الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الدّيمقراطيـــــة الشّعبيـــــة

وزارة التّعليـــم العالـــي والبـــحث العـــلمـــي

جامعـــة عبـــد الحميـــد بن باديـــس

مستغانـــــم

كلّيـــــة الأدب العربـــي والفنـــــون

قســـــم الأدب العربـــي

تخصـــص: اللّسانيـــات التّطبيقيـــة

مذكّـــرة معـــــدّة لاستكمـــال نيـــل شهـــادة المـــاستـــر

تحـت عنـــوان:

أثـــر النّظريـــات اللّسانيـــة الحديثـــة فـــي التّعليـــم الابتدائـــي

إعـداد الطّـالبـة:

- دحمـــان بونـــوة زهيـــة

إشـــراف الدّكتـــورة:

- زيتـــوني كريمـــة

السّنة الجامعية: 2017-2018

بســـــم الله الرّحمـــن الّرحيـــــــم

اللّهمّ من اهتدى بك فلن يضلّ

ومــن استكثــر بــك فلــن يقلّ

ومن استقوى بك فلن يضعـف

ومن استغنـى بـــك فلن يفتقــر

ومــن استنصر بــك فلن يُخذل

ومن استعــان بــك فلن يُغلب

ومن توكّـــل عليك فلـن يخيب

ومن جعلك ملاذه فلـن يضيع

اللّهمّ فكن لنا وليّا ونصيرا، وكن لنا معينا ومجيرا

اللّهمّ صلي وسلّم وبارك على سيّدنا محمّد وعلى آله وصحبه وسلّم والحمد للّه ربّ العالمين.

شكـــر و إهـــداء

أوّلا وقبل كلّ شيء نشكر اللّه عزّ وجلّ على نعمة الصّحة والتّوفيق في إنجاز هذا العمل.

كما يجدر بنا أن نتقدّم بخالص الشّكر والعرفان لكلّ من أساتذتي المشرفة والمنقّحة لهذا الموضوع "زيتوني كريمة" وإلى أستاذتي المحترمة "غول شهرزاد" التّي وجّهتني في أوّل الطّريق، وإلى كافة أساتذة كلية الأدب العربي.

كما أهدي ثمرة جهدي إلى والديّ وإلى أخي العزيز والغالي "نبيل" وإلى كل من أحبّهم قلبي ولم يكتبهم قلمي.

المقدّمة

تعدّ العملية التّعليمية من أهمّ المواضيع التّي شكّلت محور اهتمام المسؤولين والمهتمين بالحقل التّربوي كونها عملية متطوّرة ومتفاعلة مع الظّروف التّاريخية والاجتماعية والاقتصادية، لذا تستدعي تهيئة المواقف عن التّعلّم والتّعليم وتزويد المتعلّم بالمعارف والمهارات اللّغوية والعملية والتّفكيرية والسّلوكية، والعمل على خلق الشّخصية المفكّرة والمبدعة والمرنة في حل المشاكل واتخاذ القرارات في المواقف المناسبة وإخراجها من عالم التّقليد والاستقبال.

ومن أجل نجاح هذا العمل المعرفي والتّربوي والتّعليمي أصبح من الضروري صياغة منهجية ترسم أهداف وغايات مبتكرة ونفعية تأخذ طابع العصر ومواكبة لإمكانياته التّكنولوجية المتقدّمة وخاصة بعد أن أصبحت الكرة الأرضية قرية صغيرة بكثرة وسائل الاتّصالات ولا يتّسق كلّ هذا إلّا بالعودة إلى طرائق التّدريس ومراجعتها، وذلك بالرّجوع إلى الأنماط التّعليمية المستقاة من نظريات التّعلّم وهذا ما نراه في واقع التّعليم في وقتنا الرّاهن، وبانتقاله من منهجية المقاربة بالأهداف إلى منهجية المقاربة بالكفاءات، لكن ما أثار انتباهنا ودفعنا للتّساؤل: أين يكمن دور وفائدة النّظريات اللّسانية الحديثة في التّعليم؟ وهل تغيّر المنهجية والطّريقة ستغيّر النّظرية اللّسانية المستخدمة؟ وأيّ النّظريات اللّسانية تناسب هذه المنهجية والأكثر استعمالا في التّعليم؟

وبهذه التّساؤلات سنحاول الوقوف عليها من خلال بحثنا هذا الموسوم بـــ: **أثر النّظريات اللّسانية الحديثة في التّعليم الابتدائي.**

ومن أهمّ الصّعوبات التّي واجهتنا هي: تشعّب الموضوع مما جعلنا في متاهة، لكن هذا لم يقف حاجزا أمامنا في معالجة موضوع البحث وفق الخطة الآتية:

- المدخل الذي عنوناه بـــ "تعريف التّعليمية في ضوء اللّسانيات التّطبيقية"، حيث تطرقنا فيه إلى: تعريف اللّسانيات التّطبيقية، مصادرها، مجالاتها وخصائصها.

التّعليمية "التّعريف، الأركان".

- أمّا الفصل الأوّل فكان عنوانه "بين التّعليم والتّعلم والتّدريس"، وكانت أهمّ عناصره:

- تعريف التّعليم ومبادئه النّفسية والتّربوية.
- تعريف التّعلم وأهمّ شروطه.

- تعريف التّدريس وأهمّ مكوّناته.
- مهنة التّعليم وأدوار المعلّم فيها.
- طرائق التّعليم وتصنيفاتها.

- أمّا الفصل الثاني معنون بـ "ماهية نظريات التّعلم ومجالها الإجرائيّ، وانطوى على العناصر الآتية:

- النّظرية السّلوكية "تعريف، مصطلحات، الفروع".
- النّظرية المعرفية "نظرية بياجيه، نظرية جانييه".

- الفصل الثالث هو فصل تطبيقي معنون بـ "انعكاس النّظريتين السّلوكية والمعرفية في التّعليم الابتدائي-قراءة في أنشطة مختارة-، وكانت أهمّ عناصره:

- نماذج مختارة من أنشطة التّعليم للسّنة الرّابعة ابتدائي.
- التّدريس وفق النّظريتين السّلوكية والمعرفية.

- ذيلنا بحثنا بخاتمة فيها أهمّ النّتائج التّي توصّلنا إليها كما انتهجت منهج وصفي تحليلي.

المـــدخل

تعريف التّعليمة في ضوء اللّسانيات التّطبيقية.

I. تعريف اللّسانيات التّطبيقية وخصائصها.

أ. تعريف اللّسانيات التّطبيقية.

ب. خصائص اللّسانيات التّطبيقية.

ج. المصادر العلمية للّسانيات التّطبيقية.

د. مجالات اللّسانيات التّطبيقية.

II. تعريـــف التّعليمـــة وأركانهـــا.

أ- تعريف التّعليمة لغة – اصطلاحا.

ب- أركانها.

أ-1- المعلّم/ ب-2- المتعلّم/ ب-3- المادة العلمية.

***المنهاج/ *الوسائل التّعليمية/ *التّقويم/ *الأهداف التّعليمية.**

I. تعريــف اللّسانيـــات التّطبيقيـــة وخصائصهـــا:

لعلّ أهمّ تعريف يمكن أن تأخذه اللّسانيات بعد صهر كلّ التّعاريف والآراء التّي تناولها علماء اللّغة: هي علم يدرس اللّغة الإنسانية دراسة علمية موضوعية تقوم على الوصف والتّحليل وكلمة علم هنا "ذات دلالة حاسمة ... أو الوصف العملي، هو الذي يقوم على منهجية، تقوم على أسس موضوعة بالإضافة إلى ملاحظات يمكن التحقق منها وإثباتها وكل ذلك في إطار نظرية ملائمة للحقائق والمعلومات التي حصل عليها"[1].

ويقول حلمي خليل: "وواضح أنّ الهدف من الدراسة العلمية للّغة هي الوصول إلى القوانين العامة التّي تجري عليها اللغات ....، وهذه الدراسة العلمية هي دراسة وصفية في ضوء نظرية لغوية معينة وهي لا تسعى إلى أهداف علمية تطبيقية مثل تعليم اللغة أو تطويرها أو تعديل جوانب منها أو تحليل الأخطاء .... "[2].

معناه أنّ اللّسانيات تبقى مجرّد نظريات تتّصف بالعموم والتّجريد تحتاج إلى تطبيق وهذا ما أتّم به علم اللّغة التّطبيقي لسد الثغرات التي تركها علم اللغة العام.

وكما يقول محمد يونس علي في كتابه مدخل لمبادئ اللّسانيات: "ولقد انتهى الحديث المنهجي في اللّسانيات إلى أنّ الاتفاق على تقسيمها إلى فرعين متلازمين لا يقوم الثّاني إلّا على قاعدة الأوّل حيث يدرس اللّسانيون اللّغة من جوانب مختلفة وفقا لأغراضهم المتنوّعة واهتماماتهم المختلفة، وقد نتج عن ذلك فروع مختلفة للسانيات منها اللسانيات النظرية – اللسانيات التطبيقية"[3].

نستخلص من خلال ما قيل أنّ اللّسانيات بكل فروعها تنقسم إلى قسمين متلازمين "النّظري، التّطبيقي" الأول هم اللسانيات العامة lingeustique general والتي تدرس اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها أما الثاني فهو اللسانيات التطبيقية linguistique appliqué أو ما تعرف بعلم اللّغة التّطبيقي: إذ ما تكمن ماهية القسم الثاني؟ واذكر أهم خصائصه؟ ثم ما هي مصادره العلمية ومجالاته؟

---

[1] - جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، تر: حلمي خليل، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر، مصر، 1986، ص36.

[2] - حلمي خليل، دراسة في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، جامعة اسكندرية، د، ط، 2005، ص72.

[3] - ينظر: محمّد يونس علي، مدخل لمبادئ اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، ط1، 2004، ص11.

أ) تعـــريف اللّسانيـــات التّطبيقيـــة:

"هي حقل من حقول اللّسانيات العامة ظهر هذا المصطلح سنة 1946 في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل اللّغات الحيّة للأجانب"[1].

وأفضل تعريف للّسانيات التّطبيقية لعبده الراجحي في كتابه "علم اللغة التطبيقي وتعليم اللّغة العربية" إذ يقول: "هو علم مستقلّ في ذاته له إطاره المعرفي الخاص وله منهج ينبع من داخله، ومن ثمّ فهو بحاجة إلى نظرية مستقلة عن العلوم الاخرى ومعنى ذلك أنّ علم اللّغة التّطبيقي ليس سلسلة من الأساليب والإجراءات والعمليات على ان الاتجاه الغالب يرى انّه علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني كعلوم اللّغة والنّفس والاجتماع والتربية، وأهم النقطة التي تلتقي عندها هذه العلوم وأشباهها حين يكون الأمر خاصا باللغة .... "[2].

فيظهر ذلك من خلال كلمة تطبيق فهو ليس له نظرية معينة تصف أو تحلل، وإنما يسعى إلى أهداف نفعية معتمدا على منهج خاص به نابعا منه، فهو علم وسيط بمثابة إناء تصب فيه كل العلوم، فهو يستند في الحقيقة إلى الأسس العلمية النظرية لهذه العلوم ويستدعيها لحل مشكلة ما.

ب) خصائـــص اللّسانيـــات التّطبيقـــي:

من أهم خصائص اللّسانيات التّطبيقية نذكر ما يلي:

- **البرمجيـــات النّفعيـــة** لأنّها مرتبطة بحاجات المتكلّم وكل ما يحرك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاح الكلام.
- **الانتقائيـــــة:** يختار الباحث ما يراه ملائما للتّعليم والتّعلم.
- **الفعاليـــــة:** لأنّه يبحث في الوسائل الفعّالة للتّعلم.
- دراسة التداخلات بين لغات الأم واللغات الأجنبية[3].

[1] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009، ص10.
[2] - عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وعلم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004، ص17.
[3] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، المرجع مذكور سابقا، ص12.

ج) مصـــــادر اللّسانيـــــات التّطبيقيـــة العلميـــة:

1- علـــــم اللّغـــة:

يعتبر من أهمّ فروعه ومصادره والمادة الخام والأرضية والأساس لا يقوم علم اللّغة التّطبيقي إلا بوجود علم اللغة العام، "فهو العلم الذي يدرس اللغة على منهج مقدما نظرية لغوية ووصفا لظواهرها .... وقد شهد تغييرا جوهريا في النظرية وتمايزت حتى الآن نظريتا هما:

1) **النّظريـــــة البنائيـــــة:** التي بدأت عند دي سم سير وازدهرت عند بلومفيد Bloomfield وهي ترى دراسة المادة اللغوية التي أمامنا باعتبارها الشيء الحقيقي الملموس، ثم ترى دراستها في إطار سلوكي يؤكد أي فعل لا يفهم إلا في ضوء المثير stimilus والاستجابة résponce.

2) **النّظريـــــة التّحويليـــــة:** على يد تشومسكي، فوصول إلى طبيعة هذه اللغة عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على السطح[1].

2- علـــــم اللّغـــة النّفســـي:

فهو حلقة اتصال بين علم اللّغة وعلم النّفس "يدرس العمليات العقلية التّي تسبق صدور العبارات اللّغوية المنطوقة، ويتّجه كذلك إلى اكتشاف قوانين عامة تفسّر السلوك الإنساني من خلال الظواهر العامة مثل التعلم والإدراك والقدرات[2].

فمجال هذا العلم هو دراسة السلوك اللغوي للفرد، والمحوران الأساسيان فيه هو الاكتساب اللغوي acquisition والأداء اللغوي performance [3].

3- علـــــم اللّغـــة الاجتماعـــي:

يدرس اللّغة باعتبارها تتحقق في مجتمع أي أنه يدرس الظاهرة اللغوية حين يكون هناك تفاعل لغوي، ولقد ازدهرت بحوثه في الآونة الأخيرة مما أصبغ على الدرس اللغوي طابعه الإنساني.[4]

---

[1] - عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، المرجع مذكور سابقا، ص 24-25.
[2] - نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، ط3، 1995، ص22.
[3] - عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية (المرجع السابق) ص26.
[4] - عبده الراجي، علم اللغة التطبيقي، المرجع نفسه، ص29.

كما نعلم أنّ اللّغة هي الوسيلة للتّواصل والتفاعل بين أفراد المجتمع "ونعني بالاتصال والتفاعل الاجتماعي هنا جميع الاحتكاك والتواصل التي تفرضها العلاقات الاجتماعية والإنسانية وتدعم لها الأغراض الحياتية أو المعيشة للفرد والجماعة ... بما في ذلك للأغراض التربوية والتعليمية"[1].

ومن أهمّ اهتماماته والتي لها صلة وثيقة بتعليم اللغة، اللغة والثقافة - اللغة والاتصال - الوظائف اللغوية - التنوع اللغوي.

4- علـــم اللّغـــة التّربـــوي (اللّسانيـــات التّربويـــة):

هذا العلم نتيجة اللقاء بين علم اللغة والتربية "فاللسانيات التربوية حقل تعاوني تترامى أطرافه وأبعاده إلى أبعد حدود البيداغوجيا، إذ تتفرع مجالاته والاهتمام فيه يتبع مقاييس معينة كالمادة التعليمية والزمن والموضوع، وهي من أهم سياقات اللسانيات التطبيقية عامة"[2].

وهو يتحرّك في ضوء ماذا نعلّم؟ وكيف ولماذا نعلّم؟ ولمن نعلّم؟ ويحرص على مراعاة الفروق الفردية وعلى إتاحة الفرص واحترام الميول والرغبات.

وفي ضوء ما ذكرناه آنفا من تعريف اللّسانيات التطبيقية وخصائصها ومصادرها العلمية أنّها ذلك الجسر الواصل بين كل العلوم: علم اللغة، علم الاجتماع، علم النفس، علم التّربية وهذه العلاقة لا تكون مباشرة بل تعتمد على خاصية الانتقاء وهذا ما نراه مطبقا ميدانيا في العملية التّعليمية والتعلّمية.

د) مجـــالات اللّسانيـــات التّطبيقيـــة:

فهي حقل شديد الاتساع يستقبل أيّ نظرية وتطبيقها وأي مشكلة لغوية وتبحث لها عن حلول، ومن مجالاته تعليم اللغات الأجنبية، تعليم اللغة الوطنية، الترجمة، معالجة الأمراض اللغوية – تقنيات التعبير- صناعة المعاجم ....إلخ.[3]

[1] - أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها ومصادرها ووسائلها، تنميتها، العدد 213، 1978، عالم المعرفة، الكويت، ص72.

[2] - أحمد درويش، دراسة في الأسلوب بين المعاصر والتراث، دار الغريب للطباعة والنشر، القاهرة، د، ط، 1983، ص98.

[3] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، المرجع مذكور سابقا، ص11.

لكن المجال الأكثر تعميما وبروزا وطغيانا في اللسانيات التطبيقية هو تعليمية اللغات فهو ميدان علمي تعليمي في آن واحد كما أنه احتل مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر وبهذا يقول عبد السلام المسدي"إن اللسانيات التطبيقية هي استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة، أهمها حقل تعليمية اللغات، وذلك بترقية العملية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها ولغي الناطقين"[1].

كما أشرنا من قبل اللّسانيات التّطبيقية هي تطبيق للسانيات النظرية ومن أكثر مجالاته يتّضح هذا التّطبيق هو تعليمية اللّغات، وهذه الأخيرة تصبح همزة وصل تجمع بين تخصصات متنوّعة واهتمامات كثيرة "تعليمية اللغات لا تهم الباحث اللساني فحسب بل هي المجال المشترك الذي يجمع بين اللّساني والنّفساني والتربوي وهذا دليل قاطع على الطّابع الجماعي الذي يتميز به البحث التطبيقي وهو الذي يضمن النتائج الإيجابية والحلول النّاجعة[2].

إذن ما هي التعليمية؟ وما هي أهم عناصرها؟

II. تعريـــــف التّعليمـــــة وأركانهـــــا:

أ- مفهـــــوم التّعليمـــــة:

1- لغـــــة:

مادة التّعليمية التعليم مأخوذة من فعل علم وقد وردت في القرآن الكريم (وعلّم آدم الأسماء كلها)[3] وفي قوله عز وجل (وعلمك ما لم تكن تعلم)[4] وعلم وفقه أي تعلم وتفقه أي ساد العلماء والفقهاء، وعلم بالشيء أي شعر به وعرف وتعني يسّر والتعليم هو تيسير وتذليل[5].

---

[1] - عبد السلام المشدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، دار التونسية للنشر، تونس، د، ط، 1986، ص50.

[2] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليم اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص139.

[3] - سورة البقرة، من الآية 31.

[4] - سورة النساء، من الآية 113.

[5] - جمال الدين أبو الفضل ابن منظور الأنصاري، لسان العرب، تح عامر أحمد حيدر، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان.

2- اصطلاحـــــا:

في اللّغة العربية توجد عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح didactique وذلك راجع لتعدّد مناهج التّرجمة وكذلك ظاهرة الترادف فنجد: التعليمية/علم التدريس/تعليمات/علم التعليم/تدريسية/الديداكتيك[1].

يعرّفها أنطوان صيّاح في كتابه تعليمية اللغة العربية "هي مجموعة الجهود والنّشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة"[2].

يقصد بالجهود أي جهود المعلمين في تحضير المادة التعليمية مع اختيار الطريقة المناسبة أمّا النّشاطات المنظّمة فهي مجموعة الاعمال المنسقة داخل العملية التعليمية داخل غرفة الصّف وتساعد المتعلّم على تفعيل قدراته الكامنة ولتنمية مهاراته وكفاياته.

وفي تعريف آخر "الدّراسة العلمية لطرق التّدريس وتقنياته ولأشكال مواقف التعليم التّي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحركي أو الحسي"[3].

وهناك من عرّفها بأنّها مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية وموضوعها الأساسي هو تيسير تعلمهم"[4].

ويعرّفها ليباندر"على أنّها علم إنساني مطبّق موضوعه إعداد وتجريب وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التّي تتيح بلوغ الأهداف العامة ووعي الأنظمة التربوية"[5].

نستنتج من كلّ هذه التّعاريف أن التعليمية علم مستقل بنفسه وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدّرس التّعليم من جوانب متعدّدة محتوياته، نظرياته وطرائقه دراسة علمية إضافية إلى ذلك علم مساعد للبيداغوجيا وعلم من علوم التربية.

---

[1] - بشير أبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص08.
[2] - أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2، منشورات دار النهضة، بيروت، لبنان، ط1، ص09.
[3] - محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003، ص15.
[4] - رمضان أرزيل، نحو استراتيجية التعلم بالمقاربات، ج1، دار الأمل، د، ط، ص48.
[5] - المرجع نفسه، ص49.

ب- أركـــــان التّعليميـــــة:

لقد خضعت التّعليمية التّعلّمية في تاريخ مسيرتها الطويلة إلى متغيرات عدة هدف كلّ منها إلى تطوير هذه العملية نحو الأفضل بما يحقق مصلحة الفرد ومن ثم مصلحة الجماعة ومن أهم أركانها:

ب-1- المعلّـــــــم:

لقد تغيّر دور المعلّم في المقاربة الجديدة المقاربة بالكفاءات التي تبنتها وزارة التربية والتعليم وقد صار دوره يكمن في التنشيط والتنظيم والتوجيه عكس ما كان يحدث في المقاربة بالأهداف وقد حصر منهاج اللغة العربية دور المعلم في نقاط هي:

- تسهيل عملية التعلم والتحفيز على الجهد ولابتكار.
- إعداد الوضعيات وحث المتعلم معها.
- متابعة مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته[1].

فإنّ دور المعلّم تغيّر تماما "من ناقل للمعلومات إلى دور متعدد الجوانب يشمل على التّشخيص والتّحفيز والتّوجيه وكذلك هو مصدر خبرة لتلاميذه"[2].

ويجب أن تتوافر فيه الشّروط التّالية:

- **الكفايـــــة اللّغويـــــة:** امتلاكه الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يريد تعليمها ويستعملها استعمالا صحيحا.
- **مهـــــارة تعليـــــم اللغـــــة:** ولا تتحقق إلا بالاعتماد على الشرطين المذكورين من جهة وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى[3].

لا أحد ينكر الدور الذي يحتله في العملية التعليمية التعلّمية وذلك يتوقف على هويّته، تكوينه، خصائصه النفسية والاجتماعية والمعرفية وأساليب ممارسته وطرائق تبلغيه وأدائه.

---

[1] - منهاج اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص09.

[2] - جيمس راسل، أساليب جديدة في التعليم والتعلّم تصميم واختيار وتقويم الوحدات التعليمية أحمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة، د، ط، 1991، ص49.

[3] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "(حقل تعليمية اللغات)"، المرجع السابق، ص 141.

ب-2- المتعلّـــــم:

المتعلّم ضمن المقاربة بالكفاءات لم يعد ذلك المستمع السلبي والمستقبل للمعلومات "ووفّرت هذه المقاربة للمتعلّم فرصة المشاركة النشطة.... وتناول المتعلم بنفسه الأدوات المواد والوسائل التّعليمية...."[1]، وبهذا يكون هو المحور الأساسي في العملية التعليمية.

يمتلك قدرات وعادات واهتمامات فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستعاب وقابليته في اكتساب الخبرات[2].

ب-3- المـــــادة المعرفيـــــة: وتقييـــــم المـــــادة والمحتـــــوى:

أ- الطّريقـــــــة: "هي الوسيلة التّواصلية والتّبليغية والمنهاج وغيرها ممّا يختّص في العملية التّعليمية لذلك فهي الإجراء العلمي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلّم"[3]. ومن هنا نقول الطّريقة هي المسار المعتمد في التعليم أو هي مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم وتبدو آثارها على ما يتعلمه المتعلّمون.

"الطّريقة هي اشتراك بين المنهج والطالب والمحتوى والمعلّم"[4] وسنفصل فيها في الفصل الأول.

ب- المحتـــــــوى:

يعرف بأنّه "هو نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختبار والتي تنظم على نوع معين سواء كانت المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار..."[5].

وتعريف آخر "هو مجموعة من المعارف التي تشمل المصطلحات والقواعد والقوانين الذي يضمنها المنهج أو المادة وتمتاز بالتّسلسل المنطقي كما وأنه يعد ترجمة للأهداف التّعليمية المراد تحقيقها خلال مدة زمنية محددة"[6].

---

[1] - جيمس راسل، المرجع مذكور سابقا، ص51.
[2] - أحمد حساني، دراسة في السانيات التطبيقية، ص142.
[3] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (تعليمية اللغات)، المرجع السابق، ص42.
[4] - عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، فائزة فخري العزاوي، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص100.
[5] - سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص62.
[6] - المرجع نفسه، ص63.

نستنتج بأنّ المحتوى هو مجموعة من المعارف والنّظريات والحقائق أو المهارات أو الاتجاهات أو القيم التّي يتعلّمها الفرد ويضمنها المنهج بغية الوصول إلى أهداف معينة شرط أن يكون مضبوطا وموزعا في وحدات تعليمية مع مراعاة تدرج الدروس والقواعد الخاضعة لنظام تعلم اللغة وكذلك قدرات المتعلمين المعرفية والذهنية مع احترام المدة الزمنية.

لعلّ نجاح العملية التّعليمية مرهون بنجاح العناصر الأربعة وتوفّرها، وكفاءة المعلّم. لكن يوجد بعض العناصر لا يمكن الاستغناء عنها أو تجاهلها في هذه العملية سنذكرها.

- **المنهـــــــاج:**

يعد المنهاج بعناصره المختلفة عنصرا مركزيا في العملية التعليمية ويحتل مكانة هامة في الخطط الاستراتيجة التّي تهدف إلى تطوير التّعليم وتحسين نوعيته والارتقاء بمخرجاته يعرّفه علماء التّربية "مجموعة الخبرات التّربوية والثّقافية والاجتماعية والرّياضية والفنّية التّي تهيّئها التّربية للتّلاميذ داخل المدرسة وخارجها يقصد تأمين نموهم الشّامل في جميع النّواحي وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التّربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم"[1].

وفي تعريف آخر "المنهج بمفهومه الحديث يتضمّن كلّ خبرات التّلميذ التّي تنظمها المدرسة وتشرف عليها سواء اتخذت مكانها داخل جدران المدرسة أو خارجها وقد كان هذا التّعديل في مفهوم المنهج أمرا طبيعيا بعدما تطور الفكر الفلسفي التربوي والاجتماعي وتبدّلت نظريات علم النّفس التّربوي"[2].

لم يعد المنهاج يعني الموضوعات والمقررات الدّراسية التّي تعرفها المدرسة بل أصبح الحياة المدرية للمتعلّم بكلّ جوانبها. وبدون منهاج تظل العملية التعليمية ناقصة لأنّه يحدد الطّريق إلى التّعلم.

[1] - أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1ن 1995، ص20.
[2] - فكري حسن ريان، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1981، ص07.

➢ **الوسائـــــل التّعليميـــــة:**

تعرف بأنّها "كل أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عملية التّعلم وترقيتها وذلك بتدريب المتعلّمين على اكتساب المهارات المختلفة واكتساب عادات معينة تمثل مرتكزا جوهريا في العملية التّعليمية"[1].

وبتعريف آخر "الوسائل التّعليمية أدوات حسيّة تعتمد على مخاطبة حواس المتعلّم خاصة حاستي السّمع والبصر، بغية إبراز المعارف والمعلومات المراد تحصيلها"[2].

ومن ثنايا هذين التّعريفين نستخلص أنّ الوسائل التّعليمية هي الوسائط التّي يستخدمها المعلّم لتحسين عملية التّعليم والتّعلّم وتوضيح الأفكار والمعاني أو التّدريب على المهارات وتوصيل الحقائق لجعل الدّراسة أكثر إثارة وتشويقا وتجعل خبرته خبرة حيّة وهادفة إضافة تساعد المتعلّم على بلوغ الاهداف بدرجة عالية من الإتقان.

➢ **التّقويـــــم Evaluation:**

في تعريفه اللّغوي قوّم الشيء عدّله.

يعرف "يعني هذا المستوى الحكم التّقويمي الذي يصدر لبيان صلاحية الأشياء كمّا، أو نوعا في ضوء معايير محددة، وأنّ المتعلّم عندما يصل إلى مستوى التّقويم يعني أنّه أصبح قادرا أحكام على وقف معايير... لذا فإنه في قمة الترتيب الهرمي في تصنيف بلوم المرتب على أساس الصعوبة والتّعقيد"[3].

ويعرّفه خالد لبصيص "التّقويم التّربوي هو نوع من الأحكام المعيارية تصدر على جانب من الجوانب العملية التّربوية لبيان مدى اقترابها وابتعادها عن الأهداف التي سيطرت مسبقا وذلك لاتخاذ الإجراءات المناسبة"[4].

ويقول أحمد حساني "مرحلة التّقويم هي آخر مرحلة في تدرّج تعليم المادة اللّغوية والهدف من التّقويم هو معرفة مدى نجاعة العملية البيداغوجية بعناصرها المتكاملة

[1] - محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د، ط، 1988، ص77.

[2] - حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط5، 2004، ص405.

[3] - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص81.

[4] - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة بالكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004، ص149.

المعلّم- المتعلّم- الطّريقة، وقد يتّضح أكثر من خلال دفع المتعلّمين إلى توظيف الحصيلة اللّغوية واستثمارها في التّعبير عن مواقف مختلفة القصد منها جعل المتّعلم يمتلك الرصيد المعرفي الذي تعلّمه ويستخدمه في أغراضه الضّرورية داخل المجتمع اللّغوي"[1].

يمكن القول أنّ التّقويم هو أعلى درجة في الهرم الذي حدّده "بلوم" فهو مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلف بتعليم فئات معينة أو هو عملية منّظمة لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية بواسطة نعرف الخلل ونصلحه ولكنّه لا يخص المتعلّم وحده وإنما يخص المعلم والطريقة والوسيلة تقريبا كلّ العناصر التّعليمية التعلّمية وهو المرحلة النّهائية سواء حصة دراسية أو فصل دراسي أو سنة دراسية.

وهو ثلاث أنواع: **التّقويم القبلي** و**التّقويم التكويني والبنائي** هذا يكون أثناء العملية التّعليمية ويساعدنا على تحديد فعالية طرائق التّعليم والتّقويم **الختامي** يأتي في آخر الحصة.

- **الأهـــــداف التّعليميـــــة:**

تمثّل الأهداف أهمّ مكونات المنهج الدّراسي، لأن جميع العناصر المتبقية الأخرى تعتمد عليها.

تعرف "هي نقطة البداية في أيّ عمل تعليمي فإذا صلحت كتابتها وصياغتها صلحت طرائق تدريسنا وأنشطتنا ووسائلنا التعليمية وأساليب تقويمنا، لأن ذلك كله يختار في ضوء ما نحدده من أهداف..."[2].

وبتعريف آخر "هي بمثابة عبارات أو جمل مكتوبة بدقّة لوصف الطّريقة التّي سيتصرّف بها الطّلاب في نهاية الوحدة الدّراسية أو المسار الدّراسي، وهي بذلك تصف ما يتوقّع من التّلميذ إنجازه في نهاية الوحدة وعندما نستطيع أن نحدّد ما نريد تحقيقه يمكن لنا أن نحدّد كيف نريد تحقيق هذا الشّيء"[3].

---

[1] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "(حقل تعليمية اللغات)"، المرجع السابق، ص155.
[2] - عبد اللطيف بن حسين فرج، التدريس الفعال، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص43.
[3] - عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2008، ص38.

فمن دون الأهداف لا يكون التّقويم دقيقا ولا نستطيع اختيار المواد والمحتوى أو الطّريقة بشكل مناسب، ولا يمكن للمتعلّم ان يقيّم تحصيله أو أداءه بنفسه.

ومن فوائد الاهداف التّعليمية بشكل عام والأهداف التّربوية بشكل خاص:

1- المساعدة في اختيار المحتوى التّعليمي ومضمون الدّراسة المناسبة ومن يتم مساعدته على توجيه الطلاب.

2- المساعدة في اختيار الطرائق والاستراتيجيات التعليمية فالأهداف تحتاج إلى طرائق تختلف باختلاف أنماطها.

3- المساعدة في اختيار الأدوات والوسائل والاختبارات المناسبة للقياس والتقويم[1].

إضافة إلى ما قلناه سابقا عن الأهداف فانعدامها يلغي عمل المعلم ويكون دوره فاشلا فال يستطيع أن يوجه طلابه الوجهة الصحيحة.

[1] - فخر الدين قلا وآخرون، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2006، ص408.

الفصل الأوّل

بين التّعليم والتّعلم والتّدريس

1-تعريف التّعليم ومبادئه التّربوية والنّفسية.

2-تعريف التّعلم وشروطه.

3-تعريف التّدريس وأهم مكوناته.

4-مهنة التّعليم وأدوار المعلّم فيها.

5- أ- تعريف طرائق التّدريس وأسسها.

ب- ميزات الطّريقة الناجحة.

ج- تصنيفات طرائق التّدريس.

يعدّ التّعليم وسيلة هامة للتّطور والنّمو القومي، فهم أهم وسيلة لبناء الشّعوب ومواجهة المتغيرات الهائلة والتّحدّيات الكبيرة للمستقبل كما أنه البداية الحقيقية والعتبة الأولى للتقدم والازدهار.

وعند ذكر مصطلح "التّعليم" يتبادر إلى أذهاننا عدة مصطلحات متشابكة معه ولصيقة به وملازمة وموّضحة له أكثر أو تحصره في ميدان معين مثل التّعلم ونظرياته والتّدريس وأهم طرائقه، ونحن نقصد التّعليم كمهنة.

1- تعريــف التّعليـــــم Instruction:

عرّفنا التّعليمية والآن سنعرج إلى تعريف التّعليم بشكل منفرد وهو يأخذ عدة تعريفات منها:

- "تغيير وتعديل في سّلوك ثابت نسبيا وناتج عن التدريب حيث يتعرض المتّعلم في التّعلم إلى معلومات أو مهارات وثمّ يتغيّر سلوكه أو يتعدّل بتأثير ما تعرض له"[1].

- "توفير الشّروط المادية والنّفسية التّي تساعد المتعلّم على التّفاعل النّشط مع عناصر البيئة التّعليمية في الموقف التّعليمي واكتساب الخبرة والمعارف والمهارات والاتّجاهات والقيم التّي يحتاج إليها ذلك المعلّم وتناسبه وذلك بأبسط الطّرق الممكنة"[2].

- وبتعريف آخر "تنظيم للتّعلّم ولهذا فإنّ مشكلة التّعليم النّاجح تتمثّل في كيفية التّعلّم للوصول إلى أهداف حقيقية موثوقة وجديرة بالتّصديق"[3].

ويمكن أن يعرف بأنّه "جهد شخصي لمساعدة الفرد على التّعلّم للوصول إلى الأهداف التّربوية المحدّدة، فعملية التّعليم هي عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلّم العقلية ونشاطه الذّاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التّي تساعد المتعلّم على القيام بتغيير في سلوكه النّاتج عن المثيرات الدّاخلية والخارجية ممّا يؤكد على حصول التّعلّم"[4].

---

[1] - عبد الرحمن عبدو الهاشمي، استراتيجيات حديثة في التدريس، دار الشروق، ط1، 2008، ص20.
[2] - توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص21.
[3] - رذاخ الخطيب، أحمد الخطيب، التدريب الفعال، عالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، ط1، 2006، ص80.
[4] - عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار النشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1997، ص265.

نستنتج من ثنايا هذه التّعاريف أنّ التّعليم نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلّم ويسهل عملية التّعلّم في الموقف التّعليمي. كما أنّه تنظيم لهذه العملية ويحقق أهدافها ويتطلب جهدا وهو علم يهتم بدراسة طرق التّعليم وتقنياته وفهم العملية والإجراءات التي ينتج عنها التّعلّم أي نقل المعارف والحقائق وتكوين المفاهيم واكتساب الميول والاتجاهات والمهارات وإحداث تغيرات عقلية ووجدانية ومهارية ومعرفية للمتعلّمين.

المبـــادئ التّربويـــة والنّفسيـــة التّي يقـــوم عليهـــا التّعليـــم الفعّـــال:

التّعليم الجيّد والفعّال هو انتقال أثر التعلم والتدريب والممارسة وتطبيق المبادئ التي يحصل عليها المتعلّم في مجالات أخرى من حياته. وما حصل من تطور في أساليب وطرق التّعليم وتنوع الوسائل التّعليمية المتطورة أوجب على المعلم مراعاة المبادئ الآتية في التّعليم الفعّال:

1- الملاحظـــة الدقيقـــة من قبـــل المعلّـــم:

على المعلّم أن يتميّز بقوة الملاحظة ويكون على دراية تامة بما يدخل داخل الصّف كونه مرشدا وموجها وهذا يعني "أن تتوافر الملاحظة الشافية من قبل المعلّم والوقوف على الطريقة التّي يتأثّر بها كل طالب وأن لا يقتنع المعلم بمجرد الملاحظة البسيطة لمستوى أداء الطالب وأكثر من هذا أن يعرف غايات الطالب وأهدافه"[1]، فالملاحظة تساعد المعلم على معرفة الفروق الفردية على مستوى الذكاء والخلفية المعرفية والميول.

***التّشجيـــع:** على المعلّم أن يثير دوافع الطلبة للتعلم ويحافظ على هذه الدوافع وأن يثبت في الطالب الثّقة بالنفس ويعزز سلوكه باستمرار ويشعره بالنجاح.

***يقـــوم التّعليـم الفعّال على التّكـرار:** يأخذ التّكرار هنا معاني متعدّدة التّطبيق –الإعادة بصيغة جديدة وتكرار المبادئ والترجمة والترتيب والتحليل والتّوظيف ومراعاة الظروف والشروط، والتكرار بالممارسة أفضل من التكرار بالمشاهدة أو الملاحظة، والتكرار المشفوع بالدوافع والاستعدادات أفضل.

[1] - محمد محمود الحيلة، التعميم التعليمي نظرية ممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1999، ص60.

***يقـوم التّعليـم الفعّـال بتنظيـم التعلّـم،** أي ينظم محتواه تنظيما منطقيا يقوم على المفاهيم والمبادئ فالتعميمات أي من السهل إلى الصعب.

***يهتـمّ بالمفاهيـم:** تشكل المفاهيم وحدات التّعلّم الأساسية ومن دون المفاهيم تكون الحقائق مركومة لا يستطيع المتعلم إدراك العلاقات وتوظيفها وتطبيقها.

***يهتـمّ بـدور المعلّـم** ومسؤولياته في ممارسة التعليم.

***يهتـمّ التّعليـم الفعّـال بالاكتشـاف، الاستقصـاء:** هو التّعلم الّذي يقوم المتعلّم باكتشافه لا الذي يقوم باستقباله[1].

إضافة إلى ما قيل هناك مبادئ أخرى تتمثل في:

- ✓ وجود تناسب بين الوسيلة والمادة التّعليمية واستراتيجية التّعليمية.
- ✓ يحرص المعلّم في التّعليم الفعّال في تمكين المتعلّم على الإبداع والابتكار.
- ✓ تحديد الأهداف التعليمية وتوضيحها لمعرفة الاتجاه المقصود مع اختيار الطريقة المناسبة[2].

2- تعريـف التّعلّـم:

يختلف تعريف التّعلّم عند علماء النفس باختلاف المدرسة التي ينتمون إليها سنذكر بعض التّعاريف:

"فالتعلم هو ذلك التغير شبه الدائم في الأداء الذي ينتج استجابة لمثير أو موقف أي يحدث تحت تأثير الممارسة أو الخبرة أو التدريب أو التمرين"[3].

ويعرفه محمد جاسم محمد "التعلم عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق أثارها أو النتائج التي تظهر عن عملية التعلم، وتكون في صورة تعديل أو تغير يطرأ على السلوك الإنساني سواء أكان انفصاليا مثل اكتساب قيم، اتجاهات، عواطف، ميول جديد أو مثل اكتساب

[1] - محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة (المرجع السابق)، ص61-63.
[2] - محسن علي عطية، تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2008، ص36.
[3] - فؤاد أبو حطب، علم النفس التربوي، مطبعة النهضة المصرية، القاهرة، د، ط، 1980، ص239.

المعلومات والمهارات والاستعانة بها في التفكير في مواقف حقيقية لغرض الوصول إلى هدف أو حل بعض المشكلات"[1].

ومن هنا نستنتج أن التعلم هو تغير أو تعديل في الأداء والسلوك اللذان يتأثران بالممارسة والتدريب. والتعلم هو نوع من التكيف لموقف معين أو مهارة جديدة وهذا التغير إما أن يكون إيجابيا أو سلبيا/انفصاليا أو عقليا فانفصال قيم، اتجاهات ميول. أما عقلي متعلق بالمعرفة واستثمارها في مواقف أخرى.

والتعلم الجيد هو هضم وتمثيل ما تعلمه لا مجرد تلقي وهذا يتطلب نشاط ومجهودا داخليا يقوم به المتعلم نفسه.

شـــــروط التّعلـــم:

للتعلم هناك عدة شروط أساسية لحدوث التعلم وهذه الشروط تتركز حول الدافعية والممارسة والنضج والاستعداد وكل شرط يتصل بالآخر اتصالا وثيقا.

1- الدّافعيـــــة Motiration

هي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل تحقيق حاجاته وإعادة الاتزان عندما يختل.

ووظيفتها في الموقف التعليمي تأخذ ثلاث أبعاد:

أ- الدافعية تنشط السلوك تنقله من السكون إلى الحركة.

ب- الدافعية عامل توجيه حيث توجه سلوك المتعلم إلى غرض معين.

ج- للدافعية وظيفة تعزيزية لنمط السلوك، ومن نظرياتها: النظرية الارتباطية-النظرية المعرفية-النظرية الإنسانية[2].

[1] - محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص42.

[2] - محمد فرحات القضاة، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د، ط، 2006، ص164.

2- الممارســـة والتّـــدريب:

تعرف بأنها كل ما يقوم به المتعلم من تدريبات في المجالات المعرفية والحركية المختلفة، كما تعرف بأنها إعادة موقف ما بتوجيه مقصود نحو تغيير أداء للفرد في مظاهر النشاط وهي نوعان:

أ- **الممارســـة الموزعـــة:** هي التي يقوم بها المتعلم بتوزيع المادة التعليمية أي ممارسة مرحلية.

ب- **الممارســـة المركـــزة:** يتعلم المتعلم مرة واحدة دون استراحة وتستخدم في المواقف التعليمية، تعلم المعارف-المهارات-طرق التفكير-تعلم القيم والاتجاهات[1].

2- النّضـــج:

النضج شرط أساسي لحدوث التعلم ويتأثر بعوامل الوراثة والبيئة المختلفة كما توجد فروق فردية، يعني وجود أنماط سلوكية تحدث نتيجة عملية نمو داخلية لا علاقة لها بالتدريب.

يعرفه "ماركس" بأنه ملائمة من الجانب العضوي للكائن الحي للاستجابة لدوافع داخلية مستقلة عن مؤثرات البيئة الخارجية وبتعريف آخر هو النمو الذي يحدث بالتدريج في وجه التغيرات المختلفة للشروط البيئية[2].

- لا يمكن أن يحدث التدريب والممارسة إن لم يكن هناك ضج فالتدريب قبل الوصول إلى مستوى النضج لا يمكن أن يؤدي إلى تحسين التعلم وإذا كان فهو مؤقت وأيضا يعوق التعلم في المستقبل.

4- الاستعـــداد:

هو قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم بسرعة وسهولة ويقصد به الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعدا استعدادا عاما أو خاصا لتلقي الخبرة التعليمية فإنه "يتطلب من الفرد التحكم في القدرات والتحفيزات الملائمة ذلك ان القدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة والتكوين..."[3].

وهناك وجهات نظر مختلفة لمعنى الاستعداد تبعا لاختلاف وجهات نظر العلماء.

---

[1] - محمد فرحات القضاة، محمد عوض الترتوري، المرجع مذكور سابقا، ص182.

[2] - المرجع نفسه، ص184.

[3] - محمد فاتحي، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية (مطبعة النجاح الجديدة)، المغرب، ط1، 2004، ص119.

وجهـــة نظـــر البيئـــة: ترى أنه جسر الوصول لمستوى الإجادة لمجموعة محددة من المهارات.

أمـــا مـن المجتمـــع: ما هو إلا وظيفة معبرة عن المعاني والقيم المحددة بواسطة مجتمع مدرسي معين.

أما **وجهـــة نظـــر الفطريـــة:** هو إجادة الطفل لأي من الوظائف المعبرة عن تطوره ونضجه يعني أن الاستعداد هو أي استجابة تصدر من الطفل اتجاه عمل معين[1].

هذه الشروط متلازمة ومتلاحمة ومتفاعلة لإنتاج عملية التعلم لكن هناك بعض العوامل تؤثر فيها منها موضوعية وأخرى ذاتية.

الموضوعيـــة: مادة التعلم والمعلم وكفاياته - الظروف البيئية - طرق التعلم.

أما **الذاتيـــة:** العوامل العضوية المؤثرة في التعلم، الذكاء والقدرات والفهم – الخبرة السابقة وانتقال أثر التدريس[2].

3- التـــدريـــس:

أ- تعريـــف التـــدريـــس:

يأخذ عدة تعاريف منها:

"إن التدريس هو عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية"[3].

"هو عملية مدروسة ومخططة ومنظمة تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلم وتلاميذه داخل المدرسة وتحت إشرافها يقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل"[4].

ويتبين لنا من خلال هذين التعريفين \ان التدريس عملية تربوية منظمة ومقصودة وهي مجموعة من النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة أو هو ذلك الجهد الذي يبذله المعلم من اجل تعليم تلامذته.

---

[1] - محمد فرحات قضاة، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص188.

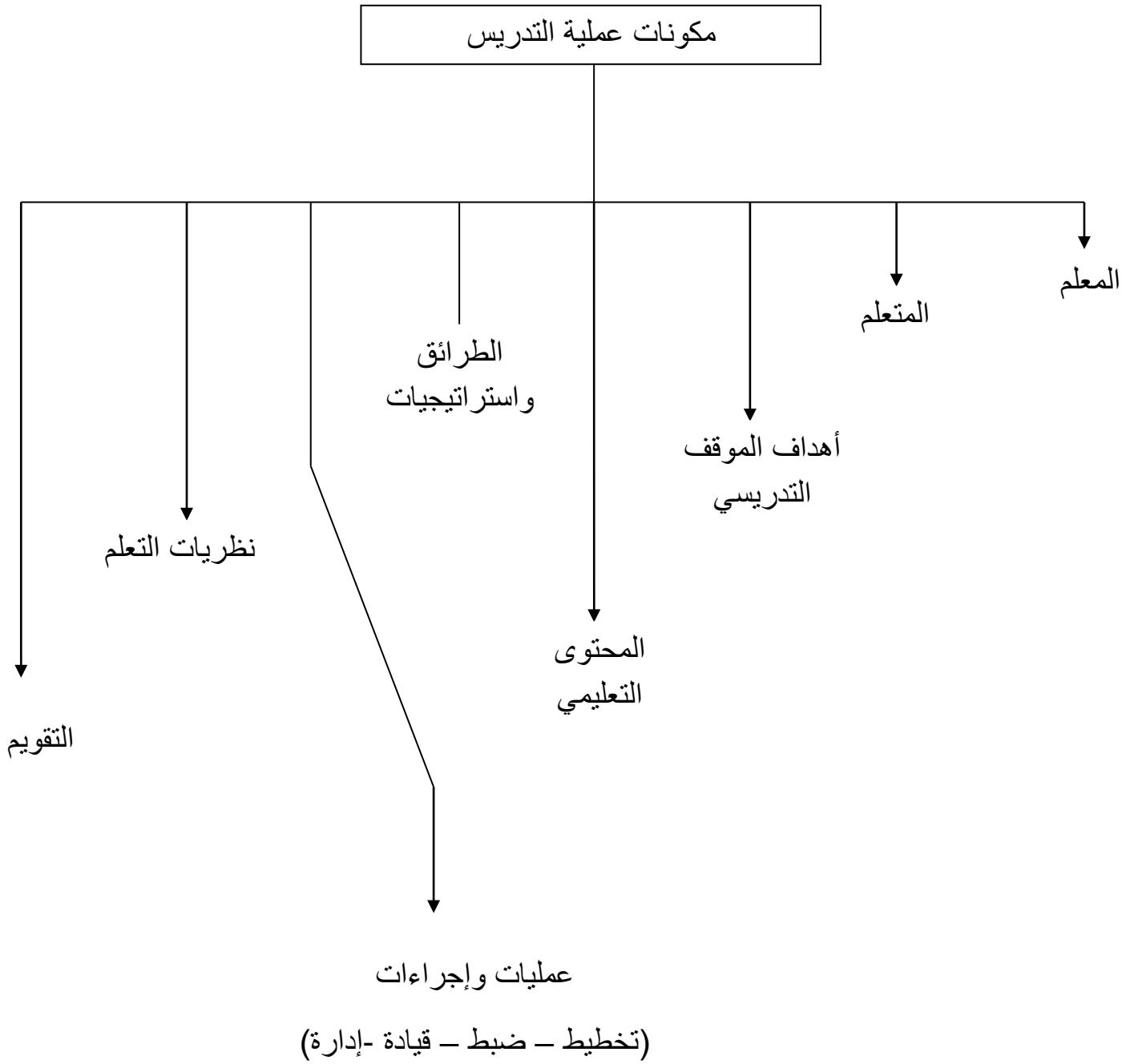
[2] - أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2001، ص21-26.

[3] - محمد زياد حمدان، أدوات التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د، ط، د س، ص23.

[4] - صلاح الدين عرفت محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، مصر ط1، 2005، ص07.

ب- مكونـــــات التـــــدريـــس:

لعملية التدريس عدة مكونات[1] تحكمها وهي ممثلة في المخطط التالي:



[1] - عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور الجامعة الإسكندرية، مصر، د- ط، 2010، ص20.

ج- الفـــرق بيــن المصطلحـــات: التعليـــم – التعلـــم – التــدريـــس.

ثمة خطوط فاصلة بين هذه المفاهيم

التعليـــــم هو "عملية مقصودة أو غير مقصودة مخططة او غير مخططة تتم داخل المدرسة أو غير المدرسة في زمن محدد أو غير محدد ويقوم بها المعلم أو غير المعلم..."[1].

من هذا التعريف نستخلص أن التعليم مجال أوسع من التدريس الذي عرفناه من قبل الذي من خصائصه القصد والتخطيط ويشترط أن يكون بواسطة المعلم وفي زمن محدد محققا أهدافا والتعليم يكون في ثلاث المعارف، القيم والاتجاهات ويمكن أن يكون في أي مكان ومن أي شخص عكس التدريس أي هذا الأخير هو جزء من الأول.

أمـــــا الفـــرق بين التعليـــم والتعلـــم:

إن التعليم هو عملية من الإجراءات التي تمارس والتعلم هو نتاج التعليم. والتعلم ما يكتسبه الفرد بالخبرة والممارسة أم التعليم فهو تعديل في السلوك نتيجة ما يحدث أو نفعل أو نلاحظ[2].

غالبا لا توجد فروق بل هما مكملان لبعضهما وبينهما علاقة تلازمية ووجهان لعملة واحدة لا يمكن أن يكون أحد من غير وجود الثاني، فأفضل تعليم ما يؤدي إلى أفضل تعلم.

4- مهنـــة التعليـــم وأدوار المعلـــم فيهـــا:

التعليم الجيد هو أساس المجتمع المتقدم ولا يتم إلا بمعلم مؤمن بمهنته أحسن إعداده وتربيته لأنه العمود الفقري في إنجاز العملية التربوية. فمهنة التعليم من المهن الصعبة تتطلب إرادة فقرية وميلا ورغبة ودراية وتدريبا مستمرا لممارستها لما هو قائم ولما هو آت، فهي مركبة ذات أدوار كثيرة متداخلة تتعدد فيه المسؤوليات وتكثر فيها الواجبات "إنها مسؤولية مهنية تتطلب الجدية

[1] - صلاح الدين عرفت محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس، (المرجع نفسه)، ص08.
[2] - حسين علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص56.

الفكرية الدائمة وتحفيز دوافع التطلع المعرفي، والقدرة على الحث والإبداع والكفاءة العلمية والابتعاد عن الاختزال العلمي"[1].

وإذا كانت مهنة معقدة فازدادت تعقيدا واتخذت أشكالا مختلفة عن تلك التي كنا نعهدها في الماضي "التفجر العلمي والتكنولوجي والتطور السريع الذي يشهده عصرنا الحاضر لم يعد يكفي أن يتقن المعلم المادة العلمية التي يدرسها بنجاح وفعالية فهو لم يعد مجرد ملقن للمعرفة بل أصبح أن يكون موجها ومنسقا ومحفزا لتعليم المتعلمين وقادرا على فهم حاجاتهم وخصائص نموهم وعلى توجيههم وإرشادهم وتأمين الأجواء المناسبة لتسيير مشاركتهم الفعالة وتعلمهم الذاتي وتنمية ميولهم وقدراتهم ومساعدة نموهم المتكامل وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير"[2].

تبين لنا أن مهنة التعليم مهنة متشابكة يجب توفر فيها شروط المعلم الكفء وامتلاكه جل مهارات التدريس، رغم تغير دوره في عصر التكنولوجيا والمعلومات وضمن الاستراتيجية الجديدة "المقاربة بالكفاءات" من ملقن للمعرفة إلى المرشد والمنسق والموجه إلا أنه يبقى الحجر الأساس في العملية التعليمية ومن اهم العناصر لنجاح التعليم وتطوير الأداء ورفع مستوى التلاميذ فله أثر هائل في توجيه تفطيرهم وتشكيل تصوراتهم، فهو يشبه القائد في المعركة.

- كفايـــــات المعلـــم النـــاجـــح:

المعلم الفعال هو الذي يمتلك الكفاية الأساسية للتعليم ويكاد يجمع ويتفق عليها العلماء باشتمالها على أربع مجالات أساسية:

1- **كفايـــــات التخطيط للـــدرس وأهدافـــــه** تتضمن تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة التعليمية ومضمونها والنشاطات والمسائل الملائمة لها.
2- **كفايـــــات تنفيـــذ الدرس:** وتشتمل على تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات المرافقة لها وتوظيفها في العملية التعليمية والتعلمية .
3- **كفايـــــات التقويـــــم:** وتشتمل على إعداد أدوات القياس المناسبة للمادة التعليمية.

[1] - باولو فريري، المعلمون بناة الثقافة "رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ مهنة التعليم مهنة تر: حامد عمار، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، د، ط، 2004، ص41.
[2] - خالد طه أحمد، تكوين المتعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005، ص17.

4- **كفايـــــات العلاقـــات الإنسانيـــــة:** وتتضمن بناء إنسانية إيجابية بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم[1].

وهكذا نستنتج أن كفايات المعلم الناجح تتوقف على ثلاث مراحل التخطيط للدرس وتنفيذه وعرضه وتقويمه وهذه تضم كل مهارات المدرس الكفؤ والجيد.

أدوار المعلـــــم:

المعلم البارع هو بمثابة الممثل القدير الذي يستوعب دوره بشكل جيد ويستطيع أداءه على اكمل وجه، فهو لا يمارس الأداء نفسه والدور نفسه في جميع المواقف والاوقات ومع مختلف الموضوعات الدراسية. لذلك فالمعلم الناجح يدرك بوضوح أن عليه أن يلعب أدوارا متنوعة باختلاف المستوى ونوعية المادة التي يراد تدريسها، سنذكر أهمها:

***المعلـــم كخبيـــر تـــدريس:**

على المعلم أن يمتلك خبرة في التدريس لأنه هو المسؤول عن تحديد الأهداف والطريقة المناسبة لعرض الدرس "إن المعلم يتخذ مئات القرارات التدريسية كل أسبوع إضافة على أنه يتوقع منهم أن يعرفوا إجابة عدد كبير من الأسئلة المتعلقة بالمادة الدراسية"[2].

***المعلـــم كمثيـــر للدافعيـــــة:**

يعتبر من أبرز الأدوار التي يقوم بها المعلم، والسؤال الذي يحتل مكانا جوهريا في عمله، والذي يجب أن يطرحه على نفسه كل يوم هو: كيف أحافظ على استمرار التفاعل النشط والفاعل للطلبة في المواقف التعليمية والتعلمية؟[3].

على المعلم أن ينتقي طريقة يكون فيها التفاعل والمشاركة بعيدا عن الملل ومحاولة الخروج من الروتين وأكثر من هذا يجب أن تكون الطريقة معززة ومشجعة.

***المعلـــم كالقائـــــد:**

المعلم الناجح قائد ناجح يستثير طاقة الطلبة في تطوير قدراتهم وتنميتها، وأن يكون حكما، محققا يعمل على تخفيض مشاعر القلق، وهو هدف المشاعر العدوانية والإحباط، صديق مخلص، ووالد عطوف وموضع ثقة الطلاب، ويسهم بفاعلية في تعزيز مفهوم الذات لديهم.

---

[1] - عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق الأساسي)، المرجع السابق، ص462.
[2] - صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط5، 2006، ص46.
[3] - المرجع نفسه، ص46.

***المعلـــم كمرشـــد:**

يجب على المعلم أن يكون ملاحظا ذات حساسية عالية للسلوك الإنساني وعليه أن يعرف متى يحتاج احد الطلبة لمساعدة اخصائي الصحة النفسية والعقلية، وكثيرا ما ينقل الطلبة مشكلاتهم الشخصية إلى المعلم وفضلا عن ذلك يجب عليه أن يكون قادرا على تطبيق اختبارات الذكاء المقننة واختبارات الميول والاستعداد والتحصيل والقدرة على تفسيرها للطلبة أو أولياء أمورهم للوصول إلى حل[1].

***المعلـــم كمهنـــدس بيئـــي:**

البحوث التربوية تبين أهمية تنظيم البيئة المادية لمعرفة الصف في استثارة دافعية الطلبة وتحسين البيئة النفسية لكل طالب، ويتضمن هذا الإجراء كثيرا من التغيرات واللمسات الفنية التي يضيفها المعلم إلى محتويات غرفة الصف، كالملصقات والألوان وإضافة بعض الرفوف او تغيير موضعها وتنظيم المتحف...إلخ.

***المعلـــم كنمـــوذج:**

أيّا كان العمل الذي يقوم به المعلم، فإنه سيكون نموذجا بالنسبة لطلبته لذا يجب عليه ان يحرص أشد الحرص على ن يكون نموذجا يصلح الاقتداء به من قبل طلبته[2].

يتضح لنا من خلال عرض الأدوار المتعددة التي يفترض في المعلم أن يكون قادرا على القيام بها بان التعليم فن وعلم يحتاج إلى كثير من الجهد المخطط والمنظم فضلا عن الخبرة والتأهيل والتدريب والاطلاع بشكل مستمر على آخر ما توصلت إليه البحوث التربوية والنظريات العلمية في مجال التعلم والتعليم.

5- طرائـــق التـــدريس:

إن مهنة التدريس مهنة تحتاج إلى دراية مبنية على الفطرة والتدريب وأصعب ما فيها المواجهة، فمواجهة المدرس للطلبة داخل غرفة الصف ليس بالأمر السهل ويجب اختيار طريقة ناجحة تقع على عاتق المدرسين، فهم الذين يحددون الكيفية والأسلوب إلا انها ليست قوالب جامدة يتقيد بها المدرس في كل الظروف والاحوال المتصلة بطبيعة المادة او بيئة الطالب وذلك راجع إلى مهارته وقدرته، إذ ما هي هذه الطرائق وما أسسها؟ وأنواعها؟

[1] - صالح محمد علي أبو جادو، عل النفس التربوي، المرجع نفسه، ص47.
[2] - المرجع نفسه، ص48.

تعريـــف التدريـــــس:

يعرفها عبد الفتاح حسن البحة "هي الخطة التي ينتهجها المدرسون مع تلاميذتهم للوصول بهم إلى الغاية المقصودة من تربيتهم وتعليمهم"

وتعريف آخر "هي الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف بأيسر الطرق وأقل الوقت والنفقات"[1].

"إن طرائق التدريس تمثل مجموعة من الخطوات التي يضعها ويتبعها المعلم أو المدرس بهدف إيصال المادة العلمية إلى التلاميذ مستعينا بالأساليب والوسائل المتاحة على أن تكون هذه الطرائق منسجمة ومستجيبة مع طبيعة المادة العلمية وطبيعة التلاميذ وخصائصهم السلوكية"[2].

وعليه نستخلص من هذه التعاريف أن طرائق التدريس هي الأداة أو الوسيلة او الكيفية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للدارسين أثناء العملية التعليمية، أو هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، أو هي ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية.

أسس طريقـــــة التـــــدريس:

يقصد بالأسس القواعد العامة التي أثبتت التجارب نجاعتها وصحتها لأنها تسير وفق تدرج عقل التلميذ وتطوره وتأخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلم وخبراته وإدراكه، ويعد العالم الإنجليزي **هوربرت أسبنسر** أول من وضع هذه الأسس في كتابه (**التربية**) وهذه القواعد هي:

1- السير من المعلوم إلى المجهول.

2- السير من السهل إلى الصعب.

3- السير من البسيط إلى المركب.

4- اسير من المبهم إلى الواضح.

5- السير من المحسوس إلى المعقول.

6- السير من الخاص إلى العام.

7- السير من المجمل إلى المفصل[3].

---

[1] - عبد الفتاح حسن البحة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 1999، ص10.

[2] - أحمد رذينة عثمان، طرائق التدريس، منهج، أسلوب، وسيلة، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص

[3] - عبد الفتاح حسن البحة، المرجع نفسه، ص11.

مميـــــزات الطريقـــة التدريسيـــة الجيـــدة والنـــاجحة:

طريقة التدريس هي نقطة اتصال بين المعلم والمتعلم ويمكن إجمال مميزاته في النقاط التالية:

1- قادرة على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.
2- ملائمة مع قدرات وقابليات المتعلمين تستثير دافعيتهم.
3- إمكانية استعمالها في أكثر من موقف تعليمي.
4- تتيح استعمال الوسائل (ومواد تعليمية عديدة) وأن تتنوع فيها النشاطات التعليمية.
5- مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين وميولهم وخصائصهم العقلية والجسمية.
6- تستند إلى نظريات التعلم وقوانينه وأنماطه.
7- مراعاة طبيعة المادة التدريسية وموضوعاتها.
8- مراعاة الأهداف التربوية المرجوة من المتعلم.
9- أن تزود المتعلم بالتغذية الراجحة.
10- أن تشتمل على أساليب تقويمية واضحة ومحددة[1]

هذه مواصفات الطريقة الجيدة لكن لا ينبغي اعتماد طريقة واحدة والانتقاء يتطلب جهدا من المدرس وأن يعرف المصادر والنظم وأساليب التعلم ويتطلب منه الذكاء والحماسة والرغبة في رفض مالا يلائم سواء أكان من القديم أم من الحديث وكيفية طرحه بحكمة بدلا من اتباع طريقة بعينها وهي عدة أنواع.

وتختلف باختلاف الهدف التعليمي او النمط التعليمي أو مستوى المتعلمين وقدراتهم وخصائصهم النفسية والتربوية وتوفر الوسائل والوقت وخبرة المدرس... إلخ. إذن ما هي تصنيفات طرائق التدريس ؟ لها عدة تصنيفات وهي:

- ❖ طرائق التدريس يكون دور المتعلم فيها سلبيا وضعيفا ومستقبلا: طريقة المحاضرة/طريقة التسميع.
- ❖ طرائق التدريس يكون دور المتعلم إيجابيا وهي: طريقة المناقشة.

[1] - سعد علي زاير، داود عبد السلام صبري، محمد هادي حسن، طرائق التدريس العامة، دار الصفا، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص50-51.

- ❖ طرائق التدريس يكون دور المتعلم نشط وهي: الطريقة الاستقرائية/الطريقة القياسية.
- ❖ طرائق التدريس يكون دور المتعلم رئيسيا وأكثر اعتمادا على نفسه: طريقة الاستقصاء، المشاريع، حل المشكلات، الاكتشاف[1].

سنحاول التفصيل في بعض الطرائق

1- طريقـــــة المحاضـــــرة:

تعد طريقة المحاضرة من أقدم طرائق التدريس فهي عرض شفوي مستمر يقوم به المدرس للخبرات والمعارف والآراء والأفكار على الطلبة من دون مقاطعة أو استفسارات إلا بعد الانتهاء ودور المتعلمين الاستماع والفهم وتدوين الملاحظات والمدرس هو محور ومركز العملية التعليمية[2].

ومـــــن ميزاتهـــــا:

- طريقة ناجحة في تقديم موضوع جديد أو فكرة جديدة.
- توفير الوقت.

ومـــــن عيوبهـــــا:

- شعور الطلبة بالملل والضجر.
- قلة مشاركة الطلبة للمعلم المحاضر.
- عدم القدرة على التعرف على مدى استيعاب الطلبة مشجعة للاستظهار ولا تضع مسؤولية التعلم على الطلبة أنفسهم[3].

2- طريقـــــة التّسميـــــع (الحفـــــظ والاستظهـــــار):

هي طريقة قديمة ويعود جذورها إلى أسلوب التعليم في الكتاب وينصب فيها الاهتمام على حفظ المتعلم موضوعا معينا يكلف بحفظه من المدرس او المعلم ومن ميزاتها:

*ضرورية في بعض المواضيع مثل التعميمات والقوانين تستدعي الحفظ والاستظهار في مواقف معينة، وحفظ النصص الشعرية والأدبية والأحاديث والنصوص القرآنية تكسب طلاقة

[1] - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، (المرجع السابق)، ص101.
[2] - المرجع نفسه، ص102.
[3] - المرجع نفسه، ص107.

اللسان وتنمي القدرة على الاستشهاد وصياغة الحجج، عملا بمقولة (على قدر المحفوظ تكون جودة المقولة)[1].

أمـــــا عيوبهـــــا فـ:

*هذه الطريقة لا تستجيب لميول الطلبة ورغباتهم، قد يجبرون على حفظ بعض المواضيع دون فائدة، ولا تنمي القدرة على التعبير الإبداعي وهي تخالف النظريات التربوية الحديثة[2].

3- طريقـــــة المناقشـــــة: الحواريـــــة

طريقة تعليمية تعلمية محورة أو معدلة لحد كبير، وتعد من الطرائق والأساليب التي تضمن اشتراك الطلبة إيجابيا ولذا ينظر إلى المناقشة كأسلوب تعليمي شائع في تعليم جميع المواد التعليمية وتعلمها، وقد تكون مقيدة أو حرة وهي طريقة محددة في الأهداف والنشاطات وموجهة توجيها محددا تبدأ **بالتخطيط** بنبرة مثيرة من المعلم أو سؤال أو عرض نماذج أو عينات حقيقية أو رسوم أو أشكال بشكل جذاب أي يتبع أسلوب مثير للانتباه وبعدها تأتي مرحلة **التنفيذ** تعتمد على توضيح التجارب العلمية وتفسيرها والرحلات الميدانية والتقارير المكتوبة، والتحقق من النتائج، وأخيرا مرحلة **التقويم** اختيار معلومات الطلبة السابقة المتعلقة بموضوع الدرس وأيضا تساعد المناقشة في اكتشاف نوعية الطلبة ومستوياتهم وقدراتهم[3].

ومـــــن أنواعهـــــا:

تقسم المناقشة إلى عدة أنواع.

1- مـــــن حيـــــث المشاركيـــــن:

أ- المناقشـــــــة الثّنائيـــــة: تكون بين المعلم والمتعلم أو بين متعلمين إثنين.

ب- المناقشـــــة الجماعيـــــة: تعتبر من اكثر الأنواع شيوعا وتعد الأفضل لما توفره من فرص للمشاركة.

2- مـــــن حيـــــث الموضـــــوع:

أ- المناقشـــــــة الحـــــرّة: تهدف إلى تحصيل الأفكار الجديدة المبتكرة المفاجئة التي تأتي نتيجة العصف الذهني في قضية ما.

---

[1] - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، (المرجع السابق)، ص108-111.

[2] - المرجع نفسه، ص111.

[3] - عامر إبراهيم علوان وآخرون، الكفايات التدريسية وكفايات التدريس (مفاهيم وتطبيقات)، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص123.

ب- المناقشـــــة الموجّهـــة: هي أسلوب يسعى إلى الوصول للأفكار والمعلومات من المتعلّمين أنفسهم، غير أنها تقع على موضوع معين من أجل الوصول إلى قرار أو حل أي التّفكير محدد المسار في قضية ما أو سؤال معين أي غير حر ومن المستبعد توليد أفكار جديدة غير متوقعة وهذا الأسلوب هو السائد في التدريس[1].

لكلّ طريقة مزايا وعيوب ومن **مـــزاياهـــا**:

- ❖ إنّها تشرك الطلبة وتحرك عقولهم وتعودهم التفكير.
- ❖ تمكّن المدّرس التّعرّف على مستوى الطلبة واستعداداتهم.
- ❖ تنمّي القدرات الفكرية والمعرفية وتدربهم على التحليل والاستنتاج والحوار والجرأة.
- ❖ يكون فيها الطالب إيجابيا تساعد على اكتساب مهارات الاتصال.

أمّـــا عيوبهـــا فـتتمثّـل فـــي:

- ❖ التّشديد على طريقة المناقشة يؤدي إهمال أهداف الدرس.
- ❖ تؤدي إلى اختلال الضبط الصفي.
- ❖ تكرار بعض الأفكار والطروحات يؤدي إلى الملل وتشتت الانتباه.
- ❖ لا تسمح كل المواد باختبار مشكلة صالحة للنقاش.
- ❖ تستغرق وقت طويل[2].

يمكن أن نستنتج أن ميزات طريقة المحاضرة هي عيوب المناقشة والعكس صحيح فالطريقتان متعاكستان.

الطّريقـــــة الاستقرائيـــــة:

معروف أنّ الاستقراء Induction هو استدلال او استنتاج قضية من قضية أخرى وقضايا متعددة، وهذا الاستدلال هو صاعد يتدرج فيه الذهن من المواقف الجزئية المحدودة إلى المواقف الكلية الأكثر عمومية.

[1] - محسن علي عطية، الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية، المرجع السابق، ص115.
[2] - المرجع نفسه، ص117.

"ومفهوم الطريقة الاستقرائية معرفة القوانين والمفاهيم والنظريات والقواعد العامة في الحياة عن طريق الملاحظة والتجريب، وتقوم على التدرج المنطقي في الوصول إلى نتيجة او مجموعة نتائج عن طريق الملاحظة واكتشاف العلاقات المتشابهة والمختلفة بين أجزاء المادة التعليمية من خلال الأمثلة المتعلقة بالموضوع أو من خلال مشاهدة التجارب العلمية يتم استخلاص القانون أو التعميم..."[1].

هذه الطريقة يكثر استخدامها في تدريس المواد العلمية تكنولوجية والتراكيب النحوية والصرفية والبلاغية وحتى الإملائية ونذكر **خطواتها** باختصار:

- ❖ التمهيد، يعد أهم خطوة يكون فيه إثارة اهتمام الطلبة ودافعيتهم وشوقهم للدرس الجديد.
- ❖ عرض الأمثلة والربط بينها واستخراج نقاط التشابه والاختلاف.
- ❖ استنتاج القاعدة أو التصميم.
- ❖ التّطبيق[2]

نستنتج أنّ من ميزاتها تكون أكثر ثباتا واستمرارية لان المتعلم يستخرج القاعدة بنفسه إضافة إلى ذلك تنمي مهارة التفكير ولا تخلو أي طريقة من العيوب، فبض المواد لا تصلح لها وتتطلب مهارة في صياغة الأسئلة ومناقشة الأمثلة.

الطّريقـــــة القياسيـــــة:

تعدّ من الطّرائق التّدريسية التّي يكون فيها الطالب نشيطا وهي عكس الطريقة الاستقرائية لأنها تقد القاعدة أو المفهوم كمسلمة أو حقيقة جديدة مصوغة بدقة ووضوح وهي طريقة تفكيرية مهمة في تدريس الكثير من المواد وتعلم القوانين والمبادئ التي لا يستطيع المتعلم معرفتها من خلال الملاحظة أو التجريب، وتعد الأكثر ملائمة لتعليمها لأنها تقد القانون كلا متكاملا ثم التحقق

[1] - محسن علي عطية، الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية، المرجع السابق، ص119.
[2] - المرجع نفسه، ص120

من صحته، ثم تعرض الجزئيات المكونة للمضمون الكلي ليعيد المتعلم بناء الشيء المعروض عليه[1].

الطريقـــــة الاستقصائيـــة أو طريقـــة الاستقصـــاء:

يعد الاستقصاء بأنه عملية حل مشكلة ذات محتويين، هما توليد الفرضيات واختيارها.

"وطريقة الاستقصاء طريقة حديثة علمية في البحث والتفكير والتحليل وصولا إلى الاستنتاجات يكون الطالب فيها نقطة الارتكاز للفعاليات والأنشطة، إذ يوضع موقف يتطلب منه تفكيرا عميقا للوصول إلى الأهداف المنشودة وتوفر له قاعدة الاعتماد على نفسه في الوصول إلى الحقائق والأفكار من خلال الملاحظة والتجربة"[2].

وتتمثـــل خطواتهـــا فـــي:

- ❖ تحسين المشكلة، أي الإحساس بالمشكلة.
- ❖ تحديد المشكلة بوضوح وبكل جوانبها وأبعادها.
- ❖ عرض عملية الاستقصاء.
- ❖ تحديد الفروض.
- ❖ جمع المعلومات ومناقشتها والربط بينها.
- ❖ اختيار الفروض والحلو المقترحة.
- ❖ الاستنتاجات والمقترحات[3]

ومـــــن مزايـــاهـــا:

- ❖ تنمي القدرات العقلية والذاتية والتفكير المنظم وعلى جمع المعلومات وتبويبها.
- ❖ تنمي القدرة على تحسس المشكلات.
- ❖ تدرب الطلبة على أساليب جمع البيانات وتفسيرها والبحث عنها.
- ❖ تعزز انتقال أثر التعلم.

[1] - محمد علي عطية، الكافي في تدريس أساليب اللغة العربية، المرجع السابق، ص122.
[2] - المرجع نفسه، ص124-125.
[3] - المرجع نفسه، ص126.

عيـــــوبهـــــا:

- ❖ تستغرق وقتا أطول.
- ❖ تعد صعبة لبعض الطلبة لأنها تتطلب خلفية معرفية قد لا تتوافر لدى الجميع.
- ❖ تقتضي مدّرسا مؤهلا[1].

طريقـــــة المشـــــروع:

تتأسّس هذه الطريقة على مبدأ ربط التعليم المدرسي بالحياة والمشروع عمل مقصود تتضمّن هدفا معينا متّصلا بالحياة وهو عمل ميداني يقوم به المتعلم تحت إشراف المعلم، وطريقة المشروع هي أسلوب من أساليب التّدريس، والتّنفيذ للمناهج الموضوعة.

مـــــن إيجابياتهـــــا:

- ❖ تعود الطلبة على تحمل المسؤولية وتزيدهم الثقة بأنفسهم.
- ❖ تكشف مواهب المتعلمين وتظهر الفروق الفردية.
- ❖ تربط بين المدرسة والمجتمع والتدرب على حل المشكلات العملية.
- ❖ تعود الطلبة على المثابرة والجد في العمل وتنمي روح التعاون بينهم.

ومـــــن سلبيـــــاتهـــــا:

- ❖ قد يحتاج المشروع إلى إمكانيات مادية وتسهيلات إدارية لا توفرها المؤسسة التّعليمية وهذه الطريقة تستغرق وقتا[2].

طريقـــــة الاكتشـــــاف:

يعرف الاكتشاف بأنّه العمليات العقلية القائمة على تمثيل المفاهيم والمبادئ العلمية في العقل وتتمثّل العلاقات العقلية في الملاحظة والتّصنيف والقياس والتنبؤ والوصف.

ومن هنا نقول أنّ طريقة الاكتشاف تهتمّ بأعمال الفكر لدى المتعلّم تتطلب منه إعادة تنظيم معلوماته السابقة وتحويرها بشكل يمكنه من إدراك علاقات جديدة في الموقف لم تكن معروفة

[1] - محمد علي عطية، الكافي في تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص128.
[2] - المرجع نفسه، ص129-134.

لديه من قبل، والتعليم بالاكتشاف هو تعليم يتحقق بعمليات ذهنية عالية المستوى، وعن طريق الاستقراء والاستنباط، المشاهدة[1].

وتتمثّـــل أهـــمّ خطواتهـــا فيمـــا يلـــي:

1- الملاحظة الدّقيقة المنظّمة مرافقة بالتّركيز والتّمعن والانتباه.

2- تصنيف المعلومات واكتشاف الارتباطات بين عناصر الأشياء التي تتم ملاحظتها.

3- القياس تقاس بأشياء معلومة لدى المتعلّم.

4- التنبّؤ، يقدر المتعلّم على ذكر مواد جديدة لم تكن موجودة في الخبرة السابقة.

5- الوصف والاستنتاج.

ومـــن ميزاتهـــا:

- ❖ تنمي الاعتماد على النّفس، وتنمّي القدرات العقلية في التحليل والتركيب والتقويم.
- ❖ تنمي اتجاهات واستراتيجيات تدريسية لدى المتعلمين يمكنهم استخدامها في حل المشكلات والاستقصاء والبحث.

ومـــن عيوبهـــا:

- ❖ تحتاج إلى وقت طويل.
- ❖ لا تلائم جميع المتعلّمين ولا تناسب تدريس كل الموضوعات.
- ❖ تتطلّب مدرسين من ذوي القدرات القيادية في إدارة الصف.

طريقـــــة حـــــلّ المشكـــلات:

تعدّ من الطّرائق التّي تهتمّ بحلّ المشكلات التّعليمية والتّفكير في إجاد حلول علمية لها.

فهي طريقة تشدّد على أسلوب الحلّ والكيفيات اللّازمة لاكتشاف ذلك الحّل من المتعلّمين تحت إشراف المدّرس وتوجيههم إذا اقتضى الأمر ذلك. وتكون سبيلا لاكتشاف مهارات تساعد المتعلّم على مواجهة مواقف حياتية أو تعليمية.

تقوم هذه الطريقة على إثارة مشكلة تثير اهتمام متعلمين وتستهوي انتباههم وتدفعهم إلى التّفكير والبحث عن حل علمي لها[2].

[1] - ا محمد علي عطية، الكافي في تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص135-138.

[2] - المرجع نفسه، ص138-141.

ومـــن أهـــمّ خطواتهـــا:

1- الشعور بالمشكلة وتحديدها بوضوح.

2- وضع الفرضيات.

3- جمع المعلومات أو البيانات.

4- عرض المعلومات ودراستها وتبويبها.

5- الاستنتاجات العامة.

وتكمـــن ميزاتهـــا فيمـــا يلـــي:

- ❖ تربط التّدريس بواقع الحياة ولذا يصبح له وظيفة اجتماعية.
- ❖ يمكن استخدامها في معظم المواد.
- ❖ تنمي روح العمل الجماعي وحب البحث والاعتماد على النفس.

أمّـــا عيوبهـــا:

- ❖ تتطلب خبرة عالية قد لا تتوافر لدى المتعلمين ويحتاجون إلى تدريب طويل للعمل بموجبها.

يتبيّن لنا ممّا سبق سالفا أنّ طرائق التّدريس متعدّدة ومتنوعة ومتداخلة في آن واحد وهي تختلف باختلافها وموادها ووسائلها وتوقيتها والفيئة المستهدفة، ونمط المحتوى التعليمي، ولهذا كان لكلّ طريقة مزاياها وعيوبها، ومن المهم أن يعرف المعلّم أو المدّرس لا توجد طريقة واحدة مثلى في التّدريس تقابل جميع الظّروف والشّروط المحيطة وبالتّالي قد يستعمل طريقة واحدة لتحقيق هدف واحد، وهذا من عمل المعلّم الكفء والنّاجح الذي يمتلك المهارات التّدريسية وله القدرة على الانتقاء وعلى دراية بنظريات التّعلّم والتّعليم.

الفصل الثّاني

نظريات التّعلم ماهيتها ومجالها الإجرائي

1- النّظرية السّلوكية "التّعريف – مصطلحات – الفروع"

2- النّظرية المعرفية وفروعها.

نظرا لأهميّة التّعليم واحتلاله الصّدارة في علم النفس حظي بالاهتمام البالغ لدى مشاهير علماء النّفس أمثال: إيفان بافلوف-إدوارد ثورندايك-ادوين جثري-كلارك هل-بوريس سكنر-وجان بياجيه-وأوزوبل وغيرهم .....وذلك من خلال بذلهم جهودا كبيرة في محاولتهم تفسير عملية التّعلّم أدّى ذلك إلى ظهور عدة أفكار ومدارس ونظريات تحلّل هذه العملية وتنظم حقائقها وتشرحها وتتنبؤ لها.

وهناك العديد من نظريا علم النّفس أشهرها النّظرية السّلوكية والنّظرية السلوكية الجديدة والنّظرية المعرفية والنّظرية الإنسانية إلّا أّن أكثر تلك النّظريات تطبيقا في الفصول الدراسية هي النّظرية السّلوكية والنّظرية المعرفية لهذا سنتحدّث عنهما بالتّفصيل في هذا الفصل، لكن سنستبقهما بالتّعرف على النّظرية بشكل عام:

تعريف النظرية:

تعددت تعريف النّظرية بمفهومها العام من مصادر العلوم الطبيعية وحتى يتضح لنا مفهومها نعرض مجموعة من التّعريفات:

-يعرف "كابلان" kablan النظرية "بأنها منطق أعيد بناؤه ليبدو كأداة لتفسير ونقد وتوجيه القوانين الراسخة وتطويعها لتتناسب مع البيانات الغير متموقعة في تكوينها ثم توجيه السعي نحو اكتشاف تعميمات جديدة ...."[1].

-ويذهب **كيرلانجر kerlinger** إلى أنّ النظرية "مجموعة من المفاهيم والتّعريفات والافتراضات المترابطة التي تقدّم نظرة نظامية إلى الظواهر يتم فيها تحديد المتغيرات التّي تؤثر في كل منها والعلاقات بين هذه المتغيرات التي تؤثر في كل منها والعلاقات بين هذه المتغيرات بهدف وصف الظواهر وشرحها والتنبؤ بها"[2].

-مر بتعريف آخر "هي إطار عام يضم مجموعة منظمة من الحقائق والمفاهيم التي تفسر الظواهر بشكل عام والظواهر النفسية بشكل خاص"[3] وبذلك يمكن القول أن النظرية بمثابة نسق يشمل على مفاهيم وقضايا وتعميمات وقوانين مستخلصة من نتائج البحث وهي تعطي معنى للحقائق الموزعة والمنعزلة.

[1] - إيناس عمر محمد أبو حتلة، نظريات المناهج التربوية، دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2005، ص37.
[2] - المرجع نفسه، ص38.
[3] - حسن منسي، سيكولوجية التعلم والتعليم "مبادئ ومفاهيم" دار الكندي للنشر والتوزيع، ط2، 2001، ص87.

- والنّظرية تتّسم بعض الصفات التي تميزها وتجعلها جيدة[1]:

1) أن تكون قابلة للتطبيق والتجريب.

2) الوضوح وسهولة الفهم.

3) استثارة الأبحاث العلمية.

4) دقيقة ومختصرة وشاملة.

-ويتمثّل دور النظرية فيما يلي:[2]

1) النّظرية توجه العمل أي أنها تتناول مترتبات الحدث أو ما ينتج عنه.

2) النّظرية دليل للمعرفة الجديدة أي النظرية المفيدة تفتح أبواب جديدة للدراسة والبحث.

3) النّظرية دليل لجمع الحقائق.

4) النظرية تساعد على النمو من خلال الخبرة.

1- النّظرية السّلوكية تعريف، مصطلحات والفروع:

أ- تعريف النّظرية السّلوكية:

جاءت هذه النّظرية كرد فعل على نظريات علم النّفس السّابقة التّي كانت تعتمد على الدّراسات والتّفسيرات العقلية البحتة ومنهج الاستبطان الذي يقوم على تأمّل الفرد فيما يجري في شعوره وما يدور في باطنه، ومن هنا تعرف "بأنها نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السّيكولوجية المعاصرة"[3] حيث ترى أن التعلم يقف على ثلاث دعائم: السلوك – الممارسة – التّعزيز، وتفسر التعليم بأنه "تغير في سلوك المتعلم نتيجة تكرار الارتباطات بين الاستجابة والمثيرات في البنية الخارجية باستخدام التعزيزات سواء كانت الاستجابة شرطية كلاسيكية أو إجرائية"[4].

وتعود جذور النّظرية إلى العالم الفسيولوجي الرّوسي "إيفان بافلوف" ومن العلماء الذين ساهموا في بناء هذه النظرية ثور ندايك وجون واسطون، سكينر ..."[5].

---

[1] - حسن منسي، سيكولوجية التعلم والتعليم "مبادئ ومفاهيم"، المرجع مذكور سابقا، ص88.

[2] - يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص29-30.

[3] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية (المرجع مذكور سابقا) ص22.

[4] - محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، المرجع مذكور سابقا، ص45.

[5] - علي حسني حجاج، عطية محمود هنا، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ج1، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، كويت، س70، 1980 من المقدمة.

ب- المصطلحات الأساسية لهذه النّظرية:

هناك عدة مصطلحات سلوكية أصبحت مألوفة ومتداولة لطلاب علم النفس مثل المثير-الاستجابة-الانطفاء-التعزيز والعقاب.

1-المثير stimulus: يعرف المثير بأنّه تغيير في نشاط الكائن الحي يطرأ على المستقبل الحسّي sensory receptor المرتبط بهذا المثير ومن الناحية الوظيفية فإن المثير يمثل حدثا أو موضوعا يعمل لحدوث السّلوك[1]، بمعنى أن المثير هو كل عمل مادي أو معنوي يؤثر في الكائن الحي عامة والانسان خاصة ويدفعه إلى التصرف بشكل من الأشكال.

2-الاستجابة response: تعرّف الاستجابة بأنها إفراز غدي أو فعل عضلي أو أيمظهر سلوكي يحدّد موضوعيا في سلوك الكائن الحيّ، وهي تمثّل ردود الأفعال الصادرة من الفرد نتيجة لوجود مثير أو موضوع معين يتعرّض له هذا الفرد في موقف ما.[2] وهناك نوعان: الاستجابة الشّرطية والاستجابة غير الشّرطية.

- تتمثّل **الاستجابة الشّرطية** في الانعكاس المتعلّم الجديد والذي يحدث نتيجة اقتران المثير الشّرطي مع المثير غير الشّرطي وهذا الاقتران بين المثيرين هو أحد المقومات الأساسية للاشتراط البافلوفي.[3]
- أمّا **الاستجابة غير الشّرطية** فهي الاستجابة الطبيعية والمؤكّدة التّي يحدثها وجود المثير غير الشّرطي، فهي الصّورة الحقيقية للاستجابات الانعكاسية الآلية التّي تظهر بسرعة وقت حدوث المثير غير الشرطي.[4]

3-التّعزيز: هو الدّعم المعنوي والمادي الذي يرافق الاستجابة ويعمل على تقوية حدوثها واستدعائها عن طريق المكافأة والجزاء"[5].

ومن هنا نستطيع أن نقول أن التّعزيز هو القصد لتقوية الاستجابة فهو العلاقة بينها وبين المثير، وسنفصل فيه في نظرية الاشتراط الإجرائي لسكنجر .

---

[1] - سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية والتطبيقية)، دار المسيرة عمان.
[2] - المرجع نفسه، ص58.
[3] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، المرجع مذكور سابقا، ص58.
[4] عماد زغلول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، الأردن ط1، 2003، ص148.
[5] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص48.

4-الانطفاء extinction: عندما تتعلّم الكائنات الحيّة التّوقف عن الاستجابة للمثيرات التي لم تعد قادرة على إعطاء التّعزيز، فإنّه يطلق على هذه الظاهرة اسم الانطفاء، وهذا الأخير يعني أنّه عندما يعطي مثير شرطي بصورة متكررة ولا يعقبه المثير غير الشّرعي، فإنّ الاستجابة تتوقّف في نهاية الأمر.[1]

ج- فروع النّظرية السّلوكية:

ج-1- نظرية الاشتراط الكلاسيكي لإيفان بافلوف evan pavlov: من الصعوبة الحديث عن التعلم دون أن نتذكر العالم النفسي إيفان بترفيتش بافلوف الذي نال جائزة نوبل 1904 لأبحاثه على الجهاز الهضمي ولهذه النظرية عدة مرادفات: التعلم بالفعل المنعكس الشرطي أو التعلم الكلاسيكي أو ما يعرف بالاشتراط الاستجابي يعني "أن الكائن الحي لديه رد فعل طبيعي غير مشروط لمثير ما"[2].

ج-1-1- لعوامل المؤثّرة في الاشتراط الكلاسيكي: يوجد عوامل تؤثر في عملية الاشتراط الكلاسيكي[3]:

1-كميّة التدريب: تشير كميّة التّدريب إلى عدد مرات اقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشّرطي، وقد بينت نعظم تجارب الاشتراط الكلاسيكي أن كمية اللعاب المستجرة بالمثير الشّرطي تتزايد على نحو منتظم نتيجة تزايد عدد مرات اقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي.

2-الفاصل الزّمني بين تقديم المثيرات: تلعب الفترة الزمنية الفاصلة بين تقديم المثير الشرطي وغير الشرطي دورا مهما في حدوث الاشتراط.

3-شدّة المثير: أكدت نتائج الدراسات بوجود علاقة بين شدة المثير غير الشرطي وقوة الاشتراط، إذ يكون الاشتراط أقوى.

4-دور التعليمات في الاشتراط الكلاسيكي: تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الكائنات البشرية التي تتعرض لعمليات الاشتراط الكلاسيكي قد تغير مستوى أدائها في حال إصدار تعليمات لفظية إليها.

[1] - حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص222.
[2] - المرجع نفسه، ص220.
[3] - صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص170.

ج-1-2- التّطبيقات التربوية لنظرية بافلوف: يمكننا الاستفادة من بعض التطبيقات التربوية في عمليات التعلم والتعليم.

1-ضرورة حصر مشتّتات الانتباه في غرفة الصف، فقد تبين أن الاشتراط يحصل بشكل أيسر حين يقدّم المثير الشّرطي وغير الشّرطي في موقف لا تكثر فيه المثيرات المحايدة التّي لا علاقة لها بالموقف التّعليمي.

2-ضرورة ربط تعلم التلاميذ بدوافعهم من جهة وتعزيز العمل التعليمي من جهة أخرى لأنّ غياب المثير غير الشّرطي يؤدي إلى انطفاء الاستجابة المتعلّمة.

3-تعتبر عمليتا التّعميم والتميّز من العمليات المهمّة التي يمكن الاستفادة منها في تفسير كثير من مظاهر التّعلم الإنساني، وأن التمييز بين الوحدات غير المتشابهة واختلاف الاستجابات لتباين المثيرات يعتبر من الأساليب المهمة في تعلم الحقائق والمفاهيم والمبادئ في أيّة مناهج دراسية.

4-يمكن الاستفادة من أفكار بافلوف عن انطفاء الاستجابة في إبطال العادات السيئة التي تظهر عند التّلاميذ أثناء القراءة أو الكتابة أو الحساب[1].

وأخيرا يمكن أن نستخلص لنظرية بافلوف الفضل في بداية تيار جارف من التجارب العلمية في علم النّفس، كما ساهم في التّعرف على خصائص الاستجابة الشرطية وكيفية تكوين شروط استدعائها وتأثير التّعزيز ومتى يمكن أن يحدث الانطفاء والتميز والتعميم، ولكن أهميتها لا تكمن في استخدامها وإنّما من القواعد المستمدّة منها والتّي أعطت أبعاد كثيرة لتفسير السلوك وبما أن التّعلم المدرسي يحدث في ظروف ومواقف متغيرة لذا يصعب استخدامه بشكل مباشر لكن بصبغات أخرى مثل نظرية سكنر/ثور ندايك .....

ج-2- نظرية المحاولة والخطأ (نظرية الارتباط) tridanderror:

ترجع هذه النّظرية إلى العلّامة **ادوارد ثور ندايك (1874-1939)** الذي يعدّ من أنصار المدرسة السّلوكية ومن أوائل علماء النّفس الذين أدخلوا المنهج التّجريبي على دراسة السّلوك الحيواني وتطبيق النّتائج على الإنسان (المتعلّم)، فهو يرى أنّ "السّلوك عملية تبدأ، تنبت من السّطح الحسي للكائن الحيّ ثمّ ينتقل الأثر من الأطراف العصبية إلى الاعصاب المصدرة للمخ والذي يصدر بدوره تعليمات بعمل استجابة معينة" وعلى ذلك ففي نظره "كل مثير لابد أن يعطي

[1] - صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص171.

استجابة وقد تكون هذه الاستجابة ذهنية أو حركية، وأن الحياة سلسلة من المثيرات والاستجابات البسيطة والتحقق من افتراضاته"[1].

قام "ثور ندايك" بعمل العديد من التجارب من أشهرها تجربة القطط حيث صمم صندوقا ميكانيكيا يمكن فتح بابه بأكثر من طريقة تحريك ساقطة -ضغط على زر- وأتى بقط جائع ووضعه في ذلك الصندوق ووضع له طعامه خارج الصندوق، وبدأ يلاحظ سلوكه، وحصل على عدة ملاحظات:

- ❖ الحركات العشوائية والأخطاء لدى القط تقل تدريجيا كلما تقدم في المحاولات.
- ❖ وجد ثور نديك أن 20 محاولة تكفي ليتغلب القط على هذه المشكلة.
- ❖ ينتقي القط الاستجابات الصحيحة ومن وسط الاستجابات الهائلة التي قدمها والإبقاء على الناجح منها والتي تحقق هدفه[2]

من خلال هذه التجربة توصل ثور نديك إلى أن الحيوانات غير قادرة على العمليات العقلية العليا كفهم والاستبصار، وإنما تتعلم عن طريق المحاولة والخطأ، حيث تستبعد الاستجابات الخاطئة وتبقى الاستجابات الصحيحة.

وفي هذا الصدد يقول أحد الدارسين "إن تعبير السلوك بالمحاولة والخطأ، خاطئ والأصح أن يقال سلوك باسقاط الاستجابة الفاشلة غير اللازمة والإبقاء على الاستجابات الناجحة المفيدة"[3].

من خلال القول نستخلص أن المحاولة الخاطئة هي استجابة فاشلة بينما المحاولة الناجحة هي استجابة إيجابية معززة بالنجاح وبتحقيق الغاية من اكتساب مهارة أو خبرة.

ج-2-1- قوانين ثور ندايك الأساسية:

يرى ثور ندايك أن هناك ثلاث قوانين جوهرية تتحكم في التعلّم بالمحاولة والخطأ، وهي:

1-قانون الاستعداد: يتعلق هذا القانون بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية، فإذا لم يكن المتعلّم مهيأ نفسيا للتلقي من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة فإن التواصل بين المعلّم والمتعلّم سوف ينعدم، فعدم الاستعداد والتهيؤ يعيق عملية التعلم بالمحاولة والخطأ التّي هي أساسا قائمة على تجاوز العوائق والصعوبات لدى المتعلم[4].

---

[1] - محمد جاسم محمد، نظريات التعلم (المرجع مذكور سابقا)، ص54.
[2] - المرجع نفسه، ص55.
[3] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (المرجع مذكور سابقا)، ص62.
[4] - المرجع نفسه، ص63.

2-قانون التّدريب المران: وتنقسم إلى جزأين:

أ- **قانون الاستعمال:** ينصّ على أنّ الارتباط بين المثير والاستجابة يقوى بواسطة التّداول والاستعمال والتمرن وكلما زادت الممارسة قوي هذا الارتباط.

ب-**قانون الإهمال:** ينصّ على أنّ الارتباطات بين المثير والاستجابة تضعف نتيجة عدم الاستعمال أو عدم الممارسة أي أنّ التوقف عن التدريب يؤدي إلى ضعف حدوث الاستجابة[1].

يرى "ثور ندايك " الذي يؤدي إلى التعلم هو تكرار الارتباط المعزز أو المدعم ويجعله ناجحا وهنا جاء بفكرة الممارسة المعززة.

2-قانون الأثر: يتوخى هذا القانون مبدأ الأثر الناتج عن المحاولة فالمتعلم يحتفظ بالاستجابات النّاجحة التّي تترك أثرا إيجابيا ويسقط من اهتماماته الاستجابات التّي لا أثر لها في خبرته والفاشلة، "وينص هذا القانون على أن أي ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة يزداد إذا ما صاحبته حالة إشباع ويضعف إذا ما صاحبته حالة ضيق"[2]. فهذا القانون يضمّ قانون الاستعداد والتمرين معا فهو محور هذه النظرية.

ج-2-2 قوانين نظرية "ثور ندايك" الفرعية:

1-قانون الاستجابات المتعدّدة: تقوم فكرة هذا القانون عندما يكون الكائن الحيّ عامة والمتعلّم خاصة في موقف ما فإنّ لديه عددا من الاستجابات التّي يستطيع أن يؤديها.

2-قانون التهيّؤ والنّزعة (قانون الموقف أو الاتجاه): هذا القانون يشبه قانون الاستعداد، ويعتبر أنّ اتجاه المتعلم وموقفه من بعض القضايا التعليمية وغير ذلك، يحدد بطريقة مسبقة من مجموعة الاستجابات التي يؤديها في الموقف.

3-قانون العناصر السائدة النشاط الجزئي: تقوم فكرة هذا القانون على أن في موقف التعلم يختار وينتقي بعض عناصر الموقف ويركز انتباهه عليها منذ بداية المحاولات الأولى وفي الموقف ذاته يهمل باقي عناصر الموقف، أي التركيز على المقصود أي الجزء من الكلّ.

[1] - حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص214.
[2] - عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للطباعة، الأردن، د، ط، 1986، ص324.

4-قانون الاستجابة بالتّمثيل: يعتبر هذا القانون أن المتعلم يستجيب للموقف الحالي في ضوء ما سبق من خبراته في الموقف المشابه أو المماثل، وهذا القانون هو نفسه فكرة انتقال أثر التدريب.

5-قانون الانتقال الارتباط (التّصميم): يتضمّن هذا القانون إمكانية حدوث تحول في الاستجابات التّي كانت تصدر في مواجهة مثير ما إلى مثيرات جديدة تماما بحيث ترتبط الاستجابات السّابقة بمثيرات جديدة[1].

يمكننا أن نستخلص ممّا سبق أنّ القوانين الرئيسية شرط أساسي للتعلم بالمحاولة والخطأ ولا يمكن تجاهلها، أما القوانين الثانوية تستحضر كلما استدعت الحاجة وحسب الموقف التعليمي وهذا لا يعني الاستغناء عنها.

ج-2-3- التّطبيقات التّربوية لنظرية ثور ندايك داخل الصف:

تشير الممارسة التّربوية أنّ التّعلّم بالمحاولة والخطأ له العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن الاستعانة بها في الفصل الدّراسي، يرى ثور ندايك يتعلم من خلال عملية المحاولة والخطأ ولهذا فمهمة المعلّم توفير الفرص للمتعلّم لممارسة هذه المحاولات ومساعدة المتعلم على تعرف الاستجابات النّاجحة والفاشلة، ولهذا اهتم "بثلاث مسائل أساسية تؤثر في استفادة المعلم منها في الفصل الدّراسي وهي ثلاث أمور:

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

ب-تحديد الظّروف التي تؤدي إلى الرضا أو الضيق عند المتعلمين.

ج-استخدام الرّضا أو الضيق في التحكم لسلوك التلاميذ[2].

يوجد تطبيقات تربوية أخرى لهذه النّظرية في المجال التربوي التعليمي منها:

- ❖ الأخذ بعين الاعتبار أن تكوين الروابط لا يحدث بمعجزة، لأنه يحتاج إلى جهد وفترة يمارس فيها المتعلم هذه الاستجابة عدة محاولات.
- ❖ التركيز على التعلم القائم على الأداء وليس القائم على الإلقاء.
- ❖ إعطاء فرص كافية لممارسة المحاولة والخطأ مع عدم إغفال أثر الجزاء المتمثل في قانون الأثر لتحقيق السرعة في التعلم والفاعلية.

[1]- حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص215-216.
[2] - صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص161.

- ❖ الاهتمام بالتّدرج التّعليمي من السهل إلى الصعب والبسيط إلى المعقد.
- ❖ تصميم مواقف التّعلّم على نحو يجعلها مشابهة لمواقف الحياة ذاتها.
- ❖ على المعلّم أن يأخذ في الاعتبار ظروف الموقف التعليمي الذي يوجد فيه المتعلم[1].

ج-3- نظرية الاشتراط الإجرائي لـ"سكنر":

أولّ من أظهر هذا الاتجاه العالم **سكنر** الذي تعتبر أكثر السلوكيين المعاصرين شهرة وانتشارا في الوقت الحاضر وقد تركزت كتاباته على الاشتراط الإجرائي وبرمجة التعليم والتحليل التّجريبي للسّلوك، والذي أعطاه أهمية بين علماء النفس، ولهذا النظرية نجدها بعدة تسميات: النّظرية الشّرطية الإجرائية/النظرية الإجرائية/نظرية التعزيز الإجرائي/النظرية السلوكية الحديثة/الاشتراط الإجرائي الوسيلي.

ج-3-1- تعريف الاشتراط الإجرائي:

الاشتراط الإجرائي هو "عملية تتضمّن معالجة نتائج الاستجابة المتضمنة بالطريقة التي تؤدي إلى زيادة أو نقص احتمالية ظهور تلك الاستجابة وسمي بالإجرائي نظرا إلى الاستجابات المتضمّنة فيه على أنّها الإجراءات أو العمليات التي يقوم بها الفرد في البيئة لكي يحصل على التّعزيز ... وتقاس قوة الاشتراط الإجرائي بمعدل الاستجابة أي بعدد مرات تكرارها وليس بقوة المثير الذي يستجرها ..."[2].

بدأ "سكنر" بفكرة "ثور ندايك" الأساسية "قانون الأثر" وأعطاه رؤية حديثة وواضحة ولكنه أضاف الإجراء النّظامي أو التّقاربات المتسلسلة المصحوبة بتعزيز لتغيير وتعديل السلوك وصاغه على صورة أنّ "السّلوك محكوم بنتائجه" حيث يرى سكنر "إذا راقبنا السلوك عن قرب فإنّنا نرى الفرد يتعلّم أيّ شيء يقدّم له نتائج بصورة أخرى، فإننا إذا قدمنا مكافأة تلحق بسلوك معين، فإنّنا نلاحظ ذلك السّلوك يزداد ظهوره بشكل متكرر، وإن السلوك الذي لا يتبعه تعزيز يتناقض"[3].

يتبيّن لنا من خلال القول أنّ كلّ فرد له قدرة على التعلم وذلك يرجع إلى التعزيز فهو الذي يخلق الاستعمال والممارسة أو الإهمال كما هو في "قانون التدريب لثور ندايك".

ومن الشّروط العامة للتّعلّم عند سكنر هي:

[1] - صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص162.
[2] حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص227.
[3] - يوسف محمود قطامي، نظريات التعليم والتعلم، المرجع مذكور سابقا، ص125.

- ❖ توافق موقف حدث فيه السّلوك.
- ❖ حدوث السّلوك نفسه.
- ❖ ظهور نتائج السّلوك[1].

ج-3-2- خصائص الاشراط الإجرائي: يتم ميز الاشراط الإجرائي بخاصيتين هما:

1-التّعزيز: كما عرفناه سالفا هو حدث من أحداث المثير إذا ظهر في علاقة زمنية ملائمة مع الاستجابة أو السلوك، أو للتوقف عنهما، والتعزيز بهذا يكون في نوعين: إيجابي يزيد من احتمال تكرارية الاستجابة المطلوبة وتعزيز سلبي"[2]، فالتعزيز نوعان هما:

أ- **التّعزيز الإيجابي:** يحدث عندما يؤدي تقديم مثير معين إلى زيادة قوة الاستجابة ومحافظة عليها، والتعزيز الموجب يشير إلى الحصول على مكافأة.

ب-**التّعزيز السّلبي:** يحدث عندما يؤدي استبعاد أو غياب مثير معين، والمثير المزعج هو المثير المنفّر، والتعزيز السالب يشير إلى الحصول على الارتياح ويعرف "التّعزيز السّلبي يؤدي إلى تقديمه للتلميذ للتقليل من حدوث السلوك غير المطلوب، ويزيد تلقائيا من احتمال حدوث نقيضه السلوك الإيجابي"[3].

2-الاقتران: يتطلّب الاشراط الإجرائي من الكائن أداة استجابة مناسبة قبل تقديم التعزيز، واعتماد التّعزيز على استجابة معينة يسمى (علاقة الاقتران)[4].

- ما يمكن إضافته المعززات أو المدعمات تختلف من حيث التأثير فهي (إيجابية وسلبية) أما من ناحية المصدر فهي تنقسم إلى أولية وأخرى ثانوية.

ج-3-3- التّطبيقات التّربوية لنظرية سكنر:

يمكن تلخيص مساهمات نظرية التعلم الشرطي الإجرائي وتطبيقاتها في مجال التربية والتعليم[5].

1-وجد سكنر التّعليم الشّرطي الإجرائي فعّالا في تدريب الحيوانات ويمكن استخدامه مع الأطفال والكبار لذا يؤكد التحديد الكامل لأهداف الفصل الدراسي قبل حدوث التعلم ويجب أن

[1] - محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، المرجع مذكور سابقا، ص90.
[2] - محمد زياد حمدان، نظريات التعلم، تطبيقات علم النفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق، د، ط، 1997، ص60.
[3] - المرجع نفسه، ص65.
[4] - حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص229.
[5] - محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، المرجع مذكور سابقا، ص93-94-95.

توضع بشكل أهداف إجرائية وسلوكية وتقسم إلى عدد كبير من مهمات صغيرة وتعزيز كل واحد منها.

2-كغيره من السلوكيين فهو يبدأ من البسيط إلى المعقد ويرى أن السلوك المعقد يتكون من أشكال بسيطة وطريقة سكنر في تقديم المادة التعليمية يتمثل بالتعليم المبرمج.

3-المعلم في التعلم الشرطي الإجرائي يتجنب استخدام العقاب فهو يثبت السلوك المناسب ويهمل السلوك غير المناسب.

4-المنهج المستند على التّعلّم الشّرطي هو منهج محدد وخاص أن مفتاح التعلم الناجح هو تحليل طبيعة المهمة التي ستعمم وتصمم أساليب تتعامل مع العملية بثبات ووضع اقتراحات محددة معززة يساعد على الضبط الدقيق للسلوك.

5-تكتسب الدّافعية عند سكنر أهميتها فقط من خلال تحديدها للسلوك أو الفعل أو الاستجابة التّي تعدّ معزّزة.

6-لا يولي "سكنر" اهتماما للمثير الذي يرتبط باستجابات معينة قدر الاهتمام الذي يوليه كل من "ثور ندايك"

التّعليم البرنامجي / التّعليم المبرمج:

يعتبر من التّطبيقات التّربوية التّي أنتجتها نظريات التّعلّم عامة ونظرية الاشتراط الإجرائي خاصة حيث "تقوم أساليب التّعليم المبرمج والمناهج المبرمجة على جور نظرية الاشراط الفعال، الاستجابة المحدودة الممكنة من الفرد ثم تعزيز المباشر لهذه الاستجابة عند حدوثها"[1].

ومن خصائص التعليم المبرمج:

1- تعرض المادة في خطوات صغيرة تتقدم بالتدريج نحو أهداف معرفية محددة.

2- تتطلّب هذه اللّحظات الصغيرة من الدارس أن يحقق إجابات صحيحة.

3- لا يستعمل التّعزيز السّلبي أو العقاب ويتم تصحيح الأخطاء فورا عندما ينتقل الطالب من فترة إلى أخرى.

4- تتبّع الاستجابات على الفقرات التي تعترض للمتعلم بتعزيزات فورية وهذا شكل من أشكال التّعزيز الإيجابي.

[1] - محمد زياد حمدان، نظريات التعلم، المرجع مذكور سابقا، ص72.

5- تستعمل التعليمات لتساعده على تحقيق وضمان الإجابات الصحيحة[1].

ج-3-4 إنتقادات سكنر للتّربية والتّعليم:

اهتم سكنر بتطبيق نتائج أبحاثه في التّعلّم الصفي وكانت تجاربه وملاحظاته مكرسة لتنفيذ ما وصل إليه من تحليل السلوك فهدف فهم السّلوك المدرسي وضبطه وتغييره وقدم مجموعة من الانتقادات في الجو التعليمي أهمّها:

1-المثيرات الصفية المنفرة: حدد سكنر بعض المثيرات الصفية المنفرة المقترنة بسلوك المعلّم أو المادة التّعليمية تشكّل معززا سلبيا وبالتالي استجابة غير مرغوبة، سنورد منها ما يلي:

- ❖ السخرية من استجابات الطلاب.
- ❖ الوظائف المنزلية الإضافية الكثيرة والصعبة.
- ❖ إلزام الطّالب الجلوس بصمت.
- ❖ إجبار الطّالب على القيام بنشاطات لا يرغب فيها[2].

2-ندرة التّعزيز الإيجابي: إن تأخير تقديم التعزيز الإيجابي فور حدوث الاستجابة المرغوبة غاليا ما يكون نادر الحدوث في المدارس، ويرى سكنر أن ما يتم تذكره من خبرات تعليمية أو أنشطة أو ممارسات صفية، هي الممارسات التي تتبع بمديح أو تشجيع أو مكافأة أو استحسان[3].

- ومن هنا يتبيّن لنا أن قلة التعزيز الإيجابي تؤدي إلى قلة السلوك والتعلم المرغوب فيه لأنّه لا تعلّم بدون تعزيز، وأن الاستجابات المفيدة تتبع دائما بمعزز لذا على المعلم الإكثار من التّعزيز الإيجابي وملازمته لتعليمه.

3-غيات تسلسل الخطوات: التّعليم الاشراطي الإجرائي هو تعلم خطوات متتابعة متسلسلة صغيرة، حيث يتشكّل السّلوك بالتّدريج من خلال سلسلة من الوحدات السلوكية المتقاربة والمثالية حتى يتمّ تعلّم المهارة والمعروف أنّ كل خطوة في السلسلة ينبغي تتبع بتعزيز، وهذا التّعاقب والتّسلسل يكاد ينعدم في الصفوف الابتدائية وذلك بسبب التشويش أو التّأجيل أو النسيان[4].

[1] - محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، المرجع مذكور سابقا، ص90.
[2] - محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، المرجع مذكور سابقا، ص91.
[3] - يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، المرجع مذكور سابقا، ص135.
[4] - يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، المرجع مذكور سابقا، ص136.

4-تأخّر الوقت بين السّلوك وتقديم التّغذية الرّاجعة: فيما سبق تحدثنا عن ندرة التعزيز الإيجابي والآن سنقف عند تأخّر الوقت بين السلوك والتغذية الراجعة، ويعتبر التعزيز سواء إيجابي أو سلبي والعقاب من حالات تغذية راجعة للسّلوك، وجميع هذه الحالات تصبح أقلّ تأثرا عندما يكون هناك تأخر في الوقت بين ظهور السلوك والاستجابة، وحتى تكون هذه التغذية فاعلة يجب أن تلبي ظهور السلوك دون تأخر[1].

ونستخلص ممّا سلف أن الانتقادات التي أتى بها سكنر في مجال التربية وتعليم كلها أخطاء تمارس في الصفوف التعليمية وبالأخص الابتدائي ومن أجل تفاديها تجنب العقاب المادي والمعنوي والإكثار من التعزيز الإيجابي قدر المستطاع وتقديم التغذية الراجحة في الوقت المناسب لمعرفة المتعلم خطأه وتصحيحه ولا ننسى اتباع الطريقة المناسبة للتعليم والتزام بمقوماتها.

- **نقد نظرية سكنر:**

وُجهت لهذه النظرية نقدا متمثلا فيما يلي:[2]

1- يتمسّك سكنر بالمنهج العلمي بمعناه الدقيق واعتمد على المنهج الوضعي الوصفي.

2- يمكن الاستفادة من نظرية سكنر في معرفة كراهية الطفل للمادة أو عدم اهتمامه بدراسة أي مادة كما يمكن الاستفادة منها في التفكير وكيفية التعلم خاصة الطفل.

3- من عيوبها تفتت المعرفة وذلك لأنها تقدم المادة مواد تعلمها في وحدات صغيرة لذا يصعب الربط بينها.

4- من الصّعب تزويد المتعلّم بالقدر الذي تتطلب النّظرية من المعززات.

- **الفرق بين الاشراط الكلاسيكي والاشراط الإجرائي:**

رغم انتماء الاشراط الكلاسيكي والإجرائي إلى نفس الاتجاه السلوكي فهناك فروقا بينهما وسنبينها من خلال الجدول الآتي[3]:

[1] - يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، المرجع مذكور سابقا ، ص135.

[2] - محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، المرجع مذكور سابقا، ص92.

[3] - عدنان يوسف عتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص112.

الاشراط الكلاسيكي	الاشراط الإجرائي
❖ تقاس قوّة الاشراط الكلاسيكي بقوة المثير. ❖ يتضمن الاشراط الكلاسيكي السّلوك اللّاإرادي والّذي غالبا يكون المسؤول عنه الجهاز العصبي المركزي. ❖ العلاقة بين المثير والاستجابة علاقة حتمية بمعنى أنّ المثيرات تنتزع الاستجابة. ❖ المثيرات محدّدة بشكل دقيق. ❖ موقف المتعلّم سلبي. ❖ ينتظر الاشراط الكلاسيكي المثير الشّرطي والمثير غير الشرطي حتى يستجيب. ❖ يركّز بافلوف على المثيرات لذا سميت نظريته بالاشتراط من نوع المثير.	❖ تقاس قوّة الاشراط الإجرائي بمعدل الاستجابة عدد مرات تكرارها. ❖ يتضمّن الاشراط الإجرائي السلوك الإرادي. ❖ العلاقة بين المثير والاستجابة علاقة احتمالية أي أنّ المثيرات تهيئ الفرصة لظهور السّلوك. ❖ المثيرات غير محددة. ❖ موقف المتعلّم إيجابي حيث لا يتمّ تعزيزه إلّا إذا قام بسلوك مرغوب به. ❖ معظم السّلوك من النّوع الإجرائي. ❖ يركّز سكنر على الاستجابة لذا سميت نظريته بالاشراط من نوع الاستجابة.

هذه كانت أهم الفروق لكن هذا لا يعني أن الاشراط الكلاسيكي والاشراط الإجرائي متضادان فهما مكملان لبعضهما البعض والثاني جاء لتطوير الأول، وكما نعلم أن بافلوف هو الذي أسس النظرية السلوكية لكن سكنر هو الذي أحياها بعد انهيارها واختفائها مت الساحة التربوية.

1- النّظرية المعرفية وفروعها:

كما نعلم أنّ النظريات السلوكية تأسست على أساس المثير والاستجابة ويركزون على السّلوك الملاحظ ويهملون الإرادة والرغبة والعقل في اكتساب المعرفة، لذا ظهرت النظريات المعرفية كردّ فعل لها ولما أهملته، لتعيد له الاعتبار وهو ربط العمليات الداخلية "التذكر، التخيل، الإدراك ..." بالبيئة.

ومن أبرز رواد النظرية المعرفية أو النمو المعرفي هم بياجيه وجاينيه وبرونو ... إلخ وسنتناول فيما يلي بشيء من التّفصيل نظريات هؤلاء العلماء بتطبيقاتهم التربوية.

أ- نظرية بياجيه في النّمو المعرفي:

ساعدت دراسات بياجيه في إعادة الاعتبار لموضوع طبيعة المعرفة في مجال علم النفس فيرى أن "التّفاعل المستمر بين الفرد وبيئته هو المعرفة أي ان المعرفة عملية وليست شيئا جامدا"[1].

ينظر بياجيه إلى "النّمو المعرفي من زاويتين هما البنية العقلية والوظائف العقلية ولا يتم إلى بمعرفتهما"[2]، بمعنى أنّ البناء العقلي هي حالة التّفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة من مراحل النّمو، أمّا الوظائف العقلية هي العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة، ويعتقد بياجيه أنّ الوظائف العقلية ثابتة لا تتغيّر أمّا البيئة العقلية تتغير مع مرور الوقت وذلك لتفاعل الفرد مع البيئة كما يشير "أن هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير تابتتين لا تتغيران مع تقدم العمر، هما التنظيم organisation والتكيف adaptation".

أ-1- المفاهيم الأساسية في نظرية بياجيه:

هناك مصطلحات أساسية في نظرية بياجيه وهي:

-النّمو المعرفي:

"هو تحسن ارتقائي منظم للأشكال المعرفي التي تنشأ من حصيلة خبرات الفرد، يهدف إلى تحسين التوازن بين عمليتي التمثل والمواءمة"[3]. كما يعتبره بياجيه "أنّه عبارة عن سلسلة من عمليات اختلال التوازن واستعادة التوازن أثناء التفاعل مع البيئة، وذلك باستخدام عمليتي التّمثل والملاءمة بصورة متكاملة"[4]، بمعنى يصبح الفرد أكثر قدرة على تناول الأشياء البعيدة واستخدام الطرق غير المباشرة أي الانتقال من المرحلة الدنيا إلى المرحلة العليا.

- **البنى المعرفية:**

هي مجموعة قواعد يستخدمها الفرد في تمثل العالم أو معالجة الموضوعات التّي تحيط بالإنسان وهي موجودة في أبنية أو تراكيب متكاملة.

[1] - يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، المرجع مذكور سابقا، ص252.
[2] - صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص93.
[3] - المرجع نفسه، ص103.
[4] - محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، المرجع مذكور سابقا، ص

- **العمليات:**

تمثّل الصورة الذهنية للأعمال والأداءات المختلفة التّي يقوم بها الطفل في العالم الذي يحيط به من اجل تحقيق الفهم وحل المشكلات التي تواجهه[1].

- **السكيما "المخططات الذّهنية":**

هي مخطط ذهني لحالة المعرفة الموجودة لدى الطفل، تتمثّل في تصنيف وتنظيم الخبرات الجديدة التي يدخلها الطفل في أبنية الذهنية المعرفية، وهي طريقة يستخدمها الطفل في تمثل العالم والأحداث بصورة ذهنية.

- **التّنظيم organisation:**

يعتبر التنظيم أولى الوظائف العقلية عند بياجيه، فهو نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة[2]، بمعنى أنه ذلك الميل الذّاتي الذي يشكل استعدادا يجعل الطفل يقوم بأحداث الترابط بين المخططات الذّهنية بشكل أكثر كفاءة.

- **التّكيف adaptation:**

يشير هذا المفهوم إلى الوظيفة العقلية الثانية، "وهم عبارة عن عملية توفيق بين الأبنية الدّاخلية لخصائص الموقف المحدد"[3]، بمعنى أنه يمثل نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة التّي يعيش فيها.

- **المواءمة:**

المواءمة هي عملية تغيير أو مراجعة السكيمات الموجودة لدى الفرد في ضوء الخبرات الجديدة. والمواءمة او الاستيعاب هي نزعة الفرد لتغيير استجابته كي تتناسب مع البيئة المحيطة به، كأن يغيّر الفرد ما في عقله ليواجع مطالب البيئة أو يغير ما في نفسه ليتناسب مع المثير الجديد الذي يتعرض له[4].

[1] - صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص103.
[2] - المرجع نفسه، ص103.
[3] - يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، المرجع مذكور سابقا، ص260.
[4] - صالح محمد أبو جادو، نفس المرجع، ص104.

- **التّوازن équilibration**

هو عملية مستمرة لتنظيم وضبط السّلوك وضبط التفكير على مستويات ثلاث للنشاط المعرفي وهذه المستويات تتمثل في العلاقات بين: التمثيل والتكيّف لما يواجه الفرد يوميا/ظهور الأنظمة الجزئية لمعرفة الفرد/الأجزاء المعرفية لدى الفرد والنظام المعرفي الكامل[1].

- **التّمثل assimilation:**

هو عملية تعديل الخبرات والمعلومات الجديدة لتلائم ما يعرفه الفرد على نحو مسبق أو هو عملية تطوير الوضع كي يتسق مع البنى المعرفية الحالية للفرد أو تغيير خبرات جديدة إلى خبرات مألوفة[2].

- **الذّكاء intelligence:**

ينظر إليه بياجيه نوع من التوازن تسعى إليه التراكيب العقلية أي تحقيق الاتزان المتناسق بين العمليات العقلية والظروف المحيطة بالإنسان[3].

أ-2- مراحل النّمو المعرفي عند بياجيه:

يعتقد بياجيه أنّ جميع الأطفال وبغض النّظر عن الثقافة التي ينتمون إليها يتقدمون في نموهم المعرفي ويمرون بأربع مراحل أساسية:

مرحلة الحس حركية/ومرحلة ما قبل العمليات/مرحلة العمليات المادية/مرحلة العمليات المجردة، مؤكد أن الأعمار المرتبطة بهذه المراحل تقريبية وليست جامدة وسنمثلها في الجدول الآتي[4]:

المرحلة	العمر التقريبي	الخصائـــــص
الحس حركية	من الولادة إلى سنتين	❖ البدء بالاستفادة من التّقليد والذاكرة والفكر. ❖ البد بمعرفة أن الأشياء تستمر في بقائها حتى وإن اختفت. ❖ الانتقال من الأفعال المنعكسة إلى النشاطات الهادفة. ❖ يتحسّن تناسق الاستجابات الحركية.

[1] - يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، المرجع مذكور سابقا، ص261.
[2] - صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص104.
[3] - نفس المرجع، ص104.
[4] - نفس المرجع، ص102.

ما قبل العمليات -ما قبل المفاهيم -الطّور الحسي	2-7 سنوات 2-4 سنوات 4-7 سنوات	❖ التّطور التّدريجي للّغة والقدرة على التّفكير الرمزي. ❖ القدرة على التّفكير المنطقي في اتجاه واحد. ❖ لغة الطّفل وتفكيره في هذه المرحلة متمركزان حول الذّات.
العمليات المادية	7-11 سنة	❖ القدرة على حلّ المشكلات المادية الملموسة بطريقة منطقية. ❖ فهم قوانين الاحتفاظ والقدرة على التصنيف والتّرتيب. ❖ اكتساب مبدأ المقلوبية "المعكوسية".
العمليات المجردة	11-15 سنة	❖ القدرة على حل المشكلات المجردة بطريقة منطقية. ❖ يصبح التفكير علميا بدرجة أكبر. ❖ القدرة على حل مشكلات لفظية وفرضيو معقدة.

أ-3- التّطبيقات التّربوية لنظرية بياجيه:

تعتبر نظرية بياجيه من أعظم النظريات التي حاولت أن تفسر النمو المعرفي عند الأطفال ولها فضل كبير في التعليم، ومن أهم المبادئ التربوية المستمدة من نظرية بياجيه[1]:

1- توفير المواد المحسوسة في غرفة الصف يعد أمرا أساسيا في تنظيم تعلم الأطفال لما له من قيمة في اكتشاف طرق الأطفال في التفكير.

2- ضرورة بناء مواقف تربوية تتسم بالتحدي المعقول لقدرات الأطفال المعرفية بحيث لا تصل مواقف التحدي هذه إلى حد تعجيز الطلبة وشعورهم بالإحباط والفشل.

3- ضرورة الاستفادة من أخطاء الطلاب في بناء مواقف تعليمية تتجاوز من خلالها جوانب الضعف في الأداء.

4- تتفاعل الخيرات الجديدة التي يتعرض لها المتعلم على بناه المعرفية لاستثارة اهتمامه وتطوير قدرته على الفهم والاستيعاب، وينبغي أن تتلاءم الخبرات الجديدة مع الخبرات المكتسبة.

[1] - حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص135-136.

5- تساعد مراحل النّمو المعرفي وخصائص كل منها مصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال المراحل التعليمية المختلفة.

6- يجب أن لا نواجه الطّفل بمشكلات تتطلّب عمليات عقلية تتفوّق على تطوره المعرفي.

7- ينبغي أن يسير المتعلمون في هذا النّسق من التّسلسل والتّتابع بحسب قدراتهم وسرعة كلّ منهم، وعلّة التّلميذ أن يلعب دورا فاعلا في تنظيم خطواته دون إكراه ويشير ذلك إلى أهمية التّعلم المفرد الذي يتيح لكلّ متعلّم أن يتعلّم بمفرده وبما يناسب ميوله واهتماماته وهنا يكون المعلم الموجه والمنظم والميسر والمرشد.

ب- نظرية جانييه في النّمو المعرفي:

يعتبر جانييه واحد من علماء النّفس التجريبيين البارزين، إذ يفسر النمو المعرفي بناء على نمط التّعلّم المعرفي التّراكمي، حيث يرى أن النمو المعرفي "حصيلة عملية طويلة المدى ناتجة من المتعلّم وأنّ تعلّم المفاهيم والمبادئ وحلّ المشكلات ليس معرفة لفظية بل هم مجموعة منظمة من المهارات أو القدرات العقلية تمكن المتعلم من أداء مهمات تعلمية معينة تتطلّب قدرات خاصة بها، ويرى أنّ هذه القدرات ذات مستويات هرمية متنوعة ..."[1]، كما أنّه يهتم بتنظيم استراتيجيات تعليمية اعتمادا على بنية مضمون المهمة التّعليمية بحيث يمكن تحديد سلسلة من المتطلبات السّابقة للوصول إلى الهدف النهائي.

ب-1- جوانب العملية التربوية لجانييه:

يحدد جانييه أربعة جوانب للعملية التربوية متمثلة فيما يلي:

1- كيفية تخطيط المعلم للأهداف التربوية، وأن يحدد القدرات التي تلزم المتعلمين قبل إقبالهم على موقف التعلم.

2- أن يدير المعلم موقف التعلم بحيث يثير دوافع التلميذ للتعلم ويساعده على الاستمرار في الانغماس فيه.

3- كيفية تخطيط إجراءات التعلم بحيث يستطيع أن يختار الشروط الخارجية المحيطة بالتلميذ.

[1] - صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص127.

4- كيفية اختيار المعلم وسائط التعلم للمواد الشفوية والتحريرية والأدوات السمعية والبصرية والكتب وأدوات التعليم والتي تتيح أكبر قدر من الفاعلية لتحقيق الأهداف التربوية[1].

❖ نستنتج من خلال هذه الجوانب التي أتى بها جانييه تخص المعلم وكفاياته التدريسية ويعطي أهمية كبيرة للهدف والتخطيط لأنهما لب التدريس.

ب-2- أنماط التّعلّم ومضامينها التّعليمية والتّربوية:

لقد حدد جانييه ثمانية أنماط مختلفة للتعلم، ولكل نمط منها تتوافر فيه حالة معينة لدى التلميذ، ولكل نمط ظروف معينة داخلية ومهارات يتطلبها واتجاهات ومجموعة من الشروط الخارجية مثل طرق عرض المعلومات وتوافرها للتغذية، وقد نظم التعلم في نظام هرمي.

- **النّمط الأوّل التّعلّم الإشاري:**

يمثّل التّعلّم الإشاري أدنى المستويات، ويشير إلى اكتساب الاستجابات الانفعالية أو العاطفية اللّاإرادية، باستخدام عمليات الاشراط الكلاسيكي كالخوف الإشراطي عند الأطفال، أو الاتجاهات السلبية أو الاجابية نحو موضوع معين ارتبط بنتائج سارة أو مؤلمة.

- **النّمط الثّاني تّعلم المثير والاستجابة:**

يشير تعلم المثير – الاستجابة إلى اكتساب استجابات إرادية أكثر تحديدا من اكتسابات التعلم الإشاري، وذلك باستخدام عمليات الاشراط الإجرائي أو عمليات التعلم بالمحاولة والخطأ، فهو مهم جدا في مجال التعلم الكثير من المهارات الأساسية في الحساب والقراءة.

- **النّمط الثالث التّسلسل الحركي:**

يشير هذا التّعلّم إلى اكتساب المتعلّم القدرة على ربط سلسلة من ارتباطات المثير-الاستجابة، وتظهر هذه القدرة في إعادة ترتيب الارتباطات في وضع صحيح يؤدي إلى تحقيق السلوك المرغوب فيه، ويقتصر على أداء سلسلة من الاستجابات السلوكية غير اللفظية كسلسلة

[1] - محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، المرجع مذكور سابقا، ص138.

الاستجابات اللّازمة للكتابة بخط واضح أو الاستجابات اللّازمة لاستخدام بعض الأدوات الفنية أو الرياضية استخداما صحيحا[1].

- **النّمط الرّابع تعلّم التّرابطات اللّفظية "التّرابط اللّغوي":**

هذا النمط يشبه النّمط السّابق، غير أنّ الرّابط فيه يحدث بين المثيرات والاستجابات اللفظية، ويظهر في قدرة المتعلّم على أداء سلسلة من الاستجابات اللّفظية أو اللّغوية، تربط بين مجموعة من الكلمات أو المقاطع أو الجمل بحيث يكون قادرا على إعادة ترتيبها في شكل أو نظام أو نسق يؤدي معنى ما، الأمر الذي يبين قدرة المتعلم على إدراك العلاقات القائمة بين تلك الاستجابات

- **النّمط الخامس تعلّم التّمييز:**

يتمثّل هذا النّوع من التّعلّم في قدرة المتعلّم على تمييز مجموعة متداخلة من المثيرات، بحيث يستجيب لكلّ من هذه المثيرات باستجابة محددة ومناسبة، وتعتبر القدرة على هذا النوع من التمييز مهمة في مجال التعلم لأنها تمكن المتعلم من الاستجابة على النحو المناسب، ليس فقط للمثيرات المتباينة، بل تمكن من الاستجابة الصحيحة للمثيرات المتشابهة والمتداخلة[2].

- **النّمط السّادس تعلّم المفاهيم:**

يعتبر تعلّم المفهوم نمطا مكملا لتعلّم التّمييز، لأنّه يتطلّب تجاهل الفروق بين الأشياء والوقائع والتّركيز على نواحي التّشابه ويقول جانييه "إنّ تعلّم المفهوم يؤثّر في الفرد من حيث أن يحرّره من سيطرة مثيرات نوعية"، وهذا التعلم يشير إلى القدرة على الاستجابة بإعطاء الاسم أو الفيئة لمجموعة من المثيرات المتنوعة التي قد تختلف في أشكالها وألوانها ومادتها[3].

- **النّمط السابع تعلّم المبادئ/تعلّم القاعدة:**

يشير هذا النّوع إلى العلاقات بين المفاهيم ويتحقق بالتوجيه اللّفظي وتوجيه الانتباه إلى مغزى المفاهيم المتضمنة في القاعدة ويتحقق بالخبرة بما يوجد في علاقات بين المفاهيم ويزودنا جانييه بخمس قواعد تعليمية تسير تعلم القاعدة وهي:

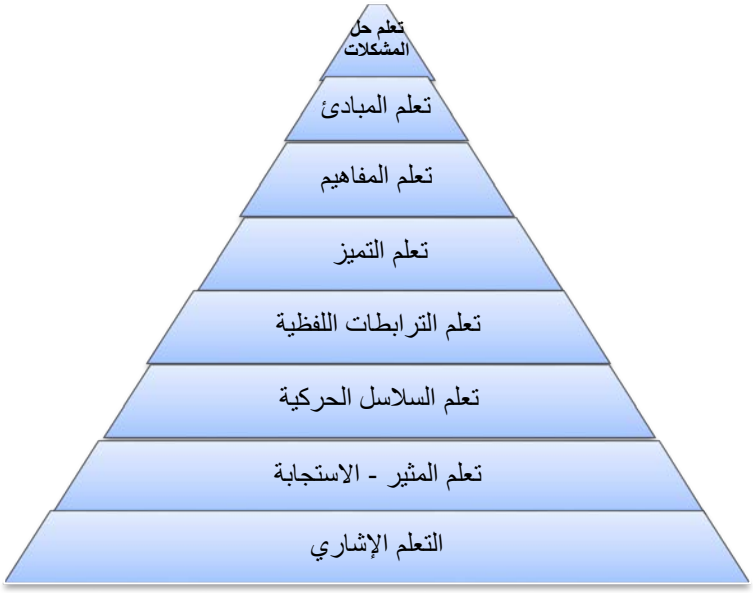
[1] - صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص137.
[2] - المرجع نفسه، ص138.
[3] - محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، المرجع مذكور سابقا، ص141.

1- تزويد المتعلّم بمعلومات عن طبيعة التّعلم الناجح.
2- مساعدة المتعلّم على تمييز المكونات الأساسية للتّعلّم.
3- تزويد المتعلم بتعليم وتوجيهات لفظية تسير تكوين سلاسل عن المفاهيم المناسبة.
4- استخدام أسئلة موجهة تشجع المتعلّم على أن يوضّح القاعدة بمثال.
5- تشجيع المتعلّم على أن يقدم صياغة لغوية للغاية[1].

- **النّمط الثامن حلّ المشكلات:**

يقع هذا النمط في قمة البنية التعليمية عند جانييه، ويشير إلى قدرة المتعلم على استخدام المبادئ أو القواعد في سلسلة من السلوكيات أو الحوادث التي تؤدي إلى تحقيق هدف ما، وقد تختلف المشكلات من حيث حجمها ودرجة تعقيدها[2].

نستخلص ممّا سبق أنّ أنماط التّعلم التّي وضعها جانييه في هرم فهي تبدأ من البسيط في هرم فهي تبدأ من البسيط إلى المعقد وذلك من الاتجاه السلوكي الاشراط الكلاسيكي ثم المحاولة والخطأ ثم سكنر، وبعدها ينتقل إلى الاتجاه المعرفي حتى يص إلى أعلى مستوى وهو حل المشكلات والذي يراه ذو أهمية بالغة وأولوية كهدف للتربية، ويتضح هذا حين نعرف كيف يفكر التّلاميذ أثناء تعليمهم والنموذج التالّي يوضح الأنماط التي اقترحها روبرت جانييه:



هرم الأنماط التعلّمية والتّربية لنظرية جانييه

[1] - محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، المرجع مذكور سابقا، ص143.
[2] - صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص139.

ب-3- التّطبيقات التّربوية لنظرية جانييه:

تعتبر نظرية جانييه في النمو المعرفي ذات أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية، وسنذكر أكبر التّضمينات التربوية لهذه النظرية:

1- تركّز نظرية جانييه على الاستعداد وأهمّيته للتّعلّم الذي يشير إلى ما يتوافر لدى المتعلّم من المقدرات في أيّ مرحلة من مراحل تعلم عمل معين، كما ركزت على أهمية الانتباه للفروق الفردية بين طلبة الصّف الواحد وهذا يتطلب من المعلم أن يبدأ في تعليمه للطلبة من حيث هم وبما لديهم من قدرات واتجاهات وأسلوب وطريقة في التّعلم.
2- لنظرية جانييه ضرورة ملحّة لتنظيم المادة الدّراسية، سواء في المنهج أو في الكتاب المدرسي تنظيما منطقيا وذلك حرصا على أن تكون النتاجات التعليمية متراكمة ومتدرجة بطريقة هرمية.
3- الاهتمام بتنمية قدرات الطّلبة على التفكير أثناء تنظيم تعلمهم للحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد، وتجنّب الحفظ الآلي غير الواعي.
4- ركّزت النّظرية على أهمية التّدرب على المهارة بعد تعلمها بطريقة تنمي التّفكير وذلك باستخدامها في معالجة مواقف جديدة.
5- توفير التّقويم المرحلي المتنامي داخل النّسق الواحد، وضمن سلسلة الهرم وذلك كي يتأكّد المعلّم من تعلّم المتعلّم لأنماط التّعلّم الدّنيا قبل الانتقال إلى تنظيم نشاطات تعليمية للمقدرات العليا[1].

وفي الأخير يمكن أن نستنتج ما يلي: لنظرية جانييه أو ما تعرف نظرية التعلم الهرمي تشكّل مساهمة كبرى في مجال التّعليم، فهي لا تحدد أنماط التعلم فقط بل تقد لنا نسقا شاملا ومفصلا ومدروسا لتحديد الأهداف وتوضيح شروط التعلم الضرورية وأيضا تحدد استراتيجيات تعليمية معينة.

ج- مقارنة بين نظريتي بياجيه وجانييه في النّمو المعرفي:

تعرّفنا فيما سبق على نظرتي بياجيه وجانييه في النمو المعرفي وسنقوم بالمقارنة بينهما على مستوى النمو المعرفي وطبيعة المستويات المعرفية والتنظيمات التربوية لهما.

[1] - صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، المرجع مذكور سابقا، ص140.

وجــه المقارنـــة	بياجيـــــه	جانييـــــه
مستوى النمو المعرفي	يمرّ المتعلّم خلال سلسلة من المراحل المرتّبة ترتيبا جيّدا "الحس حركية" قبل العمليات المادية، العمليات المادية، المادية، المجردة.	لا توجد هناك مراحل عامة بل مراحل ضمن المهمة نفسها تبدأ بالتّعلّم الإشاري وتنتهي بتعلم حل المشكلات.
طبيعة المستويات المعرفية	كلّ مرحلة تصبح جزءا من المراحل التّي تتبعها وعندما يتعامل الطّفل مع مهمة، فإنّه يتعامل معها بناء على المستوى الذي هو فيه.	أهمية المراحل تظهر من خلال المعلومات السّابقة التّي يجلبها الطّفل معه إلى الموقف التّعليمي يبدأ الطّفل عادة من حيث تنتهي معلوماته السّابقة.
كيف يتنقل الطفل إلى مستويات معرفية أعلى.	من خلال تفاعل النضج البيولوجي بالخبرة.	عن طريق المشكلات الجديدة والسيطرة على مفاهيم كل مستوى.
التّنظيمات التّربوية	يجب أن تقدّم للمتعلّم مهمات في مستواه بحيث يمكنه أن يتعلمها، هذه المهمات سوف تسرع بالتّالي في انتقاله.	يجب التّأكد بأنّ المتعلّم قد تعلّم كلّ المتطلبات المسبقة قبل تعلمه لمهمات جديدة، والتّعليم يجب أن يسير حسب تسلسل واضح.

ويتبيّن لنا أن النّظريات المعرفية هي وجهات نظر مهمة لازمة للمعلّم كي يفهم الخصائص المعرفية لتلاميذه، وتؤكّد هذه النّظريات على أهمية التّنظيم المعرفي بالنّسبة للمعلّم أي أنّ التّوجه في التّعلّم ينبغي أن يبدأ من البسيط إلى المركب مع مراعاة البيئة.

يتبيّن لنا أنّ التّعلم ليس مصدر اختلاف نظريات التّعلم وإنّما تفسيره، تختلف النّظريات السّلوكية عن النظريات المعرفية فيما يلي:

الأولى تهتمّ بالسّلوك الملاحظ والمحسوس أما **الثانية** تهتم بالعمليات الداخلية الذهنية كما يشير السّلوكيون ما يتم تعلمه هو عبارة عن عادات أم المعرفيون يتعلم الفرد في نظرهم أبينة معرفية ومعلومات حقيقية مع تفاعله مع البيئة، لكن كلتا النظريات لا تلغي الخبرة لكن تنظر إليها بوجهة نظر خاصة في حل المشكلات.

وفي الأخير نستخلص أنّ لكلّ نظرية خصائصها وفرضياتها تميّزها عن الأخرى وتحاول الإتيان بالجديد وحتى ولو كانوا ينتمون إلى نفس الاتجاه أو الحقل.

الفصل الثّالث

انعكاس النّظريتين السّلوكية والمعرفية في التّعليم الابتدائي

قراءة في الأنشطة المختارة

أ-نماذج مختارة من أنشطة التّعليم الابتدائي للسّنة الرّابعة ابتدائي.

ب-التّدريس وفق النّظريتين السّلوكية والمعرفية.

كما نعلم أنّ التّدريس عملية اتصال وسيلتها الرئيسية هي اللغة، أي أن التدريس يتعين عليه إرسال رسالة معينة إلى فئة معينة وفقا للحظة معينة، ويكون ذلك بواسطة مهارات وكفاءات لغوية، ورغم تغير دور المعلم من منهجية المقاربة بالأهداف إلى منهجية المقاربة بالكفاءات ومن دور الملقن المحاضر إلى دور الموجّه المرشد والميسّر وهذا لا يمنع أنه تخلى عن مهامه ومهاراته التّدريسية داخل غرفة الصف وبالأخصّ كفاياته "التخطيط، التنفيذ، التقويم بكل أنواعه، باعتبار أنّ "التخطيط للتدريس هو بمثابة مشروع يقوم ببنائه المعلم وهو يشكل مخططا معياريا لإيصال أبنية معرفية لدى التلاميذ لذلك عملية التخطيط تعتبر ذات أهمية للمعلم والمتعلم معا" والتّخطيط للتّدريس لا يعني وضع مذكرة يومية أو سنوية فقط بل تحديد الأهداف والوسائل والطّريقة التّعليمية التّي تناسب الموقف التّعليمي، مع العلم أنّ لكلّ طريقة نمطا تعليميا معينا دارجا لإحدى نظريات التعلم والتعليم، ومن هنا سنتعرف على عدة بطاقات بيداغوجية يستعين بها المعلم لتقديم درسه خاصة يقسم السنة الرابعة ابتدائي، باعتبارها العمود الفقري للتعليم الابتدائي، لكن السؤال المطروح أي نمط يمكن أن يسلكه المعلّم لتقديم درسه في أحسن صورة.

1- نماذج مختارة من أنشطة التّعليم س4:

أ-1- نشاط القراءة:

كما نعلم أنّ القراءة تحتلّ المرتبة الثّالثة من المهارات اللّغوية الأربعة بعد الاستماع والمحادثة "التّعبير الشّفوي" ويعرّفها **حسن شحاتة** "القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرّموز والرّسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات"[1]. يعني أن القراءة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابهة يقوم بها القارئ وهي وسيلة لاكتساب خبرات جديدة كما أنها مفتاح التعلم والتعليم ولها عدة أنواع من حيث الأداء: الصامتة – الجهرية – الاستماع، لكن الأكثر استخداما في التعليم الابتدائي الجهرية والاستماع أما الصامتة تبرمج في حصص المطالعة الموجهة.

[1] - حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المرجع مذكور سابقا، ص111.

وسنعرض مذكرة القراءة: المستوى: السّنة الرّابعة ابتدائي

النّشاط: قراءة الحصة: ....

الموضوع: العدّاءة البطلة المدة: 45د

الهدف التّعليمي: يتوصل إلى القراءة الجيّدة والفهم.

الوسائل: كتاب التّلميذ – الصور – شريط فيديو ...

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	عرض الصور المرافقة لنص القراءة. - التّعبير الشّفهي عن الصورة. - طرح أسئلة تمهيدية لتهيئة المتعلّمين للدّخول إلى جو التّدريس وتوضيحا للنّص. - المتعلّم يعبّر ويجيب ليسهل على المعلم معرفة رصيده المعرفي.	مبدئي
بناء التعلّمات	- قراءة النص من طرف المعلم قراءة جهرية نموذجية مع شد الانتباه وتكون القراءة تعبيرية إيحائية عن كل موقف. - ترك المجال للمتعلمين الاستمتاع بالقراءة الصامتة لمدة معينة مع استخراج الكلمات الصعبة. - قراءات فردية تتخللها شرح الكلمات الصعبة مع الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلّم. - استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية تسجيل أفضل فكرة على السبورة تشجيعا للبقية.	بنائي
استثمار المكتسبات	- إثراء اللغة بإنجاز التمارين من الكتاب إنجاز التمرين الأول من كراس النشاطات اللغوية.	ختامي

كما أشرنا من قبل أنّ التّعلّم في نظر النّظرية السّلوكية ضمن ثلاث دعائم: السّلوك – الممارسة - التّعزيز، وبما أن القراءة نشاط يتم تعلّمه بشكل متسلسل نلاحظ من هذه المذكّرة أنّ استخدام النظرية السّلوكية فيما يلي:

- أسئلة المعلّم التّمهيدية ـــــــ مثيرات
- أجوبة المتعلّمين ـــــــــــ استجابات
- القراءة التّعبيرية الإيحائية ـــــ مثير/قراءات فردية ـــــ استجابات
- التّعزيز ـــــــ تسجيل أفضل فكرة/كلمات الشّكر التّي يقولها المعلّم.
- القراءة الفردية ـــــــــ التّكرار واستخدام نظرية المحاولة والخطأ وأيضا ربط المثير مع استجابة.

توافر القوانين الرئيسية: الاستعداد التدريب على القراءة الأثر من خلال احتفاظه بالمعلومات الصحية والاستغناء علن الخاطئة بقانون الإهمال.

لطالما أن القراءة عملية عقلية تهدف للوصول للفهم والمعنى، حيث نلمس النظرية المعرفية من خلال استنتاج الفكرة العامة والأفكار الأساسية وإنجاز التمارين اللغوية المعتمدة على الفهم والإدراك والتخيل وترتيب الأفكار والمعارف.

ب- نشاط التّعبير الشفهي:

التّعبير هو الإنجاز الفعلي للّغة كما يعرف "هو العملية التّعليمية التّي تقوم على تعليم فنّ التّواصل وتنمية مهارة الحديث والاستماع"[1]، ولكي تحقّق تعبيرا جيدا يجب أن يكون الموضوع ذا صلة بحياة المتعلم ومعبّرا عن قضاياه مثيرا لاهتمامه ووجود ظروف ملائمة للمشافهة وإبداء الرأي.

النّشاط: تعبير شفهي المستوى: السّنة الرّابعة ابتدائي

الموضوع: وصف بطل رياضي الحصة:

الهدف التعلّمي: يعبّر عن أفكاره بلغة سليمة وواضحة المدة: 45د – 30د.

الوسيلة: نص القراءة – المكتسبات القبلية.

[1] - طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم، عباس الوئيلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، الطبعة 1، 2005، ص138.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	أذكر أبطال رياضيين في العدو؟ سؤال المعلّم هل تفضل عداء معين؟ المتعلّم يجيب	مبدئي
بناء التعلّمات	الموضوع: لقد شاهدت بطلا من أبطال الجزائر في العدو، تحدّث كيف جرى هذا السباق في العدو مستعينا بالعناصر الآتية: - الجمهور "تصفيقة – حماسه – كثرته" - العدّاء "سرعته، قوّته، لياقته، فرحته" - الملعب "حجمه، المدرجات، خطّ الانطلاق والوصول. - تكوين جمل، فقرات مع التّصحيح للأخطاء.	بنائي
استثمار المكتسبات	تسجيل أفضل العبارات على السبّورة تشجيعا لبقية المتعلّمين.	ختامي

بما أنّ النّظرية السّلوكية تهتمّ بالأصوات ودائما تعتمد السّمع والبصر فإنّ التّعبير الشفهي أحد سبلها وتظهر من خلال ما يلي:

- الأسئلة التّمهيدية تعتبر ـــــــ مثير
- إجابات المتعلّمين تعتبر ـــــــ استجابة
- التّشجيع يعتبر ـــــــــــــ تعزيزا
- تصحيح الأخطاء تعتبر محاولات للوصول إلى التّعبير الصحيح وذلك بالاعتماد على قوانين "ثور ندايك" "التدريب" وذلك لتعزيز مشاعر الثقة وإزالة الخوف والخجل، وهذا يقف على التزام المعلّم بما جاء به "سكنر" من محاولة تجنّب المثيرات المنفرة داخل الصّف.
- تعبير المتعلّم عن رأيه واهتمامه يعدّ استجابة لمثيرات داخلية.

كما لا يمكن سلخ التّعبير عن النّظرية المعرفية مهما كانت أنواعه لأنه يقف على تداخل المهارات وانسجامها ويساعد المتعلم على الابتكار والإبداع لمعاني جديدة والتخلص من الرواسب والمعاني المتداولة.

ج- نشاط التّعبير الشفهي:

كما نعلم أن الكتابة هي آخر المهارات اللّغوية فهي حصيلة المهارات السّابقة وتنقسم إلى ثلاث: الإملاء، الخطّ ثمّ التّعبير الكتابي، لا داعي للتّحدث عن الصّنف الأوّل والثّاني لأنّ الصنف الثّالث يضمهما ويوظّفهما.

يأتي التّعبير الكتابي تتويجا للوحدة التّعليمية حيث يجند فيه المتعلّم مكتسباته مجسّدا أفكاره ومعبّرا عن أحاسيسه في إطار يبرز شخصيته، فهو المرتع الخصب الذي يدمج فيه المتكلّم تحصيلاته في الحصص السّابقة كالقراءة، التّعبير الشفوي، الإملاء، الخطّ، المحفوظات، التّراكيب النّحوية والصّرفية وحتّى نشاط المطالعة.

سنعرض مذكّرة التّعبير الكتابي مقسّمة إلى حصّتين الأولى للتّحرير والحصّة الثّانية للتّصحيح.

الحصّة الأولى: تحرير فقرة، نص.

الهدف التعلّمي: يجند المكتسبات ويوظّفها في وضعيّات جديدة معقّدة.

المراحل	النشاطـــات المقترحـــة
وضعية الانطلاق	- استذكار بعض المعارف والقيم المرتبطة بالوحدة التّعليمية. - استدراج المتعلّمين من خلال التّساؤل لاستنتاج الفكرة العامة لموضوع التّعبير.
بناء التعلّمات	- عرض السّند على السّبورة مرفوقا بالتّعليمة. - القراءات الفردية للسند. - الشرح والتّبسيط مع التّركيز على الأساسيات. - وضع تصميم مناسب للموضوع "مقدمة، عرض، خاتمة". - وضع الموضوع على شكل عناصر متفرقة. - التذكير بالتّعليمات الواجبة الاحترام "الترابط، تسلسل الأفكار، توظيف المفردات الجديدة. - توظيف الظواهر النحوية والصرفية والإملائية.
مرحلة الاستثمار	مراقبة ومتابعة الإنجاز مع التصحيح والتعديل لمتن التعبير. يستثمر المتعلم كل مكتسباته ويوظفها لتحرير فقرة.

- أمّا الحصة الثّانية خاصة بالتّصحيح والهدف التعلّمي منها، قدرة المتعلّم على تصحيح الأخطاء واستيعابها.

المراحل	النشاطـــات المقترحـــة
وضعية الانطلاق	- التّذكير بموضوع التّذكير. - التّذكير بالسند والتّعليمة.
بناء التعلّمات	- تقديم ملاحظات عامة حول مواضيع "تسلسل الأفكار، احترام قواعد اللّغة. - رسم جدول خاص بتصحيح الأخطاء الشائعة. - تدوين بعض الأخطاء والطلب من المتعلمين تصويبها، تدريب المتعلمين على التقويم الذاتي.
مرحلة الاستثمار	- قراءة بعض المواضيع من قبل المتعلمين. - لتصحيح الفردي للأخطاء مع المراقبة والتوجيه. - كتابة أحسن فقرة على السّبورة لتكون المثل الأعلى.

التّعبير الكتابي هو المرآة العاكسة للمتعلم ويمكّنه من إظهار أفكاره ومعارفه وسلوكاته وعاداته، كما نعلم أن نشاط الإدماج هو ما سعت إليه المقاربة بالكفاءات والتعبير الكتابي هو ذلك النّشاط، وإذا أراد الأستاذ أن يقيّم التّلميذ بإمكانه أن يقيّمه من خلال نشاط التعبير الكتابي.

-نلاحظ من خلال المذكّرتين أن وجود نظرية ثور ندايك "المحاولة الخطأ" من خلال تعلم عادات وتجميعها لإنتاج شيء جديد مثل الإطار الخارجي "مقدمة، عرض، خاتم" الخط الواضح والتسلسل المنطقي وأيضا الاحتفاظ بالاستجابات الصحيحة من خلال تصحيح الأخطاء.

-ولا ننسى توفّر أهم عنصر "التّعزيز" الموجود لدى نظرية سكنر من خلال التشجيع المعنوي أو المادي لأفضل تعبير.

-وبما أنّ النّظرية السّلوكية لا تهتم بالمواضيع الداخلية العقلية تستثمر في نشاط التعبير الكتابي بشكل محدود لأنّها تلغي الخيال والإدراك لذا نلاحظ وجود النظرية المعرفية من خلال التذكّر وإنتاج فقرة بتوظيف القواعد للّغة والتخيّل والسّرد والإتيان بأفكار جديدة.

وفي الأخير يمكن في هذه المنهجية الاستغناء عن النظرية السلوكية ما عدا التّعزيز لنظرية سكنر وتطبيق نموذج جانييه لأنه يضم السلوكية والمعرفية معا لبلوغ مستوى عالي من التعلّم.

نشاط المحفوظات:

كما معروف أنّ المحفوظات نصوص مختارة نثرية أو شعرية وغالبا ما تكون شعرية لسهولة حفظها، فهي تمكّن المتعلّم من استظهار النّص والتّدرب على حسن إلقائه، "ومن مناسبة اختيارها: أنّها تّتصل بمناسبة أو موقف حياتي أو حدث يومي وتكون ملائمة لمستوى الطلبة، وأن تكون تراكيبها سهلة مترابطة الأفكار وأن تتضمّن قيما محبّبة"[1].

النّشاط: محفوظات المستوى: السّنة الرّابعة ابتدائي.

الموضوع: العصافير الحصّة: 01

الوسائل: السّبورة، المقطوعة "مسموعة، مكتوبة" المدة: 30د

الهدف التعلّمي: القدرة على فهم المضمون والاستئناس بالموضوع والاستظهار والتذوق الفني.

المراحل	الأهداف الوسيطية	الوضعية التعليمية التعلّمية	مؤشر الكفاءة
	تدوين المقطوعة على السبورة قبليا.	يسأل المعلم عن أنواع الطيور/فيجيب المعلم الغراب، البلبل، الهدهد، العصفور، ثم يبرز المعلم المقطوعة "العصافير".	-أن يجيب المتعلم عن الأسئلة. -أن يركز المتعلّم في المقطوعة.
	قراءة نموذجية شرح المقطوعة التّدريب على القراءة التّحفيظ	-يقرأ المعلّم المقطوعة بصوت واضح والمتعلمون يستمعون -يشرح المعلّم المقطوعة بتوضيح مضمونها وشرح الكلمات الصعبة. -يترك المعلم المتعلمين يقرؤون قراءات فردية وأحيانا يقسمها لسهولة حفظها. -بعد التقسيم يبرز المعلّم بيتين أو ثلاث ثم يقرأ المعلّم ويرددون وراءه تلامذته.	-أن المتعلّم للمقطوعة وشرحها. -أن يقرأ المتعلّم المقطوعة. -أن يحفظ المتعلّم بالتّرديد خلف المعلّم.
التّقويم	استظهار ما حفظ فرديا	-يطلب المعلّم من المتعلّمين استظهار ما تم حفظه.	

[1] - علي محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، المرجع مذكور سابقا، ص305.

ما نلاحظ من خلال هذا النّشاط أن دور المعلّم يطغوا بشكل كبير فهو الملقّن والشّارح أمّا دور المعلّم فهو السّامع ومستقبل وحافظ للمقطوعة وفي المرحلة التّمهيدية أسئلة المعلّم تعتبر مخيّرات وأجوبتهم استجابة، كما نلاحظ يغلب عليها عامل التدريب والتكرار من أجل التحفيظ ولا ننسى تتخللها المحاولة والخطأ، وما نستنتجه أن النظرية السلوكية تظهر بشكل واضح.

لكن هذا لا يعني توفر عامل الفهم والإدراك لأنّ الكثير من المتعلّمين يجب أن يفهموا وبعدها يحفظا وهذا يعني لا يمكن إلغاء النظرية المعرفية.

2-التّدريس وفق النّظريتين "السّلوكية، المعرفية".

أ-التّدريس وفق النّظرية السّلوكية:

كما أشرنا في الفصل السّابق أنّ النّظرية السّلوكية تعرّف التعلّم على أنّه تغيّر في السّلوكات الملاحظة على المتعلّم كما أنّها تنظر للتّعليم على أساس مثير واستجابة يتبعه التّعزيز، والمعرفة عند أصحاب هذه النظرية قائمة على التجربة والملاحظة وبعيدة عن الذّات، واعتمادا على كل ما سبق من الفصل النّظري وعلى ما تمّ عرضه من بطاقات بيداغوجية تتساءل: كيف تنظر النّظرية السّلوكية للمعلّم والمتعلّم؟ وأيّ الطرائق نلتمس بصمة هذه النّظرية؟

المعلّم: يعطي السّلوكيون الأولوية للمعلّم باعتباره مسيّر للعملية التّعليمية "هو مركز عملية التّعلّم، وهو المتحكّم فيها وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة والذي يصحّح سلوك التّلميذ كما يقوم بتعزيز وتعديل هذا السّلوك مستخدما مبادئ تعديل السّلوك، كما أنّ المعلّم مراقب ومتابع لعملية التّعليم الفردي"[1].

نستنتج أنّ المعلّم "المدرّس" يحتلّ دورا بارزا في العملية التّعليمية وهو المسؤول عن التّدريس، فهو الذي يخطط وينفّذ ويقيّم، كما أنّه المدبّر للمعرفة والمالك لها هذا ما يشير إليه **أنطوان صياح** "المعارف بضاعة يمتلكها المعلّم ويجتهد في نقلها بفن ووضوح إلى المتعلّم الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنّه تلقّنها وتسلّمها وأنّه قادر على تمريرها بدوره"[2].

المتعلّم: المتعلّم فينظر النظرية السلوكية هو مخزون يجب أن يعبّأ بمجموعة من المعارف ودوره الاستماع والتنفيذ والاحتفاظ بما تعلّم، يتبيّن لنا من خلال ما يلي "المتعلّم مجرد مستجيب

[1] - حسن حسين زيتون، كما عبد الحميد، التعلم والتدريس من منظور النظرية الجنائية، كلية الحربية، ط1، جامعة اسكندرية، مصر، ص129.

[2] - أنطوان صياح، تعلّمية اللّغة العربية، المرجع مذكور سابقا، ص17.

للمثيرات أو معالج للمعلومات ودوره سلبي غير إيجابي في عملية التّعلّم"[1]، بمعنى أنّها تراه ذلك الشيء الذي يقع عليه فعل التّعلّم وكأنّه مجرد آلة.

-ننتقل إلى الطرائق التّدريسية: النّظريات السّلوكية دائما تنتهج الطّرائق التّي تعتمد على حاستي السّمع والبصر مثل طريقة المحاضرة.

أمّا بالنّسبة للتّقويم يقوم على قياس كمية الاستجابات المتعلّمة عن طريق الاختبارات سواء في الحصص اليومية أو في نهاية الفصل الدّراسي.

يتبيّن لنا أنّ التّدريس وفق النّظريات السّلوكية يتبنّى منهجية المقاربة بالأهداف حيث يركز المعلم على الهدف التّعليمي دون مراعاة المتعلّم والفروق الفردية والبيئة التّعليمية.

ومن أسس المدرسة السّلوكية في ميدان التّعليم عموما والتّدريس خصوصا هي المثير الاستجابة، التّعزيز، التّدريب، التّكرار.

-المثير الاستجابة: لكي يكون هناك تعلّم يجب أن يتوفر المثير، ومن مهام المدرّس أن يختار المثيرات ويخطط لها ويتوقع استجاباتها وهذا ما نلمسه ي نظرية الاشتراط والمتوفرة في عدّة مذكّرات التّدريس وغالبا ما تكون في بداية الدّرس من أسئلة، نبرة الصّوت في القراءة ...

أمّا بالنّسبة للاستجابات فينتجها المتعلّم مع تفاعله مع المثيرات المقدّمة له، وقد تكون صحيحة أو خاطئة فالمعلّم هو الذي يقيّمها إمّا أن يعزّزها بقانون الاستعمال أو يطفيها ويبطلها بقانون الإهمال المتواجدين لدى نظرية ثور ندايك.

-التّعزيز: لا تجد أيّ سلوك جيّد أو تعليم يخلو من عالم التّعزيز وظهر هذا المصطلح في نظرية ثور ندايك، امّا في نظرية سكنر كان أوضح وأعمق لأنّ عامل التّعزيز هو الذي يخلق مبدأ الدّافعية لدا المتعلّم، لذلك على المعلّم الّا يستغني عن هذا العامل، وتقيّد بالانتقادات التّي أتى بها سكنر للتّربية والتّعليم الذي طرحناه سابقا.

-التّدريب "التّكرار": لا يمكن فصل أيّ تعلّم عن التّكرار فاكتساب أيّ مهارة أو كفاءة أو عادة يعتمد على هذا العامل، لذا تعتبره النّظريات السّلوكية أساسي ومرتكزا مهما له الفضل في تثبيت المعلومات المراد تعلّمها وتعليمها، فالسّلوكيون يعتبرون أنّ التّدريب المستمر يتحوّل إلى عادة ومهارة دون إجهاد العقل وهذا ما نراه في تعليم القراءة والخط والإملاء وبعض القواعد النّحوية والصّرفية وكما يقال "تحفظ القواعد بالشّواهد" ولهذا فالمعلم يتدرّب على مهارة الاستماع

[1] - أنطوان صياح، تعلّمية اللّغة العربية، المرجع مذكور سابقا، ص128.

الجيّد والكلام السّليم والقراءة المسترسلة والحفظ الآلي وليس له الحقّ في المناقشة والتّفكير العميق والإبداع.

ج- التّدريس وفق النّظريات المعرفيّة:

انطلاقا من هذه المقولة "النّظريات المعرفية لا ترى الإنسان سالبا يستمع ويحاكي ويكرر ما يستمع إليه فحسب بل إنّه كائن فاعل في عملية اكتساب اللّغة، ولا تجري عليه قوانين التّعلّم التّي اشتقت من التّجريب على الحيوان"[1]، معناه أنّ التّعلم المعرفي نشاط ذهنيّ يفترض الإدراك والفهم والاستنباط وليس الاستماع والمحاكاة والتّكرار ولا يمكن في إضافة معارف جديدة فقط بل تشكيل تلك المعارف وتنظيمها وتغييرها، فهو نتاج التّفاعل بين المتعلّم والبيئة التّعليمية، إذا التّعليم في نظر علماء النّظريات المعرفية لا يكون كاملا إلّا بتغيير المتعلّم طريقة تفكيره وبنائه المعرفي والسؤال الذي يتبادر لنا هو: هل توظّف النّظريات المعرفية في التّدريس؟ وكيف للمعلّم أن يستثمرها في طرائقه التّدريسية؟ وما هي نظرتها للمعلّم والمتعلّم معا؟

- من خلال عرضنا لمذكّرات التّعليم وما تطرقنا إليه في الفصل الأوّل من رائق التّعليم وأدوار المعلّم في مهنة التّدريس يتبين لنا أنّ دور المدرّس تغيّر بتغيّر المنهجية ألا وهي "المقاربة بالكفاءات" ولم تعد تكمن مسؤوليته في نقل المعرفة إلى المتعلّمين وهو الملقّن والمفسّر والشّارح والمستنتج بل أصبح الموجّه والمرشد والمنظّم.

- وهذا لا يعني أنّ النّظرية المعرفية تستغني عن دور المعلّم في العمليّة التّعليمية التّعلمية بل تعطيه مكانة في محتواها وأسسها وهذا ما نراه عند "بياجيه"، يركّز على أنّ دور المعلّم هو دور منظّم للخبرات المختلفة التّي تتضمن مشكلات مفيدة وينبغي على المعلّم تقديم أمثلة مخالفة لما تتضمّنه استجابات الأطفال بحيث يمكن لهذه الأمثلة المخالفة أن تعكس حلولهم السّريعة بالإضافة إلى الكثير من التّطبيقات التّربوية تساعد المعلّم على تقديم دروسه.

- ولا ننسى اهتمامات "بياجيه" بتحديد الجوانب العمليّة التّربوية الخاصة بالمعلّم وكفاياته التّدريسية وكيفية التّخطيط للتّدريس وتحديد الأهداف والوسائل التّعليمية الملائمة.

المتعلّم:

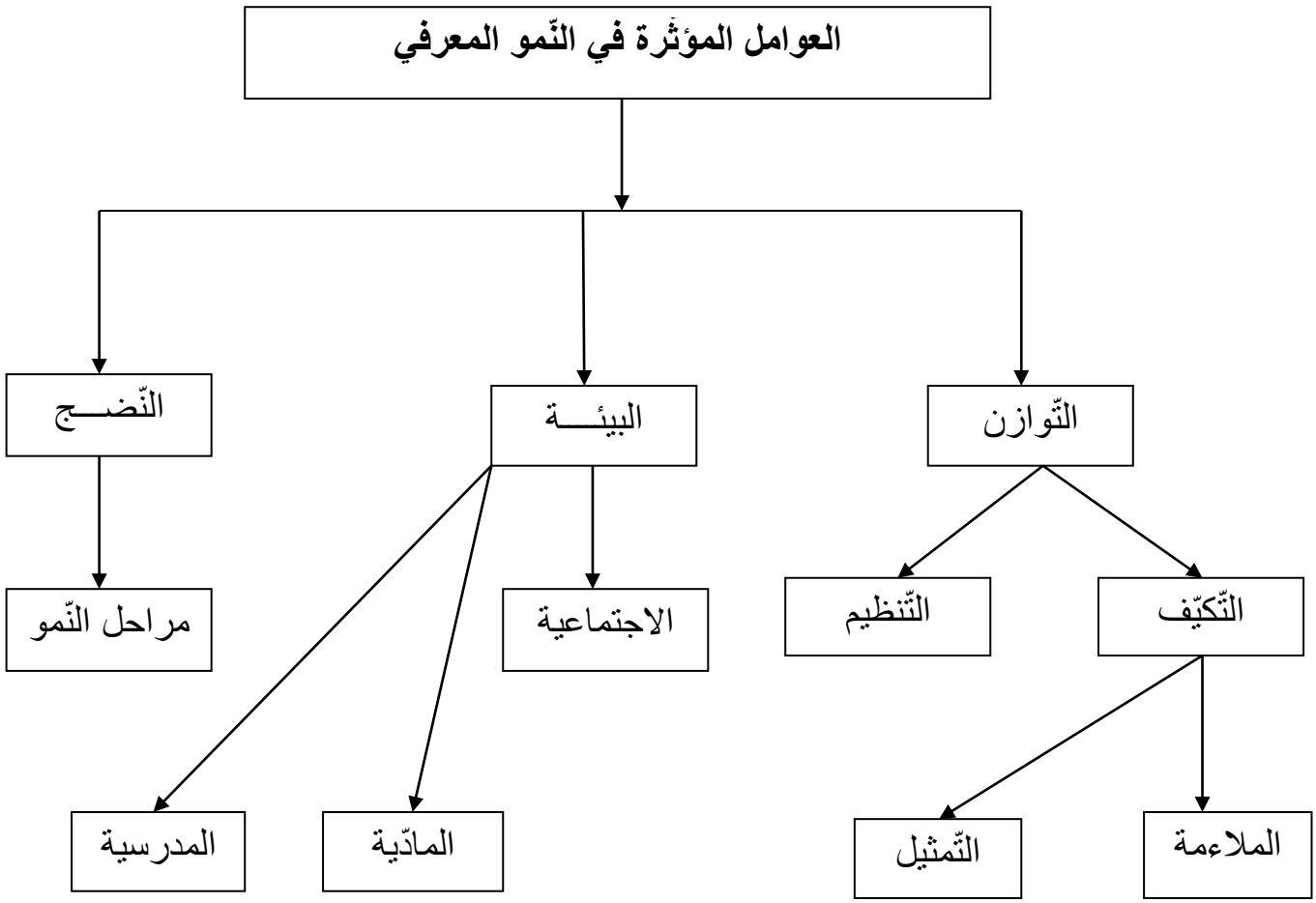
- يركّز المعرفيون على المتعلّم كونه مركز العملية التّعليمية التعلّمية فهو يساهم في مراحل التّدريس "التّخطيط، التّنفيذ، التّقييم"، ويخرجونه من دائرة الاستماع والحفظ الآلي والرّوتين

[1] - حسين عبد الباري عصر، تعليم اللّغة العربية في المدارس الابتدائية، الدّار الجامعية، الإسكندرية، د، ط، 1997، ص95.

اليومي، فالنّظرية المعرفية تجعل المتعلّم يتنبّأ للأهداف التعلّمية، تنظر له على أساس عنصر مفكّر نشيط يعمل على بناء فهمه للعالم المحيط به بطريقته الخاصة ممّا له الحق للمشاركة في بناء المنهاج الدّراسي.

- أمّا بالنّسبة لطرائق التّدريس نجد جلّ المدرّسين يستخدمون الطّرائق التّي يكون فيها المتعلّم عنصرا فاعلا ونشيطا مثل: الاستكشافية، الاستنباطية، الاستقرائية، المناقشة.

كما نعلم كما نعلم أنّ العمليّة ليست مجردّ التقاء مدرّس بتلامذته وتقديمه لبعض المعلومات وإنما هي لقاء بين خبرتين حول موضوع الدّرس، خبرة المعلّم التّي اكتسبها بطرق متعدّدة ومختلفة وخبرة المتعلّمين، ولكي يتحقق هذا على المعلّم كيف يتعلّم طلّابه وماذا يتعلّمون؟ وكيف يستخدموا ما تعلّموه؟ وللحصول على كل هذا عليه أن يكون على دراية بنظريات النمو المعرفي، ويميّز التّدريس وفق هذه النّظريات تولي اهتماما بالغا بالمتعلّم وما يحيط به تفاعل وتكشف عن أقنعته المزيّفة وهذا ما سعى إليه العالم الشّهير "بياجيه" عندما حدّد لنا مراحل وعوامل مؤثرة في النّمو المعرفي وسنعرضها في المخطّط الآتي:



مخطط يمثّل عوامل النّمو المعرفي لبياجيه.

- من خلال التّطبيقات التربوية التّي عرضناها في الفصل السابق للنظريات المعرفية في التّربية والتّعليم بالإضافة إلى التي لم تتسنى لنا الفرصة بتقديمها كنظريات "برونز"، "أوزيل"، يتبيّن لنا التّدريس وفق هذه والنّظريات يقف على الأسس التّالية:

- تركز النّظريات المعرفية على الاستعداد وأهميته للتّعلّم.

- تؤكد هذه النّظريات على توفير المواد المحسوسة في تعلّم التلاميذ لما لها من قيمة في اكتشاف طرقهم التّفكيرية، كما تؤكد على توفير الألعاب التربوية وتطعيم الأنشطة التّعليمية بروح اللّعب التي تتمثل في الحرية وتلقائية والمتعة وبالأخص لدى الصفوف الابتدائية الدنيا، من القسم التّحضيري إلى نهاية السنة الثانية.

- تجنب المعلّم إعطاء مشكلات تتطلب عمليات عقلية تفوق تطوره المعرفي أي مراعاة مراحل النمو والفروق الفردية.

- يجب على المعلم التّأكد بأنّ المتعلم قد تعلّم كل المتطلبات القبلية قبل تعلّمه المهمات الجديدة، والتّعلم يجب أن يسير حسب تسلسل واضح وذلك لتجبن التراكم المعرفي.

- النّظريات المعرفية لا تلغي الخطأ في بناء المواقف التّعلمية بل تجعل من المتعلّم كيفية الاستفادة من أخطائه لبلوغ مستوى أعلى من التعلّم ومن لا يخطئ فلا يصيب.

- تعطي النظريات المعرفية الجزئية للمتعلّم في تنظيم خطواته في التّفكير وما يناسب ميوله واهتماماته وقدراته ويكون دور المعلم في التّوجيه والتّيسير والتّنظيم.

- تؤكد هذه النظريات على ضرورة بناء مواقف تربوية تّتسم بالتّحدي المعقول لقدرات المتعلّمين، بحيث لا تصل مواقف التّحدي هذه إلى حد تعجيز الطّلبة وشعورهم بالإحباط والفشل.

- هذه النظريات لا تلغي التّشجيع، نجده بأشكال متنوّعة عند علمائها كالعالم برونز، يستخدم التّشجيع في اكتشاف المتعلّم البيئة التّي يعيش فيها.

جدول المقارنة بين التّدريس وفق النّظرية السّلوكية والتّدريس وفق النّظرية المعرفية:

بعد هذه المسيرة وما قلناه سلفا سنحاول الخروج بمقارنة بين التّدريس وفق النّظريتين "السّلوكية، المعرفية".

التّدريس وفق النّظرية السّلوكية	التّدريس وفق النّظرية المعرفية
- **المعلّم:** هو مركز العملية التّعليمية التّعلّمية دوره المنسّق شارح، مفسّر، مستنتج. - **المتعلّم:** دوره المستمع، المستقبل، سلبي. - **الطّريقة:** السّمعية البصرية، المحاضر، التحفيظ. - **التّقويم:** قياس كمية الاستجابات الصّحيحة عن طريق الاختبارات. ➢ التّكرار والتّدريب أسلوب أساسي وضروري. ➢ تعطي الشّكل والبنية اهتماما أكثر من المعنى. ➢ التّعزيز يكون بعد الاستجابة أي بعد التّعلّم. ➢ الخبرة تكون عن طريق تّعلّم عادات ومهارات. ➢ القراءة والكتابة بعد تعلّم المحادثة.	- **المعلّم:** دوره مرشد، موجه، مشرف، المنشط، الميسّر، المنظّم. - **المتعلّم:** هو محور العملية التّعليمية التعلّمية دوره إجابي. - **الطّريقة:** الاستقرائية، الاستقصائية، المناقشة، حل المشكلات. - **التّقويم:** قياس كمية التّحصيل المعرفي ➢ التّكرار يكون بشكل تلقائي المعنى والتّفكير هما أساسيان فيها. ➢ التّشجيع يكون قبل التّعلّم لأنّه هو الذي يولّد الدّافعية في التّعلم. ➢ الخبرة تكون في كيفية التّعامل مع مشكلات جديدة. ➢ يمكن البدء بالقراءة والكتابة منذ أوّل مرّة.

هذه كانت أهمّ الفروق في التّدريس بين النّظريتين، لكن رغم الاختلاف الموجود بين النّظريتين إلّا أنّه يوجد تداخل وتكامل بينهما، فالنّظرية المعرفية لم تأتي من عدم أتت على أنقاض النّظرية السّلوكية، ولهذا ينبغي على المعلّم الإلمام بنظرية التّعليم لما تحتويه من أهمّية في حياته المهنية وبواسطتها يتعرّف على مهارات التّدريس وتساعده على اختيار الطّريقة المناسبة وطرح الأسئلة ذات مستوى عالي من التّفكير والقيام بعملية التّقييم بشكل صحيح، كما أنّه بواسطتها يتعرّف على كيفية صياغة الأهداف السّلوكية وتحليل المحتوى التّعليمي وتنظيم أجزائه وفق مبدأ واحد بالإضافة إلى ذلك فهذه النّظرية تساعده على اختيار الاستراتيجية التّي تناسب طلّابه والمحتوى التّعليمي الذي يرغب بتعليمه وتهيئة الفرص المناسبة للمنافسة والتّزويد بالتّغذية الرّاجحة.

وفي الأخير على المعلم الإلمام بهذه النّظرية والالتزام بمحتواها وستجعله معلّما كفؤا واثقا بنفسه، قادرا على مهنة التّعليم ومشقّاتها دون مشاكل التّذكر والإحراج والتّوتر.

الخاتمة

وقد توصلنا في نهاية بحثنا إلى جملة من النتائج و الملاحظات نوردها فيما يلي:

- أن التعليمية هي ميدان علمي تعليمي في أن واحد كما أنها علم مستقل بذاته، وهو يدرس التعليم من جوانب متعددة: محتوياته ،نظرياته وطرائقه دراسة علمية إضافة إلى ذلك علم مساعد للبيداغواجيا، كما لا تكمن عناصرها في المثلث" المعلم- المتعلم والطريقة و المعرفة" بل تجاوزته بالوسائل التعليمية الأهداف التعليمية و التقويم و المنهاج

- كما استخلصنا أن التعليم مهنة مركبة ذات أدوار كثيرة و متداخلة فيها المسؤوليات و تكثر فيها الواجبات كما تتطلب تحفيز دوافع التطلع المعرفي و الكفاءة العلمية.

-كما تحدد طرائق التدريس منها التقليدية و الحديثة وهذه الأخيرة ليست طرائق خاصة تعتمد على أسس محددة بل هي محاولة الإفادة من إيجابيات الطرائق التقليدية ومع تطور اللسانيات التطبيقية مستقبلا و التطور التكنولوجي ستصبح الحديثة هي التقليدية بظهور طرق جديدة و مبتكرة.

- يتبين لنا أن النظرية السلوكية تأسست على أساس المثير و الاستجابة و تبيذ الأفكار غير القابلة للملاحظة و القياس، وهي تأكد أن كل معرفة مقدمة للتلاميذ لا بد أن تكون قادرة على إنارة اهتمامه وميوله وحوافزه ويتم ذلك بالتفكيك وتقييم المادة الدراسية على إجراء وفق معطيات وواقع يمكن وضع العلاقة بينهما وثم تقديسها إلى المتعلم بتسلسل وتدرج، أما النظرية المعرفية جاءت لتكمل ما أهملته النظرية السلوكية من الإرادة والعقل والرغبة في اكتساب المعرفة وتربط العمليات الداخلية" التذكر-التخيل- الإدراك بالبيئة".

نلاحظ من خلال تحليلنا لهذه الأطروحة أن لهذه النظريات بصمة في التدريس وذلك بوضع تطبيقات تربوية في العملية التعليمية التعلمية حيث تعتمد النظرية السلوكية على سلوك المتعلم من خلال ثنائية المثير و الاستجابة وما يلحقها من تعزيز وما يتوسطهما من تدريب و تكرار وذلك لتحصيل المعرفة

كما تعطي السيادة للمعلم بعكس النظرية المعرفة التي تهدف إلى كشف عن أقنعة المتعلم و الوصول إلى طريقة تفكيره وذلك تعتبره هو محرر العملية التعلمية.إضافة إلى ذلك ترى

هذه النظرية المتعلم ليس بحاجة إلى أن يتعلم فقط بل كيف يتعلم ؟ولماذا يتعلم وكيف يستثمر ما تعلمه؟

ومع كل مقلناه وحللناه سابقا وبالرغم من الإختلاف الموجود بين التدريس وفق النظريتين لا نستطيع إلغاء أي منهما وخصوصا في التعليم الإبتدائي.لطالما نحن في مسيرة منهجية المقاربة بالكفاءات إذن " النظرية الطاغية و الأكثر استعمالا في التعليم هي النظرية المعرفية"

- وفي الأخير لكي يسهل على المتعلم انتقاء الطريقة الجيدة و الناجحة عليه أن يكون على دراية بنظريات التعلم دراية تامة أي نظريا وتطبيقيا.

وفي ختام هذا العمل أسأل الله تعالى أن يجعله خالصا لوجهه الكريم.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم :برواية ورش.

المراجع و المصادر.

1-أحمد حساني، دراسات في الليسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الأولى 2000.

2-أحمد حسين اللقائمي، المناهج بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب القاهرة ، مصر الطبعة الأولى 1995.

3-أحمد رذيتة عثمان، طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة،دار المناهج عمان،الأردن، الطبعة الأولى،2004.

4-أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم،دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية ، الطبعة الثانية،2001.

5-أنطوان صياح، تعليمة اللغة العربية،منشورات دار النهضة بيروت،لبنان، الطبعة الأولى.

6- إيناس عمر محمد أبو حتلة، نظريات المناهج التربوية، دار الصفاء للنشر و التوزيع ،عمان،الأردن،الطبعة الأولى،2005.

7-باولو فريري، المعلمون بناة الثقافة ترجمة حامد عامر، دار المعرفة اللبنانية القاهرة،د.ط 2004 مترجم.

8-بشير ايدير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث الأردن الطبعة الأولى 2007.

9-توفيق أحمد مرعي ،محمد محمود الحيلة،طرائق التدريس العامة دار النشر المسيرة للنشر و التوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى،2005.

10-جمال الدين أبو الفضل ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عامر أحمد حيدرة، دار الكتب العلمية، بيروت ،لبنان.

11-جميس راسل، أساليب جديدة في التعلم والتعليم وتعميم واختيار وتقويم الوحدات التعليمية، ترجمة أحمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة دون طبعة 1991 مترجم.

12-جون ليونز، نظرية نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة خليل حلمي، دار المعرفة الجامعية، مصر، الطبعة الأولى 1986.

13-حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة الطبعة الخامسة2004.

14-حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى ،2007.

15-حسين منسي، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار الفكر، عمان، الأردن الطبعة الأولى 2005.

16- خالد لبصيص التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة بالكفاءات و الأهداف، دار التنوير للنشر و التوزيع، الجزائر، الطبعة الأولى،2004.

17- خليل حلمي، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية مصر، د.ط.2005.

18-سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الثانية2006.

19-سعد علي نراير، داود عبد السلام صبري، محمد هادي حسن، طرائق التدريس العامة،دار الصفاء للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، الطبعة الأولى ،2014.

20-صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية، دارالهومة للطباعة و النشر، الجزائر، الطبعة الرابعة،2009.

21-صالح محمد علي أبو جادوا ، علم النفس التربوي،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى2008.

22-صخر الدين قلا، يونس ناصر، محمد جهاد جمل، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى2006.

23-صلاح الدين عرفت محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات ،عالم الكتب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى 2005.

24-عامر ابراهيم علوان، الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس، مفاهيم وتطبيقات، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2011.

25-عبد الحميد شاهين،عبد الحميد حسن، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، كلية التربية الجامعية الاسكندرية، مصر.د.ط2010.

26-عبد الرحمان عبد علي الهاشمي. فائزة فخري العزاوي، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن الطبعة الأولى 2005.

27-عبد الرحمان عبدو الهاشمي ،استراتيجيات حديثة في التدريس دار الشروق،عمان الاردن،ط1

28-عبد الرحمان عدس، يوسف قطامي، علم النفس التربوي، والنظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الرابعة،2008.

29-عبد السلام المسدي، اللسانيات و أسسها المعرفية، دار التونسية للنشر،تونس،د.ط،1986.

30-عبد الفتاح حسن البحة، أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة المرحلة الأساسية العليا، دار الفكر للطباعة الأردن، الطبعة الأولى 1999.

31-عبد اللطيف بن حسين فرح، التدريس الفعال ، دار الثقافة، عمان الأردن الطبعة الأولى 2009.

32-عبد الله الرشوان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية و التعليم، دار النشر و التوزيع، بيروت، الطبعة الثانية،1997.

33-عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، للطباعة، الأردن د.ط 1986.

34-عبده الراجمي،علم اللغة التطبيقي وتعلم اللغة العربية، دار النهضة العربية،بيروت لبنان، الطبعة الثانية،2004.

35-عدنان يوسف عتوم-شفيق فلاح علاونة،عبد الناصر ذياب جراح علم النفس التربوي النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان ،الأردن، الطبعة الأولى،2005.

36-علي حسين حجاج، عطية محمود هنا، نظريات التعلم، دراسة مقاربة الجزء الأول، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الأداب،كويت،د.ط،1980.

37-عماد زغلول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، الأردن، الطبعة الأولى،2003.

38-فكري حسين ريان ، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، مكتبة الفلاح الكويت، الطبعة الألى 1981.

39-فؤاد أبو الحطب،علم النفس التربوي ،مطبعة النهضة المصرية ، القاهرة د.ط 1980.

40-محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان ، الطبعة الأولى2006.

41-محسن علي عطية،تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى 2008.

42-محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعلمية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحددة، الطبعة الأولى 2003.

43-محمد جاسم محمد ،نظريات التعلم،دار الثقافة للنشر و التوزيع،عمان، الأردن، الطبعة الأولى 2004.

44-محمد زياد حمدان ،نظريات التعلم" تطبيقات علم النفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق،د.ط 1997.

45-محمد زياد حمدان، أدوات التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. د.ط. د. س.

46-محمد فاتحي، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، الطبعة الأولى2004.

47-محمد فرحاة القضاة، محمد عوض التوتوري، أساسيات علم النفس التربوي النظرية و التطبيق، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان الأردن د.ط 2006.

48-محمد محمد يونس علي، مدخل لمبادئ اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، الطبعة الأولى،2004.

49-محمد محمود الحيلة، التعميم التعليمي نظرية و ممارسة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان ،الأردن ،الطبعة الأولى 1999.

50-محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة المؤسسة الوطنية للكتاب، د.ط 1988.

51-هدى علي جواد الشمري ،سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الاردن، الطبعة الأولى،2005.

52-يوسف محمد القطامي، نظريات التعلم و التعليم، دار الفكر للطباعة و النشر الطبعة الأولى،2005.

الفهـــرس

- البسملـــــــــــــة	
- شكـــــــــر وإهـــــــداء	
- مقـــــــــــدمة	أ
- المـــدخـــــل: تعريف التّعليمة في ضوء اللّسانيات التّطبيقية	03
1- اللّسانيات التّطبيقية "التّعريف، الخصائص، المصادر، المجالات"	04
2- التّعليمية "التّعريف، الأركان"	08
- الفصـــل الأوّل: بين التّعليم والتّعلّم والتّدريس.	16
1- تعريف التّعليم ومبادئه التّربوية والنّفسية.	17
2- تعريف التّعلّم وشروطه.	19
3- مهنة التّعليم وأدوار المعلّم فيها.	24
4- طرائق التّعليم وتصنيفات	27
- الفصـــــل الثانـــــي: ماهية نظرية التّعلّم ومجالها الإجرائي.	38
1- النّظرية السّلوكية:	40
أ- تعريف النّظرية السّلوكية.	40
ب- مصطلحات النّظرية السّلوكية.	41
ج-فروع النّظرية السّلوكية.	42
ج- 1-نظرية الاشتراط الكلاسيكي.	42
ج-2-نظرية المحاولة والخطأ "نظرية الارتباط".	44
ج-3-نظرية الاشتراط الإجرائي.	47
2- النّظرية المعرفية وفروعها:	52
أ- نظرية بياجيه في النّمو المعرفي.	53

ب- نظرية جانييه في النّمو المعرفي.	57
ج- الفرق بين نظرية بياجيه وجانييه.	61
- الفصـــــل الثالث: انعكاس النّظريتين السّلوكية والمعرفية في التّعليم الابتدائي - قراءة في أنشطة مختارة –	64
1- نماذج مختارة من أنشطة التّعليم الابتدائي للسّنة الرّابعة.	65
أ- نشاط القراءة.	65
ب- نشاط التّعبير الشفهي.	67
ج- نشاط التّعبير الكتابي.	69
د- نشاط المحفوظات.	71
2- التّدريس وفق النّظريتين السّلوكية والمعرفية.	72
أ- التّدريس وفق النّظرية السّلوكية.	72
ب- التّدريس وفق النّظرية المعرفية.	74
ت-الفرق بين التّدريس وفق النّظريتين السّلوكية والمعرفية.	76
- الخـــــــاتمة	78
- قائمـــــــــة المصـــــادر والمراجـــــــع	81