وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو بكر بلقايد
كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم الثقافة الشعبية
تخصص : الانتربولوجيا

معهد الثقافة الشعبية
رقم الجرد 398
تاريخ الوصول
رقم الترتيب

مكتبة الكلية

الطرائق التربوية وعلاقتها بالتحصيل اللغوي
السنة السادسة نموذجا

مذكرة لنيل شهادة الماجستير

من إعداد الطالب
يحي بشلاغم

تحت إشراف
أ / د - بمالك رشيد
د - الطاهر بوغازي

أعضاء لجنة المناقشة :

1. أ / د - عكاشة شايف رئيسا .
2. أ / د - بمالك رشيد مشرفا مقررا .
3. د - الطاهر بوغازي مشرفا مساعدا .
4. د - محمد السعيدي عضوا مناقشا .
5. د - زريوح عبد الحق عضوا مناقشا .
6. د - مصطفى أوشاطر عضوا مناقشا .
7. د - محمد رمضان عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2003 / 2004

معهد الثقافة الشعبية
AFI/2037
تاريخ الوصول
رقم الترتيب
MAG-370-08/01

الإهداء

إلى كل المربين

أمهات وأباء

ومعلمين ...

كلمة شكر

وأخيرا أتوجه بالشكر والثناء إلى الأستاذين المشرفين بمالك رشيد والطاهر بوغازي ، الذان قادا خطواتي ووجها آرائي ، منذ أن كان هذا البحث جنينا حتى أتممته بحول الله وقوته ، وصححا كثيرا من هفواتي ، بالنقد والتقويم والتوجيه ، وخففا عني ثقل الصعوبات والعراقيل .

كما أتوجه بالشكر أيضا إلى الأساتذة : المستاري فؤاد ، بن جديد بوجمعة ، بن عوينة لخضر ، على النصائح والتوجيهات – قبل وأثناء وبعد إنجاز هذا العمل – والتي حددت مسار الدراسة ، ووجهت إطاره العام ، والتي أتمنى أن تكون نتائجها قد أضافت جديدا للمكتبة الجزائرية .

ولا يسعني في آخر هذه الكلمة إلا أن أتوجه إلى أعضاء لجنة مناقشة هذه المذكرة السادة الأساتذة الأفاضل :

1. أ / د عكاشة شايف رئيس لجنة المناقشة .
2. د محمد سعيدي عضو مناقشا .
3. د. عبد الحق زريوح عضوا مناقشا .
4. د. مصطفى أوشاطر عضوا مناقشا .
5. د. محمد رمضان عضو مناقشا.

ببالغ التقدير والامتنان ، وجزيل الشكر والثناء على الوقت الذي خصصوه لقراءة هذه المذكرة ، واستخلاص الملاحظات الموضوعية التي ستكون لي حافزا لتطوير أسلوب عملي ، وتصحيح هفواتي ، بما يفيد البحث التربوي على وجه العموم .

فشكرا للجميع

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

ـ مقدمـــــة البحث : 1
ـ مدخـــــل عـــــام 4

الباب الأول
تعريف طرائق التدريس وتصنيفها

الفصل الأول - تعريف طرائق التدريس

1 إشكالية الانطلاق في عملية التدريس 12
2 الحقل الدلالـــي.....
3 متغيرات الطريقة البيداغوجية .....
4 تصنيف طرائق التدريس .....
5 التعريف الإجرائي للطريقة .....
6 تعريف ديكورت للطريقة البيداغوجية .....
خلاصة واستنتاج 18

الفصل الأول - تصنيف طرائق التدريس

1 تصنيف ثلاثي الأبعاد 19
ـ متغير الهدف .
ـ متغير المدرس .
ـ متغير التلميذ .
2 أشكال التدريس
1.2 الطريقة الإلقائية .....
2.2 الطريقة الحوارية .....
ـ الحـــوار الديداكتيكي
ـ الحـــوار الحـــــر.
ـ خلاصة وتوضيح بياني .....
3.2 طريقة المهام (البحث) .....
ـ التعليم الموجه من طرف المدرس .
ـ التعليم غير الموجـــه .
4.2 عمل المجموعات .....
1.4.2 ـ مفهوم الجماعة .
2.4.2 ـ جماعة القسم .
3.4.2 ـ أساليب العمل في المجموعات .
4.4.2 ـ تكوين المجموعات .
5.4.2 ـ قيادة المجموعة .
6.4.2 ـ طريقة حل المشكلات .....
7.4.2 ـ بناء درس انطلاقا من بيداغوجية حل المشكلات .....
ـ خلاصة واستنتـــــاج 40

الباب الثاني
علم اللغو والاتجاهات الحديثة في تعلمها

الفصل الأول - مدخل إلى علم اللغة

1 ــ تقديم 41
2 ــ وظيفـــة اللغـــة .....
3 ــ اكتساب اللغة .....
4 ــ دور طرائق التدريس في عملية اكتساب اللغة 47

الفصل الثاني - الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغة

1 ــ الاتجاه السلوكي 48
*نقد الاتجاه السلوكي .....
2 ــ الاتجاه الجشتلتي .....
3 ــ الاتجاه التكويني .....
1.3 ــ التعلم فعل عملياتي .....
2.3 ــ التعلم فعل وظيفي .....
3.3 ــ الاستيعاب والتلاؤم .....
4.3 ــ بناء المعرفة فعل تجريدي .....
ــ تجريد أمبريقي .....
ــ تجريد مفكر .....
5.3 ــ فعل التعلم وسيرورة النمو .....
6.3 ــ تفكير عملياتي صوري .....
7.3 ــ نظريات في التعلم المدرسي والمتغيرات البيداغوجية .....
8.3 ــ مميزات المنهج البنائي .....
9.3 ــ مراحل المنهج البنائي .....
1.9.3 ــ الإحساس بالمشكلة .....
2.9.3 ــ تحديد المشكلة .....
3.9.3 ــ صياغة الفرضيات .....
4.9.3 ــ فحص الفرضيات .....
* الفحص المنطقي .....
5.9.3 ــ الإجماع .....
6.9.3ــ التجريب .....
8.9.3ــ التطبيـــقات 64

الباب الثالث
نشاط القراءة وعلاقته بالتحصيل اللغوي

الفصل الأول
تجليات الفعل القرائي

1 ــ مميزات الفعل القرائي 65
2 ــ أنواع القراءة .....

الفصل الثاني
القراءة كنشاط بيداغوجي

1 ــ البعد النفسي الاجتماعي للفعل القرائي 68

2 ــ تعليمية القراءة وعلاقتها بالفعل القرائي .....
3 ــ طرائق تدريس القراءة .....
1.3 ــ الطريقة التركيبية .....
1.1.3 ــ الطريقة الأبجدية .....
2.1.3 ــ الطريقة الصوتية .....
2.3 ــ الطريقة التحليلية 72

الفصل الثالث

دراسة وتحليل نشاط القراءة - السنة السادسة نموذجا

1 ــ الحصص 73
2 ــ المواقيت .....
3 ــ تنمية الحصيلة اللغوية .....
4 ــ الرصيد اللغوي وطرائق التحصيل .....
1.4 ــ أهمية الرصيد اللغوي 77

الباب الرابع

نشاط التعبير وعلاقته بالتحصيل اللغوي

الفصل الأول

التعبير كنشاط تربوي

1 – تعريف التعبير كنشاط بيداغوجي 78
2 – علاقة التعبير بأنشطة اللغة .....
3 – أنواع التعبير..... 84

الفصل الثاني

تحليل واقع نشاط التعبير في ضوء منهاج السنة السادسة

1 – الوظائف والأهداف 85
2 – المجالات الثقافية .....
3 – إنجاز الحصص .....
4 – طريقة التدريس .....
5 – أساليب التقويم 87

الفصل الثالث

علاقة نشاط التعبير بسيكولوجية الإبداع

1.3 – الطلاقة 88
1.1.3– الطلاقة الفكرية .....
2.1.3– الطلاقة الترابطية .....
3.1.3– الطلاقة التعبيرية .....
2.3 – المرونة .....
3.3 – حساسية للمشكلات .....
4.3 – مواصلة الاتجاه .....
5.3 – تنمية الإبداع وأساليبه .....
6.3 – القصف الذهني ومبادئه .....
7.3 – أسلوب التأليف بين الأشتات .....
8.3 – أساليب تعليم الأصالة .....
9.3 – نشاط التعبير وأساليب تنمية الإبداع 95

الفصل الرابع
نشاط التعبير في ضوء اللسانيات

1 – علاقة تدريس التعبير باتجاهات تعليمية اللغات 96
2 – علاقة التعبير بالدراسات اللسانية (الرؤيا التواصلية) 101

الفصل الخامس
أسس بناء المنهاج وعلاقتها بالتعبير

– علاقة الأساس الاجتماعي بالتعبير 102
– علاقة الأساس النفسي بالتعبير .....
– علاقة الأساس المعرفي بالتعبير .....
– علاقة الأساس اللغوي بالتعبير .....
– عـــلاقـــة الأساس التربوي بالتعبير .....
– معالم تطوير تدريس التعبير 107

(خلاصة الباب)

– أسس تعليم نشاط التعبير 108
– تصحيح التعبير الكتابي .....
– أهم الطرق المساعدة على تنمية الحصيلة اللغوية .....
– تنمية مهارات التعبير .....
– طرائق تعليم التعبير 112

الباب الخامس (تحليل الاستبيانات)
الفصل الأول
دراسة مواصفات العينة

1 دراسة مواصفات العينة 113
2 تحليل نتائج الاستبيانات 115

الفصل الثاني
القراءة وعلاقتها بالتحصيل اللغوي

1.2 – القراءة وعلاقتها بالتحصيل اللغوي 116
1.1.2 البعد الاجتماعي لنشاط القراءة .....
2.1.2 علاقة التقويم بالقراءة .....
3.1.2 أثر المواقيت على التحصيل القرائي .....
4.1.2 الطرائق التربوية المقترحة في منهاج اللغة العربية 122

الفصل الثالث
التعبير وعلاقته بالتحصيل اللغوي

2.2 – التعبير وعلاقته بالتحصيل اللغوي 123
1.2.2 طرق تدريس نشاط التعبير .....
2.2.2 أنواع التعبير وعلاقتها بطرق التدريس .....
3.2.2 التعبير الشفوي .....
4.2.2 التعبير الكتابي 129
3 خلاصة الباب 130
خاتمة البحث 131
الملحق 133

مقدمة

مقـــدمـــة البحـــث

يندرج هذا الموضوع في إطار الاهتمام المتميز الذي أصبحت تحظى به المدرسة الجزائرية من عناية متزايدة بهدف تنمية مكوناتها والدفع بها إلى مستوى يؤهلها عمليا إلى قيادة المجتمع ، والسير به نحو الألفية الثالثة بكل ثقة وتفاؤل .

ولا أحد يجهل اليوم بأن الدراسات البيداغوجية في مجال الطرائق التربوية أخذت تشق لنفسها طرقا متعددة ومتنوعة بهدف تلمس تصوراتها النظرية وأدواتها التقنية بشكل علمي دقيق يبعدها عن ضروب النقد الانطباعي الذي ظل مهيمنا على الممارسة والتحليل ردحا طويلا من الزمن .

لكن المؤسف أن هذا التطور المعرفي الذي عرفته طرائق التدريس وعلاقتها بمكونات العملية التعليمية – التعلمية ، وأثرها على التحصيل اللغوي عند المتعلمين ، ظلت حبيسة الجهود الفكرية الأكاديمية ، ولم تجد لها طريقا بعد إلى قاعات الدرس بتعليمنا في مرحلته الابتدائية ، لغياب نظرية بيداغوجية ملائمة في استطاعتها تكييف نتائج تلك الجهود مع مقومات وخصوصيات العملية التعلمية – التعلمية .

هذه العوامل ، كانت من الحوافز التي دفعتني إلى الكتابة في هذا الموضوع ، بهدف فتح أبواب الحوار ومساءلة المناهج الدراسية ، كي أصل بالتحليل المدرسي للطرائق التربوية ، إلى مستوى يجعلها قادرة على استيعاب الرصيد اللغوي كما ونوعا .

ومن شأن هذا البحث المتواضع ، أن يلقي بعض الضوء على واقع الطرائق التربوية، في إطاره النظري والعملي ، وفي جوانب تخص أساليب تنمية قدرات المتعلم القرائية ، وتوسيع مداركه وطاقاته التعبيرية ، عن طريق مدّه بالأدوات الإجرائية الملائمة وإمكاناته المرحلية .

ولاحتواء مختلف جوانب الموضوع داخل نسق منهجي ، قسمت محتويات البحث إلى : مقدمة وخمس أبواب وثمانية عشر فصلا وخاتمة .

الباب الأول ويتكون من ثلاثة فصول وهو عبارة عن إطار نظري يشيد الخلفية الفكرية التي يقوم عليها تصوري للمرتكزات المفهومية لموضوع البحث .

وهكذا تناولت بالتعريف في الباب الأول مفهوم الطريقة التربوية باعتباره المفهوم المحوري الذي ينشر ظلاله على سائر القضايا وطروحات البحث .

وإذا كان هذا البحث قد اتخذ من الطريقة التربوية نموذجا للتأمل والتطبيق ، فقد خصصت الباب الثاني والمتكون من أربعة فصول ، مقاربة أشكال التدريس وما تطرحه هذه الأشكال من قضايا نظرية وعملية ، حتى أتمكن في ضوء هذه الحدود مراعاة الخصوصيات المنهجية الملائمة لشكل المقاربة التحليلية المقترحة .

أما الباب الثالث ، والذي يتكون من ثلاث فصول ، فقد تناولت فيه النظريات التربوية الحديثة،لمعرفة الخلفية العلمية التي تؤسس لهذه النظريات والوقوف – بالتحديد والضبط – على كيفية اكتساب المتعلم للمعرفة ، حتى أتمكن من الوقوف على درجة التحصيل اللغوي .

الباب الرابع والذي يحتوي على أربعة فصول ، تناولت فيه القراءة كنشاط بيداغوجي في مختلف أبعادها المعرفية والتربوية بهدف تلمس الأثر الذي تتركه على الحصيلة اللغوية التي تتجمع لذى المتعلمين .

أما الباب الخامس فيتكون من أربعة فصول وفيه حاولت أن أقف على الوجه الآخر من الأنشطة التربوية التي لها علاقة بالتحصيل اللغوي ، ألا وهو نشاط التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي للوقوف – مرة أخرى – على أثر الطريقة التربوية في عملية التحصيل اللغوي ، ومدى نجاعة هذه الطريقة أو تلك تبعا لنوعية الأهداف المرصودة ، وتبعا أيضا للوضعية البيداغوجية التي تشكل منطلق الأنشطة التربوية .

لأخلص أخيراً إلى خاتمة، حوصلت فيها أهم النتائج المتوصل إليها مذيلة بالمراجع المعتمدة ، وفهرسا للمحتويات .

ومهما بلغت جدية الباحث في التحليل ، والتزامه التام بجزئيات موضوع الدراسة وارتباطه الصارم بالمنهج المعتمد ، فإن شعور الباحث بالقصور في تحقيق الغايات الممكنة أو المحتملة ، وعدم الارتياح للنتائج المتوصل إليها ، سينتابه لا محالة . لأن هذه النتائج في نهاية التحليل لن تشفي طموحه العلمي.

ومن أسباب الشعور بعدم الرضى، والرغبة التي تصاحب الدارس في إثراء موضوعه دوماً، حذفا أو زيادة ، قلة المراجع ، والتي تعتبر من العوائق الموضوعية التي تحول دون توسيع دائرة الموضوع ، وتحد من رؤية الدارس . علما أن موضوع البحث (التعليمية) يعتبر ميدانا بكراً لم تلجه بعد أقلام الدارسين ، علاوة على الفقر المدقع التي تعانيه المكتبات الخاصة أو العامة ، إذ لا توفر للدارس الشروط الموضوعية للدراسة التي تتوخى الاقتراب إلى العلمية .

وأخيرا أتوجه بالشكر والثناء إلى أستاذي المشرف ، الذي قاد خطواتي منذ أن كان هذا البحث جنينا حتى أتممته بحول الله وقوته ، وصحح كثيرا من هفواتي ، بالنقد والتصحيح والتوجيه ، وخفف عني ثقل الصعوبات والعراقيل ، حتى أنممتُ هذا البحث بعون الله وقوته .

كما أتوجه بالشكر أيضا إلى الأساتذة : المستاري فؤاد ، بن جديد بوجمعة ، بن عوينة لخضر ، على النصائح والتوجيهات – قبل وأثناء وبعد إنجاز هذا العمل – والتي حددت مسار الدراسة ، ووجهت إطاره العام ، والتي أتمنى أن تكون نتائجها قد أضافت جديدا للمكتبة الجزائية .

مدخـــل :

إن تدريس نشاطات اللغة العربية ــ اليوم ــ انطلاقا من النظريات المتداولة في المجال البيداغوجي ، وحسب المواصفات التي يحددها المنهاج الرسمي ، لم تعد قضية تطرح بشكل عفوي، فقط لملء فراغ بعض الندوات أو الملتقيات التربوية المنعقدة هنا وهناك . بل أصبحت تثار كإشكالية تحتاج إلى معالجة موضوعية ، بعيدا عن تصادم المواقف الفكرية المتباينة ، سواء من خلال طبيعة النشاطات ، أي نشاط القراءة والتعبير بأنواعهما ووظائفهما المتباينة كفعل بيداغوجي ، أو من خلال الملقي والمتلقي لهذه الأنشطة ، إضافة إلى ما تطرحه الأهداف التربوية المرسومة في المنهاج من إشكالات تحتاج إلى مناقشة وتوضيح .

إن الرتابة والتكرار واجترار آليات تقنية في التعامل مع نشاطات اللغة العربية (التعبير والقراءة) تعتبر من أهم العوائق التي تعترض المدرس والمتعلم على السواء ، فتحول – هذه الأدوات والتقنيات ــ دون الوصول إلى التحصيل اللغوي المتوخى من هذه الأنشطة ، بل وقد تتحول هذه الأنشطة إلى مومياء محنطة لا حياة فيها .

ذلك أن المدرس محاصر ببرنامج ، يحدد الخطوات البيداغوجية ويقترح أسلوبا معينا في الإجابة والإقتداء ، بطريقة تكاد تتشابه في كل الأنشطة المقترحة للتدريس، إذ تسير ــ في الغالب الأعم ــ على نمطية واحدة ، وتنطلق من تصور أحادي ينفي التعدد والاختلاف . إنه بهذا الأسلوب في العمل يؤكد القناعات المرجعية التي يستند عليها واضعو هذا البرنامج في فهم العملية التعليمية ــ التعلمية . فهو ينطلق من موقف « المتعالم » الذي يملك سلطة الخطاب والمعرفة المطلقة ، فيرهب بذلك المدرسين ، ويطالبهم بتطبيق جزئيات خطاب تقني ، جاهز ومغلق في تدريس نشاطات اللغة العربية ، متجاوزا اهتماماتهم ومطامحهم .

أما المتعلم فهو إزاء هذا الوضع استنساخي إسقاطي ، لا يملك إلا أن يتحول إلى آلة تسجيل لجملة من المفاهيم والمصطلحات والمفردات اللغوية والإجراءات العملية ، فتصبح لديه وسيلة مطلقة وأزلية يخضعها على بقية الأنشطة التعليمية ، مهما تباينت طبيعتها ، والتوجيهات الرسمية التي تصدر منها .

إن العلاقة التي تحدث في المدرسة بين المتعلمين وأنشطة اللغة العربية – أعتقد أنها – لا يمكن أن تؤدي إلى التحصيل اللغوي المتوخى ؛ إن ما يحدث هو ضرب من ضروب التعامل الارتجالي العفوي تارة والسلطوي الذي يملك زمام المعرفة المطلقة ، تارة أخرى . إن الطريقة التي يتم من خلالها تناول نشاطات اللغة العربية في المرحلة الأخيرة من الطور الثاني (السادسة أساسي) في مؤسساتنا التعليمية ، تستمد جذورها

المعرفية من المدارس القديمة . يتجلى ذلك في الطرائق التربوية المنتهجة، التي لا تواكب مستجدات النظريات التربوية الحديثة .

لقد أصبحت هذه الطرائق متجاوزة منهجيا ومعرفيا لسكونيتها وعدم قدرتها على الاندماج في التغيير الكلي للواقع ، الذي هو مطلب لا ينحصر فقط في نشاطات اللغة العربية ، بل مطلب عام يعانق كل جزئيات الحياة الراهنة .

إن قصور الأساليب التدريسية الموظفة في التعامل مع نشاطات اللغة العربية ، تؤكده ملاحظات المدرسين وتؤكده نسب التحصيل التي تسجل دائما بعد الانتهاء من تصحيح الاختبارات والفحوص ، وتتجسد في النتائج المحصل عليها، والتي غالبا ما تكون هزيلة ، مقارنة مع ما يوضع من تصور قبل اجتياز هذا الامتحان ، والتي لا ترقى إلى مستوى الطموح والاحتمال المتوقع . بل وحتى الناجحون منهم يفاجؤون في دراستهم – في مرحلة التعليم المتوسط – بمناهج جديدة وطرق حديثة في التعامل مع نشاطات اللغة العربية ، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي . مما يؤدي إلى تخلف هؤلاء المتعلمين عن مواكبة الطرائق الجديدة ، التي تفرض وعيا جديدا ، وشكلا نوعيا في التعامل مع نشاطات اللغة العربية .

أهداف الدراسة :

إننا نجد أنفسنا مرغمين على ألا نغلق أعيننا ونصم آذاننا تجاه أصوات العصر الكبرى ومشاهده المتغيرة ، وعلينا أن نخوض تجربة التواصل بوعي لنكون في النهاية قادرين على أن نستوعب كل ما هو إيجابي وفاعل ، ونبذ كل ما هو سلبي وهزيل .

وفي إطار البحث عن الجوانب السلبية ، ومنابع القصور في مواجهة عالم اللغة العربية كنشاطات بيداغوجية ، بوعي جديد ، وأدوات تقنية حديثة داخل مؤسساتنا التعليمية . يبدو أنه وليد جملة من المعطيات المتشابكة والمعقدة ؛ منها ما هو داخلي ، ويتعلق بالإطار البيداغوجي لنشاطات اللغة العربية ، ومنها ما هو خارجي ، ويرتبط بموقف المجتمع من المدرسة عامة ، وتدريس اللغة العربية بوجه خاص . فالعامل الخارجي قد يبدو مهما في فهم الإشكالية ، والوقوف على أبعادها ، إلا أنه ليس من مجالنا في هذا البحث . لذلك سأقتصر على العوامل الداخلية المتعلقة بتدريس اللغة العربية وأثر الطرائق البيداغوجية المستعملة في التحصيل اللغوي عند متعلمي السنة السادسة من التعليم الأساسي .

كما تهدف هذه الدراسة إلى طرح مجموعة من القضايا تبدو أساسية بالنسبة للباحث الأنتربولوجي . فهو حينما يذهب إلى مجتمع البحث يدرس الإنسان من خلال الجماعة التي يعيش بداخلها ككائنات اجتماعية وثقافية ، ويحاول أن يتفهم الإدراك المعرفي للإنسان

ونظرته وتفسيره للظواهر والحقائق . وسأسعى داخل هذا السياق إلى التعامل مع المناهج التعليمية وفهم علاقتها بالتحصيل اللغوي عند متعلم السنة السادسة من التعليم الأساسي ، كما أبتغي من وراء هذه الدراسة ، الإجابة على بعض القضايا الأساسية والمرتبطة بالعملية التعليمية – التعلمية كمصدر للثقافة وصياغة المجتمع :

1. على المستوى البيداغوجي ، يلاحظ أن الطرائق البيداغوجية المعتمدة في التدريس داخل مؤسساتنا التعليمية ، ترتبط غالبا بالأشكال التدريسية التي تعتمد أشكال الإلقاء والتدريس المتمركز حول المدرس ، باعتباره مالكا للمعرفة المطلقة . ويمكن وصف هذه الطريقة البيداغوجية بالأسلوب « الدوغمائي » / Dogmatique وهي تدل على الرأي الذي يطرح كعقيدة ، التقبل دون قيد أو شرط ، كما تدل على تغييب كل فكر نقدي ، وكل حرية في الحكم . إنها تقوم على مبدأ السلطة في التعليم.وهي سلطة متجسدة في المحتوى التعليمي ، وفي مواقف المدرس ... ويفرض على المتعلم الإصغاء إلى الدرس والاحتفاظ بما يقدمه . إن هذا النمط المغلق يحول التلميذ إلى مستهلك للمعرفة ، وليس منتجا لها .

2. إن تعلم القراءة يعتبر عملية أساسية في اكتساب اللغة ، وأن اكتساب اللغة يعتبر بدوره شرطا أساسيا للنجاح المدرسي . إلا أن مشاكل الفشل القرائي وانعكاساته السلبية على التحصيل عند المتعلم ، ومن ثمة على الفشل الدراسي ، يفتح باب التفسير والتأويل على مصراعيه بغية حصر عوامل التخلف القرائي . فهل نقص الاستعدادات عند المتعلمين هو الفاعل في هذا التأخر ؟ أم أن هناك تأخر عام في النمو المعرفي عندهم ؟ أم العوائق الفيزيولوجية وما يترتب عنها من آثار سلبية على عملية القراءة ومن ثمة على التحصيل اللغوي ؟ أم أن عامل البيئة الفقيرة والمضطربة أثر مباشر في هذا التأخر ؟ أم أن للمناهج التعليمية والبيئة المدرسية الناقصة الأثر الحاسم في هذا التأخر والإخفاق ؟ أم أن مدرس اللغة العربية لا يضطلع بمهمته على أكمل وجه وذلك بالنظر إلى غياب التكوين المعرفي والتربوي ؟ إن هذه التساؤلات المطروحة على الساحة التربوية اليوم ، هي التي ستوجه عملنا بغية الوقوف على العوامل الموضوعية والحقيقية لهذا التأخر القرائي ، والذي ينعكس سلبا على التحصيل اللغوي .

2. إن ما أصاب نشاط التعبير من فتور وتراجع ، ولذ تساؤلات وصلت لدى البعض إلى حد التشكيك في أهميته ، بل وفي جدوى هذا النشاط ؛ ومن ثمة فإن علاقته بالتحصيل اللغوي عند المتعلم تكاد تكون معدومة . وفي هذا السياق سأحاول أن أعالج في إطار إشكالية عامة ، مقاربة هذا النشاط كما يدرس ويمارس في السنة السادسة من التعليم الأساسي – مقاربة نفسية لسانية – قصد استكناه البنية النظرية المتضمنة وراء تجلي عملياته وحصصه ، وتحديد أهدافه وأغراضه ومن ثمة الوصول إلى نوعية العلاقة القائمة

بينه وبين عملية التحصيل اللغوي عند متعلم هذه المرحلة وأثر الطريقة التربوية المعتمدة في هذا التحصيل .

أسئلـــــة الـــدراســـة :

لابد للباحثين والدارسين – اليوم – طرح مختلـف التســاؤلات حــول خصوصــية الطرائق التربوية بالمدرسة الجزائرية ، ومدى جدواها في تحقيق الأهداف المرجوة مــن العملية التعليمية ــ التعلمية ، وذلك في سياق التحولات الكبرى التي يعرفها المجتمـــع الجزائري ، والبحث عن إطــاراتها المرجعية ، سواء على مســتوى فلســفي أو علمــي سيكولوجي أو اجتماعي . وهل هذه الطرائق المتبناة من قبل المدرسة ، طرائق أصــيلة ، تعكس الخصوصيات الثقافية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمــع الجزائــري ؟ أم أنها طرائق مازالت تبحث عن هويتها وعن أسسها ومرجعيتها ، في ظل الإنجــازات الضئيلة والفاترة التي تنجز على الساحة الثقافية والفكرية والبيداغوجية ، بغض النظر عن العراقيل التي تحول دون تطوير البحث التربوي ، ليواكب طموح المجتمــع فــي بنــاء مدرسة عصرية ومتطورة ، قادرة على مواجهة المشكلات الحياتية المتعددة ؟

لكن هذه الصعوبات والعراقيل لا تمنعنا من محاولة الإجابة على هذه التســاؤلات ، والبحث عن مقاربات وأنساق بيداغوجية تضعنا في محطة قريبة نستشرف من خلالهــا خصوصية هذه الطرائق والأساليب والتقنيات البيداغوجية في المدرسة .

هناك قضايا أساسية سيحاول هذا البحث معالجتها في إطار إشكالية عامــة وهــي : كيف يتم التحصيل اللغوي لدى المتعلم ؟ وهل التحصيل اللغوي ينحصر في نشاط معين أم يشمل أنشطة مختلفة ؟ وما علاقة الطرائق التربوية بالتحصيل اللغوي ؟ وهل التحصــيل اللغوي ينحصر في مرحلة تعليمية معينة أم أنه يستمر مع المتعلم باستمرار آلــة الــتعلم لديه؟ وهل يقتصر التحصيل اللغوي داخل الفصل الدراسي ، أم يستمر حتى خارج القسم ؟ هل العوائق الفيزيولوجية وما يترتب عنها من تداعيات سلبية على عملية القراءة والتعبير لها آثار عميقة على عملية التحصيل عند متعلم السنة السادسة؟ أم أن مدرس اللغة العربية لا يضطلع بمهمته على أكمل وجه بالنظر إلى غياب التكوين المعرفي والبيداغوجي ؟ ...

إن تعلم اللغة ، ومن ثمة تحقيق التحصيل اللغوي لا ينم إلا عن طريق الاكتســاب ، وأثر المحيط على هذه العملية . وإذا كان الطفل يتعلم لغته الأم / الدارجة بسرعة فائقــة فإن تعلم الفصحى يطرح مشكلات أساسية وعديدة ، من هنا ضرورة البحث عن المعيقات البيداغوجية داخل الفصل الدراسي التي تحول دون تحقيق هذا الهدف .

إذا كان التحصيل اللغوي داخل الفصل الدراسي يتم من خلال تفاعل مكونات العملية التعليمية (المحتوى المعرفي ، الأهداف ، أدوات التقويم ، المدرس ...) إلا أن الطريقة

التربوية تمثل أهم عنصر من العناصر التي تشكل دعامة أساسية لتحقيق هـذا الهـدف . خاصة وأن الطرائق المعتمدة حاليا في التدريس لا تساهم بالقدر الوافر في إثراء رصـيد المتعلم اللغوي والمعرفي ، بل سنكتشف أنها تعمق التشويش في ذهن المتعلم .

فرضيات البحث :

ويمكن اختزال أهم الفرضيات التي سيقوم عليها هذا البحث فيما يأتي :

1. **الفرضية الأولى** : إن تصنيف الطرائق التربوية ومعرفة أسسها المعرفية وخلفياتها البيداغوجية ، يساعد كثيرا على انتقاء الطرائق البيداغوجية الملائمة لمستوى المتعلمين ، ونوعية الأهداف المتوخاة ، وطبيعة المرحلة التعليمية ... وذلك سعيا نحو عقلنة العمليـة التعليمية والابتعاد بها من الارتجال والانتقاء القائم على الصدفة .

2. **الفرضية الثانية**: إذا كان التحصيل اللغوي داخل الفصل الدراسي يتم من خـلال تفاعل مكونات العملية التعليمية – التعلمية (المحتـوى المعرفـي ، الأهـداف ، أدوات التقويم ، المدرس ...) إلا أن الطريقة التربوية تمثل أهم عنصر من العناصر التي تشكل دعامة أساسية لتحقيق هذا الهدف ، بالنظر إلى أهميتها البالغة في التحصيل اللغوي عنـد المتعلم ، إضافة إلى كونها الأداة الأساسية التي يعتمدها المـدرس فـي تفعيـل أنشـطته البيداغوجية

3. **الفرضية الثالثـة** : الطريقة التربوية المقترحة في تدريس أنشطة اللغة العربيـة (قراءة / تعبير) لها علاقة وطيدة بنوعية التحصيل اللغوي لدى متعلم السنة السادسـة . وبالتالي فإن نوعية الطريقة المقترحة على المتعلمين والمنتقاة من قبل المدرس لها الأثـر الحاسم في نوعية التحصيل اللغوي .

4. **الفرضية الرابعـة** : بقدر ما اقتربت الطريقة التربوية المنتهجة من قبل المـدرس إلى الأشكال التدريسية الحديثة (الحوار المفتوح ، طريقة المهام ، طريقة المشروع ...) بقدر ما كانت عملية التحصيل اللغوي مجدية وفاعلة كما ونوعا .

5. **الفرضية الخامسـة** : إن اعتماد المدرس على منهجية مغلقة في تدريس أنشـطة اللغة العربية، واعتماد تقنيات نمطية يجترها بشكل آلي ، وطريقة تربوية محنطة تتكـرر طيلة السنة الدراسية ، يطبقها المتعلم حرفيا ودون اجتهاد أو إضافة ، قـد تكـون مـن العوامل المؤثرة سلبا على نوعية التحصيل اللغوي عند المتعلمين .

6. **الفرضية السادسة** : إن طبيعة المحتويات المعرفية المعتمدة فـي منهـاج السـنة السادسة من التعليم الأساسي ونوعية الأهداف التربوية التي تؤطر هذه المحتويات تعتبـر من العوامل التي تحول دون التحصيل اللغوي المتوخى ، ومن ثمة فـإن مراجعـة هـذه

المحتويات والأهداف أصبحت مطلبا علميا تحتمه الانتظارات المرتقبة ، بغية تفعيل نوعية التحصيل اللغوي .

7. **الفرضية السابعة** : أساليب التلقين والتوصيل والإخبار يؤدي إلى الخروج بالتحصيل اللغوي من رحابة وظيفته المعرفية إلى دائرة الوظيفة التواصلية الضيقة . والنتيجة أن التلميذ لا يتحمل في شئ مسؤولية صعوبة أو غموض النشاطات ، لأن الأسباب الفعلية لذلك تبقى أسبابا خارجية تستوجب إعادة النظر في الأهداف المرسومة لتحقيق التحصيل اللغوي عند المتعلمين، كما تستلزم ضرورة البحث عن حل للإشكاليات التي تطرحها الأنشطة المكلفة بتحقيق هذا الهدف في وجه طرق التدريس المنتهجة ، والتي أثبتت التجربة قصورها عن احتواء هذا الهدف .

مفاهيم البحث :

1.**مفهوم التربية** : لقد ظل هذا المفهوم عاما جدا ومنفتحا على جميع الممارسات وأشكال التأثير التي تمارس على الطفل كيفما كان نوعها (سلبية أو إيجابية) وكيفما كان مصدرها (آباء ، أقران ، راشدون ، مدرسون ...) وسأعتمد في توظيف هذا المصطلح على مفهوم لوجندر حيث يعتبره : عملية تنمية متكاملة وديناميةتستهدف مجموع إمكانات الفرد البشري ...

2.**مفهوم البيداغوجيا** : هذا المفهوم يمتح دلالته من استعمالين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير : حقل معرفي قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية أو التعليم على الطفل أو الراشد أو عليهما معا . نشاط عملي ، ويتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل الدراسي .

3.**مفهوم الطريقة التربوية** : إنها الأفعال التي ينجزها المدرس في علاقة مع تقديم محتويات ، قصد جعل المتعلم يحقق أهدافا محددة . هكذا إذن تتحدد ثلاثة عناصر أساسية في تحديد أشكال الفعل التعليمي : 1 . إن أنشطة التعليم لها علاقة بالمحتويات المقدمة للمتعلم . 2. هذه الأنشطة تتحدد بفعل العلاقة بين (مدرس / متعلم) . 3. اختيار هذه الأنشطة يتوخى بلوغ أهداف سيحققها المتعلم .

4.**مفهوم اللغة** : نظام إنساني من العلامات الصوتية المنطوقة التي تمكن الأفراد من التواصل فيما بينهم ، وهي قدرة مشتركة بين أفراد البشر يتم تحسينها بواسطة اللسان .

5.**مفهوم التحصيل** : إنها قدرة إنسانية تمكن الفرد من تجنيد عدد لا متناهي من المعلومات والمعارف بهدف توظيفها في سياقات جديدة و وضعيات غير مألوفة ، إنها آلة التعلم التي تدفع الفرد إلى التكيف مع محيطه ، وتشعره بالاندماج فيه .

انطلاقا من هذا الوضع ، أجد نفسي مرغما على إيجاد حلول عملية لهذه المشـــكلات التربوية ، واحتواء هذه العوائق بشكل يساهم في ترقية الفعل التربوي ، وتطوير سيرورة العملية التعليمية ــ التعلمية في مختلف الوضعيات التربوية . إن الوسيلة العملية لتحقيـــق هذا الهدف ، تنطلق أساسا من التخطيط العلمي والعقلاني للعملية التعليمية – التعلميـــة ، بعيدا عن منطق الحدس والارتجال والعفويـــة .

عينـــة الـــدراســـة :

سأحاول في سياق هذا البحث أن أعتمد على عينة كأساس للدراسة . وتتكون من مائة (100) مدرس ومدرسة . وذلك لمتابعة أثر التكوين المعرفي والرصيد الفكري والثقافي للمدرسين وانعكاسها على طريقة التدريس . هذا بالإضافة إلى عدد السنوات التي قضاها المدسين في الميدان البيداغوجي ، والتي يمكن أن يكون لها أثر فـــي اختيـــار الطرائـــق والتقنيات المستعملة في التدريس ، إضافة إلى الأسلوب الذي ينتهجه المعلم في كثير مـــن الأنشطة . أما المؤشر الثالث فهو تدرج المدرس مع متعلميه عبر سنوات الدراسة ، والتي تحدد طبيعة العلاقة بينهما ، ومن ثمة على طريقة التدريس المنتهجة وانعكاســـاتها علـــى عملية التحصيل اللغوي .

منهجية الدراسة وأدوات البحث :

قد يصعب تحليل وفهم هذه الإشكالية ــ المتعلقة بأثر الطرائق التربوية على التحصيل اللغوي عند المتعلم ــ في إطار عام وشامل داخل المدرسة الجزائرية . وبناء عليه ، فإن تحديد العينة مسلمة علمية ، تفرضها الضرورة المنهجيـــة ويحتمهـــا أســـلوب التحليـــل البيداغوجي . لذلك ، واعتبارا لمقومات ذاتية تتعلق بقناعات واستعدادات شخصية ، تـــم اختياري للطور الثاني من التعليم الأساسي ، وفي مرحلة خاصة منه ، المرحلة النهائية. علما أنه يمكن تعميم النتائج المتوصل إليها على بقية المستويات الأخـــرى مـــن التعلـــيم الأساسي، نظرا لتقارب الأهداف والغايات . وسأعتمد الدراسة الميدانية و أستعين بـــأداة الاستبيان كوسيلة عملية لجمع المعطيات ثم تفريغ المعلومات و تحليلهـــا ثـــم اســـتخراج المؤشرات .

وللوقوف على أثر الطريقة البيداغوجية علي التحصيل اللغوي لمـــتعلم الســـنة السادســـة أساسي قسمنا العينة إلى فئتين :

1-**نشاط القراءة:**

الفئة 1 : تعني المدرسين الذي يعاني متعلموهم من عدم التحكم فـــي القـــراءة بنسبة أقل من 50 %.

حساب النسب المئوية: (عدد المتعلمين غير المتحكمين بالنسبة لمجموع متعلمي القسم)

الفئة 2 : تضم المدرسين الذين يتحكم متعلموهم في نشاط القراءة بنسبة نجـــاح أكثر من 50 %.

2-**نشاط التعبير**:

الفئة 1 : تضم المدرسين الذين يعاني متعلموهم من عدم التحكم في التعبير بنسبة أقل من 50 %.

حساب النسب المئوية: (عدد المتعلمين غير المتحكمين في نشـــاط التعبيـــر بالنســـبة لمجموع متعلمي القسم) .

الفئة 2 : تضم المدرسين الذين يتحكم متعلموهم في نشاط التعبير وبنسبة نجاح أكثر من 50 % . وقد تم استعمال النسب المئوية كوسيلة إحصـــائية للمقارنـــة وتحليـــل معطيات معتمدين في ذلك على الموضوعية و الحياد .

الباب الأول

طرائق التدريس

الباب أول
تعريف طرائق التدريس وتصنيفها

الفصل الأول
1. إشكالية الانطلاق في العملية التعليمية :

غالبا ما يطرح المدرس على نفسه ــ لحظة الشروع في إنجاز عمل تربوي مــا ــ السؤال التالي : من أين ينبغي أن أبدأ ؟ والجواب على هذا السؤال متشــعب المنــاحي ، متنوع الاتجاهات ، وذلك تبعا لتنوع المرجعيــات الثقافيــة ، والمرتكــزات الفكريــة ، والاختيارات المنهجية التي ينطلق منها المدرس في تصميم وتخطــيط ســيرورة عمليــة التدريس .

سنحاول اختزال الحديث حول هذا الموضوع ، بالاعتماد على الجواب الذي يــردده أغلب المنظرين في حقل التربية ، والذين ينطلقون ــ في الغالب الأعم ــ مــن المســلمة الشهيرة والقائلة : ينبغي أن يبدأ المعلم من حيث يوجد التلميذ . وهــي مســلمة تتنــاول عنصرا هاما من عناصر العملية التعليمية ، ومحورها الأساسي ، والمرتكز التــي تقــوم عليه البيداغوجيا الحديثة، ألا وهــو (المتعلم) وعلى الرغم من ذلك فهناك جملة من المآخذ تعترض مصداقية ومشروعية هذه المسلمة ، نجملها فيما يأتي :

1. إن المتعلمين داخل القسم الواحد ، يختلفون في إمكانياتهم الوراثية ، وقدراتهم علــى الاكتساب .
2. إنهم يتفاوتون في وثيرة عملهم ، من حيث السرعة والبطء في التعليم .
3. الأثر البالغ للعوامل الاقتصادية ، والاجتماعية ، والثقافية... فــي تعميــق هــذه الاختلافات
4. تعقد العملية التعليمية ، في انسجام الأهداف المسطرة مع القيم الاجتماعية السائدة .
5. غموض وظيفة المدرسة ، وضبابية الدور الذي يمكن أن تلعبه علــى ضــوء القــيم الاجتماعية السائدة .
6. التوجه الجماعي في التدريس ، أي تغييب الفردانية / L'individualisme في التعليم ، حيث يفترض أن يتعلّم التلميذ وفق قدراته وإمكاناته الخاصة . أن ما يوجد داخل المدرسة نقيض ذلك تماما ، فالمدرّس يتجه إلى مجموع القسم بنمــط من المكونات التعليمية الثابتة، التي لا تتغيّر رغم تغيّر ملابساتها ودواعي وجودها ، كالنمطية المعتمدة في : (المحتوى،

الطرائق ، الوسائل ، والأهداف) دون النظر إلى اختلاف التلاميذ في القابلية والاستعداد للتعلّم .

انطلاقا من هذا الوضع الذي يكتنفه صعوبة التحديد ، وغياب الرؤية الواضحة ، نجد أنفسنا مرغمين على إيجاد حلول عملية لهذه المشكلات التربوية ، واحتواء هذه العوائق بشكل يساهم في ترقية الفعل التربوي ، وتطوير سيرورة العملية التعليمية ـ التعلمية في مختلف الوضعيات التربوية . إن الوسيلة العملية لتحقيق هذا الهدف ، تنطلق أساسا من التخطيط العلمي والعقلاني للعملية التعليمية ، بعيدا عن منطق الحدس والارتجال والعفوية . وهذا هو مسعانا وهدفنا الذي نروم تحقيقه في هذا السياق ، الذي يتناول بالدراسة والتحليل الطرائق البيداغوجية .

2. الحقل الدلالي :

إن أي دارس أو باحث في طرائق التدريس ، لا يكاد يجد تعريفين متماثلين من حيث التحديد والتصور ، ذلك أن كل تعريف يستند إلى مجموعة من المبادئ والتقنيات والأسس المرجعية، إبستمولوجية كانت أو سيكولوجية . من هنا ، تُطرح إشكالية تعريف الطرائق البيداغوجية ، والتي يتولد عنها إشكالية أخرى تتمثل في صعوبة اختيار هذه الطريقة أو تلك داخل الممارسة البيداغوجية . إن الطريقة كشكل بيداغوجي ومنهجي ، ليست كائنا مستقلا أو معزولا عن سياقات ومرجعيات مختلفة ومتنوعة ، إنما هي نتاج مخاض فكري وفلسفي واجتماعي وأيديولوجي... كما أنها تجسيد لمواقف وتصورات سيكولوجية حول الطفل ، وحول التعلم والاكتساب ، وحول الإرث الثقافي الذي يجب الحفاظ عليه ، أو يجب العمل على تطويره وتجاوزه ، تبعا لخصوصيات وطبيعة الحركة الاجتماعية والثقافية والتاريخية...

إن إشكالية تعريف الطريقة البيداغوجية ، وما يشوبها من غموض وتداخل بين المفاهيم ، قد يكون لها انعكاس سلبي على الممارسة التربوية داخل الفصل الدراسي . هذه الممارسة السلبية تطال كل مكونات العملية التعليمية ـ التعلمية : (المتعلم ، المحتوى، الوسائل التعليمية ، مواقف المدرس داخل مختلف الوضعيات التعليمية ، الهدف المتوخى...) . فعلى أيّة مرجعية سيرتكز المدرس لتحديد واختيار الطريقة البيداغوجية في تواصله مع التلميذ ، وفي التأثير المعرفي والثقافي عليه .

إن مفهوم الطريقة البيداغوجية استعمل بدلالات متعددة ومتباينة أحيانا، لدرجة لم يعد معها إمكانية حصر مدلولها بصورة دقيقة ، وإذا أضفنا إليه المفاهيم المجاورة أو القريبة

في دلالتها من الطريقة مثل : (التقنيـــة، النمـــوذج، الأسلوب، الإستراتيجية والمنهجية)؛ فإن التحديد يزداد تعقدا وصعوبة . لذلك سنحاول أن نتطرق إلى عرض بعض التعاريف [1] التي حاولت تحديد مفهوم الطريقة البيداغوجية ، ليتبين لنا أننا في أحيان كثيرة سنجني – جراء هذا العمل– صراعات معرفية وعدم ضبط مفاهيمي .

1. يعرفها Reuchlin بأنها « مجموعة منظمة وواضحة من المقاصد والنتـــائج التربويـــة الموجهة نحو هدف معلن بصفة ظاهرة أو ضمنية » .

2. أما عند Legendre فتعني : « مجموع تقنيات جيدة Optimales مرتبة بناء على بعض القواعد ، ويتم تطبيقها عن وعي لتحقيق هدف ، مثل الطريقة التحليلية والبديهية والجدلية والتجريبية...الخ .

3. تستعمل أيضا عبارة طريقة بيداغوجية ، للإشارة بالضبط إلى نوع من الأنشطة تهدف إلى إتاحة بعض أنواع التعلم ، أو تهدف إلى تنمية بعض القدرات . هنا نتحدث مثلا عن طريقة المشروع (ديوي) ، وطريقة التعليم المبرمج (سكينر) ، والطريقـــة الكليـــة فـــي القراءة (ديكرولي) ...

4. كما تستعمل للإشارة إلى وسائل خاصة ذات استعمالات مضبوطة ، ترتبـــط بأهداف محددة جدا ، وهنا يمكن أن نتحدث عن الوضعية المشكلة أو عن مشاكل مفتوحة .

5. أما بالنسبة لـــ (Leif) فيقـــدم التعريف التالي : الطريقة هـــي مجمـــوع المبـــادئ والوسائل والخطوات وقواعد الفعل التربوي أو البيداغوجي قصـــد تحقيـــق الأغـــراض والأهداف والغايات التي نحددها .

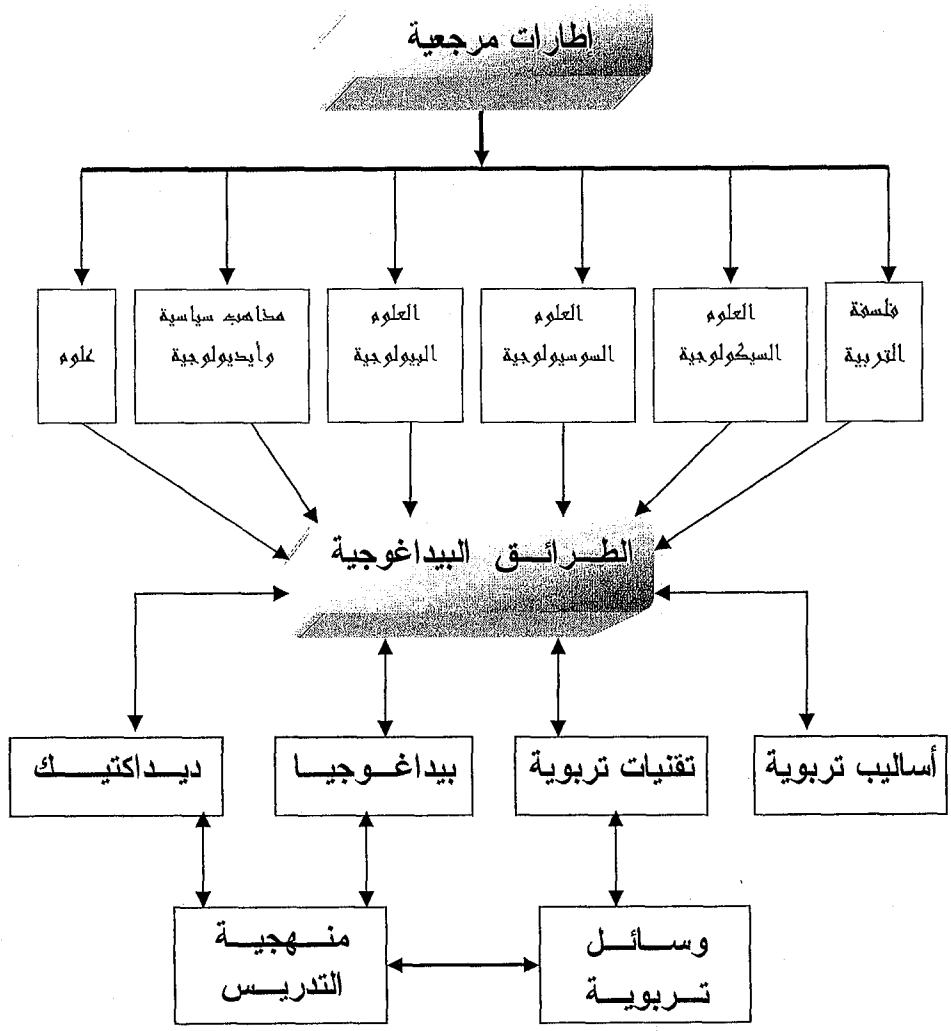
ما يمكن استخلاصه من خلال هذه التعاريف، أنها متباينـــة مـــن حيـــث التحديـــد ، ومتنوعة من حيث الخلفية العلمية . إن كل اختيار يعد بمثابة التزام بتصـــور أو موقـــف بيداغوجي معيـــن . هذا الوضع الملبس ، يلزمنا بضرورة التساؤل عن مـــدى ملاءمـــة مفهـــوم الطرائق البيداغوجيـــة ، وعن مدى مشروعية استعمالـــه في حقـــل الممارســـة التربوية . ألا يمكن استبداله بمفهوم أكثر إجرائية . إن الطريقة البيداغوجية الحقيقية هـــي عبارة عن نموذج واضح، انطلاقا من الأسس المرجعية التي تستند عليها .

---

[1] هذه التعاريف مقتبسة من :سلسلة التكوين التربوي . العدد:4 . الطرائق البيداغوجية . مطبعة النجاح ـــ البيضاء 1996 ـــ ص:77

3. متغيرات الطريقـــة البيداغوجية :

إن الحديث عن الطرائق البيداغوجية ، وما يلتصق بها من مفاهيم متعددة ـــ كما سبقت الإشارة إلى ذلك ـــ يزيد الموضوع تعقيدا والتباسا . فمرة نجد بأن الطرائق هي عبـــارة عن خطة عامة في التدريس ، ومرة أخرى نجدها عبارة عن مجموع أساليب ، كما نجدها تتداخل مع مفاهيم أخرى من مثل التقنية والأسلوب . ولغرض تبسيط التداخلات الموجودة بين كل المفاهيم السابقـــة ، وإزاحـــة بعض ما قد يلتصق بها من تعتيـــم ولُبـــس ، نقترح التصميم التالي ، كخطاطة عامـــة تساعد على إدراك عام لخصوصية الطرائق البيداغوجية ، أهم مصادرها أو إطاراتها المرجعية ، والمفاهيم التي تتفرع عنها وتتداخل معها في نفس الآن .



4. تصـــنيف طـــرائق التدريس :

إن الحديث عن طرائق التدريس ــ تنظيرا وممارسة ــ خارج مجـــال التصـــنيف/ Taxonomie، يعتبر من باب الاجتهادات القائمة على الحدس والانطباع . ذلـــك أن إدراج التحليل داخل نسق التصنيف ، يعتبر الشكل العلمي الأكثر قدرة على تخطيط وعقلنة أي مجال من مجالات الحقل التربوي بهدف الولوج إلى أعماق الموضوع بشـــكل منظّـــم ، وفهم أدواته ومكانيزماته المؤسِسة لبنيتـــه العامة ، كي يتم توظيفها بفعالية أكبر .

كيف يمكن تصنيف الطرائق البيداغوجية ؟ على أي أساس يتم ذلـــك ؟ لمـــاذا هـــذا التصنيف ، وما هي مشروعيته ؟ هل يمكن عقلنة هذا التصنيف أو ذاك ؟. أم أن تصنيف الطرائق البيداغوجية ما هي إلا خطة منهجية وتنظيمية لتنفيذ العملية التربوية، ولتحقيـــق الأهداف المسطرة ؟ .

كثيرة هي الأسئلة التي يمكن إثارتها ــ في هذا السياق ــ مادام الأمر يتعلق بمفهوم لم نستطع الدراسات التربوية ــ حتى اليوم ــ أن تجد له تحديدا دقيقا ، يعتمد على أســـس علمية وموضوعية ثابتة ونهائية .

إن تصنيف الطرائق البيداغوجية يرجع أصلا إلـــى تنوعهـــا ، واخـــتلاف أسســـها النظرية، فلسفية كانت أم اجتماعية أم علمية . فغالبا ما يتم التصنيف بالرجوع إلى التطور التاريخي ، فنميّـــز مثلا بين الطرائق التقليدية والطرائق الحديثة ، كما نميّـــز ضـــمن الطرائق الحديثـــة بين عـــدّد منها تختلف وتتميـــز بنـــاء علـــى أســـسها النظريـــة أو السيكولوجية . علاوة على ذلك يمكن الاعتماد في التصنيف على مواقف المدرس داخـــل سيرورة التعليم في تعامله مع مكونات العمليـــة التعليميـــة ، مـــن بينهـــا : (الهـــدف ، المتعلم/المتعلم ، والمحتوى) . كما يمكن الاعتماد كذلك على نوع العمل الذي يقـــوم بـــه التلميذ ؛ فقد يتنوع أسلوبه وشكل استقباله للمعارف والمهارات والمواقف ، مـــن أســـلوب فردي ، إلى تواصل جماعي داخل مجموعة الفصل الدراسي ، ومن الاكتفاء بالاســـتقبال والتلقي إلى اتخاذ المبادرة والمشاركة في الحوار البيداغوجي .

5. التعـــريف الإجرائي للطـــريقـــة :

إن كل اختيار لطريقة بيداغوجية دون أخرى، يعتبر بمثابة التزام محدد بموقـــف أو تصور بيداغوجي معين ، وبخلفياته النظرية ، علمية أو سيكولوجية أو أيديولوجية .

إن الوضع الملبس حول تحديد وتصنيف مفهـــوم الطرائـــق البيداغوجيـــة، يلزمنـــا بضرورة طـــرح التساؤل عن مدى ملاءمة مفهوم الطرائق البيداغوجية، وعـــن مـــدى

مشروعية استعماله في حقل الممارسة التربوية . ألا يمكن استبداله بمفهوم أكثر إجرائية، بعيدا عن كثافة الحمولة المعرفية ، أو تناقض المواقف والتصورات الإيديولوجية والسيكولوجية ؟ إن الطريقة البيداغوجية الحقيقية هي عبارة عن نموذج واضح انطلاقا من الأسس المرجعية التي تستند عليها. لذلك سنعمد إلى توظيف نموذج تصنيفي ، يرتكز على معايير محددة ، يكاد يتفق حول عناصره ومكوناته أغلب الدارسين والمهتمين بالعملية التعليمية ــ التعلّمية .

6. تعريف ديكورت للطريقة البيداغوجية :

يعرف ديكورت / De Corte الطريقة البيداغوجية بأنها : « الأفعال التي ينجزها المدرس في علاقة مع تقديم محتويات،قصد جعل التلميذ يحقّق أهدافا محددة » [1]

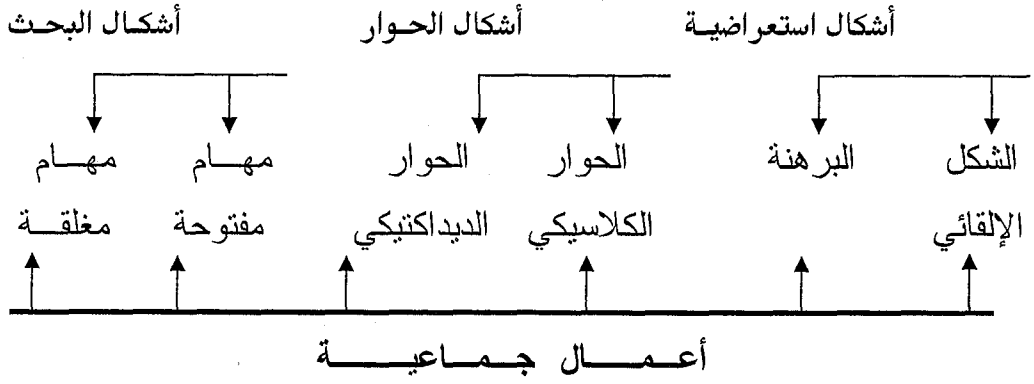
انطلاقا من هذا التعريف ، يمكن أن نشير إلى ثلاثة عناصر أساسية في تحديد أشكال الفعل التعليمي :

1 . إن أنشطة التعليم لها علاقة بالمحتويات المقدمة للتلميذ .

2 . إن هذه الأنشطة تتحدد بنوعية العلاقة بين (مدرس / متعلم) .

3 . اختيار هذه الأنشطة ، يتوخى بلوغ أهداف سيحققها التلميذ .

من خلال هذا التعريف ، وانطلاقا من هذه المعطيات المحددة لإشكال الطرائق البيداغوجية ، يقترح ديكورت ثلاثة أشكال تعليمية ، يمكن اختزالها في الرسم التوضيحي التالي [2] :



[1] . E.De corte . dictionnaire Actuel de L education . Theme : Methode. P: 144

[2] . سلسلة علوم التربية عدد (2) .كيف تدرس بواسطة الأهداف. الفاربي والغرضاف.دار الخطابي للطباعة والنشر. 1989.ص: 85

خلاصـــة واستنتـــاج :

يتبين لنا من خلال العرض السريع ، للتصنيفات الخاصة بالطرائق البيداغوجية ، ومن خلال المعايير المتنوعة التي استندت إليها ، أنها تتسم ــ على العموم ــ بطـــابع نظـــري مجرد ، ويعود ذلك أساسا إلى طبيعة العمل التصنيفي في حـــدّ ذاته ، الذي لا يهتم كثيرا بالجوانب التطبيقية لمشاكل الممارسة البيداغوجية اليومية . كما يمكن الإشـــارة إلـــى أن جـــلّ التصنيفات المذكورة « ليست بالضرورة تصنيفات للطرق البيداغوجيـــة بـــالمعنى الدقيق للكلمة ، إذ أن أنواع « الطرق » الواردة فيها ، هي في الحقيقة مزيج من التقنيات• التي تصلح لمعالجة محتويات التعليم... ومن النماذج التربوية أو التعليمية العامـــة التـــي تمثل في الواقع توجهات كبرى للتربية» ([1]) .

• التقنية في مجال البيداغوجيا ، تشير إلى المهارات المختلفة التي يتم توظيفها في مرحلة معينة من من المقطع التعليمي ــ التعلمي ، وتسمـــح ، بالتالي بتنفيذ الطريقة التعليمية المتبعة ، في إطار سيرورة منظمة . بناء على ذلك نشير إلى الأمثلة التالية من التقنيات التعليمية : تقنية السؤال ، تقنية التحفيز ، تقنية جلب الانتباه ، تقنية عرض الصور، تقنية توظيف السبورة ، تقنية القراءة النموذجية

[1] سلسلة علـــوم التربيـــة ــ العـــدد:7 ــ في طرق وتقنيات التعليم (من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها) ــ تأليف عبد الكـــريم غريب ورفاقه ــ الرباط 1992 ــ ص :141

الفصل الثاني
تصنيف الطرائق

1. تصنيف ثلاثـــي الأبعـــاد :

نظرا للأسباب السابقة ، لا يمكن الحديث بشكل انطباعي ومتسرع عن أنواع الطرائق وحصر عددها . وبما أننا نطمح إلى بناء تصنيف * خاص يراعي الجانب التعليمي فـــي إطار الممارسة البيداغوجية اليومية ، التي يقوم بها المدرس داخل الفصـــل الدراســـي – لخلق تواصل دينامي بينه وبين التلميذ من جهة ، وبين التلميـــذ والمحتويـــات التعليميـــة كنشاطات بيداغوجية من جهة ثانية – يأتي هذا التصنيف البيداغوجي لطرائق التدريس [1]

ينطلق هذا التصنيف في تحديده للطرائق البيداغوجية ، من ثلاثة متغيرات أساســية وهي : (الأهداف ، والمدرس ، والمتعلم) . وهو تصنيف يقوم على مبدأين ؛ حيـــث أن العلاقة بين متغير التلميذ ، ومتغير المدرس ، تحدد الطريقة البيداغوجية ، أي أنها تحـــدد نوع العلاقة القائمة بينهما . أما متغير الهدف فهو يوحي بطبيعـــة المـــادة ، وموضـــوع التدريس إضافـــة إلى ذلـــك فإن كلّ متغيّر يمكن أن يجزأ إلى عناصر فرعيـــة تحـــدده وتصفه . هذه الأجزاء الفرعية لكل متغير، لا يمكن أن تكون لها دلالة فاعلة إلا من خلال مبدأ التفاعل المتبادل بينها ، لأنه المعيار الذي تتحدّد من خلاله أشكال الفعل التعليمي .

1. متغيّر الهدف : ونعني بالهدف ، التغيرات الدائمة التي ينبغي أن تحدث لدى المـــتعلم خلال وضعية بيداغوجية أو بعدها ، ويصاغ الهدف البيداغوجي انطلاقا من المتعلم.

ويمل ثلاثة أنماط أساسية : (معارف / Savoire ، مهارات / Savoir Faire ، مواقـــف/ Savoire être) .

2. متغيّـــر المدرس : ويشمل ثلاثة مواقف تعليمية يتخذها المدرس وهـــي :

ـــ المدرس يسيّـــر وحده الفعل التعليمي ، فهو محور تخطيط التدريس وتسييره وضبطه استنادا إلى مبدأ ، أنه يمثل سلطة معرفية وأخلاقية .

ـــ المدرس يشترك مع التلاميذ في تسيير الفعل التعليمي .

ـــ المدرس يكتفي بالتنشيط ، وتوجيه المتعلمين عند الضرورة ، وتهيئ فرص العمـــل والإنتاج ، وخلق إطار للمبادرات قصد التكوين الذاتي .

---

[1] لمزيد من التوضيح حول هذا التصنيـــف ، يمكن الرجوع إلى : سلسلة علوم التربية . العدد الثاني . كيف تدرس بواسطة الأهداف ـــ ص: 97 . والعدد 10.9 من نفس السلسلة : معجم مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك ـــ ص : 212 .

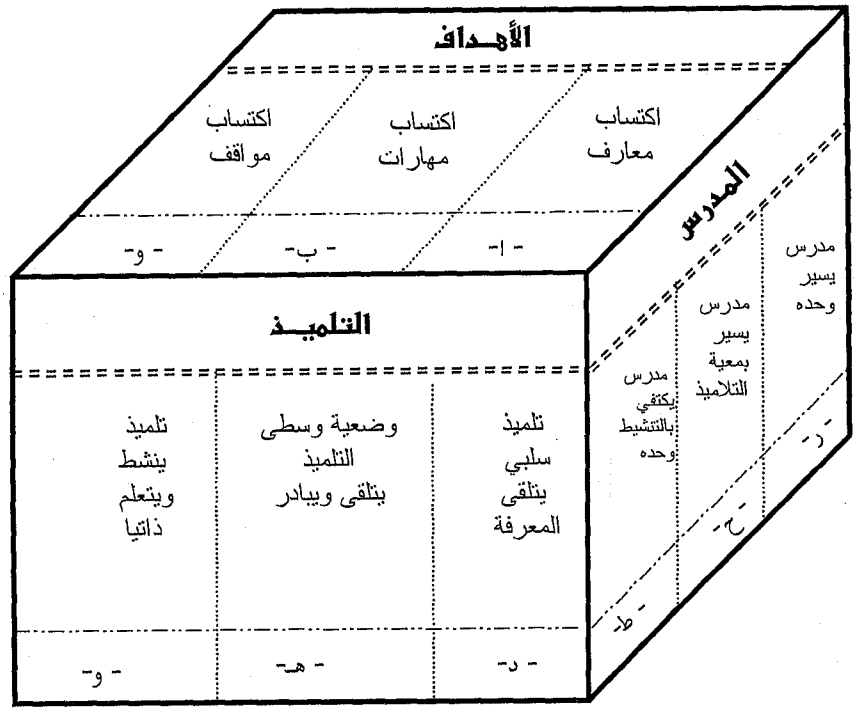
3. متغيّر المتعلم : ويشمل ثلاثة أنماط مختلفة كوضعيات تعلّمية وهي:

ـ المتعلم سلبي ومنفعل، يقتصر دوره على التلقي ثم الحفظ والاستظهار.

ـ المتعلم يتعلّم ذاتيا ، فهو عنصر دينامي وفاعل داخل العملية التعليمية ، يُأخذ بعين الاعتبار شخصيته الإيجابية ، وقدراته العقلية ، وميولاته الوجدانية، وبنيته النفسية .

ـ المتعلم يتلقى ويبادر، أي أنه يقف في وضعية وسطى ، فهو يتلقى المعرفة على أساس أنه عنصر منفعل ، إلا أنه في نفس الآن ينشط ويبادر.

ورغم ما يميّز العلاقات التربوية القائمة بين هذه المتغرات ، من تعقيد في مظاهرها وتشابك وتداخل بين مضامينها ، وتعدّد أغراضها ومقاصدها ؛ يمكن أن نلخّص التفاعلات الممكنة بين هذه المتغيرات من خلال الخطاطة التالية [1]:



العناصر الأساسية الفاعلة لهذه المتغيرات ، حين نضعها في سياق حركي متناسق من التقابلات المتبادلة جدليا ، والمتضمنة نمطا من الأهداف ونشاطا للتلميذ ، وموقفا للمدرس تؤسس لنا الطريقة البيداغوجية .

[1] كيف تدرس بواسطة الأهداف – الفارابي وعبد العزيز الغرضاف – ط:3 – ص:97 – دار الخطابي للطباعة والنشر –

1. المتغيّر الأول : الأهـداف . ويشتمل على العناصر الآتيـة (ا ، ب ، ج) . التـي تتضمن الهدف حينما يكون عبارة عن اكتساب معارف ، أو اكتساب مهارات ، أو اكتساب مواقف .

2. المتغيّر الثاني : المتعلم . ويشـتمل على العناصر الآتية (د ، ه ، و) . وهـي التي تحدد الوضعيات التي يكون عليها التلميذ أثناء ممارسته للعملية التعليميـة ، حينمـا يكون سلبيا يتلقى المعرفة ، أو في وضعية لا يكتفي بالتلقي ، وإنما يبادر ، أو في وضعية ينشط ويتعلم ذاتيا .

3. المتغيّر الثالث : المدرس . ويشتمل على العناصر الآتية : (ز ، ح ، ط) . وهي التي يكون فيها المدرس يسير الدرس لوحده ، أو يسيره بمعية المتعلمين ، أو في وضعية يكتفي فيها بالتنشيط لوحده .

الخلاصة التي نستنتجها من تفاعل هذه المتغيرات نوجزها فيما يلي • :

- (ا ، ز ، د) = طـريقـة إلقائيـة .
- (ج ، ه ، ح) = طـريقة حـوارية .
- (ب ، و، ط) = طـرائق التنشيط .

2.أشكال التدريس :

1.2 الأشـكـال الإلقـائيـة :

المراد بالأشكال الإلقائية : « الطرق التي تعتمد العرض والإلقاء بالأساس إن أسلوب الإلقاء هو أسلوب العرض الذي يهتم بالدرجة الأولى بالتوضيح والتفسير والتلقين ، والذي كثيرا ما يتضمّن الإخبار،إخبار يكون غرضه أساسا تجهيز المتعلم بجملة من المعلومـات عن الحوادث والحقائق » [1]

يندرج ضمن هذه الطريقة البيداغوجية كل أنشطة التدريس التالية : إعطاء معلومات إلقاء عـرض ، إلقاء محاضرة ، الحكي ، التفسير ، والشرح ؛ أي كل الأنشطة التي تتـمّ بواسطة الإلقاء اللفظي .

• من الملاحظات التي يمكن استخلاصها من المكعب التصنيفي ، أن هناك 27 احتمالا داخل هذا المكعب ، منها ما هو معروف ومعمول به ، مثل النماذج السابقة ، ومنها ما هو غير معلوم ومتداول ، وفي الغالب لا تتطرق الدراسات والأبحاث البيداغوجيـة لـبعض هـذه الاحتمالات . وهكذا يمكن لكل هدف أن يحقق تسع طرق مختلفة .

[1] محمد الدريج – تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس) الطبعة : 2 مطبعة النجاح – البيضاء 1991 – ص: 92 .

الغاية من هذه الأنشطة البيداغوجية ترتكز أساسا على تبليغ معلومات وأفكار ومعارف مختلفة للتلميذ ، الذي يقتصر دوره على التلقي عن طريق السّماع . أما المدرس ضمن هذه الطريقة البيداغوجية ، فهو المهيمن على الوضعية التعليمية ، في ظل غياب كل من المتعلم وجماعة الفصل، والموقف السلبي التابع الذي يصدران منه في التعامل مع الأنشطة البيداغوجية . فالمدرس يمثل محور تخطيط التدريس وتسييره وضبطه ، استنادا إلى موقف المالك للسلطة المعرفية والأخلاقية ، التي خولها المجتمع وأوكلها للمدرس كوظيفة أساسية لإكساب المتعلم مواقف متماثلة مع قيم وتوجهات المجتمع ، لأنه يفترض أنها نماذج خيّرة ينبغي الإقتداء بها .

يمكن لهذه الطريقة أن تعتمد على بعض التقنيات المساعدة ، كوسائط لنقل المعارف والمواقف والمهارات في مختلف الوضعيات والمواقف البيداغوجية ، كطرح أسئلة، وإبراز نماذج خاصة ببعض الموضوعات ، واستعمال الخرائط والرسوم . لكن هذه التقنيات المساعدة لا تنفصل عن التصورات الثابتة التي تنطلق من اعتبار مجموعة من القيم الثقافية معطى ثابتا ويقينيا ينبغي أن يكتسبه المتعلّم بالتوجيه من طرف المدرس وبطرق الإقناع أو الإكراه .

ويتوقف نجاح هذه الطريقة البيداغوجية على جملة من الشروط الأساسية ، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ــ صوت المدرس وأسلوبه اللغوي في الإلقاء . فتتنوّع نبرات الصوت ارتفاعا وانخفاظا ، حسب السياق المرجعي الذي يصدر منه المدرس ، يؤثر إيجابا على عملية التلقي والاكتساب . أما الأسلوب اللغوي فهو الوسيط الموضوعي والأكثر إثارة لجلب انتباه التلميذ وتحفيزه على المتابعة والإصغاء وهو يأخذ أشكالا مختلفة من المحسوس إلى المجرد ، أو الجمع بينهما في سياق واحد ، حسب قدرات وإمكانات التلميذ ، أو حسب ما تقتضيه الضرورة البيداغوجية لمختلف الأنشطة. ومن شروط نجاحها أيضا ، احترام تنظيم الأفكار وتسلسلها وتتابعها المنطقي ، حتى لا يحصل تشويش على ذهن وسمع المتعلّم . وللتلميذ طاقة على استيعاب المعارف والمهارات والمواقف ــ تتراوح امتداد فتراتها من تلميذ إلى آخر ومن مستوى تعليمي إلى آخر ــ يُحسن فيها الفهم والتحليل . فإن طالت ، شعر بالنفور والملل وتلاشى إحساسه بمتعة الإلقاء ، ولذة الاستماع وغابت بالتالي الفائدة من النشاط البيداغوجي .

ترتكز هذه الطريقة البيداغوجية على جملة من المبادئ الجوهرية التي تؤسس الممارسة اليومية داخل الفصل الدراسي كنشاط تدريسي ، وهي تمتح أصولها العامة من

السيكولوجيا ، والأيديولوجيا ، والعلوم . ويمكننا أن نجمل مبادئها العامة فيما يلي [1] :

1. التحليل والتبسيط والتدرج ، حيث يبدأ التعليم من البسيط والجزئي ، إلى المركب والكلّي من خلال تفريع المادة وتجزيئها .
2. الطابع الصوري التجريدي ، حيث تعتمد على التسلسل المنطقي .
3. تخزين المعارف عن طريق الحفظ ، واعتماد التقويم على تذكر المعلومات.
4. السلطة ، أي أن تنظيم القسم الدراسي ، يعتمد على السلطة والعقاب .
5. المنافسة القائمة على التسابق لأداء الواجب وبذل الجهد ، وبلوغ الأهداف والحصول على الجزاء .
6. الحدس ، أي الاعتماد على أشياء مجسمة ، ووسائط تقنية قصد إثراء الملاحظة والإدراك الحسي .
7. الانطلاق من سيكولوجية الملكات ، وقوامها تنمية الملكات العقلية .
8. النظر إلى المعرفة باعتبارها مستقلة عن المتعلم، يكتسبها بتدخل من المدرس.
9. عدم اعتبار خصوصيات المتعلم ، فهو سلبي ، قاصر ، يتلقّى ، ويستظهر
10. الأهداف ليست عادة معلنة بشكل محدد .

إن الوظيفة الأساسية للفعل التربوي ــ داخل هذا التصور البيداغوجي ــ هو جعل التلميذ يتطبّع بمجموعة من القيم والمبادئ والتصورات ، تعتبر يقينية وثابتة، ومطلقة في الزمان والمكان إنها الوسيلة التي تنقله من الحالة « البدائية » إلى حالة السمو والكمال ، أي من حالة الطبيعة إلى حالة الثقافة . أما المدرس فهو المهيأ أكثر من غيره على تأدية هذه المهمة ، والمتمثلة في نقل المعارف إلى المتعلّم . لذلك يمنحه المجتمع السلطة الأخلاقية والمعرفية لتلقين مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف للتلاميذ وجعلهم يخضعون لها بالإقناع أو الإكراه ، لأنهم عاجزون عن إدراك أهميتها . والقيمة التي توجه سلوك المتعلم /الطفل إلى تغيير تصرفاته وأفكاره وفق النموذج المقترح ، هي الشعور بالواجب ، الذي يشكل الحافز على بذل الجهد .

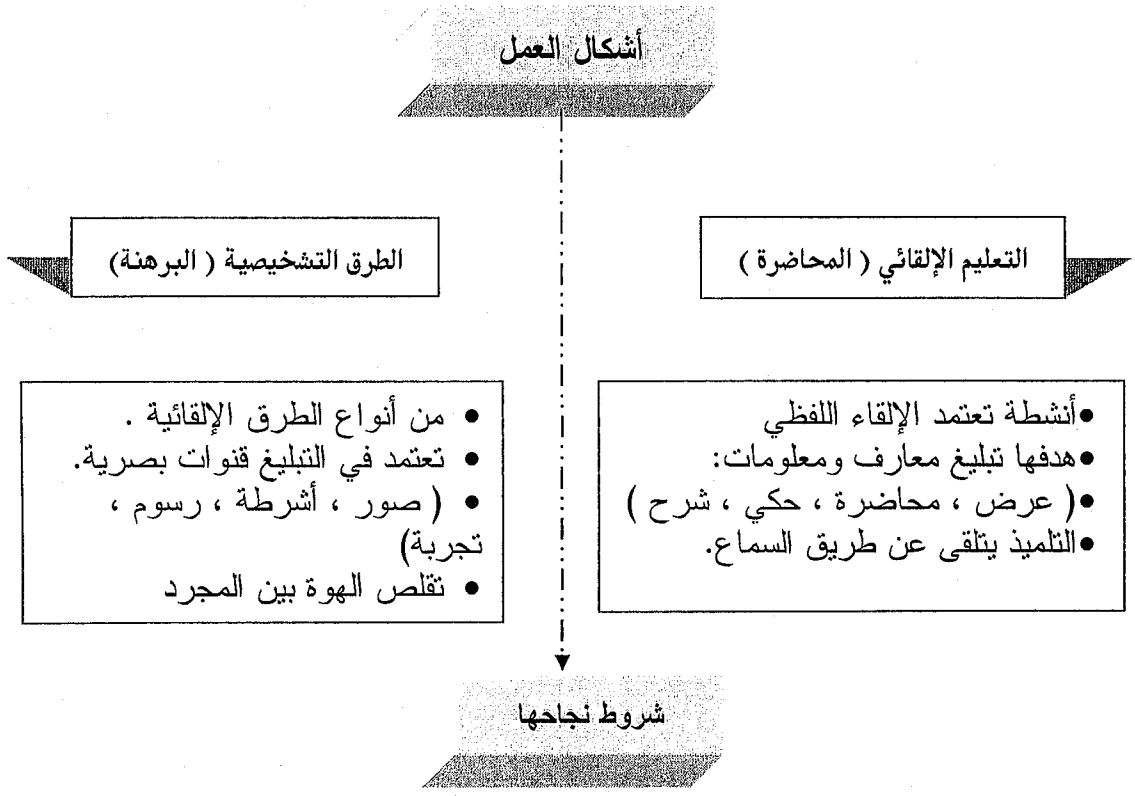
وتقسّم الأدبيات التربوية هذه الطريقة البيداغوجية ، إلى شكلين ، لا يختلفان من حيث المبادئ والأسس والمنطلقات ، ولكن التمايز بينهما يتحدّد على مستوى توصيل الإرسالية التربوية، وهما : 1. التعليم الإلقائي (المحاضرة) ، 2. الطرق التشخيصية (البرهنة) .

---

[1] معجم علوم التربية ــ مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك – العدد 10.9 ــ ص: 213 .

وفي منتصف القرن الماضي ارتفعت أصوات تدعو إلـــى ضـــرورة تجـــاوز هـــذه الممارسة البيداغوجية ، على اعتبار أنها شكل تعليمي تقليدي ،سلبي ، وعاجز عن إشراك التلميذ في العملية التعليمية ، باعتباره محور هذه العملية ومركزها الأساسي ؛ وتهمـــيش قدراته وإمكاناته في المبادرة واتخاذ القرار . وعلى الرغم مـــن ذلـــك ، فمازالـــت هـــذه الطريقة البيداغوجية تستعمل في كثير من الأنظمة التعليمية عبر دول العالم ، وفي مختلف المستويات التعليمية ، من فصول الدراسة الابتدائية إلى المدرجات الجامعية .

ويمكن تلخيص أهم مبادئ وأسس الطريقة الإلقائية من خلال الخطاطة التالية:



➢ مواقف وتعابير المدرس اللغوية : (الوضوح ، الضبط ، تنوع الصوت تجنبا للرتابة . . . ➢ تعزيز كثافة الإرسالية بالقناة البصرية ، أو تقنيات أخرى . (أدوات مساعدة ، حركات ، إشارات ، أسئلة ، طرائق . . .) التأكد من قدرة التلميذ على استيعاب الخطاب وفهمه . (مراعاة المدة الزمنية ، حتى لا يشعر التلميذ بالملل من العرض .	
* تلائم في الغالب أهدافا تتعلق باكتساب وتبليغ معارف: (مصطلحات معرفة أحداث ، ، وقائع ، قواعد ... * هذه المعرفة تشكل قاعدة لعمليات ذهنية أخرى : كالتطبيق والتحليل	صلاحية الاستعمال

2.2. الطـــريقة الحوارية :

« إنها طريقة تعليمية تعتمد الحوار والمناقشة بين المدرس والتلاميذ ، أو بين التلاميذ أنفسهم ، قصد تحفيزهم على المشاركة ، أو تشخيص مكتسباتهم ، أو جلب معلومات ، أو جعلـــهم يكتشفون معارف وحقائـــق ، أو إثارة التفاعل بينهم » [1] . انطلاقـــا مـــن هـــذا التحديد ، يتبيّن أن أسلوب الحوار في تنشيط درس بيداغوجي ، يتطلـــب تواصـــلا بـــين المرسل للخطاب التعليمي (المـــدرس أو المـــتعلم) ، والمســـتقبل للخطـــاب كإرســـالية بيداغوجية وهو التلميذ غالبا . والتواصل البيداغوجي ، قد يتمّ شفويا ، من خلال اللغـــة كأداة فعالـــة لتحقيق التواصل ، أو بشكل غير شفـــوي (كالكتابة، والحركات، والرسوم) إن النشاط البيداغوجي- في ظل هذه الطريقة التعليمية- يكون فيـــه المـــدرس والتلميـــذ مشاركين معا في سيرورة تواصلية ، يصبح فيها المحتـــوى نتيجـــة لعطـــاءات هـــؤلاء المشاركين .

تتضمّـــن هذه الطريقة البيداغوجية شكلين متميّزين ، لا يختلفان من حيث الطبيعة أو الوظيفة ، فكلاهما يمتح من نفس المعين ، وينطلق من نفس الأسس والتصـــور ، ولكـــن الاختلاف بينهما يتحدد أساسا فيما يحققه كل شكل تعليمي سواء على مســـتوى مكونـــات وعناصر العملية التعليمية ، أو على مستوى النتائج كأهداف متوخاة والتي تتحـــدد منـــذ انطلاق النشاط البيداغوجي ، عـــلاوة على إمكانية المدرس الواسعة لضـــبط ســـيرورة الدرس ، وقـــدرتـــه على تصحيح هذه السيرورة البيداغوجية ، واستغلال النتـــائج فـــي تحقيق التواصل البيداغوجي الفاعل ، الذي يحفّز دافعيه التعلم والاكتساب عنـــد التلميـــذ. ويمكن تحديد هذين الشكلين فيما يلي :

- **<u>الحـــوار الديداكتيكي (العمـــودي) / Dialogue Didactique :</u>**

وهو حوار مسيّر من طرف المدرس ، وتبقى المشـــاركة مفتوحـــة لمـــن أراد مـــن المتعلمين ؛ وبإمكان المدرس أن يعيّن أحيانا المشارك منهم . في إطار هذا الشكل التعليمي يشكل طرح السؤال تقنية أساسية في العمل . وتتنوع الأســـئلة حســـب تنـــوع الهـــدف المتوخى وتتنوع الأسئلـــة حسب تنوع الهدف المتوخى ، تسمى هـــذه الطريقـــة « تقنية سؤال جـــواب/ Question - Réponse » .إن هذه الطريقة تلائم ـــ في الغالب ـــ أهداف اكتساب المعرفة ، وتدفع التلميذ إلى المشاركة الفعالة في الدرس ، مـــن خـــلال أجوبـــة

[1] معجـــم علوم التربية ـــ مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ـــ العدد: 10.9 ـــ ص:202.

وتدخلات . أما مجال المدرس داخل هذه الطريقة فهي تساعده على ضبط القسم من حيث النظام ، والانتباه ، وإثارة المنشغلين عن الدروس.كما تساعده أيضا على تشخيص وتقييم مدى مواكبة حصيلة التلاميذ قبل وخلال الدرس .

- **الحـــوار الحـــر (الأفـــقـــي) / Dialogue Libre :**

في إطار هذا الأسلوب البيداغوجي ، لا يتوقف اختيار موضـــوع الـــدرس علـــى المدرس فقط ، بل يمكن أن يتم باقتراح من طرف المتعلمين أيضا ، وأثناء سيرورة الفعل التعليمي ــ التعلمي . أما دور المدرس فلا يتعدّى المشاركـــة والتنشيط والإشراف علـــى حسن سير الحوار الذي يختار المتعلمون موضوعاته . إن دور المدرس في هذا الحـــوار مثله مثل المتعلم ، ذلك أن موضوع الحوار يختاره المدرس أو التلميذ ، وهذا يعني أنـــه غير محدد قبليا، ولكنه يتحدد بما يقترحه المساهمون (مدرس ، متعلمون) . أما الوظيفة الأساسية للمدرس أثناء سيرورة الدرس ، فتتلخص في الحرص على تســـيير المناقشـــة ، وإتاحة فرصة المشاركة لكل عضو من أعضاء المجموعة . وقد تتحول وظيفة التنشـــيط أحيانا إلى بعض أعضاء المجموعة ، أثناء تطور النقاش والحوار داخل الفصل الدراسي .

انطلاقا من هذا السياق ، فإن من أهم خصائص الطريقة الحوارية الأفقية أنها تتوخى من التلميذ أن يكتسب معارف عن طريق تبادل المعلومات والخبرات والتجـــارب ، كمـــا تنمي قدراته على التبليغ والتواصل والتعبير وتعوده على البرهنة والاستدلال والاحتجـــاج واعتماد الأدلة كوسيلة للإقناع ، ويتمرّس على طرح المشكلات ، والبحث عـــن الحلـــول المناسبة ، كما تنمي شخصيته من حيث التكيّف الاجتماعي وحرية التفكير

هذا الأسلوب في الحوار ، يبدو أنه لا ينسجم وطبيعة المدرسة الراهنة ، ولا يلائـــم المهام والوظائف التي حددتها مجتمعات كثيرة كغايات تسعى إلى تحقيقها . عكس النـــوع الأول ، الذي يسود ــ كنظام بيداغوجي ونسق مفاهيمي ــ غالبية الأنظمة التربوية ، لأنه يعكس رغبة هذه المجتمعات في تسيير وتوجيه المدرسة ، ومراقبة سيرورتها المعرفيـــة والأيديولوجية ، وقيادة تحولاتها التي قد تطرأ نتيجة حركة النظام المدرسي ، الذي يعبّـــر ــ في غالب الأحيان ــ عن طموحات المجتمع في التغيير ، بحثا عمّا ينبغي أن يكون

من خلال ما تقدم ، يمكننا أن نستخلص أهم المبادئ والأسس التي عمـــل الحـــوار بنوعيه (العمودي والأفقي) على تحقيقها ، نجملها فيما يلي [1] :

---

[1] معجم علوم التربية ــ مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ــ ص : 202

1. تحفيـــز المتعلمين والرفع من اهتماماتهم .
2. توجيه الاهتمام إلى موضوع أو ظاهرة معينة .
3. تقديم عمل المتعلم ، والتأكد من مدى تمكنه ممّا ينبغي القيام به .
4. مساعدة المتعلمين على إدراك علاقات جديدة ، واستخراج مفاهيم وتعميمات .
5. إثارة الفكر النقدي ، والمساعدة على بناء المسائل .
6. تدريب المتعلمين على البحث عن معلومات جديدة ، اعتمادا على أنفسهم
7. تقييم المردودية ، والتأكد من مدى تحقق الأهداف .
8. تحديد مستوى العمليات الذهنية التي ستوظّف ، والتعرف على طبيعتها .
9. التعرف بمقاصد ورغبات المدرس .
10. توصيل رسالة ضمنية ، كالقيم والمواقف ، والأحكام الجاهزة .
11. ترجمة عالم المدرس .
12. توجيه المتعلمين خلال مختلف مراحل سيرورة مشكلة التعبير أو التدبير، مع تيسير سيرورة التفكير والعقل .
13. التصميم المسبق لأعمال المتعلم .
14. قيادة وتسهيل وتوجيه المناقشات .

خـــلاصـــة وتـــوضـــيـــح بيـــانـــي :

	حـــوار عمودي (ديداكتيكي)	حوار أفقـــي (حـــر)
تعريفـــهـــا	تعتمد أسئلة موجهة إلى التلاميـــذ وفق نظام معين .	تعتمد الحوار المفتـــوح والـــدائري بين المدرس والتلاميذ .
خصوصيتها	ــ تفتـــرض أن يكلـــف المـــدرس التلاميذ بواجب منزلي . ــ يبلغ المعارف عن طريق أسئلة موجهة داخل الحصة .	تفترض منشطـــا يتمثل دوره في : ــ الحـــرص علـــى تسييـــر المناقشـــة . ــ العمل على مشاركة الجميـــع
المحتـــوى	محدد من طـــرف المـــدرس (مهيأ مسبقا)	مقتـــرح مـــن طـــرف المـــدرس والتلاميـــذ (غيـــر محدد قبليا)
الأهـــداف	اكتساب معارف والقـــدرة علـــى التحليل (معارف آنية وجزئية)	اكتســـاب مهـــارات ومـــواقـــف (معـــارف دائمـــة ومستمرة)

الأنشطة	المدرس مركز المناقشة يسيّر ويوجّه .	يمكن أن يصبح التلميذ مسيّرا للمناقشة أيضا .
الأهداف العامة	– ضمان مساهمة التلاميذ في الدرس . – التأكد من تهيئ التلاميذ لواجباتهم . – التأكد من درجة فهم التلاميذ للدرس . – ضبط القسم وتسييره .	

3.2. طريقة المهام (البحث) :

إنها من الطرائق التي تعتمد مبدأ تسيير التلميذ لسيرورة التعليم ــ التعلم ، انطلاقا من مهام وأنشطة ، بينما يكتفي المدرس بدور المنشط ، أي أنه يسيّر الأنشطة البيداغوجية بصورة غير مباشرة ، كإدماج كتاب مدرسي في إطار العمل ، أو اقتراح وسيلة معينة من الوسائل الديداكتيكية ، أو اقتراح نوع النشاط الذي ينبغي أن يقوم به المتعلمون بصورة مستقلة ...

تقوم هذه الطريقة أساسا على طرح مشكل أو قضية ، بحيث ينتظم العمل الدراسي بكيفية تجعل التلميذ أمام مشكلة تدفعه إلى إيجاد الحلول المناسبة ، بتوظيف نشاطه الذاتي ، تحت إشراف المدرس ، وبتوجيه منه .

تعود الخلفيات العلمية والأيديولوجية لهذا الأسلوب من الطرائق البيداغوجية إلى المبادئ التي تأسست عليها التربية الجديدة . وتتحدد أهداف هذه التربية ــ كما وردت عند ميالاريه ــ انطلاقا من المتطلبات التالية [1] :

1. ينبغي أن تهيئ التربية الطفل لكي يكوم قادرا على استيعاب تعقّد الحياة الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع المعاصر والمحافظة على حرية الفكر من خلال تنمية روح التفكير العلمي لديه .

2. ينبغي أن تستجيب التربية للمتطلبات الذهنية والوجدانية لأطفال ذوي طبائع متنوعة ، وأن تقدم لهم فرصا دائمة للتعبير حسب مميزاتهم وخصائصهم الفردية .

3. ينبغي أن تساعد الأطفال على التكيّف الصحيح مع متطلبات المجتمع الاجتماعية بالاستعاضة عن الانضباط القائم على الضبط والخوف، بتنمية وتشجيع المبادئ الشخصية والاعتداد بالذات لدى الأطفال .

[1] معجم علوم التربية ــ مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ــ العدد : 10.9 ــ ص : 95 .

4. ينبغي أن تيسر التربية التعاون بين أعضاء المجموعة المدرسية ، بجعل المدرسين والتلاميذ يستوعبون قيمة التنوع والاختلاف وحرية الفكر .

5. ينبغي أن تجعل التربية الجديدة الطفل معتزا بإرثه القومي الخاص ، ومتقبلا ومنفتحا على المساهمات الأصيلة لمجتمعات أخرى في الحضارة المعاصرة .

وتعتبر الطرائق النشيطة / الفاعلة Mèthodes Actives ومن ضمنها طرائق البحث والمهام ، من المكونات الأساسية التي تعكس الفلسفة البيداغوجية الجديدة ، وهي ، عموما، مجموع طرائق تقوم على نشاط المتعلم والفعل الذي يتعلم من خلاله المعارف ، مستعملا مبادراته الإبداعية بدل تلقي المعارف . إنه نموذج بيداغوجي يقوم على فاعلية التلميذ في فعل التعليم والتعلم ، فهم يأخذ بعين الاعتبار شخصية التلميذ الإيجابية ، وقدراته العقلية ، وميولاته الوجدانية ، وبنيته النفسية .

تختلف التصورات والمنطلقات في تحديد إمكانيات فهم هذه الطريقة البيداغوجية ، من خلال العلاقة الدينامية والملبسة (مدرس / متعلم) . وهي ــ كما تشير كثير من الأدبيات التربوية ــ تتداخل مع نموذجين من التعليم :

1. **التعليم الموجه من قبل المدرس** : وفيه يكون المدرس هو المسؤول عن تحديد المهام ، على شكل تكليف التلاميذ بإنجاز فروض وأعمال تطبيقية .

2.**التعليم غير الموجه** : وهو النموذج الذي يعكس مبادئ وأسس التربية الحديثة إذ تتحدد فيه المهام والأنشطة من قبل المتعلمين ، دون تدخل من المدرس.

من خلال هذا العرض لمختلف الخلفيات التي أسست هذا المشروع البيداغوجي ، ومن خلال تحليل المعايير التي استندت عليها ، يمكن تحديد أهم الأهداف التي تسعى هذه البيداغوجيا إلى تحقيقها فيما يلي • :

1.تنمي وتطور القدرات الفكرية للتلميذ عن طريق التطبيق وحل المسائل المختلفة ، واستعمال وظيفي للمعلومات . إنها تعلّم التلميذ كيف يتعلم .

2. تضاعف حوافز المتعلم ، لأنه يكتشف الحلول بنفسه ، دون أن يحتاج إلى حوافز خارجية تأتيه من المدرس أو المدرسة ...

3. تكسب المتعلم مهارة استعمال طرق حل المسائل ، مما يسهّل عليه حل مسائل ومشكلات بمفرده ومستقلا عن الغير .

• لمزيد من التوسع في هذا الجانب، يمكن الرجوع إلى : كيف تدرس بواسطة الأهداف . سلسلة علوم التربية . العدد : 2 . ص : 106

4. إن المعارف التي يكتسبها بكيفية مستقلة تساعده على إعادة إنتاج المعرفة، بشكل جديد
5. تساهم في اقتصاد وقت المدرس، عن طريق تكليف التلاميذ بأعمال موازية.

ورغم النتائج الإيجابية التي يمكن ملاحظتها سواء على مستوى نوعية التواصل البيداغوجي، أو على مستوى نوعية التحصيل، والقدرة على التحقق من إنجاز الأهداف المرصودة ، وتقويمها موضوعيا، فإن هناك عوائق عديدة تحول دون تطبيقها في الممارسة البيداغوجية داخل الفصل الدراسي ، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :

- نوعية المدرسين الذين تلقوا تكوينا مؤسسا على طرق بيداغوجية تقليدية، لا يتوفّرون على الأدوات اللاّزمة والضرورية لمواجهة هذا الأسلوب البيداغوجي .
- متطلبات التسيير الإداري ، ونظام الحصص الذي يُلزم المدرس باحترام البرنامج المسطر ، وتطبيقه بشكل آلي في غالب الأحيان .
- سلطة الإشراف والمراقبة التي تعاقب كل من حاول الخروج عن النسق المقنن ، ولو من باب الاجتهاد ، لأن الاجتهاد في تصورها « بدعة ، وكل بدعة ضلالة وكل ضلالة في النار» .
- كثافة المقررات التي تجعل المدرس يسابق الزمن قصد إتمامها في الوقت المحدد ، ولو كان ذلك على حساب فهم واستيعاب التلاميذ لهذه الأنشطة البيداغوجية ...

انطلاقا من هذه العوائق الموضوعية ، فإن طريقة المهام التي يُوجّهها المدرس قصد تحقيق الأهداف المسطرة ، هي الأكثر استعمالا وتداولا في كثير من الأنظمة التربوية ، لانسجام مكوناتها مع القوانين الرسمية التي تتبناها كاختيار بيداغوجي يؤسس مشروع المجتمع الحضاري والأيديولوجي ولتطابقها مع سلطة التسيير والمراقبة والإشراف الموجه. والملاحظ أن تطبيق هذه الطرائق البيداغوجية ، غالبا ما يتم داخل أسلوب عمل المجموعات . الذي يصنّف بدوره ضمن الطرائق النشيطة والفاعلة .

4.2. عمل المجموعات :

1.2.4. مفهوم الجماعة :

يختلف الباحثون في مجال الدراسات النفس ــ اجتماعية في تحديد مفهوم الجماعة لاختلاف الأسس التي يقوم عليها وصف الجماعة أو تعريفها. كما أن هناك اختلافا في تحديد حدودها الدنيا والقصوى على مستوى الحجم فهو إذن من المفاهيم الواسعة والمطاطة الذي يحتاج إلى تحديد.

لقد تركز الاهتمام ــ في الأدبيات التربوية ــ على الجماعات الصغيرة ، من طرف علم النفس الاجتماعي على وجه الخصوص ، وأصبح ينظر إليها على أنها كل له خصوصيته وطبيعته التي تميّزه عن أفراده المكونين له . ذلك أن هناك أبعادا تواصلية ووظيفية ونفسية واجتماعية ، تتحكم في تركيب الجماعة ، وتخلق توازنها دون وعي أفرادها في غالب الأحيان .

وقد قام (ميخائيل معوض) بتلخيص لأهم النقط المشتركة بينها ، ليضع الصياغة التالية للتعريف : « إن الجماعة وحدة اجتماعية تتكون من ثلاثة أشخاص فأكثر ، يتم بينهم تفاعل اجتماعي ، وعلاقات اجتماعية ، وتأثير انفعالي ، ونشاط متبادل على أساسه تتحدد الأدوار والمكانة الاجتماعية لأفراد الجماعة وفق معايير وقيم الجماعة ، إشباعا لحاجات أفرادها وسعيا لتحقيق أهداف الجماعة ذاتها » . ([1])

ويرى زهران في تعريفه للجماعة « أنها تتكون من مجموعة من الأفراد اثنان فما فوق بينهم تفاعل اجتماعي » ([2]). وهو نفس العدد نجده عند معوض حيث يقول : « يعرف سميت الجماعة بأنها وحدة من اثنين فأكثر* لهم الإدراك الجماعي بوحدتهم ، ولهم القدرة على العمل والتصرف بالأسلوب الموحد ، تجاه البيئة التي تحيط بهم » ([3]) .

وبالإضافة إلى هذا الاختلاف حول الحد الأدنى الضروري لتشكيل جماعة ، هناك أيضا اختلاف حول الحدود القصوى ، التي تجعل الجماعات تمتد من الجماعات الضيقة الصغيرة العدد ، إلى التجمعات الكبرى .

وتختلف الجماعات فيما بينها ، باختلاف طبيعتها وحجمها ، وهو ما أثار إشكالية التصنيف لهذه الجماعات . والذي ضاعف أكثر من حدَّة هذا الإشكال ، تعدد التسميات التي تطلق على هذا النوع من الجماعات ، كالفريق ، والطاقم ، والمجموعة ، والخلية ، والعصابة ، والزمرة ، والحشد ، والرهط ، والتجمع ... ويأتي هذا التعدد الاصطلاحي تبعا لطبيعة المهام المنوطة بهذه الجماعة أو تلك ، أو حسب الظروف أو المجال الذي تشتغل فيه .

---

[1] خليل ميخائيل معوض ــ علم النفس الاجتماعي ــ دار النشر المغربية ــ 1982 ــ ص:65

[2] حامد عبد السلام زهران ــ علم النفس الاجتماعي ــ عالم الكتب ــ ط:4 ــ القاهرة : 1977 ــ ص: 65 ــ

[3] خليل ميخائيل معوض ــ علم النفس الاجتماعي ــ ص : 72 .

2.4.2. جماعة القسم :

يمكن تصنيف جماعة القسم كجماعة عمل ضمن الجماعات النظامية المؤسسية • وذلك :

أولا ــ من حيث اختيار أعضائها : المدرس التلاميذ ، إذ أن اختيار التلاميذ في قسم معين لا يتم إلا من خلال اعتبارات رسمية ، لا تتدخل فيها رغبة الأعضاء إلا بقدر يسير جدا . كما أن وضعية المدرس داخل جماعة معينة تأتي بناء على اعتبارات مؤسسية ، لا على رغبات شخصية تتعلق به .

ثانيا ــ من حيث المعايير التي تتحكم فيها : ذلك أن جماعة القسم لها قوانين تسيّرها وأطر تسهر على تطبيق هذه القوانين والالتزام بها .

ثالثا ــ من حيث طبيعة العمل الذي تقوم به جماعة القسم ، ذلك أن عملها الأساسي لا يقوم على إنتاج شئ مادي ملموس وقابل للإنجاز في مدة زمنية قياسية ، بل أساسا على إحداث تغيرات لدى أعضاء الجماعة .فالمناهج والطرائق والبرامج هي من وضع المؤسسة الاجتماعية بهياكلها المنظّمة ، ولا حرية لأعضاء الجماعة في اختيارها ، إلا في حدود ضيقة جدا .

رابعا ــ من حيث وجود سلطة تتحكم إلى حد ما في تنظيم الجماعة وضبط طريقة عملها ، والسير بها لبلوغ أهدافها . ويمثل المدرس هذه السلطة على مستوى الجماعة .

إن الغاية الأساسية من هذا التصنيف ، هو وضع جماعة القسم ضمن جماعة العمل ، التي يربط بين أفرادها وحدة الهدف ، ويوجدون في وضعية تواصلية تسمح لهم بالتأثير المباشر على بعضهم البعض . إلا أنه تصنيف يبقى مبتورا إذا لم تراع الجوانب الأخرى، المتفاعلة والمؤثرة داخل جماعة القسم ، المرتبطة جدليا بالفعل التعليمي ومحيطه العام .

3.4.2 . أساليب العمل في المجموعات :

لقد تناولا أبحاث عديدة أساليب العمل داخل المجموعات الصّفية بالدراسة والتحليل ، وحددت أشكالا كثيرة تتمايز فيما بينها من حيث الطبيعة والوظيفة تبعا لنوعية الهدف المتوخى من العملية التعليمية ــ التعلمية . وهذا يفتح أمام البيداغوجيين تنوعا في الممارسة ، وأمام المدرسين قدرة على تنظيم الفصل الدراسي من أجل خلق تحولات على

• يعتبر هذا التحديد شكلا من أشكال التصنيف للجماعات الصغيرة ، وذلك انطلاقا من ارتباطها بمؤسسة رسمية أو عدم الارتباط بها إذ أن هذا الارتباط أو عدمه ، تترتب عليه مجموعة من المتغيرات التي تؤثر في طبيعة الجماعة ، من حيث الهدف الذي تسعى إليه ، أو من حيث طبيعة العلاقات بين أفرادها ، أو من حيث المعايير التي تتحكّم في بنيتها .

مستوى أعضاء الجماعة (نمو ، تعلم ، تكوين ، تثقيف...) . وسنقف ــ بدورنا ــ على ثلاثة أساليب تعتبر الأكثر شيوعا وتداولا وهــي [1] :

أولا ــ أساليب متوازية : حيث تقوم كل مجموعة بنفس المهمة .

ثانيا ــ أساليب متكاملة : كل مجموعة تقوم بمهمة جزئية ومختلفة تشكل جانبا من المهمة الكلية . ويتطلب هذا الأسلوب أن يقوم مقرر كل مجموعة بتقديم تقرير لعمل مجموعته ، لباقي القسم .

ثالثا ــ الأساليب المركبة : مجموعات تقوم بنفس المهمة ، ومجموعات أخرى تنجز مهام متنوعة ومتكاملة ، ولها صلة بمهمة المجموعات الأولى .

4.4.2. تكوين المجموعــات :

يتم تكوين مجموعات العمل داخل الفصل الدراسي بطرق متعددة ، ويمكــن تحديــد بعضها فيما يلي :

- ترك الحرية للمتعلمين في تكوين المجموعات ، علــى أســاس الــود المتبــادل، أو الاهتمامات المشتركة ، وتندرج هذه الأشكال ضمن المجموعات التــي تتشــكل تلقائيــا وبشكل عفوي /Informels
- يقوم المدرس بتكوين المجموعات بنفسه ، ويندرج هذا النــوع ضــمن المجموعــات الصريحة / Formels ، ويمكن أن تكون أسس اختيار المجموعة بهذه الطريقة ، علــى أساس : المكان الذي يحتلّه التلميذ داخل الفصل الدراســي، أو وضــعه فــي الترتيــب الأبجدي انطلاقا من القائمة التي تمنح للمدرس في بداية السنة الدراســية ، أو انطلاقــا أيضا من شخصية المتعلم النفسية والمعرفية والوجدانية ...
- تطبيق التقنيات السوسيومترية * La sociométrie ، وهي من التقنيات التي تهدف إلى رصد العلاقات الوجدانية داخل جماعة القسم وضبط آليات الإبعاد والإدماج القائمة بــين أفرادها . تنطلــق هذه التقنيــة من مبــدأ « أن نجاح الفعل التعليمي ــ التعلمي لا يرتبط

---

[1] لمزيد من التفصيل والتعمق في هذا الموضوع ، يمكن الرجوع إلى : سلسلة علوم التربية في طرق وتقنيات التعليم ــ عبد الكريم غريب ورفاقه ــ ص :131 .

* السوسيومترية أو القياسة الاجتماعية ، وسيلة للكشف عن البنية الخفية للجماعة ، وهي عبارة عن استمارة تتضمّن عددا من الأسئلة ، توزع اسميا على أفراد الجماعة ، مع اشتراط الإجابة الصادقة والتلقائية عن الأسئلة حتى تكون الأجوبة معبرة عن الوضعية الداخلية الــتي توجد عليها الجماعة . ويتكون هذا الاختبار عند (مورينو) من أربعة أسئلة أساسية كالتالي

- من هم الأشخاص الذين يرغب المستجوب في أن يكونوا معه ضمن نشاط ما ؟
- من هم الأشخاص الذين لا يرغب المستجوب في أن يكونوا معه ضمن نشاط ما ؟
- من هم الأشخاص الذين يعتقد أنهم يرغبون في أن يكون هو معهم ؟
- من هم الأشخاص الذين يعتقد أنهم لا يرغبون في أن يكون هو معهم ضمن نشاط ما ؟ .

فقط بمدى التزام المدرس بطريقته البيداغوجية الموجهة إلى المتعلمين كمجموعة من الأفراد ، بل بمدى وعيه بأهمية هذه المجموعة من الأعضاء، لها خصوصيتها وطبيعتها وحياتها ، يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند القيام بكل عمل تعليمي » [1] .

ومهما كان نوع الاختيار الذي قد يعتمده المدرس في تحديد شكل وأسلوب العمل داخل المجموعة الصفية ، فلا بد من مراعاة بعض المتغيرات الأساسية والتي تعتبر ضرورية ، لما لها من أهمية في تشكل الخلفية العلمية والبيداغوجية ، وهي [2] :

- ينبغي للعمل الجماعي أن يحقق أهدافا محددة .
- ينبغي أن لا تتجاوز جماعة العمل 6 أو 7 أفراد على الأكثر لخلق الانسجام الوجداني والمعرفي فيما بينهم .
- ينبغي تعيين منسق الجماعة (الزعيم / القائد) ، إما من طرف المدرس أو من طرف التلاميذ أنفسهم .
- ينبغي أن تُوضَّح للجماعة مهامها ، وشروط إنجازها ، ومعايير الإتقان في العمل

5.4.2. قيادة المجموعة :

لكل جماعة مهما كانت طبيعتها ــ ضيّقة كانت أم منفتحة ، مرتبطة بمؤسسة رسمية أم منفصلة عنها ــ قائدها ومنظم أعمالها ، الذي يلعب دورا خاصا ومتميّزا فيها ؛ يتأثر بحسب طبيعتها ، وبحسب البنية النفسية للقائد يتحدد مجرى عمل المجموعة وأسلوبها في التفكير والممارسة . فالقيادة « ظاهرة تفاعل بين ثلاثة عناصر هي : الشخص القائد ، والأتباع ، والظروف التي تتم فيها القيادة » [3] .

مسؤولية الزعامة تخوّل للقائد سلطة باسم الجماعة ، يمارسها على باقي الأعضاء بأشكال متفاوتة ، بغية الوصول إلى الهدف الذي تتوخاه المجموعة والسعي نحو تحسين التفاعل الاجتماعي بين الأعضاء ، والحفاظ على تماسك عناصرها ، من خلال شعور الأفراد بانتمائهم إلى الجماعة والولاء لها ، وتمسكهم بمعاييرها وعضويتها.

---

[1] سلسلة علوم التربية ــ المدرس والتلاميذ أية علاقة ؟ ــ دينامية جماعة القسم ــ جمال الدين أسريري ــ درا الخطابي للطباعة والنشر. 1990 ــ ط:2 ــ ص: 122 .

[2] لمزيد من التوسع والتوضيح في هذه المتغيرات ، يمكن الرجوع إلى : سلسلة علوم التربية كيف تدرس بواسطة الأهداف ــ الفاربي والغرضاف ــ ط:3 ــ ص: 110 .

[3] سلسلة التكوين التربوي ــ المتعلم في جماعة الفصل ــ العدد : 2 ــ ص : 70 .

فالقائد داخل جماعة الفصل سواء أكان المدرس أو غيره « يمكن أن يكون قائدا وجدانيا يهتم أساسا بأهداف الصيانة ، أو قائدا إجرائيا يهتم بأهداف المهام ، وقد يكونهما معا حيث يجمع ما بين النوعين ، فيحترم القوانين وينضبط للمقررات ، وفي نفس الوقت يهتم بالعلاقات وبتلاحم الجماعة وبالمناخ السيكولوجي عامة » [1] . وقد تؤثر نوعية القيادة وتوجهها العام على تحقيق جماعة الفصل للأهداف المتوخاة ، ذلك أن توجه القائد قد يتميّز بالتسامح وحرية المبادرة والتعاون / Type Copèratif، يعتمد في ممارسته للقيادة على إشراك الآخرين في اتخاذ القرارات ، والتحضير لها والسّهر على تطبيقها . كما قد يكون ديكتاتوريا / Type Autoritaire يتميز بالشدة والإقصاء والأحادية في اتخاذ القرار ، يعتمد في زعامته على الضغط والتخويف والترهيب الممارس مباشرة على الآخرين ، دون اعتبار لردود فعلهم ويشترط الطاعة والاحترام . والنموذج الذي يعكس هذه العلاقة البيداغوجية هو النموذج المتمركز حول المدرس . فعلاقة المدرس بالتلاميذ علاقة يحكمها تصور عام لا يخرج عن الضغط والتخويف ، ويكون هو أساس العلاقة البيداغوجية التي تجعل المدرس يعطي الاعتبار لعدد من السلوكات محددة قبليا ، وسابقة على وجود الجماعة ، وكل خروج عنها يعتبر تحديا لسلطة الزعيم وخروجا عن القاعدة المتبعة . كما قد يكون القائد في وضعيات بيداغوجية أخرى فوضويا / Type Anarchique ، فيتميز عمل المجموعة حينئذ بالتسيب والارتجالية ، فيغيب التنافس ، وتضيع الأهداف كغاية أساسية تسعى المجموعة الصفية بلوغها .

وقد أكدت دراسات عديدة على إيجابية المناخ الديمقراطي ، الذي يسوده الحرية والتعاون المتبادل كمنطلق إيجابي لكل فعل تعليمي ، نجمل أهم محاورها في الجدول التالي :

نوعية القيادة	سلوك القائد	النتائج على مستوى المردودية	النتائج على مستوى الروح المعنوية
الديكتاتورية	القائد هو الذي يقرر كل شيء	إنتاجية أكبر على مستوى الكم في حضور القائد ، ضعفها في غيابه	صراعات قوية ، تلاحم ضعيف ، طغيان البحث عن كبش الفداء، والعدوانية
الديمقراطية	-القائد يسمح لكل	إنتاجية أجود كيفا ، لا بأس	روح معنوية عالية

[1] نفس المرجع ص : 70 ــ 71 .

نوعية القيادة	سلوك القائد	النتائـــج على مستوى المردودية	النتائـــج على مستوى الروح المعنوية
	عضو بالمناقشة - القرار يتخذ جماعيا	بها كما أثناء حضـــوره أو غيابه	تلاحم قوي .
الفوضوية	غياب القائد عمليا لا يتدخل إلا نادرا	ضعف في الكـــم والكيـــف أثناء حضوره أو غيابه	روح معنوية منخفضـــة عدوانيـــة أكبـــر، عـــدم الإحساس بالإشباع

6.4.2 طـــريقـــة حـــل المشكلات :

إنها طريقة تتركز حول نشاط الجماعة ، وتنظر لعملية التعليم ، أنها نتاج المجهـــود الخاص لجماعة المتعلمين ، استراتيجيتها تتجه حول حل المشـــكلات المطروحـــة علـــى جماعة من المتعلمين .

العمليات الأساسية في بناء درس بواسطة حل المشكلات :

إن بناء درس عن طريق حل المشكلات ، يتم من خلال عمليات أساسية تحدد ســـيرورة النشاط البيداغوجي ، أهمها [1] :

1. عملية التهييئ : إن المدرس لا يخطط كل الأعمال والأنشطة ، لأنه يخضع لتفاعـــل التلاميذ مع المشكلة ، وهذا لا يعني أن المدرس لا يضع الخطوط العامة لأنشطته ، فهـــو يضع تخطيطا للأهداف ، وينظم الفعـــل التربـــوي ، ويحـــرص علـــى اختيـــار الأدوات والوسائل، مع ترك الفرصة للمتعلمين للبحث عنها وتخيلها، والمشاركة في إنجازها .

2. عملية الإنجاز والتنفيذ : تقوم على الممارسة الفعلية لما خططه وهيأه المدرس. ذلـــك أن إنجاز الدرس يتوقف على :

- المدرس : يحتفظ بدور المساعد والمشجع والمنشط ، إنه يصغي ويتلقى أكثـــر ممـــا يتكلم أو يسيّر أو ينتقد .
- المتعلمون : إنهم يعملون بشكل حـــر ، يقترحون الفرضيات ، ويختبرون في نفـــس الآن وسائل اختبارها .

[1] لمزيد من التوسع ، أنظر سلسلة علوم التربية ـــ درسنا اليوم ـــ ط 2 . نوفمبر 1991 .

3. عملية التقييم : يستمد مفهومه الأساسي من التقويم التكويني ، وهـــي عمليـــة ذاتيـــة وجماعية يقوم بها المدرس والمتعلم بشكل دائم ومستمر .

الأهـــداف الإيجابية لطريقة حل المشكلات : أهم هذه الأهداف الإيجابية :

- تنمية روح الإبداع والابتكار لدى المتعلمين .
- اكتساب التلميذ لمنهجية علمية في التفكير والاستنتاج والتجربة ...
- اكتساب التلميذ لمنهجية علمية في التفكير والاستنتاج والتجربة ...
- تنمية الحاجة إلى التفكير والبحث والتأمل فيما يحيط به .
- خلق الحس النقدي وتأكيد الذات .
- تنمية روح التواصل والتعاون من أجل إيجاد حلول لمشكلة ما .
- تنمية روح الاستقلالية والمبادرة والمسؤولية لدى المتعلمين .

7.4.2 طريقة بناء درس انطلاقا من بيداغوجية حل المشكلات :

قد إن تصميم درس انطلاقا من هذه البيداغوجيا يخضع لأربعة مقاطع أساســية نوجزهــا فيما يلي:

1. تحديـــد المشكلة : (إثارة المشكلة ، اكتشافها ، الإحاطة بها) . وهي إمـــا مشـــكلة تلقائية نابعة من محيط التلميذ وحاجاته ، فهي لا يمكن أن تطرح إلا من طـــرف التلميـــذ نفسه ، إنها ليست مشكلة مصطنعة بل نابعة من الحاجة الذاتية للتلميذ في ارتباط مع حياته اليومية . وإما أن تكون المشكلة محدثة ، تتمّ بمساعدة المدرس ، ويكتشفها التلاميذ ، إنها تعني أساسا مساعدة التلاميذ على أن يضعوا بأنفسهم المشكلة من خلال خلق شروط لذلك .كما يمكن أن تكون المشكلة مبنية ، أي موجهة من طرف المدرس . لأنهـــا مشـــكلات منظمة وتتحدد مراحلها ، مـــمّا يجعل المـــدرس هو الذي يحدد خطواتها الأساسية .

2. صياغة فرضيات : الهدف من هذا الإجراء ، هو السعي نحو إيجاد الحلول المناســـبة للمشكلة المطروحة ، وهذا طبعا بعد الإحاطة بموضوع المشكلة واستيعاب خصائصـــها . وهي في عمقها عبارة عن إجابات محتملة للمشكلة ، أي أنها جواب مؤقت لم يـــتم بعـــد التحقق من مدى صحته ، وداخل هذا السياق نصادف أجوبة متعددة لمشـــكلة واحـــدة ، وذلك تبعا لاختلاف التلاميذ في القدرات والمكتسبات ، فينشأ جدال بين التلاميذ ، يـــؤدي بالضرورة إلى إقصاء بعض الفرضيات التي ثبت عدم ملاءمتها ، وتكوين مجموعـــات تلقائية حسب عدد الفرضيات المطروحة ، وعدد التلاميذ أيضا .

3. اختيـــار الفـــرضيـــة : وتتم هذه العملية بناء على أدلة وتجارب ووقائع ، ثم التحقق منها داخل المجموعة الصفية ، ويتركز دور المدرس في هذه المرحلة على دفع التلميـــذ إلى الانتقال من مجال التأمل إلى مجال التجريب . ودفع التلميذ إلـــى حالـــة اللآتـــوازن المعرفي ، وإثارة الشك في أجوبتهم ، ويتم ذلك مـــن خـــلال وســـائط متعـــددة منهـــا : (الاستجواب، المقابلة، القراءة ، ملاحظة وقائع عيانية وظواهر طبيعية بكيفية مباشرة).

4. الإعلان عـــن النتائـــج : إنها المرحلة التي يتوصل فيها التلاميذ إلى الجواب علـــى المشكلة المثارة ، وقد يتم ذلك من خلال صيغ متعددة أهمها :

- إعادة طرح الفرضيات وتجريبها إذا ما تبين لهم خطأ الفرضية الأولى .
- صياغة خلاصات ونتائج يعبرون عنها عن طريق تنظيم معطيات التجربة ، وربط العلاقات بينها وبين الفرضيات .

بناء على هذه المعطيات يمكن للمدرس أن يصمم درسا وفق بيداغوجية حل المشكلات .

خـــلاصة واستنتـــاج :

يمكن الآن أن نعيد ترتيب الأمور وفق مجموعة من التصورات والمفاهيم التي تجيب عن المنطلق الأساسي الذي شكل نقطة انطلاق هذا الموضوع ، وهو طرائق التدريس .

لقد لاحظنا انطلاقا من الأدبيات التربوية في مختلف توجهاتها ومشاربها ، اســـتعمال مفهوم الطريقة البيداغوجية بمعاني ودلالات متباينة ، بل ومتضاربة أحيانا . هذا الإسهال في التداول قد يضفي على الموضوع كثيرا من الغموض والالتباس ، كما يساهم أيضا في تغييب الدقة وصرامة التحديد التي هي مطلب أساسي لكل دراسة تتوخى أن تكون علمية

لهذه الأسباب فإن الحديث عن الطريقة البيداغوجية خارج مجال التصنيف ، لم يعـــد ترفا فكريا، بل أصبح ضرورة منهجية تعمل على تصحيح سيرورة التحليل ، وتقوّم مـــن منطق القراءة ، وتحصر شتات الأفكار في نسق منهجـــي مـــنظم ، تقرّبـــه بـــذلك إلـــى الموضوعية ، التي هي مطمح وغاية العملية التعليمية بكل مكوناتها .

ومجال التصنيف بدوره يزخر باجتهادات البيداغوجيين ، تتقارب تصوراتهم أحيانا ، وتختلف وتتضارب في غالب الأحيان . لأن واضعي هذه التصـــنيفات ، انطلقـــوا فـــي صياغتها

من معايير مختلفة ومتنوعة ، تعكس تنوع خلفياتهم الفكرية ، ومواقفهم السيكولوجية ، ومرجعياتهم الأيديولوجية .

وعلى الرغم من التنوع والاختلاف اللذان ميّزا التصنيفات على مستوى طرائق التدريس، فإنها في معظمها تتراوح بين نموذجين تعليميين تربويين
هما : النموذج التعليمي الذي يهيمن فيه المدرس على حساب باقي العناصر الأخرى ، المشكّلة للفعل التعليمي ، والنموذج الذي يكون فيه المتعلم ــ فردا أو جماعة ــ فاعلا أساسيا في العملية التعليمية .

اختزالا للنقاش ، وابتعادا عما يمكن أن يثيره التصنيف البيداغوجي للطرائق من تضارب واختلاف لا يُثري التحليل ، ولا يفضي إلى نتائج موضوعية على مستوى الدراسة التي نتوخى أن تجمع بين العلمية والتعليمية في نفس الآن ؛ اعتمدنا التحديد الإجرائي للطريقة كوسيلة تقنية مساعدة، الذي أفضى بنا إلى أربع أشكال تدريسية ، تعتبر من بين الأساليب الأكثر استعمالا وتداولا من قبل المدرسين . وهي : الطريقة الإلقائية ، الطريقة الحوارية بصنفيها العمودي والأفقي ، وطريقة المهام ببعديها الموجّه والحر . وهي أشكال تدريسية تتراوح استعمالاتها البيداغوجية بين التعليم الفردي ، الذي يهتم بالفرد داخل المجموعة ، والتعليم الجماعي ، كشكل بيداغوجي يمتح أصوله من الطرائق الحديثة.

تتحدد الطريقة البيداغوجية كأسلوب تقني ممارس داخل عملية التدريس، انطلاقا من نوعية الهدف المتوخى ، وتبعا لنوعية العلاقة التواصلية بين المدرس والتلميذ ، كما يلعب المحتوى دورا أساسيا في تحديد واختيار الطريقة البيداغوجية .

كيف يمكن ــ داخل هذا الوضع الملبس والمتشعب ــ أن يتعامل المربي داخل الفصل الدراسي مع الطرائق البيداغوجية ؟ . وأي طريقة بيداغوجية يجب أن يتّبع؟ وكيف يمكن أن يختار بين هذه الطريقة أو تلك؟. للإجابة على هذه التساؤلات ، نعتمد القناعة التي يصدر منها البيداغوجيّون بشكل عام . إذ يكاد يتفق معظم الباحثين في مجال البيداغوجيا والديداكتيك ، أنه لا يعقل تماما الاحتكام إلى طريقة بيداغوجية دون أخرى ، سواء كانت تقليدية أو حديثة . كما لا يجب أن نعتبر عند دراستنا لبعض الطرائق ، أنه من السهولة بمكان ممارستها وتطبيقها بشكل آلي واعتباطي ذلك أنه من الممكن جدا أن تتحوّل إلى ممارسة عشوائية ، فهناك فرق شاسع بين النظرية والممارسة الفعلية في الميدان داخل الحقل البيداغوجي .

إن الغاية الأساسية التي ينبغي الركون إليها أثناء تناول موضوع الطرائق البيداغوجية ، يتمثل أساسا في دفع الممارس داخل الحقل التعليمي ، إلى تنمية رصيده المعرفي، بكل

ما له علاقة بالطرائق البيداغوجية . لأنه لا يُـتصور أن يمارس المدرس طرائق وتقنيات ، وهو يجهل ومرجعياتها النظرية وأسسها السيكولوجية ، هذا الإطلاع سيتيح له فرصـة الإحاطة بخبايا عمله في مجال التدريس ، ويمكنه من فتح قنوات تواصلية فاعلة مع المادة الدراسية ، أو مع المتعلم ككائن واع .

إن الحديث عن الطرائق البيداغوجية ، ومحاولة فهمها وتحليل مكوناتهـا ، لا يمكـن اعتباره ــ بالنسبة للممارس داخل الفصل الدراسي ــ وصفة جاهزة يكفي الإطلاع عليها للتحكم في آلياتها ، وإتقان ممارستها . ذلك أن طرائق التدريس كمكون أساسـي للعمليـة التعليمية، إذا كانت في جانب منها علمية تستند على ركائز موضوعية ، فإنها تعتبر فـي جانب آخر مهارة لا يكتسب الممارس القدرة على إتقانهـا إلا بعـد الخبـرة والتجربـة والاحتكاك الدائم والمستمر بالميدان .

قائمة المراجع الخاصة بباب :
(طرائق التدريس)

.1. محمد الدريج ــ تحليل العملية التعليمية ــ مدخل إلى علم التدريس ــ الطبعة 2. مطبعة النجاح الجديدة . البيضاء ، المغرب . سنة : 1992

.2. خليل ميخائيل معوض ــ علم النفس الاجتماعي ــ دار النشر المغربية ــ السنة : 1982 .

.3. حامد عبد السلام زهران ــ علم النفس الاجتماعي ــ عالم الكتب . الطبعة:4 القاهرة ــ سنة : 1977

.4. معجم علوم التربية ــ مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ــ الفاربي ورفاقه. الطبعة الأولى ــ مطبعة النجاح الجديدة . المغرب . سنة : 1994 .

.5. سلسلة علوم التربية ــ العدد.7. ــ (في طرق وتقنيات التعليم) من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها ــ عبد الكريم غريب ورفاقه ــ الرباط : 1992 .

.6. سلسلة علوم التربية ــ العدد:2 ــ كيف تدرس بواسطة الأهداف ــ الفاربي والغرضاف. الطبعة : 3 ــ مطبعة نجاح الجديدة ــ المغرب . سنة : 1989 .

.7. سلسلة التكوين التربوي ــ المدرس والتلاميذ أية علاقة ؟ ــ (دينامية جماعة القسم) ــــ جمال الدين أسريري ــ دار الخطابي للطباعة والنشر ــ دجنبر: 1990.

.8. سلسلة التكوين التربوي ــ الطرائق البيداغوجية ــ العدد: 4 ــ الطبعة الأولى مجموعة من المؤلفين ــ مطبعة النجاح

الباب الثاني

الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغة

الباب الثاني
علم اللغة والاتجاهات الحديثة في تعلمها

الفصل الأول
مدخل إلى علم اللغة :

1. تقديم :

اللغة كما يعرفها ابن جني في خصائصه : « هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم » [1] وعرف علماء النفس اللغة فرأوا أنها مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن حالات الشعور ، وهذا التعريف يتضمن وظيفة اللغة إجمالا ، وهناك تعريفات عديدة أخرى تتفق حينا وتختلف حينا آخر ، ولعل مصدر التباين في هذه التعريفات ناشئ عن منطلقات أصحابها الفكرية ، فمن تعريف وصفي إلى تعريف نفسي إلى آخر يمثل نظرة فلسفية معينة لواقع الإنسان ووجوده ونشأته ، علما أن الناظر إلى اللغة الإنسانية – وصفا وتقريرا – يجد أنها أصوات وألفاظ وتراكيب منسقة في نظام خاص بها ، لها دلالات ومضامين معينة يعبر بها كل قوم عن حاجاتهم الجسدية وحالاتهم النفسية ونشاطاتهم الفكرية.

وفي هذا الموقف سنتعرض إلى وظيفة اللغة لدى الفرد والمجتمع ، ثم نبرز الدور الوطني والقومي للغة ، والواجب الملقى على عاتق المدرسين في تعليمها.

2. وظيفة اللغة

تبذل جميع الأمم قصارى جهدها من أجل تعليم لغاتها، وذلك نظرا للأهمية التي تحتلها اللغة في حياة الأفراد والمجتمعات . فاللغة بالنسبة إلى الفرد هي وسيلة للتعبير عن إحساساته ومشاعره وأفكاره ، ولولا اللغة لبقيت الأحاسيس والأفكار حبيسة ، فلا يقوى صاحبها على إيصالها إلى بني جنسه كي يشاركهم ذلك الإحساس والتفكير فباللغة تنمو البشرية إلى أعلى مراتبها ، وهي تتجلى في سمة المشاركة والمبادلة في العواطف والأحاسيس .

واللغة وسيلة الفرد لتحقيق رغباته في المجتمع الذي يعيش ويحيا فيه ، كما يمكنه التواصل والتفاهم بواسطتها مع بني البشر، وبها يتطلع على خبراتهم وتجاربهم ماضيا وحاضرا . وتعد اللغة أداة المرء للسيطرة على بيئته التي يحيا فيها، فهي ثمرة من ثمار التفكير الإنساني ، وبها يقوم العقل بالعمليات التفكيرية من تجريد وإدراك وتحليل واستنتاج

---

[1] – المزهري علوم اللغة / طبعة بيروت / جلال الدين السيوطي / ص 7

وربط للعلاقات وإدراك لها بين الظواهر، وهي تساعد الفرد على ضبط التفكير ودقته ، لأن التفكير لا يمكن أن يتم دون استخدام الألفاظ الدالة على المعاني التي تنشأ في الذهن .

فحد اللغة في مفهوم معظم اللغويين هي لفظ وضع لمعنى . فالتفكير كلام نفسي ، والكلام تفكير جهري وكل فكرة لا تتجلى في ألفاظ لا تعد فكرة . واللغة بالنسبة إلى المجتمع هي الوسيلة التي تجمع وتقوي الصلة بين الأفراد فيحققون أغراضهم ومطالبهم ، كما يدور بها التعامل بينهم . وهي أيضا الوسيلة التي يتم بها نقل التراث من الماضي إلى الحاضر فإلى المستقبل ، ذلك لأن كل كلمة تحمل خبرات وتجارب بشرية ، فاللغة تحفظ التراث وتنقل الحضارة .

ومن اللافت للانتباه أن الأمم كلما تقدمت وارتفعت زاد اعتمادها على اللغة وما يثبت ذلك ، هو أن الكتب والمجلات والصحف تكون أكثر كما ونوعا في الأمم المتقدمة فيها من الأمم المتخلفة . إضافة إلى ذلك فاللغة هي عامل أساسي في تحقيق التفاعل الاجتماعي بين الناس ، وهي وسيلة من وسائل الدعاية ، فكم من فئة استطاعت أن تجلب الآخرين إلى صفوفها واعتناق ما تؤمن به عن طريق اللغة .

فعندما كانت لغتنا العربية قوية كانت أمتنا قوية ، وعندما ضعفت أمتنا ضعفت لغتنا فهي ليست مظهرا خارجيا يمكن تشكيله حسبما تتطلب الظروف ولكنها جزء أساسي من كيان كل مجتمع يلازمه منذ طفولته ويرافقه في كل مراحل حياته . وإذا كانت اللغة قد أصيبت بالضعف في عصر الانحدار فمرد ذلك إلى ضعف أصحابها ، بالرغم من أن اللغة العربية تعرضت إلى هجمات عنيفة على أيدي المغول والصليبيين وعلى أيدي المستعمرين الغربيين إلا أنها بقيت صامدة ، وباءت كل المحاولات بالفشل والإخفاق . والفضل يرجع بالأساس إلى القوة الذاتية للغة ، وإلى القرآن الكريم الذي رعاها وحفظها من الاندثار والضياع .

من هنا ظل واجبا على مدرسي اللغة العربية أن يعتزوا بلغتهم ، ويغرسوا هذا الاعتزاز في أذهان المتعلمين والناشئين جميعا ، لأن محبة لغتنا العربية دليل على احترام شخصيتنا وكياننا القومي ، ويتأكد ذلك من خلال الشعار الذي يرفعه الإسلام إتقان لغة القرآن ، اللغة العربية الفصحى ؛ ويستدعي ذلك أن تكون مسؤولية تعليم اللغة مسؤولية جماعية لا يقع عبئها على كاهل مدرسي اللغة فحسب بل على كاهل جميع المدرسين .

وكثيرا ما تناقش في أوساطنا التربوية مشكلة ضعف المستوى اللغوي وتعقد لذلك الندوات والملتقيات ، وتبقى أمورنا اللغوية على حالها إن لم نقل أنها تزداد سوءا . وقد

يعزى ذلك التدني والضعف اللغوي إلى الحمية أحيانا ، وإلى المناهج والكتب والطرائق تارة أخرى ، ومرة ثالثة يعزى السبب إلى المدرسين ، والواقع أن كل هذه العوامل تؤدي بنسب مختلفة إلى الضعف الذي نعيشه ونعاينه في مختلف النشاطات اللغوية.

ولكي نتقن مهارة من المهارات ، واللغة هي إحدى هذه المهارات التي يكتسبها الإنسان فلا يمكن أن يتحقق له ذلك إلا بالممارسة والمران . والواضح للعيان أن ناشئتنا لا تمارس هذا الفعل اللغوي خارج المدارس ودور التعليم ، هذا إذا افترضنا أن اللغة تمارس داخل المؤسسات التعليمية ؛ ذلك أن لغتنا لا تمارس حتى ضمن قاعات التدريس ، فغالبية المدرسين يوظفون العامية في تقديم دروسهم ، كما يأتي ذلك أيضا في إجابات ومناقشات المتعلمين بالعامية أيضا ، وإذا لم يصحح هذا الاعوجاج البادي في الألسنة وآثار الأقلام ، ولم يدرب المتعلمين على الوضوح والدقة في التعبير وعلى حسن اختيار الكلمات المؤدية إلى تحقيق الهدف من الفكرة ، بقيت مشكلة التدني اللغوي قائمة ومستمرة . إن عملية التقويم هذه لا تعني مدرسي اللغة العربية فحسب بل تصبح واجبا يتحمله ويقوم به جميع المدرسين وذلك بغية أن يتعرف المتعلمون على قيمة الكلمات والتعبيرات التي يستعملونها ليعبروا عن أفكارهم شفويا وكتابيا بكل دقة ووضوح ، وبذلك تصبح عملية انطلاق المتعلم في التعبير بكل يسر وحرية .

إن الرياضي والفيزيائي ، والمؤرخ .. جميعهم في حاجة إلى أن يعرفوا العلاقات بين الظواهر ، ويوازنوا ويقارنوا ويحللوا ويستنتجوا وهم مطالبون بإفهام الآخرين إلى ما توصلوا إليه من نتائج،وحقائق فإذا لم تكن تعبيراتهم منطقية وواضحة لما تحققت الفائدة ؛ ذلك لأن من لا يحسن التعبير لا يمكنه أن يفهم غيره ، ولا أن يفهم هو نفسه .

ومن الواضح أن المرء لكي يعبر بوضوح لا بد أن تكون الفكرة واضحة في ذهنه ؛ ذلك لأن وضوح الفكرة يؤدي إلى وضوح التعبير عنها ، وبالتالي إلى الفهم من قبل الآخرين ، من هنا يصبح لزاما على المدرسين جميعا تحرى المراقبة المستمرة للتعبيرات والمفردات اللغوية التي يستخدمها المتعلم شفويا وكتابيا .

ولكي يقوم مدرسو الأنشطة التعليمية جميعهم بهذه المهمة على أحسن وجه ، كان لا بد لهم من أن يتقنوا أساسيات لغتهم ، ولهذا تدعو الحاجة إلى إجراء دورات لمدرسي مختلف النشاطات ، يتلقون فيها دروسا حول أساسيات اللغة حتى يكونوا قادرين على عملية المراقبة المستمرة والدقيقة لأخطاء المتعلمين في سائر النشاطات . كما ينبغي أن تشتمل هذه الدورات على تعليم المنهجية والدقة والنظام والوضوح ، وبهذه المؤازرة

والتكاتف والتعاضد بين جميع المدرسين يحصل التقدم والنهوض في اللغة . لأن من يتقن لغته وبالأخص من أساسياتها ، فإنه يتمكن من التعبير بسهولة وطلاقة تؤهله لأن يعبر عما يريد إبلاغه إلى غيره وعرضه بطريقة مقنعة ومؤثرة كما أن ذلك الإتقان لأساسيات اللغة يساعد المدرس في عملية المراقبة والتقويم .

3. **اكتساب اللغة :**

لقد ولى زمن التلقين وحفظ القواعد والقوانين وغيرها من مبادئ العلوم والمعرفة مع التربية التقليدية ، وذلك لعدم فعالية تلك الطريقة وقلة جدواها في المواقف الحياتية . من هنا جاءت التربية الحديثة ، فرأت بأن اللغة ليست مجموعة من المبادئ والقواعد التي يتلقاها الناشئ ، وإنما هي مهارات يكتسبها الإنسان في حياته بحيث يتم تعلمها عن طريق التدريب الواعي المنظم ، ومن هذه المهارات التعبير شفاهة وكتابة والقراءة إلى أن يصبح استعمالها عادة ميسرة وسهلة .

فالدول الراقية كما يؤكد محمود السيد « تعنى اليوم أيما عناية بناشئتها ، فهي تحرص على توفير كل المتطلبات موفرة لهم ، المناخ الملائم حتى يتحقق النمو السليم الذي يشمل مختلف جوانب الشخصية نفسيا وعقليا وعاطفيا وجسميا واجتماعيا وجماليا . وذلك من أجل أن تندفع تلك الناشئة بقوة نحو العطاء والخلق والإبداع » [1] .

ومن الواضح أن المرحلة الابتدائية تعتبر القاعدة الأساسية في بناء العملية التعليمية-التعلمية فعليها تتوقف تنمية بعض المهارات اللازمة لإعداد المواطن الصالح للحياة والتفاعل مع المحيط .

ومما لا شك فيه أن اللغة في المرحلة الابتدائية ليست مادة دراسية فحسب إنما هي أيضا سبيل المتعلم لمعرفة المواد الدراسية الأخرى من علوم ورياضيات وتاريخ وغيرها

ومن الملاحظ أن هناك علاقة مطردة بين التفوق في المواد الدراسية وبين القدرة اللغوية في أغلب الأحيان إذ يطابق التفوق في اللغة تمكن المتعلم من فهم الأفكار واستيعابها ومن التعبير عن خبراته بكل سهولة وعفوية .

ومن الصعوبات التي تقف حائلا دون تشكيل الحكم عند المتعلمين ، الوقوف بهم عند المحسوس والحيلولة بينهم وبين أي مجهود للتركيب ، إضافة إلى فرض الأحكام الجاهزة ؛ إذ أن تلقى تلك الأحكام والتعريفات والمصطلحات بشكل انفعالي لا يحقق الفعل

---

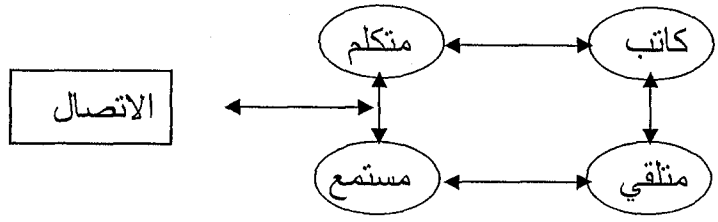
[1] د/ محمود السيد – قضايا اللغة التربوية ، وكالة المطبوعات الكويت 198.ص77.

الاكتسابي للغة واستخدامها بمهارة ، فكان لابد من عملية الارتقاء من التراكيب التي يستخدمها المتعلم لا شعوريا إلى مساعدة المتعلم على الفهم والإدراك اعتمادا على مجهود شخصي استقرائي يقوم به المتعلم وفق توجيه وترشيد المدرس . أما عملية التلقين وحفظ التعاريف والمصطلحات وحشو الأذهان بها من أجل استظهارها ، فلا يمكن أن تؤدي إلى البراعة اللغوية من حيث التوظيف ممارسة في مواقف النشاط التي يواجهها المتعلم أثناء تفاعله مع المجتمع . ومن الخطأ الذي يرتكب في مجال التدريس أن بعض المدرسين يستصغرون الاستخدامات اللغوية للمتعلمين ، ويأتون بالتراكيب اللغوية الجاهزة، والألفاظ غير المألوفة لدى الطفل لبعدها عن خبراته واهتماماته ، فذلك يؤدي إلى مزيد من الصعوبة في اكتساب اللغة ، ويقود أيضا إلى سأم ونفور المتعلم من النشاطات اللغوية . لأن الطريقة التربوية السليمة تتطلب البدء من لغة الطفل ذاته مراعاة لمراحل نموه الشامل

إن الطريق الطبيعي في تعلم اللغة الأم ، يتمثل في رصد مجمل القوالب والصيغ التي يستعملها الأطفال على سجيتهم من غير تكلف . ومن ملاحظات المدرسين وتوجيهاتهم الذكية يتم الانتقال من اللاإدراك إلى الإدراك ومن المجرد إلى المحسوس حيث سيدركون دور الكلمات في التراكيب والصيغ والوظائف العقلية التي تعبر عنها . بحيث يكون هذا الشرح والتوضيح نابعا من مجهودات المتعلمين حتى نبعث فيهم الرغبة والشوق والاهتمام بطلب التعرف على أنماط لغتهم وتراكيبها وصيغها المختلفة مع بعض التعديلات والتحسينات التي يجريها المدرس باستدراك المتعلم من ذلك الصنع والإنتاج .

لهذا أصبح من اللازم أن نعرف الصيغ والبنى اللغوية التي يستخدمها الطفل ، فإذا كانت المنظمة العربية تبذل جهودا كبيرة في حصر الألفاظ فأولى بها كذلك أن تعمل بالتوازي على تنفيذ المشروع نفسه في معرفة القوالب والتراكيب المستخدمة من قبل الأطفال في جميع الدول العربية حتى تكون مستندا يعتمد عليه في تعليم اللغة .

وقد تمت الإشارة فيما سبق إلى أن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال ، بواسطتها يحصل التفاهم بين المرء وبني جنسه ، إضافة إلى فهم الثرات والخبرات الأساسية... ومن البديهي أن أي اتصال لغوي لابد له من وجود :



إن الكاتب أو المتكلم في كل موقف من هذه المواقف ، يستعمل رموزا تعبر عن المعاني التي يود كل من المتكلم أو الكاتب إيصالها إلى الآخر، فإذا كانت المعاني التي عبر عنها كل من المتكلم أو الكاتب مفهومة من قبل المستمع أو القارئ ، كان الاتصال اللغوي جيدا . ذلك لأن عملية الاتصال اللغوي لا يتحقق الهدف منها إلا إذا كان المستويان بين المتكلم والمتعلم أو بين الكاتب القارئ واحدا والمطلوب من المدرس في تعليم النشاطات اللغوية أن يهدف إلى تحقيق مهارات الاتصال اللغوي التي تتمثل في التعبير والقراءة إلى أن تتحقق عملية الاتصال اللغوي على أحسن وجه ممكن .

لقد أثرى العالم اللغوي « دوسوسير » المجال اللغوي ، حيث أرسى أسس المدرسة البنيوية في دراسة اللغة «Structuralisme» من حيث النظر إلى العناصر اللغوية المختلفة من مفردات وجمل وأصوات لا كوحدات منفصلة ، بل ككل مترابط لا يكتسب قيمته ومعناه إلا بارتباط بعضه ببعض [1] . كما أسهم « تشومسكي » بنظريته التحويلية إسهاما فعالا في الدراسة اللغوية حيث يرى أن لدى الإنسان مقدرة على توليد جمل جديدة وفهم أخرى لم يسبق له أن عرفها ، هذه المقدرة تسمى « الإبداعية اللغوية » ويرى تشومسكي أن الهدف من الدراسة اللغوية هو التعرف إلى تلك المقدرة من خلال الأداء اللغوي ، ويعرف الأداء اللغوي بأنه ممارسة اللغة واستخدامها في الحياة اليومية من قبل الناس في عملية التخاطب اليومي أما المقدرة اللغوية فهي مجموعة القواعد على أساسها ينطق الإنسان باللغة . بغية الإحاطة بمضمون هذه القواعد وشكلها ، لذلك يؤكد تشومسكي أنه لابد من دراستها نحويا وصرفيا ودلاليا [2] .

وقد اتجهت أنظار بعض المربين في بعض الدول المتقدمة كأمريكا إلى إجراء مسح شامل لمواقف النشاط اللغوي في الحياة وبيان أهمية كل منها بغية التدريب عليها في مناهج اللغة وقد توصل بعضهم من خلال حسابه لتواتر النشاطات اللغوية أن التعبير يأتي في الرتبة الأولى من حيث الأهمية ، وتأتي القراءة في الرتبة الثانية ، فالكتابة ثالثا .

ويتجلى من خلال معظم الدراسات أن عنصر التعبير والمحادثة يحتل المرتبة الأولى . ولما كانت المرحلة الابتدائية هي القاعدة الأساسية في بناء العملية التعليمية – التعلمية كان من الضروري العناية بعنصر الكلام في نشاط المحادثة والتعبير .

4. دور طرائق التدريس في عملية اكتساب اللغة :

[1] f.de saussure .cours de linguistique générale 5 th(1) édition paris 1955.
[2] Noam .chansky.syntatic structures.the hague. Mouton 1957

لقد كان المربون في العصور الماضية يعتقدون : « أن تزويد الطالب بمجموعة من المعارف والمعلومات والحقائق عن اللغة يؤدي إلى اكتسابه لها . لذا كانوا يركزون على حفظ الطالب للمفردات اللغوية والقواعد النحوية... منطلقين من نظرية التدريب الشكلي أو نظرية الملكات ، وفي ضوء هذه النظرية يصبح اكتساب اللغة واستخدامها تدريبا لهذه الملكات وتقوية لها » [1] .

ووصف د/الساحراني في بحثه عملية تعلم اللغة في الماضي بقوله : « كانت اللغة العربية قبل الإسلام تعلم عن طريق المشافهة والمحاكاة وتعلم للتلاميذ في المدن بالحفظ والتلقين واستمرت طريقة تعلم العربية في صدر الإسلام معتمدة التلقين والحفظ ، واستمر الأمر كذلك حتى العصر العباسي الذي شهد انتشار المدارس انتشارا واسعا...» [2] . وفي هذا الإطار يقول د/ محمود السمان، واصفا المادة اللغوية ودور المعلم والطالب في تلك الفترة بأن تعلم اللغة وتعليمها ينعكس على طرائق استخدامها ، وحتى وقت قريب كانت الموضوعات اللغوية جافة بعيدة عن الصلة بالحياة وكانت الأمثلة التي تعلم بها اللغة صعبة الفهم مفككة لا تؤلف بينها رابطة معقولة . وكان التركيز على حفظ معاني المفردات والمصطلحات والأساليب اللغوية التي لا تتفق إلى حد كبير مع لغة الحياة ، وقد انعكس ذلك على طريقة التدريس ، فكان المدرس دوما ملقيا وملقنا بينما المتعلم كان في موقف التلقي والسلبية . ومن هنا نتبين بأن التربية في تلك العصور كانت تنظر إلى اللغة على أنها مادة دراسية تعلم لذاتها ، فبذلك همشت كثيرا من الجوانب الوظيفية للغة .

---

[1] محمود السيد : تعليم اللغة بين الواقع و الطوح ، دار طلاس ، دمشق،1988 ، ص18

مهدي صالح الساحراني لمحات في نتائج البحوث الخاصة بأساليب و طرق تدريس اللغة العربية مركز البحوث التربوية و النفسية ، جامعة بغداد ، نسيان 1991م.

[2] مهدي صالح الساحراني لمحات في نتائج البحوث الخاصة بأساليب و طرق تدريس اللغة العربية مركز البحوث التربوية و النفسية ، جامعة بغداد ، نسيان 1991م.

الفصل الثاني
الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغة :

1 - نظرية التعلم السلوكية :

إن من أبرز المدارس السيكولوجية التي أثرت بشكل حاسم في تاريخ السيكولوجيا المعاصرة نجد المدرسة السلوكية . وهي ، من خلال التسمية تتحدد كمشروع علمي ، وكمنظور سيكولوجي تربوي من منطلق مفهوم السلوك Comportement / Behavior هذا المفهوم الذي يعبر عن قطيعة معرفية داخل مجال علم النفس ، حاولت أن تؤسسها هذه المدرسة مع موضوع الشعور ومنهج الاستبطان ، ومفاهيم الإرادة بالروح والرغبة والنية... هكذا يتأكد أن هذا الاتجاه ينبذ جميع مظاهر السلوك الإنساني غير القابلة للتجريب والمعاينة بشكل موضوعي باعتبارها مفاهيم غامضة تبعث على التأويل والاختلاف ، ويصعب قياس مظاهرها قياسا دقيقا .

ومن أهم المبادئ التي يقوم عليها المنظور السلوكي للتعلم أن السلوك المتعلم هو بمثابة استجابات لمثيرات يتعرض لها الكائن الحي إنسانا كان أم حيوانا. فالاستجابات إذن هي كل ما يصدر عن الكائن الحي من أقوال وأفعال وانفعالات... تكون نتيجة لوجود منبهات تستثيره في موقف معين .

لقد أعلن واطسون Watson زعيم المدرسة السلوكية الأمريكية سنة 1912 « لقد انتهى السلوكيون إلى أنه لا يمكن أن يقتنعوا بالعمل في اللامحسوسات والأشياء الغامضة، وقد صمموا إما أن يتخلوا عن علم النفس أو يحيلوه علما طبيعيا » [1] .

كما أكد أن علم النفس كما يراه السلوكي حقل تجريبي موضوعي خالص وهذا ما سيجعل – حسب واطسون – عالم التربية والفيزيقي ورجل القانون ورجل الأعمال يقتنعون بحقائق علم النفس عمليا .

وقد تأثر واطسون بنتائج الدراسات حول تعلم الحيوانات التي قام بها (ثورندايك Thorndike) والتي سيكون لها توجيه خاص لمسارات البحث بالنسبة للمدرسة السلوكية ككل . إذ يرى ثورندايكد في التعلم أنه عبارة عن عملية إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه المثير . والأعصاب الحركية

---

1 – Watson . G . B Behaviorism Rotledje 1924 .

التي تنبه العضلات فتعطي بذلك استجابة الحركة ، ويؤكد ثورندايك أن السلوك التعلمي ليس إلا تعلما بالمحاولة والخطأ ، إذ أن التعلم والأثر يتفاعلان بشكل حاسم عن طريق تأكيد المحاولة أو الاستجابات التي تنتج شعورا بالرضا وإقصاء الأخطاء أو الاستجابات الخاطئة التي تنتهي بالقلق كأثر .

إن بحوث ثورندايك في سيكولوجيا التعلم اتسمت بالموضوعية المنهجية خاصة في بعدها الاختياري التجريبي على الحيوان ، وقد أثرت دراساته كثيرا على السلوكية الجديدة المسماة الإجرائية مع سكينر . للتعبير عن السلوك الإستجابي (Réflexe) . لقد استحدث سكينر مفهوم الإجراء كتعويض عن مفهوم الفعل المنعكس . وقد أطلق عليه مفهوم الإجراء بالنظر إلى آثاره في المحيط البيئي ، فهو سلوك يغير ويؤثر في الكائن نفسه من جهة وفي البيئة من جهة أخرى .

إن التعلم لدى:سكينر هو تغيير في السلوك ناجم عن التدريب المعزز ، إنه يحدث عن طريق الاشتراط ؛ أي التدخل في إحداث تغيير في سلوك المتعلم عن طريق تحويل الاستجابات (سواء أكانت من مثير واحد أو مجموعة متداخلة من المثيرات) إلى إجراءات بفعل التعزيز .

تنطلق المدرسة السلوكية في بناء نموذجها لتعليم اللغة واكتسابها من مقولة : إن اكتساب اللغة يتم عن طريق التعود والممارسة والتمرين المستمر ، أي أن عملية الاكتساب تتم عبر المقولات السلوكية الكبرى المحددة لأي تعلم ، وهذه المقولات هي :

1 – المثير والحافز هو الدافع إلى الكلام : وقد يكون ذاتيا أو موضوعيا وهو في أغلب الأحيان يكون حافزا موضوعيا .

2 – الاستجابة أو رد الفعل : وهي بحسب السلوكية استجابات خاصة بالحوافز الدافعة للفرد كي ينشىء الكلام . وعلى هذا ، تصبح قوانين اكتساب اللغة هي القوانين نفسها في اكتساب العادات والقيم الاجتماعية والدينية أي ضمن إطار العلاقات بين المثيرات والاستجابات كما يرى السلوكيون أمثال واطسون وسكينر .

3 – التعزيز أو التدعيم : إنه تعزيز خاص بتعلم اللغة لدى الإنسان ، إنه عبارة عن مكافأة مادية أو معنوية .

4 – وظيفة السلوك اللغوي : إن الكلمات والجمل ليست أشياء قابلة للاستخدام ، ولكن يجب أن ينظر إليها على أنها استجابات تقوم بوظائف محددة ضمن الظروف التي تقع فيها. ووظيفة السلوك اللغوي لا تأتي من خارجه أي عندما نوظفه بحسب موقف معين ،

ولكن تأتي من داخله حيث يقول سكينر : « فنحن عادة لا نقول إن مناسبات بعينها تخلق جملا بعينها ، وبذلا من ذلك فنحن نغير العالم حولنا عندما نقول إن الجمل تشير إلى الأحداث أو إن الجمل تعبر عن الأحداث . » [1]

الاستجابة اللغوية ليست أداة للتواصل فحسب ، ولكنها أداة عن طريقها نفعل وننفعل في مواقف محددة وبذلك نؤثر في العالم ويؤثر فينا عبر الاستجابات أي عبر اللغة .

5 – مبادئ التعلم اللغوي : يمكن تلخيص هذه المبادئ بالنسبة للنموذج السلوكي في تعلم اللغة كالآتي :

أ . اللغة هي أولا وقبل كل شيء التكلم والتعود على النطق .

ب . السمع قبل الكلام ، والكلام قبل القراءة ، والقراءة قبل الكتابة .

ج – اللغة هي ما يتكلم بين الناطق الأصلي ، واعتمادا على هذا المبدأ تستعمل المدونة اللغوية الرائجة في الممارسة اللغوية لاستقراء القواعد المتحكمة في هذه الممارسة وضبطها « وتكون المدونة من مجموعة جمل يفهمها كل متكلم للغة التي يرغب الباحث الألسني في دراستها » [2] .

- **نقد الاتجاه السلوكي :**

كيف يقدم لنا الاتجاه السلوكي نفسه كنموذج تعلمي تعليمي انطلاقا من سؤالين محددين : ما الذي يتعلم ؟ كيف يصل المتعلم إلى حل المشكلة الجديدة التي يواجهها لأول مرة ؟ انطلاقا من الإجابة على هذين السؤالين ، ما هي الآثار المترتبة عنها على تعلم اللغة ؟

إن التعلم داخل هذا الاتجاه يطبع العقل البشري بالسلبية عندما يربط بين الاستجابة ومثيرات العالم الخارجي ، فعندما يكون ما نتعلمه ليس سوى استجابات تصبح عادات بفعل التدريب والممارسة والتعزيز، معنى ذلك أننا « نقيس التعلم على ضوء الارتباطات بين العناصر التي لا تتغير. وهذه العناصر موجودة هناك في البيئة ،وما علينا إلا أن نتعلم كيف نصوغ منها معاني معينة عن طريق تذكر متى يأتي عنصر بعد عنصر آخر » [3]

انطلاقا من هذه الملاحظة يتبين أن الاتجاه السلوكي نموذج آلي ، ذلك أن المتعلم حينما يحاول حل مشكلة خاصة إذا كانت جديدة فإنه يقوم بحلها « باستجماع عاداته التي

---

[1]– نظريات التعلم دراسة مقارنة ج1 ص 210 .سلسلة التكوين التربوي عدد 2 ط 2 1996 . يشرف عليها خالد المير و إدريس قاسمي

[2]– ميشال زكريا الالنية ، المبادئ و الإعلام ص 155 المؤسسة الجامعية للطباعة و النشر 1982 التوليدت التحويلية .

[3]نظريات التعلم دراسة مقارنة ج1 ص 324.

تناسب المشكلة الجديدة مستجيبا إما حسب العناصر التي يشترك المشكل الجديد فيها مع المشاكل المألوفة لديه ، أو بحسب وجود المشكل الجديد التي تشابه أوضاعا فيما سبق ، فإذا لم تقد هذه جميعا إلى الحل يلجأ المتعلم إلى المحاولة والخطأ مستعينا بمخزونه السلوكي مجربا واحدة من الاستجابات تلو الأخرى حتى يحل المشكل » [1] .

أما من حيث بناؤه للمفاهيم ، يفترض هذا النموذج أن المفاهيم تبنى بتجميع صفاتها المحددة عن طريق المحاولة والخطأ فالطفل من خلالها « يكون قد تعلم كيف يربط بين جميع الصفات المحددة لمفهوم ما من جهة والاسم الذي يطلق عليه من جهة أخرى . هذه النظرة لتكوين المفاهيم تعطي الانطباع بأن التعلم هو عملية آلية بسيطة لجمع الصفات الملائمة » [2] .

إن اعتماد النتائج المختبرين على الحيوان التي تبرر حصول التعلم لديه عن طريق الحافز كان برهان هذه المدرسة على أن اللغة عند الإنسان تنجم بدورها على الحافز نفسه ، بمعنى أن استناد هذا النموذج على ثنائية (مثير استجابة) في تعلم الحيوان ، نتج عنه ربط الاستجابة لدى الإنسان بالحافز « ومن هذه الزاوية تبدو اللغة ، بالنسبة للسلوكيين ومن الاستجابات المتتالية ، تصل الأحداث المادية إلى الذاكرة بواسطة قنوات الحواس أو تكمن في الذاكرة ، وتترابط هذه الأحداث في اللغة، مع عناصر الكلام (الكلمات) التي ترد بالنتيجة في السياق الكلامي إلى هذه الأحداث » [3]

2. نظرية التعلم الجشتلتية :

الجشتلت حسب N.Sillamy هو « بنية أو شكل كلي ... وتقترح الجشتلتية أن ينظر إلى الظواهر في كليتها دون تجزيء عناصر ذلك الكل ، لأن كل عنصر خارج البنية أو الشكل الكلي لا تصبح له أية قيمة تذكر » [4] . وبالنسبة لأندريه دولورم A Delorme فإن « المقارنة الكلية ترتبط على الخصوص بنظرية الجشتلت ... حيث ذهب بعض الجشتالتيين إلى القول ، إن ما يكون شكل الميلوديا هو التنظيم وليس الصوت ، لأن المبدأ المتحكم في كل قوانين الإدراك هو أن المجموعة أهم من الأجزاء ، بل أنها تملك خصائص ومميزات تجعلها تستقل عن الأجزاء » [5] .

---

1 فاخر عاقل ص 141.

2 نظريات التعلم دراسة مقارنة ج1 ص 354.

3 ميشال زكريا الألسنية ... المبادئ والإعلام ص 73.

4 N . Silamy : Dictionnaire de la psychologie terme Gestaltisme

5 A Delorme : psychologie de la perception p . 64.65

ويعتبر الجشتالتيون الصيغة أو البنية الكلية أهم من خبرة الفرد السابقة ، إذ أنها أحيانا تكون عائقا للنشاط الإدراكي حيث قد تعمل على توجيه انتباه الفرد إلى بعض عناصر الموضوع دون غيرها ، أو إلى تشويه الموضوع المدرك أو إلى اتخاذ مواقف جاهزة أو مسبقة من الموضوع .

إن نظرية التعلم الجشتلتية ساهمت بشكل أساسي في تطوير البرامج والسياسات والممارسات التعلمية في كثير من بلدان العالم . فالأبعاد التطبيقية للنظرية والمتمثلة في استثمار مبادئ التعلم ، تحيل مباشرة إلى المبدأ الاستكشافي ، والإدراك التحليلي القائم على الاشتغال النشيط على مادة التعلم والانفتاح على المنطق الداخلي للقضايا والظواهر موضوع التعلم ، والدفع بالمتعلم نحو تحقيق الحد الأدنى من الفرضية والقصدية عن طريق خلق الدافع والرغبة الذاتية لديه ، وذلك بجعل مواقف التعلم جزءا من تحدياته الواقعية والموضوعية .

فتنمية الاستبصار عند المتعلم وارتباطه بمنهجية إدراك • المعطيات والظواهر يربط الفهم بالمعنى أثناء الاشتغال على المواد الدراسية قصد الكشف عن منطق بنياتها الداخلية بكل واضح ، بحيث أنه على المعلم من الزاوية التعلمية – التعليمية أن يحدد القواعد الأساسية للمواد ويهيئ شروط الإدراك الاستكشافي للمتعلم ، ويجعله قادرا على ضبط مكونات الترابط العميقة في الموضوع أو الظاهرة ضبطا يتجاوز السطحية والاعتباطية على اعتبار أن إعادة البنية تساهم في تجاوز الغموض نحو الانطباع المعرفي الصادق حول المواد موضوع التعلم .

إن بيداغوجيا الجشتلت تحتكم إلى مبدأ الكل قبل الجزء والانتقال التحليلي النازل من الكل إلى التركيبات الفرعية والجزئية لبنية الموضوع أو الظاهرة ، وهذا يقتضي إعادة تنظيم حقل التعلم من بغية بناء صورة عن مادة التعلم تحمل المعنى ، وبالتالي تجنب التلميذ النزوع نحو الحفظ الآلي والاستهلاك السطحي للمعارف .

ولهذا تلزم الجشتلتية المدرس بضرورة ربط مواقفة بفعالية مع منطق سيرورة الأنشطة التعلمية بالشكل الذي يجنبه أشكال التعزيز التي لا دور لها في التعلم ويجنبه توجيه التلاميذ نحو مجرد الحفظ أو التطبيق الآلي للمعارف والقواعد ، وينبغي أن يسير التعلم في اتجاه خلق الوعي الكافي بالعلاقات السببية بين الظواهر والمتغيرات مركزا على

• إن الإدراك يأتي غالبا كمرادف لمفهوم التعلم في حين أن الإستبصار يأتي كمرادف للنشاط الذهني الذي يقوم به الفرد خلال عملية الإدراك أو التعلم .

دفع التلميذ نحو الكشف عن مبادئ ارتباط الوقائع فيما بينها ، وهنا لا يصبح جواب التلميذ الإيجابي هو الهدف ، بل كيفية تناول صيغ الجواب وطريقته .

إن على المعلم أن ينمي رغبة الفهم لدى المتعلم وليس الانفعال السلبي بالمعارف عن طريق التكرار السلبي ، والاستظهار التحكمي ، ومن شأن هذا التوجه أن يكسب المتعلم تعلما ورصيدا طويل الأمد وله أثر قوي على توجهات المتعلم في بيئته الطبيعية والاجتماعية .

إن المعرفة جزء من فعالية الإنسان في المحيط ، لهذا فالمتعلم ينبغي أن يتجه نحو خلق القدرة على نقل مكتسباته نحو المواقف الجديدة ، وهنا يتم ميلاد البنية السيكولوجية الفعالة والشخصية المبدعة والمنتجة ، خاصة وأن الانتقال بالمتعلم من تجربة تأثيث الذاكرة بالمعارف السطحية إلى وضعية اختيار المعرفة والنزول بها إلى التجربة الموضوعية واستثمارها في الواقع المادي ، يعتبر من التجارب الممتعة بالنسبة لشخصيته.

كما أن التعليمية استفادت كثيرا من المنظور الجشتلتي ، وتظهر هذه الاستفادة من خلال توظيف مفاهيم الانتقال الدينامي من الكل إلى الجزء والإنبناء العلائقي للعناصر الجزئية والرجوع عن طريق إعادة التنظيم ، والتنظيم إلى الكل أي الجشتلت الأصلي ، إن هذا المنظور يساهم إلى حد بعيد في رسم إستراتيجية المقاطع التعليمية – التعلمية للحصة على اعتبار أن المقاطع الأولى لن تكون إلا تحديد الظاهرة في شموليتها أو كليتها، ثم تأتي المقاطع التعليمية الأخرى لتنزل بالمعطى إلى أجزائه بالشكل الذي يحقق استبصار كل جزء على حدة وفي صيغ حضوره في الكل وصيغ تمظهره العلائقي مع باقي الأجزاء و بالتالي إعادة البنية التي تعود بالمعطى إلى وضعه الأول .

يمكن القول – انطلاقا مما سبق – أن نظرية التعلم الجشتلتية نظرية رائدة في مجال السيكولوجيا المعرفية عموما وسيكولوجيا حل المشكلات بالخصوص . كما أن تطبيقاتها التجريبية أثبتت مصداقية فرضياتها ومبادئها في التعلم رغم الانتقادات الموجهة إليها فقد ترسخ عند الجميع أن التعلم إدراك تحليلي للمواقف وليس انطباعات سطحية وهذا هو جوهر الاستبصار .

3. النظرية التكوينية :

1.3 التعلم فعل عملياتي :

لقد حدد بياجي بنفسه موقع نظريته حول التعلم في إطار منظـــوره الابســـتمولوجي التكويني الذي أكد باستمرار على أهمية النشاط – الحركي والذهني – الممارس من قبـــل الذات ، باعتبارها ذاتا فاعلة ومتفاعلة مع محيطها العام ، وهـــذا يعنـــي أن المعرفـــة ، بأنواعها وأشكالها المختلفة لا تتعلم نتيجة للتأثير المباشر للمحيط أو للموضوع على الفرد المتعلم (النظريات السيكولوجية الوضعية) ، كما أنها لا تكتسب كنتيجة لعمـــل عقلـــي خاص (النظريات السيكولوجية المعرفية بالأساس) ، فالدراســـات الســـيكولوجية حـــول الطفل أوضحت : « أن العالم لا يكون منظما إلا إذا تمت إعادة خلق هذا النظام ، شـــيئا فشيئا ، عن طريق بنينة الموضوعات ، والمكان ، والزمان ، والسببية ، بالموازاة مع بناء منطق ما ، وأننا لا نتعلم شيئا من المدرسين ، إلا عندما نعيد بناء فكرهم أيضـــا ، و إلا تعذر تثبيته في الذكاء أو الذاكرة » [1]

2.3 فعل التعلم فعل وظيفي :

إن كل الأنشطة والأفعال التي يقوم بها الشخص في وضعية معينـــة ، هـــي أنشـــطة هادفة، أي أن الفرد يستخدمها في اتجاه تحديد غاية محددة تتمثل في إشباع حاجة معينـــة من حاجاته المختلفة : « يمكن القول ، بصفة إجمالية ... بأن كل نشاط – أي كل حركـــة أو تفكير أو شعور، يجيب على الحاجة (حاجة أولية أو اهتمام أو سؤال ..) والحالة هذه . إن الحاجة هي دائما مظهر من مظاهر اللاتوازن فهناك حاجة عندما يتغير شـــيء مـــا، خارجنا أو بداخلنا ...ويقتضي ذلك إعادة ضبط تصرفنا وفقا لذلك التغير» [2]

وإذا كان التعلم نشاطا ذهنيا وحركيا ، مثله في ذلك مثل سائر التصرفات والسلوكات ، فإنه يمثل بدوره ، نشاطا ، وظيفيا، لا يتم بدون أن تكون حاجة إليه من طرف المتعلم ، تجعله يتخذ من التعلم نفسه ، وسيلة للإجابة على سؤال أو لإيجاد حل لمشكل ما أو لفـــك أسرار موضوع يشغله أو مواجهة « وضعية » ذهنية أو ملموسة ، وبحصول هذا الشرط يصبح فعل التعلم ذا معنى وظيفي بالمعنى الذي يتيح فيه لهذا الأخير الوصول إلى حالـــة من التوازن النفسي الضروري .

---

[1] p:202

[2] ⑦⓪ᘓ⓪🖹☛⑦⓪⑩⓪★④⑥③⑥⌇⓪ ᘓ⑩ ⑩ᘓ⓪⑤ᘓ⑩ ᘓ ③☎⑥④④ ✓⓪ᘓ⓪ 🗐:☒⓪ᘓ ★⓪❶ᘓ⑩ ⑤ ⑦⑩❺ᘓ⑥③⑥⌇⓪ . pp:12 -13

لقد استعمل مفهوم التوازن في حقول معرفية متنوعة قبل أن يدخل إلى حقل التفكير السيكولوجي [1] وقد استعمله بياجي في إطار دراسته للنمو العقلي ، واعتبره محركا أساسيا لكل نشاط فكري أو حركي لدى الفرد ، فالتعلم أو المعرفة لا يمثلان عبثية ، بل إنهما تستهدفان بلوغ حالة توازن فقدت عند الفرد من جراء أحد العاملين : إما تغيرات ظهرت في محيط الفرد وأنشأت لديه حاجة إلى المعرفة أو إلى التعلم ، أو تغيرات طرأت على مستوى تفكيره (تعارض فكرتين مثلا) وتطلب منه الأمر فهم وتفسير هذه التغيرات . غير أن كل حالة توازن نفسي لا تعتبر إلا حالة مؤقتة ، إذ سرعان ما يعقبها خلل أو اضطراب جديد يستدعي بدوره نشاطا جديدا قصد تجاوزه ... وعلى هذا الأساس يتسم التوازن كما ورد عند بياجي بما يلي :

* « أولا أنه توازن يتميز بصفة الاستقرار لا الثبات ... فهو توازن متحرك ومستقر » في نفس الوقت .
* « ونتحدث عن التوازن عندما يتم تعويض التغيرات (الخارجية) بواسطة أنشطة صادرة عن الذات » .
* « وأخيرا يعتبر التوازن محددا على هذا النحو إيجابيا» توازنا فاعلا « فمن الضروري أن يكون نشاط في حجم التوازن المطلوب » [2]

3.3 الاستيعاب والتلاؤم:

إذا كان التوازن هو المآلية المنشودة من قبل الفرد وهو في مواجهة وضع إشكالي ، فإن هذا التوازن لا يتم إلا عبر تدخل آليتين متميزتين ومتلازمتين هما :

* الآلية السيكولوجية التي تسمح للفرد بإدماج المعطيات والمعلومات الصادرة عن الموضوع أو المحيط الخارجي في إطار نشاطه وأفعاله الحركية أو الفكرية ، وتتمثل تلك الآلية في جملة من الأفعال المنظمة : الجمع، العكس، الترتيب، التصنيف ، الإمساك، الجذب الدفع ، النفي ، الإثبات ، التقسيم ، الضم... يسمي بياجي هذه الآلية بالاستيعاب Assimilation لأنها تتمكن من إدخال المعطيات الخارجية إلى الذهن حيث تفهم وتؤول وتفسر طبقا لما يتضمنه هذا الذهن من عمليات وبنيات فكرية متنوعة ، لتخرج في نهاية المطاف عبارة عن«أشكال معرفية Formes intellectuelles على حد تعبير بياجي نفسه .

---

[1] Ibid,p 172
[2] Ibid, pp 172,173

* الآلية السيكولوجية التي تجبر الفرد على « الإنصات » والانتباه إلى ما يحدث في الموضوع أو المحيط الخارجي من تغيرات ليصبح نشاطه الفكري « في حالة اضطرار لكي يتوافق مع كل تنوع خرجي » [1] ويسمي بياجي هذه الآلية بالتلاؤم Accommodation لأنها تقود الفرد إلى تعديل أنشطته وعملياته وبنياته الفكرية حتى تصبح في مستوى فهم وتفسير ما يروج في المحيط الخارجي من أحداث وتغيرات مختلفة .

وعن طريق هاتين الآليتين يتحقق الفعل المعرفي ، وبالتالي الفعل (التعليمي) وبواسطتهما يحدث التفاعل المطلوب بين الذات والموضوع أو بين المتعلم وموضوع التعلم إلى أن يتم التوصل إلى بناء شكل المعرفة المطلوب الذي يعكس من الناحية السيكولوجية حالة توازنية محددة ، ولا يمثل هذه الحالة ، في الواقع إلا وضعا يتعادل فيه الاستيعاب بالتلاؤم ، وإلا كل هيمنة للأول على الثاني ستؤدي إلى « أنوية زائدة » تحرف الوقائع وتعيق التكيف معها ، كما أن كل هيمنة للتلاؤم على الاستيعاب ستقود إلى سيطرة المحيط على الذات أو على الفرد ليصبح هذا الأخير في حالة عجز وحيرة أمام ما يحدث من أحداث ووقائع مختلفة .

4.3 بناء المعرفة فعل تجريدي :

بناء المعرفة عند بياجي عملية وظيفية يجيب بواسطتها الفرد على سؤال أو مشكلة أو وضعية محددة وهي إلى جانب ذلك ، عملية توازنية تمكن من ضبط العلاقة بين التلاؤم والاستيعاب ، وأخيرا إنها عملية تعليمية تتطلب :

* التأثير على الموضوعات والأشياء الخارجية عن الذات : تحويلها ، تجزيئها ، تفكيكها ، الجمع بينها ، تقسيمها ، دفعها ، جرها ، تجميعها ، التأثير على نظامها أو على بنينها ، أو ترتيبها، فك العلاقات فيما بينها، أو إقامة علاقات جديدة فيما بينها، تحريكها أو تثبيتها...

* ملاحظة ما طرأ على هذه الأشياء من تحولات والتقاط معطيات ومعلومات بشأن ذلك

* دمج هذه المعلومات في إطار بنية ذهنية محددة لدى الفرد ، وتتشكل أساسا من مجموعة العمليات والأنشطة الممكنة في مستوى عمر معين والمنسقة بطريقة محددة ، ومن شأن هذا الدمج (الاستيعاب) أن يقود إلى صنع أشكال محددة من المعرفة مضمونها مكون من المعطيات الملتقطة ، ونسقيتها أو صياغتها على نحو ما ، ناتجة عن إخضاعها لعمليات ذهنية محددة .

---

[1] Ibid,p 15

إن الإلحاح على هذا البعد البنائي من قبل بياجي ، يمثل في الواقع نفيا مزدوجا : نفي لاعتبار المعرفة مجرد « صورة » عاكسة للمعطيات الخارجية من جهة ، ونفي لاعتبارها عملية عقلية خالصة . إنها ، على الأصح عملية تجريد Abstraction لمعطيات أو موضوعات ملموسة ، يتم عن طريق نشاط ذات إبستيمية ، وهو نشاط ذو بعدين أساسيين: بعد حسي حركي خارجي ، وبعد ذهني مستبطن . إلا أن التجريد ، في النظرية التكوينية، يتنوع بتنوع « الموضوعات » التي يمارس عليها ، وعلى هذا الأساس يميز بياجي بين صنفين من التجريد أي طريقين لبناء المعرفة وهي :

- **تجريد إمبريقي** Abstraction empirique :

والحديث عن هذا الصنف يتم أساسا،عندما يكون موضوع التجريد ممثلا في معطيات ووقائع العالم الخارجي (الطبيعي أو الاجتماعي...) وصفة الإمبريقية هنا ، لا علاقة لها بنقل أو عكس الموضوعات الخارجية على مستوى الذهن . « فهذا النوع من التجريد لا يمكن اعتباره مجرد قراءات ما ، وذلك في أكثر أشكاله بساطة ، فلكي يتم تجريد خاصية ما ، كالوزن ، أو اللون... لابد من استخدام أدوات عملية الاستيعاب لها ارتباط وثيق بالسمات « الحسية الحركية ، والمفاهيمية التي لم تصدر عن موضوع ولكنها بنيت سابقا من طرف الذات » ([1]) وفي هذا إشارة واضحة ، إلا أن استخلاص المعرفة من الوقائع الحسية» بعيد عن أن يكون مجرد نقل والتقاط للمعلومات ، ولكنه يشير إلى عملية مشروطة بالدرجة الأولى بنوعية الخلفية الذهنية التي تمتلكها الذات في مرحلة حياتها .

- **تجريد مفكر :**

إذا كان النوع الأول من التجريد يمارس على الموضوعات الخارجية بواسطة الأنشطة الحركية والذهنية للذات ، « فإن التجريد المفكر يركز أساسا ، على هذه الأنشطة والعمليات الذهنية نفسها ، ويستخلص منها المعرفة الضرورية ويمكن أن تكون هذه الأنشطة الذهنية عبارة عن شيمات أو تنسيقات حركية ، أو عمليات أو بنيات » ([2]) وعندما تصبح هذه الأنشطة موضوع تفكير ، فمعنى ذلك أن المعرفة التي ستستخلص منها ، ستمثل :

---

[1] Piaget; l'abstraction réfléchissant;l'abstraction mathématique,p5
[2] Ibid, p:5

* نقلا أو تحويلا لتلك الأنشطة من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى من حيث التجريد (دمج نشاط ما في صنف أعم ، إدماج عملية في عملية أشمل..)

* إعادة بناء تلك الأنشطة في صورة مخالفة لما كانت عليه في مستواها الأدنى ، إذ اتصل في النهاية إلى معرفة مستنبطة جديدة وضرورية بالمعنى الرياضي والمنطقي لمفهوم الضرورة ([1]) .

5.3 فعل التعلم وسيرورة النمو:

تدخل نظرية التعلم عند بياجي في إطار سيكولوجيا نمائية تروم الكشف عن مختلف التغيرات النوعية والأساسية التي تطرأ على تفكير الفرد في مختلف مراحل عمره ، من الطفولة إلى سن الرشد ، لأن هذه التغيرات المرحلية هي التي تحدد بقدر كبير نوعية التأويلات والتفسيرات التي يعطيها الفرد – الذات – للواقع والأحداث الخارجية ، وتحدد بالتالي نوعية الأدوات الحركية والفكرية التي تتفاعل من خلالها مع تلك الوقائع .

وقد أوضحت النظرية التكوينية عبر أبحاثها ، أن المراحل الأساسية في النمو الذهني للفرد تشرط بشكل واضح ، تعلم الفرد لأنها تحدد كافة الإمكانات السلوكية والذهنية التي يستطيع إنجازها في كل مرحلة ، وتسمح بالتعرف على مكمن التفسيرات والتأويلات وحالات الفهم التي تبرز لديه ، في كل مرة ، عندما يكون أمام موضوع ما ، وعلى هذا الأساس ، حدد بياجي ، عموما ، أربعة «أنماط » من التفكير بموازاة مع أربعة مراحل لنمو الذكاء عند الفرد نلخصها على النحو التالي :

* نشاط حسي حركي بالأساس من الولادة إلى السنة الثانية ، تتشكل فيه عادات حركية وتستقر عند الفرد على شكل شيمات للحركة Shemes d'action يتمكن بواسطتها من معالجة الأشياء والموضوعات حسيا وحركيا ، ويستطيع بالتالي ، نقل هذه الشيمات وتحويلها من وضعية إلى أخرى ، أي تكرارها وتعميمها على وضعيات جديدة ، وذلك من خلال «استلاف بعض التنسيقات (الحركية) التي سبق أن أدمجت في بنيات من قبل وإعادة تنظيمها وفقا للمعطيات الجديدة » ([2])

* تفكير غير مفاهيمي يستطيع الطفل المتعلم بواسطته التعبير لغويا عن شتى الوضعيات ، السابقة والحالية والمستقبلية ، كما يستطيع ، بواسطته القيام بأنشطة ذهنية دون أن يقوم بها فعليا على المستوى الحركي .

---

[1] B.Inhedler,H.Sinclaire et Bout,Structures logiques et apprentissage , p: 18

[2] Piaget ; abstraction réfléchissante p: 6

* ويعبر هذا التفكير الذي هو عبارة عن صور ذهنية وتمثيلات متنوعة عن قدرة جديدة انضافت إلى القدرة الحسية-الحركية لتضاعف من إمكانات الطفل في التفاعل الخلاق مع محيطه ومع الموضوعات الخارجية، وذلك من خلال أدوات استيعابية جديدة تتمثل في الذاكرة المعرفية، والمحاكاة المباشرة وغير المباشرة ، والحدس ، واللعب الرمزي Symbolique مضافا إلى اللعب الحركي ، والتواصل المتنوع مع الآخرين، والإدراك..

إلا أن النمط من التفكير، يبقى مع ذلك حسيا إلى أبعد الحدود ، لأنه مرتبط أساسا، بما يراه الطفل ويلمسه ويحس به ، ولا يستطيع الدخول بواسطته إلى « متاهات » منطقية بعيدة المدى ، ومن تم ، عدم قدرته على بناء وفهم المفاهيم والتصنيفات النظرية المعقدة ، ويستمر الحال كذلك إلى حدود السنة السابعة من عمر الطفل بعدما ينتقل إلى مرحلة جديدة

تفكير عملياتي تتعزز فيه قدرات الطفل المكتسبة سابقا، بقدرات جديدة ، تتمثل بالأساس ، في بروز العمليات الحسية Opération mentales التي هي عبارة عن أنشطة، حسية حركية او ذهنية، قابلة للعكس réversibles ، تمكن الطفل من القيام بنشاط ما على الأشياء وبعكسه ذهنيا ، للعودة إلى وضعية الانطلاق دون أن ينفد هذا العكس عمليا وليتوصل ، في النهاية إلى فكرة الاحتفاظ (conversation) بخصائص الأشياء : الطول ، الحجم ، الوزن، وهي فكرة كانت منعدمة في المرحلة السابقة . ومن الأدوات الاستيعابية الأساسية التي تسمح للطفل بتكيف أكبر مع محيطه هنا جملة من العمليات الذهنية نشير من بينها على الخصوص، إلى: القدرة على الترتيب، القدرة على القيام بالعمليات الزمانية والمكانية المختلفة .

6.3 تفكير عملياتي صوري :

ويبدأ مع السنة الثانية عشرة ، ويسمح للطفل بممارسة التفكير من الدرجة الثانية ، إذ لن يبقى مرتبطا في ممارسته للعمليات الذهنية ، بالواقع الحسي، بل سيصبح قادرا على ممارسة تفكيره على الرموز والعبارات والفرضيات والأفكار والآراء ، أي أن تفكيره سيصبح فرضا استنتاجيا Hypothético-déductif ومعنى هذا ، أن المراهق المنتمي إلى هذه المرحلة ، يصبح قادرا على إنتاج الأفكار والمعارف والنظريات في انفصال تام عن الوقائع الحسية ، وهذه الخاصية ، بالضبط ، هي ما دفعت بياجي إلى تسمية هذه المرحلة بمرحلة «التنظير»L'âge de la théorisation . وليس في ذلك أية غرابة إذا علمنا أن تفكير الطفل، أو المراهق ، يعمل في هذه المرحلة ببنيات ذهنية مكتملة التكوين تضم كل

العمليات المنطقية – الرياضية الممكنة: الفصل والوصل، والنفي، والشرط ، والتشارط ، والتضمين ، والجمع والإضافة...

7.3 نظريات في التعلم المدرسي والمتغيرات البيداغوجية:

نشير بواسطة هذا المفهوم إلى مجمل الأعمال أو الأبحاث التي تناولت التعلم ، لا كظاهرة سيكولوجية عامة، بل باعتباره نشاط يحدث ، أساسا في إطار وضعية تعليمية، وضعية منظمة للدفع بالمتعلم إلى التعلم إلى اكتساب معارف أو مهارات محددة، إنه بمعنى آخر ، التعلم الذي يحدث في المدرسة . ومن السمات الأساسية لمجمل هذه الأبحاث ، أنها لم تكتف بإعلان واضح لبعض قوانين التعلم كنشاط عام ، بغض النظر عن الوضعية التي يقوم في إطارها ، بل حاولت ، إلى جانب ذلك تبيان المتغيرات والعوامل الذاتية والوضعياتية Situationnels التي تقود إلى حدوث التعلم المدرسي عندما تتفاعل فيما بينها بهذا الشكل أو ذاك . والواقع أن أغلب هذه الأبحاث قد تمت على أساس معاينات مكثفة للوضعيات التعليمية – التعلمية وبناءا على نماذج نظرية سيكولوجية وسيكوسوسيولوجية حول التعلم .

8.3 مميزات المنهج البنائي :

أن يكتسب المتعلم معارف وأفكار ومهارات عملية من خلال سيرورة بنائية ، معناه أن تنظم الوضعية التعليمية/التعلمية بشكل يسمح لهذا المتعلم بممارسة التفكير كفعالية action نظرية وعملية في نفس الوقت ، وتجعله على اتصال مستمر بالأشياء والموضوعات المختلفة ، وتتيح له إمكانية التفكير فيها واستخلاص المعارف والقوانين والقواعد المتحكمة فيها، وفق سيرورة منهجية تعكس إبداعيته وعطاءه الشخصي .

أن الدرس الاستقرائي يعتمد طريقة الوصول إلى المعارف انطلاقا من الحسي إلى المجرد، ويمارس فيه المتعلم سيرورة تبدأ بالملاحظة وتنتهي بالاستنتاج مرورا بالتصنيف والنمذجة ، في أن الدرس الاستنباطي يدفع بالتلميذ إلى ممارسة طريقة منطقية استنتاجية للوصول إلى المعارف أو المحتويات المرغوب فيها ، ويتم ذلك عبر ممارسة مجموعة من العمليات ، تنطلق من فهم واستيعاب معطيات عامة (مسلمات ، مقدمات ، قضيا، ..) وإعمال الفكر لتحليلها في مرحلة ثانية، لكي يتم استنتاج المعرفة (بناء أو إعادة بناء) في مرحلة لاحقة .

إن اعتماد الانطلاق من الحسي إلى المجرد ، أو القول « بالنزول » من المجرد إلى المحسوس، يعتبر كل منهما، عملية المعرفة كسيرورة خطية ذات اتجاه أحادي تعطى فيها الأولوية إما للمنطق (العقل) أو للنشاط الحسي ، ولا سبيل لتقاطعهما.

إن تجاوز هذه السمة الخطية لكلا المنهجين، هو ما يميز المنهج البنائي/الديالكتيكي الذي يقدم عملية المعرفة كعملية بناء واكتشاف لا سبيل فيها لتفضيل العقل على الملاحظة الحسية ولا لتفضيل هذه الأخيرة على العقل، إن الذات sujet (الباحث أو المتعلم) لا تمارس النشاط المعرفي لمجرد أنها تسير حسب خطة مقننة، بل لأنها تبنى المعرفة كجواب على مشكلة محددة أو وضعية / إشكالية ، تستدعي حلا معينا، وليست هناك سيرورة منهجية نمطية توصل إلى بناء هذا الجواب، بل لابد أن تمر عملية البناء من سيرورة دينامية أساسها الشعور والوعي بمشكلة ما(نظرية أو واقعية) ، وفحواها القيام بنشاط يعمل فيه العقل بنماذجه وبنياته المختلفة ، إلى جانب الفعل الحسي الحركي ، للتأثير على الأشياء والموضوعات والوصول بالتالي إلى تجريد ما حدث من تغيرات عليها في صورة معارف محددة. وقد يؤدي النشاط المعرفي أيضا في العديد من الحالات، إلى تعديل النماذج والبنيات العقلية والمعارف .

9.3 مراحل المنهج البنائي

1.9.3 الإحساس بالمشكلة:

تعتبر هذه المرحلة بمثابة منطلق أساسي يدفع بعملية التفكير نحو بناء المعرفة ، وذلك من خلال ، تنشيط وإثارة عمليات البحث والتفكير عند الفرد، ويشير الإحساس بالمشكلة إلى حالة توتر نفسي محدد (كتوثر أو اختلال معرفي ، أو اهتمام أو حاجة...) يحس بها الفرد عندما يجد نفسه مشغولا بموقف إشكالي لم تحدد معالمه بعد ، بصورة دقيقة . وحياة الإنسان مليئة بمثل هذه المواقف التي تحرك التفكير وتنشط البحث في اتجاه إيجاد حلول ملائمة لها

2.9.3 تحديد المشكلة :

يقصد بتحديد المشكلة الوصول إلى طرح أو إثارة مجموعة من الأسئلة أو التساؤلات تساعد على تحديد نوعية هذه المشكلة وتدقيقها أكثر ، وذلك من خلال التركيز على طبيعتها، وعلى عناصرها وعلى مجالها وحدودها... فالإحساس بالمشكلة والانشغال بها، كمرحلة أولى، لا يكفي لرسم الطريق التي ستتبع ، ولا يساعد على فهم طبيعة هذه المشكلة ، بل لابد من المرور إلى مرحلة تحديدها بشكل دقيق ، أي وضعها في إطار

خاص ، والتساؤل حول العناصر التي تثير الغموض فيها ، وتحول دون فهم طبيعتهـا . بهذه الطريقة في التفكير تكون قد عملت على تحديد طبيعة المشكلة وحجمها، وذلك مـن خلال التدقيق في معرفة العناصر الأساسية والثانوية للمشكلة.. وتكون النتيجة التي توصل إليها هذه المرحلة، ممثلة في طرح السؤال الأساسي الذي يعبر عن المشكلة بصورة دقيقة ، والذي سيشكل منطلق البحث بأكمله .

3.9.3 صياغة الفرضيات :

بعد الانتهاء من عملية تحديد المشكلة وإبراز عناصرها الأساسـية ، تـأتي مرحلـة صياغة الفرضيات ، أي وضع كافة التفسيرات الأولية التي تبدو ملائمة لفهـم وتفسـير المشكلة ، والفرضية هي صيغة تفسيرية مؤقتة تنبني على إقامة علاقـات مختلفـة بـين المشكلة (متغير تابع ،Variable dépendante) والعوامل أو الشروط التي يفترض أنهـا تسببت في حدوثها (متغيرات مستقلة Variables indépendantes) . ومن الضروري أن تكون صياغة الفرضيات ، صياغة واضحة ودقيقة ، بحيث تبرز طبيعة العلاقة القائمة بين المشكلة والعوامل المفسرة لها ، لأن من شأن هذا الوضوح أن يسهل عمليات إنجـاز المراحل اللاحقة في البحث وفي بناء المعرفة المنشودة .

4.9.3 فحص الفرضيات:

يقصد بهذه المرحلة القيام بمجموعة من العمليات التي ستسمح بالحكم على مدى صدق وصحة العلاقة المفترضة بين المشكلة وعواملها ، فالفرضيات المصاغة فـي المرحلـة السابقة ، ليست بديهية، بل لابد من العمل على التأكـد مـن صـحتها بـإجراء سلسـلة الاختبارات المنطقية أو التجريبية... حتى يتم الوقوف علـى الفرضـيات التـي ينبغـي الاحتفاظ بها كتفسير للمشكلة والفرضيات التي ينبغي إقصاؤها كتفسير خاطئ لها .

وليست هناك طريقة وحيدة للقيام بالفحص السابق ، فهناك سلسلة مـن الإجـراءات والعمليات يمكن إتباعها لإنجاز هذه المرحلة ومنها، على الخصوص:

- **الفحص المنطقي:**

ونقصد به الفحص الداخلي لمدى الاتساق والانسجام الحاصل بين عناصر الفرضية، ويشمل هذا الفحص ، مستويات متنوعة ، كالمسـتوى اللغـوي والمسـتوى المفـاهيمي والمستوى المنطقي... ويمكن مثل هذا الفحص من استبعاد بعض الفرضيات التي تخالف المنطق .

5.9.3 الإجماع:

يعتبر الإجماع أو الاتفاق بين الأشخاص (علماء أو باحثين أو متعلمين..) من بين الوسائل التي يمكن اعتمادها في استبعاد أو قبول بعض الفرضيات ، وتاريخ المعرفة مليء بأمثلة عن فرضيات تم التوصل إليها من طرف عالم معين ، ولكنها ظلت في طي النسيان لمدة طويلة نظرا لعدم حصولها على إجماع المجتمع العلمي (كفرضية دوران الأرض التي توصل إليها غاليلي ولم تحظ بالإجماع في عصره ، وبقيت كذلك إلى أن أصبحت معرفة علمية ، [حصل حولها الإجماع] في العصر الحديث) .

6.9.3 التجريب Expermentation :

ليس هناك طريقة واحدة في تجريب الفرضيات المتنوعة ، بل يمكن أن تتعدد طرق ووسائل

إقامة « التجارب» التي تسمح بتأكيد أو نفي الفرضيات المختلفة ، ومن أنماط «التجارب» التي يتم اللجوء إليها لتحقيق هذا الغرض يمكن ما يلي:

* **التجريب «الطبيعي» :**

لنفحص أنواع معينة من الفرضيات نلجأ ، في بعض الأحيان إلى ملاحظة مباشرة للظواهر أو وقائع معطاة ، دون أن نكون وراء خلقها أو حدوثها، فعلى سبيل المثال يمكن استغلال لحظة حدوث الظاهرة الطبيعية (الزلزال، البركان، كسوف خسوف..) أو الاجتماعية (بغاء ، تسول، حروب...) للقيام بملاحظة مباشرة والتأكد ، على إثرها ، من مدى صواب الفرضيات المقصودة .

* **التجريب المخبري** (au laboratoire) :

نحتاج في حالات كثيرة إلى تنظيم وبناء تجارب متنوعة لفحص الفرضيات ، فمثل هذه التجارب ليست معطاة Données ، بل يعمل الباحث على بنائها في المختبر ، وذلك بهدف القياس والتحكم في مختلف المتغيرات والعلاقات القائمة بينها استرشاد بالفرضية الموضوعة للفحص .

وللقيام بالتجريب ، حسب هذا المعنى ، لابد من احترام شروط إنسانية تتمثل في: إعداد وسائل وأدوات التجريب ، تصميم وتخطيط التجربة إقامة التجربة الفعلية ، الملاحظة لجميع المعلومات حول وقائع التجربة .

* **تجريب الميداني** Sur le terrain :

بالتجربة الميدانية يمكن فحص أنماط معينة من الفرضيات ، وهي نوع من التجارب ، عادة ، ما نقوم بها ، عندما نضطر إلى الاتصال المباشر بعينة من الأفراد لفحص فرضيات ما، ويتم هذا الاتصال بالأدوات ووسائل مختلفة (كالاستجوابات والاستمارة والمعاينة...)

7.9.3 الاستنتاج:

هو عملية التوصل إلى تأكد أو نفي الفرضيات المفحوصة ، عن طريق تأويل وتركيب النتائج والمعطيات التي أسفرت عنها التجارب المقامة ، وسواء كانت الفرضية صائبة أو خاطئة ، فإن الأمر يعتبر ، في كلتا الحالتين ، نشاطا معرفيا ذا قيمة متساوية ، إذ ليس من الضروري أن يتمن التوصل دائما إلى إثبات وتأكد معارف وفرضيات ، لأن نفيها يقدم أيضا خدمة وفائدة معرفية تتجلى في استبعاد وإقصاء العناصر المعرفية الخاطئة

8.9.3 التطبيقات:

وهي مرحلة يمكن القيام بها بعمليات متنوعة تستهدف كلها إما إعادة التأكيد على الفرضية الصائبة أو البحث عن الشروط التي تبرز حدودها التفسيرية والتطبيقية ، إضافة إلى عملية ثالثة

أخرى يمكن أن تسمح بتطبيق وتوظيف المعرفة المستنتجة في مجال محدد .

الباب الثالث

نشاط القراءة وعلاقته بالتحصيل اللغوي

الباب الثالث
(نشاط القراءة وعلاقته بالتحصيل اللغوي)

الفصل الأول
تجليات الفعل القرائي :

لعلَّ الميزة التي أهلت الإنسان وميزته عن غيره من الكائنات الحية الأخرى ، هي ممارسة فعل القراءة ، وكأن لها ارتباطا وثيقا بكينونة الإنسان وقيمته الوجودية ، ولذلك لا يمكن أخذ العلم وحيازة الحضوة المعرفية دون المرور بآليات القراءة وميكانزماتها ، وبهذا حق لها أن تكون ظاهرة إنسانية . فغدت القراءة ممارسة وتواجدًا حضاريا وصار للإنسان كيانا منذ أن بدأ بحق يمارس تجربة الحرف .

ويبدو التمثل الحقيقي والمعنوي للرسالة الإسلامية لمَّا اتخذت من القراءة دعوة إلى التبليغ واكتسبت طابع التقديس من خلال الهالة العظيمة التي حظيت بها من قبل القرآن الكريم ، فكان الكتاب المقدس يستفتح أولى آيات الذكر الحكيم بدعوة « إقرأ » مشيدًا ببعدها في القدرة على التواصل المعرفي ، والانفتاح على التحصيل العلمي .

وانطلاقا من هذه الحضوة التي تبوأتها القراءة تهافت العلماء ورجالات التربية للغوص في آثارها مما أنتج تفاعلا أتاح تحديث المعارف وتطوير البيداغوجيات قصد التأسيس العلمي للممارسة الهادفة .

وبذلك اكتست القراءة معاني تثبيت المعارف ، واستخلاص المعلومات من النصوص المكتوبة ، ورغم شمولية هذا التعريف ورغم ملامسته لجوهر العملية – القراءة – إلاَّ أنه لا يقدم ما يجب من عملية القراءة البيداغوجية ، فالقراءة ترتبط بحاجة الإنسان (المتعلم) . وهي أداة من أدوات اكتساب وتحصيل المعرفة والعلوم والاتصال .

وتعتبر القراءة كمفهوم ، عملية يتم من خلالها ربط الرموز الكتابية بقيمتها الصوتية والدلالية فهي إذن عملية فكرية فيزيولوجية معقدة تتطلب من المتعلم بناء صرح من العلاقات الرابطة بين نظامين متميزين هما نظام اللغة المنطوقة ، ونظام اللغة المكتوبة .

ويختلف نظام القراءة تبعا للوظيفة التي يسعى إلى تحقيقها فهو تارة جهري أو صامت أو مسموع ، وهو تارة أخرى نموذجي أو فردي أو جماعي ...

1. مميزات الفعل القرائي :

إلاَّ أنها جميعا تختص بميزات ثابتة يمكن إجمالها فيما يلي :

1.1 إنها عملية مستمرة تصاحب المتعلم من التعليم الأولي إلى آخر لحظات العمر فهي عملية دائمة يمارسها المتعلم في كل المراحل التعليمية كما يمارسها مدى حياته فهي أساس كل عملية تعليمية – تعلمية .

2.1 القراءة وسيلة ناجحة للتثقيف في عصرنا هذا الذي تتعدد فيه قنوات التثقيف السمعية البصرية غير أن القراءة مازالت تحتل المرتبة الأولى بين هذه الوسائل لما تمتاز به من يسر وسرعة وتحرير وعدم التقيد بزمان أو مكان معينين .

3.1 القراءة مصدر للكثير من الخبرات والتجارب التي يسعى القارئ إلى الاستفادة منها في حياته العامة والخاصة .

4.1 القراءة تنمي في المتعلم الدوافع القوية للاهتمام بالعلوم والمعارف المختلفة .

5.1 القراءة وسيلة للتواصل بين أطراف متعددة حضاريا وتفاعليا مع الأمم .

6.1 القراءة وسيلة طبيعية لتحصيل العلم والمعرفة إذ تمكن القارئ من التروي والتمعن في المقروء والتأكد من المعلومات السابقة .

7.1 وهي وسيلة ناجحة في تعليم وتعلم اللغات نطقا وكتابة وسماعا كما تساعد على تسهيل التعلم لذى المتعلمين وتجدد نشاطاتهم .

هذه المميزات الخاصة بنشاط القراءة ترشدنا إلى أن فعل القراءة ينفتح بمرونة كبيرة ويمنع أن تكون له تعريف دقيق ، وقد تختلط معاني القراءة بمعاني الفهم ، إلا أنه في كل الأحوال نخلص إلى أن تعلم القراءة يحقق الحاجة ويشبع شغف الذاكرة ويحدث التواصل وينمي الحس القرائي ويتجه به إلى تنمية المهارات .

2. أنواع القراءة :

تخضع القراءة لوضعيتين ، إما صامتة وإما جهرية ونسترشد برأي حسن شحاته في كتابه القراءة [1] والذي يشير إلى المناسبات الأكثر استدعاء للقراءة الصامتة وهي قراءة الصحف ، الكتب ، النوادر ، القصص الفكاهية ، قراءة المواقف السياسية أو الإجتماعية أو الاقتصادية أو تكوين رأي أو كسب معلومات أو حل مشكلة .

---

[1] القراءة الدكتور حسن شحاته كلية التربية * جامعة عين الشمس ط2 *

أما وضعيات استدعاء القراءة الجهرية فهي القراءة للآخر، القراءة الاستعراضية ، القراءة التعليمية ، القراءة الإرشادية .

وأثناء الممايزة في السرعة والفهم بين الوضعيتين الجهرية والصامتة فالقراءة الجهرية استبطائية السرعة والفهم بالموازاة مع القراءة الصامتة ، ذلك أن سرعة القراءة مرتبطة بفيزيولوجية الرؤية البصرية والقدرة على الالتقاط ؛ لأن المدرس في الطور الثاني حينما يكون في وضعية القراءة الجهرية يستحضر شروط نظام خاص قد يجهد الأعضاء المسؤولة عن عملية القراءة قصد التحكم في الآليات القرائية مما يبعد الفهم بحكم الأداء الاستعراضي ، التي تتطلب المقدرة اللغوية كمؤشر شكلي يعد أداة فعلية ومكونا أساسيا لهطه العملية .

وهناك فرق آخر بين نوعين من القراءة (الوظيفية ، والاستمتاعية) ، الأولى تبحث في دواخل المعاني والمضامين والثانية قراءة سياحية دون عناء جهد ، إلاَّ أن البحث هنا يتجه نحو القراءة المدرسية والتي تقوم أساسًا على المقوم البيداغوجي وفق طرائقه التعليمية .

الفصل الاثاني
القراءة كنشاط بيداغوجي :

يتكشف من خلال الكثير من الدراسات البيداغوجية الخلط السائد في طرائق القراءة ، نظرا لتعدد هذه الطـرائق وتنوعها في الحقل التربوي والبيداغوجي ، بـين الاسـتقلالية والصرامة ، وبين تلك التي تقوم على الكل أو أخرى تنطلق مـن الجـزء ، وإن كانـت الدراسات الجادة تتجه إلى المقاربة بدل الطريقة ؛ ذلـك أن الطريقـة تتميـز بالتزمـت والصرامة ، بينما المقاربة هي الأخذ بما يناسب استراتيجية الدرس من طرائق متنوعـة تضمن التواصل في وضعيات تعليمية مختلفة ، وتمنح فرصة لمعلم ظل سـنوات طـوال بحكم صرامة المنهاج الرسمي حبيس قيود مشكلات الطرائق ، بل أصبح مـن الممكـن والجائز أن يختار في ظل هذه المقاربة من تلك النظريات ما يفيد المتعلم في تنمية قدراته وتحصيله وتنمية ملكته اللغوية التي إن حسن استثمارها سهلت تحصيل العلوم الأخرى من مقررات المنهاج ، بما يسمح من تكييف الكتاب المدرسي مع حاجيات المتعلمـين علـى اختلاف قدراتهم الإدراكية .

وهذا من شأنه أن ينتقل بالمتعلم من التراكم الكمي للمعارف إلى التحصـيل الفعلـي الوظيفي ، مما سيحدث الاتصال والتواصل في شكل قدرات واستطاعات . حينهـا سـيتم توسيع وإثراء مدارك وخبرات المتعلم ، وبالتالي تنمية رصـيده اللغـوي وتحصـيله الإجمالي مع إحداث شروط ديناميكية التواصل البيداغوجي من خلال الوظائف الأساسـية بداية بالتبادل إلى التبليغ ووصولاً إلى إحداث التأثير الفعلي .

1. البعد النفسي الاجتماعي لنشاط القراءة :

لقد بات من الضروري أن المعرفـة الفارقيـة السـيكولوجية والاجتماعيـة ضـمن مخططات المنهاج يؤكد أهمية العملية ضمن سلسة التقويم وشبكيتها من تطوير القـدرات ودعم المكتسبات على ضوء المعرفة الاجتماعية والثقافية للمتعلم ودرجة استيعابه وقابليته دون إغفال مستواه اللغوي ، ذلك أن المدرس الذي يتبنى هذه الإستراتجية حتما سيستخدم كل الوسائل التقويمية ليتأكد من مدى الإستفاذة التحصيلية عند المتعلم من القواعـد ومـن القدرات والمفاهيم التي كونها ، والحقائق التي نماها والتواصلات التي أحـدثها ، والقـيم التي اكتسبها تنمية لقدراته ، وبتنامي هذه المعطيات عند المتعلم يحدث التعديل بالتخلي عن

مواقف غير مرغوب فيها , وبالمقابل تنمية مهارات واستطاعات أخرى في شكل مواقف جديدة .

وللقراءة دور طلائعي في بناء شخصية المتعلم وتطوير علاقاته مع الآخرين وتهذيب سلوكاته نفسيا واجتماعيا ، وهي بذلك تبني شخصيته لكونها :

- ❖ تنمي ميوله وتحقق له المتعة الروحية .
- ❖ تكسبه الاعتماد على النفس باعتماده على ما يقرأ .
- ❖ تغرس فيه روح الابتكار الفردي وتفجر فيه طاقة الإبداع إقتداء بمن يقرأ عنهم من أدباء وشعراء ومفكرين .
- ❖ تنمي قدرته اللغوية وتهذب ذوقه بما يستمتع به من نصوص .
- ❖ تنمي المجال الحس حركي عنده أثناء النطق والاستماع والتأثر بالمقروء .
- ❖ تجعل منه فردا معتزا بلغته , باعتبارها إحدى المقومات الأساسية لشخصيته .
- ❖ تنمي فيه روح الحكم والنقد والمناقشة والتنبؤ بالنتائج .
- ❖ تمكنه من التعرف على إنتاج الآخرين والوقوف على أفكارهم ومناقشتها .
- ❖ تنتشله من براثين الأمية والجهل .

وفي ضوء الحقائق السابقة ينبغي أن نشير إلى أن تعليم اللغة العربية في مدارسنا , يجب أن يتم وفق منهجية دقيقة , تأخذ بعين الاعتبار احتياجات وقدرات المتعلمين وأعمارهم , وخصائصهم النفسية , والبيئة التي يعيشون فيها بكامل أبعادها الاجتماعية والثقافية والحضارية .

2. تعليمة القراءة وعلاقتها بالتحصيل اللغوي:

يعتبر نشاط القراءة عملية أساسية في اكتساب اللغة , وأن اكتساب اللغة يعتبر بدوره شرطا أساسيا للنجاح المدرسي , ولعل هذا ما يفسر غزارة المؤلفات والأبحاث التربوية التي تناولت الفعل القرائي طيلة هذا القرن . وقد نتج عن هذه الوضعية فشل قرائي فضيع. حيث تدل الأرقام المستخلصة من خلال الدراسات الميدانية في مجال نشاط القراءة عن وجود ما يناهز 25 % من التلاميذ الفرنسيين يعانون من أحد مشاكل الفشل القرائي , ويرتفع هذا العدد ليصل إلى 30 % في الولايات المتحدة . أما بالنسبة لدول العالم الثالث وفي غياب الأرقام الناتجة عن فقر في البحوث التربوية المتعلقة بهذه الظواهر ، قضايا مسكوت عنها ، لتفتح باب التفسير الإعلامي لها على مصراعيه .

لقد أعطت هذه الدراسات والأبحاث دفعة قوية للفعل البيداغوجي حيث وظف نتائجها في بلورة طرائق وتقنيات عملية تعلم وتعليم القراءة . وقد استطاعت الدراسات السيكولوجية حصر عوامل التخلف القرائي في العوامل الآتية :

- نقص الاستعداد .
- اضطرابات عاطفية .
- تأخر في النمو .
- صعوبات التكيف .
- عوائق فيزيولوجية .
- وسط فقير وتعيس .
- خلل في الكلام والنطق .
- مناهج تعليمية غير مكتملة ...

3. **طرائق تدريس القراءة** :

انطلاقا من التتبع للمسارات التاريخية للمراجع العلمية الفلسفية للقراءة يصعب حصر نماذج واضحة محددة من الطرائق وذلك للاعتبارات الآتية :

إن الكثير من التعليميين يرفضون استعمال مفهوم طريقة محددة يصلون بها إلى جوهر درس القراءة ، بل يتعاملون معه حسب ما تمليه طبيعة وتدابير معينة وذلك من النادر وجود تطبيقات عملية دقيقة تتبع خطوات تدريس القراءة كما أوردتها النظريات ، ورغم ذلك لا تخرج التطبيقات الفعلية للقراءة عن إحدى الوجهتين أوهما معا :

أ- الطريقة التركيبية . ب - الطريقة التحليلية .

1.3 **الطريقة التركيبية** La méthode Synthétique :

تنطلق هذه القراءة من الأجزاء الصغرى « الحروف » إلى العناصر الكبرى « الكلمات » ثم الجمل ثم النص على طريقة المربية الشهيرة « منتسوري » . وتستند هذه الطريقة على فرضية نظرية مفادها أن الجزء يسهل تعلمه وأن المركب يصعب إدراكه ، وأن القراءة الجيدة معيارها هو التمكن من الربط السليم بين الحروف صورة و صوتا ونطقا . كما أن السيكولوجي ينطلق من مبدأ المثير والاستجابة عند السلوكيين . ويمكن التمييز ضمن هذه الطريقة بين نموذجين من الممارسة التطبيقية في تنشيط حصص القراءة .

1.1.3 **الطريقة الأبجدية** : وهي الطريقة التي اعتمدت في المدارس الكلاسيكية ، وما زالت تمارس في كثير من الكتاتيب القرآنية التقليدية ، وتنحصر في تعليم الحروف الهجائية بأسمائها : الألف ، الباء التاء ...إلخ . حيث ترسخ في ذاكرة المتعلم ليوظفها لاحقا في تعليم الكلمات ثم الانتقال إلى الجمل ، فالنصوص.

2.1.3 **الطريقة الصوتية** : وهي الاعتماد على تقنية الأصوات ، والمتعلم مطالب باستعمال رموز الحروف وأصواتها ، ورغم أن التقنية المستعملة في كلتا الطريقتين سهلة للغاية إلاَّ أنها تكرارية تبعث على الملل والنفور . والاكتساب فيها يعتمد على الحفظ والتكرار مما يقلل من دافعية المتعلم إلى المقروئية . وتعتمد هذه الطريقة أساسا على مرجعية أن العين تبدأ برؤية الأجزاء ثم تنطلق إلى الكليات وهذا ينافي نظرية الجشتالت التي تنطلق من شمولية الرؤية ثم تنتقل إلى التجزيئية .

3.2 **الطريقة التحليلية** la Méthode Analytique :

تعود مرجعيتها النظرية إلى « نيكولا آدم » 1787 مؤسس هذه الطريقة وقد تبناها فيما بعد « ديكرولي » وتستمد مرجعيتها كذلك من طرح الجشتالت باعتبار أن عملية الإدراك تتم من الكل إلى الجزء .

وتقوم هذه الطريقة على أساس الترابط بين المكونات ، الرمز/ الصوت/ الدلالة ، مما يسهل بناء رصيد لغوي حسب مواصفات المنهاج ، لذلك فإن الفشل الدراسي يعود إلى الفشل القرائي ومن ثمة يجب البحث عن معيقات القراءة وأمراضها . ولعلَّ فريق آخر حاول أن يستنير من الطرقتين معا من خلال عملية المزج بين الطريقة التركيبية والجزئية، فالقراءة من هذا المنظور هي أن تنظر إلى الرموز المرسومة بعينيك فتستعرض في ذهنك المدلول الذي يفهم من هذه الرموز (قراءة صامتة) ، بمعنى أن القراءة هي القدرة على إقامة الرابطة بين الرمز كمثير والدلالة في حالة القراءة الصامتة كاستجابة ؛ مع مراعاة التناسب مع المقدرة وشروط عملية المنهاج في المعرفة الدقيقة بالمستوى الذي عادة ما يناسب المستوى المتوسط .

فإذا كان متعلمو المرحلة الأولى من التعليم يتحكمون في المكتسبات اللغوية الأساسية ، فيتعرفون على الحروف ونطقها والتمييز بين أشكالها وصورها ، واستجماعها في كلمات وجمل ثم تتوالى مراحل أخرى لتعزيز هذه القراءة وصولا بها إلى التمكن وتوسيع دائرة الاستجابات والتوسع في قاموس المتعلم المفرداتي (الرصيد) وذلك بامتلاك تقنيات القراءة من حيث التعرف والأداء والفهم والتفكير والتذوق والنقد والتفاعل التواصلي والاستماع ... بين القراءة والتعبير ، خصوصا إذا رافق ذلك وعي تقويمي إجرائي يسمح بإصدار الحكم والمعالجة فور ظهور العجز والنقص مما يحيل إلى المعرفة الحقيقية بمستوى التحصيل تبعا لما وفر من قرارات تقويمية واتخاذ المواقف العلاجية

المناسبة . ولن يصل المدرس إلى هذه الدرجة من التقويم الفعلي إلا إذا كان مؤهلا معرفيا قادرا على التعامل مع اللغة في جانبها اللساني من خلال المعطيات الصوتية والمعجمية والصرفية والنحوية وحتى البلاغية والعروضية حتى تربى في متعلم السنة السادسة البعد العروضي في أولياته الموسيقية وفضاءاته الذوقية . وهو لا يتصور كيف يتحول الكلام إلى رموز، ولا يعي كيف تصبح الأوامر والنواهي والحركات والأداءت والتصرفات والأحكام ... إلى رموز وإشارات وعلامات... يتفاهم حولها الناس ويعرفون كلهم دلالتها ما عدا المتعلم .

إن بناء أي منهاج دراسي يتطلب الارتكاز على مجموعة من الأسس النظرية ، فلسفية وعلمية واقتصادية... وذلك للتخطيط وهيكلة هذا المنهاج على مستوى مضامينه وأهدافه وطرائقه وأساليب تقويمه وتطويره... ومن ثمة فإن منهاج القراءة في المدرسة الأساسية أكثر حاجة إلى الاعتماد على الدراسات التي تمهد لفهمه واستيعاب دلالاته ، أهمها دراسة الأساس السيكولوجي العملي لعملية التعليم وتعلم القراءة ، ويدرج ذلك ضمن كفاءة ومعرفة وتكوين المدرس كمرب ومنشط ومخطط وباحث ومقوم حسب المواصفات التي ينعته بها المنهاج الرسمي قصد إغناء الرصيد اللغوي للمتعلم .

الفصل الثالث
دراسة وتحليل نشاط القراءة (السنة السادسة نموذجا)

يصل المتعلم إلى السنة السادسة وقد اكتملت تصورات الأهداف المحددة في السنة الرابعة والخامسة من الطور الثاني بملمح يجعل القراءة تتواصل بمساع تتشكل بـ :
تنمية الحصيلة اللغوية وإكساب المتعلم جملة من المعارف وتدريبه على فهم النصوص وتحليلها ، وتناولها للمعاني والأفكار وتوجهه نحو النقد والتدريب على تذوق الصور الأدبية ، وتمكنه من الموازنة بين الدلالة الأصلية للكلمة والدلالة المجازية لها في حدود المتطلبات المنهجية [1] . ويوازي ذلك التدريب على المطالعة ذات الطابع التثقيفي والعلمي والترفيهي واستقاء المعلومات المتعلقة بالمحتوى المعرفي لهذه النصوص من مصادر متنوعة . وتوزع حصص القراءة على الشكل الآتي :

1. حصص القراءة :

الحصة الأولى : قراءة النص الأول دراسة وتحليلا (45 دقيقة)
الحصة الثانية : قراءة النص الثاني قراءة مفسرة (30 دقيقة)
الحصة الثالثة : قراءة النص الثالث أو الرابع قراءة صامتة أو معبرة (30 دقيقة)
المحفوظات : من خلال الوظائف والأهداف . ويدرب المتعلم في الحصص الخاصة بنشاط المحفوظات على الحفظ والاستظهار قصد شحذ الذاكرة ، فتزوده بالصور التعبيرية، التي تكسبه الثروة اللغوية ، وتدربه على النطق والإلقاء ، وتنمي لديه الذوق الجمالي والحس الإيقاعي .

فإذا كانت هذه الموضوعات المقترحة في مختلف الحصص المرتبطة بنشاط القراءة على تنوعها وثراءها ، تشكل ملمح المتعلم عند نهاية السنة السادسة ، وقد ألم بالكثير من القضايا اللغوية التي تؤهله لما بعد المرحلة الابتدائية ، فإن الواقع يثبت عكس ذلك فبمجرد الانتهاء من الأشهر الأولى من المرحلة الإكمالية ، تثبت الأرقام تدني المستوى ، وهذا يفضي إلا طرح سؤال منهجي إشكالي عن مرجعية هذا التدني .

---

[1] انظر المنهاج وزارة التربية الوطنية الطبعة : 1996 – الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ص 61

2. توقيت أنشطة اللغة العربية في الطور الثاني :

السنة الرابعة		
الأنشطة	عدد الحصص	التوقيت
تعبير	4 حصص	2 سا
قراءة	3	1سا 30 د
قواعد	2	1سا
إملاء	1	30 د
دراسة النص	1	45 د
محفوظات	2	1سا
مطالعة	1	45 د
تمارين كتابية	2	1سا
خـــــط	1	30 د
المجموع	17 حصة	9 ساعات

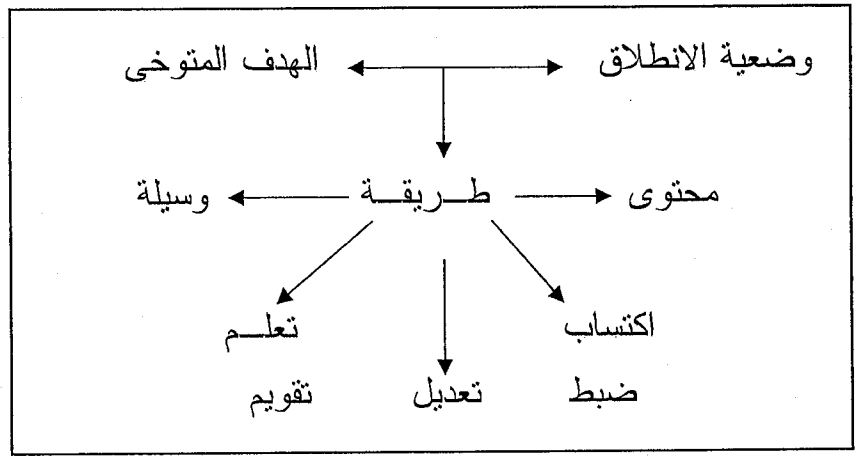
السنة الخامسة + السنة السادسة		
الأنشطة	**عدد الحصص**	**التوقيت**
تعبير	3 حصص	1سا 30 د
قراءة	3	1سا 45 د
قواعد	2	1سا
إملاء	1	30 د
دراسة النص	1	1 سا
محفوظات	1	30 د
مطالعة	1	45 د
تمارين كتابية	1	30
المجموع	13 حصة	7 ساعات و 30 دقيقة

في ظل هذه المعطيات يمكن أن أخلص إلى تصور خطة شمولية ، وأفاق متفاعلة تنطلق أولا من محاولة تشخيص الوضعية الحالية ، ثم تصور منهجية لا تستوجب تمكنا معرفيا وتربويا وخبرة علمية فحسب ، بل تتعدى إلى تفعيل هذه الطرائق النشيطة بما تتوفر عليه من خصائص تقويمية تعديلية مستمرة ؛ وهو ما يؤول إلى بلورة إطار منهجي يتجه إلى إثراء حصيلة المتعلم . وهذا يستدعي سؤالا إشكاليا عن المصادر المتنوعة التي يعول عليها في تطوير القراءة ومن ثمة تطوير حصيلة المتعلم كهدف مقصود يسعى المنهاج إلى تثبيته . وتماشيا مع الفرضيات التي أوردها البحث في اعتبار القراءة تنفرد

بهذه الغاية انطلاقا من علاقتها بالطرائق التي نحت منحـــى اتصاليا يقوم على وظـــائف وعناصر تعليمية ، تحقيقا للمقاصد الكبرى للفعل القرائي . ولعل الوظيفة اللسانية اللغوية لها الأثر البارز في الطرائق التواصلية ، فقد سعت إلى تمثل وظائف اللغة في المجتمـــع وترجمة حركيتها تعليميا ، وهي من أجل ذلك جعلت المواقف الاجتماعية تتزحـــزح بهـــا كأداة للتفكير والتأثير عن طريق المواقف التفكيرية بما تتوفر عليـــه مـــن فعـــل لســـاني بمكونات فزيولوجية وحرفية ونحوية ، ومعجمية ، ودلالية . مما أفرز – عن هذا البعـــد اللساني في المجال القرائي – نتائج وصفية تفسيرية . لكون الأداة اللسانية تفسح المجـــال واسعا لإحداث هذا التواصل بين بنية اللغة والأبعاد المجتمعية .

وفي ضوء ذلك يمكن بلورة الأسئلة الآتية والتي تتشكل حسب الوضعية التعليمية التعلمية:

- ما هو الهدف المقصود ؟ ⟵ الهدف .
- من أين تكون البداية ؟ ⟵ وضعية الانطلاق .
- كيف ادرس ؟ ⟵ وضعية العملية التعليمية .
- كيف اختار المحتوى ؟ وكذا العناصر ؟
- ما هي الطريقة الكفيلة بهذا المحتوى وهذه العناصر ؟
- ما هي أنشطة التعلم ؟
- ما هي الوسائل وقيمتها الفعلية ؟
- ما هي نتائج التعلم ⟵ التقويم



فكلما كان بناء العناصر متناسقا تفاعليا ، إلا وأدت حتما إلى مبدأ الإبداع والابتكار وقدرة الحصول على حل للمشكلات بالارتكاز على مهارتي الاستعداد والإرادة . وخلاصة هذا هو تأكيد إمكانية تربية الابتكار وتوسيع نطاق التمرس والتدريب لفتح سبل الاكتشاف والإلهام والإنتاج .

3. تنمية الحصيلة اللغوية وتطوير القدرات :

إن ضآلة التحصيل اللغوي القرائي لدى المتعلمين ، ولد العجز والنفور من حصص القراءة ، وذلك أمام غياب الطرائق التربوية النشطة . هذا الوضع كان دافعا أساسيا نحو محاولة البحث الدؤوب عن موارد التفعيل الحقيقي للطرائق التربوية الأكثر قدرة على تنمية نشاط القراءة . فاعتماد طريقة الإلقاء التي تقوم على إقصاء الطرف الآخر (المتعلم) أدى إلى محدودية الاكتساب ومحدودية ترقية الأداء والمكتسبات القرائية مما يدفع المتعلم إلى الشعور بالعجز لامتلاك الرصيد اللغوي ، ويدفعه إلى النسيان . ومرد ذلك يرجع إلى الافتقار إلى حب الإطلاع وإذكاء روح المنافسة والتحدي وإثارة التشويق والإعجاب بالنصوص الجميلة ، هذا الفعل يقلل بل يدفع إلى العزوف عن الاشتراك في التفاعل مع حصص القراءة ، خصوصا في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي . أين يبدأ المتعلم في التعايش الحقيقي مع أحداث النصوص معرفيا ، وجدانيا ، حركيا ، مما يؤدي إلى الشعور بالملل والإحباط والكراهية وهذا قد يؤدي إلى قلة المحصول .

إن الإستنساخ والتكرار يورث الملل ويجعل الطريقة خالية من وهج الحركية النشيطة باعتبار أن الموقف القرائي يستدعي التنوع ، كاستثمار حصة القراءة داخل حجرة المكتبة المدرسية ، مما يضفي سحرية جديدة على فضاء المكان . لأن نشاط القراءة أخصب أنشطة اللغة إلى الإثراء اللغوي ، فهو المجال الأكثر تجليا للحصيلة اللغوية . ومن هنا تظهر القيمة الفعلية للنشاط القرائي في تنمية الرصيد اللغوي .

4. الرصيد اللغوي وطرائق التحصيل :

يرتبط مفهوم الرصيد بالمجالات المالية المصرفية... وقد شبه علماء العربية في تراثنا اللغوي المواد المهيأة للاستعمال بقدر من المال يكون في حالة وديعة ينتقي منها صاحبها ما يشاء عند الحاجة .

والرصيد اللغوي في مجال التعليم – اللغة العربية – هو هذه المدونة من الألفاظ والتراكيب والصيغ التعبيرية والبنى اللغوية والمفاهيم التي تجرى في سياقها تعليم اللغة

مشافهة وقراءة وكتابة والتي نتصور أن النصوص القرائية والكتابية قد روعي تأليفها في إطارها.

1.4 أهمية الرصيد اللغوي :

ليس في مقدور المدرس أن يضع لنفسه رصيدا لغويا أو أن يختار لدروسه ما يشاء من الألفاظ والصيغ والتراكيب... بل إن هذه من مهمات المعاهد اللسانية ، والمجامع اللغوية المختصة .

ولقد أنجزت اللجان المختصة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم سنة 1989 ، وهي هيئة تضم مجموعة من الخبراء والعلماء اللسانين مدونة الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ المرحلة الابتدائية والتي يكون فيها قسم السنة السادسة تتويجا للمرحلة لهذه المرحلة ، من اجل سد حاجة حيوية ضرورية في التعليم اللغوي ، ولغرض وضعها بين أيدي خبراء المناهج كأداة رئيسية لامناص منها في تعليم اللغة العربية ، بها تؤلف الكتب المدرسية وعليها تدور أنشطة الممارسة اللغوية مشافهة وكتابة . وذلك تبعا للقيمة والمردود العاليين للرصيد ، باعتباره النواة اللغوية الصحيحة التي تستجيب لما يحتاج إليه الطفل لمواجهة الحياة لارتباط الألفاظ بالمسميات التي يتعايش معها في الواقع اللغوي وفي مختلف المجالات ، بما يمتلك الرصيد من المترادفات الوظيفية التي تتناسب مع هذه الفترة العمرية . لأن هذا الرصيد يمثل القدر المشترك الذي يجب الحرص على أن يكتسبه كل متعلم في المرحلة الابتدائية ، ولأنه من جهة أخرى يمثل الحد الأدنى الذي يحتاج إليه المتعلمون ، في بيئاتهم الثلاث : البيت ، المدرسة ، الشارع في شكل تدرجي التوسع .

إن هذا التصور الإستراتيجي للدور الفعال الذي ينبغي أن تنتهجه طرائق التحصيل يتطلب أن يكون تدريس اللغة العربية تدريبا متواصلا في كل عناصره من مكونات المنهاج الرسمي ، بالتدرج به في مكتسبات لغة المتعلم وتفجير ينابيعها قراءة وكتابة من منطلق النظام اللغوي . لأن الرصيد لا يعني فقط حفظ جملة من المفردات دون وعي بها بل هو قدرة استعمالها تحليلا وتركيبا ، والانطلاق بها من معرفة القدر المشترك من المفاهيم ، ومن ثمة تركيزها وتثبيتها ثم استعمالها وتوظيفها في إطار نسقي يواصل العمل بتتبع بنياتها ، ليس في أنشطة اللغة العربية فحسب ، وإنما فى بقية الأنشاطة الأخرى كالتربية الإسلامية والمدنية ودراسة الوسط والعلوم الاجتماعية والرياضيات ...

قائمة المراجع الخاصة بالباب الثالث
(نشاط القراءة)

1 – أبو حمدة محمد علي ، الداني في مهارات اللغة العربية / عمان مكتبة الرسالة .

2 – أحمد محمد معتوق ، الحصيلة اللغوية عالم المعرفة / الكويت ط 1

3 – بركة فاطمة الطبال، النظرية الألسنية عند رومان حاكبسون دراسة النصوص / بيروت المؤسسة الجامعية للدرسات والنشر 1993م

4 – حسين د . محمد كامل ، اللغة العربية المعاصرة / القاهرة دار المعارف 1986 .

5 – طحان ، ريمون ودينز بيطار، اللغة العربية وتحديات العصر/ بيروت دار الكتاب اللبناني 1984.

6 – المسدي ، د. عبد السلام ، الأسلوبية والأسلوب ط 3 الدار العربية للكتاب .

7 – حسن ، د. شحاته القراءة سلسلة معالم التربوية مركز الكتاب ص 93 .

8 – وافي، د. علي عبد الواحد، علم اللغة ط 6 / القاهرة دار النهضة المصرية 1967.

9 – منهاج اللغة العربية للسنوات الثلاث من الطور الثاني ط 1996.

10 – الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف" المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ط 89

11 – مجموعة من الباحثين – قراءات في المناهج التربوية "مطابع عمار قرفي – باتنة – ط1

الباب الرابع

نشاط التعبير وعلاقته بالتحصيل اللغوي

الباب الرابع
نشاط التعبير وعلاقته بالتحصيل اللغوي

الفصل الأول
التعبير كنشاط بيداغوجي

1. تعريف التعبير كنشاط بيداغوجي :

التعبير في اللغة ، يعني الإبانة والإفصاح عن مخزون الأحاسيس والأفكار التي تنطوي عليها النفس الإنسانية ، وهو الوسيلة التي يعول عليها في ربط ثقافة الماضي بالحاضر ، كما يعتبر أحد الفنون الفاعلة في تحقيق الاتصال اللغوي ، ولكي يحقق التعبير غايته الأساسية داخل العملية التعليمية / التعلمية ينبغي أن يكون واضحا سليما ، وكل فروع اللغة تتكامل لخدمة هذه الغاية وتجسيدها واقعا ملموسا على المستويين الكتابي والشفوي . « والتعبير نشاط تربوي أساسه نقل أفكار أو مشاعر أو مواقف بوسائل معينة كالجسم أو اللون أو اللغة وهو نشاط اتصل بالإبداعية والإبداع إذ يكون أصيلا وفرديا ، والتعبير عمل نقل ، لأنه يقوم على تواصل بين مرسل ومتلقي وموضوعه الأفكار في مجال المعارف والمشاعر والمواقف ومكانه الوجدان ووسائله هي الجسد والحركة كما هو الأمر في التعبير الجسدي كالرقص والميم واللون والشكل كما هو الأمر في التعبير التشكيلي والنحت والكلمة كما هو الأمر في التعبير الأدبي » [1] .

والتعبير بذلك هو نشاط أساسي في تهذيب المتعلم وتطبعه بحب الفن والميل إلى أشكاله وإبراز قدراته ومواهبه ، ويتطلب كل هذا الإبداع والإبداع نشاط ذاتي للمتعلم والحد من سلطة المدرس وأساليب التوجيه .

فالهدف من نشاط التعبير ، هو تمكين المتعلم ، وتدريبه على مهارات التواصل اللغوي التي يتأهل بها إلى إبلاغ تجاربه وأفكاره إلى الآخر بصورة واضحة ، ويتطلب هذا الغرض أن يحسن المتعلم استدعاء الأفكار وترتيبها واختيار المفردات الصحيحة لها ، ولذا نعمل على تدريب المتعلمين على التعبير وتمكينهم من التحدث شفويا وكتابيا ، وإن ذلك العمل الذي نوليه للمتعلمين ينبغي أن يكون مناسبا لنموهم الفعلي والنفسي والحركي.

يتقدم النمو اللغوي والفكر عند المتعلم ، يتوسع ويتعمق بهذه الأهداف التي يمكن أن نشير إلى جملة منها على سبيل المثال نحو .

---

[1] – معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك – سلسلة علوم التربية 9-10 مجموعة من المؤلفين المغاربة ص 139

1- تمكين المتعلم الطلاقة اللغوية .

2- القدرة على تأليف الجمل وحسن صياغة العبارات .

3- التدريب على حسن التنظيم وجمع الأفكار وترتيبها ترتيبا منطقيا .

4- التمرن على اختيار وانتقاء المفردات المناسبة للمعاني .

5- السرعة في التعبير والتفكير عند مواجهة المواقف الحياتية المختلفة .

6- تنمية الذوق الأدبي السليم ، ودعم عنصر الخيال .

7- التعود والتمرن على الكتابة بالغة الصحيحة

8- إتقان المتعلمين الملاحظة الدقيقة التي تأهلهم إلى وصف الأحداث والأشياء والعمل على ترتيب عناصرها والتنسيق بينها وصولا إلى سلامة الذوق في اللغة .

9- التمرن على إنجاز الأشياء بعد ملاحظتها في دقة وسرعة.

10- أن يترب ويتكون لدى المتعلمين استقلالية في الفكر ، بحيث يتعاطون الفعل التعبيري بكل حرية بعيدا عن كل القيود التي كثيرا ما تعطل العقل عن الإبداع والإبداع في ميدان الكتابة.

11- أن يكون قادرا على مواجهة المواقف الطارئة والمفاجئة الكتابية والشفوية وذلك بسرعة في التفكير والتعبير .

12- أن يتمرن ويتعود على التفكير المنطي ، وترتيب الأفكار ، وتنظيمها في صورة متكاملة ومنسجمة .

2 . علاقة التعبير بأنشطة اللغة :

إن التعبير ، لا ينظر له كعنصر معزول عن باقي الأنشطة اللغوية التي تمثل شجرة اللغة ، فهو إذن فرع ينمو ويتفاعل مع باقي فروع اللغة ، فيتشابك ويتداخل بمهارته اللغوية مع غيره من مهارات القواعد النحوية والصرفية والإملائيـــة والخط والنصوص نثرية كانت أم شعرية ...إلخ وإن تقدم المتعلم وتفوقه في فرع من هذه الفروع ، يعني نموه وتفوقه في التعبير الكتابي ، وكذا يتطلب من واضعي البرامج في أي مرحلة تعليمية أن ينظروا إلى جميع فروع اللغة كوحدة متكاملة تهتم بالمستوى اللغوي للمهارات المخصصة لكل فرع لغوي على المستويين العمودي والأفقي ، لكون التعبير هو الحصيلة

النهائية والتعبير نشاط لغوي مستمر ، فلا يكون مقصورا على حصة من حصص اللغة ... وإنما تتعداها إلى كل نشاط في الفروع الأخرى [1] .

والتعبير ، ليس هو مجموعة المهارات المختلفة ، التي يتمكن منها المتعلمون ليصبحوا بعد ذلك قادرين على التعبير في سهولة ويسر ، بل إن التعبير له بعد آخر غير البعد اللغوي ، وهو البعد المعرفي وهذا البعد الأخير يرتبط بتحصيل المعارف والخبرات والحقائق بواسطة القراءة الواعية وبهذا الجانب يتمكن المتعلم من ناصية الكتابة والطلاقة اللغوية ، والقدرة على بناء ونسج العبارات والفقرات ترتيبا وعمقا . ومن هذا المنطلق ينبغي على المدرسين أن يحفزوا المتعلمين على القراءة ، والعمل على الربط بين المقروء وما يتدربون عليه أثناء الكتابة ، وحتى تؤدي هذه الخطوة هدفها ، فعلى المدرسين أن يساعدوا متعلميهم بتحديد ما يقرؤون كمادة أولية لتحضير التعبير قبل الكتابة ، أو الحديث ، وذلك لتعويدهم على القراءة قبل الكتابة والحديث . والقراءة من الوسائل المساعدة على توسيع معارفهم ، وتمكينهم من الآلية اللغوية .

3 . أنواع التعبير

يرتبط التعبير اللغوي بفني الحديث والكتابة ، فإذا ارتبط التعبير بالحديث فهو المحادثة أو التعبير الشفوي ، وإذا ارتبط بالكتابة فهو التعبير الكتابي . كما تعود بعض المدرسين تقسيم التعبير إلى تعبير وظيفي وتعبير إبداعي : أما التعبير الوظيفي ، فهو ذلك النمط الذي يحقق وظيفة للإنسان في مجالات الحياة المختلفة ،نحو، توجيه التعليمات والإرشادات ، وإلقاء وكتابة الكلمات في مناسبات قراءة تقارير ومحاضر الجلسات ، كتابة الرسائل الرسمية وغيرها ...

وفي هذا الشكل من التعبير لا تبرز شخصية الكاتب ومشاعره ، كما يتجنب في هذا النوع الزخرفة اللفظية ، والألفاظ المعبرة ، كما يتحاشى الجرس الموسيقي والتلوين الصوتي ، بل تكون الألفاظ دقيقة المعنى ومحددة ، بعيدة عن كل إيحاء وتهويم . والتعبير الإبداعي ، هو ذلك النمط من التعبير الذي يعبر فيه الإنسان عن مشاعره وعواطفه وتتبين من خلاله شخصيته ، ويمكن عن طريق هذا النوع الكشف عن الموهوبين للأخذ بهم نحو التألق في عالم الإبداع والإبداع . وتتخذ الكتابات الإبداعية أشكالا مختلفة ، نذكر منها : القصة ، القصيدة الخاطرة والمقالة ، وغيرها ...

---

[1] علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية،القاهرة دار نهضة مصر للطبع و النشر ،ص255.

والتعبير الشفوي ، يشمل المحادثة والحوار ، وسرد القصص والحكايـــات ومن أهم أنماط هذا التعبير المحادثة والمناقشة ، وذلك لأن الحياة تستدعي الكثير من هذه الموضوعات ، بحيث يكون الفرد قادرا على الحديث والحوار حتى يتمكن من الاندماج ضمن الجماعة المتحاورة ، ويشترك معهم في إبداء رأيه والتعبير عن وجهة نظرة وعلى المدرس في هذا الموقف التعليمي أن يعمل على استشارة المتعلمين على الحديث شريطة أن يكون الحديث متصلا بأفكارهم وخبراتهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة وبذلك يتمكن المتعلمون الذين لهم خبرة وأفكار عن الموضوع من المشاركة في الموضوع ، أما الذين ليست لهم خبرة وتنعدم لهم الأفكار ، فيتم إرشادهم إلى المصادر والمراجع التي يستعينون بها عن الكلام المقتول بالتكرار، ويتجنبون التكلف ، وفي هذا الموقف أيضا يتعلم المتعلم النظام ويكتسب المواصفات التي تجعل المحادثة جميلة ومرغوبا فيها ، وذلك عن طريق مجموعة من المعايير، كالمجاملة واحترام الآراء وعدم المقاطعة وعدم احتكار الكلام ...إلخ.

ومما يلاحظ على واقع التعبير بمدارسنا أن أغلب المواضيع الممارسة هي من النمط الكتابي ، غير أن الحياة تتطلب التعبير الشفوي أكثر من الكتابي ، وإثر ذلك يستلزم عناية خاصة بالتعبير الشفوي في المراحل التعليمية كاملة مع إعطائه الاهتمام الأكبر في المرحلة الابتدائية . ويمكن للمدرس أن يمتص الأنشطة التعليمية من نصوص وقراءة وقواعـــد وغيرها كمادة لتدعيم وتنمية القدرة على التعبير الشفوي والتعبير الكتابي كما تمت الإشارة إلى ذلك سابقا ، يشمل على كتابة الرسائل ، والمحاضر والتقارير المختلفة ، والمقابلات والإعلانات ، ويشتمل أيضا على الكتابات الإبداعية ، وهو يتطلب الأناة لكونه يتحرى الدقة في انتقاء المفردات الملائمة للمعاني .

وإذا حاولنا التمثيل بنوع من التعبير الكتابي ، وليكن كتابة الرسائل ، فإن هذا اللون يعتبر وسيلة من وسائل الاتصال ، وله تقنيات وخصوصيات نذكر منها على وجه الإجمال لا غير ، فالرسالة تشتمل على عدة أجزاء وأن كل جزء له وظيفة خاصة ، فينبغي معرفتها ومعرفة ما يجب أن يقال في المناسبات مع تحاشي التعبيرات الممله ، والعمل على تنمية وتقوية القدرة على كتابة الدعوات ، وكل ما يدور حولها من اعتذار وقبول ولقد أثبت « جونسون » أن أهم ما يميز الرسائل الاجتماعية هو عنصر المجاملة ، والابتعاد عن الشكلية ، والفكاهة والآراء والمشاعر ، ثم المرح والوضوح ، وتحديد العلاقة بين الموقف والرسالة .

ولما كانت اللغة من وظائفها الأساسية الاتصال ، أصبح من المسلم به ألا تنفصل هذه الوظيفة بأي حال من الأحوال عن نشاط التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي ، لأنه لا يمكن أن يحدث اتصال خارج هذا النشاط وعلى العكس من ذلك ، فقد نجد أفرادا على كل المستويات في الحياة المدرسية يعبرون من غير إحساس بحاجة إلى الاتصال مع الآخرين كمناجاة النفس مثلا . وقد تكون هذه المناجاة داخليا مرحلة ضرورية نحو الحياة الاجتماعية ولا يمكن أبدا نزع الصفة الشخصية عن التعبير الكتابي أو الشفوي بحجة جعله أكثر نجاعة للاتصال ، فكثير ما يعطي التعبير الشخصي قيمة ووزنا أكثر دقة للاتصال.

والحديث عن التعبير بنوعيه المكتوب والشفوي ، يفرض علينا حتما التعريج عن المشاكل النفسية والتربوية ومشاكل تعلم اللغة ، لأن الانفتاح على العالم يستدعى تعبيرا ولهذا فإن مشكلات التعبير شفوية كانت أم كتابية هي في صميم تعلم اللغة ، إذا أن نشاطات اللغة يجب أن تكون هي ذاتها نشاطات تعبير . والطفل يتعلم التعبير الشفوي قبل الكتابي ، لأنه يتكلم قبل أن يكتب ، والمنشأ العائلي هو المؤسسة الأولى لتعليم التعبير الشفوي . وفي هذا الصدد ، يشير علماء النفس عامة وعلماء التحليل النفسي للطفولة إلى أهمية الفترة الأولى من حياة الطفل ومدى تأثيرها في النمو المستقبلي للطفل .

وقد لوحظ على أن الأطفال الذين يعيشون في محيط أسري يخيم عليه الصمت والسكوت ، ويقل فيه النقاش والحوار ، ولا يكلمون الطفل قد أدى ذلك إلى تأخر شفوي بصورة عامة ، وعلى صعيد التعبير الشفوي بشكل خاص . وبهذه الرؤية ، يتوجب على جميع المدرسين أن يعرفوا كل شيء عن ماضي متعلميهم ، فليس للتعليم الابتدائي أي فاعلية في مجال اللغة ، إذا كانوا يجهلون الشروط الحقيقية لنمو الطفل الشفوي في بيئته ، إذا عن طريق التعبير الشفوي ، يقع التواصل بين الناشئ وبيئته .

وإذا كان المحيط الأسري هو المؤسسة الأولى في تربية وتنمية مهارات التعبير، فإن أحوال التعبير تجرى على تغييرات وفق نمو الأطفال ، وما يحدث أيضا من تحولات وتغيرات في الأوساط الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ، وهنا يتمثل الفعل الحقيقي للمدرسة في إصلاح وتقويم تلك الثغرات الحاصلة في تغييرات الناشئة ، ولكي تتحقق فاعلية التعبير وإيجابيته في المدرسة ، يجب أن يشعر ويحس المتعلم بالحرية ، وهو يتعامل مع هذا النشاط بعيدا عن كل إكراه أو تقليد يقتل التفرد والإبداع .

أما نمو التعبير الكتابي فهو قوي الصلة بنمو التعبير الشفوي ، وتتجلى الفروقات بشكل واضح بين التعبيرين الشفوي والكتابي بتقدم الطفل في السن ، فنجد الناشئ حينما يريد التعبير عن ذاته يلجأ إلى كتابة ، وقد نلاحظ هذا بجلاء عند المراهقين ، فهم يتعاطون الكتابة بأسلوب حي كلما تناولوا يومياتهم القلبية ، بينما يصابون بالفتور والجمود عندما يطالبون بشرح النصوص والكتابة حولها .

ومن هذا المنطلق يتأتى إفساح السبيل أمام الناشئة للتعبير بحرية وطلاقة ، لأن ذلك يؤدي إلى انسياب التعبير على ألسنتهم وأقلامهم في حين أن التقييد يجمد الأفكار والاسترسال بعفوية .

ومن الواضح أن كثيرا من المتعلمين يجدون صعوبة إزاء التعبير الكتابي لوجود مجموعة من القيود ، والتي تتمثل في قواعد الإعراب والإملاء والصرف ، فمثل هذه القواعد عندما يسعى المدرس إلى تطبيقها بصرامة ضمن نشاط التعبير ، نجد المتعلم يضجر ويتضايق من ذلك فلا يقوى على الكتابة ، ولا يواصل في التعبير شفويا خوفا من الوقوع في أخطاء كثيرة من ذلك القبيل .

ومن الخطورة بمكان أن يحس المتعلمون بذلك ، فلقد سبق الحديث عن هذا الموقف ، والذي يتمثل أساسا بأن كل نشاطات اللغة تخدم التعبير بنوعيه ، الكتابي والشفوي .

إن إنسان اليوم أصبح مطالبا بأن يتكلم بوضوح داخل المجتمع شفويا وكتابيا مجيبا بدقة عن تلك الرسالة ، ومحررا محاضر وتقارير، ونماذج مختلفة من الشهادات تستدعي صيغا واستخدامات لغوية عديدة ومتنوعة .

ومن الأجدر والأجدى أن تتبوأ أهمية فاعليات التعبير الوظيفي مكانة لدى المدرسين على كافة المستويات التعليمية ، دون إفراط أو إهمال لتلك الترتيبات التقليدية ألا تكون هذه التمارين هي الوحيدة و التي يكلف بها المعلم بصورة إلزامية وإجبارية .

ولكي يصل المدرس بالمتعلم إلى فاعليات التعبير الحر وفق الإطار المدرسي فعلية أن يجتهد في البحث عن الفرص والمناسبات لإثارة رغبة ودافعية المتعلمين للوصول بنشاط التعبير إلى المستوى المطلوب الذي يتجلى في الكشف عن القدرة الإبداعية لدى المتعلمين في التعبير الشفوي والمكتوب ولقد أجريت عدة اختبارات حول هذا الجانب في مختلف المراحل التعليمية ، فكانت غالبية النتائج تصب في أن هناك الكثير من المتعلمين لهم القدرة على الإبداع والإبداع قولا وكتابة، ولكن خوفا من القيود والمضايقات التي تمت الإشارة إلى بعضها حالت دون ذلك الإبداع وأمام هذا الموقف الحاسم يأتي دور المدرس

اليقظ الحكيم في إرشاد وتوجيه متعلميه بحكمة ولطف إلى الصواب دون أن يؤثر ذلك على فاعلية الإبداع والإبداع ، وبهذا التصرف التربوي الحكيم يستطيع كل متعلم أن يثبت ذاته بتواجده الشخصي ولمساته عبر التعبير الشفوي أو الكتابي ·

ومادامت اللغة هي أداة التفكير في شتى العلوم والمعارف الإنسانية ، وبلا ريب فالتعبير عن كل منها وثيق الصلة بالآخر، ومن هنا أصبح من اللازم توطيد العلاقة بين كافة مدرسي المواد على مستوى التعبير الشفوي والكتابي ·

1 . **الوظائف والأهداف** :

بالإضافة إلى أهداف السنة الخامسة يهدف إلى التركيز أكثر على ما يلي :

* دعم المكتسبات اللغوية بتوسيع دائرة معارف التلاميذ وإمدادهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب .
* تدريبهم على سلامة النطق وحسن الأداء ، وترتيب الأفكار باستخدام أدوات الربط والصيغ المكتسبة .
* تدريبهم على انتقاء الكلمات المناسبة للفكرة وإبداء الرأي شفويا وكتابيا .
* تدريبهم على تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها .
* تنمية أذواقهم من خلال الموازنة بين العبارات وإشراكهم في إصلاح معابيرهم ونقدها.
* الاهتمام بصحة التعبير وجودته نطقا وكتابة في جميع الأنشطة .

2 . **المجالات الثقافية** :

الدين والوطن ، الطبيعة ومظاهرها ، النشاط الإنساني : في الثقافة والفلاحة والصناعة ، الرحلات والاكتشافات ، القصص والأساطير، مظاهر الحياة الاجتماعية كالتعاون والمحبة والتضامن ...الخ

3 . **إنجاز الحصص** :

تنجز دروس التعبير في ثلاث حصص

الحصة الأولى : (التعبير الشفوي)

الهدف : - تدريب التلاميذ على التحليل الشفوي لعناصر فكرة تؤخذ من النص الأول أو موضوع الوحدة .

- الوصول في نهاية الحصة إلى استنتاج خلاصة واضحة ومترابطة الأفكار مستخلصة من تعابير التلاميذ .

الحصة الثانية : (التعبير الكتابي)

الهدف : تدريب التلاميذ على أساليب التعبير الكتابي من خلال تحرير موضوع له علاقة بالوحدة اللغوية .

– تصحيح التلاميذ للأخطاء المشتركة على ضوء توجيهات المدرس [1]

أ – الوظائف والأهداف :

إن هذا العنوان يشتمل على مصطلحين ، الوظائف والأهداف : أما المصطلح الثاني فقد جاء مفصلا في مجموعة من الجمل يعني المصطلح الأول " الوظائف " لينتظر نصيبه من الشرح والتفصيل وفيما يخص الأهداف المعروضة ، تحتاج هي الأخرى إلى شيء من التوسيع والتنويع مع الابتعاد عن التكرار نحو تدريبهم على سلامة النطق ... ، والهدف الأخير وهو الاهتمام بصحة التعبير وجودته نطقا وكتابة .

وقد اقتصر البرنامج على ذكر شكلي التعبير الشفوي والكتابي مهملا أنواعه نذكر منها على وجه الخصوص التعبير الوظيفي و التعبير الإبداعي .

وقد ربطت برامج التعبير ربطا محكما بفروع النشاط اللغوي ، وحددت مجالاته بغلق باب الاختيار الحر ، ولا شك أن فروع اللغة العربية و القضايا التي تعالجها تشكل روافد خصبة لتغذية التعبير بشكليه الشفوي والكتابي إلى أن طبيعة التعبير تتطلب الاعتراف أيضا بالمواد الدراسية الأخرى ومن الثقافة المدرسية العامة ، وتنزع إلى الانفتاح على قضايا الحياة والاعتراف بالخبرة الشخصية والاجتماعية للمتعلم .

4_ . طريقة التدريس :

يكتسب توضيح مبادئ الطريقة أهمية بالغة في تبيان ما تسترشد به من معايير تخص الأهداف، وخصائص المتعلمين ، وطبيعة المواضيع و القضايا المعالجة ، إلى أن المبادئ التي تراعيها الكتب التربوية وعلم التدريس للطرقة ، تكاد تهمش هنا . فقد تغاضى البرنامج عن التصريح بالطريقة المتبعة في تدريس نشاط التعبير ، وجل ما ورد في ثنايا البرنامج ينبني على ذكر سند لخطوة جزئية أو تمرين يمكن أن يبرر في وجوه عدة ....

إن اعتماد طريقة قارة وثابتة في جميع الأحوال ألغى أي احتمال لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أو لأهداف قد تظهر حاجة إلى التركيز عليها في حصص معينة .

وبتعيين خطوات الدرس والتمارين والأنشطة ، وإظهار الانشغال الأساسي بالبرنامج ، فإن ذلك يثير أسئلة متعددة تهم التعبير إذ يختفي حضوره في جل العمليات والخطوات والتمارين ، فهي محكومة في أساسها بالتدرج في حفظ النص النموذجي حفظا يشمل الأساليب والتراكيب والصيغ والرصيد المعجمي عن طريق الاستعادة والتشخيص

---

[1] – مناهج التعليم الأساسي الطور الثاني – وزارة التربية الوطنية – مديرية التعليم الأساسي ، ط 1996 ، ص 91-96

والترسيخ، فيتقلص مجال التعبير في نطاق محصور يدور حول استعادة النموذج ، ويبقى كل ذلك النشاط شكليا وعبدا مملوكا لا يجد من يخلصه من سيده النموذج .

وبالتزام طريقة ثابتة في جميع الأحوال ، تفضي الكتابة خارج القسم وتنفي الكتابة الحرة التي لا تتقيد بالطقوس المدرسية ، ومن هنا أصبح من الضروري تطعيم الطريقة بما يجعلها هادفة تيسر التمرن على القدرات المنهجية واللغوية والفكرية والكتابية والإبداعية المتفاعلة في تشكيل نسيج الكتابة .

5 . أساليب التقويم :

إذا كان التقويم يرتبط عادة بالأهداف ، وتكون لوظائفه ومعاييره وتقنياته علاقة بذلك، فإن الربط بينهما لا يرد إلا على سبيل الاستدراك ، وهو مسلك عدم التفكير في الأهداف إلا لحظة الحديث عن التصحيح والمراقبة كعملية مألوفة في نهاية المطاف . والتصحيح تطال المدرس والمتعلمة ، ولا تطال البرنامج ، ومن هنا جادت وظائف التقويم في سياق دور المدرس والمتعلم وتنعدم الإشارة إلى احتمال قيام التقويم بدور في مراجعة البرنامج وتطويره أو ربما يعزى ذلك بأن مسؤولية الخطأ يتحملها المدرس والمتعلم ، بينما البرنامج يصلح لكل البيئات والأحوال ، وهو غير معني بالتقويم .

وبذلك فأساليب التقويم لا تخرج عن أسلوب التصحيح المباشر إلا في حالات نادرة ، أما أنواع التقويم فتكاد تختفي من البرنامج كليا .

وإن الحاجة لتدعو بإلحاح إلى تطوير تدريس التعبير بالمرحلة الابتدائية وعلى وجه الخصوص الحلقة الأخيرة في هذه المرحلة التي تتطلب عناية قصوى لتمكين المتعلم من تحصيل لغوي يؤهله ليكون فصيح اللسان غزير الأفكار سليم التعبير .

الفصل الثالث

علاقة نشاط التعبير بسيكولوجية الإبداع :

إن التمرن على التعبير ليس الهدف منه استرجاع حرفي لتعابير وتراكيب وأفكار قد تم تخزينها سلفا ، وإنما القصد هو التدرب والتعود على الإبداع وتوليد الجديد الأصيل ، وفي التربية مفاهيم وأهداف تشمل تنمية الميول الإبداعية ، والتعبير ينتهي في كثير في الأحيان إلى صور وصيغ تبرز فيها بذور شخصية المعبر وتصرفاته في القول ومختلف الحركات المصاحبة لحملة المواقف التي يكون عليها المعبر وكثيرا ما ينطلق المتعلمون في منافسة موضوع موحد ولكن كل واحد منهم مطالب بالتوصل إلى تعبير يختلف في بعض خصائصه عن تعبير زملائه في القسم الواحد . وذلك مـــن أجل أن تتحقق الأصالة والجدة والتمايز ، لكون هذه الخصائص مطلوبة في تعابيـــر المتعلمين ، إلا أن هذا المطلب لا يتحقق إلا إذا سخرنا بعض الوسائل والسبل التي بها يتطور تدريس التعبير . كالتوقف عند مفاهيم الإبداع والإبداع ونوعية القدرات المتفاعلة فيه وإمكانية تعليمه ، والطرائق المقترحة كتنميته ثم استكشاف علاقتها بمكونات تدريس التعبير .

إن سيكولوجية الإبداع ، تختلف عن التأملات القديمة ، لأن كيفية النظر إلى الإبداع تعد عاملا حاسما في تمييز سيكولوجية الإبداع عن الآراء القديمة التي تناولت العبقرية والإبداع .

لقد بقي مفهوم الإبداع خاضعا لتصورات غامضة ردحا طويلا من الزمن من تاريخ المعرفة البشرية ، حيث امتزجت التخمينات الذاتية ، بالأفكار الشائعة ، فصار ينظر إلـــى الإبداع على أنه عملية غامضة ، مصدرها هبة إلهية أو مس الجنون ولم يشير الانتقال من التصور المبهم للابتكار إلى محاولة دراسته دراسة منظمة إلا فـــي إطـــار علـــم الـــنفس الحديث، وذلك بفضل تغير النظرة إلى الإبداع ، فقد أصبح ينظر إليه على أنـــه أســـلوب بشري قابل للوصف والتحديد والدراسة ، واختفت النظرة الأسطورية الغامضة ، لتحـــل محلها مفاهيم واضحة ، تقوم على مجموعة من القدرات والخصائص التي تساعد علـــى الإبداع .

وإن من بين هذه الخصائص سيولة الفكر وخصوبته وطلاقته ، والقدرة على تغيير الحالة الذهنية حسب تغير المواقف ، والقدرة إلى الإنتاج والتجديد في الأفكار والعمل على إيجاد منظومة من العلاقات بين العناصر والأشياء مهما شطت في التناقص والتعارض.

لقد تعددت مفاهيم الإبداع وتنوعت جوانب دراستـــه ولكن الاتجاه الغالب ينظر إلى الإبداع بصفته شكلا من أشكال النشاط العقلي المركب الذي يؤدي إلى توجه جديدة في التفكير وإيجاد الأساليب والحلول المتمايزة ، وكان لاستخدام التحليل العاملي فضل في استكشاف قدرات مستقلة فاعلة في القدرة الإبداعية وكل قدرة منها تشكل عاملا أساسا من عوامل الإبداع ، وتنتمي هذه العوامل إلى التفكير الإبداعي التمايزي في نموذج بناء العقل الذي وضعه "جيلفورد " Guilford [1]

وبدلا من عرض جميع المفاهيم المتنوعة للابتكار ، سنقتصر على الإشارة إلى بعض القدرات والخصائص العقلية المتواترة في تحديده ومنها :

1.3 . **الطلاقة** : والمراد بها إنتاج قدر ممكن من الأفكار الإبداعيـــة ، اعتمـــادا علـــى الاهتمام بعنصر الكمية للإنتاج ، بحيث يتفوق المتعلم المبتكر في جملة الأفكار التي يتمكن منها عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة مقارنة مع غيره وهذه الطلاقة ، تتنوع كما يلي:

1.1.3 الطلاقة الفكرية : وهي تتجلى في كثرة توليد الأفكار والمعاني وسرعة تواردها على الخاطر

2.1.3 الطلاقة الترابطية : وهي تتمثل في سهولة الربط بين الكلمـــات والتفكير بالمماثلة

3.1.3 الطلاقة التعبيرية : وهي تتمظهر في سهولة بناء الجمل والاسترسال في التعبير ، وهذه الأخيرة وثيقة الصلة بالتعبير والإنشاء .

2.3 . **المرونة** : وهي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف ، أي تجاوز الانغلاق والجمود ، والنظر الأحادي للأشياء ، وهي بذلك تتطلب من المبدع التمتع بقدرة عالية من التحرر بابتعاده عن الأفكار النمطية ، كما يتأهل المبتكر إلى التنويع في طرق البحث عن الحلول ، والمرونة لها مظهران وهما :

1. القدرة على التوصل بتلقائية ممكنة إلى عدد متنوع من الاستجابات .
2. القدرة على التكيف : والتي تتمثل في النجاح وإيجاد الحلول للمشاكل المستعصية وسميت بالتكيفية لأنها تهدف غلى تعديل مقصود في السلوك يتفق مع الحل السليم وهي بذلك تعني التحكم والتعديل والتغيير والمواجهة وإعادة التنظيم ، وهي كلها عوامل فاعلة وشديدة الصلة بالقدرات التي يحتاج إليها المتعلم في نشاط التعبير .

---

[1] سبل تطوير المناهج التعليمية – نموذج تدريس الأشياء – د/ميلود أحبدو- دار الأمان للنشر و التوزيع الرباط ط.1- يناير 1993 – ص 268.

3. الأصالة وهي أن يتوفر العمل على عناصر جديدة تبعده عن الأعمال الشائعة ، والأصالة تختلف عن الطلاقة والمرونة في كونها، تشير إلى ابتعاد المنتج عن تكرار أعمال وأفعال غيره وهذا ما يرجى أن يكون عليه المتعلم مع نشاط التعبير، فيتمرن على التميز فـــي كتاباته منهجيا ولغويا وفكريا وأسلوبيا...

3.3 **الحساسية للمشكلات** : وهي قدرة المبدع على إدراك الكثير من المشكلات في الموقف الواحد أي التعمق في الأشياء وسبر أغوارها إلى اكتشاف ما فيها من نقص وقصور وللتعبير أكثر عن صلة بهذا الموضوع الذي يستلزم تنمية رهافة الحس والكشف عن مظاهر الخلل لمعالجتها في القضايا المطروحة للنقاش والكتابة .

4.3 . **مواصلة الإتجاه** : وهي تلك القدرة الإبداعية التي تتمثل في التركيز والتفكير في مشكلة معينة متجاوزا كل العوامل المعرقلة والمشوشة على ذلك الموقـف ومن هنا لا ينظر إلى الإبداع على أنه شيء يحدث بشكل عفوي لا نتبين فاعلية الإنسان فيه .

وما حالات الاستبصار والكشف الخاطف لحل مبتكر إلا وليدة اختمـار وانشـغال طويلين يمتزج فيهما التأمل الصريح بالاختمار اللاشعوري المسترسل حتى لحظة الكشف، ولذلك كان من الأولى تطبيق وتنمية هذه القدرة المتمثلة في مواصلة الاتجاه داخل نشـاط التعبير والإنشاء بغية تعويد المتعلم على المثابرة وتمكنيه مـن إعـادة البحـث المـنظم الإرادي، والتركيز على العمل لمدة زمنية طويلة ، وهناك الكثير من العوامل التي تصب في مجرى الإبداع والإبداع كالقدرة على التحليـــل والتأليف ، والتعمق في المواضـيع لاستكشاف البعيد الخفي منها ، ومنها أيضا الوصول إلى أوجه التشابه والتعارض .

5.3 . **تنمية الإبداع واساليبه** :

ولقد توصل علم النفس الحديث إلى نتائج وقناعات راسخة ، تـدحض تلـك الآراء الفلسفية التي كانت تعتبر العبقرية هبة سماوية أو مسا من الجنون فمن وجهة رأي هؤلاء أن التربية والتعليم لا يمكنهما التأثير في عملية الإبـداع والإبداع، ومن هنا ظهر اتجـاه عام يقر بتمتع جميع الأفراد بنسبة من الإبداع والإبداع تختلف وتتفاوت في حدة قوتها من شخص إلى آخر ، وأصبح من بين مهام وانشغالات المدرسـة الكشـف عـن الميـول والاستعدادات والعمل على العناية الكافية لتوجيه هذه الفئة حتى تبرز مواهبهم الخاصة ، ومادام هنا إمكانية في تنمية وتربية الإبداع والإبداع تم توسيع نطاق التمرن عليه ليشـمل جميع الأفراد .

وقد برزت دعوات وآراء شخصية ، تدعو إلى تربية الإبداع وتنميته وظهرت أحيانا اتجاهات تربوية خارج نطاق البحث السيكولوجي ، تتمسك بالدعوة إلى الطرائق النشيطة والمتحررة لتفتح وتفتق مواهب الطفل إبداعا وابتكارا، بينما ناهضتها اتجاهات أخرى .

ولقد أفضت تلك الاتجاهات التربوية السيكولوجية إلى إيجاد مجموعة من الأساليب والطرق التي تنمي القدرات الإبداعية والإبداعية ، ومن بين الأساليب الشائعة في التمرن على الإبداع والتي لها علاقة بطرائق تدريس نشاطي التعبير الشفوي والكتابي .

ولقد ظهرت محاولات عديدة ، تسعى إلى زيادة قدرة الأفراد على الإبداع أو تنشيط قدرتهم على التخيل وحل المشكلات بطرق مختلفة في مواقف التجربة العملية .

وقد امتدت التجارب إلى الأطفال والمراهقين والكبار ، واتسع نطاق التطبيق يشمل المدارس والجامعات والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية . وظهرت أساليب وطرائق لم تلبث أن أصبحت شائعة في مجال تنشيط الإبداع والتمرن عليه وهي تتجة في معظمها إلى زيادة قدرة الإفراد على توليد الأفكار وتنويعها وإيجاد حلول مختلفة للمشكلات المطروحة، ويتكون كل أسلوب من مجموعة من المبادئ المحددة التي تقود عملية استثارة الإبداع ودفعة للاشتغال ومن أهم الأساليب البارزة في هذا المجال (درويش زين العابدين 1983) (إبراهيم عبد الستار-1985) .

6.3 **القصف الذهني ومبادئه** : يمثل هذا الأسلوب على أن موقف حل المشكلة هو موقف تحد بين طرفين :

العقل البشري من جانب ، والمشكلة المطروحة من جانب آخر ، ولإيجاد الحلول لها، يلتف العقل حولها ويحاصرها باحثا عن طرق وسبل فك عقدها ، وسلاحه في هذه المعركة مجموعة أفكار تنطلق نحوها مسرعة ، أشبه ما تكون بطلقات القصف المدفعي ، وتبقى المحاصرة قائمة إلى حل المشكلة نهائيا . ويقوم أسلوب القصف الذهني على مبدأين وهما :

المبدأ الأول : ضرورة إرجاء النقد والتقويم إلى حين الإنهاء من توليد الأفكار وهو مبدأ أساس في بحوث الإبداع ، التي ترى بأن الإبداع لا ينمو في ظروف مثبطة . لأن الإسراف في النقد والمحاسبة ، والتشكيك وعدم التشجيع هو كبح لتدفق سيل المعاني والأفكار، لأن هذه الأخيرة تولد ضعيفة غير تامة، تحتاج إلى رعاية وتغذية ليشتد عودها ويقوى وضوحها وتماسكها ، ومن السهل أن تؤدي المواجهة العنيفة إلى احتضارها قبل أن تكتمل دعائمها .

المبدأ الثاني : وهو يؤكد على تشجيع " الكم" حتى تتحقق الزيادة في « الكيف» وهذا من وجهة نظر أن الحلول المبتكرة للمشكلات لا تظهر عند الوهلة الأولى ، بل تأتي بعد سلسلة من الحلول والأفكار العادية ، وهذا ما تقره النظرية الترابطية التي ترى أن أقرب التداعيات إلى الذهن هي الأفكار المعروفة والمألوفة أما الوصول إلى الأصيل والجديد من الأفكار فيتطلب التخلص و التجاوز للأفكار المعتادة بكثرة الإنتاج للأفكار والحلول ، وبهذا يتضاعف احتمال الوصول إلى عنصر الإبداع والإبداع .

والواقع أن البحوث التجريبية لم تؤيد دائما نجاعة أسلوب القصف الذهني فقد انتهى "تايلور Taylor " وزملاؤه سنة 1958 إلى نفي فعالية هذا الأسلوب في تنمية التفكير الإبداعي بينما "بارنز PARNES " و " ميدو MEADOW " في سنة 1963 ، انتهيا إلى عكس ذلك مؤكدين نجاعة أسلوب القصف الذهني ، وقد تبنت الكثير من الشركات والمؤسسات قواعده في البحث عن حلول مبتكرة للمشكلات العملية المتنوعة.

7.3 **أسلوب التأليف بين الأشتات** : قد اشتق هذا الأسلوب من كلمة يونانية تفيد الربط بين عناصر متعارضة ومتنافرة ، ويهدف هذا الأسلوب إلى تشجيع استكشاف الروابط الخفية بين الأشياء المتباعدة واستعمال المجاز بصورة منظمة لإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات ، ويؤكد " جوردن GORDON " الذي أنشأ هذا الأسلوب سنة 1961 أهمية التخيل في استكشاف الحلول ، فهو يرى أن المشكلات التي تظهر غير مألوفة يمكن فهمها و حلها إذا فكرنا فيها بأساليب الاستعارة والتمثيل بحيث يتم إدراك الجديد ويكشف بعد ما كانت الألفة تحجبه .

وأسلوب التأليف بين الأشتات ، يبنى على مجموعة من المسلمات والفروض والعمليات والعوامل النفسية والإجرائية المتبعة في حل المشكلات بهذا الأسلوب . ومن بين المسلمات ، التمرن على العملية الإبداعية وتنشيطها ما دامت قابلة للوصف والتحليل ، واعتبارها متشابهة في مختلف المجالات ما دامت تتم وفق عمليات نفسية أساسية متماثلة ، وبذلك يكون التمرن على حل المشكلات متماثلا بالنظر إلى النشاط الفردي والجماعي في مجال الإبداع . وفيما يتعلق بالفروض ، فإن أهمها يتصل بالجانب الوجداني وفهم عملية الإبداع في نمو القدرات الإبداعية ويتجلى هذا في افتراض تزايد قدرة الأفراد على الإبداع لما يتم فهم العمليات النفسية التي يتحقق في ظلها نشاط المبدعين وتفترض أيضا وجود أهمية بالغة للبعد الوجداني والانفعالي في توجيه الإبداع .

ويتجلى هذا النمط من الأسلوب في عمليتين هما :

* تحويل ما هو غريب ومبهم إلى ما هو مألوف : ويعتمد في ذلك على عمليات عقلية منها التحليل والتشبيه ، وغالبا ما يسلك التحويل سبيل البحث عن تصور عقلي يحتوي المشكلة الغريبة واضعا إياها في سياق جديد يزيح الإبهام والغموض ، موضحا طبيعتها ومحللا عناصرها.

* تحويل ما هو مألوف إلى ما هو غريب_: وذلك من أجل التحرر من قيود النظرة السطحية وتأثير العادات المستحكمة وسعيا إلى التعمق والتبصر في المواضيع والأشياء المألوفة ويجري كل ذلك في إطار محاولة واعية من جانب الفرد للوصول إلى رؤية جديدة للعالم والناس والأفكار والمشاعر ، ولا تتحقق نتيجة فعالية جعل المألوف غريبا في أسلوب تأليف الأشتات إلا في ظل مجموعة من العوامل المساعدة ، وهي تنقسم إلى عوامل نفسية وحيل إجرائية

فبالنسبة للأولى ، تتمثل في التحلي بالمثابرة وتأجيل الإشباع حتى يظهر الحل الأمثل وحالة التأمل في المشكلة تأملا متحررا من أي قيد ، وحالة إتاحة الاستقلال للفكرة المتوصل إليها ، وحالة الابتهاج المرافقة للشعور ببلوغ الحل الكامل أو الاقتراب منه ، أما الحيل العملية التي تحفز الحالات النفسية السابقة و تشجع على الانطلاق الحر للأفكار ، أو تعين على التخفيف من صور التصلب الفكري في مواقف حل المشكلات بهذا الأسلوب ، ويمكن إجمالها في حيل التمثيل الشخصي والتمثيل المباشر والتمثيل الرمزي ، والتمثيل الوهمي .

يرتكز التمثيل الشخصي على فكرة تقمص الفرد للشيء المعين في المشكلة موضع اهتمامه بحيث يستشعر ذاتيا ما يمكن أن يشعر به الشيء المبحوث عن حل له .

ويقوم التمثيل المباشر على إدراج المشكلة في سياقات أخرى جديدة ، وذلك بتقديم صور عن مشابهة المشكلة أو عناصرها أو عناصر لمشكلات أخرى لها حلول معروفة ، ويعتبر التمثيل الرمزي حيلة أساسية تستخدم الصور الموضوعية وغير الشخصية لوصف المشكلة ، وقد يحصل ذلك في شكل تعبير مركز عن جوهر الشيء أو خصائصه أو وصف حالته ، كما يمكن أن يحصل في صيغة استيحاء صورة شعرية من غير تقيد بمقتضيات الاتساق المنطقي .

بينما يرتبط التمثيل الوهمي بنظرة " فرويد " إلى العمل الإبداعي من حيث هو تحقيق نوعية كامنة في نفس المبدع .

8.3 **أساليب تعليم الأصالة** : الأصالة في رأي البعض هي نوع من السلوك الذهني النادر، ويتسم بالجدة في التفكير الأصيل . وقد ظهرت جملة من البحوث ، توصلت إلى ابتكار أساليب تؤدي إلى التحكم في ظهور الأصالة ومن بين الأساليب المتخذة في استثارتها :

- ✧ توظيف قائمة من الكلمات المفردة التي تقرأ على الشخص كلمة كلمة ...
- ✧ ذكر أول كلمة تخطر على ذهنه ، عند نطق المجرب بكلمات القائمة...
- ✧ بعد الانتهاء من إلقاء القائمة ورصد كلمات التداعي ، يعيد المجرب قراءة القائمة من جديد بحيث تكون الاستجابة بكلمات مختلفة عن المرة الأولى .
- ✧ و يتردد هذا العمل ست مرات ، وتكون الاستجابة في كل مرة بكلمات جديدة .
- ✧ إحصاء الاستجابات المتشابهة عن كل كلمة في كل مرة من مرات إعادة قراءة القائمة وعادة ما يحصل اختلافات بين استجابات الأفراد مبدءا من الاستجابة الثانية ، ثم تزداد الفروق بينهم لتصل إلى أقصى مداها عند تطبيق القائمة للمرة السادسة ، وكلما تميزت أفكار الشخص عن أفكار الآخرين كان ذلك مؤشرا على أصالته .

9.3 **نشاط التعبير وأساليب تنمية الإبداع** :

لقد تم التطرق إلى بعض الأساليب التي تؤدي إلى تنمية الإبداع ، وقد لوحظ عليها جميعا أنها تلتقي في توفير الظروف المنشطة للانطلاق العقلي والوجداني في توليد الأفكار ونموها وتلاقحها والدعوة إلى محاصرة الموضوع المطروق من جميع زواياه المختلفة ، والعمل على التحرر من الحلول الجاهزة ...

وبهذا التنوع الواضح ، يمكن استثمار أساليب تنمية الإبداع في درس التعبير وذلك من عدم تقيد هذا النمط باعتباره وصفه جاهزة للتطبيق في جميع الأحوال . ولتحقيق الفائدة من ذلك تناقش في ضوء أهداف نشاط التعبير ، وطبيعة الموضوع المعالج ، ومستوى المتعلمين ، والنتيجة المراد التوصل إليها ، ونوع التمارين والأنشطة الملائمة لذلك .

ومهما انشغلت أساليب تنمية الإبداع بالجانب الفكري دون الاهتمام باللغة الملابسة له، فإن اللسانيات النفسية تحقق لنا النجاعة في التعبير الشفوي لتحاشي هذا الفصل بين الفكر واللغة، بغض النظر عن كون التعبير يتطلب الاهتمام باللغة ، بل لوجود علاقة جدلية بين الفكر واللغة ، وهو بعد حاضر بين أساليب تنمية الإبداع حتى ولو أكد بعضها على البعد الفكري دون الاهتمام بصفتها وصياغتها اللغوية الفيزيائية نطقا أو كتابة ، ودلالتها

الرمزية عن المدلول المرتبط بها . وهو ما يقال أيضا عن مرحلة التشذيب والصقل التي يتفاعل فيها البعدان اللغوي والفكري دون انفصال ،يؤول الصقل اللغوي إلى صقل فكري، ولا تكاد تذكر الحيل المجازية والتمثيلية إلا وتنشأ في الذهن الأساليب البيانيـــة والصـــور الفنية التي تتمازج فيها خاصية الصياغة اللغوية وبإيحاءاتها في تآنس بين عنصري اللغة والفكر. ومن الممكن جدا الاستعانة بالأساليب المذكورة في بعض حصص التعبير الشفوي والكتابي لتنمية القدرات الإبداعية والمنهجية والفكرية واللغوية .

ولكي تنهض العملية الإبداعية فلابد من التمكن المعرفي الضروري، فهـــي ليســـت عملية قائمة على فراغ أو ناشئة من عدم بل تتغذى بالخبرات الثقافية والمعرفية الدقيقة.

ومن هنا لا تتضمن الدعوة إلى تنمية الميول الإبداعية بأي حال من الأحوال دعوة إلى الاستغناء عن التكوين المعرفي اللازم ، لأن تنمية القدرات الإبداعية تتغـــذى بشـــكل صريح أو ضمني بالرصيد المعرفي والثقافي المدعم لها ، وخلافا لما قد يفهم من ظـــاهر الدعوة إلى الانطلاق والمرونة والتأليف بين الأشتات... فإن الحـــل الإبـــداعي يتطلـــب جهودا فكرية ومثابرة وجدانية متوهجة وتحملا جسميا مضنيا.

ومن ناحية أخرى تتسم الأوضاع التربوية السائدة بتقليص المناخ الملائـــم لتشـــجيع الإبداع حيث تتخذ العلاقات التربوية أشكالا تربوية غير مرنة ، كما تنظم الأدوار الإدارية بصورة تهدف إلى ترسيخ الرتابة مع حرص كافة الأطراف الفاعلة على تقديم نسبة كافية من المعارف والمعلومات الجاهزة للمتعلمين .

ولو افترضنا أن المستكينين إلى هذه الأساليب التي تعودوا عليها –منذ زمن غيـــر يسير– شاهدوا درسا في نشاط لغوي قائم على الأساليب الإبداعيـــة، لانصـــرفوا عنهـــا معتبرين أنها لا تفيد العملية التعليمية/ التعلمية في شيء ، وما هـــذه الأســـاليب إلا لغـــو وعبث لا يحقق العلم النافع ... ولا يخدم الإبداع ولا يشجع عليه ، ومن هـــذه الزاويـــة ، يلزم إبراز الشرح الموجود بين الطريقة المعمول بها في الواقع التربوي التعليمي وأساليب تربية الإبداع . وهذا ما يدفعنا على استمرار تلمس إمكانية استثمار أساليب إبداعية فـــي تدريس التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي.

الفصل الرابع
نشاط التعبير في ضوء اللسانيات

يتصل نشاط التعبير من حيث التدريس باللسانيات ، لكونه ينتمي إلى تدريس اللغات ويتصل بها كذلك لما تقدمه من إسهامات في إضاءة عملية التعبير ، وهو يستفيد من اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية ، واللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية .

1. علاقة تدريس التعبير باتجاهات تعليمية اللغات :

تمثل تعليمية اللغات المحور الرئيسي في اللسانيات التطبيقية. ولا يتم تطبيق النظريات اللسانية في ميدان تعليم اللغة بطريقة مباشرة ، فالتطبيق سبلا عديدة ومتشعبة ، وإن عملية التعليم والتعلم تتشابك مع علوم كثيرة منها : علم اللسانيات ، وفي ظل هذا التشابك الملاحظ بين اللسانيات وتعليمية اللغات الحية ظهرت خلال القرن الحالي إتجاهات تعليمية عديدة . وسنكتفي هنا بالحديث عن تدريس التعبير في تمارينها وأنشطتها ففي طريقة القواعد والترجمة التي كانت سائدة إلى بداية القرن الحالي، كان التعبير المستهدف تعبيرا كتابيا، إلا أنه لم يحض بنوع خاص من الأنشطة والتمارين التي تحقق له الثراء والنماء ، وقد اقتصر على ما هو مألوف من توجيه إلى الإكثار من القراءة والتمرن على قراءة النصوص المختارة ، وذلك لكون الطريقة المعهودة آنذاك كانت تهتم بما ينمي قدرة الفهم وما يوصل إلى ترجمة النصوص والتعليق عليها .

وقد تغير الاتجاه بعد ذلك من التعبير الكتابي إلى التعبير الشفوي وذلك في الطريقة المباشرة التي أرادت محاولاتها تعبير التعليم ، فحاولت وضع المتعلم في أوضاع شبيهة بالحالة التي يكتسب فيها لغته الأولى ، وارتبط التعبير بتنمية القدرة على التحدث في أوضاع شبيهة بالمواقف الطبيعية.

ولقد أعطت للحوار وتسمية الأشياء الملموسة ووصف الواقع المادي أهمية كبيرة . واستمد التعبير الشفوي طرائقه من المنهج البنيوي معتمدا على النسج على منوال التراكيب المستهدفة . بينما استثمار أنشطته تقيد بالدرس قصد ترسيخ التراكيب والرصيد اللغوي المرتبط بالدرس. وسواء كانت هذه الطرائق سمعية شفوية أو بنيوية إجمالية سمعية بصرية فإن التعبير الشفوي المقيد بالدرس هو التعبير المستهدف .

أما التعبير الكتابي فلا يهتم به إلا في المراحل المتقدمة من مستويات اللغة وإذا ظهر في هذه المستويات فإن العناية تكون موجهة إلى تعلم القراءة والكتابة باعتبارهما مهارتين

ثانويتين في التواصل الاجتماعي يمكن للمتعلم تحصيلهما بعد إتقان مهـارتي الاسـتماع والتحدث .

وبهذا المنظور ، تعتبر هذه الطرائق الكلام المنطوق مظهرا أساسا كلغة وقد وظفـت لذلك منهجية تهدف إلى التدريب والتحفيظ والترسيخ معتمدة على رصيد معجمي وتركيبي متواتر ويحدث كل هذا بواسطة تدعيم الربط بين المثير والاستجابة .

ولقد حظي التعبير الشفوي أيضا باهتمام كبيرمن قبل الطريقة التواصلية التي تركز على الوظيفة اللغوية داخل المجتمع ، وبذلك تجاوزت ترسيخ العادات الكلامية إلى الانفتاح على التشخيص والتمثيل للمواقـف ومواجهة المواقف الطارئة ، وذلك لأنها تعمل علـى تنمية القدرة التواصلية ، فجعلـت المتعلم يحيا واقعيا مواقف تواصلية تستجيب لحاجاتـه وتوقعاته ، تعتمد في ذلك على وسائل وأنشطة تستمد من أراء المتعلمين والمدرسين ...[1]

وإن ما يلاحظ على الأمثلة السابقة هو إبعاد التعبير الكتابي عن تدريسية اللغات في ظل اللسانيات الحديثة ، وحصر أهداف التعبير الشفوي في تنمية القدرة على التفاهم وحل عقده لسان متعلم اللغة الأجنبية ، بينما الأهداف المتوخاة كثيرة للغة الأجنبية وللغة الوطنية، وهي تتمثل في الأهداف الوجدانية والميول الفنية والابتكارية لتشكيل شخصية تعتز بهويتها وحضارتها . من هنا يتضح لنا بأن تعليمية اللغات تختلف عن تعليمية اللغات الوطنية. وإن الطرائق المشار غليها سابقا، تتوجه إلى متعلمين راشدين متمكنين من لغتهم الأم ، ولذلك فلا تجدي هذه الطرائق في تنمية القدرات التعبيرية ضمن إطار اللغة الوطنية

ومن مظاهر التحول التي أحدثتها اللسانيات والبحوث المواكبة لتعليمية اللغات وانعكس بالإيجاب على اللغة الوطنية ، ويمكن أن نمثل هنا بما له صلة بمجال التعبير .

وقد أصبح للتعبير الشفوي دور هام في شتى مجالات الحياة ، وبذلك نال العناية البالغة من قبل المدرسة بعد أن كان مهمشا ، وهذا تبعا للاعتقاد السائد بأن اللغة الشفوية ليست إلا تحريفا للغة المكتوبة ، وما جاء شفويا لا يعدو أن يكون شرحا أو تعليلا أو تعليقا على موضوع أو فكرة .

وبفضل الاتجاهات الحديثة في اللسانيات ، وانتشار التعليم ، وتزايد المهن والأعمال المنجزة باللغة الفصحى إضافة إلى وسائل الإعلام الحديثة ... تم إدخال التعبير الشفوي الفصيح إلى جل مناحي الحياة المختلفة .

---

[1]- د/ ميلود احبدو سبل تطوير المناهج التعليمية ، نموذج تدريس الإنشاء ، دار الأمـان للنشـر و التوزيع ط1-ص،24-247.

وإن ما يمكن أن تفصح عنه جملة النتائج في سياق التعبير الفصيح بالمرحلة الابتدائية وبالأخص السنتين الآخرتين منها / هو مراعاة التجربة اللغوية التي يحملها الطفل غلى المدرسة وهذا لا يعني الخضوع في تعليمها إلى تناول التعبير بالعامية ، وإنما المطلوب هو تعميق معرفتنا بخصائص الطفل ، وما عنده من تجارب ، وذلك ليتسنى لنا البحث عن السبل الهادية إلى تجاوز تلك المعوقات والحواجز أمام التعبير بلغة فصيحة لها من القدرة الفاعلة على جر ما هو خارج عنها إلى محيطها ، وهذا ما يحتاج إلى دراسات لغوية وتربوية عميقة .

ومن إيجابيات اللسانيات وتعليمية اللغات على نشاط التعبير، الحرص على الترابط بين فروع اللغة ، وتقيد المتعلم باللغة المدروسة ، والإكثار من التطبيقات والتمارين التي تجسد الممارسة الفعلية للغة .

ولقد ساهمت اللسانيات النفسية هي الأخرى بدور لا يستهان به في تعليمية اللغة ، فدراسة العلاقات بين اللغة والفكر ، والبحث عن آليات إنتاج المتعلم للعبارات وإدراكة لمعانيها ، والبحث في كيفيات وأساليب اكتساب اللغة وتعلمها وهذا بالرغـــم من تركيزها على مهام البرهنة عن فروض النظريـــات اللغويـــة وأبعادها السيكلوجية ، وقد مثل هذه الأبعاد كل من الاتجاه السلوكي والاتجاه الفطري واتجاهات أخرى ، والسائد من كل هذه الاتجاهات في تعليمية اللغة هو الاتجاه السلوكي بالرغم من الانتقادات التي وجهت إليه .

وفي المجال ذاته تأتي اللسانيات الاجتماعية داعية إلى التجسيد الوظيفي للغة في المجتمع فهي تجعل المواقف الاجتماعية منطلقا للتعلم ، وهي ترى بأن اللغة ليست مجرد أداة للتفكير ، بل هي عمل كلامي فعلي ، يهدف إلى تحقيق أهداف محددة وهي بذلك يقترح الأسلوب والطريقة التي بها يمكن التأثير في الأخير عن طريق الكلام .

2. **علاقة التعبير بالدراسات اللسانية (الرؤيا التواصلية) :**

من الدراسات الهامة التي تناولت بالفحص وظائف اللغة ، تلك المحاضرة التي تقدم بها رومان جاكوبسن Jakobson في ندوه عن « الأسلوب » تطرق فيها إلى موضوع اللسانيات والشعرية وهو يؤكد عدم الفصل بينهما إلا إذا انحصرت اللسانيات في الجملة أو النحو أو الدلالة الخارجة عن المقال ... ولذا يدعو المحاضر إلى دراسة اللغة في جميع أشكالها ووظائفها مع تحديد الوظيفة الشعرية ، ولكي يعطى فكرة عن هذه الوظائف ، يقدم تشكلات العملية التواصلية اللفظية ، وهي عبارة عن مجموعة من العوامل تصنع الموقف الكلامي ، وهي تتكون من : مرسل ومتلق رسالة وسياق وقناة و لغة .

ويمكن ربط كل عامل من العوامل بالوظيفة المميزة له في النموذج الآتي : [1]

المرسل --- المتلقى (الوظيفة الطلبية)

(الوظيفة الانفعالية) السياق / الوظيفة المرجعية

الرسالة / الوظيفة الشعرية

الفتـــاة / الوظيفة الانتباهية

اللغـــة / الوظيفة الواصفة

إن الوظيفة المرجعية المسندة إلى سياق التعبير هي الوظيفة المهيمنة فـــي المواقـــف التواصلية وفي مختلف النصوص باعتبارها تعني الوظيفة الفكرية المتصلة بالسياق ، وهي تتضمن وقائع وأخبارا ، ومجموعة من المعلومات تحضر في الكلام المعبر به ، وتتجلـــى تلك الوظيفة في التعبير الشفوي والكتابي عن طريق الإحالة على الشيء المتحدث عنه ، وكل ما يشير إلى سلطة العالم الخارجي في الكلام . وباستخراج كل الصـــيغ والتعـــابير والقرائن المشيرة إلى السياق ومختلف الوقائع ، وما لها من أثر فـــي تقـــديم المعلومـــات والأخبار ، يحصل التمرن على الوعي بهذه الوظيفة في الكلام المســـموع والمكتـــوب ، وبواسطـــة التصوير وكتابة التقارير الموضوعية والتلخيص والوصف المجـــرد يتحقـــق الوعي بالعلاقة القائمة بين بنية التعبير وهدفه ، وقد لا يتحقق ذلك الهـــدف إلا إذا كانـــت وظائف أخرى خاضعة لتكسر الرتابة والجفاف المصاحبة للوصف والتقرير والإخبـــار... وبإدراك المتعلم بهذه العلاقات والخصائص يمكنه أن يعطي لتعبير المسحة الملائمة لتأدية الغرض . ومن مرجعية السياق إلى الوظيفة الإنفعالية ، وهي المصاحبة للتعبير المباشـــر عن مواقف المتكلم أثناء الحديث ، ومن خلالها تظهر أفكـــاره ومشـــاعره وانفعالاتـــه ، والإبانة عن الخواطر والتأملات .

وقد تظهر وظيفة التعبير عن الذات ملامسة للوظائف الأخرى ، ثم تتميز عنها بشكل واضح ومهيمن لتصبح بعد ذلك مرجعية أساسية غير مفصولة عن آرائه ومواقفه وقيمه ومشاعره ويظهر هذا المظهر بصورة واضحة فهي التعبير الشفوي والكتابي على حد سواء فمن مقطع واحد (آه) تتولد معان انفعالية شتى كالحزن والفرح والسخرية والتهكم والارتياح ، ولكن لا تحدث هذه المعاني بالمقطع نفسه في التعبير الكتابي إلا بواسطة مؤشـــرات خطيـــة ومقالية .

---

[1] – نقلا عن المرجع نفسه ص 252

ولكي يتمكن منها المتعلم ، فعليه أن يتدرب ويتمرن على استخراج الصيغ والعبارات التي تشير إلى انفعالات المتكلم أو الكاتب ، وكثيرا ما تحمل هذه الوظيفة ضمائر المتكلم الصريحة أو المستمرة التي تدل عليها بصورة غير مباشرة أما التدرب والتمرن على أداء هذه الوظيفة في ميدان التعبير فيتجلى في التعبير عن المشاعر والأفكار، و كتابة الرسائل ، والتحليل والتقرير الشخصي والمحاصرة والمناظرة ، وذلك بحسب المستويات التعليمية

ويأتي دور الوظيفة الطلبية أو الندائية التي تهدف غلى التأثير في المتلقي من أجل استمالته وإقناعه ، وهي تعتمد على صيغتي النداء والأمر كما تتعدى ذلك إلى صيغ التمني والنهي والمدح والذم و التعجب والرجاء... وهي صيغ لا تخضع لمعيار الصدق أو الكذب

وتركز اللسانيات الاجتماعية على هذه الوظيفة في دراستها وتحليلها اللغة داخل الإطار الاجتماعي، حيث تكتسي وظيفة التأثير في الآخر، السامع أو القارئ أهمية خاصة في التواصل الاجتماعي .

ويمكن أن تكون أنشطة التعبير مساعدة على التمرن على تقنيات وأساليب المناظرة والمحاورة والدعاية والإشهار، وبذلك يستفيد المتعلم في حياته من تقنيات الخطاب بمختلف أشكاله وصورة خصوصا في حياة تعاظمت فيها الوظيفة اللغوية ، وأصبح الإنسان محاصرا بوسائل الإعلام .

وتأتي بعد ذلك الوظيفة الانتباهية ، وهي الهادفة إلى ربط الاتصال وجعله مستمرا ، مع التحقق والتثبت من انتباه السامع أو القارئ ، ومن أجل جلب انتباه السامع والحرص على الإرشادات والثغرات التي ترافق النطق ، ويمكن الاعتماد على صيغ مباشرة ، نحو: هل تسمعي؟ وهل يصلك صوتي واضحا ؟ وكل ذلك من أجل تجاوز الصمت المخيف .

وفي التعبير الكتابي يعتمد على أن تكون القراءة ميسرة والخط واضحا مع العناية بالإخراج وتنظيم الفقرات وإبراز العناوين ، واستعمال كل ما هو مشوق للفت الانتباه وربط الاتصال ، ويمكن أن نمثل لهذه الوظيفة بمرحلة اللغو عند الأطفال .

إن هذه الوظيفة تقتضي التمرن على استخراج التراكيب والصيغ اللغوية التي لها علاقة دلالية بهذه الوظيفة . وكل الوظائف المختلفة تعتمد على لغة مشتركة تجسد عملية التواصل بالشرح والتفسير والوصف ، تصبح تلك اللغة هي الهدف المقصود ، وبذلك تكون الوظيفة الواصفة هي مناط الاهتمام والتعبير وتتمثل هذه الوظيفة في جميع الحالات التي تدفع بالمتكلم والمخاطب إلى استعمال لغة واضحة وسليمة تمس الحياة اليومية

للإنسان ، ويغلب على هذا الموقف الشرح والتحليل والوصف اللغوي فتصبح اللغة آنذاك بمناط التعبير .

والتواصل بين المدرس والمتعلمين يحمل الكثير من خصائص هذه الوظيفة الواصفة التي تشتغل على لغة الخطاب شرحا وتفسيرا وتوضيحا. ويأتي بعد ذلك دور الوظيفة الشعرية التي يتمحور التعبير حول ذاته وهي تقوم على تشكيل نظام داخلي تنسجه شبكة علائقية تأهله إلى مصاف الأدبية ويمكن لتمارين التغيير أن تقوم بتشريح آليات اشتغال النص الأدبي وتقنيات بنائه .

أما التمرن على التعبير الشفوي والكتابي فليس من الضروري الاعتماد على سبيل الإنجاز على منوال النماذج أو حتى وإن اتخذ كسبيل للتدرب والتمرن فلا ينبغي الاقتصار على نمط واحد بل هناك الكثير من أنشطة التمييز بين مستويات اللغة ليتحقق بذلك التمرن على أساليب البيان المتنوعة في التعبير الكتابي ثم الاشتغال الجماعي على التعبير الشفوي أو فقرة من إنتاج بعض المتعلمين ظن وإدخال تعديلات عليها تؤدي إلى تقوية ظهور الوظيفة المرجعية حينا، والطلبية حينا آخر والانفعالية حينا ثالثا، والشعرية حينا رابعا ... قصد تنمية قدرة المتعلمين إجرائيا على تقنيات إبراز كل وظيفة من الوظائف .

ومن بين الأضواء التي تسلطها اللسانيات على التعبير فحص خصائص كل من التعبير الشفوي والتعبير الكتابي وهي خصائص لا يمكن إلا أن تقوي الإحساس بضرورة العناية بالنوعين معا والاستعانة في تدريس كل منهما بما يلائمه من التمارين والأنشطة.
وينظر إلى التعبير عادة على أنه عملية شائكة تتأثر بعوامل شتى : فهناك نية التعبير والوظائف التي يمكن أن تحركه ، وهي وظائف متراكمة فيها الراجح والمرجوح كما رأينا ، وهناك الاتجاهات النفسية التي تمس جميع العناصر الداخلة في العملية التواصلية وهناك العمليات المواكبة لإنتاج الكلام وهناك مقتضيات استعمال اللغة ومستويات التمكن منها وهناك المراقبة الذاتية العفوية أو الصريحة وهناك السياقات الاجتماعية أو المدرسية للتعبير وما يتولد عنها من آثار .

وليست الصيغة المنطوقة أو المكتوبة التي ينتهي إليها التعبير سوى حلقة في سلسلة عمليات التعبير التي مهدت له وأمدته بمكوناته وواكبت تجلياته .

الفصل الخامس
أسس بناء المنهاج وعلاقتها بالتعبير

يشتق منهاج التعبير مبادئه من أسس اجتماعية وسيكولوجية ومعرفية ولغوية وتربوية ليتكون بذلك تصور تربوي يتأسس عليه المنهاج .

1. علاقة الأساس الاجتماعي بالتعبير:

ويتمثل في إبراز الغايات الاجتماعية للتعبير والعلاقات التي يعقدها بين المتعلم والمجتمع وإن هذا المجال قد أثرته نظرية التواصل واللسانيات الاجتماعية والدراسات التداولية ووظائف اللغة ونظريات تحليل الخطاب ، لأنها تتناول بشكل مفصل حقائق التواصل الاجتماعي والوظيفة الطلبية ، وأفعال الكلام ، كما تضيف تقنيات الخطاب موضحة وسائل التأثير والاستمالة والإقناع . وقد يصبح التعبير أحيانا سلاحا قويا لدى المتمكن منه ، فيحقق الأهداف التي تعجز عنها كثير من الوسائل الملموسة . ولإبراز الأساس الاجتماعي كإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما هي الوظائف الاجتماعية للغة ، وما هي حاجات المتعلم و تنمية الارتباط في المجتمع ؟
- ما هو دور التعبير في نمو الشخصية الاجتماعية للمتعلم ؟
- ما هي خصائص مواقف التعبير بنوعيه الشفوي و الكتابي في المجتمع؟
- ما هو دور التدريس التعبير بالفصحى في إطار تعددية لغوية، تسود المجتمع؟
- و قد تتضمن الإجابة –عن مجموع هذه الأسئلة– منطلقات، تخص سائر فروع اللغة العربية ولكن هنا سيتم التركيز على نشاط التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي ، وما دام محمول الأسئلة ينبأ عن اختيارات نابعة من رغبة المجتمع وتطلعاته الحضارية والثقافية والفكرية ، فإن هذا الأمر لا يكتمل في صورته المنسجمة إلاّ إذا ارتبط وألتحم بالمبادئ والاختيارات المشتقة من بقية الأساس.

2. علاقة الأساس النفسي بالتعبير:

مادام المتعلم يمثل قطبا أساسا في العملية التعليمية/ التعلمية ،فإن التربية تستعين بالدراسات النفسية لمعرفة وفهم خصائص المتعلم ، وهي تتناول في ميدان التعبير، جوانب شتى، منها صلة التعبير بالمتعلم من حيث حيلة إلى التعبير وإشباعه لحاجات النفسية والتواصلية.

وإقصائه عن صاحبه ، وتنميته لاتجاهات نفسية وعلاقة اللغة بالشخصية مستعملها... ويضاف إلى ذلك ما توصلت إلية سيكولوجية النمو من نتائج بخصوص مراحل النمو العقلي والوجداني مع ما تتصف به كل مرحلة من خصائص عقلية و نفسية لها دورها الفعال في إعداد المنهاج، ونظريات التعلم هي الأخرى لها أثر في صنع وتشكيل لحمة منهاج التعبير، فهي تضيء جوانب متنوعة تساعد على فحص آليات التعليم وتعمق الوعي بتعقد ظاهرة حدوث التعلم ، وتسعى وفق هذا المسار إلى إيجاد أسس ومبادئ إجرائية تسهل عملية التعلم.

وتتناول أيضا سيكولوجية الفروق الفردية ، بحيث أن التعلم لا يحصل حسب وتيرة واحدة لدى كافة المتعلمين بشكل متماثل، فما يناسب هذا المتعلم أو هذا الفوج قد لا يناسب ذاك المتعلم أو ذاك الفوج وهذا ما يدعو إلى التنويع في التقنيات والطرائق حتى تحصل الفائدة لدى المتعلمين ويمكن في هذا المجال طرح الأسئلة الآتية :

ما هي الوظائف النفسية للتعبير التي يحقق بها المتعلم ذاته ؟

ما هي خصائص مرحلة النمو العقلي والوجداني التي يمر بها، و ما هو أثرها على تدريس نشاط التعبير ؟

ما هو أثر الفروق الفردية في إيجاد تقنيات أساليب تيسر العناية بالمتفوقين والمتوسطين والضعاف في نشاط التعبير ؟

كيف يمكن تحقيق التفاعل بين السيكولوجيات الآتية ؟ :

- الإبداع – التعلم – الفروق الفردية وسيكولوجية الأفواج لإيجاد مبادئ أنشطة التعلم و التعليم في التعبير.

إن الإجابة عن هذه الأسئلة لا يعد سهلا وجاهزا في نظر البحث العلمي الذي يتحلى بالتريث والتأني في إصدار أحكام لها نسبة الموضوعية أكثر من نسبة الأحكام الانطباعية والذاتية ولكن من المعوّل عليه هنا هو الوعي بطبعته ، ومقتضياتها حتى يدعو إلى تنويع طرائق التعليم والتعلم في ضوء الأهداف وخصائص المتعلمين، وما يتطلبه نشاط التعبير.

3. علاقة الأساس المعرفي بالتعبير:

هو ما يتناول –أساسا– مفهوم التعبير من حيث البعد التربوي وما يتجلى من وظائف التعبير الهادفة إلى بلورة و تنمية شخصية المتعلم وقد تتجاوز هذا المفهوم العام للتعبير إلى المفهوم التربوي الذي يتمثل في إعداد وتمرين المتعلمين على كيفية استعمال

مصادر المعرفة وشحذ القدرات الإبداعية والعمل على تنمية قدرات التعبير السليم وعيًا بالعوامل المشكلة للموضوع وكيفية بنائه منهجيا ، والتمكن من الكتابة بصفة عامة.

وإذا كانت المكانة تقوم على المفاضلة بين الفروع ومختلف المواد فإنها تقوم على تبيان وتوضيح الوظائف التربوية التي يتميز بها التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي ، حتى يتأتى العمل على إيجاد الأنشطة والتمارين الملائمة التي تدعم وتنمي القدرات المتصلة بتلك الوظائف . ويسعى الأساس المعرفي عموما إلى الجواب عن الأسئلة الآتية :

ما هو مفهوم التعبير ؟ وما هي مفاهيم الأنواع التي يشتملها ؟

ما هي المفاهيم التربوية للتعبير في ضوء الوظائف التي تهدف إلى تنمية قدرات المتعلمين؟

ويمكن لمثل هذه التساؤلات أن تتيح بناء مفاهيم تربوية ترتكز على أسس معرفية ، وهذا ما يؤدي إلى الوصول إلى بناء توجيهات تلائم المستوى التعليمي والتي يكون للمفاهيم والقدرات المتفاعلة فيها أثر في صنع و تشكيل الأهداف والموضوعات والأنشطة التعليمية والتعلمية.

4. <u>علاقة الأساس اللغوي بالتعبير</u>:

لا يمكن أن نغفل ما للدراسات الألسنية الحديثة من تأثير على تدريس نشاط التعبير، فهي تضيء خصائصه ، وتساهم في تطويره ، ويظهر ذلك جليًا على مستوى لسانيات الجملة ولسانيات النص ، وقد تمت الإشارة إلى جملة خصائص التعبير في ضوء الحديث عن وظائف اللغة ، بحيث يمكن استثمار تلك الوظائف في التدريب على تقوية وتنمية قدرات التعبير . وتلك الوظائف لها صفة التراكبية فلا يمكن أن تنفرد وظيفة خاصة في الحضور دون غيرها عن الوظائف المشار إليها سابقا وقد تبين ماللسانيات التطبيقية والنفسية في دور فاعل في تدريس التعبير, ولكي يثرى هذا الجانب , فلا بد من طرح هذه الأسئلة :

ما هي علاقة تدريس التعبير بوظائف اللغة , وماهو أثر اللسانيات في نشاط التعبير؟

ما هو أثر بحوث اللسانيات النفسية في تعليم آليات التعبير؟

ما هو إسهام لسانيات الجملة ولسانيات النص في إضاءة خصائص التعبير؟

وكل هذه الأسئلة والأجوبة , تجتمع لتكون أسسا لغوية , لاغنى نشاط التعبير عنها, ولا تتحقق نتائجها إلا إن تفاعلت لغيرها من الأسس السابقة , الأسس المعرفة لا تستغني عن خصائص التعبير وآليات إنتاجه ووظائفه , كما لا يمكن إهمال الأسس السيكولوجية

وحالها من حضور في مجال التعبير, وكيفية حصوله عبر مختلف العمليات، والإجراءات التي تيسر تركيب الكلام وحل رموزه

5. **علاقة الأساس التربوي بالتعبير:**

إن الأساس التربوي , يسعى إلى توضيح الاتجاه التربوي في تخطيط المناهج من حيث الإعداد والتجريب وسهل تطويره , كما يبين مواصفات المدرس , والأدوار المسندة إليه في إعداد المنهاج وتنفيذه والعمل على إفهام وتبين العلاقة التي تربط بين مناهج التعبير وفروع اللغة والمواد الأخرى , وعلاقة مستوى سنة دراسية بغيرها من المستويات الدراسية. ويمكن القول بأن التفاعل قائم على أساس التشابك والتلاحم بين الأسس النفسية والمعرفية واللغوية والتربوية بعيدا عن الاستقلال والانفصال .

وعلى ضوء ذلك , تطرح مثل هذه الأسئلة :

ماهي الخطة المعمول بها في بناء المنهاج وتجريبه وتنفيذه وتطويره؟

ماهي المواصفات التي ينبغي أن يتحلى بها مدرس التعبير؟

وتستوجب هذه الأسئلة توضيح طبيعة المنهاج من لحظة الإعداد والبناء إلى مرحلة التطوير والتحسين ، وبتفاعل وترابط الأسس السابقة , تتحدد أسس منهاج التعبير, فيظهر ذلك بجلاء في صيغة مبادئ كبرى للمنهاج مبرزة التصور التربوي المعتمد الذي تظهر آثاره في المدخلات والعمليات والمخرجات .

6. **معالم تطوير تدريس التعبير** : وحينما نراعي مراحل النمو العقلي والوجداني والاجتماعي لأطفال المرحلة الابتدائية ، ومستواهم الدراسي والتجربة اللغوية التي يفدون بها إلى المدرسة والتدرج المطلوب في تنمية قدراتهم التعبيرية ... يمكن أن ينتظم ذلك التدرج وفق ثلاث حلقات مترابطة كل حلقة تضم سنتين دراسيتين وهذا التدرج شائع في كثير من المناهج العربية.

الحلقة الأولى : وتضم السنة الأولى والثانية وفيها يكون التعبير المقصود هو التعبير الشفوي أساسا، بحيث يحض باهتمام كبير من أجل تمكين المتعلقين من ممارسة تعبير شفوي بلغة سهلة ، ليصبحوا قادرين على التجاوز بالفصحى ، وسرد القصص وتكميلها والتعبير عن الصور والمشاهد ، والإخبار ، والمشاركة في المناقشة وإبداء الرأي والتعبير عنه ،ووصف المظاهر البيئية بلغة فصيحة تلائم مستواهم ، ويدربون على أنواع التعبير الشفوي من حوار ومناقشة ووصف وسرد وألعاب لغوية وتركيب أو تتميم للجمل ....

وقد يتعدى ذلك إلى التعبير بالحركة أو الرسم أو التشخيص وتكون أهداف الحلقة ملائمة لخصائص المتعلمين ، ولمستوى الإتقان المطلوب في مثل هذا العمر ، ولكونهم يعيشون في بيئة اجتماعية تختلف فيه لغة المدرسة عن لغة الحياة اليومية . ويقدم التعبير بالفصحى مع الحرص على مساعدة المتعلمين لكي يتمكنوا من استعمالها والتخفيف من مراجعة العامية لها بينما يسلك التصحيح مسلكا مرنا لا يحول دون الانطلاق في التعبير، وقد تمت الإشارة إلى ذلك أثناء الحديث عن عنصر تقويم أداء المتعلمين بحيث يعطى للخطأ مفهوما إيجابيا ، فالخطأ يدل على نشاط عقلي مكثف عند حصول التعلم محاولة تجاوز الخطأ فلا يكون التخوف حاجزا مانعا للتعلم ولا يكون التخوف من الآثار السلبية للتصحيح دافعا إلى ترك الخطأ ينمو ويترسخ أو عدم الاعتماد على الفصحى في التعبير .

ومن الأساليب الهادفة إلى تقوية هذه المسألة ، نجد أساليب تنمية الإبداع فهي تجمع بين استثارة الطلاقة والمرونة والأصالة في التعبير ، وبين إخفاء ما تم التعبير عنه لتقويم، سينتج الطلاقة والإسترسال في التعبير وذلك بتوفير مناخ ملائم ولذلك ميزت أساليب تربية الإبداع بين مرحلتين واضحتين :

مرحلة الانطلاق الحر في التعبير ، ثم مرحلة تقويم النتائج المتوصل إليها في التعبير الحر والاسترسال فيه . والتصحيح والتشذيب الذي لا يبدأ إلا بعد المرحلة الأولى وذلك حتى يجري التقويم بطريقة جماعية خالية من مشاعر الإحباط . وعند تصحيح التعبير وتقويمه لا يركز على الأفكار دون اللغة ، وبهذا الأسلوب تحقق أهداف التعبير بشكل كامل.

ويأتي التعبير في الحلقة الأولى موافقا للخطة المقترحة ولمنطلقات التعبير وأهدافه ومجالاته واختيار موضوعاته وطرائق تدريسه وتقويمه ، أي حسب ما تقتضيه الخطة في الجوانب الخاصة بمراحل النمو العقلي والوحداني ومستوى المتعلمين في هذه المرحلة يحتفظ بالسرد والوصف والحوار، والتعبير الحر وكل ما يصب في محيط المتعلم مع التركيز على المحسوس وانتهاج أساليب الألعاب اللغوية كما يمكن استثمار الفن القصصي في هذه الحلقة ، وذلك لأهمية ومكانة هذا الفن في مجال التعبير .

والحلقة الثانية يستمر العمل في تعميق قدرات ومهارات المتعلمين في التعبير مع مراعاة النمو النسبي لمستوى المتعلمين في التعبير، وخصائص نموهم العام . وفي هذه الحلقة يصبح التعبير الكتابي مقصودا ، وتعطى العناية التامة للقدرات التي يتطلبها ، وتستمر العناية بالتعبير الشفوي مع التدرب المنظم على مهارات التعبير الكتابي .

وفي الحلقة الثالثة من المرحلة الابتدائية ، يتم تدعيم و تعزيز التمرن على قـــدرات التعبير الكتابي والتوسع في كل ما يساعد على تنمية هذا النشاط في مختلف تشعبات الحياة

وفي الأخير يبقى منهاج التعبير فرعا داخلا في منهاج اللغـــة العربيـــة وبتحديـــد الوظائف التربوية المسندة إلى كل فرع من فروع اللغة ، يحصل التفاعل والتكامل بحيث لا يذوب نشاط ولا يهمل فرع انطلاقا من مبـــدأ التـــرابط ، وبهـــذا نتجـــاوز محدوديـــة الموضوعات والأنشطة ، والتركيز على الجاهز من النصوص التي كانت تحفظ وتستعاد أثناء حصص التعبير .

خلاصة واستنتاج :

إن برنامج التعبير الجيد لابد أن يتضمن التعبير الشفوي ، كما يتضمن التعبير الكتابي ويتضمن اللونين الوظيفي والإبداعي معا ، لأن مجالات الحياة والممارسات اللغوية تستغرق هذه الأنواع جميعا.

ويختلف التعبير الكتابي الوظيفي باختلاف مجالات العمل ، ونوعيات الأعمال وتتنوع فرصه بتنوع المدارس [1] ، ففي المدارس التجارية والفندقية ، يكثر التدريب على كتابة المذكرات والتقارير ، والرسائل ، والبرقيات ، واللافتات... الخ . وفي المدارس التحضيرية ، تتسع مجالات الكتابة لتشمل إعداد السجلات والمذكرات وإدارة المناقشات ، وصياغة الإرشادات والتعليمات .

1. **أسس تعليم نشاط التعبير** :

للتعبير مجموعة من الأسس ، فيجب على المدرس أن يلتفت إليها وهي :

1)– الإهتمام بالمعاني قبل الألفاظ ، فعلى المدرس أن يهتم بالأفكار قبل الألفاظ التي تخدم الفكرة وتعبر عنها مع إحساس المتعلم بها .

2)– تعليم التعبير يتم في مواقف طبيعية حتى تؤدي اللغة وظائفها . وهذه المواقف يعمل المدرس على إتاحتها للمتعلمين.

3) – المواد الدراسية مصادر معارف ومعلومات يجب أن يستقي منها المتعلم عند التعبير.

4) – خلق جو من الحرية أثناء التعبير، والابتعاد عن التكلف ، والعمل على تحقيق ذلك على المستوى الفكري واللغوي .

5) – تزويد المتعلمين بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة .

6) – استثارة الدافعية من قبل المتعلمين نحو الكتابة وذلك بالاعتماد على أن تكون الموضوعات مستمدة من خبراتهم وتجاربهم ، والعمل على نشره في مجلة مدرسية أو تخصيص جائزة لصالحه .

7) – مناقشة جوانب الموضوع مع المتعلمين لتحديد الأفكار الأساسية التي يمكن توظيفها في الموضوع.

---

[1] – عبد العليم ابراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، القاهرة ، دار المعارف ، 1978 ، ص 153

د – وفي أثناء المناقشة ، يتوقف المدرس عن بعض المفردات المهمة التي قيلت ، ويوضح معناها ويلفت النظر إلى مناسبتها من السياق الذي قيلت فيه .

هـ – ينبغي إتاحة الفرصة أمام المتعلمين ليعوضوا بعض المفردات الجديدة (والتراكيب الشائعة في جمل أو فقرات لإظهار نواحيها).التي سمعوها أو قرؤوها ليشرحها أو ليتحدثوا عنها .

2. تصحيح التعبير الكتابي :

هناك صور متنوعة لتصحيح كتابات المتعلمين في مجال التعبير ، فيعطي المدرسين يقومون بتحديد الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون في مهارات التعبير ، كما يقومون بتصحيح هذه الأخطاء ثم يرجعون دفاتر التعبير إلى المتعلمين لإعادة هذه الجمل أو العبارات التي وقع فيها الخطأ في صورة سليمة . وبعض المدرسين يناقشون المتعلمين في أخطائهم حتى يهتدوا إلى سبب خطئهم ، فيتحاشوه في موضوعات آتية ، وكل هذا من أجل تحري التعليم الفردي الإرشادي .

وهناك من يرى الاكتفاء بوضع خطوط تحت مواطن الخطأ ، ويوضع في الهامش رمز يشير إلى نوع الخطأ على أن يقوم المتعلم نفسه بإصلاح الخطأ ، غير أن هناك بعض الجوانب المهمة التي يجب الالتفات إليها عند تصحيح التعبير الكتابي وهذه الجوانب هي :

- ينبغي الاهتمام بنوع واحد من الأخطاء المرتبطة بمهارات التعبير الكتابي في درس واحد أو عدة دروس .
- يعنى المدرس بتقييم ما يراه من أخطاء شائعة ، ويعرضها على متعلميه أو يناقشها معهم في حصة خاصة .
- كما ينبغي على المدرس أن يضيف الملاحظات الكتابية الخاصة بأخطاء المتعلم أو الجوانب الجيدة في تعبيره إلى العلامات و الدرجات التي يمنحها له في موضوعه الذي كتبه .
- ينبغي أن يرتبط تصويب الأخطاء في التعبير الكتابي بقائمة المهارات التي يجب أن يتدرب عليها المتعلم في القسم .
- أن يدربهم على المهارة لأن التدريب شرط أساسي في نمو المهارة ، ومن شروط التدريب الناجح إشباع الحاجات و الرغبات ، وتوفير المواقف المناسبة للتدريب على المهارات وتعريف المتعلمين بأخطائهم ليقوموها ، فلا تعلم دون ممارسة .

✧ أن تصمم التدريبات بحيث تكفل المرونة وتناسب الفروق الفردية ، وتساعد على استخدام المهارة في موافق متعددة وأن تسمح لكل متعلم أن ينمو بحسب قدراته إلى أقصى الأداء.

✧ أن يكون التدريب مستمرا : لأن التدريب يولد الإتقان ، وأن يكون على فترات متقاربة لتستمر المهارة ، فالتدريب المستمر يؤدي إلى التعليم وإهماله يؤدي إلى النسيان .

✧ أن يتزود بثروة لغوية لإتقان المهارة : لأن ضآلة المفردات لا تساعد على إتقان المهارة .

✧ أن يراعى استعداد المتعلم لتعلم المهارة و يتوقف ذلك على نضج المتعلم جسميا وعقليا ومستوى التعليم ، وموقعها من الاتصال اللغوي ، و الخبرات السابقة للمتعلم .

✧ أن يستثار المتعلم ، وأن ترتبط المهارة بهذا الدافع أو المثير كما يرتبط الأداء لدى المتعلم بنتائج سارة عند تنمية المهارة .

✧ أن يكون التقويم شاملا للمهارات المراد المراد التدريب عليها ، والمهارات التي سبق التدريب عليها حتى لا تهمل هذه المهارات الأخيرة .

3. <u>أهم الطرق المساعدة على تنمية الحصيلة اللغوية</u> :

أ – ينبغي أن يلفت المدرس المتعلمين إلى المفردات الجيدة ويوضح معناها ويشجعهم على استعمالها في أحاديثهم وكتاباتهم ، ويلجأ بعض المدرسين إلى المطالبة بتسجيل المفردات ومعانيها في دفاتر خاصة .

ب – في التعبير الشفوي لا ينبغي أن يتردد المدرس في استعمال الجديد من الكلمات دون استعراض لقدرته اللغوية ، بل معناه ، يستعمل المفردات التي تناسب أفكار الصغار وخبراتهم ، أو المفردات التي يستطيعون تعلمها ثم يوضحها مع تشجيع المتعلمين على الاستفهام عن معانيها .

ج – ينبغي إتاحة الفرص الكثيرة للقراءة الواسعة سواء كانت صامتة أم جهرية ، كما يتاح للمتعلمين الفرص من أجل قص ما قرؤوه على أصدقائهم .

د – وكذا إنشاء ماكتبه الفصل ، ويهيئ الفرصة لتلخيص القراءات المتنوعة ، فالأطفال بطبيعتهم يميلون إلى التعبير عن نشاطهم الذاتي وتجاربهم الشخصية وعلى المدرس أن يتيح لهم الفرصة ليعبروا عن الأعمال التي قاموا بها و الأمور التي خبروها وعايشوها ، فكل هذه العناصر حوافز قوية لتوضيح أفكارهم وتشجيعهم على الكتابة . وينبغي أن يتم تعليم التعبير الكتابي بالتدرج حسب نمو قدرات المتعلمين وحاجاتهم .

– يملي المدرس على المتعلمين جملا قصيرة ، ويحذف بعض أركانها ، ويكلفهم كتابة الجمل تامة بعد الإتيان بالكلمات التي تصلح أن تقوم مقام الجزء المحذوف ، ومن الأحسن تقييدهم بمجموعة اختيارات يعينها لهم المدرس .

4. تنمية مهارات التعبير :

لتنمية مهارات التعبير الوظيفي [1] اعتبارات لازمة ، ومن أهمها :

- ✧ أن يعرف المدرس من أين يبدأ،وما الأداء المطلوب تعلمه ؟ وما الخبرات المنتظمة التي يجب أن يوفرها لتلامذته ؟ وما المهارات التي يريد أن ينميها ، وما أهدافها النهائية ؟
- ✧ أن يفهم المدرس بوضوح مكونات المهارة في المجال الذي يعلمه وأن يستغل فهمه ومعلوماته للمهارة حتى يكون التعليم ناجحا .
- ✧ أن يوفر المواقف الحيوية التي يمكن ممارسة المهارات من خلالها ، وهي المواقف المشابهة التي سيواجهها المتعلمون خارج المدرسة ، فالتعلم يتطلب ضرورة أن يتعرض الإنسان للموقف السلوكي المراد تعلمه .
- ✧ أن يتدرج المدرس في اكتساب المتعلمين المهارة : لأن المهارة تكتسب تدريجيا سواء كانت مهارة حركية أو عقلية ، وعليه أن يبدأ من حيث يقف متعلموه ثم يتدرج بهم على أساس حاجاتهم وقدراتهم .
- ✧ تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى مقدمة وعرض وخاتمة ، بحيث يتزود المتعلم بمهارة كتابة المقدمة المشوقة التي تجذب انتباه القارئ مع التزود بتقنية العرض السليم وتنظيم الأفكار واستخدام نظام الفقرات ، وكيفية إنهاء الموضوع ، و التدرب على كتابة الخاتمة الموجزة التي تتضمن جملة من المقترحات ، وعلى المدرس أن يكون هنا موجها ومرشدا ، بينما يكون المتعلمون هم المخططون ويتوصل المدرس إلى هذا الهدف عن طريق الأسئلة الموجهة للمتعلمين .
- ✧ اختيار الجمل والتعبيرات اللازمة لكل فكرة ، بحيث تتصف بسلامة التركيب والموضوع والاكتمال وصحة استخدام أدوات الربط حسب معناها .
- ✧ استخدام أدوات الترقيم بحيث يراعي المدرس مواضع استخدام كل علامة من هذه العلامات وبيان تأثير هذه العلامات على المعني .

---

[1] – غانم محمد : تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باليمن ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة عين شمس ، 1985

5. طرائق تعليم التعبير :

لا يوجد هناك طريقة واحدة للالتزام بها في تدريس التعبير ، المهم أن تكون للمدرس خبرة وفلسفة خاصة يركز فيها على الاعتبارات الأساسية منها :- حرية الكتابة ، الفروق الفردية ، وإثارة الرغبة في التعبير من خلال مواقف حيوية تمس أهداف المتعلمين ، وقديم المجلات التعبيرية ومهاراته بحسب ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم .

وفي هذا الصدد ، يذكر قداري لطفي [1] أن المدرس يستطيع أن يجد الفرص المتنوعة في النشاط اليومي للمتعلمين داخل المحيط المدرسي وخارجه . والنشاط الرياضي ، والحفلات المدرسية ، اجتماعات الآباء ، وتوزيع الجوائز تتطلب كتابة إعلانات ودعوات، وبطاقات . مجلات مدرسية ميدان للتعبير الكتابي عن الخبرات الشخصية أو المشاهدات المختلفة وروائية الوقائع العديدة أو كتابة التهنئات أو وصف مباريات وحكاية القصص... وتنسيق حجرات الدراسة والمكتبة،تتطلب الكتابة تحت الرسوم والصور واللافتات وغيرها

---

[1] - محمد قداري لطفي : (اللغة القومية في السياسة التعليمية الجديدة ، صحيفة التربية ، السنة السادسة العدد الثاني ، ص42 ، ص43)

قائمة المراجع الخاصة بالباب الرابع
(نشاط التعبير)

1 "د/ميلود أحبدو" سبل تطوير المناهج التعليمية – نموذج تدريس الإنشاء – دار الأمان للنشر والتوزيع الرباط ط.1– يناير 1993.

2 درويش وزين العابدين : تنمية الإبداع : منهج وتطبيقه ، دار المعارف ، القاهرة ط 1983/1

3 عبد العليم ابراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف 1978

4 " علي الجمبلاطي " وأبو الفتوح التوانسي ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية القاهرة دار نهضة مصر للطبع و النشر .

5 " غانم محمد " تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باليمن ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة عين شمس ، 1985

6 معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك – سلسلة علوم التربية 9-10 مجموعة من المؤلفين المغاربة

7 ابراهيم عبد الستار: " ثلاثة جوانب في دراسة الإبداع "،عالم الفكر، مجلد 15،4/1985 ، الكويت

8 مناهج التعليم الأساسي الطور الثاني– وزارة التربية الوطنية – مديرية التعليم الأساسي، ط 1996

الباب الخامس

تحليل نتائج الاستبيان

1- دراســة مواصفــات العينــة :

سأحاول في سياق هذا البحث أن أعتمد على عينة عشوائية كأساس للبحث ، تتكون مــن مائة (100) مدرس ومدرسة . يؤطرون 2861 تلميذا ، ويمارســون مهــامهم بمختلــف المناطق (حضرية/ شبه حضرية ريفية) لولاية سعيدة . وتوزعت العينة حسب الجدول رقم (01) كالآتي:

2 – تحليــل النــتائــج :

- **الجدول رقم 01 : دراسة مواصفات العينة:**

الأقدمية / الجنس	أقل من 5 سنوات		من 5 إلى 10 سنوات		أكثر من 10 سنوات		المجموع			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الإنــاث	03	9.09 %	27	81.81 %	03	9.09 %	33	33 %	33	33 %
الذكــور	03	4.47 %	60	89.55 %	04	5.97 %	67	67 %	67	67 %
المجموع	06	06 %	87	87 %	07	07 %	100	100 %	100	100 %

الملاحظ خلال الجدول أن نسبة الذكور كانت 67% من العينــة مــنهم 89.55 % يمارسون مهنة التدريس أكثر من 10 سنوات، بينما بلغت نسبة إناث العينة 33 % منهن 81.81 % تفوق أقدميتهن في التعليم 10 سنوات، يعني أن معظم أفراد عينتنا (87 %) لها خبرة تفوق 10 سنوات في التدريس . ولمعرفة أثر التكوين المعرفي والرصيد الفكري و الثقافي للمدرسين تطرقنا إلى نوع الشهادات المحصل عليها، ونلاحظ ذلك في الجــدول رقم 02 الذي يبين أن 86 % من أفراد العينــة هم خريجي المعهد التكنولوجي للتربية .

- **الجدول رقم 02 : نوع الشهادات المحصل عليهــا :**

نوع الشهادات / العينــة	خريجي المعهد التكنولوجي		بكالوريا		ليسانس		بدون إجابة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
	86	86	00	00	04	04	10	10	100	100

وقد وقع إختيارنا للسنة السادسة أساسي كمستوى للبحث ، نظرا لأهمية هذه المرحلة، مع العلم أن 63 % من أفراد العينة لها أقدمية تفوق 5 سنوات في التدريس من بينها 38% تدرجت مع أقسامها كما هو موضح في الجدول الأتي:

الجدول رقم 03 : التدرج مع القسم وعدد سنوات التدريس للسنة 6 أساسي :

عدد سنوات تدريس السنة 6	أقل من 5 سنوات		من 5 إلى 10 سنوات		أكثر من 10 سنوات		بدون إجابة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
المعلمون الذين تدرجوا مع أقسامهم	16	42.11	18	47.36	04	10.52	04	10.52	42	42
المعلمون الذين لم يتدرجوا مع أقسامهم	**17**	**29.31**	**22**	**37.93**	**19**	**32.75**	**00**	**00**	**58**	**58**
المجموع	**33**	**33**	**40**	**40**	**23**	**23**	**04**	**04**	**100**	**100**

إن التحصيل اللغوي يتمحور حول نشاط بيداغوجي معين ، كأن يمتلك المتعلم أليات القراءة والكتابة والتعبير، لهذا سنتطرق في هذا البحث إلى نشاطي (القراءة والتعبير) بإعتبارهما عاملين أساسين في التحكم اللغوي.

الجدول رقم 04 : تقييم المتعلمين في نشاطي القراءة والتعبير:

	جيد		متوسط		ضعيف		المجموع
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
الفئة 1	02	5.40	33	89.18	02	5.40	37
الفئة 2	14	22.22	49	77.77	00	00	63
المجموع	16	16	82	82	02	02	100

من الجدول رقم 04 نجد أن مستوى المتعلمين في نشاطي القراءة والتعبير كان متوسطا ، حسب إجابات أفراد العينة التي شكلت نسبة 82 % فالمفروض أن تلميذ السنة السادسة أساسي يكون قد إكتسب أليات (القراءة والتعبير) تمكنه من إمتلاك رصيد لغوي

معتبر ، عكس ماعبرت عنه النسبة السابقة ، ويمكن إرجاع هذا التأخر إلى عوامل مرتبطة بالمتعلم نفسه أو بتكوين المعلم .

- **الجدول رقم 05 : هل تلقيت تكوينا خاصا بنشاطي القراءة والتعبير ؟**

الإجابة	نعم		لا		المجموع
الفئات	العدد	%	العدد	%	
الفئة 1	21	56.75	16	43.24	37
الفئة 2	31	49.20	32	50.79	63
المجموع	52	52	48	48	100

فرغم أن 52 % من أفراد العينة تلقوا تكوينا في نشاطي القراءة و التعبير إلا أنهم يرون أنه غير كافي بنسبة (71.16 %) حسب ماهو مبين في الجدول رقم 06 .

- **الجدول رقم 06 : هل كان التكوين كافيا أم غير كاف :**

التكوين / الفئات	كاف	%	غير كاف	%	لا يتماشى والواقع	%	المجموع
الفئة 1	05	23.80	14	66.66	02	9.52	21
الفئة 2	07	22.58	23	74.19	01	32.25	31
المجموع	12	23.08	37	71.16	03	5.77	52

1.2 - نشاط القراءة وعلاقته بالتحصيل اللغوي :

إن إكتساب اللغة يعتبر شرطا أساسيا للنجاح المدرسي و لعل عملية تعلم القراءة تعتبر عاملا أساسيا في ذلك و الجدول رقم 07 يوضح لنا مدى تحكم المتعلمين من هذا النشاط. فنسبة 44.25 % عبرت عن الفشل القرائي و هي نسبة كبيرة إذا ما قورنت ببعض النسب العالمية (فرنسا 25 %و الولايات المتحدة 30 %) . في حين عبرت نسبة 55.75 % عن تمكن التلاميذ من نشاط القراءة و هذا ما ورد في تقييم مستوى المتعلمين في نشاط القراءة والتعبير (في الجدول رقم 04) الذي أعتبر متوسطا.

الجـــدول رقم 07 :

مجموع التـــلاميـــذ	عدد التلاميذ الذين يتقنون مهـــــارة القراءة جيـــــدا	النسبـــــة
2861	1595	55.75

وقد تعزى أسباب هذا الفشل القرائي إلى مجموعـــة مـــن العوامـــل الفيزيولوجيـــة والسيكولوجية عند المتعلم ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول رقم 08.

الجدول رقم 08 : ضعف القراءة لدى المتعلمين يرجع إلى :

الإجابات / الأسباب	الإجابـــات		عدد المتعلمين الذين يعانون من هذا السبب	
	العـــــدد	%	العـــــدد	%
الخجـــل والإرتبـــــاك	45	45	167	13.20
الشـــرود وعدم التركيـــز	75	75	559	44.16
تجـــاوز النصـــــوص لمســـــتوى المتعلمين	30	30	208	16.43
البطئ والتهجي في القراءة	70	70	340	26.86
ضعف النظر أو بعض عيوب النطق	44	44	101	7.98

75% من المعلمين يجمعون على أن عاملي الشرود وعدم التركيز لهما أثر كبير في عدم تحكم التلاميـــذ في نشاط القراءة و كانت نسبتهم 44.16 %من عدد المتعلمين الذين يعانون من العائق النفسي. كما أن عامل البطء و التهجي في القراءة كان السبب الثـــاني بنسبة 70% من إجابة المعلمين وبلغت نسبة التلاميذ الذين يعانون منه 26.86%.

1.1.2 - البعد الإجتماعي والثقافي في نشاط القراءة :

يهدف نشاط القراءة إلى بناء شخصية المتعلم وتطوير علاقاته مـــع الأخـــرين وتهـــذيب سلوكاته نفسيا وإجتماعيا وتنمية مهاراته ، فيجب أن تكون محتويات ومواضيع القـــراءة تأخذ بعين الإعتبار إحتياجات وقدرات وإهتمامات التلاميـــذ في شتى الميادين . فنصوص القراءة في برنامج السنة السادسة أساسي كانت تفي بهذا الغـــرض بنســـبة 71 % وهـــو موضح في الجدول رقم 09

- **الجدول رقم09 : محتويات نصوص القراءة تستجيب لإهتمامات المتعلمين:**

الإجابـــات	نعم	%	لا	%	بدون إجابة	%	المجموع
مدى إستجابة النصوص لإهتمامات المتعلمين	71	71	26	26	03	03	100

2.1.2 - علاقـــة التقويـــم بالقـــراءة :

لأساليب التقويم علاقة وطيدة بمدى تمكن التلاميذ من القراءة، لدا يجب أن يراعـــي يرورة السلوك القرائي لدى المتعلم . نسبة 54 % من المعلمين في الجدول رقم 10 يرون فعاليـــة أساليب التقويم المقترحة في برنامج السنة السادسة أساسي لنشاط القراءة .

الجدول رقم 10 :هل يراعي التقويم سيرورة القراءة الحاصل في السلوك القرائي للمتعلم

الإجابات	نعم	%	لا	%	بدون إجابة	%	المجموع
مدى مراعاة سيرورة القراءة في تقويم السلوك الخاص	54	54	33	33	13	13	100

3.1.2 أثر المواقيت على التحصيل القرائي :

التدريب على القراءة بشتى أنواعها يحتاج إلى تخصيص وقت مناسب وكاف بحيـــث تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية لدى التلاميذ ويـــرى معلمـــوا العينـــة أن الوقـــت المخصص لنشاط القراءة مناسب بنسبة 76% حسب الجدول رقم 11 ، لكن هذه النســـبة تتغير حسب الفئات ، ففي الفئة 1 كانت نسبة 54.05 % ترى أن الوقت غيـــر مناســـب عكس الفئة 2 التي رأت أن الوقت مناسب وشكلت نســـبة 79.36% وقـــد يرجـــع هـــذا الاختلاف إلى الطريقة التربوية والآليات المستعملة من قبـــــل كل معلم والتي تساعده في استثمار الوقت .

الجدول رقم 11 : المواقيت المخصصة لنشاط القراءة :

	مناسبة	%	غير مناسبة	%	بدون إجابة	%	المجموع
الفئة 1	17	45.94	20	54.05	00	00	37
الفئة 2	50	79.36	12	19.04	01	1.58	63
المجموع	67	67	32	32	01	01	100

4.1.2 - **الطرائق التربوية المقترحة في منهاج اللغة العربية للسنة السادسة أساسي :**

إن الطريقة البيداغوجية هي جملة من المبادئ الجوهرية التي تؤسس الممارسة اليومية داخل القسم ، وتهدف إلى تنمية بعض القدرات لدى المتعلمين فاختيار الطريقة مرتبط بمدى ملاءمتها للمواقف البيداغوجية ومدى فعالية استعمالها في حقل الممارسة البيداغوجية .

وإذا لا حظنا الجدول رقم 12 نجد أن نسبة 68 % من المجيبين عن الإستبيان يرون أن الطريقة التربوية المقترحة في منهاج اللغة العربية للسنة السادسة أساسي ملائمة، لكن نجد أن النسبة تختلف من فئة إلى أخرى بحيث شكلت 56.75 % عند الفئة الأولى وهي الفئة التي يعاني تلامذتها من الفشل القرائي في حين كانت النسبة كبيرة 74.60% عند الفئة 2 والتي يتحكم تلامذتها في نشاط القراءة . فالفشل أو التحكم القرائي يرجع كل منهما إلى تمكن المعلم من الطريقة التربوية لأنها الجسر الذي يعبر بواسطته إلى تحقيق الأهداف المرجوة .

- الجـــدول رقم 12 :

الطريقة التربوية المقترحة في منهاج اللغة العربية للسنة السادسة أساسي	ملائمة	%	غير ملائمة	%	بدون إجابة	%	المجموع
الفئة 1	21	56.75	14	37.83	02	5.40	37
الفئة 2	47	74.60	12	19.40	04	6.34	63
المجموع	68	68	26	26	06	06	100

يمكن تفسير هذه النسبة العالية عند الفئة الثانية 74.60% من تمكن معلموا هذه الفئة من الطريقة التربوية وبالتالي استغلالهم الجيد لعامل الوقت المخصص لنشاط القراءة (79.36%) (أنظر الجدول رقم 11).

فالطريقة التربوية ترمي إلى تحقيق أهداف معينة وفي هذا الإطار يمكن الرجوع إلى تعريف ديكورت للطريقة البيداغوجية : " هي الأفعال التي ينجزها المدرس في علاقة مع تقديم محتويات قصد جعل التلميذ يحقق أهدافا محددة ".

- **الجدول رقم 13 : تدريس نشاط القراءة يحقق الأهداف المتوخاة :**

	نعم	%	لا	%	بدون إجابة	%	المجموع
الفئة 1	20	5.40	14	37.83	03	8.10	37
الفئة 2	51	80.95	08	12.69	04	6.34	63
المجموع	71	71	22	22	07	07	100

من خلال قراءتنا للجدول نلاحظ أن الفئة 2 وبنسبة 80.95 % ترى أن نشاط القراءة يحقق الأهداف المسطرة وللحديث عن الطريقة التربوية يمكن الإعتماد على مواقف المدرس ومكونات العملية التعليمية بالإضافة إلى نوع العمل الذي يقوم به التلميذ في إستقبال المعارف والمهارات في شكله الفردي أو التواصل الجماعي داخل مجموعة الفصل الدراسي عكس الفئة 1 التي ترى أنه لا يحقق ذلك حيث كانت النسبة 37.83 % .

- **الجدول رقم 14: نوع القراءة التي تؤدي إلى تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم:**

	القراءة التحليلية		القراءة الصامتة		القراءة الصوتية		بدون إجابة		المجموع
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
الفئة 1	16	43.25	11	29.73	06	16.22	04	10.81	37
الفئة 2	44	69.85	02	3.18	08	12.70	09	14.29	63
المجموع	60	60	13	13	14	14	13	13	100

60% من أفراد العينة متفقون على أن القراءة التحليلية هي أكثر أنواع القراءة التي تنمي الرصيد اللغوي للمتعلم، واختلفت النسبة بين الفئتين حيث بلغت مايقارب 70% عند الفئة2 بينما كانت 43.25 % عند الفئة 1. فإختلاف النسبة يعني إختلاف النظرة و الطريقة المتبعة، فالقراءة التحليلية التي تعتمد على الربط بين المكونات (الرمز / الصوت / الدلالة). تسهل عملية التفاعل وإثارة التشويق والإعجاب وبالتالي الإدراك والحوار والمبادرة. كم يبينه الجدول رقم 15 و الذي نلمس فيه أهمية نوع القراءة القادرة على إثراء التحصيل اللغوي للمتعلم .

- **الجدول رقم 15 : نوع القراءة القادرة على تحسين الأداء اللغوي للمتعلم :**

	القراءة الصامتة		القراءة السماعية		القراءة المفسرة		بدون إجابة		المجموع
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
الفئة 1	04	10.81	16	43.25	10	27.03	07	18.92	37
الفئة 2	03	4.77	09	14.29	48	76.19	03	4.77	63
المجموع	07	07	25	25	58	58	10	1	100

فالجدول يوضح أن 58% من أفراد العينة يرون أن القراءة المفسرة هي أكثر الأنواع المؤدية إلى تحسين الأداء اللغوي للمتعلم وظهرت بنسبة أكبر عند الفئة 2 (76.19%) هذا ما أكدناه في الجدول السابق رقم 14 التي أخذت فيها القراءة التحليلية أكبر نسبة . فالرصيد اللغوي لا يعني اكتساب مفهوم أو حفظ جملة من المفردات دون وعي بل هو القدرة على تحليل وتركيب واستعمال وتوظيف كل المكتسبات ونرى من خلال إجابات المعلمين في الجدول رقم 16 أن معظم التلاميذ يستثمرون قواعد اللغة في حصص التعبير والقراءة و كانت النسبة 83 % وقد ظهرت بنسبة كبيرة 87.30% عند الفئة 2 ويتضح ذلك في خلال الجدول الموالي :

- **الجدول رقم 16 : هل تستثمر قواعد اللغة في حصص التعبير و القراءة ؟**

	نعم	%	لا	%	بدون إجابة	المجموع
الفئة 1	28	75.67	07	18.91	02	37
الفئة 2	55	87.30	03	4.76	05	63
المجموع	83	83	10	10	07	100

إن نجاح نشاط القراءة يعتمد على المدرس في إثارة فضول التلميذ حول الموضوع وبالتالي دفعه إلى تحضير الدرس واستخراج بعض المؤشرات لتسهيل اندماجه في النشاط الجدول التالي يوضح مدى إقبال التلاميذ على ذلك .

الجدول رقم 17 : تحضيـــر درس القراءة قبل دخول التلاميـــذ إلى القسم :

	لايحضرون		بعضهـم		معظمهـم		بدون إجـابـة		المجموع
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
الفئة 1	01	2.70	32	86.48	04	10.81	00	/	37
الفئة 2	06	9.52	43	68.25	14	22.22	00	/	63
المجموع	07	07	75	75	18	18	00	/	100

من الجدول نجد أن 75 % من إجابات المعلمين تجمع علـى أن بعـض التلاميـذ يحضرون الدرس قبل الدخول إلى القسم وثاني نسبة ظهرت في خانة معظمهم عند الفئة 2 (22.22 %) وهي نسبة كبيرة بالنسبة للفئة 1 حيث كانـت (10.81%) . ولتحقيـق النجاح القرائي يجب أن يشعر المتعلم بإستقلاليته ودافعيه نحو التعلم الذاتي بحثـه علـى المطالعة ويتضـح ذلك من خلال الجدول رقم 18 :

الجدول رقم 18 : إقبـال التلميذ على المطالعـة :

	نعم	%	لا	%	بدون إجابة	المجموع
الفئة 1	13	35.13	23	62.16	01	37
الفئة 2	39	61.90	24	38.09	00	63
المجموع	52	52	47	47	01	100

نلاحظ أن نسبة 52% من المعلمين يرون أن هناك إقبال كبير على المطالعة واتضح ذلك جليا عند الفئة 2 بنسبة 61.90% وربما هذا ما يؤكد تحكم التلاميذ في نشاط القراءة عند الفئة 2 بينما أكبر نسبة 62.16% عند الفئة 1 عبرت عن عزوفهم عـن المطالعـة والطريقة الحوارية التي تعتمد على الحوار

والمناقشة داخل القسم وإعطاء التلميذ حرية المبادرة وطرح أفكـاره وإيجـاد الحلـول المناسبة يساعده على تنمية التواصل اللغوي .فالجدول رقـم 19 : يبـين كيفيـة شـرح العبارات والمفردات الغامضة .

الجدول رقـــم 19:

	إستعمال القاموس		شروحات المتعلمين		توضيحات المعلم		بدون إجـابـــة		المجموع
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
الفئة 1	04	10.81	09	24.33	18	48.65	06	16.21	37
الفئة 2	15	23.81	20	31.75	16	25.40	12	19.05	63
المجموع	19	19	29	29	34	34	18	18	100

إن الجدول رقم 19 يوضـــح الإختلاف بين غجابات المعلمين في أستعمال الوسيلـــة لشرح المفردات الصعبة حيث نجـــد أن الفئـــة 2 وبنسبة 23.81 % تعتمد على إستعمال القاموس ثم تليها نسبة 31.75 % تعتمد على شروحات المتعلمين فهذا مايجعـــل التلميـــذ عنصرا فعالا يبادر ويعتمد على نفسه في البحث والتنقيب ويتأكد هذا في الجداول السالفة من حيث النتائج المتحصل عليها عند الفئة 2. أما الفئـــة الأولـــى فقـــد اعتمـــدت علـــى توضيحات المعلم بنسبة 48.65% و قد يؤكد هذا الطرح على أن الفئة 1 تعتمـــد أكثـــر على طريقة (القاء) هذا ما يفسر النتائج المحصل عليها في الجدول رقم 08 أين ظهـــر عامل الشرود وعدم التركيـــز لدى التلاميذ كعائق أساسي في الضعف القرائـــي.

2 .2 نشاط التعبير وعلاقته بالتحصيل اللغوي

بالاضافة إلى نشاط القراءة فإن التعبير هو تدريب على مهارات التواصل اللغوي (الكتابي والشفوي) فهو يسعى إلى تنمية روح إستقلالية الفكر والإبداع في ميدان الكتابة والتواصل الشفوي . لكن واقع تدريس التعبير في مدارسنا يواجه مشاكل تعيق ســـيرورته والنتائج المحصل عليها تؤكد ذلك حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم 20 .

أن نسبة المتعلمين الذين يتحكمون في نشاط التعبير حسب رأي المدرســـين هـــي 38.48% بينما معظمهم ونسبة 63.16% يواجهون مشاكل في هذا النشاط .

الجدول : رقم 20 عدد المتعلمين الذين يتحكمون جيدا في التعبير

الاجابة / المعلمون	عدد التلاميذ في الأقسام	عدد التلاميذ الذين يتحكمون في التعبير		عدد التلاميذ الذين لا يتحكمون في التعبير	
		المجموع	%	المجموع	%
المجموع	2861	1054	%38.84	1807	%63.16

ويقيم المعلمون نشاط التعبير لدى المتعلمين بأنه من ضعيف إلى متوسط حسب ما ظهر في الجدول رقم 21.. أين أخذت خانة المتوسط نسبة 67% وخانة الضعيف 31%

- الجدول رقم 21. تقييم نشاط التعبير لدى المتعلمين :

الإجابة / المعلمون	ضعيف		متوسط		جيد		بدون إجابة	المجموع
	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
فئة 1	27	%35.52	47	%61.84			02	76
فئة 2	04	%16.66	20	%83.33			00	24
المجموع	31	31	67	%67			02	100

وفيه ظهر اختلاف في النسب بالجدول بين الفئتين . الفئة 1 :التي تعني المعلمين الذين لدى تلاميذهم مسبة تحكم في التعبير نقل عن 50% وتضم 76 معلم (76%) ترى أن مستوى التعبير لدى المتعلمين متوسط نسبة 61.84% وضعيف بنسبة 35.52% . بينما نرى الفئة 2 والتي تضم 24 معلم فقط من أفراد العينة التي تشكل المعلمين الذين لدى متعلميهم نسبة نجاح في نشاط التعبير تفوق 50% أي أن متوسط نشاط التعبير لدى متعلميهم متوسط بنسبة 83.33% و ضعيف بنسبة 16.66% مما سبق نستنتج أنه على العكس من نشاط القراءة الذي كانت به نسبة الفشل القرائي تقارب 45% نجد أن نسبة الفشل في نشاط التعبير تمثل 63% وهي أكثر بكثير مما ورد في القراءة .

يرجع المعلمون هذا الفشل إلى عوامل مختلفة منها المتعلقة بالتلميذ .

1- ضعف الرصيد اللغوي الذي أخذ 80 % من إجابات المعلمين والذي يعاني متعليمهم بنسبة 47.26% من هذا العائق.

2- سيطرة اللغة العامية على الفصحى الذي يشكل 72% من إجابات المعلمين . وهو

عائق تقدرنسبته 34.92% من التلاميذ الذين يعانون من الفشل في التعبير إضافة إلى عدم التحكم في الخط والخجل والإرتباك وهذا ما يوضحه الجدول

الجدول رقم 22 العوامل المؤثرة في نشاط التعبير

عوامل المؤثرة	الاجابات		عدد المتعلمين الذين يعانون السبب	
	العدد	%	العدد	%
ضعف الرصيد اللغوي	80	%80	854	%47.26
سيطرة اللغة العامية على الفصحى	72	%72	631	%34.92
منهجية عرض الأفكار	39	%39	303	%16.77
الخجل و الارتباك	46	%46	184	%10.19
عدم التحكم في الخطأ	59	%59	293	%16.22
أسلوب المدرس ومعاملته	10	%10	56	%03.10
أسباب أخرى				

يرى المعلمون أن هناك أسباب أخرى تعيق سيرورة التحصيل في نشاط التعبير. كقلة اهتمام الاولياء باللغة العربية وعدم تمكن التلاميذ من قواعد اللغة لكن الرصيد اللغوي ليس الهدف الوحيد بل نسعى من خلال نشاط التعبير إلى تدريب التلاميذ على سلامة النطق وحسن الاداء و ترتيب الافكار والتحليل والتركيب والملاحظة الدقيقة وتنمية روح الاستقلالية لدى المتعلمين لكن هذه الاهداف لا تتحقق إلا بنسبة 50% عند المتعلمين حسب الجدول رقم 23

- الجدول 23 علاقة طريقة تدريس نشاط التعبير بالأهداف المتوخاة

إجابات / المعلمون	نعم		لا		بدون إجابة	المجموع
	العدد	%	العدد	%		
فئة 1	31	%40.77	44	%57.89	01	76
فئة 2	18	%75	06	%25		24
المجموع	49	%49	50	%50	01	100

الاختلاف الذي ظهر بالجدول بين الفئتين قد يرجع لحسن اسغلال الطريقة المقترحة

حيث نرى أن الفئة الأولى التي يعاني تلاميذتها من الفشل ترى أن هذه الطريقة لا يؤدي مهامها بنسبة 57.89% بينما نرى عناصر الفئة 2 العكس وبنسبة 75% من بين 24 معلم

1.2.2 طرق تدريس نشاط التعبير

يرى المعلمون أن طريقة تدريس نشاط التعبير تساعد على اثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين وظهرهذا بنسبة 76% بالجدول 24 وأكد ذلك خاصة معلموا الفئة 2 التي تمثل المؤطرين للتلاميذ الأكثر نجاحا

- الجدول رقم 24 علاقة طريقة تدريس نشاط التعبير بإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم

إجابـــــة / المعلمون	نعم		لا		بدون إجابـــة	المجموع
	العدد	%	العدد	%		
فئـــــة 1	56	%73.68	19	%25	01	76
فئـــــة 2	20	%83.33	04	%16.66		24
المجموع	76	%76	23	%23	01	100

إضافة إلى اثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين فإن هذه الطريقة المقترحة لتدريس نشاط التعبير تثير دافعية التعلم لدى التلاميذ ظهر هذا في الجدول حيث أخذ نسبة 52% وطريقة تدفع بهم إلى النشاط والتواصل حسب 53% من المعلمين كما أنها تنمي فيهم روح البحث والابتكار والابداع. كما ورد في الجدول 25 الذي يوضح فعالية طريقة التدريس المقترحة

- الجدول 25

الاجابة	نعم		لا	
طريقة تدريس التعبير يؤدي	العدد	%	العدد	%
تثير دافعية المتعلم	52	% 52	48	%48
تثرى الرصيد اللغوي	66	% 66	34	%34
تدفع به إلى النشاط والتواصل	53	% 53	47	%47
تنمي فيه روح البحث	49	% 49	51	%51
تمكنه من الابتكار والابداع	47	% 47	53	%53

مواضيع التعبير وعلاقتها بطرق تدريس هذا النشاط

يرى المعلمون أن المواضيع المستهدفة والمقترحة في برنامج السنة السادسة أساسي والخاصة بنشاط التعبير تلامس اهتمامات المتعلمين حسب رأي 62% من المعلمين في الجدول الذي يوضح ذلك

- الجدول رقم 26 علاقة المواضيع المستهدفة و اهتمامات المتعلمين

المواضيع وإهتمامات التلاميذ	نعم	%	لا	%	بدون إجابة	المجموع
	62	%62	32	%32	06	100

لكن هذه المواضيع غير كافية و بنسبة 54% حسب ما رود في الجدول 27

- الجدول رقم 27

المواضيع المخصصة لنشاط التعبير	كافية		غير كافية		بدون إجابة	المجموع
	العدد	%	العدد	%		
فئـــــة 1	29	%38.15	46	%60.52	01	76
فئـــــة 2	16	%66.66	08	%33.33	00	24
المجموع	45	%45	54	%54	01	100

ظهرت نسبة الغير كاف تقريبا متوسطة وهذا الاختلاف ، أراء المعلمين حول هذه النقطة بحيث ترى عناصر الفئة 1 التي يعاني تلاميذتها من نسبة فشل تفوق 50% إن هذه المواضيع غير كافية بنسبة 60.51% بينما نرى الفئة 2 إنها كافية وبنسبة 66.66% وقد يرجع هذا الاختلاف إلى حسن استثمار المواضيع وطريقة تقديمها بحيث يعطي للتلميذ الوقت اللازم وحرية المناقشة والحوار وإثارة الرغبة في الابداع والبحث من خلال مواقف حيوية مع الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية بالإضافة إلى الابتعاد عن التقيد واحتكار الأفكار والاهتمام بالألفاظ بدلا من المعاني التي تخدم الفكرة وتعبر عن إحساس المتعلم بها .

2.2.2 أنواع التعبير وعلاقتها بطرق التدريس

يرى المعلمون أنه كل من التعبير الشفوي والكتابي يساعدان على تنمية الرصيد اللغوي لدى التلاميذ حيث ظهرت بالجدول رقم 28 نسب متقاربة بين الكتابي (45%) والشفوي (44%) وهذا لأهمية النوعين .

- **الجدول رقم 28 أنواع التعبير وعلاقتها بالرصيد اللغوي**

الاجابة / المعلمون	الكتابـــي		الشفـــوي		بدون إجابة	المجموع
	العدد	%	العدد	%		
فئـــــة 1	34	%44.73	33	%43.42	09	76
فئـــــة 2	11	%45.83	11	%45.83	02	24
المجموع	45	%45	44	%44	11	100

3.2.2 التعبير الشفوي

يرى المعلمون أن التعبير الشفوي الموجه أكثر قدرة على تحسين المستوى اللغوي لدى المتعلمين ونسبة 66% لكن هذه النسبة تختلف من فئة إلى أخرى حسب ما ورد في الجدول 29

-الجدول29 نوع التعبير الشفوي الأكثر قدرة على تحسين المستوى اللغوي لدى المتعلم

الاجابة / المعلمون	الموجـــــه		التلقائـــــي		بدون إجابة	المجموع
	العدد	%	العدد	%		
فئـــــة 1	54	%71.05	19	%25	03	76
فئـــــة 2	12	%50	11	%45.83	01	24
المجموع	66	%66	30	%30	04	100

نلاحظ من خلال الجدول أن الفئة الأولى نرى أن التعبير الشفوي الموجه هو أكثر قدرة على تحسين المستوى اللغوي لدى المتعلم بنسبة 71.05% وذلك بالاعتماد على التوجيه النظري حسب 50% منهم كما ظهر في الجدول 29-02. .

- **الجدول 29-02 - الوسائل المتعمد في التوجيه**

الوسائل المعتمدة / فئة المعلمين	التوجيه النظري		نصوص مكتوبة		وسائل مادية		بدون إجابة	المجموع
	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
فئـــــة 1	27	%50	19	%35.11	06	%11.11	02	54
فئـــــة 2	02	%16.60	03	%25	06	%50	01	12
المجموع	29	%29	22	%22	12	%12	03	66

أما بالنسبة للفئة الثانية فنلاحظ أن نسبة الموجه كانت أقل من التـــي ظهـــرت للفئـــة الأولى بحيث كانت هذه النسبة50% فهم يرون أن التلقائي هو أيضا يساهم فـــي تحســـين

مستوى المتعلمين (الجدول 29-1) و بنسبة 45.83% ظهرت هذه النسب متقاربة لاعتماد هذه الفئة لطريقة رشيدة بحيث نلاحظ أن معلمي هذه الفئة الذين اختاروا التعبير الشفوي الموجه يعتمدون على وسائل مادية بنسبة 50% (الجدول 29 -2) وعلى نصوص مكتوبة بنسبة 25% وتتمثل هذه الوسائل المادية في تحضير بعض الأدوات كأدوات المطبخ وبعض المشاهد . وكتب للمطالعة أو أشرطة سمعية في بعض الأحيان يعتمدون في التوجيه على زيارات ميدانية وهذا لتحضير المتعلمين وإثارة إهتمامهم بالموضوع أو الظاهرة وحتى يتمكن المعلم من توجيه المتعلمين ، وبطريقة غير مباشرة خلال مختلف مراحل سيرورة المشكل والعمل .

أما بالنسبة للتعبير التلقائي الذي أخذ بالجدول 29 -1 نسبة 45.83% عند الفئة الثانية بأنها تعتمد على الطريقة الحوارية التي من خلالها يطرح التلميذ افكاره واحساسه هذا النوع من التعبير يسعى إلى تنمية التواصل اللغوي والفكري بين التلاميذ.

4.2.2 التعبير الكتابي

لطريقة تصحيح التعبير الكتابي دور هام في تنمية الرصيد اللغوي لدى المتعلمين ومن خلال الجدول رقم 30 نلاحظ أن عملية التصحيح تأخذ أشكالا مختلفة عند المعلمين

- الجدول رقم 30 كيفية تصحيح التعبير الكتابي

الاجابة	من قبل مجموعات		المتعلم نفسه		المعلم		متعلم أو		بدون إجابة	المجموع
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
فئة 1	22	28.94 %	24	31.57 %	23	30.26 %	02	2.63 %	05	76
فئة 2	03	12.5 %	15	62.5 %	03	12.5 %	02	8.33 %	01	24
المجموع	25	%25	39	%39	26	%26	04	%4	06	100

نلاحظ من خلال الجدول أن الطريقة المعتمدة في تصحيح التعبير تختلف من فئة إلى أخرى وبالنسبة للفئة 1 من المعلمين فهي تعتمد وبنسبة تتراوح بين 32% إلى 30% . إما على المتعلم نفسه أو المعلم أو من قبل المجموعات على العكس من الفئة الثانية (2) التي تعتمد في عملية تصحيح التعبير الكتابي على المتعلم نفسه بنسبة 62.25% وهي أعلى نسبة ظهرت بالجدولو ربما تسعى هذه الفئة من المعلمين إلى مساعدة التلاميذ على تصحيح أنفسهم أي انهم يعتمدون على نشاط وفعالية المتعلم بإعطائه فرصة تبويب أخطائه والاعتماد على نفسه والتعرف على خصائصه ومميزاته الفردية .

3 . الخلاصـــــة:

إن تعلم اللغة ضرورة أساسية للنجاح المدرسي بإعتبارها الجسر الذي يعبر من خلاله المتعلم في طريقة ككسب مختلف المعارف و العلـــوم .

وقد تناولنا موضوع التحصيـــل اللغوي من خلال نشاطي القراءة والتعبير لكونهمـــا أليات أساسية لتعلم اللغة . ومن خلال ماورد في الجانب الميداني من هذا البحث نلاحـــظ أن كلا من النشاطين (القراءة والتعبير لا يحققان الأهداف المرجوة في مدارسنا فهنـــاك فشل قرائي يقـــارب 50 % يصاحبه بشكل كبير فشل في أشكـــال التعبيـــر الذي يهدف إلى التواصل اللغوي حيث نرى أن نسبة التلاميذ الذين لا يتحكمون في نشاط التعبير قـــد بلغت 63.16 % وهي تفوق نسبة الفشل من القراءة .

فإعتماد أشكال التدريس الإلقائية المتمركزة حول المدرس والتي تفـــرض أن يكـــون المتعلم مستهلاكا للمعارف و ليس منتجا، لها تؤثر بشكل على التحصيل اللغـــوي لـــدى التلاميذ.

هذا ما يحقق فرضيات البحث وخاصة منها (الرابعة- الخامسة- الســـابعة) التـــي تطرقت إلى الطريقة التربوية المنتهجة من قبل المدرس وأشكال التدريس الحديثة بحيـــث أنه بقدرما ابتعد المدرس عن أساليب التلقين وتوصيل الأخبار والمعلومات واتبع أشـــكال التدريس الحديثة بقدرما تكون طريقته فعالة ومجدية وتحقق الأهداف المتوخاة من النشاط.

أما بالنسبة للفرصية السادسة والتي تطرقت إلى طبيعة المحتويات المعرفية المعتمدة ونوعية الأهداف التربوية التي تؤطرها وضرورة مراجعتها فقد أكدت النتائج المحصـــل عليها من خلال الدراسة الميدانية نفيها حيث يرى المعلمـــون أن كـــل مـــن المحتويـــات والأهداف تلائم مستوى المتعلمين وإهتماماتهم .

وبهذا يمكن حصر العوامل المؤثرة في عمليـــة التحصـــيل اللغـــوي فـــي العوامـــل الفيزيولوجية المتعلقة بالتلميذ وطريقة التدريس المتبعة من طرف المعلمين التي تحتاج إلى تعديل وخاصة أن معظمهم المعلمين .

يرون أنهم بحاجـــة إلى تكوين في هذا المجال لأن تدعيم تكوين المؤطرين حـــول الطرائق التربوية الحديثة وأشكال التدريس أصبح ضرورة ملحة خاصـــة بعـــد تطبـــق الإصلاحات التربوية الجديدة وتبني المقاربة بالكفاءات التي تسعى إلى أن تجعل من التلميذ المحور الأساسي للعمليـــة التعليمية بحيث تمكنه من إكتساب بعض المهارات التي تجعله عنصرا فعالا في المجتمع متفاعلا مع متطلبات المجتمع ومنتجا للمعارف

لا يسعني في خاتمة هذا العمل المتواضع الا التاكيد على ان الفتور والتراجع في التحصيل اللغوي الذي اصبح يعرفه درس اللغة العربية في مؤسساتنا التعليمية خلال السنوات الاخيرة ، يرجع في جزء كبير منه الى طبيعة تكوين المدرسين البيداغوجي والى المناهج التعليمية التي لم تعد قادرة على التلائم مع احتياجات المتعلم الراهن , اضافة الى الجهل بوظيفة الطرائق التربوية ومرجعياتها العلمية , والانتقاء الاعتياطي في اخيارها كاداة لتحصيل المعاني والافكار والدلالات .

غير ان هذه الحقيقة لم أجعل منها مشجبا أعلق عليه سائر الانكسارات والكبوات , بل كانت خير حافز للبحث عن العلل والأدوات التي تنخز أنشطة اللغة العربية (القراءة , التعبير) من الداخل , وتفقده بسبب من ذلك ديناميته المطلوبة .

وبالفعل فقد قادنا البحث المثالي الى تشخيص كثير من الادواء التي يعاني منها نشاط اللغة العربية وما يترتب عنه من حمولة هزيلة في التحصيل اللغوي ، الذي لا يفي بالطموحات ولا يحقق الانتظارات من هذه الانشطة , التي اتضح لي بانها تصب في معظمها في طبيعة التصور البيداغوجي والمنهجي الذي تقدمه التوجيهات الرسمية من خلال المنهاج الدراسي ، وما تقترحه مقدمات الكتب المدرسية الخاصة بنشاط القراءة على وجه الخصوص , عن اهداف وطرق ومناهج تدريس هذه المادة .

وقد تبين لي بان الجهاز المفاهيمي والمنهجي لهذا التصور الذي تجسده طريقة التدريس المدرسية يعيش أزمة فقدان الملائمة الابستمولوجية من خلال طبيعة النصوص والموضوعات المقترحة في السنة السادسة . إضافة الى فقدان الملائمة التاريخية بالنظر الى الثورات المعرفية المعاصرة التي تعرفها العلوم الانسانية وما ترتب عنها من اعادة النظر في أسس ومرتكزات طرائق التدريس التي كانت تقوم عليها بعض المسلمات والرؤى التي كانت محط تقدير فيما قبل .

وانطلاقا من هذه النتيجة العامة حاولت بناء استراتجية مقترحة في تدريس نشاطي القراءة والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي ؛ تقوم على مرتكزات تمتح أدواتها العلمية من حقل السانيات , والنظريات التربوية الحديثة خاصة الاتجاه البناني الذي يطرح نفسه كبديل بيداغوجي ملائم لتحقيق التراكم المعرفي الوظيفي .

ويمكن تلخيص أهم المميزات التي تقوم عليها الطريقة التدريسية فيما يلي :

- انها تراهن على حضور المتعلم ومجهوده حين تعتبره أساس العملية التعليمية التعلمية , ومحورها المشروع .
- انها طريقة تدريسية منفتحة على مقاربات منهجية مختلفة ومتعددة , لا تؤمن بالنمطية والاسلوب المغلق بل تتنوع تبعا للحاجة الراهنة , بشكل دائم ومستمر .
- انها طريقة تطمح الى تكسير الحدود بين فعلي القراءة والتعبير باعتبارهما وجهي لعملة واحدة , الابداع .
- ان هدفها الاسمى هو البحث عن زواج بين مشروع سؤال البيداغوجيا وسؤال الوظيفة الحياتية وما تقتضيه من حاجة .

ولا يفوتني في هذه الخاتمة أن أشير إلى أن هذه الطريقة المقترحة كاستراتيجية ملائمة لتدريس نشاطي القراءة والتعبير لا تقدم نفسها كبديل جذري ونهائي بل اعتبرها مرنة ، لا تنفي إمكانية وجود استراتيجية أخرى قد يكون لها دور الاغناء او التجاوز لما قدمت في هذا العمل المتواضع ، لأن التصور الذي ينهض عليه هدا العامل تصور جدلي يؤمن بالتغيير والتحول , وبتلاقح التجارب وتبادلها .

أملي أن يكون هذا البحث قد حقق بعضا مما كان يطمح اليه .

والله الموفق

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

⊙ **قائمة المصادر :**

1. منهاج اللغة العربية للسنوات الثلاث من الطور الثاني ط 1996.
2. مناهج التعليم الأساسي الطور الثاني– وزارة التربية الوطنية – مديرية التعليم الأساسي، ط 1996
3. الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف " المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ط 89
4.

⊙ **قائمة المراجع :**

1. ابراهيم عبد الستار: " ثلاثة جوانب في دراسة الإبداع "،عالم الفكر، مجلد 15،4/1985 ، الكويت .
2. أبو حمدة محمد علي، الداني في مهارات اللغة العربية / عمان مكتبة الرسالة .
3. أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية عالم المعرفة / الكويت ط 1 .
4. المسدي، د. عبد السلام، الأسلوبية والأسلوب ط 3 الدار العربية للكتاب .
5. سلسلة علوم التربية ــ العدد:2 ــ كيف تدرس بواسطة الأهداف ــ الفاربي والغرضاف. الطبعة:3 ــ مطبعة نجاح الجديدة ــ المغرب . سنة : 1989 .
6. معجم علوم التربية ــ مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ــ الفاربي ورفاقه. الطبعة الأولى ــ مطبعة النجاح الجديدة . المغرب . سنة : 1994 .
7. بركة فاطمة الطبال، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون دراسة النصوص / بيروت المؤسسة الجامعية للدرسات والنشر 1993م
8. سلسلة التكوين التربوي ــ المدرس والتلاميذ أية علاقة ؟ ــ (دينامية جماعة القسم) ــ جمال الدين أسريري ــ دار الخطابي للطباعة والنشر ــ دجنبر: 1990.
9. سلة التكوين التربوي ــ الطرائق البيداغوجية ــ العدد: 4 ــ الطبعة الأولى مجموعة من المؤلفين ــ مطبعة النجاح
10. حامد عبد السلام زهران ــ علم النفس الاجتماعي ــ عالم الكتب . الطبعة:4 القاهرة ــ سنة : 1977
11. حسين د. محمد كامل، اللغة العربية المعاصرة / القاهرة دار المعارف 1986
12. حسن، د. شحاته القراءة سلسلة معالم التربوية مركز الكتاب ص 93
13. خليل ميخائيل معوض ــ علم النفس الاجتماعي ــ دار النشر المغربية ــ السنة : 1982 .
14. درويش وزين العابدين : تنمية الإبداع : منهج وتطبيقه ، دار المعارف ، القاهرة ط 1983/1
15. طحان، ريمون ودينز بيطار، اللغة العربية و تحديات العصر/ بيروت دار الكتاب اللبناني 1984.
16. عبد العليم ابراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف 1978
17. سلسلة علوم التربية ــ العدد.7. ــ (في طرق وتقنيات التعليم) من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها ــ عبد الكريم غريب ورفاقه ــ الرباط : 1992 .
18. علي الجمبلاطي " وأبو الفتوح التوانسي ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية القاهرة دار نهضة مصر للطبع و النشر

19.غانم محمد " تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باليمن ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة عين شمس ، 1985

20.مجموعة من الباحثين – قراءات في المناهج التربوية "مطابع عمار قرفي – باتنة – الطبعة: 1

21.محمد الدريج ــ تحليل العملية التعليمية ــ مدخل إلى علم التدريس ــ الطبعة 2. مطبعة النجاح الجديدة . البيضاء ، المغرب . سنة : 1992 .

22.د/ميلود أحبدو" سبل تطوير المناهج التعليمية – نموذج تدريس الإنشاء – دار الأمان للنشر والتوزيع الرباط ط.1– يناير 1993..

23.وافي، د. علي عبد الواحد، علم اللغة ط 6 / القاهرة دار النهضة المصرية 1967.

24.الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف " المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الطبعة 1 . 89

قائمة المراجع باللغة الفرنسية
الخاصة بالباب الثاني

1. f.de saussure. Cours de linguistique générale 5 th (1) édition Paris 1955.
2. Noam. Chansky.syntatic structures.the hague. Mouton 1957.
3. Watson. G. B Behaviorism Rotledje 1924.
4. N. Silamy: Dictionnaire de la psychologie terme Gestaltisme.
5. A Delorme : psychologie de la perception.
6. Paiget, Epistémologie des sciences de l'homme, édition Gallinard – Paris 1980.
7. Paiget.J : Six études en psychologie, édition Donoet Paris 1981, Scolaire inégalité.
8. Paiget, l'abstraction réfléchissante, l'abstraction mathématique, Puf Paris 1977.
9. B.Inhedler, H.Sinclaire et Bout, Structures logiques et apprentissage.

ملحق

إستبيان خاص ببحث حول نشاط القراءة و التعبير

أخي المدرس ، أختي المدرسة ...

نرجو منكم الإجابة على الأسئلة المطروحة أدناه ، خدمة للبحث العلمي بوضع العلامة (X) في كل خانة مناسبة للإجابة ونتمنى أن تكونوا عند حسن ظننا وشكرا مسبقا .

1- الجنس : ذكر: ☐ أنثى: ☐ الأقدمية في التدريس: ☐

2- الشهادة المحصل عليها :

🕮 شهادة من المعهد التكنولوجي للتربية ☐ 🕮 بكالوريا ☐ 🕮 ليسانس ☐

3- عدد سنوات تدرسيك للسنة السادسة ☐

4- عدد متعلمي القسم : ☐ ☐

5- هل تدرجت مع هذا القسم في الطور الثاني ؟ نعم ☐ لا ☐

6- ما هو تقييمك لمستوى المتعلمين في نشاط القراءة والتعبير؟ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

7-هل تلقيت تكوين خاصا بنشاط القراءة والتعبير ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بـــ نعم هل هذا التكوين كاف ☐ غير كاف ☐ لا يتمشى والواقع ☐

8- أذكر عدد متعلمي الفصل الدراسي الذين يتقنون مهارات القراءة جيدا :

9- ضعف القراءة لدى المتعلمين يرجع إلى :

الخجل والارتباك ☐ حدد عدد المتعلمين الذين يعانون من هذا السبب ☐

الشرود وعدم التركيز ☐ حدد عدد المتعلمين الذين يعانون من هذا السبب ☐

تجاوز النصوص لمستوى المتعلمين ☐ حدد عدد المتعلمين الذين يعانون من هذا السبب ☐

البطء والتهجي في القراءة ☐ حدد عدد المتعلمين الذين يعانون من هذا السبب ☐

ضعف النظر أو بعض عيوب النطق حدد عدد المتعلمين الذين يعانون من هذا السبب ☐

10 - المواقيت المخصصة لنشاط القراءة : مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

11- محتويات نصوص القراءة تستجيب لاهتمامات المتعلمين : نعم ☐ لا ☐

12- هل يراعي التقويم سيرورة القراءة الحاصل في السلوك القرائي للمتعلم ؟ : نعم ☐ لا ☐

13-الطريقة التربوية المقترحة في منهاج اللغة العربية للسنة السادسة : ملائمة ☐ غير ملائمة ☐

14 ــ تدريس نشاط القراءة تحقق الأهداف المتوخاة . نعم ☐ لا ☐

15 ــ هل هناك إقبال على المطالعة من تلاميذ قسمك . نعم ☐ لا ☐

16 ــ هل تستمر قواعد اللغة وحصص التعبير والقراءة . نعم ☐ لا ☐

17 ــ أي نوع من القراءة ترى أنها قادرة على تحسين الأداء اللغوي للمتعلم :

القراءة الصامتة ☐ القراءة السماعية ☐ القراءة المفسرة ☐

18 ــ كيف يتم شرح العبارات والمفردات الغامضة ؟

استعمال القاموس ☐ شروحات المتعلمين ☐ توضيحات المعلم ☐

19 ــ في رأيك أي نوع من القراءة تؤدي إلى تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم ؟

القراءة التحليلية (دراسة النص ــ القراءة المفسرة) : ☐

القراءة العامة (القراءة العامة ــ المطالعة) : ☐

القراءة الصوتية (القراءة الجهرية ــ المحفوظات) : ☐

20 ــ هل يحضر التلاميذ درس القراءة قبل الدخول إلى القسم ؟

لا يحضرون ☐ بعضهم ☐ معضمهم ☐

21 ــ ماهو تقييمك لنشاط التعبير لدى المتعلمين : ضعيف ☐ متوسط ☐ جيد ☐

حدد عدد المتعلمين الذين يتحكمون جيدا في التعبير : ☐

22- التلاميذ الذين لا يتحكمون جيدا في التعبير يرجع إلى :

ضعف الرصيد اللغوي ☐ حدد عدد التلاميذ ☐

سيطرة اللغة العامية على الفصحى ☐ حدد عدد التلاميذ ☐

منهجية عرض الأفكار ☐ حدد عدد التلاميذ ☐

الخجل والارتباك ☐ حدد عدد التلاميذ ☐

عدم التحكم في الخط ☐ حدد عدد التلاميذ ☐

أسلوب المدرس ومعاملته ☐ حدد عدد التلاميذ ☐

إذا كانت هناك أسباب أخرى أذكرها : .....

23 ــ طريقة تدريس نشاط التعبير تحقق الأهداف المتوخاة : نعم ☐ لا ☐

24 ــ طريقة تدريس نشاط التعبير تساعد على إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم : نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بـــ " نعم " هل هي ؟

* تستثير دافعية المتعلم نعم ☐ لا ☐
* تثري رصيده اللغوي نعم ☐ لا ☐
* تدفع به إلى النشاط والتواصل نعم ☐ لا ☐
* تنمي فيه روح البحث والتنقيب نعم ☐ لا ☐
* تمكنه من الابتكار والإبداع نعم ☐ لا ☐

25- المواضيع المخصصة لنشاط التعبير كافية : نعم ☐ لا ☐

26- المواضيع المستهدفة تلامس اهتمامات المتعلمين : نعم ☐ لا ☐

27- ما هو نوع التعبير الذي يساعد أكثر في إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلم : كتابي ☐ شفوي ☐

28 ــ كيف تتم عملية تصحيح التعبير الكتابي ؟

من قبل مجموعات ☐ المتعلم نفسه ☐ المعلم ☐ متعلم آخر ☐

29 ــ أي نوع من التعبير الشفوي أكثر قدرة على تحسين المستوى اللغوي لدى المتعلم ؟

الموجه : ☐ التلقائي : ☐

في حالة الموجه ، ما نوع الوسائل المعتمدة في ذلك ؟

ــ التوجيه النظري ☐

ــ نصوص مكتوبة ☐

ــ وسائل مادية أخرى ☐ ، أذكرها.....