الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie

جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربية وآدابها

استراتيجية تعليم المواد اللغوية في المدارس الابتدائية

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللّغة

إعداد الطالبة
فاطمة ديب

إشراف
أ.د: سيدي محمد غيتري

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. عبد القادر سلامي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د. سيدي محمد غيتري	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا
د. عبد القادر بوشيبة	أستاذ محاضر"أ"	المركز الجامعي-مغنية	عضوا
أ.د. بوحساين نصر الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة	عضوا
د. رضا بابا أحمد	أستاذ محاضر"أ"	جامعة معسكر	عضوا
د. أمال بوخريص	أستاذة محاضرة"أ"	جامعة أدرار	عضوا

السنة الجامعية: 2016 / 2017

إهـــــــــــــــداء

إلى روح والديّ الطاهرة،

إلى زوجي رفيق دربي،

إلى أبنائي،

إلى كلّ من علّمني حرفا نافعا أفادني، ونصحني ووجهني، من أساتذتي الكرام.

إلى كلّ طالب علم، وباحث عن المعرفة. أهدي لهم ثمرة جهدي العلمي، سائلة الله عزّ وجلّ أن يُنتفع به وأن يكون خالصا لوجهه الكريم.

شـكـــر وتقديـــــر

الحمد لله ربّ العلمين واهب العطاء، جزيل النعمة، كريم الإحسان، أشكره جلّ وعلا على توفيقه.

كما يسعدني أن أتقدم بالشكر والثناء للأستاذ الدكتور سيدي محمد غيتري الذي كان له الدور البارز في توجيهي وإرشادي وكل من ساعدني من قريب أو بعيد في هذا الموضوع.

المقدمة:

يشيع الاعتقاد أن المستوى الذي يتخرّج به تلاميذ المدارس الابتدائية في التحكم باللغة العربية يعرف نوعا من التراجع، مقارنة بما كان عليه الحال عند الأجيال السابقة. فهاهم أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط يسخطون على المستوى الذي يصل به التلميذ إليهم قادما من المدرسة الابتدائية، وأساتذة الثانوية يشكون ضعف قدرة التلاميذ على مواصلة التعليم المتقدم في العربية ويلومون من قبلهم، وهؤلاء الأساتذة الجامعيون لا يجدون سبيلا إلى الكلام –عن وفي– علوم اللغة بالغة التعقيد عندما يصدمهم مستوى الطلبة المتدني في الكلام والتواصل والكتابة بلغة عربية سليمة. وكلّهم واقفون حائرون، يتساءلون عن السبيل للخروج من هذه المحنة. يتبادلون التهم تارة، ويصرخون في وجه من وضع المناهج والطرق تارة أخرى. ولكن، هل فعلا اللغة العربية في خطر؟ سؤال يقودنا على عكس عامة الناس إلى البحث أولا عن مدى صدق هذا الحكم، الذي يعود في أغلب الأحيان إلى حكم آخر أعم منه وأشمل؛ حكم يُطلق جزافا على واقع التربية في الجزائر، يُهوّل من وضعها ويقلّل من الجهد المبذول في حقّها.

لن ندافع عن أمر ينطق واقعه بعكس ما نريد، ولكن، وبحكم الموقع الذي نحن فيه –الدراسة الأكاديمية– التي لها أصولها المعروفة في البحث، وانطلاقا من أول قاعدة منهجية وضعها "ديكارت" (الفيلسوف الفرنسي) في مؤلفه "مقال في الطريقة"، والتي تجعل من "الشك المنهجي" أول خطوة ينبغي على الباحث عن الحقيقة أن يبدأ بها. فإننا سنرجئ حكمنا إلى النهاية، بعد جمع الدلائل ودراستها وتحليلها.

ليس المجال هنا للتدليل، بل فقط للتذكير بما للغة العربية من قيمة داخل المجتمع الجزائري؛ فهي اللغة الوطنية الرسمية، ولغة الدرس والتدريس في كلّ مستويات التعليم في الجزائر من الابتدائي وحتى الجامعي. وهي قبل كل شيء لغة القرآن، الكتاب المقدّس للإسلام الذي يدين به معظم الجزائريين. وهي بَعد ذلك – وفي مستوى آخر– اللغة التي يتحدث بها عامة الناس.

هي إذن ركيزة من ركائز الهوية الوطنية والدينية وحتى القومية، إذا ما اعتبرنا الصلة الوثيقة التي تربط الدول العربية من وراء هذا الانتماء المشترك؛ على الصعيد الرسمي الذي تمثله الدول والحكومات، كما على الصعيد العاطفي الذي يربط مشاعر الإنسان العربي مع أخيه العربي. وهو الأمر الذي يجعل الكلام عن اللغة الجامعة تلك لا ينقطع على مرّ الزمان. إلاّ أن مستويات الكلام عنها لا يسير في خطّ واحد؛ فهي في كثير من الأحيان محلّ حبّ وعشق وافتخار، ونجد ذلك في كل ما كتبه ويكتبه المؤلفون من قصص وروايات وشعر ونثر. كما تكون في أحايين أخرى كثيرة غرضا في ذاتها عندما يتعلق الأمر بدراسة تاريخيها من حيث النشأة والتطور والانتشار، أو تِبيان مختلف علومها وفنونها.

ولذلك فإن مجرد التفكير في جمع الكتابات التي وضعت لأجلها يستلزم إفراد بحث خاص لذلك؛ لذكر هذه المؤلفات والدراسات والأبحاث التي تُعد بالمئات، والتي نكتفي ها هنا فقط بتصنيفها ضمن عنصرين أساسيين أو عنوانين رئيسيين هما: ما كتب في العربية، وما كتب عنها. وغني عن الوصف ما تزخر به المكتبات العربية وحتى الأجنبية من أعمال اللغويين والنحويين والبلاغيين والمؤرخين من عرب ومستشرقين حول اللغة العربية وفيها.

وأما عن الأعمال التي تندرج في إطار تعليمية العربية بوجه خاص، فحدّث ولا حرج، فهي أيضا كثيرة، متعددة المآخذ لجوانب العربية. فمنها ما اهتم بتعليمية مادة بعينها كالقراءة أو النحو أو الصرف...، ومنها ما هو موجّه لتذليل صعوبات تعلّمها عند المبتدئين وغير الناطقين بها...، ومنها ما يدخل في إطار تصحصح مناهجها وطرق تدريسها، وأخرى –كمحاولتنا هذه– في الاستراتيجيات العامة.

أما غرض هذه الدراسة فسيكون فيما يكتب عنها. باعتبار أن الموضوع الذي ستعالجه هو: "**استراتيجية تعليم المواد اللغوية في المدارس الابتدائية**". الذي ينطلق من افتراض عام مفاده أن الإستراتيجية المعتمدة حاليا في كيفية التعامل مع اللغة لا تفي بالغرض المطلوب، ولا ترقى بالعربية إلى أداء دورها التاريخي المأمول، الذي من شأنه الرفع من المستوى الحضاري للأمة العربية. باعتبار أن قوّة اللغة وتطورها دلالة على تقدم متكلّميها وتحضّرهم ومؤشر على نمو كافة مجالات الحياة لديهم. وهو افتراض ينبع بالدرجة الأولى من عجز المدرسة الابتدائية على أداء دورها في تعليم العربية كونها المصدر الأول لكلّ تعلّم.

إن الوقوف عند هذا الموضوع بالذات لم يكن محلّ الصدفة، بل أن اجتماع بعض الظروف والأسباب دفعنا دفعا لاختياره، كونه يدخل في صميم الاختصاص، باعتبار الفترة غير الوجيزة التي جمعتنا بدرس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ثم المتوسطة، وبعدها رئاسة إدارة المتوسطة في منصب مدير. ولعلّ الاحتكاك المباشر والطويل مع موادها عبر تدريسها والتعّرف على مكامن ضعف التحصيل فيها، والحيرة في كثير من الأحيان في معالجة بعض جوانب الإخفاق هاته، كان السبب المباشر في هذا الاختيار. ثم إن نُصح وتشجيع الأستاذ

المشرف على الأطروحة الأستاذ الدكتور "سيدي محمد غيثري" كان سببا إضافيا لذلك الاختيار.

إن عِظم المهمة الملقاة على عاتق كلّ باحث في مثل هذه الموضوعات التي تتّصف بالشمولية، لتحتّم عليه أن يتعامل معه بحذر شديد؛ بأن يتناوله بالدراسة من كلّ جوانبه، ويلمّ بكل دقائقه وتفاصيله. والحال كذلك بالنسبة لمسألة اللغة العربية التي لا تقل أهمية وخطورة، فقد فرضت علينا تناول موضوعها من أوسع حدوده ووضع سور جامع لكافة الأسباب المؤثرة فيه والعوامل المساعدة على تحصيله.

ومن أجل الإلمام بكل هذه الأبعاد الكثيرة، جاءت خطة الدراسة شاملة في أربعة فصول، مشكّلة بدورها من ثلاثة مباحث ومقدمة وخاتمة.

تناولت في الفصل الأول –عبر سرد تاريخي– وصف المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال وحتى يومنا هذا، بحيث تناولتها من كل الجوانب المكونة لها؛ من حيث الهيكل والبرامج والتأطير... وفي مبحث ثان، تعرضت الدراسة إلى موضوع اللغة العربية من حيث محتوى درسها بشكل مفصّل، ما من شأنه توضيح الصورة التي هي عليها. وفي مبحث ثالث، تمّ عرض الطرق التي تتناول العربية بالدرس في مختلف المستويات التعليمية بالمدرسة الابتدائية.

أما الفصل الثاني، والذي عنوانه واقع التربية في الجزائر على ضوء نظريات التعلّم الكبرى. فجاء مقاربة لحال التربية في الجزائر مع ما هو كائن في المنظومات التربوية العالمية الأخرى، وتحديدا في شكلها النظري الذي طبعت به كل الدراسة. ومن مبدأ الإحاطة بالمسائل دائما، جاءت مباحث الفصل كشّافا عن

أصل التربية، ثم سرد أهم النظريات التي اهتمت بشأن التعلّم والتعليم، كي تكون سندا مُوجها يُقرأ على ضوئه واقع التربية في بلادنا.

وفي الفصل الثالث جاءت مرحلة البناء، بعد ما ميّز الفصلين الأولين طابع العرض لا غير. فهو بصورة ما، محاولة لتهيئة الأرضية الاي من المفترض أن تتمّ فيها العملية التعليمية في أكمل أحوالها. وقد حرصت الدراسة على تناول كلّ الأسس التي تشكل العملية التعليمية–التعلّمية، مما هو نفسي ومادي وتكويني. وقد حمل عنوان هذا الفصل "أسس التعليم المتكامل" هذه الأبعاد المشكلة لمباحثه الثلاثة.

وأما الفصل الرابع، الذي يعدّ جوهر البحث كلّه، والذي عنوانه: استراتيجية جديدة لتدريس مواد اللغة العربية". فقد اهتم باللغة العربية في كلّ مباحثه الثلاثة. وكان أوّلها استحضارا للصورة الواضحة الجليّة لواقع اللغة العربية في المدرسة الابتدائية وفي جميع المستويات الأخرى. يليها عرض موجّه لبحث الجوانب العلمية والتاريخية التي تفضي إلى بعض الاستنتاجات المهمة الدالة على مكمن ضعف مستوى التلاميذ في تحصيل اللغة. وفي النهاية وبناء على ما يسفر عليه هذا التحليل، تكون النتيجة في آخر المبحث الثالث الذي عنوانه: استراتيجية تدريس مواد اللغة العربية لـ: اللَحَان.

لم تسجل الدراسة صعوبات كثيرة، خاصة وأنها قد أُنجزت نظريا. ولم تكن تستدعي سوى ذلك بطبيعة موضوعها، الذي تناول مفهوم الاستراتيجية في أشمل معانيه، كونه مجموعة الأفكار والمبادئ والخطط طويلة المدى التي تتناول دور التربية بوجه عام في إحداث عملية تغيير، قياسا مع واقعها الحالي، الذي يوصف

بالضعيف والمتدني والهزيل. وكلّ ما هنالك من صعوبة يمكن ذكرها هو نوع من الضغط النفسي الذي رافق هذا العمل الفكري بحكم الانشغالات المهنية الكثيرة التي يفرضها منصب عملنا الذي أخذ منا كل الوقت والجهد.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على عدد من المراجع التي وفّرتها لنا المكتبات الجامعية، ودور الثقافة والانترنيت. وقد أصبح هذا المصدر الأخير أهم مصادر الكتب كلّها، بحكم السهولة النسبية التي يتحصل بها الباحث على الكتب النادرة والهامة في أي بحث مهما كان نوعه، من موقعه في البيت أو المكتب، وفي كل ساعة من اليوم.

تلمسان في: 07 سبتمبر 2016
فاطمة ديب

الفصل الأول: نبذة تاريخية حول النظام التربوي في الجزائر.

لقد وجدت الجزائر نفسها غداة استرجاع السيادة الوطنية في مواجهة التخلف الاجتماعي وتحدياته من أمية وجهل وفقر ومرض وغيرها، وأمام منظومة تربوية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين، وكان لزاما على الدولة الجزائرية الفتية بلورة طموحات الشعب الجزائري في التنمية وإبراز مكونات هويته وبعده الثقافي الوطني وتجسيد حقه في التربية والتعليم، وهكذا وضعت الدولة الجزائرية الفتية المنظومة التربوية في اعتباراتها الأولى منذ الاستقلال وحددت في استراتيجياتها التربوية الأبعاد الثلاث: البعد الوطني، البعد الديمقراطي، والبعد العصري.

إن نصف قرن من التاريخ تعتبر فترة قصيرة جدا في حياة أمة، وهي فترة زمنية أقصر من أن تمكّن من إقامة منظومة تربوية وطنية. لقد خرجت الجزائر غداة الاستقلال منهكة القوى من حرب التحرير؛ فعلاوة على اقتصاد متخلف ومجتمع مفكك الأواصر، منكور الثقافة، ورثت الجزائر في المجال التربوي وضعا مزريا للغاية. إن قضية التربية ظلّت الشغل الشاغل للشعب الجزائري عبر تاريخه وهو نابع من تعلقه الشديد بتراثه الثقافي والحضاري، وقد ظلّت هذه الاهتمامات تحتل الصدارة في مطالب الحركات الوطنية طيلة الفترة الاستعمارية، وأحسن دليل على ذلك هي مواثيق الثورة منذ فاتح نوفمبر 1954 التي تقرّ بأن التربية هي حجر الزاوية في كل بناء. لقد باتت الدولة تعمل جاهدة لإقامة مدرسة جزائرية بإطاراتها ومناهجها وكتبها المدرسية وسنداتها التعليمية جعلتها تنتقل من منهاج إلى آخر ومن استراتيجية إلى استراتيجية أخرى، مستدركة كلّ مرّة هفوات الماضي

ومصلحة بذلك نظم التربية التي بالرغم من محافظتها على الأطر الأساسية للسياسة التربوية إلاّ أنها أخذت أشكالا متباينة في أوجه متعددة خاصة ما تعلق بالهياكل التنظيمية والبرامج التعليمية ومحتوى تدريس المواد، خاصة مادة اللغة العربية في المدرسة الابتدائية التي ستكون محور اهتمامنا من حيث طرق تدريس موادها.

المبحث الأول: التطور الهيكلي (الهيكل ، البرنامج، التأطير).

مرّ تطور الهياكل التربوية والبرامج التعليمية والتأطير البشري منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، بخمسة مراحل أساسية حدّدتها الأحداث الكبرى الجوهرية التي لازمت النظام التربوي في الجزائر:

1- المرحلة الأولى (من1962 إلى 1970):

قامت الدولة الجزائرية بعد الاستقلال مباشرة بتقييم المنظومة التربوية والوقوف على وجهها الحقيقي الذي لم يكن ليلبي مطمح الجزائريين على اختلاف توجهاتهم الإيديولوجية، خاصة ما تعلق بنسبة الأمية التي قدّرت بـ: 85 بالمائة وربطها بتطلعات الطبقة السياسية التي كانت تسعى إلى إعطاء انطلاقة سريعة لوتيرة التنمية الوطنية. وقد كان واقع التعليم الابتدائي يعكس الصورة الشاحبة للمستوى الفكري للجزائريين بحيث مثلت نسبة المتمدرسين فيه 20 بالمائة من مجموع التلاميذ الذين بلغوا سنّ التمدرس وكان أول دخول مدرسي في شهر أكتوبر من سنة 1962، يسهر على تأطيره 3452 معلما للغة العربية بحجم ساعي يقدر بسبع ساعات أسبوعيا، و16450 معلما للغة الفرنسية منهم عدد كبير من الممرنين لسد الفراغ الهائل الذي أحدثه انسحاب عشرة آلاف معلم فرنسي غادروا الجزائر بصفة جماعية.

لم تكن الانطلاقة مشجعة ولا بالسهولة التي كان يتصورها البعض من الطبقة السياسية، واصطدم حماسهم في مواصلة وتيرة العيش العادي بمشاكل عديدة كانت ذات طابع مادي على وجه الخصوص، فبالإضافة إلى قلة الهياكل

المخصصة لاستقبال التلاميذ الذي تزايد عدهم من 353853 تلميذا خلال الموسم الدراسي المنصرم 1962/61 إلى 777636 تلميذا خلال الموسم الدراسي 1963/1962 ومثّل هذا التزايد نسبة 100 بالمائة. كانت مشاكل التأطير والبرامج التي ستدرّس، زيادة على ضيق الوقت الذي لم يكن ليسمح باتخاذ إجراءات لتهيئة ظروف استقبال هذا الكم الهائل من التلاميذ. كما واجهوا مشكل سيطرة اللغة الفرنسية وانحصار التعليم على مناطق وطبقات دون أخرى.

وقد اعتمدت السلطة الجزائرية آنذاك تعديلات مختلفة منذ سنة 1962، تمخضت عنها العديد من الإجراءات الفورية اتخذتها اللجنة الوطنية التي عقدت اجتماعها الأول في 15 سبتمبر من سنة 1962 وكانت أهم نتائجها: الجزأرة وديمقراطية التعليم، التعريب، والتكوين العلمي والتكنولوجي وكانت هذه القرارات بمثابة خريطة طريق للسنوات التي تلت. وكانت هذه الفترة مرحلة انتقالية يسودها الكثير من النقائص فاقتصرت على إدخال العديد من التحويلات والتغييرات التدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية، ومن الأولويات التي عمدت على ترسيخها: تعميم التعليم بإقامة منشآت تعليمية وتوسيعها لتشمل كلّ المناطق، جزأرة إطارات التعليم باستبدال المأطرين الوافدين من مجتمعات أخرى خارج المجتمع الجزائري، كما يعني جزأرة نظام التعليم ومناهجه والابتعاد قدر الإمكان عن محاكاة النظم الأخرى. كما عملت على تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي وتعريبه تدريجيا خلال هذه الفترة. وكان من نتائج هذا المخطط ارتفاع نسبة التمدرس بنسبة 250 بالمائة إذ قفزت نسبة

التمدرس من 20 بالمائة إبان الدخول المدرسي الأول إلى 70 بـ: المائة في نهاية هذه المرحلة.

وعلى الرغم من كل هذه التدابير بقي النظام التربوي في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بذلك الذي كان سائدا قبل الاستقلال الوطني، ومع ذلك فقد شهد تحويرات نوعية طبقا لاختبارات التعريب والديمقراطية والتوجه العلمي والتقني وذلك وفقا للنصوص الأساسية للأمة في بيان أول نوفمبر 1954 والمواثيق التي جاءت بعده.

وكان التعليم في هذه المرحلة من حيث الهيكلة مقسما إلى ثلاث مستويات كلّ مستوى يستقل عن الآخر وهي: الابتدائي، المتوسط والثانوي.*

- التعليم الابتدائي:

ويشمل ستّ سنوات من التعليم تتوّج بامتحان السنة السادسة الذي يتيح الانتقال إلى المتوسط ثمّ الثانوي ويوجه التلاميذ غير المقبولين إلى السنة السابعة من أجل اجتياز شهادة الدراسة الابتدائية التي تنهي مرحلة التمدرس الإجباري حينذاك في سنّ أربع عشر سنة وكان الحجم الساعي ثلاثون ساعة أسبوعيا تخصص ستّ منها للنشاط الثقافي والرياضي.

2- المرحلة الثانية (من 1970 إلى 1980):

تميزت هذه المرحلة بإنجاز الأعمال التحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية في إطار مخططات التنمية وقد تم تسطير هذا الإصلاح بصفته جامعا لثلاثة

* سنكتفي بعرض ما تعلق بالمستوى الابتدائي فقط خدمة لمسار البحث.

برامج قطاعية متكاملة، تلك البرامج الهادفة إلى إحداث تغيير في كل الميادين، أي في المجال الهيكلي، في مجال المضامين، في مجال الطرق وفي هيكلة المنظومة ككل.

وبالتوازي مع العمليات التحضيرية للإصلاح الذي كانت تهدف إلى: تجديد المضامين والطرق التعليمية – التعميم التدريسي للتعليم التقني المتعدد التقنيات – تحديث طرق التوجيه – جعل وسائل التعليم والمضامين التعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط – فقد شهد القطاع طيلة هذه المرحلة عددا من القرارات التي مسّت القطاعات المرتبطة بالشهادات وبالتكوين، وقد تمثلت هذه القرارات فيما يلي:

1- تنظيم التعليم:

في مرحلة التعليم الابتدائي لم تدخل عليه تغيرات بالنسبة لما عرف في المرحلة السابقة باستثناء تغيير تسمية امتحان السنة السادسة الذي أصبح يطلق عليه "امتحان الدخول إلى السنة الأولى متوسط ".

2- البرامج:

نشرت وزارة التعليم وثيقة تجمع كل عناصر برنامج التعليم الابتدائي وذلك سنة 1974 وقد أكدت الوثيقة على الطابع المؤقت للأحكام التي تضمها.

وفي هذه الفترة تكاثرت مؤسسات تكوين الأساتذة (إحداث المعاهد التكنولوجية للتربية) بدلا من المدارس العليا تلبية للطلب المتزايد للمدرسين وفي الأخير أدت الأعمال المتصلة بالإصلاح إلى "خزان" من النصوص التشريعية والتنظيمية (أمرية 16 أفريل 1976 وخاصة الأمر 76/35 المؤرخ في

1976/04/16 والمراسيم التنفيذية له[1]). وقد حددت هذه النصوص بشكل جلي الإطار العام للإصلاح التربوي والتكوين في الجزائر، وأدخلت إصلاحات على النظام لتتماشى والتحوّلات الاقتصادية والاجتماعية، كما كرّس الطابع الإلزامي ومجانية التعليم، وقد شرع في تعميم وتطبيق أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية 1981/1980، وهو ما عرف بنظام "المدرسة الأساسية" ذات البعد العلمي والتكنولوجي. وتدوم فيها الدراسة مدّة تسع سنوات، أي إلى أن يبلغ التلميذ 16 سنة. وأهم ما ميّز هذه الفترة هو ضبطت مجالات التدخل في الميادين التالية:

البحث التربوي – إعداد الوسائل والبرامج التعليمية – تكوين المستخدمين – التنظيم والمراقبة والتفتيش التربوي – التوجيه المدرسي – الخدمات الاجتماعية – الإدارة المدرسية. وصار التعليم بموجب هذا الأمر مهيكلا حسب المراحل التالية:

تعليم تحضيري غير إجباري، تعليم أساسي إلزامي ومجاني لمدة 9 سنوات، تعليم ثانوي عام، تعليم ثانوي تقني. وقد شرع في تعميم تطبيق أحكام هذا الأمر

[1] الأمرية رقم:76–35 المؤرخة في 16 أفريل 1976 وتتكون من 87 مادة ترسخ مبادئ العدالة والإنصاف وتكافؤ الفرص بين شرائح المجتمع الجزائري بجزارة التأطير وخاصة تلك التي حرمت من التعليم إبان الاستعمار الفرنسي باعتماد: تنشئة الأجيال على حب الوطن والاستجابة للتطلعات الشعبية للعدالة والتقدم، اكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية، تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للحياة (المادة2)، مجانية التعليم (المادة7) وإجباريته (المادة5) وتعريبه...وهي أهم المحاور التي بنيت عليها عملية إصلاح المنظومة التربوية.

ابتداء من السنة الدراسية 1981-1980، وما يزال إلى حد الآن يشكل الإطار المرجعي لأي مشروع يستهدف إدخال تحسينات وتحويرات على النظام التعليمي.

المرحلة الثالثة: من 1980 إلى 1990

1- تنظيم التعليم: التعليم الأساسي

ما يطبع هذه الفترة أساسا هو: إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي 1981/1980. وقد تمّ تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسنى لمختلف اللجان المكلفة بالإصلاح تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور. وإذا تم تصوّرها على أنها مدرسة قاعدية فإن فترة التمدرس الإلزامي تدوم تسع سنوات وتشمل هيكلتها ثلاث أطوار مدّة الطورين الأولين ستّ سنوات (الابتدائي سابقا) ومدّة الطور الثالث ثلاث سنوات وقد كانت مدّته السابقة أربع سنوات (التعليم المتوسط سابقا).

وقد تم تصميم المدرسة الأساسية لتكون وحدة تنظيمية شاملة لذا ولحد وقت قريب كانت لا تزال تجري محاولات على الصعيد التنظيمي ترمي إلى تحقيق هذه الوحدة في إطار المدرسة السياسية المندمجة (المأمن). ولكن هذا المشروع لم يستكمل.

2- البرامج:

إن كل البرامج والكتب المدرسية من السنة الأولى من التعليم الأساسي إلى السنة 9 أساسي تم إعدادها من طرف جزائريين وذلك من مرحلة التصميم إلى مرحلة التوزيع على مؤسسات التعليم، وقد كانت البرامج على شكل كتيبات في كل

المواد التعليمية وذلك في شهر ماي 1981 كما تم تعريب المضامين بالجملة والصهر على ضمان أداء وتأهيل أفضل مما يتماشى وآفاق التنمية المتسارعة. وقد تميز النظام التعليمي بالمركزية فيما يتعلق بالبرامج والمواقيت التعليمية، حيث تطبق نفس البرامج ونفس المواقيت في جميع المؤسسات التعليمية عبر كامل التراب الوطني. كما يتميز باللامركزية في تسيير المؤسسات والمستخدمين.

ومن أهم الأهداف التي سُطّرت للمدرسة الجديدة نذكر: تقنية التعليم في البلاد والقضاء نهائيا على المشاكل العالقة للأطفال في تعليمهم، ورفع مستوى المدرسة بصفة عامة، وضمان جودة التكوين وبصفة عامة وشاملة. ومن أجل ذلك فقد اعتمدت بوجه خاص طرق علمية مستحدثة، كما حددت لكل مرحلة تعليمية أهداف أساسية ينبغي على المتعلم إدراكها قبل الانتقال إلى المرحلة الموالية باعتبار أن مرحلة التعليم الإجباري كانت مقسمة إلى ثلاثة مراحل:

المرحلة الأولى: وتعتبر أساسية يتلقى الطفل أثنائها مادتي القراءة والكتابة والمحادثة، وهي مرحلة تتناسب جيدا مع سنّ التلميذ ما بين ستّ وتسع سنوات، وإذا تمكن التلميذ من المواد السالفة ضمنا له النجاح في المراحل الباقية حيث أن المواد الثلاثة كافية وأساسية لبقية المواد[1].

أما أهداف المرحلة الثانية وهي مرحلة تستمر مع عمر التلميذ بين سن التاسعة والثانية عشر وقد أطلق عليها تسمية مرحلة اكتشاف الطفل وتنبئه بالحياة العامة. ثم الانتقال إلى مرحلة التوجيه وظهور المواهب والخبرات التي اكتسبها

[1] مخلوفي محمد، ضمن مجلة همزة الوصل (مجلة التكوين والتربية)، العدد 16، 1981/1980، ص28.

التلميذ في المرحلتين السابقتين، كما يتم في هذه المرحلة التي تعد مرحلة نضج ورغبة، اكتشاف القيم حسب طبيعة المناطق ومناخها حيث تختلف عملية التطبيق بين التل والصحراء.[1]

المرحلة الرابعة: 1990 إلى 2000.

عرفت هذه المرحلة عدّة محاولات للتحسين مسّت مختلف أطوار التعليم بأشكال متفاوتة ولقد توصّل التفكير إلى ضرورة إدخال تعديلات على البرامج التي تبيّن أنها طموحة ومكثفة ولكنها غير منسجمة مع بعض الجوانب خاصة من ناحية إغفالها للتحولات السياسية والاجتماعية التي عرفتها البلاد .ومن هنا جاءت عملية تحقيق محتويات البرامج والتي تمت طيلة السنة الدراسية 1994/1993 وقد أدت إلى إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي.

إن أهم إجراء في هذه المرحلة هو ما تعلّق بإدراج الإنجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي (كلغة أجنبية أولى) ومحاولة تجسيد المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي تنفيذا للمبادئ المنظمة للمدرسة الأساسية وهكذا أصبحت هيكلة التعليم الأساسي تنقسم إلى طورين متكاملين :الطورين الأولين (ابتدائي) من السنة الأولى إلى السادسة أساسي–الطور الثالث: من السنة السابعة إلى التاسعة أساسي.

المرحلة الخامسة: من 2003 إلى يومنا هذا.

أهم ما ميّز هذه الفترة هي الإصلاحات التي بادر بها رئيس الجمهورية

[1] مخلوفي محمد، ضمن مجلة همزة الوصل (مجلة التكوين والتربية)، المرجع السابق، ص29.

السيد عبد العزيز بوتفليقة بعد انتخابه مباشرة والتي كانت من ضمن اهتماماته الأولى في برنامج حملته الانتخابية لسنة 1999. والتي رأى فيها (أي التربية) "المسعى الوحيد الكفيل بتوفير الشروط الضرورية لتحقيق الإصلاحات الكبرى التي يتوقف عليها مستقبل البلاد"[1].

جاءت هذه الإصلاحات بعد عمل قامت به اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي نصّبت يوم 13 ماي 2000 من قبل رئيس الجمهورية الذي أكّد في خطابه على أنّ "التربية ترهن مصير الآتي من الأجيال، وترهن في نفس الوقت تطوّر مجتمعنا وانسجام توازنه، كما ترهن التنمية الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية لوطننا، وكذا إشعاع شخصيتنا وثقافتنا في العالم"[2] وخلص رئيس الجمهورية إلى أنّ "المدرسة الجزائرية مريضة"، حيث أبرز أنّ العوامل الرئيسية للتطوّر غير متوفّرة، ممّا أدّى إلى تدن ملحوظ لنوعية التعليم على جميع المستويات وإلى تعميق الهوة التي حالت دون تطبيق الاختيارات الأساسية للمنظومة التربوية، لاسيما عامل الديمقراطي".

.وبيّن السيد الرئيس أنّ الجزائر مقبلة على"إصلاح جذري وشامل للمدرسة بتطبيق سياسة تربوية متجدّدة مسجّلة في الآجال ومطابقة للمحيط الداخلي والخارجي، وتستجيب لمتطلّبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وكذا

[1] من نص خطاب السيد عبد العزيز بوتفليقة رئيس الجمهورية الجزائرية(قصر الأمم، الجزائر، يوم السبت 13 ماي 2000). ضمن كتاب: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"، دار القصبة للنشر، ط1، الجزائر، 2009، ص9.

[2] المرجع نفسه.

لحاجات عصرنتها"، مؤكّدا على أنّ" الجزائر لا يمكن لها أن تبقى مهمّشة خارج الحركة العالمية للتقدّم، وهي مطالبة اليوم بالمساهمة في مجتمعات العلم والمعرفة، شريطة أن تستثمر الوسائل الضرورية، ولأن تكيّف مدرستها حتى تجعل منها بوتقة العلم والذكاء.

وقد حافظت هذه الإصلاحات في جوهرها على المبادئ الأساسية للأمة الجزائرية، واعتبرت كلّ الاختيارات التي ستطرأ على هذا الإصلاح سوف تعبّر عن تمسّكنا بقيم حضارتنا وثقافتنا، وأنّها ستفتح مجالات وأفاقا واسعة لشبيبتنا التي تطمح إلى بناء مستقبلها في مجتمع ديمقراطي عصري ومتفتّح على العالم، معتبرا أنّ المدرسة عندما "تكوّن مواطنين أوفياء لمبادئهم وقيمهم"، ستصبح عندئذ قادرة على التفتّح على العالم الخارجي من دون عقدة، كما أنّ "وطننا عبر منظومته التربوية ومؤسّساته الخاصة بالتكوين والبحث، وبفضل نخبته يمكن له أن يصل بسرعة إلى التكنولوجيات الحديثة ولا سيما تكنولوجية الإعلام والاتصال والإعلام الآلي التي أحدثت ثورة في عالمنا اليوم، ولكونها خلقت علاقات جديدة أساسها القوّة"[1].

وفي هذا السياق، عمدت اللجنة إلى فتح عدد من الورشات، أهمّها تكوين المكوّنين، "التجديد الجذري للبيداغوجيا، تقوية ودعم اللغة العربية، ترقية اللغة الأمازيغية والتفتّح على اللغات الأجنبية، التربية المدنية والخلقية والدينية، من أجل تكوين مواطن يعتزّ بقيمه ووطنه ومتفتّح على العالم"، التكفّل بالطفولة ما قبل التمدرس، إدراج التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتّصال على جميع مستويات

[1] نص خطاب رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة، المرجع السابق، ص9.

التعليم والتكوين، تأسيس التعليم الخاص وتنظيمه كجزء لا يتجزأ من المنظومة التربوية الوطنية، وضع تنظيم جديد أكثر نجاعة للتعليم القاعدي الإلزامي في خدمة النوعية والإنصاف، إعادة تنظيم مراحل التعليم ما بعد الإلزامي. ووضعت اللجنة عددا من المقترحات، أهمّها تحسين مستوى تأهيل المعلّمين، مراجعة البرامج التعليمية، تحديد سياسة جديدة للكتاب المدرسي، إقامة نظام للتقويم، عصرنة تسيير المنظومة التربوية وإدخال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في المدرسة.

ففيما يخصّ تحسين مستوى تأهيل المعلّمين، تمّ تصوّر سياسة جديدة لتكوين المكوّنين، ترمي إلى تلقين المعارف الأكاديمية والمهارات المهنية في آن واحد، أمّا فيما يتعلّق بمراجعة البرامج التعليمية، فتمّ إعادة النظر في مضامين البرامج التعليمية وطرق التعليم كلية لمواكبة تطوّر المعارف العلمية، التكنولوجية والبيداغوجية، قصد ضمان تفتّح المدرسة على العالم الخارجي الذي بات ضروريا، وكذا استجابة للحاجيات الجديدة للمجتمع الجزائري التي أفرزتها التحوّلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية العميقة التي عرفتها الجزائر.

وضمن نقطة تحديد سياسة جديدة للكتاب المدرسي، أوصت اللجنة بضرورة أن يكون الكتاب المدرسي متوفّرا في كلّ المناطق وفي كلّ الأزمنة، علاوة على ضرورة أن يكون الكتاب المدرسي مسايرا لتطوّر البرامج التعليمية الوطنية والمقاييس التقنية العالمية. وللمساهمة في معرفة أحسن للنظام التربوي قصد توجيه وتسهيل اتّخاذ القرار، معالجة الاختلالات المحتملة، دعت اللجنة إلى إقامة نظام للتقويم يكون شاملا ويتناول التقويم التربوي للتلاميذ، تقويم برامج التعليم والتكوين،

تقويم الكتب المدرسية والوسائل التعليمية الأخرى، وأيضا تقويم أداء الأساتذة وموظفي التأطير الآخرين، وفي باب عصرنة تسيير المنظومة التربوية، اعتبرت اللجنة أنّ الثغرة الجوهرية للمنظومة تكمن في مدى التحكّم في تنظيمها وتسييرها، وكذا سيرها، واقترحت إدراج وتثمين نشاطات قادرة على توقّع المشاكل التي قد تطرح وضمان تكيّف خدمات المنظومة التربوية بما يتماشى والتنمية الشاملة للمجتمع، من خلال ترقية وظيفة الدراسة والتصوّر في تنظيم المنظومة التربوية وتسييرها، ورأت اللجنة أنّه من بين نشاطات الدعم التي تكتسي طابع الأولوية، تلك المتعلّقة بالاستعمال العقلاني لتكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة كسند أساسي لإصلاح المنظومة التربوية.

لبعث ديناميكية تحسين المردود باشرت وزارة التربية عددا من النشاطات الرامية إلى وضع حدّ للتدهور المسجّل على مستوى القطاع، وبعث ديناميكية لتحسين مردود المؤسّسة التربوية استهدفت ثلاثة مجالات هي: تحسين ظروف التمدرس، تثمين التأطير وتحسين التنظيم البيداغوجي، ويشمل المجال الأوّل تحسين مردود المنظومة التربوية بوضع حدّ إلى التسرّب المدرسي على وجه الخصوص، من خلال تقليص الفوارق الاجتماعية والجهوية في مجال التمدرس بتوفير منح وتقديم مساعدات متنوّعة، إعادة الاعتبار للمنشآت المدرسية برصد اعتمادات كافية لمباشرة عمليات الترميم والإصلاحات الكبرى، إعادة فتح المطاعم المدرسية والداخليات ونصف الداخليات بصفة تدريجية، إلى جانب إعادة بعث النشاطات الثقافية بتزويد المكتبات المدرسية بمؤلّفات مرجعية، تدعيم نظام الصحة المدرسية، تطوير التكفّل النفسي في الوسط المدرسي وتعزيز عمليات التضامن

المدرسي وتوسيعها[1]. ولتثمين التأطير، اتّخذت وزارة التربية عددا من الإجراءات، أهمّها تحسين الظروف الاجتماعية والمهنية للأساتذة من خلال مراجعة القانون الخاص المتعلّق بهم وتثمين وظيفتهم على وجه الخصوص.

ولعل أهم جديد طرأ على المنظومة التربوية هو ما تعلّق بالبرامج التعليمية والتي عرفت عدّة تعديلات منذ سنة 1962 ميزتها عدّة اعتبارات اجتماعية وسياسية خلال السنوات الأولى التي أعقبت الاستقلال أدت إلى إدخال تعديلات محدّدة على مضامين بعض المواد التعليمية ولاسيما المواد ذات الأبعاد الإستراتيجية مثل التاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية المدنية والأخلاقية والدينية. وكذا صياغة برامج اللغة العربية وإدراجها في المسار التعليمي. أما التعديلات التي طرأت على البرامج خلال السبعينات فيمكن اعتبارها بمثابة فترة تحضير لإصلاح المنظومة التربوية، ومن ثمة، إعداد وتطبيق برامج تعليمية جزائرية محضة.

تمّ في تلك الأثناء إصلاح البرامج المذكورة بغرض تجسيد الانشغالات المطروحة، والتي يمكن تصنيفها إجمالا في نوعين:

يتعلق الصنف الأول بالتكفل بالانشغالات ذات الصلة بتكوين الفرد: أي تنشئة المواطن الجزائري طبقا لمشروع المجتمع المنشود آنذاك. في حين تعلق الصنف الثاني بالانشغالات ذات الطابع المنهجي؛ انتقاء أفضل الخيارات وأحسن المناهج المعروفة في مجال تصميم البرامج مع الأخذ بعين الاعتبار شتى التطورات الحاصلة في علوم التربية وعلم النفس التربوي وتقنيات التقييم، ولا يتعلق

[1] نص خطاب رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة، المرجع السابق، ص10.

الأمر هنا بتقييم المكتسبات فحسب، وإنما بتقييم شتى عناصر الفعل التربوي.[1]

وعلى الرغم من كل التعديلات التي كانت تطرأ كلّ مرة إلاّ أنها لم تكن تفي المطلب الرئيس في تجدير الإصلاح ولهذا السبب شهدت فترة السبعينات والثمانينات محاولات وتجارب عديدة فيما تعلق بتصميم البرامج الدراسية. ولقد بدأت النظرة الجديدة تفرض نفسها في المؤسسة التربوية داعية إلى الأخذ بعين الاعتبار معطيات الواقع الوطني والتطورات العلمية والتقنية وتوجيه كلّ ذلك نحو تنمية كفاءات التلاميذ الذاتية وتطوير قدراتهم العقلية بدل تركيز الفعل التربوي على مجرد تلقين المعلومات وتراكمها.

ومع ذلك، فلئن كانت تلك التطلعات والتوجهات حميدة في حدّ ذاتها، وتستحق التقدير إلاّ أن تطبيقها في الميدان كان يعاني عددا من الصعوبات الظرفية التي تعود أساسا إلى ما يلي:

- عدم استقرار الهياكل التنظيمية والأشخاص.

- نقص الإعلام والتكوين، وقلة التجربة وضعف التمرس المهني لدى العناصر المكلفة بترجمة غايات ومقاصد المدرسة في شكل برامج دراسية فعّالة.

- عجز المؤسسة المكلفة بالمتابعة والتقييم عن أداء مهامها؛ ذلك أن المعهد التربوي الوطني كان مشغولا بالدرجة الأولى بتصميم وطباعة الكتب المدرسية وتوزيعها أكثر من اهتمامه بالتقييم المنهجي والعلمي للبرامج الدراسية.

- انعدام الشروط المسبقة والضرورية لتطبيق أي برنامج تربوي جديد. كما

[1] بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"، المرجع السابق، ص ص46-47.

تعود أسباب هذا الصعوبات إلى نقص الانسجام الداخلي والخارجي بين البرامج الدراسية مع العلم أنه لم تفلح محاولات تدارك الخلل في تصحيح تلك النقائص. ولقد تجلت نتائج ذلك كلّه في اكتظاظ البرامج الدراسية وفي كثافة ساعات الدراسة وغالبا ما كانت المضامين بعيدة جدا عن مسايرة التطورات التي تحدث في المحيط الاجتماعي والاقتصادي فضلا عن تخلفها عن ركب العلوم والتكنولوجيا. وعلاوة على كل هذا فإن تدريس بعض المواد الضرورية لبناء شخصية الأطفال وصقلها كاللغة العربية والتاريخ والتربية المدنية، أو تلك المواد التي تساهم في تنمية الملكات العقلية العليا كالفلسفة وبعض فصول برامج الرياضيات لم تكن تحظى بكل ما تستحقه من عناية واهتمام، ناهيك عن نشاطات الإيقاظ التي لم يخصص لها أدنى حيز في برامج التعليم الابتدائي القديم[1].

لهذه الأسباب جميعها كانت أولى التدابير التي اتخذتها وزارة التربية الوطنية في هذا الشأن هي تركيز جهودها على إقامة جهاز دائم لتصميم البرامج والطرائق التعليمية والمصادقة عليها وتطويرها. وأهم هذه التدابير هي إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج؛ وهي هيئة استشارية تتولى إعداد تقارير الخبرة العلمية البيداغوجية عبر ما تصدره من آراء وتصوغه في اقتراحات بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسية وبخاصة منها ما تعلق بإعادة التصميم الشامل لنظام التمدرس وصياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من غابات التربية وإعداد مخطط مرجعي عام للمناهج. كما تقوم بتحديد ملمح تخرج التلاميذ في نهاية كلّ مرحلة تعليمية وإعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية لتصميم وبناء البرامج الخاصة بكل مادة

[1] بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"، المرجع السابق، ص 48.

دراسية أو مجموعة مواد دراسية. زيادة على ذلك تقوم هذه الهيئة بالتصديق على مشاريع البرامج التي تعدها المجموعات المتخصصة للمواد بعد التأكد من تطابقها مع المخطط المرجعي العام للمناهج ومع مستوى المعارف والتطورات التكنولوجية من جهة أخرى. وفي النهاية تحديد كيفيات تقييم التعلّمات وإجراء الاستدراك والتكفل النفسي والبيداغوجي بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلّمية.

إنّ الملفت للانتباه في هذه الفترة أي فترة الإصلاح الأخيرة هو ما اصطلح على تسميته بالمقاربة البيداغوجية الجديدة في إنجاز المناهج الدراسية حيث تم إعداد البرامج الدراسية وفق مقاربة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات وهي متفرعة من المنهج البنائي وتعتمد على منطق التعلّم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية. ففي هذه المقاربة يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي (البحث عن المعلومات، التنظيم والترتيب، تحليل الوضعيات، بناء الفرضيات، تقييم فعالية الحلول...) وذلك حسب وضعيات إشكالية منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية، في المدرسة أو داخل المجتمع بوتيرة متكررة إلى حدّ ما.

وما يهمنا نحن ها هنا هو البعد الاستراتيجي الذي أتت به هذه المقاربة الجديدة باعتبارها مقاربة ذات بعد مستقبلي، ذلك أنه علاوة على الاهتمام بتحسين أداء المنظومة التربوية فإن الأمر يتعلق بانتهاج مسعى استشرافي في منظور مستقبلي من أجل تصور وإقامة مدرسة متجددة تليق بمجتمع يشهد تحولات يومية ويصبو نحو غد أفضل. وهي تبدو وإن نظريا مقاربة متكاملة تتيح تنظيما أحسن لجميع العناصر التي تنطوي عليها البرامج الدراسية، مقاربة متدرجة باستمرار

تضفي على البرامج الدراسية صفة ديناميكية تتجه دوما نحو المستقبل مع قدرتها على دعم استقرار المعارف المؤقت والمتدرج. كما أنها مقاربة علمية من شأنها جعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ما تقرره مدونة الإجراءات والأهداف المحددة بكل وضوح وتعتمد على بناء الفرضيات وتحديد الإجراءات الدقيقة الكفيلة بوضع تلك البرامج حيز التطبيق[1].

مع حلول السنة الدراسية 2008/2007 تم الانتهاء من وضع البرامج الدراسية الجديدة حيز التطبيق لمجموع المستويات الدراسية وعددها اثنا عشرة برنامجا أي ما لا يقل عن مائة وخمسة وثمانون منهاجا دراسيا جديدا تم بناؤها منذ انطلاق الإصلاح في سنة 2003. واهم ما يمكن أن نذكره في سياق بحثنا هو ما تعلق ببعض الإضافات والتعديلات التي مسّت التعليم الابتدائي خاصة ما تعلق بتدريس مادة اللغة الأمازيغية ابتداء من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وليس كما كانت مقررة في برنامج السنة السابعة من التعليم الأساسي القديم. إدراج مادتي التاريخ والجغرافيا ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي، وإضافة مواد دراسية جديدة من بينها التربية العلمية والتكنولوجية التي أدرجت في قائمة البرامج الجديدة ويتم تدريسها انطلاقا من السنة الأولى ابتدائي. كما أنه تمّ تقرير تدريس مادة اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي ثم التراجع عن ذلك بسبب الصعوبات البيداغوجية والتنظيمية التي لاقاها هذا الاقتراح ليتم تأجيلها إلى السنة الثالثة في سنة 2006.

ومهما يكن من أمر هذه الإصلاحات فإن الغرض من ذكرها هنا هو

[1] بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"، المرجع السابق، ص 55.

الوقوف على الصورة القريبة لحالة التعليم الآنية باعتبار أن هذه الإصلاحات لازالت قيد التطبيق وفي كثير من الأحيان في طور التصحيح والتعديل باعتبار الأمريات التي تصدر بين الفينة والأخرى عن وزارة التربية الوطنية بهدف تدارك النقائص واستدراك الهفوات.

أما فيما يخص مسار بحثنا الذي سنكتفي من خلاله بمعالجة موضوع محدد يتعلق أساسا بتدريس مادة بعينها داخل المنظومة التربوية بالرغم من مركزيتها وضرورتها لكل التعلّمات الأخرى، ونعني مادة اللغة العربية وما تعلق بها من تعبير وكتابة ونحو وصرف وغيرها، فإننا سننتقل فيما سيأتي إلى محتوى تدريس هذه المادة في المدرسة الابتدائية من خلال تتبع أهم التحولات التي عرفتها طرق تدريسها والتركيز على أهم النقائص والبدائل التي وظّفت لتجاوزها، طبعا ضمن كرونولوجية تصاعدية بدءا من استقلال الجزائر وإلى يومنا هذا.

المبحث الثاني: محتوى درس اللغة العربية

ربما يكون من متطلبات البحث الأكاديمي قبل الشروع في أي عمل، التعريف بأهم المفاهيم المكونة لعناصره، وكما هو مبيّن من عنوان هذا المبحث فإن الأمر يتعلق أساسا بمفهوم اللغة بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص؛ كونها اللسان[1] المنطوق داخل مجتمعنا ومادة تعلّم في مستوى من مستويات التربية والتعليم. ومن أجل ذلك وجب علينا قبل البدء في أي تفصيل، تحديد هذا المفهوم من جوانب كثيرة أهمها الجانب الاصطلاحي والعلمي، ثم اللغوي حتى نتجاوز إحراج تفسير المجهول بالمجهول الذي نراه تعريفا ناقصا خاصة في ما تعلق بموضوع اللغة باعتبارها في هذه الحالة حاملا ومحمولا أو باللغة العلمية دالا ومدلولا.

يشير مصطلح اللغة في المتداول من الكلام إلى الملكة التي يستعملها البشر للتفاهم فيما بينهم بواسطة الأدلة الصوتية، وهذه الخاصية الصوتية للغة تستحق أن نتوقف عندها؛ ففي البلدان المتحضّرة ومنذ آلاف السنين غالبا ما استعملت الرموز المرسومة أو الخطية المطابقة للأدلة الصوتية للغّة وهذا ما يدعى الكتابة. وإنه حتى اختراع الحاكي، كان كلّ دليل صوتي يلفظ إما يدرك في حينه وإما

[1] فرديناند دوسوسير، محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف الغازي ومجيد النصر، **المؤسسة** الجزائرية **للطباعة، دط، الجزائر**، 1986، ص22 وما يليها. يفرق فيها دوسوسير بين اللغة **واللسان** وهو فصل في الوقت نفسه بين الاجتماعي **عن الفردي**، الجوهري عن الثانوي والعرضي إلى حدّ ما. **فاللغة** ليست وظيفة للفرد الناطق، وإنما هي نتاج يكتسبه الفرد انفعاليا، وهي لا تفترض تصميما مسبقا أبدا، والتفكير لا يتدخل فيها إلاّ كنشاط تصنيفي. أما الكلام فهو على عكس ذلك، عمل فردي للإرادة والعقل، ومن المناسب أن نميز فيه: - الأنساق التي يستخدم **الفرد** الناطق من خلالها رمز اللغة للتعبير عن **فكره الشخصي** –الآلية النفسية – الفيزيائية التي تساعده على تشييد هذه الأنساق.

يضيع إلى الأبد. وعلى العكس من ذلك فالرمز المكتوب يدوم بدوام عماده: الحجر أو الجلد أو الورق وبدوام الأثر الذي يتركه الأزميل أو المسمار أو الريشة على ذلك العماد؛ ذلك ما كان يلخّصه القول المأثور "المكتوب يبقى والكلام تذروه الرياح". إن هذه الخاصية الحاسمة للشيء المكتوب هي التي بوأته المكانة المرموقة وإنّ الآثار الأدبية التي هي أساس ثقافتنا تتداول حتى اليوم بصيغتها المكتوبة[1].

واللّغة مؤسسة بشرية غالبا ما تعتبر كإحدى الملكات البشرية، وعلاقة الإنسان بلغته ذات طبيعة خاصة جدا بحيث يمكننا أن نعمد إلى تصنيف اللغة في ضرب من الوظائف الأكثر سعة، والذي لا يمكن أن نؤكده هو أن اللغة ناتجة عن تمارين طبيعية لبعض الأعضاء، كالتنفس أو المشي الذين تقريبا أساس وجود الرئتين أو الرجلين، فبالنسبة إلى اللغة يجري الحديث حقا عن أعضاء للنطق ولكنه أيضا يضاف إلى ذلك عامة أن الوظيفة الأولى لكل عضو هي شيء آخر تماما، فالفم يستعمل لإيصال الغذاء إلى المعدّة والخياشيم تستعمل للتنفس وهلم جرى...وتلافيف المخ التي رأى بعضهم أنها منشأ الكلام لأن إصابتها غالبا ما كانت ذات صلة بالحبسة – لا شك ذات صلة بممارسة اللغة، ولكن لا شيء يثبت أن تلك هي وظيفتها الأولى والأساسية[2].

ونظرا لهذه الاعتبارات فإن اللغة تصنّف ضمن المؤسسات البشرية، وهذه الطريقة في النظر فيها مزايا لا جدال فيها: فالمؤسسات البشرية (أو الأنظمة

[1] أندريه مارتيني، **دروس في** اللسانيات **العامة**، تر:**سعدي** زبير، **دار الآفاق**، دط، دسنة، ص12.

[2] أندريه مارتيني، دروس في اللسانيات العامة، المرجع نفسه، ص13.

البشرية) ناجمة عن العيش في المجتمع وهذا ما ينطبق على اللغة التي تتصور أساسا كأداة للتبليغ. والأنظمة البشرية تفترض تدريب الملكات الأكثر تنوعا ويمكنها أن تكون كثيرة الانتشار ويكون حالها كحال اللغة.

ومع ذلك فالقول: إنّ اللغة نظام، لا ينير إلاّ قليلا هذه الظاهرة. وعلى الرغم من أنها مجازية، فالإشارة إلى اللسان بكونه أداة أو وسيلة يجلب بشكل مفيد جدا الانتباه إلى ما يميّز اللغة عن كثير من الأنظمة الرمزية الأخرى، فالوظيفة الأساسية لهذه الأداة هي التبليغ؛ فالعربية مثلا هي قبل كلّ شيء الوسيلة التي تمكّن أهل اللسان العربي من أن تكون لهم علاقات فيما بينهم. كما أن اللغة تستعمل لوظائف أخرى غير تلك التي يتمّ بها التفاهم بين متكلميها، فاللغة تستعمل في المقام الأول –تقريبا– كعماد للفكر إلى الحدّ الذي فيه نتساءل عن جدوى أي عمل ذهني يعزوه الإطار اللساني[1].

كما أنها نظام تعبير لفظي، يتضمن مصطلحا ونحوا محدّدين، ثابتين نسبيا، يشكلان مؤسسة اجتماعية مستديمة، تفرض نفسها على سكان بلد، وتظلّ شبه مستقلة عن إرادتهم الفردية[2].

وهي أيضا طريقة الكتابة عند كاتب؛ أسلوب الكلام أو الكتابة لدى جماعة محصورة نسبيا. وفي حالات نادرة وبكيفية عرضية، يقال مجازا على منظومات

[1] أندريه مارتيني، دروس في اللسانيات العامة، المرجع السابق، ص4.

[2] أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول H–Q، تر: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط2، 2001، ص721.

إشارة أو عبارات أخرى غير الكلمات كلغة الحساب أو الهندسة أو ما شابه ذلك كلغة الإشارة أو الضوء...إلخ[1].

أما لغة: فهي اللّسن، وحدّها أنها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم، وهي فعلة من لغوت أي تكلّمت، أصلها لُغوة ككرةٍ وقلّةٍ، كلها لاماتها وأوات، وقيل أصلها لغييٌ أو لغوٌ. اللغو: النطق[2].

كما يمكننا تحديد مفهوم اللغة على أنها: نظام صوتي رمزي دلالي، تستخدمه الجماعة في التفكير والتعبير والاتصال، ومن هذه الاعتبارات يمكن لنا أن نحدد بعضا من خصائصها:

اللغة نظام رمزي: لكل لغة نظامها الخاص، يتكون من الوحدات الصوتية والمقطعية؛ فالجملة مثلا في اللغة العربية تكون إما اسمية أو فعلية، فالاسمية هي ما بدأ باسم وأما الفعلية فهي التي تبدأ بالفعل. والموصوف في العربية يتقدم على الصفة، وما يأتي بعد حرف الجرّ يكون مجرورا. ويطلق على اللغة اسم النظام لأنها تؤلف بين البنائي والدلالي والصوتي. ومن مظاهر نظامية اللغة إمكانية الناطقين بها فهم التركيب اللغوي حتى لو كان ناقصا، وذلك لإلمامها بالنظام وكيفية سيره، فمن اليسير مثلا تصنيف المفردات إلى أسماء وأفعال، وتصنيف التراكيب إلى جمل إثباتية وأخرى استفهامية[3].

---

[1] أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول H–Q، المرجع السابق، ص722.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للنشر، بيروت، المجلد: 13، ط1، د.س، ص214.

[3] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990، ص144.

ونظام العربية مثلا يشير إلى كيفية تحويل الأفعال الماضية إلى مضارعة وأمر، وتحويلها من صيغة المذكر إلى صيغة المؤنث بإضافة التاء، ولهذا فإن الناطقين بالعربية الملمين بنظامها، يستطيعون تصريف بقية الأفعال المماثلة دون صعوبة أو تعب. وإذا اختل النظام أو النسق عند المتحدث أو الكاتب بلغة معينة، كان اتصاله بمن يتحدث إليهم أو يكتب ضعيفا أو معدوما.

اللغة نظام صوتي: ومعنى كون اللغة صوتية هو أن طبيعتها الأولى هي الأصوات بينما الشكل الكتابي يأتي في المرتبة الثانية. فالكتابة في الواقع تعتبر تطورا حديثا نسبيا في التاريخ الإنساني، إذا ما قورنت باللغة الشفوية، وكثير من اللغات القديمة والحديثة ليس لها وجها كتابي، أي أنها لغة تخاطب فقط. وعلى أي حال فإن الطبيعة الصوتية للغة تعني أن يبدأ تعليم الأطفال بشكلها الصوتي الشفوي، قبل الكتابي، أي أن يجيء تعليم الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة[1].

اللغة نظام دلالي:

من المعروف أن معاني اللغة متّفق عليها بين أفراد المجتمع الذين يتكلمون بلغة معينة وبدون هذا الاتفاق لا يحدث الاتصال بين المتكلم والمستمع وبين الكاتب والقارئ وهذا ما عبّر عنه دو سوسير في محاضراته الشهيرة وتحديدا عندما عبّر عن فعل اللغة كونه دارة كلامية: بحيث تكون لها نقطة انطلاق تكون في دماغ أحد المتحاورين ولنقل المتحدث (أ) مثلا، حيث تترابط وقائع الضمير المسمّاة تصورات (concepts) مع تمثيلات العلامات الألسنية، أو الصوّر السمعية المستخدمة في التعبير عنها، ولنفترض أن تصورا ما يثير في الدماغ

[1] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص145.

صورة مماثلة: فهذه ظاهرة نفسية كليّا تتبعها بدورها آلية فزيولوجية: فالدماغ ينقل إلى أعضاء النطق ذبذبة ملازمة للصورة، ثمّ تنتشر الموجات الصوتية من فم المتحدث (أ) إلى أذن المستمع (ب)، وهذه آلية فيزيائية بشكل صرف ثم تستمر الدارة حتى المستمع (ب) في اتجاه معاكس: إذ يتم الانتقال الفيزيولوجي للصورة السمعية من الأذن إلى الدماغ، وفي الدماغ نفسه يعقد الترابط النفسي بين الصورة والتصوّر الذي يقابلها. وإذا ما تحدث (ب) بدوره، فإن هذا الفعل الجديد سيأخذ مسارا له الطريق الأولى نفسها –أي من دماغ (ب) إلى دماغ (أ)[1].

اللغة مكتسبة: أي أنها ليست غريزة في الإنسان؛ فالطفل يولد دون لغة، ثمّ يبدأ في تلقي الأصوات بأذنيه، ويربط بين الصوت والشخص، وبين الصوت والشيء، وبين الصوت والحركة، ويدرك العلاقات بين الأشياء، وهكذا تتكون مفرداته وقاموسه اللغوي. وعندما يقرأ يضيف إلى هذا القاموس وينميه.

اللغة نامية: وهذا يعني أنها ليست محدودة أو جامدة باعتبار أنها نظام متحرك متطوّر؛ فعلى المستوى الفردي نجد أن لغة الفرد تتطور وتتحسن مع تقدّم العمر وازدياد الخبرات، وأما على المستوى الجماعي أو الاجتماعي فنجد الأمة الحيّة المتطورة تعكس تطورها على لغتها عن طريق الباحثين والدارسين الذين يتناولون اللغة بالدراسة والتشخيص والإضافة. وبهذه الكيفية فهي تحيى وتنمو بحياتهم وتموت وتندثر بضعفهم وتخلفهم. وهذه الخاصية هي ما يجعل من اللغة

[1] فرديناند دوسوسير، محاضرات في الألسنية العامة، المرجع السابق، ص22.

قادرة على مواكبة التطور الحضاري للأمم بقابليتها استحداث رموز تعبّر عن كافة أوجه التطوّر السياسي والاجتماعي والاقتصادي[1].

وإذا كانت هذه بعض من خصائص اللغة، فإن وظيفتها الأساسية هي كونها منهج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال، وهذا يعني أنها منهج للتعليم والتعلّم، ونظام لحفظ التراث الثقافي. فكون اللغة منهجا للتفكير يجعلها نظاما للأفكار والمعاني بألفاظ تناسبها؛ فالإنسان يفكر، والأفكار والمعاني تستدعي الألفاظ التي تناسبها، فاللغة إذن هي تجربة عقلية شعورية يتم التعبير عنها من خلال لفظة مناسبة[2].

وكون اللغة منهج إنساني في التفكير، فإنه يستخدمها كمنهج ونظام للتفكير والتعبير في كلامه وكتابته، ويستمع إليها من الآخرين، ويكتسب معارفه وجزءا كبيرا من ثقافته وخبرته، ومهارته في العمل وفي العيش داخل مجتمعه المحلي والعالمي، وهي وسيلة تعبير عن أفكاره ومشاعره ومشاكله.

هذا بالإجمال ما يمكن أن نتحدث عنه حول خصائص اللغة ووظيفتها، في عمومية تشمل أي لغة كانت. وهي بشكل من الأشكال دراسة علمية تتحرى الوصف. وما يهمنا الآن ليس الحديث عن اللغة في تركيبها ولا عن كيفية تطوريها لأن هذا الأمر له متخصصين فيه يسهرون على تطوير هذا الجانب العلمي المحض، أما نحن فسنكتفي في مهمة أولية بتحديد محتوى تدريس اللغة العربية كمادة ضمن برنامج تعليمي خاص بمنطقة محددة جغرافيا من العالم ألا وهي دولة

[1] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، 146.

[2] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، المرجع نفسه، ص148.

الجزائر من خلال تتبع الجانب الشكلي الهيكلي لهذه اللغة في المدرسة الابتدائية أولا، ثم مضمون التعلّمات وطرق معالجتها داخل قاعة الدرس في الطور الابتدائي بمختلف مستوياته.

ينصب اشتغالنا هنا بتحليل آخر مرحلة من مراحل تطوّر النظام التربوي في الجزائر، أي مرحلة الإصلاح الأخيرة التي يمكن تحديدها زمانيا ابتداء من سنة 2003، وهو اختيار استراتيجي نعمد إلى اتخاذه مرجعا لتحليل ودراسة محتوى تدريس اللغة العربية إذا ما عرفنا أنّ اختيارنا هذا ينطلق من الفكرة التي مفادها أن مرحلة الإصلاح تعدّ أشمل مرحلة وأنضجها فيما يخص التقسيم والكيفية التي تناول بها المنظّر المدرسي الجزائري تعليم هذه المادة، باعتبار التعديلات والتصويبات التي سبقتها. كما أنها أقرب مرحلة سنركز عليها اهتمامنا في نقد طرق تدريس هذا المادة وإظهار نقائصها وعيوبها. هذا لا يعني أننا لن نتطرق إلى المراحل السابقة، ولكن سيكون الأمر بكيفية استثنائية وعندما نجد داعيا ملحا لذلك.

من المفيد قبل الشروع في تفصيل مواد اللغة العربية الإشارة إلى أن التعليم الأساسي الذي أفرزته إصلاحات 1976 وحافظت على كثير من مواده إصلاحات 2003 والتعديلات الهامة التي طرأت على مناهج التعليم سنة 2011 والتي قسّمت التعليم الإلزامي إلى ثلاثة أطوار رئيسية، وبنفس التقسيم تقريبا حدّدت أهداف التعليم؛ فنجد في السنة الأولى من التعليم الابتدائي الذي يشتمل على خمسة مستويات يركز على أربعة مهارات أساسية تتعهد المدرسة التلاميذ فيها

بالتحكم في المهارات الأساسية للاتصال اللغوي من محادثة واستماع وقراءة وكتابة[1].

حدد توقيت اللغة العربية في السنة الأولى ابتدائي بـ: 11 ساعة و15 دقيقة أسبوعيا يوزع على نشاطات المادة كالآتي[2]:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي الإجمالي
تعبير شفوي / قراءة / كتابة	8	6 سا
قراءة كتابة	2	1سا و30 د
محفوظات	2	1 سا و30 د
ألعاب قرائية وكتابية	2	1 سا و30 د
تعبير كتابي	1	45 د
المجموع	**15**	**11 سا و15 د**

فالتعبير الشفوي نشاط يستهل به لجعل المتعلمين في وضعيات يمارسون فيها الأحاديث ويتناولون الكلمة ويتدربون على النطق السليم والأداء الصحيح للمقاطع الصوتية في بداية المرحلة، ثم يتناولون أطراف الحديث فيما بينهم في المراحل اللاحقة. ويستند هذا النشاط إلى رسوم وموضّحات تساعدهم على الإفصاح والتعبير عمّا يردون.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص7.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع نفسه، ص8.

أما القراءة والكتابة في هذه المرحلة فيعتبران نشاطان مكمّلان لنشاط التعبير الشفوي، إذ أن موضوع القراءة والكتابة يستوحى من النشاط السابق، فيتدرّب التلاميذ على القراءة والكتابة معا.

أما ما تعلق بالمحفوظات فقد خصص لهذا النشاط حصّتان لأداء المقطوعات القصيرة من شعر الأطفال قصد الاستظهار، أو من أجل مسرحة القصص القصيرة أو الحكايات.

وفي ما يتعلق بالألعاب القرائية والكتابية، فتقترح على الأطفال أنشطة في القراءة والكتابة يتعلمون فيها باللعب، ويراجعون المكتسبات السابقة بواسطة ألعاب متنوعة مشوّقة بهدف الترويح عن النفس وشدّ الانتباه والترغيب في التعلّم والاستعداد لممارسة نشاط الإدماج الذي يعدّ نشاطا تقييميا تُختم به وحدة التعلّم، وفي نفس الوقت فرصة لتقييم قدرات المتعلمين على توظيف المعارف والمهارات المكتسبة أثناء الأسبوع[1].

في السنة الثانية تعتبر القراءة والتعبير الشفوي والتواصل، بالإضافة إلى المطالعة والكتابة أنشطة اللغة العربية، وهي تقدم مجتمعة في حصة ذات ساعتين خلال حصص موزعة على أيام الأسبوع مع حصة أخرى ذات ساعة ونصف دون حاجز في التوقيت يفصل بينهما.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص8.

ففي القراءة يتم التركيز على تعزيز المهارات المكتسبة في السنة الأولى باعتماد المقاربة النصية[1] التي تقضي باستثمار بعض مفاهيم النص وقواعده وآليات فهمه وإنتاجه حسب طبيعة النشاط المدرس. وبنفس الاهتمام يتم التركيز على التعبير الشفوي والتواصل بالنسبة إلى هذه السنة بمواصلة التدرج بالمتعلمين إلى الحديث بوضوح وسلامة العبارة بالتعبير على مشاهد الصور وهو ضرب من التعبير يعتقد بأن التلميذ يميل إليه ويرغب فيه، والمراد منه هو انتقال التلاميذ من المادة المرئية في الصورة إلى ترجمتها في عبارات وألفاظ تدل عليها وتوضح معناها[2].

تدخل في هذه المرحلة نشاطات أخرى تتعلق بدرس اللغة مثل المطالعة المسموعة والمقروءة التي تهدف إلى تحسيس المتعلمين بأهمية المطالعة وترغيبهم فيها. كما تدعم حصص القراءة والتعبير الشفوي بنشاط الإملاء والكتابة الذي يهدف إلى تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات صحيحة وتثبيت صورها في أذهانهم. بالإضافة إلى مادة المحفوظات والأناشيد التي تلي النشاطات السابقة

[1] تعتمد هذه المقاربة على اعتماد النص محورا تدور حوله جميع نشاطات اللغة، فهو المنطلق في تدريسها وهو الأساس في بناء الكفاءات اللغوية (فهم المنطوق والمكتوب والتعبير المنطوق والمكتوب) باعتبار أن النص هو البنية الكبرى التي تظهر فيه كل المستويات اللغوية (صوتية، صرفية، تركيبية أو دلالية). بالإضافة إلى مفهوم آخر يرتبط معه ارتباطا وثيقا هو ما اصطلح على تسميته المقاربة بالكفاءات بالمعنى الذي يجعل من الكفاءة مقابلا لما يمكن للتلميذ أن يستفيد منه عبر معارفه في الحياة. أنظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص8.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2011، ص19.

الذكر وتأتي في نهاية كل وحدة تعليمية. وتقدم هذه النشاطات[1] بنفس الحجم الساعي الأسبوعي ونفس عدد الحصص لمستوى السنة الأولى[2].

نسجل في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي نقلة نوعية فيما يخص تعلّم اللغة العربية كونها قد أصبح ينظر إليها على أساس أنها تجاوز لمرحلة التدريب على آليات القراءة (فكّ ترميز الكلمات والجمل) إلى مستوى أرقى يتمثل في القراءة المسترسلة الواعية لنصوص متنوعة ومتوسطة الطور مع إدراك محتويات هذه النصوص والاستفادة منها معرفيا ووجدانيا ولغويا[3].

في هذا المستوى ينخفض[4] الحجم الساعي المخصص لتدريس اللّغة العربية ليصير تسع ساعات توزع على نشاطات القراءة والتعبير الشفوي والتواصل والكتابة والمحفوظات والأناشيد.

---

[1] يركز المشرّع المدرسي في التعديلات التي أجريت على المناهج سنة 2011 على استبدال كلمة "**مادة**" بمفهوم جديد أكثر فاعلية هو "**نشاط**" باعتبار عملية التعلّم أصبحت تركز على دور المتعلم كونه فاعلا لا مجرد مستقبل لمحتويات معرفية، فهو منوط بالدور الأساسي في العملية التعليمية؛ دور الممارس والمنجز والبنّاء. أنظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص11.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، التدرج السنوي للتعلّمات مرحلة التعليم الابتدائي "مادة اللغة العربية، جوان 2011، ص3.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص23.

[4] رافقت عملية تخفيف مناهج التعليم الابتدائي عملية إعادة مراجعة تدرج التعلّمات السنوية تماشيا مع التنظيم الجديد الذي أقرّه القرار رقم 16 المؤرخ في جوان 2011 والمحدد لرزنامة العطل المدرسية، وقد نتج عن هذا القرار تحديد ما قدره 36 أسبوعا دراسيا للسنوات: 1،2،3،4 و33 أسبوعا للسنة الخامسة مما أدى إلى تقليص الحجم الساعي وعدد الحصص للمواد. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، التدرج السنوي للتعلّمات مرحلة التعليم الابتدائي "مادة اللغة العربية، جوان 2011، ص23.

تأخذ القراءة في هذا المستوى مركز النشاطات التعليمية، كون التلميذ (نظريا) قد تدرّب طيلة السنتين الأولى والثانية على إتقانها، وقد أصبحت أداة تثقيف لا كما عهدها التلميذ من قبل فقط غاية في حدّ ذاتها. بل تعدتها بحيث أصبحت تصلح نصوصها لطرق مواضيع اللغة باختلاف أنواعها: صيغ، تراكيب، إملاء، تعبير شفوي وكتابي[1].

وفيما يتعلق بنشاط المحفوظات فقد خصص له ما قدره نصف ساعة من الوقت كلّ خمسة عشر يوما باعتبار التداول بين المحفوظات والأناشيد كل أسبوع. بالإضافة إلى نشاط آخر هو الكتابة الذي يهتم برسم الحروف وما تعلق بها من وضعيات خاصة بالنسبة للتلميذ أو الخط في حدّ ذاته.

تشهد السنة الرابعة تدنيا ثانيا للحجم الساعي الأسبوعي المقرر للغة العربية؛ بحث يتراجع الحجم الساعي من 11 ساعة و15 دقيقة في السنة الأولى والثانية إلى 9 ساعات في السنة الثالثة، ثم 7 ساعات و30 دقيقة في السنة الرابعة والخامسة[2*].

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص17.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، التدرج السنوي للتعلّمات مرحلة التعليم الابتدائي "مادة اللغة العربية، المرجع السابق، ص3.

* لا تفوتنا الإشارة ونحن بصدد ذكر هذه التفصيلات المتعلقة بالتوزيع الزمني للتعلمات أن نعتبره أول اكتشاف سنوظفه في سياق آخر يتعلق بنقد التعديلات الأخيرة (تعديلات 2011) والتي نراها تدخل بشكل من الأشكال في إضعاف مردود تعلم اللغة العربية بالرغم من المبررات التي يمكن أن تساق هنا مثل إضافة مادة جديدة هي اللغة الفرنسية.

تستهل نشاطات اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بحصة القراءة التي تتضمن في محتواها ثلاثة نشاطات جزئية هي الأداء والفهم وهيكل النص، تتلوها حصة موالية ومباشرة تخصص للتعبير الشفهي وللتواصل. أما الحصة الثالثة التي تكون في اليوم الموالي فهي مخصصة أيضا للقراءة واستثمار النص والقواعد النحوية مع تطبيقاتها. بينما الحصة الرابعة فهي تعزيزا لما سبقها من قراءة واستثمار للنص ولكن هذه المرة تُصرف للإملاء والصرف، يليها مباشرة نشاط المحفوظات. وفي الحصة السابعة يكون التعبير الكتابي والمطالعة، وتستغل الحصتين الثامنة والتاسعة للخط والتطبيقات ذات الطابع الإدماجي على الترتيب، لتختتم الوحدة في نهاية الأسبوع بتصحيح التعبير الكتابي وإنجاز مشروع يتلاءم ومحتوى الوحدة[1].

في السنة الخامسة وهي بالنسبة للتلميذ سنة اجتياز امتحان شهادة التعليم الابتدائي، وبالنسبة للمعلم انتهاء دورة تعليمية* لا يطرأ تغيير يذكر على مستوى

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص14.

* من التقاليد التي جاء بها الإصلاح في مجال التنظيم التربوي في المدرسة الابتدائية، وحين لا يكون هنالك طارئ يحول دون هذا الإجراء؛ متابعة الأستاذ (المعلم) لقسمه وتلامذته منذ السنة الأولى وإلى نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. وهو إجراء في حقيقة الأمر قد برهن على نجاعته في أغلب الأحيان فيما يتعلق بمسألة تفادي التغيير الذي من شأنه أن يخلق اضطرابا لدى التلميذ بحكم تداول التلاميذ على أساتذة كثيرين في هذه المرحلة بالذات.

توزيع الحصص، وقد حافظت على شكلها ومضمونها الذي عرفته في السنة الرابعة، وهي موزعة بالشكل الآتي في الجدول[1]:

الأيام	توزيع الحصص 8 9 9.30 10 13.30 15			
الأحد	الحصة الأولى: قراءة (أداء+فهم +هيكلة النص) الحصة الثانية: تعبير شفهي.			
الإثنين	الحصة الثالثة: قراءة واستثمار النص (قواعد نحوية وتطبيقاتها).			
الثلاثاء	الحصة الرابعة: قراءة + استثمار النص (إملاء أو صرف وتطبيقات)			الحصة الخامسة: تعبير كتابي. الحصة السادسة: مطالعة.
الأربعاء	الحصة السابعة: خط الحصة الثامنة: تطبيقات إدماجية			
الخميس	الحصة التاسعة: تصحيح التعبير الكتابي. الحصة العاشرة: إنجاز مشروع.			

ولا تكاد تجد اختلافا إلاّ من ناحية الأهداف المسطرة لهذه المرحلة والتي تعتبر أهدافا ختامية تشمل السنوات الخمس الماضية وتتوافق بشكل خاص والسنة

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص15.

الرابعة. وليس لنا أن نفصّل في هذا الشأن كثيرا لأنه سيكون في وسعنا أن نتطرق إليه في الفصول اللاحقة وخاصة تلك التي تتعلق بطرق تدريس المواد اللغوية والتي سنتفق على تسميتها نشاطات لغوية استنادا إلى ما سبق من شرح في الصفحات السابقة من هذا الفصل باعتباره مفهوما من وضع المشرّع المدرسي نفسه وقد أسهب في شرح أسباب ذلك.

المبحث الثالث: طرق تدريس المواد اللغوية.

يبدأ تعلّم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في سنّ مبكرة إذا ما اعتبرنا المرحلة التحضيرية التي يمرّ بها الطفل؛ حيث تعمل المدرسة في هذه المرحلة على تربية حواس الطفل والعمل على إيقاظ مداركه الذهنية وتعليمه العادات الاجتماعية الحسنة وإعداده لحياة الجماعة التي كانت في السابق من بين أكثر الأسباب تأثيرا سلبا على تحصيله عند دخوله مباشرة للسنة الأولى وبدئه في تلقي الدروس دون أي تحضير نفسي أو تدرج مرحلي للتحوّل الذي يتلقاه من حياة هادئة وآمنة وسط الجو العائلي إلى أخرى غريبة عنه تماما، يجهل نظامها وسبل العيش فيها.

في هذه المرحلة من التعليم يتلقى الطفل تعليمه باللغة العربية وحدها والتي تعتبر بنظر هذا الطفل هي أيضا غريبة؛ كونها لغة الدرس فقط بالرغم من أن الوسط العائلي يتخاطب بالعربية، لكن عربية لا تمت بصلة لما هو بصدد تلقيه في المدرسة للفرق الشاسع بين اللغة العربية الفصحى واللغة الدارجة.

أما في المرحلة الثانية، أي مرحلة التعليم الابتدائي وخاصة الطور الأول منه[1] فإن الهدف الأساس هو تعليم الطفل مبادئ اللغة العربية (الوطنية)، لأن رسالة التعليم الابتدائي تتلخص في تكوين شخصية الطفل تكوينا قوميا وأهم مقومات الشخصية الوطنية هي اللغة الوطنية التي تعتبر بمثابة عقل الأمة ومحتوى ثقافتها. والمقصود من هذه الوظيفة هو أن يلمّ الطفل باللغة الوطنية أو

[1] هي المرحلة الأولى التي تمتد لثلاث سنوات أي من السنة الأولى إلى الثالثة، باعتبار أن مرحلة التعليم الأساسي أصبحت تشمل التعليم الابتدائي سابقا بالإضافة إلى ثلاث سنوات من التعليم المتوسط، وهو ما أصبح يصطلح على تسميته بالتعليم الأساسي أو الإجباري.

القومية مع لغة الأرقام على اعتبار أنها الأدوات التي لا يستغني عنها في تحصيل العلم ومواصلة التعليم بنجاح في بقية المراحل التعليمية الأخرى.

السنة الأولى: شهدت مرحلة الإصلاح الأولى التي عرفتها المدرسة الجزائرية اهتماما بالغا لمادة اللغة العربية خاصة ما تعلق بتلاميذ السنة الأولى ابتدائي، نظرا لتصورها أن نجاح التلميذ وتكيفه مع النشاطات التربوية الأخرى يتوقف كليّا على مدى تمكنه من إتقان اللغة العربية التي تمكنه بدورها من اكتساب القدرة على التبليغ والتواصل بشكل جيّد وتمنحه القدرة على الانتقال من المحيط العائلي إلى المحيط الخارجي وفهم وقائع هذا المحيط، وتتحقق هذه الوظيفة بالعناية بدروس التعبير الشفهي وتدريب الأطفال على لغة الخطاب التي تهيئهم لتعلم لغة التحصيل.

ونظرا لوجود فارق كبير بين لغة التخاطب الخارجية ولغة الدرس، فقد ركزّ المشرّع التربوي الجزائري في هذه المرحلة تحديدا على توفير ظروف اصطناعية يتحقق بواسطتها الاستعمال اللغوي العفوي والتدريب الموجّه الذين يسعى من ورائهما إلى تمكين التلميذ من التعوّد على اللغة واستعمالها في مختلف المواقف.

تأتي دروس التعبير في مقدمة هذه الظروف التي تمّ اصطناعها بغرض تدريب الأطفال على استخدام اللغة العربية من أجل تصحيح وتنظيم ما اكتسبوه خارج المدرسة باعتبار أن الطفل لا يجهل تماما اللغة الفصحى وإنما يملك رصيدا لغويا يكون في أغلب الأحيان إما ناقصا أو محرّفا، وفي كثيرا من الأحيان يستخدمه استخداما عاميا وغير منظم. ولهذا السبب تحديدا فقد حدّدت البرامج المهمّات التي يجب أن يضطلع بها المعلمون والتي من شأنها أن تساعد على

تنظيم تلك المكتسبات وإغنائها وتثبيت الصالح منها، وعلى هذه الخلفية وضعت طريقة تعتبر جديدة بالنظر للكيفية التي كانت معتمدة في السابق في دروس التعبير والتي كان فيها للمعلم الحرّية التامة في اعتماد الطريقة الأنجع التي يراها مناسبة، وبالتالي كانت طرق تدريس مادة التعبير بعدد مدرسيها[1].

تتمثل الطريقة المعتمدة في تعليم التعبير والمحادثة [2] في السنة الأولى في طريقة "**هيا نتحدث**" التي تهدف إلى تعلّم اللغة الشفهية عن طريق التعبير. إن الفكرة الأساسية التي تقوم عليها هذه الطريقة هي توظيف المكتسبات اللغوية السابقة للطفل في تعلّم اللغة العربية، أي الانطلاق في كلّ ملف أو وحدة تعليمية من التعبير لا من التحفيظ، ومن الاستعمال لا من التسميع. فيقوم التلميذ باستنطاق الأحداث استنطاقا تلقائيا ومحاكاة التراكيب التي يشارك في بنائها أو تصحيحها أو تنظيمها محاكاة واعية. وهي تشترط أن تكون الظروف والمواقف التي يتم بواسطتها تعليم اللغة أقرب ما تكون إلى الظروف الطبيعية والأحداث العادية في جوّ من العفوية والتلقائية. ويبقى دور المعلّم محصورا في تصحيح وتنظيم التعابير التي ينطق بها الطفل، ثم العمل تدريجيا على إثرائها.

---

[1] من العيوب الكثيرة في الطريقة المعتمدة سابقا هي كونها: طريقة تلقينية يهتم فيها بالجانب الصوري على حساب الجانب الوظيفي وهي نمطية تعتمد على الحفظ أكثر منها على التلقائية والاستعمال، كما أنها تفرض على التلاميذ حوارا لا يشاركون في بنائه وقد لا يفهمون الأوضاع المحدثة له.

[2] التعبير : حديث كامل المعنى يندفع إليه الشخص نتيجة إحساس بالرغبة في التعبير، أو نتيجة دوافع خارجية تدعوه إلى الكلام، فيشارك فيه محاورا تارة، مستفسرا أو مجيبا وواصفا تارة أخرى. أما المحادثة فهي حوار ثنائي بين التلاميذ لأجل اكتساب لغة الخطاب وأدوات التعبير. عبد القادر فضيل وآخرون، هيا نتحدث "دروس في تعليم التعبير والمحادثة لأطفال السنة الأولى من التعليم الأساسي (كتاب المعلم)، ج1، المعهد التربوي الوطني، ص6.

في الأسابيع الثلاثة الأولى يتم التركيز فيها على الجانب الشفوي بحيث يتدرب المتعلم على ملاحظة سندات بصرية يعبّر عنها بنطق سليم وبأداء جيد؛ ففي الأسبوع الأول مثلا يكتفي معه بملاحظة الأشياء وتسميتها، أما في الأسبوع الثاني، فيوجه عن طريق السؤال بالإشارة (ما هذا، ما هذه، ومن هذا، ومن هذه) طلبا للحصول منه على استعمال الجملة الاسمية. وفي الأسبوع الثالث يوجه المتعلم عن طريق السؤال (ماذا يفعل أو ماذا يفعلون) للحصول معه على استعمال الجملة الفعلية، وأما في الأسبوع الرابع، فيتم تهيئة المتعلمين بهدف القراءة عن طريق تناول الصوائت الستة وهي: الفتحة مع ألف المدّ، الضمة مع واو المد، الكسرة مع ياء المد، والتي يستعان فيها بوسائل بصرية أخرى مثل الجذاذات والبطاقات، وكل ما يمكن أن يسهل لتعبير عن الأصوات القصيرة والأصوات الطويلة مثل (باب، بوبي، سرير...)[1].

ينتقل المتعلم ابتداء من الشهر الثاني إلى نهاية الفصل الثاني* لتنمية الكفاءات القاعدية لمجالات التعلّم الكبرى، بحيث تحدّد أهداف ينبغي على المتعلم إدراكها كالقدرة على فهم المسموع والتحدث بكلام مفهوم واضح استعدادا للتعامل مع نصوص القراءة في المرحلة الموالية، كما يكون مطالبا بامتلاك القدرة على

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص 9.

* تقسم السنة الدراسية في الجزائر إلى ثلاثة فصول؛ بحيث يكون الدخول المدرسي ومعه الفصل الأول عادة في شهر سبتمبر إلى غاية منتصف شهر ديسمبر، يختتم بعطلة مدّتها خمسة عشر يوما، ثم الفصل الثاني من الأسبوع الأول لشهر يناير حتى منتصف شهر مارس وعطلة الربيع (خمسة عشر يوما أيضا)، ثم الفصل الثالث الذي ينتهي مع حلول شهر جوان الذي تتم فيه الامتحانات الرسمية (شهادة التعليم الابتدائي) ومعها نهاية السنة الدراسية.

ممارسة القراءة والكتابة بعد ما تمّ له افتراضا التحكم في الصوائت والصوامت وضوابطها الأساسية. أما الفصل الثالث فيخصص للارتقاء بالمتعلم إلى مستوى التعامل مع النص المتهيئ، حيث تمارس أنشطة القراءة والكتابة والتعبير انطلاقا من نصوص ذات أشكال وأغراض مختلفة.

تأخذ الأنشطة اللغوية في هذا المستوى شكلا تكامليا إذا ما نظرنا إلى الصلة الوثيقة بينها؛ فأنشطة التعبير الشفوي والقراءة والكتابة تخدم بعضها بعضا وترمي إلى تحقيق الهدف نفسه، فالقراءة تنطلق من التعبير، والكتابة تكمل القراءة وتتخذها موضوعا لها.

تأخذ هذه النشاطات المذكورة شكل وضعيات؛ فنجد أن التعبير الشفوي يمارس تارة بالاستماع وتارة أخرى بمشاهدة السّندات البصرية ورسوم وصور وبطاقات وجذاذات...كما يُعتمد فيه على وضعية تواصلية يتحاور فيها المتعلمون بناء على رسوم ومشاهد توحي بوضعية تحاور. وفي وضعيات أخرى يتم فيها اقتراح مقطوعات وأنشودات تردّد جماعيا ويتدرب التلاميذ بواسطتها على التعبير الجماعي المنغّم والموزون، هذه المقطوعات تستغل أيضا في نشاط المحفوظات بحيث تستظهر في حصص خاصة لهذا الغرض[1].

تستند وضعية القراءة إلى التعبير الشفوي بحيث ينتظر من التلميذ أن يدرك الحروف والكلمات والجمل مستعينا بمختلف السندات البصرية عن طريق ترديدها واستعمال هذه الكلمات في جمل بضوابطها. كما يتعلم من خلالها الكتابة، بحيث تكون نشاطا يلي مباشرة القراءة، بأن يستوحي موضوعها منها ويكون ذلك بتلقين

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص11.

طريقة رسم الحروف والتمرّن على نقل الكلمات والجمل بواسطة التمارين الكتابية المختلفة مثل: نقل نماذج من الحروف والكلمات، والكتابة عن طريق الإملاء، وإنتاج جمل أو تحويلها أو ربط الكلمات فيما بينها[1].

السنة الثانية: في هذه السنة تأخذ القراءة مكانة محورية كون جميع النشاطات اللغوية تدور حولها فيما يصطلح عليه بالمقاربة النصية؛ فهي أساس نشاطي التعبير الشفوي والكتابي. يُستهل نشاط القراءة بأسئلة هادفة لتهيئة أذهان التلاميذ وتوظيف معلوماتهم القبلية والتدرج بهم لموضوع الدرس، أو يكون ذلك بعرض صور ذات صلة بالدرس المقصود، أو أية وسيلة يراها المعلم مناسبة في تجسيد وضعية تعلّمية[2].

في البداية، يقرأ المعلم النصّ بحيث يحاول أن يكون نموذجا يقتدي به التلاميذ الذين بدورهم يشترط في قراءتهم الاسترسال وإخراج الحروف مخارجها الصحيحة دون إهمال تمثيل المعنى وحسن الأداء. ثم ينتقل التلاميذ إلى مناقشة مضمون النص ومعانيه بعد التطرّق إلى تفسير بعض ألفاظه الجديدة وعباراته وفق ما يسمح به إدراكهم[3].

في حصّة التعبير الشفوي الذي يستهدف التواصل بوضوح في المعنى وسلامة العبارة، يركّز المنهاج على الوضعيات الأكثر ملائمة لدفع التلاميذ إلى

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص12.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص17.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية، المرجع نفسه، ص19.

التعبير بحرية وطلاقة؛ كأن يعمد إلى نص القراءة أو مشاهد الصور أو استغلال مناسبات وطنية أو دينية أو باختيار موضوع يستهوي المتعلمين وذي علاقة بالمحور، ويتمّ ذلك عادة عبر طريقتين: الأولى عن طريق مشاهد الصور (يُعتقد أنّ التلميذ يميل إلى هذا الأسلوب أكثر من غيره) بحيث ينتقل من المادة المرئية في الصورة إلى ترجمتها في عبارات وألفاظ تدلّ عليها وتوضّح معناها، ويكون ذلك بعرض صور تمثل مشاهد معينة أو استغلال الصور الموجودة في كتب القراءة، أو بعرض صور تمثل جزءا من قصة ثم مطالبة التلاميذ إكمالها. وفي أحايين أخرى، استغلال بعض معطيات نص القراءة والتوسع فيها.

أما الطريقة الثانية؛ فتكون الانطلاقة من نصّ القراءة باعتماد المعلّم نصّ القراءة مادة للتعبير الشفوي والتواصل، فيعمد إلى تعميق فهم التلاميذ لموضوع القراءة بأسئلة جزئية مناسبة تقودهم إلى التعبير الصحيح وتمكنهم من اكتشاف المعاني التي يحتويها النصّ[1].

يأخذ نشاط المطالعة المسموعة والمقروءة حيزا ضمن نشاطات السنة الثانية المبرمجة لتحسيس المتعلمين بأهمية المطالعة وترغيبهم في الإقبال عليها. ويقوم المدرس أثناءه وزيادة على ضبط التلاميذ والتغلب على عبثهم وتهيئة الجوّ المناسب للاستماع والمتابعة، يقرأ القصة بتأن مراعيا تمثيل معانيها بالوسائل المناسبة، التدرج في التعرّف على شخصيات القصّة، تحديد سياقها الزماني

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية، المرجع نفسه، ص19.

والمكاني ثم إلقاء أسئلة جزئية بسيطة قصد اكتشاف الموضوع الذي تعالجه القصة[1].

في النشاط الرابع الذي يستهدف تمكين التلاميذ من إتقان الكتابة، يرافق نشاط الإملاء أنشطة القراءة والتعبير الشفوي والكتابة التي تهدف في مجملها إلى تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات بطريقة صحيحة، بحيث تُثبّت صورها في أذهانهم وتترسّخ في ذاكرتهم. وينقسم الإملاء إلى نوعين: الإملاء المنظور الذي يشغل الثلاثي الأول من السنة الثانية، ويكون مقتصرا أول الأمر على كلمات أو جمل ثم يتدرج إلى مقاطع فقرات قصيرة. كما ينجز هذا النشاط بقراءة مادة الإملاء بصوت واضح هادئ وبطيء، والتلاميذ ينظرون. تلي هذه الخطوة قراءة التلاميذ لمادة الإملاء، ثم يوضّح المعلم رسم الكلمات ويطالب التلاميذ بذكر كلمات مماثلة لها. وبعد الانتهاء من كتابة القطعة كلّها يطلب المدرس من التلاميذ النظر فيما كتبوا ويقرأ عليهم ما كتبوه، مع مراعاة المباعدة في النطق بين الكلمات واحترام الوصل فيما كان حقّه الوصل والتلاميذ يتابعونه بمراجعة ما كتبوه. وفي مرحلة أخيرة يشطّب التلميذ الخطأ ويكتب الصواب تحته ثم ينقله على الكراس[2].

في النوع الثاني يستمع التلاميذ إلى القطعة ولا يرونها كما كانوا في الإملاء المنظور، ويراعى في هذا النوع (الإملاء المسموع)؛ الوضوح التام في النطق

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية، المرجع السابق، ص20.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية، المرجع نفسه، ص21.

بصوت يكفل استماع جميع التلاميذ، والنطق بالكلمة دفعة واحدة دون أن يقطعها حرفا حرفا. يلي ذلك دعوة التلاميذ إلى الإصغاء والانتباه قبل البدء في الكتابة، ومراعاة رسم علامات الترقيم أثناء الكتابة، ثم تدريب التلميذ على تصحيح أخطائه بنفسه[1].

وبالرغم من أن عملية الكتابة تتمّ بالموازاة مع الإملاء بشكليه إلاّ أنها تحضى هي أيضا بنصيبها الخاص كونها نشاط مستقل يحرص المعلم على أدائه بكل عناية وحرفية. ففي هذا النشاط الذي يمهّد له المعلم بعرض النموذج الذي يطلب من التلميذ محاكاته، يشرح طريقة كتابة (رسم) الحروف الصعبة، أو الكلمات للتلاميذ المرصودة على السبورة مع استعمال الطباشير أو الأقلام الملونة في توضيح أجزاء الكلمة، ثم يرشد التلاميذ إلى الكيفية التي يتم بها إمساك القلم والجلوس الصحيح ومراعاة النظام والدقّة، وحين يتحقق له ذلك عبر إطلالة سريعة على كل التلاميذ، يكلّفهم بمحاكاة النموذج وكتابته على كراريسهم ويرافق المعلم هذه العملية مرورا وسط الصفوف للتأكد من حسن استيعابهم وتصحيح أخطائهم[2].

في النشاط السادس للسنة الثانية، تأخذ المحفوظات والأناشيد مكانا خاصا باعتبارها وسائل لترقية أذواق التلاميذ وتنمية ملكة الحافظة لديهم. ويتم بِحَثّ التلاميذ على حفظ مقاطع تتناسب وقدرتهم وتكون ذات مغزى من شأنه أن ينمي

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية، المرجع السابق، ص22.

[2] المرجع نفسه، ص23.

لديهم القيم الوطنية والدينية والإنسانية وتوسع معلوماتهم اللغوية والتعابير التي تعينهم على الكتابة والتعبير الجميل[1].

يترك نشاط التعبير الكتابي في الأخير كونه نشاط ذو طابع إنتاجي، بحيث يهيئ المتعلم لاكتشاف مبادئ الكتابة للتعبير عن اهتماماته والتفريق بين لغة الحديث ولغة الكتابة. كما يهدف إلى الكشف عن اهتماماتهم وميولهم تجاه المواضيع المختلفة. ويعتبر هذا النشاط وثيق الصلة بنص القراءة المبرمج في الوحدة التعليمية (المقاربة النصية) بحيث يتّخذه المعلم منطلقا يحاكي التلاميذ من خلاله التراكيب والصيغ والأساليب، ليتدرج شيئا فشيئا حتى يتمكن من كتابة بضعة أسطر من شأنها أن تنمي ملكة النشاط الفكري لدى المتعلمين وفق نموهم العقلي. ويتم هذا النشاط بِحَثِ التلاميذ على التعبير عن صورة تمثل مشاهد مثيرة لاهتماماتهم أو تحرير بطاقات التهاني والدعوات تزامنا مع المناسبات (كعيد الأم أو عيد الميلاد...) أو تحرير حكاية موجزة وتركيب نصّ مشوش أو بناء حوار بسيط بين شخصين[2].

في نهاية السنة الثانية من التعليم الابتدائي يفترض أن يكون المتعلم قادرا على تحقيق التعلّمات الآتية: بالإضافة إلى القراءة اليسيرة وفهم النصوص القصيرة، يكون بإمكانه إعطاء معلومات عن نصّ مدروس، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة به. التعبير شفويا عن مشاعره وتأثره وذكرياته في مواقف متنوعة. كتابة

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية، المرجع السابق، ص23.

[2] المرجع نفسه، ص25.

نصوص قصيرة ومتنوعة استجابة لوضعيات ذات دلالة يراعي فيها الرسم الصحيح للحروف والكلمات.

السنة الثالثة: بهذا الملمح التعلمي تأمل المناهج الجديدة استقبال التلميذ في السنة الثالثة ابتدائي. فهو عن انتقاله إلى هذا المستوى يكون قد تخطى جميع الصعوبات واجتاز كامل المشاكل الأولية منها –على الأقل– التي تطرحها القراءة، ذلك أنه قد تعوّد على الرموز الكتابية وألف أصواتها وانتقل بعد ذلك إلى القراءة الصحيحة.

في هذه المرحلة يستعمل التلميذ القراءة التي سبق له وأن تدرّب عليها طيلة سنتين خلت لتوسيع أفقه المعرفي، أي أنها تصير أداة تثقيف وركنا أساسيا من تعليم اللغة العربية. ومن أجل ذلك يقوم المعلم بتوفير وسائل الإيضاح الضرورية وغيرها. كما يركز على ضبط مراحل القراءة وتفهم الهدف من كلّ مرحلة ليتسنى له استغلال الوقت وتمكين اكبر عدد ممكن من التلاميذ من القراءة.

يبدأ المعلم في حصة القراءة بقراءة نموذجية معبرة يراعي فيها حسن الأداء وعلامات الوقف، ثم يقوم بتكليف التلاميذ بالقراءة، ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ وأكثرهم قدرة على القراءة حتى يجنّب المتأخرين الوقوع في الأخطاء. ثم يتلوه بعض النماذج من قراءات التلاميذ من مختلف المستويات قصد مراقبة قراءة التلاميذ الفردية والاهتمام بتقويم النطق والخطأ[1].

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص17.

يتخلل هذه العملية من الفينة والأخرى التوقف عند بعض الألفاظ الجديدة والغامضة قصد شرحها والتعرّف على معناها بحسب سياق الدرس . كما يتطرق الأستاذ في نهاية القراءة إلى الإجابة على الأسئلة الواردة في الكتاب وتعزيزها بما يراه مناسبا من خارج الكتاب المقرر للقراءة، على أن تكون هذه الأسئلة ذات صلة ومكملة لما هو موجود في الكتاب المقرر.

يقترن نشاط المحفوظات في هذه السنة اقترانا وثيقا بالقراءة، باعتبار أن التلميذ في هذه السنة –ومن بين الأهداف الأساسية للمناهج الجديدة– تزود التلميذ بأكبر قدر ممكن من المعارف الجديدة في حدود قدرته العقلية طبعا. ولذلك يركز المعلم على ترسيخ المعلومات الأساسية ذات الأبعاد النفسية الاجتماعية في ذاكرة التلميذ عبر تحفيظه لما هو مشجع لصقل حواسه (تنمية حاسة السمع فيما يتعلق بالإدراك)، وتقوية خياله، فضلا عن التبادل مع أقرانه بواسطة الاستظهار والاستماع إلى استظهار الآخرين[1].

وخلال هذه العملية يحرص المعلم على حمل المتعلمين على إدراك ما يشتمل عليه نص المحفوظة من معطيات ومعان إثر قراءته النموذجية. وقبلها يقوم بكتابة الأبيات التي يراد تحفيظها على السبورة، وفي مرحلة ثالثة يحمل المعلم التلاميذ على حفظها باعتماد طريقة المحو التدريجي (محو كلمات من نص المحفوظة وفق تدرج محدد إلى غاية محو النص كله). على أن يتم استظهارها بين الحين والآخر في بداية كل حصة قصد مقاومة النسيان[2].

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المرجع نفسه، ص18.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

في ثالث نشاط لهذه السنة تأخذ الكتابة بفروعها: الخط، الإملاء، التمارين الكتابية والتعبير الكتابي حيزا هاما من تركيز التلميذ. وتكون عملية رسم الحروف إحدى المهمات التي يتعين على التلميذ الاعتناء بها. الأمر الذي يدفع المعلم إلى توجيهه في رسم الحروف رسما صحيحا داخل نسق الكلمة حتى يتمكن من كتابة الكلمة بحروف متألقة. مراعاة تناسق المسافات بين الكلمات حين يتعلق بكتابة جمل أو فقرات، كما يرشده للكيفية التي يتم بواسطتها تنظيم الكتابة داخل النص، فيعلمه كيف يستهل الكتابة من حيث ترك البياض في أول كل فقرة لتميزها ككيان داخل النص. كل ذلك مع الحرص على الاستقامة على السطر والمحافظة على حجم الكتابة المنسجمة مع حجم الحيز المخصص لها. وهنا يعمل المعلم على الانتقال بالتلميذ من مستوى وضوح الخط من حيث هو شرط ضروري لعملية التواصل إلى مستوى أعلى هو المستوى الجمالي، فيضعه بالتدرج أمام نماذج خطية جميلة يقصد من ورائها إدراك جماليتها ومحاكاتها[1].

ضمن نشاط الكتابة دائما وبقصد ربط مختلف التعلمّات مع بعضها البعض؛ يأخذ نشاط الإملاء كلّ معناه بحيث يكون واسطة بين القراءة والتعبير الكتابي، حين يحمل المعلم التلميذ عبر اختيار مقاطع نصّية تتفاوت في الطول بحسب الوضعيات المتاحة حتى يتمكن المتعلم من الجمع بين الاحتفاظ بأشكال الكلمات في الذاكرة وتجسيدها كتابة مع احترام قوانين الكتابة (البياض في أول الفقرة، المسافة بين الكلمات، علامات الترقيم...) كل هذا يعدّ تأسيسا لكتابة جديدة على

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص20.

مستوى الشكل ومدخلا للكتابة الإبداعية[1]. هذا النشاط يتعزز بتمارين كتابية يعتبرها المشرعون وسيلة من أهم الوسائل لاستثمار معارف التلميذ لتقدير مدى استيعابه لما مرّ به. كما يستثمرها المعلم في تدارك العجز عند بعض المتخلفين ذوي القدرات دون المتوسطة مراعاة في ذلك قدرة كلّ تلميذ. وتأخذ التمارين الكتابية أشكالا مختلفة كالتكرار وملء الفراغ والانتقال من الجواب إلى السؤال والتكملة...إلخ[2].

كلّ هذه النشاطات الكتابية تهدف إلى توفير الشروط الضرورية للدخول في مرحلة التعبير الكتابي. ذلك أن المتعلم إذا وصل مرحلة إنتاج نص خاص به فذاك يعني أنه بلغ درجة التواصل مع الآخرين عن طريق الكتابة. وفي هذا المستوى التعلمي ينتظر المعلم أن يوظف التلميذ مكتسباته المعرفية السابقة من أجل كتابة نص يكون له معنى ويحترم المقاييس القانونية والجمالية للكتابة.

في نهاية هذه السنة ينتظر من المتعلم أن يتجاوز القراءة إلى المطالعة، إذ يتوقف نشاط المطالعة على مدى تحقيق الكفاءات التعليمية المقصودة في القراءة. وفي هذا النشاط يقوم المعلم باختيار موضوع المطالعة ودعوته التلاميذ لقراءة القصة قراءة متمعنة، ويتابعهم بطريقة غير مباشرة بهدف تصحيح بعض العادات السيئة، أو تنبيههم أو توجيههم. وفي مرحلة ثانية يوجه المعلم بعض الأسئلة حول مضمون القصة ويشجع التلاميذ على إبداء رأيهم حول بعض أحداثها أو

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق ص20.

[2] المرجع نفسه، ص20.

استخلاص العبرة منها أو إبراز بعض اهتماماتهم من خلالها مع شرح بعض الألفاظ والمعاني[1].

السنة الرابعة: في هذا المستوى يأخذ نشاط القراءة بعين الاعتبار، التحكم في الجوانب الثلاثة للنص (أداء، فهم، هيكل النص) بحيث يقرأ المتعلم في هذه الحصة نصا يحرص المعلم خلاله أن تكون قراءته معبرة مسترسلة مع احترام علامات الوقف، واستخدام قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة، كما يتعرف على موضوع النص وعلى الجوانب المعالجة فيه مع إعطاء معلومات عن مضمونه ومقارنة فهمه مع فهم الآخرين قصد التحقق أو التعديل[2].

أثناء قيام التلميذ بهذه القراءة يكتشف المعلم العوائق التي تعرقل أداء المتعلم وفهمه، فيلفت انتباهه إليها ويدعوه إلى البحث عن الحلول المناسبة لتجاوزها. كما يتعرف في هذه الحصة – التي تعتبر أول حصة يبدأ بها التلميذ الأسبوع الدراسي– على كيفية بناء النص ليوظف إجراءات الهيكلة في منتجاته المستقبلية.

يعتني المعلم في إعداد مثل هذه الحصص المقررة للقراءة ما أمكن أسلوب حلّ المشكلات للانطلاق من تصورات المتعلم السابقة عن الموضوع. يقوم بقراءة النص قراءة نموذجية. وإعطاء الفرصة لقراءة فردية صامتة أول الأمر، ثم توجيه الأسئلة التي من شأنها الوقوف على مدى استيعاب المتعلم لمعطيات النص، وفي الأخير دعوة المتعلم لتبيين هيكل النص واكتشاف الصلة الرابطة بين مكوناته

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص22.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص15.

الأساسية، بالاستعانة بالقاموس لفك معنى بعض الكلمات ذات الطابع الأدبي أو العلمي أو التكنولوجي الخاص[1]. ويعمل المعلم أثناء هذه العملية بشرح المقروء كلما استشكل الأمر تفاديا لمشاكل التأويل.

أما الحصة الثانية التي تخصص للتعبير الشفهي والتواصل، فيحرص المعلم فيها على ترك التلاميذ قدر الإمكان التعبير عن أفكارهم وتجاربهم باستثمار مادة نصوص القراءة عبر المحاكاة والتقليد، لذلك تأتي حصة التعبير الشفهي بعد القراءة، حيث يتخذ نص القراءة سندا ومنطلقا له، يوجهه المعلم لاستثمار آثار هذا النص حول موضوع معين لتحفيز المتعلم على التوسع في ذلك الموضوع والإلمام ببعض جوانبه[2]. ويمكن أيضا للمعلم أن يطلب من المتعلمين إبداء رأيهم في حدث من الأحداث الواردة في النص عن طريق عرض الحجج قصد تعويدهم على النقد النزيه. كما يمكن له أن يطلب منهم تصور خاتمة أخرى للنص لتنشيط مخيلتهم.

يقف المعلم أثناء هذه الحصة على مسافة تجعل من التلاميذ فاعلين في إثارة الأفكار والتعبير عنها بكل حرية ودون أن يقاطعهم. باعتبار أن الهدف الأساسي من نشاط التعبير الشفهي والتواصل هو تمرين التلاميذ على الكلام بسهولة ويسر وطلاقة لا اختبار معلوماتهم العامة.

في الحصة الثالثة، وتطبيقا للمقاربة النصية، تكون القراءة هذه المرّة لاستثمار النص في القواعد النحوية وتطبيقاتها، كونها المرة الأولى التي يتعرف

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، المصدر السابق، ص15.

[2] المرجع نفسه، ص16.

عليها المتعلم على المبادئ النحوية كمادة للدرس وإن كانت في الحقيقة سوى تعزيزا للمهارات القرائية المكتسبة سابقا، ولكن هذه المرة عن وعي بقواعدها، التي تزود المتعلم بما يحتاجه للتعامل مع المقروء فهما وأداء، لترسيخ القوالب اللغوية التي تمكنه من التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.

يُستغل نص القراءة الذي يتوافر على الظواهر النحوية المقصودة، فيفكر المتعلم ويدرك الفرق بين التراكيب مستعينا بالملاحظة والموازنة. يقف المعلم خلال ذلك موقف الموجه والمحفز للوصول بالمتعلم إلى استنتاج القاعدة المناسبة للظاهرة النحوية قصد استثمار معطياتها في الأنشطة اللغوية الأخرى.

بالمثل يتعامل المعلم مع حصة الإملاء أو الصرف وتطبيقاته، بحيث ينطلق المعلم من نصّ لاستخراج الظاهرة الإملائية أو الصرفية، فيحفز المتعلمين على التفكير فيها، ونقدها نقدا سليما، حيث يدلي بملاحظاته لتناقش جماعيا وتختم باستنتاج القاعدة المناسبة للظاهرة، ثم تستثمر في تطبيقات فورية. تتوج الحصة التي تتناول الظاهرة الصرفية بتحويلات يتدرب المتعلم بواسطتها على التحويل: عددا وجنسا وتعريفا وتنكيرا وخطابا وتكلما وغيابا. أما حصة الإملاء فتختتم بإملاء نص يتضمن الظاهرة المدروسة[1].

في خامس حصة لمواد اللغة، والمخصصة لنشاط المحفوظات، يتم تدريب المتعلم على النطق السليم لتذليل صعوبات النطق، ومراقبة مخارج الحروف وضبط أواخر الكلمات بالشكل. كما يعمل المعلم خلالها على مراعاة الإلقاء السليم

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص ص17-18.

والممتع والمؤثر بتمثل المحفوظ تمثلا دالا على المضمون. ويستخدم خلالها الوسائل التعليمية المتاحة مثل: الصور المعبرة، أجهزة التسجيل، بطاقات، لوحات...إلخ[1].

في الحصة السادسة، يحتل نشاط التعبير الكتابي مكانة هامة ضمن الوحدة التعلّمية في تجسيد مكتسبات المتعلم على أرض الواقع. كون في هذه المرحلة من العمر يكون التلميذ قادرا على توظيف خبراته التعلّمية في حياته سواء داخل المدرسة أو خارجها. من هذا المنطلق تعتنى المدرسة الجزائرية على جعل التعبير الكتابي لدى المتعلم يتعدى مقعد الدراسة بتأديته غرضا وظيفيا بجعله كتابة تتصل بمطالب الحياة اليومية. بالإضافة إلى استثماره في الجوانب الإبداعية للتعبير عن المشاعر والأحاسيس والخواطر بأسلوب أدبي مشوق ومثير مثل الشعر والقصة،...[2]

ومن أجل ذلك يصيغ المعلّم الموضوع صياغة مناسبة واضحة العبارات والمطلوب، باعتماده طريقة الاستجواب لإشراك المتعلمين واستدراجهم من خلال الحوار المركز الهادف إلى استخراج العناصر الأساسية التي سيتم التركيز عليها في التحليل والإنجاز.

أما حصة المطالعة فإن المعلم في السنة الرابعة يعمل على تشويق التلاميذ وتحفيزهم على جعلها تلقائية يمارسونها في كل زمان ومكان، فهو يرغّب المتعلم

[1] الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4، المرجع السابق، ص19.

[2] المرجع نفسه، ص20.

تدريجيا في مطالعة النصوص الطويلة توسيعا لآفاقه الثقافية، بإبداء رأيه في بعض المواقف والأحداث التي يصورها نص المطالعة، كما يحثه على استعمال القاموس لشرح معاني الكلمات والألفاظ ويدربه على الاستفادة من القراءة الصامتة، وذلك بأن يطلب من التلميذ تلخيص النصوص وتذوق ما تحتويه من جمال. وقبل هذا وذلك فهو يقوم بتوجيه التلاميذ بشأن كيفية اختيار كتبهم بالشكل الذي ينمي فيهم الاتجاهات الفكرية، العلمية والأخلاقية والوطنية بتنويع مجالات المطالعة[1].

السنة الخامسة: بنفس الطريقة التي تؤدى بها النشاطات اللغوية في السنة الرابعة التي تعد القاعدة الخلفية للسنة الخامسة، تستمر وتيرة الدروس باختلاف في الدرجة، باعتبار هذا المستوى آخر سنة للتعليم الابتدائي تختتم به تقريبا كل التعلّمات القاعدية التي من شأنها تهيئة المتعلم لخوض غمار التعليم التكميلي أو المتوسط الذي سيستمر لمدة أربع سنوات أخرى.

فبالإضافة إلى ما سبق ذكره من نشاطات في السنة الرابعة، يزيد المعلم من اهتمامه في بعض النشاطات الهامة كصقل بعض المهارات مثل الخط التي تتحول من مجرد الكتابة الواضحة إلى الخط الأنيق وذلك من خلال كتابة النصوص. ويكون ذلك عبر تعويد المتعلمين على كتابة النصوص المشكولة، لضبط الكتابة، وتشجيع الموهوبين منهم قصد تنمية موهبتهم في مادة الرسم، والحث على السرعة في الكتابة تحضيرا للمواقف الكتابية المختلفة والمكثفة[2].

[1] الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4، **المرجع السابق**، ص21.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص19.

كذلك من بين النشاطات المكملة، تعد التطبيقات الإدماجية من الأنشطة الأساسية التي يتناولها التعليم الابتدائي في هذه المرحلة. وأثناء هذه الحصة يسعى المعلم إلى حثّ التلاميذ على استثمار تعلّماتهم النحوية والصرفية والإملائية المكتسبة خلال دراستهم للوحدة التعلّمية. من خلال هذه التطبيقات يتوصل المعلم إلى كشف مدى استيعاب المتعلمين للظواهر المدروسة، ويساعدهم على تدارك عجزهم، كما يسعى إلى توجيههم لتصحيح أخطائهم فوريا.

ومن أجل ذلك يلجأ المعلم إلى انتقاء ما يساعد على تدارك نقائصه، واختيار ما يناسب المتعلم في التطبيقات قصد توظيف ما توصل إليه في الحصص الدراسية للأنشطة اللغوية.[1]

في حصة أخرى يقوم المعلم بتقييم مواضيع التعبير الكتابي ومعالجتها بطرائق مختلفة: إما عبر التصحيح الثنائي، ويتم بتقسيم المتعلمين مثنى مثنى بمراعاة التفاوت في المستوى الفردي. أو التصحيح الفوجي الذي يتم بتفويج المتعلمين حسب المقاييس (نحو، صرف، إملاء) التي أخفقوا فيها قصد التعاون في ضبط الإجابة الصحيحة.

وفي نهاية كل وحدة تعليمية يتمّ إنجاز مشروع دعامة أساسية في المقاربة بالكفاءات، باعتباره نشاطا إدماجا ووسيلة فعّالة لتنمية الكفاءات في إطار فردي وجماعي. ويهتم المعلم خلالها بتحديد موضوع المشروع، ووسائل إنجازه. وتقسيم

[1] الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص 20.

التلاميذ إلى أفواج وتوزيع المهام على أفرادها وتقديم التعليمات الضرورية لتنفيذ المشروع[1].

بالإضافة إلى هذه النشاطات العديدة والمتنوعة التي يخضع لها التلميذ في المدرسة الابتدائية، تبقى عملية التقييم ضرورية لكل مستوى، بل لكل وحدة تعليمية ولكل نشاط لغوي على حدى. وهو الأمر الذي يقع نظريا على الأقل؛ فيلجأ المعلم إلى التقييم الفوري إثر تقديم كلّ نشاط ويلاحظ حركات المتعلمين وردود أفعالهم ويفحص ما يكتبون ويركز تقييمه للكفاءات على ثلاثة أشكال:

التقييم التشخيصي، الذي يقع قبل الشروع في التعليم، يستعين به المعلم لتفقّد وجود المكتسبات الضرورية لبناء تعلّمات جديدة. والكشف عن الصعوبات وتوجيه التعليم. والتقييم التكويني، الذي يمارسه المعلم أثناء الدرس وبعده لتتبع مدى استيعاب المتعلمين لما قدّم لهم، قصد تعديل وتيرة عرض التعلمات إذا اقتضى الأمر ذلك، وتصحيح المعلومات في وقتها وبشكل مستمر. وأخيرا التقييم التحصيلي، الذي يحدد من خلاله المعلم مدى توفيقه في تقديم التعليمات وتحصيل المتعلمين بعد نهاية مرحلة من مراحل التعليم[2].

[1] الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص 21.

[2] المرجع نفسه، ص ص21-22.

الفصل الثاني: واقع التربية في الجزائر على ضوء نظريات التعلّم الكبرى.

مما لا شكّ فيه أنّ دراسة المشاكل على اختلاف مجالاتها والبحث عن حلول مناسبة لها يحتّم على الباحث أولا وضع إحداثيات دقيقة من شأنها أن تحدد له الصورة الراهنة التي هي عليها. وهو ما نراه أكثر من ضروري في سياق بحثنا هذا الذي يتناول موضوع التعلّم والتعليم بشكل عام قبل أن ندخل في خصوصيات المادة أو المجال الذي نريد الخوض فيه من خلال هذه الدراسة. أي أننا سنقف في هذا الفصل على تبيين أهم نظريات التعلم ومراحل تطورها انطلاقا من أقرب نقطة نشط فيها هذا العلم في الدول الغربية والتي انتهت إلى وضع نظريات عديدة في هذا المجال، كما أننا سنحاول الكشف على النظرية الأقرب التي ينحوا إليها المشرّع الجزائري والمختصين في التربية والتعليم إلى اعتمادها سواء كان ذلك بطريقة واعية أو عفوية. وهو الأمر الذي سيمكّننا ربما من نقد هذه الطرق المعتمدة لدينا أو تزكيتها بحسب ما سيتوفر لدينا من حجج مع أو ضدّ هذا التوظيف أو ذلك. ولتوضيح هذا المسعى فإن عرضا لأهم هذه النظريات من خلال عرضها بحسب ترتيبها الزمني وشرح كيفية عملها وركائز إسنادها وأهدافها والمقارنة بينها هو ما سيكون هدفنا في هذا الفصل. وفي مرحلة ثانية سنقوم بتسليط الضوء بالتركيز على أقرب نظرية تعبّر بالتقريب على واقع التربية في بلادنا.

المبحث الأول: أصول التربية

من المعروف أن معظم العلوم الموجودة في حاضرنا قد عرفت نشأتها بالشكل الذي تظهر عليه اليوم بقليل من الزيادة أو التحويل، وبدرجات متفاوتة، في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. وهو التاريخ الذي عرف ذروة ازدهار نظريات التعلّم[1]. ولكن، هل يمكننا أن نردّ هذا العلم بكل ما له من خصوصية إلى هذا التاريخ فقط ونحن نعلم أن أصوله قديمة قدم نشاط التفكير الذي مارسه الإنسان في بحثه عن المعرفة، وخاصة عبر فعل التفلسف باعتباره نشاط فكري منظّم إلى حدّ ما. ولهذا السبب بالذات ولكي ننصف تاريخ الفكر الغربي فإنّ من واجبنا –على الأقل– الإحاطة ولو بشكل سريع على أصول هذا العلم أو ما يمكن أن يجد له موازيا عبر حقب التاريخ التي سبقت القرن العشرين بداية من الحضارة اليونانية، وإن كان هذا التحديد الزماني سيقصى فترات كثيرة قبله وشعوبا آخرين غير الأمم الغربية، وليس هذا ما نود أن نفتح حوله نقاش الآن نضطر إلى تبريره تاريخيا، وإنما نقصد من وراء ذلك القول بالعلمية التي تعتمد على التنظير أولا وبالمنهجية المقصودة ثانيا والتي تميزت بها الفلسفة اليونانية وما جاء بعدها على وجه التحديد.

إذن هو بحث عن أصل التعلّم Éducation الذي يعني "تربية، تهذيب وتأديب، يتبع مسارا يقوم على تطوّر وظيفة أو عدّة وظائف، تطورا تدريجيا بالدُّربة وعلى تجويدها وإتقانها"[2]. وهي معاني تصب في نفس المعنى الذي يقصد به

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلّم "دراسة مقارنة"، سلسلة علم المعرفة، العدد 70، الكويت، 1983، ص15.

[2] أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول A–G، المرجع السابق، ص322.

التعلم اليوم وفي كلّ زمان تقريبا. وقد كانت أول الأمر من اهتمام الفلاسفة الكبار أمثال سقراط وأفلاطون قديما وحتى كانط في القرن الثامن عشر ثم أخصائيين نفسانيين واجتماعيين وعلماء تربية في عصرنا هذا.

أخذت الفلسفة بُعدها التربوي أول الأمر مع سقراط الذي حوّل البحث عن الحقيقة من شكله الكلي الرامي إلى معرفة أصل الوجود الطبيعي المادي الذي اهتم الطبيعيون بدراسته وعلى رأسهم طاليس الملطي في القرن السادس قبل الميلاد، إلى البحث عن أصل ومعنى الأخلاق، وهو يعد بهذا التحويل أول مُنظّر تربوي بحيث اهتم بتصحيح المفاهيم الكلية مثل الفضيلة والشجاعة والعدالة وغيرها التي شوّهها السفسطائيون باعتمادهم الذات في نسبيتها مقياس كل شيء[1]. وقد عرف سقراط بأسلوبه التربوي التعليمي الذي يعتمد على المحاورة كأسلوب لتوليد المعرفة التي كان يعتقد بوجودها بالفطرة عند كلّ إنسان ويكفي استدراجها عبر الأسئلة والمحاورة أو كما كان يقول "توليدها" أي إخراجها من رحمها التي هي أصلا موجودة فيه.

واصل مساره من بعده تلميذه أفلاطون (347/427 ق.م) الذي اتخذ الفلسفة "مصدرا لعقيدة كانت أساسا قويا لنظام كامل للحياة بجوانبها المتعددة، وقد أودع هذا النظام كتبه، خاصة ما احتواه كتاب "الجمهورية" الذي جعل فيه تصوره للكون والإنسان، وكذلك تصوره لطبيعة معرفة الإنسان وأخلاقه وتربيته، وتحديده

[1] أميرة حلمي مطر، الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، 1998، ص35 ما بعدها.

لطبيعة العلاقة بين الفرد والمجتمع"[1]. ومع أفلاطون تحديدا أُنشأت أول مدرسة عرفت "بالأكاديمية" كان يلقن فيها هذا الأخير تعاليمه وتصوراته في الدين والسياسة والأخلاق والفن والرياضيات خاصة، التي اعتبرها أفلاطون عماد كلّ معرفة لما يكتسيه هذا العلم من دقة وصرامة. كما عمد هو أيضا إلى المحافظة على أسلوب المحاورة بين شخصيات تتنازع مدلولات الأشياء، عادة يكون فيها "سقراط" طرفا منتصرا بفضل عقلانيته المتحيزة للحقيقة من أجل الحقيقة لا بغرض بلوغ مآرب شخصية. وهي طريقة تعليمية تعتمد على الحجة والبرهان العقلي الذي لا يمكن لعاقل أن ينكرها.

استمر حال التعلّم تحت راية واحدة هي الفلسفة التي عرفت مع "أرسطو طاليس" (384 ق.م) تشعبا إلى جميع العلوم والمعارف، وجعل العالم المحسوس مصدر القيم والمعرفة[2]. فبرأي أرسطو أن "الإنسان مفطور بطبعه على طلب المعرفة واستطلاع العلم، والإدراك الحسي هو أول خطوة يخطوها في هذا الاتجاه، إذ تتعلق حواسه بالأشياء الحسية الخارجية التي لا ينقطع سيلها، فإذا ما تجمعت في الذهن أكداس من تلك الإدراكات الحسية، واستعان بذاكرته على الاحتفاظ بها وثب إلى المرحلة الفكرية الثانية وهي التجربة التي تقوم على مقارنة الأشياء بعضها ببعض وتعليلها، ولكن التجربة لا تزال علما ناقصا لأنها كالإدراك الحسي، تدور حول الحقائق الحسية الواقعية. أما المرتبة الأخيرة العليا فهي التأمل النظري في هذه العلل التي حصّلها الذهن لكي يكشف الإنسان عن منبعها وأصلها. هي

[1] وائل عبد الرحمن التل وأحمد محمد شعراوي، أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية،دار الحامد للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، عمان، 2007، ص19.

[2] وائل عبد الرحمن التل وأحمد محمد شعراوي، المرجع السابق، ص19.

تلك المعرفة الكاملة–الفلسفة"[1]. فالتربية والتعليم والتدريب هي كلها معان شملتها المعرفة الفلسفية باعتبار هذه الأخيرة **محبة للحكمة** كما وصفها سقراط.

في العصور الوسطى أخذت الفلسفة – باعتبارها مصدر كلّ تعلّم – طابعا دينيا ممزوجا بفكر يوناني، وقد تعدى ذلك التأثر طرق التعلم داخل الثقافات الغربية التي عرفت الديانة المسيحية ووصل إلى الثقافة العربية الإسلامية عبر إطلاع المسلمين على ثقافات الغرب عن طريق الترجمات التي جاءت نتيجة احتكاكهم بباقي شعوب العالم إثر الفتوحات الإسلامية والتعاملات التجارية؛ حيث تأثر مفكروها وفلاسفتها أمثال ابن سينا والفارابي وابن رشد[2] بما حمله التراث الفكري اليوناني والتي جاءت محاولاتهم في أغلبها تهدف إلى التوفيق بين الفكر الديني الإسلامي واليوناني أي بين الحكمة والدين.

إذن يمكن أن نستخلص من هذا التقديم التاريخي أن التعلّم قد حمل طوال هذه الفترة منهج التفكير الفلسفي ولم يكن في يوم من الأيام يقصد لذاته ولكن التعلّم بما هو خاصية فطرية في الإنسان، أي أنه لم يكن الفلاسفة يهتمون بشكل مباشر بالطريقة التي يُحصّل بها الإنسان معارفه وإنما كانوا يهتمون بمواضيع هذه المعارف وقيمة صدقها من عدمه. وهو المعنى الذي لازم مفهوم الفلسفة باعتبارها محبة الحكمة، أي البحث عن الحقيقة. ومهما يكن من أمر فإن رغبتنا في فهم طريقة التعلم هذه؛ الطريقة التي انضوت تحت مفهوم الفلسفة ممكن إذا ما حاولنا معرفة خصائص التفكير الفلسفي.

---

[1] أحمد أمين، زكي نجيب محمود، قصة الفلسفة اليونانية، مطبعة دار الكتب المصرية، ط2، القاهرة، 1935، ص139.

[2] وائل عبد الرحمن التل وأحمد محمد شعراوي، المرجع السابق، ص19.

قد يُرغمنا البحث في سؤال خصائص التفكير الفلسفي عن سبب هذا التفكير في ذاته الذي يرجعه المهتمين بهذا النمط الفكري على نقيض الأنماط الأخرى[1] إلى حالة وجودية ليس للإنسان قدرة على التحكم فيها بالقدر الذي يجعله سيد أمره، بما أن الدافع الأول هو "الدهشة" التي هي اعتراف الإنسان بجهله الخاص والشعور بأن الحقيقة ليس هي ما يعرفه وما تمّ تلقينه له بالعرف والتقليد وإنما ما يجب على كلّ إنسان معرفته بنفسه. ويمكن لنا أن نميّز بعض الخصائص الجوهرية لهذا التفكير.

فهو تفكير نقدي لكون أنه يقوم على الشك المنهجيّ أو التعليميّ فالتفكير لا يكون تفكيرا إلا إذا كان نقديا[2]. ولأن التفكير لا يبدأ إلا إذا كان الشك، فإن كلّ أنواع التفكير ستكون بالضرورة نقدية. فالشك ليس هو النفي ولا الرفض ولا الإنكار وإنما هو تعليق الحكم والتريث في إصدار الحكم إلى حين؛ إلى حين التحقق والتمحيص والنظر. فيكون إعادة نظر من أجل المعرفة الحقة التي سنصل إليها بتفكيرنا الخاص. إنّه بذلك خطوة منهجية لبلوغ الحقيقة وليس رفضا لها واستبعاد لإمكانية الوصول إليها كما هو الحال بالنسبة للتشككيّين. إن شك التشككيّين شك هدّام وشك الفلاسفة شكّ بنّاء. إن التفكير النقدي يمنح الفكر فرصة معرفة الحقيقة

[1] يتميز التفكير الفلسفي عن غيره من أنماط التفكير الأخرى كالقول بتفكير دينيّ وتفكير سحري أو تفكير علميّ أو تفكير اجتماعي أو سوسيولوجي...

[2] وقد حافظ الفلاسفة بعد ديكارت خاصة على هذه القاعدة الجوهرية التي يذكرها جابر عبد الحميد جابر في كتابه: أطر التفكير ونظرياته "دليل للتدريس والتعلم والبحث، دار المسيرة، عمان، 2008، ط1، ص21. نقلا عن جون ديوي الذي يرى أنه لكي نكون مفكرين عميقين ينبغي أن نحافظ على حالة الشك ونطيل فيها لأنها مثيرة للبحث المتقن والاستقصاء، وبحيث لا نقبل فكرة أو نؤكد معتقدا تأكيدا موجبا حتى نعثر على الأسباب التي تسوغ ذلك.

والوصول إليها ويستبعد عنه شبح التعصّب والدغمائية التي تحوّل ما أنتجه الفكر الإنساني إلى مقدسات وأصنام يوجب عبادته ولا يمكن للفكر إعادة النظر فيها. ولهذا التفكير يضمن للفكر استقلاليته ولا تكون له عليه سلطة إلاّ سلطة الحقيقة. فالحقيقة هي الحق والحق يعلو ولا يُعلى عليه – وهنا يظهر الجانب الأخلاقي المرتبط بالفعل الإنساني. وتبعا لذلك يمكن أن نظيف خاصية ضمنيّة وهي أن التفكير الفلسفيّ تفكير حر.

وهو تجريدي حيث ينزع إلى دراسة مفاهيم تتميّز بأنها عامة ومجردة. ليس موضوعه الواقع المحسوس والأشياء العينيّة. لذلك الأحكام الفلسفية أحكام وجوبية وليس أحكام وجودية. يختلف في ذلك عن التفكير العلميّ الذي هو ذو طبيعة ماديّة.

وهو كلي لكون التفكير الفلسفي لا يدرس الواقع المحسوس وإنما مفاهيم عامة ومجردة فهو يدرس الوجود ككل وليس أجزاء. ولهذا يرى أرسطو: أنه "لا علم إلا بالكليات" أي معان عامة ومجردة. فإذا كان موضوعه الإنسان فهو لا يفكر فيه ككائن بيولوجي قابل للملاحظة والاختبار التجريبي ولا يدرسه ككائن اجتماعي أو تاريخي أو نفسيّ وإنما يدرس من حيث مفاهيم كالكينونة والماهية والجوهر.

وأخيرا هو نسقي باعتبار أنّ موضوع التفكير الفلسفي هو مفاهيم عامة ومجردة فإن التفكير الفلسفيّ يهتم بالتفكير بشكل المحاكمات العقلية وليس من حيث مضامينها أي من حيث موافقتها للعقل وتطابق العقل فيها مع نفسه. لذلك تجد الفلسفة فلسفات من حيث أن المنطلقات ليست واحدة ولهذا تجد أن نتائج

التفكير ليست واحدة ومع ذلك لا تفقد مصداقيتها أمام العقل. ومن هنا تجد نفسك أمام نتاج يظهر في شكل أنساق أو منظومات فكريّة متباينة أو متعارضة، المعيار في المنظومة فيه ليس الصدق وإنما الانسجام المنطقي بين المنطلقات والنتائج.

وزيادة على هذا كلّه فإن التفكير الفلسفي يشترط نموا عقليا مناسبا لمثل هذا النشاط الذي حدده أفلاطون في كتابه الجمهورية بخمسة وثلاثين سنة[1] لما يشترطه من تركيب لمقدمات وتجريد بالغ الدرجة وسعة في المعرفة.

والملاحظ أن التربية اليونانية قد قامت على مفهوم متطور للحياة تحقيقا لمبدأ الحرية الذي آمنوا به، ولذلك اهتمت التربية لديهم بنمو الفرد وتعديل سلوكه. وانعكست على التربية كذلك مفاهيم الحرية والسياسة والمساواة الاجتماعية وكانوا ذو عقلية علمية لا دينية وركزوا اهتمامهم على العناية بالأخلاق والسلوك الأخلاقي. وكانت أهم ميزة فيهم هي الاهتمام بالعقل بدليل حب المعرفة والبحث عن الحقيقة وترقية العقل عن طريق المناقشات والحوار والقدرة لدى كلّ فرد على تحديد أهدافه في الحياة بنفسه اعتمادا على العقل[2].

مع اليونانيين أيضا ظهرت فكرة المنهج الدراسي؛ فهم الذين أوجدوا المواد الدراسية التي تضمنتها المناهج حتى العصر الحاضر، وهم الذين وضعوا منهجا شاملا متناسقا جامعا بين مظاهر الحياة العقلية والأخلاقية والجسمية من أجل التربية العقلية ووضعوا الفنون السبعة الحرة وهي: الثلاثيات والرباعيات. فالثلاثيات تشمل فنون الكلام وهي: النحو، المنطق والبلاغة حيث كانت تحقق هدفهم في الحياة اليومية وهو المناقشة العامة التي تتطلب إتقان فنون الكلام للتأثير على

[1] أنظر: أحمد أمين، زكي نجيب محمود، قصة الفلسفة اليونانية، المرجع السابق، ص173 وما بعدها.

[2] أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية العام "ميدانه وفروعه"، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2001، ص71.

الآخرين. أما الرباعيات وهي تشمل القسم الثاني من المنهج العقلي فتتكون من: الحساب، الهندسة، الفلك والموسيقى، واحتل الحساب والهندسة مركز الصدارة. كما لازمت الثلاثيات تطور العلوم الإغريقية حتى عصر النهضة في القرنين السادس عشر والسابع عشر[1].

وأما على مستوى المنهج في العصور الوسطى فقد وجدت الكنسية أول الأمر صعوبة في إدخال أي تغيير في المنهج اليوناني الروماني، وبشكل متدرج أخذت المواد الدينية والأخلاقية المسيحية تدخل المنهج واحتلت مركزا هاما فيه مما أدى إلى إهمال الفنون السبعة الحرّة، ودام هذا الإهمال حتى نهاية القرون الوسطى[2].

والملاحظ أن الأنشطة التربوية في هذه الحقبة قد اتسمت بثلاث اتجاهات رئيسية: أولها الاهتمام بتراث الماضي، أي بالتراث اليوناني والروماني وما به من فنون وآداب. وتمثل الاتجاه الثاني في الاهتمام بالعواطف والجمال والتأمل والتحليل الإنسانيين البديعيين بدلا من التأمل الديني والفلسفي، وركز رجال النهضة على الاهتمام بالواقع. أما المنحى الثالث فقد اتجه نحو الطبيعة. وهكذا كانت التربية تربية إنسانية ركزت على الناحية الفردية وعلى البعد الإنساني عن طريق الاهتمام بالموضوعات التي تدور حول الإنسان ومشاعره الفنية وذوقه، إضافة إلى دراسة التاريخ واللغات والفلسفات بخاصة اليونانية[3].

إنّ المشترك الذي يمكن أن يلفت انتباهنا في كلّ ما سبق هو أن التربية لم تكن موجهة بصفة خاصة إلى الفئات الدنيا من العمر كما يمكن أن يتبادر

[1] أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق، المرجع السابق، ص ص71-72.

[2] المرجع نفسه، ص82.

[3] المرجع نفسه، ص83.

لأذهاننا اليوم لأنه وبكل بساطة لم يكن وحتى القرن الثامن عشر يعرف مفهوم "الطفل" بالكيفية التي يستدعي فيها رعاية خاصة. "وكان ما يمكن أن نسميه "الإحساس بالطفل" مفقودا تماما في بداية القرن، وبالتالي، لم تكن فكرة التعليم لتجد آنذاك أي أساس صلب، فكان لـ: "جون جاك روسو" (1778/1712) الفضل في أن اكتشف قارة الطفولة، منبها بذلك إلى أخطاء عصره وإلى الخلط الفكري لدى الفلاسفة وعيوب التعليم. فبرأيه أن للطفولة طرق في الرؤية والتفكير والإحساس خاصة بها، ولا شيء أقل رشدا من أن يراد الاستعاضة عنها بطرقنا نحن"[1].

وحتى فيما يخص المدرسة كمؤسسة يفترض بها أن ترعى هذا الطفل فإنه بالرغم من كونها لم تكن معدومة في الدول الغربية خاصة مثل ألمانيا التي كانت تعد من الدول المتقدمة، غير أن غالبيتها رديئة بحسب رأي "كانط" (1804/1724) "إذ يتم العمل فيها ضدّ الطبيعة، ويتّبع فيها تقليد القرون الفظّة الجاهلة إتباعا أعمى–ويستطرد قائلا– "ولكن عبثا ننتظر خلاص الجنس البشري من تحسين تدريجي للمدارس. فلا بد من إعادة إنشاء المدارس إنشاء كليا إن أردنا أن يساورنا الأمل في حصول شيء صالح ينبثق عنها. ذلك أنها بالفعل مختلفة في تنظيمها الأولي وأن المعلمين أنفسهم في حاجة إلى تلقي تكوين جديد، ولا يقدر إحداث هذا التغيير إصلاح بطيء، بل ثورة سريعة فحسب. ولذلك تكفي مدرسة واحدة منظمة على نحو جديد ووفق منهج حق"[2].

[1] إيمانويل كانط، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية، ما هي الأنوار، ما التوجه في التفكير، تر: محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، ط1، تونس، 2005، ص7.

[2] المرجع نفسه، ص8.

أخذ الطفل كلّ الاهتمام في القرن العشرين حتى سمي بقرن الطفل لشدة ما أكده النفسانيون ومن بعدهم التربويون من أهمية لرعاية الطفل وجعله مركز اهتمام العملية التعليمية بدلا من التراث، ومن الطبيعي أن هذه الثورة كما طالب بها كانط لم تكن انقلابا مفاجئا، بل هي امتداد للحركة النفسية التي برزت خلال القرن التاسع عشر. ومنذ بداية النصف الثاني من هذا القرن ظهرت حركات واتجاهات متعددة نتيجة لتقدم مناهج البحث العلمي في مجالات البحوث النفسية بعامة، ومجال علم نفس النمو وعلم النفس التربوي بخاصة، كما ظهرت حركة القياس أي قياس الدافعية والانفعالات والاتجاهات والميول، وأصبحت الظاهرة النفسية ظاهرة موضوعية قابلة للملاحظة الموضوعية، كما برزت نظريات التعزيز والاشتراط، والجشطالت، وظهرت نظريات في كيفية تعلم الإنسان، وعلى وجه الخصوص ميول الأطفال ورغباتهم[1].

تزامن هذا الاهتمام بالطفل مع نشأة علم النفس العام، ومع ظهور نتائج دراساته إلى العلن، عمدت التربية إلى الإفادة من هذه الدراسات وتطبيق مبادئ السيكولوجيا[2] في مختلف ميادين العمل المدرسي. ومع تقدم الدراسات في مجالي التربية وعلم النفس أصبح اعتماد النظريات التربوية على الحقائق السيكولوجية أمرا لا يدعو إلى الريبة، خاصة وأن الكثير من النظريات التربوية صبغ بصبغة سيكولوجية. كما أن الاهتمام بالجانب النفسي في مشكلات العمل المدرسي، والسعي للوقوف على العوامل السيكولوجية التي تحسن من الأداء المدرسي وتسهم

[1] أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق، المرجع السابق، ص89.

[2] يمكن تعريف السيكولوجيا بأنها : علم النفس أو الروح. وهو يجمع عدّة دراسات: فهو علم للكائنات الحية لاسيما للحيوانات العليا، وللإنسان طريقة معينة للسلوك وللاستجابة للأحاسيس التي يتلقونها، وفي تغيير هذه الاستجابة بالتجربة. أنظر: أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الثاني H–Q، مرجع سابق، ص1071.

في تحقيق الأهداف التربوية، ساعد إلى حدّ بعيد في تحديد موضوع علم النفس التربوي[1].

لم يتوقف هذا التطوّر العلمي عند هذه الفروع العامة، بل تعداه إلى تخصصات فيما يخص التربية فظهر علم التربية العام الذي يهتم بالمبادئ والمعايير المشتركة بين جميع المناشط التي تظهر فيها الظواهر التربوية وصولا إلى قوانين ونظريات تنظم العملية التعليمية التربوية[2]. ويهدف هذا العلم في عمومية إلى التحكم في التربية وتوجيهها لصالح الإنسان بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق تكوين هذا الإنسان تكوينا يراعي مصلحة الفرد والمجتمع.

يهتم هذا العلم بكل جوانب الإنسان، وهو يخضع لتأثيرات عديدة ومتنوعة تمتد من التكوين البيولوجي، وتنتهي بآخر مكتشفات العصر، زد على ذلك أن ميدان علم التربية يعد ساحة يختلف إليها أغلب المتخصصين في العلوم الأخرى، ابتداء من الفيلسوف مرورا بالبيولوجي ثم الاجتماعي والمؤرخ والنفساني والتكنولوجي وعالم الدين، وعليه فهو ميدان واسع تنضوي تحته جميع الدراسات التي تتناول الظاهرة التربوية، وما يكتنفها من مشكلات كما يشتمل أيضا على كلّ الدراسات التي تتناول جوانب العملية التعليمية– التربوية بالتحليل والتشخيص ومن ثمّ المعالجة سواء قام بها تربويون أو أشخاص من ميادين مجاورة تكون ذات طابع تربوي[3].

---

[1] أيوب دخل الله، علم النفس التربوي "الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وانعكاساتها على العملية التعليمية"، دار الخلدونية، ط1، 2014، ص10.

[2] أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية العام "ميدانه وفروعه"، المرجع السابق، ص23.

[3] المرجع نفسه، ص24.

ونظرا لتشعب أبعاد الإنسان وتعددها فإن علما يهتم بتربية هذا الإنسان أو بالأحرى يبحث في مكونات هذا الكائن المعقد ويصبو إلى تقييمه وتقويمه لهو من الصعوبة بما يكون، ومن أجل ذلك اهتم علماء التربية منذ الأول بتحديد الأبعاد الأساسية التي يجب أن يحتويها هذا العلم، وقد كان شبه إجماع على تناول شخصية الإنسان من أبعاد خمسة هي: البعد الفلسفي والبعد البيولوجي–الفيزيولوجي، والعقلي–النفسي والاجتماعي والاقتصادي، وإنّ علم التربية يسعى في دراسة هذه الأبعاد الخمسة في تفاعلها وتأثير بعضها في البعض الآخر، وصولا إلى معرفة أو تشكيل الإنسان الذي يمثل الهدف النهائي لهذا العلم.

أخذ علم التربية أول الأمر معنى "العام" قبل أن يصاغ في نظرياته المختلفة اهتمت كلّ منها بدراسة الإنسان من زاوية معينة، فأصبح بعدها كلّ فرع يحمل اسم الزاوية التي يعالجها؛ فانبثق عنه تقسيم بحسب معيارين: الأول بحسب مراحل النمو[1] فنتج عنه علم التربية الأساسية[2] وعلم التربية الثانوية وعلم التربية في التعليم العالي وعلم تربية الكبار. أما المعيار الثاني فقد اعتمد على موضوع الدراسة التي يعالجها هذا العلم، وقد أفرز بدوره فروعا عديدة منها: علم التربية الخاصة، علم تربية الموهوبين، علم التربية الأخلاقية، علم التربية الدينية والروحية، علم التربية الجسمية، الجمالية، المهنية وكذلك علم التربية العائلية والجنسية وعلم التربية الفنية[3].

---

[1] أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية العام "ميدانه وفروعه"، المرجع السابق، 34.

[2] وهو يهتم بنفس الفئة العمرية التي تم اعتمادها في المدرسة الأساسية في الجزائر بعد إصلاح سنة 1976، أي بين ستّ سنوات و16 سنة.

[3] أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية العام "ميدانه وفروعه"، المرجع نفسه، ص36.

أما ما يهمنا نحن فهو علم التربية الذي يهتم بالتربية من الزاوية التي تعني "تعليمية Didactique" وهو اصطلاح استخدم في الأدبيات التربوية منذ القرن السابع عشر ما انفك يحمل دلالات متجددة ومتقاربة. فهي مصدر لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من "علم" أي وضع علامة أو سمة من السمات لتدل على الشيء لكي ينوب عنه ويغني عن إحضاره إلى مرآة العين فيكون ذلك أسهل وأخف وأقرب من تكلّف إحضاره[1]. أما في اللغة الفرنسية " Didactique" فهي صفة اشتقت من الأصل اليوناني "Didactitos" وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا البعض، أو أتعلم منك وأعلمك وكلمة "Didasko" تعني أتعلم و"Didaskien" التي تعني التعليم وقد استخدمت بمعنى فن التعليم.

أخذ هذا المصطلح –بعد اعتماده داخل القاموس الفرنسي (Petit ROBERT) سنة 1554 وتوظيفه في علم التربية سنة 1613– معنى فن التعليم[2]، وكان يعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات. وقد لازم هذا المفهوم معنى الفن حتى أوائل القرن التاسع عشر ليحمل معنى "نظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد"[3] مع الفيلسوف الألماني "فريدرك هربارت Herbart.F" (1770–1841)، حيث اهتمت نظريته بما له علاقة بالتعليم فقط على عكس ما كانت تشير إليه من عمومية حين كانت تحمل معنى الفن الذي يهدف إلى تعليم الجميع كل شيء،

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية "الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس" جسور للنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص19.

[2] حمل مفهوم الديكاكتيك معنى "فن التعليم" إثر التحليل الذي قام به كلّ من "كشسوف هيلفج K.Helwig" و"يوخيم يونج J. Jang" لعمل المفكر التربوي "فولفكانج راتكي Wulfgang Ratke" (1571 – 1635) "تقرير مختصر في الديالكتيكا، أي فن التعلم عند راتكي". أنظر: المرجع نفسه.

[3] المرجع نفسه، ص20.

والاكتفاء بصورة أساسية "بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف وتحليل نشاطات المعلم في المدرسة"[1]. ومع بداية القرن العشرين تقلص مفهوم النظرية التعليمية الواسع الذي يشمل المعلم والمتعلم إلى الاهتمام فقط بالمتعلم حيث انحصرت وظيفة التعليمية –مع تيار التربية الجديدة الذي يتزعمه "جون ديوي J. Dewey" (1859–1952)– في "تحليل نشاطات المتعلم"[2] باعتبار أنّ التعلم هو نفسه وظيفة من وظائف المتعلم.

ومهما يكن من أمر التجاذبات التي حصلت عبر مراحل تطوّر هذا المفهوم وانسياقه وراء مركزية أحد العناصر المكونة للعملية التعليمية (أي بين المعلم أو المتعلم / التعلّم، التعليم) فإن الأمر الثابت والأكيد هو أن كليهما طرف فعّال في هذه العملية يجب التركيز عليه بنفس درجة التركيز على الطرف الآخر "باعتبار أن التعلّم تأثير داخلي يتجه أو ينطلق من داخل ذات الفرد نحو الخارج والتعليم تأثير خارجي يتجه نحو الذات فهو يمثل ما تستوعبه الذات"[3]، ومن ذلك يمكن أن تكون التعليمية هي "تلك الدراسة التي تطبق مبادئها على مواد التعليم، وهي تقدم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي وكلّ وسيلة تعليمية"[4]، وبصورة عامة فإن التعليمية هي ذلك العلم الذي يدرس القوانين العامة للتعليم بغض النظر عن محتوى مختلف المواد، فموضوعها هو النشاط التعليمي التعلّمي أي نشاط التعليم والتعلم في ترابطهما وفق قوانين العملية التعليمية ذاتها.

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، المرجع السابق، ص20.

[2] المرجع نفسه، ص20.

[3] المرجع نفسه، ص21.

[4] المرجع نفسه، ص21.

المبحث الثاني: نظريات التعلّم الكبرى.

قبل الشروع في عرض أهم نظريات التعلّم يجدر بنا الإشارة إلى أنّ هذا العلم "التعلم" قد أخذ تعريفات متعددة ومتباينة، ويعود السبب في ذلك إلى المنطلقات التي اعتمدها علماؤه في البحث، والتي جعلتهم يوجّهون هذه التعريفات بحسب الغاية التي ينشدونها من وراء ذلك. وهو الأمر الذي يجعلنا نتريث في اعتماد تعريف معيّن أو وجهة نظر محددة حتى ننتهي من عرض أهم نظريات التعلّم التي شهدتها الساحة الثقافية منذ ظهور هذا العلم وحتى يومنا هذا، ساعتها فقط سيكون باستطاعتنا: إما أن نرتكز على تعريف من بين التعريفات المعروفة واعتماده، ولن يكون ذلك جزافا وإنما بحسب التصوّر الذي يخدم بحثنا ويلبي مطلب سياقنا، أو أننا سنضطر إلى اعتماد أكثر من تعريف بحسب الحاجة التي توجه بحثنا أيضا.

1- نظرية الارتباط لـ: ثورندايك[1]: مع مطلع القرن العشرين وتحديدا في سنتي 1914/1913 ظهرت أولى الأعمال النفسية لثورندايك التي تهتم بالتعلّم بشكل عام، حينها لم يكن يفرّق العلماء بين تعلّم الإنسان والحيوان بالرغم من الفارق الذي يميّز الإنسان، أي العقل المتطوّر. وقد كان الكتاب الضخم الذي ألّفه ثورندايك تحت "عنوان علم النفس التربوي" -المؤلف من ثلاثة أجزاء- بمثابة

[1] إدوارد إل. ثورندايك من مواليد الحادي والثلاثين أوت سنة 1874 في المدينة الأمريكية ماساشوستس، اهتم بالأبحاث السيكولوجية ذات الطابع التعليمي والتي كان يعتقد العلماء في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين في أهميتها بالنسبة للتعلم.

عرض وتفصيل لقانونين أساسيين في نظرية الارتباط هما قانون "التدريب" وقانون "الأثر" والتي جاءت نتيجة لجملة من الأبحاث التجريبية والإحصائية.

اعتمد ثورندايك في دراسته العلمية التجريبية تلك – مستندا إلى خطوات المنهج التجريبي– طريقة في البحث تقوم على الملاحظة وحلّ المشكلات، بحيث يقوم بوضع الإنسان أو الحيوان في موقف يتطلب حلّ مشكلة ما كمحاولة الهرب من مكان يحبس فيه (وهذا ينطبق بصورة خاصة على تجاربه على الحيوانات). ثم في مرحلة ثانية يرتب توجهات الإنسان أو الحيوان. ثم يقوم باختيار الاستجابة الصحيحة من بين خيارات متعددة مثل إحداث صدمة خفيفة للحيوان. تليها مراقبة السلوك الذي يصدر عن الإنسان أو الحيوان وتسجيل هذا السلوك في صورة كمية (رقمية)[1].

تقوم نظرية ثورندايك على فكرة أساسية فيما يخص مسألة الارتباط؛ فعلى العكس من توجه العديد من علماء علم النفس الذين يعتمدون على هذه النظرية والذين يمكن أن نسميهم بالسلوكيين، أي أنهم يعتمدون في دراستهم على تحليل السلوك، والذين اتجهت أبحاثهم إلى ربط البعد الاجتماعي في عملية التعلم بالبعد النفسي، لم يكن يهتم ثورندايك بهذا البعد الاجتماعي في التعلم، وهو ينظر للتعلم على أساس أنه خبرة فردية خاصة، أو "عملية تغيّر عضوي داخلية تحدث في الجهاز العصبي لكل كائن على حدى"[2]، وبهذا يكون مفهوم الارتباط هو العلاقة بين المثير والاستجابة، وفي حالة التعلم داخل الفصل الدراسي بالنسبة للتلاميذ

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم "دراسة مقارنة"، المرجع السابق، ص22.

[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع نفسه، ص22.

المتمدرسين فإن ما يهم المعلم هو حصول التفاعل بين المثير والاستجابة لا التفاعل بين التلاميذ على أساس أنهم وحدة اجتماعية.

ترتكز نظرية الارتباط في جوهرها على ثلاثة قوانين أساسية عبّر عنها ثورندايك في: قانون الاستعداد والمران (التدريب) والأثر[1] وهي تعتبر المكونات الرئيسية لنظرية الارتباط بين المثير والاستجابة وقد احتفظ بها حتى النهاية بالرغم من التعديلات العديدة والإضافات التي أجراها عليها. إن فهم طريقة عمل هذه القوانين الثلاث التي أقرّ بها ثورندايك في نظريته للتعلم تتطلب فهم الرؤية العامة التي انطلق منها؛ فهو يعتبر أنّ التعلم يخضع بالدرجة الأولى إلى السلوك أو بالأحرى إلى تغيّر في السلوك، كما أن محاولة فهم وتتبع هذا التغيّر يتطلب منهج علمي صارم يكشف عن دقائق هذه الحركة، كلّ ذلك ضمن منهج علمي يلائم طبيعة البحث الإنساني.

ووفقا لما يراه ثورندايك فإن قانون الاستعداد هو تلك الحالة التي تجعل فعل التوصيل ممكنا عندما تكون وحدة توصيل ما في حالة استعداد للقيام بهذا التوصيل، وتسمى هذه الحالة بحالة الإشباع. كما أن عدم الاستعداد للتوصيل تشكل حالة من الضيق فيكون فعل التوصيل غير ممكن أي مضايقا[2]. أما ثاني هذه القوانين وهو قانون المران أو التدريب؛ فهو يشمل قانون الاستعمال وعدم الاستعمال (الإهمال). وينص هذا القانون على أنه في حالة حدوث رابطة قابلة للتعديل بين موقف واستجابة فإن قوة هذه الرابطة تزداد بافتراض أن العوامل

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص32.

[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع نفسه، ص33

الأخرى ثابتة ويبدو أنّ قوّة الرابطة تعني أن هناك احتمالا بأن هذه الرابطة سوف تحدث مرّة أخرى كلما تكرر حدوث الموقف. ومن هنا فإن قانون عدم الاستعمال تحدّده الفترة الزمنية الطويلة نسبيا بين حدوث الاستجابة من عدمها، أي أن الرابطة تضعف كلّما كانت المدة الزمنية بين حدوث الرابطة وعدم حدوثها أطول.

يكتسب قانون الأثر أهمية كبيرة في نظرية الارتباط، وهو آخر خطوة وينص على أنه عندما تحدث رابطة قابلة للتعديل بين موقف واستجابة، ويصاحب هذه الرابطة أو تتلوها حالة من حالات الإشباع فإن هذه الرابطة تتعزز، وعندما تصاحب الرابطة أو تتلوها حالة من حالات الضيق فإن قوة هذه الرابطة تتضاءل[1].

ومع هذا الترتيب الأساسي لعمليات حدوث التعلم عند الإنسان أو الحيوان، يصنف ثورندايك التعلم إلى أربعة أنماط: تكوين الرابطة وتكوين الرابطة مع الأفكار، والتحليل أو التجريد والتفكير الانتقائي أو الاستدلال[2]. ويرجع هذا التقسيم إلى درجات التعلّم من حيث تدرّجها في الصعوبة وارتباطها بالتطور العمري للإنسان، فتكوين الرابطة هو أدنى هذه الأنماط بحيث يتعلم الطفل ذو العشرة أشهر من العمر خلالها مثلا كيف يدق على الطبل. ثم ينتقل إلى النمط الثاني والأعلى درجة بالضرورة حين يتمكن من الجمع بين الرابطة والأفكار، كأن يستجيب الطفل ذو العامين لفكرة "الأم" أو "الحلوى" بعد سماعه لهما بأن ينظر إلى قطعة الحلوى الموضوعة أمامه على الطاولة أو يبحث عن أمه. يلي ذلك

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص33.

[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع نفسه، ص34

النمط الثالث وهو حين يبلغ الشاب المتعلم للموسيقى مثلا إلى التمييز بين ألوان الأنغام الموسيقية أو الاستجابة لنغم إضافي في صوت من الأصوات. ليأتي آخر هذه الأنماط التعليمية وهو التعلم عن طريق التفكير الانتقائي أو الاستدلال ويكون ذلك عندما يتعلم تلميذ المدرسة معنى جملة من الجمل في لغة أجنبية عن طريق استخدام قواعد النحو والصرف ومعاني الكلمات[1].

إنّ هذا النمط الأخير الذي يبدو بحسب ثورندايك آخر نمط يرافق تطور الطفل في مراحله الأولى، وهو نفسه الذي يحصّل عن طريقه معارفه باختلاف في الدرجة حتى وهو كهلا وشيخا، يبقى ضمن الحيز النظري من نظريته في التعلّم؛ فعلى الصعيد العملي "المعلّم العادي قد يواجه مشكلات جمة إذا ما أراد تطبيق قوانينه (أي قوانين ثورندايك) في المواقف التعليمية داخل الفصل إذ أنّ ما كان يقصده هو أهمية تعرّف المعلمين على قوانين التعليم والتعلّم قبل ممارستهم هذه العملية ومحاولة الإفادة من بعض الاعتبارات داخل الدرس كسهولة التعرف على الروابط التي لابد من إحداثها أو تجنبها، وضرورة التعرّف على الحالات التي تبهج التلاميذ أو تضايقهم، وسهولة تطبيق عوامل الإشباع أو المضايقة في تلك الحالات. ويجب أن يكون كلّ من المدرس والتلميذ على اتفاق بشأن خصائص الأداء الجيد حتى يمكن إعداد التدريب اللازم بشكل مناسب إذ لابد من تشخيص الأخطاء لمنع تكرار حدوثها. وهناك حاجة دائمة لوضوح الشيء الذي يراد تعليمه وتعلمه حتى يتسنى للتدريب تقوية الارتباطات الصحيحة والتخلص من الارتباطات

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص35.

الخاطئة. وفي نفس الوقت فإن بعض الارتباطات الضرورية التي لا يعيها المدرس قد تضعف بسبب عدم الاستعمال[1]".

2- نظرية الإشراط الكلاسيكي لـ: بافلوف[2].

قبل أن نتطرق إلى شرح مضمون هذه النظرية في التعلّم يجدر بنا الإشارة إلى أن التعلم المختبري، أي التعلم بوصفه مادة التجربة الاختبارية التي تهدف إلى إيجاد نظرية، ينقسم إلى قسمين أو إلى نمطين: أولهما هو نمط التعلم الكلاسيكي، وثانيهما هو نمط التعلم الإجرائي أو الوسيلي الذي يعتمد على وسائط خارجية. فالنمط الكلاسيكي وهو النمط الذي تنتمي إليه تجارب بافلوف ينطلق من الاعتقاد التلقائي الذي يقول بأن أي كائن حي إلاّ و"لديه ردّ فعل طبيعي غير مشروط لمثير ما"[3] وكانت تجربته على الكلاب حين عوّدها على تقديم وجبة مسحوق اللحم بعد دقّ الجرس، سببا في سيلان لعاب هذه الكلاب مباشرة عند سماعها لصوت الجرس دون أن يكون هنالك طعام. ومن ذلك استنتج بافلوف بأن الكلب قد تعلم الاستجابة إلى مثير لا علاقة له في السابق بالطعام.

لم تكن نظرية بافلوف في الاستجابة الشرطية موجهة تحديدا إلى إيجاد نظرية في التعلّم بالقدر الذي كانت ضمن دراساته الفيزيولوجية كونه شغل منصب مدير معمل الطب التجريبي بجامعة القديس بطرس في الفترة الممتدة بين سنتي

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع نفسه، ص54.

[2] إيفان بتروفيتش بافلوف (1849-1936) عالم نفساني روسي وصاحب نظرية الإشراط الاستجابي أو الإشراط الكلاسيكي كما يتفق عليه.

[3] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص65.

1890 وسنة 1936 تاريخ وفاته. كانت هذه النتائج ضمن دراسته للجهاز الهضمي؛ فقد قام بتصميم جهاز يمكن بواسطته مراقبة كمية اللعاب السائل من فم الكلب عندما يوضع الطعام في فمه عبر المراقبة المباشرة، وحوالي سنة 1902 لاحظ بافلوف أن الكلاب محل التجربة يسيل لعابها بمجرد رؤيتها للحارس الذي يقدم لها الطعام، بل وحتى بمجرد سماعها لخطوات قدميه. وقد استنتج بافلوف أن رؤية الكلاب للحارس لم تكن المثير الطبيعي للانعكاسات اللعابية ولكن رؤية الحارس قد أصبحت من خلال تعود الكلاب على ذلك المؤشر، الإشارة أو العلامة التي تستهدي بها الكلاب على قرب وصول الطعام.

يظهر من خلال هذا الوصف الموجز لكيفية عمل تجارب نظرية الإشراط الكلاسيكي أنه يمكن فهم عملية كيفية حدوث التعلم والتحكم في درجة هذا الإشراط بمجرد فهم وظائف الأعضاء باعتبار أنّ بافلوف كان اهتمامه منصبا بالدرجة الأولى على تفسير الاستجابات العضوية فيزيولوجيا متجنبا بذلك كل البواعث النفسية، وهو الأمر الذي نجح فيه إلى حدّ كبير. وقد أحدثت أعماله آثارا عالمية وكان لأبحاثه في علم النفس أبعد الأثر على أصحاب نظريات التعلم الرئيسية في أمريكا في الماضي والحاضر. وتحاول أمريكا اليوم إعادة اكتشاف أعمال بافلوف. وتعد "المحاولات المستمرة في مجال الإشراط الكلاسيكي ومن جملة ذلك قضايا مثل الطبيعة الحقيقية لعملية الكف وأوجه الشبه والاختلاف بين الإشراط الوسيلي والإشراط الكلاسيكي، وتأثير الفترة الزمنية التي تنقضي بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي على عملية الإشراط، ومدى أثر اختلاف كثافة المثير غير الشرطي ومدّته، وتأثير إعطاء التعليمات على عملية الإشراط. ومن جملة القضايا

كذلك إشراط المعاني والإشراط الداخلي والمقارنات وتطور الأجناس وقيود التعلم وتأثير الخجل"[1].

3- النظرية الإجرائية أو الإشراط الإجرائي لـ: سكنر[2].

تأخذ النظرية الإجرائية كامل معناها من أرضية النظرية السلوكية التي كان أول من نادى بها جون واطسن[3] (1878-1958) وكان ذلك بسبب تحمسه الكبير لمثل هذا التفكير وهو صاحب الفكرة المشهورة على أهمية السلوك إزاء العقل أو الوعي (الشعور) كموضوع وحيد معترف به في مجال علم النفس، كما قام فيما بعد بتعزيز حججه بإدخال مبادئ الإشراط البافلوفي في نظريته ليدعمها بمعطيات تجريبية. وهو أيضا المشهور بمقولته "لو أعطيتني اثني عشر طفلا من الأطفال الأصحاء الذين يتمتعون ببنية جسمانية ممتازة وطلبت مني أن أعلمهم...فإنني كفيل لأن آخذ أيا منهم وأدرّبه كي يصبح اختصاصيا في أي اختصاص أختاره له – كأن يصبح طبيبا أو محاميا أو فنانا أو تاجرا أو حتى شحاذا أو لصا بغض النظر عن مواهبه أو ميوله أو نزعاته أو قدراته أو مهن

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص118.

[2] اسمه الكامل بروس فريدريك سكنر، من مواليد عشرين من شهر مارس سنة 1904 بولاية بنسلفنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، من المهتمين بسلوك الإنسان والحيوان والمتأثرين بواطسن وبافلوف، له كتابات عديدة في هذا المجال مثل: سلوك الكائنات الحية والعمل التكاملي للجهاز العصبي وكذلك سلوك الكائنات الحية الدنيا وغيرها.

[3] جون واطسن (1878-1958) سلوكي التوجه في علم النفس وأحد المتأثرين بنظرية الإشراط البافلوفي.

أجداده أو السلالة التي ينتمي إليها أسلافه"[1]. وهذا الرأي بلا شك يحيل إلى القول بأن طبيعة السلوك تتحدد بفعل العوامل البيئية وبالتالي فإنه قابل للتحكم فيه، ثم يكون في متناول المؤسسات السياسية والاقتصادية والتربوية والاجتماعية والدينية ممارسة هذا التحكم.

يركز سكنر في تجاربه على نوعين من الإشراط: النوع القائم على وجود المثير وهو النوع المطابق للإشراط الكلاسيكي أي البافلوفي والنوع المطابق للتعليم الوسيلي المنبثق عن قانون الأثر عند ثورندايك، وقد اهتم سكنر في تجاربه على "تعريف سلوكي أكثر منه فسيولوجي للانعكاس كعامل ارتباط ملاحظ بين المثيرات والاستجابات"[2] لاعتقاده بأن العلاقة بين المثير والاستجابة التي يطلق عليها مفهوم "الانعكاس" سرعان ما تطغى على فعل التعلّم بحيث يصبح المثير مجرد أثر من آثار الماضي ولا وظيفة له في العلاقة بين الاستجابة والمعزز.

يأخذ مفهوم "المكافئة"[3] في الإشراط الإجرائي مكانة كبيرة حين تعطى بطريقة منهجية، وقد تمّ تجريبها على المتعلمين من الأطفال الأسوياء أيضا على أن المعلم لا يمكن له أن يجلس خلف الصف (القسم) وينتظر حتى يقوم التلميذ بحل مسألة حسابية ثم يكافئه، بل عليه إذا أراد أن ينمي مثل هذا السلوك الإجرائي

---

[1] أوردها: مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص136.

[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص140.

[3] حمل مفهوم المكافئة فعالية كبيرة في الإشراط الإجرائي إثر التجارب التي خاضها تلامذة سكنر في مستشفى ماساتشوستس العقلية، حيث بيّنت التجارب التقدم الهائل لعملية التعلم باعتماد المكافئة على السلوك المطلوب. أنظر: سارنوف، أ. مدنيك، هوارد ر. يوليو. إليزابث ف. لوفتس، التعلّم، تر: محمد عماد الدين إسماعيل، دار الشروق، بيروت، لبنان، 1981، ص 21 وما يليها.

تدريجيا فيقدم مكافئة أو استحسانا على حلّ مسألة بسيطة في الجمع والطرح. وبعد هذه المرحلة من التدريب يوقف المكافأة حتى يقوم التلميذ بحل مسائل أكثر صعوبة. وبعد أن يكون التلميذ قد كوفئ عدّة مرات على حل مسائل صعبة، تُعرض عليه مسائل حسابية لفظية سهلة. وبالسير على هذا المنوال نجد أنه بعد فترة معينة من الزمن يستطيع التلميذ أن يحل مسائل حسابية أكثر تعقيدا[1].

من المهم جدا توضيح الفرق الجوهري بين الإشراط الكلاسيكي لبافلوف ونظيره الإجرائي لسكنر وهو فرق يعكس بالدرجة الأولى تفضيل استعمال إحدى هذه النظريات في تعلّم الإنسان (الطفل) خاصة. فالإشراط الكلاسيكي ينطبق فقط على المواقف التي تكون فيها الاستجابة لا مناص منها، أي نتيجة ضرورية وواحدة كما حدث مع استجابة سيلان لعاب الكلاب في تجربة بافلوف وهي استجابة آلية لتقديم مسحوق اللحم عند سماع المنبه. أما الإشراط الإجرائي فإن المجرب يجب أن ينتظر بصبر حتى تصدر الاستجابة بشكل طبيعي أولا قبل أن يتمكن من زيادة احتمال صدورها عن طريق المكافئة.

تأخذ النظرية الإجرائية قوتها عندما تهتم بالجانب السلوكي الإنساني الذي يفتح عليها أبعادا جديدة، فقد أظهرت تطبيقات النظرية الإجرائية على سلوك الإنسان أن مبادئ السلوك التي تمّ التوصل إليها في المختبرات مبادئ قابلة للتعميق ولذلك فإن التفريق بين البحث الأساسي والبحث التطبيقي أمر تحكمي في العادة، ومع ذلك فإن الكثير من الدراسات التي أجريت على سلوك الإنسان لم تكن معنية بالجانب التطبيقي بقدر ما كانت تهتم بتحديد أي خصائص السلوك

[1] : سارنوف وآخرون، المرجع نفسه، ص22.

الإنساني هي خصائص ينفرد بها الإنسان دون غيره من الكائنات، وأي هذه الخصائص تشكل قدرات نشترك فيها مع غيرنا من الكائنات. وقد قامت بعض التجارب بتقصي بعض أنواع الاستجابات التي يمكن تشكيلها عند الإنسان، ومن هذه الأمثلة قياس انتفاضة إبهام اليد غير المرئية بمقياس الميكروفولتات الخاصة بتقلصات العضلات، ويتمثل المعزز في زيادة عرض مرئي للعد كلّ منها يساوي مبلغا من المال؛ ففي أثناء الاستجابة الأساسية غير المعززة كانت انتفاضة الإبهام في حدود 25 إلى 30 ميكروفولت قليلة التكرار، أما في أثناء التعزيز فقد زادت الاستجابة الحاصلة ضمن هذه الحدود، وفي حالة الانطفاء كانت الاستجابة تعود إلى ما يقرب من المستويات الأساسية، ومع أن هذا الإجراء كان له تأثير على السلوك إلاّ أن أيّا من المشتركين في التجربة لم يستطع أن يذكر وجود انتفاضة للإبهام أو يدرك ما تحدثه المعززات. وهكذا كان ذكر هذه التجربة كثيرا ما يرد كدليل على أن آثار التعزيز لا تعتمد على إدراك الاستجابة المعززة أو ترتيبات حدوث التعزيز[1].

وعلى أية حال فإن سكنر يميز نوعين من السلوك: سلوك تحكمه ترتيبات معينة ونتائجه تساعد على استمراره وسلوك تحكمه قواعد أو قوانين. فالثاني تتم المحافظة عليه بسبب التقيّد بالتعليمات عندما يكون من غير المحتمل أن تكون النتائج الطبيعية للسلوك فعّالة في حدّ ذاتها، ومن بين الإنجازات الرئيسية للسلوك الإنساني اللفظي أنه يسمح بالتحكم في السلوك عن طريق وصف الترتيبات التي تتوقف عليها النتائج عن طريق تعليمات لفظية أكثر مما يفعل ذلك عن طريق هذه

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص180.

الترتيبات ذاتها وهكذا فإن التعليمات قد تكون مفيدة في تثبيت السلوك الجديد بطريقة سريعة إلاّ أنه من المحتمل أن تبرز المشكلات إذا لم يكن السلوك الناجم عن التعلّمات حساسا لنتائجه.

أخذت النظرية الإجرائية أبعادا إنسانية جدّ معقدة عندما تناولت تحليل الأحداث الخاصة المتاحة للإنسان فقط والتي ركزت بشكل خاص على اللغة المستعملة في مثل هذه الأحداث الخاصة بحيث تأخذ بعين الاعتبار ما هو متاح للمجموعة الإنسانية التي تستخدم تلك اللغة. فالانتباه والتخيل والتفكير ليست حركات ولكن اعتبار هذه الأمور أنواعا من السلوك يوحي بأن هناك طرقا يمكن أن نصل إليها بصورة تجريبية.

4 النظرية الجشطلطية[G] لـ: مايكل فرتيمر[1].

ظهرت النظرية الجشطلتية كرد فعل ورفض لما كان يروج له التوجه العام للعلوم الإنسانية والتي كانت تضع علم النفس لمؤسسه (ويلهلم فونت وندت) بالمفهوم العلمي الفيزيائي لنيوتن نموذجا لكل علم. وكانت هذه النظرة تعتبر علم النفس علم الحياة العقلية أو العلم المكمل للعلوم الطبيعية الأخرى مثل الفيزياء والكيمياء... وكانت تعتبر أن حياة النفس في محتواها يمكن تقسيمها عن طريق منهج الاستبطان الدقيق إلى عناصرها الجزئية، والقوانين التي يمكن بمقتضاها

* كلمة جشطلت هي كلمة ألمانية (Gestalt) تستعمل عالميا للدلالة في مجال علم النفس على الصيغة أو الشكل أو النموذج أو الهيئة أو النمط أو البنية أو الكلّ المنظم، والكلّ المتسامي.

[1] ماكس فرتيمر (1880-1943) مؤسس النظرية الجشطلتية، أستاذ بجامعة كولورادو الأمريكية.

ربط هذه العناصر بعضها بالبعض الآخر من أجل تشكيل الكل العقلي. كما أن فهم هذا الكل يجب أن يمر ضرورة وحصرا عبر فهم الأجزاء المكونة له.

اعتمدت النظرية الجشطلتية بشكل كبير على البيانات التجريبية وكان اهتمامها منصبا على سيكولوجية التفكير(وهي عملية غالبا ما تظهر خصائص لا يمكن تفسيرها تفسيرا مناسبا بمجرد النظر في الأجزاء فحسب) وعلى مشاكل المعرفة بصورة عامة. ففي نظر علماء النظرية الجشطلتية أنه إذا ما أردنا أن نفهم لماذا يقوم الكائن بالسلوك الذي يسلكه فلا بد لنا أن نفهم الطريقة التي يدرك بها هذا الكائن نفسه والموقف الذي يجد فيه نفسه، ومن هنا كان الإدراك من القضايا الأساسية في التحليل الجشطلتي بمختلف أشكاله[1].

انطلاقا من هذا الفهم العام يأخذ تعريف التعلّم معناه عند الجشطلتيين الذين ينظرون إليه (أي التعلم) على أنه عملية انتقال من موقف غامض لا معنى له أو موقف لا ندري كنهه إلى حالة يصبح معها ما كان غير معروف أو غير مفهوم أمرا في غاية الوضوح، ويعبر عن معنى ما ويمكن فهمه والتكيف معه في التوّ واللحظة[2]، وهذا التعريف يعتبر مختلفا تماما وحتى مناقضا لوجهات النظر السابقة[3].

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص200.

[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص201.

[3] يظهر الاختلاف بين النظرية الجشطلتية ونظيراتها في معنى التعلّم، بحيث أن النظريات السابقة الذكر ترتكز في فهمها لعملية التعلّم على قضايا مثل كيفية ارتباط المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي عندما يسحب أو تستخرج الاستجابة الشرطية أو كيف يمكن للمثير المعزز أن يزيد من احتمال صدور استجابة. بينما عند الجشطلتيين فإن التعلم الحقيقي لا يوجد كثيرا من الروابط بينه وبين ما يسمى "الروابط الأخرى"

تركز النظرية الجشطلتية على التناقض الحاصل بين ما يسمى "الكليات التي تساوي تماما المجموع الكلي للأجزاء المكونة لها أو تتجاوزه؛ فالنوع الأول من الكليات يشبه كومة من الطوب أو حفنة من حبّات الأرز أو مبلغا من المال. أما النوع الثاني فالكلّ فيه يختلف كل الاختلاف عن مجموع الأجزاء المختلفة المكونة لهذا الكلّ"[1]، ومن الأمثلة على ذلك: المجال الكهربائي وفقاعة الصابون والمجال المغناطيسي والشخصية...ويذهب الجشطالتيون إلى الاعتقاد بأن قليلا من الأشياء تتساوى كلياتها مع مجموع أجزائها.

يتلخص محتوى النظرية الجشطلتية في مستوى التعلم على الإجابة عن السؤال: ما هي الشروط اللازمة لتحقيق الفهم الحقيقي لمشكلة ما وتحقيق حلّها. فالتعلّم بالنسبة للجشطلت يكون قد تمّ عندما يتمّ الفهم وتتم تنمية الاستبصار في الطبيعة الحقيقية للموقف المشكل، وعندما يعمل التعلم بطرق تظهر أنّ الملامح الهامة للعمل المراد تعلمه قد تمّ إدراكها.

على نقيض نظريات التعلّم الأخرى يبدي علماء الجشطلت إهمالا واضحا لمسألتين يركز عليهما آخرون في عملية التعلم؛ فقد نجد منهم من يركز على عملية التعزيز* ويعطيها وزنا كبيرا في التعلم إن لم نقل مركزيا، بينما يرى الجشطلتيون بأن أوجه التعزيز الخارجي (مثل الطعام والنجوم الذهبية التي توضع

فالأساس في التعليم عندهم يكمن في الفهم والاستبصار الإدراك. أنظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص201.

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع نفسه، ص201.

* بالنسبة للجشطلت لا جدوى من التعزيز الخارجي ما دام التعلم المصحوب بالفهم هو في حدّ ذاته تعلّم مرض ذاتيا، أي أن التعلم يصبح هدفا في حدّ ذاته يلقى المتعلم فيه غبطة وسرورا لتكشف الحقائق أمامه.

على كتابات الأطفال تشجيعا لهم والربط على رؤوس الآخرين تشجيعا) إنما تصرف الانتباه عن التعلم. أما المسألة الثانية فهي تتعلق بموقفهم فيما يخص الإشراط سواء كان إشراطا كلاسيكيا أم وسيليا أم الاثنين معا في عملية التعلم، فهم يرفضونه رفضا تاما ويعتبرون أن التعلم الحقيقي يختلف جذريا عن عملية الإشراط[1].

تحمل النظرية الجشطلتية هدفا رئيسا وهو أن التعلّم والتفكير الحقيقيين يتمثلان في الوصول إلى لبّ المشكلة وفهم البنية التركيبية للموقف الذي تقوم فيه وتحقق التبصّر في الجوانب الأساسية المطلوبة لكي تصبح القضية المطروحة ذات معنى ودلالة، وبما أن التعلم متعلق بإدراك ما هو حاسم في أي موقف من المواقف أو معرفة كيف تترابط الأشياء والتعرّف على البنية الداخلية للشيء الذي عليك التعامل معه، فإن الوظيفة المباشرة تكمن في كيفية رؤيتك لذلك الموقف.

مهما يكن من أمر تفاصيل النظرية الجشطلتية التي تعتمد في طريقة عملها على مفاهيم كثيرة ومترابطة كمفهوم البنية أو التركيب والاستبصار والفهم والتنظيم وإعادة التنظيم والمعنى والانتقال وغيرها... والتي شهدت تطويرا كثيرا مع علمائها، فإن اللافت هو فهمهم المشترك لعملية التعلّم التي لا تخرج عن كونها: الانتقال من حالة يكون فيها الشيء لا معنى له أو من حالة توجد فيها ثغرة لا يمكن التغلب عليها أو حالة يبدو فيها الموقف كلّه غامضا، إلى حالة جديدة يصبح فيها للأشياء معنى أو حالة نتغلب فيها في التو واللحظة على الهوة المحيرة أو الحالة التي كان فيها

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص202.

الموقف محيرا إلى موقف في غاية الوضوح[1]. ولبّ عملية التعلّم عند الجشطلت تكمن في ما يسمونه بـ: "إعادة التنظيم"، فكل شيء يبدأ بضربة أو صدمة أو لمحة وبعدها تأخذ الأمور مكانها الصحيح، وبعبارة أخرى فإن ما كان يبدو مجموعة مختلطة غير مرتبة من الأشياء غير المفهومة تصبح لها معنى بعد أن تكون قد تكونت منها صورة جديدة عبر هذه الآلية. من ذلك فإن عملية إعادة الارتباط لا تعني البتة عملية ارتباط اعتباطية بين أشياء لم تكن مترابطة من قبل، بل إن التعلم يعني التعرف الكامل على العلاقات الداخلية للشيء المراد تعلمّه وكذلك بنيته وطبيعته.

أما فيما نحن بصدده –أي التعلّم في المدرسة الابتدائية– وما دام كلّ تعلّم مرتبط ارتباطا وثيقا بالطريقة التي ندرك بها تلك المواقف فلا بد –بحسب النظرية الجشطلتية– من تقديم المواد التي يراد تعلمها بطريقة تظهر بنيتها الداخلية بكل وضوح وتجعل المواد التعليمية قابلة للفهم فهما مباشرا قدر ما يمكن.

5– النظرية البنائية لـ: جان بياجيه[2]

يُعرف منهج بياجيه في التعلم بمنهج البحث البنائي، ويرتبط هذا المفهوم بالمعنى الذي يقصده بياجيه بأن التعلم التلقائي الذاتي التنظيم الذي نجده في تكوين المفاهيم التي تتم بصورة طبيعية لا يمكن تعليمها؛ فالمتعلم يقوم بصورة

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص220.

[2] جان بياجيه (1896– ولد بسويسرا، عالم بيولوجي بادئ الأمر تأثر بالفيلسوف الألماني كانط والعالم البيولوجي دارون صاحب نظرية التطور وغيرهم، تكوّن له اهتمام بالطريقة التي تعمل بها البيئة الطبيعية عملها في سنّ مبكرة، من أهم مؤلفاته علم الأحياء (1967)، تطور التفكير أو الموازنة في البنى المعرفية، اللغة والفكر عند الطفل، وكتاب الحكم والتفكير الاستدلالي عند الطفل.

فعالة ببناء العلاقات التي لا توجد، ولا يمكن لها أن توجد في البيئة. وتتلخص نظرية بياجيه التعليمية في مضامين أساسية هي: التمثل والملائمة[1]، وهذان المصطلحان هما بدائل على ما كان يصطلح عليه عند المنظرين الآخرين للتعلم بـ: المثير أو المنبه وردّ الفعل أو الاستجابة. ويرى بياجيه أن نظريات التعلم التي تنطلق من اعتبار أن المثير وحدة أساسية من وحدات التعلم إنما تتجاوز القضايا الإبستيمولوجية (المعرفية) حول كيفية معرفة المتعلم للمثير في المقام الأول. ومن ذلك فإن نظرية بياجيه المتمثلة في التمثل والملائمة لا تأخذ المثير كأمر مسلم به، بل تحاول تفسير تطور هذا المثير باعتباره (أي المثير) مفهوم بحاجة إلى تفسير.

يولي بياجيه اهتماما كبيرا لتطور التعلّم أكثر مما يوليه لتعلم المفاهيم. وهو يرى أن التعلم ذاته يتّخذ أشكالا مختلفة في مختلف مراحل تطوره. فكونه مدير مركز دولي للإبستيمولوجيا الوراثية* نجده يصرّ على أن يكون أصحاب نظريات التعلم علماء بيولوجيين إلى الحد الذي يمكنهم من تحسين الأسئلة التي يطرحونها وتحسين طرق البحث في هذه الأسئلة وإيجاد الحلول المناسبة لها. فالبحث العلمي في نظر بياجيه يجب أن يتقدم كنظام، أو ككل وظيفته تَمثل ومُلائمة الحقائق من الأنظمة المعرفية الأخرى التي تبحث في التطور الإنساني. فالأطفال في المرحلة الحسية الحركية يتعلمون من خلال العمل المباشر بالأشياء الموجودة في بيئتهم، وبعد ذلك فإن الأطفال في المرحلة قبل الإجرائية يتعلمون بتمثيل الأشكال الثابتة للأشياء وبتمثيل حركتها في التوصّل إلى الاستدلال حول مثل هذه الموضوعات.

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص334.

* هو مركز علمي بمدينة جنيف السويسرية يختص بدراسة العلاقة بين العلوم المختلفة، فنجد علماء بيولوجيا وعلماء اقتصاد واجتماع وعلماء النفس وغيرهم ممن لهم اهتمامات بوظائف الأنظمة العضوية.

أما الأطفال في سن المرحلة الإجرائية المحسوسة فإن باستطاعتهم القيام بهذا الاستدلال ولكنهم لا يتمكنون من ذلك إلاّ بالرجوع إلى الأشياء التي يستطيعون رؤيتها. فهم لا يستطيعون الاستدلال بعد على الأحداث التي تم الاستدلال عليها أو الافتراض[1].

إن التعلم بالنسبة لبياجيه هو نظام عضوي يعمل ككل من أجل المحافظة على هذا النظام. والتعلم ينطوي على تفاعل بين تمثل الحقائق الجديدة في المعرفة القديمة وملائمة المعرفة القديمة مع الحقائق الجديدة. فإذا ما تعلم إنسان ما بإحدى هذه الطرق فحسب فإن التكامل في النظام التعلمي ذاته سوف يتعرض للخطر. فالإنسان الذي لا يتعلم سوى الملائمة مع الحقائق الجديدة يفقد صلته بماضيه التعلمي وفي الحالات المتطرفة فإن التمثل المفرط يتسبب في جعل الإنسان جامدا ومتعنتا وحذرا وتافها.

ونتيجة أبحاث بياجيه المتعلقة بالتعلم وخاصة في شقّها الذي يتناقض مع النظريات الأخرى، فإنه يكمن في أن المثير لا يمكن استنساخه كما هو موجود في الواقع الموضوعي بمعزل عن الملاحظ نفسه. وقد أصبح هذا القول اليوم من المسلمات تقريبا، وما يمكن التنبيه إليه هو عدم قدرة علماء التعلم على تحديد القدر الذي يمكن لذات الملاحظ أن تغير من معنى المثير أو تزيد من حجم تأثيره. ومن هنا فإن بياجيه كونه عالم من علماء الابستيمولوجيا (المعرفة) كان مهتما في الأساس بهذه التحولات العقلية التي يقوم بها الملاحظ كي يعرف المثير.

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع السابق، ص345.

وبينما تفترض الكثير من نظريات التعلم أن المتعلم "يرى" المثير، فإن بياجيه يركز كلّ اهتمامه لكيفية "معرفة" هذا المثير[1].

من خلال هذا العرض المقتضب لما نعتقد أنه يمثل أهم نظريات التعلم المعاصرة، أو بالأحرى المعالم الكبرى لأهم النظريات (باعتبار أن كل ما سيلحق من نظريات في هذا الشأن يكون في أصله تعديلا لإحداهن) ربما سيكون في استطاعتنا الآن أن نحدد بعض أوجه التقارب وأوجه الاختلاف بين محتوى هذه النظريات، ولن يكون ذلك بقصد ترجيح نظرية على أخرى وليس لنا أن نخوض في ذلك، وإنما لتحديد أيها أقرب لخدمة ما نحن بصدد البحث فيه، أي اعتماده مرجعية نبني عليها تصورنا في ما سيأتي.

وأول خطوة في هذا السعي ستكون باستخلاص مختلف التعريفات التي وردت في ثنايا هذه النظريات:

وكما رأينا أعلاه فالتعلم في نظرية الارتباط عند ثورندايك: هو خبرة فردية خاصة أو عملية تغيّر عضوي داخلية تحدث في الجهاز العصبي لكل كائن على حدا. أما في الإشراط البافلوفي؛ فهو **ردّ فعل طبيعي** غير مشروط لمثير ما. وفي الإشراط الإجرائي عند سكنر هو **رد فعل طبيعي لكن يخضع لترتيبات** مسبقة وتتخلله درجات خاضعة هي بدورها لتعزيز مستمر. وأما عند الجشطلت فإن التعلم هو عملية **انتقال** من موقف غامض لا معنى له أو موقف لا ندري كنهه إلى حالة يصبح معها ما كان غير معروف أو غير مفهوم أمرا في غاية الوضوح، ويعبر

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، المرجع نفسه، ص348.

عن معنى ما ويمكن فهمه والتكيف معه في التوّ واللحظة، وهو عملية إعادة تنظيم للصورة الصحيحة التي يجب أن تظهر في كل مرّة. وفي الأخير هو **نظام** عضوي يعمل ككل من أجل المحافظة على هذا النظام. وهو ما قال به أصحاب النظرية البنائية (بياجيه).

إن استخلاص الأفعال الواردة ضمن هذه النظريات والتي يمكن حصرها في: **تغيير، ردّ فعل، انتقال ونظام،** يجعلنا ندرك جيدا أن التعلم وإن تضاربت حوله التصورات تبقى السمة المميزة له أنه **فعل انتقال وتغيير لسلوك الإنسان** من حالة إلى حالة أخرى نافية للأولى ويخضع لوعي وجهد وترتيب. وأما بخصوص تفضيل إحدى النظريات عن البقية فإن ما ورد في النظرية الجشطلتية يبدو أكثر ملائمة للتعلم بالمفهوم المدرسي بإضافة عنصر البناء الذي تتحدث عنه نظرية بياجيه والتي سنحاول تحقيقها ضمن ما سيكون استراتيجية تعلم مواد اللغة العربية فيما سيأتي في الفصول اللاحقة.

المبحث الثالث: واقع التربية في الجزائر.

بالاعتماد على التحليل الذي سبق في المبحث الثالث من الفصل الأول والمتعلق بطرق تدريس مواد اللغة العربية، وربطها بما جاء في المبحث الثاني من هذا الفصل، والذي يدور حول نظريات التعلم، سنحاول أن نبحث عن مدى ملائمة واقع التعليم في بلادنا مع نظريات التعلّم ذات الصبغة العالمية، أو قل هي محاولة التأصيل لطرق التدريس عندنا والتي تأخذ الطابع الإجرائي (العملي) مع الأبعاد النظرية التي قال بها العلماء في هذا الشأن. أو بصيغة السؤال: ما مدى مطابقة طرق التعليم المعتمدة في مدارسنا بجانبها النظري؟ وهل نحن فعلا نطبّق إحدى هذه النظريات أم أننا نعمل بطرق ارتجالية لا تخضع لأي تنظير من شأننا أن نستند إليه في عملية النقد والتقييم والتقويم التي من شأنها أن تصحح أخطائنا؟

من أجل الربط بين هذه العناصر المستهدفة وجب علينا أولا وضع خطاطة نراها ضرورية لتوضيح الجوانب الأساسية في كلّ عملية تعليمية. وككل قضية منطقية، فإن معرفة المنطلقات من شأنها أن تسهل علينا توقع النتائج. وفي حالنا هذا فإن معرفة الأهداف المرجوة من التعليم في الجزائر باعتبارها مقدمات قبل أن تكون نتائج من شأنها أن تضعنا في الصورة الحقيقية للحالة التي هي عليها في الواقع، مناهج التعليم وطرقه.

وقبل أن ننطلق في هذه المقاربة فإنه يجدر بنا قبل كل شيء معرفة المنطلقات التي يبدأ منها منظرو التعلّم الذين يستهدفون وضع نظريات علمية عامة ومُوحِدة للإنسان (الطفل)؛ عن طُرق تَعلّمه وكشف المؤثرات النفسية والبيئية

والعقلية والاجتماعية التي تتحكم بشكل من الأشكال في حدوث هذه العملية (التعلّم) قصد تعزيزها أو إزالة المعوقات عنها.

وقصد تقليص الفروق والاختلافات الموجودة بين أهم النظريات الكثيرة والمتشعبة، فإنه بالإمكان مبدئيا تصنيف نظريات التعلم الرئيسية في ثلاث مجموعات: "المجموعة الأولى من النظريات تسمى النظريات **الارتباطية**، وتضمّ آراء إيفان بافلوف، وجون بي، واطسون، وإدوين جثري، ووليام كي. استس. وتؤكد هذه المجموعة من النظريات على الارتباطات بين الأحداث البيئية والسلوك. وينظر إلى التعلم فيها كعملية تكوين الارتباطات. وطبيعة الارتباطات ذاتها هي التي تقدّم أساس الاختلافات"[1].

أما المجموعة الثانية فهي ما اصطلح على تسميتها "بوجهات النظر **الوظيفية**، وتتمثل في النماذج التي قدّمها أدوار آل. ثورندايك، وكلارك هل، وبروس أف. سكنر. وقد ركز أصحاب هذه النظريات على الوظائف التي يؤديها السلوك وقد جرى التقليد على تمييز بني الإنسان على سائر عالم الحيوان"[2].

أما المجموعة الثالثة فهي التي تعطي "أهمية للعمليات التي تجري داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرار وما شابه ذلك أكثر مما تعطيه للبيئة الخارجية أو للاستجابات الظاهرة. وهذه النظريات التي يغلب عليها الطابع المعرفي، تضم الأفكار الجشطلتية عند ماكس فيرتيمر، وولفجانج كوهلر، وكيرت

[1] سلسلة عالم المعرفة، نظريات التعليم "دراسة مقارنة، (ج2)، عدد:(108)، تر: علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، 1986، ص12.

[2] المرجع نفسه، ص12.

كوفكا، وعلم نفس النمو (سيكولوجية النمو) لبياجيه، وكذلك النظرية العرضية التي قال بها أدوار تي. طولمان"[1].

وعلى أساس هذا التحديد نجد أن التعلّم في شكله العام لا يخرج عن كونه مجموع علاقات بين الإنسان وعالمه الخارجي، يتخذ أوضاعا متباينة. فهو أي التعلّم استجابة حتمية وضرورية للمؤثرات الخارجية تارة عند أصحاب نظريات الارتباط الذين يحصرون التعلم في درجة التكيف التي تنتج عن الاستجابة للمثيرات الخارجية. وهو أيضا عند الوظيفيين حصيلة لسلوك الإنسان الواعي والموجّه عن طريق الاستعداد والمران وما يمكن أن يحدثه من أثر في سلوك الإنسان وطبائعه. وهو أيضا محصّلة لقدرات الإنسان البيولوجية المتمثلة في ملكة التفكير وإمكاناتها المحدودة في حلّ المشكلات التي يواجهها الإنسان في حياته.

إن ملمح المنظومة التربوية في الجزائر منذ سنة 2003 وبالرغم من بعض التعديلات التي تعرفها بين الحين والآخر، يوحي لنا بأن المُنظّر الجزائري بميوله إلى اعتماد "**المقاربة بالكفاءات**"[2] تَوجهٌ –ولو بشكل غير صريح– إلى اعتماد النظريتان البنائية والإدراكية اللذان يركزان على أهمية البعد الاجتماعي في التعلم. ومن منظور هاتان المدرستان (البنائية والجشطلتية) اللتان تمثلان هذا التوجه في التعليم؛ فإنه يفترض بالمتعلم أن يفسّر المعلومات والعالم من حوله بناء على

[1] سلسلة عالم المعرفة، نظريات التعليم، المرجع السابق، ص13.

[2] هذه المقاربة ليست خاصة بالمدرسة الجزائرية فقط، بل هي ضمن توجه عالمي يهدف إلى ترقية المواطن بالمفهوم العالمي، عبر تكييفه مع المتطلبات الجديدة؛ الاقتصادية منها والثقافية والتكنولوجية. أنظر: بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص8.

رؤيته الشخصية، وأن التعلّم يتمّ من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير أو التأويل، ومن ثم يتم الموائمة أو التكييف للمعلومات بناء على البنية المعرفية لدى الفرد، وأن تعلم الفرد يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعية وتطبيقات مباشرة لتحقيق المعاني لديه. والتعلم من هذا المنظور يجعل من المتعلم نشطا وغير سلبي، وأن المعرفة لا يتم استقبالها من الخارج أو من أي شخص آخر بل هي تأويل ومعالجة المتعلم لأحاسيسه أثناء تكون المعرفة، والمتعلم هو محور عملية التعلم بينما يلعب المعلم دور المسير والمشرف على عملية التعلم، بحيث يجب أن تتاح الفرصة للمتعلمين في بناء المعرفة عوضا عن استقبالها من خلال التدريس. وأهم نشاط في التعلم هو التعلم الواقعي والذي يرى أن التعليم يحدث في السياق.

يتجسد هذا التوجه الفعلي في المنظومة التربوية الجزائرية من خلال التوصيات الواردة في المناهج والوثائق المعتمدة، خاصة تلك التي تمّ تعديلها وصارت تعرف بمناهج الجيل الأول*التي صدرت سنة 2011 والمعمول بها حتى الساعة. فالكفاءة التي تعني القدرة على إنجاز عمل بشكل سليم[1] لا تكتفي في الوسط المدرسي بأن يكتسب المتعلم معارف ليصير من العارفين، بل إن الكفاءة تكمن في أن يتعلم كيف يستفيد من المعارف في الحياة كأن يوظّف معارفه في إنتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير تكون لها دلالة معنوية بالنسبة إليه. "فلا يكتفي المتعلم مثلا باكتساب عدد من قواعد رسم الكتابة، بل يوظف تلك المعارف ليكتب كتابة سليمة، وكذا بالنسبة لاكتساب معارف تتعلق بالبيئة. فالكفاءة في ذلك

* تطلق هذه التسمية على المناهج المعتمدة في الإصلاح الذي انطلق منذ سنة 2003 وخاصة بعد التعديلات التي طرأت عليها سنة 2011، وقد شرع في دراسة مناهج الجيل الثاني سنة 2016 ولا تزال عبارة عن مشروع قيد الدراسة والتحقيق.

[1] بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، المرجع السابق، ص17.

تتمثل في أن يقدر المتعلم على العمل من أجل صيانة والمحافظة على هذه البيئة"[1]. وبشكل عام فإن الكفاءة تعني أن ينشط التلميذ بفعالية في دراسته وفي وسطه وفيما بعد، في حياته المهنية.

تمرّ هذه العملية بمراحل مدروسة؛ بحيث توكل للمعلم مهمة تحديد ما ينبغي أن يتعلمه التلميذ بالاستعانة بجملة من الروافد التي تمكنه من تحقيق هدفه التعلمي، كالكتاب المدرسي ودليله، المنهاج والوثيقة المرافقة له بالإضافة إلى التوثيق المرتبط بموضوع الدرس والخبرات الشخصية.

يرتبط مفهوم بيداغوجيا الكفاءات ارتباطا وثيقا بمفهوم بيداغوجيا الأهداف[2] التي كانت سارية المفعول حتى سنوات الإصلاح الأولى، والتي كانت تحدد معنى التعلم في ما يجب أن يعرفه التلميذ أو يعرف فعله في نهاية كل نشاط مفروض؛ فهي تسمح للمعلم من التأكد من تحقيق الأهداف المسطرة لتدخله أو عدمه. وذلك من خلال تقييمات صغيرة أثناء النشاط وعند نهايته. فبفضل هذه البيداغوجيا وضع التلميذ لأول مرة في مركز اهتمام البرامج الدراسية التي كانت تقوم في السابق على تقديم قائمة من المضامين التي يلقنها المدرس، وقد صارت قائمة من الأهداف يتعين على التلميذ بلوغها[3].

---

[1] التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المصدر السابق، ص8.

[2] وهي البيداغوجيا المعتمدة من قبل في المنظومة التربوية الجزائرية والتي ترتكز على تقسيم التعلمات إلى أهداف إجرائية يتعين على التلاميذ أن يحققوها. أنظر: بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، المرجع السابق، ص15.

[3] بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، المرجع السابق، ص16.

تكمن أهمية الأهداف قبل كلّ شيء في تصحيح المسار التعليمي للمعلم، الذي يكون مطالبا بتبيان الأهداف التعلمية والتي تستدعي في بعض الحالات وقتا من أجل تحقيقها، وعلى سبيل المثال فقد يستمر العمل طوال العام الدراسي من أجل تحقيق هذه الأهداف التعلمية الواردة في المنهاج: كأن يقرأ التلميذ الكلمات الجديدة من غير تردد، ويستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة، أو كأن يعبّر عن مشاعره وتأثره وذكرياته، أو يصف واقعا من عدّة جوانب[1]...وكل هذه التعلمات أو الأهداف إذا ما نظرنا إليها بعين المقارنة مع نظرية النمو السيكولوجي عند بياجيه فسنجدها تعبّر بحق عن احترامها وربطها التعلم عند التلميذ بما يقابله من قدرات نفسية تتطلب فترة ليست بالقصيرة من أجل الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

للتذكير بالتقسيم الذي جاء به "جان بياجيه" في هذا الصدد والذي ينطلق من فكرة أن مصدر معرفة الإنسان تنشأ من علاقته بالبيئة الاجتماعية والمادية، أي من عالم الناس والأشياء (والخبرة) وتشترط في مبدئها أن يكون هذا الإنسان سويا* أي قادرا على الموازنة أو التوازن التي من شأنها أن تجعل الفرد ينظّم المعلومات المتناثرة من حوله في نظام معرفي غير متناقض. وهي لا تحصل نتيجة ما يراه الإنسان بل إنها تساعده على فهم ما يراه انطلاقا من هذه القدرة التي تنبع من

[1] التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، المصدر السابق، ص9.

* لا يعني السواء هنا ما يمكن أن يقابله في المصطلح السيكولوجي المرضي بالاضطراب النفسي وإنما السواء هو بلوغ مرحلة من النمو البيولوجي والنفسي معا.

الوراثة والتكوين البيولوجي (التوازن) يستطيع الفرد تدريجيا الاستدلال عن الكيفية التي يجب أن تكون عليها الأمور في محيطه[1].

وبحسب بياجيه دائما فإن عملية التوازن هذه تحدث في شكل خطوات تكون أولها شعور الإنسان (الطفل) ببعض الاضطرابات تنبهه بوجود شيء في حياته ليس على ما يرام، ومن أمثلة ذلك: التنبؤ الخاطئ الذي يزعج طفلا عند انتظاره أن يكون مستوى الماء المتساوي الكمية الذي أُفرغ في وعاءين أحدهما عريض والآخر رفيع سيصل إلى نفس المستوى، وتكون النتيجة أن يرتفع مستوى الماء في الإناء الرفيع أكثر مما يرتفع فيها بالنسبة للوعاء العريض*. فمثل هذا النوع من الاضطراب يحاول إيجاد بعض التنظيمات من أجل التخفيف من الانزعاج. ثم إن الطفل يحاول إعادة الاختبار عدّة مرّات ليتأكد من نتيجته. ومن خلال أنماط أخرى من التنظيمات وبعد اكتساب العديد من الخبرات يبدأ في فهم السبب في اختلاف مستويات المياه. وهنا يحصل ما أسماه بياجيه بالتكيف الذي يقوم على أساس عمليتي "الاستيعاب والملائمة"[2].

بالإضافة إلى ذلك فإن بياجيه يقسم المعرفة إلى نوعين: معرفة شكلية أو صورية؛ وهي تتنبأ بمعرفة المثيرات بمعناها الحرفي، كأن يرى الرضيع حلمة

[1] موريس شربل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1986، ط1، ص82.

* لا يخفى علينا أن بياجيه قد اعتمد في أبحاثه بشكل يكاد يكون كليا على نتائج تجاربه الإكلينيكية المباشرة التي تضع موضوع الدراسة تحت الملاحظة والتجريب. ومن ذلك تكون جلّ استنتاجاته من خلال ما توصل إليه من نتائج. وهو إجراء وإن كان من صميم البحث العلمي والمنهج التجريبي المعاصر إلاّ أنه تلقى انتقادات كبيرة في العلوم السيكولوجية عند محاولة تعميم هذه النتائج.

[2] موريس شربل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، المرجع نفسه، ص82.

زجاجة الرضاعة فيبدأ في مصّها، والولد يرى سيارة أبيه قادمة فيسرع ويفتح باب المنزل. والمعرفة الشكلية تعتمد على التعرّف على الشكل العام للمثيرات، ومن هنا جاءت تسميتها[1]. وأما معرفة الإجراء أو الفعل فإنها تنبع من المحاكمة الفعلية وهو المعرفة التي تتوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات. أي أن المعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير بها الأشياء بالانتقال من حالتها السابقة إلى حالتها الراهنة. أما المعرفة الشكلية فتهتم بالأشياء في حالتها الساكنة وخلال لحظة زمنية ثابتة[2].

من خلال هذا الفهم العام للمعرفة يحدد بياجيه مستويات أربع للمعرفة وهي مرتبطة بشكل وثيق بالتطور العمري للطفل. فمع مرور الزمن تزداد قدرة الطفل على استخدام المعرفية الإجرائية تاركا وراءه جوانب المعرفة الشكلية التي سادت في حياته الأولى. وحسب نظرية بياجيه هناك أربع مراحل رئيسية من مراحل التطور المعرفي عند الأطفال:

* الفترة الحسية الحركية: ويتعلم فيها الطفل فكرة استمرارية الأشياء وكذلك فكرة تنظيمها في العالم الفيزيائي وذلك من خلال المص (الرضاعة) ومسكه الأشياء ورميها...

[1] موريس شربل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، المرجع السابق، ص83.

[2] موريس شربل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، المرجع نفسه، ص83.

* الفترة ما قبل الإجرائية: يبدأ الأطفال خلالها معرفة الأشياء في صورتها الرمزية وليس مجرد المعرفة القائمة على الأفعال الواقعية ويصبحون على وعي أكثر بتلك الأشياء التي عرفوها في المرحلة الحسية الحركية[1].

* الفترة الإجرائية المحسوسة: وفيها يطوّر الأطفال قدراتهم على التفكير الاستدلالي، لكن هذا الاستدلال يبقى محدودا ضمن نطاق ما يشاهده الطفل في هذه السنّ على الأشياء الفعلية ولا يصل إلى مستوى التجريد.

* الفترة الإجرائية الصورية: حيث يتوصل الأطفال في هذه المرحلة إلى الاستدلالات عن طريق الاستدلالات الأخرى. يستطيعون القيام بعملية ما بناء على ما توصلوا إليه في عملية أخرى، أي أن تفكيرهم قد تسامى فوق حدود استخدام الأشياء كمحتوى وحيد للتفكير إلى كون تمكنهم من استخدام إجراءات كمحتوى لتفكيرهم[2].

وعلى هذا الأساس تتشكل أيضا أربعة[3] مراحل لنمو وتطور الذكاء عند الطفل الذي يعتبره بياجيه –أي الذكاء– "شكل من أشكال التكيف الذي اتخذته الحياة خلال تطورها"[4].

[1] موريس شربل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، المرجع السابق، ص83.

[2] موريس شربل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، المرجع نفسه، ص84.

[3] وقد انتهى بياجيه إلى تقليص عدد هذه المراحل إلى ثلاثة: مرحلة النمو الحسي–الحركي– منذ الولادة حتى عمر السنتين. مرحلة العمليات الحسية من سنتان إلى 11–12 سنة. ومرحلة العمليات المجردة – من عمر 11–12 فما فوق. أنظر: المرجع نفسه، ص90.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أ- مرحلة الذكاء الحسي-الحركي التي تمتد من الولادة حتى السنة الثانية من العمر.

ب- مرحلة الذكاء الحسي وتمتد من الثالثة حتى السابعة من العمر.

جـ- مرحلة الذكاء الإجرائي أو المحسوس وتمتد من الثامنة حتى الثانية عشرة من العمر.

د- مرحلة الذكاء المجرد من الثالثة عشر وما فوق.[1]

إنّ هذا التقسيم الذي وضعه بياجيه لمراحل الذكاء وإذا ما أردنا أن نموقع عينة الدراسة المستهدفة، أي طفل المدرسة الابتدائية في بلادنا الذي يبدأ في السادسة من العمر وينتهي في الحالات العادية عند سنّ الحادية عشر، فإننا سنكون ضمن مجال مرحلتين من هذا التقسيم؛ تبدأ أولاها مع نهاية مرحلة الذكاء الحسي التي تتحدد بين الثالثة من العمر والسابعة ومرحلة الذكاء الإجرائي التي تمتد بين الثامنة والثانية عشر من العمر. ومن هنا وقبل أن نشرع في عرض واقع التعليم في الجزائر على ضوء هذه المعطيات التي سُقناها من نظرية التعلم البنائية[2] عند بياجيه اعتقادا منا بأنها أنسب النظريات التي يعتمد عليها المشرع المدرسي الجزائري في وضع مناهج التعليم فإنه من الضروري عرض خصائص ومميزات هاتان المرحلتان حتى نتبيّن مدى مطابقة ما نقول.

[1] موريس شربل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، المرجع السابق، ص ص87-88.

[2] بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"، المرجع السابق، ص53

تحتوي بنية التجمعات الحسية مراحل[1] أولية تحضيرية حتى السبع سنوات ومرحلة نهائية تمتد من السابعة حتى الحادية عشرة. وهنا يتكلم بياجيه عن تبادلية منطقية تدخل في أساس استيعاب العمليات. "يمكن تعريف العملية كفعل باطني أو خارجي انعكاسي منسّق في بنية كاملة وله ارتباط بعمليات أخرى. كما يحدد الفعل الباطني كفعل ينفّذ بالفكر على أشياء رمزية إما بتمثيل سيرها الممكن وتطبيقها على أشياء حقيقية مستوحاة من صور ذهنية (هنا تلعب الصورة دور الرمز) وإما بالتطبيق المباشر على أنظمة رمزية (إشارات لفظية...)[2].

انطلاقا من هذه الخلفية النظرية تمّ إعداد البرامج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات[3] وهي متفرعة من المنهج البنائي وتعتمد على منطق التعلّم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية.

في هذه المقاربة يفترض أن يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي (البحث عن المعلومات، التنظيم والترتيب، تحليل الوضعيات، بناء الفرضيات، تقييم فعالية الحلول...) وذلك حسب وضعيات إشكالية منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية (في المدرسة والمجتمع) بوتيرة متكررة إلى حدّ ما.

---

[1] يقسم بياجيه مراحل نمو الذكاء إلى مراحل جزئية تنتمي إلى المرحلة نفسها ويحدد لكل منها تسمية: Période,Stade,Sous-stade). أنظر: موريس شربل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، المرجع السابق، ص90.

[2] المرجع نفسه، ص91.

[3] من المستجدات البيداغوجية المستحدثة في التربية الوطنية، وقد اعتمدت كمنهجية لتنفيذ البرامج التعليمية وكأساس لتحقيق الأهداف المسطرة. وبشكل عام فإنها تعني فيما تعنيه في المجال التعليمي: العمليات والخطوات التي تقرب التلميذ تدريجيا من المستوى المحدد في المناهج ليكون مماثلا له.

إن الاكتفاء بعرض ما تحتويه المناهج التعليمية في المدرسة الابتدائية لن يفيدنا في الوقوف على واقع التربية في الجزائر، وسنجد أنفسها إلى حدّ ما أمام تعليم مثالي؛ لأننا سنقف فقط على ما يجب أن يكون باعتبار أن المشرّع التربوي يبني مناهج ويتوقع تنفيذها بدرجة قريبة من جانبها النظري وينتظر أن تكون نتائجها قريبة جدا لما تمّ استشرافه من هذه البرامج والمناهج. ولكن، ألاّ يجدر بنا تقييم هذه المناهج المسماة –إصلاحية– التي اعتمدت المقاربة بالكفاءات حتى نقف على مدى نجاعتها أولا وهو الأمر الذي يحثنا للوقوف على الأهداف المنتظرة وملمح التخرج في كلّ مستوى من مستويات التعليم في المدرسة الابتدائية، وفي مرحلة ثانية الوقوف على واقع هذه التجربة التي يناهز عمرها العقدين من الزمن؟

وبشكل عام فإن الأهداف التربوية في المنظومة التربوية الجزائرية –وككل الأهداف التربوية لكل مجتمع– فهي تراعي في خطوطها العريضة المحافظة على إرث وثقافة المجتمع واستمراريتهما من خلال ترسيخ مقوّمات الشخصية الفردية والوطنية بإعطاء الأهمية اللازمة للمواد الدراسية التي تحقق هذه الأهداف؛ وذلك بتعزيز معامِلاتها وحجمها الساعي والاستمرار بتدريسها أطول مدّة ممكنة، وهذا ما اهتمت به المناهج التعليمية الجزائرية بسعيها إلى تدعيم مبادئ الجمهورية الديمقراطية وتثمين الإرث الحضاري للثقافة الجزائرية من خلال تعريف التلاميذ بتاريخ وطنهم وجغرافيته وربطهم برموز هويته وتعزيز انتمائهم وتنمية روابطه

بالمقومات الوطنية بكل أبعادها: الأمازيغية والعربية والإسلامية[1]. كما أنها استجابة للحاجات الفردية والجماعية للمجتمع الجزائري وتعزيزا لفكرة أن المتعلم هو محور العملية التربوية وهدفها وبالتالي ينبغي أن تعمل هذه المناهج على تلبية حاجاته وتراعي اهتماماته وطبيعة شخصيته دون إهمال حاجات المجتمع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وتستجيب لمتطلبات سوق العمل من الناحيتين الكمية والنوعية. وبدرجة أكبر تنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي والتحكم في وسائط الإعلام والاتصال مواكبة لمتطلبات العصر وسعيا وراء النهوض بالمجتمع والخروج به من دائرة التخلف والسير به نحو قمم الحضارة والتطور.

وبغض النظر عن الأهداف ذات الطابع الشمولي التي تستهدف ملمح المتعلم كفرد صالح ومتكامل داخل المجتمع، فإن تركيزنا في هذه الدراسة سيقتصر على ملمح خروج تلميذ المدرسة الابتدائية في كل مستوى تعليمي، وتحديدا ملمحه في مادة اللغة العربية محور الدراسة، ومجموع الكفاءات التي يفترض بالمتعلم اكتسابها في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم[2].

وقد حددت مناهج الإصلاح مجموعة معتبرة من الأهداف التعليمية، والتي يعبّر عنها بملامح التخرّج، وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات في مجالات

[1] حرقاس وسيلة، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المدرسة الابتدائية "دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية لولاية قالمة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010/2009، ص136.

[2] –وزارة التربية الوطنية :منهاج السنة الأولى ابتدائي، 2000، ص5.

متنوعة ينبغي أن تظهر في شخصية وسلوك المتعلم في نهاية التعليم القاعدي، والتي يمكن حصرها فيما يلي:

كفاءات ذات طابع اتصالي: وتتعلق أساسا بمواد اللغة سواء العربية أو الأمازيغية أو الفرنسية* حيث يفترض بالتلميذ عند تخرجه من المرحلة الابتدائية أن يكتسب الكفاءات الاتصالية التالية:

أن يكون قادرا على التعبير باللغة العربية ويتواصل بها، فيتمكن من القراءة المسترسلة لأي نص والكتابة بلغة صحيحة وبدون أخطاء لينتج بها نصوصا أو عروضا أو رسائل أو تقارير، ويكون قادرا على تحليل هذه النصوص وتركيبها والتعبير بطلاقة عن مشاعره وأفكاره بلغة عربية بسيطة وصحيحة.

كفاءات ذات طابع منهجي: وتظهر عندما يكون التلميذ قادرا على تنظيم وضبط سلوكه وفكره وعمله. بالإضافة إلى قدرته على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة والقياس. وفي إطار ربط التلميذ بتكنولوجيا الإعلام والاتصال، ينبغي أن يكون متمكنا من استعمال الحاسوب في البحث عن المعلومات وكذلك في التواصل والعمل الجماعي.

كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي: ويتعلق هذا النوع من الكفاءات بشخصية المتعلم، خاصة الجانب السلوكي والوجداني وعلاقته مع الآخرين ومع المجتمع ومنها خاصة:

* للإشارة، فإن اللغة الفرنسية هي اللغة الحية الأولى في الجزائر لاعتبارات تاريخية وبالدرجة الأولى عامل الاستعمار الفرنسي الذي هيمن على الوطن لمدة مائة وثلاثون عاما.

– القدرة على العمل الجماعي من خلال التدريب على الدراسة والبحث ضمن فرق وإنجاز المشاريع التعليمية.

– التمكن من قواعد الحياة الاجتماعية، باحترام الآخرين وتسيير الخلافات بين الأشخاص وتطبيق العدل.

– التفتح على الفروق الفردية والتعايش مع كلّ أنواع الأفراد، والوعي بحقوقهم وواجباتهم.

– الاستشهاد ببعض الآيات القرآنية أثناء تعامله مع الآخرين أو أثناء ملاحظاته للظواهر الطبيعية ومظاهر الإبداع والجمال الرباني.

– الربط بين الأحداث التاريخية واستغلال مصادرها، ومقارنتها فيما بينها، للتمكن من استخلاص الدروس والتطلع للمستقبل.

– معرفة موقعه بالنسبة لوطنه وبالنسبة للقارة التي ينتمي إليها وجغرافيته الكونية بشكل عام[1].

أما على مستوى استعمال اللغة العربية التي تعتبر أداة التواصل وحيث يكون فيها التلميذ في إحدى الوضعيات: يستقبل خطابا شفويا ويدرك مدلوله، يستقبل خطابا كتابيا ويدرك مدلوله، ينتج ويصدر خطابا شفويا، ينشئ ويصدر خطابا كتابيا. والخطاب عموما سواء كان شفويا أو كتابيا لا يتعدى الأنماط الآتية: الإخبار والسرد والوصف والحجاج، فإنه من المفترض أن يكون المتعلم قادرا في نهاية السنة الأولى من التعليم الابتدائي على أن:

– يتواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة.

– يعبر عن أحداث بسيطة ومتنوعة مع ربط الأفكار ربطا سليما.

[1] وزارة التربية الوطنية، وثيقة المنهاج للسنة 4 ابتدائي، جويلية 2005.

- يبني معارف جديدة بواسطة المحاكاة وتصور المفاهيم.
- يقرأ الحروف والكلمات والجمل والنصوص القصيرة.
- يميز سريعا بين الأصوات نُطقا والحروف كتابة.
- يفهم المقروء.
- يتصور الحروف والمقاطع.
- يتبع السطر ويحترم الاتجاه المطلوب أثناء الكتابة (من اليمين إلى اليسار).
- يحوّل كلمات وجمل مسموعة أو منطوقة إلى كلمات وجمل مكتوبة.
- يرتّب جمل متنوعة.
- يألّف جمل وتراكيب.
- يكتشف بعض خصائص اللغة العربية[1].

أما في نهاية السنة الثانية، وبالإضافة إلى المكتسبات التي أحرزها في السنة الأولى، فإن التلميذ مطالب بأن يحرز المهارات التالية:

- أن يقرأ بيسر؛
- يفهم نصوصا قصيرة؛
- يعطي معلومات عن نص مدروس، ويجيب عن الأسئلة المتعلقة به؛
- أن يعبّر شفهيا عن مشاعره وتأثره وذكرياته في مواقف مختلفة؛
- أن يكتب نصوصا موجزة ومتنوعة استجابة لوضعيات ذات دلالة يراعي فيها الرسم الصحيح للحروف والكلمات[2].

وبالنسبة لملمح الخرج من السنة الثالثة، فإن على المتعلم أن يكون قادرا على:

[1] وزارة التربية الوطنية :منهاج السنة الأولى ابتدائي، 2011، ص23.

[2] وزارة التربية الوطنية :منهاج السنة الثانية ابتدائي، 2011، ص25.

– القراءة المسترسلة والمعبّرة مع مراعاة ضوابطها؛

– فهم المقروء والحكم عليه في حدود مستواه العقلي؛

– توظيف المكتسبات اللّغوية في التعبير شفهيا عن مشاعره ومواقفه؛

– كتابة نصوص متنوعة[1].

وفي السنة الرابعة فإنه من المفترض أن يكون ملمح التلميذ متناسبا مع القدرات التالية:

– القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام؛

– تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسّه ويشاهده، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظما؛

– توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده؛

فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة؛

– التعرّف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية، في تركيب الجمل وحسن استعمالها؛

–استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثّله للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم؛

– تذوق الجانب الجمالي للنصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية[2].

[1] وزارة التربية الوطنية :منهاج السنة الخامسة ابتدائي، 2011، ص05.

[2]

وأما في نهاية السنة الخامسة التي تعتبر نهاية المرحلة الابتدائية فإن ملمح التلميذ يجب أن تظهر عليه المواصفات الآتية:

– قراءة كلّ السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف، وبأداء معبّر؛

– فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء؛

– فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجاوب معه؛

– التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة، والمناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة؛

– كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات؛

– أن يكون قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري، الإخباري، السردي والوصفي[1].

لا شك أن القدرات والمهارات التي ذُكرت عن ملمح كلّ مستوى تعليمي تتبئ بمستوى جدّ متقدم عند تلميذ المدرسة الابتدائية في مادة اللغة العربية. ولكن، هل فعلا أن التلميذ وعند تخرجه من السنة الخامسة ابتدائي وانتقاله إلى مستوى آخر (التعليم المتوسط) يكون مزودا بكل هذه القدرات؟ وحتى وإن جوزنا هذا الأمر جدلا، كم من التلاميذ يمكن أن يبلغ هذا القدر من التحكم في اللغة مقارنة بالعدد الهائل من المتمدرسين الذي يزداد عددهم سنة بعد سنة؟

إن واقع مستوى اللغة العربية لا يرقى إلى هذا الحدّ من التحكم الذي وضعه المشرّع التربوي الجزائري، وهذا الحكم لا يستدعي كثير جهد في البحث والتمحيص؛ فلكم النظر فقط في كل استعمال خارج مقاعد الدراسة لهذه اللغة مكتوبة كانت أو منطوقة وحتى أثناء الدراسة في مسار المتعلم في مستويات متقدمة (في المتوسطة والثانوية والجامعة) حتى تدركوا حجم الكارثة، وهو واقع بلا

[1] وزارة التربية الوطنية :منهاج السنة الخامسة ابتدائي، 2011، ص6.

شك نتج عن تعلم هذه اللغة في القاعدة أي في المدرسة الابتدائية. ليس هذا الضعف خاص باللغة العربية لأسباب قد نعتقد أنها تدخل في طرق تدريس هذه المادة، أو عجز لتلميذ هذا العصر في استيعابها، وإنما وبشكل عام مردّه إلى البيداغوجيا المعتمدة وإلى الاستراتيجيات المتاحة في التعليم بشكل عام، وربما إلى الأهداف المسطرة، وما النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات[1] المنجزة في حقل علم النفس التربوي والتي بحثت في بيداغوجيا الكفاءات، لخير دليل على هذا الإخفاق الذي يتّسع يوما بعد يوم ليشمل ليس فقط اللغة العربية وإنما كلّ مجالات التعليم باعتبارها (أي اللغة العربية) حاملة للفكر العربي ومُشكّلة لأطره.

وقد أفرزت هذه الدراسات التقييمية التي انطلقت من سؤال يبحث عن درجة نجاعة المقاربة بالكفاءات في إكساب التلميذ الكفاءات المستهدفة في المنهاج الدراسي[2]. وكانت الإجابة بالنفي بحيث أن أغلب الكفاءات التي اختبرتها هذه الدراسة أثبتت أنها مكتسبة جزئيا، ولم تكتسب تماما. وأن الكفاءات المحددة في المنهاج لم تحدد انطلاقا من تحليل حاجيات التلميذ، ولا حاجيات المجتمع، ولا طبيعة المتعلم وبيئته. بالإضافة إلى عديد من المآخذ نذكر منها:

- كثير من الأهداف التعليمية ضمن الإصلاحات غير واقعية، أي لا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة.
- كثير من الأهداف الأخرى غير وظيفية.

---

[1] في محاولة لتقييم بيداغوجيا الكفاءات؛ فقد انكب عدد من الباحثين الجامعيين ممن لهم صلة بالتعليم، إلى وضع دراسات ميدانية تقييمية للتدريس بالكفاءات. وقد كانت النتائج التي توصلوا إليها تعكس بحق المستوى المتدني للتلميذ الجزائري بشكل عام والتي نراها في سياق بحثنا هذا خير دليل على ضرورة البحث عن استراتيجيات جديدة لتعليم اللغة العربية. أنظر على سبيل المثال نتائج أطروحة الدكتوراه: وسيلة حرقاس، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المدرسة الابتدائية "دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية لولاية قالمة، المرجع السابق، ص380 وما بعدها.

[2] وسيلة حرقاس، المرجع نفسه، ص5.

تحتاج المقاربة بالكفاءات إلى إمكانيات مادية كبيرة من وسائل وتجهيزات، الأمر الذي صعّب تطبيقها وتحقيقها.

– حُمّلت مهمة تنفيذ الإصلاحيات للمدرسة، بل للمعلّم وحده، وهذا يتنافى مع قواعد التنمية وإستراتيجيتها.

– ما زالت المدرسة تركز على المعارف وما زال التقويم يهتم فقط بالحفظ وقوة الذاكرة، مع غياب كل أشكال تقويم الكفاءات.

– إلى حدّ الساعة، ما زال المعلمون لم يفهموا ما هو المطلوب منهم بالتحديد بسبب ضعف التكوين الأكاديمي، وعدم دقّة التكوين التأهيلي.

– قلّة وعي الأولياء بدورهم في تنفيذ الإصلاحات، وبالتالي إنجاحها، بسبب عدم إشراكهم في مناقشتها أثناء وضعها[1].

إن هذه الملاحظات التقييمية الميدانية التي استنتجتها الباحثة لخير دليل على أن المشكل في التعليم ببلادنا لا ينحصر في طرق التدريس المنعزلة لكل مادة على حدا وإنما تبيّن عن الخلل الحاصل في الاستراتيجيات المعتمدة في التعليم بشكل عام، وهو الأمر الذي يستدعي بالضرورة إعادة النظر في المقاربة المعتمدة في التدريس حتى نتمكن من كشف الخلل والبحث عن طرق علاجه. وقبل هذا وذلك، البحث عن النموذج النظري الذي من شأنه أن يكون لنا صورة نتخذها هدفا قابلا للتحقق من خلال تجارب الآخرين مع مراعاة خصوصيات مجتمعنا وإمكانياته المادية والبشرية.

ومن أجل ذلك فإن الفصل الثالث من هذا العمل سنخصصه لعرض هذا النموذج الذي سنعبّر عنه بـ: "أسس التدريس المتكامل" ونحن نقصد من وراء هذا العنوان تشكيل الصورة المثال لما ينبغي أن يكون عليه التعليم في بلادنا.

[1] وسيلة حرقاس، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة، المرجع السابق، ص ص380–381.

الفصل الثالث: أسس التدريس المتكامل.

لقد انتهينا في الفصل الثاني من هذا البحث إلى نتيجة مفادها: أنه ليس فقط اللغة العربية هي التي تعاني من تدهور في مستوى تعليمها وبالتالي في توظيفها في مجالات الحياة العلمية والعملية، وإنما طريقة التدريس بأكملها هي التي تعاني من اضطراب في أداء الوظائف المنوطة بها. ومحاولة تلخيص مواطن هذه الاضطرابات تقودنا إلى إعادة النظر في كلّ الفاعلين في هذا المجال؛ بدءا بالفضاء المدرسي المادي والبشري ووصولا إلى الأطراف المكمّلة في البيت وخارجه.

لن يكون من اليسير علينا ونحن بصدد محاولة "التقويم" لإحدى أخطر القضايا على الإطلاق لدى أطفالنا ممن هم في سنّ الدراسة، إلاّ الإحاطة بكلّ الجوانب المؤثرة في تحصيلهم المدرسي بشكل عام وتحصيلهم في مادة اللغة العربية بشكل خاص. ومن أجل ذلك، فإن أحسن طريقة نراها قريبة الإنجاز هي محاولة البحث عن أنجع الطرق الممكنة التي تأخذ بعين الاعتبار كل الجوانب المُشكّلة لهذه العملية: الجانب البشري بشقيه النفسي والتكويني عند كلّ من المتعلم والمعلم، الجانب المادي والبيئة الصفية ومواصفاتها الضرورية لإنجاح عملية التعلم، وفي النهاية كل ما يتعلق بالمادة المراد تعليمها والخصوصيات التي يجب اعتبارها موازاة للقدرات العقلية والأهداف، ليس فقط المراد تحقيقها وإنما أيضا الممكن تحقيقها.

ومن أجل ذلك فإن تحليل هذه المكونات سيدفعنا إلى تخصيص مباحث منفصلة نشكّل من خلالها صورة لكل عنصر من هذه العناصر على حدا، والتي

من شأنها أن تجعلنا في نهاية المطاف أمام ما يمكن أن نصفه "بالتدريس المتكامل"، والذي لا يعني بالضرورة النموذجي؛ لأن هذا الوصف لا يمكن تعميمه إلاّ بالأخذ بعين الاعتبار للخصوصيات الثقافية والاجتماعية، لأنه وكما نعلم أن التعليم يتأثر بشكل قوي بالحمولة الاجتماعية والأطر الثقافية المميزة لكل مجتمع، ولعلّ من أكثر الأخطاء شيوعا في تطبيق البرامج والمناهج المستوردة من الخارج إهمالها لهذه المعطيات والخصوصيات.

المبحث الأول: الأساس النفسي في العملية التعليمية.

ما من شكّ أن أساس كل العمليات الذهنية الشعورية منها واللاشعورية إلاّ وتصنّف ضمن ما هو نفسي، وقد كان الاهتمام بهذا الشق من الإنسان بكيفية مباشرة وبأساليب علمية منذ الثلث الأخير من القرن التاسع عشر مع عالم النفس الألماني "فيلهلم فونت" سنة 1879 الذي أسس لعلم النفس في ليبرزج بألمانيا؛ وكان "علم النفس الذي قدّمه فونت هو علم النفس المعرفي –بالمقارنة بالأقسام الرئيسة الأخرى لعلم النفس، مثل علم النفس المقارن، والإكلينيكي، والاجتماعي "[1]، وقد وظّف في هذا العلم أول الأمر المنهج الاستبطاني الذي يعتمد على اختبار وملاحظة عمل الذهن ذاتيا من أجل تحديد أو التعرّف على الخبرات الأولية الأصلية التي ينشأ أو يتكون منها التفكير[2].

وعلى الرغم من أنّ هذه الطريقة أظهرت بعض النتائج الحسنة آنذاك في أوروبا، إلاّ أنها لم تلقى إقبالا في أمريكيا خاصة؛ لأن طريقة التحليل هذه عُدّت غير فعّالة في التحليل الدقيق والمكثف لمحتويات الذهن. وقد بدا واضحا أن هذه الطريقة لا تعطي رؤية واضحة بالنسبة للأعمال أو العمليات التي تتم بها في الذهن، ولم يكن الكثير من الأعمال المهمة في الوظائف العقلية واضحا بالنسبة للخبرة الشعورية، الأمر الذي سرّع في إحداث ثورة سُمّيت بالاتجاه السلوكي في علم النفس تزعّمها "جون واطسون" سنة 1920[3].

---

[1] جون ر. أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، تر: محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص27.

[2] المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

[3] جون ر. أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، المرجع السابق، ص29.

يرتكز علم النفس السلوكي في عمله على مسلّمة مفادها أن الشعور هو مفهوم غير محدد أو قابل الاستخدام، وأكثر من ذلك فعلماؤه يعتقدون أن الشعور ليس إلاّ خرافة من خرافات العهد الذي ساد فيه السحر والأساطير. الأمر الذي جعلهم يستبعدون من قاموس مصطلحاتهم العلمية تلك المصطلحات الذاتية مثل الإحساس والإدراك والصور والرغبة...وحتى التفكير والمشاعر التي وضعها أصحاب التوجه الاستبطاني.

وفي سياق تطور علم النفس نشأ علم النفس المعرفي بين العقدين (1950-1970)، والذي أخذ أول الأمر البحث في الأداء الإنساني بتأثير ودعم من حاجة قيادات الجيوش إبان الحرب العالمية الثانية، والذي وظفته في عملية تدريب الجيوش على المعدّات والأجهزة المعقّدة، لينتقل في مرحلة ثانية من معالجة المعلومات إلى استعماله في علوم الحاسب الآلي في ما يسمى بالذكاء الاصطناعي، ليأخذ بعدا جديدا في نهاية المطاف مع أبحاث "نعوم تشومسكي" – أخصائي لغويات– في معهد ماسوشستي للتكنولوجيا والذي وظّف هذا الفرع من علم النفس في تطوير أسلوب جديد لتحليل بناء اللغة[1].

ومهما يكن من أمر في شأن تطور علم النفس المعرفي، فإن ما يهمنا في سياق هذا البحث هو الكيفية التي تتمّ من خلالها عملية التعلّم والأبعاد النفسية[2] التي تدخل في تشكيلها ومراحل النمو العمري والعقلي التي يجب أخذها بعين

[1] جون ر. أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، المرجع السابق، ص32.

[2] Brigitte Stemmer and Harry A. Whitaker, Handbook of the Neuroscience of language, Academic Presse is an imprint of Elsevier. USA, First edition, 2008, p27.

الاعتبار في تعلم المواد ودرجات صعوبتها. فبالرغم من أن هذه العوامل النفسية لا تحدد العمل التربوي بشكل كلي، إلاّ أنه يبقى الأخذ بقوانين علم النفس في الحسبان كقاعدة للعمل التربوي أمرا في غاية الضرورة[1].

ومن أجل ذلك فإن البحث عن بعض القوانين في العلوم النفسية وخاصة علم نفس الطفل من شأنها أن تحدد لنا الطرق والاستراتيجيات الأنسب لتعلم الأطفال بشكل عام وتعلمهم للغة العربية بشكل خاص، باعتبار أن نظريات التعلم تهتم برصد أهم تغيير في سلوك الفرد (الطفل) نتيجة لحل مشكلات طرحتها علاقاته بالمحيط وتعمل على إبرازها وتنميتها والتحكم فيها. وبالرغم من تعدد هذه النظريات وأحيانا اختلافها الكبير في بعض النقاط، فإنها تتفق حول مجموعة من المبادئ التي تطابق مطالب وضرورات التعليم والتكوين، نذكر منها:

– أثر السنّ، القابليات والاستعدادات والدافعية كمتغيرات رئيسية تتدخل في عملية استيعاب المعارف.

– الدور الحاسم للدافعية في عملية التعلم في كلّ الأعمار ومهما كان مستوى الاستعداد.

– أهمية النجاح كعامل محفّز يسمح باستمرار عملية اكتساب المعارف، والفشل يظهر كعامل أقل تحفيزا والتعلم الناجم عنه أقل فعالية.

– غلبة وتفوق الدافعية الداخلية على الدافعية الخارجية.

– فعالية المشاركة النشيطة للمتعلم مقارنة بالموقف السلبي.

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2013، ص122.

– أثر معرفة النتائج المحصل عليها (نجاح أو فشل) خلال التعلم على المراحل اللاحقة للعمل الذي يخوضه المتعلم.

– تحسين ظروف وضعية التعلم بفضل معرفة دلالة ومعنى النشاط الممارس.

– ضرورة التوظيف المتكرر للمكتسبات قصد الاحتفاظ بما تمّ تعلمه على المدى البعيد[1].

يرتبط موضوع التعلم بالدرجة الأولى بمفهوم أساسي في علم النفس ألا وهو مفهوم النمو الذي يعني "الارتقاء الكمي والكيفي للأشياء"[2]، ويكون النمو على محورين أساسيين: نمو فيزيقي (جسمي) ونمو سيكولوجي (نفسي)، وتتعلق سيكولوجية الطفولة بهما معا.

وما يهمنا نحن ههنا هو التعرّف على مرحلة بعينها من هذا النمو، وإن كان من المفيد الإحاطة بكل المراحل[3] التي يقطعها الطفل منذ ولادته وحتى مرحلة تمدرسه، إلاّ أننا سنكتفي بالتعرفّ على خصائص مرحلة بعينها نراها فاعلة بقوة في عملية التعلّم والتي حدّدها "جان بياجيه" فيما أسماه بمرحلة العمليات

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، المرجع السابق، ص123.

[2] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل "علم نفس الطفلة"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، (د.ط) 1996، ص10.

[3] تفهم المرحلة عند بياجيه على أنها نظاما تسلسليا ثابتا، بحيث لا يمكن الوصول إلى مرحلة من مراحل النمو دون المرور بالمرحلة السابقة، ويمر بها الأفراد جميعا وبالتسلسل ذاته. وهي وإن كانت تعتمد على عامل العمر، فهو غير كاف ولابد من توافر الخبرة لإنجاز هذا الانتقال، لأن الخبرة هي التي تؤهل الفرد لعملية الانتقال. أنظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، ط4، 2003، ص155.

المحسوسة (من 7سنوات إلى 11سنة) حيث يستخدم الطفل فيها المنطق، ويمكنه استعمال العمليات الحسابية الأكثر تعقيدا، كما تصبح له القدرة على تصنيف الأشياء وسلسلة الحوادث أو الرتب[1]. وهي المرحلة التي تتناسب مع تمدرس الطفل في المدرسة الابتدائية.

إن فهم أساليب تفكير الأطفال في هذه المرحلة العمرية وطرق معرفهم بالعالم المحيط بهم، هو أمر ذو علاقة وثيقة بالعملية التعليمية–التعلّمية. فلكي يفهم المعلم كيف يسلك تلامذته، وكيف يتغير سلوكهم، عليه أن يعرف كيف يتعلمون، وماذا باستطاعتهم أن يتعلمون، وكيف يستخدمون ما تعلموه. وللحصول على هذا النوع من المعرفة، عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي، التي تشكل محور التقاء هام بين علم النفس النمو وعلم النفس التربوي.

من بين أهم نظريات النمو المعرفي وأكثرها شيوعا في ميدان علم النفس، تحض نظرية "جان بياجيه" بكثير من الاهتمام لدى المختصين. فزيادة على ما قالت به نظريات النمو الكلاسيكية التي تأخذ في حسبانها ثلاثة جوانب أساسية تساهم في خبرات الفرد، وهي النضج البيولوجي، التفاعل مع البيئة الطبيعية، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، يعتقد بياجيه أن هذه النظريات تهمل عاملا مهما رابعا وأساسيا في النمو يدعوه بالتوازن، وهو العنصر الذي يعمل على تنسيق العوامل الثلاثة الأخرى[2].

[1] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص26.

[2] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص151.

وبشكل عام يفسر بياجيه من خلال مفهوم التوازن عملية النمو المعرفي وطرق اكتساب المخططات والبنى المعرفية للفرد. بحيث ينهمك الطفل، حسب رأي بياجيه، في البحث عن التوازن بين ما يدركه من مثيرات وأوضاع جديدة، وما يمتلكه من بنى معرفية على نحو مسبق، فإذا كانت هذه البنى قادرة على معالجة تلك المثيرات والأوضاع، فتستمر حالة التوازن ولن يصيبها الاضطراب. أما إذا كان الأمر غير ذلك، أي إذا كانت البنى المعرفية السابقة للطفل غير قادرة على معالجة المثيرات والأوضاع الجديدة، فلا بد من حدوث عملية عقلية ما للحفاظ على التوازن. وهذا يعني أن التوازن بمفهومه العام، عملية تقدمية ذات تنظيم ذاتي وتهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة بحيث تؤدي تدريجيا إلى اكتساب مفهوم المقلوبية[1] الذي يعتبر الخاصية الرئيسية التي تسم البنى المعرفية العليا[2].

ينطبق على طفل المدرسة الابتدائية من وجهة نظر التطور المعرفي عند بياجيه مفهوم "مرحلة العمليات المادية"، بحيث يستطيع طفل هذه المرحلة ممارسة العمليات التي تدلّ على حدوث التفكير المنطقي، إلاّ أنها مرتبطة على نحو وثيق بالموضوعات والأفعال المادية الملموسة، أو بالخبرات الماضية التي يمكن اجترارها والعمل طبقا لها. ففي هذه المرحلة تضعف حالة التمركز على الذات التي ميّزت مرحلة "ما قبل العمليات" (من سنتين إلى سبعة سنوات) وفيها يصبح الطفل قادرا على فهم وجهة نظر الآخرين، وأن يدرك الأشياء بحسب اختلاف تطورها،

[1] يعبّر مفهوم المقلوبية عن تطوّر عقلي يحدث لدى الطفل الصغير عندما يصير بإمكانه فهم أنه بإمكان الأشياء الغير متساوية في الطول أن تكون متساوية في الحجم. أنظر: عبد المجيد نشواتي، المرجع السابق، ص152.

[2] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص152.

كما تأخذ لغته شكل الطابع الاجتماعي على نحو متزايد، وينخفض تواتر الأنا في ثنايا هذه اللغة[1].

في هذه المرحلة يتطور لدى الطفل مفهوم "البقاء" من حيث الكتلة والوزن والحجم، فلم يعد الأطول أكبر وزنا أو كمية، لأن المادة ثابتة رغم تغير أشكالها، والكميتان المتساويتان من السائل، تبقيان متساويتان. وخلال هذه المرحلة أيضا ينجح طفل مرحلة العمليات المادية في الخلاص من تركيز تفكيره على بعد واحد للأشياء، فيستطيع تطوير المفاهيم المماثلة لمفاهيم الراشدين، وتصنيف الأشياء في ضوء أبعاد متعددة للشيء الواحد في الوقت نفسه.

لكن على الرغم من هذا التقدم الكبير الذي يطرأ على نموه المعرفي في هذه المرحلة (مرحلة العمليات المادية)، والذي يتبدى في قدرته على التصنيف في ضوء أبعاد متعددة، وقدرته على تكوين المفاهيم واستيعاب العلاقات المنطقية، إلاّ أن تفكيره ما زال مرتبطا على نحو قوي بالأشياء المادية التي يمكن ملاحظتها وإدراكها حسيّا ومعالجتها يدويا، وعلى الرغم من قدرة طفل هذه المرحلة على الاستفادة من خبراته المباشرة إلاّ أنه ما زال غير قادر على التفكير في الاحتمالات أو الإمكانات المستقبلية على نحو منطقي مجرد.

وخلاصة ما يمكن أن يقال عن أهم مميزات هذه المرحلة (مرحلة العمليات المادية) هي أن الطفل يشهد تطورا معرفيا يظهر من خلال المؤشرات التالية:

– الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي.

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص159.

– يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة.

– يتطور لديه مفهوم بقاء المادة: كتلة، وزن، حجم.

– يتطور مفهوم المقلوبية.

– تتطور عمليات التفكير في أكثر من طريقة أو بعد واحد.

– تتطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم.

– يُظهر فشلا في التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات المادية[1].

إن الوقوف على خصائص النمو المعرفي لدى طفل المدرسة الابتدائية، يساعد بالدرجة الأولى المشرّع التربوي على صياغة المناهج ووضع مواد تعليمية ونشاطات تتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال هذه المرحلة، بحيث تكون مواد واقعية تسهل معالجتها من خلال عملياتهم المعرفية. كما أنها تمكّن المعلم من التعرّف على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة، بحيث يوجّه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه، ويحدد أهدافه في ضوء السلوك المتوقع أداؤه في هذه المرحلة[2].

بالعودة إلى استحضار أهم المبادئ العامة والمشتركة بين نظريات التعلم التي سبق عرضها أعلى هذا المبحث، والتي تعدّ مساهِمة بشكل فعّال في حدوث عملية التعلم السوي، وبعد التعرّض إلى عامل السنّ وما تعلق به من خصوصيات

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص161.

[2] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص163.

المرحلة التي تتناسب والتمدرس في المدرسة الابتدائية، فإن أهم عنصر مساعد للتعلم هو تصحيح الاعتقاد لدى المربي كي ينظر إلى الطفل لا على أساس أنه رجل صغير يحتاج إلى التعليم بإشرابه معنى الأخلاق، وتصنيفه بأقصى سرعة مستطاعة مع نماذج الكبار، أو اعتباره كتلة من الخطايا المتأصلة المختلفة، ولكن أن يأخذ بعين الاعتبار طبيعة الطفل الخاصة، وهي تلتمس الاهتمام عن طريق اللجوء إلى قوانين التكوين النفسي للفرد وتلتفت إلى سبيل نمائه وتطوره بواسطة ما يحققه بجهوده الخاصة وبخبرته الشخصية[1].

لقد علّمتنا التجربة أن معظم سلوكنا إلاّ وله سبب أو ما يعرف في علم النفس بـ: "الدافعية" أو"الدافع" الذي يعني "الحالة التي ينشط بسببها السلوك والتي تتسبب في توجيهه"[2] وهو وإن كان في أغلب الأحيان أمر واضح لدى صاحبه يسعى من خلاله إلى التخفيف من حدّته عن طريق إشباع الحاجة التي تثيره؛ كأن يبحث عن كوب ماء (هدف) استجابة لدافع العطش، يكون في حالات أخرى أقل وضوحا عندما لا يتعلق باستجابات بيولوجية ضرورية لبقاء النوع كحال التعلّم، وإن كان هو أيضا قد رافق الإنسان في مراحل تطوره ونضاله الدائم في قهر الطبيعة المادية والنفسية منذ وجوده على هذه الأرض.

يصنّف علماء النفس والفيزيولوجيون الدوافع إلى فئتان: دوافع توازن حيوي وتعرف بالدوافع الفيزيولوجية وهي ناتجة عن مطالب وظيفية بالتكوين الحيوي

[1] عبد العليّ الجسماني، علم التربية وسيكولوجية الطفل، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 1994، ص171.

[2] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص43.

(الجسم) وهذه هي: دافع الجوع، العطش، الألم والجنس. ودوافع مكتسبة أي متعلمة[1]. فأما الدوافع الأربع الفيزيولوجية فهي تحدث تلقائيا. وأهدافها واضحة، ولا تحتاج إلى قسط كبير من التعلم لكي تتشبع، فقط قليل من التحرك الجسمي، أي أن هذه الدوافع في الحقيقة غريزية، تولد معها المعرفة الخاصة بإشباعها، وهي فزيولوجية لأن تولدها يحدث بداخل كلّ إنسان من حاجات خاصة وعامة لأعضاء الجسم.

وبالمقابل هناك دوافع أخرى يتعلّمها الطفل بتعرضه للبيئة من حوله، ويفرضها عليه احتكاكه بالأفراد والأشياء الموجودون فيها. وهي كثيرة ومتعددة يصعب حصرها، إلاّ أنه بالإمكان تصنيفها في فئات تتّحد فيها بعض الخصائص المشتركة. وأهم هذه الدوافع المكتسبة الواضحة نجد: الخوف، الاحتماء، الانتماء، الاتصال، الاستكشاف، التحسس، التودد، العدوان...

وانطلاقا من تعريف الدافع الذي يعني "حاجة تتولد عن نقص أو توتر"[2] وأن هذه الحاجة تزول إذا تمّ التوجّه إلى هدف يشبع هذا النقص أو يزيل التوتر، فهو في الحقيقة يعبّر عن حاجات تخصّ كل فرد لكي يستقر نفسيا، ولم يعد الأمر يتعلق بحاجات فزيولوجية لوظائف جسمية حادة كما هو الحال بالنسبة للجوع والعطش والألم، إلاّ أن الأمر لا يبعد كثيرا عن النشاط الفيزيولوجي للجسم باعتبار

[1] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص44.

[2] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع نفسه، ص46.

أن كل وظيفة عقلية أو انفعالية إلاّ وتتسبب في أنشطة عصبية[1] تعطيها صبغة مادية _ فزيولوجية.

يصدق الأمر نفسه على التعلم الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بعوامل مساعدة كثيرة وأخرى معرقلة، فالتعلم يحدث بسرعة أكبر إذا كان هناك دوافع لاكتساب معرفة أو قدرة جديدة. "ففي علم النفس التجريبي نجد أنّ الفئران العطشى تتعلم الخروج من المتاهة في وقت أقصر من الفئران المرتوية، إذا كان الماء ينتظرها في مخرج المتاهة"[2].

من أهم الدوافع لدى الإنسان وأشرفها "الدافع المعرفي" الذي يفهم بصفة عامة على أساس أنه الرغبة المستمرة لاكتساب المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلة وحلّها، والترحيب بالمخاطر في سبيل الحصول علي المعرفة. وينطوي الدافع المعرفي على أربعة أبعاد أساسية هي: رغبة الفرد (الطفل) في الحصول على المعلومات بسرعة، الاستزادة من المعرفة عن موضوع ما، الترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة، المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة. ويمكن فهم الدافع المعرفي في هذه الحالة بتلازم مع الحاجة العالية الاستقلال، فالفرد يميل إلى الاستكشاف والتجريب والتفوق المعرفي.

تظهر أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها، فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل

[1] Brigitte Stemmer and Harry A. Whitaker, Handbook of the Neuroscience of language, Academic Presse is an imprint of Elsevier. USA, First edition, 2008, p69.

[2] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص52.

المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعّال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحدِّدة لقدرة التلميذ على التحصيل والإنجاز، لأن الدافعية على علاقة بميول التلميذ، فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معزّزات تؤثر في سلوكه وتحثّه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعّال[1].

يعتبر مفهوم الاستعداد للتعلم بما هو "قدرة طبيعية على اكتساب أنماط عامة من السلوك معرفية كانت أو مهارات"[2] مفهوما محوريا وعنصرا مهما في عملية التعلم، ومن أجل ذلك يجب ألاّ يفهم على أساس أنه استعداد نوعي ضيق يؤدي إلى نجاح الطفل في تعلم خبرة معينة ذات صبغة نوعية كالقراءة أو الحساب، وإنما يجب أن يفهم على أساس أنه استعداد عام أو نضج عام في مكونات شخصية المتعلم يوصله إلى نمو جسمي وعقلي واجتماعي[3]. هذا النوع من الاستعداد من شأنه تعبئة قوى النضج الكامنة لإفادة الطفل من التعلم وتنشيط دوافعه التي تزيد من قيمة الخبرة المراد تعلمها، وتجعله مستعدا لبذل الجهد والنشاط المستمر حتى يتحقق الهدف.

---

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص207.

[2] الإدارة العامة للمعجمات، معجم علم النفس والتربية، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984، ص15.

[3] وائل عبد الرحمن التل وأحمد محمد شعراوي، أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية، المرجع السابق، ص157.

إنّ ميزة الإنسان المتعقلة تتوافق مع التفسيرات المعرفية للدافعية كونها تصدر عن إرادة حرّة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، ولذلك فإن دوافعه ترتبط أكثر بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية (داخلية) متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة[1]. وبالمقابل يمكن أن نتكلم عن دافعية خارجية (التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية) والتي تجعل السلوك وسيلة أو ذريعة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته.

ومن ذلك يعتبر دافع النّجاح من أهم الدوافع الذاتية التي تتجلى فيها النية والقصد باعتباره يشير إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتقاطع مع دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل، حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفا من الفشل الذي يمكن أن يواجهه أثناء أدائها. ويكمن دافع تحقيق النجاح وراء تباين التلاميذ في مستوياتهم التحصيلية، حيث يرتفع مستوى التلاميذ التحصيلي بارتفاع هذا الدافع، وينخفض مستواهم بانخفاضه. ومع ذلك يجب تطبيق هذا المبدأ بشيء من الحذر، لأن النجاح أو الإخفاق قد يكون مؤقتا ولا يعكس بحق درجة الاستعداد والقدرة والنضج المطلوبة لأداء مثل هكذا نشاط.

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص209.

لا شك أنّ أحسن الوضعيات المساعدة على فعل التعلّم هي تلك التي يكون فيها التلميذ مشاركا بنشاط[1] في اكتساب المعرفة؛ فظاهرة حبّ الاستطلاع التي تُعد أحد أوجه المشاركة النشطة للمتعلم، هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضوع أو حادث أو فكرة عبر سلوك نشط استكشافي، حيث يشعر الفرد (التلميذ) بفاعليته وقدرته على الضبط الذاتي لدى قيامه بمثل هذا السلوك. وقد أشار بعض الباحثين (Maw and Maw, 1965) إلى ضرورة هذا الدافع وأثره على التعلم والابتكار والصحة النفسية، لأنه يُمكّن المتعلمين، وبخاصة الأطفال منهم، من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحو إيجابي، ومن الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف، وهي كلّها أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل[2].

إن محاولة فهم التعلّم من هذه الزاوية يعود بنا إلى مقارنة أهم التفسيرين الأكثر شيوعا عند أصحاب نظريات التعلم، وهما تفسير التعلم باعتباره العلاقة بين منبه واستجابة وهو ما يعرف بالتعليم الترابطي، وتفسير التعلم باعتباره إدراكا عقليا للعلاقات بين جزئيات الموقف وهو ما يعرف بالتعلم بالاستبصار[3]. ولاشك أن هذا الأخير يعبّر عن جهد أكبر يبذله المتعلم مقارنة بالأول الذي لا يتطلب إلاّ عامل

[1] المشاركة بنشاط من الأوصاف التي تُعطي لعمل الإنسان معنا واتجاها لدافعيته، وقد وردت في نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) لدى ولاس وأدامز Wallace and Adam's. أنظر: جابر عبد الحميد جابر، أطر التفكير ونظرياته، المرجع السابق، ص288.

[2] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص210.

[3] جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مقدمة في علم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1985، ص117.

العادة حتى يترسخ. وقد نستفيد منه هاهنا لتوضيح الجهد الذي يلزم لكل من الحالتين لإظهار الفرق النوعي ليس فقط للفارق الزمني الذي يتطلبه كل نوع، وإنما أيضا لدرجة التعلم ذاته وقيمته.

ومن مظاهر المشاركة النشطة والفعلية للتلميذ في تعلمه، تمكينه من صياغة أهدافه بكلتا شقيها البعيدة المدى والقريبة؛ فبعض النظريات المعرفية في الدافعية تشير إلى أن سلوك الفرد مُحدد جزئيا بالتوقعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية، وتتباين ديمومة الفترة الزمنية اللازمة لإنجاز هذه الأهداف بتباين الأهداف ذاتها، فقد تكون هذه الفترة طويلة، لارتباطها بأهداف بعيدة المدى تتعلق بالمستقبل التعليمي والمهني للتلميذ، وقد تكون قصيرة جدا، لارتباطها بأهداف قريبة المدى، تتعلق بنشاط تحصيلي راهن، كالتمكّن من مادة أو وحدة دراسية معينة. ولما كانت الأهداف التعليمية قريبة المدى، على علاقة مباشرة بعمل المعلم ومهامه، فسيترتب عليه مساعدة تلامذته في صياغة أهدافهم وتحقيقها، وخاصة في مراحل التعليم الأولى، بحيث يتمكنون تدريجيا من إنجاز هذه المهمة بأنفسهم في المستقبل[1].

وعلى العكس من ذلك تماما، فقد يبقى التلميذ عاجزا طول حياته على المبادرة والفاعلية إذا كان موقفه سلبيا، باعتبار أن المدرسة بمفهومها التقليدي مكانا تذوب فيه شخصية التلميذ حين تصبح العملية التعليمية عبارة عن "ثالوث تقليدي (المعلم الملقن والكتاب المدرسي والسبورة)، فيصبح التعليم تلقينيا يُعود

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص221.

التلميذ على التذكر الآلي من خلال الحفظ"[1]. فتموت فيه ملكة الإبداع وحبّ النشاط والتفكير النقدي، وتعوض هذه الصفات الفاعلة بالتراخي والكسل والرضا بالجاهز والمفصول فيه والمسلم له والبديهي وغيرها من الأفكار الراكدة الفاقدة للحياة.

يظهر الفرق أيضا بين التعلّم النشط ومقابله السلبي الذي يعتمد على التلقين حين يواجه التلميذ ثمرة تعلمه. ففي حالة التعلم النشط وإذا ما تعززت جهود التلميذ بنتائج إيجابية، فستكون دافعا مشجعا للاستمرار في الطريقة التي يعمل بها إحساسا منه بأن هذه النتائج هي ثمرة جهده الخاص التي توصل إليها عبر ممارسة فعل التعلم، الذي يعتمد على المبادرة وتجريب كل الحالات الممكنة. وأما إذا كانت النتائج لا ترقى إلى مستوى تطلعاته، فسيكتشف بفضل ما اكتسبه من طريقة في التعلم بأن السبيل الذي هو يسير عليه خاطئ يجب تغييره.

وأما بالنسبة للنوع الثاني من التلاميذ الذي يتم تعويده على الاستقبال؛ فيُسرُّ ويبتهج حين يتحصّل على نتائج حسنة، وينكسر ويحبط إذا حدث العكس، وقد تؤثر الحالتين على تحصيله المستقبلي. ولكن وفي كلتا الحالتين لا يسعى إلى تغيير ما هو عليه لأنه وببساطة لم يتمكن من اكتساب الطريقة الذاتية في السلوك وقد يؤثر هذا الميل إلى انتظار الحلول من طرف آخر يغير من حياته بأكملها، وعلى طريقة تفكيره إجمالا.

[1] عزو اسماعيل عفانة وأحمد جسن اللوح، التدريس الممسرح "رؤية حديثة في التعلم الصفي"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص11.

ليس هذا فحسب، فقد يعجز المعلم أحيانا عن فهم سلوك بعض تلامذته فهما صحيحا إذا لم يكن له إطلاع على التحليل النفسي[1]، ليس بالمعنى الذي يجعل منه محللا نفسانيا –وهذا الأمر ليس من اختصاص المعلم– ولكن أن يحيط فهما بقارة اللاشعور التي لم تعد اليوم مجرد تخمين بفضل ما توصل إليه التحليل النفسي من نتائج برهنت على صدق وجود هذا البعد النفسي عند الإنسان.

إن معرفة المعلم لمكونات الجهاز النفسي من هذا المنظور يجعله قادرا على فهم الصراع الداخلي الذي قد يعانيه الطفل بالمدرسة، والذي قد يؤثر على تحصيله المعرفي كما يؤثر على سلوكه السوي.

ومن جملة ما يجب على المعلم معرفته؛ هو أن النفس التي تبدو ظاهريا كتلة واحدة هي في حقيقة الأمر (طبعا من منظور التحليل النفسي دائما) تركيبا لمناطق ثلاثة هي: "الهو، ومضمونه كلّ ما هو موروث، كلّ ما يظهر عند الميلاد، كل ما هو مثبت في الجبلة"[2]. وبتأثير من العالم الخارجي الواقعي المحيط بنا، يطرأ على جزء من الهو تغيير خاص. فما كان في الأصل طبقة لحائية مزودة بأعضاء لتلقي المنبهات بأجهزة للوقاية من الإثارة، ينشأ عنه تنظيم خاص يتوسط الهو والعالم الخارجي. وهذا القسم من الحياة النفسية نسميه "الأنا"[3].

---

[1] والمقصود هنا طبعا التحليل النفسي عند عالم النفس "سيجموند فرويد" (1939/1856) الذي أحرج علم النفس في عصره بافتراض مفاده أن الحياة النفسية ليس فقط ما نشعر به وإنما ما هو كامن أيضا. أي "اللاشعور". أنظر: سيجموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، تر: سامي محمود علي وآخرون، مكتبة الأسرة، مصر، 2000، ص25.

[2] سيجموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، المرجع السابق، ص26.

[3] سيجموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، المرجع نفسه المكان نفسه.

يسيطر الأنا على الحركات الإرادية، كما يقوم بمهمة حفظ الذات. وهو يؤدي هذه المهمة بأن يتعلم معالجة المثيرات الخارجية، فيدخر خبرات تتعلق بها في الذاكرة ويتفادى المثيرات المفرطة في القوّة بالهرب، ويستقبل المثيرات المعتدلة بالتكيف.

وكراسب من رواسب الطفولة الطويلة التي يعيش فيها الإنسان الناشئ معتمدا على والديه، تتكون في الأنا منظمة خاصة يمتد فيها تأثير الوالدين والمحيط الذي يعيش فيه، ويطلق عليها اسم "الأنا الأعلى"[1].

إن إطلاع المعلم على هذه التركيبة المعقدة للجهاز النفسي وطريقة تفاعلها يجعله –على الأقل– لا يقف حائرا أمام شذوذ السلوك الذي قد يظهر على أحد تلامذته. بل إنه يكون متنبها إلى أي اضطراب يصيب التلميذ، فيلفت انتباه الوالدين وبمعيتهم والاختصاصيين النفسانيين يمكن أن يتوصل إلى حلّ في بداية كلّ انحراف سلوكي.

يواجه الطفل في مراحل نموه عددا من العراقيل الخاصة بالتربية أو بالثقافة يستطيع التغلب عليها بشيء من القابلية للتكيف. ولكن يحدث أحيانا أن تتسبب هذه العراقيل في ظهور أعراض على بعض الأطفال لا تعتبر مرضا في حدّ ذاتها، ولكنها تدل على تطور مشكلة نفسية عند الطفل يمكن أن تصبح اضطرابا رئيسيا إذا تركت بدون علاج. وقد تتسبب أزمات بالمنزل أو بالمدرسة بين الطفل وعائلته أو بينه وبين أقرانه ومدرسيه في المدرسة، ومن هذه العراقيل: اضطرابات

[1] سيجموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، المرجع نفسه، ص27.

التعلم[1]. فعلى سبيل المثال لا الحصر، وإذا ما علمنا أن للتعلم المدرسي أربع مظاهر تحدد التقدم الصحيح لمسار المتعلم بالنسبة لقدراته العقلية ومقارنة بزملائه. وهذه المظاهر هي: "القدرة على القراءة (أو النطق) والكتابة والحساب والهجاء"[2]. فالعجز في القدرة على القراءة إشارة إلى المرض أو سوء التوافق الانفعالي. وحيث أن القراءة من أول مناهج التعليم التي يتعرض لها الطفل؛ فهي بالتالي أولى المواقف التي يمارس فيها الطفل استجاباته الانفعالية السلبية. فهو يقاوم القراءة حتى لا يسرّع نضجه فيضيع اعتماده على والديه.

وخلاصة القول، إن اهتمام المعلم بالجانب النفسي للمتعلم هو في الأساس من صلب التعلّم ذاته، باعتبار أن العملية التعليمية التعلمية في أصلها نفسية، فالقول باكتساب المعرفة ولا ريب قول بحصول تغيير في السلوك الذي لا يعني شيئا سوى تكيف الإنسان مع محيطه داخليا وخارجيا، أي على مستوى الفكر وعلى مستوى السلوك.

وجدير بالتذكير أن التعليم وإن بدا في عمومه تسهيل نقل معارف، يبقى قبل كلّ شيء نقل لقيم ومبادئ وثقافة وعرف معينة لمجتمع ما. وهو الأمر الذي يجب اعتباره عند كلّ عملية تعليم.

[1] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص155.

[2] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع نفسه، ص156.

المبحث الثاني: الأساس المادي في العملية التعليمية–التعلّمية.

من الأمور المعروفة الآن أن كلّ نشاط اجتماعي منظم إلاّ ويحتاج بالإضافة إلى العامل البشري، عوامل أخرى تتناسب وخصوصية هذا النشاط أو ذاك. وقد أصبحت تعرف هذه التنظيمات اليوم باسم المؤسسات الاجتماعية. وعلى هذا الأساس ومن بين المؤسسات الضرورية التي تولي لها الدول والجماعات البشرية اهتماما بالغا، مؤسسة التربية والتعليم نظرا لحساسيتها في تشكيل المجتمع وفقا لما تقتضيه ضرورات الحياة الجماعية وخدمة للصالح العام وتحقيقا لمبدأ المساواة بين الأفراد. فخُصّت بوزارة مركزية ومديريات فرعية تشرف على تسيير أمورها.

ولعل من بين الأساسيات الأولية التي تحتاجها هذه المؤسسة المتخصصة في التعليم والمسمّاة "مدرسة" باعتبارها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد ووظيفتها الرئيسية تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة وتنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدهم له[1]. أقول من حاجياتها أولا وقبل كلّ شيء إلى الماديات. فهي منشأة تضمّ مجموعة من التلاميذ يتلقون دراسات محددة وفي مستويات معينة عن طريق مدرّس أو أكثر، بالإضافة إلى المشرفين والمسئولين.

وكونها مؤسسة يقضي فيها الفرد في مجتمعاتنا المعاصرة زمنا طويلا من حياته، فهي في الحقيقة مدارس تتحدد مواصفاتها مع النمو العمري والمعرفي للفرد. وبما أننا نعنى في هذا البحث بطفل المدرسة الابتدائية؛ فإن المدرسة

[1] الإدارة العامة للمعجمات، معجم علم النفس والتربية، المرجع السابق، ص217.

المعنية هنا هي تلك المدرسة التي تحتضن الأطفال من سنّ السادسة لتبقيهم فيها حتى سنّ الحادية عشر في الظروف العادية[1].

من حيث الشكل، فإن للمدرسة مواصفات تتلاءم وطبيعة التلاميذ الذين يرتادونها. فهي مكوّنة من مرافق مختلفة بحسب النشاطات التي تقام بداخلها. فنجدها مزودة بحجرات للدراسة تسمى في بلدنا الجزائر أقساما* تجري بها كل النشاطات التربوية ما عدا حصص التربية البدنية والرياضية التي تكون عادة في الساحة. ومرافق صحية (المراحيض) وأخرى للإطعام، وقد تجد في بعضها ملحق صحي أو مصحّات للطب المدرسي وقد تجد استثناءا مكتبات. وهي في أغلب الأحيان تبنى في المستوى الأرضي أو في حالات قليلة تتألف من طابق ثان.

هذا على مستوى الشكل، وهو متداول في جميع المدارس الوطنية. ولكن وبما أننا بصدد البحث عن أسس التدريس المتكامل، فلا ريب أن لهذا الجانب الذي سندعوه ماديا، أو أساسا ماديا له دور لا يستهان به في تحصيل التلاميذ المعرفي. ليس هذا فحسب، بل ما دمنا في إطار نقدي فإننا سنحاول البحث عن كل الظروف الممكن توفيرها من أجل تحصيل أكبر وأفضل، والأخذ بعين الاعتبار التأثيرات النفسية والفيزيائية التي قد تنجرّ عن الماديات أثناء العملية التعليمية التعلّمية. ومن أجل ذلك فإن أسئلة من قبيل ما هي الضروريات المادية الأساسية

[1] الإدارة العامة للمعجمات، معجم علم النفس والتربية، المرجع السابق، ص217.

* على خلاف ما نجده في بلدان المشرق العربي، فإن تسمية "صف" التي تعني عندهم "قسم" أو وحدة تربوية، فإنها تعني عندنا في الجزائر جزء من قسم، باعتبار أن القسم يتشكل من مجموعة صفوف. وعلى هذا الأساس فإن مفهوم "البيئة الصفية" التي سنتناولها بشكل مكثف في ثنايا هذا المبحث تعني "بيئة أو جوّ القسم".

التي يجب توفيرها في المدرسة الابتدائية؟ وما هي الآثار المباشرة وغير المباشرة التي تنجر عن توفير هذه الأسباب أو عدم توفرها بالنسبة للتحصيل المعرفي والنمو النفسي لدى التلميذ؟ وما هو دور الوسائل البيداغوجية في التعليم النشط؟ وغير هذه الأسئلة كثيرة يمكن طرحها.

وقبل أن نباشر عملية الوصف لما ينبغي أن يكون، من المفيد إدراج عنصر أساسي إلى محتوى هذا المبحث؛ نوضح فيه بعجالة الفرق بين ما يمكن أن نسميه مواصفات المدرسة التقليدية والمدرسة الحديثة لما لهذه النقلة في المفهوم من أثر على مضمون المدرسة وعلى شكلها.

فلقد كانت المدرسة التقليدية معدّة إعدادا خاصا يتّفق مع إلقاء المعلومات على التلاميذ. وكيفية تلقينهم وحفظهم لهذه المعلومات إلى جانب ما تطبعهم عليه المدرسة من إتباع النظام والهدوء والطاعة والنظافة إلى غير ذلك من فضائل أخلاقية معروفة مشهورة. ولذلك كانت المدرسة عبارة عن بناء فيه أقسام "فصول" دراسية يجلس فيها التلاميذ إلى أدراج ليكتبوا ما يملى عليهم في جلسة تمتاز بالهدوء والأدب والنظام[1].

حقا لقد كانت المدرسة التقليدية مكانا مهيئا للاستماع لا للابتداع؛ فلم يكن فيها ورشة أو معمل أو أدوات ومعدات يمكن أن يبني بها الطفل ويخلق ويبحث بنشاط. ويمكن تحديد مواصفات هذا النوع من المدرسة انطلاقا من أهم المبادئ

[1] تركي رابح، أصول التربية والعليم "لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين للتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية"، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990، ص293.

التي كانت تقوم عليها. وقد لخصّها المفكر والفيلسوف التربوي "جون ديوي" في كتابه "الخبرة والتربية" في ثلاثة مبادئ هي:

– ثبات الأهداف المدرسية: لما كانت مادة التربية تتكون من مجموع المعارف والمهارات التي أنتجها الماضي، فإن مهمة المدرسة الرئيسية هي نقل هذا التراث إلى الجيل الجديد.

– ثبات الوسائل: ويرتبط هذا العنصر بثبات السلوك وقواعده التي كان يعتقد المربون أنه فُصل في أمرها، وربما يكون تأثير المفهوم الديني في المدرسة التقليدية قد ألهم التصور الرومانسي للتقدم الحضاري، الذي كان يرى أصحابه أن الأشياء في كمالها حصلت في الماضي، وكل تعليم أو تربية إلاّ ويجب أن يستند إلى هذا الماضي المجيد[1].

– ثبات النظام المدرسي: ويتمثل هذا الثبات في طبيعة العلاقات بين التلاميذ بعضهم ببعض، وبينهم وبين معلميهم. والذي يعطي صبغة خاصة لهذه المؤسسة الاجتماعية. ويضفي عليها طابع الثبات في الأهداف والوسائل والنظام المدرسي[2].

ولقد جاء تغيير المدرسة من تغيير المجتمع نفسه إبان الثورة الصناعية التي أعطت للعمل ملمحا جديدا بتطبيق العلم عليه، والذي توّجته الاختراعات الكثيرة

[1] وهو منطلق يفسرّ حركة النكوص المتدهور للتاريخ الحضاري التي تعبّر عن نظرة تشاؤمية ويغلب عليها الطابع الأخلاقي والديني، باعتبار أن "سقوط آدم قد أعقبه استمرار الخطيئة في ذريته، وإذا كان آدم قد هبط إلى الأرض مرّة واحدة، فإن الأجيال التي أعقبته تهبط بأعمالها الشريرة مرارا وتكرارا. أنظر: عكاشة شايف، الصراع الحضاري في العالم الإسلامي "دراسة تحليلية في فلسفة الحضارة عند مالك بن نبي"، دار بن مرابط للنشر، الجزائر، ط5، 2010، ص83.

[2] تركي رابح، أصول التربية والعليم، المرجع السابق، ص294.

والعظيمة في عديد المجالات، بحيث تأثرت التربية بهذا الانقلاب الصناعي الهائل كما تأثرت به باقي مناحي الحياة بعد أن تغيّرت آداب السلوك، وقواعد المعاملات، والقيم الأخلاقية، والنظم الاجتماعية. وأصبحت التربية الحديثة تقوم على أساس الفلسفة الجديدة. فلسفة التغيير التقدمي[1] في عالم متغير متطور. ورافق هذا الفهم الجديد للتربية اعتبار مبادئ جديدة تحكمها، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- التعرفّ على العالم المتطور الذي نعيش فيه بدلا من الحقائق الثابتة.
- إعداد الناشئة للحياة الحاضرة والمستقبلية لكي يخوضوا غمارها.
- أن يكون التعليم تعبيرا عن الذات وتنمية للفرد.
- أن تقوم التربية على النشاط الذاتي للمتعلمين لا على النظام الخارجي المفروض عليهم.
- التعليم عن طريق الخبرة لا عن طريق الكتب والمتون والشروح والحفظ والتلقين.[2]

[1] ويمكن فهم هذا التوجه في التربية من النظرة العامة لحركة التقدم الحضاري الصاعد التي قال بها كثير من المفكرين أمثال باسكال في مجال التقدم العلمي وماركس بالنسبة للتطور الاقتصادي أو داروين في التطور البيولوجي ومرورا بـ: "أغيست كونت" صاحب نظرية المراحل الثلاث: المرحلة اللاهوتية والمرحلة الميتافيزيقية والمرحلة الوضعية. وكلهم ينطلقون من فكرة مرجعية ترسم حركة التاريخ بكونه نموا تصاعديا ينطلق من أدنى نقطة ليصل إلى أرقاها، وهو تصور تغلب عليه النظرة التفاؤلية. أنظر: عكاشة شايف، الصراع الحضاري في العالم الإسلامي، المرجع السابق، ص86.

[2] تركي رابح، أصول التربية والعليم، المرجع السابق، ص296.

فالملاحظ إذن أن المدرسة تتغير وتتأثر بالتطور الحضاري والاجتماعي للإنسان، كما تستجيب لخصوصيات الإحداثيات الزمكانية، أو قل هي تواكب هذا التطور وتعمل على تأصيله في المجمع عبر تعليمه. ولذلك فلا عجب في أنه من المفروض أن يتأثر شكلها ومرافقها ومكوناتها وأهدافها بطبيعة هذا التغيير وهذا التطور.

وعلى هذا الأساس، نجد من بين الظروف العامة للتربية المؤسساتية التي يجب أخذها بعين الاعتبار ستّ حلقات مترابطة وهي: المجتمع، النظام المدرسي، البرامج العامة، الطرائق والتقنيات البيداغوجية، القواعد العامة للبناء والهندسة المعمارية، النظام العام لتوظيف وتكوين المربين. ويمكن بالدرجة الأولى جمع هذه العوامل العامة تحت عنوان واحد هو: نمط أو نوع المجتمع.[1] الذي يستدعي بالضرورة مراعاة الظروف الجغرافية والمناخية التي تعد من الخصوصيات التي قد تأثر سلبا أو إيجابا على تعلم الأطفال. ولسنا هنا بحاجة للتفصيل في هذا الأمر ولكن، يمكن الإشارة إلى مثال حي في بلدنا الجزائر يوضح لنا الاختلاف الشاسع بين المناطق الجغرافية للبلاد*التي تضم مدن ساحلية يميزها مناخ معتدل، تظهر فيه بوضوح ملامح الفصول الأربعة. والهضاب العليا التي يميزها جوّ جاف، حار في الصيف وبارد في الشتاء. ثم المناطق الصحراوية في الجنوب الكبير التي

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، المرجع السابق، ص107.

* ليس المقصود عند الحديث عن اختلاف المجتمعات وضرورة الأخذ بعين الاعتبار لهذا الاختلاف عندما يتعلق الأمر بوطن واحد وثقافة واحدة، وإنما المقصود هو الاختلاف الجذري كالحديث عن مجتمع أوربي وآخر عربي، وقد أدرجنا هنا هذه النقطة حتى نبين الأثر العميق الذي قد يحصل حتى داخل الثقافة الواحدة حين تتباين الظروف بشكل واضح.

تميزها الحرارة في أغلب أيام السنة بزيادة معتبرة في فصل الصيف الذي يمتد تقريبا من شهر أبريل إلى شهر نوفمبر. ولا شك أن لهذا التباين الطبيعي تبعيات ثقافية واجتماعية تتنوع بموجبها العادات والتقاليد والسلوك والتربية والمفاهيم.

إن الأخذ بالاعتبار لهذه الخصوصيات في بناء المدرسة هو أمر معمول به في بلادنا ويجب التركيز عليه، ولكن ما هو غير كائن يكمن في مستويات أخرى تبرر غالبا بضرورة المحافظة على وحدة المدرسة الجزائرية ومركزية تسييرها من حيث مناهجها ورزنامة الامتحانات والعطل المدرسية ومحتوى الدروس وما تحمله هذه الأخيرة من أمثلة تعبّر في كثير من الأحيان عن أشياء وقيم البيئة التلّية (مدن الشمال الجزائري) التي يجد تلميذ الصحراء صعوبة كبيرة في فهمها. ولا شك أن هذه الأمور كلّها تدخل في نطاق البيئة الطبيعية الواسعة التي تؤثر بشكل من الأشكال في توجيه العملية التعليمية–التعلّمية.

وعلى نطاق أضيق فإن البيئة المدرسية (المناخ المدرسي) التي تعني "مجموعة الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتأثر بها التلميذ، ويتشربها في نفسه"[1]، فهي التي تكوّن محيطه المباشر الذي ينشط داخله خلال مراحل تعلّمه، ولا ريب في أن لهذه البيئة مجال واسع يتغير ملمحها من مدرسة إلى مدرسة أخرى ومن قسم إلى قسم آخر بحسب الإمكانات المادية والرؤية الواعية للمربي (المعلم) ودرجة فهمه لمكونات هذه البيئة وفعاليتها في تحصيل التلميذ.

تتألف البيئة المدرسية بدورها من مجموعة بِآت صفية؛ وبقدر ما تكون هذه البيئة محببة لطرفيها الرئيسيين المعلم والمتعلم، بقدر ما تكون حافزا على التعلم.

[1] الإدارة العامة للمعجمات، معجم علم النفس والتربية، المرجع السابق، ص68.

وبالرغم من المكانة الحساسة التي تحتلها هذه الأخيرة في العملية التعليمية التعلّمية، نجدها محلّ تعدد للتعريفات؛ فمن المتخصصين في ميدان التربية من يركّز في تعرّيفها على الجانب المادي، ومنهم من يركّز على الجانب النفسي/الاجتماعي، في حين يركزّ آخرون على كلا الجانبين المادي والنفسي[1].

فهي في نظر أصحاب التوجه المادي: "كلّ المتغيرات التي تكوّن البيئة، مثل حجم المكان وعدد المشاركين (معلم، متعلمين)، والأدوات والإمكانات، والنشاطات"[2].

وأما ألائك الذين ينظرون إليها من الجانب النفسي الاجتماعي فيجدونها، البيئة النفسية والاجتماعية أو الظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي.

ويذهب فريق ثالث إلى تعريفها بأنها "الجوّ العام أو الحالة العامة التي تسود غرفة القسم في الموقف التعليمي / التعلمي. ويتجاوز ذلك البيئة المادية في التنظيم الصفي وتنظيم المقاعد والإضاءة والحرارة اللازمتين، والوسائل التعليمية، إلى الجوّ النفسي الذي يسود غرفة الصفّ نتيجة العلاقات السائدة بين المعلم والمتعلمين، من جهة، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى، في سعي الجميع لبلوغ الهدف المنشود"[3].

---

[1] أيوب دخل الله، علم النفس التربوي "الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وانعكاساتها على العملية التعليمية"، المرجع السابق، ص107.

[2] أيوب دخل الله، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

[3] أيوب دخل الله، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص108.

هذا بشكل عام تعريف البيئة الصفية. ولمزيد من التفصيل فإنه يمكن تقسيمها إلى عناصر أربعة رئيسية:

فالعنصر الأول مادي يتمثل في التجهيزات والأثاث والمقاعد والوسائل التعليمية والإضاءة والتهوية وغيرها من المستلزمات التي تسهل تعلم التلاميذ وتؤمن لهم الراحة والسلامة.

أما الثاني فهو بشري يتمثل في المعلم والتلاميذ. ويعتبر هذا العامل محور العملية التعليمية_التعلّمية؛ فبدون معلم لا يمكن أن تكون هناك عملية تعليمية، كما وأنه بدون تلميذ لا مبرر لمثل هذه العملية.

والثالث معرفي يتعلق بالمنهاج والمواد التعليمية وما ينتج عن ذلك من أنشطة وفعاليات وطرائق وأساليب تتعلق بإدارة وتنظيم العملية التعليمية داخل غرفة الصفّ.

وأما الرابع فهو نفسي / اجتماعي يمثل المناخ الذي تتفاعل فيه العوامل الثلاثة السابقة مع بعضها على النحوي الذي يعكس مدى النجاح أو الفشل في مسار النشاطات الصفّية المتبادلة بين المعلم والتلاميذ والمحتوى المعرفي لتحقيق أهداف الحصّة الدّرسية التي يسعى المعلم لتحقيقها في ضوء الأهداف العامة للمنهاج[1].

وعلى ضوء هذه المعطيات الأولية المتنوعة وتفاعلها والنتائج المحصل عليها يقاس مدى سلامة البيئة الصّفية وصحتها. فعلى مستوى البنية الصفية، أي حجم الصفّ (القسم) أو عدد أفراده، التي يعتقد في معظم النظم التربوية المعاصرة

[1] أيوب دخل الله، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص ص109–110.

أن الصفوف المدرسية ذات الحجوم الصغيرة أو الأعداد القليلة، توفر بيئة تعليمية أفضل بالنسبة للمتعلمين، وتزيد من فاعلية المعلم، وبالتالي في إنتاج مستويات تحصيلية أفضل[1]. وهو اعتقاد يبدو صائبا إذا ما قابلناه بالوقت الذي يصرفه المعلم مع كلّ تلميذ من تلامذته، والعناية التي يوليها لكل واحد منهم مقارنة بالقسم الذي يحوي عددا أكبر من التلاميذ، كما أن فرص المساهمة النشطة في النشاطات الصفية تكون أكبر لدى تلاميذ الصفوف الصغيرة سواء تعلق الأمر بالمناقشة أو طرح الأسئلة والاستفسارات. ليس هذا فحسب، بل إن إمكانية توفر أقسام بحجم صغير تشكل في ذاتها أحد العوامل الهامة التي تؤثر إيجابا في رفع معنويات المعلمين وفي مدى إقبالهم على مهنة التعليم.

ولكن، قد يحاط هذا العنصر بإكراهات عديدة يجب علينا ههنا توضيحها؛ فمسألة الحجم تبقى نسبية، تأخذ بعين الاعتبار الفرق بين المدينة والريف، بين الساحل والصحراء، بين الأماكن المأهولة والمناطق قليلة الساكنة. وهي تتراوح بين مؤيد ومعارض لأنها في جوهرها تَحمل بُعدين اثنين، أولهما مادي اقتصادي والثاني تربوي تحصيلي.

فأما الجانب المادي فيقف وراءه الإداري (على مستوى وزارة التربية والحكومات) مطالبا برفع عدد تلاميذ الصفّ بين 35 إلى 40 تلميذا بحجة ترشيد النفقات المالية التي تشمل الأبنية المدرسية والوسائل التعليمية المختلفة ومناصب الموظفين الإضافية. وهو مطلب مشروع من منطلق تأدية واجبه المهني الذي

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص242.

يحتّم عليه التقليص من حجم كلّ المتطلبات لأنه يعنى بتسيير هذه الأموال على مستوى وطني ولا ريب في أنها تستهلك أموالا طائلة.

وأما المربون والتربويون ممن لا يكترثون كثيرا لأمر النفقات، فيجدون سعادتهم فيما لو أمكن، تقليص حجم القسم إلى مجال15 و20 تلميذا[1]، اعتقادا منهم وبحكم تجاربهم الشخصية في أن العدد القليل من التلاميذ له أثره الإيجابي في التحصيل للأسباب التي ذكرنا في الأعلى، بالرغم من أنه واعتمادا على نتائج بعض الأبحاث التي أقيمت في هذا الصدد أن هذا العامل (حجم الصف) ليس حاسما في عملية التحصيل. "فقد أسفرت بعض الدراسات عن نتائج غير متوقعة ومناقضة للآراء التقليدية السائدة؛ إذ بيّنت هذه النتائج أن مستوى تحصيل طلاب الصفوف ذات الحجوم الكبيرة، أفضل من مستوى طلاب الصفوف الأصغر حجما"[2]، وذلك من منطلق أن العملية التعليمية–التعلّمية تنطوي على متغيرات عديدة؛ كالمتغيرات الخاصة بالتلاميذ وبطبيعة المادة الدراسية والاستراتيجيات التعليمية المتّبعة، وبخصائص المعلم، وبالشروط التعليمية الأخرى، والتي تتفاعل بطريقة معقدة يصعب معها تحديد أثر حجم الصف في التحصيل على نحو دقيق.

---

[1] تبقى هذه الأرقام نظرية حتى في الدول الأكثر تقدما مثل الولايات المتحدة الأمريكية التي أجريت فيها الكثير من الدراسات المسْحية كتلك التي قام بها (أولسون، 1971) أو قلاس، والتي لوحظ من خلالها أن تأثير حجم الصف يكون أكثر وضوحا حين يبلغ عدد التلاميذ في الصف عشرة (10) تلاميذ، وهو إجراء يبدو مستبعد التحقيق حتى في الدول المتقدمة فما بالك بدول في طور النمو كحال بلدنا الجزائر، خاصة وأن التعليم فيها مجانيا لكل شرائح الشعب من التحضيري وحتى الجامعة وإلزاميا حتى سنّ السادسة عشر. بخصوص نتائج الدراسات المسْحية. أنظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص243.

[2] (Fiske, 1975 : Maeroff, 1977) (Jamison et al, 1974 ; Shapiro. 1975) نقلا عن: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص242.

ومهما يكن دور حجم الصف في تفاوت درجات التحصيل بين الأقسام، فإنه يبقى معيارا ثانويا إذا ما قرناه بمكونات أخرى كتلك التي يدعوها الأخصائيين بالتكوين النفسي–الاجتماعي للصف. فمن البديهي جدا –في مدارسنا العمومية خاصة– أن القسم مشكّل من مختلف الطبقات الاجتماعية وبالتالي الاقتصادية والثقافية والانفعالية، وأن تباينهم من حيث هذه الخصائص يؤدي إلى تباينهم من حيث قدرتهم على التحصيل. وربما كان التفكير في التقليص من درجة هذه التفاوتات وما من شأنها أن تفرزه من صراعات وعدم انسجام بين التلاميذ من بين الاهتمامات الأولى لدى المربين. ومن ذلك تفرض بعض الأسئلة نفسها علينا كتلك التي تبحث عن أفضل السبل لتصنيف التلاميذ داخل القسم، آخذة بعين الاعتبار خصائص عقلية أو قدرات أو استعدادات ذات علاقة بالتحصيل والقدرة على التعلّم بالدرجة الأولى*.

ومن أوجه هذا التصنيف الذي يجب أن يرافق الطفل طيلة سنوات تمدرسه، تشكيل الأقسام في نهاية السنة الأولى ابتدائي بالنسبة للمنتقلين إلى الثانية مثلا حسب استعداد الطفل للقراءة والكتابة مع الحرص على أن يتشكل القسم الجديد على الأقل من ثلاث مستويات مختلفة، بحيث يشتمل على تلاميذ ممتازين وآخرين متوسطي المستوى وآخرين ضعاف. وتتكرر العملية في نهاية كل سنة وكلّ مستوى.

وككل مشكلة تربوية أو معيار تربوي، فإن الآراء قد تتباين إلى درجة التناقض. وفي حالنا هذا تتعارض الآراء وتتضارب حين يتعلق الأمر بالحسم في هذا المعيار

* قد يكون الهندام الموحد الذي كان سائدا في سنوات الستينات والسبعينات ولا تزال بعض الدول العربية تعتمده، فكرة حسنة فيما يخص تقليص الفروق المادية بين تلاميذ الصف والمدرسة. وإن فكرة اعتماده من جديد لنراها من الضوابط الضرورية في حفظ النظام والسلوك.

أي مسألة دور تجانس تلاميذ القسم مع بعضهم من عدمه وعلاقتها بدرجة التحصيل.

ويَردّ مؤيدو عملية تصنيف التلاميذ في مجموعات متجانسة إلى مجموعة من المقاييس يرونها أساسية في هذه العملية. فيجدون أن تجميع التلاميذ في صف واحد حسب العمر الزمني فقط، وفرض منهاج دراسي واحد عليهم جميعا، يؤدي ولا شك إلى تجاهل الفروق الفردية بينهم، والتي قد تؤدي إلى تباين في التحصيل والاتجاهات نحو المدرسة والمادة الدراسية. أما التصنيف حسب القدرات أو الاستعدادات المتوافرة لدى التلاميذ، فتتيح أمامهم الفرصة للتقدم حسب معدلات تعلمهم الخاصة والمشابهة لمعدلات زملائهم، فالتلميذ المتفوق أو سريع التعلم مثلا، لن يضطر في ضوء مثل هذا التصنيف إلى التقدم حسب معدل التلميذ بطيء التعلم، والعكس صحيح[1].

يوفر التصنيف الذي يركز على قدرات التلميذ واستعداداته فرصة كبيرة لخفض درجة التباين بين التلاميذ من حيث سرعة التعلم، الأمر الذي يجعل التعلم أسهل، ويمكن المعلم من معالجة العملية التعليمية–التعلّمية على نحو أفضل، بحيث يستطيع تبني استراتيجيات تعليمية وطرق تدريسية تتفق مع الخصائص المشتركة التي يتمتع بها تلامذة الصف، كأن يعمل على تدريب التلاميذ المتخلفين أو بطيئي التعلم، وتكليف التلاميذ القادرين أو سريعي التعلم ببعض المشاريع والنشاطات التعليمية الأخرى.

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص246.

من جهة ثانية يوفر تصنيف التلاميذ حسب القدرات والاستعدادات مناخا تنافسيا صحّيا بين تلاميذ المجموعة المتجانسة أو المتشابهة من حيث هذه الخصائص، بحيث يحاول كلّ منهم تقديم أفضل ما لديه، لأن التشابه أو التقارب في القدرات يولد الشعور بالتحدي ويبعث على بذل الجهد والمثابرة.

أما الحجج التي يوردها المعارضون لهذا النمط من التصنيف فتتمثل في اعتقادهم أن مفهوم الذات عند التلاميذ يتأثر في حال تصنيفهم حسب قدراتهم، لأن هذا النوع من التصنيف يقيم جدارا فاصلا بين التلاميذ المتباينين من حيث القدرة على التعلم، مما يجعل التلميذ الأبطأ تعلما أقل اهتماما أو ميلا للتعلم، بينما يزود التلميذ القادر أو المتفوق الإحساس بالزهو الذي قد يصل إلى مستوى الغرور. الأمر الذي يحول دون تقدير التلاميذ لذواتهم وإمكاناتهم على نحو واقعي، سواء كانوا متفوقين أو عاديين أو متخلفين[1].

وبالعودة إلى أرض الواقع فإن تصنيف التلاميذ في ضوء ما يتمتعون به من قدرات، وتخصيص برامج ومناهج دراسية تتناسب وهذه القدرات، يتنافى من جهة مع مبادئ الديمقراطية التي تدعو إلى توفير فرص متكافئة أمام جميع التلاميذ، ومن جهة أخرى فهي ممتنعة التحقيق لما يمكن أن تسفر عنه هذه العملية من مجموعة مستويات في المستوى الواحد أو قل مجموعة أقسام في القسم الواحد.

وعلى الرغم من أنه لم يثبت علميا وبصورة دقيقة كلتا الفرضيتين فإن بعض الدراسات كتلك التي قام بها كل من "فندلي وبريان سنة 1971" والتي تناولت أثر

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص247.

تصنيف التلاميذ في ضوء قدراتهم في تحسين مستوياتهم التحصيلية، واستنتجا أن هذا النمط من التصنيف قد يكون مفيدا بالنسبة لأفراد المجموعات التي تضم التلاميذ المتفوقين عقليا أو تحصيليا. أما بالنسبة لأفراد المجموعات التي تضم التلاميذ العاديين أو المتخلفين من حيث التحصيل أو من حيث بعض القدرات العقلية الأخرى، فلم تظهر نتائج تلك الدراسات أي أثر للتصنيف في تحسين تحصيل هؤلاء التلاميذ[1].

ومن بين أهم العناصر المادية التي رافقت نشأة المدرسة الحديثة وتطورها ولم يعد للتدريس غنى عنها نذكر:"الوسائل والتجهيزات التعليمية والتوضيحية"*. فهي تأخذ معان متعدّدة تتماشى وحواس التلاميذ وقدراتهم المختلفة، ومن هذا المنطلق فإنها تحمل تسميات مختلفة على خلفية الحواس التي تقابلها أو دورها في عملية التدريس؛ فنجد الوسائل البصرية، الوسائل السمعية، الوسائل السمعية البصرية، وسائل الإيضاح، المعينات الإدراكية...وهي تشترك كلّها من حيث أنها "مواد تستخدم في حجرات الدراسة أو الورشات والمخابر أو في غيرها من المواقف التعليمية لتيسير فهم معاني الكلمات المكتوبة أو المنطوقة"[2]. وتصنّف هذه الوسائل بحسب الحاسة

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص248.

* للإشارة في هذا الصدد، فإن الدولة الجزائرية تخصص مبالغ مالية معتبرة لتجهيز المؤسسات التعليمية بالتجهيزات والوسائل العلمية، لكن يقتصر الأمر تحديدا بالمرحلة المتوسطة والثانوية دون التعليم الابتدائي الذي بحكم تباعيته للبلديات فيما يخص الجانب المادي، بعاني من نقص في التجهيزات، الأمر الذي يجعل المعلم يعاني من هذه التبعية. أنظر: مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، مقال: المهنة "معلم"، العدد 01، أفريل 2004، ص14.

[2] الغريب زاهر وإقبال بهبهاني، تكنولوجيا التعليم (نظرة مستقبلية)، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1999، ط2، ص49.

التي تخاطبها أو الهدف منها أو أسلوب عرضها، أو نوع الخبرة المتوافرة فيها. ومن الوسائل المعروفة والمتداولة اليوم نجد: السبورة التعليمية، الصورة التعليمية، الرسوم التعليمية، النماذج المجسمة، العرائس (الدمى)، الشفافيات، الشرائح الشفافة، الأفلام التعليمية وغيرها من الوسائل الجديدة التي أصبحت الآن ترتبط مع التقدم العلمي والتكنولوجي، خاصة ما كان له صلة بالإعلام الآلي مثل الكمبيوتر وأجهزة العرض الكثيرة والمتطورة[1].

إن تركيز المربين على هذه الوسائل التعليمية ينبع بالدرجة الأولى من الفوائد العظيمة التي لا تتحقق بدونها، خاصة إذا كان استخدامها يخضع للشروط الصحيحة. فهي تحدّ من مشكلة اللفظية في التدريس التي تنتج عن استخدام المدرس لكثير من الكلمات التي ليس لها دلالة مباشرة أو واضحة لدى التلميذ، والتي تصعّب من عملية فهم الدرس. فتكون الوسيلة بمثابة إضافة حاسة ثانية لفهم المادة التعليمية. كما تعمل الوسائل التعليمية على إثراء الثروة اللفظية لدى التلاميذ من خلال إضافة مصطلحات جديدة إلى خبراتهم السابقة لتساعدهم في مواجهة المواقف الجديدة.

بالإضافة إلى ذلك، يساعد استخدام الوسائل التعليمية على توظيف حواس التلميذ المختلفة من إبصار واستماع وملامسة وممارسة مهارات ومناقشة وتفكير علمي، مما يزيد ذلك من خبرات التلاميذ المتنوعة الاتجاهات التي يكتسبها بصورة مباشرة وحسية، ومن ثمّ تكون فائدتها بتوظيفها في المواقف الجديدة للاستفادة منها،

[1] الغريب زاهر وإقبال بهبهاني، تكنولوجيا التعليم (نظرة مستقبلية)، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1999، ط2، ص231.

كما أنها تعمل على ترسيخ خبرات التلاميذ وزيادة انتباهم، وتوفر لهم أساليب جديدة للتعليم الفردي وتثري اهتمامهم...[1].

ونظرا لأهمية هذه الوسائل في العملية التعليمية–التعلّمية فإن طريقة اختيارها وتوظيفها لها من الأهمية ما للنتائج المنتظرة منها. فكونها وسيلة تستخدم في توضيح عناصر الدرس وترسيخ معناه وأبعاده، فهي بحاجة بدورها لأن تُختار بناءا على مقاييس علمية مضبوطة والتي يمكن حصرها في معيارين أساسيين تتفرع بدورها إلى مجموعة من الشروط والمقاييس.

فعلى مستوى الشكل، يجب أن تكون جذابة ومشوقة للمادة العلمية، متوافرة وإمكانية الحصول عليها سهلة. مناسبة للتطور العلمي والتكنولوجي والمجتمع المستخدمة فيه. تكون قيد حدود الصلاحية، سهلة الاستعمال ولا تشكل خطورة على مستعملها، واضحة الألوان والكتابة والصوت...

أما المعيار الثاني فهو موضوعي بحت يهتم بالجانب العلمي فيها. فيجب أن يكون الهدف منها واضحا لدى المعلم، صحة محتواها العلمي وحداثته وكفايته وتنظيمه. تتناسب وخبرات التلاميذ السابقة، مناسبة لأعمار التلاميذ وقدراتهم والمرحلة الدراسية، وضوح الأفكار التي تقدمها وترابطها، تضيف أفكار جديدة لما ورد في الكتاب المدرسي، تزيد من قدرة التلاميذ على الملاحظة وجمع البيانات التي تدعوهم للتفكير والابتكار، تتناسب والوقت المحدد لاستخدامها[2].

[1] الغريب زاهر وإقبال بهبهاني، تكنولوجيا التعليم، المرجع نفسه، ص56 وما بعدها.

[2] الغريب زاهر وإقبال بهبهاني، تكنولوجيا التعليم، المرجع السابق، ص98 وما يليها.

ولما كانت المرحلة التي تتوافق وتمدرس التلميذ في المدرسة الابتدائية تعرف في النمو السيكولوجي المعرفي بمرحلة "العمليات المحسوسة" والتي تمتد بحسب تقسيم "بياجيه" المعرفي من (7 إلى 11 سنة)، وهذا يعني اعتماد الطفل فيها بالدرجة الأولى على حواسه في اكتساب المعرفة، فإن أهمية الوسائل التعليمية تكمن في تهيئة خبرات المتعلمين المحسوسة، فقد يجدون في بعض الحالات صعوبة في إدراك المعاني المحددة البعيدة عن المستوى الحسي الذي يستطيعون بواسطته اكتساب المعارف الجديدة، خاصة في المراحل الأولى من التعليم.

من جهة ثانية، تعمل الوسائل التعليمية على تنمية ملكة حبّ الاستطلاع وتحفّز الرغبة في التعلم بما تخلقه من جوّ من التشويق للدرس ومواصلة التركيز، كما أنها تجدد النشاط وتبعث السرور في نفسية المتعلمين، وتعمل على تبصّرهم بكثير من القضايا عندما يلمسونها مكانيا وزمانيا.[1]

وعند حسن استخدامها، فهي تساعد على سرعة التعلم والاحتفاظ بالخبرات لفترة أطول، وبهذا تحقق تثبيت المادة الدراسية بما تحتويه من معارف ومفاهيم وحقائق في أذهان المتعلمين. كما أن استخدام الوسائل التعليمية من طرف المعلم وتحكمه فيها، يجعل علاقته بتلامذته أكثر قربا لما تتركه هذه العملية من إعجاب لديهم.

ومن أكبر المزايا لاستخدام الوسائل التعليمية خاصة عند كثرة المواد المدرّسة وكثافة البرامج، فإن الاستعانة بهذه الوسائل يوفر كثيرا من الوقت الثمين والجهد معا.

[1] هادي أحمد الفراجي وموسى عبد الكريم أبو سل، الأنشطة والمهارات التعليمية، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، 2006، ص184.

بالإضافة إلى أن استعمالها في بعض التجارب أين تحاكي الظاهر الطبيعية، يسهم في تجسيد العالم الواسع المعقد المتشابك بظواهره المتعددة داخل غرفة الصفّ، وبذلك يكون المعلم قد وضع المتعلمين أمام الظواهر والمواضيع التي يريد أن يقوم بتدريسها مما يزيد من فرصة استيعاب المتعلم لها[1].

وخلاصة القول، أن محاولة الوقوف على أهم العناصر المادية التي من شأنها أن تأثر إيجابا في العملية التعليمية–التعلّمية، قد قادتنا إلى تحديد ما وجدناه أهمها، وهذا انطلاقا من الرؤية الواقعية التي اتخذناها مرجعا لدراستنا. وقد يسهب التفكير في البحث عن الأسباب الثانوية لتشمل ليس فقط أسباب الراحة والأمن والتعلم وإنما تتعداها إلى أسباب الرفاهية والترف.

ولعل من أهم العناصر التي نركز عليها وقد سبق شرحها، هو ما تعلق بالشروط الضرورية لكل مدرسة في ربوع بلدنا العزيز، وقد وجدتنا مهتمين أكثر بما يحيط من ظروف وشروط ضرورية لإنجاح العملية التعليمية–التعلّمية. ومن ذلك التفكير في التنظيم اللامركزي للمدرسة، اعتبارا للتباين الكبير الذي تعرفه المناطق الجغرافية، ونقصد تحديدا الصحراء التي تستدعي تنظيما زمانيا وشروطا خاصة تتماشى وطبيعة المنطقة.

وإذا ما تجاوزنا هذا العائق الطبيعي، فإن معالجة باقي العناصر الأخرى كالاكتظاظ (حجم الصف الدراسي) والوسائل التعليمية والعوامل الصفية الأخرى

[1] هادي أحمد الفراجي وموسى عبد الكريم أبو سل، الأنشطة والمهارات التعليمية، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المادية منها والنفسية، تبقى متشابهة إلى حدّ كبير، ليس فقط في بلدنا وإنما هي انشغال كوني أصبح اليوم محط أنظار المربين والنفسانيين في كلّ المجتمعات.

واعتبارا لهذه العمومية، فهي في الحقيقة مطلب ذو خصوصية دقيقة تأخذ بعين الاعتبار مبادئ وأهداف كلّ منظومة تربوية على حدا. فالقول بتشابه النشاط التعليمي في كل مكان أمر لا اختلاف في شأنه، وإنما الجدال قد يطول في الأهداف التي تتباين من مجتمع إلى آخر ومن زمن إلى آخر.

وعلى هذا الأساس من التشعب والاختلاف قد نلحظ التباين واضحا ليس فقط بين المنظومات التربوية والثقافات المختلفة، وإنما قد يحصل ذلك داخل المنظومة الواحدة حينما تترك الأمور بدون تأطير متمكّن يعي ما يريد ويعرف كيف يسلك. وهو الأمر الذي يستدعي قبل كل شيء معلم مقتدر ذو مواصفات تربوية نوعية حتى ينسج عملية التعلم بما لديه من عناصر بشرية ومادية ومعنوية. وهو محور المبحث الذي سنشرع في عرضه تحت عنوان: "**مواصفات المعلم الفعال ودوره في العملية التعليمية–التعلّمية**".

المبحث الثالث: مواصفات المعلم الفعّال ودوره.

لن نكون مغالين في حكمنا إذا قلنا أنّ لشخصية المعلم الدور المحوري الذي ترتكز عليه كلّ العملية التعليمية–التعلّمية إذا كانت تخضع لمعايير الجودة من حيث تكوينه العام، ثقافته البيداغوجية وكفاءاته في إدارة البيئة الصفية؛ وأنها المحدّد الرئيس لنجاح العملية التعليمية التعلّمية كما يمكنها أن تكون السبب المباشر في إخفاقها. ولذلك، ونظرا لحساسية هذه العلاقة ودورها الفعّال في المواقف التعليمية، فإننا سنعالج هذه المسألة من زاوية تجعل من المعلم محور العملية التربوية، لما له من مقومات قادرة على توصيل المادة المعرفية وتهيئة الجوّ المناسب لقيام فعل التدريس والتحكم في مجرياته.

فمن المعروف أن "علم التربية العام" الذي يمكننا أن نحدده على أنه "العلم الذي يهتم بالمبادئ والمعايير المشتركة بين جميع المناشط التي تظهر فيها الظواهر التربوية وصولا إلى قوانين ونظريات تنظم العملية التعليمية التربوية"[1] قد عرف مع تبني العلوم الإنسانية للمنهج التجريبي، نظريات عديدة نتجت إثر المعادلات المختلفة التي أنشأها المختصون في هذا المضمار، وهي في مجملها تصبّ في إظهار والتركيز على طرف من المثلث التعليمي المكوّن أساسا من المتعلّم والمعلّم وموضوع المعرفة، وإغفال الأطراف الأخرى حتى لا نقول التقليل من قيمتها.

وبالرغم من التطوّر الكبير الذي عرفه هذا الفرع من العلوم، نجد المدرسة لا تكاد تؤدي وظيفتها بالشكل الذي ينبغي أن تكون عليه، بالنظر إلى الأهداف التي

[1] أبو طالب محمد سعيد، علم التربية العام "ميدانه وفروعه"، المرجع السابق، ص23.

وجدت من أجلها وعلى رأسها "التحكم في التربية وتوجيهها لصالح الإنسان بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق تكوين هذا الإنسان تكوينا يراعي مصلحة الفرد والمجتمع"[1] ويساير متطلبات العصر. ولعل ما تعيشه المدرسة الجزائرية وحتى أيامنا هذه نموذج لهذا الإخفاق الذي تتجلى مظاهره في المستوى التحصيلي الضعيف الذي يُعرف به التلميذ والطالب الجزائري. وهو الأمر الذي يدفع حماسنا اليوم لأن نفكر في مخرج حقيقي لهذه المحنة أو الأزمة التي انعكست مظاهرها على المجتمع بأكمله. وليس لنا أن نقول أننا سنضع نظريات ولا قوانين تسيّر هذا المثلث التعليمي وإنما سنحاول على ضوء النظريات المعروفة، البحث عن التركيبة الملائمة بالأخذ بعين الاعتبار خصوصية المدرسة الجزائرية. وحتى لا يكون عملنا هذا بمعزل عن المسعى الذي تقوم به الإرادة السياسية التي بدأت منذ ما يزيد عن العقد أي فعليا منذ الموسم الدراسي 2004/2003 بإجراء إصلاحات مهمة مبنية على دراسة علمية تشرف عليها هيئة رسمية "اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية"، أقول أننا سنحاول معالجة هذا الموضوع بارتباطه بمضمون هذا الإصلاح، والذي نركز فيه على وجه الخصوص على دور المعلم في بناء مادة التدريس وتسييرها، اعتقادا منا بأنه مركز للعملية التعليمية–التعلّمية لما يمكن أن يؤديه من دور فعّال في إنجاح هذه المهمة لو أنه يمتلك لبعض المقومات الشخصية (الفيزيولوجية والنفسية)، وكذا الإمكانيات المعرفية والإستراتيجية الملائمة.

[1] أبو طالب محمد سعيد، علم التربية العام "ميدانه وفروعه"، المرجع السابق، ص24.

وانطلاقا من هذا الافتراض الذي يجعل من دور المعلم أكبر حجما وأكثر مسؤولية؛ باعتباره العارف وقبل كل شيء البالغ الراشد الملمّ بمحتوى المادة المعرفية التي هو بصدد تقديمها لمجموعة من التلاميذ تنقصهم الخبرة في الحياة ويجهلون الكثير من الأمور حول الأشياء بالصورة العلمية الصحيحة التي ينبغي لها أن تكون عليها وليس كما تقدّمه بعض التصورات الفضفاضة التي يمكن لكل فرد أن يكتسبها عبر التجربة الفردية.

إنّ من بين المكونات الأربعة[1] للعملية التعليمية حين ترتيبها، لاشك أن العنصر البشري ستكون له الصدارة باعتبار أنه المحدد الرئيس لكل ما دونه، والذي يعتبر المحور إذا ما قارناه ببقية المكونات الأخرى. وحتى داخل هذا المكوّن نفسه نجد مكانة المعلم أكثر فاعلية إذا ما ربطناها بالمهمة المنوطة به، أي فعل التعليم الذي يقوم عليه صرح المدرسة بأكمله. وانطلاقا من هذه القناعة التي تغلب على تصورنا في إنجاح العملية التعليمية–التعلّمية يكون استفهامنا عن المواصفات التي يجب أن تتوفر في هذا المعلم والدور الذي يجب أن يلعبه.

ينظر المتعلّم إلى معلمه عادة على أنه القدوة الحسنة والمثال المحتذى والنموذج المتّبع في حياته بجوانبها المتعددة، وكلّما كانت صفات المعلم وخصائصه كاملة شاملة استقام التلاميذ وصلح حالهم. إن أهمية المعلم في حياة التلميذ وضرورة وجوده وخطورة دوره، كلّها نواح أساسية تفرض على رجالات التربية والتعليم إبراز صورة المعلم بأجلى معالمها، وأسمى معانيها؛ فالتلاميذ أطفال

[1] تتحدد البيئة الصفية في أربعة عناصر أساسية: فمنها المادي، والبشري، والمعرفي، والنفسي الاجتماعي. أنظر: أيوب دخل الله، علم النفس التربوي "الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وانعكاساتها على العملية التعليمية"، المرجع السابق، ص110.

اليوم رجال الغد والمستقبل، هم أعظم مراقب دقيق لمعلمهم يراقبونه: في سيره ومشيته، في حركاته وسكناته ولباسه وكلامه وتعابيره ومزاجه وكيفية شرحه وردود أفعاله...فهو موضوع تحت رقابة شديدة تحصي كلّ زلاته وعيوبه ومحاسنه وشيمه، ولعل من نتائج هذه المراقبة الدقيقة هو التأثر وتقليد المعلم من لدن التلاميذ في الكثير من الحركات والسكنات. وما دام التقليد والتأثُر حاصل لا محال وجب على من يسهر على توظيف المعلم أن يحرص على أن تتوفّر فيه نسبة من الخصائص يحددها بعض الدارسين في فئتين: خصائص معرفية وأخرى شخصية تتفرع بدورها إلى عناصر جزئية[1].

صفات المعلم وخصائصه الجسمية:

أ- سلامة حواسه: النظر، السمع، اللمس، الذوق، الشمّ.

ب- سلامة جسده: العور، النطق، العرج، البتر، الحدب.

ت- سلامة مظهره: هيئته العامة، انسجام ألوان ثيابه، جمال، مشيته، حديثه، نظافته، أخلاقه.

ولعل ضرر النقص في هذه الصفات هو سوء التصرف جراء ما يحس به من عقد لما به من نقص وانعكاسه على العملية التعليمية. فبفقدان السلامة يتحقق الفشل وتتعرض المدرسة إلى الخطر جراء فقدانها لأهدافها. وأما سلامتها فيعني شدّ أنظار التلاميذ إلى الدرس فقط، وإبعاد تعليقاتهم تأمينا لراحة النفوس والجدّ والاجتهاد[2].

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص233.

[2] سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، دار النهضة العربية، المرجع السابق، ص8.

صفات المعلم وخصائصه العقلية:

أ- الذكاء: استيعاب الموضوع وإيضاحه، تيسير إيصال المعلومات بأساليب متغيّرة.

ب- الإبداع والتطوير: تقديم المعلومات، شرح المفاهيم، استثارة العقول، الإبداع، القدرة على تجاوز الأوضاع التقليدية.

ومن مظاهر العجز: البلادة والبرودة في التصرف، الاستبداد، ضيق الصّدر، فرض القناعات، الاستخفاف بالأسئلة والقدرة الذهنية المحدودة التي تُنتج الملل وغياب التفاعل والحماس وبالتالي الفشل. وبالمقابل فإن مظاهر القدرة كالاستيعاب وحسن العرض والترتيب والتحليل والربط بين المعلومات وما يقابلها في الحياة والنظر إلى الأمور من زوايا متعددة؛ فإنه ينتج عن ذلك القدرة على القيام بالعمل على أحسن وجه وأكمل صورة ويصبح الدرس ممتع وجذّاب[1].

صفات المعلم وخصائصه المعرفية:

أ- معرفة المادة الدراسية: قراءتها، فهمها، استيعابها وعرضها (تعبيريا، نحويا وبلاغيا...

ب- معرفة مراحل نمو التلاميذ: عقليا، انفعاليا، نفسيا، اجتماعيا، لغويا، بحيث تكون له القدرة على عرض المادة التعليمية بشكل يناسب قدرات التلاميذ على الاستيعاب كلّ على حسب المستوى الدراسي الذي يناسبه: (الروضة، الابتدائي، المتوسط، الثانوي، الجامعي).

[1] سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، المرجع السابق، ص09.

ت- معرفة دوافع التعلّم: الطموح الإنساني، إثبات الذات، كسب الاحترام، المصالح الذاتية، خدمة المجتمع والبشرية، المكانة الاجتماعية، تأمين المال، التمتع بالحياة. هذه المعرفة تسهل عملية التعليم وبذل الجهد وتشجّع على الرغبة في الوصول إلى الأهداف بأساليب التشويق، وبالنتيجة توليد الرغبة والجدّ والنشاط والحماس والتضحية[1].

صفات المعلم وخصائصه المهنية:

أ- القدرة الشخصية: الإرادة، ضبط الموقف واستيعابه، تقديم الحلّ.

ب- المعلومات المتوفرة: سطحية، عميقة، مركزة، موسوعية، ثقافة عامة.

ت- التطبيق العملي: تحويل المعلومات من النظرية إلى الواقع والتطبيق.

ث- المسائل المُعينة: اللوح، الطبشور، الخارطة، الصور، الألوان، التلفزيون، الفيديو، الانترنت، الحاسوب، التجارب، المعارض، المعامل، المصانع والطبيعة... وهذه الوسائل كلّها تجعل الدرس غير مملّ وممتع.

إن التحلي بهذه الخصائص المهنية يؤدي بالضرورة إلى: القدرة على عرض الأفكار واضحة، سهلة وجذابة وتسهل عملية اختيار الموضوع وطريقة عرضه. كما أن سوء العرض يؤدي إلى صعوبة الفهم، كره التعليم وبالنتيجة الحتمية سوء السلوك حين الشعور بالضيق والتشويش الأمر الذي يؤدي إلى التقصير في الواجبات وكثرة الغياب ومضايقة المعلم وإزعاجه... [2]

[1] سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، المرجع السابق، ص10.

[2] سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، المرجع نفسه، ص11.

صفات المعلم وخصائصه الاتصالية:

إقامة العلاقة الحسنة بين المعلم والتلاميذ مما يؤدي إلى نجاحه في عمله، فمن واجب المعلم أن يفهم ما يطرحه التلاميذ عليه من مشاكل تحدث في المدرسة أو البيت أو المجتمع، باعتباره قدوتهم الصالحة ومثالهم الأعلى، إليه يتجه التلاميذ وعليه يعتمدون، وهو من المفروض أن يتحلى بالصفات الاتصالية الآتية:

أ- الإنصات الجيد دون الانشغال بأي أمر آخر أثناء عرض المشاكل عليه.

ب- معرفة المعلم لما يشغل بال المتعلمين، فيوجد صلة بين اهتماماتهم وما يشغل بالهم.

ت- معرفة المعلم لآراء المتعلمين في دراستهم وما يرونه من صعوبات فيها ممّا يدفع به إلى إيجاد الحلول المناسبة لها.

هذه الصفات كفيلة لتهيئة نفوس التلاميذ وتمنحهم الراحة النفسية وتضمن لهم استيعاب الدروس، كما أن آرائهم تكون بمثابة الكاشف القوي لدور المعلم وسلامته، لأن الحوار والتفاعل طريق نجاح انتقال المعلومات من المعلم إلى التلاميذ وبالتالي نجاح العملية التعليمية برمتها[1].

خصائص المعلم وصفاته الانفعالية:

أ- العمل على نشر الأجواء المريحة في القسم والمدرسة لضبط النفوس وإشاعة جوّ من الاطمئنان تأمينا لحسن سير العمل المدرسي.

ب- إقامة العلاقة الحسنة بين المعلم والتلاميذ من خلال إيصال المعلومات إليهم بأفضل الطرق والأساليب.

[1] المرجع نفسه، ص12.

ت- إشعار التلاميذ بمدى الحرص على تعليمهم، وأنهم أمانة بين أيدي معلميهم ينبغي الاهتمام بها كلّ الاهتمام.

ث- حسن استعمال المعلم لمشاعره وعواطفه وانفعالاته، وهذا دليل على نجاحه في عمله، فيستحق عندها لقب المعلم الناجح.

وهو بذلك مطالب بأن يكون: متزنا في تفكيره وكلامه وسلوكه، لأن هذا الاتزان يجعله بعيدا عن التهور والتذبذب والشطط في رده على الأسئلة الموجهة إليه وحكمه على الآراء، الأمر الذي يبيّن نضجه وانسجامه وتوافقه. كما أن هذا الأمر يجعله متحمسا في عمله، مُحبِبا لمادته لما يتبدى عليه من حبّ لعمله، وإخلاص له. ولا شك أيضا أنها ستكون معبرة عن العلاقة الوجدانية التي تتجلى في محبة متبادلة عميقة، متينة، وصادقة تحكمها مشاعر صادقة[1].

صفات المعلم وخصائصه المزاجية:

ويظهر ذلك من خلال التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ والمادة المعرفية حيث يوظف المعلم كامل طاقته بالاندفاع في بذل الجهد والنشاط وإظهار روح العزيمة والصبر والمثابرة لأن ذلك سيدفع بالمتعلم عند رؤية أثر النتائج الإيجابية لعمله في عملهم داخل المدرسة وخارجها[2].

بالإضافة إلى كلّ هذه التحديدات العامة التي ينبغي للمعلم أن يحتذي بها في تشكيل شخصيته، تجتمع المواصفات الحميدة وغير الحميدة لتشكل أساليب

[1] سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، المرجع السابق، ص13.

[2] سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، المرجع نفسه، ص14.

القيادة التي يمكن أن نجدها بشكل عام في ثلاثة أنماط للقيادة في إدارة القسم هي: القيادة الترسّلية، الدكتاتورية والديمقراطية[1].

القيادة الترسّلية: وفي هذا النمط من القيادة نجد أن المعلم يترك الحرّية التامة للتلاميذ في التصرف، ولا يراقب أعمالهم، وتكون سلطته عليهم ضعيفة، فهو لا يقوم بتوجيه سلوكهم إلاّ متى طلبوا منه ذلك. ويعود سبب ذلك إلى ضعف في شخصية المعلم، وجهله للخصائص النمائية عند التلاميذ، وعدم اعتماد التخطيط في عمله، وافتقاره إلى القدرة على شدّ انتباه التلاميذ إلى غير ذلك من الأسباب التي قد تعزى إلى كثرة عدد الطلاب، أو إلى عدم ملائمة غرفة الصف. وفي هذه الحالة فإن المعلم لو ترك مكانه أو تنحى فقد يكون سير الدرس في غيابه مساويا أو أكثر مما لو كان موجودا.

القيادة الديكتاتورية: وفي هذا النمط، نجد أن المعلم يستبد برأيه ويتعصب له تعصبا أعمى. فنجده يستخدم في تعامله مع التلاميذ أساليب الترهيب والإرغام والتخويف، إلى درجة أنه لا يسمح بأي نقاش أو تبادل للرأي، ويلجأ في توجيه أعماله للتلاميذ عبر أسلوب الأمر والتعليمات دون أن يفسح لهم المجال في المشاركة بشكل عفوي وإيجابي. فهو الذي يأمر بما ينبغي عليهم فعله وكيف يؤدونه ومتى وأين. وهو أثناء عمله يكون عادة منعزلا عن تلاميذه لا تربطه بهم علاقة إنسانية تحمل عنوان التعاطف والحبّ[2].

[1] أيوب دخل الله، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص118.

[2] أيوب دخل الله، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص119.

ومع أنّ هذا النوع من القيادة يؤدي إلى إحكام السلطة وانتظام العمل وزيادة الإنتاج إلاّ أنه يتميز بانعكاس آثار سلبية كبيرة على شخصية التلاميذ لما يزرعه بداخلهم من خوف عند المحاولة، تجنبا للخطأ وتحايلا في إنجاز الواجبات خوفا من العقوبة واشمئزازا عند حلول ساعة الدرس. ويظل تماسك العمل الصفي مرهونا بوجود المعلم فإذا ما غاب المعلم انفرط عقد المجموعة واضطرب العمل وعمّت الفوضى.

القيادة الديمقراطية: وفي هذا النمط من القيادة، نجد أن المعلم لا يستحوذ على السلطة في يده، بل يعمل على توزيع المهام وتحديد المسؤوليات، ويشاور التلاميذ في كثير من الأمور المتعلقة بإدارة الصف قبل أن يتخذ قراراته. وبالنسبة إلى علاقاته معهم فإنه يرسيها على أسس إنسانية سليمة في جوّ تسوده الثقة والاحترام المتبادل والشعور بالأمن والطمأنينة. وفي هذا المناخ الديمقراطي يسود التعاون بين التلاميذ وتكون روحهم المعنوية عالية، وتقل مظاهر التوتر العصبي بينهم ويرتفع مستوى تحصيلهم ويشعر الجميع بالرضا[1].

ليس من المفيد ونحن بصدد إعداد استراتيجية للتعليم من شأنها أن تخرجنا من الاضطرابات التي يعاني منها التعليم في بلادنا، التفكير في الخطط المعقدة التي تتطلب في أغلب الأحيان جهدا كبيرا لفهمها من طرف المعلّم فما بالك بتوظيفها على أرض الواقع والأمل في نجاعتها. إن الوضع الذي آل إليه التعليم

[1] أيوب دخل الله، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص119.

اليوم هو فعلا في وضعية إشكالية[1] Situation problème تستدعي إيجاد حلول بسيطة، سهلة الاستعمال وفعّالة، كتلك التي وضعها العالم التربوي الألماني جان فريدريك هربارت[2] (Jean-Frédéric Herbart) التي تستند إلى نظرية في نشاط العقل البشري[3] تعطي للمعلم ثقة وطمأنينة كاملتين، شرط أن يحسن المعلم تحضير دروسه. وترتكز هذه النظرية على الاعتقاد المتحدّر من الفلسفة الحسية Sensualiste القائلة أن العقل البشري[4]، عند الولادة إنما هو صفحة جرداء.

تجدر بنا الإشارة هنا ونحن بصدد الاستلهام من نظرية هربارت التعليمية* أن نعرض أهم خصائصها التي تمكننا فيما بعد من كشف الفوارق الجوهرية بينها وبين ما نصبوا إليه من وراء بحثنا هذا الذي نعمل على إكسابه خصوصية الوضع الذي نحن عليه والمقومات والأهداف التي نسعى إلى تحقيقها. وبالعودة إلى خصائص التربية الهربارتية فإنه يمكننا أن نرصد الخصائص التالية:

---

[1] هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى نتائج، وينبغي أن يكون فيها السياق والنتائج جديدين أو أحدهما على الأقل. وتستدعي الوضعية/المشكل القيام بمحاولات منها بناء فرضيات، طرح تساؤلات، البحث عن حلول وسيطة تمهيدا للحل النهائي. أنظر: فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2013، ص11.

[2] روبير دوتراس وآخرون، التربية والتعليم، تر: هشام نشابة وآخرون، مكتبة لبنان، ط1، بيروت، 1971، ص48.

[3] المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

[4] من الضروري جدا التأكيد على الركائز الأساسية التي تعطي للعقل كامل قدرته الإبداعية وبنائه على أساس الحرية والوعي الحضاري بشروط العقلانية والموضوعية والترشيد والنقد البنّاء والعلمية والإجرائية. أنظر: فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، المرجع السابق، ص5.

* ليس غرضنا من التعرّض لنظرية هربارت التعليمية اعتمادها حرفيا لأن المناهج التعليمية قد قطعت شوطا كبيرا من ذلك الحين إلى وقتنا هذا، ولكن سنعتمدها فقط من حيث شمولية توجهها كونها فنّا يعطي للمعلم كامل حريته في بناء درسه.

أ- كل درس يؤلف كلاّ، وهو وحدة عمل مستقلة تختلف عما قبلها وعما بعدها.

ب- أنّ سير درس من الدروس هو ذاته أبدا، أيا كان موضوعه، وترتيبه ثابت لا يتغير، وهو يشمل على أربع درجات، أو أربع فترات:

المدخل إلى الإدراك (L'apperception)، أو تقديم الدرس الذي سيعطى، وإثارة شهية التلميذ.

العرض: أي تقديم المعرفة الجديدة للتلميذ بشكل عرض يحاول المعلّم فيه إفهام الدرس وتسهيل استيعابه. أنه "خطبة" الأستاذ.

التمـرين: بعد تقديم الدرس، يقوم التلاميذ بتمرينات شتى هدفها تثبيت المعرفة الجديدة في عقولهم، وتمكين المعلم من معرفة ما حفظه التلميذ وفهمه.

التثبيت: وهو المرحلة الأخيرة التي تقوم في الغالب على بيان قاعدة، وكتابة ملخص أو نصّ للحفظ.

ويتوالى سير الدروس، ساعة بعد ساعة، في الترتيب الذي وضعه لها المعلم، وهو ينتظر من تلاميذه الاستماع إليه ومتابعته والإجابة عن أسئلته. وهو فعلا ما رسخ لزمن ليس بقليل لدى هربارت وأتباعه حتى وقت ليس ببعيد.

لم تعد هذه الطريقة في التعليم تستجيب لمطلب المقاربة الجديدة التي حملت اسم "المقاربة بالكفاءات"[1] التي رافقت التصوّر الجديد للإصلاح الذي تعمل الجزائر

[1] وهي المقاربة التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية في إطار مشروع إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر. أنظر: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"، دار القصبة للنشر، ط1، الجزائر، 2009، ص33.

-منذ صعود الرئيس عبد العزيز بوتفليقة على رأس سدّة الحكم- على تنفيذه[1] ضمن المشروع الجديد الذي يهدف إلى تمركز العملية التعليمة على التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية، تهدف إلى إعداده لحسن التصرّف والتعامل مع وضعية ما[2]، بحيث يصبح فضاء القسم ورشة عمل نشطة شركاؤها المدرّس ومتعلّموه يكون دور المعلّم فيها مقتصرا على التوجيه. ولكن وحتى هذه الطريقة عرفت انتقادات[3] كبيرة بعد مرور سنوات قليلة من اعتمادها. وهو الأمر الذي سيقودنا إلى البحث عن صياغة متزنة نراها في منح المعلم الحرية الكافية في بناء مادة الدرس وتسييرها بحسب ما يمكن أن يصادفه من وضعيات مرتبطة بمدى مسايرة التلميذ لمضمون الدرس، بحيث يركز في عمله على إثارة الملكات العقلية مثل القدرة والأداء والمهارة والمعرفة والإنجاز...والتي يمكن ملاحظتها من خلال الإنجازات والنتائج التي يحققها المتعلم.

[1] تدخل الإصلاحات الجديدة لإصلاح التربية في الجزائر عهدا جديدا مع سياسة الرئيس بوتفليقة الذي أولى اهتماما خاصا للتربية باستحداثه لجنة وطنية لهذا الغرض وكل الهيئات الفاعلة في تحديث المدرسة الجزائرية وإصلاحها. أنظر نص الخطاب الذي ألقاه السيد الرئيس عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (قصر الأمم، الجزائر، يوم السبت 13 ماي 2000). بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، المرجع السابق، ص9 وما يليها.

[2] فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، المرجع السابق، ص17.

[3] بعد مرور عشرة سنوات فقط من اعتماد الإصلاح ظهرت الاختلالات التي كان سببها على وجه الخصوص "تغييب المعنيين المباشرين، وفي مقدمتهم المدرس والمتعلم" وخاصة فيما تعلق بالمناهج. أنظر: فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، المرجع نفسه، ص5.

يحتل المصمم[1] "المعلّم" دورا كبيرا في العملية التعليمية حين توكل له مهمة تصميم[2] الدروس بوضع أهدافها وتحليل محتواها وتنظيمها واختيار الطرائق التعليمية المناسبة لها واقتراح الأدوات والمواد والأجهزة والوسائل العلمية اللازمة لتعليمها واقتراح الوسائل الإدراكية المساعدة على تعلّمها وتصميم الاختبارات التقويمية لمحتواها. وهو "أي المعلم" تقع على عاتقه مسؤولية كبيرة في الإلمام بكّل ما هو حديث في مجال التربية؛ من نظريات وأفكار وطرق تدريس وعرض التعليم وأساليب التقييم ونظريات علم النفس وكيفية عرض المادة التعليمية بطريقة ممتعة ومناسبة من شأنها أن تثير دافعية المتعلم وتحفّز استعداداته. وقد ركّزت مجمل نظريات التعليم المعاصرة على "نشاط المتعلم والمنطق الخاص بالتعلّمات، وقد شهدت هذه التناولات في العقود الأخيرة تطورا كبيرا في ظل الإسهامات العلمية للأعمال التي قدّمها علم النفس المعرفي حول عمليات التعلم. فهذه الأعمال كلّها تأكد على الجانب البنائي لاكتساب المعارف وهي أعمال نقلت المعلم من التمركز حول فعله التعليمي إلى الأخذ في الحسبان نشاط المتعلم في عملياته التعلّمية في

[1] وإن كان المصمم بشكل عام في العملية التعليمية يقوم بهذه الأدوار مسبقا وبكيفية شاملة في إعداد البرامج والأهداف على أعلى المستويات "وزارة التربية" في بلادنا، فإن غرضنا ها هنا هو إعطاء المعلم على مستوى قاعة الدرس هذه الإمكانية ومنحه الحرية في الإبداع واقتراح أفضل السبل لإنجاح العملية التعليمية بما يمكن أن نجده من فروق واعتبارات تختلف من مكان إلى مكان ومن مستوى تعليمي إلى آخر وحتى من فرد إلى آخر.

[2] التصميم هو حقل من الدراسة والبحث يتعلق بوصف المبادئ النظرية والإجراءات العملية المتعلقة بكيفية إعداد البرامج التعليمية والمناهج المدرسية والمشاريع التربوية والدروس التعليمية كافة بشكل يكفل الأهداف التعليمية التعلّمية المرسومة وهو علم يتعلق بطرق تخطيط العملية التعليمية وتحليلها وتنظيمها. أنظر: موسى أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم أبوسل، الأنشطة والمهارات التعليمية، كنوز المعرفة، ط1، عمان، الأردن، 2006، ص ص36-37.

القسم"[1] وبهذا المعنى الجديد الذي أصبح يحمله الفعل التعليمي، أي الانتقال من فعل التعليم إلى التعلّم أصبح المعلم وسيطا ومنظما للظروف الخارجية للتعليم، ومسهلا له.

وبهذا المعنى يعتبر التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلم وليس برنامجا للتعليم؛ تعلُّم يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات (معارف وقدرات ومهارات) وليس تعليما لتكريس المحفوظات والمعلومات؛ تعلُّم يرتبط بالحياة، حياة المتعلم الحاضرة والمستقبلية. وتتميز بيداغوجيا التدريس بالكفاءات بالديناميكية، فهي تفسح المجال واسعا للتصرف والإبداع، لا يستقيم إلاّ مع منهجية حلّ المشكلات، والمقاربة التواصلية. هذه البيداغوجيا في التدريس تَعتبر التعليم ممارسة واشتغالا ذاتيا للمتعلم، فهي تخلق لديه أمام المواقف التعليمية اهتمامات، وحاجات معرفية ومادية، تجعله يصوغ تلقائيا أهدافا متجدّدة، قد يعدّلها أو يتجاوزها، متى أصبحت الضرورة التعليمية تقتضي ذلك. وبالتالي فإنه لا يكون سجين أهداف مصاغة بشكل قبلي وإلزامي. وأخيرا تعتمد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات على مفهوم الوضعيات الإدماجية باعتبارها مفتاح المقاربة بالكفاءات، حيث تستند هذه الوضعيات إلى مكونين أساسيين هما:

أولا: الوضعية /المشكل الديداكتيكية التي يتصوّرها المدرس ويخطط لها كي يمكن المتعلم من الاشتغال لحلّ مشكل معين عن طريق القيام بعدّة أعمال في آن واحد، أي قيام المتعلم بتجنيد ما لديه من معارف وقدرات، ثمّ العمل على

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، المرجع السابق، ص186.

دمج ما تمّ تجنيده على المستوى الذهني مع الالتزام بالتعليمات المحدّدة ذات الصلة بحلّ المشكل الذي هو بصدده.

ثانيا: وضعية التقويم التي تتعلّق بما سينجزه المتعلم في أنشطة التقويم، كي يبرهن على ما حققّه من معارف وما اكتسبه من كفاءة مستهدفة[1].

يهدف التدريس بالكفاءات إلى تعليم المتعلم الاعتماد على نفسه والتعرّف على قدراته الكامنة وكيفية استثمارها بغية توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنة. والتعلّم – كما هو معروف – هو ممارسة البحث عن المعرفة، انطلاقا من رغبة ذاتية راسخة. ومن هذا المنطلق فإن أقدر منهج شامل فرض نفسه منذ القديم على استثارة العقل لبلوغ المعرفة هو المنهج الجدلي[2] الذي يكرسه السؤال الموجه من طرف المعلم كما المتعلم والذي يتحدد بكونه:

تستجيب أسئلة المعلم في التربية التقليدية لمقصدين: 1- التحقق مما فهمه التلميذ، وتسمى تلك الأسئلة بأسئلة المراقبة. 2- أن تكون بمثابة تكملة للتعليم أو بنائية، وهذا النوع من الأسئلة هو ما ينبغي الإكثار منه وتوظيفه.

إنّ الأسئلة المستخدمة كمساعِدة للتعليم من أجل المعونة على فهم معرفة جديدة، تهدف إلى وضع التلميذ على طريق الحقيقة، فهي توحي، وتدعو إلى

[1] فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، المرجع السابق، ص46.

[2] لا شك أن من أقدم المناهج المنظمة التي عرفها التاريخ هو الجدل الذي عرف به سقراط في القرن السادس قبل الميلاد، والذي كان يبحث من خلاله عن الحقائق عن طريق السؤال النافذ، أو كما يعرف بمنهج توليد الأفكار. Edmund Husserl, Philosophie première, 1ER partie, Histoire critique des idées, Tr : Arion L. Kelkel, PUF, Paris, 1970, p9.

الجهد والمبادرة، وتستجيب للحاجة إلى النشاط إذا كانت مادة الدرس تستوقف انتباه التلميذ. وغايتها إيقاظ التوق إلى المعرفة والفهم، بينما أسئلة المراقبة فهي تسعى إلى قياس مدى المعارف المكتسبة ونوعيتها. وتمثل هذه الأسئلة –إذا أحسن المعلم صياغتها– تدريبا ممتازا على التفكير وتكوين الرأي. فلا بدّ إذن من أن تتوفر فيها سلسلة من الصفات التي لا يمكن بلوغها إلاّ إذا أحسن المعلم تحضير هذه الأسئلة وأحكم صياغتها، آخذا بعين الاعتبار طبيعة موضوعها.

- صياغة الأسئلة بعبارات واضحة وصحيحة يَسهل على الأولاد فهمها.
- تكييف الأسئلة مع متوسط قدرات الصف (القسم)، إذا كانت تستهدف مجموع التلاميذ، ومع قابليات الفرد العقلية، إذا كانت أسئلة فردية. وبهذه الطريقة يتجنّب المعلم الأسئلة البالغة السهولة التي لا تستحثّ جهد التفكير، أو الأسئلة الفائقة الصعوبة، التي تثبط الهمة وتوهن العزيمة.
- مراعاة الأسئلة للترتيب النفسي الملائم: فلا تتسبب بالتشتيت والتبعثر، بل تسهم، على العكس من ذلك، في تركيز الانتباه على ما هو جوهري، على أن يهدف تدريجيا إلى تشجيع الاكتشاف، والاستدلال، وتداعي الأفكار، لا أن يكون تمرينا لذاكرة فحسب مبنيا على العمل الآلي أكثر منه على فعل العقل والإدراك.
- وعلى المعلم أن لا يركز أسئلته على تلاميذه المجيدين وحدهم، بل عليه أن يدرج صعوبة هذه الأسئلة، بحيث يتيح تباعا لكل منهم أن يعطي الجواب المكيّف مع قدراته، وأن يبذل الجهد الملائم مع إمكاناته[1].

[1] فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، المرجع السابق، ص48.

- من المفيد أيضا، في غالبية الأحيان، طرح الأسئلة على مجموع الصف، لحمل الجميع على التفكير قبل اختيار التلميذ الذي تتطلب منه الإجابة: فربما يكون رفاقه الذي "نجوا" (لم يتم اختيارهم للإجابة)، يتابعون بانتباه أكبر ما سيكون جوابه، حتى إذا تعثّر أو أخطأ في الجواب، لا يتوانون في التدخل كي يثبتوا للمعلم أنهم تابعوا الدرس ويعرفون. ويصبح من السهل بعد ذلك مساعدة الضعفاء بأسئلة تكون في متناولهم، وإتاحة الفرصة أمام الأقوياء لتبرير قدراتهم ومؤهلاتهم.
- ينبغي أن تكون هذه الأسئلة الموجهة للتلميذ؛ واضحة، كاملة وصحيحة، حتى لو اقتضى الأمر في بعض الحالات – إذا كان الاهتمام بيّنا والانتباه مركزا، الاكتفاء بأجوبة موجزة تكون حينذاك دليلا على نباهة المجيبين وحيوتهم الذهنية. إن تبادل الأسئلة بين المعلم والتلميذ يجب أن يكون في آن واحد، دون إفراط وتكلّف، وسيلة تحصيل وفهم من جهة، وتمرينا على الكلام يجوّد التعبير الشفهي[1] من جهة ثانية.

جدير بالإشارة التنبيه إلى أمر يغفل عنه المعلم في مدارسنا، هو أن يُعدّ، عند تحضيره الدرس، قائمة بالأسئلة التي يعتزم طرحها على تلاميذه، وأن يدوّن على الأخصّ مختلف الأجوبة التي يمكن تلقيها وحفظها. كما ينبغي له أن يتجنب قدر الإمكان بعض الأخطاء الشائعة في صياغة السؤال والتي يضمّن الجواب

[1] لا يخفى على أحد الصعوبة التي يلاقيها التلميذ الجزائري وحتى المدرس وغيرهما خاصة في التعبير الشفهي عند محاولتهم التعبير عن أفكارهم، وهو دليل على عدم اكتسابهم لهذه الخبرة في المدرسة. وهي من بين الأولويات التي حرص صناع الإصلاح على تقديمها: تحسين المستوى اللغوي لدى التلاميذ. أنظر: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، المرجع السابق، ص33.

داخلها، كأن يقول على سبيل المثال: لِم يستعمل قصب السكّر؟ هل الموز ثمرة صالحة للأكل؟ ...إلخ كما أنه من الخطأ طرح السؤال لمجرد السؤال، وجعل الدرس يدور في ثرثرة عديمة الفائدة.

إنّ هذا الأسلوب الذي نحن بصدد الكلام عليه يحمل في تعامله مع التلميذ في فرديته وهو لا يتضمن أي تعاون بين التلاميذ، فهو يقتصر على العلاقات بين المعلم والتلاميذ. وبعد انتهاء الدرس ينصرف التلميذ لتطبيق ما تعلمه إلى أعمال شخصية وفردية يقوم بها لحاسبه دون أن يتمكن من ضمّ جهده إلى جهد رفاقه.

وتجنّبا للوقوع في مأزق الفردانية أو أحادية التفاعل، فإن على المعلم الوعي بما للتفاعل بين التلاميذ من أهمية في إنشاء العلاقات الاجتماعية والصداقات والنمو الاجتماعي، والتعاون داخل الصفّ وأثره خارجه، نظرا للدور الهام الذي تلعبه جماعات الأقران داخل الصف الدراسي. فقد أشارت بعض البحوث إلى أن للأقران أثرا قويا على بعضهم البعض، يتناول المجالات المعرفية والانفعالية والاجتماعية على حدّ سواء[1].

إن فرص إيجاد معلمين بهذه الصفات والخصوصيات يمكن أن نعتبره من المستحيلات اليوم إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الطريقة المعتمدة في التوظيف، التي كما نعلم تستند إما: للتوظيف على أساس الشهادة، أي إعداد المسابقة آخذين في الاعتبار بالدرجة الأولى الملف الذي يقدمه المترشح للمنصب: (الشهادة المطلوبة، مسار تكوينه الجامعي، المعدلات السنوية، وبعض المقاييس الفارقة كالأول في الدفعة عند التخرج وعقود التشغيل في التعليم إن وجدت) وتعزز بمقابلة شفوية

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص262.

للمقبولين الأوائل لا تستغرق دقائق لما يمكن أن نصفه بالامتحان (الفيزيو–نفسي Psychophysique) والتي، وإن يتم عبرها الفصل في أحقية مترشح على حساب آخر إلاّ أنها لا تحقق مطلب المعلم الفعّال الذي تصبوا إليه المدرسة الجزائرية.

أما الطريقة الثانية فهي التوظيف عن طريق المسابقة الكتابية، وهي تجمع بين طريقة التوظيف الأولى بزيادة امتحان كتابي، عادة يكون في مادة التخصص والثقافة العامة وإحدى اللغات الأجنبية. وكلتا الطريقتين في حقيقة الأمر لا تمتّ بصلة لخصوصية هذه المهنة الحساسة والمعقدة.

ليس هذا معناه أن المشرفين على قطاع التربية لا يدركون أهمية التكوين المتخصص للمعلم وطرق تحضيره، وإنما هي الظروف التي تحتّم عليهم اتخاذ مثل هذه التدابير الاستثنائية في التوظيف لظروف استثنائية. ولعلّ لجوؤهم لمثل هذا الإجراء يعود بالدرجة الأولى إلى الطلب الكثيف والمتزايد على المعلمين في مختلف الأطوار التعليمية، على خلفية تزايد عدد السكان والإحالة على التقاعد وغيرها من الأسباب، والتي تعجز المعاهد التكنولوجية والمدارس العليا القليلة نسبيا على تغطيتها باعتبار أن التكوين المتخصص يدوم لسنوات بينما يكون التلميذ جالسا على مقعد الدراسة ينتظر معلما.

وعلى الرغم من أن هذه الأعداد الهائلة من المعلمين يتلقون تكوينا أثناء أدائهم لمهامهم[1] إلاّ أنها تبقى ذات آثار سلبية على التلميذ وعلى المعلم على حدّ سواء. فأما الآثار السلبية التي قد يتسبب فيها الأستاذ غير المكّون مسبقا فتتمثل

[1] تركي رابح، أصول التربية والعليم، المرجع السابق، ص419 وما بعدها.

في تشتيت تركيزه بين التحضير للدروس واستغلال كامل وقته لفائدة التلميذ، وبين متابعته لدروسه هو، خاصة في بداية حياته المهنية التي تتطلب جهدا مضاعفا.

أما بالنسبة للتلميذ، وهو أول مقيّم لأستاذه، فإن المقارنة بين أداء أساتذته والتي قد تكشف ضعف المعلم الجديد غير المكوّن في بعض النواحي البيداغوجية، فهي تسهم في فقد الثقة في هذا الأخير قد لا يستطيع استرجاعها.

وفي النهاية، ورغم كلّ ما يمكن أن نجده من مبررات لمسألة التكوين المتخصص للمعلمين، والتي من آثارها المباشرة ضعف المستوى التعليمي في مدارسنا والرسوب والتسرّب المدرسي وغيرها من المظاهر الشاذة، فإنه لا مناص من اعتماد الطرق الحديثة لتكوين المعلمين، إعدادا يشمل الجانب الثقافي والعلمي التخصصي والمهني والنفسي[1] وكل ما يمتّ بصلة لهذه المهنة النبيلة.

[1] تركي رابح، أصول التربية والتعليم، المرجع السابق، ص443 وما بعدها.

الفصل الرابع: استراتيجية جديدة لتعليم مواد اللغة العربية.

يقول المثل الشعبي الفرنسي المعروف: "أن الشيطان يختبئ دائما خلف التفاصيل". ونقصد من وراء إدراج هذا المثل هنا أن التعليم بوصفه منظومة شاملة وإن كان بالإمكان معالجة قضاياه الكثيرة والمعقدة في بعض الأحيان بطريقة تأخذ طابع العمومية، كمعالجة الجوانب المؤثرة في العملية التعليمية–التعلّمية، مثل الجانب المادي والنفسي وغيرها، كما سبق لنا عرض بعض منها في الفصول السابقة، فإنه لن يتحقق لنا ذلك وبصورة نافذة في قضايا أخرى نعتقد أنها تأخذ معنى التفصيل في مثالنا المذكور أعلاه.

وعند الحديث عن التفصيل، فإن المقصود ولا ريب فعل التدريس في ذاته، وتلقين مادة بعينها وما لهذه التفاصيل من خصوصيات تتفاوت من مادة إلى أخرى بحسب حمولتها المعرفية أولا، وقيمة أهدافها والغاية المرجوة منها على المديان القريب والبعيد. وفي النهاية بالنظر إلى قيمتها بالنسبة للتربية في أشمل معانيها، التي تعمل عادة على ترسيخ المبادئ والخصوصيات الاجتماعية والثقافية التي تدخل في تحديد الهوية.

ولما كانت المادة المستهدفة من البحث هي "مادة اللغة العربية" بما تحمله من خصوصيات؛ كونها مادة درس وتدريس خاصة في المدرسة الابتدائية، فإن الأمر يكون أكثر حساسية ويستدعى معالجة من نوع خاص. ونحن هنا نقصد ما نعنيه من كلمة "معالجة" التي تكافئ المعني الطبي، كوننا ننطلق من فرضية أن اللغة العربية تعاني اليوم ليس فقط من التهميش والتقزيم وإنما أيضا تتهم بالعقم وعدم الصلاحية، ليس فقط عند غيرنا من الأمم ممن لا ينطقون بالعربية بسبب

انحطاطنا الحضاري، ولكن حتى لدى مثقفينا، وقد يتجاوز الأمر إلى المربين وصانعي القرار لدينا. وأخطر ما في الأمر هو أن معلمينا يجدون صعوبة في تدريسها للتلاميذ، ولأصدق دليل على ذلك المستوى اللغوي الهزيل الذي يتخرج به تلامذتنا من المدرسة الابتدائية.

ومن هذه الخلفية سيأخذ هذا الفصل من البحث وجهته، التي خصصت للكشف عن الداء كخطوة أولى من خلال التعرض للصعوبات التي يصادفها المعلم كما المتعلم في هذه المادة. ثم البحث عن الإستراتيجية البديلة التي من شأنها تسهيل المهمة أمام المعلم في تدريسها وأمام التلميذ لاستيعابها وحبّها، وبين هذا وذلك الإطلاع على الوجه العلمي للغة بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص، والذي من شأنه أن يوضح لنا الكيفية المناسبة والممكنة لتعلم اللغة العربية بمراعاة الرغبة والإمكان معا.

المبحث الأول: واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية.

من البديهي أنه عند الحكم على أي قضية –خاصة في المجال الأكاديمي– أن يكون هذا الحكم مؤسسا تأسيسا علميا؛ يخضع لشروط صارمة من حيث الدقة واليقين. وبما أن موضوع دراستنا هو اللغة العربية، وقد أصدرنا بشأنها حكما بشكل مسبق وعام على أنها تعاني من ضعف من حيث طريقة تدريسها وتوظيفها، فإنه من الحكمة أن نبدأ أولا بتثبيت هذه الصفات عليها بحيث سنتعرض في هذا المبحث –باعتماد الأسلوب النقدي في التحليل– إلى أهم نقاط الضعف التي تعاني منها طرق تدريس مادة اللغة العربية –وقد خصصنا مبحثا كاملا في فصل سابق من هذا العمل– لعرض طرق تدريسها في المدرسة الابتدائية اعتمادا على المناهج المعتمدة حاليا.

وقبل أن نخوض في هذا المنحى، فإنه من الضروري الإشارة إلى أن ادعاء هذا الضعف في تدريس اللغة العربية لا يقتصر على المدرسة الجزائرية وحدها. بل إن جلّ الدول العربية تعاني منه بتفاوت في الدرجة بحسب خصوصية كلّ دولة وحدّة المشاكل التي تعاني منها منظوماتها التربوية.

ومن أمثلة هذا الضعف، ما تعرفه اللغة العربية في مصر والمغرب[1]التي تتقارب طرق تدريسهما للغة العربية بشكل كبير مع طريقة تدريسها في الجزائر.

[1] نجد تشابها كبيرا من حيث طريقة تدريس اللغة العربية في كلّ من الجزائر ومصر والمغرب سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ وربما أيضا من حيث النتائج والمشاكل الداخلية والخارجية التي يتعرض لها التعليم بشكل عام وتعليم اللغة العربية بشكل خاص. وقد أجريت دراسات أكاديمية حديثة بطرق علمية تبحث في واقع تعليم اللغة العربية، والتي ينظر إليها من جهة على أنها قاعدة أساسية ومهمة في التعليم بشكل عام. كما أن مرحلة التعليم الابتدائي تحضا بمكانة حساسة في بناء مهارات التعليم. ومن جهة أخرى الضعف الحاصل عند التلاميذ في تحصيلها وبالضرورة في طرق تدريسها. أنظر: حسن شحاتة،

وقد تتفق معظم الدراسات العربية[1]على أنّ الأسباب المباشرة في حصول هذا الضعف تتقاسمها مجموعة من العوامل مثل: التاريخ والمجتمع والمدرسة والعائلة...إلخ، نذكر منها أبرزها:

هبوط مستويات الأداء اللغوي بشكل عام في المجتمع، وعدم تحقيق المناهج الحالية ومن بينها مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمعظم ما تنشده من أهداف، مع عدم الاهتمام بالخصائص النفسية وأسس وأساليب التعليم عند تصميمها.

أثر العامية السلبي على اكتساب الناشئة للمهارات اللغوية، فهم إذ يتعلمون اللغة الفصيحة ضمن جدران المدارس والمعاهد والجامعات فإنهم لا يمارسنها في الشارع والبيت ومواقف الحياة المختلفة.

قصور المدرسة الابتدائية في إعداد مواطن صالح يعرف كيف يقرأ ويكتب ويستمع ويتواصل مع الآخرين.

الوقت المخصص لتعليم اللغة العربية لا يدل دلالة كبيرة على الكفاءة، ولا على النتيجة التي يؤدى إليها، لأن موقف التعليم لا يتكون من عنصر واحد، بل

أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، (د.س)، (د.ط)، ص93 وما بعدها.

[1] من بين النتائج التي يتوصل إليها الباحثون في الدول العربية كما في الجزائر، بحيث يجدون أنه من بين الأسباب المباشرة لضعف مستوى التلاميذ في اللغة العربية هو اعتبارهم لها لغة درس فقط. بينما قد تجدهم يستعملون لهجاتهم المحلية أو اللغات الأجنبية بشكل جيّد في كثير من المواقف الحياتية الأخرى. أنظر بحث: عبد القادر بقادر، واقع اللغة العربية في المدارس التعليمية بولاية أدرار "المتوسط أنموذجا"،جامعة ورقلة، ص64.

يتكون من عدة عناصر مختلفة، ويعدّ الوقت واحدا منها، وقد يكون أهم العناصر[1].

العزلة بين اللغة العربية ومواد الدراسة الأخرى؛ وهذا الأمر أدى إلى وجود فجوة كبيرة بين هذه المواد ووسيلتها الأساسية وهى اللغة، كما أدى في الوقت ذاته إلى التفاوت الواضح في نوع المفردات والتراكيب المقدمة في المواد الدراسية واللغة العربية.

تركيز التعليم المدرسي على اللغة المكتوبة، والتلميذ لا يتوقع أن يتكلم إلا عندما يطلب منه أن يقرأ أو أن يسمع نصا من النصوص المحفوظة؛ فاللغة الشفوية لا تمارس إلا من خلال عملية الحفظ أو التسميع، ومن هنا فإن المحادثة الحرّة والاستماع الفعّال قد أهملا.

نقص المكتبات التي تلبى حاجات الناشئة وترضى اهتماماتهم في المدرسة الابتدائية*.

إن المادة التي تقدم للتلميذ قد تكون جافة ولا تمس حاجاته ولا تتصل بالتيارات الجارية في المجتمع.

---

[1] راضي فوزي حنفي، المرجع السابق.

* تَصرف وزارة التربية الجزائرية على المكتبات المدرسية أموال طائلة كل سنة لتزويدها بالكتب، إلاّ أنّ هذا الإجراء يقتصر على المتوسط والثانوي دون الابتدائي، وذلك بسبب إلحاق هذه الأخيرة إلى البلديات من الجانب المالي، ونجد ضرورة ملحة في إلحاقها بالوزارة المعنية بشكل كليّ حتى يمكنها من الاستفادة من هذه الأغلفة المالية المخصصة للمكتبات.

عدم ربط دروس اللغة العربية بحياة المتعلم واهتماماته، حيث تخلو كل الدروس من أية إشارة لربط دروس اللغة العربية بحياة المتعلم واهتماماته، حيث يمكن الزعم أن المعلم والتلميذ كلاهما لا يمتلكان رؤية واضحة أو مبررا منطقيا للوقت والجهد المبذولين في دراسة مقررات اللغة العربية سوى اجتياز سنة دراسية بنجاح، لكنه ليس تعليما للحياة والمواطنة كما يفترض أن يكون[1].

إن اللغة العربية تحولت إلى مجموعة من الكتب الغثة التي حوّلت تعليمها إلى الجانب المكتوب وأهملت الجانب الشفوي من اللغة، بالإضافة إلى أنها لا تحقق من الأهداف سوى أنها تجبر التلاميذ على كراهية اللغة وتعلمها.

القصور في إعداد وتدريب معلم اللغة العربية بالتعليم بوجه عام والتعليم الابتدائي على وجه الخصوص*.

تخلى معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية عن كثير من مهامه وأدواره والتي تنص عليها الوثائق الخاصة بالمعايير الأساسية للمعلم وكيفية أدائه لمهنته.

استسلام المعلم للطرق التقليدية في التدريس والتي توارثها عبر الأجيال، واستخدام طرق واستراتيجيات تقليدية في المدرسة الابتدائية والاهتمام بثقافة الذاكرة والإيداع، وإهمال ثقافة الابتكار والإبداع.

---

[1] قد نجد معالجة في ما يسمى بالوضعية الإدماجية في المناهج الجديدة، ولكن يجب إشعار التلميذ بأن الهدف من هذه الوضعيات يهمه في الحياة الواقعية عليه الاقتداء به وليس مجرد تعليم نظري.

* ليس المقصود هنا المدارس العليا للأساتذة التي تحرز فارقا نوعيا مقابل الطرق المعتمدة في التوظيف (وقد أشرنا إليها في نهاية المبحث الثالث من الفصل الثالث) والتي لا تأخذ بعين الاعتبار التكوين الجدّي والضروري القاعدي لكل معلم.

غياب التوجيه التربوي السليم من قبل المعلم نحو التعلم الذاتي والأنشطة الذاتية.

عدم وضوح الأهداف بالنسبة للمعلم والمتعلم بالإضافة إلى عدم كفاءة الطريقة والوسيلة المستخدمة من قبل المعلم في إحداث أثر التعليم والتعلم، ويعزى هذا إلى أن تعليم اللغة العربية في المدرسة العربية يفتقر إلى الطرق الحديثة الفاعلة والفنيات والإجراءات والاستراتيجيات التي تجعل من حصة اللغة العربية حصة استمتاع باللغة؛ استماعا وحديثا وقراءة وكتابة وإبداعا وتذوقا[1].

القصور في عملية التقويم للأداء اللغوي، فهو لا يقيس مقدار نمو التلاميذ في استعمال اللغة وإتقان مهاراتها بشكل وظيفي.

يتضح من خلال هذا العرض أن واقع تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية واقع مرير[2] تشلّه العديد من المشكلات التي تتعلق بشتى الجوانب مثل المجتمع والمدرسة والمحتوى والمعلم...وهي كلّها ملامح تبيّن سوء واقع اللغة العربية، وهذا الوضع الراهن وتلك الأزمة دعت العديد من التربويين إلى القول بأن

[1] حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي، المرجع السابق، ص141.

[2] يتفق الكثير من المفكرين العرب والمهتمين بتعليم اللغة العربية بأن وضعها أصبح متأزما، ولعل تصريح السيد: موسى الشامي، رئيس الجمعية المغربية لحماية اللغة العربية أحد أوجه هذا الاتفاق في قوله بأن: "التعليم بالمغرب يعرف أزمة كبيرة وأن وضع اللغة العربية في هذا التعليم متأزمة للغاية بحيث يمكن أن نختزل هذه الأزمة في كون التلاميذ، بصفة عامة، بعد سنوات طويلة من الاحتكاك باللغة العربية في الصف المدرسي، يصلون إلى البكالوريا برصيد لغوي هزيل يتجسد في كونهم لا يملكون القدرة على كتابة صفحة واحدة بعربية جيدة، خالية من الأخطاء ومتناغمة في تسلسل الأفكار إن كانت هناك أفكار...أنظر: التصريح على موقع "هشبريس" يوم: 14يناير 2013.

واقع اللغة العربية "مأساة نعيشها، وكارثة حلّت بنا، ومصيبة أحاطت بلساننا، وقصور أصاب بياننا، وتحليل استشرى في تعبيرنا، وتشويه أضاع ملامح فكرنا، وعجز أصاب تعليمنا اللغوي؛ حتى أصبحت العربية غريبة بين أهلها الذين هجروها، ولقد بلغ الأمر أن قيل: إذا أردت أن تعرف أين تموت اللغة العربية، فاعلم أنها تموت في كل مكان؛ ومن ثم فإن اللغة العربية تعيش الآن مأساة كبرى في المدرسة العربية، وإن كان هناك ما هو أسوأ من المأساة فستعيشها اللغة العربية في المستقبل القريب، ما لم يتدارك الأمر بيقظة وسرعة"[1].

ولعل هذه الأسباب كلّها نتائج بدورها لأسباب أشمل منها وأعظم تأثيرا، وقد تحمل في كثير من الأحيان أبعادا خطيرة عندما لا يتعلق الأمر فقط بعدم ملائمة المناهج بطرق التدريس أو ضعف المدرسين، وإنما تكون خلفها مؤثرات خارجية، الهدف منها تغريب المدرسة الجزائرية والعربية بإضعاف مستوى اللغة الأم (اللغة العربية) بإدراج لغات أجنبية في مرحلة تكون فيها العربية بحاجة ماسة إلى التعزيز الفكري والإديويولجي[2].

ومهما يكن من أمر الأسباب التي تقف وراء ضعف مستوى التلاميذ والطلبة في اللغة العربية، فإنه من دواعي تحديد الأوليات في معالجة هذا الضعف؛ الوقوف على تحليل العناصر المكونة للعملية التعليمية–التعلّمية حتى نتمكن من تحديد أماكن القصور وبالتالي معالجتها.

[1] راضي فوزي حنفي، كلية التربية والآداب – جامعة الحدود الشمالية.

[2] مجلة البصائر، مقال محمد الهاشمي، العدد 636، يناير 2013، مطبعة الوسط، الجزائر، ص02.

وقد يتفق المشرفون على الشأن التربوي العربي بأن للمناهج التربوية الصدارة في كلّ إصلاح تربوي، من حيث محتواها، وصناعتها، وتطويرها، وتأثيرها، وانعكاساتها على الفرد والمجتمع والأمة. ومع أن الاهتمام بالمناهج المدرسية لم يكن وليد الساعة، فهو الشغل الشاغل للتربويين والعاملين في ميدان المناهج وطرق التدريس منذ بداية التعليم السيادي، إلا أنه لم يبرز بمثل هذا الوضوح، أو على تلك المستويات، بمثل ما نشهده هذه الأيام، حتى أصبح حديث الساعة فعلاً[1].

وهذا الاهتمام الكبير من طرف السياسيين والمثقفين وعلماء النفس والاجتماع، وقبل ذلك التربويين[2]، مرده الشعور بأهمية المناهج المدرسية، وبدورها الكبير في حفظ هوية الأمم، ونقل تراثها، وإرساء قواعد الأمن فيها، وتعزيز جوانب النمو والتطور بين أفرادها، وتثبيت مكانتها بين الأمم. لذا فلا غرابة أن يكون لمناهج تعليم اللغة العربية نصيب من النقد والاتهام لدورها في ضعف التلاميذ في فنون ومهارات اللغة العربية، ولقصورها عن تحقيق الأهداف اللغوية والتربوية والوطنية التي وضعت من أجلها. ويتضح مما سبق الإشارة إليه في أسباب ضعف التلاميذ في اللغة العربية أن هناك ثمة أسباب تعود بصورة مباشرة إلى مناهج

[1] وقد أصدرت وزارة التربية الوطنية مشروعها التمهيدي للجيل الثاني من المناهج للأطوار الثلاث: أساسي، متوسط ثانوي في شهر مارس من سنة 2015، والتي تعدّ بمثابة تعديلات لمناهج الإصلاح الذي بدأ سنة 2003. أنظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، مشروع أولي، مارس 2015.

[2] وهي الفئات المشكّلة للجنة الوطنية للمناهج التي استحدثت لأول مرة في الجزائر مع برنامج إصلاح المنظومة التربوية. أنظر: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"، المرجع السابق.

اللغة العربية بالمفهوم الواسع للمنهج المدرسي الذي يشمل الأهداف، ومحتوى الكتب المقررة، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، وطرق التقويم المتبعة، والأنشطة غير الصفية.

ومما يؤخذ على مناهج تعليم اللغة العربية عموماً عجزها عن بث الاعتزاز في نفوس الطلبة بلغتهم العربية والشعور بقوّتها ومرونتها وجمالها وحيويتها وقدرتها على استيعاب التطورات العلمية والتقنية الحديثة. كما يؤخذ عليها أنها لا تولي اهتماماً كافياً بتنمية مهارات التلاميذ اللغوية وتعويدهم على ممارسة اللغة واستخدام مفرداتها وصيغها المكتسبة بشكل فعلي مباشر مما يساعد على تقويم ألسنتهم، وتصحيح أقلامهم، وتنمية قدراتهم ومواهبهم الكتابية والخطابية، وإثارة الحماسة فيهم لتعلم اللغة والبراعة فيها.

ولكون كتب اللغة العربية هي أبرز عناصر منهج اللغة العربية، بل إن الكثيرين يقصدونها عند الحديث عن مناهج اللغة العربية، فقد نالت عناية كثير من الباحثين والدارسين من جهة تحليلها وتقويمها وإبراز جوانب القوة والضعف فيها. وما يمكن أن تآخذ عليه هذه الكتب هو كونها:

تفتقر إلى عنصر التشويق، لعدم ارتباطها بواقع الطالب وحياته العملية وحاجاته ومتطلباته وظروف عصره. [1]

[1] رمزي بعلبكي، اللغة العربية وتحديات القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1996، ص96.

افتقارها إلى الترابط، بحيث يسير تدريس كل مادة –أحياناً– بشكل مستقل عن المواد الأخرى، وهذا مما يبدد جهد التلميذ ويفقده الإحساس بترابط جوانب اللغة وحيوية موضوعاتها.

أن بعض النصوص المختارة في هذه الكتب والمقررات لا تتلاءم مع المستوى العقلي واللغوي لناشئة هذا العصر .

أن كثيراً من المقررات الدراسية يتصف بالتقريرية التي يُكتفى فيها بسرد الموضوعات، وشرح بعض النصوص وتفسير طائفة من الكلمات بشكل رتيب أو شكلي في الغالب[1].

اتصاف كثير من مقررات النحو والصرف بشيء من الجفاف والتعقيد والرتابة وعدم التركيز على الوظيفة الأساسية لعلمي النحو والصرف وهي ضبط الكلمات وصيانة اللسان من الخطأ في النطق، وسلامة الكتابة مما يشينها[2].

وعلى نطاق آخر وهو الأهم في نظرنا؛ فإن كلّ من المعلّم والمتعلم ومفتشي المواد من جهة، والأولياء والمجتمع من جهة أخرى وباختلاف في درجات مسؤوليتهم، لهم الدور الكبير والأسباب المباشرة في ضعف مستوى اللغة العربية.

فأما بالمنسبة لمعلّم اللغة العربية وهو قدوة التلميذ، فقد تجد عددا ليس بقليل يركّز في طريقة تعليمه لهذه المادة على الحمولة المعرفية التي تقدّما اللغة ويغفل وقد يتجاهل الالتزام بالتحدث بها أثناء شرحه. وهو أمر واقع أثبتته بعض الدراسات حول أسباب ضعف مستوى تدريس اللغة العربية في البلدان العربية[3]، وقد يرجع

[1] راضي فوزي حنفي، كلية التربية والآداب – جامعة الحدود الشمالية.

[2] رمزي بعلبكي، اللغة العربية وتحديات القرن الحادي والعشرين، المرجع السابق، ص97 وما بعدها.

[3] حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي، المرجع السابق، ص131.

السبب في ذلك إلى كونهم يركّزون عليها في الكتابة والقراءة ويتكلمون بالعامية في التعبير الشفوي أو الحوارات والمحادثات.

وأما على مستوى المفتشين الذين يعتبرون الموجهين والمقيّمين لعمل المعلم عبر زياراتهم الدورية، وإن كان لهم الدور الكبير والتأثير البالغ في تصحيح بعض نقاط الضعف التي قد تظهر عند المعلمين، فإن لهذه الهيئة الإدارية التربوية بدورها مشاكل عديدة تصادفها أثناء الموسم الدراسي، تحدّ من فاعليتها وتحبط عزيمتها. ومن المشاكل المعروفة اليوم عند هؤلاء نذكر:

قلّة عدد هذه الكوادر على مستوى مديريات التربية، بحيث قد تجد مفتشا يشرف على مجموعة مقاطعات تربوية تحوي ما يفوق الخمسين مؤسسة، في كلّ مؤسسة ابتدائية قد تجد (بحسب طاقتها الاستيعابية) على أقل تقدير عشرة أساتذة. وبعملية حسابية بسيطة (قسمة عدد الساعات المخصصة للتفتيش على عدد الأساتذة الإجمالي خلال السنة الدراسية) يمكن أن نجد عدد الساعات التي يمكن أن يخصّصها لكل معلم من أجل تقييمه وتكوينه. وفي هذه الحالة، يكون الأستاذ الذي يستفيد من هذه الزيارة من المحظوظين*.

تزايد عدد المعلمين الجدد كلّ سنة بتزايد عدد السكان وإحالة عدد كبير من قدماء المعلمين على التقاعد. الأمر الذي يستدعي تركيز الاهتمام على هذه الفئة الجديدة قصد تثبيتها في مناصبها. وهو إجراء إداري بالدرجة الأولى.

* للإشارة، فقد استحدثت وزارة التربية الوطنية مؤخرا عبر القانون الأساسي للتربية في 2008 والمتمّم والمعدل سنة 2012، منصب "أستاذ مكوّن" قصد تخفيف الضغط على المفتشين. وهو إجراء بدأت تظهر ثماره وفوائده الكثيرة باعتبار أن من مهامه الرئيسة: تكوين الأساتذة الجدد.

هذا بالإضافة إلى أن تركيز المفتشين في تلك الزيارات يغلب عليه الجانب الشكلي مثل: التأكيد على الأساتذة والمعلمين بالالتزام بإنهاء المقررات الدراسية في مواعيدها المحددة، والاهتمام بكراسات تحضير الدروس والبطاقات الفنية وغيرها من الأمور التي تأخذ الطابع الإداري.

وبالنسبة لدور الأولياء والمجتمع السلبي، فيكمن في كون غالبيتهم غير متعاونين مع المدارس، وهم لا يشجعون أبنائهم على ممارسة الأنشطة المدرسية، لأنها مضيعة للوقت في نظرهم، كما أن مفهوم التعلّم عند الكثير منهم يعني النجاح والانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى وليس اكتساب المعارف والتقدم فيها[1].

وعلى صعيد السياسات المعتمدة بشكل عام في البلدان العربية وتخصيصا في الجزائر، فهي بدورها تعلن جهرة* اهتمامها بالعلوم الطبيعية والتكنولوجية على حساب العلوم الإنسانية بما فيها الآداب واللغات، وهذا ما أثّر على اللغة العربية وصار هاجس المتفوقين والمجتهدين الانصراف إلى دراسة الطب والهندسة والتكنولوجيا لما قد تقدّمه من امتيازات في سوق العمل وفرص النجاح، ويُعرضون

[1] حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي، المرجع السابق، ص133.

* أصبحنا نسمع في هذه الأيام على لسان قيادات حكومية رفيعة المستوى تصريحات –وإن كان بلا شك لا يقصد من ورائها تقزيم حجم ودور اللغة العربية– إلاّ أن قولهم بضرورة الاتجاه نحو العلوم الطبيعية في سعيهم نحو تطوير المجالات المنتجة المادية في ظلّ الأزمة الاقتصادية العالمية وتوسيع مجالات الشغل، إلاّ أنه قد يفهمه التلميذ والطالب وولي الأمر وعامة الناس على أن العلوم الإنسانية واللغات ومن بينها اللغة العربية تخصصات غير منتجة، وهذا الأمر غير صحيح طبعا.

عن خدمة العربية وتعلّمها والتخصص فيها، فتفتقد بذلك عقولا فتيّة وقلوبا متعطشة للعلم، وقدرات هائلة ونفوسا مندفعة نحو الإبداع والإنتاج[1].

ليس هذا فحسب، بل إن السياسات التعليمية في الدول العربية لا تزال عاجزة على إيجاد السياسة المناسبة لتطوير المناهج وأهدافها من حيث التخطيط أو التقويم، ويتّضح ذلك جليا من خلال التقرير الذي أنجزته المنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم عن واقع التعلم في البلدان العربية، والذي يصف المناهج المعتمدة في هذه الدول بالفاقدة للتسلسل المنطقي للمقومات الأساسية للنظام التربوي، وغموض أهدافها وانفصال مقرراتها عن بعضها مع افتقارها التام لأساليب التدريس الحديثة وتقنيات التفتيش الناجعة. بالإضافة إلى اتجاه عملية التخطيط التي لا تعرف إلاّ مسارا واحدا من القمة إلى القاعدة، دون إشراك أي طرف آخر[2].

ويمكن أن نظيف سببا آخر لا يقل أهمية عن سابقيه ولم نعهد مناقشته على الساحة العلمية بهذه الكيفية ومن هذه الزاوية؛ ربما لتجاهل قيمته أو عدم التفكير فيه على الإطلاق[3] أو لحساسيته، وإن كان في تقديرنا أنّ إظهاره ومناقشته لا ينقص من قيمة اللغة العربية ولا يطعن في كفاءتها، حينما تكون معالجة هذا السبب من زاوية تتعلق بوضعية الإنسان العربي (الجزائري) "واللغات العربية" إن

---

[1] بنعمر كنزة تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، مكتبة الأمان للنشر والتوزيع، المغرب، ط1، 2003، ص140.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الإستراتيجية العربية، المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن 21، الدوحة، ماي 2000.

[3] وقد لفت انتباهنا إلي هذه الفرضية الباحث المغربي محمد بودهان لدى مناقشة نص مقال الأستاذ موسى الشامي "رئيس الجمعية المغربية لحماية اللغة العربية" المذكور أعلاه على موقع "هسبريس" بتاريخ: 07 يناير 2013.

جاز لنا قول ذلك، باعتبار أن الأمر يتعلق بلغة عربية مصدرها الأم والمحيط العائلي وأخرى مصدرها المدرسة والمعلم.

فعلاً قد نغفل، إما بحكم حبّنا وتعصبنا للغتنا العربية أو انشغالنا في البحث عن الأجوبة المناسبة لمشكل تدني مستوى التلاميذ في اللغة العربية، اعتقادا منا بأن الأمر نازل (بلغة فقهاء الدين) لم يعرف له مثيل من قبل. والحقيقة هي أن علماء عظام من أمثال ابن الجوزي (ت 510) وابن منظور (ت 711) قد شهدوا أيامهم تدن مستوى اللغة العربية ما دفعهم إلى تأليف: "تقويم اللسان" و"لسان العرب" عندما ذاع اللحن[1] في اللغة العربية، وقد يعود الأمر إلى أبعد من ذلك حتى إلى عهد النبوة[2].

ولعل السؤال الذي لفت انتباهنا إليه الباحث "محمد بودهان" عن فرضية كمون سبب ضعف مستوى اللغة العربية عند تلامذتنا في اللغة نفسها، يبقى مشروعا إلى حدّ ما، اعتبارا لبعض المعطيات التاريخية والفنية والواقعية التي تعيشها اللغة العربية في أقطارنا المغاربية خاصة*.

إننا ننساق دائما وربما نربط اللغة العربية بما هو مقدس باعتبارها لغة القرآن، الأمر الذي يترك انطباعا في أذهاننا بأن اللغة العربية مؤلهة وننسى أو

[1] اللحن هو الخطأ في الإعراب. أنظر: محمد عبد الله ابن التمين، اللحن اللغوي، وآثاره في الفقه واللّغة، إدارة البحوث، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2012، ص21.

[2] نهاد الموسى، اللغة العربية وأبناؤها "أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية، دار المسيرة، الأردن، (د.ط)، (د.س)، ص17.

* من اللافت للانتباه أن اللغة العربية تشهد نفس المصير في كلّ من الجزائر والمغرب حتى في ظلّ الدولة المستقلة، حيث أن المحطات الانتقالية للمدرسة تتشابه إلى حدّ بعيد بين الدولتين وكأنها كانت تخضع لتخطيط واحد، خاصة عند اعتماد المغرب تعريب التعليم في 1975، والجزائر في 1980.

نتجاهل بعدها الإنساني الاجتماعي الصرف. كما أننا نغفل عن الخصوصية التي تجعل منها لغة فريدة بخصائصها حين نقارنها باللغات الأجنبية **الحية** كالفرنسية والإنجليزية والإسبانية وغيرها، والسهولة النسبية التي تعرفها هذه اللغات لدى أصحابها مقارنة بالعربية، بحيث يكفي توفير الكتب وتكوين المعلمين تكوينا جيدا ليتفوق التلاميذ في اللغة التي يدرسون بها.

والواقع بالنسبة للغة العربية أن هناك فارقا جوهريا يتمثل في أن تلك اللغات تستعمل في الكتابة مثل العربية، وتستعمل كذلك في التخاطب الشفوي اليومي، خلافا للعربية، التي فقدت هذه الوظيفة الحيوية. ولهذا فإن قياس ومقارنة العربية بهذه اللغات الحيّة يعتبر قياسا فاسدا، لأنه إذا أردنا أن نبحث للغة العربية عن قرين، فإنه يجدر بنا مقارنتها باللغة اللاتينية على سبيل المثال، التي فقدت هي أيضا وظيفة التخاطب الشفوي، رغم أنها مثل العربية تملك قدرات (الكتابة) وتتوفر على تراث ضخم[1].

إن هذا المصير الذي آلت إليه اللغة العربية عند أبنائها يحتمّ علينا أن نغير نظرتنا تجاه الزاوية المناسبة التي ينبغي معالجتها منها؛ فهي بهذا المعنى ليست لغة أم لأحد من هؤلاء التلاميذ الذين يدرسونها اليوم في المدارس الابتدائية وغيرها، خاصة في دولة مثل الجزائر التي تتعدد فيها اللهجات العامية والأمازيغية. فطفل السادسة الذي يلتحق بالمدرسة الابتدائية في الجزائر مثلا وعلى خلاف قرينه الفرنسي أو الإنجليزي أو الإسباني...الذين لا يجدون اختلافا بين اللغة التي يتكلمون بها في المنزل وتلك الموجودة بالمدرسة؛ يصطدم الطفل العربي

[1] محمد بودهان، الأسباب الحقيقية لضعف اللغة العربية، موقع "هسبريس"، المقال السابق.

بلغة جديدة (اللغة العربية الفصحى) غريبة عن تلك التي يجدها في البيت والشارع كالأمازيغية والعامية.

وبالنتيجة فإن طفل السادسة من العمر الذي يفترض به أن يواصل تعلّم لغته الأصلية (لغة الأم)، يجد نفسه مضطرا إلى الارتكاس على المراحل السابقة التي عرفها خلال تطوره الفكري والعمري واللغوي. ويصبح دور المدرسة في هذه الحالة، ليس تحصيل المعرفة وتوسيع الأفق الفكري والثقافي لهذا التلميذ انطلاقا من لغة الأم وتطويرا لها بإكسابه مفاهيم جديدة على شكل ألفاظ ومفاهيم جديدة، وإنما يصبح دور المدرسة هو إكساب هذا التلميذ اللغة العربية التي سيقضي فيها كلّ عمره المدرسي من أجل تعلّمها دون إتقانها[1].

هذه بعض الأسباب الواضحة التي قد تتفاوت نسبة كلّ واحدة منها من حيث تأثيرها في اللغة العربية، وقد نجد في بعض الأحيان أن المشرّع التربوي –حين تنظيره– لا يهمل أي عنصر من هذه العناصر التي ذكرناها في التحليل السابق، وعلى الرغم من ذلك نشهد الإخفاق نفسه.

في هذه الحالة قد يعود هذا الإخفاق إلى مستوى آخر من مستويات الإصلاح، أي إلى الطريقة التي تنفّذ بها هذه الأفكار النظرية؛ ففي حالات عديدة يكون التنفيذ مستحيلا عندما لا يراعي واقع التدريس في أدق تفاصيله، وفي حالات أخرى يكون نسبيا عندما يكون التنفيذ لا يخضع لشروط التخطيط متوسط المدى على الأقل، فتكون الرؤية جزئية أو مقتصرة على جانب دون آخر من العملية التعليمية–التعلّمية. وفي هذه الحالات كلّها، فإن الأمر يعود بلا شك إلى

[1] محمد بودهان، الأسباب الحقيقية لضعف اللغة العربية، موقع "هسبريس"، المقال السابق.

افتقار هذه المجهودات النظرية إلى "**استراتيجية**" واضحة من أجل التطبيق وبدائل محتملة تعوض مواطن الضعف والخلل.

فلفظة "الإستراتيجية" نحت عربي مشتقة من الكلمة الإنجليزية Strategy وهي مشتقة بدورها من الكلمة الإغريقية Strategia وتعني الجنرالية Generalship وهذه الكلمة بدورها مكونة من لفظين هما: Again وتعني جيش و Statos وتعني يقود، ولذلك فهي تعني فنّ قيادة الجيوش أو أسلوب القائد العسكري[1].

كما تعني لفظة استراتيجية اصطلاحا: خطة طويلة المدى تستهدف التوصل إلى مجموعة من السبل والبدائل والاختيارات وذلك لتحقيق مجموعة من الأهداف المحددة والتوصّل إلى نتائج سريعة وفعّالة، كما تشتمل على أساليب التقويم التي يمكن عن طريقها التعرّف على مدى نجاح الإستراتيجية وتحقيقها للأهداف التي تبنتها من قبل[2].

هذا بشكل عام الدلالة التي تشتمل عليها الإستراتيجية، وهي قد تأخذ بالإضافة إلى هذه المعاني العامة، معان خاصة بحسب الميادان الذي تستخدم فيه. وأما عند استخدامها تربويا فهي تعني: مجموعة الأفكار والمبادئ والخطط طويلة المدى التي تتناول دور التربية بوجه عام في إحداث عملية تغيير أو تعديل أو إصلاح، كما تحدد مسارات العمل واتجاهاته في معالجة مجموعة من القضايا

---

[1] فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2004، ص51.

[2] فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، المرجع نفسه، ص51.

الحالية والمستقبلية[1]. ولعل من الشروط الضرورية التي ينبغي أن تتوفر في هذه الإستراتيجية لكي تسير بالسياسة التربوية إلى حدود بعيدة من النجاح: أن تكون شاملة لجميع أشكال التربية ومستوياتها، متكاملة مع الأهداف السياسية والاجتماعية والاقتصادية الطويلة المدى إلى حدّ معقول، وتلتزم في عملها بمبدأ الفعل المسبق لا مبدأ ردّ الفعل الفوري؛ أي التنبؤ بالمشكلات والاستجابة لها مستقبلا، بدل الاستجابة الفورية[2].

ويمكن أن تأخذ هذه الاستراتيجيات أشكالا متباينة بحسب الرؤية التي تعتمدها، والتي حدّدها علماء التربية والاجتماع في ثلاثة توجهات أساسية:

الإستراتيجية العقلانية: وهي التي تنطلق من أسس فكرية محددة، وتستند إلى الدراسات العلمية، وتفرض استعداد الناس المقصودين بها واقتناعهم بها، بحكم موضوعيتها.

الإستراتيجية التوجيهية: وتعتمد على جذب اهتمام الناس المعنيين، واستثمار عواطفهم، وكسب ثقتهم وتعديل مواقفهم واتجاهاتهم للمشاركة في التغيير، وتنفيذ ما يطلب منهم.

الإستراتيجية السياسية الإدارية: وتعتمد على القوة الناجعة من السلطة السياسية والإدارية، وتفترض في الأفراد المطاوعة والتنفيذ دون مقاومة، بحكم قوّة التشريعات والتوجيهات القانونية التي تصاحب التغيير.[3]

---

[1] المرجع نفسه، ص52.

[2] عبد الله عبد الدايم، معجم علم التربية، ص302.

[3] حرقاس وسيلة، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص37.

ومن هذا المنطلق فإن الإصلاحات الأخيرة التي قامت بها الجزائر بشكلها الشامل يمكن أن نسندها إلى إحدى هذه الخلفيات. وكون أن الإصلاح الأخير قد صدر عن السلطة السياسية، فإنه من الواضح أن الإستراتيجية المعتمدة هي "الإستراتيجية السياسية الإدارية" التي سهر على إطلاقها شخصيا السيد الرئيس عبد العزيز بوتفليقة بعد انتخابه سنة 1999، بتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000، إذ عدّها ثاني الأولويات بعد استرجاع الأمن الوطني عبر آلية المصالحة الوطنية والوئام المدني[1].

وضمن هذه الإستراتيجية الشاملة يمكن تمييز استراتيجيات جزئية تتناول بحث موضوعات جزئية داخل الموضوع العام، كأن نبحث داخل موضوع التعليم الابتدائي _وهو محور بحثنا_ عن مجموعة الأفكار والمبادئ والخطط طويلة المدى التي تتناول الطريقة المثلى لتدريس مادة اللغة العربية، كونها تعاني نقصا في مستوى تحصيلها، بالرغم من كلّ المجهودات السابقة التي وظّفت من أجل الرقي بها على المستويين العلمي المدرسي والوظيفي الاجتماعي.

إن المتتبع للشأن التربوي في الجزائر حين يدقق في محتوى هذا الإصلاح الأخير، يجد أن "المشروع النظري للإصلاحات التربوية شامل لكل عناصر العملية التعليمية_التعلّمية، وكل جوانبها ومستلزماتها، ونظريا دائما، هي في غاية الحداثة والرقي، لكن ما ينقصها أمران اثنان: 1- تكييف كل ما جاء في المشروع التربوي لطبيعة البيئة المحلية وطبيعة المتعلم الجزائري انطلاقا من تحليل الحاجات

[1] من نص خطاب السيد عبد العزيز بوتفليقة رئيس الجمهورية الجزائرية(قصر الأمم، الجزائر، يوم السبت 13 ماي 2000). ضمن كتاب: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"، المرجع السابق، ص9.

ودراسة التطلعات. 2- التطبيق الجاد لكل تفاصيل المشروع. تدعيم تكوين المعلمين أكاديميا، توفير الوسائل التعليمية، تفعيل العقد الاجتماعي المعنوي بين الأطراف الشريكة في إنجاز المناهج..."[1]

ولأن كنا نعنى هاهنا بجزئية بعينها داخل المنظومة التربوية، أي تدريس مادة اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، وأخذا بعين الاعتبار لما أسفرت عليه نتائج هذه البحوث، فإنه حري بنا أن نعتمد الدراسة العلمية في تحليلنا لمشكل تدني مستوى تدريس اللغة العربية التي تحتم علينا البدء بالأساسيات.

وككل عمل أكاديمي يتحرى العلمية، فإن دراسة علمية لمكوناته تبقى ضرورية جدا. ونحن والحال هذا، سنبدأ من خلال المبحث الموالي في دراسة علمية لموضوع اللغة بشكل عام، ثم نتطرق إليها في خصوصيتها والتي ستدفعنا إلى التعرف عن خصوصيات اللغة العربية من جهة اشتراكها مع غيرها من اللغات وتميّزها عنها.

[1] هذه أهم النتائج التي توصلت إليها بعض البحوث حول المقاربة بالكفاءات التي تعدّ آخر تطورات المدرسة الجزائرية. أنظر: حرقاس وسيلة، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المدرسة الابتدائية، المرجع السابق، ص381.

المبحث الثاني: اللّغة: دراسة علمية وتاريخية.

إنّ المفهوم المحوري الذي سنتناوله في هذا المبحث هو "اللسانيات" باعتبارها "الدراسة العلمية للّغة البشرية"[1]، وتشكّل مظاهر اللسان البشري كافة، مادة الألسنية سواء أتعلق الأمر بالشعوب البدائية أم الحضارية، بالحقب القديمة أم بحقب الانحطاط. مع الأخذ بعين الاعتبار في كل حقبة ليس اللسان السليم أو لسان الفنون وحسب، بل أشكال التعبير مجتمعة[2].

إنّ مفهوم اللسانيات باعتبارها دراسة علمية تكاد لا تعطينا صورة مميزة عن الموضوع الرئيسي للدرس اللساني الذي نحن بصدد البحث فيه، حيث يجدر بنا الإشارة إلى أن اللغة التي يدرسها اللساني هي لغة بشرية، إذ أن استعمال مصطلح "لغة" قد نجده وفي أغلب الأحيان مجازيا؛ فلغة الحيوان هي من اختراع الحكائيين ولغة النمل هي أقرب إلى كونها افتراض من كونها وليدة الملاحظة، ولغة الورود هي وضع كغيره من الأوضاع الأخرى الكثيرة[3]. واعتبارا لكل هذا فإننا لا نعني باللغة إلاّ بكونها "الملكة التي يستعملها البشر للتفاهم فيما بينهم بواسطة الأدلة الصوتية[4]".

إنّ اختيارنا للغة البشرية كموضوع للدرس اللساني هي بالدرجة الأولى ضرورة يمليها علينا الشكل العام للبحث، ولكن، ما هي الدوافع الحقيقية التي

---

[1] مارتيني أندريه، مبادئ في اللسانيات العامة، المرجع السابق ص12.

[2] فرديناند دو سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، المرجع السابق، ص 17.

[3] مارتيني أندريه، المرجع نفسه، المكان نفسه.

[4] مارتيني أندريه، المرجع السابق، ص12.

جعلت من هذا الشكل من العلامة يطغى على سائر أنماط العلامات الأخرى ليكون أنموذجا يحلّل من خلاله علماء اللسانيات عملية التواصل؟[1] ألكونه خاصية مميزة للإنسان دون غيره من الكائنات؟

إنّ الاعتماد على هذا الأمر محورا لعملية التصنيف يسهل القول أن كل الكائنات تملك ملكة خاصة بنوعها تمكنها من التواصل فيما بينها. وما يزيد اعتقادنا في هذا، أننا لا نملك القدرة على فهم أنواع الحيوان من الطيور والأسماك والسباع في عالمها الذي يبدو في ظاهره البيولوجي والاجتماعي لا يختلف كثيرا عن مجتمع الإنسان إلا فيما يتفرّد به هذا الأخير من إنتاج ثقافي. إن المشكلة أكبر من أن تكون مجرد انتقاء اعتباطي للغة على باقي أشكال العلامة الأخرى وحري بنا أن نولي اهتمامنا بما تنفرد به هذه الأخيرة حتى يكون لها هذا الشأن العظيم في حياة الإنسان.

إن اللسانيات كعلم يمكن تلخيص مراحل تكوّنه منذ أن بدأ الإنسان يهتم بهذا الجانب المعقد والسحري في الوقت نفسه إلى ثلاثة محطات رئيسية:

لقد كان أول اهتمام باللغة في"ما يسمى بالقواعد grammaire وهذه الدراسة التي شيّدها الإغريق وتابعها الفرنسيون من بعد، تعتمد المنطق بشكل جوهري"[2]ولم تكن تحمل الصبغة العلمية بحال من الأحوال، وكانت تهدف من خلال قواعدها

[1]Janusz Kacprzyk, Speesh Processing in the Auditory System application Studies in computational intelligence, Volume 53 Editor-in-chief Prof. Reserch institut Polish Academy of science ul. Newelska 601-447 Warsaw, p112.

[2] فردينان دو سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، المرجع السابق، ص11.

إلى التمييز بين الصيغ السليمة من غيرها. واستمرارا لهذه الحركة نشأ ما يسمى "فقه اللغة" الذي عرف تكوين مدرسة الإسكندرية خصيصا لهذا الغرض.

إلاّ أنّ مصطلح فقه اللغة لم يعرف ارتباطه بشكل علمي مع هذا النوع من البحوث إلاّ مع الحركة العلمية التي أسسها **فريدريك ولف** منذ عام 1777[1]، حيث أن هذا العلم كان يرمي بالدرجة الأولى إلى تفسير وشرح النصوص بالاعتماد على النقد كطريقة خاصة، وهو إذ يعالج القضايا اللغوية فإنما يهدف إلى مقارنة نصوص ترجع إلى حقب زمانية متباينة، وتحديد اللغة الخاصة لكل مؤلف كما ينبغي أيضا فك رموز وتفسير كتابات صيغت بلغة مهجورة أو غامضة[2].

وكانت المحطة الثالثة المؤسسة لهذا العلم "اكتشاف إمكانية مقارنة اللغات بعضها ببعض"[3] وهذا ما اصطلح عليه بـ: "فقه اللغة المقارن"، وكان يهدف إلى البحث عن العلاقات القائمة بين مختلف اللغات كالمحاولة التي قام بها سنة 1816م اللغوي **فرانز بوب** في كتابه "منظومة تصريف الأفعال في السنسكريتية" حيث وجد أن لهذه الأخيرة علاقة قرابة مع كلّ من الجرمانية واليونانية واللاتينية.

وقد تواصلت جهود المفكرين اللغويين في سعيهم الدائم لفهم الظاهرة اللغوية معتمدين على المنهج المقارن في أبحاثهم ومؤسسين لعلم الألسنية حتى ظهرت

[1] فردينان دو سوسير، المرجع السابق، ص11.

[2] فردينان دو سوسير، المرجع نفسه، المكان نفسه.

[3] فردينان دو سوسير، المرجع نفسه، ص12.

على الساحة العلمية مدرسة جديدة تحمل اسم "**النحويين المولدين**" والتي كان جميع أعلامها ألمانا E.SIEVERS, H.PAUL, W.BRAUNE, H.HOSTHOFF BRUGMANN [1]، وقد كان لهؤلاء الفضل في جعل النتائج المقارنة في المنظور التاريخي، وعلى أيديهم أيضا فقدت اللغة الخاصية التطورية التي كان يصفها بها أصحاب فقه اللغة والقواعد المقارنة. غير أن آثار العالم السويسري فردينان دو سوسير تبقى في هذا المجال وخاصة في مؤلفه "**محاضرات في اللسانيات العامة**" أهم ما انجلى عليه القرن العشرين من أبحاث في مجال اللسانيات، حيث يشهد له الجميع بسبقه في تشكيل علم جديد بكل ما تحمل الكلمة من معنى في هذا الميدان.

وللإجابة على الأسئلة التي طرحناها من قبل فيما يخص الأسباب الحقيقة التي جعلت من اللغة نموذجا للدرس اللساني فإنّ ذلك ولاشك كامن في الخصائص التي تحملها هذه الأخيرة:

إنّ أهم خاصية يجب التأكيد عليها في سياقنا هذا هي أن اللغة مؤسسة بشرية يتفرّد الإنسان بها، وهي تميزه في كثير من الأحيان عن باقي الكائنات، كقول البعض في تعريف الإنسان أنه (كائن ناطق).

اللغة ملكة يستعملها البشر للتفاهم بينهم بواسطة الأدلة الصوتية كما يمكن أن نجدها بشكل آخر أي مكتوبة.

[1] فردينان دو سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، المرجع السابق، ص15.

اللغة ليست وظيفة طبيعية لأعضاء معينة في الجسم. والذي لا يمكن أن نؤكده هو أن اللغة ناتجة عن تمارين طبيعية لبعض الأعضاء، كالتنفس أو المشي الذين تقريبا أساس وجود الرئتين أو الرجلين؛ فبالنسبة إلى اللغة يجري الحديث حقا عن أعضاء للنطق ولكنه أيضا يضاف إلى ذلك عامة أنّ الوظيفة الأولى لكل عضو هي شيء آخر تماما، فالفم يستعمل لإيصال الغذاء إلى المعدّة، والخياشيم تستعمل للتنفس وهلم جرى...وتلافيف المخ التي رأى بعضهم أنها منشأ الكلام لأن إصابتها غالبا ما كانت ذات علاقة بالحبسة – لا شك ذات صلة بممارسة اللغة، ولكن لا شيء يثبت أنّ تلك هي وظيفتها الأولى والأساسية[1].

اللغة مكتسبة، هذا ما قال به أغلب المشتغلين في هذا المجال. وقد كانت معارضتهم واضحة لؤلئك الذين كانوا يعتقدون أن الطبيعة تكسبنا إياها في حين أنّ اللغة شيء اتفاقي مكتسب[2]. وقد كان جهل الناس بأن هناك نظاما اصطلاحيا يتكوّن من العلامات الصوتية قد أغرى الفكر العام بإسناد أصل غريزي للّغة لا تختصّ به في حقيقة الأمر[3].

إذن فما دامت اللغة مؤسسة أو منظومة بشرية* كما يحلو للبعض وصفها، فإنها ولا شك مكوّنة ومركّبة من أجزاء ينبغي علينا الكشف عنها، وعليه فإن اللغة

---

[1] مارتيني أندريه، مبادئ في اللسانيات العامة، المرجع السابق، ص 13.

[2] فردينان دو سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، المرجع السابق، ص 20.

[3] إدوارد سابير، اللغة "مقدمة في دراسة الكلام"، ج1، تر: المنصف عاشور، الدار العربية للكتاب، ط2، تونس، 1997، ص 16.

* نشير إلى التوجه البنيوي الذي يطبع الأبحاث اللسانية خاصة دو سوسير، أندريه مارتيني وسابير...والذين يعتبرون من أهم الباحثين في هذا المجال.

كما أشار دو سوسير في أبحاثه: هي ذلك الفعل الذي يقوم به الإنسان داخل محيطه الاجتماعي حيث أن هذا الفعل يشترط وجود شخصين على الأقل حتى يتم[1].

إنّه لمن العسير علينا أن نُلمّ ولو بطريقة مختصرة بجزئيات اللسانيات وما ينطوي تحتها من علوم للّسان واللغة والكلام وكلّها تصب في حقيقة الأمر في مجال انشغالنا، إلاّ أن غرضنا الأول والأخير هو "اللغة" باعتبارها أساس لبعد آخر في حياة الإنسان ألا وهو "البعد الفكري" والذي يفرض علينا اختصار اللغة في كونها: وسيلة تبليغ تسهّل عملية التواصل بين أفراد المجتمع الواحد وحتى بين المجتمعات المختلفة في حالة التمكّن من معرفة لغات الغير. فالعربية مثلا هي قبل كل شيء الوسيلة التي تمكّن أهل اللسان العربي من أن تكون لهم علاقات فيما بينهم، وبغض النظر عن نوع هذه العلاقات، لاشك وأنها تُسيّر معظم متطلبات الحياة الإنسانية.

[1] إنّ نقطة انطلاق الدارة لتكمن في دماغ أحد المتحاورين ولنقل المتحدث (أ)، مثلا، حيث تترابط وقائع الضمير المسمّاة تصورات(concept) مع تمثيلات العلامات الألسنية، أو الصوّر السمعية المستخدمة في التعبير عنها، و لنفترض أنّ تصورا ما يثير في الدماغ صورة سمعية مماثلة: فهذه ظاهرة نفسية كليّا تتبعها بدورها آلية فزيولوجية: فالدماغ ينقل إلى أعضاء النطق ذبذبة ملازمة للصورة، ثمّ تنتشر الموجات الصوتية من فم المتحدث (أ) إلى أذن المتحدث (ب)، وهذه آلة فيزيائية بشكل صرف ثم تستمر الدارة حتى المستمع (ب)، في اتجاه معاكس: إذ يتم الانتقال الفيزيولوجي للصورة السمعية من الأذن إلى الدماغ، وفي الدماغ نفسه يعقد الترابط النفسي بين هذه الصورة والتصوّر الذي يقابلها. وإذا ما تحدّث (ب) بدوره، فإنّ هذا الفعل الجديد سيأخذ مسارا له الطريق الأولى نفسها – أي من دماغ (ب) إلى دماغ (أ) وسيمرّ في المرحلة المتتالية نفسها. أنظر: فردينان دوسوسير، محاضرات في الألسنية العامة، المرجع السابق، ص22.

وللّغة ما يجعلها تشكّل في حياة الأفراد والمجتمعات، عنصرا أكثر أهمية وأشد خطرا من أي عنصر آخر، ذلك أنها تُعتبر تعبيرا عما يجول في الفكر "فاللغة مرّة أخرى باعتبارها بنية هي من وجهة النظر الداخلي قالب الفكر"[1] وحتى وإن كان الأمر نسبيا حين تقتصر وظيفة الفكر على بعض الجوانب فيه مثل التذكر مثلا*. وما دامت اللغة تمثل الفكر في شطر منه فهي ولا شك أداة حاملة للمعرفة الإنسانية.

ومن منطلق أنّ اللغة معبرة عن الفكر وحاملة للمعرفة من العالم الخارجي، فهي إذا ما ردّت إلى أُسّها الأول، فإنها في نظر البعض مدوّنة: أي قائمة عبارات توافق قدرا من الأشياء[2] وقد تمّ هذا الربط بفضل التصوّر الذي أنتج من خلاله الإنسان هذه المنظومة (اللغة) عبر الزمن، إذ أن العلامة اللسانية لا تربط شيئا باسم بل تصورا بصورة[3] وهو ما يعبّر عنه عند علماء اللسانيات واللغة خاصة بـ: **علامة** للدلالة على الكلّ، **والمدلول والدال** للتعبير عن التصوّر والصورة السمعية على التوالي[4].

لا شك أنّ الحديث عن اللغة كونها مدونة، حكم يميل إلى العمومية؛ الأمر الذي يقوي فينا الرغبة في الكشف عن العناصر الأساسية التي تتألف منها، وهذا منوط أيضا بالعقل العلمي الذي همّه البحث عن "الحقائق" في حركته ونشاطه،

[1] سابير إدوارد، اللغة 'مقدمة في دراسة الكلام'، المرجع السابق، ص 34.

* الفكر أعم من اللغة ويمكنه الاستغناء عنها في بعض حالات النشاط الذهني مثل التذكر.

[2] فردينان دوسوسير، محاضرات في الألسنية العامة، المرجع السابق، ص 87.

[3] فردينان دوسوسير، محاضرات في الألسنية العامة، المرجع نفسه، ص 88.

[4] فردينان دوسوسير، المرجع نفسه، ص89، بتصرف.

وإنه لمن الضرورة بمكان التطرق ولو بكيفية سطحية لهذا الجانب الوصفي التعريفي للّغة.

فاللغة هي"مجموعة المصطلحات والتراكيب التيّ يعبّر بها كلّ قوم عن مقاصدهم[1]".

أما اصطلاحا فهي: "نظام تعبير عن الفكر، يتضمن مصطلحا ونحوا محدّدين، ثابتين نسبيا، يشكّلان مؤسسة اجتماعية مستديمة، تفرض نفسها على سكان بلد، وتظلّ شبه مستقلة عن إرادتهم الفردية"[2].

تتمثل مكونات اللغة المفيدة على حد تعبير "سابير" على وجه العموم في الوحدات الصوتية سواء أكانت من الكلمات أم من أقسام الكلام أو مجموعات كلم[3]. ويذهب أغلب المختصين في هذا المجال إلى اعتبار الكلمة الدّالة على معنى معين هي أبسط عنصر في هذه المنظومة، إلاّ أن عملية التفكيك الهيكلي للغة تظهر أن الكلمة هي بحدّ ذاتها تركيب لمجموعة عناصر أخرى، وقد أطلق على مجموع التمفصلات الصوتية المشكّلة للكلمة اسم صويت phoné ou phonème[4] وهو أصغر وحدة معروفة إلى حدّ الآن. إذن فلو أردنا أن نلخص

[1] ابن منظور، لسان العرب، المجلد 13، دار صادر، ط1، بيروت، لبنان، ص 213.

[2] لالاند أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد 2، المرجع السابق.

[3] سابير إدوارد، اللغة 'مقدمة في دراسة الكلام'، المرجع السابق، ص 40.

[4] يرى سابير أنه حتى الصوت حصيلة لعدد من توافقات أعضاء الكلام الذي يستقل بعضها عن بعض لكنّها متلازمة الاتصال. غير أنّ الصوت المنعزل لا يعتبر بحق عنصرا من عناصر الكلام لأنّ الكلام مفيد والصوت غير مفيد البتّة. أنظر: سابير إدوارد، اللغة 'مقدمة في دراسة الكلام'، المرجع نفسه، ص39.

اللغة (في شكلها المنطوق– الكلام) في جملة واحدة فإننا نستطيع أن نقول: أنها مجموعة صويتات تتآلف فيما بينها مشكّلة كلمات دالة. هذه الكلمات بدورها تتضامن فيما بينها في إطار نظام معين منتجة بذلك معنى يوظّفه الإنسان في عملية الاتصال مع غيره من بني جلدته.

وما دامت المهمة الأساسية[1] لعلم اللسانيات هي تقديم الوصف والتأريخ لمجموع اللغات وهذا يعني سرد تاريخ الأسر اللغوية، وإعادة بناء اللّغات الأمّ في كلّ منها ما أمكنها ذلك[2]. فإن اللساني يجد نفسه مرغما على التعامل مع اللّغة في شكلها الثاني الذي هو شكل الكتابة. إنّ اللغة المكتوبة كثيرا ما يعتبّرها العلماء رديفة اللغة المنطوقة؛[3] فهي تعادل معادلة تامة نظيرها المنطوق في المعنى الرياضي للكلمة[4]، وهي في هذه الحالة أفضل وسيلة تسمح بتتبع جذور اللغات القديمة والمندثرة خاصة. هذا ما يجعل للألسنية روابط قوية جدا مع علوم أخرى تستمد منها معطيات طورا، وطورا تَرفدها بمعطيات جديدة، والحدود التي تفصلها عن هذه العلوم ليست واضحة دائما. فعلينا مثلا أن نميز بدقة بين الألسنية، والعراقة وما قبل التاريخ حيث لا تتدخل اللغة إلاّ كوثيقة، كما لا بدّ من التمييز بينها وبين الأنثروبولوجيا (علم الأقوام) التي لا تدرس الإنسان إلاّ من وجهة نظر الجنس. لكن، ماذا تمثل الكتابة بالنسبة للساني؟

[1] Lawrence Robiner, Fondamental of speesh recignition, Ging Hwang Juang printice Hall internationl-Inc published PTR, 2002, p74.

[2] فردينان دو سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، المرجع السابق، ص 17.

[3] Joe Tebelsis, Speesh Recorgnition using neural networks, Subtmitted in partial fulfillemnet of the requirements for a degree of Doctor of Philosophy, USA, 1995, p17.

[4] سابير إدوارد، اللغة "مقدمة في دراسة الكلام"، المرجع السابق، ص 32.

لا يُعير أغلب العلماء أهمية كبيرة للكتابة مقارنة بما هو منطوق، فتمثيل اللغة هو العلّة الوحيدة لوجود الكتابة[1]، إلاّ أن الضرورة العلمية تحتّم عليهم التعامل معها كبديل للمنطوق، ولها في نظرهم من الخصائص ما يجعلها تحافظ وبأمانة على النظام اللغوي حتى بعد مرور أزمنة طويلة. وهي كما يقول دو سوسير مدعاة للدهشة والذهول، والصورة الخطّية للكلمات كغرض مستمر ثابت هي أكثر قدرة من الصوت على تشكيل وحدة اللغة عبر الزمن، ومهما يكن هذا الرابط سطحيا في خلقه وحدة اصطناعية محضة، فإنه أسهل مثالا من الرابط الطبيعي الحقيقي، أنه الصوت[2].

إن الانطباعات البصرية لدى معظم الأفراد أكثر دقّة وديمومة من الانطباعات السمعية. ولهذا، فإنهم يرتبطون بالانطباعات البصرية بشكل أفضل. والصورة الخطيّة تفضي إلى أن تفرض نفسها على حساب الصوت.

أنّ التعليم لا يتمّ في المدرسة إلاّ بحسب الكتاب ونهجه. وفوق هذا يبدو أنّ اللغة إنما هي منظمة بقانون، ولكن القانون والحال هذه، هو نفسه قاعدة مكتوبة خاضعة لاستخدام صارم: أنه الرسم الخطي، وهذا ما يضفي على الكتابة أهمية أولية. أنّ الأمر ينتهي بنا لنسيان أننا نتعلم الكلام قبل تعلمنا الكتابة، وبذلك تنقلب العلاقة الطبيعية رأسا على عقب[3].

[1] فردينان دوسوسير، محاضرات في الألسنية العامة، المرجع السابق، ص 39.

[2] فردينان دوسوسير، المرجع نفسه، المكان نفسه.

[3] فردينان دوسوسير، المرجع نفسه، المكان نفسه.

لاشك أن طموح اللسانيات باعتبارها الدراسة العلمية للّغة البشرية يسعى إلى بلوغ مصاف العلوم التجريبية من حيث الدّقة واليقينية، الأمر الذي جعلها تسطّر آفاقا تسعى لتحقيقها، فبالإضافة إلى أنّ من أولويات اللسانيات واهتماماتها تقديم الوصف والتأريخ لمجموع اللغات، وإعادة بناء اللغات الأمّ، فهي أيضا بحث عن القوى الموجودة في اللغات كافة، وبطريقة شمولية متواصلة، ثم استخلاص القوانين العامة التي يمكن أن ترد إليها كلّ ظواهر التاريخ الخاصة[1]، أي وبعبارة أخرى فهم الظاهرة اللّغوية من حيث منشئها والتي طالما شكّلت مصدر غموض وإبهام، حيث لم يستطع الإنسان اقتحامها ولا تجاهلها لما لها من أهمية وخطورة في حياته الخاصة.

لقد كانت اللغة، وطيلة عقود طويلة من الزمن مجرد أداة تبليغ يوظّفها البشر للتواصل بينهم دون أن يوليها أحد أهمية لعينها، ولربما وجدها البعض غريزة مثل باقي الغرائز الأخرى كعملية التنفس أو المشي..الخ. إلاّ أن ذلك الأمر أصبح من الوهم عندما أمعن الإنسان في حقيقة هذه الوظيفة وحقق وقارن بينها وبين الغرائز الأخرى، فلم يجد لها أصلا كافيا لا في الأعضاء التي كان يعتقد أنها مصدرها ولا في المخ[2] أيضا مع تقدم الدراسات والبحوث العلمية البيولوجية والطبّية منها على وجه التحديد، فنزع عالم اللغة إلى احتمال مقدمات أخرى يجعل منها مرتكزا لأبحاثه؛ فذهب الكمّ الأعظم إلى اعتبار اللغة منهج إنساني محض لا غريزي

[1] فرديناند دو سوسير، المرجع السابق، ص17.

[2] والمقصود المناطق الموجودة في النصف الأيسر للمخ كمنطقة بروكة، الأجسام المخروطية الخشنة والغروية، منطقة ورنيك...أنظر: جون ر. أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، المرجع السابق، ص459 وما بعدها.

لتبليغ الأفكار والمشاعر والأغراض[1] بتوسط نظام من العلامات الموضوعة اختياريا، وهي مبدئيا علامات مسموعة تحدثها ما يسمى "أعضاء الكلام"[2]. إلاّ أن هذا الوضع الجديد لم ينر في الأمر شيئا كبيرا، بل على العكس من ذلك فقد كان مصدرا للشك أكثر منه لإثبات أمر ما، فكانت الخطوة الثانية التي اعتمدها علماء اللسانيات هي ردّ أصل اللغة إلى "المجتمع" وفصلها عن الفرد الذي يتطلب توحيد لغة واحدة عبر المعمورة كاملة الأمر الذي ينفيه الواقع. وقد ذهب البعض إلى اعتبار اختلاف اللغات ليس إلاّ عرضا في حين أن أصلها واحد حين نشأ "علم اللغة المقارن" الذي ينطلق من فرضية اشتراك اللغات في جذر واحد. وقد أخذت الدراسة اللسانية توجها آخر عندما بدأت تهتم باللغة من خلال ابتكارها لعلوم ثانوية أو تخصصية في علم اللغة الذي كان همّه أول الأمر البحث عن الأصل، وحين تعذر إن لم نقل استحال ذلك لم يجد اللساني بدا من أن يعمل داخل اللغة ويتجاهل ما بدأ به أوّل الأمر حين أقبل على اللغة كموضوع للدرس.

ليس الغرض من هذا الارتداد في وصف المراحل التي مرّ بها الدرس اللساني التقليل من فضل هذا العلم في إنارة بعض جوانب الظاهرة اللغوية. ولكن، هل يمكننا اعتبار أنّ اللسانيات نجحت في توضيح وتفسير اللغة؟ هل أننا وبعد

[1] يكاد يجمع علماء اللغة أن لهذه الأخيرة وظيفتان أساسيتان: الاتصال والتفاعل، وهو ما يجعلها إنسانية بامتياز. أنظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصالا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، المغرب، (د.ط)، 2006، ص25.

[2] سابير إدوارد، اللغة "مقدمة في دراسة الكلام"، المرجع السابق، ص 32.

إطلاعنا على ما أنجزه الدرس اللساني نستغني عن طرح بعض التساؤلات حول الكيفية العلمية التي تمكننا من تعلّم اللّغات في تعدّدها واختلافها؟

لا نظنّ أن هناك جوابا شافيا يمكن أن تقدّمه لنا الدّراسات اللّسانية حول هذا السؤال، وبالقدر نفسه من عدم اليقين يمكننا أن نجيب على السؤال المتعلّق بالأصل الواحد[1] للّغات العالمية، التي تتباين تباينا وضاحا من حيث تشكيلها والقوانين التي تتحكّم فيها، باعتبار أن هناك تضاربا حول الحقبة التي نشأت فيها اللغة والأسباب التي أدت إلى ظهور هذا النمط التواصلي الاجتماعي عندما يتعلق الأمر بإيجاد أدلة علمية دقيقة. وعلى الرغم من ذلك يميل العديد من علماء الأنثروبولوجيا في هذه الأيام إلى الاعتقاد بالأصل الحديث، السريع، للغة، بسبب التغيير المفاجئ في سلوك الإنسان في أواخر العصر الحجري القديم؛ حولي خمسة وثلاثون ألف سنة خلت[2].

إنّ اهتمامنا بلغة بعينها في هذا البحث، وهي اللغة العربية، يحتّم علينا التركيز بشكل دقيق على طرح الأسئلة المناسبة التي تخدم غرضنا هذا؛ كالسؤال عن أصلها من حيث النشأة التاريخية ومراحل تطورها والخصائص المميّزة لها عن غيرها من اللّغات، والأسباب التي أدت إلى ظهور اللحن فيها؟ والتي نجدها محدّدة

[1] ثمة وجهتا نظر تتعلقان بنشوء اللغة: الأولى تعتبرها سمة فريدة عند البشر، وظاهرة نشأت كتطور جانبي في دماغنا الذي ازداد حجما. وفي هذه الحالة ينظر إلى اللغة كظاهرة نشأت بسرعة وفي مرحلة حديثة. أما وجهة النظر الثانية فترى أن اللغة المحكية نشأت في سياق الانتخاب الطبيعي عبر القدرات المعرفية للأجداد الغير بشريين. أنظر: علي الشوك، كيمياء الكلمات، دار المدى، (د.ط)، (د.س) ص84.

[2] علي الشوك، المرجع نفسه، ص89.

بشكل صارم للإستراتيجية المناسبة التي يمكن أن نعتمدها لتدريسها في مدارسنا الابتدائية اليوم إذا وفّقنا في الإجابة عنها.

وأمّا اللفظة "لغة" العربية التي قد يطول الكلام حول معناها، فإنها لا "ترد مستعملة في كلام عربي يعتدّ به، وإنما كانت العرب كغيرهم من الأمم السامية يستعملون كلمة لسان للدلالة على اللغة[1]. ولن نرجو من فائدة كبيرة من معرفة الأصول الأولى للغة العربية لأن ذلك يُعنى به فقيه اللغة أو الأنثروبولوجي، وأما بالنسبة لنا فإن أقرب نقطة يمكننا أن نعود إليها فيما يخص النشأة؛ هي نسبتها إلى اللسان العربي في جزيرة العرب[2]. ويعزى تواجدها عندنا اليوم في بلاد المغرب بالشكل الذي هي عليه –في المعتقد السائد– إلى سبب جوهري عام ومباشر هو دور الفتوحات الإسلامية في تعريب الأقطار ومنها دول شمال إفريقيا[3].

[1] علي الشوك، كيمياء الكلمات، المرجع السابق، ص102.

[2] تتعدد النظريات التي تبحث في أصول اللغات القديمة والحديثة، ولعلّ المرجّح بالنسبة للغة العربية أنها تعود في أصلها إلى العائلة السامية التي تجمع عدد من اللغات في المنطقة العربية والحبشية، وقد اشتقت التسمية من اسم "سام" في التوراة، وهو أحد أسماء أبناء نوح الثلاثة: سام، وحام، ويافث. وتشتمل مجموعة اللغات السامية على: الأكادية، الكنعانية وفروعها، الآرامية وفروعها، العربية بفرعيها الجنوبي والشمالي والحبشية. وفي تصنيف آخر؛ للعالم الألماني "لبسيوس Lepsius" (1810–1884)، أطلقت تسمية "اللغات الحامية" على مجموعة اللغات التي ينطق بها أقوام في شمال وشرق أفريقيا. كاللّغات البربرية، اللغة المصرية القديمة، واللغة التشادية. أنظر: علي الشوك، كيمياء الكلمات، المرجع نفسه، ص73.

[3] في دراسة قام بها سعيد بن عبد الله الدارودي بعنوان عروبة البربر، مستشهدا بنص للرحالة المغربي ابن بطوطة. يشير عكس الاعتقاد السائد الذي يقول بأن سبب عروبة البربر هو الفتوحات الإسلامية. فهو يقول بأن أصل بربر شمال إفريقيا هو منطقة "ظفار" التي تقع بين عمان والأردن حاليا. أنظر: سعيد بن عبد الله الدارودي، عروبة البربر "مدخل إلى عروبة البربر الأمازيغيين من خلال اللسان"، منشورات فكر، سلطنة عمان، ط1، 2012، ص11.

فاللغة العربية كغيرها من اللّغات، وظيفة لسانية مكتسبة بالتلقين والمحاكاة، حتى تستقر تدريجيا فتصبح ملكة. وقد نشأ اللسان العربي في جزيرة العرب سالما من المخالط خالصا لأهله، وهم في حلّهم وترحالهم يتناقلونه ملكة، يأخذ الصغير عن الكبير[1]. ولما تنزّل الوحي في صورة القرآن على النبي محمد صلى الله عليه وسلّم، كان نصّه بلسان عربي قرشي، أي بلغة أهل المنزّل عليه، وكان من أوجه إعجازه الكثيرة بيانه.

يشير اللسانين اليوم إلى هذا التناقل للخبرة اللسانية بمفهوم "الاتصال" الذي يعني "تبادل المعاني بين الأفراد من خلال نظام عام للرموز"[2]. وهو بشكل عام نقل المعارف من شخص لشخص، أو مخلوق لمخلوق، أو وجهة نظر لأخرى. ويأخذ الاتصال المراد توضيحه في سياقنا هذا شكل أصوات –كما سبق توضيحها أعلاه– بين مرسل ومستقبل للرسالة كما يمكن أن يكون مكتوبا.

أما من الوجهة التربوية؛ فإن الاتصال يعتبر "عملية مستمرة للتعبير والتفسير وتبادل وجهات النظر (التفاوض)"[3]. وهي وإن تبدو لأطرافها بسيطة بحكم العادة، إلاّ أنها في حقيقة الأمر عملية مركبة تشتمل على مجموعة عمليات متداخلة تدور بين مكونات أربعة هي: مرسل ومستقبل ورسالة ووسيلة. ومن أجل أن تتم عملية الاتصال بنجاح يجب أن تتوفر في عناصرها الأربعة بعض الشروط نستعرض منها أهمها:

---

[1] محمد عبد الله ابن التمين، المرجع السابق، ص37.

[2] أنظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصالا بين المناهج والاستراتيجيات، المرجع السابق، ص31. نقلا عن دائرة المعارف البريطانية.

[3] رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، المرجع نفسه، ص32.

من حيث الرسالة، يجب أن تتوفر على الترتيب المنطقي للأفكار، دقّة المفردات والعبارات في التعبير عن الأفكار، بساطة التراكيب اللغوية، قلّة الرموز والتجريدات، مناسبة حجمها؛ فلا هي بالطويلة المملة ولا بالقصيرة المخلة، صحة اللغة التي نقلت منها الأفكار، وضوح المفاهيم والمصطلحات وقلّة عددها.

أما من حيث المرسل، فيجب أن تكون الأفكار التي يرغب في إبلاغها واضحة، ذو خبرة بالموضوع الذي يعالجه، ينوع طريقته في العرض، ذو قدرة في اختيار الألفاظ المناسبة الدقيقة، واضح الصوت عند الحديث، بإمكانه ضرب أمثلة تجعل الرسالة محسوسة قدر الإمكان وليست مجردة.

أما من حيث الوسيلة، فدقّتها في نقل الأصوات بالنسبة للأصوات، عدم وجود مؤثرات جانبية تشوش على الحديث، وضوح البلاغة. وفي حالة الرسائل المكتوبة؛ يشترط دقة الطباعة وقلة الأخطاء المطبعية، وإن أمكن جاذبية الإخراج وحسن تنسيق الصفحة.

وأما المستقبل، فيجب أن تكون حواسه سليمة في استقبال الرسالة (الأذن والعين)، قدرته على فكّ الرموز التي وصلت إليه، درايته باللغة التي سيتستقبل بها الرسالة، خبرته بموضوع الرسالة، ألفته بالمرسل ومعرفته لعاداته في الحديث والكتابة، اتجاهه نحو الموضوع وتحمّسه لأفكاره[1].

وبنفس درجة الأهمية، تمتنع الرسالة عن الفهم عندما لا تتوفر هذه المقومات، كأن تكون الرسالة مليئة بالتجريدات، غامضة الأسلوب. أو أن تكون

[1] رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصالا بين المناهج والاستراتيجيات، المرجع السابق، ص ص34-35.

الفكرة غامضة في ذهن المرسل أو ليس ذا خبرة بالموضوع أو عاجزا عن التعبير الدقيق. أو كأن تكون الوسيلة غير دقيقة في نقل الرسالة أو أن تكون عوامل التشويش المحيطة بالرسالة كثيرة، وكأن يكون المستقبل ضعيف السمع أو البصر أو قليل الخبرة بالموضوع أو عاجزا عن فك رموز الرسالة لأنه ليس ذا رصيد لغوي يسمح له بذلك[1].

إن اكتساب هذه الكفاءات الاتصالية التي ذكرناها –الشفوية منها والمكتوبة– ولا شك، تتطلب ظروفا وشروطا معينتين تتلازم والنمو العمري والفكري واللغوي كي تتم على أحسن وجه، وإنّ تفاوت البشر داخل المجتمع الواحد واللغة المشتركة لدليل على أن اللغة تكتسب في ظل شروط نفسية وعضوية واجتماعية متفاوتة؛ بحسب تفاوت الأفراد من حيث الاستعداد والدافعية[2]. وعلى هذه الخلفية يكون مشروعا طرح السؤال التالي: كيف يتم اكتساب اللغة؟

من المعروف أن الإنسان يكتسب اللغة طفلا من البيئة التي ينمو فيها، أي داخل أسرته بالدرجة الأولى، ثم محيطه الاجتماعي الأوسع فالأوسع. وهم يشكّلون بالنسبة للطفل عناصر لغوية فاعلة في تطور بنى، ونماذج لغوية، بحيث تتحدد أصول اللغة المتطورة وشكلها الأولي وفق هذا السياق الاجتماعي البيئي. وقبل أن تظهر اللغة في صورة أداء نهائي تحت السيطرة التامة لمتكلّمها بحسب "بياجيه"، فإنها تنشأ نتيجة التقليد الذي يبدأ منذ المرحلة الحس–حركية[3].

[1] رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، المرجع السابق، ص35.

[2] يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، دار الأهلية، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص351.

[3] يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، المرجع نفسه، ص352.

ويعتبر النمو اللغوي –عند المعرفيين[1] دائما– مثل أي جانب نمائي؛ إذ يفترض أن مراحل النمو اللغوي ترتبط باستعدادات الطفل النمائية المعرفية المحددة بمراحل عمرية[2]. ويمكن تتبع تطور الأداء اللفظي مع تطور البنى المعرفية بحسب المراحل الأربعة التي قسّمها بياجيه على النحو التالي:

خلال المرحلة الحسحركية الممتدة بين الولادة وسنتان، والتي تتّسم بتمركز الطفل على ذاته. يلاحظ نوع من التنظيم لخبراته عن طريق القدرات الحسحركية، وغياب للغة حتى الأشهر الأخيرة من المرحلة.

أما في مرحلة ما قبل العمليات التي تتواصل بين السنتان إلى سبع سنوات حيث تزيد قدرة الطفل الرمزية وظهور عمليات التمثل. فتعرف هذه المرحلة حديث متمركز حول الذات ثم أداء جماعي، وهو ما يعرف بـ: المنولوغ ثم المونولوغ الجماعي.

وعند المرحلة الثالثة، مرحلة العمليات التي تتميز معرفيا بتطور ملحوظ يستطيع الطفل خلالها عكس المفاهيم والاحتفاظ والتسلسل والتصنيف...يبدأ الفهم للأشياء المادية ذات العلاقة.

[1]Vyvyan Evans and Melanie Green, Cognitive Linguistics an introduction, University Press, 2006, p85.

[2] ليست أعمال "جون بياجيه" وحدها المتوفرة حول مسألة اكتساب اللغة، بل هناك أعمال متكاملة أخرى لعلماء النفس كتلك التي قام بها عالم النفس الأمريكي "جزل Gesell" حيث شرح فيها مراحل النمو اللغوي في ترابطها بالنمو العمري. أنظر: حلمي خليل، اللغة والطفل "دراسة في ضوء علم اللغة النفسي"، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د.ط)، 1984، ص ص64–66.

أما في المرحلة التي تُعرف بمرحلة العمليات المجردة التي تشهد تطور البنى الرياضية، فتتحرر اللغة من سيطرة الحس عندما يستطيع طفل هذه المرحلة من التعبير على ما هو محتمل[1].

إن اجتهاد العلماء لتحديد سنّ أو مجال عمري دقيق لتطور اللغة عند الطفل والمراحل التي يمكن أن تمر بها قد جعلهم يلجئون إلى اعتماد تجارب عديدة، وربما كان القاسم المشترك بينها هو المقارنة بين سرعة وجودة تعلم لغة ثانية بين أطفال وبالغين. وقد بيّنت هذه الدراسات على أن هناك ارتباط إيجابي بين عمر الأطفال ونمو اللغة لديهم، لصالح الأكبر سنّا، إلاّ أن الأصغر سنّا يتفوقون عندما يتعلق الأمر "بالتمكّن النهائي من النقاط الرفيعة في اللغة مثل علم الصرف وعلم الأصوات الكلامية"[2].

وعلى هذا الأساس فإن الإخفاق الذي يمكن تسجيله عند هذه الفئة يعود بالدرجة الأولى إلى كون اللغة الأم تختلف اختلافا ظاهرا عن تلك المتعلّمة. وهو ما يقودنا في سياقنا نحن إلى طرح سؤال آخر يتعلق هذه المرّة بوضعية اللغة العربية في المجتمع الجزائري، وتكون صيغته على النحو التالي: هل تعتبر اللغة العربية المُدرّسة في المدرسة الابتدائية لغة الأم بالنسبة للمجتمع الجزائري؟

ليس من السهل الإجابة على هذا السؤال دون أن نضع بعض التحديدات التعريفية التي من شأنها الفصل أو الجمع وبشكل أكثر دقّة بين اللغة العربية المُدرّسة في المدرسة، أو المتداولة في وسائل الإعلام والمسجد وبعض المنابر

[1] يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، المرجع السابق، ص357.

[2] جون ر. أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، المرجع السابق، ص496.

التي تكتسي الطابع الرسمي كاللغة المستعملة في الإدارات العمومية مثلا. وهي اللغة العربية الفصحى التي في أوضاعها التي رسمها النحويون واللغويون وفي مادتها التي تتجلى في تراثها المأثور. وهي وإن قاربت اللهجات المحكيّة في بعض عناصر مستوياتها، معجما ومبنى وتركيبا، ليست اللغة الأم للعربي المعاصر. ذلك أن ما يكتسبه في سنواته الستّ الأولى –في الغالب– لهجة خاصة قد تُداخِلُها عناصر فصيحة. بل إن امتداد الفصحى في العامية أو ما يكون في تداخلهما على صعيد عريض فيما بعد يحدث في وضع العربية التباسا مضللا، ذلك أنه يوقع العربي في وهم أنه يعرف من العربية شيئا كثيرا من غير أن يعرف أنه يعرفه، وهو الشيء الكثير المشترك بين نظام الفصحى ونظم اللهجات المحكية[1].

تدلّ كلمة لهجة في الاصطلاح العلمي الحديث على مجموعة من الخصائص اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد البيئة. كونها تيسّر اتصال أفراد هذه البيئة ببعضهم، وفهم ما يدور بينهم. وكان القدماء من علماء العرب يعبّرون عما نسميه الآن لهجة بكلمة اللغة حينا و**باللحن** حينا آخر[2].

وبالعودة إلى استحضار معنى اللحن في اللغة نجد أنه يعني الخروج عن القوانين والمقاييس التي تضبط اللغة العربية كما سنّها أهلها الأوائل من عرب الجزيرة، حيث كانت أواسط الجزيرة العربية وغربيّها في الجاهلية مبرأة من اللحن

[1] نهاد الموسى، اللغة العربية وأبناؤها، المرجع السابق، ص59.

[2] محمد سلمان عبد الله الأشقر، معجم علوم اللغة العربية "عن الأئمة"، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ص358.

والخطأ، فلما انتشر العرب بالإسلام وخالطوا الأعاجم، سرى الفساد في ألسنتهم وشاع الخطأ في لغتهم[1].

يتضح مما سبق بيانه أنّ اللغة الأم التي يتكلّمها الجزائري ليست العربية الفصحى التي يدرسها في المدرسة، بل هي لهجة بمعنى الخطأ وقد شاع إلى حدّ أننا أصبحنا نلاقي مشاكل جمّة في تقليص الفرق الشائع بين العربية الفصحى واللهجة العامية المتداولة.

وبناء على هذا الاستنتاج المقلق يمكننا مرّة أخرى التساؤل، وليكن هذه المرّة سؤال وجودي: هل نعتبر أنفسنا نحن الجزائريين عربا من حيث اللسان؟ والجواب طبعا لا إذا قسناه بمرجعية اللغة العربية كما يجب أن تكون عليه، لأنه ما من أحد وحتى فئة المثقفين داخل المجتمع الجزائري يتكلم اللغة العربية الفصحى في جميع أوقاته، ومع كلّ محاوريه باستثناء المواقف الرسمية المعروفة. وربما كانت اللغات الأجنبية الحيّة كالفرنسية والإنجليزية أكثر حظّا من حيث الاستعمال بالمقارنة بالعربية في المواقف الحياتية اليومية المختلفة.

ولذا يمكننا في سعينا لتدريس هذه اللغة العربية التي نعتقد أنها –اعتبارا للمقدمات السابقة– **لغة غريبة عنا** بالمفهوم العلمي الدقيق ونشرع في التعامل معها على هذا الأساس. وهو ما سنعرض له من خلال المبحث التالي الذي عنوانه: **استراتيجية تدريس مواد اللغة العربية لـ: "اللحّان"**.

[1] محمد سلمان عبد الله الأشقر، المرجع السابق، ص352.

المبحث الثالث: استراتيجية تعليم مواد اللغة العربية لـ: اللَحَان.

قبل أن نشرع في تفصيل أفكار هذا المبحث، نود أولا وقبل أي شيء توضيح بعض أوجه الالتباس التي قد تقع من مجرد قراءة العنوان، وقد اجتمعت معظم المفاهيم الأساسية المشكّلة لمحتوى هذا البحث في هذا المبحث.

لقد تعرضنا في ثنايا هذا الفصل (في المبحث الأول) لشرح معنى الاستراتيجية التي نُذكّر بأنها: "*مجموعة الأفكار والمبادئ والخطط طويلة المدى التي تتناول دور التربية بوجه عام في إحداث عملية تغيير أو تعديل أو إصلاح، كما تحدّد مسارات العمل واتجاهاته في معالجة مجموعة من القضايا الحالية والمستقبلية*"[1]. وربما نكون قد لامسنا بالدراسة والتحليل بعض الجوانب العامة المكمّلة لعملية الإصلاح تلك، التي تسهر وزارة التربية الوطنية على إنجازها. وأما الآن فسيقتصر اهتمامنا في هذا المبحث حول قضية بعينها، تتلخص في البحث عن الاستراتيجية المناسبة لتدارك تدني مستوى التلاميذ في تعلّم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية.

لقد قادنا منحى البحث –من خلال التحليل السابق– إلى بعض الحقائق التي سنعتمدها مرتكزا للكيفية التي يمكن أن تعالج بها هذه المسألة: كون اللغة العربية في الجزائر كما في الدول العربية، دون استثناء وبتفاوت في الدرجة، ليست اللغة الأم بالنسبة لتلاميذ المدرسة الابتدائية؛ لأن اللغات الأم هي اللهجات العامية، التي انتهينا إلى تعريفها بأنها اللحَنُ في اللغة الفصحى بما هي أخطاء صوتية،

[1] فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، المرجع السابق، ص52.

وأخطاء صرفية ونحوية ومعجمية وغيرها...[1]. وكلّها مظاهر لا تخفى على العيان من أهل الاختصاص والعامة بمدارسنا في مختلف مستوياتها، والتي لا يمكن بحال اعتمادها أساسا تقف عليه عملية التعليم القاعدي للغة.

ومن أجل ذلك، فإن إطلاقنا لوصف "اللّحَان" وهو اسم فاعل للفعل "لحَن" على التلميذ الجزائري من ورائه قصد منهجي. وهو تغيير النظرة تجاه المتلقي للدرس اللغوي (التلميذ الجزائري) الذي عملت المناهج السابقة على تعليمه اللغة العربية وفي اعتقادها أنه عربي الموطن والمنشأ والمنطق. بينما في الواقع هو **غريب**[G]* عنها.

إنّ الفهم الذي تقدّمه الخطابات السياسية المؤدلجة بشأن اللغة لن يفيدنا في شيء بخصوص الاستراتيجية التي يجب اعتمادها في تعليم اللغة؛ لأنها تنظر إليها على أساس أنها من مقومات الهوية؛ فالانتماء القومي هو أساس هذا التصنيف. وأما اللغة التي نُعنى بها، فهي تلك التي تكون أداة من أدوات الحياة العامة والتي لا تقوم بواجبها ما لم تؤدّ غرضها فيها، ولا تبلغ منزلتها الحقيقية لدى أهلها ما لم تُعِنهم فيما هم فيه وعليه. والتلميذ من هؤلاء الأهل لا يمكن أن يحس بأهمية اللغة ولا يمكن أن يحسن تناولها ما لم تقدم إليه على أنها جزء من الحياة لا يستغنى عنه في أمور من الحاجات الآنية من أكل وشرب أو في أمور من

[1] تمام حسان، اللغة العربية "معناها ومبناها"، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1994، ص12.

* يجب فهم كلمة غريب في سياقها التعليمي التربوي الذي نقصده اعتبارا للفرق الكبير بين اللغة العربية الفصحى التي تعتبر مادة الدرس اللغوي، واللهجات العامية أو اللغة الدارجة عند المواطن الجزائري.

حاجات الفنّ والإبداع[1]. وفي هذه الحالة يصعب القول بأن اللغة العربية هي لغة الجزائريين من العامة وحتى الخاصة.

نقف هنا أمام مفارقة خطيرة تستحق التفكير الرصين وتغليب النظر المجدي في مسألة يتجاذب أطرافها العقل والعاطفة؛ فالقول باستعادة اللغة الفصحى عبر إحيائها بالاستعمال في الحياة العامة، يعدّ ضربا من الاستحالة، وقد يُتهم قائلها بالتهريج إن لم يكن بالجنون. كما أن اعتماد مختارات من اللهجات الكثيرة لتعويض العربية الفصحى قصد إحياءها كما فعل الغرب حين عدّ لغاته ما هو حيّ وله صلة بالحياة، فأقره واعتمده مادة للدرس وكان اعتقاده في ذلك لا يخرج عن كون التلميذ يشعر بالحاجة إليه والمتعة فيه مثل إحساسه بأي ثمر يانع لذيذ، وما لم يكن كذلك يُطرح ويُنبذ لأن التلميذ يضيق به ويخاف منه مثل إحساسه بأي شيء ميّت يرهبه مرّة ويريه تفاهة الاهتمام مرّة أخرى[2].

ولكن، هل يصدق القول نفسه على اللغة العربية، ونحن نعلم أنها قبل كلّ شيء لغة القرآن*؟ وأن لهذا الأخير الفضل في ترسيمها في بلداننا والمحافظة

[1] علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984، ص12.

[2] علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، المرجع نفسه، ص13.

* نشير هنا إلى مسألة مهمة يجب أن نستحضرها عندما نندفع في تطبيق المناهج الغربية، وفي حال اللغة خاصة فإن ميل الغربيين إلى اعتماد اللغة الحيّة ينبع قبل كل شيء من فصلهم للدين عن الدولة بمفهوم اللائيكية. الأمر الذي لا نجده في الدول العربية.

عليها واستمرارها حين اعتمده العرب والمسلمون منهاج حياة[1]. والقول بأنه يجب اصطناع لغة تتماشى مع الواقع والعصر وتلبي حاجة متكلّمها، قول لا يخلو من الصحّة والبراغماتية، لكن وبالمقابل يشكّل خطرا على كلّ الإرث الثقافي وبالتالي على البعد التاريخي والحضاري، الذي صُلبه الدين الإسلامي بلغته العربية الفصحى، التي لا يمكن بحال أن نفكر في الاستغناء عنها.

إنه لموقف حرج وحساس ذاك الذي يقفه الإنسان العربي (الجزائري) اليوم – وإننا نقدّره كمن يُخَيّرُ في الاستغناء عن إحدى عينين– فمتابعة السير الحضاري أمر لا غنى عنه في عالم أصبح يحكمه التقدم التكنولوجي وما لهذا الوضع الجديد من ضرورات تتعدى الوسيلة المادية إلى المقومات الوجودية والثقافية وغيرها. والدول العربية ومن بينها الجزائر تسعى جاهدة لكي لا تتخلف عن الركب. وبين التمسك بمقومات الهوية الوطنية القومية والتي تعدّ العربية إحدى ركائزها الكبرى. وللأسف الشديد هي تشهد ضائقة لا تفتأ أن تتفاقم يوما بعد يوم بسبب ما أصابها من إهمال وتقصير من جهة، وعجز وقلّة حيلة من جهة أخرى.

لن نطيل الحديث عن أهمية القرآن ودوره في تعزيز تعليم اللغة العربية، لأنه عنصر أثبت فاعليته منذ زمن بعيد*. ولأن ثمة فرق بين اللغة وعلومها، وأن إتقان اللغة شيء وإتقان علوم اللغة شيء آخر، وأن أحدهما لا يفضي بالضرورة إلى

[1] لا ينكر أحد دور القرآن في استحداث مدارس عريقة في التفسير وعلوم اللغة والبلاغة لا يزال تراثها المادي والمعنوي قائما لحدّ الساعة وساهمت في المحافظة على اللغة العربية. أنظر: محمد محسن علي الصغير، نظرة معاصرة في القرآن الكريم، دار المؤرخ العربي، ط1، 2000، ص63 وما بعدها.

* يُشرع لسائل يقرأ هذه العبارة عن دواعي البحث عن سبل أخرى ما دام القرآن يلبي الطلب. والجواب هو أن نظام المدرسة اليوم لم يعد يتماشى مع ما كان سائدا في القديم، بحيث أصبحت العربية لا تدرس لذاتها وإنما وسيلة هي بدورها لتعلم علوم أخرى.

الآخر، ومن ثم كان من الممكن أن يحسن الإنسان الاتصال باللغة وأن يتمكن منها إذا سلك السبل الموصلة إلى التمرّس العملي بها، والتي تمنحه القدرة فيها على اختلاف مستوياتها وخصائصها دون أن يفقه قوانين هذه المستويات أو يلمّ مجرد إلمام بضوابطها، أو يعرف حتى العلوم التي تعرض لها[1]. وهنا نجد تحفيظ القرآن في المرحلة التحضيرية وقبلها وحتى أثناء كلّ المسار العلمي والحياتي للإنسان العربي إحدى أهم الوسائل المساعدة على ترسيخ قواعد اللغة وامتلاك ذوق لغوي وألفة بالكلمات والأوزان عبر الاستماع والمحاكاة. ولكن، وهو الأمر الذي يهمنا بالدرجة الأولى **هو تعليم علوم اللغة** باعتبارها مجموعة من القوانين والضوابط التي تحدد كلّ مستوى من المستويات في النظام اللغوي، ومعرفة هذه العلوم ليس السبيل إلى معرفة اللغة معرفة عملية. فكيف إذن السبيل إلى ذلك؟

إن الخطأ الفادح الذي يقع فيه المنظرون في التربية وصناع المناهج التعليمية يكمن بالدرجة الأولى في ضبابية الأهداف المرجوة من الساعات المخصصة لدراسة اللغة العربية، وهل غاية هذه الساعات إتقان اللغة أو معرفة علومها[2].

يمكن الجزم بكل تأكيد أن الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية في المدارس هو إتقانها؛ لأن جميع الجهود تتجه في تقييم التلاميذ في المراحل

---

[1] علي أبو المكارم، التعليم والعربية "رؤية من قريب"، دار الهانى للطباعة والنشر، مصر، ط1، 2006، ص121.

[2] تهدف مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر بالإضافة إلى إتقانها، استعمالها تواصليا أي (للتعبير والتواصل). أنظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص15.

المختلفة إلى تعليم مختارات من بعض علوم العربية، يتصل بعضها بقواعدها، وبعضها بتراثها، وبعضها بعدد من العناصر الجمالية وقضايا النظرية، دون أن تتطلع إلى ما وراء ذلك، أي باللغة نفسها وتمرس بأساليبها وممارسة عملية لها بما يستجدّ من أدوات التواصل التي يجب اللجوء إليها لغرس القدرة عليها والتمكن منها قراءة وكتابة وفهما ووعيا يمكن أن يكون منطلقا تبدأ منه محاولة الاتصال بالجوانب العملية للعلوم اللغوية[1]. فلدرس اللغة العربية هدف عام ضمن هدف التربية العام، وإذا صعب هذا الهدف فلا يصعب أن نتلمسه في سلامة اللسان وسلامة القلم وسلامة الذوق، أي في إعداد جيل يجيد الكلام قراءة وكتابة من غير لحن وفي تركيب مُرض مع إحساس بما للّغة من مكانة في بناء الأمة وقوة في الإعراب عن الأفكار والعواطف وقدرة على إدراك أسرار الإبداع الأدبي[2].

وبشكل عام تشتمل هذه الخطوة على مرحلتين: أولها: وهي منطوطة بالمرحلة الابتدائية سنستعرض تفاصيلها: فما دام الهدف الأول من وراء كلّ تعلّم للغة هو إتقانها، فإن الجهد سيقتصر على غرس القدرة على الاتصال باللغة اتصالا صحيحا؛ باستخدام كافة الطرق الموصلة إلى ذلك في التعليم والنشاط داخل المدرسة وخارجها وإحاطة التلميذ بنوع من المعايشة المستمرة لنصوص اللغة التي ينبغي أن تكون غير بعيدة عن المعجم الخاص بالمرحلة الزمنية التي يعيشها[3] ومن الممكن في هذا المجال اللجوء إلى الأشرطة السمعية البصرية

[1] علي أبو المكارم، التعليم والعربية، المرجع السابق، ص125.

[2] علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص19.

[3] لقد تفطّن علماء اللغة والغيورين عليها إلى ضرورة وضع معاجم عربية تستقصي جميع الكلمات الجديدة، والدلالات المستحدثة، والاستعمالات الحيّة، تماشيا مع التطورات العلمية والاجتماعية

وبرامج الكمبيوتر وبرمجة النشاطات المدرسية في هذا الاتجاه كأفواج الإلقاء والأناشيد والخطابة والتمثيل[1] والإذاعة المدرسية والمسابقات الفصلية، ولا ينبغي في هذه المرحلة اللجوء إلى علوم العربية. لما يحدثه ذلك من إيقاف لنمو الحصيلة اللغوية. وإذا كان هذا هو الهدف الرئيسي في هذه المرحلة، فإن من الواجب أن تتّسق أساليب التقييم مع هذا الهدف، وبهذا تتوخى اكتشاف القدرة على القراءة والكتابة والفهم، لا تتجاوز ذلك إلى التحليل وتبيان المقومات التركيبية وشرح العناصر الجمالية إلى غير ذلك من أهداف المرحلة الثانية، وهي مرحلة الإلمام بعلوم اللغة[2].

وأما فيما يتّصل بالوسائل، فإن علينا أن نراعي أمور عدّة: أولها عدم الاقتصار على الأساليب الورقية وما شاكلها، وهي أساليب لم تعد قادرة وحدها على بناء الأهداف المرجوة من العملية التعليمية بعامة، ومن تعليم اللغات بخاصة، ومن تعليم العربية بوجه أخص، بل يجب أن يكون إلى جوارها الأساليب السمعية والبصرية والحركية التي تتضافر جميعا على تحصيل المقدرة اللغوية في مرحلة التحصيل خاصة، كما يجب الحرص على التكامل بين مقررات السنة الواحدة وبين مقررات سنوات المرحلة ككل، وبين الموضوعات في المقرر الواحد، بحيث تكون العملية التعليمية مجموعة من الدوائر المتداخلة التي يتحقق في كلّ

والتكنولوجية. وهي تصبّ في ما نحن بصدد الحديث عنه. أنظر على سبيل المثال: أحمد مختار عمر، وفريق عمله، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص6.

[1] بالإضافة إلى الأفكار والقيم التي يمكن أن يرسخها التدريس الممسرح، تكون اللغة حاضرة في كل هذه النشاطات التمثيلية، بحيث تجمع بين المعنى والمبنى اللغوي. أنظر: عزو اسماعيل عفانة وأحمد حسن اللوح، التدريس الممسرح، المرجع السابق، ص24.

[2] علي أبو المكارم، التعليم والعربية، المرجع السابق، ص126.

منها الاتساق من ناحية وسلامة التواصل بالدوائر الأخرى من ناحية أخرى وتقديم رؤية كلية للعربية تستوعب أنماطها وقوالبها وأطرها.[1]

وأما عندما نتجاوز العموميات بالولوج لما هو أدقّ في مسائل اللغة العربية، فإنه ولا شك سنكون أمام مبحث "النحو العربي" بما هو "العلم الذي يُعرف به كيفية التراكيب العربية صحة وسقاما، وما يتعلق بالألفاظ من حيث وقوعها في التراكيب"[2]. وواضع هذا العلم هو "أبو الأسود الدؤلي"[3] بأمر الإمام علي (كرّم الله وجهه)، وسبب وضعه هو وقوع اللحن من بعض الناس[4].

لقد ميّز الدارسون بين نوعين من النحو: النحو العلمي (النظري) والنحو التعليمي (التربوي). فالنحو العلمي التحليلي نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يُدرس لذاته، وتلك هي طبيعته. أما النحو التربوي التعليمي؛ فهو يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، يختار منه المادة المناسبة من مجموع ما يقدّمه النحو

[1] علي أبو المكارم، التعليم والعربية، المرجع السابق، ص128.

[2] محمد سلمان عبد الله الأشقر، معجم علوم اللغة العربية "عن الأئمة"، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ص358، ص416.

[3] تتضارب المراجع كثيرا حول واضع النحو؛ أهو أبو الأسود الدؤلي أم علي بن أبي طالب "رضي الله عنه" أم نصر بن عاصم الدؤلي، أم عبد الرحمن بن هرمز، أم سيبويه. ولكل منهم اعتباره الخاص في ذلك. أنظر: مجلة دراسات وبحوث، العدد: الأول، يناير 2015، مقال سليمان بن إبراهيم العايد، قراءة جديدة في تفسير نشأة النحو العربي، ص17.

[4] للنحو العربي مكانة خاصة في درس اللغة العربية، ونحن إذ نركز عليه في عملنا هذا فذلك يعود إلى التوجه الذي يغلب على تصورنا بأن سبب ضعف تدريس اللغة العربية يعود بالدرجة الأولى إلى ذيوع اللحن الذي كما سبق الإشارة إليه يعني اتساع اللهجة على حساب العربية الفصحى. أنظر: علي أبو المكارم، التعليم والعربية، المرجع السابق، ص131.

العلمي، معتبرين في ذلك الأهداف التعليمية والظروف التعليمية التعلّمية[1]. وباعتبار أننا بصدد معالجة الموضوع في ارتباطه بالمدرسة الابتدائية فالنحو المقصود إذن هو التربوي طبعا، الذي يجب أن يراعى في انتقاء مواضيعه المستوى التعليمي والنمو اللغوي والنفسي للمتعلمين.

إن الهدف الرئيس من معرفة قواعد النحو العربي هو حفظ اللسان والقلم من الخطأ، وإتباع طريقة العرب في الكلام والكتابة، وفهم كتاب الله وسنة رسوله (صلى الله عليه وسلم)[2]. وما دام الأمر يقتصر على ما هو وظيفي في النحو، فإنه لا حاجة للتلميذ أن يثقل كاهله بحفظ القواعد وكثرة الإعراب. بل يجب تدريبه على حسن استعمال هذه القواعد في إنتاج نصوص شفوية وكتابية سليمة، خالية من الخطأ.

من بين أهم المستويات[3] الكثيرة التي يمكن لدارس هذا العلم (أي النحو) معالجته من خلالها، تناول القضية من الناحية الواقعية، بما يستلزمه هذا التناول من معايشة فعلية للتجارب العملية في تعليم النحو في حياتنا المعاصرة، والتعرّف على الأساليب المتّبعة في كل مرحلة من المراحل التعليمية، والنظريات التي تحكمها، والنتائج التي تحققها، ثم تقييم هذه الأساليب في ضوء المحصلة النهائية للعملية التعليمية[4]. ولن يتحقق ذلك إلاّ في ضوء بُعد آخر من المعالجة التي

---

[1] محمد فنازي بن بلقاسم، المرشد التربوي في تعليمية أنشطة اللغة العربية والرياضيات والتقويم –لأساتذة التعليم الابتدائي، مديرية التربية لولاية بسكرة، سبتمبر 2015، ص11.

[2] محمد فنازي بن بلقاسم، المرشد التربوي، المرجع السابق، ص11.

[3] يمكن تناول القضية من الناحية التاريخية، والموضوعية، والواقية والتجريبية. أنظر: علي أبو المكارم، التعليم والعربية، المرجع السابق، ص132 وما بعدها.

[4] علي أبو المكارم، التعليم والعربية، المرجع نفسه، ص137.

تستدعي وضع طرق تعليمية جديدة تهدف إلى استكمال ما في الطرق والأساليب المتّبعة حاليا من نقص، وتقويم ما فيها من خلل، وسدّ ما بها من ثغرات، حتى تكون قادرة على أن تستقطب كافة العوامل المواتية لنجاح العملية التعليمية، وعلى أن تتخلص من كافة العوامل المعوقة أو المنافية له، ثم وضع هذه الطرق موضع الاختبار العلمي بالقياس لما هو متّبع بالفعل في العمل التعليمي الحالي[1]. وهو ما يدخل في نطاق المعالجة التجريبية.

ونتيجة لهذه الخطوة الثانية، يمكن اعتبار ما توصلت إليه المناهج التعليمية الحالية في المدرسة الجزائرية أحد أوجه الاختبار العلمي الذي أثبت فعاليته. ونقصد تحديدا المقاربة المتّبعة في تدريس قواعد النحو، التي تعتمد بشكل كلّي على المقاربة النصّية، والتي تعني: جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، فهو يشكل نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى، بتناوله موضوعا يقرؤه المتعلم، ثم يتلمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية الإملائية[2].

فعلا هي مقاربة جيّدة نظريا ولكن ما يعيبها هو الطريقة المتبعة في تنفيذها. فهي تقوم على ملاحظة التركيب النحوي داخل النص، ثم تحديد الكلمة التي سوف تبنى عليها القاعدة النحوية، ويوجّه المتعلم إلى البحث في النص عما يشابه الكلمة المقصودة من حيث الوظيفة النحوية، وبعد الاستعمال وتنويع الكلمات المقصودة يعمّم المتعلم حكمه النحوي فيصير قاعدة نحوية استنتجها من أمثلة جزئية. وتسمى هذه الطريقة بـ: الطريقة الاستنتاجية أو الاستقرائية؛ كونها استقراء

[1] علي أبو المكارم، التعليم والعربية، المرجع السابق، ص138.

[2] وزارة التربية الوطنية، وثيقة المنهاج للسنة 4 ابتدائي، المرجع السابق، ص20.

الجزئيات (الجمل والتراكيب) وتتبعها لاستنتاج قاعدة كلية تتدرج تحتها جميع الجزئيات[1].

إنها طريقة تجعل من المتعلم يبذل جهدا في إيجاد القاعدة النحوية وتجعله يتمكن منها في حال استوعبها، ولكن المكلّف فيها هو عدد الخطوات التي يجب أن يمرّ بها هذا الاستنتاج –الذي إذا أخذنا بالاعتبار سنّ التلميذ ونموه المعرفي– نجدها تشكّل عائقا إبستيمولوجيا في وجهه.

تمرّ القاعدة النحوية في مناهج اللغة العربية الحالية بثمان خطوات منهجية من أجل استنتاجها وترسيخها في ذهن التلميذ؛ تكون أولها الاستعمال العفوي للقاعدة النحوية –قبل الكشف عنها– وذلك بالقراءة الوظيفية للنص من طرف بعض المتعلمين جهرا. ثم لفت نظر المتعلم إلى ملاحظة الكلمة أو التركيب المستهدف من الدرس، بتلوينه أو التسطير تحته. يليها تحليل التركيب النحوي الذي يتضمن الكلمة المستهدفة من حيث نوع الجملة، وعدد كلماتها، وعلاقة الكلمة المستهدفة بما سبقها من كلمات أو بما يأتي بعدها، والتركيز على وظيفة الكلمة المستهدفة ومعناها داخل الجملة. وكخطوة رابعة، يتم تصنيف الكلمة المستهدفة وتعليل هذا التصنيف من حيث النوع (اسم أو فعل أو حرف)، والمحلّ الإعرابي (الرفع أو النصب أو الجرّ أو الجزم)، والعلامة الإعرابية (الحركات أو الحروف)، ثم تسجيل نتيجة التصنيف كجزء من القاعدة المراد استنتاجها. وفي الخطوة الخامسة تستنتج الوظيفة الإعرابية للكلمة المستهدفة ويتم كتابتها في أول

[1] محمد فنازي بن بلقاسم، المرشد التربوي في تعليمية أنشطة اللغة العربية والرياضيات والتقويم –لأساتذة التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص13.

القاعدة. تليها عملية تعيين كلمات أخرى –من النص نفسه– لها الوظيفة الإعرابية نفسها. أما الخطوة السابعة فهي توظيف القاعدة النحوية بطريقة واعية لإنتاج تركيب نحوي شفوي أو كتابي يتضمن الوظيفة الإعرابية المدروسة. أما ثامن هذه الخطوات وآخرها، فهو عبارة عن تدريبات فورية، وتمارين كتابية متنوعة ومتدرجة لترسيخ القاعدة النحوية بطريقة ضمنية في ذهن المتعلم[1].

وعلى الرغم من أن الأمر يبدو بسيطا وفي متناول كلّ تلميذ، إلاّ أن الواقع ينفي ذلك، وربما لم يكن يوما على الحال الذي يمكن أن نتخيله، باعتبار أن مشكلة تعليم النحو والجدوى منه كانت ولا تزال عقبة في وجه حتى من يمكن أن نعتبرهم متحكمين في اللغة العربية أمثال "إبراهيم عبد القادر المازني"[2] الذي يجد أن طريقة تعلم العربية "مقلوبة لأنها تبدأ بما يجب الانتهاء إليه، ومن ذا الذي يتصور أن صبيا صغيرا يستطيع أن يفهم ما الفعل وما الاسم وما الحرف وأن هذا يكون حكمه كيت وكيت وذاك يجري عليه كذا وكذا وأن هذه الفتحات والضمّات والكسرات علامات إعراب أو لا أدري ماذا هي، وأن لفظا يكون مسندا ولفظا يكون مسندا إليه إلى آخر هذه الألغاز التي لا يعقل أن يدركها طفل صغير"[3].

يرى المازني وهو من هو في عالم اللغة العربية أن تعلّم العربية يكون أجدى إذا أصبحت سليقة على خلاف ما هو حاصل الآن "فإن أبناءنا يتعلمون العربية كما يتعلمون الإنجليزية وأية لغة أجنبية أخرى، لا يشعرون بصلة بينها وبين

[1] محمد فنازي بن بلقاسم، المرشد التربوي، المرجع السابق، ص12.

[2] شخصية أدبية مصرية معروفة في الساحة الأدبية وشاعر.

[3] إبراهيم عبد القادر المازني، أحاديث المازني، دار هنداوي، مصر، (د.ط)، 2012، ص ص90-91

نفوسهم وكثيرا ما يتفق أن يخرج التلميذ وهو أعرف باللغة الأجنبية منه بالعربية، وليس بعد هذا فشل والعياذ بالله"[1].

وبالمقابل فإنه يرى بأن الطريقة الأنجع لتحصيل العربية هي أن تحل "قراءة الأدب العربي محل النحو"[2]مستشهدا بما وسع العرب الأولين من معرفة العربية بلا نحو، وهو الأمر الذي لا يعجز عنه أبناء هذا الزمان على حدّ اعتقاده. ويكون ذلك عبر وضع مختارات صالحة لكل سنّ. أما النحو وإن كان لابد منه فيكون عرضا وأثناء القراءة وعلى سبيل الشرح والاستعانة به على الفهم[3].

إن هذا الرأي الذي قال به "المازني" له جانب من الصحة إذا ما اعتبرنا الأهداف التي يرومها هو من وراء تعلم اللغة العربية "النطق والكتابة والقراءة"[4]. ولكن قد يكون مُجانِبا للحقيقة في حال معرفتنا للأهداف التي ينشدها المشرع التربوي من وراء تعليم القواعد النحوية، ومن ورائها اللغة العربية. وقد نجد أنفسنا مطالبين بالإجابة –قبل كل شيء– عن سؤال ما هي الأهداف العامة والخاصة التي نرجوها من وراء تعلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

نجد الإجابة حاضرة في منهاج مادة اللغة العربية منذ السنة الأولى ابتدائي؛ حيث يؤكد المنظرون على أن "الهدف من تعليم العربية لم يعد يقتصر على تعلّمها من أجل معرفتها، بل أصبح الغرض من ذلك هو جعل المتعلم يتحكّم في

---

[1] أحمد شفيق الخطيب، قراءات في علم اللغة، دار النشر الجامعات، ط1، القاهرة، مصر، 2006، ص192.

[2] إبراهيم عبد القادر المازني، أحاديث المازني، المرجع السابق، ص90.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

لغة عربية معاصرة وذلك بتدريبه على التعبير والتواصل معا"[1]، كون اللغة العربية في المنظومة التربوية وسيلة التعليم والتواصل والتبليغ، ولهذا كان لزاما على المدرسة أن تعتني بأمر هذه الأداة عناية خاصة، فتجعلها أداة طيّعة لدى المتعلمين **وسليقة** فيهم بحيث تصبح أساس تفكيرهم ووسيلة تعبيرهم.

إن هذه الكلمة الأخيرة "سليقة" نجدها معبّرة عن رغبة في ميلاد جديد للأمة العربية وللغتها الأصيلة. ولكن كيف لنا أن نجعل من العربية سليقة على ألسن أبنائنا وقد اتسعت الهوّة بين الفصحى والعامية؟

ربما تكون أوضح الإجابات* على هذا السؤال تلك التي تروم تنمية الحسّ اللغوي عند التلميذ عبر "**القراءة المستفيضة والاطلاع الواسع**"[2]. وهنا أيضا يواجهنا سؤال آخر عن الكيفية التي يتم ذلك؟ وهل هذا معناه أنّ هناك قراءة خاصة يمكن بفضلها أن نستغني عن تعلم القواعد النحوية والصرفية...إلخ؟ وإن كان ذلك ممكنا فكيف لنا أن نعلّمها للتلميذ بطريقة منهجية في المدرسة الابتدائية؟

ربما يكون استجلاء معنى القراءة أحد المنافذ التي يمكن من خلالها كشف الطريقة المثلى إلى تعليمها، وإن كان هناك اقتناع سابق بأنها حلّ بشكل من الأشكال كونها أول ما نطق به الوحي على أسماع النبي الكريم سيدنا محمد صلّى

---

[1] وزارة التربية الوطنية :منهاج السنة الأولى ابتدائي، الوثيقة السابقة، ص15.

* يذهب بعض الباحثين في طرق تعليم اللغة العربية إلى الجزم في أن أنسب أسلوب لتعلم اللغة العربية هو الأسلوب التواصلي الوظيفي، وفحواه الممارسة الدائمة للغة، بحيث يتواصل بها المتعلم لساعات كاملة في أثناء فترة التعلّم. ويطلق على هذه الطريقة اسم "التغطيس" أو الإحاطة، أو الاستغراق. أنظر: عبد الله الدندان، إعداد المعلم وتدريبه على تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية، وزارة المعرف، المملكة العربية السعودية، 2000.

[2] أحمد شفيق الخطيب، قراءات في علم اللغة، المرجع السابق، ص193.

الله عليه وسلم في قوله تعالى: "اقرأ بسم ربّك الذي خلق. خلق الإنسان من علق. اقرأ وربّك الأكرم. الذي علّم بالقلم. علّم الإنسان ما لم يعلم"[1].

فالقراءة في الكتاب هي: "نطق بالمكتوب فيه أو القى النظر عليه وطالعه"[2]، والقراءة نشاط إنساني خاص ومعقّد يتطور في اتجاهات عديدة. فهي قبل كلّ شيء فعل ملموس ممكن ملاحظته، يستدعي ملكات دقيقة محددة من الكائن البشري. وهي تستدعي تضافر جهود أجهزة كثيرة لدى الإنسان حتى تنجز. وفيها يتم تفعيل الجهاز البصري ومختلف وظائف الدماغ، وهي قبل كلّ شيء تحليل لمضمون خطاب لغوي. وفي النهاية هي عملية إدراك وتحديد للعلامات اللغوية وتخزين لها في الذاكرة[3].

وككل الظواهر الإنسانية المعقدة تشغل القراءة حيزا كبيرا من أعمال العلماء واللغويين، الذين بحثوا في تفسير علمي مقنع لهذه الظاهرة الفريدة. ومنها دراسة "فرانسوا ريشودو" بعنوان "المقروئية" (1969)، الذي استطاع من خلالها أن يضع وصفا دقيقا لهذه العملية. واعتمادا على هذه الدراسة فإن "العين لا تدرك العلامات الواحدة منها تلو الأخرى، بل تدركها حزما حزما. وحركة النظر خلالها ليست خطية مطردة؛ بل هي مجموعة من قفزات مباغتة متقطعة متصببة تتخللها وقفات متفاوتة (بين ثلث وربع ثانية) تمكّن الناظر من الإدراك. وخلال هذه الوقفات، تكون العين قد سجّلت بدقة ستّ علامات أو سبعا، مستبقة في آن البقيّة عبر

[1] سورة العلق، الآيات 1-5.

[2] المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط31، 1991، ص616.

[3] فنسان جوف، القراءة، تر: سعاد التركي، دار سيناترا، ط1، تونس، 2015، ص17.

رؤية دائرية أكثر ضبابية"[1]. وعلى ضوء هذا التحليل الفيزيولوجي العصبي لفعل القراءة، فقد استنتج العلماء أنه بقدر احتواء النص على كلمات موجزة، متداولة، بسيطة ومتعددة المعاني، يكون فكّ القارئ للرموز أيسر. ومن ناحية أخرى، ولمّا كانت طاقة استيعاب القارئ المباشرة تتراوح بين ثمان وستّ عشرة كلمة، فإن أكثر الجمل ملاءمة لأطره الذهنية هي الجمل البسيطة المحكمة البنية[2].

وبالعودة إلى الطريقة المعتمدة في تدريس اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، والتي تتخذ من نص القراءة (المقاربة النصية) مرتكزا لها –وهي في اعتقادنا– طريقة فعّالة جدا في تعليم اللغة بكيفية ضمنية، إلاّ أنها لا تعطي لفعل القراءة حقّه ووزنه العملي في هذه العملية وإنما تُعد مجرد وسيلة لتعليم اللغة، وهي من منظور ما نسعى إليه لا زالت قاصرة على أداء الدور المنوط بها في العملية التعليمية التعلّمية.

إن القراءة التي نسعى من ورائها إلى تعليم العربية، هي تلك التي تتوفر فيها بعض الشروط الأساسية ذات البعد التحصيلي والانفعالي والسلوكي معا.

أولا، وما دمنا نتحدث عن استراتيجية فعّالة لتعليم مواد اللغة العربية، وما دام كلّ تعليم لا يحصل في شقّه الأكبر وشكله المدرسي المنظم إلاّ عبر القراءة، وسعيا إلى معالجة الموضوع من أشمل جوانبه؛ فإن الأمر قد يتعدى فضاء المدرسة باعتبار أن البدايات التربوية الجيدة دائما تبدأ من المنزل، والآباء

[1] فنسان جوف، القراءة، المرجع السابق، ص18.

[2] يلاحظ هذا النوع من الكتابة عند كُتاب العربية من غير الناطقين بها، الذين يلتزمون بجمل بسيطة مفرداتها متداولة وذات دلالة دقيقة. أنظر على سبيل المثال: نوبوأكي نوتوهارا، العرب وجهة نظر يابانية، منشورات الجمل، ط1، 2003.

والأمهات هم المربون والمعلمون الطبيعيون قبل أي مرب أو معلم آخر. ولذا فإن اهتمامهم بالعلم عاملا حاسما في تطور الموقف النفسي لأطفالهم تجاه قضية التعليم، وتكوين عادة القراءة لديهم؛ فهم قادرون –إن أرادوا– على تكوين حسّ الملاحظة والإصغاء والانتباه وتنمية الملكات، كوصف المَشاهد، وعقد المقارنات، وتمييز المفارقات، وكذلك غرس روح النظام والترتيب والجدولة في حياة أبنائهم اليومية. إنّ حكاية أو قراءة قصة باللغة العربية الفصحى مما يتمتع به الطفل، من شأنه أن ينمي خياله المبدع، ويعطيه درسا في اللغة والتواصل والقيم أيضا. وسيكون لشراء سلاسل من الكتب المصورة للطفل أهمية كبرى في كل ما ذكرناه، كما أنّ وجود مكتبة جيّدة في المنزل سيساعد مساعدة كبيرة في توجيه الطفل نحو القراءة[1].

وأما في الفضاء المدرسي، فإن الجهد يبدأ من السنة التحضيرية[2] التي تعد مرحلة جدّ حساسة في تعلّم اللغة العربية، شريطة أن تُعد من أجل ذلك أدلّة وبرامج مدروسة قصد تثبيت العربية الفصحى على ألسنة الأطفال وتكوين مربيين

[1] عبد الكريم بكّار، القراءة المثمرة "مفاهيم وآليات"، دار القلم، ط6، دمشق، سوريا، 2008، ص ص19–20.

[2] يمكن اعتبار النتائج العملية التي توصل إليها بعض الدارسين العرب في هذا المجال جدّ مشجعة على استغلال الفترة التحضيرية لتعزيز قدرات اللغوة العربية الفصحى. وتعد التجربة الخاصة التي قام بها الدكتور "عبد الله العدنان" (تجربة باسل) على ابنائه "باسل 1977، ولونة 1981) والتي تكررت بشكل منظم داخل دور للحضانة في بعض الدول العربية، أحسن دليل على أن تعلم العربية خاصة قبل سنّ الستّ سنوات يعزز تعلم الفصحى بشكل كبير ويحببها لدى الطفل. وفي هذا الشأن أيضا تعمل المنظومة التربوية الجزائرية على تعزيز هذا النوع من التعليم وتعميمه حتى يشمل كلّ الأطفال. أنظر: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"، المرجع السابق، ص207 وما بدها.

(خاصة من الجنس الأنثوي)[1] ومتخصصات يُجيدون التعامل مع هذه الفئة العمرية، ويركزون فيما هم عليه على الجانب المتعلق بالأداء اللغوي الوظيفي خاصة. وقد أثبتت هذه المرحلة التحضيرية نجاعتها على مستوى التأقلم مع الجوّ الجديد للمدرسة، التي كانت في السابق إحدى العقبات الكبيرة في خروج الطفل من كنف العائلة وعنايتها إلى المدرسة، وهي تهيئ له كل الظروف المواتية لعملية الاندماج التدريجي وتُحبّب له الدراسة والتعلم، باعتبارها لا تدخل في النظام الجديّ والتحصيلي الذي سيعرفه التلميذ ابتداء من السنة الأولى وكلّ مساره الدراسي. وهي بهذا تعدّ مرحلة تقييم أولي تُستدرك من خلالها النقائص وتذلّل العقبات وهي في بواكرها.

إن الغرض الذي نصبوا إليه من التركيز على القراءة هو جعلها هدفا في حدّ ذاتها؛ ولأجل ذلك فإن السبيل الموصل إلى إتقانها هو فهم الميكانيزمات التي تتحكم في هذه العملية.

لقد مرّ علينا في مبحث سابق (مبحث الأساس النفسي للعملية التعليمية) قيمة الدافع عند الطفل في سلوكه بشكل عام، والسلوك الإيجابي الموجه بشكل خاص، والذي يجب على المعلمين إدراكه أولا وتوظيفه ثانيا. ويمكن للمعلم في شأن القراءة أن يُوجد دوافع لدى التلاميذ في السنوات الأولى خاصة نحو القراءة، بأن يجعلهم يقبلون على القراءة ذاتيا دون أن يكون من وراء ذلك نفع.

[1] الغرض من ذلك ترسيخ لغة أم بديلة عن لغة الأم الأولى (العامية أو الدارجة).

إن عادة القراءة لن تتكون عند التلميذ إلاّ عندما يشعر بشيء من المتعة واللذة عندما يقرأ، ولن يكون ذلك إلاّ حين تكون القراءة عبارة عن نوع من الاكتشاف، ونوع من تنمية العقل، وتوسيع قاعدة الفهم[1].

وبما أن القراءة ترتبط ضرورة بتوفر الكتاب، وحتى تكون هذه العملية (توفير الكتاب) مؤطرة تأطيرا علميا من حيث نوع الكتاب، ومدروسة على حسب قدرة التلميذ التحصيلية بمختلف مستويات التعليم؛ ومؤدية للأغراض والغايات والأهداف التربوية، فإنه يتعين على المدرسة الابتدائية خاصة أن تتوفر على مكتبة تستجيب كمّا ونوعا لهذه المطالب التي لا يجب اعتبارها من كماليات العملية التعليمية، وإنما جزؤها الأساسي.

ومن بين المقترحات لتقوية هذا الفعل؛ إدراج حصص خاصة بالقراءة الحرّة، لا غرض من ورائها سوى تحبيب القراءة لدى التلاميذ، وترسيخ عادتها، فهذا الإجراء يجعل التلميذ يتنبه –ولو بعد حين– إلى أن القراءة غرض لذاتها، ووسيلة وأداة لغيرها من العلوم، لأن المعرفة بدونها لن تكون، كما أنه يبدأ بالشعور باللّذة مما يقرأ عندما تتسع آفاق معرفته وتُشحذ لغته[2].

ولأجل ذلك فإنه يتعين أن تتوفر المدرسة على مكان للقراءة، منظما وجميلا، يبعث على الارتياح والانشراح، كما يجب على المعلم أن يولي اهتماما خاصا لهذا المكان ويحرص بدرجة عالية من التركيز على أن يقرأ كلّ تلميذ جزءا من كتاب، يحمل فكرة مبسطة وغير ساذجة، يحرص على إتمامها في الحصة المقبلة. وبذلك

[1] عبد الكريم بكّار، القراءة المثمرة، المرجع السابق، ص20.

[2] عبد الكريم بكّار، القراءة المثمرة، المرجع السابق، ص27.

سنجد أن التلميذ يتحمّس إلى العودة لإتمام القراءة وإكمال الفهم وهكذا...تتأصل فيه عادة القراءة.

تهدف هذه العملية بالدرجة الأولى إلى إتقان مهارات القراءة، وفي مقدمتها التعود على سرعة القراءة التي من نتائجها المباشرة، حصول الثقة بالنفس لدى التلميذ الذي كثيرا ما ينقله هذا الإتقان إلى مرحلة ثانية أكثر أهمية؛ فيصير بإمكانه التباهي بالقراءة الجهرية والإحساس بجمال اللغة العربية، الأمر الذي يدفع به إلى تكثيف القراءة لمعاودة التجربة والشعور بالنشوة.

وكنتيجة أخرى –ربما– تكون أكثر أهمية من سابقاتها، وهي تدخل في نطاق الأهداف العامة للتربية، التي يمكن أن تحدثها القراءة على مستوى متقدم جدا باعتبارها قبل كلّ شيء كتابة، فهي تجعل النص مستقلا عن قصد الكاتب، وما يدل عليه النص لا يتطابق مع من أراد قوله[1]، وإن اتصال التلميذ بالنص المكتوب منذ حداثة عمره يمكّنه من أن يكون له فهم خاص به، يتفرد به بفضل ما يمكن أن يكون قد حصّله عبر قراءاته الكثيرة والمتعددة، وبالتالي تكوين شخصية قوية لها من المقومات ما به يحقق ذاته وينفع بلاده.

فالفهم إذن أمر نسبي يعتمد على الإجابة عن الأسئلة المثارة المراد الإجابة عنها. والمعنى المحدد هو الإجابة عن سؤال بعينه أثاره القارئ، وكذلك فالمعنى يعتمد على الأسئلة المثارة نفسها. ولن يتطابق معنى النص لدى القارئ، مع معناه لدى الكاتب، وهكذا يختلف معنى النص لدى المعلمين عن معناه لدى المتعلمين؛

[1] بول ريكور، من النص إلى الفعل ، تر: محمد برادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1، الإسكندرية، مصر، 2001، ص85.

لاختلاف الأسئلة لدى كليهما. من ثم فالجدل، أو الاختلاف حول معاني النصوص لدى قرائها، هو في الحقيقة جدل، واختلاف في نوع الأسئلة التي يثيرها كلّ قارئ من القراء على اختلاف مستوياتهم العمرية وتطورهم المعرفي. ومن هنا فأساس القراءة الطلقة هو القدرة على إيجاد الإجابة، أو الإجابات، عن الأسئلة من خلال المعلومات البصرية المتاحة في النص[1].

والقراءة ليست مسألة تعرّف الحروف، بغرض تعرّف الكلمات، واكتشاف المعنى في جملة تتضمن هذه الكلمات، وتلك الحروف. وتعرّف المعني لا حاجة له إلى تعرف الكلمات المستقلة، كما أن تعرّف الكلمات لا يقيّمه تعرّف حروفها[2].

ولعله قد ظهر من خلال الملاحظة أن الأطفال يتعلمون القراءة، لا من خلال ما يفعله المعلمون، وإنما يتعلمونها بالقراءة ذاتها؛ مما يوجب الحرص على توفير الفرص اللازمة لإبداع الفروض والتحقق منها في عالم ذي مغزى، ومعنى وقيمة من النصوص المكتوبة التي يخلعون عليها المعاني، ويمارسون القراءة؛ فيتعلمون كيف يقرؤون.

أما ما تعلق بمادة القراءة –والمقصود هنا الكتب المدرسية– فجدير بمؤلفي الكتب أن يعنوا بميول المتعلمين، وأن يتعرفوا على دوافعهم واهتماماتهم وخبراتهم، وأن يبذلوا جهدا في تعرّف عوامل انقرائية كتب القراءة حتى نقدم للتلميذ من الكتب

[1] حسن عبد الباري عسر، القراءة وتعلّمها "بحث في الطبيعة"، المكتب العربي الحديث، (د.ط)، الإسكندرية، مصر، 1999، ص168.

[2] حسن عبد الباري عسر، القراءة وتعلّمها، المرجع نفسه، ص167.

ما يحببهم في القراءة ويثبت المهارات والعادات التي تعلموها، ويعودهم الاستقلال في القراءة واشتقاق اللّذة منها[1].

وفي الأخير، وقد لا نجد للحديث نهاية عن أهمية القراءة وفائدتها ودورها في تعلّم العربية، ولن يتسنى لنا ذلك إلاّ بعد تجريب هذه الاستراتيجية، التي بحكم تعريفها، لا تقصد وضع طريقة محددة ولا منهجا واضحا، وإنما هي محاولة تقديم أفكار في موضوع معين، وإن كان لموضوع التربية كما تعلمون المجال الواسع والأبعاد المتعددة التي تلزمنا بالتحفظ عند كلّ دراسة؛ لأنها مشروطة قبل كلّ شيء بمدى قابلية تطبيقها وتوحيد ظروفها وتحديد شروطها. الأمر الذي يصعب الجزم فيه ولا شكّ في ظلّ التعدد والاختلاف الذي يمكن تسجيله من مكان لآخر ومن زمان لآخر، تحسبا لكل تغيير قد يطرأ، أو فاعل جديد قد يظهر. وما التحولات العالمية الحالية إلاّ دليل ومظهر من مظاهر هذا التنوع والتغير المستمر.

[1] حسن شحاتة، قراءة الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، ط3، القاهرة، مصر، 1996، ص85.

الخاتمة:

ما من خاتمة تفيدنا فيما نحن فيه إلاّ ما كان على شكل نتائج نستخلصها من هذه الدراسة، وقد أشرفت على نهايتها. وعلى العموم فإن طبيعة الموضوع الذي تناولته الدراسة يحتّم علينا تصنيف نتائجه بحسب مستوياتها؛ فمنها ما هو عام ويتعلق بالأطر الكبرى التي يدور حولها الموضوع، باعتبار أن تدريس اللغة العربية (الموضوع الرئيسي للبحث) يستدعي الوقوف عند مستويات كثيرة؛ ترتبط ارتباطا وثيقا مع عملية التعليم، التي تتطلب هي الأخرى الإلمام بعدد من جوانبها: التاريخية والعلمية والتربوية، كما تتفرع هي بدورها إلى عناصر مادية وبشرية نفسية...ومنها ما هو خاص ينشد التوصّل إلى حلّ على شكل استراتيجية تعالج مشكلة تدني مستوى تدريس اللغة العربية في المدرسة الابتدائية.

وعلى هذا الأساس، فإن أول نتيجة عامة يمكن استخلاصها هي أن المنظومة التربوية الجزائرية تسير في خط تصاعدي منذ استقلال الجزائر إلى يومنا هذا، من حيث سعيها الدائم إلى تحسين المستوى العلمي والثقافي للإنسان الجزائري كمّا ونوعا. خاصة منذ الإصلاحات الأخيرة التي أخذت طابعا علميا صرفا؛ بتخصيص أجهزة رسمية تنظيرية وتنفيذية هدفها الوحيد هو ترقية مستوى التربية والتعليم في الجزائر إلى مستوى العالمية.

ثانيا: أن التعليم في الجزائر وإن كان في سعيه الحثيث يتطلع إلى الرقي بالجزائري إلى العالمية، فهو لا يتجاهل الخصوصية التي تفرضها الهوية الجزائرية، كونها عربية وإسلامية، تستدعي في الآن معا: الاستفادة من المناهج والطرق التعليمية والتربوية السائدة في العالم المعاصر، خاصة تلك التي أثبتت

فاعليتها في هذا الميدان، والمحافظة على الخصوصية الوطنية والقومية والدينية، التي تجعل من الإسلام دين الدولة والعربية والأمازيغية لسانها.

ثالثا: أن واقع التربية في الجزائر يساير النظريات المعاصرة المتطورة التي تعتمدها معظم المجتمعات المتقدمة، في شقّ من شكلها النظري خاصة. وهو الأمر الذي يجعل الجزائر لا تغرّد خارج السرب في هذا الميدان، باعتبار أن أحد الأهداف العامة للتربية في الجزائر هو تكوين الإنسان العالمي الذي يتشارك مع غيره من بني البشر حقّ الوجود في هذا العالم، مهما اختلفت أجناسهم وخلفياتهم الدينية والإيديولوجية. وإن كانت لا تطبّق هذه النظريات بحذافيرها لرسوخ الاعتقاد أن لكلّ أمّة خصوصياتها وغاياتها وأهدافها الخاصة بها. وللتربية في الجزائر خصوصياتها طبعا.

رابعا: من خلال هذا الفهم العالمي للتربية والتعليم، يؤخذ موضوع التعليم شكله العلمي البحت، الذي يشترط تكافل عديد الشروط وتوفّر مختلف الأسس الفاعلة فيه. وقد لا يخطأ قائل أن التعليم قد صار اليوم معادلة بدرجة متفاوتة الارتياب من مجتمع إلى آخر. ومن بين أطراف هذه المعادلة التي تشكل التربية والتعليم، نجد ما هو مادي قبل كلّ شيء –وقد سارت الجزائر فيه خطوات كبيرة– وما هو بشري والمتمثل في شخص المربي خاصة وطرق تكوينه معرفيا، بيداغوجيّا، ونفسيا. وما هو نفسي آخذا بعين الاعتبار وبالدرجة الأولى أحوال التلميذ النفسية من حيث استعداداته وقابليته لتقبل المعرفة في أحسن الظروف الممكنة.

أما النتائج الخاصة بهذه الدراسة، فهي في شقّها الأكبر تتعلق بتدريس اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، وقد تبيّن من خلال استنطاق واقع تدريسها في هذه المرحلة التعليمية الحساسة (الابتدائي) أنها تعاني نقصا في جودتها؛ كونها لا تؤدي وظيفتها المنوطة بها. ولا ترقى إلى مستوى الخصوصية التي تحضى بها داخل مجتمع يدّعي العروبة ويفتخر بها.

وكنتيجة أولى لهذا الضعف، نجد أن تدني مستوى تدريس العربية لا يقتصر على الجزائر لوحدها، بل أن كلّ الدول العربية تعاني من هذه الآفة. وهو الأمر الذي دفعنا إلى البحث عن الأسباب العامة التي تختفي خلفها هذه الظاهرة. وقد اتضح أن الأمر وإن كان يعود في جزئه إلى الطرق المعتمدة والمناهج المتداولة، وأساليب التدريس، فهو في قسمه الأكبر مرتبط بالنظرة العامة الشاملة والخاطئة في الوقت نفسه، التي يبني على أساسها المنظرون مناهجهم وطرق تدريسهم وكيفيات تكوينهم، والتي تنطلق من أن اللغة العربية هي لغة أم بالنسبة للعربي المعاصر. بينما الحقيقة غير ذلك، باعتبار أن الجزائري وحتى العربي في كلّ الأقطار لا يتكلم العربية الفصحى (لغة الدرس) في حياته اليومية العادية، وهو سبب كافي في تقديرنا لأن يستدعي تغيير النظرة والإستراتيجية معا في تدريس هذه اللغة الغريبة عن الإنسان العربي المعاصر بالمعنى العلمي.

ثانيا: أن الطريقة المعتمدة في توظيف المعلمين حاليا لا تخدم بحال المسعى العلمي الدقيق في التعليم، كون فئة المعلمين حاليا وإن كانت تخضع لتكوين من مستوى جامعي، إلاّ أنها لا تملك لا المعرفة المناسبة ولا الطريقة المواتية لتعليم اللغة، ولا حتى التحكم فيها. بالإضافة إلى ذلك وفي حال التكوين المتخصص

(في المدارس العليا للأساتذة) فيجب إحاطة المعلمين الموجهين لتدريس اللغة على وجه الخصوص –عبر تكوينهم التكوين الملائم– بالجانب العلمي والتاريخي للغة بشكل عام، وللعربية بشكل خاص، حتى يتمكنوا من التعامل مع طفل المدرسة الابتدائية في حدود ما تقتضيه طاقاته المعرفية واللغوية.

ثالثا: وضمن الاستراتيجية المقترحة، ومن أجل تدارك هذا الضعف؛ فإنه من الضروري البدء منذ الآن في التعامل مع اللغة العربية في المدرسة الابتدائية على أساس أن التلميذ يجهلها جهلا تاما، ويتم بناء المناهج وطرق التدريس على هذا الأساس. آخذين بعين الاعتبار أولوية المواد المدرسة في اللغة العربية ودرجة تسلسلها من حيث القيمة والصعوبة، مع مراعاة الأهداف الممكن تحقيقها بكل واقعية، مع العلم أن تعليم اللغة لم يعد هدفا لذاته، بل وسيلة تواصل وتعلّم ومعرفة.

رابعا: وانطلاقا من هذه النظرة الجديدة تجاه اللغة العربية، فإن أنجع استراتيجية يمكن اعتمادها هي: التركيز على تعليم اللغة للتلميذ ذاتيا عن طريق القراءة. ليس معناه إلغاء مواد اللغة واستبدالها بالقراءة وحدها وإنما التركيز على هذا النشاط الفعّال في إكساب اللغة حين تُعتمد الطرق العلمية الحديثة في القراءة. وقد وجدنا أن التدريس بالكفاءات الذي تعتمده الجزائر في الإصلاحات الأخيرة قد حمل معه بذرة هذا التوجه حين ركّز في تدريس اللغة العربية على المقاربة النصية، ولكن ليس بالشكل الكافي.

خامسا: إن الهدف من إدراج نشاط القراءة كعنصر أساسي في تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية ضمن استراتيجية تدريس جديدة؛ هو في الحقيقة

سعي إلى بلوغ بعض الأهداف العامة للنظام التربوي التي تتمثل في طورها الأول في إكساب المتعلمين الأدوات الأساسية للتبليغ: القراءة والكتابة. وبناء المجتمع القارئ الذي بإمكانه التأثير بإيجاب في نوعية المواطن الجزائري والعربي حين تصبح القراءة ثقافة لديه. ولا غلو إن قلنا أن المدرسة وحدها لا يمكن أن تصنع مجتمعا متحضرا إذا لم تتضافر جهود كل مكونات المجتمع من بيت ومدرسة ومسجد...في تربية أفرادها وتعليمهم.

وفي الأخير وعودة إلى استحضار معنى "الإستراتيجية" الذي يفيد مجموعة الأفكار والمبادئ والخطط طويلة المدى التي تتناول دور التربية بوجه عام في إحداث عملية تغيير أو تعديل أو إصلاح، كما تحدّد مسارات العمل واتجاهاته في معالجة مجموعة من القضايا الحالية والمستقبلية، فإنه من الأجدر لنا أن نسارع في البدء الآن في إحداث التغيير وخلق العادات الحميدة التي تبني المجتمعات على أسس متينة، بزرع ثقافة القراءة في قلوب أبنائنا بدء من البيت ووصولا إلى المدرسة بمختلف مستوياتها.

المصطلح بالفرنسية	المصطلح بالعربية
Abstraction	تجريد
Académique	أكاديمي
Achèvement	إنجاز
Acquis	مكتسب
Action	فعل
Activité	نشاط
Adaptation	تكيّف
Adolescence	مراهقة
âge de développement	عمر النمو العام
âge mentale	العمر العقلي
Apprentissage	تعلّم
Apperception	إدراك
Appréhension	تصوّر
Apprenant	متعلّم
Approche	مقاربة
Attiédissement	فتور
Attitude	موقف
But	هدف
Capacité	قدرة
Cognitif	معرفي
Compétence	كفاءة

Comportement	سلوك
Concept	مفهوم
Connaissance	معرفة
Critère	معيار
Curriculum	منهاج
Cursus	مسار
Domaine	ميدان
Education préparatoire	تربية تحضيرية
École primaire	مدرسة ابتدائية
Élève	تلميذ
Enseignement	تدريس / تعليم
épistémologie	إبستيمولوجيا
Évaluation	تقييم
Faisabilité	قابلية الإنجاز
Finalité	غاية
Généralisation	تعميم
Globalité	شمولية
Habileté	مهارة
Indicateur	مؤشر
Interactive	تفاعل
Méthode	طريقة
Méthodologie	منهجية
Palier	طور

Pédagogie	بيداغوجيا
Performance	أداء
profil de sortie	ملمح التخرج
projet pédagogique	مشروع بيداغوجي
Psychologie	علم النفس
refonte pédagogique	إصلاح بيداغوجي
Représentation	تمثّل
situation d'apprentissage	وضعية تعلّيمية
situation problème	وضعية مشكلة
stratégie pédagogique	إستراتيجية بيداغوجية
thème	موضوع

مراجع البحــث:

المراجع بالعربية:

1- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الإستراتيجية العربية، المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن 21، الدوحة، ماي 2000.

2- أيوب دخل الله، علم النفس التربوي "الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وانعكاساتها على العملية التعليمية"، دار الخلدونية، ط1، 2014.

3- بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"، دار القصبة للنشر، ط1، الجزائر، 2009.

4- سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 1998.

5- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية "الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس" جسور للنشر والتوزيع، ط1، 2014.

6- فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2013.

7- موسى أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم أبوسل، الأنشطة والمهارات التعليمية، كنوز المعرفة، ط1، عمان، الأردن، 2006.

8- إبراهيم عبد القادر المازني، أحاديث المازني، دار هنداوي، مصر، (د.ط)، 2012.

9- أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية العام "ميدانه وفروعه"، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2001.

10- أحمد أمين، زكي نجيب محمود، قصة الفلسفة اليونانية، مطبعة دار الكتب المصرية، ط2، القاهرة، 1935.

11- أحمد شفيق الخطيب، قراءات في علم اللغة، دار النشر الجامعات، ط1، القاهرة، مصر، 2006.

12- الغريب زاهر وإقبال بهبهاني، تكنولوجيا التعليم (نظرة مستقبلية)، دار الكتاب الحديث، ط2، الكويت، 1999.

13- ألفت حقي، سيكولوجية الطفل "علم نفس الطفولة"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، (د.ط) 1996.

14- بنعمر كنزة تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، مكتبة الأمان للنشر والتوزيع، المغرب، ط1، 2003.

15- بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006.

16- تركي رابح، أصول التربية والعليم "لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين للتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية"، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990.

17- تمام حسان، اللغة العربية "معناها ومبناها"، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1994.

18- جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مقدمة في علم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1985.

19- جابر عبد الحميد جابر، أطر التفكير ونظرياته "دليل للتدريس والتعلم والبحث، دار المسيرة، عمان، 2008.

20- حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، (د.س)، (د.ط).

21- حسن شحاتة، قراءة الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، ط3، القاهرة، مصر، 1996.

22- حسن عبد الباري عسر، القراءة وتعلّمها "بحث في الطبيعة"، المكتب العربي الحديث، (د.ط)، الإسكندرية، مصر، 1999.

23- حلمي خليل، اللغة والطفل "دراسة في ضوء علم اللغة النفسي"، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د.ط)، 1984.

24- رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصالا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، المغرب، (د.ط)، 2006.

25- رمزي بعلبكي، اللغة العربية وتحديات القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1996.

26- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990.

27- سعيد بن عبد الله الدارودي عروبة البربر "مدخل إلى عروبة البربر الأمازيغيين من خلال اللسان"، منشورات فكر، سلطنة عمان، ط1، 2012.

28- عبد العليّ الجسماني، علم التربية وسيكولوجية الطفل، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 1994.

29- عبد القادر فضيل وآخرون، هيا نتحدث "دروس في تعليم التعبير والمحادثة لأطفال السنة الأولى من التعليم الأساسي (كتاب المعلم)، ج1، المعهد التربوي الوطني.

30- عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2013.

31- عبد الكريم بكّار، القراءة المثمرة "مفاهيم وآليات"، دار القلم، ط6، دمشق، سوريا، 2008.

32- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، ط4، 2003.

33- عزو اسماعيل عفانة وأحمد حسن اللوح، التدريس الممسرح "رؤية حديثة في التعلم الصفي"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008.

34- عكاشة شايف، الصراع الحضاري في العالم الإسلامي "دراسة تحليلية في فلسفة الحضارة عند مالك بن نبي"، دار بن مرابط للنشر، ط5، الجزائر، 2010.

35- علي أبو المكارم، التعليم والعربية "رؤية من قريب"، دار الهانى للطباعة والنشر، مصر، ط1، 2006.

36- علي الشوك، كيمياء اللغة، دار المدى، (د.ط)، (د، س).

37- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984.

38- محمد عبد الله ابن التمين، اللحن اللغوي وآثاره في الفقه واللّغة، إدارة البحوث، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2012.

39- محمد عبد الله ابن التمين، اللحن اللغوي، وآثاره في الفقه واللّغة، إدارة البحوث، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2012.

40- محمد فنازي بن بلقاسم، المرشد التربوي في تعليمية أنشطة اللغة العربية والرياضيات والتقويم –لأساتذة التعليم الابتدائي، مديرية التربية لولاية بسكرة، سبتمبر 2015.

41- محمد محسن علي الصغير، نظرة معاصرة في القرآن الكريم، دار المؤرخ العربي، ط1، 2000.

42- مصطفى ناصف، نظريات التعلم "دراسة مقارنة"، سلسلة عالم المعرفة، العدد 70، الكويت، .1983

43- نهاد الموسى، اللغة العربية وأبناؤها "أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية، دار المسيرة، الأردن، (د.ط)، (د.س).

44- هادي أحمد الفراجي وموسى عبد الكريم أبو سل، الأنشطة والمهارات التعليمية، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، 2006.

45- وائل عبد الرحمن التل وأحمد محمد شعراوي، أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، عمان، 2007.

46- يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، دار الأهلية، عمان، الأردن، ط1، 2000.

المراجع المترجمة إلى العربية:

47- إدوارد سابير، اللغة" مقدمة في دراسة الكلام"، ج1، تر: المنصف عاشور، الدار العربية للكتاب، ط2، تونس، 1997.

48- أندريه مارتيني، دروس في اللسانيات العامة، تر: سعدي زبير، دار الآفاق، (د ط)، (د سنة).

49- إيمانويل كانط، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية، ما هي الأنوار، ما التوجه في التفكير، تر: محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، ط1، تونس، 2005.

50- بول ريكور، من النص إلى الفعل ، تر: محمد برادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط1، الإسكندرية، مصر، 2001.

51- جورج إم. غازدا وريموند جي كورسيني، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ج2، تر: علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1986.

52- جون ر. أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، تر: محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007.

53- سارنوف، أ. مدنيك، هوارد ر. يوليو. إليزابث ف. لوفتس، التعلّم، تر: محمد عماد الدين إسماعيل، دار الشروق، بيروت، لبنان، 1981.

54- سلسلة عالم المعرفة، نظريات التعليم "دراسة مقارنة، (ج2)، عدد:(108)، تر: علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، 1986.

55- سيجموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، تر: سامي محمود علي وآخرون، مكتبة الأسرة، مصر، 2000.

56- روبير دوتراس وآخرون، التربية والتعليم، تر: هشام نشابة وآخرون، مكتبة لبنان، ط1، بيروت، 1971.

57- فردينان دوسوسير، محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف الغازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، د ط، الجزائر، .1986

58- فنسان جوف، القراءة، تر: سعاد التركي، دار سيناترا، ط1، تونس، 2015.

59- موريس شربل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ، ط1 1986.

وثائق رسمية:

60- وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الأولى ابتدائي، 2011.

61- وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الثانية ابتدائي، 2011.

62- وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الخامسة ابتدائي، 2011.

63- وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الرابعة ابتدائي، 2011.

64- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، التدرج السنوي للتعلّمات مرحلة التعليم الابتدائي "مادة اللغة العربية، جوان 2011.

65- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

66- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان .2011

67- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2011.

68- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

69- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

70- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

71- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، مشروع أولي، مارس 2015.

72- وزارة التربية الوطنية، وثيقة المنهاج للسنة 4 ابتدائي، جويلية 2005.

<u>المراجع باللغات الأجنبية</u>:

73- Brigitte Stemmer and Harry A. Whitaker, Handbook of the Neuroscience of language, , Academic Presse is an imprint of Elsevier. USA, First edition, 2008.

74- Janusz Kacprzyk, Speesh Processing in the Auditory System application Studies in computational intelligence, Volume 53

Editor-in-chief Prof. Reserch institut Polish Academy of science ul. Newelska 601-447 Warsaw.

75- Joe Tebelsis, Speesh Recorgnition using neural networks, Subtmitted in partial fulfillemnet of the requirements for a degree of Doctor of Philosophy, USA, 1995.

76- Lawrence Robiner, Fondamental of speesh recignition, Ging Hwang Juang printice Hall internation-Inc published PTR.

77- Tebelskis May, Speech recognition using neural net works, 1995, CMU-CS95-142.School of computer science carnegie Mellon University. Pitsburg, Pennsylvania.

78- Vyvyan Evans and Melanie Green, Cognitive Linguistics an introduction, University Press, 2006.

***<u>المعاجم والموسوعات</u>*:**

79- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للنشر، بيروت، المجلد: 13، ط1، د.س.

80- أحمد مختار عمر، وفريق عمله، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2008.

81- الإدارة العامة للمعجمات، معجم علم النفس والتربية، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984.

82- المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط31، 1991.

83- أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول A-G، تر: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط2، 2001.

84- أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول H-Q، تر: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط2، 2001.

85- فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2004.

86- محمد سلمان عبد الله الأشقر، معجم علوم اللغة العربية "عن الأئمة"، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1990.

87- محمد سلمان عبد الله الأشقر، معجم علوم اللغة العربية "عن الأئمة"، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1990.

المجـــــلّات:

88- مجلة البصائر، مقال محمد الهاشمي، العدد 636، يناير2013، مطبعة الوسط، الجزائر.

89- مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، مقال: المهنة "معلم"، العدد 01، أفريل 2004.

90- مجلة دراسات وبحوث، العدد: الأول، يناير 2015، مقال سليمان بن إبراهيم العايد، قراءة جديدة في تفسير نشأة النحو العربي.

91- مجلة همزة الوصل، مقال مخلوفي محمد، ضمن (مجلة التكوين والتربية)، العدد 16، 1981/1980.

<u>البحوث الجامعية</u>:

92- حرقاس وسيلة، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المدرسة الابتدائية "دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية لولاية قالمة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010/2009.

فهرس الموضوعات

إهـــــــداء

كلمة شكـــر

المـقــدمـــة:.....أ-و

الفصل الأول: نبذة تاريخية حول النظام التربوي في الجزائر.....02

المبحث الأول: التنظيم الهيكلي(الهيكل، البرنامج، التأطير).....04

المبحث الثاني: محتوى درس اللغة العربية.....22

المبحث الثالث: طرق تدريس المواد اللغوية.....38

الفصل الثاني: واقع التربية في الجزائر على ضوء نظريات التعلّم الكبرى.....60

المبحث الأول: أصل التربية.....61

المبحث الثاني: نظريات التعلّم الكبرى.....75

المبحث الثالث: واقع التربية في الجزائر.....95

الفصل الثالث: أسس التعليم المتكامل.....116

المبحث الأول: الأساس النفسي في العملية التعليمية-التعلّمية.....118

المبحث الثاني: الأساس المادي في العملية التعليمية-التعلّمية.....137

المبحث الثالث: موصفات المعلم الفعّال ودوره.....157

الفصل الرابع: إستراتيجية جديدة لتعليم مواد اللغة العربية.....179

المبحث الأول: واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية.....181

المبحث الثاني: اللغة: دراسة علمية وتاريخية.....200

المبحث الثالث: استراتيجية تعليم مواد اللغة العربية لـ: اللَحَان.....221

الخاتـــمـــــــة:.....244

ثبت المصطلحات:.....250

المراجع:.....254

فهرس الموضوعات:.....265

ملخص: تعالج هذه الأطروحة موضوع تدني مستوى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية في تحصيل اللغة العربية الفصحى، التي تعدّ ركيزة ليس فقط بالنسبة للتعليم، كونها مادة الدرس والتدريس؛ ولكن أيضا باعتبارها أحد العناصر القويّة التي تدخل في تشكيل الهوية الوطنية والقومية والدينية. وهي بذلك محاولة لتخطي هذا العائق عن طريق البحث عن استراتيجية مناسبة وشاملة، باعتبار أن معالجة مسألة اللغة العربية يمّر حتما عبر معالجة كلّ المنظومة التربوية ومن كلّ جوانبها.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، تعليم، استراتيجية، المدرسة الابتدائية، نظري...

Résumé : cette thèse est destinée à étudier le sujet du bas niveau des élèves de l'école primaire dans la langue arabe ; qui est considérer comme pilier ; pas seulement pour l'enseignement par son double rôle : de discipline et en même temps langue de cours. Mais aussi comme étant élément fort de l'identité nationale, intercommunautaire et religieuse. C'est dans ce cadre là que cet essai prenne part, afin de trouver une stratégie approprier et générale pour dépasser cet obstacle qui passe forcément par une étude générale du système éducationnel.

Mots clé : Langue arabe, enseignement, stratégie, école primaire, théorie…

Abstract : This paper treats one important issue with regard to the primary schooler which is learning. Besides the attempts done by researchers in this field which deals with teaching and learning and a throw of light upon the physical side of teaching are also made . Some researchers think that the decrease of the learning level is due to the programmes, others believe in the necessity of finding appropriate ways and strategies of learning which are worth delving in, however they are considered secondary if compared to the core of the matter, i.e., the pupil who becomes the key stone with regard to the teaching – learning process that is undoubtedly a motive which spurred us to uncover some precedent necessary physical factors which have a great deal in learning by preparing the appropriate atmosphere and using Pedagogical instruments.

Key words: learning, primary school, pupil, physical support appropriate environment…

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie

جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربية وآدابها

استراتيجية تعليم المواد اللغوية في المدارس الابتدائية

ملخص أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللّغة

إعداد الطالبة
فاطمة ديب

إشـــــــراف
أ.د: سيدي محمد غيتري

السنة الجامعية: 2016 / 2017

مقدمة:

ليس من العسير على كلّ من أراد أن يقيّم مستوى طلبتنا الجامعيين في مادة اللغة العربية، أن يكتشف بعد محاورة وجيزة، الصعوبة الكبيرة التي تقف في وجوههم عند محاولة التعبير عن أفكارهم، بعبارات عربية أقل ما يمكن أن يرجى منها أن تكون بصيغ صحيحة تحترم أدنى شروط السلامة النحوية والصرفية...والعيب بلا شك ليس في الجامعة؛ لأنها تفترض مسبقا مستوى معيّن في اللغة يمكّن الطلبة من مزاولة دروسهم لتحصيل معارف ذات درجة عالية تتخطى الأبجديات الأولى إلى ما هو أدق وأعمق، من حيث أنها تهدف إلى تخصص الطالب في إحدى العلوم. وحتى في مجال اللغة واللسانيات، فهي تستهدف الغوص في العلوم اللغوية وليس في تصحيح الأخطاء المبتذلة التي تصدر عن الطلبة لتدني مستواهم القاعدي في التعبير والكتابة.

وليس من العسير أيضا على الباحث عن سبب ضعف مستوى طلبة الجامعات في مواد اللغة العربية، أن يهتدي مباشرة إلى أن مصدر الضعف هذا مكتسب منذ السنوات الأولى للتمدرس، أي في المدرسة الابتدائية على وجه التحديد، التي تُعد أول من يتعهد الطفل بالتعليم والتلقين لمختلف المعارف الأولية وعلى رأسها اللغة العربية التي تعدّ لغة الأم في بلدنا الجزائر.

إذن والحال ذاك أن الضعف حاصل لا جدال فيه وأوجهه كثيرة، فإن محاولات تدارك هذا الضعف عديدة أيضا؛ تدل عليها التعديلات الكثيرة على مستوى الأنظمة التربوية، التي تعاقبت على مدرستنا منذ استرجاع السيادة الوطنية سنة 1962 إلى يومنا هذا. والمتتبع لتطور المدرسة الجزائرية سرعان ما يدرك

الجهود الحثيثة التي لا زالت تبذل من أجل قهر التحديات التي تواجه النظام التربوي في الجزائر، وخاصة تلك التي نَعُدها شاملة، والتي اتخذ آخرها عنوان "**إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية**"، التي تعهدها بالرعاية التامة فخامة الرئيس الحالي "**عبد العزيز بوتفليقة** " منذ سنة 2003، واعتبرها ثاني الأولويات بعد استرجاع الأمن والطمأنينة على إثر الأحداث السياسية والاجتماعية التي شهدتها البلاد في تسعينات القرن الماضي.

وأما على المستوى النظري المحض فإن الجامعات ممثلة في باحثيها عبر ما ينجزونه من أطروحات دكتوراه ورسائل ماجستير وندوات وأيام دراسية ونشرات في الكتب والمجلات...كلّ ذلك جهد لا يستهان به في سبيل الخروج من هذه الأزمة التي عمّت بنتائجها كلّ الساحة العلمية والثقافية.

والعمل الذي نقدم له يدخل في سياق هذه المحاولات، بحيث أنه ينطلق من إشكالية رئيسية مضمونها: البحث عن الأسباب الرئيسية التي تقف وراء هذا الضعف المسجل في اللغة العربية أولا، وهو قسم سلبي إن صحّ التعبير من العمل، يرتكز في مجمله على الوصف. ثم البحث عن الاستراتيجية المناسبة لرفع مستوى التلميذ اللغوي في المدرسة الابتدائية خاصة؛ كون هذه المرحلة حساسة وحاسمة في اكتساب اللغة العربية وبالتالي رفع مستوى التحصيل لديه باعتبار أن العربية ليست فقط لغة الدرس وإنما لغة تحصيل للمعارف الأخرى وفي كل المستويات. وهي زيادة على ذلك لغة تتحدد بها الهوية الوطنية والقومية والدينية على السواء. وهو القسم الإيجابي الذي يأتي ثانيا.

حلّ الإشكال : من هذا المنظور العام الذي تستهدف به الدراسة موضوع البحث، يتراءى لنا أن الأمر لا ينحصر في إصلاح وضع اللغة العربية فحسب وإنما التفكير في إصلاح المنظومة التربوية بأسرها. ولا ريب أن هذا الهدف الخاص يستدعي غايات عامة لا يمكن الفصل بينها بسبب الارتباط العضوي الوثيق بين المطلبين. وهو الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في كلّ العناصر التي تدخل في تشكيل المنظومة التربوية الجزائرية وفحص العلاقات القائمة بينها حتى تتجلى مواطن الضعف وتتضح الاستراتيجية المناسبة للعلاج. واعتبارا لهذه الخلفية، وُضعت خطة البحث المكونة شكلا من أربعة فصول متكاملة، تنطلق من أعمّ الموضوعات إلى أخصّها فأخصّها ومقدمة وخاتمة.

ففي الفصل الأول الذي عنوانه: نبذة تاريخية حول النظام التربوي في الجزائر. دعتنا الضرورة لوضع خطة شاملة موسّعة، تبدأ باستعراض تاريخي لأهم المراحل التي مرّت بها المنظومة التربوية في عملها منذ الاستقلال إلى يومنا هذا. وقد أسفر تقسيم هذه المدّة على تمييز أربعة مراحل أساسية تتباين فيها السياسات المعتمدة في النظام التربوي، وهي خطورة وجدناها جدّ مهمة لاستحضار التاريخ والاطلاع على الكيفية التي شيّدت بها المدرسة الجزائرية؛ فكان الاهتمام بشرح الهيكل العام لهذه المدرسة بلغة الأرقام في أغلب الأحيان وإظهار النقلات النوعية الكبرى ذات الخلفية السياسية التي شهدتها المدرسة، وأثر ذلك على مردودية الأداء التربوي. وكان ذلك كلّه في مبحث أول عنوانه: التنظيم الهيكلي(الهيكل، البرنامج، التأطير).

ولفهم الواقع الذي تأخذه اللغة العربية داخل المنظومة التربوية كونها جزء من كلّ وأن السياسات العامة التي تحكم المنظومة التربوية هي نفسها التي تتحكم في مكانة العربية وطرق تعلّمها ودرجة التركيز عليها، فقد خُصص المبحث الثاني المعنون بـ: محتوى درس اللغة العربية، لعرض الصورة التي تدرّس بها العربية في الابتدائية بعد التطرق إلى تقديم علمي للّغة وإبراز أهم خصائصها. ثم الانتقال إلى عرض محتوى الدرس اللغوي الذي لا يختلف كثيرا عن المحتوى الذي تدرس به هذه المادة في الدول العربية، كونه يهتم بتعليم الطفل أساسيات العربية من قراءة ونحو وصرف وتعبير وكتابة...

وأما المبحث الثالث فقد كان أكثر خصوصية باعتبار أنه يعنى بالجانب النظري لكيفية تدريس هذه المادة داخل قاعة الدرس، وكان التركيز فيه على المناهج والوثائق المرافقة لهذه المناهج التي تشرح الكيفية التي ينبغي على المدرس إتباعها في تقديمه لدروس اللغة.

في الفصل الثاني الذي كان عنوانه: واقع التربية في الجزائر على ضوء نظريات التعلّم الكبرى، اِعتمد نوع من المقارنة حين سعت الدراسة إلى الإلمام بكل جوانب التربية، ابتداء من حصر التعريفات وتتبّع تطورها تاريخيا وتمييز عناصرها. وقد خصص المبحث الأول للتعريف بالتربية كنشاط مميز للإنسان، مارسه أول الأمر بطرق غير واعية، ثم اتخذ منه بعد كثير من التعديل والتطوير منهجا خاصا له شروطه وكيفياته لتعليم الإنسان –الطفل– سبل العيش التي اتخذت أشكالا معقّدة بسبب ما حدث من تعقيد في عيشه الذي غمرته الثقافة

البشرية، وصارت الفطرة لا تكفي للعيش وسط عالم مصطنع. وبروز مفاهيم وعلوم جديدة، أهمها علوم النفس وعلوم التربية...

وكتتمة لمبحث أصل التربية الذي كان عاما في تحليلاته، ركزّت الدراسة في المبحث الثاني على الخوض في أهم نظريات التعلّم الكبرى، قصد عرضها أولا والتعرف عليها، ثم مقارنتها بما هو معتمد في الجزائر. والغرض من ذلك ليس فقط إلحاق نظرية معينة بنظامنا التربوي وإنما البحث عن مدى نجاعة هذه النظرية في التعلم المعاصر، بنقدها واستخلاص العيوب والنقائص.

وفي المبحث الثالث كانت المطابقة بين إحدى النظريات العالمية الكثيرة التداول في الأوساط التربوية وبين واقع التربية في الجزائر، التي تتخذ من هذه النظرية أرضية تبني عليها نظرتها للطفل أولا والأسلوب الذي يتماشى مع هذه النظرة في التعليم.

أما الفصل الثالث فهو أيضا كان إلى حدّ ما شاملا لمفهوم التعليم، لأنه لم يهتم فقط بكيفية تعليم مادة بعينها وإنما جاء لتوضيح الشروط العامة التي يجب أن يتوفر عليها كلّ نشاط تعلّم. خاصة ضمن الشكل المعروف الآن للتعليم الذي أخذ معنى المؤسسة التربوية، التي تسهر على تعليم الأطفال العلوم والمعارف وتكونهم ليكونوا أعضاء صالحين في مجتمعاتهم.

وقد قسّم هذا الفصل الذي يحمل عنوان: أسس التعليم المتكامل، إلى مباحث ثلاث، اهتم كلّ مبحث بمعالجة جانب حساس من العملية التعليمية التعلمية. فكان المبحث الأول موجها لمعالجة الجانب النفسي للتلميذ خاصة، كونه يمثل مركز العملية التعليمية اعتبارا لسنّه وضعفه الذي يستدعي اهتماما خاصا أقرت بها

العديد من الدراسات النفسية التي ربطت بشكل وثيق التعلّم الصحيح والفعال بالنفسية السوية.

كما خصص حيزّ ثان لبحث واستجلاء الشروط المادية التي لا تقل أهمية عن نظيرتها النفسية، كونها مكملة للشروط العامة التي ينبغي أن تتوفر عليها العملية التعليمية، خاصة إذا ما علمنا أن فترة التمدرس في زمننا هذا تدوم لسنوات طوال، وتستدعي ظروفا مادية جدّ مناسبة لتحمل هذه المدّة.

وفي مبحث ثالث كان المعلم صلب الاهتمام، كونه الطرف الثالث الذي يكمل الدورة التعليمية، ولا شك أن الاهتمام بتكوين هذا المعلم تكوينا يتناسب والأهداف التربوية ويراعي حاجته هو من الضروريات الأولى لنجاح كلّ عملية تعلّم. فكان البحث في مواصفات المعلم الفعّال ودوره موجها تحديد –إن صحّ التعبير– عن النموذج الذي يجب أن يمثله المعلم في تكوينه وأدائه حتى تؤدي العملية التعليمية التعلّمية أقصى نتائجها.

في الفصل الرابع الذي تلى كلّ هذه المقدمات والإحاطات بالتربية والتعليم في أعمّ معانيها، خصص كاملا لبحث مسألة بعينها تجيب عن إشكالية البحث الخاصة والمتعلقة باستراتيجية تعليم مواد اللغة العربية. كون العربية على وجه التحديد مادة أساسية في نظامنا التربوي الجزائري، وهي تعاني من مشكلات عديدة في طرق تعليمها.

وككل العناصر الأخرى التي تناولتها الدراسة، بدأت معالجة هذا العنصر من التخوم القريبة لكشف واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، والتي كشفت

عن واقع أزمة جراء الاستراتيجية المعتمدة في تدريسها، أو قل بسبب النظرة الخاطئة التي ينطلق منها المنظرون في وضع المناهج وطرق تدريسها.

وبهدف تصحيح هذه النظرة الخاطئة كان من الضروري اللجوء مرّة أخرى إلى بعض العموميات في اللغة هذه المرّة، عبر دراسة علمية، كان الغرض منها تقريب الصورة التي يتم بها اكتساب اللغة عند الطفل بشكل عام، ثم معالجتها تاريخيا حتى نتمكن من كشف العلاقة القائمة بين الجزائري واللغة العربية ومدى قرب التصور الذي يقول بأن اللغة العربية هي لغة الأم بالنسبة لطفل المدرسة الابتدائية. وهو جوهر الإشكالية الذي كشفت عنه الدراسة.

وخلاصة البحث كانت من خلال المبحث الثالث المعنون بـ: استراتيجية تعليم مواد اللغة العربية لـ: اللَحَان. هذا الوصف الذي كشفت عنه التحليلات التاريخية جعل تصور الاستراتيجية المقترحة أكثر وضوحا، باعتباره يغيّر النظرة بأكملها تجاه العلاقة القائمة بين الجزائري ولغته والتي تستدعي إعادة النظر وبحث طرق أخرى تسهل عملية التعلم. وقد جاء في ثنايا هذا المبحث حلّ مقترح لما يمكن أن يكون استراتيجية طويلة المدى، لكن فعّالة إذا لتلميذ المدرسة الابتدائية تعلّم العربية.

نتائج الدراسة:

إن طبيعة الموضوع الذي تناولته الدراسة يحتّم علينا تصنيف نتائجه بحسب مستوياتها؛ فمنها ما هو عام ويتعلق بالأطر الكبرى التي يدور حولها الموضوع، باعتبار أن تدريس اللغة العربية (الموضوع الرئيسي للبحث) يستدعي الوقوف عند مستويات كثيرة؛ ترتبط ارتباطا وثيقا مع عملية التعليم، التي تتطلب هي الأخرى

الإلمام بعدد من جوانبها: التاريخية والعلمية والتربوية، كما تتفرع هي بدورها إلى عناصر مادية وبشرية نفسية...ومنها ما هو خاص ينشد التوصّل إلى حلّ على شكل استراتيجية تعالج مشكلة تدني مستوى تدريس اللغة العربية في المدرسة الابتدائية.

وعلى هذا الأساس، فإن أول نتيجة عامة يمكن استخلاصها هي أن المنظومة التربوية الجزائرية تسير في خط تصاعدي منذ استقلال الجزائر إلى يومنا هذا، من حيث سعيها الدائم إلى تحسين المستوى العلمي والثقافي للإنسان الجزائري كمّا ونوعا. خاصة منذ الإصلاحات الأخيرة التي أخذت طابعا علميا صرفا؛ بتخصيص أجهزة رسمية تنظيرية وتنفيذية هدفها الوحيد هو ترقية مستوى التربية والتعليم في الجزائر إلى مستوى العالمية.

ثانيا: أن التعليم في الجزائر وإن كان في سعيه الحثيث يتطلع إلى الرقي بالجزائري إلى العالمية، فهو لا يتجاهل الخصوصية التي تفرضها الهوية الجزائرية، كونها عربية وإسلامية، تستدعي في الآن معا: الاستفادة من المناهج والطرق التعليمية والتربوية السائدة في العالم المعاصر، خاصة تلك التي أثبتت فاعليتها في هذا الميدان، والمحافظة على الخصوصية الوطنية والقومية والدينية، التي تجعل من الإسلام دين الدولة والعربية والأمازيغية لسانها.

ثالثا: أن واقع التربية في الجزائر يساير النظريات المعاصرة المتطورة التي تعتمدها معظم المجتمعات المتقدمة، في شقّ من شكلها النظري خاصة. وهو الأمر الذي يجعل الجزائر لا تغرّد خارج السرب في هذا الميدان، باعتبار أن أحد الأهداف العامة للتربية في الجزائر هو تكوين الإنسان العالمي الذي يتشارك مع

غيره من بني البشر حقّ الوجود في هذا العالم، مهما اختلفت أجناسهم وخلفياتهم الدينية والإيديولوجية. وإن كانت لا تطبّق هذه النظريات بحذافيرها لرسوخ الاعتقاد أن لكلّ أمّة خصوصياتها وغاياتها وأهدافها الخاصة بها. وللتربية في الجزائر خصوصياتها طبعا.

رابعا: من خلال هذا الفهم العالمي للتربية والتعليم، يؤخذ موضوع التعليم شكله العلمي البحت، الذي يشترط تكافل عديد الشروط وتوفّر مختلف الأسس الفاعلة فيه. وقد لا يخطأ قائل أن التعليم قد صار اليوم معادلة بدرجة متفاوتة الارتياب من مجتمع إلى آخر. ومن بين أطراف هذه المعادلة التي تشكل التربية والتعليم، نجد ما هو مادي قبل كلّ شيء –وقد سارت الجزائر فيه خطوات كبيرة– وما هو بشري والمتمثل في شخص المربي خاصة وطرق تكوينه معرفيا، بيداغوجيّا، ونفسيا. وما هو نفسي آخذا بعين الاعتبار وبالدرجة الأولى أحوال التلميذ النفسية من حيث استعداداته وقابليته لتقبل المعرفة في أحسن الظروف الممكنة.

أما النتائج الخاصة بهذه الدراسة، فهي في شقّها الأكبر تتعلق بتدريس اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، وقد تبيّن من خلال استنطاق واقع تدريسها في هذه المرحلة التعليمية الحساسة (الابتدائي) أنها تعاني نقصا في جودتها؛ كونها لا تؤدي وظيفتها المنوطة بها. ولا ترقى إلى مستوى الخصوصية التي تحضى بها داخل مجتمع يدّعي العروبة ويفتخر بها.

وكنتيجة أولى لهذا الضعف، نجد أن تدني مستوى تدريس العربية لا يقتصر على الجزائر لوحدها، بل أن كلّ الدول العربية تعاني من هذه الآفة. وهو الأمر

الذي دفعنا إلى البحث عن الأسباب العامة التي تختفي خلفها هذه الظاهرة. وقد اتضح أن الأمر وإن كان يعود في جزئه إلى الطرق المعتمدة والمناهج المتداولة، وأساليب التدريس، فهو في قسمه الأكبر مرتبط بالنظرة العامة الشاملة والخاطئة في الوقت نفسه، التي يبني على أساسها المنظرون مناهجهم وطرق تدريسهم وكيفيات تكوينهم، والتي تنطلق من أن اللغة العربية هي لغة أم بالنسبة للعربي المعاصر. بينما الحقيقة غير ذلك، باعتبار أن الجزائري وحتى العربي في كلّ الأقطار لا يتكلم العربية الفصحى (لغة الدرس) في حياته اليومية العادية، وهو سبب كافي في تقديرنا لأن يستدعي تغيير النظرة والإستراتيجية معا في تدريس هذه اللغة الغريبة عن الإنسان العربي المعاصر بالمعنى العلمي.

ثانيا: أن الطريقة المعتمدة في توظيف المعلمين حاليا لا تخدم بحال المسعى العلمي الدقيق في التعليم، كون فئة المعلمين حاليا وإن كانت تخضع لتكوين من مستوى جامعي، إلاّ أنها لا تملك لا المعرفة المناسبة ولا الطريقة المواتية لتعليم اللغة، ولا حتى التحكم فيها. بالإضافة إلى ذلك وفي حال التكوين المتخصص (في المدارس العليا للأساتذة) فيجب إحاطة المعلمين الموجهين لتدريس اللغة على وجه الخصوص –عبر تكوينهم التكوين الملائم– بالجانب العلمي والتاريخي للغة بشكل عام، وللعربية بشكل خاص، حتى يتمكنوا من التعامل مع طفل المدرسة الابتدائية في حدود ما تقتضيه طاقاته المعرفية واللغوية.

ثالثا: وضمن الاستراتيجية المقترحة، ومن أجل تدارك هذا الضعف؛ فإنه من الضروري البدء منذ الآن في التعامل مع اللغة العربية في المدرسة الابتدائية على أساس أن التلميذ يجهلها جهلا تاما، ويتم بناء المناهج وطرق التدريس على هذا

الأساس. آخذين بعين الاعتبار أولوية المواد المدرسة في اللغة العربية ودرجة تسلسلها من حيث القيمة والصعوبة، مع مراعاة الأهداف الممكن تحقيقها بكل واقعية، مع العلم أن تعليم اللغة لم يعد هدفا لذاته، بل وسيلة تواصل وتعلّم ومعرفة.

رابعا: وانطلاقا من هذه النظرة الجديدة تجاه اللغة العربية، فإن أنجع استراتيجية يمكن اعتمادها هي: التركيز على تعليم اللغة للتلميذ ذاتيا عن طريق القراءة. ليس معناه إلغاء مواد اللغة واستبدالها بالقراءة وحدها وإنما التركيز على هذا النشاط الفعّال في إكساب اللغة حين تُعتمد الطرق العلمية الحديثة في القراءة. وقد وجدنا أن التدريس بالكفاءات الذي تعتمده الجزائر في الإصلاحات الأخيرة قد حمل معه بذرة هذا التوجه حين ركّز في تدريس اللغة العربية على المقاربة النصية، ولكن ليس بالشكل الكافي.

خامسا: إن الهدف من إدراج نشاط القراءة كعنصر أساسي في تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية ضمن استراتيجية تدريس جديدة؛ هو في الحقيقة سعي إلى بلوغ بعض الأهداف العامة للنظام التربوي التي تتمثل في طورها الأول في إكساب المتعلمين الأدوات الأساسية للتبليغ: القراءة والكتابة. وبناء المجتمع القارئ الذي بإمكانه التأثير بإيجاب في نوعية المواطن الجزائري والعربي حين تصبح القراءة ثقافة لديه. ولا غلو إن قلنا أن المدرسة وحدها لا يمكن أن تصنع مجتمعا متحضرا إذا لم تتضافر جهود كل مكونات المجتمع من بيت ومدرسة ومسجد...في تربية أفرادها وتعليمهم.

ملخص الأطروحة:

خطوات الملخص:

1. مقدمة (تمهيد، طرح الإشكال، الهدف من الدراسة، تبرير الخطة المعتمدة في البحث).
2. عرض محتوى الفصول والمباحث.
3. النتائج.
4. خاتمة.

ملخص: تعالج هذه الأطروحة موضوع تدني مستوى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية في تحصيل اللغة العربية الفصحى، التي تعدّ ركيزة ليس فقط بالنسبة للتعليم، كونها مادة الدرس والتدريس؛ ولكن أيضا باعتبارها أحد العناصر القويّة التي تدخل في تشكيل الهوية الوطنية والقومية والدينية. وهي بذلك محاولة لتخطي هذا العائق عن طريق البحث عن استراتيجية مناسبة وشاملة، باعتبار أن معالجة مسألة اللغة العربية يمّر حتما عبر معالجة كلّ المنظومة التربوية ومن كلّ جوانبها.

كلمات مفتاحية: اللغة العربية، تعليم، استراتيجية، المدرسة الابتدائية، نظري...

Résumé : cette thèse est destinée à étudier le sujet du bas niveau des élèves de l'école primaire dans la langue arabe ; qui est considérer comme pilier ; pas seulement pour l'enseignement par son double rôle : de discipline et en même temps langue de cours. Mais aussi comme étant élément fort de l'identité nationale, intercommunautaire et religieuse. C'est dans ce cadre là que cet essai prenne part, afin de trouver une stratégie approprier et générale pour dépasser cet obstacle qui passe forcément par une étude générale du système éducationnel.

Mots clé : Langue arabe, enseignement, stratégie, école primaire, théorie…

Abstract : This paper treats one important issue with regard to the primary schooler which is learning. Besides the attempts done by researchers in this field which deals with teaching and learning and a throw of light upon the physical side of teaching are also made . Some researchers think that the decrease of the learning level is due to the programmes, others believe in the necessity of finding appropriate ways and strategies of learning which are worth delving in, however they are considered secondary if compared to the core of the matter, i.e., the pupil who becomes the key stone with regard to the teaching – learning process that is undoubtedly a motive which spurred us to uncover some precedent necessary physical factors which have a great deal in learning by preparing the appropriate atmosphere and using Pedagogical instruments.

Key words: learning, primary school, pupil, physical support appropriate environment…

Introduction

Arabic is in trouble, a judgment that we hear from time to time that is made by every person, but people disagree about delimiting its causes, each according to his degree of knowledge. Arabic middle school teachers, for instance, are dissatisfied with the level of the pupils coming from the primary school, secondary school teachers also complain about the low ability of pupils who could not learn Arabic ,finally university teachers do not find anything to say about language when shocked by their inability in using a plain language in both speaking and writing. All of these teachers are confused and try to find a way to solve this problem. They point their fingers to those who put programmes and ways of learning on the one hand and accuse others on the other. Yet the question which arises is as follows: is Arabic really in a danger? This question will surely lead us to search for the truthfulness of the judgment mentioned above and at the same to try to investigate another judgment which is a bit generalized compared to the previous one. A judgment which is made blindly on the position of education in Algeria that causes fear about it and belittle the effort provided for it sake. We are not defending something whose reality shows the opposite of

what we want to say but my position as an academic researcher makes it incumbent upon me to use Renée Descartes methodology as a scaffolding since it relies first and foremost upon the methodology of doubt that is considered the first step the researcher should adopt to find out the truth.

It is very important to point out to the fact that Arabic has a great importance within the Algerian society; it is the official language, and the language of education that regards all levels; from primary to tertiary education, and it is the language of Quran; the sacred book of Islam that is embraced by the majority of people. Simply put it is the language that is used by the majority of Algerian speakers. It is ,therefore, the pillar of the national and religious identity in case we consider the strong relation that links the Arab countries because of this common belonging on the formal scale that the countries and governments represent, as well as the affective scale that connects the feelings of an Arab with his brother which can contribute to the continuity and resistance of Arabic language that can be shown in different genres of writing; stories, novels, poetry, and prose in addition to the study of its birth and its historical development, therefore thinking of a compilation of the writings that were made about it

requires a specific research to list such works, studies, and researches which are very many and that can be categorized into two fundamental elements that are as follows:

1. Works written in Arabic
2. Works written about Arabic

As far as the first point is concerned, Arabic and even foreign libraries are very rich in terms of works regarding linguistics, grammar, rhetoric, history, that were written by Arab writers and orientalists as well about Arabic.

The second element, however, denotes the works regarding teaching Arabic in particular which are tremendous. Some of researchers were interested in teaching the language itself such as reading, grammar and morphology…, others were oriented towards the detection of its complex aspects to display them to the learners beginner native speakers and adult non- native speakers, other were focusing on the correction of its teaching methods and approaches, and others are attempting to delve in the general strategies as the present case may show and whose purpose is to tackle the field of teaching which is under the title " **The Strategy of Teaching Linguistic Materials in Primary Schools"** which starts from the general

assumption that the current use of the strategy in how to cope with the language does not meet the targeted purpose and does not contribute to the development of Arabic. This assumption is due to the inability of the primary school to perform its role in teaching Arabic since it is the first source of every type of learning. The choice of this topic was not a coincidence; it was rather made willingly owing to some circumstances and reasons that have spurred me because it is a topic of my area of interest since I have taught Arabic in the primary school then in the middle school, and then I moved to work in the administration as a headmaster in a middle school. Doubtless being very close with the teaching of Arabic provided me a helping hand in detecting the reasons behind succeeding in learning Arabic, thus the inability to give a remedy to some of its weaknesses was the first reason to choose the topic. Simply put the advice and the encouragement of the supervisor Pr. Sidi Mohammed Riteri were an additional reason to the choice of the topic.

The commitment of any researcher with regard such a research that is universal is very attentive in the sense that the topic should be tackled from different angles and the case of Arabic is the like which is of a great importance, therefore has pushed me to treat its topic

from a very wide view and to display causes of its weaknesses and factors that can help to recover these weaknesses.

A brief sketch of the outline can show the following:

This survey entails four chapters; the first section of the first chapter describes the Algerian educational system from a historical view,i.e., from independence to the present time; from different angles; the structure, programmes, and teachers. The second section concerns Arabic language in terms of content in details, and the third section displays the ways of teaching Arabic in the primary school in different levels. The second chapter is under the title:" The reality of education in Algeria in the light of great theories of teaching" .It is a comparison of the educational situation in Algeria with the world educational systems in terms of theories and forms of teaching. The third chapter is under the heading: Fandamentals of integrated teaching. It tries to pave the way for the teaching process from different dimensions and focuses on the fundamentals that build the teaching-learning process which embrace the affective, material and training factors. The fourth chapter is the core of this research and consists of three sections; it is under the title: A new strategy for the teaching of Arabic materials. This chapter focuses on the Arabic language in all the

sections. The first point in the chapter gives a clear image about the situation of Arabic language in the primary school and the other levels. Historical and scientific aspects that require important deductions denoting the reason behind the weaknesses of pupils in acquiring language immediately follow. Finally on the basis of this analysis,the result appears in the third section whose title is under: The teaching strategy of Arabic language material.

It should be pointed out that this work is realized theoretically, therefore no hardships can be mentioned because the nature of this study concerns the theoretical side which talks about the strategy in general, given that the topic is a set of ideas, principles and long terms plans that concern educational institutions in general, in order to make change compared to its present reality that is regarded meager and weak. Besides any difficulty found in teaching is considered a type of psychological pressure. Finally, this study hinges upon a lot of references of various university libraries, as well as internet and houses of culture. The internet is considered the most important source because of its open access that

eases the task for any researcher to get important and rare books for doing research.

Tlemcen. September the 7th 2016
Fatima Dib

Conclusion

To wrap it up, this work was about the teaching strategy of language material of the Arabic language. We were led to many results and can be classified as follows:

***** The Algerian educational system moves in a progressive line from the independence to the present time,i.e., its permanent effort to improve scientific and cultural level of the Algerian people quantatively and qualitatively since the last reformation which had a scientific tendency and represented in the use formal,theoretical and excutive systems, its own purpose is the improvement teaching and education in Algeria.

***** Education in Algeria, though in its quest looking for progress of Algerians , it does not ignore the privacy imposed by the Algerian identity, of being Arab and Muslim. It joins togetherit benefits from methods and ways of teaching prevailing in the modern world, especially those that have proven to be effective in this field, and the preservation of national and ethnic and religious privacy, that makes Islam the religion of the state and Arabic and Berber its tongue.

***** Third, that the reality of education in Algeria goes on a par with the evolving contemporary theories adopted by most developed societies, which makes Algeria does not sing out of tune in this field, given that one of the overall objectives of education in Algeria is to form a person able to abHuman take part the right to exist in this world with other human beings, no

matter how different races and religious and ideological backgrounds he meets.

***** Throughout this global understanding of education, the subject of education takes its scientific form, which requires a strong relation of many conditions and various foundations actors. Someone may not fault that education has become today's equivalent to an equation of varying degrees from one community to another. Among the parties that make up the equation of education, we find what is material before everything else in which Algeria has taken great deal-steps and what is human and represents the educator in particular and his training in terms of cognitive and, pedagogical and psychological side.

As for the psychological side, it concerns the psychological conditions of the pupil in terms of preparations and his ability to accept knowledge in the best possible conditions.

***** As for the results of the study, they are related to a great extent to the teaching of the Arabic language in elementary school. It has been shown from its reality of teaching at this sensitive stage of education (primary school) that it suffered a shortage of quality; because it does not do not serve the function assigned to it and does reach the appropriate level that is required within the society that claims Arabism.

***** As a result, to this weakness, we find that the low level of Arabic teaching is not confined to Algeria alone, but all the

Arab countries suffer this scourge which led us to search for the reasons behind this phenomenon. It was clear that even the matter in its small part concerns methods and ways of teaching, in the larger part it deals with the general and incorrect view in which build their methods and ways of teaching, which starts from the fact that Arabic is the mother tongue with regard to the contemporary Arabs. However it is not true because Algerians and even Arabs in the all countries do not speak classical Arabic in daily lives, which is a sufficient reason to change the strategic view in the teaching of this "strange language" for the contemporary Arabs.

***** Currently the way to recruit teachers does not meet the scientific and pedagogical requirements, although teachers are graduated from the University, they have a lack of knowledge that can help in teaching the language, thus in case of training teachers it should be pointed out that historical and scientific background regarding the language should be dealt with in general in order to cope with the primary schooler according to his linguistic and cognitive ability

***** Among the proposed strategy, and in order to remedy this weakness; it necessary from now on to start dealing with the Arabic language in the elementary school bearing in mind that the pupil is completely ignorant of Arabic language, therefore build methods and ways of teaching on solid ground taking into account the priority of school material in the Arabic language

and the degree of sequence in terms of value and difficulty, in addition to the targeted goals , knowing that language education is no longer a target for itself, but a means to continue learning and getting knowledge.

* On the basis of this new outlook regarding the Arabic language, the most effective strategy can be adopted is the focus on language teaching of the pupil individually through reading. This does not mean the exclusion of the language materials and replace it by reading alone, however to focus on the effective activity in acquiring language while modern scientific methods depend on reading. It is worth mentioning that the use of competencies based approach by Algeria in the recent reforms has come to fruition when put its emphasis on the teaching of Arabic language text approach, however it was not sufficient.

***** The purpose of the integration of reading activity as an essential element in the teaching of the Arabic language in elementary school within the new teaching strategy is in fact an attempt to reach some of the general objectives of the educational system, which is reperesented first in its its acquiring the fundamental tools of communication; reading and writing. First to build an cultivated society which may affect the Algerian citizen positively and make reading one of his habit. And there is no exaggeration if we say that t the school alone cannot make a civilized society if all components of

society does not combine to help in forming good citizens we list some of the components such as parents, school and mosque ... At the end the purpose of this research was to deal with the strategy d which stands for a set of ideas and principles and long-term plans that deal with the role of education in general in making change or reformation, as well as establishing programmes and tracing directions in treating a set of current and future issues therefore it is advisable to start in making change and create good habits which build societies on a very firm foundation in advising pupils to read at home and in schools so as to gain an acceptable level.

العدد الخامس عشر (15)/ديسمبر 2016
ISSN : 1112-6205

المشكل

مجلة علمية محكمة تعنى بالبحوث اللسانية واللسانيات التطبيقية
والدراسات البينية للغة العربية.
تصدر عن مخبر المعالجة الآلية للغة العربية
جامعة تلمسان – الجزائر.

العدد 15/ ديسمبر 2016
مجلة المشكل
ISSN : 1112-6205

N° 15/Décembre 2016
ISSN : 1112-6205

ALMICHAAL

Revue semestrielle scientifique dotée d'un comité de lecture,
éditée par laboratoire Traitement Automatique
de la langue Arabe et les études inter disciplines de la langue arabe
Université de Tlemcen - Algérie

المشعل

مجلة علمية محكمة تعنى بالبحوث اللسانية واللسانيات التطبيقية
والدراسات البينية للغة العربية.
تصدر عن مخبر المعالجة الآلية للغة العربية
جامعة تلمسان – الجزائر.

العدد الخامس عشر (15)/ديسمبر 2016
ISSN : 1112-6205

مجلة المشعل

دورية علمية محكمة تصدر عن :

مخبر المعالجة الآلية للغة العربية

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان.

تعنى بالبحوث اللسانية واللسانيات التطبيقية والدراسات البينية للغة العربية.

العدد 15/ديسمبر 2016

ISSN: 1112-6205

مدير المجلة :

أ.د/ سيدي محمد غيثري

هيئة التحرير :

د/ عبد القادر بوشيبة.....رئيس التحرير.

د/الطاهر قطبي .....المدقق اللغوي.

د/سعيد بن عامر .....مدقق اللغة الأجنبية.

د/إبراهيم مناد.....عضوا.

أ/حنيفة بوزار.....أمينة تحرير المجلة.

الهيئة العلمية الاستشارية :

أ.د/ عمر ديدوح . ..... تلمسان/الجزائر.

أ.د/ سيدي محمد غيثري.....تلمسان/الجزائر.

أ.د/ عبد القادر سلامي.....تلمسان/الجزائر.

أ. د/ طاهر بوغازي.....تلمسان/الجزائر.

أ.د/ عبد المجيد عيساني.....ورقلة/الجزائر.

أ.د/إدريس حمروش.....قسنطينة/الجزائر.

أ.د/رشيد بلحبيب.....الدوحة/قطر.

.د/محمد خواجة الكوسوفي.....الدوحة/قطر.

أ.د/ وليد العناتي.....البتراء/الأردن.

أ.د/ نجيب علي عبد الله السويدي.....صنعاء/اليمن.

أ.د/ ناصر الدين أبو خضير.....بير زيت/القدس-فلسطين.

د/ تواتي بن تواتي.....الأغواط/الجزائر.

د/ عبد الحكيم والي دادة.....تلمسان/الجزائر.

د/مسعود دادون.....الأغواط/الجزائر.

د/خيرة قصري..... بجاية/الجزائر.

د/ محمد بلعيدوني.....تلمسان/الجزائر.

شروط وقواعد النشر في مجلة المشعل.

ترقبا لصدور العدد الـ16 من مجلة "المشعل"، في شهر جوان 2017، بحول الله تعالى، وحرصا من هيئة تحريرها على تطوير أدائها، وطموحا منها في الارتقاء بالنشر العلمي المتقن، فإنها تدعو الباحثين الذين يرغبون في نشر أبحاثهم بها أن يقدموها وفق شروط، وقواعد هي على الشكل التالي:

شروط النشر:

تعنى المجلة أساسا بالبحوث اللسانية واللسانيات التطبيقية (اللسانيات الحاسوبية، والمعالجة الآلية للغة العربية، وبحوث علم الاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي، والتخطيط والسياسة اللغوية، وعلم الأعصاب اللساني، والتعليمية وغيرها). وتنشر كل البحوث المتعلقة بالمصطلح وقضاياه، والمواقعية، والدراسات اللغوية القرآنية، والدراسات المعجمية والصوتية والصرفية والنحوية، والدراسات البينية للغة العربية، وتقبل فيها البحوث باللغة العربية والفرنسية والإنجليزية.

أن يكون موضوع البحث في الحقول العلمية المشار إليها سابقا.

أن يتصف البحث بالأصالة والجدة، والرصانة العلمية، وأن يكون متبعا لمنهجية إعداد البحوث الأكاديمية بالحرص على التوثيق وحسن استخدام المصادر والمراجع.

ألا يقل عدد صفحات البحث عن 15 صفحة، بما في ذلك ملخص البحث وهوامشه وملاحقه إن وجدت.

تنشر البحوث بعد خضوعها للتحكيم العلمي على نحو سري من طرف محكّمَين أو أكثر.

المواد المنشورة في المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

قواعد كتابة البحث:

أن يكتب البحث بخط Traditionnel Arabic بحجم 16 باللغة العربية، أما باللغات الأجنبية فبخط Times New Roman، وبحجم 14.

أن تكون هوامش البحث في آخر المقال وتكون مرقمة بصفة آلية، وتكون مكتوبة بخط Traditionnel Arabic بحجم 14 باللغة العربية، أما باللغات الأجنبية فبخط Times New Roman، وبحجم 12.

أن يذكر في الهامش كل المعلومات المتعلقة بالمصدر والمرجع حين استعماله لأول مرة، ويبدأ بذكر عنوان الكتاب أولا ثم باقي المعلومات الأخرى. ولذلك فإن الباحث غير ملزم بوضع قائمة للمصادر والمراجع لبحثه.

أن يخلو البحث من الأخطاء اللغوية والإملائية وأخطاء الطباعة.

أن يتضمن البحث ملخصا موجزا باللغة العربية (في حدود مائتي (200) كلمة، مذيلا بخمس (5) كلمات مفتاحية)، ويرفق به ترجمة له باللغة الإنجليزية.

أن يكون البحث مذيلا بخاتمة لا تتجاوز صفحة واحدة تتضمن أهم النتائج والخلاصات.

أن تكون أرقام الإحالات والهوامش موضوعة بين قوسين، ومرتفعة عن خط الكتابة.

التواصل مع هيئة تحرير المجلة:

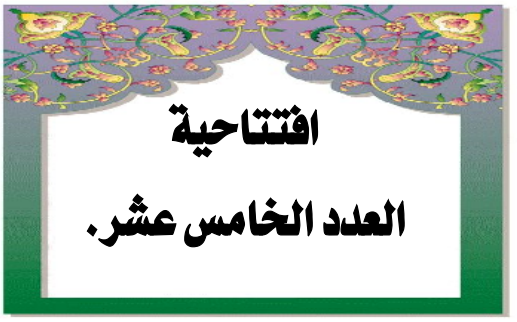
على الباحث أن يرسل بحثه إلى هيئة تحرير المجلة على البريد الإلكتروني للمجلة، وتكون المراسلة باسم مدير الخبر ومدير المجلة الأستاذ الدكتور "سيدي محمد غيثري"، أو أن يتقدم به في شكل قرص مضغوط إلى سكرتيرة المخبر الكائن بقطب إيمامة، وعلى الباحث أن يرفق بمقاله سيرة ذاتية موجزة تتضمن اسم الباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتسب إليها، وقنوات الاتصال به، كرقم الهاتف والبريد الإلكتروني، ويكون التواصل معه من أجل المسائل التالية:

لإشعار الباحث بكل التفاصيل عن بحثه، من حيث: استلام بحثه، وخضوع بحثه للتحكيم، وضرورة التعديل فيه إن لزم الأمر، ونتيجة التحكيم، ومقبولية بحثه للنشر، واستلامه وعدا بالنشر حينها من طرف هيئة التحرير.

لإشعار الباحث، الذي قبل بحثه للنشر، بصدور العدد الذي يتضمن بحثه، واستلام نسخة منه.

محتويات العدد الـ 15

عنوان المقال	صاحبه	الصفحة
افتتاحية العدد الثالث عشر (15)	مدير المجلة سيدي محمد غيثري.	06
الأساس المادي في العملية التعليمية التعلّمية	أ. ديب فاطمة جامعة تلمسان/الجزائر.	07
البعد التداولي في الخطاب السياسي – أول نوفمبر نموذجا –	أ. سعيد بن عامر. الملحقة الجامعية - مغنية- تلمسان/الجزائر.	21
البناء الصرفي للهجة الجزائرية	أ. زليخة بلعباس. جامعة تلمسان/الجزائر.	29
جبران خليل جبران وويليام بلاك –دراسة لغوية	أ. بلعشوي سيدي محمد الحبيب جامعة تلمسان/الجزائر.	41
دور الصوت في تنظيم المعاش النفسي اللغوي للرضيع	أ. دحان صليحة. جامعة تلمسان/الجزائر	53
صعوبات التّرجمة	أ.وهيبة وهيب. المركز الجامعي - مغنية- تلمسان/الجزائر.	63
الصعوبات والعوائق التربوية في تدريس اللغة الانجليزية	أ. كرمة الشريف جامعة تلمسان/الجزائر	73
علوم العربية والتفسير. قراءة في كتاب التحرير والتنوير	. بداوي محمد. المركز الجامعي - النعامة/الجزائر.	85
المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية بالقاهرة؛ عرض وتقديم	أ. موس نجية جامعة تلمسان/الجزائر.	95
منهج المجّاويّ في شرح جمل اللاّميّة المجراديّة	أ.بعباع عثمان. جامعة وهران احمد بن بلة 1/الجزائر	107
الموريسكيون بين غربة اللّغة ومشكلة التعبير	أ. هشام بن سنوسي جامعة جيجل/ الجزائر.	119
النظام اللساني بين الواقع النطقي والوظيفي: [مقاربة تحليلية للبنية الفونولوجية]	د. بن يمينة بن يمينة. جامعة مولاي الطاهر - سعيدة/الجزائر.	139
وضع المصطلح اللساني العربي	أ. فرحات فاطمة الزهراء جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف/الجزائر	163



بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على رسوله الكريم، وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين، وبعد؛

فهذا هو العدد الـ15 من مجلّة المشعل التي تصدر عن مخبر المعالجة الآلية للغة العربية لم يتأخّر عن موعده المحدّد له، وفق البرنامج والرؤية التي حددتها المجلة في خطتها للنشر.

جدير بالتنويه أننا لا نزال نعيش في أجواء إحياء الذكرى المئوية على ظهور علم اللسانيات، وذلك بعد أن ظهر كتاب محاضرات في اللسانيات العامة لـ"سوسير" إلى الوجود. ولهذا فإن مجلة المشعل تجد نفسها بحكم تخصصها ومجالات بحثها منخرطة في إحياء هذه الذكرى، وذلك بالتنويه بهذه المناسبة، وإعطائها الأهمية التي تستحقها، وتشجيع اللسانيين وحثهم على تنظيم مؤتمرات علمية في اللسانيات، ودعوة الباحثين لإنجاز بحوث لسانية جادة ورصينة في قضايا اللّسانيات وإدراجها في الأعداد القادمة للمجلة.

وأكثر ما ندعو إليه الباحثين هو تسليط الضوء على الرصيد النظري والمنهجي للسانيات العربية، التي بدأت في التبلور في منتصف الثمانيات من القرن الماضي، ورصد الكتابات اللسانية العربية والتعريف بمجهود العديد من اللغويين العرب المحدثين، وهذا من شأنه أن يلفت الانتباه إلى القيمة والأهمية النظرية والمنهجية للكتابات اللغوية العربية الحديثة، وتقييمها فيما لها وما عليها.

فهيئة تحرير مجلة المشعل تستكتب الباحثين المختصين والمهتمين بقضايا اللسانيات العربية وتدعوهم بهذه المناسبة إلى تقديم بحوث في هذا المضمار، من أجل تعميق البحث في مسارات البحث اللساني العربي الحديث، ورصد خصوصياته، سواء من حيث الإخبار عن مرجعياتها أم من جهة فعلها الإنجازي، وتراكمه، والكشف عن مظاهر أزمة اللسانيات العربية.

فاللسانيات العربية، كما يسجل ذلك الباحثون المتخصصون، لم تبلغ بعد مستوى النضج الذي بلغته نظيرتها في الغرب، وذلك على الرغم من مرور ردح من الزمن على اتصال ثقافتنا باللسانيات، وعلى الرغم من وجود بحوث لسانية عربية لها قيمتها ومنزلتها.

مدير المجلة: الأستاذ الدكتور سيدي محمد غيثري.

الأساس المادي في العملية التعليمية التعلّمية

أ. ديـب فاطمة
جامعة تلمسان/الجزائر.

ملخص البحث:

تندرج هذه المحاولة في إطار معالجة إحدى القضايا الحساسة لدى طفل المدرسة الابتدائية ألا وهي مسألة "التعلم". وعلى غرار كل محاولات التقييم والتقويم التي يقوم بها الباحثون في هذا الميدان، والتي تتناول جانبا من جوانب العملية التعليمية التعلّمية، آثرنا الاهتمام بالجانب المادي منها. فقد يعتقد البعض أن تدني المستوى التحصيلي يعود إلى كثافة البرامج المقررة، وقد يضنّ آخرون في ضرورة البحث عن أنسب الطرق والاستراتيجيات للتعليم. وقد... وهي كلّها مواطن جديرة بالبحث، لكن تبقى في رتبة ثانية وثالثة إذا ما قارناها بصلب الموضوع، أي بالطفل ذاته الذي أصبح مع التربية الحديثة مركزا للعملية التعليمية التعلّمية برمتها. وهو الأمر الذي يدفعنا إلى الكشف عن بعض العوامل المادية الضرورية والسابقة على تعلمه وتعزيزها، بتهيئة الجوّ عبر توفير كل ما يدخل في الظروف المساعدة من مرافق ووسائل بيداغوجية لإنجاح هذه المهمة.

كلمات مفتاحية: تعلّم، المدرسة الابتدائية، طفل، أساس مادي، بيئة صفية...

Abstract:

This paper treats one important issue with regard to the primary schooler which is learning. Besides the attempts done by researchers in this field which deals with teaching and learning, a throw of light upon the physical side of teaching is also made. Some researchers think that the decrease of the learning level is due to the programmes, others believe in the necessity of finding appropriate ways and strategies of learning which are worth delving in, however they are considered secondary if compared to the core of the matter, i.e., the pupil who becomes the key stone with regard to the teaching – learning process that is undoubtedly a motive which spurred us to uncover some precedent necessary physical factors which have a great deal in learning by preparing the appropriate atmosphere and using Pedagogical instruments.

Key words: learning, primary school, pupil, physical support appropriate environment.

من الأمور المعروفة الآن أن كلّ نشاط اجتماعي منظم إلاّ ويحتاج، بالإضافة إلى العامل البشري، عوامل أخرى تتناسب وخصوصية هذا النشاط أو ذاك. وقد أصبحت تُعرف هذه التنظيمات اليوم باسم المؤسسات الاجتماعية. وعلى هذا الأساس ومن بين المؤسسات الضرورية التي تولي لها الدول والجماعات البشرية اهتماما بالغا: مؤسسة التربية والتعليم نظرا لحساسيتها في تشكيل المجتمع وفقا لما تقتضيه ضرورات الحياة الجماعية وخدمة للصالح العام وتحقيقا لمبدأ المساواة بين الأفراد. فخُصّت بوزارة مركزية ومديريات فرعية تشرف على تسيير أمورها.

ولعل من بين الأساسيات الأولية التي تحتاجها هذه المؤسسة المتخصصة في التعليم والمسمّاة "مدرسة" باعتبارها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد ووظيفتها الرئيسية تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة وتنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدهم له [1]. أقول من حاجياتها أولا وقبل كلّ شيء إلى الماديات. فهي منشأة تضمّ مجموعة من التلاميذ يتلقون دراسات محددة وفي مستويات معينة عن طريق مدرّس أو أكثر، بالإضافة إلى المشرفين والمسئولين.

وكونها مؤسسة يقضي فيها الفرد في مجتمعاتنا المعاصرة زمنا طويلا من حياته، فهي في الحقيقة مدارس تتحدد مواصفاتها مع النمو العمري والمعرفي للفرد. وبما أننا نعنى في هذا البحث بطفل المدرسة الابتدائية؛ فإن المدرسة المعنية هي تلك المدرسة التي تحتضن الأطفال من سنّ السادسة لتبقيهم فيها حتى سنّ الحادية عشر في الظروف العادية [2].

من حيث الشكل، فإن للمدرسة مواصفات تتلاءم وطبيعة التلاميذ الذين يرتادونها. فهي مكوّنة من مرافق مختلفة بحسب النشاطات التي تقام بداخلها. فنجدها مزودة بحجرات للدراسة تسمى في بلدنا الجزائر أقساما* تجري بها كل النشاطات التربوية ما عدا حصص التربية البدنية والرياضية التي تكون عادة في الساحة. ومرافق صحية (المراحيض) وأخرى للإطعام، وقد تجد في بعضها ملحق صحي أو مصحّات للطب المدرسي وقد تجد استثناءا مكتبات. وهي في أغلب الأحيان تبنى في المستوى الأرضي أو في حالات قليلة تتألف من طابق ثان.

هذا على مستوى الشكل، وهو متداول في جميع المدارس الوطنية. ولكن وبما أننا بصدد البحث عن أسس للتدريس المتكامل، فلا ريب أن لهذا الجانب الذي سندعوه ماديا، أو أساسا ماديا له دور لا يستهان به في تحصيل التلاميذ المعرفي. ليس هذا فحسب، بل ما دمنا في إطار نقدي فإننا سنحاول البحث عن كل الظروف الممكن توفيرها من أجل تحصيل أكبر وأفضل، والأخذ بعين

الاعتبار التأثيرات النفسية والفيزيائية التي قد تنجرّ عن الماديات أثناء العملية التعليمية التعلّمية. ومن أجل ذلك فإن أسئلة من قبيل ما هي الضروريات المادية الأساسية التي يجب توفيرها في المدرسة الابتدائية؟ وما هي الآثار المباشرة وغير المباشرة التي قد تنجرّ عن توفير هذه الأسباب أو عدم توفرها بالنسبة للتحصيل المعرفي والنمو النفسي لدى التلميذ؟ وما هو دور الوسائل البيداغوجية في التعليم النشط؟ وغير هذه الأسئلة كثيرة يمكن طرحها.

وقبل أن نباشر عملية الوصف لما ينبغي أن يكون، من المفيد إدراج عنصر أساسي إلى محتوى هذا البحث؛ نوضح فيه بعجالة الفرق بين ما يمكن أن نسميه مواصفات المدرسة التقليدية والمدرسة الحديثة لما لهذه النقلة في المفهوم من أثر على مضمون المدرسة وعلى شكلها.

فلقد كانت المدرسة التقليدية مُعدّة إعدادا خاصا يتّفق مع إلقاء المعلومات على التلاميذ. وكيفية تلقينهم وحفظهم لهذه المعلومات إلى جانب ما تطبعهم عليه المدرسة من إتباع النظام والهدوء والطاعة والنظافة إلى غير ذلك من فضائل أخلاقية معروفة مشهورة. ولذلك كانت المدرسة عبارة عن بناء فيه أقسام "فصول" دراسية يجلس فيها التلاميذ إلى أدراج ليكتبوا ما يملى عليهم في جلسة تمتاز بالهدوء والأدب والنظام [3].

حقا لقد كانت المدرسة التقليدية مكانا مهيئا للاستماع لا للابتداع؛ فلم يكن فيها ورشة أو معمل أو أدوات ومعدات يمكن أن يبني بها الطفل ويخلق ويبحث بنشاط. ويمكن تحديد مواصفات هذا النوع من المدرسة انطلاقا من أهم المبادئ التي كانت تقوم عليها. وقد لخصّها المفكر والفيلسوف التربوي "جون ديوي" في كتابه "الخبرة والتربية" في ثلاثة مبادئ هي:

- ثبات الأهداف المدرسية: لما كانت مادة التربية تتكون من مجموع المعارف والمهارات التي أنتجها الماضي، فإن مهمة المدرسة الرئيسية هي نقل هذا التراث إلى الجيل الجديد.
- ثبات الوسائل: ويرتبط هذا العنصر بثبات السلوك وقواعده التي كان يعتقد المربون أنه فُصل في أمرها، وربما يكون تأثير المفهوم الديني في المدرسة التقليدية قد ألهم التصور الرومانسي للتقدم الحضاري، الذي كان يرى أصحابه أن الأشياء في كمالها حصلت في الماضي، وكل تعليم أو تربية إلاّ ويجب أن يستند إلى هذا الماضي المجيد [4].
- ثبات النظام المدرسي: ويتمثل هذا الثبات في طبيعة العلاقات بين التلاميذ بعضهم ببعض، وبينهم وبين معلميهم. والذي يعطي صبغة خاصة لهذه المؤسسة الاجتماعية. ويضفي عليها طابع الثبات في الأهداف والوسائل والنظام المدرسي [5].

ولقد جاء تغيير المدرسة من تغيير المجتمع نفسه إبان الثورة الصناعية التي أعطت للعمل ملمحا جديدا بتطبيق العلم عليه، والذي توّجته الاختراعات الكثيرة والعظيمة في عديد المجالات، بحيث تأثرت التربية بهذا الانقلاب الصناعي الهائل كما تأثرت به باقي مناحي الحياة بعد أن تغيّرت آداب السلوك، وقواعد المعاملات، والقيم الأخلاقية، والنظم الاجتماعية. وأصبحت التربية الحديثة تقوم على أساس الفلسفة الجديدة. فلسفة التغيير التقدمي [6] في عالم متغير متطور. ورافق هذا الفهم الجديد للتربية اعتبار مبادئ جديدة تحكمها، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- التعرفّ على العالم المتطور الذي نعيش فيه بدلا من الحقائق الثابتة.
- إعداد الناشئة للحياة الحاضرة والمستقبلية لكي يخوضوا غمارها.
- أن يكون التعليم تعبيرا عن الذات وتنمية للفرد.
- أن تقوم التربية على النشاط الذاتي للمتعلمين لا على النظام الخارجي المفروض عليهم.
- التعليم عن طريق الخبرة لا عن طريق الكتب والمتون والشروح والحفظ والتلقين. [7]

فالملاحظ إذن أن المدرسة تتغير وتتأثر بالتطور الحضاري والاجتماعي للإنسان، كما تستجيب لخصوصيات الإحداثيات الزمكانية، أو قل هي تواكب هذا التطور وتعمل على تأصيله في المجمع عبر تعليمه. ولذلك فلا عجب في أنه من المفروض أن يتأثر شكلها ومرافقها ومكوناتها وأهدافها بطبيعة هذا التغيير وهذا التطور.

وعلى هذا الأساس، نجد من بين الظروف العامة للتربية المؤسساتية التي يجب أخذها بعين الاعتبار ستّ حلقات مترابطة وهي: المجتمع، النظام المدرسي، البرامج العامة، الطرائق والتقنيات البيداغوجية، القواعد العامة للبناء والهندسة المعمارية، النظام العام لتوظيف وتكوين المربين. ويمكن بالدرجة الأولى جمع هذه العوامل العامة تحت عنوان واحد هو: نمط أو نوع المجتمع. [8] الذي يستدعي بالضرورة مراعاة الظروف الجغرافية والمناخية التي تعد من الخصوصيات التي قد تأثر سلبا أو إيجابا على تعلّم الأطفال. ولسنا هنا بحاجة للتفصيل في هذا الأمر ولكن، يمكن الإشارة إلى مثال حي في بلدنا الجزائر يوضح لنا الاختلاف الظاهر بين المناطق الجغرافية للبلاد* التي تضم مدن ساحلية يميزها مناخ معتدل، تظهر فيه بوضوح ملامح الفصول الأربعة. والهضاب العليا التي يميزها جوّ جاف، حار في الصيف وبارد في الشتاء. ثم المناطق الصحراوية في الجنوب الكبير التي تميزها الحرارة في أغلب أيام السنة بزيادة معتبرة في فصل الصيف الذي يمتد تقريبا من شهر أبريل إلى شهر

نوفمبر. ولا شك أن لهذا التباين الطبيعي تبعيات ثقافية واجتماعية تتنوع بموجبها العادات والتقاليد والسلوك والتربية وحتى المفاهيم.

إن الأخذ بالاعتبار لهذه الخصوصيات في بناء المدرسة هو أمر معمول به في بلادنا ويجب التركيز عليه، ولكن ما هو غير كائن يكمن في مستويات أخرى تبرر غالبا بضرورة المحافظة على وحدة المدرسة الجزائرية ومركزية تسييرها من حيث مناهجها ورزنامة الامتحانات والعطل المدرسية ومحتوى الدروس وما تحمله هذه الأخيرة من أمثلة تعبّر في كثير من الأحيان عن أشياء وقيم البيئة التلّية (مدن الشمال الجزائري) التي يجد تلميذ الصحراء صعوبة كبيرة في فهمها. ولا شك أن هذه الأمور كلّها تدخل في نطاق البيئة الطبيعية الواسعة التي تؤثر بشكل من الأشكال في توجيه العملية التعليمية التعلّمية.

وعلى نطاق أضيق فإن البيئة المدرسية (المناخ المدرسي) التي تعني "مجموعة الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتأثر بها التلميذ، ويتشربها في نفسه" [9]، فهي التي تكوّن محيطه المباشر الذي ينشط داخله خلال مراحل تعلّمه، ولا ريب في أن لهذه البيئة مجال واسع يتغير ملمحها من مدرسة إلى مدرسة أخرى ومن قسم إلى قسم آخر بحسب الإمكانات المادية والرؤية الواعية للمربي (المعلم) ودرجة فهمه لمكونات هذه البيئة وفعاليتها في تحصيل التلميذ.

تتألف البيئة المدرسية بدورها من مجموعة بآت صفية؛ وبقدر ما تكون هذه البيئة محببة لطرفيها الرئيسيين المعلم والمتعلم، بقدر ما تكون حافزا على التعلم. وبالرغم من المكانة الحساسة التي تحتلها هذه الأخيرة في العملية التعليمية التعلّمية، نجدها محلّ تعدد للتعريفات؛ فمن المتخصصين في ميدان التربية من يركّز في تعرّيفها على الجانب المادي، ومنهم من يركّز على الجانب النفسي/الاجتماعي، في حين يركزّ آخرون على كلا الجانبين المادي والنفسي [10].

فهي في نظر أصحاب التوجه المادي: "كلّ المتغيرات التي تكوّن البيئة، مثل حجم المكان وعدد المشاركين (معلم، متعلمين)، والأدوات والإمكانات، والنشاطات" [11].

وأما ألائك الذين ينظرون إليها من الجانب النفسي الاجتماعي فيجدونها، البيئة النفسية والاجتماعية أو الظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي.

ويذهب فريق ثالث إلى تعريفها بأنها "الجوّ العام أو الحالة العامة التي تسود غرفة القسم في الموقف التعليمي/التعلمي. ويتجاوز ذلك البيئة المادية في التنظيم الصفي وتنظيم المقاعد والإضاءة والحرارة اللازمتين، والوسائل التعليمية، إلى الجوّ النفسي الذي يسود غرفة الصفّ نتيجة العلاقات

السائدة بين المعلم والمتعلمين، من جهة، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى، في سعي الجميع لبلوغ الهدف المنشود" [12].

هذا بشكل عام تعريف البيئة الصفية. ولمزيد من التفصيل فإنه يمكن تقسيمها إلى عناصر أربعة رئيسية:

فالعنصر الأول مادي يتمثل في التجهيزات والأثاث والمقاعد والوسائل التعليمية والإضاءة والتهوية وغيرها من المستلزمات التي تسهّل تعلّم التلاميذ وتؤمن لهم الراحة والسلامة.

أما الثاني فهو بشري يتمثل في المعلم والتلاميذ. ويعتبر هذا العامل محور العملية التعليمية_التعلّمية؛ فبدون معلم لا يمكن أن تكون هناك عملية تعليمية، كما أنه وبدون تلميذ لا مبرر لمثل هذه العملية من أساسها.

والثالث معرفي يتعلق بالمنهاج والمواد التعليمية وما ينتج عن ذلك من أنشطة وفعاليات وطرائق وأساليب تتعلق بإدارة وتنظيم العملية التعليمية داخل غرفة الصفّ.

وأما الرابع فهو نفسي/اجتماعي يمثل المناخ الذي تتفاعل فيه العوامل الثلاثة السابقة مع بعضها على النحوي الذي يعكس مدى النجاح أو الفشل في مسار النشاطات الصفّية المتبادلة بين المعلم والتلاميذ والمحتوى المعرفي لتحقيق أهداف الحصّة الدّرسية التي يسعى المعلم لتحقيقها في ضوء الأهداف العامة للمنهاج [13].

وعلى ضوء هذه المعطيات الأولية المتنوعة وتفاعلها والنتائج المحصل عليها يقاس مدى سلامة البيئة الصّفية وصحتها. فعلى مستوى البنية الصفية، أي حجم الصفّ (القسم) أو عدد أفراده، التي يعتقد في معظم النظم التربوية المعاصرة أن الصفوف المدرسية ذات الحجوم الصغيرة أو الأعداد القليلة، توفر بيئة تعليمية أفضل بالنسبة للمتعلمين، وتزيد من فاعلية المعلم، وبالتالي في إنتاج مستويات تحصيلية أفصل [14]. وهو اعتقاد يبدو صائبا إذا ما قابلناه بالوقت الذي يصرفه المعلم مع كلّ تلميذ من تلامذته، والعناية التي يوليها لكل واحد منهم مقارنة بالقسم الذي يحوي عددا أكبر من التلاميذ، كما أن فرص المساهمة النشطة في النشاطات الصفية تكون أكبر لدى تلاميذ الصفوف الصغيرة سواء تعلق الأمر بالمناقشة أو طرح الأسئلة والاستفسارات. ليس هذا فحسب، بل إن إمكانية توفر أقسام بحجم صغير تشكل في ذاتها أحد العوامل الهامة التي تؤثر إيجابا في رفع معنويات المعلمين وفي مدى إقبالهم على مهنة التعليم.

ولكن، قد يحاط هذا العنصر بإكراهات عديدة يجب علينا هاهنا توضيحها؛ فمسألة الحجم تبقى نسبية، تأخذ بعين الاعتبار الفرق بين المدينة والريف، بين الساحل والصحراء، بين الأماكن المأهولة والمناطق قليلة الساكنة. وهي تتراوح بين مؤيد ومعارض لأنها في جوهرها تَحمل بُعدين اثنين، أولهما مادي اقتصادي والثاني تربوي تحصيلي.

فأما الجانب المادي فيقف وراءه الإداري (على مستوى وزارة التربية والحكومات) مطالبا برفع عدد تلاميذ الصفّ بين 35 إلى 40 تلميذا بحجة ترشيد النفقات المالية التي تشمل الأبنية المدرسية والوسائل التعليمية المختلفة ومناصب الموظفين الإضافية. وهو مطلب مشروع من منطلق تأدية واجبه المهني الذي يحتّم عليه التقليص من حجم كلّ المتطلبات لأنه يعنى بتسيير هذه الأموال على مستوى وطني، ولا ريب في أنها تستهلك أموالا طائلة.

وأما المربون والتربويون ممن لا يكترثون كثيرا لأمر النفقات، فيجدون سعادتهم فيما لو أمكن، تقليص حجم القسم إلى مجال15 و20 تلميذا [15]، اعتقادا منهم وبحكم تجاربهم الشخصية في أن العدد القليل من التلاميذ له أثره الإيجابي في التحصيل للأسباب التي ذكرنا في الأعلى، بالرغم من أنه واعتمادا على نتائج بعض الأبحاث التي أقيمت في هذا الصدد أن هذا العامل (حجم الصف) ليس حاسما في عملية التحصيل. "فقد أسفرت بعض الدراسات عن نتائج غير متوقعة ومناقضة للآراء التقليدية السائدة؛ إذ بيّنت هذه النتائج أن مستوى تحصيل طلاب الصفوف ذات الحجوم الكبيرة، أفضل من مستوى طلاب الصفوف الأصغر حجما" [16]، وذلك من منطلق أن العملية التعليمية التعلّمية تنطوي على متغيرات عديدة؛ كالمتغيرات الخاصة بالتلاميذ وبطبيعة المادة الدراسية والاستراتيجيات التعليمية المتّبعة، وبخصائص المعلم، وبالشروط التعليمية الأخرى، والتي تتفاعل بطريقة معقدة يصعب معها تحديد أثر حجم الصف في التحصيل على نحو دقيق.

ومهما يكن دور حجم الصف في تفاوت درجات التحصيل بين الأقسام، فإنه يبقى معيارا ثانويا إذا ما قرناه بمكونات أخرى كتلك التي يدعوها الأخصائيين بالتكوين النفسي الاجتماعي للصف. فمن البديهي جدا في مدارسنا العمومية خاصة أن القسم مشكّل من مختلف الطبقات الاجتماعية وبالتالي الاقتصادية والثقافية والانفعالية، وأن تباينهم من حيث هذه الخصائص يؤدي إلى تباينهم من حيث قدرتهم على التحصيل. وربما كان التفكير في التقليص من درجة هذه التفاوتات وما من شأنها أن تفرزه من صراعات وعدم انسجام بين التلاميذ من بين الاهتمامات الأولى لدى المربين.

ومن ذلك تفرض بعض الأسئلة نفسها علينا كتلك التي تبحث عن أفضل السبل لتصنيف التلاميذ داخل القسم، آخذة بعين الاعتبار خصائص عقلية أو قدرات أو استعدادات ذات علاقة بالتحصيل والقدرة على التعلّم بالدرجة الأولى*.

ومن أوجه هذا التصنيف الذي يجب أن يرافق الطفل طيلة سنوات تمدرسه، تشكيل الأقسام في نهاية السنة الأولى ابتدائي بالنسبة للمنتقلين إلى الثانية مثلا حسب استعداد الطفل للقراءة والكتابة مع الحرص على أن يتشكل القسم الجديد على الأقل من ثلاث مستويات مختلفة، بحيث يشتمل على تلاميذ ممتازين وآخرين متوسطي المستوى وآخرين ضعاف. وتتكرر العملية في نهاية كل سنة وكلّ مستوى.

وكل مشكلة تربوية أو معيار تربوي، فإن الآراء قد تتباين إلى درجة التناقض. وفي حالنا هذا تتعارض الآراء وتتضارب حين يتعلق الأمر بالحسم في هذا المعيار أي مسألة دور تجانس تلاميذ القسم مع بعضهم من عدمه وعلاقتها بدرجة التحصيل.

ويَردّ مؤيدو عملية تصنيف التلاميذ في مجموعات متجانسة إلى مجموعة من المقاييس يرونها أساسية في هذه العملية. فيجدون أن تجميع التلاميذ في صف واحد حسب العمر الزمني فقط، وفرض منهاج دراسي واحد عليهم جميعا، يؤدي ولا شك إلى تجاهل الفروق الفردية بينهم، والتي قد تؤدي إلى تباين في التحصيل والاتجاهات نحو المدرسة والمادة الدراسية. أما التصنيف حسب القدرات أو الاستعدادات المتوافرة لدى التلاميذ، فتتيح أمامهم الفرصة للتقدّم حسب معدلات تعلمهم الخاصة والمشابهة لمعدلات زملائهم، فالتلميذ المتفوق أو سريع التعلّم مثلا، لن يضطر في ضوء مثل هذا التصنيف إلى التقدم حسب معدل التلميذ بطيء التعلم، والعكس صحيح [17].

يوفر التصنيف الذي يركز على قدرات التلميذ واستعداداته فرصة كبيرة لخفض درجة التباين بين التلاميذ من حيث سرعة التعلم، الأمر الذي يجعل التعلم أسهل، ويمكّن المعلم من معالجة العملية التعليمية التعلّمية على نحو أفضل، بحيث يستطيع تبني استراتيجيات تعليمية وطرق تدريسية تتّفق مع الخصائص المشتركة التي يتمتع بها تلامذة الصفّ، كأن يعمل على تدريب التلاميذ المتخلفين أو بطيئي التعلم، وتكليف التلاميذ القادرين أو سريعي التعلم ببعض المشاريع والنشاطات التعليمية الأخرى.

من جهة ثانية يوفر تصنيف التلاميذ حسب القدرات والاستعدادات مناخا تنافسيا صحّيا بين تلاميذ المجموعة المتجانسة أو المتشابهة من حيث هذه الخصائص، بحيث يحاول كلّ منهم تقديم

أفضل ما لديه، لأن التشابه أو التقارب في القدرات يولد الشعور بالتحدي ويبعث على بذل الجهد والمثابرة.

أما الحجج التي يوردها المعارضون لهذا النمط من التصنيف فتتمثل في اعتقادهم أن مفهوم الذات عند التلاميذ يتأثر في حال تصنيفهم حسب قدراتهم، لأن هذا النوع من التصنيف يقيم جدارا فاصلا بين التلاميذ المتباينين من حيث القدرة على التعلم، مما يجعل التلميذ الأبطأ تعلما أقل اهتماما أو ميلا للتعلم، بينما يزود التلميذ القادر أو المتفوق الإحساس بالزهو الذي قد يصل إلى مستوى الغرور. الأمر الذي يحول دون تقدير التلاميذ لذواتهم وإمكاناتهم على نحو واقعي، سواء كانوا متفوقين أو عاديين أو متخلفين [18].

وبالعودة إلى أرض الواقع فإن تصنيف التلاميذ في ضوء ما يتمتعون به من قدرات، وتخصيص برامج ومناهج دراسية تتناسب وهذه القدرات، يتنافى من جهة مع مبادئ الديمقراطية التي تدعو إلى توفير فرص متكافئة أمام جميع التلاميذ، ومن جهة أخرى فهي ممتنعة التحقيق لما يمكن أن تسفر عنه هذه العملية من مجموعة مستويات في المستوى الواحد أو قل مجموعة أقسام في القسم الواحد.

وعلى الرغم من أنه لم يثبت علميا وبصورة دقيقة كلتا الفرضيتين فإن بعض الدراسات كتلك التي قام بها كل من "فندلي وبريان سنة 1971" والتي تناولت أثر تصنيف التلاميذ في ضوء قدراتهم في تحسين مستوياتهم التحصيلية، واستنتجا أن هذا النمط من التصنيف قد يكون مفيدا بالنسبة لأفراد المجموعات التي تضمّ التلاميذ المتفوقين عقليا أو تحصيليا. أما بالنسبة لأفراد المجموعات التي تضم التلاميذ العاديين أو المتخلفين من حيث التحصيل أو من حيث بعض القدرات العقلية الأخرى، فلم تظهر نتائج تلك الدراسات أي أثر للتصنيف في تحسين تحصيل هؤلاء التلاميذ [19].

ومن بين أهم العناصر المادية التي رافقت نشأة المدرسة الحديثة وتطورها ولم يعد للتدريس غنى عنها نذكر:"الوسائل والتجهيزات التعليمية والتوضيحية"*. فهي تأخذ معان متعدّدة تتماشى وحواس التلاميذ وقدراتهم المختلفة، ومن هذا المنطلق فإنها تحمل تسميات مختلفة على خلفية الحواس التي تقابلها أو دورها في عملية التدريس؛ فنجد الوسائل البصرية، الوسائل السمعية، الوسائل السمعية البصرية، وسائل الإيضاح، المعيّنات الإدراكية...وهي تشترك كلّها من حيث أنها "مواد تستخدم في حجرات الدراسة أو الورشات والمخابر أو في غيرها من المواقف التعليمية لتيسير فهم معاني الكلمات المكتوبة أو المنطوقة" [20]. وتصنّف هذه الوسائل بحسب الحاسة التي تخاطبها أو الهدف منها أو

أسلوب عرضها، أو نوع الخبرة المتوافرة فيها. ومن الوسائل المعروفة والمتداولة اليوم نجد: السبورة التعليمية، الصورة التعليمية، الرسوم التعليمية، النماذج المجسمة، العرائس (الدمى)، الشفافيات، الشرائح الشفافة، الأفلام التعليمية وغيرها من الوسائل الجديدة التي أصبحت الآن ترتبط مع التقدم العلمي والتكنولوجي، خاصة ما كان له صلة بالإعلام الآلي مثل الكمبيوتر وأجهزة العرض الكثيرة والمتطورة [21].

إن تركيز المربين على هذه الوسائل التعليمية ينبع بالدرجة الأولى من الفوائد العظيمة التي لا تتحقق بدونها، خاصة إذا كان استخدامها يخضع للشروط الصحيحة. فهي تحدّ من مشكلة اللفظية في التدريس التي تنتج عن استخدام المدرس لكثير من الكلمات التي ليس لها دلالة مباشرة أو واضحة لدى التلميذ، والتي تصعّب من عملية فهم الدرس. فتكون الوسيلة بمثابة إضافة حاسة ثانية لفهم المادة التعليمية. كما تعمل الوسائل التعليمية على إثراء الثروة اللفظية لدى التلاميذ من خلال إضافة مصطلحات جديدة إلى خبراتهم السابقة لتساعدهم في مواجهة المواقف الجديدة.

بالإضافة إلى ذلك، يساعد استخدام الوسائل التعليمية على توظيف حواس التلميذ المختلفة من إبصار واستماع وملامسة وممارسة مهارات ومناقشة وتفكير علمي، مما يزيد ذلك من خبرات التلاميذ المتنوعة الاتجاهات التي يكتسبها بصورة مباشرة وحسية، ومن ثمّ تكون فائدتها بتوظيفها في المواقف الجديدة للاستفادة منها، كما أنها تعمل على ترسيخ خبرات التلاميذ وزيادة انتباههم، وتوفر لهم أساليب جديدة للتعليم الفردي وتثري اهتمامهم [22].

ونظرا لأهمية هذه الوسائل في العملية التعليمية التعلّمية فإن طريقة اختيارها وتوظيفها لها من الأهمية ما للنتائج المنتظرة منها. فكونها وسيلة تستخدم في توضيح عناصر الدرس وترسيخ معناه وأبعاده، فهي بحاجة بدورها لأن تُختار بناءا على مقاييس علمية مضبوطة والتي يمكن حصرها في معيارين أساسيين تتفرع بدورها إلى مجموعة من الشروط والمقاييس.

فعلى مستوى الشكل، يجب أن تكون جذابة ومشوقة للمادة العلمية، متوافرة وإمكانية الحصول عليها سهلة. مناسبة للتطور العلمي والتكنولوجي والمجتمع المستخدمة فيه. تكون قيد حدود الصلاحية، سهلة الاستعمال ولا تشكل خطورة على مستعملها، واضحة الألوان والكتابة والصوت...

أما المعيار الثاني فهو موضوعي بحت يهتم بالجانب العلمي فيها. فيجب أن يكون الهدف منها واضحا لدى المعلم، صحة محتواها العلمي وحداثته وكفايته وتنظيمه. تتناسب وخبرات التلاميذ السابقة، مناسبة لأعمار التلاميذ وقدراتهم والمرحلة الدراسية، وضوح الأفكار التي تقدمها وترابطها،

تضيف أفكار جديدة لما ورد في الكتاب المدرسي، تزيد من قدرة التلاميذ على الملاحظة وجمع البيانات التي تدعوهم للتفكير والابتكار، تتناسب والوقت المحدد لاستخدامها [23].

ولما كانت المرحلة التي تتوافق وتمدرس التلميذ في المدرسة الابتدائية تعرف في النمو السيكولوجي المعرفي بمرحلة "العمليات المحسوسة" والتي تمتد بحسب تقسيم "بياجيه" المعرفي من (7 إلى 11 سنة)، وهذا يعني اعتماد الطفل فيها بالدرجة الأولى على حواسه في اكتساب المعرفة، فإن أهمية الوسائل التعليمية تكمن في تهيئة خبرات المتعلمين المحسوسة، فقد يجدون في بعض الحالات صعوبة في إدراك المعاني المجردة البعيدة عن المستوى الحسي الذي يستطيعون بواسطته اكتساب المعارف الجديدة، خاصة في المراحل الأولى من التعليم.

من جهة ثانية، تعمل الوسائل التعليمية على تنمية ملكة حبّ الاستطلاع وتحفّز الرغبة في التعلم بما تخلقه من جوّ من التشويق للدرس ومواصلة التركيز، كما أنها تجدد النشاط وتبعث السرور في نفسية المتعلمين، وتعمل على تبصّرهم بكثير من القضايا عندما يلمسونها مكانيا وزمانيا. [24] وعند حسن استخدامها، فهي تساعد على سرعة التعلم والاحتفاظ بالخبرات لفترة أطول، وبهذا تحقق تثبيت المادة الدراسية بما تحتويه من معارف ومفاهيم وحقائق في أذهان المتعلمين. كما أن استخدام الوسائل التعليمية من طرف المعلم وتحكمه فيها، يجعل علاقته بتلامذته أكثر قربا لما تتركه هذه العملية من إعجاب لديهم.

ومن أكبر المزايا لاستخدام الوسائل التعليمية خاصة عند كثرة المواد المدرّسة وكثافة البرامج، فإن الاستعانة بهذه الوسائل يوفر كثيرا من الوقت الثمين والجهد معا. بالإضافة إلى أن استعمالها في بعض التجارب أين تحاكي الظاهر الطبيعية، يسهم في تجسيد العالم الواسع المعقد المتشابك بظواهره المتعددة داخل غرفة الصفّ، وبذلك يكون المعلم قد وضع المتعلمين أمام الظواهر والمواضيع التي يريد أن يقوم بتدريسها مما يزيد من فرصة استيعاب المتعلم لها [25].

وخلاصة القول، أن محاولة الوقوف على أهم العناصر المادية التي من شأنها أن تأثر إيجابا في العملية التعليمية التعلّمية، قد قادتنا إلى تحديد ما وجدناه أهمها، وهذا انطلاقا من الرؤية الواقعية التي اتخذناها مرجعا لدراستنا. وقد يسهب التفكير في البحث عن الأسباب الثانوية لتشمل ليس فقط أسباب الراحة والأمن والتعلم وإنما تتعداها إلى أسباب الرفاهية والترف.

ولعل من أهم العناصر التي نركز عليها وقد سبق شرحها، هو ما تعلق بالشروط الضرورية لكل مدرسة في ربوع بلدنا العزيز، وقد وجدتنا مهتمين أكثر بما يحيط من ظروف وشروط ضرورية لإنجاح

العملية التعليمية التعلّمية. ومن ذلك التفكير في التنظيم اللامركزي للمدرسة، اعتبارا للتباين الكبير الذي تعرفه المناطق الجغرافية، ونقصد تحديدا الصحراء التي تستدعي تنظيما زمانيا وشروطا خاصة تتماشى وطبيعة المنطقة.

وإذا ما تجاوزنا هذا العائق الطبيعي، فإن معالجة باقي العناصر الأخرى كالاكتظاظ (حجم الصف الدراسي) والوسائل التعليمية والعوامل الصفية الأخرى المادية منها والنفسية، تبقى متشابهة إلى حدّ كبير، ليس فقط في بلدنا وإنما هي انشغال كوني أصبح اليوم محط أنظار المربين والنفسانيين في كلّ المجتمعات.

واعتبارا لهذه العمومية، فهي في الحقيقة مطلب ذو خصوصية دقيقة تأخذ بعين الاعتبار مبادئ وأهداف كلّ منظومة تربوية على حدا. فالقول بتشابه النشاط التعليمي في كل مكان أمر لا اختلاف في شأنه، وإنما الجدال قد يطول في الأهداف التي تتباين من مجتمع إلى آخر ومن زمن إلى آخر.

وعلى هذا الأساس من التشعب والاختلاف قد نلحظ التباين واضحا ليس فقط بين المنظومات التربوية والثقافات المختلفة، وإنما قد يحصل ذلك داخل المنظومة الواحدة حينما تترك الأمور بدون تأطير متمكّن يعي ما يريد ويعرف كيف يسلك.

الهـوامـــش:

[1] الإدارة العامة للمعجمات، معجم علم النفس والتربية، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984، ص217.

[2] الإدارة العامة للمعجمات، المرجع نفسه، ص217.

[*] على خلاف ما نجده في بلدان المشرق العربي، فإن تسمية "صف" التي تعني عندهم "قسم" أو وحدة تربوية، فإنها تعني عندنا في الجزائر جزء من قسم، باعتبار أن القسم يتشكل من مجموعة صفوف. وعلى هذا الأساس فإن مفهوم "البيئة الصفية" التي سنتناولها بشكل مكثف في ثنايا هذا المبحث تعني "بيئة أو جوّ القسم".

[3] تركي رابح، أصول التربية والعليم "لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين للتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية"، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990، ص293.

[4] وهو منطلق يفسرّ حركة النكوص المتدهور للتاريخ الحضاري التي تعبّر عن نظرة تشاؤمية ويغلب عليها الطابع الأخلاقي والديني، باعتبار أن "سقوط آدم قد أعقبه استمرار الخطيئة في ذريته، وإذا كان آدم قد هبط إلى الأرض مرّة واحدة، فإن الأجيال التي أعقبته تهبط بأعمالها الشريرة مرارا وتكرارا. أنظر: عكاشة شايف، الصراع الحضاري في العالم الإسلامي "دراسة تحليلية في فلسفة الحضارة عند مالك بن نبي"، دار بن مرابط للنشر، الجزائر، ط5، 2010، ص83.

[5] تركي رابح، أصول التربية والعليم، المرجع السابق، ص294.

[6] ويمكن فهم هذا التوجه في التربية من النظرة العامة لحركة التقدم الحضاري الصاعد التي قال بها كثير من المفكرين أمثال باسكال في مجال التقدم العلمي وماركس بالنسبة للتطور الاقتصادي أو داروين في التطور البيولوجي ومرورا بـ: "أغيست كونت" صاحب نظرية المراحل الثلاث: المرحلة اللاهوتية والمرحلة الميتافيزيقية والمرحلة الوضعية. وكلهم ينطلقون من فكرة مرجعية ترسم حركة التاريخ بكونه نموا تصاعديا ينطلق من أدنى نقطة ليصل إلى أرقاها، وهو تصور تغلب عليه النظرة التفاؤلية. أنظر: عكاشة شايف، الصراع الحضاري في العالم الإسلامي، المرجع السابق، ص86.

[7] تركي رابح، أصول التربية والعليم، المرجع السابق، ص296.

[8] عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2013، ص107.

[*] ليس المقصود عند الحديث عن اختلاف المجتمعات وضرورة الأخذ بعين الاعتبار لهذا الاختلاف عندما يتعلق الأمر بوطن واحد وثقافة واحدة، وإنما المقصود هو الاختلاف الجذري كالحديث عن مجتمع أوربي وآخر عربي، وقد أدرجنا هنا هذه النقطة حتى نبين الأثر العميق الذي قد يحصل حتى داخل الثقافة الواحدة حين تتباين الظروف بشكل واضح.

[9] الإدارة العامة للمعجمات، معجم علم النفس والتربية، المرجع السابق، ص68.

[10] أيوب أيوب دخل الله، علم النفس التربوي "الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وانعكاساتها على العملية التعليمية"، دار الخلدونية، ط1، 2014، ص107.

[11] المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

[12] المرجع نفسه، ص108.

[13] المرجع نفسه، ص ص109 110.

[14] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، ط4، 2003، ص242.

[15] تبقى هذه الأرقام نظرية حتى في الدول الأكثر تقدما مثل الولايات المتحدة الأمريكية التي أجريت فيها الكثير من الدراسات المسْحية كتلك التي قام بها (أولسون، 1971) أو قلاس، والتي لوحظ من خلالها أن تأثير حجم الصف يكون أكثر وضوحا حين يبلغ عدد التلاميذ في الصف عشرة (10) تلاميذ، وهو إجراء يبدو مستبعد التحقيق حتى في الدول المتقدمة فما بالك بدول في طور النمو كحال بلدنا الجزائر، خاصة وأن التعليم فيها مجانيا لكل شرائح الشعب من التحضيري وحتى الجامعة وإلزاميا حتى سنّ السادسة عشر. بخصوص نتائج الدراسات المسْحية. أنظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص243.

[16] (Fiske, 1975 : Maeroff, 1977) (Jamison et al, 1974 ; Shapiro. 1975) نقلا عن: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص242.

[*] قد يكون الهندام الموحد الذي كان سائدا في سنوات الستينات والسبعينات ولا تزال بعض الدول العربية تعتمده، فكرة حسنة فيما يخص تقليص الفروق المادية بين تلاميذ الصف والمدرسة. وإن فكرة اعتماده من جديد لنراها من الضوابط الضرورية في حفظ النظام والسلوك.

[17] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص246.

[18] المرجع نفسه، ص247.

[19] المرجع نفسه، ص248.

* للإشارة في هذا الصدد، فإن الدولة الجزائرية تخصص مبالغ مالية معتبرة لتجهيز المؤسسات التعليمية بالتجهيزات والوسائل العلمية، لكن يقتصر الأمر تحديدا بالمرحلة المتوسطة والثانوية دون التعليم الابتدائي الذي بحكم تبعيته للبلديات فيما يخص الجانب المادي، يعاني من نقص في التجهيزات، الأمر الذي يجعل المعلم يعاني من هذه التبعية. أنظر: مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، مقال: المهنة "معلم"، العدد 01، أفريل 2004، ص14.

[20] الغريب زاهر وإقبال بهبهاني، تكنولوجيا التعليم (نظرة مستقبلية)، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1999، ط2، ص49.

[21] المرجع نفسه، ص231.

[22] المرجع نفسه، ص56 وما بعدها.

[23] المرجع نفسه، ص98 وما يليها.

[24] هادي أحمد الفراجي وموسى عبد الكريم أبو سل، الأنشطة والمهارات التعليمية، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، 2006، ص184.

[25] هادي المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

جسور المعرفة

للتعليمية والدراسات اللغوية والأدبية

مجلّة دورية أكاديمية دوليّة محكّمة

تصدر عن مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب

جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف(الجزائر)

العدد الثامن

ديسمبر 2016

رقم الإيداع : 2015-5699

ردمك: 2437-086X

رقم الإيداع: 2015-5699
ردمـــك: 2437-086X

جامعة حسيبة بن بوعلي
الشلف–الجزائر
Hassiba Ben Bouali University
Chlef- Algeria

****

كلية الآداب واللغات
Faculty of Lettres and Languages

****

جسور المعرفة

ISSN 2437-086X
رقم الإيداع : 2015-5699

مجلة دورية أكاديمية دولية محكمة

يصدرها مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب

****

الرئيس الشرفي للمجلة

أ.د عبد القادر حسين (مدير الجامعة)

****

مدير المجلة/ مسؤول النشر

أ.د عبد القادر شارف

****

رئيس التحرير

د. أحمد بن عجمية

****

هيئة التحرير

أ.د سعاد بسناسي أ.د عمر ديدوح أ. رضوان شيهان

أ. كمال الدين عطاء الله أ. عبد الله توام

أعضاء اللجنة العلمية والاستشارية

أ.د عبد الرحمن الحاج صالح	جامعة الجزائر – الجزائر
أ.د عبد الملك مرتاض	جامعة وهران – الجزائر
أ.د صالح بلعيد	جامعة تيزي وزو– الجزائر
أ.د علي ملاحي	جامعة الجزائر– الجزائر
أ.د عبد العزيز احميد	جامعة فاس– المغرب
أ.د عبد القادر فيدوح	جامعة الدوحة– قطر
أ.د مكي درار	جامعة وهران– الجزائر
أ.د سيدي محمد غيثري	جامعة تلمسان– الجزائر
أ.د عبد القادر تومي	جامعة الجزائر– الجزائر
أ.د محمد بوعمامة	جامعة باتنة– الجزائر
أ.د عبد الكريم العوفي	جامعة أم القرى– مكة– السعودية
أ.د بشرى تاكفراست	جامعة القرويين– مراكش– المغرب
أ.د وليد أحمد العناتي	جامعة الأردن
أ.د عمر ديدوح	جامعة تلمسان– الجزائر
أ.د سعاد بسناسي	جامعة وهران– الجزائر
أ.د. محمد زيوش	جامعة الشلف– الجزائر
أ.د حسن يوسف عبد العليم	جمهورية مصر العربية
د. أمينة طيبي	جامعة سيدي بلعباس– الجزائر
د. عمارية حاكم	جامعة سعيدة– الجزائر
د. الجمهورية سليماني	جامعة الشلف– الجزائر
د. راضية بن عريبة	جامعة الشلف– الجزائر
د. إسماعيل زغودة	جامعة الشلف– الجزائر
د. كمال لعور	جامعة الشلف– الجزائر
د. جيلالي زحاف	جامعة سعيدة– الجزائر

شروط النشر

إلى كل الأساتذة الأفاضل،

يشرفنا دعوتكم للإسهام في إثراء مجلة جسور المعرفة التي يصدرها مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب، على أن يلتزم الباحثون بقواعد النشر في المجلة وهي:

- ❖ أن يكون البحث في أحد مواضيع التعليمية أو الدراسات اللغوية والأدبية.
- ❖ أن تتوفر في المقال شروط البحث ومعاييره.
- ❖ تنشر المجلة البحوث باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية على أن يرفق كل مقال بملخصين يكتب الأول بلغة المقال ويكتب الثاني بإحدى اللغتين الباقيتين، مع الكلمات المفتاحية.
- ❖ يراعى في إعداد البحوث الشروط العلمية (التقديم الشكلي، طرح الإشكالية، منهجية وموضوعية التحليل، توضيح النتائج المتوصل إليها).
- ❖ ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (14) صفحة حجم (A4) بما في ذلك الهوامش والمراجع والملاحق.
- ❖ البحوث المحررة باللغة العربية يجب أن تكون بخط (Simplified Arabic) حجم (14)، أما البحوث المنجزة باللغة الأجنبية فتحرر بخط(Roman Times New) حجم (12).
- ❖ تكون حواشي الصفحات 2 سم كل الاتجاهات.
- ❖ أن تكون الهوامش والإحالات في نهاية البحث.
- ❖ أن تكون الرسوم والخرائط التوضيحية واللوحات – إن وجدت – محولة إلى صور مسحوبة بالماسح الضوئي.
- ❖ لا تقبل البحوث التي اعتمدت أو نشرت سابقا.

- ❖ يرسل البحث في شكل ملف مرفق عبر البريد الإلكتروني على العنوان الآتي(charefabdelkader@yahoo.fr)، أو يسلم إلى رئيس التحرير مباشرة في شكل قرص إلكتروني (CD).
- ❖ تخضع كل المقالات للتحكيم والتقويم من طرف لجنة القراءة و للجنة الحق في تصحيح بعض المعلومات والمصطلحات متى لزم ذلك.
- ❖ يرفق الباحث إذا كان من خارج جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف- الجزائر ملخصاً لسيرته الذاتية في حدود صفحة واحدة.
- ❖ لا ترجع البحوث إلى أصحابها نشرت أو لم تنشر.
- ❖ الإخلال بالشروط السابقة يتسبب في عدم قبول البحث.

الفهرس

– تخطيط الدرس النحوي وتعليمه لتلاميذ الصف الرابع: المرحلة الابتدائية نموذجا	**6**
أ.د/ عبد القادر شارف– جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف(الجزائر)	
– اللسانيات التطبيقية والدراسات البينية	**23**
أ.د/ سيدي محمد غيثري– جامعة أبي بكر بلقايد –تلمسان(الجزائر)	
– ظاهرة المهمل في معاجم اللغة	**40**
د/ عمر فارس الكفاوين– جامعة فيلادلفيا (المملكة الهاشمية الأردنية)	
– الدراسة الاستشراقيّة بين الأمس واليوم	**54**
د/ محمد بسناسي– جامعة ليون 2–ليون (فرنسا)	
– مهارات الاتصال في أساليب التعليم المكثف للغات: مظاهرها وأهدافها لدى الكبار	**77**
د/ محمد حاج هني– د/جميلة روقاب– جامعة حسيبة بن بوعلي–الشلف(الجزائر)	
– كتابة اللغة العربية في الخطاب الإشهاري: تحليل لعينة من الومضات الإشهارية في القنوات التلفزيونية الجزائرية	**89**
د/ لمياء مرتاض–نفوسي– جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم(الجزائر)	
– تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأتراك: الواقع والآفاق	**105**
أ/ عمر بلعباسي– جامعة مولاي طاهر –سعيدة (الجزائر)	
– نشأة حركة الشروح وتطورها في الشعر العربي: شرح المرزوقي لحماسة أبي تمام أنموذجا	**114**
أ/ تركي طارق– جامعة سيدي بلعباس(الجزائر)	
– دور المعلم في اختيار الطرائق التعليمية الناجحة في التدريس	**129**
الباحثة: العالية حبار – جامعة أبي بكر بلقايد– تلمسان(الجزائر)	
– الأساس النفسي في العملية التعليمية–التعلّمية	**140**
الباحثة: ديـب فاطمة– جامعة أبي بكر بلقايد– تلمسان(الجزائر)	
– استراتيجية الكتابة عند مالك حداد: سأهبك غزالة نموذجا	**153**
الباحثة: شاوي فتيحة– جامعة سيدي بلعباس(الجزائر)	
– صوائت العربية: دراسة وصفية في ضوء علم الأصوات الحديث	**164**
الباحثة: سعـاد بلعبـّاس– جامعة أبي بكر بلقايد– تلمسان (الجزائر)	
– الانسجام في النص التعليمي وأبعاده	**182**
الباحث: أمين عليوة–جامعة حسيبة بن بوعلي–الشلف(الجزائر)	

الأساس النفسي في العملية التعليمية–التعلّمية

الباحثة: ديــب فاطمة

جامعة تلمسان(الجزائر)

ملخص:

تندرج هذه المحاولة في إطار معالجة إحدى القضايا الحساسة لدى طفل المدرسة الابتدائية ألا وهي "التعلم". وعلى غرار كل محاولات التقييم والتقويم التي يقوم بها الباحثون في هذا الميدان، والتي تتناول جانبا من جوانب العملية التعليمية–التعلّمية، آثرنا الاهتمام بالجانب النفسي منها لاعتقادنا بمركزيته. فقد يعتقد البعض أن تدني المستوى التحصيلي يعود إلى كثافة البرامج المقررة، يعتقد آخرون في ضرورة البحث عن أنسب الطرق والاستراتيجيات للتعليم. وقد... وهي كلّها مواطن جديرة بالبحث، لكن تبقى ثانوية في تقديرنا إذا ما قارناها بصلب الموضوع، أي بالطفل ذاته الذي أصبح مع التربية الحديثة مركزا للعملية التعليمية– التعلّمية برمتها. وهو الأمر الذي يدفعنا إلى الكشف عن بعض العوامل النفسية المساعدة على تعلمه وتعزيزها، وتجنب العوامل المعيقة لهذه العملية وعزلها.

كلمات مفتاحية: علم النفس، النمو المعرفي، الدافعية، الاستعداد، التعلم النشط، اضطراب، التعلم...

Abstract:

The purpose of this paper is to treat one critical issue that concerns the learning process with regard to the primary schoolers. Although researchers focus on assessment in the field of learning, which deals with one side of the learning-teaching process,we find it a must to treat the psychological factor because it is the central part of the subject. Some researchers believe that the failure behind acquiring knowledge is due to the intensity of programmes,while others think that adequate approaches and appropriate strategies are necessary for fruitful learning which is true,however this has not a great importance with regard to the subject as far as we think.This is because the pupil himself becomes the focal point of the learning process,therefore pushes us to uncover some psychological factors which have a great hand in learning on one hand and avoid others which impede it on the other.

***Keywords**: psychology, cognitive development, motives, readiness, active learning, disturbance, learning*

نص المقال:

ما من شكّ أن أساس كل العمليات الذهنية الشعورية منها واللاشعورية إلاّ وتصنّف ضمن ما هو نفسي، وقد كان الاهتمام بهذا الشق من الإنسان بكيفية مباشرة وبأساليب علمية منذ الثلث الأخير من القرن التاسع عشر مع عالم النفس الألماني (**فيلهلم فونت**) سنة 1879 الذي أسس لعلم النفس في ليبرزج بألمانيا؛ وكان "علم النفس الذي قدّمه فونت هو علم النفس المعرفي – بالمقارنة بالأقسام الرئيسة الأخرى لعلم النفس، مثل علم النفس المقارن، والإكلينيكي، والاجتماعي"[1]. وقد وظّف في هذا العلم أول الأمر المنهج الاستبطاني الذي يعتمد على اختبار وملاحظة عمل الذهن ذاتيا من أجل تحديد أو التعرّف على الخبرات الأولية الأصلية التي ينشأ أو يتكون منها التفكير[2].

وعلى الرغم من أنّ هذه الطريقة أظهرت بعض النتائج الحسنة آنذاك في أوروبا، إلاّ أنها لم تلق إقبالا في أمريكيا خاصة؛ لأن طريقة التحليل هذه عُدّت غير فعّالة في التحليل الدقيق والمكثف لمحتويات الذهن. وقد بدا واضحا أن هذه الطريقة لا تعطي رؤية واضحة بالنسبة للأعمال أو العمليات التي تتم بها في الذهن، ولم تكن الكثير من الأعمال المهمة في الوظائف العقلية واضحا بالنسبة للخبرة الشعورية، الأمر الذي سرّع في إحداث ثورة سُمّيت بالاتجاه السلوكي في علم النفس تزعّمها (جون واطسون) سنة 1920[3].

يرتكز علم النفس السلوكي في عمله على مسلّمة مفادها أن الشعور هو مفهوم غير محدد أو قابل الاستخدام، وأكثر من ذلك فعلماؤه يعتقدون أن الشعور ليس إلاّ خرافة من خرافات العهد الذي ساد فيه السحر والأساطير. الأمر الذي جعلهم يستبعدون من قاموس مصطلحاتهم العلمية تلك المصطلحات الذاتية مثل الإحساس والإدراك والصور والرغبة...وحتى التفكير والمشاعر التي وضعها أصحاب التوجه الاستبطاني.

وفي سياق تطور علم النفس نشأ علم النفس المعرفي بين العقدين (1950-1970)، والذي أخذ أول الأمر البحث في الأداء الإنساني بتأثير ودعم من حاجة قيادات الجيوش إبان الحرب العالمية الثانية، والذي وظفته في عملية تدريب الجيوش على المعدّات والأجهزة المعقّدة. لينتقل في مرحلة ثانية من معالجة المعلومات إلى استعماله في علوم الحاسب الآلي في ما يسمى بالذكاء الاصطناعي، ليأخذ بعدا جديدا في نهاية المطاف مع أبحاث (**نعوم تشومسكي**) -أخصائي لغويات- في معهد ماساسوشست للتكنولوجيا، والذي وظّف هذا الفرع من علم النفس في تطوير أسلوب جديد لتحليل بناء اللغة[4].

ومهما يكن من أمر في شأن تطور علم النفس المعرفي، فإن ما يهمنا في سياق هذا البحث هو الكيفية التي تتمّ من خلالها عملية التعلّم والأبعاد النفسية التي تدخل في تشكيلها ومراحل النمو العمري والعقلي التي يجب أخذها بعين الاعتبار في تعلم المواد ودرجات صعوبتها. فبالرغم من أن هذه العوامل النفسية لا تحدد العمل التربوي بشكل كلي، إلاّ أنه يبقى الأخذ بقوانين علم النفس في الحسبان كقاعدة للعمل التربوي أمرا في غاية الضرورة[5].

ومن أجل ذلك فإن البحث عن بعض القوانين في العلوم النفسية وخاصة علم نفس الطفل من شأنها أن تحدد لنا الطرق والاستراتيجيات الأنسب لتعلم الأطفال بشكل عام، باعتبار أن نظريات التعلم تهتم برصد أهم تغيير في سلوك الفرد (الطفل) نتيجة لحل مشكلات طرحتها علاقاته بالمحيط وتعمل على إبرازها وتنميتها والتحكم فيها. وبالرغم من تعدد هذه النظريات وأحيانا اختلافها الكبير في بعض النقاط، فإنها تتفق حول مجموعة من المبادئ التي تطابق مطالب وضرورات التعليم والتكوين، نذكر منها:

– أثر السنّ، القابليات والاستعدادات والدافعية كمتغيرات رئيسية تتدخل في عملية استيعاب المعارف.

– الدور الحاسم للدافعية في عملية التعلم في كلّ الأعمار ومهما كان مستوى الاستعداد.

– أهمية النجاح كعامل محفّز يسمح باستمرار عملية اكتساب المعارف، والفشل يظهر كعامل أقل تحفيزا والتعلم الناجم عنه أقل فعالية.

– غلبة وتفوق الدافعية الداخلية على الدافعية الخارجية.

– فعالية المشاركة النشيطة للمتعلم مقارنة بالموقف السلبي.

– أثر معرفة النتائج المحصل عليها (نجاح أو فشل) خلال التعلم على المراحل اللاحقة للعمل الذي يخوضه المتعلم.

– تحسين ظروف وضعية التعلم بفضل معرفة دلالة ومعنى النشاط الممارس.

– ضرورة التوظيف المتكرر للمكتسبات قصد الاحتفاظ بما تمّ تعلمه على المدى البعيد[6].

يرتبط موضوع التعلم بالدرجة الأولى بمفهوم أساسي في علم النفس ألا وهو مفهوم النمو الذي يعني "الارتقاء الكمي والكيفي للأشياء"[7]، ويكون النمو على محورين أساسيين: نمو فيزيقي (جسمي) ونمو سيكولوجي (نفسي)، وتتعلق سيكولوجية الطفولة بهما معا.

وما يهمنا نحن ههنا هو التعرّف على مرحلة بعينها من هذا النمو، وإن كان من المفيد الإحاطة بكل المراحل[8] التي يقطعها الطفل منذ ولادته وحتى مرحلة تمدرسه، إلاّ أننا سنكتفي بالتعرفّ على

خصائص مرحلة بعينها نراها فاعلة بقوة في عملية التعلّم والتي حدّدها (**جان بياجيه**) فيما أسماه بمرحلة العمليات المحسوسة (من 7سنوات إلى 11سنة) حيث يستخدم الطفل فيها المنطق، ويمكنه استعمال العمليات الحسابية الأكثر تعقيدا، كما تصبح له القدرة على تصنيف الأشياء وسلسلة الحوادث أو الرتب[9]. وهي المرحلة التي تتناسب مع تمدرس الطفل في المدرسة الابتدائية.

إن فهم أساليب تفكير الأطفال في هذه المرحلة العمرية وطرق معرفتهم بالعالم المحيط بهم، هو أمر ذو علاقة وثيقة بالعملية التعليمية–التعلّمية. فلكي يفهم المعلم كيف يسلك تلامذته، وكيف يتغير سلوكهم، عليه أن يعرف كيف يتعلمون، وماذا باستطاعتهم أن يتعلمون، وكيف يستخدمون ما تعلموه. وللحصول على هذا النوع من المعرفة، عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي، التي تشكل محور التقاء هام بين علم النفس النمو وعلم النفس التربوي.

من بين أهم نظريات النمو المعرفي وأكثرها شيوعا في ميدان علم النفس، تحض نظرية (جان بياجيه) بكثير من الاهتمام لدى المختصين. فزيادة على ما قالت به نظريات النمو الكلاسيكية التي تأخذ في حسبانها ثلاثة جوانب أساسية تساهم في خبرات الفرد، وهي النضج البيولوجي، التفاعل مع البيئة الطبيعية، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، يعتقد بياجيه أن هذه النظريات تهمل عاملا مهما رابعا وأساسيا في النمو يدعوه بالتوازن، وهو العنصر الذي يعمل على تنسيق العوامل الثلاثة الأخرى[10].

وبشكل عام يفسر بياجيه من خلال مفهوم التوازن عملية النمو المعرفي وطرق اكتساب المخططات والبنى المعرفية للفرد. بحيث ينهمك الطفل –حسب رأي بياجيه– في البحث عن التوازن بين ما يدركه من مثيرات وأوضاع جديدة، وما يمتلكه من بنى معرفية على نحو مسبق. فإذا كانت هذه البنى قادرة على معالجة تلك المثيرات والأوضاع، فتستمر حالة التوازن ولن يصيبها الاضطراب. أما إذا كان الأمر غير ذلك، أي إذا كانت البنى المعرفية السابقة للطفل غير قادرة على معالجة المثيرات والأوضاع الجديدة، فلا بد من حدوث عملية عقلية ما للحفاظ على التوازن. وهذا يعني أن التوازن بمفهومه العام، عملية تقدمية ذات تنظيم ذاتي وتهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة بحيث تؤدي تدريجيا إلى اكتساب مفهوم المقلوبية[11] الذي يعتبر الخاصية الرئيسية التي تسم البنى المعرفية العليا[12].

ينطبق على طفل المدرسة الابتدائية من وجهة نظر التطور المعرفي عند بياجيه مفهوم "مرحلة العمليات المادية"، بحيث يستطيع طفل هذه المرحلة ممارسة العمليات التي تدلّ على حدوث التفكير المنطقي، إلاّ أنها مرتبطة على نحو وثيق بالموضوعات والأفعال المادية الملموسة، أو

بالخبرات الماضية التي يمكن اجترارها والعمل طبقا لها. ففي هذه المرحلة تضعف حالة التمركز على الذات التي ميّزت مرحلة "ما قبل العمليات" (من سنتين إلى سبعة سنوات) وفيها يصبح الطفل قادرا على فهم وجهة نظر الآخرين، وأن يدرك الأشياء بحسب اختلاف تطورها، كما تأخذ لغته شكل الطابع الاجتماعي على نحو متزايد، وينخفض تواتر الأنا في ثنايا هذه اللغة[13].

في هذه المرحلة يتطور لدى الطفل مفهوم "البقاء" من حيث الكتلة والوزن والحجم؛ فلم يعد الأطول أكبر وزنا أو كمية، لأن المادة ثابتة رغم تغيّر أشكالها، والكميتان المتساويتان من السائل، تبقيان متساويتان. وخلال هذه المرحلة أيضا ينجح طفل مرحلة العمليات المادية في الخلاص من تركيز تفكيره على بعد واحد للأشياء، فيستطيع تطوير المفاهيم المماثلة لمفاهيم الراشدين، وتصنيف الأشياء في ضوء أبعاد متعددة للشيء الواحد في الوقت نفسه.

لكن، على الرغم من هذا التقدم الكبير الذي يطرأ على نموه المعرفي في هذه المرحلة (مرحلة العمليات المادية)، والذي يتبدى في قدرته على التصنيف في ضوء أبعاد متعددة، وقدرته على تكوين المفاهيم واستيعاب العلاقات المنطقية، إلاّ أن تفكيره ما زال مرتبطا على نحو قوي بالأشياء المادية التي يمكن ملاحظتها وإدراكها حسيّا ومعالجتها يدويا. وعلى الرغم من قدرة طفل هذه المرحلة على الاستفادة من خبراته المباشرة إلاّ أنه ما زال غير قادر على التفكير في الاحتمالات أو الإمكانات المستقبلية على نحو منطقي مجرد.

وخلاصة ما يمكن أن يقال عن أهم مميزات هذه المرحلة (مرحلة العمليات المادية) هي أن الطفل يشهد تطورا معرفيا يظهر من خلال المؤشرات التالية:

- الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي.
- يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة.
- يتطور لديه مفهوم بقاء المادة: كتلة، وزن، حجم.
- يتطور مفهوم المقلوبية.
- تتطور عمليات التفكير في أكثر من طريقة أو بعد واحد.
- تتطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم.
- يُظهر فشلا في التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات المادية[14].

إن الوقوف على خصائص النمو المعرفي لدى طفل المدرسة الابتدائية، يساعد بالدرجة الأولى المشرّع التربوي على صياغة المناهج ووضع مواد تعليمية ونشاطات تتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال هذه المرحلة، بحيث تكون مواد واقعية تَسهل معالجتها من خلال عملياتهم المعرفية.

كما أنها تمكّن المعلم من التعرّف على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة، بحيث يوجّه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه، ويحدد أهدافه في ضوء السلوك المتوقع أداؤه في هذه المرحلة[15].

بالعودة إلى استحضار أهم المبادئ العامة والمشتركة بين نظريات التعلم التي سبق عرضها أعلى هذا البحث، والتي تُعدّ مساهِمة بشكل فعّال في حدوث عملية التعلم السوي، وبعد التعرّض إلى عامل السنّ وما تعلق به من خصوصيات المرحلة التي تتناسب والتمدرس في المدرسة الابتدائية، فإن أهم عنصر مساعد للتعلم هو تصحيح الاعتقاد لدى المربي كي ينظر إلى الطفل لا على أساس أنه رجل صغير يحتاج إلى التعليم بإشرابه معنى الأخلاق، وتصنيفه بأقصى سرعة مستطاعة مع نماذج الكبار، أو اعتباره كتلة من الخطايا المتأصلة المختلفة، ولكن أن يأخذ بعين الاعتبار طبيعة الطفل الخاصة، وهي تلتمس الاهتمام عن طريق اللجوء إلى قوانين التكوين النفسي للفرد وتلتفت إلى سبيل نمائه وتطوره بواسطة ما يحققه بجهوده الخاصة وبخبرته الشخصية[16].

لقد علّمتنا التجربة أن معظم سلوكنا إلاّ وله سبب أو ما يعرف في علم النفس بـ(الدافعية) أو(الدافع) الذي يعني "الحالة التي ينشط بسببها السلوك والتي تتسبب في توجيهه"[17]، وهو وإن كان في أغلب الأحيان أمر واضح لدى صاحبه يسعى من خلاله إلى التخفيف من حدّته عن طريق إشباع الحاجة التي تثيره؛ كأن يبحث عن كوب ماء (هدف) استجابة لدافع العطش، يكون في حالات أخرى أقل وضوحا عندما لا يتعلق باستجابات بيولوجية ضرورية لبقاء النوع كحال التعلّم، وإن كان هو أيضا قد رافق الإنسان في مراحل تطوره ونضاله الدائم في قهر الطبيعة المادية والنفسية منذ وجوده على هذه الأرض.

يصنّف علماء النفس والفيزيولوجيون الدوافع إلى فئتان: دوافع توازن حيوي وتعرف بالدوافع الفيزيولوجية وهي ناتجة عن مطالب وظيفية بالتكوين الحيوي (الجسم) وهذه هي: دافع الجوع، العطش، الألم والجنس. ودوافع مكتسبة أي متعلمة[18]. فأما الدوافع الأربع الفيزيولوجية فهي تحدث تلقائيا وأهدافها واضحة، ولا تحتاج إلى قسط كبير من التعلم لكي تتشبع، فقط قليل من التحرك الجسمي، أي أن هذه الدوافع في الحقيقة غريزية، تولد معها المعرفة الخاصة بإشباعها، وهي فزيولوجية لأن تولدها يحدث بداخل كلّ إنسان من حاجات خاصة وعامة لأعضاء الجسم.

وبالمقابل، هناك دوافع أخرى يتعلّمها الطفل بتعرضه للبيئة من حوله، ويفرضها عليه احتكاكه بالأفراد والأشياء الموجودون فيها. وهي كثيرة ومتعددة يصعب حصرها، إلاّ أنه بالإمكان تصنيفها

في فئات تتّحد فيها بعض الخصائص المشتركة. وأهم هذه الدوافع المكتسبة الواضحة نجد: الخوف، والاحتماء، والانتماء، والاتصال، والاستكشاف، والتحسس، والتودد، والعدوان...

وانطلاقا من تعريف الدافع الذي يعني "حاجة تتولد عن نقص أو توتر"[19] وأن هذه الحاجة تزول إذا تمّ التوجّه إلى هدف يشبع هذا النقص أو يزيل التوتر، فهو في الحقيقة يعبّر عن حاجات تخصّ كل فرد لكي يستقر نفسيا، ولم يعد الأمر يتعلق بحاجات فزيولوجية لوظائف جسمية حادة كما هو الحال بالنسبة للجوع والعطش والألم، إلاّ أن الأمر لا يبعد كثيرا عن النشاط الفيزيولوجي للجسم باعتبار أن كل وظيفة عقلية أو انفعالية إلاّ وتتسبب في أنشطة عصبية تعطيها صبغة مادية _ فزيولوجية.

يصدق الأمر نفسه على التعلم، الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بعوامل مساعدة كثيرة وأخرى معرقلة، فالتعلم يحدث بسرعة أكبر إذا كان هناك دوافع لاكتساب معرفة أو قدرة جديدة. "ففي علم النفس التجريبي نجد أنّ الفئران العطشى تتعلم الخروج من المتاهة في وقت أقصر من الفئران المرتوية، إذا كان الماء ينتظرها في مخرج المتاهة"[20].

من أهم الدوافع لدى الإنسان وأشرفها "الدافع المعرفي" الذي يفهم بصفة عامة على أساس أنه الرغبة المستمرة لاكتساب المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلة وحلّها، والترحيب بالمخاطر في سبيل الحصول علي المعرفة. وينطوي الدافع المعرفي على أربعة أبعاد أساسية هي: رغبة الفرد (الطفل) في الحصول على المعلومات بسرعة، الاستزادة من المعرفة عن موضوع ما، الترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة، المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة. ويمكن فهم الدافع المعرفي في هذه الحالة بتلازم مع الحاجة العالية للاستقلال. فالفرد يميل إلى الاستكشاف والتجريب والتفوق المعرفي.

تظهر أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها، فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعّال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحدِّدة لقدرة التلميذ على التحصيل والإنجاز، لأن الدافعية على علاقة بميول التلميذ، فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معزّزات تؤثر في سلوكه وتحثّه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعّال[21].

يعتبر مفهوم الاستعداد للتعلم بما هو "قدرة طبيعية على اكتساب أنماط عامة من السلوك معرفية كانت أو مهارات"[22] مفهوما محوريا وعنصرا مهما في عملية التعلم، ومن أجل ذلك يجب ألاّ يفهم على أساس أنه استعداد نوعي ضيق يؤدي إلى نجاح الطفل في تعلم خبرة معينة ذات صبغة نوعية كالقراءة أو الحساب، وإنما يجب أن يفهم على أساس أنه استعداد عام أو نضج عام في مكونات شخصية المتعلم يوصله إلى نمو جسمي وعقلي واجتماعي[23]. هذا النوع من الاستعداد من شأنه تعبئة قوى النضج الكامنة لإفادة الطفل من التعلم وتنشيط دوافعه التي تزيد من قيمة الخبرة المراد تعلمها، وتجعله مستعدا لبذل الجهد والنشاط المستمر حتى يتحقق الهدف.

إنّ ميزة الإنسان المتعقلة تتوافق مع التفسيرات المعرفية للدافعية كونها تصدر عن إرادة حرّة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، ولذلك فإن دوافعه ترتبط أكثر بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية (داخلية) متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة[24]. وبالمقابل يمكن أن نتكلم عن دافعية خارجية (التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية) والتي تجعل السلوك وسيلة أو ذريعة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته.

ومن ذلك، يعتبر دافع النّجاح من أهم الدوافع الذاتية التي تتجلى فيها النية والقصد باعتباره يشير إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتقاطع مع دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل، حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفا من الفشل الذي يمكن أن يواجهه أثناء أدائها. ويكمن دافع تحقيق النجاح وراء تباين التلاميذ في مستوياتهم التحصيلية، حيث يرتفع مستوى التلاميذ التحصيلي بارتفاع هذا الدافع، وينخفض مستواهم بانخفاضه. ومع ذلك يجب تطبيق هذا المبدأ بشيء من الحذر، لأن النجاح أو الإخفاق قد يكون مؤقتا ولا يعكس بحق درجة الاستعداد والقدرة والنضج المطلوبة لأداء مثل هكذا نشاط.

لا شك أنّ أحسن الوضعيات المساعدة على فعل التعلّم هي تلك التي يكون فيها التلميذ مشاركا بنشاط[25] في اكتساب المعرفة؛ فظاهرة حبّ الاستطلاع التي تُعد أحد أوجه المشاركة النشطة للمتعلم، هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضوع أو حادث أو فكرة عبر سلوك نشط استكشافي، حيث يشعر الفرد (التلميذ) بفاعليته وقدرته على الضبط الذاتي لدى قيامه بمثل هذا السلوك. وقد أشار بعض الباحثين (Maw and Maw, 1965) إلى ضرورة هذا الدافع وأثره على التعلم والابتكار والصحة

النفسية، لأنه يُمكّن المتعلمين، وبخاصة الأطفال منهم، من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحو إيجابي، ومن الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف، وهي كلّها أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل[26].

إن محاولة فهم التعلّم من هذه الزاوية يعود بنا إلى مقارنة أهم التفسيرين الأكثر شيوعا عند أصحاب نظريات التعلم، وهما تفسير التعلم باعتباره العلاقة بين منبه واستجابة وهو ما يعرف بالتعليم الترابطي، وتفسير التعلم باعتباره إدراكا عقليا للعلاقات بين جزئيات الموقف وهو ما يعرف بالتعلم بالاستبصار[27]. ولاشك أن هذا الأخير يعبّر عن جهد أكبر يبذله المتعلم مقارنة بالأول الذي لا يتطلب إلاّ عامل العادة حتى يترسخ. وقد نستفيد منه ههنا لتوضيح الجهد الذي يلزم لكل من الحالتين لإظهار الفرق النوعي ليس فقط للفارق الزمني الذي يتطلبه كل نوع، وإنما أيضا لدرجة التعلم ذاته وقيمته.

ومن مظاهر المشاركة النشطة والفعلية للتلميذ في تعلمه، تمكينه من صياغة أهدافه بكلتا شقيها البعيدة المدى والقريبة؛ فبعض النظريات المعرفية في الدافعية تشير إلى أن سلوك الفرد مُحدد جزئيا بالتوقعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية، وتتباين ديمومة الفترة الزمنية اللازمة لإنجاز هذه الأهداف بتباين الأهداف ذاتها، فقد تكون هذه الفترة طويلة، لارتباطها بأهداف بعيدة المدى تتعلق بالمستقبل التعليمي والمهني للتلميذ، وقد تكون قصيرة جدا، لارتباطها بأهداف قريبة المدى، تتعلق بنشاط تحصيلي راهن، كالتمكّن من مادة أو وحدة دراسية معينة. ولما كانت الأهداف التعليمية قريبة المدى، على علاقة مباشرة بعمل المعلم ومهامه، فسيترتب عليه مساعدة تلامذته في صياغة أهدافهم وتحقيقها، وخاصة في مراحل التعليم الأولى، بحيث يتمكنون تدريجيا من إنجاز هذه المهمة بأنفسهم في المستقبل[28].

وعلى العكس من ذلك تماما، فقد يبقى التلميذ عاجزا طول حياته على المبادرة والفاعلية إذا كان موقفه سلبيا، باعتبار أن المدرسة بمفهومها التقليدي مكانا تذوب فيه شخصية التلميذ حين تصبح العملية التعليمية عبارة عن "ثالوث تقليدي (المعلم الملقن والكتاب المدرسي والسبورة)، فيصبح التعليم تلقينيا يُعود التلميذ على التذكر الآلي من خلال الحفظ"[29]. فتموت فيه ملكة الإبداع وحبّ النشاط والتفكير النقدي، وتعوّض هذه الصفات الفاعلة بالتراخي والكسل والرضا بالجاهز والمفصول فيه والمسلم له والبديهي وغيرها من الأفكار الراكدة الفاقدة للحياة.

يظهر الفرق أيضا بين التعلّم النشط ومقابله السلبي الذي يعتمد على التلقين حين يواجه التلميذ ثمرة تعلمه. ففي حالة التعلم النشط وإذا ما تعززت جهود التلميذ بنتائج إيجابية، فستكون

دافعا مشجعا للاستمرار في الطريقة التي يعمل بها إحساسا منه بأن هذه النتائج هي ثمرة جهده الخاص التي توصل إليها عبر ممارسة فعل التعلم، الذي يعتمد على المبادرة وتجريب كل الحالات الممكنة. وأما إذا كانت النتائج لا ترقى إلى مستوى تطلعاته، فسيكتشف بفضل ما اكتسبه من طريقة في التعلم بأن السبيل الذي هو يسير عليه خاطئ يجب تغييره.

وأما بالنسبة للنوع الثاني من التلاميذ الذي يتم تعويده على الاستقبال؛ فيُسرُّ ويبتهج حين يتحصّل على نتائج حسنة، وينكسر ويحبط إذا حدث العكس، وقد تؤثر الحالتين على تحصيله المستقبلي. ولكن وفي كلتا الحالتين لا يسعى إلى تغيير ما هو عليه لأنه وببساطة لم يتمكن من اكتساب الطريقة الذاتية في السلوك وقد يؤثر هذا الميل إلى انتظار الحلول من طرف آخر يغير من حياته بأكملها، وعلى طريقة تفكيره إجمالا.

ليس هذا فحسب، فقد يعجز المعلم أحيانا عن فهم سلوك بعض تلامذته فهما صحيحا إذا لم يكن له إطلاع على التحليل النفسي[30]، ليس بالمعنى الذي يجعل منه محللا نفسانيا –وهذا الأمر ليس من اختصاص المعلم– ولكن أن يحيط فهما بقارة اللاشعور التي لم تعد اليوم مجرد تخمين بفضل ما توصل إليه التحليل النفسي من نتائج برهنت على صدق وجود هذا البعد النفسي عند الإنسان.

إن معرفة المعلم لمكونات الجهاز النفسي من هذا المنظور يجعله قادرا على فهم الصراع الداخلي الذي قد يعانيه الطفل بالمدرسة، والذي قد يؤثر على تحصيله المعرفي كما يؤثر على سلوكه السوي.

ومن جملة ما يجب على المعلم معرفته؛ هو أن النفس التي تبدو ظاهريا كتلة واحدة هي في حقيقة الأمر (طبعا من منظور التحليل النفسي دائما) تركيبا لمناطق ثلاثة هي: "الهو، ومضمونه كلّ ما هو موروث، كلّ ما يظهر عند الميلاد، كل ما هو مثبت في الجبلة"[31]. وبتأثير من العالم الخارجي الواقعي المحيط بنا، يطرأ على جزء من الهو تغيير خاص. فما كان في الأصل طبقة لحائية مزودة بأعضاء لتلقي المنبهات بأجهزة للوقاية من الإثارة، ينشأ عنه تنظيم خاص يتوسط الهو والعالم الخارجي. وهذا القسم من الحياة النفسية نسميه "الأنا"[32].

يسيطر الأنا على الحركات الإرادية، كما يقوم بمهمة حفظ الذات. وهو يؤدي هذه المهمة بأن يتعلم معالجة المثيرات الخارجية، فيدّخر خبرات تتعلق بها في الذاكرة ويتفادى المثيرات المفرطة في القوّة بالهرب، ويستقبل المثيرات المعتدلة بالتكيف.

وكراسب من رواسب الطفولة الطويلة التي يعيش فيها الإنسان الناشئ معتمدا على والديه، تتكون في الأنا منظمة خاصة يمتد فيها تأثير الوالدين والمحيط والمجتمع (العادات والتقاليد والدين...) الذين يعيش فيهما، ويطلق عليها اسم "الأنا الأعلى"[33].

إن إطلاع المعلم على هذه التركيبة المعقدة للجهاز النفسي وطريقة تفاعلها يجعله –على الأقل– لا يقف حائرا أمام شذوذ السلوك الذي قد يظهر على أحد تلامذته. بل إنه يكون متنبها إلى أي اضطراب يصيب التلميذ، فيلفت انتباه الوالدين وبمعيتهم والأخصائيين النفسيين يمكن أن يتوصل إلى حلّ في بداية كلّ انحراف.

يواجه الطفل في مراحل نموه عددا من العراقيل الخاصة بالتربية أو بالثقافة يستطيع التغلب عليها بشيء من القابلية للتكيف. ولكن يحدث أحيانا أن تتسبب هذه العراقيل في ظهور أعراض على بعض الأطفال لا تعتبر مرضا في حدّ ذاتها، ولكنها تدل على تطور مشكلة نفسية عند الطفل يمكن أن تصبح اضطرابا رئيسيا إذا تركت بدون علاج. وقد تتسبب أزمات بالمنزل أو بالمدرسة بين الطفل وعائلته أو بينه وبين أقرانه ومدرسيه في المدرسة، ومن هذه العراقيل: اضطرابات التعلم[34]. فعلى سبيل المثال لا الحصر، وإذا ما علمنا أن للتعلم المدرسي أربع مظاهر تحدد التقدم الصحيح لمسار المتعلم بالنسبة لقدراته العقلية ومقارنة بزملائه. وهذه المظاهر هي: "القدرة على القراءة (أو النطق) والكتابة والحساب والهجاء"[35]. فالعجز في القدرة على القراءة إشارة إلى المرض أو سوء التوافق الانفعالي. وحيث أن القراءة من أول مناهج التعليم التي يتعرض لها الطفل؛ فهي بالتالي أولى المواقف التي يمارس فيها الطفل استجاباته الانفعالية السلبية. فهو يقاوم القراءة حتى لا يسرّع نضجه فيضيع اعتماده على والديه.

وخلاصة القول، إن اهتمام المعلم بالجانب النفسي للمتعلم هو في الأساس من صلب التعلّم ذاته، باعتبار أن العملية التعليمية التعلمية في أصلها نفسية، فالقول باكتساب المعرفة ولا ريب قول بحصول تغيير في السلوك الذي لا يعني شيئا سوى تكيف الطفل مع محيطه داخليا وخارجيا، أي على مستوى الفكر وعلى مستوى السلوك.

وجدير بالتذكير أن التعليم وإن بدا في عمومه تسهيل نقل معارف، يبقى قبل كلّ شيء نقل لقيم ومبادئ وثقافة وأعراف معينة لمجتمع ما. وهو الأمر الذي يجب اعتباره عند كلّ عملية تعليم.

هوامش البحث:

[1] جون ر. أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، تر: محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص27.

[2] المرجع نفسه، الصفحة ذاتها.

[3] جون ر. أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، المرجع السابق، ص29.

[4] جون ر. أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته، المرجع السابق، ص32.

[5] عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2013، ص122.

[6] عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، المرجع السابق، ص123.

[7] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل "علم نفس الطفلة"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، (د.ط) 1996، ص10.

[8] تفهم المرحلة عند بياجيه على أنها نظاما تسلسليا ثابتا، بحيث لا يمكن الوصول إلى مرحلة من مراحل النمو دون المرور بالمرحلة السابقة، ويمر بها الأفراد جميعا وبالتسلسل ذاته. وهي وإن كانت تعتمد على عامل العمر، فهو غير كاف ولابد من توافر الخبرة لإنجاز هذا الانتقال، لأن الخبرة هي التي تؤهل الفرد لعملية الانتقال. أنظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، ط4، 2003، ص155.

[9] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص26.

[10] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص151.

[11] يعبّر مفهوم المقلوبية عن تطوّر عقلي يحدث لدى الطفل الصغير عندما يصير بإمكانه فهم أنه بإمكان الأشياء الغير متساوية في الطول أن تكون متساوية في الحجم. أنظر: عبد المجيد نشواتي، المرجع السابق، ص152.

[12] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص152.

[13] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص159.

[14] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص161.

[15] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص163.

[16] عبد العليّ الجسماني، علم التربية وسيكولوجية الطفل، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 1994، ص171.

[17] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص43.

[18] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص44.

[19] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع نفسه، ص46.

[20] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص52.

[21] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص207.

[22] الإدارة العامة للمعجمات، معجم علم النفس والتربية، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984، ص15.

[23] وائل عبد الرحمن التل وأحمد محمد شعراوي، أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية، المرجع السابق، ص157.

[24] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص209.

[25] المشاركة بنشاط من الأوصاف التي تُعطي لعمل الإنسان معنا واتجاها لدافعيته، وقد وردت في نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) لدى ولاس وأدامز Wallace and Adam's. أنظر: جابر عبد الحميد جابر، أطر التفكير ونظرياته، المرجع السابق، ص288.

[26] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص210.

[27] جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مقدمة في علم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1985، ص117.

[28] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، المرجع نفسه، ص221.

[29] عزو اسماعيل عفانة وأحمد جسن اللوح، التدريس الممسرح: رؤية حديثة في التعلم الصفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص11.

[30] المقصود هنا طبعا التحليل النفسي عند عالم النفس (سيجموند فرويد) (1939/1856) الذي أحرج علم النفس في عصره بافتراض مفاده أن الحياة النفسية ليس فقط ما نشعر به وإنما ما هو كامن أيضا أي (اللاشعور). انظر: سيجموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، تر: سامي محمود علي وآخرون، مكتبة الأسرة، مصر، 2000، ص25.

[31] سيجموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، المرجع السابق، ص26.

[32] سيجموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، المرجع نفسه المكان نفسه.

[33] سيجموند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، المرجع نفسه، ص27.

[34] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع السابق، ص155.

[35] ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، المرجع نفسه، ص156.

جسور المعرفة

ISSN 2437-086X
رقم الإيداع : 2015-5699

Djoussour El-maarefa

Didactics, linguistic and literary studies

Indexed international academic periodical review

Issued by Laboratory of Language's Didactics and Discourse Analysis
University of Hassiba Ben Bouali - Chlef

Number 08
December 2016

رقم الإيداع : 2015-5699
ردمك: 2437-086X