الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أحمد دراية – أدرار

كليّة: الآداب واللّغات. **قسم**: اللّغة والأدب العربي.

اكتساب المهارات اللغوية في ضوء نظريّات التّعلّم

-دراسة لسانية تربوية-

مذكرة تخرّج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي.

تخصّص: تعليميّة اللّغات.

★ إعداد الطالبة: ★إشراف الدكتور:

-✍ فاطمة كاسودي مبارك بلالي.

أعضاء لجنـــــــة المناقشة:

د. مبارك بلالي	مشرفاً ومقرراً
د. أحمد راجع	رئيساً
د. سعيد نواصر	عضواً

الموسم الجـــامـــعي: 2018/2017م
1438-1439هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

الإهـــداء

أهدي هذا البحث إلى :

روح والدي وأخي رحمهما الله وجعل مثواهما الجنة .

إلى الوالدة الكريمة أطال الله عمرها وأقرّ عينها بأولادها وأحفادها.

إلى من تقاسمت معهم معيشة الحياة... إخواني وأخواتي، وزوجة وأبناء أخي.

إلى خالتي وزوجها وأبنائها.

إلى جميع أساتذة قسم اللغة والأدب العربي، إلى كل طلبة ماستر تعلّيميّة اللّغة العربية.

فاطمة

شكر وعرفان

الحمد لله معطي سـؤال مـن سـألا و جاعل العلم منجـاة لمـن عمـلا

ثم الصلاة على من كان مبعثه فضـلا مـن الله عمَّ الخلق واشتمـلا

فالشكر أولاً و آخراً لله رب العالمين الذي وفقنا وأعاننا على ذلك. ومن تمام شكره شكر ذوي الفضل، لما جاء في الحديث: ((من لم يشكر النّاس لم شكر الله)).

أتقدم بجزيل الشكر وخالص التقدير لأستاذي المشرف الأستاذ الدكتور "بلالي مبـارك" لما بذله من جهد في التوجيه والتصويب، وإشرافه على هذا البحث حتى استوى على عوده .

كما أشكر السادة أعضاء لجنة المناقشة على صبرهم ومتابعتهم لهذا العمل قصد تصويبه وجعله عملاً مكتملاً بإذن الله .

كما أشكر جميع المعلمين و الأساتذة الذين تتلمذت على أيديهم عبر مراحل التّعليم التي مررت بها. ولا يفوتني أن أقدم شكري لأساتذة اللغة العربية بمتوسطة عمر بن عبد العزيز -بأدرار- لما بذلوه من جهد في استقبال الأعمال المتعلقة بالبحث والمشاركة في إتمام الجانب الميداني.

ومن الواجب أيضا الاعتراف بفضل من عمل معي بكد بغية إتمام هذا العمل.

والله ولي التوفيق.

مقدمة

مقدّمة

بسم الله الرحمن الرحيم

و الصّلاة والسّلام على سيدنا محمد وآله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدّين أما بعد:

تعد تعلّيميّة اللغة العربية من إحدى الإنجازات التي حققتها تعليميّة اللغة سواء لأبنائها أو لغير أبنائها.فمن القضايا التي تصبو إليها قضية الاكتساب اللغوي، وقضية التعليم والتّعلم، اللتان اِستفاد منهما قطاع التربية والتعليم في تطوير المناهج التربوية، ورفع مستوى التّعلم.

ومن التطورات والتغيرات التي مست المنظومة التربوية صار تدريس اللغة العربية وفق المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، بحيث أن إتقان هذه المهارات بالنسبة للتلميذ في مراحل تعليمه الأولى يساعده في تطوير هذه المهارات وتنميتها.

لذلك سوف نتطرق في هذا البحث الموسوم بِاكتساب المهارات اللغوية في ضوء نظريات التعلم – دراسة لسانية تربوية إلى بيان مدى أهمية المهارات اللغوية ومكانتها في اِكتساب اللغة ونظريات التّعلم، كما سنوضح كيفية اهتمام المناهج الحديثة بهذه المهارات لما لها من أثر وقيمة في العملية التعليميّة التربوية.

وكانت إشكاليتنا في هذا البحث بالصيغة التالية :

– ما المقصود باكتساب المهارات اللغوية؟ وما النظريات التي يمكن في ضوئها تصنف هذه المهارات؟ ثم ما هي نسبة تحصيل المهارات اللغوية لدى التلاميذ؟.

وتتفرع عن هذه الإشكالية الأسئلة التالية:

– ما هي المهارات اللغوية التي ينبغي على المتعلم اكتسابها؟ وما المهارات التي يستوجب على تلميذ السنة الأولى متوسط امتلاكها؟

– ما موقع المهارات اللغوية من المقررات الدراسية؟

– إلى أي مدى تتفاوت نظرة أساتذة اللغة العربية للتلاميذ بالنسبة لاِكتساب مهارات اللغة العربية وتوظيفها أثناء الدرس؟.

أسباب اختيار الموضوع:

كان هدفنا من اختيار هذا الموضوع تحقيق ما يلي :

- ضبط العلاقة بين اِكتساب المهارات اللغوية ونظريات التعلم.
- معرفة مدى اِكتساب و توظيف التلاميذ لمهارات اللغة العربية.
- إبراز أهمية إسقاط نظريات التّعلم على تدريس المهارات اللغوية من خلال عرضنا للتفسيرات و التجارب التي توصل إليها أصحاب نظريات التعلم في اِكتساب اللغة وتعلمها.
- الوقوف على الصعوبات التي يواجهها التّلاميذ أثناء ممارستهم لمهارة اللغة العربية ومحاولة علاجها و الحد منها.

خطة البحث :

تنقسم خطة البحث إلى مدخل، وثلاثة فصول، ثم خاتمة.

تطرقنا في المدخل إلى ضبط وتحديد المصطلحات والمفاهيم التي قام عليها البحث مثل : الاكتساب، المهارة، التّعلم وما تعلق بهم من المصطلحات التي تتداخل معهم.

وتضمن الفصل الأول من الدّراسة كل الجوانب النظرية ذات الصلة بالمهارات اللّغوية الأساسية الأربعة (مهارة الاستماع، ومهارة التّحدث(الكلام)، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة)، وعوامل اكتسابها.

أما الفصل الثاني فقد خصصناه للحديث عن نظريات التّعلم وتصنيفها بحسب الاتجاهين الرئيسيين، الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي، وبيننا كذلك تفسير كل نظرية للتّعلم مع تحديد التطبيقات التربوية لكل واحدة منها.

ثم يأتي الفصل الثالث الذي جمعنا فيه بين الإجراءات العمليّة الموصى بها في تدريس المهارات اللغوية، والإجراءات التطبيقية المعتمدة في منظومتنا التربوية. وللتحقق من الفرضيات التي قامت عليها الدّراسة قمنا بإجراء دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ متوسطة عمر بن عبد العزيز؛ وقد توصلنا بذلك إلى مجموعة من النتائج التي بيّنت صحة معظم فرضيات هذه الدّراسة.

وفي ختام البحث أجملنا القول حول النتائج المتوصّل إليها من خلال هذا البح في خاتمة، ضمت أيضا بعض الصعوبات التي أملتها نتائج الدراسة مع محاولة إعطاء بعض العلاجات المناسبة لها.

أما فيما يخص الدّراسات السابقة فلم نعثر فيما هو متوفر بين أيدينا من دراسات ما يعالج هذا الموضوع بحذافره، أو معالجة مباشرة.

منهج الدراسة :

ولتحقيق الخطة المقترحة في ضوء ما تمليه طبيعة البحث بشقيه النظري والتطبيقي فقد اعتمدنا المنهج الوصفي في دراستنا متّخِذينا التحليل أداة للوصول إلى النتائج المتوخاة.

وقد استندنا في دراستنا على جملة من المصادر والمراجع نذكر منها:

- المهارات اللغوية (الاستماع، التّحدث، القراءة، الكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم لزين كامل الخويسكي.
- المهارات الفنيّة في الكتابة والقراءة والمحادثة لكامل عبد السّلام الطراونة.
- تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، لعلوي عبد الله طاهر.
- نظرية التّعلم لعماد الزغول.
- نظرية التّعلم وتطبيقاتها التربوية لجودت عبد الهادي.
- نظرية التّعلم دراسة، مقارنة، لمصطفى ناصف.

وفي الأخير لا يسعني إلاّ القول أنّ هذا البحث كغيره من البحوث قد يقع في بعض الهنات والنقائص، أتمنى أن يتبع ببحوث أخرى تحاول الوقوف عندها قصد معالجتها .

وما أحسنت وأصبت فيه فذاك توفيق من الله وبصبر من أستاذي المشرف جزاه الله عني خيراً، وإن أخطأت فمن نفسي وما كان الخطأ قصدي، وإنما حسبي المحاولة وحسن النية، والله الموفق لكل خير.

الباحثة.

أدرار في: 2018/05/07م.

مدخل

ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم

أولاً: مفهوم الاكتساب

ثانياً: مفهوم المهارة

ثالثاً: مفهوم التّعلّم والتّربيّة

يتضح من خلال العنوان السابق أن هناك مفاهيم مرتبطة ببعضها البعض بحاجة إلى ضبط معانيها وتحديد مجالات استعمالها وهذه المفاهيم تتمثل فيما يلي :

أولاً – مفهوم الاكتساب (Acquisition) :

يعد موضوع الاكتساب والتحصيل من المواضيع الرئيسية في الدراسات الإنسانية قاطبة.وهو من القضايا المعرفية ذات الطابع الشمولي سواء في توفيره نموذج تقاطع الاختصاصات واشتراك المعارف،أو في اتصاله بقضايا التنظير التأسيسي والمواصفة التطبيقية في آن معا[1] .

وأوّل ما يتناول قضية الاكتساب من الاختصاصات الإنسانية علم التربية، وعلم النفس، أو علم النفس التربوي الذي هو مزيج من هذين الاختصاصين باعتبار الاكتساب إشكالا نفسانيًا بيداغوجيًا في نفس الوقت.[2]

* تعريف الاكتساب لغةً :

ورد في معجم "مقاييس اللغة "في "باب الكاف والسين وما يثلثهما ": « الكاف والسين والياء أصل صحيحٌ،وهو يدل على ابتغاء وطلب و إصابة. فالكسب من ذلك. ويقال كسب أهْله خيرًا ، وكسَبْت الرّجل مالاً فكَسَبه. وهذا مما جاء على فعَلْته فَــفَعل».[3]

وهو المعنى الذي ورد في المعجم الوسيط: «(كَسَبَ)لأهله ــ كسبا : طلب الرزق والمعيشة لهم.
و– الشيء : جمعه. و– المال كِسْبًا ، وكسبا : رَبِحَه . فهو كاسب . (ج)كَسْبَة . وهو كَسّاب ، وكَسُوبًا .
(أَكْسَبَ)فلانًا مالاً أو علمًا : أعانه على كسبه، أو جعله يكسبه .
(اكْتَسَبَ) : تصرّف واجتهد »[4].

---

[1] عبد السّلام المسدّي،التفكير اللساني في الحضارة العربية،الدار الغربية للكتاب،طرابلس – الجماهيرية العربية الليبية،تونس العاصمة،الجماهيرية التونسية،ط1/ 1981م – ط2/ 1986م،ص209.

[2] ينظر المرجع نفسه،ص209- 210.

[3] بن فارس، معجم مقاييس اللغة ،تحقيق و ضبط ،عبد السلام محمد هارون ،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، د . ب . ن، د. ط ، د – ت، ج5 ،مادة (كسب)،ص179.

[4] مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية ، جمهورية مصر العربية ط4/ 1425 هـــ - 2004م ، باب الكاف ، مادة كسب ، ص786

وجاء في " لسان العرب " : «كسب لَطَيِّبُ الكَسْب ، و الكِسْبَة ، المَكْسِبَة ، و أَكْسَبَه إياه ، و الأولى أعلى» [1].

وفي "القاموس المحيط ": «كَسَبَهُ يَكْسُبُهُ كَسْبًا وكِسْبًا، وتَكَسَّبَ واكْتَسَبَ ، طلب الرِّزق ، أو كَسَبَ : أصاب، واكْتَسَبَ : تصَرَّفَ واجْتهـــدَ ، وكسَبَهُ : جَمَعَهُ» [2]

والملاحظ من خلال هذه التعاريف اللغوية لمصطلح الِاكتساب أنها تدخل ضمن حقل معجمي واحد وهو مادة " كسب "،كما أن معانيه لم تخرج عن واحد من المعاني الثلاث : الجمع والتصرّف والِاجتهاد .

***تعريف الِاكتساب اِصطلاحاً :**

الِاكتساب"Acquisition" مفهوم وثيق الصلة بالتربية وبعلم النفس. إنه يعني ،على وجه الدقة، تثبيت الذاكرة لفكرة أو معطى ما مدرك . [3]

وقد عُرِّف الِاكتساب تعريفات كثيرة أبرزها : « زيادة أفكار الفرد أو معلوماته ،أو تعلمه أنماط جديدة للاستجابة، أو تغيير أنماط استجابته القديمة،كما تعني نمواً في مهارة التّعلم أو النضج أو كليهما ». [4] و يتوافق هذا التعريف مع ما جاء في معجم علم النفس والتربية أن الِاكتساب هو : « زيادة أفكار فرد أو معلوماته ، أو تعلمه أنماطاً جديدة لِلاستجابة، أو تغيير أنماط استجابته القديمة» [5].

كما يقصد بالِاكتساب (التحصيل) «وهو معرفة ومهارات مكتسبة من قبل المتعلمين، نتيجة دراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة». [6]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت – لبنان، د . ط، د – ت، مج 1، باب الباء، فصل الكاف، مادة كسب، ص716.

[2] الفيروز آبادي ، القاموس المحيط ، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت – لبنان ، ط8/ 1426هـ– 2005م ، باب الباب فصل الكاف ، مادة كسب ، ص131 .

[3] المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ألكسو ALECSO ، معجم مصطلحات المناهج و طرق التدريس ، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي – الرباط ، د . ط 2011م ، ص13 .

[4] حسن شحاتة ، زينب النجار ، معجم المصطلحات التربوية و النفسية ،عربي – إنجليزي ، إنجليزي – عربي مراجعة : حامد عامر ، الدار المصرية اللبنانية .دار شادو – القاهرة ط1/ رمضان 1424هـ – أكتوبر 2003م ، ص57 .

[5] مجمع اللغة العربية ،معجم علم النفس و التربية،الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ، جمهورية مصر العربية ، د . ط ،1984م ، ج1 ص6.

[6] ملحقة سعيدة الجهوية ، إثراء :فريدة شنان ،مصطفى هجرسي ،تصحيح و تنقيح :عثمان آيت مهدي ،المعجم التربوي،المركز الوطني للوثائق التربوية – الجزائر ، د . ط 2009م ، ص4 .

ويشير مصطلح الِاكتساب إلى ما يكتسبه الفرد من أفكار ومعلومات وطرق جديدة من الِاستجابة ،أو ما يكتسبه من خصائص عن طريق بيئته. [1] ويطلق الِاكتساب عند بعض الفلاسفة المحدثين على طريقة تحصيل المعرفة وعلى طريقة تثبيت العادات .[2]

و ما يمكن أن يلاحظ من خلال هذه التّعاريف أنها تتباين فيما بينها ويرجع ذلك لِاختلاف مشارب الِاختصاصات التي عالجت قضية الِاكتساب ،وإن كانت تتفق في بعض المواطن والنقاط .

ثانيًا – مفهوم المهارة (Skill) :

إن ما يميز مصطلح المهارة عن غيره من المصطلحات أنه متداول بين جميع الناس على اختلاف توجهاتهم . والملاحظ أيضا أن استعماله يشيع في الوسط المهني و الفني أكثر من غيره . و ربما يرجع السبب في ذلك إلى كونه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتطبيق والإنجاز والممارسة .

فما مفهوم المهارة لغة واصطلاحاً ؟ وما هي المصطلحات التي تتداخل معه إلى حد الخلط بينهما ؟ وما هي أقسامها ؟.

* تعريف المهارة لغةً :

المهارة عند اللغويين تعني : « الحذق في الشيء و الجمع مَهَرَة و يقال مَهَرْتُ بهذا الأمر امهَرُ به مهارة أي صرت به حاذقاً. وقال ابن سيدة: وقد مهَرَ الشيء وفيه وبه يَمْهَر مَهْرًا مُهُورًا ومَهارة . ومِهارة. وفي الحديث: مَثَل الماهِر بالقرآن مثل السَّفَرة ،الماهر: الحاذق بالقراءة ،والسفرة : الملائكة»[3]

« والماهِرُ الحاذق بكُلِّ عَمَل ،والسابح المُجيدُ ،وقد مَهَرَ الشيءَ ،و – فيه ،و – به ، كَمَنَعَ ،مهرًا ومُهورًا ومهارًا ومَهَارَةً ».[4]

---

[1] فرج عبد القادر طه و آخرون ،معجم علم النفس و التحليل النفسي ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر و التوزيع ،بيروت ، د . ط ، د . ت ، ص432 .

[2] جميل صَليبَا، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية و الفرنسية و الإنجليزية و اللاتينية ، الشركة العالمية للكتاب ش م ل طباعة ونشر وتوزيع، مكتبة المدرسة دار الكتاب العالمي، الدار الإفريقية العربية ، دار التوفيق ، بيروت – لبنان ، د . ط ،1994م 1414هـ- ، ج1، ص115 .

[3] ابن منظور ،لسان العرب ، مج5 ،باب الراء ، فصل الميم، مادة مهر، ص184 – 185 .

[4] الفيروز آبادي ، القاموس المحيط ،باب الراء ،فصل الميم، مادة مهر ، ص478 .

« والشيءَ : و فيه ، و به ــ مَهارةً : أحكمه و صار به حاذقاً .فهو ماهر ــ ويقال مهَر في العلم و في الصِّناعة وغيرهما . (تَمَهَّرَ) : سَبَح . و – في كذا : حَذَق فيه . فهو مُتَمَهِّرٌ . يقال تَمَهَّر في الصِّناعة » .[1]

إن ما يمكننا استنتاجه من هذه التعريفات اللغوية هو أن هذه التعاريف تدور حول معنيين أساسيين هما : الحذق و التحكم أي الحذق في الشيء و التحكم فيه و به (الإتقان).

* تعريف المهارة اصطلاحاً :

للمهارة " Skill " عدة معان مرتبطة ،منها ما يتعلق بميادين الصناعة و الانجاز ،و منها ما يتعلق بميادين علم النفس ،و التربية و التعليم.

فالمهارة «تعني القدرة على الأداء المنظم والمتكامل للأعمال الحركية المعقدة ، بدقة وسهولة ، مع التكيف مع الظروف المتغيرة المحيطة بالعمل «.[2]

وتعرّف في علم النفس بأنها : السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول ،وقد يكون هنا العمل بسيطاً أو مركباً.[3]

ويعرفها"دريفر Driver"في"قاموسه لعلم النفس"بأنها: السهولة، والسرعة والدقة(عادة)، في أداء عمل حركي .[4]

وتعرّف في كتابات المناهج بأنها: قدرة المتعلم في استخدام المبادئ والقواعد والإجراءات والنظريات ابتد ءاً من استخدامها في التطبيق المباشر،وحتى استخدامها في عمليات التقويم .[5]

---

[1] مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، باب الميم ، مادة مَهَرَ ، ص889 .

[2] عبد المجيد عيساني،نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية،دار الكتاب الحديث،القاهرة، ط1 / 2011م ،ص106 .

[3] ربيع محمد،طارق عبد الرؤوف عامر،التدريس المصغر،دار اليازوري،عمان – الأردن ،الطبعة العربية2008م،ص185 .

[4] علي سعد جاب الله،تنمية المهارات اللغوية و إجراءاتها التربوية،ايتراك للطباعة و النشر و التوزيع،القاهرة – مصر، ط1/ 2007م،ص12 .

[5] ربيع محمد ،طارق عبد الرؤوف عامر،التدريس المصغر، ص185 .

أما عند علماء التربية فلها تعريفات كثيرة منها :

« السلوك المتعلم و المكتسب بطريقة منظمة،والذي يكون موجها نحو إحراز هدف معين بحيث يؤدى في أقصر وقت وأقل جهد ممكن »[1]

ويعرفها " Good "في قاموسه للتربية بأنها الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميًا أو عقليًا وأنها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين .[2]

ويعرفها "مان Munn" بأنها تعني الكفاءة في أداء مهمة ما .ويميز بين نوعين من المهام : الأول حركي والثاني لغوي. ويضيف بأن المهارات الحركية هي: إلى حد ما، لفظية وأن المهارات اللفظية تعتبر في جزء منها حركية.[3]

*المصطلحات المتداخلة مع مفهوم المهارة:

هناك بعض المصطلحات تتشابه في مفهومها مع مفهوم المهارة مما أدى بالبعض إلى الخلط بينها وهي :

*الأداء (Performance) :

يعرَّف الأداء في المعجم التربوي بأنه: ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري ويستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة. هذا الأداء يكون عادة على مستوى معين،يظهر منه قدرة الفرد على أداء عمل ما .[4]

والأداء هو إظهار المهارة بشكل يمكن قياسه، وهو المظهر العملي للكفاية ويعني ما يفعله الفرد فعلاً من خلال أدائه لمهمة ما وليس ما يستطيع أن يفعله، ولهذا فإنه يتوقع أن يختلف الأداء من موقف لآخر .[5]

---

[1] أحمد جمعة أحمد نايل،الضعف في اللغة تشخيصه و علاجه،دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر،الإسكندرية – جمهورية مصر العربية،ط1/ 2006م،ص75.

[2] رشدي أحمد طعيمة،المهارات اللغوية مستوياتها،تدريسها،صعوباتها،دار الفكر العربي،القاهرة،ط 1/ 1425هـ-/2004م، ص30.

[3] المرجع نفسه ، ص29.

[4] ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، ص102 .

[5] سعدون محمود الساموك،هدى علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها،دار وائل للنشر و التوزيع،عمان – الأردن، ط1/ 2005م،ص144

*الكفاءة (Compètence) :

هي تحقيق مستوى الجدارة أو الحد الأقصى وليس الأدنى المقبول كما يحدث في الكفاية، والكفاءة في شكلها الظاهر أداء فعلي للعمل .[1]

والكفاءة مفهوم شامل للاستعداد والقدرة والمهارة على تصريف العمل، باستعمال المهارات والقدرات والمعارف في وضعيات جديدة ضمن حقل مهني معين ،فالكفاءة تعني التنظيم ،التخطيط للعمل تعني التجدد/التحول/التطور/و القدرة على التكيف الإيجابي مع نشاطات مستجدة .[2]

*الكفاية (Efficiency) :

هي القدرة على أداء سلوك ما، والكفاية في شكلها الظاهر هي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله وتستخدم للدلالة على مستوى الإنجاز في العمل .[3]

*القدرة (Ability) :

تعرف القدرة بأنها : «القوة التي تمكن من أداء فعل جسمي أو عقلي،و القدرة على سرعة الإدراك هي القدرة على إدراك الجزئيات المختلفة بسرعة ودقة. والقدرة على التعلم المدرسي هي القدرة على إنجاز العمل المدرسي، وعلى التعلم من المصادر ذات الصبغة الأكاديمية».[4]

يظهر لنا من خلال تعريف هذه المصطلحات أنها مرتبطة ببعضها البعض فمن معاني المهارة ـــ كما يذكر فؤاد أبو حطب، آمال صادق وصف الشخص بأنه على درجة من الكفاءة والجودة في الأداء.

و يمكن القول بأن المهارة جزء من مكونات القدرة ،كما أنها درجة من الكفاءة في أداء فعل ما .[5]

---

[1] سعدون محمود الساموك،هدى علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، ص144 .

[2] خالد لبصيص، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير للنشر و التوزيع – الجزائر ، د.ط،2004م ،ص99 .

[3] سعدون محمود الساموك،هدى علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها،ص144

[4] حسن شحاتة ، زينب النجار ، معجم المصطلحات التربوية و النفسية ، ص233 – ص234 .

[5] ينظر :رشيدي أحمد طعيمة،المهارات اللغوية مستوياتها،تدريسها،صعوباتها،ص30 – 31 .

***أقسام المهارة :**

تشير الدراسات في هذا المجال بأن المهارات تنقسم إلى قسمين من الناحية الوظيفية :

أ – المهارات العادية :

هي مجموعة القدرات والممارسات التي يقوم بها جميع الأفراد في المجتمع وهذه المهارات تكون عامة،[1] وذات نشاط لغوي لا يمكن الاستغناء عنه .[2]

ومن صور هذه المهارات العادية : قراءة كتاب ،أو رسالة أو جريدة،أو تقرير،و كتابة رسالة أو تلخيص كتاب أو تقرير والحديث إلى الناس في شؤونهم الحياتية، والاستماع إليهم .[3]

ب – المهارات التّخصصية :

يطلق عليها أيضًا المهارات المميزة الخاصة، و هي تلك الأعمال المميزة التي يقوم بها بعض الناس بحيث يكون عملهم متميزًا ،و هذا ما يقوم بتأديته المختصون ، [4] كالباحثين و المهندسين و الأطباء، و المحامين ،و القضاة ،و ما أشبه ،و هي بهذا مهارات أشخاص معينين .[5]

هناك نوع آخر من المهارات يمكننا إدراجه في هذا الموضوع لاعتقادنا أنه يخدم موضوع هذا البحث و هو:

– مهارات التعلم :

ويقصد بها مجموعة المهارات التي تتطلبها عملية التعلم، ويكتسبها المتعلم وتنمو بنموه بصورة تدريجية ومنظمة، وتشمل مهارات التفكير وحل المشكلات والاتصال، والمهارات الرياضية والعملية.[6]

---

[1] نبيل عبد الهادي ،عبد العزيز أبو حشيش ،خالد عبد الكريم بسندي ،مهارات في اللغة و التفكير،دار المسيرة،عمان – الأردن،ط1/ 2003م – 1424هـ- ، ط2/ 2005م – 1426هـ- ، ط3/ 2009م – 1429هـ- ،ص25 .

[2] ينظر : عبد الفتاح البجة،تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية،دار الفكر،عمان – الأردن،ط 2/ 2003م – 1424هـ- ، ص138 .

[3] فهد خليل زايد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ،دار اليازوري، عمان – الأردن، د.ط ، 2006م ، ص25 .

[4] نبيل عبد الهادي و آخرون،مهارات في اللغة و التفكير ، ص25 .

[5] عبد الفتّاح حسن البجّة،أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة المرحلة الأساسية (الدنيا)، دار الفكر،عمان – الأردن،ط1/ 1420هـ – 2000م ،ص285 .

[6] ربيع محمد،طارق عبد الرؤوف عامر،التدريس المصغر،دار اليازوري،عمان – الأردن ،الطبعة العربية2008م، ص182 .

فالمهارة على الرغم من تعدد مفاهيمها إلاّ أنه بفضل بعض الدارسين وأهل الاختصاص تمَّ وضع تعريف شامل وجامع وبسيط. بحيث تعرف المهارة على أنها : «نشاط عضوي إرادي ،مرتبط باليد ،أو اللسان أو العين أو الأذن ».[1]

ثالثاً – مفهوم التعلم (Apprentissag) :

نال التعلم اهتمام العديد من العلماء والفلاسفة والمفكرين منذ القدم، نظرًا إلى أهميته في حياة الأفراد والمجتمعات. فالتعلم يمكّن الإنسان من التكيُّف مع محيطه الذي يعيش فيه .

والتعلم لا يتوقف عند سن محددة، أو مرحلة معينة من حياة الإنسان وإنما هو عملية مستمرة تبدأ مع ولادة الشخص وتنتهي بوفاته ،مستمدًا تعليمه من بيئته وكل ما يحيط به .

* تعريف التعلّم لغةً :

ورد في "معجم مقاييس اللغة "في مادة (عَلم)أن: «العين و اللام و الميم أصل صحيح واحد ،يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره .والعِلْمْ :نقيض الجهل »[2]، و«علمه كَسَمِعَهُ،عِلْمًا بالكسر:عَرَفَهُ، وعَلِمَ هو نفسه، ورَجُلٌ عَالِمٌ وعليمٌ وعَلَّمَهُ العِلْمَ تَعْليمًا وعَلاَّمًا،ككذَّابٍ،أَعْلَمَهُ إياهُ فَتَعَلَّمَهُ و علَّم به كَسَمِعَ:شَعَرَ،ــ والأمر:أتْقَنَهُ،كَتَعَلَّمَهُ».[3]

«و(تَعَلَّمَ) الأمرَ: أتقنه وعرفه .و(تَعَلَّمْ)[بصيغة الأمر] :اِعْلَمْ ،يتعدّى إلى مفعولين، والأكثر وقوعه على أنّ وصِلتها كقوله :فقلتُ تَعلّمْ أنَّ للصَّيدِ غِرَّةٌ».[4]

« وتعلمت الشيءَ، إذا أخذت علمه .والعرب تقول تَعَلَّمْ أنّه كان كذا، بمعنى اَعلَمْ قال قيس بن زهير:

تَعَلَّمْ أن خير النَّاس حَيًّا *** عَلَى جَفْر الهَباءة لا يريمُ

والباب كلُّه قياس واحد ».[5]

---

[1] عبد الفتاح البحة،تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية،ص138 .

[2] ابن فارس،معجم مقاييس اللغة،ج4 ،باب العين و اللام و مايثلثهما مادة(علم)،ص109 – 110 .

[3] لفيروز آبادي ، القاموس المحيط ،باب الميم،فصل العين ،ص1140 .

[4] مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، باب العين ،ص624 .

[5] ابن فارس،معجم مقاييس اللغة، ص110 .

*** تعريف التعلّم اصطلاحاً :**

لقد تعددت التعريفات التي تناولت موضوع التعلّم " Apprentissage " ولا سيما في مجال علم النفس بصفة عامة، ومجال علم النفس التربوي بصفة خاصة ،وذلك نظراً لتعدد وجهات نظر الباحثين والعلماء ونظرة كل منهم إلى التعلم من زاوية، ويرجع السبب في ذلك إلى عدم إمكانية ملاحظة عملية التعلم على نحو مباش، ولكن يمكننا الاستدلال عليها من نتائجها و آثارها.

ومن بين تعريفات التعلم تعريف "جابر عبد الحميد جابر" «التعلم بأنه تغير في الأداء أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة و المران و أن هذا التعديل يحدث أثناء إشباع الفرد لدوافعه و بلوغ أهدافه ».[1]

ويعرفه "كرونباخ Cronbach" : «على أنه تغيّر شبه ثابت في السُلُوك نتيجة الخبرة، أما "كلوزماير" فينظر إليه على أنه تغيير في السلوك نتيجة شكل أو أشكال الخبرة أو النشاط أو التدريب أو الملاحظة».[2]

في حين يعرفه بعضهم الآخر على أنه «تبني الفرد لأنماط جديدة من السلوك أو تعديله لما هو قائم منها، بصورة تؤثر على مستقبل أداء هذا الفرد واتجاهاته بعد ذلك».[3]

إن ما يجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أنه يوجد لدى بعض الناس خلط في تحديد مفهوم كل من مصطلحي التعلم والتعليم، وحتى نتمكن من إزالة هذا اللبس لابد من عرض بعض الفروقات بينهما.

*** الفرق بين مفهوم التعلم و التعليم (Apprentissage/Enseignement) :**

يرتبط التعلم والتعليم بعلاقة وطيدة تجعلهما يبدوان وكأنهما وجهان لعملة واحدة، ولكن هناك خلط بين مفهومي التعلم والتعليم، ويمكن التمييز بينهما؛[4] فكلمة "التعلم" مرتبطة بالشخص المتعلم في حيث أن كلمة "التعليم" مرتبطة بتنظيم البيئة الخارجية التي تحدث فيها عملية التعلم. [5] و"التعلم" علم يبحث في ظاهرة تعديل

---

[1] عبد الصبور منصور محمد،التخلف العقلي في ضوء نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية،دار الكتاب الحديث،القاهرة، ط1/ 2010 ،1433هـ-2012م ،ص33 .

[2] عماد الزغول،نظريات التعلم،دار الشروق،عمان – الأردن،ط1/ 2003م، ص30 .

[3] فضيلة مقران،كريمة صيام،عبد الرحيم بلعروسي،وحدة علم النفس التربوي(دروس و تطبيقات)،المدرسة العليا للأساتذة في الأدب و العلوم الإنسانية جامعة التكوين المتواصل،السنة الجامعية2007م – 2008م ،ص18 .

[4] إيمان عباس الخفاف،نظريات التعلم و التعليم،دار المناهج،عمان – الأردن،د.ط،1436هـ – 2016م ،ص21 .

[5] تيسير مفلح كوافحة،علم النفس التربوي و تطبيقاته في مجال التربية الخاصة،دار المسيرة،عمان – الأردن، ط1/ 2004م1428هـ- ،ط2/ 2007م 1428هـ- ،ص56 .

أو تغيير سلوك الكائن الحي، أما التعليم فإنه إجراء تكنولوجي يستخدم سيكولوجيا التعلم بالإضافة إلى علوم أخرى لتحقيق أهداف تربوية مع&2ينة، ف"التعليم" أوسع من "التعلم".[1]

كما يمكن الإشارة إلى أن« العلاقة بين التعلم والتعليم، ليست دائمًا متبادلة الدراسة، إلا أن حدوث التعليم يؤدي دائما إلى التعلم، وأن حدوث التعلم يؤدي إلى تعليم بالضرورة ».[2]

فالتعلم إذن هو نتاج التعليم، وهو نشاط يبديه الفرد في أثناء التعليم،أو التدريس بقصد اكتساب المعارف أو المهارات ويكون تحت إشراف المدرس أو بدونه، ويعرف بأنه تعديل السلوك.[3]

وخلاصة القول هي أن التعليم يشكل العملية و التعلم هو ناتج هذه العملية.

كما يطلق على عملية التربية تعبير"العملية التعليمية العلمية" ومن هذه النقطة يتبين لنا أن للتربية علاقة وطيدة بالتعليم والتعلم، فما المقصود بالتربية؟.

* مفهوم التربية (Education) :

المعنى اللغوي للتربية :

جاء في المعجم الوسيط مادة رَبِّ: «رَبِّ الولد – ربًّا:وَلِيه وتعهّده بما يغذيه ينميه ويؤدبه».[4]

وفي معجم مقاييس اللغة : «الراء و الباء يدل على أصول.فالأول إصلاح الشيء و القيام عليه ...وَرَبَيْت الصَّبيَّ أُرُبُّهُ، وربَّيْته أَرَبِّيهُ».[5]

---

[1] إيمان عباس الخفاف،نظريات التعلم و التعليم،ص21 .

[2] تيسير مفلح كوافحة،علم النفس التربوي و تطبيقاته في مجال التربية الخاصةص57 .

[3] محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، دار المناهج،عمان – الأردن، د.ط،2008م،2009م – 1430هـ–، ص340 .

[4] مجمع اللغة العربية،المعجم الوسيط،باب الراء،مادة(رَبِّ)،ص321 .

[5] ابن فارس،معجم مقاييس اللغة،ج2 ،باب الواء و ما معها في الثنائي و المطابق،مادة (رب)،ص381 – 382 .

وترجع كلمة التربية في أصلها اللغوي العربي إلى الفعل "ربا"، « (ربا) الشيء ــ ربْواً،و رُبُوًّا :نما وزاد»[1].

وفي التنزيل العزيز ﴿فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ۝﴾[2] زادت وانتفخت لما يتداخلها من الماء والنبات .

(رَبَاهُ) :نمّاه،- وفلانًا :غَذَّاه ونَشَّأَهُ.و - نمّى قُوَاهُ الجسدية و العقلية و الخلقية.[3]

فالمعنى اللغوي للتربية هو لب معنى التربية بالمعنى الاصطلاحي و بالرغم من أن التربية واقع يعتمد على نظر و فكر فإن التعدد والغموض في مفهوم التربية لا يزال موجودًا و لم تتخلص التربية منه بعد .[4]

المعنى الاصطلاحي للتربية (Education):

لقد تنوع المفهوم الاصطلاحي للتربية بتنوع الفلسفات التربوية التي تبنته، وتنوع نظرة كل مجتمع له. ولكن رغم كل تلك الاختلافات حول مفهوم التربية إلا أن هناك قدر من الاتفاق حول المفهوم الشامل للتربية.

والتعريف يكون بالصيغة الآتية . «التربية هي ضبط التّعلّم و توجيه نحو أهداف جيدة التحديد يمكن تحقيقها في حياة جماعة المتعلمين،على أيدي هيئة مدربة معدّة إعدادًا علميًا للتعليم و الإدارة و التنظيم المدرسي،بوساطة منهج دراسي محكم التخطيط، وبمواد ووسائل مناسبة، وأصول وفنون وأساليب وطرائق صحيحة، في بيئة وأبنية وتسهيلات معدة خاصة لذلك».[5]

ومن ثَمّ يكون هذا المعنى هو المفهوم الشامل للتربية في الفكر التربوي المعاصر .

---

[1] مجمع اللغة العربية،المعجم الوسيط ،ص326 .

[2] سورة الحج ، الآية (5) .

[3] مجمع اللغة العربية،المعجم الوسيط ،ص326 .

[4] محمد الطيطي و آخرون ،مدخل إلى التربية،دار المسيرة، عمان – الأردن ،ط 2002/1م – 1423ه- ،ط2009/2م – 1429ه- ،ط2011/3م – 1432ه- ،ص17 – 20

[5] محمد محمود الخوالدة، مقدمة في التربية، دار المسيرة، عمان – الأردن، ط2003/1م – 1424ه- ،ص72 .

الفصل الأول

المهارات اللّغوية وعوامل اكتسابها

المبحث الأول: مهارتا الاستماع والتّحدث

المطلب الأول: مهارة الاستماع

المطلب الثاني: مهارة التّحدث

المبحث الثاني: مهارتا القراءة والكتابة

المطلب الأول: مهارة القراءة

المطلب الثاني: مهارة الكتابة

توطئة :

اللغة هي أساس عمليّة التواصل الإنساني،فبها يمتلك الفرد القدرة عن التعبير عن احتياجاته وآرائه.وللتواصل اللغوي ضوابط وأساسيات يطلق عليها مصطلح "المهارات اللغوية" أو مصطلح " مهارات التواصل اللغوي "؛والتي يمكن للفرد أن يمتلكها ويتقن استخدامها.

مفهوم المهارات اللغوية (Language SKILL)

للمهارة اللغوية تعريفات عديدة منها :

المهارات اللغوية هي : «ذالك الأداء الذي يبدو واضحا في سلوك الفرد اللغوي ،بما يحقق القدرة الفائقة في التعامل باللغة المسموعة أو المنطوقة أو المكتوبة،وبدرجة عالية من السرعة والدّقة والإتقان،مع الاقتصاد في الوقت والجهد».[1]

ويوازي هذا التعريف تعريف آخر لأحد الباحثين يشير فيه إلى أن المهارة اللغوي هي: «اِمتلاك القدرة في التعامل مع قواعد اللغة وإمكانية التصرف في تركيبها بكل سهولة ودقة ويسر في مختلف صورها المقروءة أو المكتوبة أو المسموعة».[2]

وعرفت المهارة اللغوية بأنها«أنشطة اِلاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة و الاستماع،وأنشطة التعبير اللغوية في الحديثة والكتابة ،وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير».[3]

ويرى باحث آخر أن المهارة اللغوية هي : «أبسط وحدات النشاط اللغوي الذي يؤدي أداء صحيحاً جيداً في أقل زمن ممكن ويتصل بأي من مجالات لِلاستماع أو الحديث أو الكتابة أو القراءة»[4]

ويلاحظ على هذين التعريفين الأخيرين أنهما شملا فنون اللغة الأربعة أو المهارات اللغوية أساسية الأربعة: الاستماع والتحدث(الكلام)و القراءة والكتابة ،ويضيف إليه آخر تعريف مهارة التفكير وهي كما يقول الباحث هي مهارة تشترك فيها المهارات الأربع.

---

[1] علي سعد جاب الله،تنمية المهارات اللغوية و إجراءاتها التربوية ،ص14.

[2] ينظر :أحمد جمعة أحمد نايل،الضعف في اللغة تشخيصه و علاجه،دار الوفاء،الإسكندرية- مصر،ط2006/1م،ص77.

[3] أحمد عبده عومن،مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية،جامعة أم القرى -مكة المكرمة، ط1421/1هـ- 2000م،ص40.

[4] أحمد جمعة أحمد نايل،الضعف في اللغة تشخيصه و علاجه،ص76.

أما"زين كامل الخويسكي" فيختصر المهارة اللغوية في قوله أنها: «أداء لغوي يتّسم بالدّقة والكفاءة فضلاً عن السرعة والفهم».[1]

ومن خلال هذه التّعريفات يمكن القول بأن المهارة اللغوية هي: «ممارسة الفرد للنشاط اللغوي (الِاستماع والكلام والقراءة والكتابة) بشكل صحيح مع مراعاة الِاقتصاد في الوقت والجهد».[2]

ومن خلال هذه التّعريفات يمكن القول أيضاً بأن المهارة اللغوية هي كل اِستعمال صحيح وأداء جيد للغة المسموعة والمنطوقة والمكتوبة.

عوامل اِكتساب المهارة اللغوية و تنميتها :

من بين العوامل المساعدة على اِكتساب المهارة اللغوية ما يأتي:

أ – الممارسة و التكرار:

المهارات لا تُعلّم ولا تنمّى إلاّ عن طريق المحاولة والنجاح، والمحاولة تقوم على هذا التكرار الذي يحرص المتعلم المتطلع نحو النجاح على مواصلة والاستمرار فيه. [3] فالممارسة لازمة لِاكتساب المهارة على أن تتم هذه الممارسة بصورة طبيعية في مواقف حيوية متنوعة، وذلك بدلاً من التكرار الآلي نفسه. [4] بمعنى آخر يشترط في التكرار أن يراعي التدرج في الأداء أثناء الممارسة والتدريب، مع محاولة تفادي الوقوع في الخطأ نفسه.

[1] زين كامل الخويسكي،المهارات اللغوية(الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة و عوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب و غيرهم)،دار المعرفة الجامعية الأزاريطة،د.ط2008م – 1429هـ– ص13 .

[2] ينظر :أحمد جمعة أحمد نايل،الضعف في اللغة تشخيصه و علاجه، ص77.

[3] زين كامل الخويسكي،المهارات اللغوية(الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة و عوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب و غيرهم)، ص18.

[4] علي سعد جاب الله،تنمية المهارات اللغوية و إجراءاتها التربوية ،ص30.

ب – التوجيه :

وهو أن تمارس المهارة في مجال النشاط الطبيعي لها تحت توجيه مشرف.[1] بحيث يعين على اِكتساب المهارة وتوجيه أنظار المتعلمين إلى أخطائهم، وتبصيرهم بنواحي قوتهم وضعفهم وتعريفهم بأفضل الأساليب وإنجاحها لإنجاز الأداء.[2]

جـ – تدريس خواص المهارة المراد تعلمها :

ويكون ذلك عن طريق الشرح النّظري للمهارة أو الملاحظة المباشرة لها، فإذا أريد تدريس مهارات الكتابة مثلاً، فلابد من التوجه إلى دراسة وفهم واستيعاب هذه المهارة، وبعد تحديدها وبيان كل ما يتصل بها، حتى يسهل اِكتسابها واِستيعابها.[3]

د – القدوة الحسنة :

ومما يعين على اِكتساب المهارة أن يشاهد المتعلّمون من يتقنون المهارات من زملائهم أو من مدرسيهم أو بطريق التسجيلات والمخابرات اللغوية، لأن للقدوة الحسنة أثرًا كبيرًا في المحاكاة والتقليد واِمتصاص الصحة والسلامة.[4]

فمن الضروري متابعة القائمين على تعليم المهارات متابعة دقيقة وذلك لأن دقة الملاحظة بالحواس والحركات والتفكير لها أهميتها في تعلم المهارة ؛ [5]فعلى من يرغب في اِكتساب مهارة ما وتعلّمها أن يتابع بدقة طريقة أداء المعلم لها وذلك بمراقبة كل ما يصدر عنه من حركات والتي بدورها تساعد في سرعة الِاستيعاب.[6]

---

[1] زين كامل الخويسكي،المهارات اللغوية، ص18.

[2] علي سعد جاب الله،تنمية المهارات اللغوية و إجراءاتها التربوية ، ص31.

[3] زين كامل الخويسكي،المهارات اللغوية، ص19.

[4] علي سعد جاب الله،تنمية المهارات اللغوية و إجراءاتها التربوية ، ص31.

[5] زين كامل الخويسكي،المهارات اللغوية، ص19.

[6] ينظر: المرجع نفسه، ص19.

هـــ – الفهم و إدراك العلاقات و النتائج :

لابد أن تكون الممارسة التي يقوم بها المتعلّم مبنية على الفهم وإدراك العلاقات وتعرف النتائج، لأن الممارسة من غير الفهم تجعل المهارة آلية لا تعين صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها. [1]

و – التشجيع و التعزيز :

فالتشجيع والنجاح يؤديان إلى تعزيز التّعلم وإلى تقدم ملموس في اِكتساب المهارة، وإذا ما تكرر الأداء وأضحى مهارة تمكّن المتعلّم من أن يقوم به بكل سهولة ويسر وعفوية، وعندها تتحول المهارة إلى عادة. [2] ومما هو معروف لدى العامة أن التّكرار يولد العادة؛ وفي هذه الحالة التكرار يشير إلى شيء إيجابي ألا وهو اِكتساب المهارات اللغوية والتي عمل التشجيع والتعزيز على زيادة تفعيلها، وذلك عن طريق إشعار المتعلّم بالنجاح وتشجيعه على المواصلة أثناء أدائه اللغوي .

[1] علي سعد جاب الله،تنمية المهارات اللغوية و إجراءاتها التربوية ، ص31.

[2] المرجع نفسه ، ص 32

المبحث الأول : مهارتا اِلاستماع و التحدث.

لقد صار تعلم اللغة في وقتنا الحالي يرتكز أساسا على ممارسة مجموعة من المهارات المختلفة بغية تحقيق نتائج إيجابية ومرضية إلى حد ما. فلم يعد يكتفي متعلّم اللغة بمعرفة قواعدها فحسب بل تعداه إلى حد الممارسة والتدريب العملي على تطبيق هذه القواعد. واِلاستماع والكلام لهما أهمية كبيرة في حياة الأفراد، إذْ يعدان من المهارات اللغوية الأساسية في العملية التّعليميّة التّعلّمية . وهذا ما سنتطرق إليه بالتفصيل في هذا المبحث .

المطلب الأول : مهارة اِلاستماع .

اِلاستماع هو أول مهارة في ترتيب نشأة اللغة. وخاتم الأنبياء محمد ــ صلى الله عليه وسلم ــ تلقى الوحي من سيدنا جبريل ــ عليه السلام ــ عن طريق اِلاستماع، وعلّم القرءان الكريم ولقّنه باِلاستماع .

وقد اُعتُمِدَ في جمع اللغة على اِلاستماع إذا كان العرب القدامى يرتادون البادية ليستمعوا إلى الفصحاء ويأخذوا عنهم اللغة . كما الطّفل أيضا أول ما يكتسبه من اللغة يكون عن طريق اِلاستماع لمن حوله .

أولاً– مفهوم اِلاستماع (Listening)

اُشتق اِلاستماع في اللغة من مادة "سمع"والسّمع : «حسنُ الأُذن. وفي التنزيل: ﴿اَو اَلْفَى اُلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴿٣٧﴾﴾[1] وقال ثعلب : معناه خَلاَّ لَهُ فلم يشتغل بغيره؛وقد سَمِعَهُ سَمْعاً وسِمْعاً وسَمَاعاً وسَمَاعةً وسماعِية ».[2] والسّمع على حدّ قول الفيروز آبادي مواز للعلم: «...سمِع، كَعَلِمَ، سمعاً...واسْتَمَعَ له ،وإليه: أَصْغَى، وتسَامع به النّاسُ؛[3] سَمعَه بعضهم من بعض وتناقلوه بينهم .والسَّمْعُ : قوّة في الأذُن بها تدرك الأصوات».[4]

[1] سورة ق ، الآية (37) .

[2] ابن منظور، لسان العرب، مج(8)،مادة (سمع)، 162 .

[3] الفيروز آبادي، القاموس المحيط، باب العين فصل السين،مادة(سمع)،ص370.

[4] مجمع اللغة العربية ،المعجم الوسيط،باب السين ،مادة (السّمع)،ص449.

ويلاحظ من خلال هذه التعريفات أن السّمع حمل مفهومات عديدة يمكن تحديد مقصديتها من خلال السياق الذي ورد فيه لفظ "السّمع"أو "السّماع" ونجد القرءان الكريم حافلاً بالأمثال الواضحة والمعبِّرة عنه .فتارة يعبَّر بالسّمع عن السّماع نحو قوله تعالى : ﴿إِنَّهُمْ عَنِ ٱلسَّمْعِ لَمَعْزُولُونَ ﴿٢١٢﴾﴾.[1]

وتارة يعبر عن الأذن مثل قوله تعالى: ﴿خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ ﴿٧﴾﴾[2]

وتارة أخرى يعبر به عن الطّاعة.قال تعالى : ﴿وَقَالُوا۟ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا﴾[3]. والأمثلة كثيرة لا يسع المقام لذكرها.

ولكن ما يثير اِلانتباه إليه في هذا الصدد ـــ قبل التّطرُقِ على تعريف اِلاستماع اِصطلاحاً ـــ هو أنه توجد مصطلحات تتداخل مع مصطلح "اِلاستماع" وهي :الإصغاء و الإنصات؛ هذا إن لم تقل أنه توجد بعض الأقوال والآراء التي تعتبر أن السّمع والسّماع يختلفان عن اِلاستماع .

* **فالسّمع** : يعني حاسة السمع في حدّ تعريف "الخويسكي "[4] بمعنى الأذن أما كامل الطراونة فيجعله موازيا للسّماع : «فالسّمع عملية بسيطة تحدث مجرد تناهي ذبذبات الصوت إلى الأذن والإحساس بها، من غير قصد أو نية»[5]. يعني العملية التي تقوم بها الأذن .

* **السّماع** : هو وصول الصّوت إلى الأذن دون انتباه أو قصد. [6] والسّماع شيء لا إرادي يحدث للإنسان دون قصد أو تدخل أحياناً كسماع صوت مزامير السيارات أو ضجيج الأسواق [7].

---

[1] سورة الشعراء الآية(212) .

[2] سورة البقرة الآية (7).

[3] سورة البقرة الآية(285)؛سورة المائدة الآية(7)؛سورة النور الآية (51).

[4] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية،ص 32.

[5] كامل عبد السلام الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة، عمان – الأردن، ط2013/1م،ص51.

[6] زين كامل الخويسكي، المرجع نفسه،ص32.

[7] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ،دار المسيرة،عمان – الأردن،ط2003/1م – 1424هـ- ،ط2007/2م – 1427هـ- ،ص93 – 94.

* **الِاستماع** : هو ذلك السّماع الموجه ويكون مصاحباً للفهم والتحليل والتفسير والتركيز على المادة المسموعة وبإرادة المستمع .[1] فهو سماع بِاهتمام وقصد وإِعمال الفكر.[2]
وهو ما نقصده ها هنا في العملية التعليمية باعتباره من المهارات اللغوية وعناصر الِاتصال اللغوي .[3]

والملاحظ من تعريف "السّماع" و"الِاستماع" هو أن السّماع يمثل أحد مكونات عملية الِاستماع، بحيث نستقبل الصوت بالسّماع ثمَّ عن طريق الِاستماع نقوم بتحويل الصوت المسموع (الكلام) إلى معنى.

* **الإصغاء** : هو الِاستماع ؛ قال الراغب : «أَصْغَيْتُ إِلى فُلَانٍ : مِلْتُ بِسَمْعِي نَحْوَهُ ».[4] و"الِاستماع" "الإصغاء"، ولكن فيه ميلان بالجوارح ؛ للتدبر و التحقق.[5] جاء في لسان العرب : «وأَصْغى إليه رأسَه وسَمْعه: وسَمْعه: أماله. وأَصْغَيْت إلى فلانٍ إذا مِلْتَ بسَمْعِك نحوَه»[6].

* **الإنصات** : هو اِستقبال ووصوله إلى الأذن مع شدة الِانتباه والتركيز،لا يتخلله اِنقطاع أو انشغال بغيره من الأمور.[7]قال تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿٢٠٤﴾﴾.[8] فالإنصات يدل على السّماع، ولكنه يمتاز عن الِاستماع بالتتابع والمواصلة.

وبناءاً على ذلك، تتشابه دلالات المصطلحات السابقة، ولا تختلف إلاّ في الكيفية والهيئة الموصلة إلى استيعاب الخطاب الشفوي، وليس في طبيعة المهارة .[9]
ويقصد بذلك أن المهارة (الِاستماع) من حيث طبيعتها هي واحدة، والِاختلاف يكمن فقط في طريقة استقبال المسموع و استيعابه .

---

[1] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص94.
[2] عبد المجيد عيساني،نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة – اِكتساب المهارات اللغوية الأساسية،ص108.
[3] زين كامل الخويسكي، المرجع نفسه،ص32.
[4] الرّاغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن،تحقيق :صفوان عدنان داوودي،دار القلم ،دمشق، الدار الشامية – بيروت، ط1430/4هـ-2009م،ص485 .
[5] كامل عبد السلام الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة، ص52.
[6] ابن منظور، لسان العرب، مج14،مادة (صغا)،ص461.
[7] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية،ص 32.
[8] سورة الأعراف ،الآية (204).
[9] ينظر: كامل عبد السلام الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة،ص52.

وفي اِلاصطلاح "اِلاستماع" : «هو الجانب اِلاستقبالي من عملية اِلاتصال الشفوي في اللغة، وبدونه لا يمكن أن نقول أن هناك اتصالاً شفويًا بأي حال من الأحوال»[1].

واِلاستماع على حدّ تعريف "مورلي (Morley)" هو «عملية عقلية لغوية نشيطة إيجابية يقوم بها الفرد متجاوزاً مرحلة فهم الرسالة الصوتية ومضمونها ،للوصول إلى مستوى التفاعل مع النص المسموع بما يحتويه من معلومات وأفكار لتقويمه، وإبداء الرأي فيه».[2]

وهناك من يعرف اِلاستماع بأنه عملية تتطلب نشاطاً عقليًا من المستمع، ويحتاج إلى انتباه واع لأصوات التعبير المتحدثة وفهم معناها واختزانها واسترجاعها إذا لزم الأمر.[3]

ويضيف (Buck) في تعريفه الاستماع أنه عملية عقلية تمثل تكامل الخبرات السابقة لدى السامع مع ما يتلقاه ،ويستوعبه من أفكار ومعلومات ،هذه الحالة تتطلب من المتلقي استخدام مهارات عقلية منها التذكر ، والتفاعل والتحليل.[4]

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه توجد عدة تعريفات لِلاستماع تتراوح بين الطول والتوسط والقصرــ ومن خلالها يمكن صياغة تعريف بشكل مبسط ملخصه أن: اِلاستماع هو مهارة لغوية تتم عن طريق الأذن ،كما أنه عملية عقلية تحتاج إلى قدر كبير من اِلانتباه والتركيز.

ثانيا – أهمية اِلاستماع:

تبرز أهمية اِلاستماع في كونه الوسيلة الأساسية لِاكتساب اللغة في حياة الإنسان ،إذ عن طريقه يستطيع متعلم اللغة أن يفهم مداول الألفاظ التي يسمعها وتحليل ما تشير إليه من معانٍ داخل سياقاتها المختلفة ؛كما يُمَكّنه اِلاستماع من التّواصل و التفاعل مع أفراد بيئته.

«فقد أكد كثيرٌ من الباحثين أهمية هذه المهارة (اِلاستماع)، فعلى سبيل المثال يرى العالم اللغوي الأمريكي"كراشن" أن مهارة اِلاستماع تساعد المتعلم على تنمية مهارات اللغة الأخرى».[5]

[1] أحمد جمعة أحمد نايل،الضعف في اللغة تشخيصه و علاجه،ص79.
[2] كامل الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة،ص53.
[3] أحمد جمعة أحمد نايل،الضعف في اللغة تشخيصه و علاجه،ص79.
[4] كامل الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة،ص53.
[5] صالح نصيرات،طرق تدريس العربية،دار الشروق،عمان – الأردن ،ط2006/1م،ص205.

وقد أشار ابن خلدون موضحاً أهمية اِلاستماع في حلقة مجموعة عناصر اللغة ودورها في اِكتسابها أو إفسادها حين اِعتبر أن السّمع الملكات اللسانية.[1] ذلك أن اِلاستماع في الزمن الماضي أسهم إسهاماً كبيراً في عملية تلقي اللغة وجمعها وحفظها من الضياع ،لأن عملية الاتصال آنذاك كانت تعتمد على الكلمة المنطوقة بحيث انتقل الشعر والحكمة ... وغيرها عن طريق اِلاستماع (الرواية الشفوية).

«ويعد الاستماع أداة رئيسية في الحفاظ على المنطوق،وجودة أدائه ،وصحة التلفظ به،فقد حفظ الصحابة القرءان الكريم لأنهم سمعوه ثم نقلوه لمن بعدهم كما سمعوه،فمن أراد بعدهم أن يحفظ القرءان سليماً كما أُنزل على الرسول عليه الصلاة والسلام أخذه عن غيره تلقياً ثم حفظاً »[2].

ومن هنا ندرك أن الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي فالطفل يكتسب ثروته اللغوية عن طريق الربط بين الصوت والصورة والصوت الحركة،والصوت والعمل ، وهكذا نجد أن الاستماع عامل حاسم في ظهور النطق عند الطفل .[3] وقوله تعالى يعزز ويثبت هذا القول ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَالأَبْصَٰرَ وَالأَفْـِٔدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾﴾.[4]

ويفسر"القرطبي"هذه الآية بقوله : «أي : التي تعلمون بها وتدركون؛. ...وجعل لكم السمع لتسمعوا به الأمر والنهي ؛...والأفئدة لتَصِلوا بها إلى معرفته. وقد قيل: " وجعل لكم السمع": إثبات النطق؛لأن من لم يسمع لم يتكلّم ،وإذا وُجِدَت حاسَّة السمع وُجِد النطق ».[5] وهو كذلك لأن الأصم بالولادة أبكم بالضرورة. وعلى هذا الأساس «فاِلاستماع وسيلة مصاحبة لا غنى عنها ،لجميع الأفراد متعلمين كانوا أو مواطنين ،بها يمارس الفرد،جميع جوانب العلم والتعليم في المدارس والمؤسسات التربوية الأخرى كالجامعة والمساجد ودور العبادة وقصور الثقافة».[6]

واِلاستماع هو الأداة الأولى التي تكون الملكة اللغوية للطّفل وتنمي خبرته الحياتية وعن طريقه تنمو وتتطور المهارات اللغوية الأخرى (مهارة التحدث،مهارة القراءة،مهارة الكتابة).

---

[1] ينظر : كامل الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة،ص54.

[2] كامل الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة،ص54.

[3] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق،ص96.

[4] سورة النحل،الآية(78).

[5] بن أبي بكر القرطبي،الجامع لأحكام القرآن و المُبيِّن لما تضمَّنَهُ من السُّنة و آي الفرقان،تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي،مؤسسة الرسالة بيروت – لبنان ط1427/1هـ - 2006م، ج12،ص389- 390.

[6] علي سعد جاب الله،تنمية المهارات اللغوية و إجراءاتها التربوية ، ص176- 177.

وإنه«حاجة ماسة وضرورة ملحة للتعلم والمعرفة لهؤلاء الذين حرموا نعمة البصر من إخواننا،حيث نعتمد في تقديم بعض المعارف من شرح وتفسير على مهارة الإستماع القوية التي منحها الله إياهم،وكذا كان الإستماع ضرورياً لفئة أخرى لفئة من الناس لا يستط يعون القراءة والكتابة وهم هؤلاء الأميون الكبار الذين تسربوا من التعليم».[1]

وعلى هذا الأساس يمكن إعتبار أن الإستماع هو أهم مهارة لغوية لأنه بتلقي اللغة السليمة يمكن توظيف هذه اللغة عبر القراءة والتعبير بها شفوياً وكتابياً، وما يدعم الإستماع هو أن من شعائر الإسلام أن يؤذن للصلاة في الأذن اليمنى للطّفل الحديث الولادة وإقامة الصلاة في أذنه اليسرى.

ثالثا– أهداف تدريس الإستماع :

إن الهدف الأساسي من الإستماع هو فهم و إستيعاب المتعلم لما سمعه معرفيًا أو سلوكيًا أو وجدانياً، وثمة أهداف أخرى كثيرة يمكن أن يحققها الإستماع منها :

– تنمية حصيلة المتعلم اللغوية وثروته الثقافية.

– تقويم لسان المتعلم وقلمه وتعويده سلامة النطق وصحة الضبط وصفاء التعبير .

– إكساب المتعلم دقة الفهم .

– التّخلص التدريجي من سلطان العامية والتدرج في إستعمال اللغة الفصيحة في التعبير .[2]

– تنمية قدرة التلاميذ على متابعة الجديد .

– التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية .

– تنمية اتجاهات احترام الآخرين وأخذ أحاديثهم باعتبار شديد .

– تحصيل المعرفة من خلال الإستماع .[3]

– أن يتعلم التلميذ كيف يستمع إلى التوجيهات ويتبعها.

– أن يتعلم يستمع بعناية وأن يحتفظ بأكبر قدر مما استمع إليه.

– أن يتعلم التلميذ عادات الإستماع الجيد.

---

[1] علي سعد جاب الله،تنمية المهارات اللغوية و إجراءاتها التربوية ، ص177.

[2] ينظر : عبد الرحمان الهاشمي،فائزة العزاوي،تدريس مهارة الإستماع من منظور واقعي ،دار المناهج،عمان – الأردن ،ط1425/1هـ – 2005م،ص136.

[3] محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي،مؤسسة الوراق،عمان – الأردن،ط2009/1م ،ص133.

– أن يقدر المتعلم الجمال في اللغة وفي الشعر.[1]

– تزويد المتعلم بمواقف من حياة المجتمع تعالج قضياه، وتدله على معالم الحياة في ربوعه.

– تزويد المتعلم بواقع مناشط الحياة في بلده على اختلاف ألوانها وغاياتها.

– تمكين المتعلم لممارسة التعلم الذاتي والاعتماد على النّفس.

– تعويد المتعلم استخدام اللغة العربية في مواقف الحياة العلمية المختلفة.[2]

– تشجيع التلاميذ على التقاط أوجه التشابه والاختلاف بين الآراء.

– تنمية قدرة التلاميذ على استخلاص النتائج من بين ما يسمعونه .

– تدريبهم على تعليل ما يسمعونه و تقويمه في ضوء معايير محددة .[3]

– أن يستطيع التلاميذ متابعة تطور قصة معروضة.

– أن يستطيع استخلاص المعنى من نغمة الصوت.

– أن تكون لديه مهارة متزايدة في تقديم النقد البناء للتقارير والتعليقات والأنشطة الأخرى لزملائه .

– أن يظهر المتعلم وعيًا متزايدًا بظلال معاني الكلمات.

– أن يقدم تلخيصًا شفويًا للمادة المسموعة .[4]

رابعًا – أنواع اِلاستماع :

لِلاستماع أنواع متعددة يمارسها الإنسان في حياته اليومية منها :

1 – اِلاستماع الهامشي:

إن اِلاستماع الأقل حاجة في التركيز والأكثر تكرارًا هو الموصوف بالهامشي أو الخلفي ويحدث عادة عندما يكون بمقدور الفرد أن يميز بين صوت شخص ما وبين الضوضاء القادمة من الشوارع .[5]

[1] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق،ص99.

[2] عبد الرحمان الهاشمي،فائزة العزاوي،تدريس مهارة اِلاستماع من منظور واقعي،ص136.

[3] محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي،ص133.

[4] ينظر: راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق،ص99- 100.

[5] راتب قاسم عاشور،محمد فخري مقدادي،المهارات القرائية و الكتابية طرائق تدريسها و استراتيجياتها،دار المسيرة،عمان – الأردن،ط2005/1م - 1426هـ ،ط2009/2م - 1430هـ،ص108.

2 – الإستماع اليقظ :

وهذا النوع يحتاج إليه المرء في المواقف التي تكون الحاجة فيها إلى الدقة والفهم أكثر وأوضح، ففي قاعات الدروس والمحاضرات يكون هذا النوع أمرًا ضروريًا، كذلك في مواقف التوجيهات وإلقاء التعليمات .[1]

3 – الإستماع المكثف :

ويكون الهدف منه تدريب الطالب على الإستماع إلى بعض عناصر اللغة، كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية، كأن يهدف الإستماع المكثف إلى تعليم أسلوب معين من الأساليب اللغوية أو تحديد فنيات القصة القصيرة،أو تنمية القدرة على إستيعاب النص المسموع بصورة مباشرة، وهذا النوع من الإستماع المكثف، لابد من أن يجري تحت إشراف المعلم مباشرة، وهو في ذلك مخالف للإستماع الموسع.[2]

4 – الإستماع بقصد الإستماع :

وهذا النوع من الإستماع لا يحتاج إلى إعمال الفكر أو الذهن كأن يستمع الشخص إلى نغمة موسيقية فيبدي إستحسانه لها. ولا بد للمدرّس في هذا النوع من الإستماع أن ينمي عند تلاميذه هذا اللون من الإستماع الذي يتطلب الجلوس المريح و الجو الملائم والإستجابة لما يستمع إليه .[3] ويطلق على هذا النوع من الإستماع تسميات أخرى هي : الإستماع الإستمتاعي أو الإستماع بقصد الإستمتاع ، أو الإستماع التقديري أو التذوقي.

5 – الإستماع الموسع :

يهدف إلى إعادة الإستماع إلى مواد سبق أن عرضت على الطلاب، و لكن تعرض الآن في صورة جديدة أو موقف جديد.كما أنه يتناول مفردات أو تراكيب لا يزال الطالب غير قادر على استيعابها أو لم يألفها بعد.[4]

6 – الإستماع النفعي :

وهو ما يطلق عليه (الإستماع من أجل الحصول على معلومات)، ولهذا النوع من الإستماع هدفه الواضح الذي يتمثل في الرغبة في اكتساب معارف، أو تحصيل معلومات،[5] (إستماع تثقيفي).

---

[1] محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي،ص136.

[2] عبد المجيد عيساني،نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة – إكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص113.

[3] ينظر: عبد الرحمان الهاشمي،فائزة العزاوي،تدريس مهارة الإستماع من منظور واقعي،ص72.

[4] عبد المجيد عيساني،نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة – إكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص113.

[5] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية،ص42.

7 – اِلاستماع المركز :

ويتطلب هذا النوع التركيز والتفاعل من جانب المستمع ليؤكد فهمه للرسالة المحكية، في هذا المستوى على المستمع أن يصنف ويختبر ويربط ويسأل وينظم المعلومات ليعمل على فهمها ليكون قادرًا على تطبيقها في المستقبل.فهو استماع ينظر بقصد الفهم يبذل فيه صاحبه جهدًا لإدراك وفهم الرسالة ومتابعتها.[1]

8 – اِلاستماع المستجيب :

وهذا النوع يكون فيه المستمع مشتركًا في الحديث كما في المناقشة، فالمستمع يستمع إلى ما يقال ويبدي رأيه.[2]

9 – اِلاستماع الناقد :

اِلاستماع الناقد أو التحليلي يتطلب من المستمع أن يقيّم أو يحكم على المداخلات السمعية ،وعلى المستمع لذلك أن يصبح معالجًا يعكس اِنطباعاته حول الرسالة المسموعة. [3] ويمكن القول أن هناك تقسيمات عديدة لِلاستماع وهذه التقسيمات تختلف باختلاف الهدف من اِلاستماع.

خامسًا – مهارات اِلاستماع:

هناك مجموعة من المهارات الأساسية التي يجب أن تتوافر في المستمع والتي يتحدد على ضوئها مدى نجاح عملية اِلاستماع ذاتها وهي :

– اِلانتباه وسعة الأفق.

– التمييز بين الحقائق والآراء.

– التمييز بين البراهين المنطقية والعاطفية.

– ملاحظة مدى حياد المتحدث وانحيازه .

– تمييز اتجاه المتحدث.[4]

وتنقسم مهارات اِلاستماع إلى مهارات عامة يجب توفرها في كل عملية استماع ناجحة.ومهارات خاصة يجب اِكتسابها لأداء لاحقة لعملية اِلاستماع، وذلك تبعًا للهدف الذي نسعى لتحقيقه من اِلاستماع .

المهارات العامة : ونذكر منها ما يلي:

---

[1] ينظر : راتب قاسم عاشور،محمد فخري مقدادي،المهارات القرائية و الكتابية،ص109.

[2] محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية،ص137.

[3] راتب قاسم عاشور،محمد فخري مقدادي،المهارات القرائية و الكتابية،ص109.

[4] محمد جهاد الجمل،سمر روحي الفيصل،مهارات اِلاتصال في اللغة العربية،دار الكتاب الجامعي،اِلامارات العربية،لبنان،ط1436/5هـ - 2015م،ص103- 104

– القدرة على اختيار مكان مناسب لِلاستماع.

– القدرة على تركيز الِانتباه و الِاستمرار فيه لمتابعة المتحدث .

– القدرة على فهم خصائص اللغة و أثر ذلك في المعنى .

– القدرة على فهم التراكيب اللغوية.

– القدرة على مراعاة آداب الِاستماع (الجلسة الموحية بالِاهتمام، تعابير الوجه، و التفاعل مع ما يقال،.....).

– القدرة على قراءة اللغة غير اللفظية للمتحدث (تعابير الوجه،حركات الوجه أو الجسم).[1]

المهارات الخاصة :

من بين المهارات المتعلقة بأهداف خاصة ما يلي :

– القدرة على الِاستماع للتّعرف على الأصوات .

– القدرة على الِاستماع للترديد المباشر للمسموع (آلي بدون فهم ، آلي مع فهم) .

– القدرة على الِاستماع لتعلم القراءة .

– القدرة على الِاستماع لزيادة الثروة اللغوية .

– القدرة على الِاستماع للكتابة الإملائية .

– القدرة على الِاستماع لمعرفة الأخطاء اللغوية .

– القدرة على الِاستماع لنقل ما استمع إليه على شكل تقرير شفوي أو كتابي.[2]

وتجدر بنا الإشارة هنا إلى أن مهارات الاستماع متعددة ومختلفة نظرًا لاختلاف أغراض الِاستماع في حد ذاته . وقد لخّصها "براث وجرين" وحددها في الأمور الآتية :

1 – إدراك هدف المتحدث وهذا يتطلب فهمًا دقيقًا لما يقال .

2 – فهم الأفكار وإدراك العلاقات فيما بينها وتنظيمها وتبويبها .

3 – تلخيص الأفكار المطروحة .[3]

4 – إدراك معاني الكلمات وتذكر تلك المعاني، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق والمحتوى عند السّماع .

---

[1] عبد الله علي مصطفى،مهارات اللغة العربية، دار المسيرة،عمان – الأردن،ط 2002/1م – 1423هـ،ط2007/2م – 1427هـ ،ط2010/3م – 1430هـ، ص74 – 75.

[2] عبد الله علي مصطفى،مهارات اللغة العربية ، ص75.

[3] ينظر: محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية،ص131 – 132.

5 – اصطفاء المعلومات المهمة .

6 – تحليل كلام المتحدث والحكم عليه .[1]

وخلاصة القول هي أن الاستماع من أهم فنون اللغة ومهارتها إن لم نقل أهمها على الإطلاق. ولكن هذا لا ينفي ضرورة وجود الفنون والمهارات اللغوية الأخرى، ولا يقلل من أهميتها لأن كل نشاط لغوي (مهارة لغوية) يؤثر بفاعلية وبقوة في الأنشطة اللغوية الأخرى. ذلك أن كل اتصال لغوي لابد له من وجود مستمع ومتكلم وقارئ وكاتب حتى تكتمل العملية الاتصالية التواصلية .

المطلب الثاني : مهارة التحدث

التحدث هو المرحلة الثانية بعد الاستماع، فهو نشاط أساسي من أنشطة اِلاتصال اللغوي بين أفراد المجتمع؛ واكتساب المتعلم لمهارة الاستماع يشير إلى وجود متحدث ساهم في اكتساب هذه المهارة وتنميتها من جهة، وإتقان المتعلم لها (مهارة الاستماع) يستدعي حضور القدرة على التحدث والتّفاعل مع ما سمعه من جهة أخرى. فإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم ،فإن الكلام وسيلة الإفهام .

أولاً ــ مفهوم التحدث و الكلام (Speaking)

التحدث في اللغة مشتق من مادة "حدث" ، «فالحاء والدال والثاء أصل واحد، وهو كون الشيء لم يكُنْ. والحديث من هذا؛ لأنه كلامٌ يَحْدُث منه الشيءُ بعد الشيء. رجلٌ حدثٌ : حَسَنُ الحديث. ورجل حِدْثُ نِساءٍ، إذا كان يتحدَّثُ إليهنَّ. ويقال هذه حِدِّثَى حَسَنَةٌ كخِطِّبَى، يراد به الحديثُ».[2]

والحديث أيضا هو الكلام نفسه فإذا طلب منك شخص أن تتحدث فهو يقصد بقوله التلفظ بالكلام .

« "والكلام" في أصل اللغة : الأصوات المفيدة. و – (عند المتكلمين):المعنى القائم بالنفس الذي يُعبَّر عنه بألفاظ. يقال في نفسي كلام – و – (في اِصطلاح النحاة). الجملة المركبة المفيدة ».[3]

« وتقول كلّمته أُكلّمه تكليمًا، وهو كَلِيمِي إذا كلّمك أو كلّمتَه.ثُمّ يتَّسعون فيسمّون اللفْظَةَ الواحدة المُفْهِمَةَ كلمة،و القصّةَ كلمة، والقصيدة بطولها كلمة، ويجمعون الكلمةَ كلماتٍ وكَلِمًا ».[4]

---

[1] ينظر: علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية،دار المسيرة،عمان – الأردن،ط2010/1م – 1430هـ ،ص78.

[2] بن فارس، معجم مقاييس اللغة،ج(2)،باب الحاء و الدال و ما يثلثهما ،ص36.

[3] مجمع اللغة العربية،المعجم الوسيط، باب الكاف،مادة (كلمه)،ص796.

[4] بن فارس، معجم مقاييس اللغة،ج(5)،باب الكف و اللام و ما يثلثهما،ص131.

ويعرف التحدّث اِصطلاحاً بأنه : «الكلام المنطوق الذي يعبر عن أحاسيس وخواطر الفرد، وما يريد أن يوصله من معلومات وأفكار للآخرين، بأسلوب سليم».[1]

ومفهوم الكلام أو التّحدث كما يراه عطية هو ما يصدر عن الإنسان ليعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم أو السّامع،فهو عبارة عن لفظ أو معنى ، واللفظ يتكون من رموز صوتية لها دلالة اِصطلاحية متعارف عليها بين السّامع والمتحدّث، وبالدلالة تتم الفائدة، فالكلام هو الحديث والحديث مهارة من مهارات الإتصال اللغوي التي تنمو بالإستعمال، وتتطور بالممارسة والدربة.[2]

والكلام هو عملية داخلية تدور فيها المعاني، وتعلن متلبسة بأصوات منظمة مرتبة هادفة لنقل الأفكار و الإنفعالات و ذلك بغرض الإبلاغ أو الإخبار. [3] فهو إذن النشاط اللغوي الأول الذي يعتمد عليه الطفل في التعبير عن حاجياته و رغباته .

والكلام (التحدث): «ترجمة شفهية لما يدور في ذهن المتحدث تعبيرًا عن أفكاره،أو مشاعره أو آرائه للآخرين بطريقة تلاقي استحسانًا وإعجابًا من الآخرين ،وهو ما يطلق عليه فن نقل المشاعر والأحاسيس والآراء بطريقة جيدة،تتمثل في الأداء الشفهي من حيث الأصوات والكلمات والسياق والقواعد والسرعة والطلاقة،ولا يمكن أن يحدث ذلك إلاّ بنوع من التعليم المقصود من خلال هيئات رسمية تتحمل عب ئ هذا التعليم».[4]

إن ما يلاحظ على هذه التعريفات اللغوية والِاصطلاحية بأنها تجمع بين التحدث و الكلام وتعتبرهما مصطلحًا واحدًا، لكن بالرغم من ذلك وقد فرق رشدي طعيمة بين هذين المصطلحين؛ فالكلام من وجهة نظره يقصد به القدرة على الِاستعمال المناسب للغة في سياقها، والتحدث هنا بخلاف الكلام حيث يشمل اللغة اللفظية وغير اللفظية.[5]

[1] محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية،ص267.
[2] كامل الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة،ص79.
[3] أحمد جمعة أحمد نايل،الضعف في اللغة تشخيصه و علاجه،ص86.
[4] أحمد جمعة أحمد نايل،الضعف في اللغة تشخيصه و علاجه،ص86.
[5] ينظر : كامل الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة،ص79.

ثانيًا ــ أهمية التحدث :

للتحدث أهميته ومكانته بين المهارات اللغوية، باعتباره فنًا من فنون اللغة، بل هو من أهم الأنشطة اللغوية للصغار والكبار، فالناس – عادة – ما يتحدثون أكثر مما يقرؤون أو يكتبون، لذلك يمكننا أن نضع التّحدث في المرتبة الثانية بعد الاستماع من حيث الأهمية بالنسبة لتعليم اللغة لأنه وسيلة لاِتصال الإنسان بغيره من الناس، ولهذا يعتبر التحدث أهم جزء في ممارسة اللغة و استخدامها.[1]

وتعد المحادثة من أكثر الوسائل استعمالاً في تنشئة المتعلم اجتماعيًا، وعن طريق المحادثة تنتقل العادات والقيم والمثل المرغوب فيها من جيل إلى جيل، والمحادثة أيضا تعد من أكثر الوسائل استعمالاً في العملية التعليمية، إذن أكثر ما يجري من أساليب التعليم في قاعات الدراسة هو الحديث (اللغة المنطوقة).[2]

وتكمن أهمية التحدث في أنه أداة التواصل بين جميع أفراد المجتمع صغارًا وكبارًا، متعلمين وغير متعلمين.وهذه نعمة من نعم الله التي أودَعَهَا الله عز وجل في الإنسان وكرّمه بها.وقد قال الله في ذلك:

﴿خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤﴾[3] أي علّمه الكلام تمييزًا عن غيره من باقي المخلوقات

والتحدث نمارسه في جميع مجالات الحياة المختلفة ،فنحن نتحدث في البيت مع أفراد الأسرة، وفي المدرسة مع زملائي، وفي المجتمع مع مختلف الفئات اِلاجتماعية، نبيع ونشتري، ونشارك في الاِجتماعات، ونناقش في الأحداث، ونسأل عن القضايا المختلفة، أو نعرضها على الآخرين، أو نعطي التعليمات بشأنها،.....الخ.[4]

والمحادثة يستخدمها كل إنسان صحّ سمعه ونضج عقله، وسلمت أعضاء نطقه. بينما الكتابة لا يستخدمها إلاّ من تعلم المحادثة والكتابة، ولوازمها وقواعدها، فالمحادثة تمنح الفرد القدرة على المواجهة والمناقشة وإبداء الرأي، الإقناع. كما يعد الكلام المجال الطبيعي لتطبيق القواعد النحوية واللغوية والصوتية تطبيقًا صحيحًا.[5]

---

[1] ينظر : علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية،ص92.

[2] كامل الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة،ص82.

[3] سورة الرحمان الآية3و4.

[4] علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية،ص92.

[5] كامل الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة،ص82 – 83.

وللتحدث دور كبير وفعّال في اكتساب المهارات اللغوية الأخرى وتطويرها كما يساعده على التكيف الاجتماعي. وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن حاجة الفرد إلى المحادثة أكثر منها إلى الكتابة ، وإن التواصل بالمحادثة يحقق التفاعل المباشر بين المرسل والمستقبل لما يصاحبه من معينات لا تتوافر للتعبير الكتابي، كالإشارة والانفعالات، والنبرات والتنغيم الصوتي، وغيرها.

بالممارسة والاستعمال الفعلي للغة يكتسب المتعلم المهارات الإضافية نحو : مهارة التفكير، ومهارة الفهم وغيرها، وبذلك يتحقق الهدف الأساس من تعلّم اللغة .[1]

ثالثاً – أهداف تدريس التحدث :

يشير يونس وآخرون إلى أن ميزة التلقائية والطلاقة والتعبير من غير تكلف تأتي على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة للأطفال الصغار، ذلك أن الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطّفل يميل إليه ويجب أن يمارسه . وينبغي على القائم بعملية التعليم أن يعنى بتلك الرغبة و يعززها ولا يتجاهلها، بل يحفزها ويزودها بتعليماته وتوجيهاته ،لتنطلق معبرة عن الحقائق والأفكار والمعلومات بطرق منطقية ومقنعة.[2]

والغرض من ذلك هو الاِنتفاع بمحصل التلميذ اللغوي الذي أتى به إلى المدرسة، من أجل استبدال الألفاظ العامية التي يعرفها التلميذ بكلمات عربية صحيحة، والتدريب على استعمالها استعمالاً صحيحًا، ويكفي لتحقيق هذا الغرض أن يفهم التلميذ بالتمرين الكافي ما يوجه إليه من أسئلة، ويستطيع أن يجيب عنها إجابات صحيحة، لأن فهم السؤال والقدرة على الإجابة عنه تتوقف على معرفة الطرق الصحيحة لاستعمال الكلمات والأدوات.[3]

ومن أهم الأهداف التي ينبغي أن تعمل مناهج اللغة العربية على تحقيقها ما يأتي :

– أن يتمكن من تشكيل الجمل وتركيبها .

– أن يتمكن من تنظيم الأفكار في وحدات لغوية .

– أن يتحسن هجاؤه، ونطقه، وإلقاؤه .

– أن يعي الطفل الكلمات الشفوية كوحدات لغوية وذلك يكون في بداية المرحلة الأولى من تعليمه .

[1] ينظر: كامل الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة ، ص83.

[2] كامل الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة،ص86.

[3] علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية،ص94 - 95.

– أن يكون قادرًا على استخدام عبارات المجاملة استخدامًا سليمًا في المناسبات المختلفة .[1]

– حكاية المتدرب على الكلام عن نفسه وتجاربه ،وبعض مشاهداته؛ وهذا يتفق وطبيعة الإنسان من ميله للتحدث مع الآخرين عما رأى وشاهد من مواقف وأحداث خلال يومه ، ولا يخفى ما يكون وراء ذلك من محاولة للتدريب على الكلام ومهاراته.

– تشجيع الخجولين على التّكلم والتّحدث أمام الآخرين ؛فمن الناس من هو خجول بطبعه ويخشى التّحدث بصوت مسموع أمام غيره، لذا على المعلم ضرورة النظر في مثل هذه الحالات ومحاولة تشجيع هؤلاء على الكلام والتحدث أمام الآخرين على أن يكون ذلك بشيء من اللين والإغراء حتى يتمكن من إخراجهم من هذه الحالة.[2]

– ويهدف أيضا تدريس التحدث إلى الربط بين التعبير الشفوي وحياة التلميذ خارج المدرسة (النشاطات الرياضية، صور من الحياة اِلاجتماعية، الصحافة.....الخ) بالإضافة إلى فسح المجال أمام التلميذ للتعبير عن نفسه بحرية وصدق وتشجيعه على مجابهة المواقف والتعبير عنها بطلاقة مع ترك الحرية له في اختيار الموضوع الذي يراه مناسبًا له ولقدراته المعرفية .[3]

– تزويد التلميذ بمهارات وخبرات تقتضيها متطلبات الحياة كالمواجهة المباشرة، وكتابة التقارير والرسائل والمناقشات العامة .

– القدرة على تلخيص نص طويل أو توسيعه أو كتابة نص أو خاطرة بلغته الشخصية .

– مساعدة المتعلم على ابتداع وابتكار معاني جديدة والتخلص من الرواسب والمعاني المعجمية المتداولة، وفي هذا دعم معنوي للشعور بالثقة بالنفس لدى التلاميذ .[4]

– القدرة على التكيف مع ظروف المستمعين .

– التعبير عن الأفكار دون إطالة مملة أو إيجاز مخل .

– القدرة على التحدث في ندوة لفترة قصيرة بثقة ودون تلعثم .

– اِلاشتراك في حوار حول موضوع معين بعبارة سليمة .

---

[1] ينظر : كامل الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة،ص86 – 87.

[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية،ص71.

[3] ينظر: محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية،ص282.

[4] عبد المجيد عيساني،نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة،ص115.

– القدرة على تقديم الأفكار وافية ومنظمة، ومرتبة، مدعّمة بالأدلة، وهنا يأتي دور الرصيد اللغوي من الشعر والحكم والأمثال علاوة على حفظ القرءان والحديث. [1] وحتى يكون هذا التحدث والحوار في شكلهما المنظم لابد للمتعلم أن يكون قادرًا على مراعاة آداب تناول الكلمة (آداب التحدث).

رابعًا – مجالات الكلام (التحدث) وميادينه :

وهي متعددة ومتنوعة وفي ما يلي نعرض لبعضها مع تحديد ما يجب أن يراعى فيها من مهارات.

1 – الكلام الحر:

وهو التعبير عن الأفكار والآراء الشخصية ويتضمن العديد من الموضوعات المتعددة والميادين المختلفة من مثل: التكلم في أمور الدين،أو في الوطن والوطنية،أو في أمور الرياضة،أو في الأحوال اِلاجتماعية واِلاقتصادية،أو الجوانب الإنسانية... إلى غير ذلك. [2] وتكون الحرية في اختيار مفرداته وطريقة عرض الأفكار فيه، وهو محدد بمحددات معينة من مثل تقيد الطالب فيه بالموضوع الذي اختاره هو أو اختاره له المعلم .

2 – التعبير عن الصور المختلفة :

صور يحضرها المعلم أو الطلاب والصور الموجودة في كل بداية درس قرائي. [3] فمنها ما هو ساكن،ومنها ما هو متحرك،وهي من مجالات الكلام وميادينه،وفيها تعزيز بصري يساعد المتكلم على الكلام،والغرض منها انتقال الذهن من الصور المرئية إلى العبارات والألفاظ الرمزية التي تدل عليها وتوضح ما تؤدي إليه من معنى وما توحي به من فكرة. [4] فمثلا نعرض على الطفل مجموعة منفصلة من الصور ويسأل التلميذ عن اسم كل منها،أو ماذا ترى في الصورة الأولى؟أو اربط بين هذه الصور وعبر عما تشير إليه من رموز ودلالات موحية.

3 – الكلام عن القصص:

عرفت القصة بأنها مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب، و هي تتناول حادثة واحدة، أو حوادث عدة،تتعلق بشخصيات إنسانية، تتباين أساليب عيشها، وتصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس

---

[1] كامل الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة،ص87 – 88.

[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية الاستماع/والتحدث/والقراءة/والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب و غيرهم،ص81.

[3] وليد أحمد جابر،تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية،دار الفكر،عمان – الأردن،ط 1/1423هـ – 2002م،ص236.

[4] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية،ص84.

على وجه الأرض ، ويكون نصيبها في القصة متفاوتًا من حيث التأثر والتأثير. [1] فالقصة حكاية خيالية تستمد أحداثها من الخيال أو الواقع، أو منهما معاً،ولها قواعد تبْنى عليها، وهي من مجالات الكلام وميادينه، كما أنها مما يعين عن التدريب على مهارات الكلام.[2]

4 – التعبير الشفوي :

ويسمى الإنشاء الشفوي أو المحادثة وهو أسبق من الكتابي، وأكثر استعمالا في حياة الفرد من الكتابي فهو أداة الإتصال السريع بين الأفراد،والتفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم. [3] والتعبير الشفهي هو نوع يجسد المسلمة التي أرسلها البحث الحديث في ظل علم اللغة التركيبي بأنه اللغة الإنسانية الحق هي الحديث لا غير؛ حيث أن الحديث و المحادثة لهما الدور الذي لا ينبغي الاستهانة به و خاصة في مراحل التعليم المبكر.[4]

5 – المحادثة :

وتكون باشتراك شخصين أو أكثر عن موضوع ما دون سابق إعداد، ومجالاتها متعددة على ما نرى في المناسبات والحفلات والرحلات والسمر...إلى غير ذلك.[5]

فالأطفال لديهم الكثير من الخبرات المشوقة داخل المدرسة وخارجها، ومن ثمَّ يستطيع المعلم أن يجد فرصاً مناسبة لتدريس المحادثة، والتدريب على مهارات التحدث لأنه الخطوة الأولى في التعرف إلى اللغة والتعامل مع تراكيبها ومستوياتها المختلفة .[6]

6 – المناقشة :

وهي الحديث المشترك بين شخصين أو أكثر في موضوع سبق إعداده وفي المناقشين مؤيد ومعارض، وسائل ومجيب، وهي بوجه عام نشاط فكري يدعو إلى إثارة التفكير، وهي عملية تفاعل بين الأفكار والحقائق، وتهدف إلى زيادة فهم المطروح، واكتساب مهارات التحدث في المشكلات العلمية.[7]

---

[1] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية،ص203.

[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية،ص84.

[3] راتب قاسم عاشور،محمد فخري مقدادي،المهارات القرائية و الكتابية،ص218.

[4] عبد المجيد عيساني،نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة،ص117.

[5] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية،ص87.

[6] ينظر: محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية،ص285.

[7] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية،ص85.

وتحتل المناقشة مركزا واضحا في العمل المدرسي، كما أنها تأخذ مكانة ملحوظة في أنشطة الكبار، فالأسئلة والأجوبة فيها مناقشة ....[1]

وهذا لا يعني أن هذا مجرد تبادل طرح أسئلة وتلقي إجابات كما أنها ليست تعبيرا غير منظم وإنما هي أسلوب علمي وعملية تفاعلية بين الأفكار والحقائق تحدث بين أفراد بهدف إثراء فهمهم للموضوع المراد مناقشته فضلا عن الوقوف على مهارات البحث في المشكلات العملية التي بفضل المناقشة تتضح الأفكار وتتلاحم لتشكل لنا نظرية أو قاعدة أو رأي عام.[2]

إن الناظر لتعرفي المحادثة والمناقشة يتبدى له في الوهلة الأولى أنهما متشابهان إلاّ أنه هناك فرق بينهما يكمن في اِقتصار الاِتصال والتفاهم في المحادثة – عادة – بين التلميذ والمعلم، وأساسها أسئلة المعلم التي يجيب عنها تلميذ فأكثر، وفيها لا يتاح للتلاميذ الفرصة الكافية ليتفاعل الواحد منهم مع الآخر.بينما المناقشة تتيح هذه الإمكانية،لأن فيها يتحاور التلاميذ فيما بينهم دون تدخل المعلم إلا في حالات معينة، وعن طريقها يتعرف التلاميذ بعضهم لبعض، [3] ويحصل بينهم نوع من التفاعل المشترك تجاه بعض القضايا، وخلال المناقشة يتعلم التلاميذ التعبير عن أفكارهم بوضوح، واحترام أفكار الآخرين وتقدير آرائهم.[4]

7 – الحوار :

هو طريقة من طرق الحجاج المختلفة، يعمد إليه المتكلم لإدارة الكلام حول موضوع من الموضوعات على سبيل المداولة بين شخصين، أي يكون أحدهم مرسلاً،وتارة متلقي.[5]

والحوار تقنية تعليمية هامة جدا خصوصا فيما يتعلق بالتفاعل التربوي. وللحوار أشكال عديدة أهمها : الحوار الحر أو المناقشة ،والحوار الديداكتيكي أو الموجه. ويمكن التمييز بين نوعين من الحوار: حوار عمودي وحوار أفقي.[6] وقد يكتسي الحوار طابع المواجهة والنقد البنّاء الذي يؤدي إلى توليد أفكار جديدة مع مراعاة سمة التفاهم بين المتحاورين.

---

[1] محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية،ص286

[2] ينظر: نبيل عبد الهادي،عبد العزيز أبو حشيش،خالد عبد الكريم بسندي،مهارات في اللغة والتفكير،دار المسيرة،عمان – الأردن،ط2003/1م – 1424هـ، ط2005/2م – 1424هـ ،ط2009/3م – 1429هـ ،ص180.

[3] ينظر: علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية،ص107.

[4] المرجع نفسه،ص108.

[5] محمد جهاد الجمل،سمر روحي الفيصل،مهارات اِلاتصال في اللغة العربية،ص118.

[6] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو Alecso)،معجم المصطلحات المناهج وطرق التدريس،ص68.

خامسًا ــ مهارات التحدث (الكلام):

تتباين مهارات التحدث (الكلام) وتتعد استناداً لعوامل مختلفة منها : عمر المتكلم، والمستوى التعليمي والثقافي للمتكلم، كل ذلك من العوامل يشكل تأثيرًا في تباين هذه المهارات ومن أبرز مهارات التحدث ما يلي:

– النطق السليم للحروف من مخارجها الأصلية بشكل واضح لدى المستمع، وهذه المهارة من المهارات المهمة،لأن الحرف إذا لم ينطق بسلامة ووضوح فقد يفهم معناه على وجه آخر والشواهد كثيرة ولعل من أهمها:(حرث،حرس) (الثمن،السمن)...[1]

– الترتيب السليم و المحدد للكلام بشكل يساعد على تحقيق ما يهدف إليه المتكلم والمستمع مثل: توضيح الفكرة والإقناع بها، فإذا لم يكن المتكلم ماهرًا في عرض أفكاره بطريقة مرتبة من البسيط إلى المركب، ومن الجزء إلى الكل، ومن الغامض إلى الموضح، فإنه إذا لم يفعل المتكلم هذا لا يتمكن من إيصال رسالته إلى المستمعين، وإفهامهم ما يريد توصيله إليهم.[2]

وللتحدث مهارات عامة يجب توفرها في كل ممارسة لهذه المهارة، ومهارات خاصة يجب توفرها عند ممارسة نوع معين من مواقف التحدث، وتفصيل ذلك:

المهارات العامة :

– القدرة على تحديد هدف التحدث.

– القدرة على التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة و الطويلة.

– القدرة على نطق الكلمات العربية نطقاً صحيحًا من حيث البنية الصرفية.

– القدرة على اِستخدام النبر و التنغيم،وتنويعه ليناسب المعنى.

– القدرة على اِستخدام الوصل والفصل والوقف.

– القدرة على التكيف مع ظروف المستمعين سواء من حيث سرعة الحديث أو من حيث مستواه.[3]

– قدرة المتكلم على استخدام مهارات مناسبة للتفكير وعملياته العقلية مثل : تحديد الأفكار ووضوحها وعدم غموضها، وتنظيمها، والربط بينها.

---

[1] ينظر: نبيل عبد الهادي وزميلاه،مهارات في اللغة و التفكير،ص175.

[2] نبيل عبد الهادي وزميلاه،مهارات في اللغة و التفكير ،ص175 – 176.

[3] عبد الله علي مصطفى،مهارات اللغة العربية،ص140.

– قدرة المتكلم على استخدام التعبير الملمحي(التعبيرات الجسمية) من إيماءات وإشارات وتعبيرات بالوجه تساعد في توضيح المعنى .[1]

– القدرة على التحدث بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة، مما ينبئ عن الثقة بالنفس و قدرة على مواجهة الآخرين، ودون توقف ينبئ عن عجز.

– القدرة على استخدام أدوات الربط المناسبة.

– القدرة على الضبط السليم للكلمات تبعا للموقع الإعرابي.

– القدرة على استخدام الأدلة المنطقية و الشواهد.

– القدرة على التركيز على الأجزاء المهمة في الموضوع.[2]

– معرفة الأوقات و الأماكن التي لا ينبغي التحدث فيها.

– تنمية القدرة على تغيير مجرى الحديث واتجاهه.

– القدرة على التحدث والتأثير في المستمعين وجذب انتباههم بما هو طيب من الكلام، فضلاً عن جودة الأداء وقبوله. [3]

المهارات الخاصة:

– القدرة على طلب المعلومات من الطرف الآخر.

– القدرة على وصف الأشياء الخارجية والأحاسيس الداخلية.

– القدرة على الإجابة عن الأسئلة.

– القدرة على حكاية الخبرات بطريقة جذابة.

– القدرة على إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.

– القدرة على إدارة مناقشة حول موضوع معين.[4]

– القدرة على عرض و شرح المعلومات و الأفكار.

[1] أحمد جمعة أحمد نايل،الضعف في اللغة تشخيصه و علاجه،ص86 - 87.

[2] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص140-143.

[3] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص 87.

[4] كامل الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة،ص89.

– القدرة على عرض الموافقة على رأي ما.

– القدرة على عرض المعارضة لرأي ما.

– القدرة على إدارة مناقشة في موضوع معين و تحديد أدوار الأعضاء المشتركين فيها، واستخلاص النتائج من بين الآراء التي يطرحها الأعضاء.

– القدرة على تقديم تقرير شفوي.[1]

– القدرة على إعادة سرد الموضوع الذي سبق اِلاستماع إليه بكفاءة.

– القدرة على التمييز عند الكلام بين التعبير الجميل والعادي.

– القدرة على إلقاء كلمة في جماعة.

– القدرة على إجراء مقابلة إذاعية.

– القدرة على التحدث عن شخصية.

– القدرة على المشاركة في جلسة عمل أو اِجتماع.[2]

– القدرة على إجراء مقابلة كمتقدم لوظيفة.

– القدرة على الترجمة الفورية.

– القدرة على اِستخدام الملاحظات والمذكرات ورؤوس الأقلام التي يدونها المرء في فترة الإعداد لتساعده على التحدث.[3]

وخلاصة القول هي أن التّحدث (الكلام) مهارة من أكثر المهارات الشفوية استعمالا وممارسة في الحياة اليومية ذلك أن الإنسان حينما يتعرض لموقف ما يستخدم اللغة المنطوقة أكثر من استخدامه للغة المكتوبة. وحتى في المجال التعليمي التربوي فإن المدرِّس يركز اهتمامه على الجانب النطقي الشفوي من أجل تتبع لغة المتعلم من جميع جوانبها: الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية والمعجمية والبلاغية. والآن سننتقل لمهارتي القراءة والكتابة واللتان هما محور المبحث الثاني .

[1] عبد الله علي مصطفى،مهارات اللغة العربية،ص142.

[2] كامل الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة،ص89 - 90.

[3] عبد الله علي مصطفى،مهارات اللغة العربية،ص142 - 143.

المبحث الثاني : مهارتا القراءة و الكتابة.

تعد القراءة والكتابة من أهم المهارات اللغوية بإعتبارهما يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالنظام اللغوي بشكليه الشفوي والمطبوع. فقد حظيت كل من القراءة والكتابة بالدراسة والتحليل من كِلا الجانبين النظري والتطبيقي نظرًا لاهتمامات أفراد المجتمع بهما وبخاصة المجتمع التربوي الأكاديمي .

إذن هما وسيلتا الإنسان للمعرفة وبهما يقاس ويوصف المستوى الثقافي للفرد والمستوى الحضاري للأمة و المجتمع ككل.

المطلب الأول : مهارة القراءة (Reading).

القراءة فن من الفنون اللغوية، فهي ركن أساسي من أركان اِلاتصال اللغوي باعتبارها المهارة الثالثة من المهارات اللغوية الأساسية – بعد مهارتي : الاستماع والتحدث. فبالقراءة تقاس ثقافة المجتمعات ورقيّها؛ وعن طريقها يكتسب المتعلم ثروة لغوية تمكنه من القدرة التعبيرية. كما تعد إحدى أدوات تحصيل المعرفة وتنويع الخبرة فضلاً عن كونها وسيلة لتحقيق المتعة والتسلية. وبفضل القراءة نتعرف على ثقافات العالم، بالإضافة إلى الاطلاع على جديد ما توصل إليه العقل البشري في عصرنا الحالي .

أولاً – مفهوم القراءة :

القراءة لغة : «مأخوذة من الفعل "قرأ" قِراءَةٌ،وقرْآناً: تتبَّعَ كلماته نظراً ونَطَقَ بها. وتتبَّع كلماته و لم ينطقْ بها، وسمِّيت(حديثاً)بالقراءة الصامتة. والشيءَ قَرْءًا،وقُرْآناً: جمعَه وضَمَّ بعضه إلى بعض. وفي التنزيل العزيز: ﴿فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْءَانَهُۥ ﴿١٨﴾﴾[1]: قِرَاءَتهُ.والقرَّاءُ: الحَسَنُ القرَاءَة».[2]

«وقَرَأَهُ يَقْرَؤُهُ ويَقْرُؤُهُ، قَرْءًا وقِرَاءَةً وقُرْآناً،فهم مقرُوءٌ. وسمي كلام الله الذي أنزله على نبيه ـــ صلى الله عليه وسلم ـــ كتابًا وقرْآناً وفُرقَاناً،ومعنى القرآن معنى الجمع، وسمي قرْآناً لأنه يجمع السور،فيَضُمُّها».[3]

---

[1] سورة القيامة، الآية18.

[2] مجمع اللغة العربيه،المعجم الوسيط،باب القاف،مادة (قَرَأَ)،ص723.

[3] ابن منظور،لسان العرب،مج(1)،مادة(قَرَأَ)،ص128.

أما مفهوم القراءة اِصطلاحاً فقد مر بعدة مراحل إيجازها فيما يلي:

كانت القراءة قديما تعني قدرة القارئ على النطق بالألفاظ والعبارات بصوت مسموع،سواء فهم ما يقرأ أو لم يفهم، وسواء أحسن السّامع من قراءته بالمعنى أو لم يحسن به، وظل هذا المفهوم سائداً حتى بداية القرن العشرين.

وقد اختفى هذا المفهوم للقراءة،وحلت محله مفاهيم أخرى تناسب تطور الحياة، ومن بين هذه المفاهيم مفهوم "ثورندايك" للقراءة، حيث وجد أن القراءة عملية ليست سهلة، وإنما هي عملية معقدة تشمل مجموعة من المهارات وتتضمن الكثير من العمليات العقلية كالإدراك والتركيز والاَستنباط والربط .[1]

وبذلك أصبح مفهوم القراءة على النحو التالي: نطق الرموز وفهمها، ونقدها وتحليلها، والتفاعل معها، وحدوث رد فعل بالنسبة لها. ثم تطور هذا المفهوم،إذ لا فائدة من نطق الرموز وفهمها، ونقدها وتحليلها والتفاعل معها،إذ لم يستفد الإنسان من القراءة في حل المشكلات التي تعترضه في حياته من جميع جوانبها، وتنمي لديه اتجاهات إيجابية نحو نفسه ومجتمعه،وتغير في سلوكه إلى الأفضل،وإذا لم يتمكن من ذلك لا يعد قارئاً.[2]وأضاف "جد وبوذويل" إلى المفهوم السابق عنصرًا جديدًا هو النقد، أي أن على القارئ أن يميز بين الضار و النافع مما يقرؤه،ويزن الحجج و البراهين و مدى سلامتها.[3]

ثم تطور هذا المفهوم ليشمل الإمتاع والاستمتاع للإنسان بما يقرأ وذلك إضافة لضروب التسلية والمتعة الأخرى من تلفاز ومذياع التي تخفف على الإنسان عناء العمل اليوم والفراغ في حياته،فالقراءة من أفضل الوسائل التي تغذي العواطف والمشاعر في هذه المجالات.[4]

وتطور مفهوم القراءة اليوم بتطور الحياة،فأصبحت القراءة بمفهومها الحديث تعني :التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة،إلى جانب الفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونقده والإسهام في حل المشكلات ، [5] والانتفاع بها في المواقف الحياتية. فالقراءة إذن هي عملية عقلية تشمل الرموز المكتوبة التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه و ربطها بالمعاني،وتفسير تلك المعاني وقفا لخبراته الشخصية،فهي عملية معقدة لأن عملية التعرف والفهم للرموز المكتوبة تتأثر بالمهارات الإدراكية للقراءة. ومهارات الاستقبال

[1] علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية،ص24.

[2] محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية،ص153.

[3] علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية،ص24.

[4] محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية،ص153.

[5] علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية،ص24.

والخبرة والخلفية اللغوية والتهيؤ العقلي والقدرات العقلية، وهذه المهارات جميعًا تسهم في تكوين المعنى الذي يتم الحصول عليه من عملية القراءة.[1]

والملاحظ من خلال هذه التعريفات أن للقراءة دلالات متعددة،وقد نتج هذا التعدد من تعدد أغراض القراءة ومستوياتها.وعلى هذا الأساس ينبغي على المدرّس أن يتبع في تعليمه مهارة القراءة طريقة التدرج خاصة مع التلميذ المبتدئ الذي لم يسبق له تعلم اللغة من قبل.

ثانيًا – أهمية القراءة:

إنّ للقراءة أهمية كبرى في حياة الإنسان منذ القدم، وإزدادت أهميتها في هذا العصر بسبب التّطور العلمي والتكنولوجي،وتفجر المعرفة في جميع مجالات الحياة،فالإنسان لا يستغني عن القراءة بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة، ولذلك فإنها تعد مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات ومنها تستمد عناصرها بقية فنون اللغة، ويكفي القراءة أهمية،أن أول خطاب من الله سبحانه وتعالى إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – إفتتح بكلمة إقرأ، في قوله تعالى: ﴿اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ اِقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝٣ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝٤﴾[2]

أ – أهميتها في الحياة :

– أن القراءة تتيح للإنسان حرية اختيار ما يقرأ من الكتب والموضوعات فضلاً عن اختياره الزمان و المكان،وهي في ذلك تختلف عن الاستماع والذي عادة ما يكون مفروضًا على الإنسان وليس نتيجة اختياره الشخصي.[3]

وتؤدي القراءة «أيضا دورا مهما في الترويح عن النفس وشغل وقت الفراغ خاصة في العصر الحديث الذي تعقدت فيه الأمور وطغت فيه القيم المادية على القيم الأخلاقية والإنسانية،وأصبح الإنسان في حاجة إلى

[1] طارق عبد الرؤوف عامر،القراءة – مفهومها – أهدافها – مهاراتها،الدار العالمية،د.ب.ن،ط2014/1م ،ص22 – 25.

[2] سورة العلق،الآية 1- 2 -3 -4 .

[3] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية،ص111.

ما يبعده على هذا الجو المليء بالمفارقات والمتناقضات إلى جو أرحب وأفسح يتوفر فيه الهدوء والطمأنينة مما يحقق له الاستقرار والراحة النفسية،وتعتبر القراءة السبيل الأكيد للوصول إلى ذلك ».[1]

– اِكتساب القارئ للعديد من الألفاظ والتعبيرات اللغوية الصحيحة من خلال ما يقرأ في الوسائل المعرفية المشار إليها حيث تلتزم باللغة الفصحى، وهي لغة الثقافة والفنون فضلا عما يطّلع عليه من أفكار ، ومعارف متنوعة يمكن أن يكون لها تأثيرها على حياته العلمية والفكرية من خلال قراءته لما تضمنت الوسائل المعرفية.[2]

ب – أهميتها للفرد :

توجد ثمة علاقة بين القراءة والفرد،حيث أنها علاقة موجبة وهذا يعني أن القراءة ليست عملية آلية بحتة يقتصر الأمر فيها على مجرد التّصرف والنطق،بل أنها عملية معقدة تستلزم استخدام العمليات العليا مثل الفهم والربط والاستنتاج فإن القراءة تؤثر في الفرد كما يلي:

– تمد القراءة الشباب بالمعلومات الضرورية لحل الكثير من المشكلات الشخصية وتحديد الميول وتزيدها اتساعاً وعمقاً، وتنمي الشعور بالذات وتدفع العقل إلى حب الاستطلاع والتخيل و النقد والتأمل في التفكير.....الخ.[3]

– إنها الوسيلة المثلى في ربط فكر الإنسان بغيره، فبها يمكن الاطّلاع على أفكار الآخرين دون قيد بالزمان أو المكان، كما أنها تمكنك من الاطلاع على تراث أمتك وغيرها من الأمم.

– أنها الأداة الرئيسية في عملية التعلم،فلا علم ولا معرفة ولا ثقافة ولا تتبع للحضارات بغير القراءة.[4]

– تعد القراءة النافذة التي يطل منها الفرد على المحيط الخارجي، فعلى الرغم من تعدد وسائل الاتصال والثقافة المسموعة و المرئية في العصر الحديث إلاّ أن للقراءة أهميتها التي تفوق هذه الوسائل المسموعة والمرئية فهي تتيح للقارئ أن يختار بحريته ورغبته ما يشاء ومتى يشاء.[5]

[1] طارق عبد الرؤوف عامر،القراءة – مفهومها – أهدافها – مهاراتها،ص39.
[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية،ص111.
[3] طارق عبد الرؤوف عامر،القراءة – مفهومها – أهدافها – مهاراتها،ص40.
[4] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية،ص112.
[5] طارق عبد الرؤوف عامر،القراءة – مفهومها – أهدافها – مهاراتها،ص39.

جـ – أهميتها للمجتمع :

فللقراءة في المجتمع أهمية قصوى في العديد من الجوانب والتي يمكننا أن نرصد منها :

– المجتمع ينهض ويعلو بالإنسان القارئ،فالقراءة مهمة اجتماعية لجميع أفراد المجتمع وفي مختلف الميادين والاتجاهات فالكل يقرأ ليعود بما قرأ وما تضمن بالفائدة على مجتمعه فينهض به ويعمل على إعلائه وتقدمه ورفع مستواه وإنمائه.[1]

– القراءة مهمة للجميع لأنها أداة للاطلاع على التراث الثقافي،الذي تعتز به كل أمة تفتخر بتاريخها،وهي أداة من أدوات الاتصال الاجتماعي فتربط الإنسان بعالمه وما فيه.كما تسهم في بناء شخصيته عن طريق تثقيف العقل واكتساب المعرفة.[2]

– كما أن للقراءة أهمية في تنظيم المجتمع ورسم سياسته الاِجتماعية والثقافية والاِقتصادية وذلك عن طريق العديد من الموجهات الاجتماعية التي تأتي الصحافة في مقدمتها .[3]

د–أهميتها للأطفال :

– إن القراءة للأطفال قضية تهم الكبار والصغار،على حد سواء لأنها هي خبرة مشتركة،فيها كثير من المتعة والسعادة،فهي تمنح أطفالنا تجربة تعلم،ينمو معها الطفل بفرح،وتزيد من حمايته،وتعلقه بالكتاب،والكتاب المدرسي، والقراءة المدرسية،والقراءة للأطفال،تمنحهم القدرة على تنمية مهارات القراءة المستقلة،وتمنحنا نحن الكبار،فرصة التعرف على أدب الأطفال الحديث،وإعادة قراءة أدب الأطفال الذي سبق أن استمتعنا به.[4]

فبالنسبة للأطفال فإن للقراءة أهمية خاصة لهم والتي من أهمها :

– أن القراءة في المدرسة توسع دائرة خبرة التلاميذ وتنميتها وتنشيط قواهم الفكرية، وتهذيب أذواقهم، وتشبع فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم ومعرفة الآخرين،وعالم الطبيعة وما يوجد في أزمنة وأمكنة بعيدة.

---

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية،ص113.

[2] ينظر: محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية،ص151 - 152.

[3] طارق عبد الرؤوف عامر،القراءة – مفهومها – أهدافها – مهاراتها،ص39.

[4] عبد اللطيف الصوفي،فن القراءة - أهميتها – مستوياتها – مهاراتها – أنواعها،دار الوعي،رويبة – الجزائر، ط1433/2هـ 2012م،ص77.

– القراءة تسمو بخبرات الأطفال العادية وتجعل لها قيمة عالية، فالأطفال أينما كانوا يجربون ويختبرون كل ما يحيط بهم، ويريدون أن يعرفوا الاستجابات المختلفة لتجاربهم، والقراءة تزيدهم فكراً وتقديراً لمثل هذه التجارب.[1]

ومن الأهمية بمكان، تشجيع الأطفال على القراءة بعضهم لبعض، الأكبر للأصغر سناً، ومناقشة ما يقرؤون، وتدريبهم على اِحترام آرائهم، واِحترام آداب الحوار والنقاش.[2]

– تفتح القراءة للأطفال أبواب الثقافة العامة، كما أمها تساعدهم على اكتساب المثل العليا والقيم العالمية مثل قيمة الجمال والحق والخبرة وهي عبارة عن التراث العالمي الذي يتعلمه الأطفال أينما كانوا.

– تساعد القراءة على تهذيب مقاييس التذوق الجمالي للأطفال.

– تساعد القراءة الفرد في الإعداد الأكاديمي، فعن طريقها يتمكن التلميذ أو المتعلم من التحصيل العلمي الذي يساعده على النجاح وإتقان المعرفة داخل المدرسة.[3]

ثالثاً – أهداف تدريس القراءة :

تهدف القراءة في التربية المعاصرة إلى توثيق الصلة بين الطفل والكتاب وتجعله يقبل عليه برغبة، لينهل منه المعلومات والأفكار التي تنمي قدراته وتجعله يستفيد أو يستمتع مما يقرأ.ومن هذه الأهداف نذكر الآتي:

– تسهم في بناء شخصية الفرد بِاكتسابه المعرفة وتثقيف العقل .

– الارتقاء بمستوى التعبير والتعبير عن الأفكار وإثراء حصيلة الفرد اللغوية.

– إعداد المواطن القادر على العطاء و الإنتاج .

– اكتساب المهارات القرائية : كالسرعة والاستقلال بالقراءة والاستغراق بها والقدرة على تحصيل المعاني.[4]

– إتقان مهارات القراءة واستغلال القراءة في تكوين اهتمامات و أغراض جديدة.

– تزويد القارئ بما يحتاجه من علوم وآداب وفنون ومهارات علمية يمكن أن تفيده في حياته العلمية.

– الانتفاع بالمقروء في الحياة و إمكانية اِستثمار معطياته في مواجهة المشكلات وحلها .

– تزويد القارئ بحصيلة متجددة من الألفاظ والتعبيرات والجمل والتراكيب.

---

[1] طارق عبد الرؤوف عامر،القراءة – مفهومها – أهدافها – مهاراتها،ص41.

[2] عبد اللطيف الصوفي،فن القراءة،ص78.

[3] طارق عبد الرؤوف عامر،القراءة – مفهومها – أهدافها – مهاراتها،ص45 – 46.

[4] المرجع نفسه ص29 – 30 .

– تنمية القدرة على القراءة في سلاسة والطلاق مع الفهم والتمييز بين الأفكار الجوهرية والعرضية .[1]

– تمكين المتعلم من قراءة نصوص عامة مختلفة في أساليبها بين قصصية وروائية، نثرية أدبية أو علمية عامة.

– التمكن من اللغة ذاتها من حيث البنية والتراكيب والمفردات.

– بناء خلفية معرفية ليستفيد منها لاحقاً.

– معرفة نظام اللغة في مستوياته المختلفة : النحوية والصرفية والصوتية والخطابية .

– القراءة من أجل تحقيق النجاح في المواد الأكاديمية.

– القراءة من أجل التفاعل مع الثقافة الجديدة كقراءة الصحف والمجلات والكتب التراثية.[2]

– مساعدة التلميذ على فهم و استيعاب ما يقرأ .

– معرفة التعبيرات الشائعة كالحكم والأمثال العربية الشهيرة .

– مساعدته على معرفة أساليب المناقشة .

– تنمية حصيلته اللغوية و توسيع آفاقه المعرفية.

– تعريفه بكتب التراث، وكيف يستخدم المكتبة بهدف الحصول على المعلومة التي يحتاج إليها في أقل جهد وفي أسرع وقت.

– مساعدته على عقد مقارنات مع مواد أخرى مقروءة ومن ثم الحكم على قيمة ما يقرأ.[3]

– تنمية اهتمامات التلميذ والمتعلم نحو القراءات الجادة .

– تسهم القراءة في إكساب مفاهيم دينية وخلقية سليمة .

– تعلم السلوكيات السوية السليمة .

– تمضية وقت الفراغ بطريقة مفيدة ومساعدة المتعلم على استثمار وقت الفراغ.

– التدريب على مهارات الفهم والربط والاستنتاج والنقد وإبداء الرأي .[4]

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية،ص131 - 132.

[2] صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، ص128 - 129.

[3] طارق عبد الرؤوف عامر،القراءة – مفهومها – أهدافها – مهاراتها،ص31.

[4] المرجع نفسه ،ص32.

رابعاً – أنواع القراءة :

تنقسم القراءة إلى عدة أنواع بناءًا على عدة اعتبارات، فمن حيث طريقة الأداء تنقسم إلى قراءة صامتة وقراءة جهرية، وقراءة جمع المعلومات، والقراءة السريعة الخاطفة، والقراءة للدرس وقراءة الترفيه والمتعة الأدبية، والقراءة النقدية التحليلية ....وغيرها.

1)القراءة من حيث الأداء :

القراءة من حيث أدائها قسمان رئيسيان هما :

أ – القراءة الصامتة :

هي عملية بصرية إدراكية، يتم الأداء فيها عن طريق (العين) ، دون صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت (أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة).[1]

ولذلك تسمى "القراءة البصرية" وهي في إطار هذا المفهوم تعفي القارئ من الانشغال، وتوجيه جل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ.[2]

والقراءة الصامتة أيسر من القراءة الجهرية لأنها محررة من النطق وأثقاله، ومن مراعاة الشكل والإعراب وإخراج الحروف من مخارجها وتمثيل المعنى ومراعاة العبر، وغير ذلك من خصائص النطق .[3]

ب – القراءة الجهرية :

هي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمداولاتها ومعانيها، والجهر بها، وتفسير الأفكار والانفعالات التي تحتوي عليها المادة. [4] وتختلف عن الصامتة في أمر واحد، وهو الصوت ومن ثم استخدم جهاز النطق "فالقراءة المجهورة" هي أن تعطي القارئ النّص المكتوب الذي أمام عينيه، أو الذي حفظ، صورة صوتية، ويكون التواصل في غالب الأحيان جماعيًا.[5]

---

[1] احمد إبراهيم صومان،اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية،دار كنوز المعرفة عمان – الأردن، ط1435/1هـ 2014م،ص80.

[2] وليد احمد جابر،تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية،ص51.

[3] جودت الركابي،طرق تدريس اللغة العربية،دار الفكر، دمشق، ط13/ 1435هـ- 2014م،ص87.

[4] محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي،ص180.

[5] عبد المجيد عيساني،نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة،ص125.

والقراءة الجهرية كما يعرفها البعض هي التي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة مخارجها مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبرة عن المعاني التي تضمنتها .[1]

2) القراءة من حيث أغراض القارئ :

أ – القراءة التّحصيلية :

ويقصد بها الفهم والإلمام، ويشترط في هذه القراءة التريث والتأني لفهم ما يُقرأ إجمالاً وتفصيلاً، ويستعملها المعلم والطالب في المدرسة أو المعهد أو الجامعة.

ب – القراءة لجمع المعلومات :

وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة، مثل قراءة الدرس الذي يعد رسالة أو بحثا ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع والقدرة على التلخيص .[2]

جـ – القراءة السريعة الخاطفة :

يهدف هذا النوع من القراءة إلى معرفة شيء معين في فترة زمنية قصيرة كقراءة فهرس كتاب مثلاً، أو قراءة مؤلفي كتاب معين.[3]

د – القراءة للدرس :

مثل قراءة الكتب المدرسية والجامعية، والمعاجم، وفهارس المكتبات، وهكذا.[4]

هـ – قراءة الترفيه والمتعة الأدبية :

وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير وقد تكون متقطعة تتخللها فترات، كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف، وقد يقرأ المرء خلالها الصحف والمجلات.[5]

و – القراءة النقدية التحليلية :

---

[1] ينظر: راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية ،ص67.

[2] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، عالم الكتاب الحديث، عمان – الأردن، ط1/ 1430هـ – 2009م، ص82.

[3] طارق عبد الرؤوف عامر،القراءة – مفهومها – أهدافها – مهاراتها،ص81.

[4] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص107.

[5] ينظر: راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص82.

وهي القراءة المتأنية التي يتولد لدى المرء من ممارستها نظرة نقدية نافذة يستطيع من خلالها الحكم على الأشياء، عن طريق الموازنة و الربط والاستنتاج. مثل نقد قصة أدبية، أو قصيدة شعرية....[1]

ز – قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع :

وهي أكثر دقة من القراءة السريعة. [2] كقراءة تقرير أو كتاب جديد، وهذا النوع مهم جدًا في حياتنا المعاصرة، لكثرة المواد المعروضة التي ينبغي قراءتها، فلا يسمح وقت الإنسان باللحاق بالكم الهائل من إنتاج المطابع إن قرأ كل شيء بدقة .[3]

حـ – القراءة التصحيحية :

هي قراءة استدراك الأخطاء اللغوية و الإملائية والأسلوبية والصيغ اللفظية، تهدف إلى تصحيح الخطأ، مثل قراءة المعلم لكراسات تلاميذه والطبعات التجريبية.مما يتطلب من القارئ جهدًا كبيرًا لكثرة التدقيق والإمعان في المادة المقروءة .[4]

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أنه يوجد بعض الدارسين من أضافوا نوع ثالث إلى أقسام القراءة حسب طريقة الأداء وهي "قراءة الإستماع". كما أن القراءة من حيث الغرض لا يمكن حصرها نظرًا لكونها تختلف من شخص إلى شخص آخر، وهذا راجع لإختلاف أهداف القارئ والغرض من القراءة.

خامسًا ــ مهارات القراءة :

للقراءة مهارات مختلفة تختلف باختلاف الغرض من القراءة؛ فمهارة القراءة متداخلة لا يمكن عزل واحدة منها عن الأخريات، فعندما يتعرف التّلميذ الحروف والكلمات يمارس في هذا مهارة لفظية إلى جانب مهارة الفهم ثم تنمو هذه المهارة وترقى إلى النقد حيث يستخدم القارئ هنا مهارة النقد إلى جانب النقد، وإذا حدد القارئ الأفكار الثانوية فهذا يساعده على الاستنتاج باستخدامه لمهارتي التفسير والفهم حتى يصل إلى خلاصة بمهارتي النقد والفهم.[5]

مهارات القراءة في مجال الفهم :

– القدرة على اختيار المعاني الملائمة للكلمات.

---

[1] احمد إبراهيم صومان،اللغة العربية وطرائق تدريسها،ص91.

[2] المرجع نفسه، ص90.

[3] علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية،ص33.

[4] طارق عبد الرؤوف عامر،القراءة – مفهومها – أهدافها – مهاراتها،ص82.

[5] المرجع نفسه،ص83 – 84.

– اختيار الأفكار الأساسية وتلخيصها .

– تحديد وجهة نظر الكاتب وغرضه.

– القدرة على فهم الوحدات الكبيرة كالعبارة والجملة والفقرة والموضوع كله.

– القدرة على الإجابة عن أسئلة خاصة .

– التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية.

– فهم الجمل المباشرة.[1]

– القدرة على فهم خصائص اللغة ودلالة تراكيبها وأثر ذلك في المعنى .

– القدرة على فهم معاني الكلمات .

– القدرة على اختيار المعنى المناسب لكلمة متعددة المعاني في القاموس.

– القدرة على الوصول إلى المعاني المتضمنة أو التي بين السطور أو غرض الكاتب .

– القدرة على فهم تتابع الأفكار أو الحوادث .[2]

– تحصيل مفردات دقيقة وغنية وواسعة .

– القدرة على ملاحظة واستدعاء التفاصيل .

– القدرة على فهم تنظيم الكتابة .

– القدرة على تقويم ما يقرأه الفرد .

– القدرة على تذكر ما يقرأه الفرد .[3]

إن من الملاحظ على مهارات الفهم أنها تسير في منحى واحد ألا وهو فهم المعنى للكلمات، وظلال المعنى أو قراءة واستيعاب ما بين السطور من دلالات إضافية .

مهارات في مجال النقد : نذكر منها:

– تقدير المعاني وإصدار الأحكام بشأنها .

– تفسير المعاني الرمزية في المقروء .

– تفسير تطبيق المفاهيم العامة والمبادئ المجردة في مواقف مختلفة .

[1] علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية، ص25.

[2] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية،ص 98 - 99.

[3] علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية، ص25.

– ربط الأفكار بعضها بعضها الآخر، وإدراك العلاقة بينها .

– مقارنة العبارات المختلفة .

– التمييز بين الحقائق والآراء .

– ربط السبب بالنتيجة والقدرة على استخلاص نتائج من المقدمات المعروضة .[1]

– القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب .

– القدرة على التنبؤ بالنتائج أو مترتبات الأحداث .

– القدرة على النقد وعلى تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية و التمييز بينها .

– القدرة على معرفة وجهة نظر الكاتب وحالته وغرضه والنغمة السائدة في النص .

– القدرة على تفسير المشاعر وتحليل الشخصيات .[2]

– فهم التلميحات المشار إليها في النص المقروء، وافتراضات الكاتب .

– إدراك أهم مقومات الجمال في المقروء .

– التمييز بين أوجه الاِشتباه والاِختلاف في الأفكار والعبارات .

– القدرة على تحديد هدف الكاتب .

– التحقق من صدق المعلومات .

– تقويم كفاءة المعلومات الواردة في المقروء وفائدتها .[3]

– القدرة على اختيار التفصيلات التي تؤيد أو تعارض رأيًا من الآراء، أو تبرهن على صحة أو بطلان قضية معينة.

– القدرة على مناقشة الآراء مؤيدًا أو معارضاً.

– القدرة على اختيار حقائق معينة لأغراض خاصة تتصل بها أو لأهميتها في ذاتها، أو في حياة القارئ .

– القدرة على الكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص، أو متصلة به .

– القدرة على تقييم النصوص التي نقرؤها من حيث قوانين الكتابة والنحو والتعبير .

– القدرة على العثور من النص على الأدلة الموضوعية التي تتضمن رأيًا ما .[4]

---

[1] علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية، ص26.

[2] كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية للكتابة والقراءة والمحادثة،ص125.

[3] علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية، ص26.

[4] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية،ص 99.

– القدرة على تحديد مدى ما يتصف به الكاتب من أمانة علمية .

– القدرة على تحديد مدى منطقية الأحداث ومعقوليتها .

– القدرة على التعامل مع النص بموضوعية، وتفسير دوافع الكاتب .

– القدرة على اِكتشاف أساليب الدعاية أو التضليل الواردة في النص المقروء .[1]

إن القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يمتلكها الفرد في المجتمع الحديث لأنها بوابة للمعرفة وغذاء للعقل. وهي وسيلة لكسب الثقافة، إذ عن طريقها نستطيع التعرف على أحداث ومجريات الأجيال السابقة كما تمكننا من الاِطلاع على ما توصلت إليه الشعوب في الزمن الحاضر من انجازات .

المطلب الثاني : مهارات الكتابة

تأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين المهارات اللغوية الأساسية. التي سبق الحديث عنها (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة القراءة). والكتابة لها دور مهم في حياة الأفراد والمجتمعات؛ فبالكتابة يحفظ تراث الشعوب وينتقل إلى غيرها من الشعوب. وبفضل الكتابة ظلت الأمم البائدة خالدة في ذاكرتنا بعد أن اِضمحلت واندثرت.

وما يزيد الكتابة فخرًا هو أنها تشكل رابطاً متيناً بين الزمن الماضي والزمن الحاضر، وهذا ما يجعل الإنسان واعياً ومدركاً للوقائع والأحداث التي مر بها مجتمعه لأن من لا ماضي له لا حاضر له .

وسنشير في هذا المطلب إلى الكتابة على أساس أنها فن من فنون اللغة وإحدى دعائم التواصل اللغوي.

أولاً – مفهوم الكتابة (Writing) :

«الكتابة لغةً مشتقة من مادة "كتب" والكاف والتاء والباء أصل صحيح واحد يدل على جمع شيء إلى شيء. من ذلك الكتاب والكتابة. يقال كتبت الكِتابَ أكتُبه كَتْباً» .[2]

«وكَتَبَ الشيءَ يَكْتُبه كَتْباً وكِتاباً وكِتابةً، كَتَّبَه: خَطَّـــه؛ ....واَكْتَتَبَه: اسْتَمْلاه، وكذلك اسْتكْتَبَه. واكْتَتَبَه: كَتَبه، واكْتَتَبْتُه: كتَبْتُه. والكِتابةُ لِمَن تكونُ له صِناعة، مثل الصيَّاغة والخِياطةِ» .[3]

[1] علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية، ص27.

[2] بن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج(5)، باب الكاف والتاء وما يثلثهما، ص158.

[3] ابن منظور،لسان العرب،مج(1)، باب الباء فصل الكاف، ص698.

«والسيد، العَبْدَ: كتبِي بينه وبينه اِتِّفاقاً على ما يقسطه له، فإذا ما دفعه صار حراً. فالسيد مُكاتِب، والعبد مُكاتَب. وكَتَّبَ فلاناً: علَّمه الكتابة» .[1]

فالكتابة لغة تعني الجمع والشدَّ، والتنظيم، كما تعني الاِتفاق على الحرية، فالرجل يكاتب عبده على حال يؤديه إليه مفرقاً، فإذا أداه صار حرًا. وسميت لأن العبد يتفق مع سيده على حريته مقابل مبلغ من المال، كما تعني القضاء والإلزام والإيجاب.[2]

وتذكر معاجم اللغة العربية أن الخط والكتابة والتّحرير والرّقم والسّطر كلها بمعنى واحد، وتعني نقل الأفكار من علم العقل، إلى عالم مادي على الورق، فالخط لغة هو الكتابة بالقلم، وخط الرجل الكتاب من باب(كتبه).[3] وقوله تعالى فيه إشارة إلى ذلك: ﴿نٓۚ وَٱلۡقَلَمِ وَمَا يَسۡطُرُونَ ۝١﴾[4].

وتعرف الكتابة اِصطلاحًا بأنها: أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، وتراعى فيه القواعد النحوية المكتوبة، يعبر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلاً على وجهة نظره وسببا في حكم الناس عليه. [5] ويرى "دون Donn " أن الكتابة هي ترجمة الأصوات المنطوقة إلى رموز خطية مكتوبة بطريقة منظمة، بحيث تكون كلمات وجملاً ترتبط ببعضها لتكون نصاً متناسقاً له معنى .[6]

والكتابة هي إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط ببعضها، وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللغة في وقت ما، بحيث يعد كل شكل من الأشكال مقابلاً لصوت لغوي يدل عليه. وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآراءه ومشاعره إلى الآخرين، بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال.[7]

وثمة من يرى أن الكتابة عملية تتضمن عدة مهارات تتصل بالرسم الكتابي، وعدة مهارات عقلية تتعلق بالتفكير والتعبير، وتتطلب معرفة الرموز الكتابية التي تعبر عن الأصوات اللغوية، والقدرة على تهجي الكلمات

[1] مجمع اللغة العربية،المعجم الوسيط، باب الكاف،مادة (كتب)،ص774.
[2] ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي،المهارات القرائية و الكتابية، ص203.
[3] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية ،ص245.
[4] سورة القلم، الآية 1.
[5] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية الاستماع/والتحدث/والقراءة/والكتابة،ص164.
[6] أحمد جمعة أحمد نايل،الضعف في اللغة تشخيصه و علاجه، ص95.
[7] مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة – مصر، دط، 1426هـ - 2005م ، ص205.

والإلمام بفنيات الخط العربي وقواعد الإستعمال اللغوي، ومهارات الترقيم والقدرة على ربط الكلمات والجمل والفقرات وإدراك العلاقات بينها وتنظيمها وفق غرض معين، والربط بين الأسلوب ومواقف استخدامه.[1]

وكما ذكرنا سابقاً أُطلق على الكتابة أكثر من مصطلح. منها الخط ومنها الرّسم اسْتنادًا إلى مصطلح الرسم القرآني، ومنها القلم، ومنها الإملاء، ومنها التحرير، ولكل مصطلح مفهومه.

فالتحرير يعني إحكام الكتابة وإجادتها بتقويم حروفها، وإصلاح نقطها لكي ينسخ الكاتب على القواعد والمواد التي وضعها علماء اللغة. أما مصطلح القلم فيرى "عطية" أنه أُطلق على الخط لكونه آلية، وسميت خطوط الأقوام القديمة المختلفة أقلامًا.[2]

أما مصطلح الخط ومصطلح الرسم الإملائي فسنتطرق إليهما ضمن فنون الكتابة .

ومن خلال استعراضنا لهذه التعريفات اللغوية والإِصطلاحية يمكننا القول أن الكتابة هي عملية تجسيد وتدوين لمختلف ما تلقاه الفرد عن طريق الإستماع والتحدث والقراءة في شكل رموز منظمة ومضبوطة بقواعد متفق عليها.

ثانيًا – أهمية الكتابة :

تعد الكتابة أعظم ما أنتجه العقل الإنساني عبر تاريخه، إذ حفظ بها الإنسان المعارف العلوم واستطاع أن يسجل إنتاجه وتراثه لتتمكن الأجيال القادمة من الإِطلاع عليه .

ومن شرف الكتابة ما ذكره الله عز وجل في كتابه، وهو قوله: ﴿ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَـٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥﴾[3].

وقوله: ﴿وَلَا يُضَآرَّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ ۝٢٨٢﴾[4]. وللكتابة أهميتها المتمثلة في العديد من الأمور، الأمور، نذكر منها :

[1] أحمد جمعة أحمد نايل،الضعف في اللغة تشخيصه و علاجه، ص95.

[2] ينظر: كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية للكتابة والقراءة والمحادثة،ص164.

[3] سورة العلق، الآية 4و5.

[4] سورة البقرة، الآية 282.

– أنها واحدة من أهم الوسائل في الاِتصال الفكري بين الجنس البشري على مر الأزمان، وذلك لما تحوي الكتب والمؤلفات .

– أنها الشاهد على تسجيل مجريات الوقائع والأحداث والقضايا والمعلومات وهي لا تنطق إلا بالحق ولا تقول إلا صدقاً.[1]

– تعد الكتابة الوعاء الحافظ لمجموعة التراث العالمي منذ الأزل وليوم الناس هذا، حيث يرجع لها الإنسان عند حاجته الماسة، وينفذ من خلالها إلى عوالم قديمة يتعرف من خلالها على حضارات الشعوب الماضية.

– تعد الكتابة الوسيلة الحافظة للمعرفة الإنسانية في كل العصور، ففي بطون الكتب من مصادر ومراجع يجد الفرد ما يحتاجه من كتابات ومعارف شتى يرجع إليها المتعلم والمعلم ومحب العلم في الوقت الذي يريده.[2]

– أنها الوسيلة المثلى في الربط بين الماضي والحاضر.

– أنها الأداة الطبيعية لنقل المعارف والثقافات عبر الأزمنة والأمكنة.

– أنها من وسئل الترفيه عن النفس والتعبير على ما يجيش بالخواطر والصدور.

– مساهمة الكتابة في رقي اللغة وجمال صياغتها، وذلك لما يرد في الكثير من أدائها من اِستخدام اللغة الفصحى في التعبير والأداء.[3]

– وللكتابة العربية مظهر آخر، إذ تعد إحدى الفنون الرائعة، فقد اجتهد الفنانون الإسلاميون في إبراز مظاهر جمالها، فقد زيّنو ا بها جدران المساجد والقصور ومداخل البيوت ممّا ألهمهم الله سبحانه وتعالى من الآيات الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة وحكم العرب وأمثالها، فصمموا خطوطا عربية جميلة أطلقوا عليها أسماء مختلفة، فذلك خط كوفي، وذلك خط فارسي، وثالث خط ثلثي، ورابع خط رقعي، وغيره نسخي وهكذا.[4]

– وتبرز أهمية الكتابة في دورها الفعال في عملية التربية والتعليم، فلا تَعَلُّمَ بدون كتابة: فالطالب يكتب ما يحقق من معارف، ويعبر عن نفسه أثناء امتحانه بالكتابة ويحتفظ لنفسه بكل ما يرغب في الرجوع إليه والتعلم

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص168 - 169.

[2] ينظر: كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية للكتابة والقراءة والمحادثة،ص165.

[3] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية تعبير لغويات تحرير تدريبات، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، د.ط، 1429ه- 2009م، ص59.

[4] كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية للكتابة والقراءة والمحادثة،ص166.

منه بواسطة الكتابة التي تواكب في أهميتها القراءة في حياة الطالب التعليمية. ذلك أن تعلم القراءة لا يتم إلا عن طريق فك الرموز الكتابية وفهم معاني رموزها.[1]

– أن الكتابة وسيلة لتدوين الأفكار والأحاسيس، والتعبير عن الآلام والمسرات.

– الكتابة وسيلة لحفظ خطوات التجارب وإجراءاتها والاستفادة منها عند الحاجة.

– الكتابة وسيلة لتقديم محتويات المنهج الدراسي للمتعلمين، وعرض المحتويات.

– الكتابة وسيلة لتدوين القوانين والتشريعات، والتعليمات والإرشادات التي تنظم حياة الناس.[2]

– الكتابة وسيلة من وسائل حفظ الحقوق بين الناس وقد أكد القرآن الكريم أهميتها في المعاملات والمواثيق،[3] قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمّىً فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُب بَّيْنَكُمْ كَاتِبُۢ بِالْعَدْلِ ﴿٢٨٢﴾﴾[4]

– الكتابة أداة الإبداع ووسيلته، فهي التي بواسطتها ينقل إلينا الأدباء والشعراء ما تفيض به قرائحهم بعذب القول

– الكتابة أداة رئيسية من أدوات الإعلام خصوصا في عصرنا الحضر حيث انتشرت المجلات والصحف والكتب والمطبوعات.[5]

ومن خلال ما أوردناه من أهميات للكتابة نستنتج أن لها دور كبير وفعال في حياة المجتمع بوجه عام والحياة التّعليميّة التّعلميّة بوجه خاص. ويكفي الكتابة فخرًا وشرفاً وأهمية أنّ الله سبحانه وتعالى جعلها أداة ووسيلة في يد الملائكة لتسجيل أقوالنا وأفعالنا وتثبيتها في الكتاب الذي لا يغادر صغيرة ولا كبيرة إلاّ أحصاها وعرضها يوم يقوم الحساب.

[1] ينظر: وليد احمد جابر،تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية،ص176.
[2] كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية للكتابة والقراءة والمحادثة،ص167.
[3] نبيل عبد الهادي،وزميلاه، مهارات في اللغة والتفكير، ص198.
[4] سورة البقرة، الآية 282.
[5] نبيل عبد الهادي،وزميلاه، مهارات في اللغة والتفكير، ص198.

ثالثاً – أهداف تدريس الكتابة:

تتزايد أهداف مهارات الكتابة بتزايد العمر الزمني، ومع الانتقال من صف دراسي إلى صف دراسي آخر، من حيث درجة التعقيد والسرعة والدقة. على افتراض انتظام خطوط النمو العقلي المعرفي والحسي الحركي في الإطار المعياري السوي. وعلى أساس هذا الافتراض تَمَّ وضع أهداف تتلاءم وتسير مع المستوى الدراسي جنباً إلى جنب.[1]

فالأهداف التي ينبغي تحقيقها من برنامج تعليم الكتابة بصفة عامة يمكن تحديدها فيما يلي:

– إثارة الاهتمام بتعليم الكتابة وتعميقه.

– تنمية القدرة على الكتابة بجلاء ووضوح وسرعة معقولة.[2]

– تدريب الطلاب على رسم الكلمات والحروف رسمًا صحيحًا مطابقا للأصول التي تضبط نظم الكتابة حروفا كلمات.

– رسم الكلمات بخط مقروء ويشمل ذلك الحروف أشكالها ووضع النقاط عليها.[3]

– إرشاد المتعلمين إلى اِستعمال الكتابة حتى يستطيعوا اِستخدامها اِستخدامًا فعالاً في حياتهم اليومية.

– تنمية فخر الإنسان بكتابة وعادة النقد الذاتي لها.

– تنمية المؤهلات الإضافية للكتابة اللازمة لرفع مستوى الحالة الإقتصادية والكفاءة الإجتماعية.

– إثارة الإهتمام بالكتابة كوسيلة التعبير عن الذات، والمشاركة في أفكار الآخرين وخبراتهم.[4]

أما أهداف تعليم الكتابة وفقا للصفوف الدراسية فهي:

– أن يكتب الحروف والكلمات العربية من اليمين إلى اليسار.

– أن يتعود الجلسة الصحيحة عند الكتابة، وإمساك القلم بالطريقة السليمة.

– أن يرسم الحروف بأشكالها ومواقعها المختلفة.[5]

---

[1] ينظر: فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، جامعة المنصورة، سلسلة علم النفس المعرفي(04)، ط1/ 1419هـ– 1998م، ص513.

[2] مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، ص207.

[3] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق،ص245.

[4] مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، ص207.

[5] ماهر شعبان عبد الباري، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، دار المسيرة، عمان – الأردن،ط 1/1431هـ– 2010م، ص 89 .

– أن يرسم الكلمات مع ضبطها بالحركات القصيرة، والحركات الطويلة (الألف، والواو، والياء).

– كتابة الحروف متصلة ضمن كلمات بسيطة.[1]

– ضم مجموعة من الكلمات ليكون جمل.

– أن يكمل الحروف الناقصة من الكلمة.

– أن يعيد التعلم ترتيب كلمات غير مرتبة مكونا منها جملة مكتوبة.

– أن يكتب ملخصًا لموضوع قرأه.

– أن يكتب وصفاً لمنظر رآه.

– أن يكتب في موضوعات متعددة.[2]

وعليه يمكن تحديد أهداف تعليم الكتابة بمراحل التعليم العام فيما يلي :

– تنمية مهارات التفكير بكافة أنواعه من اِستقرائي، واستنباطي، وناقد، وتأملي، حيث أن هناك علاقة وثيقة بين الكتابة والتفكير، لأن الكتابة هي ترجمان التفكير، فالإنسان كما قيل يفكر بقلمه.

– تعويد الطلاب على الطلاقة التعبيرية الكتابية في المواقف المختلفة.

– تمكين الطلاب من قضاء حاجاتهم الإتصالية اليومية من خلال كتابة البرقيات، أو الخطابات،أو ملء الإستمارات.

– تربية المواهب الأدبية واكتشافها عن طريق الكتابات الأدبية، ككتابة المقال الأدبي، أو القصة القصيرة، والرواية، والوصف المذكرات، والسير.

– إتقان اللغة العربية إتقاناً سليماً؛ لأن الغاية من تعليم وتعلم اللغة هو تنمية القدرة على التعبير شفوياً وتحريرياً.

– توظيف ما لديه من معلومات عن اللغة وقواعدها في مواقف كتابية مختلفة.

– تدريب الطلاب على التعبير عن أرائهم وأفكارهم بحرية دون تجريح أو إهانة. [3]

والملاحظ من خلال هذه الأهداف المعروضة هو أن أهداف الكتابة يتم تحديدها وفقا للمراحل التعليمية مع مراعاة التدرج من مستوى إلى مستوى آخر.

[1] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس،ص 89.

[2] المرجع نفسه، ص90.

[3] المرجع نفسه، ص91.

رابعا – أنواع الكتابة ومجالاتها :

نود قبل الحديث عن أنواع الكتابة ومجالاتها أن نتطرق إلى فنون الكتابة وهي كالآتي :

1) الرسم الإملائي :

الإملاء في اللغة مصدر من الفعل أمللت وأمليت، أي تلقين، تلقي على غيرك فينقل عنك. وقد ورد في القرآن الكريم ما يحمل هذا المعنى. [1] في قوله تعالى: ﴿وَقَالُوٓاْ أَسَٰطِيرُ ٱلۡأَوَّلِينَ ٱكۡتَتَبَهَا فَهِيَ تُمۡلَىٰ عَلَيۡهِ بُكۡرَةٗ وَأَصِيلٗا ۝﴾. [2]

والمفهوم الاصطلاحي للإملاء هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة ذلك لإستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد. [3]

ويعرف أيضا على أنه نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد، والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء كانت مفردة، أو على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة، وتاء التأنيث وعلامات الترقيم والتنوين بأنواعه، والمد بأنواعه، والقلب والإبدال واللام الشمسية واللام القمرية وغيرها. [4]

والإملاء هو عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتدريب والمران. [5] وللإملاء خمس أنواع هي :

– الإملاء المنظور:

وفيه تعرض قطعة الإملاء على التلاميذ لقراءتها و فهمها والتدرب على كتابة أشكال كلماتها ثم تحجب عنهم ومن ثم تملى عليهم . [6]

---

[1] علوي عبد الله طاهر،تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص128.

[2] سورة الفرقان، الآية 5.

[3] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية ،ص125.

[4] ينظر: محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي،ص243 - 244.

[5] احمد إبراهيم صومان،اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص196.

[6] وليد احمد جابر،تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، ص208.

– الإملاء المنقول:

ويعني أن ينقل الطلاب القطعة من كتابهم أو عن اللوح، أو عن بطاقة كبيرة نقلت عليها بعد أن يقرؤوها ويفهموا معناها ويتدربوا بواسطة النظر والقراءة على التعرف على بعض مفرداتها وهجئتها .[1]

– الإملاء الاِستماعي:

ويعتمد فيه على سماع القطعة، وهو بذلك يعد في مرحلة متقدمة، بمعنى أنه يأتي بعد المنظور.

– الإملاء الاختباري:

والغرض منه التشخيص، إذ أنه يعطي المدرس صورًا حقيقية عن مستويات ناشئته، ومدى تقدمهم في اكتساب القواعد الإملائية.[2]

– الإملاء القاعدي:

ويقصد به تدريب الطلاب على قواعد الإملاء. ولهذا يعده بعضهم نوع من أنواع الإملاء، وإنما هو طريقة لاستنباط القاعدة الإملائية .[3]

إن الحديث عن الإملاء يجرنا إلى الحديث عن علامات الترقيم التي تعين على فهم النصوص وتحديد مقصدية الكاتب. فالترقيم هو: وضع رموز مخصوصة في أثناء الكتابة لتعيين مواقع الفصل والوقف والاِبتداء لتساعد القارئ على فهم الموضوعات التي يقرأها وتساعد على تسهيل الكتابة وتنظيمها.[4]

وعلامات الترقيم في الغالب ست عشر علامة هي :

01 ــ النقطة(.)،/ 02 ــ النقطتان(:)،/ 03 ــ الفاصلة(،) وتسمى أيضا (الشّولة)،/ 04 ــ الفاصلة المنقوطة(؛)وتسمى أيضا (القاطعة)،/ 05 ــ الشرطة(ــ)،/ 06 ــ الشرطتان(ــ ــ)،/ 07 ــ علامة التعجب(!)،/08ــ علامة الاستفهام(؟)،/09ــ الخط المائل(/)،/ 10ــ علامتا التنصيص(")،/ 11 القوسان(( ))،/12 ــ القوسان المركّنان أو المعقوفان([ ])،/ 13 علامة الحذف(...)،/14 ــ التابع(=)،/15 ــ القوسان المزهران(﴿﴾)،/16 ــ الحاضنتان({}).[5]

---

[1] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص66 - 67.

[2] احمد إبراهيم صومان،اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص199.

[3] ينظر: احمد إبراهيم صومان،اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص202.

[4] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص181 - 182.

[5] محمد جهاد الجمل، سمر روحي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، الجمهور اللبناني – الإمارات العربية المتحدة، ط1436/5هـ - 2015م، ص163 - 164.

2) الخط :

الخطُّ رموز يرسمها الإنسان تمكنه من قراءة الكلام في أي لغة من اللغات، فالخطّ تصوير اللفظ برسم حروف هجائية التي ينطق بها. [1] والخطّ أداة اتصال لغوية، ترتبط ارتباطا وثيقا بنقل الفكرة وعرضها من الكاتب إلى القارئ، وللخط تأثير في نفسية القارئ فبقدر ما في الخط من حسن العرض ووضوح الكلمات وانسجام الحروف وجمال الشكل، يكون القارئ متمكنا من فهم ما هو مكتوب.[2]

وقد عرف ابن خلدون الخط أيضا بقوله: هو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على النفس.[3]

والخطّ فن من الفنون الجميلة، كالرسم، والزخرفة، والنحت، ويقوم على قواعد فنية تراعي الدقة في رسم خطوط أفقية ورأسية وعمل دوائر ومنحنيات مما يمكن إتقانه بالتدريب.[4]

وذكر القلقشندي: أن الخط هو ما تتعرف منه صور الحروف المفردة، وأوضاعها وكيفية تركيبها خطـــًا. وقيل أيضا أنه علم تعرف به أحوال الحروف في وضعها، وكيفية تركيبها في الكتابة.[5]

ويتركز الاِهتمام على نوعين من أنواعه هما: خط الرقعة، وخط النسخ، حيث يستخدم النوع الأول في كتابات الأفراد في جميع المجالات الحياتية، ويستخدم الثاني في المطبوعات المتعددة، أما الأنواع الأخرى فهي لا ترتقي إلى مستوى النوعين الأولين من ناحية اِحتياج الفرد إليهما وضرورتهما لحياته.[6]

3) التعبير الكتابي:

وهو أن ينقل الطالب أفكاره، وأحاسيسه، إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة (إملاء، خط) وقواعد اللغة (نحو، صرف) وعلامات الترقيم المختلفة.[7]

---

[1] احمد إبراهيم صومان،اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص308.

[2] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص202.

[3] المرجع نفسه، ص245.

[4] محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص249 - 250.

[5] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص202.

[6] محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص250.

[7] احمد إبراهيم صومان،اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص162

والتعبير الكتابي هو وسيلة الاِتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان، ممن تفصله عنه المسافات الزمنية أو المكانية.[1]

إبانة وإفصاح عما يجول في النفس من خواطر وأفكار، وتطبيق لمفاهيم وحقائق قواعد قد خبرها الإنسان. فهو المحصلة النهائية لما تعلمه المعلم في اللغة من معارف توظف في خدمة التعبير، وهو عنصر من عناصر النجاح التي لا يستغني عنها الإنسان في أي طور من أطوار حياته.[2]

بعد عرضنا لفنون الكتابة نشرع مباشرة في تقديم أنواع الكتابة وهي كما حددها الدارسون ثلاثة أنوع:

أ – الكتابة العلمية الوظيفية :

يتعلق هذا اللون من الكتابة بالتقارير والمعاملات والمتطلبات الإدارية، والبحوث العلمية، وهو مهم وضروري في حياة الأفراد في المجتمع، ولهذا اللون قواعد وأصول مقررة ومعروفة لدى عامة الناس.[3] مثل: التقارير، التعاميم، والمراسلات الإدارية وغيرها، ويمتاز هذا النوع بخلو الأسلوب من الإيحاء، ودلالة الألفاظ القاطعة التي لا تحتمل التأويل بناء عليه لا يستلزم هذا النوع الكتابي موهبة معينة، أو مهارة خاصة، أو ملكة مميزة، على الرغم من أن بعضه يحتاج إلى مساحة من التأثير والإقناع لمعالجة أمرًا أو استمالة فرد.[4]

وللكتابة العلمية الوظيفية العديد من المجالات منها : التلخيص، والتقرير، والتقويم، والرسائل، والبحوث العلمية، وملء الاِستمارات...وغيرها.[5]

ب – الكتابة الإبداعية الفنية :

عمل تتدخل فيه الإرادة واللا إرادة، ويعمل فيها لا وعي الإنسان لأنها تجميع لأشياء مختلفة، فالألفاظ تترتب بحسب حاجة الموقف إليها والإحساس الذي يلد الألفاظ المناسبة للتعبير عنه وليس معنى هذا تنعدم

[1] راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة ،فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها،ص128.
[2] محمد إبراهيم الخطيب،مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص254 - 255.
[3] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية تعبير لغويات تحرير تدريبات، ص80.
[4] نبيل عبد الهادي،وزميلاه، مهارات في اللغة والتفكير، ص199.
[5] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية تعبير لغويات تحرير تدريبات، ص80.

عملية الاختيار، على النقيض إنّ الفن اِختيار، ولكن عملية الاختيار هذه لا تتم إلا من مشارف اللاوعي، أو عندما يلتقي الوعي باللاوعي.[1]

والكتابة الإبداعية الفنية هي ما تتصل بالمشاعر والأحاسيس و العواطف الإنسانية، فضلا عن الاِبتكار في الأفكار وتخيل المعاني وتزيين العبارات.[2]

كما تحتاج إلى ملكة نظرية مرتكزة في النفس، وثابتة في الوجدان، لأنها تعبر عن رؤية شخصية بأبعاد شعورية نفسية فكرية. وهي تتباين من فرد لآخر، وتتوافر في صاحبها مهارات خاصة وخبرات فنية جمالية تضرب جذورها في أعمال القريحة التي ارتوت بماء المعرفة ونبع البلاغة والفصاحة، فضلا عن النفحات الربانية التي أعطاها الله سبحانه وتعالى لبعض الموهوبين بقدرة إبداعية كتابية.[3]

وللكتابة الإبداعية مجالان رئيسان هما : مجال النثر ومجال الشعر. فمجال النثر يحتوي ألوانا منها: القصة والمسرحية والتراجم والسير والخطابة. أما مجال الشعر فيستند إلى الموهبة والملكة الفطرية.[4]

وتتجلى أهمية الكتابة الإبداعية من خلال الفرص المتاحة للتلاميذ بغية التعبير عن عواطفهم ومشاعرهم، ومن ثمَّ يمكن الكشف عن مواهبهم وإبداعاتهم. كما أن هذا النوع من الكتابة يستثير حساسية التلاميذ إلى ألوان الأدب المختلفة، وينمي فيهم هذه الموهبة وذلك عن طريق صقل هذه المواهب وتشجيعهم على مواصلة العطاء.[5]

جـ – الكتابة الوظيفية الفنية :

ويطلق على هذا النوع من الكتابة ـــ أيضا ـــ الكتابة الوظيفية الإبداعية نظرا لكونها تجمع ما بين الوظيفة والإبداع،[6] ويتضمن هذا النوع من الكتابة كتابة الأمور الوظيفية بأسلوب أدبي فني. ومن خصائصه العامة نذكر ما يلي:

– الجمع بين خصائص الكتابتين (الوظيفية والفنية).

---

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي،المهارات القرائية و الكتابية، ص204.

[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية الاستماع/والتحدث/والقراءة/والكتابة، ص200.

[3] نبيل عبد الهادي،وزميلاه، مهارات في اللغة والتفكير، ص206.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص207.

[5] ينظر: مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، ص222.

[6] ينظر: نبيل عبد الهادي،وزميلاه، مهارات في اللغة والتفكير، ص207.

– الأسلوب العلمي الممزوج بالأساليب الأدبية.

– المزج بين الألفاظ قاطعة الدلالة والأخرى الموحية.

– تمتع كاتبها بمهارة خاصة وقدرات معينة.[1]

ومن مجالات الكتابة الوظيفية الفنية : المقال، إعداد محاضرات، والتعليق، والمذكرات الشخصية، والكلمات الاِفتتاحية أو الختامية للمؤتمرات أو الحفلات.....إلى غير ذلك.[2]

ويتبين لنا من خلال عرضنا لأنواع الكتابة أنّ هذه الأنواع تَمّ تقسيمها بحسب مجالات الكتابة، ووفقا للأسلوب المستخدم فيها، كما تحتاج هذه الأنواع إلى مجموعة من المهارات منها ما يتعلق بمهارات عامة، ومنها ما يتعلق بمهارات خاصة. وهذا ما سنشير إليه في العنصر الموالي (مهارات الكتابة).

خامسا – مهارات الكتابة :

للكتابة مهارات عامة يجب أن تتوفر لدى كل من يمارس الكتابة، ومهارات خاصة يحتاجها كل من أراد القيام بأداء معين، وفيما يلي تفصيل لكل من المهارتين العامة والخاصة :

المهارات العامة :

من مهارات الكتابة العامة نذكر ما يلي :

– القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.

– القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية.

– القدرة على نقل الكلمات التي نشاهدها نقلا صحيحا.

– القدرة على إتقان نوع من الأنواع المختلفة للخط العربي (رقعة، نسخ، كوفي....).[3]

– القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المنفصلة وحروفها المتصلة مع تمييز أشمال الحروف، وتنوعها تبعا لمواضع تواجدها (الأول، الوسط، الآخر).

– القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف طولا واتساعا وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها .

[1] ينظر: زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية تعبير لغويات تحرير تدريبات،ص92.

[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية الاستماع/والتحدث/والقراءة/والكتابة، ص203.

[3] راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي،المهارات القرائية و الكتابية، ص207 - 208.

– القدرة على استخدام العلامات الشكلية للكتابة (علامات الترقيم، الفقرات، والهوامش).[1]

– القدرة على مراعاة القواعد الإملائية كملة في الكتابة .

– القدرة على مراعاة القواعد النحوية واللغوية .

– القدرة على توليد أفكار للكتابة .

– القدرة على الإحاطة بالموضوع من جميع الجوانب .[2]

– القدرة على عرض الأفكار بدقة ووضوح وشمول وإقناع.

– القدرة على استخدام التعابير السليمة المناسبة للمقصود .

– القدرة على استخدام أدوات الربط المناسبة .

– القدرة على استخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة .[3]

– القدرة على مراعاة مقتضى الحال من إيجاز أو تفصيل .

– القدرة على استخدام التجارب السابقة في الكتابات اللاحقة .

2– القدرة على سرعة الكتابة وسلامتها للتعبير عن النفس بيسر وسهولة .

– القدرة على التقاط الأفكار الرئيسية من حديث يستمع إليه، وكتابتها بطريقة صحيحة ومستوفاة .[4]

المهارات الخاصة :

من المهارات الكتابية المتعلقة بأهداف خاصة نذكر ما يلي :

– القدرة على كتابة رأي أو تعليق على موضوع مسموع أو مقروء .

– القدرة على إعادة كتابة ما استمع إليه أو قرأه .

– القدرة على تلخيص موضوع تلخيصا كتابيا صحيحا ومستوفيا لجميع الأفكار .

– القدرة على الإستخدام الجيد لعبارات المجاملة الإجتماعية عند كتابة الخطابات (تحية، شكر، تهنئة، ترحيب، تعزية، مواسات....الخ) .[5]

– القدرة على الترجمة من لغة أخرى مستعملا المفردات والتراكيب المناسبة في فترات منظمة .

---

[1] كامل عبد السلام الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة، ص170.

[2] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية،ص 163.

[3] راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي،المهارات القرائية و الكتابية، ص211.

[4] كامل عبد السلام الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة، ص171.

[5] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية،ص164.

– القدرة على تعليق أو رأي على ندوة أو محاضرة أو فكرة .

– القدرة على كتابة طلب وظيفة .

– القدرة على إعادة كتابة موضوع .[1]

– القدرة على كتابة رسالة حكومية .

– القدرة على كتابة التعليمات على شكل نقاط .

– القدرة على كتابة مقال .

– القدرة على كتابة تقرير .[2]

– القدرة على الحساسية للمواقف التي تقتضي كتابة رسالة مراعيا في ذلك الأنماط الثقافية العربية .

– القدرة على كتابة رؤوس أقلام .

– القدرة على كتابة عرض حالة .

– القدرة على كتابة البرقيات والتلكس .[3]

– القدرة على كتابة القوائم وترتيبها .

– القدرة على كتابة الجداول والمخططات .

– القدرة على كتابة التعميم أو المذكرة .

– القدرة على كتابة تقرير.[4]

– القدرة على ملء البيانات المطلوبة في الاستمارات .

– القدرة على كتابة طلب استقالة أو شكوى أو اعتذار عن القيام بعمل معين .

– القدرة على كتابة اِستبيان .

– القدرة على كتابة خاطرة .[5]

[1] كامل عبد السلام الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة، ص172.

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي،المهارات القرائية و الكتابيةص 212

[3] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية،ص165.

[4] كامل عبد السلام الطراونة،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة، ص172.

[5] عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية،ص165.

وما يمكن ملاحظته على مهارات الكتابة هو أنها على الرغم من تعددها إلا أنها لا تخرج عن إطار الألفاظ والمعاني والإطار الحسي الحركي، نظرا لكون الكتابة تتعلق بالاستخدام السليم للألفاظ والعبارات ومحاولة ربطها بالأفكار والمعاني التي تؤديها داخل السياق، مع مراعاة ضبط القواعد النحوية والصرفية والقواعد الكتابية (قواعد الإملاء؛ وعلامات الترقيم).

خلاصة :

لقد صار تعلم اللغة في وقتنا الحاضر يرتكز أساسا على اكتساب مهارات أساسية يستطيع المتعلم من خلالها الوصول إلى نتائج إيجابية؛ فالتدريس الفعال لفنون اللغة العربية مثلا : (القواعد النحويّة، الأدب والنصوص بنوعيها الشعرية والنثرية، التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، الخط، البلاغة، العروض...) يتطلب الاستناد إلى مجموعة من الركائز التي تشكل المنطلقات الأساسية لهذا التدريس. وتتجسد هذه الركائز في المهارات اللغوية (الاستماع، التحدّث، القراءة، الكتابة)؛ وهذه المهارات بدورها تندرج تحتها مهارات فرعية متعددة .

ولا شك أن هذه المهارات ترتبط ببعضها البعض اِرتباطاً وثيقاً. كما يلاحظ أن هناك ترابطا واضحًا بين مهارتي الاستماع والتّحدث وذلك لكون التّحدث يأتي مقابل الاستماع لأن الذي يتحدث بطلاقة يمكنه أن يستوعب ويفهم ما يسمعه لأن كلامه هذا نتاج لما استمع إليه مسبقا .

كما نجد أيضا ترابطاً ملحوظاً بين مهارتي القراءة والكتابة بحيث أن من يستطيع القراءة ـــ في الغالب ـــ يستطيع الكتابة إلاّ إذا كان هذا الشخص يعاني من إعاقة على مستوى اليد تحول بينه وبين الكتابة . وهذا الكلام لا ينفي وجود علاقة بين مهارة ومهارة أخرى؛ بحيث أن كل مهارة تستدعي وجود مهارة مكملة لها. ولا يستقيم التواصل اللغوي إلاّ بوجود المهارات الأربع معا (الاستماع، التّحدث، القراءة، الكتابة).

والسؤال المطروح ه اهنا هو: كيف فسرت نظريات التعلّم المهارات اللغوية؟ وما هي الطريقة التي اِتبعتها في معالجة هذه المهارات؟ وهذا ما سنوضحه في الفصل الثاني .

الفصل الثاني

نظريات التّعلّم وأثرها على تعليميّة اللّغة

المبحث الأول: نظريات التّعلّم السّلوكيّة

المطلب الأول: نظرية التّعلّم بالمحاولة والخطأ لـــ "ثورندايك"

المطلب الثاني: نظرية التّعلّم الإجرائي لـــ"سكنير"

المبحث الثاني: نظريات التّعلّم المعرفيّة

المطلب الأول: النظرية البنائية لـــ "بياجيه"

المطلب الثاني: النظرية اللّغوية (العقلية) لـــ "تشومسكي"

توطئة:

تمثل نظريات التّعلم* المرتكز الأساسي في فهم وتفسير سلوك المتّعلم، ونظر لأهميتها ودورها الفعال في نجاح واستقامة العملية التّعليميّة التّعلّميّة، فسوف نعرض أهم النظريات وأكثرها شيوعاً وتطبيقاً في المجال التربوي وهي كالآتي: "نظرية التّعلم بالمحاولة والخطأ" "ثورندايك"، و"نظرية الاشتراط الإجرائي" "لسكينر"، و"نظرية النمو المعرفي "لبياجيه"، و"النظرية التوليدية أو التحويلية" "لتشوسكي".

وقبل الحديث عن نظريات التّعلم لبأس أن نشير إلى مفهومها العام.

مفهوم نظريات التّعلّم (Les théories d'apprent issage)

يقصد بنظريات التّعلم أنها: محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في أطر من الحقائق والمبادئ والقوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية والتنبؤ بها وضبطها. ويكمن الهدف الأساسي لنظريات التّعلّم في فهم السلوك الإنساني من حيث كيفية تشكله وتحديد متغيراته وأسبابه، ومحاولة تفسير عمليات التغير والتعديل التي تطرأ على هذا السلوك، بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة وضبطه وتوجيه.[1]

وما يمكننا استخلاصه من هذا التعريف هو أن نظريات التّعلم هي مجموع اجتهادات وخبرات علماء النفس والتربية في تحديد طبعة عملية التّعلّم، وشرح قوانينها ومبادئها، وتفسير سلوكات المتعلم وضبط متغيراتها ومحاولة تقويمها وتوجيهها.

* تتعد نظريات التّعلم وتختلف باختلاف وجهة نظر أصحابها؛ فقد قاربت العشرين نموذجاً ونظرية نذكر منها: نظرية الاشتراط الكلاسيكي لواطسون وبافلون، ونظرية الجشطالت لكوهلر، ونظرية التعلم بالملاحظة (التعلم الاجتماعي) لباندورا، ونظرية التعلم الإقتراني لجثري، ونظرية معالجة المعلومات لبادلي، ونظرية المجال المعرفي للفين، ونظرية التعلم ذو المعنى لأوزيل، ونظرية التعلم القصدي لتولمان، ونظرية الحافز لهل، ونظرية التطور المعرفي لبرونر، ونظرية التعلم لجانيه وفيخوتسكي وسيزر... وغيرهم.

[1] عماد الزغول، نظريات التّعلم، دار الشروق عمان- الأردن، ط1/ 2003م،ص 36.

المبحث الأول: نظريات التّعلّم السّلوكيّة

تشترك هذه النظريات في اعتمادها على تكوين الارتباط بين المثير والاستجابة؛ فالتّعلم من منظور المدرسة السلوكية لا يتم إلاّ بوجود المثير وهذا المثير بدوره يستدعي حضور الاستجابة له.

وأدعياء هذه المدرسة كُثر إلاّ أننا سنقتصر على ذكر إثنين منهم وهما "ثورندايك" و"سكينر". وقد أفردنا لكل واحد منهما مطلب خاص به.

المطلب الأول: نظرية التّعلّم بالمحاولة والخطأ لثورندايك.

ويطلق على هذه النظرية اسم "الترابطية" أو "الاتجاه الربطي"، بحيث يقوم المتعلم بالربط بين المثير واستجابته.

أولاً– التعريف بثورندايك أدْوَرْدلي (Idward lee Thorndike).

هو مُرَبٍّ وعالم نفس ومعجمّيٌ أمريكي. عُني بعلم النفس التربوي وبقياس الذكاء والقدرة على التعلّم.[1] ولد في ولاية "ماسا شوستس"في "ويلز بيرج الأمريكية" في الحادي والثلاثين من شهر آب عام 1874م، ويعتبر "ثور ندايك" من أبرز علماء النفس الذين يمثلون الاتجاه السلوكي في تفسير التعلم.[2]

وقد أظهر "ثورندايك" اهتماماً بموضوع التعلم، وكان لأبحاثه في هذا الشأن أثر بالغ على العملية التربوية. تأثر "ثور ندايك" بأفكار "وليم جيمس" حول دور علم النفس في العملية التربوية من حيث إعداد المعلمين، وقد روج إلى هذه الأفكار في العديد من مقالاته التي نشرها في العديد من الدوريات النفسية والتربوية في ذلك الوقت. ففي إحدى مقالاته الشهيرة التي نشرت في العدد الأول لمجلة علم النفس التربوي عام 1910م ومنح "ثورندايك" كيف يمكن لعلم النفس أن يساهم على نحو فعال في تحسين العملية التربوية ورفع سويتها.[3]

وظهرت أبحاث "ثورندايك" في نظرية التّعلم في عامي 1913 – 1914 عندما نشر كتابه "علم النفس التربوي" الذي يتألف من ثلاثة أجزاء وحدد فيه قانون التدريب وقانون الأثر،[4] وقد توصل إلى هذه المبادئ من خلال نتائج أبحاثه التجريبية والاجتماعية التي قامت على أساس المشاهدة وحل المشكلات.

---

[1] جبران مسعود، الرّائد معجم الفبائي في اللغة والأعلام، دار العلم للملايين، بيروت–لبنان، ط3/ 2005م، ص 82.

[2] تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المثيرة، عمان– الأردن، ط 1/ 2004م–1425هـ ط2/ 2007م–1428هـ، ص 186.

[3] عماد الزغول، نظريات التّعلّم، ص 64.

[4] ينظر: صالح محمد علي أبو حادو، علم النفس التّربوي، دار المسيرة عمان– الأردن، ط 1/ 1998م–1418هـ، ط2/ 2000م–1421هـ، ط3/ 2003م–1424هـ، ط4/ 2005م–1425هـ ص 155

بالإضافة إلى اهتماماته في مجال التعلم والتربية، فقد انشغل في دراسة سلوك الحيوانات، وقد كان موضوع رسالته في درجة الدكتوراه في مجال ذكاء الحيوان، ودرس "ثورندايك" أيضاً الذكاء الإنساني، وقد وضع نظرية بهذا الشأن تعرف لنظرية العوامل المتعددة. فهو يرى أن الفروق الفردية في ذكاء الأفراد تعزى إلى طبيعة وعدد الوصلات العصبية.[1]

ثانياً- تفسير ثورندايك للتّعلّم:

يعد "ثورندايك" من أوائل علماء النّفس الذين حاولوا تفسير التّعلم بحدوث ارتباطات تصل أو تربط بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر أشكال التّعلم تميزاً عند الإنسان والحيوان على حدّ سواء هو التّعلّم "بالمحاولة والخطأ"، ويتضح هذا النوع من التّعلّم عندما يواجه المتعلم وضعاً مشكلاً، يجب حله والتغلب عليه. [2] من اجل الوصول إلى الهدف الذي يسعى إليه، والكائن الحي في العادة تكون استجاباته إما صحيحة أو خاطئة، لذا فالتكرار الذي يقوم به أثناء تعرضه لنفس المشكلة أو المشاكل المشابهة لها فإنه وبصورة متدرجة يؤدي ذلك إلى تناقص الاستجابات الخاطئة وزيادة ظهور الاستجابات الصحيحة الأكثر تناسباً مع المثير.[3]

ويرى "ثورندايك" أن الكائن الحي يولد وهو مزود بعدد غير محدود من الروابط التي تربط مثيرات معينة في البيئة وبين استجابات خاصة بها عند الكائن الحي، وهذه الاستجابات تظهر أكثر من غيرها بالنسبة لهذه المتغيرات الخاصة المرتبطة بها.[4]

وقد استنتج "ثورندايك" من خلال تجاربه التي أجراها على الإنسان وقد يتعلم المهارات الحركية كالسباحة، مثلاً، عن طريق استجابة حركية منوعة تزول منها الخاطئة وتثبت الناجحة، وكان "ثورندايك" يفسر التّعلّم المعقد لدى الإنسان، بالتّعلّم البسيط لدى الحيوان. [5] لذا، فالتّعلّم حسب وجهة نظره هو تغير آلي

---

[1] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص 65.

[2] صالح محمد علي بوحادو، علم النفس التربوي، ص 155.

[3] تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط 1/ 2004-1425هـ، ط2/ 2007م-1428هـ، ص 186.

[4] مروان أبو حُويج، سمير ابو مُغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري عمان- الأردن، ط / 2004م، ص 182-183.

[5] ينظر: محمد جاسم محمد، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة دار الثقافة، عمان- الاردن، ط1/ 2004م، ص 119.

في السلوك ولكنه يقود أو يؤدي إلى الابتعاد أو ترك المحاولات الخاطئة بشكل تدريجي أي أن نسبة تكرار أعلى للمحاولات الناجحة والتي تؤدي إلى الأثر المشبع .[1]

ومن خصائص التّعلّم الجيد عند "ثورندايك":

- أن التّعلم الجيد هو الذي يتكرر لدى المتعلم ويصحب بمكافأة (أثر طيب) وتوجيه وإرشاد.
- إن التعلم الجيد سعى أن يكون فيه المتعلم مستعداً تماماً.
- إن التّعلم في نظرة "ثورندايك" ليس إلاّ تقوية آلية للروابط بين المثير والاستجابة خاصة، دون أن يكون للتفكير، أو الشعور دور فيها.[2]

فنظرية "ثورندايك" تقوم على أمرين مهمين أولهما: يرى "ثور ندايك" ذكاء الفرد يتناسب تناسياً طردياً مع ما لديه من ارتباطات، وثانيهما إن قدرة المتعلم على التّعلم تتوقف على قدرته على عدد الارتباطات التي يكونها، فالفرق بين الذكي والغبي في نظره يتمثل في عدد الارتباطات لدى كل منهما.[3]

أن "ثورندايك" لم يكتف بتفسير التّعلم فحسب وإنما سعى جاهداً إلى وضع قوانين رئيسية وأخرى فرعية، وهذا ما سنورده فيما يلي.

ثالثاً– قوانين التّعلّم عند ثورندايك:

لقد صاغ "ثورندايك" مجموعة من القوانين لتفسير عملية التّعلم اعتماداً على نتائج الدراسات التي توصل إليها عن طريق تجاربه العديدة، وقد طرأ على هذه القوانين تعديلات وإضافات وحذف غير المناسب منها. فوضع "ثورندايك" ثلاثة قوانين أساسية للتعلم وخمسة قوانين فرعية، وسنبدأ بالقوانين الأساسية نظراً لأهميتها.

القوانين الرئيسية للتّعلّم:

للتعلم من منظور "ثورندايك" ثلاثة قوانين رئيسية وهي كالآتي:

[1] تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ص187.

[2] محمد جاسم محمد، نظريات التّعلم، دار الثقافة، عماد– الردن، ط1/ 2004م، ص 59-60.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 60.

1 -قانون الأثر (Hearly، Law، of، effects):

يطلق "ثورندايك" على اختيار الاستجابات واسقاطها في التّعلم بالمحاولة والخطأ ما أسماه "بقانون الأثر" أو "النتيجة" كما يسمى أحياناً.[1]

وينص على أن أي ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة ترداد إذا ما صاحبته حالة إشباع ويضعف إذا ما صاحبته أو أعقبته حالة ضيق .

ويمكن النظر إلى قانون الأثر على أنه نتائج السلوك أو المحاولة التي يقوم [2] بها الكائن الحي حيال الموقف المثيري الذي يواجهه، فهي بمثابة التغذية الراجعة لهذه المحالوة، فالمحاولات التي تفشل ولا تحقق الفرض المقصود منها عادة ما ينتج عنها حالة من الانزعاج وعدم الرضا، في حين أن المحاولات التي تحقق غرضها ينتج عنها حالة من الرضا والارتياح.[3] وبالتالي فالأثر الطيب يقوي ويعزّز غير الطيب يضعفها.[4]

2 -قانون الاستعداد (Law،of، Readiness):

يقصد بالاستعداد حالة التهيؤ أو تنفيذ استجابة متعلمة ما حيال موقف مثيري معين، أو النزعة إلى تعلم استجابة جديدة. افترض "ثورندايك" أن الاستعداد يعلب دوراً في حدوث عمليات التّعلم وتنفيذ الاستجابات،[5] بحث إذا كان لدى الكائن الحي الاستعداد لسلوك معين فإن هذا السلوك سيؤدي إلى الارتياح، أما إذا لم يكن لديه الاستعداد لذلك فإنه يؤدي إلى الندم.[6]

ويعتبر هذا القانون شرحاً تفسيرياً "لقانون الأثر" حيث يوضح فيه "ثور ندايك" معنى الارتياح، والضيق أو عدم الارتياح وضمنه في "قانون الأثر" فنؤكد "ثور ندايك" أن هناك ثلاثة احتمالات هي:

أ - حينما تكون الوحدة العصبية على استعداد للعمل فإن عدم عملها ر يربح الكائن الحي.[7]

ب -حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتعمل، فإن عملها يريح الكائن الحي.

---

[1] مروان أبو حويج، سمير مُغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص184.

[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دارسة مقارنة، ترجمة: علي حسين حجاج، مراجعة: عطية محمود هناء المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت، د.ط، أكتوبر 1983م، ص 20.

[3] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص 68-69.

[4] حودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة، عمان- الأردن، ط1/ 2006م، ص 75.

[5] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص 71.

[6] جودت عبد الهادي، نظريات التّعلم وتطبيقاتها التربوية، ص77-78.

[7] محمد جاسم محمد، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص123.

ج –حينما لا تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل وجبر على العمل، فإن عملها يزعج الكائن الحي.[1]

ويلقى قانون الاستعداد بالضوء على مواقف تعليمية كثيرة فمثلاً، الطفل الذي يسرع في اللعب مع زملائه ويُجبر على العودة للمنزل للمذاكرة، فإن إجباره على ذلك لا تتوفر له ظروف الاستعداد ويسبب له الضيق وعدم الارتياح.[2]

3 -قانون التدريب أو المران (التكرار) (Law، of، exercise):

يشير هذا القانون إلى أثر الاستعمال والممارسة في تقوية الارتباطات أو إضعافها. والمقصود بالتقوية هنا، زيادة احتمال حدوث الاستجابة، عندما يعود الوضع الذي ستثيرها إلى الظهور. أما الإضعاف، فيعنى إعاقة حدوث الاستجابة لدى ظهور الوضع المرتبطة به.[3]

وإن تكرار عملية الربط بين المثير المحدد والاستجابة المحددة، يؤدي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها وبالتالي إلى تعلم أكثر رسوخاً في أذهان الطلبة.

ويمكن صياغة هذا القانون على النحو التالي: إذا تكونت رابطة قابلية للتعديل بين مثير واستجابة، وكانت العوامل الأخرى متعادلة فإن التكرار يزيد هذه الرابطة قوة.[4]

ويفرق "ثورندايك" بين مظهرين لقانون الاستعداد هما:

الاستعمال (USE): يعني أن الارتباط مثير واستجابة يقوى بالاستعمال والممارسة.

الإهمال (Disuse): يعني أن ارتباط بين مثير واستجابة يضعف بالإهمال وعدم الممارسة.[5]

القوانين الثانوية للتّعلّم:

بالإضافة إلى قوانين التّعلم الرئيسية التي وضعها "ثور ندايك"، فقد وضع أيضاً عدداً من القوانين الثانوية يمكن تلخيصها فيما يلي:

---

[1] صالح محمد علي أبو جادو، وعلم النفس التربوي، 158-159.

[2] ينظر: محمد جاسم محمد، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص124.

[3] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عماد- الأردن، ط4/ 1423هـ-2003م، ص 324.

[4] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص158.

[5] ينظر: محمد جاسم محمد، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص122.

1 -قانون الانتماء (Belongingness، of،Law):

يرى "ثورندايك" وفقاً لهذا القانون الرابطة تقوى بين المثير والاستجابة الصحيحة، كلما كانت الاستجابة أكثر انتماء إلى الموقف ولهذا تجد الفرد يسارع إلى الرّد على من يحييه بإحناء رأسه إلى أسفل، بإنحناء مماثل من جانبه لرأسه، وليس بالاستجابة الكلامية التي هي أقل انتماءاً أو أكثر بعداً عن الموقف المثير، ويكون الأثر المترتب على الاستجابة أقوى، كلما كان ينتمي إلى الارتباط الذي يقويه.[1]

2 -قانون قوة العناصر (element، of، prepotency، of،Law):

يشير هذا القانون إلى قدرة المتعلم على الاستجابة على نحو انتقائي، بحيث يستجيب للعناصر الأكثر شيوعاً وقوة وأهمية في التعلم. وهذا يعني أن المتعلم يستطيع اختيار المكونات الأساسية في الوضع المشكل وبناء استجاباته في ضوئها، وإهمال المكونات أو العناصر الأقل أهمية.[2]

3 -قانون الاتجاه أو الموقف (attit de، or، Set، of،Law):

تُحدّد الاستجابات عادة وبصورة جزئية حسب الصفات التكيفية للأفراد نتيجة انتمائهم لحضارة معينة ولكن هؤلاء الأفراد يتأثرون أيضاً بأحوالهم الحاضرة. وهكذا فالموقف لا يحدد ما يعمله الفرد فحسب بل يحدد أيضاً ما يرضي الفرد أو يزعجه.[3] فعازف الكمان المحترف قد يندرج لدى سماع عزف شخص مبتدئ، في حين قد لا يبدي مستمع عادي مثل الانزعاج. والتالي يشير هذا القانون إلى تأثر التّعلم باتجهات المتعلم.[4]

4 -قانون الاستجابة المماثلة (Arlogy، by، Respohcee، of،Law):

يوضح هذا القانون الكيفية التي يتصرف بها الفرد في المواقف الجديدة. فهو يستجيب لهذه المواقف على نحو ما استجاب للمواقف المماثلة، ويستفيد في ذلك من نتائج الخبرة السابقة وبأوجه التشابه بين الموقف الجديد والمواقف السابقة .[5]

---

[1] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص 159.

[2] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص 325.

[3] جودت عبد الهادي، نظريات وتطبيقاتها التربوية، ص 72.

[4] ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص 325.

[5] إبراهيم وجبه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، درا المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية- مصر، د.ط، 1424ه--2004م، ص 125.

5 -قانون الانتقال الارتباطي (Law، of، ossaciahve، Shifting):

يشير هذا القانون إلى إمكانية ارتباط أية ايتجابة ثم تعلمها في حضور حادث أو مثير ما، إلى أي مثير أو حادث آخر يدركه المتعلم، إذا تمكن من الاحتفاظ بهذه الاستجابة رغم التغيرات التي تطرأ على الموضع المثير الذي ارتبطت به.[1]

كانت هذه هي القواني الفرعية التي وضعها "ثورندايك" لتفسير التّعلّم وهي كما ذكرنا سابقاً خسمة قوانين ولكن ما ينبغي الإشارة إليه هاهنا هو أنه توجد في بعض المؤلفات قوانين أخرى يضاف إليها وهي: "قانون التعّرف" و"قانون الاستقطاب" و"قانون تنوع الاستجابة (الاستجابة المتعددة)"، و"قانون العناصر السائدة.

رابعاً– تقييم نظرية ثورندايك (التّعلّم بالمحاولة والخطأ):

إن النظريات الحديثة لا تولى مفاهيم "نظرية الارتباط" في التّعلم مثل الاقتران والتكرار والأثر أهمية كبيرة وخصوصاً وإنها أصبحت الآن مفاهيم تقليدية ولكن رغم ذلك فلا مجال لإنكار أهميتها في فهم الترابط صار لها دور مختلف عن السابق بل ربما كان هذا الدور الآن أكثر شمولاً إذا أصبحت هذه المفاهيم نقاط ارتكاز للوصول إلى النظريات الحديثة.[2]

وتظهر أهمية نظرية "ثورندايك" في التعامل في مواقف كثيرة منها دروس الحسابات، والإملاء، وفي حفظ معاني الكلمات في اللغات الأجنبية، وتعلم الأحداث التاريخية وفي التدريب على استخدام الآلات، وفي تعلم الطباعة.[3]

ولقد قدم "ثورندايك" مساهمات هامة في مجال التّعلم الإنساني والحيواني على السواء بحيث يمكن إنكارها أو تجاهلها بأي شكل من الأشكال وقد تأثر العديد من المنظرين في مجال التّعلم بأفكاره ومناهج البحث التي اتبعها، ومن هؤلاء "جون واطسون" و"كلارك هل" و"أدوين جثري" و"سكنر" و"استس" وغيرهم ويمكن إيجاز أهم مساهمات "ثورندايك" على النحو التالي:[4]

---

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص 326.

[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دارسة مقارنة، ص 28.

[3] محمد جاسم، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص 125.

[4] عماد الزغول، نظريات التّعلم، ص 75.

- لقد أسهم "ثورندايك" في تطوير أفكار نظريات التعزيز التي ظهرت فيما بعد وذلك من خلال صياغته لقانون الأثر.
- ساهم "ثورندايك" في إدخال طرق علمية في دراسة التعلّم تقوم على المشاهدة والتجريب والتحليل الإحصائي.
- أكد "ثورندايك" فكرة أن السلوك محكوم بوظيفة معنية، أي أن السلوك الذي يصدر عن الكائن الحي يخدم وظيفة معينة وهو ليس مجرد رد فعل تلقائي.[1]
- لقد نبه "ثورندايك" على نحو مبكر إلى الدور الذي يمكن أن يسهم فيه حقل علم النفس في مجال التربية من حيث تخطيطاتها وتنفيذها وتقويمها، وقد أوضح الكيفية التي من خلالها يمكن تحسين عملية، التّعلم والتّعليم لدى المتعلمين بالاستفادة من المبادئ والقوانين النفسية.[2]

وبالرغم من كل الإسهامات التي أشرنا إليها والتي لم نأتي على ذكرها إلاّ أن نظرية التّعلم بالمحاولة والخطأ (الترابطية) كغيرها من النظريات حملت في طياتها بعض النقائص يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- وقع "ثورندايك" في خطأ عندما وضع تفسيراً سيكولوجياً للتعلم ثم راح يبحث له عن تفسير فسيولوجي، حيث اعتمد على تفسير غير مقبول له اليوم وهو آثار المحاولات تنطبع في الخلايا العصبية.
- يصدق التعلم بالمحاولة والخطأ على تعلم بعض الأمور، ولكنه لا يصدق على تعلم القضايا التي تتعلق بالفهم والإدراك وأساليب التفكير العليا، مثل التحليل، والترتيب والتقويم.[3]
- أن دور الفهم في عملية التعلم في نظرية "ثورندايك" ضعيف بل يكاد أن ينعدم، فالفهم عنده هو تكوين أكبر عدد ممكن من الارتباطات بين المثير والاستجابة والتي تساعد المتعلم على انتقاء الإجابة التي يراها مناسبة من بين العديد من الإجابات المختلفة لكي يصل إلى الهدف المنشود.[4] وبذلك يكون "ثورندايك" قد أهمل تأثير البيئة على العملية التعليمية.

[1] عماد الزغول، نظريات التّعلم ،ص 76.

[2] المرجع نفسه، ص 75-76.

[3] محمد جاسم محمد، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص125.

[4] ينظر: تسيير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ص199.

- يرى بعض العلماء أن تقليل "ثورندايك" من شأن العقاب في تعديل السلوك يرجع أساساً إلى أن "ثورندايك" استخدم، عقوبات خفيفة في تجاربه ومن ثمّ لم يكن يذكر في عملية التّعلم إلى تعديل سلوك المتعلم.[1]

ولكن ما يثير انتباهنا ويشدنا إلى نظريته هو أن "ثور ندايك" لم يكن عالماً متعصباً، وإنما عدل قوانينه وفقاً لمختلف الانتقادات الموضوعية التي وجهت لأعماله.[2]

وإذا جاز لنا أن نعتبر أن بعض النقد هو في حقيقته نوع من المديح لحق القول بأن تأثير "ثور ندايك" على أبحاث علم النفس المعاصرة لازل تأثيراً كبيراً ونخصُ بالذكر ثلاث عناصر رئيسية في أبحاثه لها أهمية بالغة على النظريات المعاصرة وهذه العناصر هي: 1- قانون الأثر وتطبيقاته على التعلم عند الإنسان و 2- تساؤلاته عن التّعلم دون وعي و3- التفسيرات المعاصرة لقانونه الخاص بانتشار الأثر.[3]

وأخيراً يمكننا القول بأن نظرية التّعلم بالمحاولة والخطأ "لثور ندايك" تعد من أهم النظريات في مجال التعلم وهذا ما سنلاحظه في العنصر الموالي المخصص للحديث عن تطبيقاتها في مجال التربية والتعليم.

خامساً- التطبيقات التربوية لنظرية ثور ندايك:

كان "ثورندايك" يعتقد بشدة أن ممارسة عملية التّعلم بحيث أن تدرس دراسة علمية. لقد كان من الواضح لديه ضرورة وجود علاقة وطيدة بين معرفة قوانين وأسس التّعلم وممارسة التّعلم. أي الربط المحكم بين عملية التّعلم بما تتضمنه من أسس وقوانين، وما تقوم عليه من نظريات ونظم وبين عملية التعليم ذاتها في الفصل الدراسي مما يحقق التكامل بين الاتجاهين، اتجاه التنظير والتقنين، واتجاه التطبيق وإلاّ لما أفاد أي منهما الآخر.[4]

ويرى "ثورندايك" أنه يجب على المعلم والمتعلم على حد سواء أن يعرفا ويحددا خصائص الأداء الجيد، بحيث يمكن تنظيم عملية التدريب والممارسة على نحو ملائم، كما يجب تشخيص الأخطاء وتصحيحها للحيلولة دون تكرارها، فقد يؤدي التدريب، في حالة عدم وضوح ما يتم تعليمه وتعلمه إلى تقوية الارتباطات الخاطئة عوضاً عن تقوية الارتباطات الصحيحة. ويجب الانتباه كذلك إلى امكانية ضعف الارتباطات الصحيحة

[1] تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ص199.

[2] ينظر: محمد جاسم محمد، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص125.

[3] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص29.

[4] أنور محمد الشرقاوي، التّعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلوا المصرية، د.ط، 2012، ص 58.

نتيجة عدم استعمالها، الأمر يوحي بضرورة الممارسة الصحيحة لفترة تمكن من قيام ارتباطات قوية تقاوم الإهمال أو النسيان.[1]

وتتحدد وظيفة المعلم داخل الصف وفق ما نصّ عليه "ثورندايك" في الأمور التالية:

1 -تقسيم موضوع الدرس إلى عناصره الأولية.

2 -تحديد المثيرات المناسبة لكل عنصر.

3 -ترتيب مكونات وعناصر موضوع التعلم حسب تدريجها.[2]

4 -تقديم العناصر بطريقة تسعى لحدوث الاستجابة الصحيحة.

5 -التعرف على حالات الإرضاء والمضايقة لدى الطلاب مع مكفأة الاستجابات الصحيحة باستخدام أساليب صحيحة لدى الطلاب.

6 -تشجيع تكرار الاستجابات الصحيحة والتي أتبعت بتوجيه وإرشاد من قبل المعلم مع إتباعها بمكافأة من أجل الحصول على حالة الرضا وتجنب حالة المضايقة عند الطلاب.[3]

وقد زود "ثورندايك" المعلمين ببعض الإرشادات التي تسهل العملية التعليمية التعلمية بالنسبة لهم ولطلابهم على حد سواء وهذه الإرشادات هي:

1) الاهتمام بالنشاطات المدرسية المرغوب في تحقيقها.

2) الاهتمام بتحسين أداء الطلاب، وذلك بتزويدهم بالثواب والتغذية الراجعة.

3) صياغة المادة الدراسية بحيث تبدو ذات معنى بالنسبة للطلاب.

4) تشكيل الموقف التعلمي بطريقة يغدو فيها المتعلم قادراً على إدراك حاجة يمكن إشباعها بالدرس موضع الاهتمام.

5) استثارة انتباه الطلاب بطريقة تمكنهم من تحيل الموقف التعلمي والوقوف على أكثر عناصره أهمية.[4]

ومساهمات نظرية "ثورندايك" في مجال التعلم عديدة نذكر منها:

- أن الموقف التعليمي يجب أن يكون متفقاً مع العالم كله كلما كان ممكناً.

---

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص 32.

[2] ينظر: مروان أبو حُويج، سمير أبو مّغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص185.

[3] محمد جاسم محمد، نظريات التّعلم، ص 60

[4] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص 329.

- ومع التأكيد على الاستجابات الصحيحة لمنبهات معينة والاستجابات الخاطئة يجب أن تصحح بسرعة لئلا تقوى، لذا فإن الامتحانات مهمة وتزويد التلاميذ والمعلمين بالتغذية الراجعة فيما يتعلق بعملية مهمة عندما يتعلم التلميذ المادة جيداً يجب أن يكافأ حالاً.[1]
- يقوم التعلم على مبدأ النشاط الذاتي، فالمتعلم يتعلم عن طريق العمل عن طريق الاستجابات النشطة، وقد كان التّعلم عن طريق العمل موضع عناية كبيرة من العلماء، فقد تحدث عنه "وليم جيمس" وتأثر "جون ديوي" بما قاله وقامت على يديه المدارس المعروفة باسم مدارس النشاط والتي تقوم برامجها على أنواع مختلفة من النشاطات، فنجد الطفل يقوم ببناء وتركيب أشياء ويقوم بممارسات مختلفة، ويقوم برحلات تنمّي الملاحظات، يجمع من خلالها الأشياء التي تستعمل في مواد الدراسة.[2]
- التعلم يجري من البسيط إلى المعقد وفي الاستفادة من هذا المبدأ في رسم المناهج الدراسية تكون الموضوعات في المراحل الدراسية الأولى سهلة ثم تزداد صعوبة شيئاً فشيئاً وذلك لكي تساعد الخبرات السابقة.
- ضرورة توفر الدافع في التعليم، وبهذا قد أكد "ثورندايك" على أهمية اتجاهات التلاميذ نحو التّعلم.[3] فالدافعية تقوم إلى التّعلم ويدونها قد لا يحدق التعلم أو أنه يكون محدّداً وضعيفاً ومن هنا يكون دور المعلم في تعزيز الدافعية عند الطلاب داخل غرفة الصف ليحصل نتائج طيبة.[4]

ومما سينسج من خلال هذا العرض لنظرية "التّعلّم بالمحاولة والخطأ" (الترابطية) "لثورندايك" هو أنها من أهم النظريات التي حاولت تفسير التّعلّم، وهذا واضح من خلال ما طرحته هذه النظرية من قوانين تجريبية ساهمت في بناء المسار التّعليمي والتربوي وخاصة في المراحل الأولى من تعلم الإنسان، بحيث أن المتعلم يتفادى بالمحاولات المتكررة الوقوع في الأخطاء التي وقع فيها في بادئ الأمر.

ويضاف إلى ذلك توجيه المتعلم بالوقوف على الأخطاء وتوضيحها ليتمكن من إدراكها ومن ثم يقوم بتصحيحها.

---

[1] محمد جاسم محمد، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص126.

[2] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص86.

[3] محمد جاسم محمد، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص126.

[4] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية، ص87.

فعن طريق هذه النظرية يتعلم التلميذ طريقة الاستماع الجيد، وكيفية التّحدث بطلاقة، والتمكن من القراءة والكتابة الجيدتين، وبالممارسة والتدريب المستمر عليهم يصير المتعلم ماهر بهم وبالتالي يمكن القول بأنه اكتسب المهارات القوية الأساسية (مهارات التواصل اللّغوي).

المطلب الثاني: نظرية التّعلّم الإجرائي لسكيز.

تعرف "نظرية التّعلّم الإجرائي" بأسماء أخرى مثل: "النظرية الإشراطية الإجرائية"، أو"الإشتراطية الحديثة" أو "الراديكالية السّلوكية" أو "السّلوكية الحديثة" أو "التعلّم الوسيلي" أو "الذرائعي". ويعد "سكنر" أول من أظهر هذا الاتجاه وقد تركزت كتاباته على "الإشتراط الإجرائي"، و"برمجة التعليم"، و"التحليل التجريبي" للسلوك.[1]

أولاً– التعريف بسكينر بورّوس فريدريك (Burrhus Fredericskinner):

هو عالم نفس أمريكي من أركان المدرسة السلوكية. عُرف بتجاربه المبتكرة في حقل تعليم الحيوانات.[2] ولد في سوسكيهانا بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية في العشرين من شهر مارس عام 1904م، إلتحق بكلية هاميلتون قسم اللغة الإنجليزية وبعد أن تخرج منها حاول العمل ككاتب ولما لم يجد سيئاً يكتب عنه ترك هذا الأمر.[3]

واتجه نحو اهتمامات أخرى تمثلت في دراسة السلوك، نظراً لاهتماماته بكتابات "واطسون" و"بافلوف" و"ثور ندايك" بهذا الشأن التحق "سكينر" ببرنامج الدراسات العليا فس قسم علم النّفس في جامعة "هارفارد"، حيث بدأ في إجراء سلسلة من التّجارب على الفئران، ومن نتائج أبحاثه هذه أصدر كتابه المعروف باسم "سلوك الكائنات الحية" وقد تحدث فيه عن قوانين الاشتراط والانعكاس؛ [4] وتمثل ذلك في قوانين تقوم على وجود المثير (S) المطابق "للاشتراط الكلاسيكي" عند "بافلوف"، ونوع يقوم على "الاستجابة" (R) المطابق "للتعلم الوسيلي" المنبثق عن "قانون الأثر" عند "ثورندايك"[5] فقد حقق "سكينر" مزيداً من الإجازات

[1] ينظر: يوسف محمود قطامي، نظريات التّعلم والتعليم، دار الفكر الأدرن، ط1/ 2005م-1426هـ، ص 124.

[2] جيران مسعود، الرائد معجم الفبائي في اللغة والإعلام، ص127-128.

[3] ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التّعلم دراسة مقارنة، ص138.

[4] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص78.

[5] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص49.

التي شملت إجراء البحوث المخبرية الناجحة، ونشر العديد من الكتب والمقالات حول المبادئ السلوكية وتطبيقاتها لمعالجة المشكلات الاجتماعية.[1]

ومن هنا جاءت الترجمة لنظرية "سكينر" بـــ"النظرية الإجرائية"، في حين أن ما قصده بكلمة "OPERAUT" هو أن هذا النوع من السلوك أكثر فعالية وتأثير من السلوك الإستجابي، ولذلك فهو سلوك نافذ مؤثر في البيئة.[2]

ثانياً– تفسير سكينر للتّعلّم:

لقد انطلق "سكينر" في تفسيره لعملية التّعلّم من "قانون الأثر" في "نظرية ثور ندايك" ولكنه اعترض على مفاهيم "حالة الرضا" و"عدم الرضا" كتوابع للسلوك لعدم وضوح مثل هذه المفاهيم وصعوبة قياسها، لذا فهو استعاض عنها مستخدماً مفاهيماً أكثر دقة ووضوخاً تتمثل في "التعزيز" و"العقاب".[3]

وقد تأثر سكينر في بناء نظريته أيضاً بأفكار كل من واطسون وبافلوف بالاستراط، وقد ميز بين نوعين من التعلم وفقاً لمبادئ الاشتراط ونوع السلوك الذي يصدر عن العضوية وهما:

التّعلّم الاستجابي: (terning،Respodent).[4]

ويتمثل في أنماط الاستجابات التي تحددها بل تستجرها المثيرات القبلية المنبهة لها وتسمى العلاقة بين مثل تلك المثيرات والاستجابات بالانعكاس.[5] ويولد الفرد ولديه بعض هذه الارتباطات (بين المثير والاستجابة)، ثم يكتسب البعض الآخر خلال العمليات الشرطية التي تحدث في المواقف السلوكية أثناء مراحل نموه المختلفة.[6]

مثل ضيق حدقة العين نتيجة تأثير الضوء، أو سيلان الدموع عند تقطيع شرائح البصل، أو سيلان اللعاب لرائحة الطعام، أو ارتباط الارتجاف بالبرودة؛ وتحدث الاستجابات بمجرد ظهور المثير.[7]

---

[1] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص174.

[2] محمد جاسم محمد، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص135.

[3] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص79.

[4] المرجع نفسه,ص 80.

[5] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص174.

[6] ينظر: أنور محمد الشرقاوي، التّعلّم نظريات وتطبيقات، ص60.

[7] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص52.

فعلى سبيل المثال، استجابة إغماض العين نتيجة نفخ الهواء فيها، هي بمثابة استجابة طبيعية (منعكس طبيعي) المثير طبيعي يحدثها وهو "نفخة الهواء" ومثل هذه الاستجابة فطرية غير متعلمة في الأصل، ولكن هذه اللاستجابة يمكن إحداثها بمثير آخر محايد من خلال إقرانه لعدد من المرات بالمثير الطبيعي (نفخة الهواء) بحيث يصبح قادراً على استجرار مثل هذه الاستجابة.[1]

وعليه نجد أن سكينر لم يهتم كثيراً بهذا النوع من التّعلّم لأن مثل هذه الاستجابات هي مجرد منعكسات لا إرادية لا تحدث تاثيراً أو تغيراً في البيئة، وإنما هي ردة فعل متعلمة لمثيرات تسبقها تعلم الكائن الحي الاستجابة لها وفقاً لعملية الاقتران.

التّعلّم الإجرائي (Learning،Opernt):[2]

يرى سكينر أنّ معظم سلوك الإنسان هو سلوك إجرائي محكوم نتائجه، وليس سلوكاً استجابياً مستجراً بمثيرات. ومن هنا كان تركيزه على هذا النوع من السلوك. وسمى سكينر هذا النوع من السلوك الإجرائي، لأنه يؤثر في البيئة ذاتها أو يحدث تغيراً في العالم المحيط وعليه فليس كل سلوك يعد سلوكاً إجرائياً. [3] [3]

ويذكر "سكينر" أن أغلب أنماط السلوط تختلف عن نمط السلوك الاستجابي فبينما السلوط الإستجابي يعتبر سلوك ارتباط ما بين مثير واستجابة فإن السلوك الإجرائي يختلف كلياً عن ذلك، لأنه سلوك لا يرتبط بمثيرات محددة مسبقاً في الموقف. وليس هناك مثير معين يعمل على استدعاء الاستعابة الإجرائية كما في السلوك الإستجابي، بل أنه عبارة عن كل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي.[4]

وهنا لابد من الإشارة إلى أن وصف شكل السلوك لا يكفي لتصنيف التّعلّم على أنه تعلّم استجابي أو تعلم إجرائي، بل لابد من وصف علاقة هذا السلوك بالبيئة. [5] فلو تأملنا مثلاً، بكاء الطفل لوجدنا أن وخزة مؤلمة قد تكون كافية لإحداثه، وهنا يكون البكاء سلوكاً استجابياً، بينما يحدث البكاء في أحيان أخرى لأنّ الطفل قد تعلم أن البكاء يكون متبوعاً بانتباه والدته، وعليه فإذا أردنا التعامل مع بكاء الطفل بصورة مناسبة

[1] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص80.

[2] ينظر: المرجع والصفحة نفسهما.

[3] ينظر: تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاتع في مجال التربية الخاصة، ص178.

[4] أنور محمد الشرقاوي، التّعلّم نظريات وتطبيقاته، ص61.

[5] ينظر: صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، ص175.

فلابد من تعرّف مصدره، وهل نشأ من مثير مؤلم أو أنه يعتمد على العواقب السابقة لمحاولة الطفل جذب الانتباه إليه.[1]

ويعتقد "سكينر" أن دراسة العملية التعليمية تعتمد بصفة أساسية على سلوك الطالب والمعلم، فنجده يصدق التعلم بأنه تعديل في السلوك ويضف التعليم بأنه تشكيل السلوك. ومن تجارب سكينر العديدة توصل إلى ما يلي:

1 -أن كل خطوة في عملية التّعلّم ينبغي أن تكون قصيرة، كما ينبغي أن تقوم على السلوك سبق تعلّمه من قبل.

2 -أنه في المرحلة الأولى ينبغي أن يكافأ التّعلّم بصورة ومنتظمة، وفي كل المراحل لابد أن يضبط بإحكام نظام تقديم المكافأة خطة معينة العزيز المستمر أو العزيز المتقطع كل بحسب مقتضيالموقف.

3 -ينبغي تقديم المكافأة فور ظهور الاستجابة الصحيحة.

4 -يجب أن يعطي المتعلم فرصة أن يكتسب بنفسه صورة التمايز في المثير، فلذلك يقود غالباً إلى النجاح.[2]

كما يرى ""سكينر" أن هناك ثلاث عوامل تساعد على حدوث التّعلم وهي:

1 -توافر موقف يحدث فيه السلوك.

2 -حدوث السلوك نفسه.

3 -ظهور نتائج السلوك.[3]

ثالثاً– طبيعة ومفاهيم النظرية الإجرائية:

من أهم المفاهيم التي مكننا أن نجدها في "النظرية الإجرائية" في التّعلّم لدى "سكينر" هي "الاشراط الإجرائي"، و"المثير" و"التعزيز"، و"العقاب"، "السلوك اللغوي"، و"التعليم المبرمج".

1 -الاشراط الإجرائي (conditioning،operant):

التعلم عند سكينر "هو تغير في احتمال حدوث الاستجابة ويتم هذا التغيير عن طريق "الاشتراط الإجرائي" والأخير هو عملية التعلم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالاً وتكراراً، ويستخدم مصطلح "إجراءات" لوصف مجموعة من الاستجابات أو الأفعال التي يتألف منها العمل الذي يقوم به الكائن

[1] صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي ،ص 175.

[2] محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، ص 88.

[3] المرجع نفسه، ص 90.

العضوي.[1] فسكينر هو صاحب نظرية الاشراط الإجرائي وهو الذي وهو الذي ابتدع هذه التسمية والتي يعرفها بما يلي:

«إن كلمة تؤكد حقيقة كون السلوك يجري شيئاً في محيطه ليولد النتائج المطلوبة» [2] والسلوك أفعال تلقائية منها: المشي والرقص والابتسام والتقبيل وكتابة الشعر وشرب المثلجات ومشاهدة التلفزيون وغيرها، وتتلخص الفكرة الأساسية للإشتراط الإجرائي لدى "سكينر" فيما يلي:

يميل الكائن العضوي في المستقبل إلى تكرار ما قام به وقت التدعيم، ومن ثمَّ فإن المجرب يمكنه عن طريق رمي طعم لكل خطوة على الطريق أن يقود هذا الكائن ليعمل ما يرغب المجرب في أن يعمله. [3]

2 -المثير (Stimulate):

لقد تعددت تعاريف المثير بين علماء النفس ولكل وجهة نظره، مع أن السلوكية الإجرائية لا تعطي وزناً كبيراً للمثير لأن المهم هو الاستجابة الإجرائية وهي التي تحدد نتائج ما يلي الاستجابة. ويتوقف على نتائجها ما يقوم به الفرد تالياً.[4]

والمثير هو عبارة عن أجزاء معينة من البيئة الخارجية يحدد تجريبياً فالمثير هو أي جزء من البيئة الخارجية يرتبط بسلوك استجابي أو إجرائي وفقاً لقوانين معينة فالمثيرات هي عوامل تابعة للسلوك يختارها الكائن الحي من البيئة الخارجية.[5]

والمثير عند "سكينر" هو نوع من الأحداث البيئية التي لا يمكن تحديدها منفصلة عن ملاحظات أسلوب معين من أساليب النشاط للكائن الحي. [6] ويميز "سكينر" في نظرية بين ثلاث أنواع من المثيرات التي تتحكم في حدوث الاستجابة الإجرائية والسلوك الإجرائي، وهي:

[1] محمد جاسم محمد، علم النفس التربوي وتطبيقاته، 141.

[2] مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص186.

[3] محمد جاسم محمد، علم النفس التربوي وتطبيقاته، 141.

[4] ينظر: يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، ص126.

[5] تسيير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ص181.

[6] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص53.

المثير المعزز (Rein Forcing Stimulus):

ويقصد به كل أنواع المثيرات الإيجابية التي تلي حدوث السلوك الإجرائي، كالمعززات اللفظية والمادية والاجتماعية والرمزية والمعززات السلبية التي تعمل على إيقاف مثير مؤلم، وتعمل هذه المعززات على تقوية ظهور الاستجابات أو السلوك الإجرائي.

المثير العقابي (Punishing،Stimulus):

ويقصد به كل أنواع العقاب، مثل العقاب اللفظي أو الاجتماعي أو الجسدي، التي تلي حدوث السلوك الإجرائي، وتعمل تلك المثيرات على إضافة ظهور ذلك السلوك.

المثير الحيادي (Neutral Stimulus):

ويقصد بذلك المثيرات التي لا تؤدي إلى إضعاف السلوك الإجرائي أو تقويته.[1]

3 -التعزيز (Rein Forcement)

يستمد التعزيز عند "سكينر" أصوله من "فكرة الأثر" عند " ثورندايك". فهو الذي تكلم عن أهمية تعزيز الاستجابة في مواقف التّعلم، ولكن "سكينر" لا يفسر التعلم مثل "ثورنديك" على أساس أن نتائجه تتمثل في الاستجابة أو نوع السلوك الذي يعزز أثناء التدريب، وإنما تفسيره على أساس النتائج التي تترتب على هذا السلوك الذي حدث في الماضي أثناء التدريب والتغيير الذي يطرأ على هذا السلوك في المستقبل.[2]

ويُعرَّف التعزيز على أنه أي حدث سار يتبع سلوكاً ما بحيث يعمل على تقوية احتمالية تكرار مثل هذا السلوك في مرات لاحقة. وبهذا لمنظور يمكن النظر إلى التعزيز على أنه حالة سارة أو مثيرة مرغوب فيه يرتبط بعلاقة زمنية معينة مع السلوك بحيث يعمل على المحافظة على قوة هذا السلوك وزيادة احتمالية ظهوره لاحقاً؛ فالمعزز هو نوع من المكافآت ذات التأثير النفسي قد تكون داخلية المنشأ أو خارجية وتعمل على خفض التوتر أو إشباع الدوافع لدى الفرد.[3]

فعلى الرغم من أن "سكينر" يهتم أساساً بالتعزيز الإيجابي لتأثيره الواضح في تكوين استجابة الاشتراط الإجرائي. فإنه تعرض لأثر التعزيز السلبي على السلوك، ولذلك نجد أنه يميز بين نوعين التعزيز:

---

[1] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص176.

[2] إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص188-189.

[3] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص83.

التعزيز الإيجابي (Rein Forcement،Positive):[1]

التعزيز الموجب هو إضافة مثير معين بهذا السلوك مباشرة، مما يؤدي إلى احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في الموافق المماثلة. والأمثلة على التعزيز الموجب كثيرة في حياتنا اليومية كتقديم المديح للطالب، وتكريم الفائزين، ووضع الدرجات على السلوك المتميز، وزيادة راتب الموظف، وثقيل الوالد لطفله وما إلى ذلك.[2]

التعزيز السلبي (Reinforcement،Negative):

وينشأ نتيجة إزاحة معزز سالب من الموقف، وتعتبر المعززات السالبة بمثابة مثيرات متفرة يعمل الكائن الحي على تجنبها. مثال ذلك الصدمة الكهربائية التي تعتبر بمثابة معزز سالب ولذلك فإن الاستجابة تعزز إما بتقديم معزز موجب، أو بإزاحة معزز سالب من الموقف مما ينشأ عن ذلك تقوية الاستجابة واحتمال ظهورها في المرات التالية.[3] والتعزيز السلبي يتضمن كافة أنواع التهديد الواضح أو الخفي بالعقاب والتوبيخ والرسوب والحبس في المدرسة...الخ.[4]

ومن هنا فإن التعزيز السلبي يعمل تماماً كالتعزيز الإيجابي، باستثناء أنه يعمل من خلال إزالة الأشياء غير السارة بدلاً من إضافة أشياء سارة. وأن كلاً من التعزيزين الإيجابي والسلبي يعمل على إضافة تحسن نسبي في ظروف الفرد. كما أن هذا التصنيف الإيجابي والسلبي يثير إلى ميدان الثواب والعقاب وأثر كل منهما في التّعلّم.[5]

4 -العقاب (Punishment):

العقاب إجراء يتضمن تقديم مثير مزعج فوراً بعد استجابة معينة تقوم بها العضوية، وذلك لتقليل أو لمنع تكرار حدوث تلك الاستجابة غير المرغوب بها، ويرى "سكينر" أن العقاب إجراء فعال في تغير السلوك، ولكنه إجراء غير مرغوب به.[6] فعلى سبيل المثال، قد يتوقف الطالب عن ممارسة سلوك الغش بالامتحانات

---

[1] أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص67.

[2] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص182.

[3] انور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص67-68.

[4] محمد جاسم محمد، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص139.

[5] مروان أبو حويج سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص192.

[6] يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، ص150-151.

بسبب خبرته السابقة بنتائج مثل هذا السلوك وهو العقاب، كما أن التاجر ربما يتوقف عن التجارة بسبب الخسارة أو يكف الطفل عن إيذاء أخته الصغرى بسبب توبيخه.[1]

ويشار إلى أن هناك نوعين من العقاب هما:

العقاب الإيجابي (Punishement،Positive):

ويعرف هذا النوع بالعقاب من خلال الإضافة وفيه يتم إتباع السلوك غير المرغوب فيه بمثير مؤلم أو حالة غير سارة بهدف تقليل أو إضافة قوة هذا السلوك وتقليل احتمالية تكراره لاحقاً. ومن أمثلته عقوبة الضرب والتوبيخ والتعزيز لمقترفي السلوكات الخاطئة بالإضافة إلى تكليف الأفراد القيام بأعمال إضافية لمخالفاتهم.

العقاب السّلبي (Punishment،Negative):

ويعرف هذا النوع من العقاب بالإزالة وفيه يتم إزالة حدث سار أو مثير مرغوب فيه من بيئة الكائن الحي كنتيجة لقيامه بسلوك غير مرغوب فيه. فعلى سبيل المثال قد يحرم الطالب من المشاركة في رحلة مدرسية سبب مخالفته تعليمات المدرسة، وقد يقوم المعلم بخصم بعض العلامات لطالب ما لعدم حله الوظائف المدرسية.[2]

ومن الأمور والملاحظة أن العقاب لا ينجح عادة في استبعاد السلوك المكروه بل قد يزيد منه مثل ما يحدث في حالة الأطفال الذين يعاقبون لاعتدائهم على ملائهم. ولزيادة فعّالية العقاب يجب مراعاة البنود التالية:

1 -يجب ترتيب العقاب بشكل معين بحيث لا يكون هناك مجال للهرب.

2 -يجب إعطاء العقاب مباشرة بعد الاستجابة غير المرغوب حتى يعرف الفرد لماذا عوقب.

3 -يجب أن لا يتم إعطاء العقاب بالتدريج بل يجب أن يكون تقديمه بشكل شديد.[3]

4 -لا يوثر العقاب على السلوك المعاقب فقط، بل يؤثر على جميع مستويات سلوك العفوية.

5 -عند ما تتم معاقبة سلوك ما يجب توفير السلوكات البديلة. وإلاّ فسوق يؤدي ذلك إلى الخوف والقلق وربما يتطور إلى أحد أشكال السلوك العدواني.[4]

---

[1] عماد الزغول، نظريات التّعلّم، ص 85.

[2] المرجع نفسه، ص 86-87.

[3] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص57.

[4] تسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ص182.

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة عدم الخلط بين إجراءات العقاب السلبي والتعزيز السلبي، فالتعزيز السلبي يستخدم للحفاظ على سلوك مرغوب فيه وزيادة قوته من خلال إزالة أو حذف مثيرات غير مرغوب فيها.

6 -التعليم المبرمج (Programmed، Instruction):

يعتبر "سكينر" أول مبتكر للتعليم المبرمج، ففي عام 1954م، شهدت الولايات المتحدة الأمريكية نقصاً حاداً في عدد المعلمين، فتقدم "سكينر" باقتراحه لحل مشكلة هذا النقص بناءاً على ما توصل إليه من نتائج في الاشراط الإجرائي.[1] وتقوم فكرية على تجزئة المادة التعليمية إلى وحدات جزئية بشكل كل منها إطاراً يشمل على فكرة معينة في الغالب تكون على شكل سؤال ويتطلب هذا النوع من التعليم تفاعل المتعلم مع المادة الدراسية مباشرة دون الحاجة إلى تدخل المدرس على نحو مباشر، بحيث يقتصر دور المدرس على تحديد مصادراً التعلم والتوجيه والإشراف فقط.[2]

كما ابتكر "سكينر" آلة ترفع كفاءة التعليم في بعض المهارات الحساسية والقراءة والإملاء، فلتعلم الجمع يضغط التلميذ على زر في الآلة فتظهر مسألة الجمع، وبعد أن يحل التلميذ المسألة يضغط على زر آخر لمعرفة صحة إجابته، فإذا كانت المسألة صحيحة فإنها تعزز بظهور المسألة التالية وهكذا، ومن مزايا هذه الآلة أن التعزيز فيها فوري، كما أن سلسلة المشكلات التي تعُرض على التلميذ محددة.[3]

ساعدت المفاهيم التي وضعها "سكينر" في تطوير التعليم البرنامجي، ومن خصائص التعليم البرنامجي (المبرمج) ما يلي:

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

2 -تتبع الاستجابات على الفقرات التي تعرض للمتعلم بتعزيزات فورية، وهذا شكل من أشكال التعزيز الإيجابي.

3 -لا يتمل التعزيز السلبي أو العقاب، ويتم تصحيح الأخطاء فوراً عندما ينتقل الطالب من فترة إلى أخرى.[4]

4 -يعزز استجابات التلميذ بالمعرفة الفورية للنتائج بالاستعانة بالتلميحات والتلقينات اللازمة.

---

[1] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص186.

[2] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص 99.

[3] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص62.

[4] محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، ص 90-91.

5 -يسير التلميذ في البرنامج بخطى صغيرة، وبالتالي لا يقع في أخطاء كثيرة، حيث تكون استجاباته في أغلبها صحيحة بالرغم من تناقص وتلاشي التلميحات تدريجياً.

6 -يقدم سلسلة منظمة من البنود التي تثير اهتمام التلميذ، وتزوده بأجزاء صغيرة من المعرفة تدريجياً، وتتطلب منه استجابات.[1]

رابعاً- تقييم نظرية سكينر (التّعلّم الإجرائي):

حظيت النظرية الإجرائية كغيرها من الحركات الفكرية الرئيسية الأخرى بالقبول لدى جهات علمية بينما عارضتها جهات أخرى، ولفي الوقت الذي أحرز فيه التحليل السلوكي انتصارات في المجال التطبيقي إلاّ أنه فقد الكثير من موافقة في المجال الأكاديمي الذي يمثل المصدر الرئيسي للطلاب والأساتذة والباحثين الذين يمكن أن يكونوا عدته للمستقبل ومع ذلك فإن بعض النقد الذي وجه للنظرية الإجرائية كان متخلفاً في حد ذاته.[2] مقارنة مع مصطلح "تكنولوجيا التربية" و"التعليم المبرمج" الذي ابتكره "سكينر" في مقاله الشهير عام 1964م "علم التعلم وفن التدريس" ومنذ ذلك الحين شاع المصطلح وانتشر وأصبح "التعليم المبرمج" هو أحد المعالم الرئيسية للنظرية وتطبيقاتها في النصف الثاني من القرن العشرين.

"فسكينر" يرى: أن اعتماد "تكولوجيا التعلّم" في المدارس سيخرج بالمدرسة الحديثة من التخلف الذي تعيشه اليوم إلى عالم القرن العشرين بمنجزاته العلمية والتكنولوجية.[3]

ولكن هذا لا ينفي وجود بعض النقائص التي هي بمثابة حافز ومثير لتطور هذه النظرية و ارتقائها وإضافة أفكار جديدة لها.

فقد يؤخذ على "سكينر" أنه استمد نتائجه من عدد محدود من التجارب. خرج منها بتفسيراته وقوانينه. وأنه اهتم بالحالات ذات الصلة بالتطبيقات العلمية وتفسير هذه الحالات، أكثر من اهتمامه بالخروج بقواعد عامة وتفسيرات أكثر شمولاً ولا تتجاوز نطاق الحالات الفردية إلى قوانين عامة لتفسير السلوك وأنه أضفى صفة النظرية على هذه التفسيرات.[4]

يعاب على نظرية سكينر تقنيتها للمعرفة، وذلك لأنها تقدم المادة المراد تعلمها في وحدات صغيرة مما يصعب على المتعلم الربط بينها.

---

[1] أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص80.

[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص144.

[3] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص66.

[4] إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص194.

من الصعب تزويد المتعلم بالقدر الذي تتطلب النظرية من المعززات، فمثلاً 25000 تعزيز للطفل في الأربع سنوات الأولى من الدراسة وهن أمر غير ممكن.[1]

أما "مافتز جيرالد" فيرى أن اعتماد تكنولوجيا التعليم تعمل على تحويل كل من المعلم والتلميذ إلى نوع من الإنسان الآلي. كذلك انتقد بعض علماء التعلم نظام التعزيز المتصل الذي أسّس عليه "سكينر" و"هولاند" "الكتاب المبرمج" على أساس أنه لا يسمح بإتباع طريقة لتعزيز الاستجابة الناجحة، حيث لا نستطيع أن نضمن أن التلميذ لن يلجأ إلى الجواب قبل محاولة السؤال. وهذا الغش للأسف شائع بين الصغار، وقد يقع فيه بعض البالغين، ومعنى ذلك صعوبة إحكام نظام التعزيز.[2]

إن إتباع طريقة "التعزيز المتصل" أي التعزيز عقب كل سؤال، قد يؤدي إلى تعود المتعلم على هذا النوع من التعزيز، ويفقد فاعليته أو يؤدي إلى عدم استجابة المتعلم للسؤال إذا لم يحدث التعزيز.

إن طريقة "تعديل السلوك" تجعل من عملية الانضباط عملية مكافأة أو إثابة إذا فعلت كذا أعطيتك كذا وبذلك يتعلم التلميذ أن يسأل عما يأخذ قبل أن يبدأ في العمل. وقد يصل به الأمر أن يصبح غير قادر على العمل بدون إثابة.[3]

إلا أننا بالرغم من ذلك لا نستطيع أن ننكر أهمية ما قدمه "سكينر" في ميدان المعرفة النظرية. فقد راينا كيف فرق بين "الاشراط الكلاسيكي" و"الاشتراط الإجرائي"، وكيف حدد النظم التي يتم عن طريقها التعزيز وآراءه الخاصة بتميز "المثير" وتمايز "الاستجابات".

هذا فضلاً عما استخدمه "سكينر" من مصطلحات علمية جاءت نتيجة الظروف التجريبية التي تمت فيها تجاربه والشروط التي إلتزم بها، ورغبته في أن يأتي نتائج هذه التجارب في صورة مادة علمية تصاغ بطريقة موضوعية محددة مثل معدل الاستجابة ونسبة التعزيز... إلى غير ذلك من المصطلحات التي استخدمها "سكينر"، ومن بعده غيره من علماء النفس.[4]

[1] محمد جاسم محمد، نظريات التّعلم، ص 92.

[2] جودت عبد الهادي، نظريات التّعلم وتطبيقاتها التربوية، ص66.

[3] المرجع نفسه، ص 67.

[4] إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص194.

يمكن الاستفادة من نظرية "سكينر" في معرفة كراهية طفل لمادة ما أو عدم اهتمامه بدراسة اللغة مثلاً، كما يمكن الاستفادة منها في التفكير في كيفية مساعدة الطفل على تعلّم شيء ما إذا لم يكن محجماً عن تعلمه.[1]

وهكذا يتبين لنا كيف قدم "سكينر" الكثير لسيكولوجية التّعلم وكيف أنّ إضافاته لم تقف عند حدود قيمته النظرية بل تعدت ذلك إلى وضع النواحي النظرية موضع التطبيق، وكيف ساهم "سكينر" في حل كثير من مشاكل التّعلم والتعليم.[2] وهذا ما سنلاحظه في التطبيقات التربوية لنظريته الإجرائية.

خامساً– التطبيقات التربوية لنظرية سكينر:

من الاهتمامات الواضحة في كتابات "سكينر" عن السلوك الإجرائي محاولاته المتعددة في تطبيق الأسس التي يقوم عليها "الاشتراط الإجرائي" في المواقف العملية المعقدة في مجالات التطبيق المختلفة. فقد كتب في تحليل اللغة كنظام الاستجابات الإجرائية. وكان أكثر طموحاً عندما حاول استخدام أسس التعليم في بناء تنظيم اجتماعي أكثر مثالية فقد أفاد المجالات التطبيقية كثيراً وخاصة مجال التربية.[3]

إنّ "سكينر" قد بين إمكانية تطبيق مبادئ الاشتراط الإجرائي على الكثير من الأوضاع التعليميّة التعلّميّة، وأدت بحو ثه إلى[4] تطوير تقنيات تعليميّة مختلفة كآلالات التعليميّة والمخابر اللغوية، ولعل مفهوم "التعليم المبرمج "من أكثر التطبيقات التربوية أهمية لمبادئ "الاشتراط الإجرائي".

ينطوي مفهوم هذا التعلّم على استخدام مبادئ الاشتراط الإجرائي في تعليم المواد الدراسية المختلفة، حيث تقسيم المادة التعليميّة إلى أجزاء صغيرة سبباً ومرتبة على نحو معين لتحقيق الأهداف المطلوبة، يتعلم الطلاب هذا المادة تدريجياً، [5] فيتقدمون من خطوة إلى أخرى حتى يتمكنوا من المادة جميعاً، ويتم تزويدهم بالتغذية الراجعة في كل خطوة من الخطوات فهو موضوع الاهتمام لتصحيح إجاباتهم الخاطئة، بحيث لا يسمح للطلاب الانتقال إلى الخطوة التالية ما لم يتمكنوا من الخطوة التي سبقتها.[6]

---

[1] محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، ص 92.

[2] إبراهيم وجيه محمود، التّعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 194.

[3] أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص 76.

[4] عبد الجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص 352.

[5] المرجع نفسه، ص 353.

[6] ينظر: المرجع نفسه ، ص 353.

ويتناول "سكينر" في كتابه "تكنولوجيا التعليم" كثيراً من جوانب مشكلات التعلّم في الفصل الدراسي، والحاجة إلى تعديل أساليب التّعلم بوجه عام، والاتجاه إلى الأساليب التكنولوجية في العملية التعليمية. وذلك من خلال عملية مراجعة شاملة لأساليب ممارسة النشاط المدرسي، وكيف يمكن الاستفادة من الأبحاث التي تجرى في مجال التّعلّم للوصول بأساليب التّعليم إلى مستوى أفضل، وفي ضوء زيادة المعلومات التي نحصل عليها من نتائج أبحاث عملية التّعلّم، يجب أن يكون اهتمامنا موجهاً نحو الفصل الدراسي، وما يمارس فيه من أساليب النشاط المختلفة.[1]

وذلك بضبط أنماط السلوك المطلوب سواء كانت في القراءة أو الكتابة أو ما أشبه وصياغتها في صورة إجراءات يمكن تدريب التلاميذ عليها وتعزيز كل خطوة أو استجابة صحيحة توصل إلى نمط السلوك المطلوب تعلمه.[2]

ويمكن تلخيص الخطوط العريضة التي اقترحها "سكينر" للمعلمين كما يلي:

1 -استخدام التعزيز الإيجابي، ضمن الحدود العملية بقدر الإمكان.

2 -ضبط المثيرات المنفردة في غرفة الصف.

3 -ضرورة تقديم التغذية الراجعة، سواء أكانت في صورة تعزيز موجب أم تعزيز سالب أم عقاب، فور صدور السلوك عن المتعلم.

4 -الحرصُ على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجريها المتعلم وتتابعها، وتقديم التغذية الراجعة في كل ما يتعلمه الطالب.[3]

كما حدد "سكينر" عدد من المثيرات الصفية المنفردة نورد منها ما يلي:

- السخرية من استجابات الطلاب.
- تقديم التعليمات المؤذية لذات الطالب.
- الطلب من الطلاب الوقوف مواجهة الحائط.
- الحبس لخطأ ارتكبه الطالب.
- الوظائف البيتية الإضافية الكثيرة والصعبة.[4]

---

[1] أنور محمد الشرقاوي، التّعلّم نظريات وتطبيقات، ص76.

[2] تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاتها في مجال التربية الخاصة، ص184.

[3] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص188.

[4] محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، ص 91.

- العمل الإجباري.
- إلزام الطالب الجلوس بصمت.
- إجبار الطالب على القيام بنشطات لا يرغب القيام بها.[1]

ويؤكد "سكينر" أن أهداف الفصل الدراسي يجب أن يحدد كاملاً قبل حدوث التعلم، بل وأكثر من ذلك. وفي حالة عدم تحديد الأهداف التربوية إجرائياً فإنه يتعذر على المربي معرفة ما إذا كان قد حقق ما أراد أن يحققه أم لا.[2]

وفي التّعلّم الشرطي الإجرائي يعتبر المعلمين هم منشئوا ومثبتوا سلوك التلميذ. حيث يرى "سكينر" بأن هدف التعليم هو التنبؤ والسيطرة على سلوك الكائن والفرد فهو يؤكد على الدراسة النفسية العملية للسلوك الملاحظ للكائن والبيانات تستمد فقط من طريق الملاحظة الحسية.[3]

فالمعلم في التّعلم الشرطي الإجرائي يتجنب استخدام العقاب فهو يثبت السلوك المناسب ويعمل السلوك غير المناسب وهو بهذا الأسلوب يساعد على إطفاء هذا السلوك.[4]

إن المنهج المستند على التعلم الإجرائي إذن هو منهج محدد وخاص وأن مفتاح كل تعلم ناجح هو تحليل طبيعة المهمة التي ستعمم وتصمم أساليب تمكننا من التعامل مع العملية التعليمية التعلّميّة بثبات مع وضع اقتراحات محددة ومعززة تساعد في الضبط الدقيق لسلوك المتعلم.[5]

[1] محمد جاسم محمد، نظريات التعلم ، ص 92.
[2] المرجع نفسه، ص 93.
[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 94.
[4] المرجع نفسه، ص 95.
[5] ينظر: المرجع والصفحة نفسهما.

استخلاص:

وما يمكن استخلاصه من "نظرية سكينر" أن الاشتراط الإجرائي هو عملية التّعلّم التي من المفروض أن تصير فيها الاستجابة أكثر احتمالاً للحدوث. وأن تحقيق التّعلّم الناجح يتطلب حضور التعزيز الفوري ولا يتسنى ذلك إلاّ باستخدام التعليم المبرمج الذي حقق ولا يزال يحقق إنجازات عظيمة في المجالات التعليمية التربوية.

ومما يلاحظ على الاتجاه السلوكي في تفسيره للتعلم أنه يرتكز أساساً على مراعاة الفروق الفردية. ويكون ذلك عن طريق تقديم مادة تعليمية مناسبة للقدرات الذاتية للفرد.

والسلوك الإنساني ظاهرة يمكن دراستها دراسة علمية وموضوعية. بل أن التعلم من وجهة نظرهم يفسر من خلال سلوكات المتعلم لأن معظم السلوك الإنساني متعلم. والتعزيز يؤدي دوراً كبيراً في تحقيق التعليم المستهدف، ويتم ذلك بتفعيل هذا التعزيز أثناء عملية التّعلم.

كانت هذه أهم النقاط الأساسية التي طرحتها المدرسة السلوكية. والآن نعرج الحديث على مجمل ما جاءت به المدرسة المعرفية.

المبحث الثاني: نظريات التّعلّم المعرفيّة.

لقد ظهرت هذه النظريات رداً على التفسيرات التي قدمتها نظريات التّعلّم السّلوكية لعملية التّعلم. وقد ركزت نظريات التّعلّم المعرفية اهتماماتها على مسائل متعددة منها: التفكير والإدراك وبناء شخصية الفرد وطرق اكتساب المعرفة وتنميتها. ورواد هذا الاتجاه هم كثر إلاّ أننا اكتفينا بذكر اثنين منهما: "جان بياجيه،" و"نعوم تشومسكي" لاعتقادنا أن نظريتهما هم الأكثر استخداماً وذيوعاً في المجال التعلّيمي والتربوي.

المطلب الأول: النظرية البنائية لبياجيه.

تعرف هذه النظرية بنظرية "النمو المعرفي" نظراً لكونها تمثل إحدى النظريات المعرفية الثمانية التي تهتم بتكوين وبناء المعرفة لدى الفرد عبر مراحل نموه المختلفة.

أولاً- التعريف ببياجيه، جان (Piaget،Jean):

هو عالم نفس سويسري عني أكثر ما عني بدراسة علم النفس الطفل.[1] ولد في "نيوشتيل" بـــ"سويسرا" عام 1896م، وقد كان في طفولته لامعاً، ذا رغبة عالية في الاستطلاع، ويقظا لما يدور حوله دائماً، وقد نشر بياجيه أول مقالة علمية له في العاشرة من عمره. وعندما بلغ الحادية عشر عمل مساعداً في مختبر المتحف التاريخي الوطني، ثم أصبح خبيراً بالمتاحف وبغي كذلك حتى أوائل الخامسة عشرة من عمره.[2]

التحق بجامعة نيوشتيل وحصل على "درجة البكالويوس" في الأحياء وهو في سن الثامنة عشرة؛ وفي سن الثانية والعشرين نال "درجة الدكتوراه" في "علم الأحياء" من نفس الجامعة، وكثير رواية طويلة بعنوان: "البحث "Researche" وحاول من خلالها إثارة العديد من المسائل التي ظلت تسيطر على تفكيره طوال حياته، وتدور هذه المسائل حول العلاقة بين العلوم الطبيعية ونظريات المعرفة.[3]

وفي عام 1921م وهو لا يزال في سن الخامسة والعشرين أصبح مديراً للدراسات في معهد "جان جاك روسو" في "جنيف" ونشير بعد ذلك بثلاث سنوات كتابين، "كتاب اللغة والفكر عند الطفل"، "وكتاب الحكم والتفكير الاستدلالي عند الطفل" وهذا الكتابات لم يقوما بتحديد أوجه الاختلاف في التفكير

[1] جبران مسعود، الرائد معجم الفبائي في اللغة والأعلام، ص68.

[2] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص91.

[3] عماد الزغول، نظريات التّعلم، ص208.

ما بين الطفل والإنسان البالغ فحسب، ولكنهما أوضحا كيف يتطور نمو تفكير الطفل في اتجاه أنماط تفكير البالغين كذلك.[1]

وفي عام 1955م أسس بياجيه المركز الدولي لدراسات الأبستمولوجية (المعرفة) الوراثية في جامعة جنيف، وبعدا اعتراله من رئاسة المعهد ظل أستاذاً فخرياً في الجامعة ومنذ تأسيسه لهذا المعهد تميزت كتاباته بالوفرة والغزارة ولكن اثنين من كتبه يعتبران أعظم ما أبدعته براعته أولهما كتاب علم الأحياء.[2]

والكتابة الآخر هو "تطور التفكير" أو "الموازنة في البني المعرفية" وهو يعالج قضية التعلم أكثر من أي كتاب من كتب بياجيه، [3] وقد تجمع لدى "بياجيه" عدد كبير من المؤلفات نذكر منها: "بناء الواقع عند الطفل"، و"دراسات في الاسستمولوجيا التكوينية" ، و"دراسات اجتماعية"، و"صياغة الرمز عند الطفل"، و"تكوين العدد عند الطفل"، و"الصورة الذهنية عند الطفل"، و"الحكم الأخلاقي عند الطفل"، و"الحكم والاستدلال عند الطفل"، و"علم نفس الطفل"، و"الذاكرة والذكاء"، و"آليات الإدراكات الحسية".... وغيرها.[4]

ثانياً– تفسير بياجيه للتّعلّم:

يفسر "بياجيه" التعلم على أسس نفسية وبيولوجيه، ويرى أن السلوك الإنساني يقوم على خاصيتين فطريتين هما التنظيم والكيف. أدى أن كل ما يعرف الإنسان ويستطيع عمله، ويريد عمله بالفعل، في كل مرحلة من مراحل حياته، هو الميل لأن يكون على درجة كبيرة من التنظيم والتكامل. وأن كل ما يتعلمه هو من أجل التكيف مع الظروف البيئية.[5]

ويشير "بياجيه" العديد من المسائل حول موضوع التّعلم، فهو لا يؤمن بأن التّعلم هو مجرد تغير شبه ثابت في السلوك ينجم عن الخبرة المعززة أو بفعل عوامل التدريب، بل يرى أن التعلم الحقيقي هو ذلك التغير

---

[1] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، التربوية، ص171.

[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص290.

[3] المرجع نفسه، ص 291.

[4] جان بياجيه، الإبستمولوجيا التكوينية، ترجمة وتقديم السيد نفادي مراجعة: محمد علي أبو ريان، دار التكوين. دمشق، دار العالم الثالث، القاهرة، د.ط 2004م، ص 20-21-22.

[5] محمد جاسم محمد، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص92.

الذي ينشأ عن عمليات التأمل المعرفي. [1] وهو عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد المحدد، وفهم كيف يرتبط هذا المفهوم المحدد بالمفاهيم التي سبق تعلمها.[2]

ويرى "بياجيه" أن التعلم عميلية تقوم على الوعي وتحكمها قواعد خاصة؛ فالأداء لدى الفرد لا يتحسن وفقاً لعدد من المحاولات التي يقوم بها، وإنما اعتماداً على قدراته في التوصل إلى قاعدة أو معنى عام، وبذلك يرى بياجيه أن الفرد لا يتعلم استجابات، وإنما بشكل مخططان أو بنى معرفية في ضوئها تتحدد الأنماط السلوكية المناسبة.[3]

ويصرّ "بياجيه" على أن التعلم الذي له معنى أو التعلم الحقيقي، هو التّع لّم الذي ينشأ عن التأمل أو التروي. فالتعزيز عند "بياجيه" لا يأتي من البيئة كنوع من الحلول على سبيل المثال، بل أن التعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته.[4]

ويؤكد أن التعلم هو حالة خاصة من حالات النمو، إذ يتوقف تعلم بعض الخبرات والأنماط السلوكية على حدوث تغيرات أو تطور في البنى والعمليات المعرفية لدى الفرد، كما يؤكد "بياجيه" على ما يسمى بالتعلم القائم على المعنى لأنه من أكثر الأنواع ديمومة وانتقالاً، ويرى أن مثل هذا التعلم يتطلب نوعاً من التظينم الذاتي النشط الذي من خلاله يستطيع تمثل هذا العالم وإعادة إنتاجه في أنماط فكرية خلاقة جديدة. [5] فإن عملية إجابة الطفل على سؤال ما في نظر "بياجيه" إنما تفسر بملاحظة بنية هذه العمليّة وتطويرها عبر فترة زمنية تمتد عدة سنوات. فمجرد وصف عملية التغير تشكل في حد ذاتها تفسيراً لهذه العمليّة.[6]

لقد اهتم بياجيه بالكيفية التي من خلالها يتغير أسلوب المتعلم في فهم المشكلة التي يواجهها، فهو لا ينظر إلى التّعلم على أنه عملية آلية بسيطة تتمثل في تشكيل ارتباطات بين مثيرات واستجابات تقوى أو تضعف وفقاً للخبرة المعززة أو فرض التدريب، ولكن يعتبره عملية خلق عضوية تعتمد على التفكير؛ فهو يرى أن التعلم هو تعلم إجراءات.[7]

---

[1] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص 233.

[2] مصطفى ناصف، نظريات التعليم دراسة مقارنة، ص 301.

[3] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص 233.

[4] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 172.

[5] عماد الزغول، نظريات التعلم، 234.

[6] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 174.

[7] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص 234.

فالدماغ الناضج الذي أحسنت العناية به، فيه من المعرفة أصلاً أكثر بكثير مما يدخل فيه من الخارج، هناك أشياء يتعلمها الطفل وهو في طور نموه لا يمكن تفسيرها عن طريق المحددات المادية والاجتماعية والنضجية ويطلق عليها بياجيه "عملية الموازنة". [1] كانت هذه مجمل الشروحات والتفسيرات التي تفضل بها "بياجيه" فيما يتعلق بموضوع التعلم. والآن ننتقل إلى عرض مفهوم الموازنة ضمن المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية.

ثالثاً– المفاهيم الرئيسية في نظرية بياجيه:

من أهم المفاهيم التي تدور حولها "نظرية النمو المعرفي" عند "بياجيه" نذكر ما يلي:

1 -عملية الموازنة (The، Process، of، Equilibration):

والموازنة تعني كيف يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض. وهي لا تنجم مما يراه الإنسان، بل إنها تساعد الإنسان على فهم ما يراه. وعن طريق هذه القدرة والموروثة التي نطلق عليها "اسم الموازنة" يستطيع الإنسان تدريجياً الاستدلال على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم.[2]

كما أنها تمكن الفرد من إعادة تنظيم وتعديل البنى المعرفية الموجودة لديه، أو تكوين بنى معرفية جديدة حول هذا العالم عبر سلسلة لا متناهية من حالات التوازن وعدم التوازن. [3] وعملية الموازنة تبدأ ببعض الاضطراب إذ يشعر الإنسان بأن هناك شيئاً ما ليس على يرام. ولنأخذ مثالاً على ذلك الطفلة التي تتنبأ بأن الماء الذي يصب في كأس قصير عريض سيصل إلى نفس المستوى إذا ما صب في كأس آخر طويل وضيق، وعندما تلاحظ هذه الطفلة أن مستوى الماء في الكأس الثاني أعلى منه في الكأس الأول فأنها تصاب بالانزعاج.[4]

2 -النمو المعرفي (development،Congnitive):

تحسن ارتقائي منظم للأشكال المعرفية التي تنشأ من حصيلة خبرات الفرد، تهدف إلى تحسين التوازن بين عمليتي التمثيل والمواءمة، بحيث يصبح الفرد أكثر قدرة على تنازل الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان

[1] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص174.

[2] ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التّعلم دراسة مقارنة، ص284.

[3] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص216.

[4] مصطفى ناصف، نظريات التّعلم دراسة مقارنة، ص284.

واستخدام الطرق غير المباشرة في حل المشكلات.[1] وتتكون مراحل النمو المعرفي (النمو العقلي) عند بياجيه من أربعة مراحل رئيسية هي:

المرحلة الحسية الحركية:

تمتد هذه المرحلة من الولادة وحتى نهاية السنة الثانية تقريباً، ويحدث التعلم في هذه الفترة بشكل رئيسي عبر الإحساسات والأفعال والمعالجات اليدوية. بحيث لا يعي الطفل في بداية هذه المرحلة استقلال جسمه عن المثيرات البيئية المحيطة به، كما لا يعي العلاقات الحسية بينه وبين هذه المثيرات، إلاّ أنه يدرك تدريجياً استقلاله عن البيئة، ويعدو قادراً على التحرك نحو هدف معين والإمساك بالأشياء، وتقليد الأصوات والحركات.[2]

ويغدو في نهاية هذه المرحلة قادراً على إنجاز التناسق الجسمي الحركي على نحو جيد، ومدركاً لفكرة بقاء أو ثبات الأشياء، بالإضافة إلى قدرته على ممارسة بعض النشاطات السلوكية (المحاكاة) التي تساعده على اكتسابات اللغة.[3]

المرحلة قبل الإجرائية:

تمتد من السنة الثانية وحتى السنة السابقة تقريباً وتسمى بقبل الإجرائية لأن الطفل غير قادر على القيام بعمليات إجرائية مثل ثبات العدد وثبات الطول وثبات الحجم وثبات الكمية وثبات المادة. كما أن الطفل يعتبر نفسه مركز الكون.

هذا أما أسماه"بياجيه" "مركزية الذات" حيث يقيس الطفل الآخرين بالنسبة له ولا يستطيع أن يضع نفسه موضع إنسان آخر في موقف معين فمثلاً قد يقول الطفل في هذه المرحلة بأن "أمل" أخته لكنك إذا سألته هل أنت أخو أمل ؟ فسيجيب بلا.[4]

---

[1] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص 103.

[2] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوين ص 155-156.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 156.

[4] محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، ص 169.

مرحلة تفكير العمليات المادية:

وتطلق عليها الفترة الإجرائية المحسوسة (العينية) وتشمل هذه المرحلة الفترة ما بين السابعة والثانية عشرة، ويستخدم بياجيه مصطلح العمليات لوصف الأعمال أو النشاطات العقلية التي تشكل منظومة معرفية وثيقة.[1]

ويستطيع الطفل في مرحلة تفكير العمليات المادية أن يمارس العمليات العقلية التي تدل على حدوث التفكير المنطقي، غير أنها مرتبطة على نحو وثيق بالخبرات المادية الملموسة، ويصبح الطفل في هذه المرحلة قادراً على التفكير فيها يترتب على الأفعال من نتائج والتنبؤ بالحوادث المستقبلية، ولكن على المستوى الملموس.[2]

وتميل في هذه المرحلة حالة التمركز حول الذات إلى الضعف، إذا يصبح الطفل قادراً على فهم وجهات نظر الآخرين، وكما تأخذ لغة الطفل الطابع الاجتماعي على نحو متزايد، وينخفض تواتر الأنا في هذه اللغة.[3]

المرحلة المجردة أو الفترة الإجرائية الصورية:

تبدأ في سن الثالثة عشرة تقريباً وفي هذه المرحلة يفكر الفرد بالمجردات ويتابع إقتراضات منطية، ويعلل بناءاً على فرضيات يعزل عناصر المشكلة ويعالج كل الحلول الممكنة بانتظام، ويصبح مهتماً بالأمور الفرضية والمستقبلية والمشكلات الأيدلوجية.[4]

عموماً، يستطيع طفل هذه المرحلة إدراك جميع الاحتمالات والبدائل، وهذا ما يشير إلى مفهوم "التفكير الترابطي" أو "التفكير الافتراضي"، إذ من خلاله يعمل الفرد على صياغة جميع الاحتمالات المرتبطة بظاهرة ما، ويسعى إلى اختبارها بطريقة منهجية منظمة.[5]

3 -البنى المعرفية (Structure،Congnitive):

هي مجموعة قواعد يستخدمها الفرد في تمثل العالم، أو معالجة الموضوعات التي تحيط بالإنسان، وهي

[1] ينظر: صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص100.

[2] المرجع والصفحة نفسهما.

[3] ينظر: صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي ، ص100.

[4] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها، ص182.

[5] عماد الزغول، نظريات التّعلم، ص 132.

موجودة في أبنية أو تراكيب متكاملة، تربط بينها علاقات، بمعنى أنها ليست منفصلة أو متجمعة بعضها فوق بعض.[1] وتتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، وكلّما نما الفرد كان تفاعله مع البيئة أكثر خصباً وثراءاً، وبالتالي تطوّر خصائص ذكائه نوعاً بشكل أسرع.

4 -التكييف (Adaptation):

ينظر إلى "التكيف" على أنه نزعة فطرية تولد مع الإنسان وتمكنه من التأقلم والتعايش مع البيئة فهو بمثابة استعداد بيولوجي عام لدى الإنسان يساعده في العيش في بيئة معينة ويمكنه من التنويع في طرق وأساليب تفكيره باختلاف قرص التفاعل والمراحل العمرية التي مر بها.[2]

5 -التمثّل (Assimilation):

يشير هذا المفهوم إلى عملية تعديل الخبرات والمعلومات الجديدة لتلائم ما يعرفه الفرد على نحو مسبق، أو هو عملية تطوير الوضع كي يتسق مع البنى المعرفية الحالية للفرد. وبمعنى آخر تعديل المعلومات بما يتناسب مع الشخص أو تغيير الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة فعلى سبيل المثال، الطفل اعبتار أن لديه بنية معرفية سابقة حول الكلب. كما وقد يضع الطفل في فمه كل شيء يمسكه على اعتبار أنه طعام.[3]

6 -التواؤم (Accomodation):

ويطلق عليه "التلاؤم" و"المواءمة" و"الملاحظة" والمقصود "بالتواؤم" هنا وتعديل الاستجابة التي أصدرها الفرد في عملية التمثيل التي أثارها المتّعلم نتيجة جمعه المعلومات الجديدة نتجت عن عدم توافق بينها وبين بنية الذهنية.[4] وهذا يقتضي أن يستعيد المتّعلم اتزانه الذهني ويعدل بنيته الذهنية ويحدد أحياناً تعديل للمعلومات التي تلقاها بما يتناسب وخلفيته المعرفية وليس العكس أما إذا كانت المعلومات جديدة فينتج عن ذلك إضافة للبنية الذهبية للمتعلم.[5]

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عمليتي "التمثل" و"التلاؤم" يعملان معاً، بحيث يلجأ الفرد إلى "عملية التلاؤم" عندما يكشف أن "البنى المعرفية" الموجودة لديه وأساليبه التفكيرية غير مناسبة للموقف إذ عندما يلجأ إلى تغيير "البنية المعرفية "بدلاً من تشويه الخبرة الخارجية.

---

[1] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص177.

[2] عماد الزغول، نظريات التّعلم، ص218.

[3] المرجع نفسه، ص 219.

[4] ينظر: محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، ص183.

[5] المرجع والصفحة نفسهما.

فالطفل الذي يعتقد أن كل شيء يمسكه هو طعام لذيذ سرعان ما يغيّر اعتقاده هذا عندما يكتشف أن مذاقات بعض الأشياء لازعة أو غير مستساغة. [1] وحتى تتضح فكرة "التمثل" و"المواءمة" نورد المثال الآتي: علمت الأم طفلها على نطق كلمة عصفور كلما رأى عصفور يطير، وفي أحد الأيام رأى الطفل فراشة تطير فأشار إليها وقال لأمه أنظري هذه عصفور. ويكون بذلك "تمثيل" الفراشة على أساس أن كلّ ما يطير عصفور.[2]

أما عندما تقول له أمه: "هذه فراشة وليست عصفور" يتولد لديه معنى جديداً فيقول "ليس كل ما يطير عصفور" أي أنه يبدأ بتغيير المعاني الداخلية لديه لتتناسب مع المثيرات الجديدة التي يتعرض لها وهذه العملية تسمى "المواءمة".[3]

7 -التنظيم (Organization):

يشير هذا المصطلح إلى أولى الوظائف العقلية عند "بياجيه"، التي تشير إلى نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة وكلية، وهو ميل ذاتي يشكل استعداداً يجعل الطفل يقوم بأحداث الترابط بين المخططات الذهنية بشكل أكثر كفاءة.[4]

يرى ""بياجيه" أن الأفراد يولدون وهم مزودون ببعض البنى المعرفية البسيطة وبعض الاستعدادت التي تمكنهم من تنظيم الخبرات الخارجية في ضوء ما يوجد لديهم من تكوينات أو أبنية، وهذا بالتالي يسمح لهم من إعادة تنظيم بعض الأبنية لتكوين أبنية أو مخططات جديدة.[5]

8 -الذكاء (Intelligence):

ينظر "بياجيه" إلى الذكاء على أساس أنه نوع من التوازن تسعى إليه كل التراكيب العقلية، أي تحقيق الاتزان المتناسق بين العمليات العقلية والظروف المحيطة بالإنسان. وبالتالي فإن الذكاء يشتمل على التكيف البيولوجي، وعلى التوازن بين الفرد ومحيطه، وعلى النشاط العقلي الذي يجريه الشخص.[6]

---

[1] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص 219-220.

[2] ينظر: جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 175.

[3] المرجع نفسه، ص 175.

[4] صالح محمد علي أو جادو، علم النفس التربوي، ص 103.

[5] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص 217.

[6] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص 105.

رابعاً– تقييم نظرية بياجيه (النمو المعرفي):

تعتبر نظرية "بياجيه" من أعظم النظريات التي حاولت أن تفسر النمو المعرفي عند الأطفال، ورغم ذلك، هناك عدد من الجوانب التي اتجهت نحوها انتقادات العلماء والباحثين. ولعل فكرته حول بنية مراحل النمو المعرفي إحدى هذه الجوانب، يقول بعض أن "بياجيه" قد قلل من قيمة القدرات العقلية للأطفال مرحلة ما قبل المدرسة وبالغ في الوقت نفسه في عمليات التفكير المجردة للمراقين والبالغين. وقد تكون الطريقة الإكلينيكية التي اتبعها بياجيه في مقابلة الأطفال وراء ذلك.[1]

فقد قدم "برانيت" * أدلة توحي بأن الأطفال دون مرحلة الإجراءات المحسوس (دون السابقة) يمكن لهم أن يقوموا بالاستنباط. فقد وجد أن الأطفال في سن الخامسة يمكن أن يدللوا، عن طريق استبعاد العناصر التي تشكل عبئاً على الذاكرة من المهمة الانتقالية، على أن (أ) أكبر من (ج) مستخدمين الاستنتاج من المعطيات (المقدمات) القائلة بأن (أ) أكبر من (ب) و(ب) أكبر من (ج). كما يتعدى "برانيت" مفهوم "نظرية بياجيه" القائل بأن الأطفال ممن هم أقل من ثمانية شهور ليس لديهم مفهوم عن الأشياء الدائمة.[2]

وتظهر المواد والبيانات التي جمعها أن الأطفال في هذا المرحلة العمرية يدركون، في الأقل أن الشيء الذي يمكن رؤيته ولا يمكن سماعه يشبه شيئاً آخر كان موجوداً قبل دقائق قليلة وكان يمكن سماعه ولا يمكن رؤيته. ومن هنا نستطيع القول بأن "أبحاث برانيت" ساهمت في توسيع دائرة فهمنا لتطور المعرفة في المراحل الأولى من عمر الإنسان.[3]

وقد أثبتت الدراسات أن "بياجيه" قد بالغ في تقدير قيمه الإمكانيات العقلية للمراهقين والبالغين في استخدام عمليات التفكير المجرد، وذلك باستخدام عينة بلغ مجموع أفرادها 256 مراهقاً وبالغاً، فوجدوا أن 30% فقط من أفراد العينة البالغين يمكن تصنيفهم في مرحلة التفكير المجرد أثناء إخضاعهم لتجربة قام بها "كون" وآخرون، وهي تطبيق بطارية اختبارات في مهمات على عمليات التفكير المجرد.[4]

---

[1] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي ، ص 107.

* بيتربراينت (Beter Bryant) من جامعة أكسفورد في إنجلترا، ينتمي إلى مجموعة النقاد.

[2] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص 295.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 295.

[4] ينظر: صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص 108.

وقد شكا الكثير من الباحثين من أنّ الطريقة التي يتبعها "بياجيه" في تحديد المعرفة التطورية ليست طريقة دقيقة بدرجة كافية. فالإعتماد على مجرد الكلمات بدلاً من الاعتماد على نظام رموز مثل الأرقام في رايهم يكون أكثر دقة، يجعل من الصعب جداً تقويم بنى المهام المختلفة وعمليات التفكير عند الأشخاص.[1]

ويرى أن "بياجيه" قد وصف بشكل مفصل، نوعية تفكير الأطفال في مراحل نمائية مختلفة، غير أنه فشل في أن يوضح بالدرجة نفسها من التفصيل كيف تحدث التغيرات في البنية المعرفية، ولماذا ينتقل الأطفال على سبيل المثال من مرحلة ما قبل العمليات إلى مرحلة العمليات المادية ؟ ويوضح بياجيه ذلك بقوله: عندما يكتسب الأطفال المخططات الإدراكية الضرورية أو الأبنية العقلية، فإنهم ينتقلون إلى المرحلة النمائية التالية، ويتضمن هذا التفسير تبريراً دائرياً، [2] فالأطفال لا يمتلكون القدرة على الاحتفاظ لأنهم في مرحلة ما قبل العمليات، وبالطبع فهذا يتعارض مع ما ذهب إليه جان بياجيه.[3]

إن هذه النظرية لا تُحدِّد على نحو دقيق كيفية تقديم المواد التعليمية التي تساعد المتعلم على تمثيل الخبرات أو المعلومات الجديدة، ولا تزوده بطريقة واضحة لتنظيم وضع تعليمي يمكن المتّعلم من اكتساب بُنى معرفية جديدة.[4]

ولكن بالرغم من هذه الانقادات، فإن "نظرية بياجيه" تعد على غاية من الأهمية للأسباب التالية:

- تعد نظرية "بياجيه" من أوائل النظريات في مجال النمو العقلي؛ فهي من اكثر النظريات ششمولية لتفسيرها للنمو العقلي عند الأطفال. [5] ويقول "فلافل (Flavell)" في هذا الصدد: ليس هناك شك في أهمية نظرية بياجيه ومدى تأثيرها في دراسة القدرات العقلية المعرفية عند الأطفال. وقد استمرت ملاحظاته وأفكاره ونظرياته حول النمو المعرفي عدة عقود. [6] وتجدر الإشارة هنا، أن هذه النظرية شكلت نقطة انطلاق للعديد من النظريات المعرفية التي ظهرت لاحقا.

لقد جاءت أفكار هذه النظرية بناء على العديد من الدراسات الطولية والعرضية والتي وظف فيها " بياجيه" وتلاميذه العديد من أدوات البحث مثل " الملاحظة" و " المقابلة الإكلينيكية" و " الإختبارات" وغيرها

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص296.
[2] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، 108.
[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 108.
[4] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية، ص198.
[5] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص 211.
[6] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، 209.

من الأدوات الأخرى، فهي نتاج جهود كبيرة استمرت فترة طويلة من البحث والدراسة كرس خلالها " بياجيه" جل حياته لصياغة افتراضاتها ومفاهيمها.[1]

أما "مايرون ديمبو (Myron Dembo)" فيقول:لا أعتقد أن الدراسات التي أجريت مؤخرا على نظرية بياجيه" قد أضعفت الثقة في هذه النظرية، فعلى الرغم من أن بياجيه لم يكن مصيبا تماما في تحديد خصائص النمو المعرفي في المراحل المختلفة، غير أنه قد ركز بشكل أساسي على تسلسل مراحل النمو المعرفي، وعلى المتغيرات النوعية في تفكير الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، ومرحلة المراهقة، وبشكل عام فقد طور "بياجيه" نظرية شاملة أسهمت بشكل معقول في فهم النمو المعرفي عند الأطفال.[2]

لم يقتصر " بياجيه" على دراسة النمو في العمليات المعرفية فحسب، بل درس النمو الاجتماعي والانفعالي والأخلاقي واللغوي على اعتبار أن مظاهر النمو المختلفة مترابطة يؤثر كل منها بالآخر سلبا وإيجابا.[3]

وفيما يتعلق بالنمو اللغوي، يؤكد " بياجيه" أنه يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو المعرفي، حيث أن تطور اللغة عند الأفراد يعتمد إلى درجة كبيرة على تطور العمليات المعرفية لديهم، فهو يؤكد أن الكلمات والجمل لا تظهر لدى الأطفال إلا بعد تحقيق نوع من النمو المعرفي يتمثل في إدراك ووعي المفاهيم التي تمثلها الكلمات.

"فالنمو اللغوي" يتزامن مع " النمو العقلي" ويؤثر كل منهما بالآخر، فاللغة بمثابة عملية وظيفية إبداعية تتوقف على قدرة الفرد على تمثل الخبرات البيئية.[4]

يفترض بياجيه أن لدى الأفراد نزعة داخلية للتعامل مع الرموز اللغوية وانتاجها وتنظيمها في البناء المعرفي لديهم، ويرى أن النمو اللغوي يسير عبر مراحل ترتبط بمراحل النمو المعرفي الأربعة المذكورة سابقا: المرحلة الحسية الحركية، مرحلة تفكير العمليات المادية، مرحلة ما قبل الإجرائية، المرحلة المجردة أو الفترة الإجرائية الصورية.[5]

---

[1] عماد الزعول، نظريات التعلم، ص211.

[2] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص109.

[3] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص211.

[4] رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان- الأردن، د.ط، د.ت، ص254.

[5] ينظر:رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، ص254.

ومن هذا القبيل يمكن القول أن " نظرية بياجيه" في " النمو المعرفي" (النظرية البنائية التكوينية) أثارت موضوعات لها أهمية كبرى في الساحة العلمية وخاصة في المجال الأكاديمي وهذا ما سنشير إليه في العنصر الموالي.

خامسا– التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه:

تطبيقاتها التربوية كثيرة وذلك من حيث اختيار الخبرات والمواد التعليمية المناسبة وأساليب وإستراتيجيات تقديم هذه الخبرات ووسائل تقويمها، ففي هذا الصدد يرى " جالاجر" (Gallagher) أن التطبيقات التربوية ل"نظرية بياجيه" مرت في ثلاث مراحل رئيسية هي:

المرحلة الأولى : تمثلت في التطبيق المباشر لمفاهيم هذه النظرية داخل الفرق الصفية.

المرحلة الثانية: تمثلت في الإنشغال بمسألة الفروق الفردية بين المتعلمين.

المرحلة الثالثة: تمثلت في تطبيق مفهوم التوازن العقلي على عمليات التعلم من خلال استخدام أسلوب حل المشكلات ووضع المتعلمين في حالات من عدم التوازن العقلي.[1]

لقد أصبح التعليم في ضوء آراء " بياجيه" ليس باليسير، وإنما يحتاج إلى تخطيط ودراسة، لذلك لابد أن تهيأ وتحدد الفعاليات التي يمكن أن يقوم بها الطفل وتحدد المفاهيم التي يتمكن من أن يدرسها في كل مرحلة من المراحل الدراسية، و لم يعد هدف التعليم زيادة المعلومات وإنما إتاحة الفرص للتلميذ لأن يكتشف المعلومات بنفسه.[2]

وسوف نتناول فيما يلي بعض المبادئ التربوية المستمدة من نظرية جان بياجيه:

- إن توفير المواد المحسوسة في غرفة الصف، يعد أمرا أساسيا في تنظيم تعلم الأطفال، لما له من قيمة في اكتشاف طرق الأطفال في التفكير.
- ضرورة بناء مواقف تربوية تتسم بالتحدي المعقول لقدرات الأطفال المعرفية، بحيث لا تصل مواقف التحدي هذه إلى حد تعجيز الطلبة وشعورهم بالتالي بالإحباط والفشل.[3]
- لا ينسجم التفريق بين اللعب والعمل مع تفكير أطفال الصفوف الابتدائية الدنيا بوجه خاص، ولهذا لابد من توفير الألعاب التربوية وتطعيم الأنشطة التعليمية بروح اللعب التي تتمثل في الحرية والتلقائية والمتعة.

[1] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص211-212.

[2] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص195.

[3] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص105.

- يجب أن لا نواجه الطفل بمشكلات تتطلب عمليات عقلية تتفوق كثيرا على مرحلة تطوره المعرفي، كما يجب أن نوفر له الفرصة لممارسة النشاطات التي يؤهله نموه المعرفي لممارستها.
- ضرورة الاستفادة من أخطاء الطلاب في بناء مواقف تعليمية، نتجاوز من خلالها جوانب الضعف في أدائهم.[1]
- إن الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله، يمكن المعلم من التعرف على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة، بحيث يوجه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه، ويحدد أهدافه في ضوء السلوك المتوقع أداؤه في هذه المرحلة.[2]
- لما كانت عملية النمو المعرفي تقوم أساسا على إيجاد التوازن بين الطفل والبيئة وهو أمر يستلزم التفاعل بين الطفل والعالم المحيط به، لذا يجب وضع الطفل في بيئة نشطة وفعالة لتسهيل التعلم، وممارسة أساليب الاكتشاف الذاتي التي يقول بها " بياجيه"[3]
- إن إتاحة العديد من فرص التفاعل بين الطفل وبيئته الطبيعية أو الاجتماعية يساعد كثيرا على تطورهم المعرفي كما أن هذا التفاعل يؤدي دورا تعليميًا تعلميًا بارزا في المجال المعرفي والمجال الوجداني وفي المجال الاجتماعي.[4]
- تتأثر سرعة تقدم الطفل من مرحلة إلى أخرى بالعوامل الوراثية والعوامل البيئية وما يرتبط بها من عامل الخبرة الشخصية، وتشير الدراسات إلى وجود فروق بين أطفال العمر الواحد في نموهم المعرفي، قد تصل أحيانا إلى ثلاث أو أربع سنوات ويرى بعض العلماء أن الطفل لا يفكر بالمستوى نفسه أمام جميع المواقف.[5]
- تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائصه مصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال المراحل التعليمية المختلفة، ففي الحين الذي يحتاج فيه تلاميذ المرحلة الابتدائية موادًا واقعية

[1] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي ، ص106.
[2] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص163.
[3] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص194.
[4] ينظر: صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس التربوي، ص106.
[5] المرجع والصفحة نفسها.

تسهل معالجتها من خلال عملياتهم المعرفية يحتاج طلاب المرحلة الإعدادية إلى مواد دراسية تساعدهم على إدراك المشكلات وحلها، وتعزز قدراتهم على إجراء العمليات المعرفية المجردة.[1]

- يجب أن لا ننصت كمعلمين إلى ما نريد سماعه من الأطفال، بل نستمع إلى كل ما يقولون، ويجب أن لا نلجأ إلى تأويلات قد تكون غير سليمة لما يقوله الأطفال مشوهين بذلك المعاني الحقيقية لديهم.
- يجب علينا أن لا نصنف إجابات الأطفال عن أسئلتنا إلى إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، لأن كثيرا مما نعتقده إجابات خاطئة، يعتبر صحيحا بالإشارة إلى الإطار المرجعي لتفكير الأطفال.[2]
- توفر خصائص النمو المعرفي إمكانية وضع اختبارات تقيس مستوى النمو العقلي عند المتعلمين بحيث تحل محل اختبارات الذكاء التقليدية وتمكن المعلمين من الوقوف على مرحلة النمو المعرفي التي وصل إليها طلابهم.[3]
- ينبغي أن يسير المتعلمون في هذا النسق من التسلسل والتتابع بحسب قدراتهم وسرعة كل منهم، وعلى التلميذ أن يلعب دورا فاعلا في تنظيم خطواته دون إكراه.[4] يتناقض مع استعداده للتعلم، ويشير ذلك إلى أهمية التعلم المفرد الذي يتيح لكل متعلم أن يتعلم بمفرده وبما يناسب ميوله و اهتماماته وبالتالي على المعلم أن يقوم هنا بدور الموجه والمنظم والمنشط والمسير.
- تتفاعل الخبرات الجديدة التي يتعرض لها التلميذ مع بناه المعرفية لاستثارة اهتمامه وتطوير قدرته على الفهم والاستيعاب، وينبغي أن تتواءم الخبرات الجديدة مع تلك التي سبق اكتسابها بشكل معقول.[5]
- إن النمو اللغوي لدى الطفل يرتبط بالنمو العقلي لديه، ويبدأ الطفل في اكتسابه للغة بإصدار الأصوات عديمة المعنى منتقلا إلى تشكيل المقاطع والكلمات والجمل، وينتقل تدريجيا إلى استخدام اللغة ذات الطابع الاجتماعي، وتكون في البداية بسيطة تعبر عن الحاجات الأساسية وترتبط بالأشياء المادية المحسوسة على

[1] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص163.
[2] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص106.
[3] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص194.
[4] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص106.
[5] المرجع نفسه، ص107.

نحو مباشر، ثم تتحول لتصبح أكثر تعقيدا وتأخذ الطابع الرمزي المعنوي، وبهذا فهي تصبح أكثر تعقيدا وتنوعا وتنظيما وشمولا.[1] والعملية التعليمية التعلمية ينبغي أن تكون وفقا لهذا الأساس.

- تظهر إذا أبحاث " بياجيه" في مجال اللغة، اهتمامه الأساسي بالتطور المعرفي، فهو يبحث في الواقع، في اللغة عما يظهر سمات التفكير في مراحله المتعاقبة، وهو بالذات لم يتخيل أبدا إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة عن التطور المعرفي.[2]
- وبهذا يكون " بياجيه" قد ميز بين " الكفاءة اللغوية" و" الأداء اللغوي" [3] حيث يمثل الأداء اللغوي أشكال التراكيب اللغوية التي لم تستقر بعد حصيلة الطفل اللغوية والتي قد تكون استجابة محكاة فورية للأصوات التي يسمعها في بيئته، أما الكفاءة فهي تمثل القدرة على إصدار الكلام وإنتاج التراكيب اللغوية التي تنشأ وفقا للتمثيلات المعرفية وعمليات التنظيم الداخلية التي يجريها الفرد على هذه الأصوات.[4]

ومما سبق ذكره نستخلص منه أن التعلم من منظور " بياجيه" هو عملية تقوم بها الذات المدركة عن وعي منها. فالأداء الجيد للمتعلم لا يكون نتيجة لعدد من المحاولات التي يقوم بها، ولا يتعلق بمسألة التدريب أو التعزيز أو المثيرات المحفزة، وإنما يتشكل عن طريق تفاعل البنى المعرفية مع المحددات البيئية التي تمكنه من التعلم في إطار ما أطلق عليه " بياجيه" " عملية الموازنة" أو " عامل التوازن".

المطلب الثاني: النظرية اللغوية (العقلية) لتشومسكي.

تعرف هذه النظرية بعدة أسماء، كل اسم منها ينسب إلى المسار الذي سلكته " نظرية تشومسكي"، فبالإضافة إلى أنها تعرف " بالنظرية اللغوية" و " النظرية العقلية" فإنها أيضا تعرف " بالنظرية الفطرية" و"النظرية المعرفية "و " النظرية التوليدية التحويلية".

---

[1] رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، ص256.

[2] ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية إجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين بيروت– لبنان، ط1/ يناير 1993م، ص84.

[3] ينظر: رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، ص256.

[4] المرجع الصفحة نفسها.

أولا– التعريف بنعوم تشومسكي (Noam . chomsky):

" أفرام نعوم تشومسكي" لساني أمريكي من عائلة روسية إسرائيلية متطرفة في أفكارها السياسية، ولد في مدينة " فيلادافيا"[1] بولاية " بنسلفانيا" الأمريكية في السابع من ديسمبر عام 1928م، وفي هذه الولاية تلقى دراسته الإبتدائية والثانوية،[2] ودرس بجامعة " بنسلفانيا" الفلسفة، واللسانيات، والرياضيات، وحصل على " الماجستير" في " علم الفونيمات الصرفي للعبرية الحديثة".[3] ومن هذه الجامعة حصل على درجة " الدكتوراه في عام 1955م، ولكنه قام بمعظم أبحاثه ودراساته لإعداد رسالته في جامعة " هارفرد" في الفترة من عام 1951 الى عام 1955.[4]

ثم عين مدرسا في معهد " ماساتشوستس للتكنولوجيا"، ومنذ ذلك الحين ظل يرتقي في حياته العلمية حتى وصل إلى كرسي الأستاذية في علم اللغة واللغات الحديثة.[5]

وقد حصل " تشومسكي" على عدة درجات فخرية من جامعات ومعاهد مختلفة، ففي عام 1967 حصل على درجة " الدكتوراه الفخرية" من جامعة شيكاغو، وفي العام نفسه حصل أيضا على مثل هذه الدرجة من جامعة لندن، وفي عام 1970 منحته جامعة دلهي درجة الدكتوراه الفخرية، ثم حصل في عام 1973 على نفس الدرجة من "جامعة ماساتشوستس".[6]

أسس " تشومسكي" اللسانيات التوليديّة التي قدمها سنة 1957 في كتيب مختصر يحمل عنوان "البنيات التركيبية"، أسس الثورة المعرفية الحديثة بتجاوزه المقارنة السّلوكية للغة وللفكر، فعد اللغة ملكة معرفية تدرسها اللسانيات بوصفها فرعاً لعلم النفس المعرفي، وبعد تطور المنظور العضوي الإحيائي للغة، طور ما بدأ يعرف الآن ب"اللسانيات الإحيائية " التي تهتم بالأسس الإحيائية للغة.[7]

---

[1] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون– الجزائر، ط2/ 2005م، ص202.

[2] جان بياجيه، الإبستمولوجيا التكوينية، ص107.

[3] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص202.

[4] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د، ط، 2011م، ص10–11.

[5] جان بياجيه، الإبستمولوجيا التكوينية، ص107.

[6] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص11.

[7] نعوم تشومسكي، اللسانيات التوليدية من التفسير إلى ما وراء التفسير، ترجمة محمد الرحالي، دار الكتاب الجديد المتحدة بيروت– لبنان، ط1/ يناير 2013م، (وجه الدفة الأولى من الكتاب).

وهو عضو في عدة جمعيات علمية لغوية وغير لغوية مثل : "الجمعية الأمريكية للتقدم العلمي "، و"الأكاديمية القومية للعلوم "، و"الأكاديمية الأمريكية للفنون والعلوم "، و"الأكاديمية الأمريكية للعلوم السياسية والاجتماعية"، و"عضوا مراسلا للأكاديمية البريطانية".[1]

ومن أهم منشورات " تشومسكي": "البنية المنطقية للنظرية اللسانية "سنة 1955، "مظاهر نظرية التركيب "سنة 1965، ا"للغة والذهن" سنة 1968، "محاضرات في العاملية والربط" سنة 1981، "البرنامج الادنوي" سنة 1995، "الاشتقاق بالمراحل" سنة 1999، "أفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن " سنة 2000، "مقاربة النحو الكلي من الأسفل" سنة 2007.[2]

ثانيا– تفسير تشومسكي لعملية اكتساب اللغة وتعلّمها.

يرى " تشومسكي" أن اللغة فطرة خاصة بالإنسان دون غيره من المخلوقات وأن اكتسابها فطرة وقدرة عقلية مغروسة فيه منذ ولادته، وأن أي طفل يولد في بيئة بشرية معينة سوف يكتسب لغة هذه البيئة، بغض النظر عن مستواه التعليمي والاجتماعي، ما لم يكن مصابا بأمراض جسمية أو عاهات عقلية تمنعه من تلقي اللغة أو فهمها أو استعمالها، واللغة بهذا المفهوم – ليست سلوكاً يكتسب بالتقليد والتلقين والتعليم والمران والممارسة وحسب– كما يعتقد السلوكيون– وإنما هي فطرة عقلية معرفية.[3]

ويقول "تشومسكي" في هذا الصدد: « لا توجد أية معطيات سرية أساساً في مفهوم بنية معرفية مجردة توجدها قدرة فطرية في الذهن تتمثل في العقل بطريقة مجهولة حتى الآن، وتدخل ضمن تنظيم المهارات والاستعدادات للعمل والتفسير». ويقول في سياق آخر : « أن التعلم هو في البدء مسألة ملء بالتفصيل داخل بنية هي فطري».[4]

واللغة هي بمثابة استعداد فطري داخلي، وهذا الاستعداد هو بمثابة خريطة تساعد الفرد على السيطرة على الرموز والإشارات الصوتية القادمة وإعطاءها المعاني الخاصة بها، وتمكنه من إنتاج الأصوات وتعلم القواعد

[1] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص11.

[2] نعوم تشومسكي، اللسانيات التوليدية من التفسير إلى ما وراء التفسير، (وجه الدفة الأولى من الكتاب).

[3] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الرياض، ط 1/، 1427– 2006م، ص251.

[4] ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين بيروت– لبنان، ط1/، يناير، 1993، ص67.

البنائية التي تحكم التراكيب والبناءات اللغوية وذلك من خلال عدة قليل من فرص التفاعل مع البيئة أو الخبرة.[1]

ويرى " تشومسكي" أن اللغات الإنسانية على اختلافها تجمعها خصائص عامة ترفع من أصلها إلى العقل، وهذه الخصائص العامة هي جزء من الملكة الفطرية التي يمتلكها الطفل، والبالغ على السواء بحكم امتلاكه لهذه الآلة الفريدة والمميزة للإنسان، وهي العقل وتظهر آثار تلك الخصائص العامة عندما يتعرض الطفل عن طريق السماع للاستعمال اللغوي في بيئة حيث يقدم له هذا المادة اللغوية التي تعمل فيها الملكة الفطرية، ومن ثم يستطيع استعمال تراكيب معقدة وقواعد مجردة للتعبير عن أفكاره في سهولة ويسر.[2]

يطلق "تشومسكي" على هذه الآلية الفطرية التي تولد مع الأفراد اسم "أداة الاكتساب اللغوي"، أو ما يعرف ب"ألية التوليد اللغوي "، وتتضمن هذه الآلية المعرفة والمعلومات المرتبطة بالمظاهر العامة للغة والتي من شأنها أن تمكن الأفراد من تعلم البناء اللغوي السائد في لغتهم الأم.

ويؤكد "تشومسكي" أن الاستعداد البيولوجي ليس بالضرورة أن يؤدي إلى اكتساب اللغة على نحو آلي أتوماتيكي، إذ لا بد من التعرض إلى سماع الأصوات اللغوية لتسهيل عملية إكسابها وتعلّمها.[3]

ومن مبادئ التي تقوم عليها نظرية " تشومسكي " نذكر ما يلي:

- اللغة قدرة كامنة في الذات الإنسانية، فالإنسان يولد ومعه القدرة على الإنتاج اللغة لأنه مزود بالقواعد الأساسية، فقواعد اللغة الإنسانية موجودة بالفعل.
- الإنسان قادر من خلال القواعد التي تخلق معه على إنتاج قدر غير محدود من الجمل والتعابير فالقواعد محددة ولكن الإنتاج غير محدود.
- والمقدرة اللغوية لا تعتمد على القدرة الفردية للمتعلم فقط، بل إن للبيئة التعليمية دورا بارزا في تمكين المتعلم من الحصول على قدر كبير من التعلم.[4]
- ميز تشومسكي بين جانبين من جوانب اللغة هما الإمكان (الكفاية) والأداء كما ميز بين البناء السطحي والبناء العميق في الجملة، فالبناء السطحي لجملتين واحد أما البناء العميق فهو يختلف.[5]

---

[1] رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم زغول، علم النفس المعرفي، ص250.

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص30، 31.

[3] رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، ص250.

[4] صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، ص27.

[5] ينظر راتب قاسم عاشور، محمد الحوامدة، أساليب تدريس العربية بين النظرية والتطبيق، ص33-34.

-أخذ تشومسكي الجملة باعتبارها الوحدة الأساسية في التحليل دون الفونيمات أو الكلمات أو العبارات، وقال بضرورة دراسة هذه الوحدات الصغيرة في ضوء وجودها وتغيراتها ضمن الجملة.[1]

-إن وراء كل سلوك لغوي يأتيه المتعلم عموما تكمن وراءه حقيقة عقلية وطاقة فكرية، بناء على أن اللغة مظهر للفكر، والفكر دليل على العقل.[2]

-اللغة عند الإنسان مهارة مفتوحة متجددة، لأن الإنسان لا يقف حبيس ما سمع، بل يجدد في لغته في كل لحظة من اللحظات التي يتكلم فيها بتلك اللغة، ويمكن للإنسان إنتاجها بصفة مستمرة، لأن الإبداعية في اللغة صفة للغة الإنسانية.[3]

وفي خضم ما ورد من مصطلحات في المبادئ التي ذكرناه لاحظنا أنه من المستحسن أن نعطي مفهوما موجزا عن هذه المصطلحات.

ثالثا- المفاهيم الرئيسية في نظرية تشومسكي اللّغوية:

عرفت "نظرية تشومسكي اللغوية "(النظرية التوليدية التحويلية) مفاهيم عديدة نتيجة للتطورات التي وصلت إليها هذه النظرية مؤخرا، ومن بين هذه النظريات نشير إلى ما يلي:

1 - القواعد التّوليديّة والتّحويليّة:

إن تنظيم القواعد الذي يقرن الأصوات اللغوية بالدلالات الفكرية والكامن ضمن الكفاية اللغوية هو إذا ما ندعوه بالقواعد التوليدية والتحويلية ففي الواقع يرتبط تفسير الجملة الدلالي ببعض الشروط الشكلية التي تؤلف تراكيب اللغة أي بمجموعة الروابط المجردة التي تلعب دور الوساطة بين التمثيل الدلالي وبين التمثيل الصوتي.

ومن هذه الزاوية، بالذات ندرس التراكيب النحوية من منظار شكلي.[4]

---

[1] المرجع نفسه، ص34.

[2] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص81.

[3] المرجع نفسه، ص82.

[4] ميشال زكريا، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت- لبنان، ط2/، 1406هـ-1986م، ص12.

تتكون القواعد التوليدية والتحويلية من تنظيم قواعد بمقدوره توليد أو تعداد جمل اللغة، يتم تحليل هذا التنظيم من خلال مكونات ثلاثة هي المكون الفونولوجي والمكون التركيبي والمكون الدلالي.

فإقامة المستويات اللغوية تتيح تحليل اللغة من خلالها وتساعد على تحقيق الوصف الدقيق والواضح والذي ما كان ليتوفر على نحو علمي من دون اعتماد هذه المستويات.[1]

أ -المكون الفونولوجي (Le composant phonologique):

يقوم العنصر الفونولوجي على أساس عملية الفرز للمورفيمات، ثم يخص كل واحد منها بنطق معين، بعدها تبدأ عملية ضم هذه المورفيمات إلى بعضها لتكوين قاعدة البنية التركيبية للنص.[2]

ب – المكون التركيبي (Le composant syntaxique) :

يقوم العنصر التركيبي بتوليد مجموعة من الجمل غير متناهية بواسطة المشيرات الركنية، التي يتم بواسطتها تفكيك التركيب، ويعتبر العنصر التركيبي المصدر الأساس في القواعد التحويلية، والتوليدية، وتؤلف مخرجات هذا المكون، أو العنصر المدخلات التي يتعامل معها العنصر الفونولوجي والعنصر الدلالي.[3]

ج -المكون الدلالي (Le composant sémantique):

يتعامل العنصر الدلالي مع مفردات التراكيب، كل بمعناه الشمولي، تأسيسا على محتويات المورفيمات، من الدلالات المفردة، التي تشكل مجتمعة، مكونا دلاليا يتميز بالشمولية إلى جانب الذاتية المطلقة، المدركة بواسطة الذهن.[4]

2 -التوليد: (Lagenerative):

يعد التوليد من أهم المفاهيم التي جاء بها النحو، وتميز بها، ويقصد به القدرة على الإنتاج غير المحدود للجمل، إنطلاقا من العدد المحصور من القواعد في كل لغة وفهمها ثم تمييزها عما هو غير سليم نحويا.

إن التوليد ليس الإنتاج المادي للجمل، بل هو القدرة على التمييز بين ما هو نحوي وغيره.[1] وقد أولى " تشومسكي" هذه القدرة الإبداعية اهتماما كبيرا، وأكد على أن النظرية النحوية لابد أن تعكس قدرة جميع

---

[1] ميشال زكريا، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت- لبنان، ط2/ 1406هـ-1986م،ص137.

[2] عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء عمان – الأردن، ط1/ 2002م، ص283.

[3] ينظر عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة ، ص284.

[4] ينظر المرجع نفسه، ص285.

المتكلمين باللغة، والنمو التوليدي- في نظرة- لابد أن يولد كل الجمل النحوية في اللغة، أي أننا باتباع قواعد نحوية يمكننا تكوين كل الجمل الممكنة في اللغة.[2]

3 التّحويل (La transformation):

إن التحويل عملية نحوية تجري على سلسلة جديدة، ذات بنية نحوية وتنتمي إلى سلسلة جديدة، ذات بنية نحوية مشتقة . و إنه علاقة تربط بين تمثيلين؛ تمثيل أولي مجرد، هو "البنية العميقة"، وتمثيل مشتق نهائي هو"البنية السطحية".[3]وتحتل التحويلات المكانة الرئيسية والثورية في القواعد التشومسكية، وتكمن مهمتها في تحويل البنى العميقة إلى بنى متوسطة وسطحية.[4]

4 مفهوم النحو (Grammar) عند تشومسكي:

كانت كلمة "النحو" عند النحاة التقليديين تشمل الصرف والتركيب ، وأصبحت تشمل عند "تشومسكي" فضلا عن الفونولوجيا والدلالة الصرف والتركيب. أما حدّ النحو فقد ورد في " البنى التركيبية" بأنه جهاز لتوليد الجمل النحوية في اللغة.[5]

إن النحو عنده ليس المعرفة غير الواعية بقواعد اللغة فحسب، بل إنه القدرة على اكتشاف هذه القواعد ووصف اللغة بواسطته .وعلى هذا، فالنحو التوليدي هو: «نظام من القواعد التي تقدم وصفا تركيبيا للجمل بطريقة واضحة، وأكثر تحديدا، وهذا هو المراد بالنحو التوليدي، وكل متكلم تكلم لغة، يكون قد استعملها واستبطن نحواً توليدياً. وهذا لا يعني أنه على وعي بالقواعد الباطنية التي يكون قد استعملها أو سيكون على وعي بها. .. إن النحو التوليدي يهتم بما يعرفه المتكلم فعلا وليس ما يمكنه أن يرويه من معرفته...».[6]

5 الملكة اللّغوية (Language. Faculty):

---

[1] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط 1/ 2004م، ص41-42.

[2] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص205.

[3] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص56.

[4] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص207.

[5] المرجع نفسه، ص208 .

[6] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص40-41.

وهي تلك القدرة الفطرية على اكتساب اللغة، وهي تمثل الجانب غير المرئي وغير المقيس في العملية وينطلق هذا الجانب مما يولد به الإنسان ويزداد مع مرور الزمن بالدربة والمران وقوة الاحتكاك بالمجتمع والعمل على التعلم بطريقة إرادية لتقوية هذه القدرة.[1]

وفي هذا الصدد يشير "تشومسكي" إلى أن الإنسان قد أوتي – بالوراثة- ملكة اللغة وهي ملكة خاصة مميزة تميزاً واضحاً وهي التي تحدد تلك الملامح الكلية.[2]

وبمقولة "الملكة اللّغوية " هذه يبدأ اتصال " تشومسكي" بتراث الفلاسفة العقلانيين حيث يؤكد "تشومسكي" نظرية تلك بدعوة لتدبر الطريقة التي يتعلم بها الأطفال لغتهم الوطنية وكل القرائن تدل على أن الأطفال يولدون وليس لديهم استعداد لتعلم لغة دون الأخرى، ولذلك يمكن أن نفترض أن جميع الأطفال- بغض النظر عن "الأرومة (race)" أو" الوراثة "– لديهم قدرة على تعلم اللغات مطلقا دون لغة بعينها.[3]

6 الحدس: (Intuition):

يقصد "تشومسكي" بمصطلح "الحدس" عند التكلم ما يسمى " بالتمثل العقلي لقواعد اللغة "، وقد تردد هذا المصطلح كثيرا في مؤلفات تشومسكي الأخيرة.[4]

وإن مثل تلك المقدرة التي تسمح لمتكلم اللغة الأم بالتمييز بين الجمل النحويّة والفاسدة، هي "حدس المتكلم " ونسمي مقدرة متكلم اللغة على إعطاء المعلومات حول مجموعة من الكلمات المتلاحقة من حيث أنها تؤلف جملة صحيحة، أو جملة منحرفة عن قواعد اللغة ب "الحدس اللغوي"، وإن هذا الحدس يعد جزءاً من الملكة اللسانية أي جزء من معرفته الضمنية بقواعد اللغة.[5]

7 الكفاءة والأداء (competence and permance):

يبدو راسخاً عند "تشومسكي" أن النظرية اللسانية العامة تنهض على قاعدتين رصينتين، وهما أساس النظرية اللسانية عنده:

---

[1] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص82.

[2] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص190.

[3] المرجع نفسه، ص190.

[4] المرجع نفسه,ص161.

[5] شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص51.

قاعدة "الكفاية اللغوية" (البنية العميقة)، وقاعدة "الأداء الكلامي" (البنية الظاهرة). وتذهب الأولى (comptence)، في مفهوم اللسانيات المعاصرة، إلى القدرة على إنتاج التراكيب، وتفهم أبعادها، أثناء تكلم هذه اللغة، بما ذلك الجمل التي لم يسبق للفرد سماعها.

إذن فهي عند تشومسكي المعرفة المتمنية للغة، وهي ذات إطار ذاتي خاص بمتكلم اللغة.[1]

أما الثانية (performance) فتعني استعمال الفرد الفعلي للغته (الاستعمال الآلي للغة)، (البنية السطحية للكلام الإنساني). ولكي يكون الأداء الكلامي هو الانعكاس في عملية التكلم للكفاية اللغوية دون مباشرة أية حالة من الانزياح عن قوانين اللغة، لابد في هذه الحالة من التماس جانب المثالية، حتى تتحقق كل من القاعدتين (الكفاية والأداء).[2]

وبتعبير آخر إن " الكفاءة اللغوية" و" الأداء الكلامي" وجهان يتكاملان من أجل إنجاز الفعل اللساني (أي الكلام)، فإذا كانت الأولى معرفة بقواعد اللغة، فإن الثانية هي الانعكاس المباشر لها. بيدا أنه ليس بالانعكاس التام، لكون الكلام يتأثر بعوامل خارجية مثل: الظروف الاجتماعية والنفسية (كضعف الذاكرة، والتعب، والخوف، ودرجة الاهتمام بالموضوع وغيرها) ولذلك يبدو " الأداء الكلامي" ذا طابع فردي يتمايز من شخص لآخر، بحسب اختلاف هذه العوامل.[3]

8 -البنية السطحية والبنية العميقة (surface structure and deep structure)

يرتبط هذان المصطلحان، عند "تشومسكي"، ب"القواعد التوليدية، والتحويلية "التي تؤكد على أن المنظومة اللغوية تقوم على بنيتين تركيبيتين (السطحية والعميقة).[4] وفيما يلي رسم مخطط يوضح ذلك.

وقد وضع "تشومسكي" هذين المبدأين من اجل تيسير دراسة الجملة المنطوقة والمكتوبة وفهم دلالتها. بحيث أن البنية السطحية تتمثل في التركيب التسلسلي السطحي للوحدات الكلامية المادية، المنطوقة أو المكتوبة إنها التفسير الصوتي للجملة.

في حين تمثل البنية العميقة التركيب الباطني المجرد الموجود في ذهن المتكلم وجودا فطريا وهي أول مرحلة من عملية الإنتاج الدلالي للجملة، إنها التركيب المستمر الذي يحمل عناصر التفسير الدلالي.[5]

---

[1] عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، ص266.

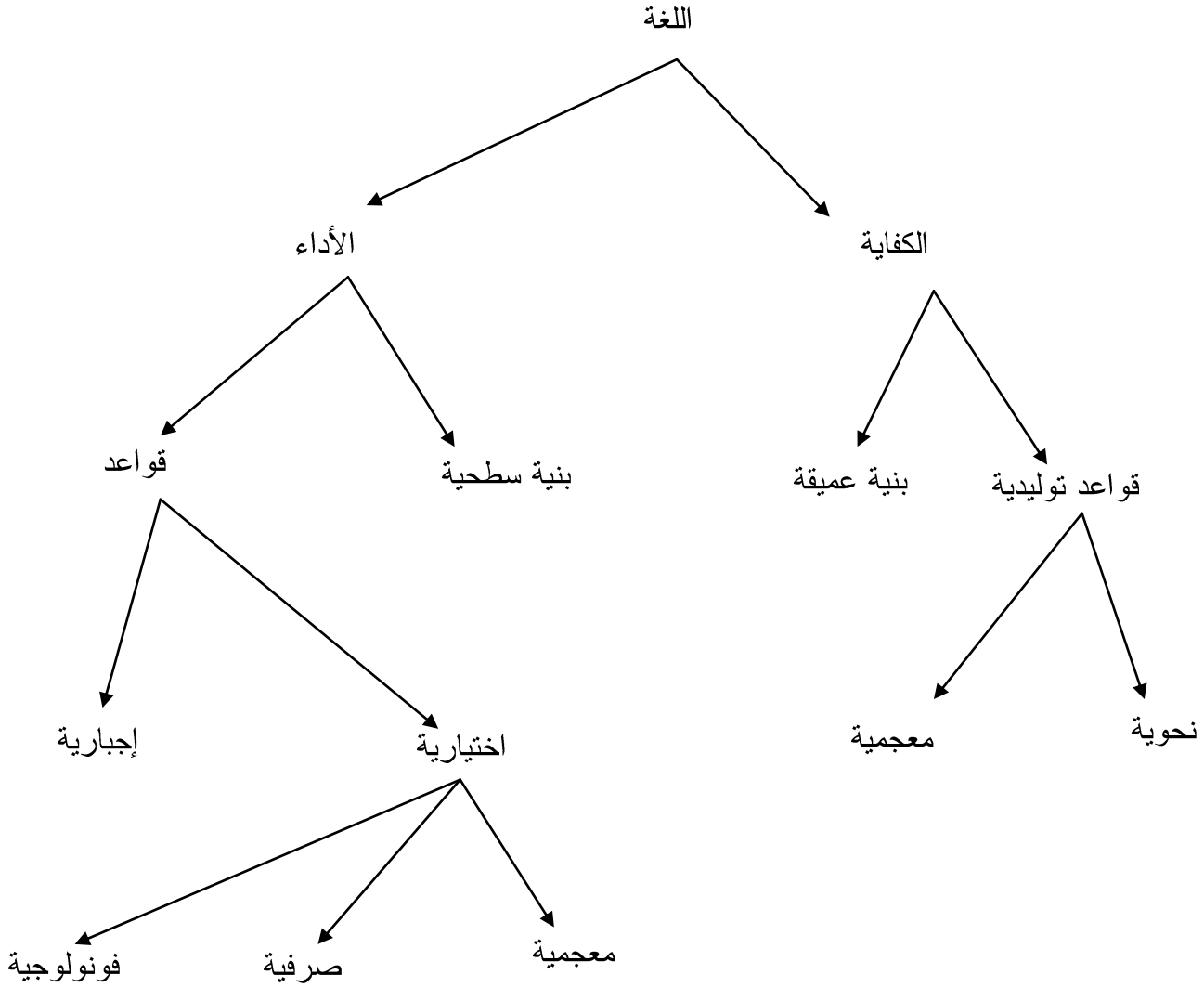
[2] المرجع نفسه ، ص 267-268.

[3] ينظر: شفيقة العلوي، محاضرات في اللسانيات المعاصرة، ص45.

[4] عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة ، ص271.

[5] شفيقة العلوي، محاضرات في اللسانيات المعاصرة، ص52-53.

مخطط تمثيلي يظهر تعالق ''ثنائيات تشومسكي''.[1]



الشكل رقم (01)

بعد عرضنا لآراء وأفكار تشومسكي التي طرحها في نظريته اللغوية ننتقل مباشرة إلى تقيم نظريته.

رابعا– تقييم نظرية تشومسكي:

إن ظهور "القواعد التوليديّة التحويليّة " "لتشومسكي" قد أحدث ثورة في حقل اللسانيات واستقطب اهتمام جل الباحثين من اللسانين وغيرهم من الباحثين في مجالات أخرى.[2]

[1] إبراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، دار المسيرة، عمان– الأردن، ط1/ 2010م–1430هـ، ص 107.

[2] ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشاة والتطور، ص201.

وإن أهم ما قدمته نظرية النحو التوليدي – التحويلي أنها نظرية عقلانية بنت النحو على فرضيات ابستمولوجية تتسم بالمرونة، كما أنها نبهت إلى الإبداعية والقدرات الفردية للإنسان في اكتسابه للغة، واهتمت باكتشاف الحقيقة العميقة الكامنة تحت السلوك الفعلي، وأتاحت البحث في مسائل مطلقة كالنظام التجريدي للغة والكليات اللغوية ونظريات المعنى، وطبيعة المعرفة الإنسانية، وقد تغيرت جوانب كثيرة من هذه النظرية وتطورت.[1]

وكغيرها من النظريات وجهت إليها بعض الانتقادات منها: نقد الوظيفيون (الاتجاه الوظيفي أو النظرية الوظيفية) القواعد التوليديّة التحويليّة التي أعلنها " تشومسكي" – بأنها قواعد تجريبية صورية تعتمد على المنطق أكثر مما تعتمد على الواقع اللغوي، [2] وأنها تعالج أشكال اللغة وقواعدها ولا تعوض في الجوانب المعرفية الحقيقية، كالذاكرة والإدارك والفكر والعاطفة والمعنى، ونحوها من الجوانب التي تتكامل لتكون المعنى والوظيفة اللغوية، وتحقق الهدف الحقيقي من الكلام وهو التواصل، بل إنهم انتقدوا " تشومسكي" في أساليبه التحليلية الموغلة في التجريد واستعمال المعادلات الرياضية التي ربما ابعدت اللغة عن طبيعتها الفطرية التي تبناها "تشومسكي" ودعا إليها.[3]

ويرى "برونر" و"سنو" و"نيودورت" و"فيرقسن" أن "نظرية تشومسكي "التي اقترحها لا تفسر عملية اكتساب اللغة على نحو شامل، فهؤلاء يقترحون أن المظاهر الاجتماعية للغة هي التي تحكم عملية اكتسابها وليس مجرد التعرض للغة، ويرى هؤلاء أن اللغة أداة تواصل اجتماعي تنقل من خلالها رغباتنا للآخرين.[4]

وهذا من شأنه أن يثير الدافعية لدى الأطفال لاكتسابها واستخدامها.

ولعل من أهم الدراسات النظرية التي قام بها " تشومسكي" وغيره من العلماء حديثا في حقل " النحو التحويلي"، والتي تستحق كثيرا من الاهتمام، تلك الدراسات التي وضعت نصب عينها فرض بعض القيود والحدود على فكرة " المكون الأساسي" أو على فكرة " المكون التحويلي" أو عليهما معا، وهو ما عبر عنه "تشومسكي" في واحد من أبحاثه حينما قال: «لابد من الدقة والتحديد كلما أمكن ذلك». وأما السبب وراء ذلك فيتضح من قوله : «نحن نريد وضع قواعد نحوية كلية قوية ومعبرة قدر الطاقة عن طبيعة اللغة، بحيث

---

[1] علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية ، دار الثقافة–الدار البيضاء،ط1/ 1998م، ص38.

[2] ينظر: عبد العزيز العصيلي ، علم اللغة النفسي، ص255.

[3] المرجع والصفحة نفسهما.

[4] رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، ص251.

تصمد هذه القواعد أمام الاختبارات النقدية، كما تقدم تفسيرا للظواهر التي أثبتت صحتها للدراسات الوصفية».[1]

وبالتالي يتبين لنا أن ما أشار إليه " برونر" وزملاءه من خلال العبارة التي جاء في مضمونها أن " نظرية تشومسكي " لا تفسر عملية اكتساب اللغة على نحو شامل. أن هذا لا يعني بالضرورة أن الأطفال ليسوا مهيئين فطريا لاكتساب اللغة وإنتاجها، ولكنهم يقترحون أن الاستعداد القبلي لوحده غير كاف لتفسير اكتساب اللغة.[2] وعليه فإن هؤلاء يولون مزيداً من الاهتمام لعمليات التفاعل الاجتماعي، ويؤكدون أن استخدام اللغة هو نتاج تفاعل مجموعة عوامل الاستعداد البيولوجية ،وعوامل الخبرة والتعزيز.[3]

وفي المقابل لاقت وجهة نظر "تشومسكي" تأييدا كبيرا من قبل علماء نفس اللغة، فنجد " لينبرج" على سبيل المثال، يؤكد فكرة أن اكتساب اللغة هي تخصصية فطرية بشرية، وأن التعبير اللغوي يعتمد على النضج الجسمي إلى حد كبير مع قليل من التعرض إلى العوامل البيئية. ويدعم " لينبرج" فرضية ، "تشومسكي" التي تقترح أن عملية اكتساب اللغة تتم من خلال تسلسل منظم وفق سرعة ثابتة. وحتى في حالة وجود مشاكل في النضج لدى الأفراد غير العاديين فإن نمو اللغة يسير بنفس التسلسل ولكن بمعدل بطيء مقارنة مع الأطفال العاديين.[4]

بعد عرضنا لبعض المسائل التنظيرية التي دعا إليها "تشومسكي" نعرج الحديث إلى ذكر بعض الإنجازات التطبيقية التي حققتها نظرية تشومسكي اللغوية.

خامسا– التطبيقات التربوية لنظرية تشومسكي:

لقد تضمنت كتب القواعد التعليمية بعض النتائج التي توصل إليها النحو التوليدي – التحويلي، ولعل أبرزها ما ألفه "كوريك وروندولف هل "والذي حُوّل إلى كتاب لتعليم القواعد مع الوعي بالفرق بين القواعد العلمية والقواعد التربوية.[5]

[1] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص155.

[2] ينظر:رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، ص251.

[3] المرجع السابق،ص251.

[4] رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، ص250-251.

[5] آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، ص38.

ويُعتقد أن الطريقة الاتصالية هي الطريقة المناسبة للتعلم. لأن هذه الطريقة جاءت نتيجة التطور الكبير في ميدان علوم اللغة والثورة التي أحدثتها النظرية التوليديّة التحويليّة ل "تشومسكي"، وكذلك البحوث الكثيرة في علم النفس المعرفي. فضلاً عن التوسع في مفهوم الكفاءة. ومن مميزاتها ما يلي:[1]

-أولية المعنى على التركيب، وللسياق أولوية قصوى.

-الاهتمام بالتواصل واسخدام اللغة الجديدة منذ البداية، من خلال التفاعل المباشر.

-هناك معايير لتقديم المادة بشكل تسلسلي كالمحتوى، الوظيفة والمعنى الذي يبقى على اهتمام المتعلم.

-استخدام استراتيجيات متعددة ومتنوعة لتلبي احتياجات المتعلمين.

-التركيز على الكفاءة الاتصالية من خلال الاهتمام بالسلامة والسلاسة.[2]

وكل هذه الأمور وغيرها يراعيها " التحليل اللغوي" و "تشومسكي" يشير إلى أنه من الوسائل التي يتوصل بها عالم اللغة إلى تطبيق إحدى طرق " التحليل اللغوي" دون الأخرى بطريقة عملية قد تضمن نوعا من الحدس والتخمينات وكذا اللمسات المنهجية القائمة على الخبرة الماضية.[3] وعلى هذا الأساس أتبع في تعلم اللغة الإجراءات التالية في تصميم الدرس:

- الاهتمام بالأنشطة التفاعلية، الاهتمام بالعمل التعاوني الجماعي.[4]
- الاهتمام بالأنشطة اللغوية ذات الدلالات المعنوية والمثيرة لاهتمام المتعلمين.
- استخدام التمثيل والمواد الأصلية.
- استخدام الأناشيد والأغاني.
- الألعاب اللغوية.
- تصميم المادة التعليمية لتعكس العالم الحقيقي.[5]

[1] ينظر: صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، ص35.

[2] المرجع نفسه،ص35.

[3] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص62.

[4] ينظر: صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، ص35.

[5] المرجع نفسه، ص35.

ويمكن تطبيق " القواعد التحويلية " أيضا في الفرق الذي وضعه " تشومسكي" بين نوعين منها، الأو ل سماه "القواعد التحويليّة الإجبارية" ، وهي القواعد التي لا تصلح الجملة إلا بها. [1] وأما " القواعد التحويليّة الاختيارية" فهي تلك التي تصح الجملة بها وبغيرها، كقاعدة البناء للمجهول ، فهي اختيار يلجأ إليه المتكلم، أو الكاتب، لكنه باستعمال هذه القاعدة الاختيارية يضطر إلى استعمال قواعد أخرى حفاظاً على سلامة الجملة، وهذه القواعد هي القواعد الإجبارية، تأمل الجملتين الآتيتين:

1 -ضَرَبَ اللاعبُ الكرةَ.

2 -ضُربتْ الكرةُ من اللاعبِ.

إذا تأملت الجملتين وجدت الثانية منهما بدأت بفعل مبني للمجهول خلافاً للأولى، وهذا يلجأ إليه مستعمل اللغة عند الحاجة، وقد أضطّر وفقاً لذلك إلى [2] تأخير الفاعل وهو اللاعب، وتقديم المفعول وهو الكرة، وتغيير الحالة الإعرابية، فبدلاً من أن تكون منصوبة أصبحت مرفوعة، وهذا ما دفع بالنحاة لوصف هذه الحالة الجديدة بالنيابة عن الفاعل، وأصبح الفاعل الذي تأخر موقعه مسبوقاً بحرف جر "من". فباستثناء القاعدة الأولى، وهي البناء للمجهول، نجد القواعد الأخرى جميعها إجبارية.[3]

وقد بين " تشومسكي" أن نموذج تركيب الجملة أشد قوة وأكثر تلاؤما في وصف ودراسة اللغات الإنسانية عن نموذج القواعد النحوية المحددة الذي يقف عند حدود معينة.[4]

فعلى سبيل المثال يمكن أن تحقق مجموعة من الجمل معنى واحدا بالرغم من اختلاف بناء وتركيب هذه الجمل. والجمل التي هي أمامنا توضح ذلك:

1 -قرأ الرجل الروايةَ.

2 -الروايةَ قرأها الرجل.

3 -الروايةَ أعرف الرجل الذي قرأها.[5]

---

[1] ينظر ابراهيم خليل، مدخل الى علم اللغة ، ص106.

[2] المرجع والصفحة نفسهما.

[3] المرجع نفسه، ص107.

[4] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص92.

[5] ينظر: نعوم تشومسكي ، اللسانيات التوليدية من التفسير إلى ما وراء التفسير،ص17.

وتتمثل قواعد تركيب الجملة التي وضعها "تشومسكي" في القواعد الآتية:

1 ـ الجملة ← المركب الاسمي ← المركب الفعلي S ⟶ NP ⟶ VP

2 ـ المركب الاسمي ← أداة تعريف ← اسم NP ⟶ T ⟶ N

3 ـ المركب الفعلي ← الفعل ← المركب الاسمي VP ⟶ Verb NP

4 ـ أداة التعريف ← الـ T ⟶ The

5 ـ الاسم (رجل، كرة....) N⟶[hit, took…]

6 ـ الفعل (ضرب، أخذ ....) [1] V ⟶ [hit, took…]

إن هذه القواعد الأربعة يمكن تمثيلها بالمخطط الذي سنراه لاحقا أما القاعدتان الخامسة والسادسة فتستعمل الأقواس فيها لكي تحصر مجموعة من العناصر، لنا أن نختار واحداً من بينها لا أكثر، وقد أكتفينا بوضع عنصرين فقط في كل قاعدة منها غير أن التنقيط معناه مزيد من العناصر.[2]

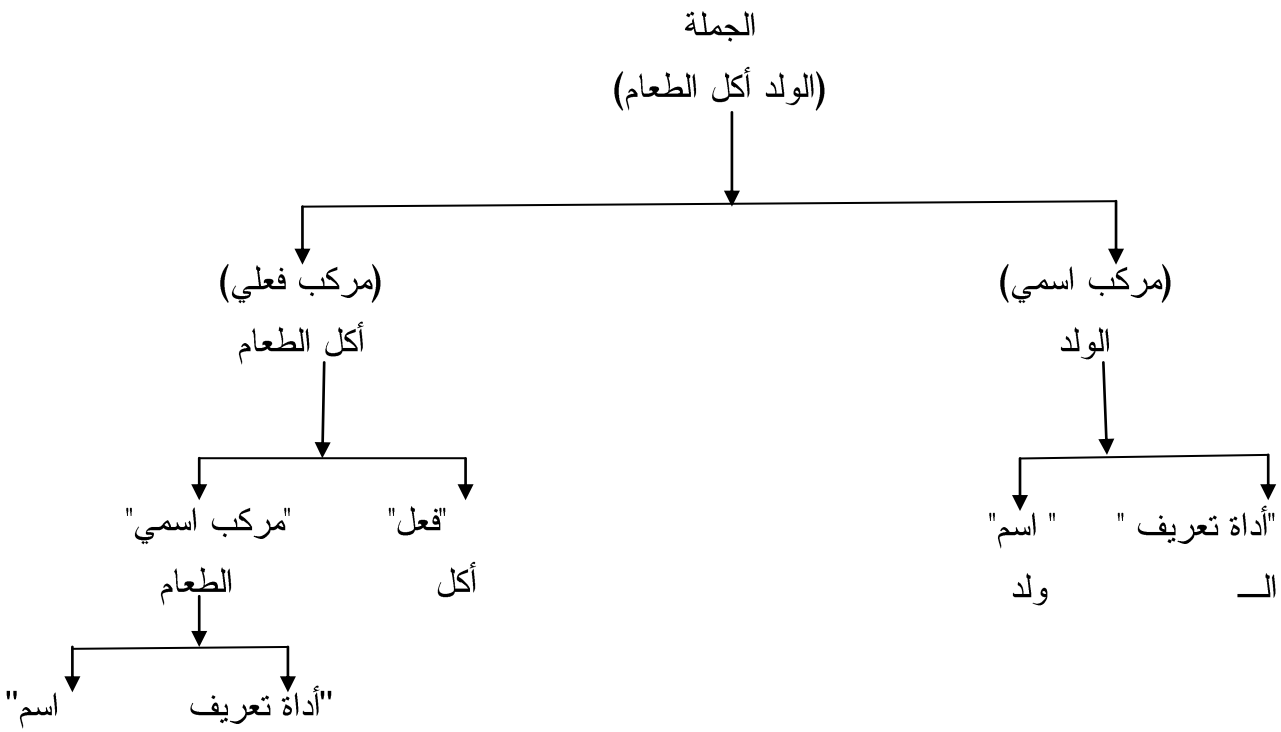
وتقوم قواعد الإسقاط بتعداد القراءات التي تُسند إلى مختلف مفردات الجملة وبتوضيحها وذلك على ضوء البنية العميقة التركيبية والمثيرات الدلالية العائدة لكل من مؤلفات هذه البنية . فهذه القواعد تقارن بين المفردات المعجمية وبين البنية التركيبية.[3]

[1] نعوم تشومسكي ، اللسانيات التوليدية من التفسير إلى ما وراء التفسير، ص17.

[2] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص93.

[3] ينظر المرجع والصفحة نفسهما.

ويمكن التعبير عن ذلك بواسطة التحليل الشجري أو راسم أركان الجملة، وذلك على النحو التالي:



الشكل رقم 02.

وهذا الرسم يوضح المكونات التي تشتق منها الجملة وفقاً لقواعد تركيب الجملة – الستة- التي وصفها "تشومسكي" وقد أشرنا إليها سابقا.[1]

ولا يفوتنا في هذا المقام أن نشير إلى أن مفهوم التحويل بأمكانه أن يكشف المعاني الضمنية العائدة للجمل. ولتوضيح الصورة نأخذ الجمل التالية:

1 -أكل الرجل التفاحة.

2 -الرجل أكل التفاحة .

3 -التفاحة أكلها الرجل.

نقول إذن إن الجملتين الثانية والثالثة جملتان متحولتان من الجملة الأولى بواسطة إجراء تحويل ينقل الاسم " الرجل" في الجملة الثانية و" التفاحة " في الجملة الثالثة فيوضع هذين الاسمين في موقع ابتداء الكلام ويجري بعض التعديلات في الجملة الأولى ؛ إذ يترك ضميراً في المكان الذي كان يحتله الاسم الخاضع لهذا التحويل كما نلاحظ في الجملتين الثانية والثالثة.[2]

[1] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص95.

[2] ينظر ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص16.

وبهذا نخلص إلى أن اكتساب اللغة من وجهة نظر " تشومسكي" تتم عبر جهاز محدد موجود بداخل دماغ الإنسان ؛ وهو المسؤول عن عملية التعلّم، ويرى أن الطفل يولد وهو مزود بمجموعة من المعارف الضرورية (الملكة اللغوية). وما عليه سوى إخراج هذه اللغة من بنيتها العميقة إلى البنية السطحية عبر الأداء الكلامي.

ف"تشومسكي" يؤكد على الجانب الفطري في تعلّم أية لغة ما، وعلى الطفل أن يطور كفاءته حتى يتحسن أداءه اللغوي.

خلاصة:

في ظل التجارب والإجراءات التي على أساسها بُنيت" نظريات التّعلّم"، والتي سعى المربون إلى تطبيقها في مجال التربية والتدريس بغية الوصول إلى تحصيل دراسي مميز ومرغوب فيه، وذلك من خلال اكتساب المتعلمين الاستماع الجيد والفهم الكامل، والتعبير السليم مع الطلاقة في الكلام (التّحدث)، والقراءة المتقنة، والكتابة الصحيحة، بمعنى آخر اكتساب المهارات اللغوية.

وتمثل نظريات التّعلّم محاولات وجهود لسانيين وعلماء النفس بصفة عامة وعلماء نفس التربية بوجه خاص، هدفها الأساسي الكشف عن طبيعة وحقيقة التّعلّم وتفسيره ومحاولة شرحه وتبسيطه بطريقة علميّة ومعرفيّة وعقليّة . ففسرت نظرية التّعلّم بالمحاولة والخطأ" عملية التّعلمّ على أساس التجارب التي قام بها " ثورندايك" والتي بناها على " مبدأ الارتباط بين المثيرات والاستجابة".

في حين قامت " نظرية التّعلّم الإجرائي " على تجارب " سكينر" التي وضحها في كتابه " السلوك اللّغوي" بالإضافة إلى "التعليم المبرمج" الذي ابتكره والقائم على " مبدأ التعزيز"، بينما اعتمدت نظرية " بياجيه" في تفسيرها للتّعلّم على " النمو المعرفي" أو " النمو العقلي" الذي يتزامن مع " النمو اللّغوي" في إطار مبدئي "التكيف" و"التلاؤم " المنبثقين عن "عامل الموازنة "أو "التوازن"، في حين قامت " النظرية اللّغوية (العقلية)"، أو "النظرية التوليدية التحويلية " لتشومسكي" على مبدأين أساسيين هما:

" الكفاءة اللغوية" و " الأداء الكلامي"، أي أن اللغة " ملكة فطرية " يتسنى لكل واحد منا اكتسابها وتعلم قواعدها النحويّة والتركيبيّة عبر مفهومي " التوليد" و " التحويل"، بحيث أن الإنسان قادر على توليد مجموعة لامتناهية من الجمل من جملة واحدة عن طريق عناصر التحويل (التقديم، التأخير، الحذف، الإضافة).

وبناءا على ذلك يمكن القول بأن تطبيق نظريات التّعلّم في حقل التّعلّيميّة، لم يتوقف عند حدود نظرية بعينها، وإنما سعى جاهداً إلى استخدام مجموعة نظريات سلوكية، ومعرفية، ولغوية من أجل الوصول إلى منهاج تتوفر فيه المعايير والشروط المطلوبة في العملية التّعلّيميّة التعلّميّة.

الفصل الثالث

تدريس مهارات اللغة العربية وفقاً لنظريات التّعلّم

المبحث الأول: طرق وخطوات تدريس المهارات اللّغوية

المطلب الأول: طرق تدريس المهارات اللّغوية

المطلب الثاني: مراحل وخطوات تدريس المهارات اللّغوية

المبحث الثاني: الإجرءات المهارية والعملية في تدريس اللّغة العربيّة– السّنة الأولى متوسط أنموذجاً

المطلب الأول: عينة الدّراسة الاستطلاعية

المطلب الثاني: تحليل النتائج الميدانية.

توطئة:

إن استخدم المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث (الكلام)، القراءة، الكتابة) في علميتي التعليم والتّعلم صار أمرا ضروريا، بل لابد من حضوره في الوسط التعليمي التربوي؛ إذ عن طريق هاته المهارات يتزود المتعلم – على الأقل – بالمعارف الضرورية، كما أنها تمكنه من التّعرف على ثقافة المجتمعات وتراثها الحضاري، فضلا عن معرفته بتراثه اللغوي وإطلاعه على الإنتاج والإبداع الأدبي في مجتمعه .

وبما أن لكل مهارة دورها المحدد في تعليم التلاميذ، والرقي بهم إلى المستوى المطلوب من التّعلم الهادف، فإننا نلاحظ اهتماما متزايدا من قبل واضعي المناهج التربوية. ويتجلى ذلك من خلال حرصهم على إدراج هذه المهارات في الكتب المدرسية والتّعليمية بغية تدريسها للمتعلمين .

المبحث الأول: طرق وخطوات تدريس المهارات اللّغوية

توجد مجموعة من الطرق والخطوات والمساعدة في اكتساب مهارات اللغة العربية وتعلمها، وإذا ما اُحترمت هذه الطرق والخطوات، وسار المتعلم على نهجها استطاع – بعون الله – أن ينمي قدراته المهارية ويطورها إلى الأحسن .

المطلب الأول : طرق تدريس المهارات اللّغوية

تختلف طريقة التدريس من مهارة لأخرى وذلك بحسب محددات وطبيعة كل مهارة من المهارات الأساسية الأربعة.

أولاً – طرائق تدريس مهارة الاستماع :

إن تحديد طريقة ثابتة لتدريس الاستماع أمر يحبط عملية التدريس لأن الطرق متجددة ومتبدلة تبعا للموقف التّعليم الطارئ، ولكن هناك مراحل ثابتة إلى حد ما يمكن أن تمر بها طريقة تدريس مهارة الاستماع ألا وهي: [1]

1 راتب قاسم عاشور محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص100.

المرحلة الأولى : مرحلة الأعداد

يعد المعلم مادة الاستماع مسبقا بحيث يختارها مناسبة لقدرات وميول وخبرات الطلبة ثم يُعد الأدوات والوسائل التي تساعد على الاستماع الجيد وفيها يتم تحديد الهدف من الاستماع والغرض من تدريسه.[1]

المرحلة الثانية : وهي مرحلة التنفيذ

ويلجا المعلم في هذه المرحلة إلى إبراز النقاط المهمة بحيث يسلط الضوء عليها ويلفت نظر التلاميذ إليها بطريقة تسجيلها وسماعها مع التلاميذ وإفساح المجال أمام التلاميذ للمناقشة حول هذه النقاط بالآلية التي يراها مناسبة لذلك الموقف وعملية التركيز على نقاط مهمة من قبل المعلم يوجه أسماع التلاميذ بالاتجاه الصحيح بما يسمح بعملية تجويد عملية الاستماع.[2]

المرحلة الثالثة : وهي مرحلة المتابعة

هذه المرحلة هي أشبه بما يسمى بعملية التغذية الراجعة بحيث يقوم المعلم بمناقشة بعض الطلبة الذين لهم بعض التساؤلات والاستفسارات حول المادة المسموعة وهنا يتم وضع النقاط على الحروف في معرفة ما تحقق من الأهداف وتقويم الموقف الاستماعي لتفادي الأخطاء التي قد تحدث أو حدثت في موقف سابق.[3]

وتستخدم طرائق التدريس بحسب الأهداف الموضوعة التي تحققها تلك الطرائق والأساليب، ومهما تعددت الطرائق تدريس الاستماع فإنها تجمع حول تدريب التلاميذ على الإصغاء والتقاط المسموع وفهمه واستمرار الانتباه؛ وعلى المعلم أن يهتم به ويصطنع له من الأساليب ما يراه ملائما.[4]

---

1 راتب قاسم عاشور محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، عمّان – الأردن، ط1/ 1430هـ -2009م، ص 236.

2 راتب قاسم عاشور محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ص100.

3 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها ، ص236 .

4 عبد الرحمان الهاشمي ، فائزة العزاوي ، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي ، دار المناهج عمان– الأردن، ط1/ 1425 هـ - 2005م، ص 143.

ومن الأساليب التي يمكن أن تستخدم في تعليم الاستماع ما يلي :

– أن يقرأ على التلاميذ موضوعا ملائما، أو قصة ملائمة، وهم يستمعون وليس بأيديهم ما يُقرأ، وبعد الانتهاء من القراءة يوجه إليهم ما أعده من أسئلة، ويناقشهم فيما سمعوه.[1]

– أن يسرد المعلم على الأطفال قصصا ملائمة بلغة تناسبهم، ويعقب سرد القصة قيام الأطفال بالتعبير عنها، فيقترحون لها عناوين مختلفة، ويختارون من بينها العنوان الملائم، ويسردونها مباشرة وقد يشتركون في تمثيلها إن كانت صالحة.[2]

– الاستماع إلى محاضرات كاملة أو مقتطفات منها، ويقدم المعلم للمتعلمين نشاطات مثل تدوين أجزاء من المحاضرة، التعرف على العلاقات بين أجزاء المحاضرة المختلفة، تقديم أسئلة استيعاب وأخرى للمفردات.

– الاستماع إلى مقابلات شخصية فيتعرف الطالب على طريقة صياغة الأسئلة وطرحها، ثم الإجابة المقدمة، ومن الممكن أن تُقدم للطالب أسئلة ليقدم إجاباته الشخصية عن أسئلة معينة من تلك المقابلة.[3]

– أن يقرأ الـــمُدرِّس، أو أحد الطلاب الـــمجيدين للقراءة موضوعات القراءة ويتم تقسيم الفصل إلى أكثر من مجموعة، طبقا لطبيعة الموضوع، وتكون المجموعة الكبيرة هي التي تُكلف بالاستماع إلى ما يتصل بالهدف الرئيسي من الموضوع، والمجموعات الأخرى الأصغر هي المكلفة بالأهداف الفرعية الأخرى.

وبعد أن ينتهي المدرس أو الطالب من الإلقاء تُطالِب كل مجموعة بما وصلت إليه. على مسمع من الكل. وهذه الطريقة يمكن تطبيقها من المرحلة الإعدادية أو المتوسطة حتى نهاية المرحلة الثانوية.[4]

– بعض المواد الترفيهية التي تقدم للطالب للترفيه وفي نفس الوقت توفير مادة مثيرة للطالب. ومثل هذا النوع من المواد يُقدم لمستويات متقدمة كونها تتطلب معرفة جيدة بالثقافة واللغة الهدف .

– الاستماع إلى وسائل الإعلام كالإذاعة أو التلفاز، فيمكن أن يقدم للمتعلم مواد إخبارية أو ثقافية.

---

1 عبد الرحمان الهاشمي فائزة العزواي ، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، ص143.

2 إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة _مصر ،ط1/ 1425 هـــ – 2005م، ص 142.

3 صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق عمان – الأردن، ط1/ 2006 م، ص 206.

4 إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية ، ص142.

وكاستراتيجية عامة يمكن للمتعلم أن تُقدَّم المادة له بلغته الأم أولًا فيفهم مضامينها ثم تعاد نفس المادة باللغة الهدف. [1]

وليست هذه الطرق هي الوحيدة للتدريب على الاستماع؛ وإنما للمدرس الحق في اختيار الطريقة التي يراها مناسبة لطلابه، ومناسبة للمادة المسموعة؛ لأن المستهدف في النهاية رفع مستوى الاستماع عند الطلاب.[2]

ثانياً – طرائق تدريس مهارة التّحدث (الكلام) :

يتوقف اختيار طريقة تدريس مهارة التحدث على طبيعة الموضوع المراد معالجته. ومن ثَمَّ يمكن إتباع الإجراءات التالية :

- قسِّم الصف إلى مجموعتين، بحيث تختار كل مجموعة موقفا من الموافق وتحضره سلفا بحيث يتكامل التحضير ويختار الطلبة قائدا لمجموعتهم.
- أكتب على السبورة؛ أو قم بالكشف عن أهداف النشاط وكيفية السير به (الشفافية).[3]
- اختر طالبا ليكون مديرا للحوار. درَّبه على الاستماع وطريقة إعداد الفرص و التوقيت.
- اجلس كمستمع وسجل ملاحظتك على المدير والمجموعتين.
- قد يختار بعض الطلبة عدم المشاركة في النشاط. أطلب منهم ملاحظة النشاط من خلال نموذج محدد.
- ناقش مع الطلبة في وقت محدد الملاحظات.
- ناقش الطلبة في الفوائد التي جنوها من النشاط. [4]
- التمهيد بما يثير دافعية الطلبة للموضوع.
- إن لتشجيع المعلم دورا هاما في ضمان مشاركة جميع التلاميذ في التعبير.
- إلقاء طائفة من الأسئلة على التلاميذ تتناول أطراف الموضوع وتلقي الإجابة عنها، وتحدث التلاميذ في الموضع تلميذًا بعد آخر. يناقش المعلم التلاميذ فيما تحدث فيه زميلهم، وقد يستحسن المعلم أن يستنبط

1 صالح نصيرات، طرق تدريس العربية ، ص 206 .
2 إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص143.
3 ينظر : صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، ص212.
4 المرجع نفسه، ص 212 .

من التلاميذ بعض عناصر الموضوع ويسجلها على السبورة ثم يطلب إليهم أن يتناولوها بالحديث والشرح. [1]

وتتناول مهارة التّحدث (الكلام) مجالات عديدة وموضوعات مختلفة موزعة على مستويات يراعي فيها عامل التدرج. والمرحلة العمرية كما توجد بعض الموضوعات التي يمكن أن تنمي لدى التلاميذ سعة الأفق والخيال وتكون مجالا خصبا للتعبير وخصوصا في المرحلة المتوسطة نذكر منها: [2]

– الوصف :

يشجع المعلم التلاميذ بوصف ما يشاهدونه وما يلبسونه وما يتذوقونه كما يصفون مناظر الطبيعة وأنواع الحيوانات وأشكالها وفوائدها؛ ويصفون الآداب العامة والحياة اليومية لأصحاب المهن والحرف المختلفة وغيرها من الموضوعات التي يراها المعلم مناسبة لمستويات التلاميذ.

– المناقشات والحوار الهادف:

وتتناول المناقشات موضوعات مختلفة تهم المتعلمين وتتصل بحياتهم وظروفهم كما قد يعيد التلاميذ رواية قصة قصيرة يحيكها المعلم لهم ويرددها على مسامعهم، ومن ثم يطلب من كل منهم أن يعيد القصة على مسامع زملائه وذلك كي يتأكد من سلامة السمع والنطق والفهم لدى تلاميذه. [3]

وإن طريقة تدريس المناقشة والمحادثة هي الطريقة التحاورية وقوامها أسئلة المعلم أي أن يوجه المعلم، إلى تلاميذ أسئلة ويطالبهم بالإجابة عنها شفويا. ومن الضروري أن يُعد المعلم في البيت أسئلة هذه المناقشة والمحادثة ويراعى فيهما يلي: [4]

– أن يتوفر جو ييسر للمناقشة نوعا من حرية الرأي والانطلاق في الحديث.

– أن يخلو الجو من الضوضاء وما يشتت التفكير.

1 راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص208 .

2 ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية_مصر، د.ط،2011م، ص 182.

3 المرجع نفسه، ص183- 182.

4 ينظر: علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص106.

- أن يكون موضوع المناقشة مفهوما لدى المشتركين في النقاش. مثيرا بالنسبة لبقية التلاميذ ليتفاعلوا مع النقاش.[1]
- أن يُلقي المعلم أو الأستاذ السؤال قبل اختبار التلميذ المجيب عنه، حتى يعطي لكل تلميذ وقتا كافيا للتفكير في الإجابة.
- هناك احتمال لأن يجيب أو يتحدث بعض التلاميذ الأذكياء مرات أكثر من غيرهم وهذا ليس مستحبا فعلى المعلم أن يُعوِّد التلاميذ على أن لا يرفعوا أيديهم إلاّ بعد أن يطلب منهم ذلك.
- قد تكون إجابة التلاميذ صحيحة جزئيا. أو تحتوى على عنصر من الصدق. فعلى المعلم أن يتخذ من ذلك بداية لمساعدة التلاميذ لمواصلة الحديث.[2]
- أن يكون دور المعلم في المناقشة إشرافيا فقط بحيث لا يتدخل في المناقشة إلاّ في حالات معينيه. وفي الوقت المناسب. كقوله (ماذا تعني؟). عندما يطرح أحدهم كلاما غامضا، أو (أعطي مثالاً للتوضيح) عندما يكون الأمر مبهما، أو (دعنا نرجع إلى النقطة الأولى) عندما يُلاحِظ أن أحدهم خرج عن الموضوع. أو (أظن أننا بحاجة إلى تلخيص) عندما يرى أن الموضوع قد تشعب،...أو نحو ذلك.
- أن يساعد التلاميذ المتعثرين في النقاش أو الذين عجزوا عن طرح وجهات أنظارهم بالصورة الصحيحة. مثل هل تستطيع إعادة الفكرة على نحو أفضل؟ أو ينبغي أن نفعل على ضوء اقتراحك؟. أو ماذا تقترح في هذه المسألة ... وهكذا. [3]
- في حالة الإجابة الخطأ من قبل أحد التلاميذ يناقش الجواب بمعونة التلاميذ الآخرين لتصحيح ما فيه من خطأ أو لتزويد المجيب بما يحتاج إليه من ألفاظ وعبارات .
- يمكن للمعلم أن يدوّن أحسن الإجابات أو أفضل العبارات على السبورة لتشجيع التلاميذ على محاكاتها.
- يميل بعض التلاميذ إلى مقاطعة زملائهم أثناء الحديث، أو يتحدث تلميذ مع زميل آخر، ويمكن للمعلم في مثل هذه الحالة أن يطلب من التلاميذ أن ينصتوا بدقة، ويمتنعوا عن التعليق حتى ينتهي المتحدث، ثم يتيح لهم الفرصة بعد ذالك للإدلاء بآرائهم.[4]

1 علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية ص 109.
2 المرجع نفسه، ص106 .
3 المرجع نفسه، ص 110
4 المرجع نفسه ، ص 107

– التعبير الشفهي الذي يعتمد على موضوعات معية محددة:

كأن يكمل التلميذ فراغات جمل غير مكتملة، أو يقرأ التلاميذ موضوعات من المقرر ثم يناقشهم المعلم فيما قرأوه.

– إعداد مقالات تتعلق بمشكلة اجتماعية أو مناسبة وطنية أو دينية:

وذلك لإلقائها في الاحتفالات العامة أو من خلال الإذاعة المدرسية وغيرها .

– تشجيع التمثيل المسرحي داخل المدرسة وإلقاء الشعر والخطب:

وذلك من خلال الجماعات المدرسية التي تختص كل منها بـــجانب واحد من هذه الجوانب [1]

ثالثاً – طرائف تدريس مهارة القراءة:

عَرف تدريس القراءة مجموعة من الطرق والأساليب المعتمدة من قبل التربويون ومصممي المناهج التعليمية نذكر منها ما يلي :

1) الطريقة التركيبية الجزئية:

وقد سميت كذلك لأنها تبدأ بتعليم المبتدئين أجزاء الكلمة أي حروف وأصوات اللغة أولا. وتتدرج إلى تعليمهم المقاطع ثم المفردات فالجمل. قراءة وكتابة، أما سبب تسميتها بالطريقة التركيبية لأننا نركب فيها الكلمة من عدة حروف. وتقسم الطريقة التركيبية إلى قسمين:[2]

أ – الطريقة الهجائية:

وبهذه الطريقة يتعلم المبتدئ حروف الهجاء بأسمائها: ألف، باء. تاء،...ياء، ثم يتدرب على طريقة نطقها مفتوحة ومضمومة ومكسورة ومشدّدة، قراءة وكتابة. فإذا استوعب المتعلم حروف الهجاء بأسمائها وصورها بُدئ في ضم حرفين منفصلين لتتألف منها كلمة.[3]

1 زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص183

2 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص69 – 70.

3 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها ص88 .

فالألف تُضم إلى الباء لتكوين " أب " والألف إلى الميم لتكوين " أم " ثم يتدرج إلى ضم ثلاثة حروف منفصلة لتكوين كلمة ثلاثية مثل: "زرع" و"درس " وبعدها تكوَّن كلمات أكبر ومن الكلمات تؤلّف جملا قصيرة فيما بعد. [1]

ب – الطريقة الصوتية :

تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الهجائية في أنها تنطلق من الجزء إلى الكل ولكنها تختلف عنها من حيث أن الحروف تقدم بأصواتها وليس بأسمائها. وفي هذه الطريقة يتعلم الطالب الحروف حسب أصواتها مثل : أ، بَ، بِ، فُ، تُ، دون النظر إلى الترتيب الهجائي للحروف. [2]

ج – الطريقة المقطّعية :

وهي طريقة تعتمد على مقاطع الكلمات كوحدات لها في تعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف. حيث تعتبر أكثر ملائمة من الطريقتين السابقتين للمبتدئين وهذه الطريقة أحسن من الطريقتين الهجائية والصوتية. من حيث أنها تقدم المادة بحسب الترتيب المنطقي ، كما أنها سهلة التدريس. [3]

2) الطريقة التحليليّة :

وتسمى أيضا الطريقة الكلية. لأنها تبدأ بتعليم التلميذ وحدات لغوية على شكل مفردات مفهومة ومألوفة لديه أو وحدات على شكل جملة سهلة تنتزع مفرداتها من خبراته معارفه. [4]

وتقوم هذه الطريقة على البدء بالكلمات ثم الانتقال إلى الحروف وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيرا من الأشياء وأسمائها قبل دخوله المدرسة تعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله في حياته ثم يُعلم الكلمات صورة وصوتا. ثم ينتقل تدريجا إلى النظر فّي أجزائها كي يمكنه معرفتها ثانية ويقدر على تهجيتها عند مطالبته بكتابتها. [5] وتقسم هذه الطريقة إلى قسمين:

---

1 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص70.

2 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها ، ص88.

3 ينظر: راتب قاسم عاشور،محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتجياتها، دار المسيرة، عمان – الأردن، ط2005/1م – 1426 هـ، ط2/ 2009م – 1430هـ، ص 98- 99 .

4 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها ، ص90.

5 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية،ص 72.

أ – طريقة الكلمة:

تبدأ هذه الطريقة بان تعرض على المتعلم كلمة من الكلمات التي يعرف لفظها ومعناها ولكنه لا يعرف شكلها وتطالبه أن يعرف شكلها ويحفظها ثم الكلمة الثانية والثالثة بنفس الطريقة، وقد تقترن الكلمة بصورة الشيء .

ثم ينتقل الطفل من مرحلة الربط بين الكلمة والصورة تدريجيا وإلى مرحلة تمييز الكلمة بمجرد النظر إليها وتكون الخطوة التالية هي تمييز الحروف بعد تحليل الكلمة إلى الحروف التي تتكون منها.[1]

ب – طريقة الجملة :

وتقوم هذه الطريقة على كتابة المعلم لعدد من الجمل على السبورة بينها ارتباط في المعنى ثم يقرأ كل جملة على حدى قراءة جهرية عدة مرات ويرددها الأطفال أفراد وجماعات مرات كافية حتى يتأكد أن الطلاّب ثبتت في أذهانهم صورة هذه الجمل التي قاموا بتحليلها إلى كلمات ثم تحليل الكلمات إلى حروف ثم يتدرب الطلبة بعد ذلك على تأليف كلمات جديدة من هذه الحروف ومن الكلمات الجديدة جملاً جديدة وهكذا.[2]

3) الطريقة الجامعة بين الجزء والكل في تعليم القراءة للمبتدئين :

يظهر من خلال استعراض الطرائق السابقة في تعليم القراءة أن لكل طريقة من الطرائق مزاياها وعيوبها فليس هناك طريقة تحتوي كل الحسنات دون أن يكون لها عيوب.[3] فالطريقة التي ينبغي أن تشتقها من الطرق جميعا عن طريق التوليف والمزاوجة بين الطريقة التركيبية والتحليلية لذا فقد جمعت الطريقة التركيبية التحليلية بين حسنات كل من الطريقتين وتجنب عيوبـــهما. وتسمى "الطريقة المزدوجة" أو " الطريقة التركيبية التحليلية".[4]

وتسير الطريقة المزدوجة في أربع مراحل هي: مرحلة التهيئة، ومرحلة التعريف بالكلمات والجمل، ومرحلة التحليل والتجريد. ومرحلة التركيب. وهذه المراحل مرتبطة متعاونة، يؤدي كل منها وظيفة. فكل

1 راتب قاسم عاشور ، فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها ، ص90.

2 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية ص 73.

3 راتب قاسم عاشور ، فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها ، ص92

4 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص74.

مرحلة من هذه المراحل تمهد للتي بعدها. وتتداخل فيها، ولن يصل المعلم إلى الغاية التي ينشدها من تنمية قدرة الأطفال على القراءة، إلا إذا قام بتنفيذ هذه المراحل، تنفيذاً كاملاً صحيحاً.[1]

أما طريقة تدريس القراءة في مرحلة ما بعد التهجي فهي تختلف باختلاف الموضوع. فإذا كان الموضوع سهلا وطويلا يمكن أن تنفذ فيه طريقة القراءة الصامتة مع التركيز على مهارة السرعة. ثم بعد ذلك يعرض الموضوع للمناقشة، وإذا كان الموضوع سهلا قصيرا يمكن أن يكون التركيز على القراءة الجهرية، ومراعاة مهاراتها الأساسية من جودة النطق وحسن الأداء والتنغيم المناسب مع مراعاة المقامات (علو الصوت وانخفاضه).[2] مع اعتبار أن يبدأ بالتلميذ النموذجي في القراءة، وتختلف الطريقة أيضا باختلاف الهدف الذي يحدده المعلم من درسه فإذا كان الهدف تدريب التلاميذ على السرعة، أو استخراج الأفكار الأصلية والفرعية، أو النقد، وإصدار الأحكام الموضوعية على النص، ... أو غير ذلك من الأهداف التي حددها المعلم لنفسه من واقع أهداف الخطة. وأن عليه أن يختار الطريقة المناسبة التي توصله للهدف.[3]

رابعاً – طرائق تدريس مهارة الكتابة:

في الواقع لا توجد طريقة واحدة للتدريس يمكن اتباعها في كل فرع وفي كل درس، ولكن يمكن القول بأن حرية المعلم هي أساس التدريس والحكم على أي طريقة هو العائد التعليمي الذي يظهر أثره في سلوك التلاميذ وأما الطريقة المتعددة – غالبا – في تدريس الكتابة فهي كالأتي:[4]

1– التمهيد :

وذلك بتكليف التلاميذ إخراج كراساتهم وأداوت الكتابة، وفي أثناء ذلك يكتب المعلم المعلومات الأساسية على السبورة، ويقسمها قسمين، قسم للنموذج، وقسم للشرح والتوضيح.

2 – قراءة النموذج :

يكلف المعلم أحد التلاميذ بقراءة النموذج، ثم يناقشهم في معناه.[5]

---

1 ينظر: راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها ص 93 ،97 ،98.

2 ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية ، ص199.

3 المرجع والصفحة نفسهما.

4 ينظر: المرجع نفسه، ص 259 .

5 محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص253 .

3 – الشرح الفني:

يطلب المدرس إلى التلاميذ أن ينتبهوا إلى ما يكتب ويلاحظوا طريقة الكتابة، ثم يكتب المدرس الحرف المطلوب شرحه ويوضح أجزاءه بألوان مختلفة مع الاستعانة بخطوط رأسية أو أفقية أو مقوسة لضبط أجزاء الحرف وتحديد اتجاهاته.[1] ويمكن هنا عرض حروف مجسمة. أو لوحات ورقية أو استخدام أي وسيلة أخرى، ثم يكتب الحرف كامل الأجزاء، ثم يكتب الحرف في كلمته التي ورد فيها في الجملة النموذج. ويتخلل ذلك الشرح والتوضيح.[2]

4 – المحاكاة:

يكلف المعلم التلاميذ بكتابة النموذج على كراسات غير كراسات النماذج وذلك بهدف تدريبهم، وبعد أن يتأكد المعلم من ذلك يكلفهم بالكتابة في كراسات النماذج مع مراعاة الدقة في محاكاة النموذج (موضوع الدرس).[3]

5 – الإرشاد الفردي:

ويتم بمرور المعلم بين التلاميذ، وإرشاد كل طالب على حدى إلى مواطن الخطأ، ويكتب له بعض النماذج التي توضح له الطريقة المثلى لكتابة الحرف أو الكلمة وليس ضروريا تتبع كل الأخطاء فقد يكتفي بإبرازها.[4]

6 – الإرشاد العام :

يشرح المدرس الخطأ الشائع بين التلاميذ بكتابته على السبورة وكتابة الصحيح إلى جانبه، على أن يشطب بخط مائل الكلمة غير الملائمة لئلا تعلق أذهان التلاميذ، ويوجه الأنظار إلى صورة الحرف أو الكلمة الصحيحة وطريقة رسمها.[5]

---

1 جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق- سوريا، د.ط، 1996م، ص 158.

2 راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص258 .

3 محمد ابراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية، ص254.

4 راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية، ص258.

5 جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص159.

7 – متابعة الإرشاد الفردي والإرشاد العام:[1]

يتابع المدرس إرشاده الفردي والعام مقدرا المجدين من التلاميذ، وقد يخرج بعضهم ليكتبوا بعض النماذج على سبيل التشجيع.[2]

وعلى معلم الخط (الكتابة) أن يراعي الأمور التالية قبل بدء حصة الخط :

- التحضير، وهو تسجيل كل ما يدور في ذهن المعلم بخصوص درسه الذي سيدرسه في سجل يعد لذلك الغرض ويكون معه أثناء الحصة.

الدرس الناجح هو الذي يقوم المدرس بالتدريب عليه والتفكير في طريقة تدريسه وتوصل المعلومات والخبرات للتلاميذ.[3]

- يجب على المعلم التنويع في أساليب ووسائل تدريس الخط (الكتابة) وعدم الاعتماد الكلي على طريقة المحاكاة؛ بل يزاوج بينها وبين الطرق المساعدة الأخرى. فمن هذه الأساليب على سبيل المثال: قيام المعلم بكتابة الحرف أو الكلمات أو العبارات بطريقة النقط، وعلى الطالب أن يسير بالقلم عليها وذلك في الحروف والكلمات والعبارات التي تقتضي تدريبا أكثر .[4]
- الكتابة على الورق الشفاف. بحيث يوضح الورق على النموذج الذي يراد كتابته ومن ثمَّ يكتب الطالب على الورق الشفاف ويحاكي النموذج.[5]
- وهناك وسيلة أخرى وهي أن تكون النماذج مطبوعة على ورق مقوّى، يختلف بعضها عن بعض وتوزع على التلاميذ حسب قدراتهم؛[6] لترسيخ كيفية رسم الحرف في ذهن الطالب. واستخدام نماذج البطاقات الخطية التي توزع على التلاميذ.

---

1 راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص259.

2 جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص159.

3 محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية، ص251.

4 ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية، ص159.

5 المرجع والصفحة نفسهما.

6 جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص157

- تصويب التلاميذ لخطوط زملائهم، باستخدام المناقشة والحوار. وقيام المعلم بكتابة نماذج بخطه [1] على السبورة لجميع الصف، أو اللوحات الجدارية، وهذه الطريقة تناسب الصفوف الكثيرة العدد، ولكن يؤخذ عليها أنّ النماذج تكون بعيدة لا يستطيع التلميذ فيها مراعاة النسبة بينها وبين ما يكتب.[2]

ويمكن استبدلها بنماذج يكتبها المدرس في كراسات التلاميذ؛ ليوضح لهم الطريقة الصحيحة لرسم بعض الحروف التي يشكُل عليهم كتابتها بشكل صحيح. ويلاحظ هنا أهمية انتباه وملاحظة التلميذ للمعلم وهو يكتب.[3]

- التحضير يعصم المعلم من الفوضى حين يقف أمام التلاميذ. ويـــجنبه عوامل الصدفة التي قد توقع به في مجالات قد يصعب السيطرة عليها من حيث وقت التلاميذ في الحصة. فالتحضير يهيئ فرصة للمعلم التعرف على دقائق ما سيقوله ويشرحه للتلاميذ.[4]

- ويجب أن يراعي في اختيار النماذج أن تكون من العبارات السهلة التي يفهمها التلميذ وتتصل بحياته ونشاطه وتمده بألوان جديدة من الثقافة والمعرفة والخبرة، ويجد فيها توجيها سديدا إلى السلوك الحميد. ومحبة الوطن والتعاون المثمر في سبيل تحقيق الأهداف القومية. كما تختار من آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة و الأشعار البليغة والحكم الرائعة والكلمات الخالدة.[5]

- كما يجب أن يراعى المعلم عدم إنهاء كتابة بعض الحروف بخطفها خطفا بحركة عصبية وهذه عادة تنتقل بسرعة إلى التلاميذ، فلا يـــجيد بذلك حرفا، ويجب ألا يرفع القلم عن الورقة إلا بعد كتابة الحرف كاملا.

كما ينبغي أيضا أن يعود المعلم طلبته الأناة والصبر في أثناء الكتابة لأن السرعة في الكتابة قد توقع في الخطأ.[6]

---

1 راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص259.

2 جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص157.

3 ينظر: راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية، ص259 .

4 محمد إبراهيم الخطيب ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي ، ص251 .

5 جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص157 - 158.

6 ينظر: محمد ابراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية، ص252.

بعد عرضنا لبعض الطرق والأساليب المعتمدة في تدريس المهارات اللغوية نمر مباشرة للحديث عن مراحل وخطوات تدريس هذه المهارات

المطلب الثاني : مراحل وخطوات تدريس المهارات اللّغوية

بناءاً على سبق يمكننا القول بأن المهارات اللغوية ليست مقتصرة على مرحلة أو مستوى دراسي معين، وإنما ينبغي علينا الاهتمام بتعليمها وتنميتها في جميع المستويات. وعلى هذا الأساس لا يمكننا – في هذا المقام – أن تأتي على ذكر خطوات كل مستوى من كل مرحلة على حدى. ولكن يمكننا التطرق إلى المراحل والخطوات التي تشترك فيها جميع هذه المستويات على اختلاف مراحلها.

أولاً– خطوات تدريس مهارة الاستماع:

إن الوصول بالمتعلمين إلى القدر الذي ينشده من التمكن من جوانب هذه المهارة يتطلب مراعاة بعض الخطوات العملية التي تساعد في تحقيق الهدف. نذكر منها :

1– تهيئة المتعلمين نفسيا لدرس الاستماع واستعدادهم إليه. باعتباره هدفا مقصودا لذاته. [1]كتوفير الهدوء وإبعاد ما يمكن أن يشغل المتعلم عن عناصر التشويش، و التقديم للموضوع بطريقة مشوقة ممتعة وتوضح لهم طبيعة ما سيستمعون إليه والهدف منه.[2]

2– توضيح الهدف من الفكرة أو النشاط المقترح بحيث يكون مفهوما لدى التلاميذ وهذا ما يدفعهم إلى الانتباه والإصغاء. [3] فعندما يكون المستمع على علم بموضوع المحاضرة أو المناقشة أو الجلسة مسبقا فإن باستطاعته أن يستفيد بأكبر قدر ممكن بطريقتين :

أ – مراجعة كل ما يعرف عن الموضوع.

ب – قراءة أكبر قدر ممكن من الموضوع .[4]

---

1 ينظر: عبد الجميد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث القاهرة – مصر، ط1/ 1433هـ -2012 م ، ص 111.

2 المرجع والصفحة نفسهما.

3 زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ، ص100.

4 عبد الله علي مصطفى ، مهارات اللغة العربية ، ص85 -86.

3- اختيار الموضوعات الشائعة والمناسبة للتلاميذ حيث أن لعنصر التشويق أثره في الاستماع وجذب الانتباه.[1]

بحيث يستطيع المعلم أن يقص على التلاميذ قصة شائقة مناسبة أو يطلب منهم واحد بعد الأخر أن يسرد القصة بلغته هو وأن يقترح لها عنوانا، أو يضع أسئلة تناسب وقائعها.[2]

4- تقديم المادة المسموعة بطريقة تتفق مع الهدف المحدد كأن يبطئ في القراءة إذا كان المطلوب تنمية مهارات معقدة. أو أن يسرع فيها إن كان المطلوب تدريب التلاميذ على اللحاق بالمتحدثين مراعي الحديث.[3]

5- أن تكون القراءة دقيقة، بصوت بارز مناسب للقاعة، تبرز من خلالها علامات الإعراب (في اللسان العربي) وتحترم علامات الترقيم ويتوقف هذا الأمر على طاقات المدرس وفنياته القرائية.[4]

6- يختار المعلم موضوعا أو قصة تتناسب مع مستوى النضح العقلي للأطفال، وتتفق مع حاجاتهم وميولهم وتتلاءم مع خبراتهم السابقة، ثم يقرؤها عليهم وهم ينصتون إليه، وبعد الانتهاء من القراءة يلقي عليهم أسئلة تتناول العناصر الأساسية في الموضوع. أو الأحداث المهمة في القصة، لمعرفة ما فهموه مما ألقى عليهم.[5]

7- أن يوضح الكلمات والمصطلحات الصعبة التي تعوق فهم المادة المسموعة وإذا كان النص حوارا بين شخصيات عدة تكتب أسماؤهم على الصبورة أمام تلاميذه حتى يتيسر لهم الفهم التذوق.[6]

8- الاهتمام بالألفاظ المألوفة لدى التلاميذ مع استحضار الألفاظ والكلمات الجديدة التي تساعدهم في عملية الربط بين ما يكتسبونه من ثروة لفظية ولغوية وبين خبراتهم السابقة.[7]

9- أن يكون وقوف المدرس مناسبا في مكان ملائم، يراه كل المتعلمين، غير متجول في القاعة، مستعينا بالحركات والإشارات الضرورية دعما للفهم وتوضيحا لمعاني النص.[8]

---

1 زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ، ص100.

2 علوي عبدالله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص83.

3 عبد الرحمان الهاشمي ، فائزة العزاوي ، تدريس الاستماع من منظور واقعي ,ص144.

4 عبد المجيد عيساني ، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة ، ص112 .

5 علوي عبد الطاهر ، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية ، ص82 - 83 .

6 عبد الرحمان الهاشمي ، فائزة الغراوي ، تدريس الاستماع من منظور واقعي ص144.

7 زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، ص100.

8 عبد المجيد عيساني ، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة ، ص112.

10- التوقف عند بعض النقاط التي تحتاج إلى نقاش أو إعادة. حيث الشرح المستمر للموضوع يدعو إلى الملل، والنقاش يحفز المستمعين على المزيد من الاستماع والاهتمام.[1]

11- مناقشة المتعلمين فيهما استمعوا إليه بطرح أسئلة محددة، ترتبط بالهدف الموضوع. أو مطالبتهم بتلخيص ما استمعوا إليه. وتعمل على أن تقوِّم أدائهم للوقوف على مدى تقدمهم.[2]

12- يناقش المعلم التلاميذ فيما يسمعونه في مجال النشاط المدرسي من محاضرات أو خطابه أو مناظرة أو إذاعة مدرسية ... أو نحوها. وبهذا يستطيع أن ينقل ألوان النشاط الخارجي إلى داخل الصف.[3]

13- استشارة حاسة السمع وحدة الاستماع عند التلاميذ كأن يطلب المعلم من تلاميذه أن يرددوا ما ذكره لهم أو يلخصوا له قوله. أو يرددوا ما سمعوه في المسرح أو الإذاعة المرئية ... الخ.[4]

14- وضع بعض الأهداف التي يرغب التلاميذ في تحقيقها، ويأتي تحقيقها عن طريق الإنصات. وذلك كأن يعمد المدرس إلى موضوع يهمتون به، سواء أكان في كتاب أو في صحيفة يومية أو مجلة فكاهية. أو غير ذلك فيقرأه عليهم، وهم ينصتون إلى قراءته، أو يكلف أحدا بقراءته عليهم.[5]

15- الكشف عن مواطن ضعف حاسة السمع لدى التلميذ فإذا كان الضعف راجعا إلى عوامل فسيولوجية فيجب توجيهه إلى الطبيب المختص، أما إذا كان الضعف راجعا إلى عوامل نفسية أو اجتماعية أو موضوعية فعلى المعلم أن يوجه التلميذ إلى الأخصائي الاجتماعي ويعمل معه بالتضامن مع الأسرة على التخلص من مشكلة الضعف.[6]

16- تدريب التلاميذ على أن يُعملوا تفكيرهم مع من يستمعون إلى حديثهم وذلك ليستخلصوا الاتجاهات التي يحملها، سواء أشار إليها الحديث مباشرة أو بطريقة غير مباشرة.[7]

---

1 زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص101.

2 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص112

3 علوي عبد طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، ص83 .

4 زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ، ص101.

5 علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقاً لأحداث الطرائق التربوية، ص84.

6 زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص101.

7 علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، ص84.

17- تكليف بعض التلاميذ تلخيص ما قاله المعلم وتقديم تقرير شفوي لزملائهم.

18- تقويم أداء التلميذ بإلقاء أسئلة أكثر عمقا وأقرب إلى الهدف المنشود، ومما يمكن من قياس مستوى تقدم التلاميذ بخصوصية.[1]

19- إرشاد التلاميذ وتبصريهم بـــأن مجال التحدث في الحياة واسع المدى بل تكاد الحياة العادية تقوم عليه من أجل ذلك ينبغي أن يكون التلميذ مستعدا لذلك بامتلاكه مهارات الإنصات والاستماع المفيد.[2]

ثانياً – خطوات تدريس مهارات التّحدث (الكلام) :

لقد أشرنا سابقا في- الفصل الأول – إلى أن مهارة التحدث لها مجالات عديدة مختلفة، لكون طبيعتها تتحدد من خلال الأغراض التي ترمي إليها. وبالتالي ستتناول خطوات مهارة التحدث من خلال مجالين يشيع ورودهـــما في المقررات الدراسية وهما : التعبير الشفوي، والقصة.

أ – خطوات تدريس التعبير الشفوي :

يمكن إتباع الخطوات الآتية في التعبير الشفوي :

1- تدوين رأس الموضوع وقراءته.

2- مناقشة التلاميذ بهدف توضيح جوانب الموضوع وتحديد أهم عناصره وخصوصا في مراحل الأولى لتعليم التعبير.

3- مطالبة التلاميذ بالحديث في كل عنصر مع التوجيه.

4- حديث التلاميذ عن الموضوع ككل.

5- مناقشة الأخطاء العامة بعد فراغ التلاميذ من حديثهم.[3]

6- تقديم ملخص مفصل حول النقاط الأساسية والمعلومات الواردة على سبيل الاستشهاد في نص منطوق.

---

1 عبد الرحمان الهاشمي، فائزة العزاوي ، تدريس الاستماع من منظور واقعي ص144.

2 علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، ص85.

3 إبراهيم محمد عطا ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، ص159 - 160 .

7- تقديم عرض شفوي قصير حول بعض المعلومات المقدمة في بعض الأشكال والرسوم مثل الخرائط والصور و الإشكال التوضيحية. أي معلومات غير منصوص عليها نصا.[1]

8- تقديم عرض شفوي – لم يعد مسبقا – عن موضوع مألوف.

9- استخدام عدد من أساليب الحوار الرسميّة وغير الرسميّة.

10- الاشتراك مع جماعات في حل مشكلة تتطلب بعض الافتراضات وترتبط بموضوعات مجردة.[2]

ب – خطوات تدريس القصّة:

يسير المعلم في تدريس القصة وفق الخطوات الآتية :

1- التقديم للقصة وتهيئة أذهان الطلبة لها ويتم ذلك بوضع الطلاب في حالة استعداديه تثير فيهم الإصغاء والانتباه، وتثير اهتمامهم، مما يؤدي إلى استرجاع معلوماتهم، وقد يكون هذا عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة تنشط معلوماتهم، وتوجه انتباههم إلى موضوع القصة فينحصر تفكيرهم في ذلك الاتجاه.[3]

2- البدء بسرد القصة، على أن يكون الإلقاء طبيعيا، لا تَكلف فيه ولا صنعة، ممثلا لمعناها مثيرا اهتمام الطلاب. وانتباههم ويتم ذلك بوضوح صوت المعلم، وهدوئه، وتلوينه حسب ما يقتضيه الموقف.[4]

3- يحرص المعلم كل الحرص أن ينتقي، في أثناء إلقاء القصة، ما يتوافق مع الطلاب من الأساليب العربية السليمة، وأن ينفعل مع أحداثها ووقائعها، مستخدما المناسب من الحركات والسكنات التي تعبر عن السرور أو الفرح، أو الاستهجان، أو الاستفسار، أو الإقدام أو التعجب وغيرها من الأحاسيس والمشاعر.[5]

4- وبعد الانتهاء من سرد القصة يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن مدى فهم التلاميذ القصة، واستيعاب مضامينها يكلّف المعلم طلابه بالتحدث في مضمون القصة، والتعبير عنها. وقد يطلب من بعضهم

1 زين كامل الخويسكي ، المهارات اللغوية،ص 92 .
2 المرجع نفسه، ص93.
3 راتب قاسم عاشور ، فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها ، ص138.
4 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية ص 207.
5 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 139

التحدث في جزء واحد منها، إذا كانت طويلة، وتشمل جوانب شخصيات متعددة، وحتى يوفر الفرصة الأكبر عدد من الطلاب لأخذ دور في إلقائها.1

5- تصلح كثير من القصص للتمثيل، وهي مناسبة طيبة لإشراك اكبر عدد ممكن من الطلاب في إلقاء القصة وتشجيعهم على الوقوف أمام الآخرين دون خوف، أو تهيب، وتدريبهم التعبير الشفوي؛ ولما في هذا العمل من بعث للحركة والنشاط، وتحرر من الدروس التقليدية.[2]

ولضمان الاستفادة القصوى من القصة في تعليم المحادثة (مهارة التحدث). ينبغي أن يحسن المعلم اختيار القصص التي يلقيها على التلاميذ مع مراعاة التنويع بما يتفق مع الظروف الزمنية والمكانية للتلاميذ، وكذا مناسبة القصة لقدرات التلاميذ وخبراتهم، ولابد كذلك من الإعداد الجيد لها وإجادة طريقة سردها، وإلقائها.[3]

ولكي ننمي لدى الطفل القدرة على الكلام والحديث يجب أن نراعي بعض الأسس الهامة منها :

- تعويده على حسن الاستماع إلى المتحدث أو السائل وفهم المقصود من الحديث أو السؤال.
- التدرج مع الطفل في توجيه الأسئلة بدءا بنطق اسمه كاملا والتحدث عن نفسه وعن ميوله والأشياء المحببة إليه.[4]
- تزويد التلاميذ بالكلمات الضرورية والجديدة، لكل موضوع يدرسه، لأن الكلمات هي في المحادثة الأساس فمنها تبنى التراكيب .
- السعي لتصحيح وتركيب لفظ الكلمات الخاطئة التي اكتسبها التلميذ - خطأ - عن طريق البيت أو البيئة.[5] البيئة.[5]
- الاعتماد على الصور بحيث يعبر الطفل عن محتوياتها ويجيب على الأسئلة التي تدور حوله.
- تشجيع التلميذ على التحدث داخل الفصل عن رحلاته مع أسرته ومغامراته مع زملائه التلاميذ.[6]

1 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية ص 207.
2 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 139.
3 علوي عبد الله الطاهر ، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية ، ص105.
4 زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، ص180-181.
5 علوي عبد الله الطاهر ، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية ، ص96.
6 زكريا اسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، ص180.

- العمل على تزويد التلاميذ بكمية من الكلمات لزيادة ثروتهم اللغوية على أن تعطى في جمل وتراكيب تظهر معناها.

- العمل على تثبيت الكلمات والتعابير في الأذهان بعد فهمها في دروس المحادثة.[1]

- إعطاء الفرصة للطالب من اجل الإدلاء برأيه حول قضايا وموضوعات معينة.

- استخدام بعض استراتيجيات الحوار والخطاب الخاصة بتوجيه الحوار، والاعتراض، وتعديل ما سبق أن قيل في أثناء الحوار مع إضافة معلومات جديدة.[2]

- الاستعانة بأنواع الذاكرة الثلاثية في تعليم المحادثة، كأن يذكر المدرس الكلمة الجديدة أمام التلاميذ، ثم يكتبها على اللوح، ثم يطلب إلى التلاميذ نقلها في دفاترهم .

- العمل على إصلاح الخطأ بصبر وهدوء وتؤدة، وبالتدريج، والسعي للتخلص من المحادثة بالعامية تدريجياً.[3]

- تمثيل الطلبة دور المعلم، بطرح الأسئلة على زملائهم أو طرحها على معلمهم.

- تدريب الطلبة على ترتيب حديثهم حول الموضوع الذي تحدثوا فيه، وذلك بإعادة بعضهم الحديث عن الموضوع بالتسلسل.[4]

- الحرص على التحدث مع التلاميذ باللغة السليمة السهلة ليعتاد التلاميذ على سماع الفصيح ويعملون على محاكاته.[5]

- يبين المدرس للتلاميذ بين الحين والأخر الكلمات العامية من الفصيحة حينما ترد وبطريقة طبيعية.[6]

- إلقاء طائفة من الأسئلة على الطلبة تتناول أطراف الموضوع وتلقّي الإجابة عنها، وتحدث الطلبة في الموضوع طالب بعد آخر، يناقش المعلم الطلبة فيما تحدث فيه زميلهم وقد يستحسن المعلم أن يستنبط من الطلبة بعض عناصر الموضوع. ويسجلها على السبورة. ثم يطلب إليهم أن يتناولوها بالحديث والشرح.[1]

---

1 علوي عبد الله الطاهر ، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية ، ص96.

2 زين كامل الخويسكي ، المهارات اللغوية ، ص92

3 علوي عبد الله الطاهر ، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية ، ص96.

4 راتب قاسم عاشور ، فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 141.

5 علوي عبد الله الطاهر ، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية ، ص96.

6 المرجع نفسه ، ص 97 .

- الحرص على حسن لفظ كل كلمة بحيث تخرج حروفها واضحة ومن مخارجها الصحيحة. ومراعاة ذلك عند ترديدها سواء من قبل المدرس أو التلاميذ.

- عدم الإكثار من الكلمات الجديدة في الدرس الواحد، ولابد من استعمال ما مرّ من كلمات لتثبيتها في الأذهان.

- عدم السماح بالإجابات الجماعية من التلاميذ، بل يحاول أن يجيب كل تلميذ بمفرده.[2]

كانت هذه الخطوات بمثابة إستراتيجية وُضعت للسير عليها في تدريس مهارة التّحدث أو الكلام. والآن ننتقل بعدها مباشرة إلى الحديث عن الخطوات المتبّعة في تدريس مهارة القراءة.

ثالثاً – خطوات تدريس مهارة القراءة :

لتحقيق فاعلية القراءة علينا إتباع الخطوات التالية :

1- إلقاء نظرة خاطفة على القطعة لأخذ فكرة عامة عن القطعة ولتحديد أهداف القراءة.[3] فغالبا ما يقوم القارئ بمسح ما يقرأه عندما يتهيأ للقراءة. فهو يفحص طول المادة وصعوبتها والتوضيحات المتضمنة، ربط موضوع ما يقرأ بالخلفية المعرفية لديه.[4] وتتمثل النظرة الأولية السريعة في: قراءة العنوان، أقسام النص، وربط الصور المرافقة بالنص. ويجب قراءة الفقرة الأولى والأخيرة كون الأولى تحوي الجملة الأساسية والفكرة الأساسية للنص. والفقرة الأخيرة تحوي تلخيصا للنص بمجمله.[5]

2- أن يقرأ التلاميذ النص قراءة صامتة من الكتاب على أن يستوعب كل منهم معاني كل فقرة في النص وفهم المعنى المقصود ويطلب المعلم من كل تلميذ أن يضع خطأ بقلمه الرصاص تحت الكلمة الصعبة أو العبارة الغامضة حتى يسأله بعد الانتهاء من القراءة الصامتة.[6]

---

1 راتب قاسم عاشور ، فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها ، ص142.

2 علوي عبدالله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص97.

3 عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص122.

4 راتب قاسم عاشور،محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتجياتها، ص62.

5 صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، ص137.

6 زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص145.

كما يفضل وضع دائرة حول الكلمات أو التعابير الفنية الجديدة لتحديد معانيها. مع التأكد من الفهم بإعادة قراءة ما تم وضع خط تحته ثم إضافة أو حذف ما نريد بحسب وضوح المعنى واستيعابنا له.[1]

3- يقوم المعلم بقراءة الدرس أمام الطلبة قراءة نموذجية، وإذا كان الدرس طويلا يقسمه إلى أجزاء ليتمكن الطلاب من إتقان كل جزء وفهمه.[2] وتكون قراءته بصوت مناسب، فلا يسرع ولا يبطئ، ولا يتكلف في القراءة، ويحسن ألا تزيد قراءته عن عشر دقائق.[3]

4- يعود المعلم ليكلف الطلبة أن يقرؤوا الدرس مرة أخرى، وهنا لا يجوز للمعلم أن ينسى أو يغفل الطلاب الضعفاء في القراءة، بل يمنحهم الفرص ويشجع فيهم روح المحاولة والمبادرة في القراءة.[4]

وتبدأ القراءة بالتلاميذ الأقوياء، ولا يقاطَع التلميذ لتصحيح الخطأ إن وُجد في نهاية الجملة؛ ويعطى التلميذ فرصة التصحيح الذاتي ليعطى الفرصة للتلاميذ، ثم يأتي دور المعلم الذي ينبه إلى ضرورة مراعاة شروط القراءة الجهرية الجيدة.[5] ويفضل البدء بالتلاميذ المميزين - عند القراءة - بغية إعطاء النموذج لغيرهم ممن هم أقل مستوى منهم. كما ينبغي للمعلم أن يحث تلاميذه على المحاكاة ومراعاة قواعد اللغة لأن لغته تعد لهم النموذج العملي الصحيح الذي ينبغي تقليده.[6]

5- يترك المعلم الفرص الكافية للطالب أن يصحح أخطاؤه، وإن عجز صححها زملاؤه وإن عجزوا جميعا قام هو بتصحيحها.[7]

ويكون التصحيح بشرح القاعدة الإملائية أو النحوية، حتى لا يتكرر الخطأ.[8]

06- التدبر والتفكير؛ وذلك بربط أجزاء النص وفقراته معا ومحاولة البحث عن محور أو فكرة (أفكار أساسية) للنص.

---

1 ينظر:عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص123.

2 حابس العواملة، مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار وائل، عمان-الأردن، ط1/،2004م، ص62.

3 علوي عبدالله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص54.

4 حابس العواملة، مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ص63.

5 طارق عبد الرؤوف، القراءة مفهومها-أهدافها-مهاراتها، ص77.

6 ينظر:عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص127.

7 حابس العواملة، مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ص63.

8 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص127.

07- التلخيص. وبذلك بكاتبة الأفكار الأساسية والنقاط المهمة على ورقة خاصة، اقرأ النص لنفسك بصوت مرتفع، أو أكتب تلك الملاحظات على ورقة كبيرة بجانب النص لترى العلاقة بينهما.[1]

08- بعد القراءة التقليدية تأتي خطوة الشرح، يقوم المعلم مع الطلاب بتوضيح الجوانب الغامضة والتراكيب والمفردات الجديدة.[2] ومناقشة الأفكار بطرح أسئلة متدرجة يراعي فيها البساطة التنوع وإشراك التلاميذ جميعهم فيها.[3]

09- شرح المفردات الصعبة خلال القراءة المقطعية من قبل التلاميذ كأن يقرأ تلميذ مقطعا، ثم يسأل المعلم سؤالا حول فكرة في سياق المفردة المراد شرحها. ثم يسأل عن معنى هذه الكلمة ويقود إلى توضيحها بأشكال مختلفة مثل:

- الشرح اللغوي البسيط.
- اختيار المرادف من قائمة محضرة.
- اختيار عكس الكلمة أو ذكر أسرتها الاشتقاقية.[4]
- استخدام الوسائل المعينة كالرسوم والصور. والمجسمات، والخرائط. والأجهزة المسموعة والمرئية.
- الطلب من التلاميذ أن يستخدموا الألفاظ الصعبة في جمل للتأكد من سلامة فهم معنى الكلمات .
- استخدام الموافق التمثيلية .
- ربط الموضوع بمناسبة أو حادثة لتعين الطلبة على تذكر وفهم النص.[5]

10- المناقشة حول المعنى العام والضمني؛ ويتم ذلك بعد فراغ كل تلميذ من قراءة فقرته. حيث يسأل المدرس سؤالا عن المعنى الضمني. وعند الانتهاء من قراءة الموضوع بكامله يسألهم عن العام، وعن المغزى العام من الموضوع.[6]

1 صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، 137.
2 حابس العواملة، مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ص62-63.
3 طارق عبد الرؤوف، القراءة مفهومها-أهدافها-مهاراتها-، ص77.
4 المرجع نفسه، ص78.
5 حابس العواملة، مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ص63.
6 علوي عبدالله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص55.

11- المراجعة الأخيرة؛ وتتمثل في مراجعة الأفكار الأساسية مرة أخرى، والتأكد من الأسئلة التي طرحتها في بداية النص قد أجبت عنها. والتأكيد من فهمك لهدف الكاتب.[1]

12- الكشف عن الأسئلة والتدريبات المدونة على السبورة ليُجاب عنها شفويا وكتابيا، وينبغي أن تتضمن هذه الأسئلة أفكار النص لقياس مردود قراءة الاستماع كما تتضمن تدريبات لغوية وتعبيرية من شرح للمفردات الصعبة بوسائل الشرح المعروفة، واختيار أجمل عبارة أعجبت الطالب لتنمية الذوق الأدبي والقياس عليها.[2]

13- الدفتر المعجم؛ ويمكن للمدرس تعويد تلاميذه على كتابة الكلمات الجديدة مع معانيها في دفتر خاص يعدونه على شكل المعجم، بحيث توضع كل كلمة في موضعها المناسب في المعجم.[3]

14- إعطاء بعض الأسئلة للتلاميذ تتعلق بعنوان الدرس واختيار عناوين أخرى له وتتعلق بمحتوياته وعناصره، على أن يجيبوا عليها في البيت كواجب. لأن هذا يدفعهم إلى القراءة والاطلاع مما ينمى معارفهم وثقافتهم.[4]

بعدما فرغنا من الحديث عن الخطوات المتبقية في تدريس مهارة القراءة تنتقل للحديث عن الخطوات والمراحل المستخدمة في تدريس مهارة الكتابة

رابعا – خطوات تدريس مهارة الكتابة :

يسير تدريس مهارة الكتابة وفقا للخطوات الآتية:

- يطلب المدرس من التلاميذ أن يقترحوا الموضوعات التي يريدون أن يكتبوا فيها ويسجل ذالك على السبورة حتى يكون مجموعة من الموضوعات التي يمكن تصنيفها واختصارها. حسب الاتجاهات والاهتمامات لجماعة الصف.[5]

1 ينظر:صالح نصيرات، طرق تدريس العربية،ص 137.

2 طارق عبد الرؤوف، القراءة مفهومها-أهدافها-مهاراتها، ص80.

3 علوي طاهر، تدريس اللغة العربية، ص55.

4 زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص145.

5 محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص256.

- يخصص المدرس فترة معينة من الحصة. أو حصة التعبير الثانية للتلاميذ بقراءة ما يتعلق بالموضوعات المختارة في مكتبة المدرسية أو الرجوع إلى مصادر أخرى لها علاقة، حتى يتمكنوا من كتابة المسودات عن الموضوعات المذكورة.[1]

- يوجه المعلم نظر التلاميذ إلى النموذج المكتوب على السبورة أو على السبورة الإضافية.

- يقرأ النموذج قراءة متأنية معبرة بصوت واضح مسموع.

- يطلب إلى بعض التلاميذ قراءة النموذج قراءة سليمة.[2]

- في الحصة التالية يناقش التلاميذ الأفكار والمعلومات التي جمعوها وكتبوها في المسودات حيث يختار المدرس تلميذا من كل مجموعة ليمثلها في عرض الموضوع على التلاميذ الذين يقومون بمناقشة الموضع وإبداء الرأي حوله. ويقوم المدرس بتنظيم الأدوار والمناقشة. [3]بعد المناقشة وإبداء الملاحظات. يقوم التلاميذ بكتابة الموضوعات والاستفادة من الملاحظات التي تمت الإشارة إليها أثناء المناقشة.[4]

- يمكن للمعلم تدريب التلاميذ على تحسين خطوطهم بإعطائهم فرصة المنافسة فيما بينهم بمحاكاة النموذج في كراساتهم الخاصة عدة مرات. مع مطالبتهم بالتقييد والتوجيهات السابقة. ويمر عليها واحداً واحداً لإرشادهم بالتقييد بالتوجيهات السابقة.

- ويختار من كتابات التلاميذ أجودها ويعرضها على زملائه تشجيعا له ليحفر الآخرين على الإجادة. [5]

وهناك بعض النصائح التي ينبغي على المعلم الأخذ بها والتنبيه لها. ومراعاتها في كل حصة أثناء تدريس الكتابة :

- اختيار النموذج والمادة الملائمة التي تقدم للتلاميذ لكتابتها، بحيث تكون من العبارات السهلة التي يفهمها التلاميذ، وتتصل بحياتهم. وتـــمدهم بألوان من الثقافة والمعرفة والخبرة.[6]

1 محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص257.

2 علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص163.

3 محمد إبراهيم الخطيب ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي ، ص257.

4 المرجع والصفحة نفسهما.

5 علوي عبدالله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص164.

6 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص257.

- اختيار القلم المناسب الذي يكتب به الطالب ومساعدته في اختيار القلم المناسب، وتدريب على المسكة الصحيحة للقلم التهيئة النفسية أثناء الكتابة.[1]

- الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة، باعتدال الظهر ووضع الكراسة موازية لحافة المقعد.

- تسطير الصفحة ومراعاة النظافة والترتيب.[2]

- طبيعة الكتابة ويقصد بها صعوبة الكتابة. وأنها عمل شاق عند الأطفال. ولذا فإن المعلم مطالب بعدم الإكثار من العمل الكتابي. إضافة إلى أنه مُطالب أيضا بتنويع العمل في الحصة فلا يجعل الحصة كلها عملا كتابيا. بل عليه أن يتوقف بين الحين والآخر من أجل الشرح والإرشاد من جهة ومن جهة أخرى يضع التلاميذ أقلامهم ويريحون أصابعهم.[3]

- لا يجوز للمعلم أن يبدأ بالحروف فأجزاء الكلمات، وإنما يبدأ بالكل ويتدرج منه إلى الأجزاء والتفاصيل عند الضرورة. أي عند الإرشاد والتصحيح فتعرض العبارة جذابة كاملة في موضوع حيوي لينقله الأطفال ويمر عليهم المعلم في أثناء الكتابة للإرشاد الفردي والتصحيح. فإذا لاحظ خطأ مشتركا وجه الأطفال إلى الصواب. وشرح الطريقة شرحا علميا على السبورة.[4]

- كتابة الكلمة دون توقف أو انقطاع إلا بعد الانتهاء من كتابة أصولها. ومن ثم توضع النقط والحركات.

- التنبيه على أهمية علامات الترقيم أثناء الكتابة.[5]

- يفضل أن يبدأ التلاميذ التمرين على تحسين خطوطهم أولا على كراسات مسطرة، وبعد التدريب الكافي ينتقل بهم المعلم إلى تمرينهم في كراسات غير مسطرة حتى يعتادوا كتابة خطوطهم مستقيمة وجميلة، وفي شيء من السرعة.[6]

- التدريب المستمر على الكتابة وذلك بأن يطلب المعلم من تلاميذه كتابة موضوعات الكتاب (الواجب المترلي) على أن يراعى في ذلك التبسيط في الواجب. ولا يرهق تلاميذه في ذلك وعلى المعلم أيضا أن يطلب من

---

1 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية واساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 211 .

2 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص257.

3 ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة ((المرحلة الأساسية الدنيا))، دار الفكر، عمان الأردن، ط1//1420ه – 2000م، ص456.

4 إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص258.

5 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص211.

6 عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص457.

تلاميذه كتابة أي موضوع يميلون أليه. وكل تلميذ يعبّر عن نفسه من خلال الموضوعات الاختيارية التي تعتمد على الميل والاهتمام.[1]

- لا تقضي حصة بأكملها في التدريب على الخط. حتى لا يمل التلميذ أو يتعب، وإنما يكتفي بنصف حصة في كل مرة. وقد جُعلت حصة الإملاء والخط مشتركة ليقضي نصفها في الإملاء ونصفها الآخر في الخط.

- ينمي المعلم في التلاميذ عملية التقويم الذاتي المستمر.[2]

- يستحسن عند اختيار النماذج الخطية أن تكون من العبارات التي تنمي قيمة. أو تقدم معلومة، أو ترسّخ مهارة. وبذالك يحقق تدريس الكتابة أكثر من هدف.[3]

وتستند عملية الكتابة في بنائها إلى مراحل تتمثل في الآتي:

- الكتابة الأولى :

ويعبر عن هذه المرحلة "بالتخطيط الكتابي" حيث تحتوي على ما يأتي:

الخبرة: وهي النشاطات التي تثير استجابة الطالب للكتابة.

المادة المكتوبة: وهي مجموعة الأفكار التي تسلط ضوء الطالب على الموضوع الرئيس.

التخطيط الكتابي: يتحرك هنا الطالب من التفكير الكتابي إلى وضع اللمسات الأولى في الكتابة.[4]

- المسودة الأولى "الكتابة الأولى" :

في هذه العملية يحول الكاتب مادة الموضوع بوضعه في صورة تخصيصه وهذه أيضا تحاول استثارة خبرة الكاتب ومن ثم تحديد الغرض الكتابي ثم تحديد صفة المتلقي الجمهور.[5]

- اختبار ردة الفعل لموضوع الكتابة استجابة القارئ "معرفة القارئ المتلقي":

إن تلك الاستجابة تكون في العادة من خلال الأسئلة. ووضع جمل أو عبارات تشمل محتوى النص الكتابي. ويكون المستجيب إما المعلم. أو الصديق. أو المجموعة التي تضع العلامات التقديرية. وفي هذه المرحلة يكون الطالب قادرا على تطوير أفكار الكاتب أو إعادة صياغتها.[6]

---

1 زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص169.

2 إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص258.

3 ينظر: المرجع نفسه، ص259.

4 كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص168.

5 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها ص 88 .

6 كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص169.

– تهذيب التصحيح :

وفي هذه المرحلة من الكتابة على الطالب صياغة التشكيل الكتابي من إعادة التفكير أو إعادة حذف لبعض الأفكار غير المرغوب فيها. وكذلك إعادة الصياغة من أجل أن يكون هناك وحدة عضوية للموضوع وتطور ووضوح.وتأكيد المعاني وتنظيم الموضوع ضمن فقرات أو تنظيمه ضمن الأجزاء المكونة له. ربط الفروع بالكل.[1] وتبقى عملية التصحيح مستمرة وفي هذه المرحلة تبرز الأمور الآتية :

– الأخطاء النحوية واللغوية.

– طريقة اقتناء الكلمات.

– علامات الترقيم.

– وضع الفقرات " التفقير".

– قواعد الإملاء.[2]

التقييم :

وهي مرحلة التي تختم العملية الكتابية، والتقييم يجب استخدامه من أجل دعم الكتابة. ويتم عبر ثلاث مراحل:

– تحليل العلاقة وتهتم في القوة والضعف في أمور معينة محددة. مثل: الأخطاء النحوية واللغوية، وطريقة انتقاء الكلمات وعلامات الترقيم، ووضع الفقرات "التفقير".[3]

– العلامة الكلية إعطاء الحكم وتهتم بالموضوع ككل وليس بأجزائه.

– العلامة الخطأ وضع العلامة بصورة أوليه قبل تحديدها ويكون هنا نسبة خطأ. محاولة العلامة الأولية (وتركز على المفردات والأسلوب وعلاقة ذلك بالمتلقي – صفة المتلقي – والمستوى الكتابي).

1 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها ص 143.

2 كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة،ص169.

3 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها ص 143.

– الكتابة المتقدمة :

وهي المرحلة الأخيرة والمهمة وتحتوي جميع المراحل السابقة بصورتها النهائية. وفي هذه المرحلة تكون الكتابة صالحة وموضحة. ومعدة بوضوح. ومتقدمة. وقابلة للقراءة.[1]

وهناك من يشير إلى أن عملية الكتابة تمر عبر خمسة مراحل تتضمن كل مرحلة منها عمليات واستراتيجيات متنوعة. وتتمثل هذه المراحل في:[2]

- مرحلة ما قبل الكتابة (Prewriting).

- مرحلة المسودة الأولى (Drafting).

- ورقة لكتابة المسودة الثانية بعد عملية التنقيح.

- قائمة التقويم الذاتي لعملية التحرير.

- ورقة لإخراج الموضع بصورته النهائي.[3]

بعدما قمنا بعرض الطرق والخطوات المتبعة في تدريس مهارات اللغة العربية نشرع بعدها مباشرة في الإجراءات التطبيقية .

1 راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها ص، ص144.

2 ينظر: كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة،ص170.

3 المرجع والصفحة نفسهما.

المبحث الثاني : الإجراءات المهاريّة والعلميّة في تدريس اللّغة العربيّة – السّنة الأولى متوسط أنموذجاً.

في ظل الإجراءات العلميّة المعتمدة في تدريس اللّغة العربية في ضوء "المقاربة بالكفاءات". وضمن "برامج الجيل الثاني" يمكننا الوقوف على بعض النماذج من التعليم المتوسط، للكشف عن العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم في اكتساب مهارات اللغة العربية (الاستماع، التّحدث (الكلام)، القراءة، الكتابة). ومحاولة إيجاد تفسير لذلك من خلال نظريات التّعلّم.

المطلب الأول : عينه الدّراسة الاستطلاعية .

استهدفت دراستنا هذه مرحلة التعليم المتوسط لكونها تتوسط مرحلتين من المسار الدّراسي؛ مرحلة التعليم الأساسي أو الابتدائي التي تلي مرحلة ما قبل التمدرس، ومرحلة التعليم الثّانوي وهي مرحلة ما قبل التعليم العالي أو الجامعي.

وقد وقع اختيارنا على السّنة الأولى متوسط لسبب واحد ألا وهو أنّ "برامج الجيل الثّاني" قد أُسقطت عليها وأتمت موسمها الدّراسي الأول وهي على مشارف انقضاء موسمها الدّراسي الثاني.

1) أهداف الدّراسة :

كان هدفنا من هذه الدّراسة الاستطلاعية تحقيق ما يلي :

– جمع البيانات والمعلومات التي لا يمكن الحصول عليها من خلال الدّراسة النظرية.

– معرفة ما إذا كان التلاميذ يمتلكون مهارات التواصل اللغوي (المهارات اللّغوية)، وكذلك معرفة إذا كان بمقدورهم أن يتفاعلوا مع مسيّر الدرس (الأستاذ) في توظيفها كما ينبغي أثناء أداء الدرس.

– معرفة ما إذا كانت طرق وخطوات تدريس مهارات اللغة العربية – المذكورة آنفا– تتوافق مع الطرق والخطوات المتبقية في سير الدرس على أرض الميدان.

– معرفة ما مدى إفادة نظريات التّعلم التلاميذ في اكتساب مهارات اللغة العربية وتنميتها.

– معرفة العوائق الصعوبات التي تقف أمام اكتساب هذه المهارات الأساسية وفروعها.

2) منهج الدّراسة :

لقد اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التحلّيلي، لأنه يقوم أساساً على وصف طبيعية الظاهرة، وتحديد خصائصها، وإبراز نوعية العلاقة القائمة بين المتغيرات، وتوضيح مسارها، وتفسير أسبابها ...إلى غير ذلك من الجوانب. فضلا عن كون المنهج الوصفي يتيح لنا فرصة ملاحظة ودراسة الظاهرة في واقع اللغة واستعمالها.

3) أدوات الدّراسة:

تتمثل الأدوات المستخدمة في هذه الدّراسة في الأمور الآتية:

- الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط (الجيل الثاني).
- دليل الأستاذ.
- الزيارات الاستطلاعية.
- الملاحظة المباشرة.
- استمارة استبيان الخاصة بالأساتذة وبالتلّاميذ.

4) مجالات الدّراسة :

اشتملت الدّراسة على ثلاثة مجالات رئيسية وهي متمثلة في الأتي : المجال البشري ويتمثل في مجموعة الأشخاص الذين يمثلون مجتمع البحث؛ والمجال الزمني ويتمثل في تحديد مدة الدّراسة الاستطلاعية وتاريخ إجرائها؛ والمجال الجغرافي الذي يشير إلى مكان إجراء هذه الدّراسة .

أ – المجال البشري :

تتمثل العينة في مجموعة من تلاميذ السنة الأولى متوسط للعام الدراسي 1438هـ/1439هـ – 2017م/2018م . كما تتكون العينة من أساتذة اللغة العربية الذين أخذنا ملاحظاتهم ونتاج خبرتهم في الميدان من خلال نسخ استمارة الاستبيان المسلّمة إليهم.

ب) المجال الزمني :

تـــم إجراء الدراسة الاستطلاعية لموضوع هذا البحث خلال الفترة الزمنية الممتدة ما بين 2017/09/14م إلى غاية 2018/04/12م.

ج) المجال الجغرافي :

تـــمت الدراسة الميدانية ب"متوسطة عمر بن العزيز" الواقعة في الجزء الغربي من مدينة أدرار بالحي الغربي،تـــمّ إنشاؤها وافتتاحها في سنة 1987م.

تتكون المتوسطة من :

- 20 حجرة دراسة، وساحة مركزية.
- مخبرين، وورشتين بالإضافة إلى ورشة الرسم.
- ملعبين، ووحدة الكشف والمتابعة.
- النادي ،وخمس سكنات وظيفية.
- المدرج، وقاعة الندوات ،وقاعة السحب، وقاعة الإعلام الآلي، وقاعة متعددة النشاطات، وقاعة الأساتذة.
- مكتبة عامة، ومكتبة خاصة بالأساتذة في قاعة الإعلام الآلي.
- أرشيف، بالإضافة إلى أرشيف الاقتصاد.
- مخزنين، ومخزن خاص بالكتب.
- المكاتب: مكتب المدير، ومكتب مجاور للمدير، ومكتب الأمانة، ومكتب المستشار، ومكتب مستشار التوجيه، ومكتب مدير التربية (شاغر حاليا)، ومكتب مفتش اللغة الفرنسية (شاغرة حاليا)، ومكتب المقتصد، ومكتب نائب المقتصد، ومكتب المساعدين التربويين، ومكتب المشرفين التربويين.

أما فيما يخص الأفواج التربوية فعددها عشرين فوجا.

وعدد التلاميذ بالمتوسطة 791 منهم 385 ذكورا و 406 إناث، وأما عدد الأساتذة العاملين بمتوسطة عمر بن عبد العزيز فهو 42 أستاذ وأستاذة وعددهم بحسب رتبهم هو كالآتي :

- أستاذ مكون : 10.
- أستاذ رئيسي : 13.
- أستاذ التعليم المتوسطـــ : 19.

وعدد أساتذة اللغة العربية : 08. أما عدد الأساتذة المستخلفين فهو ثلاث أساتذة. وأستاذتين في إطار الإدماج المهني.

5) استمارة استبيان الدّارسة :

صُممت هذه الاستمارة وفقاً لمتطلبات الدّراسة فصيغت على نمطين مختلفين الأول منه خاص بالأساتذة والآخر خاص بتلاميذ السّنة الأولى متوسط.

تـــم توزيع استمارة الاستبيان على أساتذة اللّغة العربية بمتوسطة عمر بن عبد العزيز يوم : 01 أفريل 2018م. وتـــمّ استلام آخر نسخة منها يوم : 10 أفريل 2018م.

وتتكون الاستمارة المقدمة للأساتذة من (04)صفحات، تضم أسئلة متنوعة. ففي صفحتها الأولى والجزء العلوي من الصفحة الثانية تمت الإشارة إلى معلومات تخص الجامعة والتخصص نحو : اسم الجامعة، ومقرها، والكلية والقسم والتخصص؛ كما تضمنت توطئة تشرح موضوع البحث، بالإضافة إلى معلومات تخص التّعرف على المستجوَب (الأستاذ): جنسه وخبرته المهنية.

أما باقي الصفحة الثانية و الصفحات الموالية فحوت عدداً من الأسئلة منها ما يتعلق بالمتعلم وكيفية تعامله مع المهارات اللغوية. وبعضها الآخر يتعلق بالأستاذ نفسه ونظرته إلى التغيرات التي طرأت على المنهاج وطرائق تدريس اللغة العربية في إطار الإصلاحات التربوية ضمن" مشروع الجيل الثاني"؛ علما أنّه أُوليَّ جانباً من الاهتمام بالمهارات اللغوية وأخص بالذكر "مهارة الاستماع "التي غُيّبت لفترات طويلة في مقرراتنا الدّراسية. كما حوت هذه الصفحات بعض الأسئلة التي تكون الإجابة عليها مشفوعة بآراء الأساتذة الشخصية. أنظر الملحق رقم03 إبتداءاً من الصفحة 199 إلى غاية الصفحة 202.

وتـــم توزيع استمارات الاستبيان على المتعلمين – تلاميذ السّنة الأولى متوسط – بالمتوسطة نفسها، وذلك يوم 03 أفريل 2018 م، وقد تـــم استلامها في اليوم نفسه، بحيث أننا قمنا بتوزيعها على التّلاميذ شخصياً وقرأناها عليهم بالشرح وبعد إتمامهم الإجابة على جميع صفحات الاستمارة قمنا بجمعها.

وتكونت الاستمارة المقدمة للتلاميذ من (03) صفحات، تضم هذه الصفحات أربع مهارات؛ مهارة الاستماع، مهارة التّحدث، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، وكل مهارة منها تضم قائمة بالمهارات الفرعية المنبثقة عنها على أن يجيب كل تلميذ عن المهارات المذكورة في الاستمارة بوضع علامة (×) أمام كل عبارة يراها تتناسب مع قدراته المهاريّة، انظر الملحق رقم 04.

ويكمن الفرق بين الاستمارتين في كون الاستمارة الموجهة للأساتذة اكتفينا فيها من خلال التّعرف على المستجوب ذكر جنسه وخبرته المهنية، بينما طلبنا من التّلاميذ كتابة اسمهم الكامل مع ذكر ترقيم القسم حتى يتسنى لي مقارنة إجاباتهم على الاستمارة مع نشاطهم وتفاعلهم أثناء الدّرس وذلك لإعطاء هذه الدّراسة قدراً مقبولاً من المصداقية .

المطلب الثاني : تحليل النتائج الميدانية.

يتم تحليل النتائج الميدانية وفقاً لمعطيات أسفرت عنها الدّراسة الاستطلاعية. وقد تمثلت هذه المعطيات في النتائج الآتية :

أولاً – عرض تحليل نتائج استمارة الاستبيان :

من خلال استمارة الاستبيان يمكننا وصف تحليل ما يلي :

أ – تحليل استمارة الاستبيان الموجهة للاستاذة :

انطلاقاً من عدد الأساتذة المستجوبين وتصنيفهم بحسب الجنس والخبرة المهنية نستنج ما يلي :

الخبرة المهنية	10 سنوات		أقل من 10 سنوات		20 سنة		أقل من 20 سنة	
الأساتذة المستجوبون	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
العدد	00	01	01	02	00	01	01	02
النسبة المئوية	% 00	%12.5	%1.5	% 25	%00	%12.5	%12.5	%25

يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين تتحدد خبرتهم في مجال التعليم ابتداءً من سنة وإلى غاية عشر سنوات ب 50% ، بينما تحدد نسبة الأساتذة الذين تتحدد خبرتهم في المجال نفسه من أقل من عشرين سنة إلى غاية عشرين سنة ب 50%. في حين أن نسبة الأساتذة الذكور تقل عن نسبة الأساتذة الإناث، بحيث تقدر نسبة الأساتذة الذكور ب 25%. وتقدر نسبة الأساتذة الإناث ب 75% أي ما يمثل $\frac{1}{4}$ بالنسبة للإناث و $\frac{3}{4}$بالنسبة للذكور.

ومما ينبغي لنا الإشارة إليه في هذا الصدد أن جميع الأساتذة الكرام قد أجابوا عن أسئلة الاستبيان. إلا سؤالا واحدا لا يكاد يذكر وهو لا يؤثر على نتيجة الدراسة.

السؤال الأول :

أين يكمن الخلل الذي يعتري اكتساب المهارات اللّغوية (الاستماع، التّحدث، القراءة، الكتابة) في نظركم؟.

- صعوبة المهارات اللغوية - طرق تدريسها
- النمو المعرفي للتلميذ - قلة الممارسة والتدريب
- غياب التعزي - نقص الكفاءة اللغوية

إن كانت هناك عوامل أخرى أذكرها :

وقد جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال كما هو مبين في الجدول:

	العدد من بين 8 مستجوبين	النسبة المئوية
صعوبة المهارات اللغوية	01	%12.5
النمو المعرفي للتلميذ	05	%62.5
غياب التعزيز	00	%00
طرق تدريسها	03	%37.5
قلة الممارسة والتدريب	07	%87.5
نقص الكفاءة اللغوية	01	%12.5
لا توجد عوامل أخرى	03	%37.5
توجد عوامل أخرى	05	%62.5

نلاحظ من خلال نتائج الجدول الممثل أمامنا أن قلة الممارسة والتدريب هي العائق الرئيسي الذي يحول بين التلميذ وبين اكتسابه للمهارات اللغوية، ثم يليها النمو المعرفي للتلميذ؛ في حين أن غياب التعزيز لا يشكل عقبة في طريق اكتساب التلميذ لهاته المهارات. كما نلاحظ أن قرابة نصف الإجابات تعزي الخلل الذي يعتري اكتساب المهارات اللغوية إلى طرق تدريسها. وقد ذكر بعض الأساتذة أنه لا توجد عوامل أخرى غيرها تقف حاجرا أما اكتساب التلاميذ للمهارات المذكورة وعددهم ثلاثة في حين خمسة أساتذة المتبقين أقروا بوجود عوامل أخرى وهي بحسب إجابتهم كالآتي :

- نقص الرغبة والإرادة.
- عدم أعطاء القواعد النحويّة حقها المطلوب.
- قلة الاستيعاب والتركيز من قبل المتعلّم (التلميذ).

– عدم وجود الرَّغبة والاهتمام خاصة عدم اهتمام الأولياء بأولادهم ومتابعتهم.

– قلة الاهتمام من قبل التلميذ.

ونلاحظ من خلال هذه الإجابات أنها تتفق في معظمها على عنصر "الرغبة والاهتمام "، وذلك لكونها العامل الأساسي في نجاح العملية التّعليميّة التعلّميّة بوجه عام.

السؤال الثاني :

كان حول الطريقة التي يتعامل بها الأستاذ مع التلاميذ الذين يعاون من اضطرابات الكلام والأمراض اللغوية. وكانت إجابتهم ضمن خيارين هما: معاملة خاصة؛ ومعاملة عادية؛ وقد تـــم جمعها في الجدول الآتي:

	العدد من بين 8 مستجوبين	النسبة(%)
معاملة خاصة	05	%62.5
معامل عادية	03	%37.5

يبدو لنا جليا من خلال الإجابة عن هذا السؤال أن غالبية الأساتذة يتعاملون مع هاتة الفئة معاملة خاصة. ولعلهم قصدوا بذلك إعطاء قدرٍ كافٍ من الوقت والجهد لهؤلاء من أجل الوصول بهم إلى مستوى التلاميذ الأسوياء أو العاديين وبالتالي دمجهم مع بعضهم البعض، وأما الأساتذة الذين يتعاملون معهم معاملة عادية فربما تكون نيتهم من وراء ذلك هو عدم تحسيسهم بالنقص وأنهم مختلفون عن بقية التلاميذ وبالتالي عدم تحرجهم من المشاركة في تفعيل الدرس.

السؤال الثالث :

وهو تابع للسؤال الذي قبله. والذي يحمل في معناه إذا كانت تلك الاضطرابات والأمراض اللغوية تشكل عائقا أمام الأستاذ أثناء تدريسه لمهارات اللغة العربية. والإجابة عليه موضحة في الجدول الآتي:

	العدد من بين 8 مستجوبين	النسبة المئوية
نعم	05	%62.5
لا	03	% 37.3

وإذا ما قمنا بربط إجابات السؤال الثاني بإجابات السؤال الثالث سنجد أن إجابتين تتفقان في المعاملة الخاصة تجاه هاته الفئة على الرغم من أن هاته الاضطرابات والأمراض لا تشكل عائقا أمام تدريسهم لمهارات

اللغة العربية، في حين أقر ثلاثة من الأساتذة بالمعاملة الخاصة كما أقروا بوجود بعض العوائق التي تقف حاجزا أمام تدريسهم لتلك المهارات.

أما الأساتذة الذين يتعاملون معاملة خاصة مع هؤلاء التلاميذ المضطربين لغويا فهم ثلاثة أساتذة اثنان منهم تشكل لهما اضطرابات الكلام وأمراض اللغة عائقا أمام تدريسهم لمهارات اللغة العربية أما الثالث منهم فلا تشكل له أي عائق

السؤال الرابع :

هل استطاع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ضمن مشروع الجيل الثاني أن ينتمي مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ؟.

وقد جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال كما هو موضح في الجدول الموالي:

	العدد	النسبة المئوية
نعم	05	%62.5
لا	03	%37.5
المجموع	08	%100

نلاحظ من خلال الإجابة التي هي أمامنا أن أغلبية الأساتذة راضون عن هذا الشروع. وأنا بدوري أشاركهم الرأي لأن السنوات التي مضت تـــم التركيز فيها على ثلاث مهارات لغوية وهي: "مهارة التحدث" (التعبير الشفوي)، و"مهارة القراءة". و"مهارة الكتابة" في حين أغفلت المنظومة التربوية "مهارة الاستماع" وهذا ما أدركته وعملت عليه في مشروع الجيل الثاني من خلال وضع ميدان أن يحمل عنوان "فهم المنطوق" وإنتاجه* وكان نتيجة تخصيص حصص توظف فيها مهارة الاستماع.

* فهم المنطوق وإنتاجه: حصة لا يُستخدم فيها الكتاب المدرسي، وإنما يسير الدرس فيها عن طريق الاستماع للنص الذي يقرؤه الأستاذ من كتاب دليل الأستاذ الذي بحوزته.

السؤال الخامس :

كان حول مستوى التلاميذ في اكتساب المهارات اللّغوية: أهو جيد أم متوسط أم ضعيف وقد قمت بجمع إجاباتهم وتصنيفها في الجدول الآتي :

المستوى المهاري	العدد من بين 8 مستجوبين	النسبة المئوية
جيد	00	%00
متوسط	07	%27.5
ضعيف	01	% 12.5

يلاحظ من خلال نتائج الجدول أن مستوى التلاميذ في اكتساب المهارات اللغوية متوسط وهو يقدر ب 87.5 % في حين يرى الأساتذة أن مستواهم غير جيد – للأسف – لكن من جهة أخرى فهو غير ضعيف مقارنة مع المستوى المتوسط دون أن ننسى أن أستاذاً من ثمانية أساتذة سجل ضعفهم في ذلك.

السؤال السادس:

تمت صياغته على الشكل الآتي:

ما نوع المهارات اللّغوية الأكثر استعمالا في الاتصال اللغوي؟

- مهارات الإرسال (التّحدث أو الكلام ، الكتابة).
- مهارات الاستقبال (الاستماع ن والقراءة).

وقد كانت إجابة الأساتذة على هذا السؤال كما هو مبين في الجدول الموالي:

نوع الإجابة	العدد من بين 8 مستجوبين	النسبة المئوية
مهارات الإرسال (التّحدث أو الكلام ، أو الكتابة)	03	%37.5
مهارات الاستقبال (الاستماع ، القراءة)	05	%62.5

تؤكد إجابات الأساتذة من خلال الجدول أن التلاميذ يستخدمون في اتصالاتهم اللغوية مهارات الإرسال بمعدل أقل من استخدامهم لمهارات الاستقبال؛ التي تستحوذ على قدر كبير من ميلهم واهتمامهم.

السؤال السابع :

أي من هذه المهارات يفضله التلميذ ويكثر من استعماله ؟

- مهارة الاستماع .
- مهارة التّحدث (الكلام) .
- مهارة القراءة .
- مهارة الكتابة .

ويمكننا عرض الإجابات عن هذا السؤال في الجدول الآتي:

نوع المهارة	العدد من بين 8 مستجوبين	النسبة المئوية
مهارة الاستتماع	05	%62.5
مهاة التحدث (الكلام)	03	%37.5
مهارة القراءة	01	%12.5
مهارة الكتابة	00	%00

إن الأرقام المبينة على الجدول توحي لنا بأن مهارة الاستماع هي المهارة التي تجدب اهتمام التلميذ نحوها ثم تليها مهارة التحدث أو الكلام وتليهما مهارة القراءة بدرجة أقل. أما بالنسبة لمهارة الكتابة فهي منعدمة تماما ولعل السبب يرجع في ذلك إلى كونها تتطلب قدرا من المجهود العضلي والفكري. والتعليمي.

السؤال الثامن :

أي نوع من التعبير أكثر استغرقا للوقت في الحصة الواحدة ؟

- التعبير الشفوي .
- التعبير الكتابي .
- لماذا يحسب رأيك ؟

وقد كانت إجابات الأساتذة على هذا كما هو مبين في الجدول الموالي:

نوع التعبير	العدد من بين 8 مستجوبين	النسبة المئوية
التعبير الشفوي	04	%50
التعبير الكتابي	03	%37.5
المجموع	07	%87.5

ملاحظة: لم يجب احد الأساتذة عن هذا السؤال.

ويرى الأساتذة من خلال ملاحظاتهم اليومية أن التلاميذ يستغرقون في التعبير الشفوي وقتا أكثر من الوقت الذي يستغرقونه في التعبير الكتابي ويعود السبب في ذلك بحسب رأيهم إلى ما يلي:

- عجز التلاميذ على التكلم بطلاقة وعجزهم عن التعبير المباشر.
- إنه يتيح للتلميذ التحدث والتعبير بحرية ويشعره في الوقت نفسه بقدرته على الحوار.
- إنه أسلوب يحفز التلاميذ على التحدث والتعبير دفعا للخجل والتردد.
- أن التلميذ بطبعه يميل إلى الانجذاب شفويا لما له من صور مباشرة في التركيز مع الأستاذ (المتابعة).
- أما الأساتذة الذين ينظرون إلى التعبير الكتابي على أنه أكثر استغراقا للوقت من التعبير الشفوي فكان تعليلهم لذلك كالآتي:
- عدم قدرة التلميذ على البناء السليم والتركيب الصحيح للجمل. وهذا يرجع إلى عدم امتلاك التلميذ قدراً كافياً من قواعد النظام اللغوي للعربية فالمشكلة هنا معرفية.
- إن التعبير الشفوي يعتبر تعبيرا تلقائيا لا يبذل فيه مجهودا. أما الكتابي فهو يحتاج إلى وقت وتصحيح بحيث يعيد النظر في كتاباته عدة مرات.

السؤال التاسع :

تمت صياغته كالآتي:

في نظركم هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على اكتساب المهارات اللغوية؟.

وقد جاءت الإجابة عن هذا السؤال كما هو مبين في الجدول الموالي:

نوع الإجابة	العدد من بين 8 مستجوبين	النسبة المئوية
نعم	08	%100
لا	00	%00

ومما يلاحظ على هذه الإجابة من خلال الجدول المعروض أمامنا أن جميع الأساتذة المستجوبين يتفقون على أن عدد التلاميذ داخل القسم يؤثر على اكتساب المهارات اللغوية بنسبة 100 %.

السؤال العاشر:

ما هي أنواع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء أدائهم للمهارات اللغوية ؟.

وهو سؤال من النوع المغلق الذي يختار المستجوب فيه (الأستاذ) من بين الإجابات المقترحة عليه.

وجاءت إجابات الأساتذة وفق الأعداد والنسب المئوية مبينة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	العدد من بين 8 مستجوبين	النسبة المئوية
عدم القدرة على الاستماع الجيد وتحديد موقع الخطأ.	04	%50
عدم القدرة على النطق السليم للحروف.	02	%25
عدم تعرّف التلميذ على مخارج الحروف.	02	%25
عدم القدرة على استرجاع العبارة التي سمعها.	01	%12.5
عدم تمكنه من فهم الوحدات اللغوية الكبيرة كالعبارة والفقرة.	03	%37.5
ضعف القدرة على استخدام علامات الترقيم.	02	%25
ضعف القدرة على ترتيب الأفكار بحسب تسلسلها في النص.	02	%25
عدم فهم أفكار النص ومضمونه.	02	%25
العجز عن شرح المفردات الغامضة في النص.	04	%50
عدم التّحدث خشية الوقوع في الأخطاء النحوية والإملائية.	06	%75

أنّ ما يمكن ملاحظته مما ورد في الجدول من أعداد ونسب أن الأخطاء النحوية والإملائية هي الأكثر الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء أدائهم للمهارات اللغوية وهي بنسبة (75%) في حين نجد أن عدم القدرة على استرجاع العبارة التي سمعها تكاد تنعدم وهي بنسبة (12.5%).

السؤال الحادي عشر :

إلى ما يعود عدم الاكتساب الجيد لمهارات اللغة العربية ؟

وقد تضمن هذا السؤال أربع إجابات تم تمثيلها على شكل أرقام داخل الجدول:

نوع الإجابة	العدد من بين 8 مستجوبين	النسبة المئوية
عدم اقتناع التّلميذ بما يقدم له من مادة لغوية.	00	% 00
عدم اِستطاعة التّلميذ الإجابة عن الأسئلة المطروحة	02	% 25
الخوف من الوقوع في الخطأ أثناء الإجابة	06	% 75
خجل التّلميذ من مواجهة الأستاذ في الصف والتعبير عن انشغالاته	03	% 37.5

ويُرجع أغلبية الأساتذة المستجوبين عدم الاكتساب الجيد لمهارات اللغة العربية إلى الخوف من الوقوع في الخطأ أثناء الإجابة بنسبة (75%). ويأتي في المرتبة الثانية خجل التلميذ من الوقوف أمام الأستاذ ومواجهته والتعبير عن انشغالاته بنسبة (37.5%). أما عدم اِستطاعة التلميذ الإجابة عن الأسئلة المطروحةفتأتي في المرتبة الثالثة بنسبة (25%). في حين أن عدم اقتناع التلميذ بما يقدم له من مادة لغوية فهو اقتراح غير وارد من منظور الأساتذة المستجوبين.

السؤال الثاني عشر : تمت صياغته كالآتي:

هل توجد عوائق أخرى إلى جانب هذه العوائق المذكورة تقف أمام الاكتساب الجيّد لمهارات اللّغة العربيّة ؟

- نعم - لا

- إذا كانت إجابتك بنعم اذكر هذه العوائق ؟

وقد تمثلت إجابات الأساتذة فيما يلي :

نوع الإجابة	العدد	النسبة المئوية
نعم	06	%75
لا	02	% 25
المجموع	08	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن معظم الأساتذة أقروا بوجود عوائق إلى جانب العوائق المذكورة آنفا وتقدر نسبة استجابتهم ب"نعم" حوالي 75% ونسبة 25 المتبقية كانت إجابتهم ب "لا".

وأما بالنسبة إلى العوائق التي ذكرها الأساتذة فهي كالآتي:

- عدم الاكتساب الجيد لمهارات اللغة العربية بسبب انعدم الرغبة لدى التلميذ وهذا ما يؤذي إلى فقدان الإدارة وبالتالي عدم القدرة على اكتساب المهارات وتوظيفها.

- عدم بناء الأرضية السليمة للغة بتعلم مزيد من قواعد اللغة.

- نقص حصص الإملاء والنحو السليم المبنيين على الجانب الوظيفي.

- عدم تدعيم الجانب المعرفي من خلال حفظ متون (الألفية ، الأجرومية ...).

- صعوبة البرامج التعليمية التي لا تتناسب في بعض الأحيان مع مستوى التلاميذ.

- انشغال التلاميذ بأمور التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي الذي يأخذ حيزاً كبيراً من وقتهم على حساب المحاورات المباشرة في الأسرة والمجتمع.

- كثرة المفاهيم والمصطلحات التعليمية.

- قلة تركيز التلميذ وهو داخل القسم.

- كثرة عدد التلاميذ في القسم تقلل من درجة تركيزهم.

- اقتصار تعلم اللغة في مادة اللغة العربية وإغفالها في باقي المواد الأخرى، وداخل الوسط المدرسي وخارجه.

– غياب استعمال الفصحى في البيت وخارجه في مقابل سطوة لغة الصحافة والإعلام التي هي في كثير من حالاتها تشويه للعربية حين تتداخل الفصحى مع اللهجات المحكية.

ب – تحليل استمارة الإستبيان الموجهة للتّلاميذ :

من خلال إحصائنا للتكرارات و النسب المئوية للتلاميذ المتمكنين. والمتمكنين نوعاً ما. وأيضا التلاميذ غير المتمكنين من بعض المهارات اللّغوية. توصلنا إلى ما يلي:

أولاً – مهارة الإستماع :

مهارة الاستماع	المتمكنون		المتمكنون نوعا ما		غير المتمكنين	
	عدد التكرارات	النسبة المئوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية
– القدرة على تركيز الانتباه والاستمرار فيه لمتابعة المتحدث	13	%09.59	09	%90.40	لا يوجد	%00
– القدرة على مراعاة آداب الاستماع (الجلسة الموحية بالاهتمام.تعابير الوجه والتفاعل مع ما يقال).	12	%54.54	08	%36.36	02	%09.09
– القدرة على الاستماع للتعرف على الأصوات.	10	%45.45	12	%54.54	لا يوجد	%00
– القدرة على الاستماع للترديد المباشر للمسموع (آلي بدون فهم. آلي مع الفهم).	08	%36.36	14	%63.63	لا يوجد	%00
– القدرة على الاستماع للكتابة الإملائيّة	17	%27.77	05	%72.22	لا يوجد	%00
– القدرة على الاستماع لمعرفة الأخطاء اللغوية.	06	%27.27	15	%18.68	01	%54.4

مهارة الاستماع	المتمكنون		المتمكنون نوعا ما		غير المتمكنين	
	عدد التكرارات	النسبة المئوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ـــ القدرة على الاستماع لنقل ما استمعت إليه على شكل تقرير شفوي	16	%72.72	04	%18.18	02	%09.09

كان عدد تلاميذ العينة بحسب عدد استمارات الاستبيان حوالي 24 تلميذاً وبعد إسقاط استمارتين منهما لسبب معين ألا وهو أنهما غير مكتملين؛ صار عدد تلاميذ العينة 22 تلميذاً من تلاميذ السنة الأولى متوسط للمتوسطة المدروسة.

نلاحظ أن القدرة على الاستماع للكتابة الإملائية كانت بتكرار 17 مرة، وبنسبة 27.77% وهذا ما يشير إلى أن تلاميذ العينة المدروسة متمكنون من هذه المهارة. بينما كان عدد التكرار ونسبة التلاميذ المتمكنين نوعا ما من هذه المهارة 05 مرات بنسبة 72.22% في حين لم يسجل أحد من تلاميذ العينة عدم تمكنهم من هذه المهارة بالذات.

وبحسب درجة التمكن من كل مهارة تأتي المرتبة الثانية القدرة على الاستماع لنقل ما استمعت إليه على شكل تقرير شفوي بتكرار16مرة. وبنسبة 72.72% . تليها القدرة على تركيز الانتباه والاستمرار فيه لمتابعة المتحدث بتكرار 13مرة. وبنسبة 09.59% ، ثم تليها القدرة على مراعاة آداب الاستماع (الجلسة الموحية بالاهتمام. تعابير الوجه والتفاعل مع ما يقال) بتكرار 12 مرة. وبنسبة 54.54% . وتأتي في المرتبة الخامسة القدرة على الاستماع للتعرف على الأصوات بتكرار 10 مرات. وبنسبة 45.45% ، وفي مرتبة سادسة تأتي القدرة على الاستماع للترديد المباشر للمسموع (آلي بدون فهم. آلي مع الفهم) بتكرار 08 مرات. وبنسبة 36.36% ، وفي نهاية سلم التكرارات تأتي ـــ القدرة على الاستماع لمعرفة الأخطاء اللغوية بتكرار 06 مرات. وبنسبة 27.27% . هذا فيما يخص التلاميذ المتمكنين من مهارات الإستماع في ضوء تلاميذ العينة المدروسة .

ثانياً – مهارة التّحدث (الكلام) :

مهارة التّحدث (الكلام)	المتمكنون		المتمكنون نوعًا ما		غير المتمكنين	
	عدد التكرارات	النسبة المئوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ــ القدرة على نطق الكلمات العربية نطقًا صحيحاً من حيث البنية الصرفيّة.	16	%72.72	06	%27.27	لا يوجد	%00
ــ القدرة على استخدام أدوات الربط المناسبة.	19	%36.86	03	%63.13	لا يوجد	%00
ــ معرفة الأوقات والأماكن التي لا ينبغي التّحدث فيها.	17	%27.77	04	%18.18	01	%54.4
ــ القدرة على إعادة سرد الموضوع الذي سبق الإستماع إليه بكفاءة.	04	%18.18	17	%27.77	01	%54.4
ــ القدرة على التمييز عند الكلام بين التعبير الجميل والتعبير العادي.	16	%72.72	05	%72.22	01	%54.4
ــ القدرة على التحدث عن شخصية.	18	%81.81	03	%63.13	01	%54.4

نلاحظ من خلال الجدول أن مهارات التّحدث أو الكلام قد استحوذت على أكبر قدر من عدد التكرارات. مما على أنها من أيسر المهارات وأكثرها مرونة بالنسبة لتلّاميذ العينة المدروسة و بالتالي انعكس هذا بشكل إيجابي على تحصيلهم المهاري وتمكنهم منها .

وصل عدد التكرارات بالنسبة للتلاميذ المتمكنين من القدرة على استخدام أدوات الربط المناسبة إلى 19 مرة. بنسبة 36.86% ثم تليها مباشرة القدرة على التحدث عن شخصية بتكرار 18 مرة. بنسبة 81. 81% . وفي مرتبة ثالثة تأتي مهارة معرفة الأوقات والأماكن التي لا ينبغي التحدث فيها بتكرار 17 مرة. بنسبة 27.77% وتليها مهارتان تشتركان في عدد التكرارات و النسبة المئوية هما : القدرة على

نطق الكلمات العربية نطقًا صحيحًا من حيث البنية الصرفية. القدرة على التمييز عند الكلام بين التعبير الجميل والتعبير العادي. بتكرار 16 مرة وبنسبة 72.72% .

ولكن ما يشدُّ انتباهنا في هذه النتائج الإحصائية أن من بين عدد التكرارات المرتفعة نجد أن واحدة من مهارات التحدث اِنخفض فيها مستوى التكرارات إلى 04 مرات. بنسبة 18.18%. وتمثلت هذه المهارة في القدرة على إعادة سرد الموضوع الذي سبق الإستماع إليه بكفاءة. وذلك لكونه يحتاج إلى مزيد من الانتباه و التركيز.

ثالثاً – مهارة القراءة:

مهارة القراءة	المتمكنون		المتمكنون نوعًا ما		غير المتمكنين	
	عدد التكرارات	النسبة المئوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ـــ اِستخراج أسئلة من النص والإجابة عليها.	19	%36.86	لا يوجد	%00	03	%63.13
– القدرة على استخدام التنغيمات المناسبة للعبارة.	09	%90.40	11	%50	02	%09.9
ـــ قراءة نصوص في موضوعات خارج النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي.	07	%81.31	15	%18.68	لا يوجد	%00
– فهم ما يُقرأ والإجابة عن الأسئلة المطروحة حوله	10	%45.45	12	%54.54	لا يوجد	%00
ـــ القدرة على فهم تتابع الأفكار أو الحوادث.	09	%90.40	13	%09.59	لا يوجد	%00
ـــ القدرة على تذكر ما قرأته أو قرأه زميلك.	01	%54.4	18	%81.81	03	%63.13
ـــ التمييز بين أوجه الإشتباه والإختلاف في الأفكار والعبارات؛ وربط بينها.	06	%27.27	11	%50	05	%72.22

تتصدر مهارة اِستخراج أسئلة من النص والإجابة عليها ترتيب عدد التكرارات. بتكرار 19مرة. بنسبة 36.86% . ثم تليها مهارة فهم ما يُقرأ والإجابة عن الأسئلة المطروحة حـــوله بتكرار 10 مرات. بنسبة 45.45% .

و المرتبة الثالثة تتقاسمها مهارتان ألا وهما : القدرة على استخدام التنغيمات المناسبة للعبارة؛ القدرة على فهم تتابع الأفكار أو الحوادث بتكرار 09 مرات. بنسبة 90.40%. ثم تليهما مهارة قراءة نصوص في موضوعات خارج النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي بتكرار 07 مرات. بنسبة 81.31% .

في الوقت الذي جاءت فيه مهارة التمييز بين أوجه الإشتباه والإختلاف في الأفكار والعبارات؛ وربط بينها بتكرار 06 مرات. بنسبة 27.27%. وفي الأخير تأتي القدرة على تذكر ما قرأته أو قرأه زميلك بتكرار مرة واحدة. بنسبة 54.4%. وهذا مجمل عدد التكرارات و النسب المئوية بحسب ترتيبها التنازلي بالنسبة للتلاميذ المتمكنين من مهارات القراءة .

رابعاً – مهارة الكتابة :

مهارة الكتابة	المتمكنون		المتمكنون نوعًا ما		غير المتمكنين	
	عدد التكرارات	النسبة المئوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ـــ القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.	10	%45.45	12	%54.54	لا يوجد	%00
ـــ القدرة على نقل الكلمات التي تشاهدها نقلاً صحيحًا.	13	%09.59	08	%36.36	01	%54.4
ـــ القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المنفصلة وحروفها المتصلة.	10	%45.45	10	%45.45	02	%09.9
ـــ القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية.	14	%63.63	07	%81.31	01	%54.4

ــ القدرة على استخدام التعابير السليمة المناسبة للمقصود.	03	%63.13	15	%18.68	04	%18.18
ــ القدرة على إعادة كتابة ما استمعت إليه أو قراءته.	02	%09.9	18	%81.81	02	%09.9

من خلال النظر إلى أرقام الجدول يمكننا ترتيب مهارات الكتابة بحسب أكثرها تكراراً كما يلي:

1 – القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية. ومجموع تكرارها. 14 مرة. بنسبة 63.63%.

2 – القدرة على نقل الكلمات التي تشاهدها نقلاً صحيحًا. 13 مرة. بنسبة 09.59%.

3 – تمثل هاتين المهارتين: القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة. و القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المنفصلة وحروفها المتصلة بقيمة رقمية واحدة تقدر ب 10 مرة. وبنسبة 45.45%.

4 – القدرة على استخدام التعابير السليمة المناسبة للمقصود، ومجموع تكرارها03 مرات. بنسبة 63.13%.

5 – القدرة على إعادة كتابة ما استمعت إليه أو قراءته. ومجموع تكرارها مرتين فقط. بنسبة 09.9%.

كان هذا مجمل ما توصلنا إليه من خلال إحصائنا لعدد التلاميذ المتمكنين من مهارات الكتابة من العينة التي أجريت عليها الدراسة الاستطلاعية.

ثانياً – تحديد بعض الصعوبات وعلاجها:

ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها بعد استفراغنا لمعطيات استمارة الاستبيان الموجهة لأفراد العينة المدروسة من أساتذة وتلاميذ. وتمكننا من ملاحظة الطريقة التي توظف فيها مهارات اللغة. يتبين لنا أن اكتساب هذه المهارات لا يزال يعاني من بعض التعثرات نذكر منها:

– صعوبة التعامل مع القواعد اللغوية من حيث احترامها وضبطها.
– الوقوع في بعض الأخطاء اللغوية أثناء عملية التحدث.
– التقطع في عملية القراءة.

- ضعف الإلقاء والمناقشة والحوار.

- عدم الالتزام بالقواعد الإملائية.

- عدم احترام علامات الترقيم.

- عدم القدرة على الربط الصحيح بين الحروف والكلمات والجمل والعبارات أثناء الكتابة.

- عدم مراعاة قواعد النحو والصرف.

- القفز على بعض الكلمات بحكم صعوبة تركيبها.

- عجز بعض التلاميذ عن تمثيل المعنى المراد بالحركات و الإشارات الإيمائية.

- نقص الكفاءة بالنسبة لبعض التلاميذ فيما يخص النطق الصحيح للكلمات والجمل وكذلك مراعاة نظام الفقرات أثناء أدائهم لعملية القراءة.

- صعوبة الترديد المباشر للمسموع بدون أخطاء مع فهمه.

- غياب القدرة على الاستماع لتحديد الأخطاء اللغوية.

- عدم قدرة بعض التلاميذ على مراعاة آداب الاستماع.

ويمكن من خلال ما سيأتي سدّ بعض النقائص وعلاج بعض هذه الصعوبات :

- تشجيع التلاميذ على حفظ النصوص القرآنية و الأحاديث النبوية الشريفة. وكذلك النصوص الشعرية والأناشيد.

- تيسير القواعد اللغوية. وتبسيطها أثناء عرضها على التلاميذ.

- تعويد التلاميذ على النطق السليم وإخراج الحروف من مخارجها أثناء التحدث (حوار. مناقشة. سرد قصة. تعبير شفوي).

- الحرص على تطبيق القواعد الإملائية. ووضع علامات الترقيم في مكانها المناسب.

- حث التلاميذ على الضبط النحوي والصرفي أثناء التحدث. والقراءة. والكتابة.

- تدريب التلاميذ على الكلام من أجل تمكينهم من التعبير عن أفكارهم بطلاقة.

- ينبغي على الأستاذ أن تكون قراءته مفهومة. وواضحة لدى المستمع (التلميذ).

- استعمال بعض الحركات والإشارات الموحية التي تساعد في إيضاح المعنى المقصود.

- مراعاة التنغيمات الصوتية أثناء القراءة على التلاميذ. من أجل تمكنهم من الاستماع الجيد المقروء. ومحأولة فهمهم واستيعابهم له.

- البدء عند القراءة بالتلاميذ المتمكنين منها حتى تكون قراءتهم هذه بمثابة نموذج للتلاميذ الأقل تمكنا منهم من أجل محاكاته لتفادي التقطع في القراءة.

- إتاحة المزيد من الفرص للتلاميذ بالنسبة لحصص التعبير بغية تحسين أدائهم أثناء الإلقاء.

- التشجيع على القراءة لأنها أحسن وسيلة لإتقان النطق وإجادة الأداء.

- التدريب الـــمستمر والمتكرر من أجل تنمية المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع. التحدث. القراءة. الكتابة). ولا يكون ذلك إلاّ بالممارسة الكافية.

- مراعاة التدرج من حيث صعوبة المهارة وسهولتها. لأن كل مهارة تختلف عن غيرها من المهارات الأخرى من حيث طبيعتها ودرجة استيعابـــها.

- تشجيع التلاميذ و تحفيزهم على إتقان مهارات اللغة العربية. وتوظيفها توظيفاً سليماً داخل الصف وخارجه.

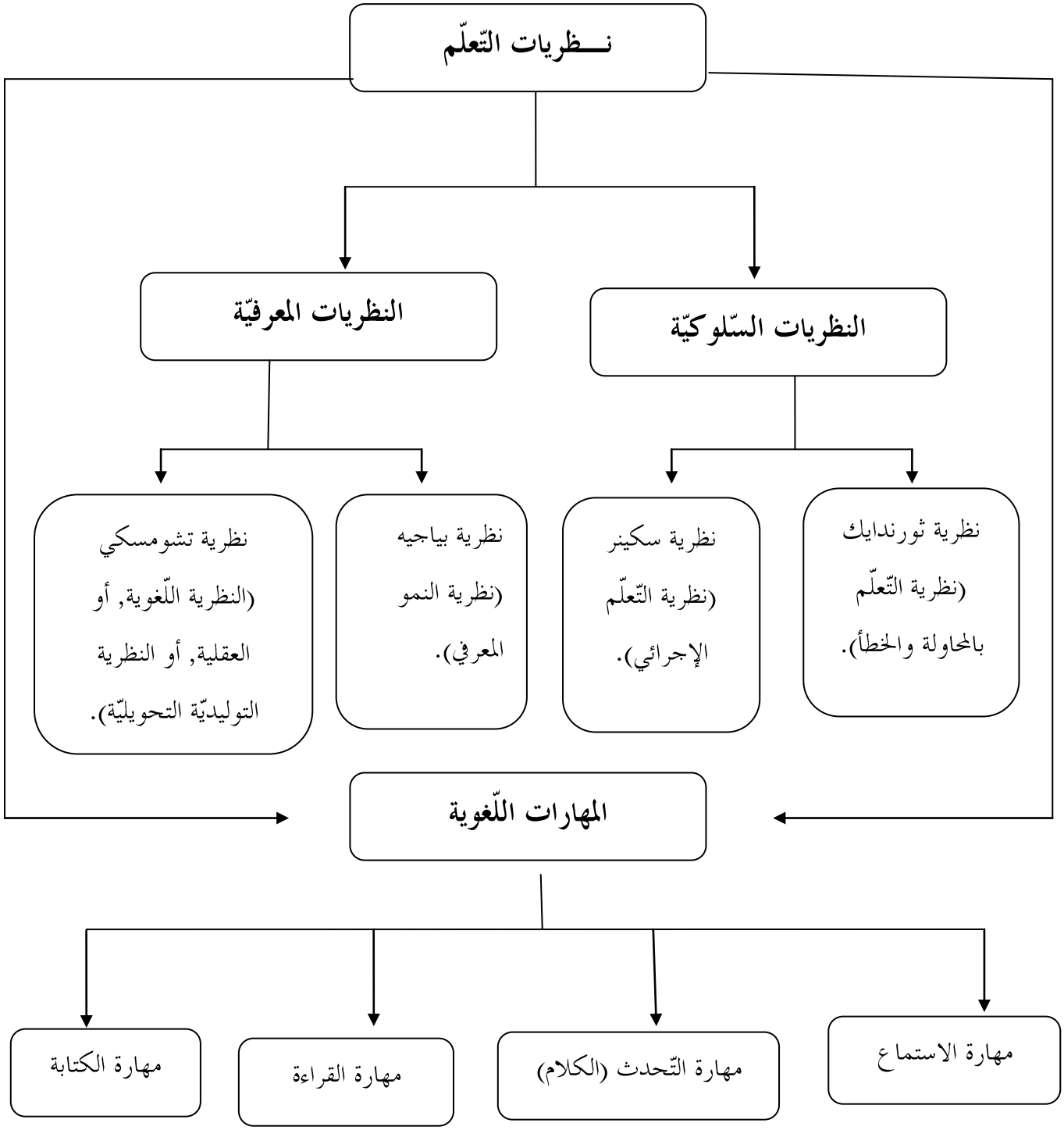
- توجيه المتعلمين إلى الإنصات للمنطوق عدة مرات وفهمه. من أجل التعود على مهارة الاستماع.

- تشجيع التلاميذ على الأداء التمثيلي.

- استخدام الأنشطة المساعدة. والبرامج التعليمية المفيدة والممنهجة.

ويمكن تلخيص مجمل ما تناولناه في المخطط الآتي:

– مخطط توضيحي للمهارات اللّغوية الأساسية من منظور نظريات التّعلّم المدروسة:



الشكل رقم (03)

خلاصة:

نستخلص مما سبقت دراسته أن خطوات وطرائق تدريس المهارات اللّغوية الأساسية (الاستماع، التّحدث، القراءة، الكتابة) لا تتوافق إلى حد ما مع الخطوات والطرائق المعتمدة في مدارسنا. ويرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة وتركيبة المادة نفسها. علماً بأننا قد أشرنا سابقا إلى أن طرائق تدريس مهارات اللغة العربية متعددة ومختلفة في حد ذاتها.

كما أنها متغيرة وغير ثابتة على وتيرة واحدة إلاّ أن هذه التغيرات لا تؤثر بشكل كبير على اكتسابها. لأنّ وجهات نظر التربويين ومصممي المناهج التعليمية تختلف، بل أن المبادئ والمعطيات التي قامت عليها مستقاة من أفكار وتجارب مختلفة، لرواد نظريات التعلم السلوكية أمثال "ثورندايك" و"سكينر". ونظريات التعلم المعرفية أمثال "بياجيه" و"تشومسكي"

ولكن ما يهمنا من كل هذا أن التدريس وفق "المقاربة بالكفاءات" ضمن "مشروع الجيل الثاني" قد حقق قدراً من النجاح في تنمية المهارات اللغوية من خلال تطبيق نظام المقاطع وميادين الأسبوع التعليمي المتمثلة في: "فهم المنطوق وإنتاجه". و"فهم المكتوب: (قراءة مشروحة، الظواهر اللّغوية، ودراسة النصّ الأدبي)." و"إنتاج المكتوب".

خاتمة

خاتمة

لقد صار تعليم اللّغة العربية سوءا للناطقين بها أو لغير الناطقين بها يرتكز أساسا على أربع مهارات أساسية (الاستماع، والتّحدث (الكلام)، والقراءة، والكتابة) ينبغي لمتعلم اللغة العربية امتلاكها.

فتعلم أي لغة من اللّغات سواء كانت لغة المنشأ (اللّغة الأم) أو اللغة الثانية يتطلب إكساب المتعلم القدرة على الاستماع الجيد للمنطوق والتعرف على أجزاء مقاطعه الصوتية حتى يتسنى له محاكاتها، وبالتالي يصبح قادرا على تأديتها بطلاقة، وهذا بدوره يقوده إلى فك الرموز الكتابية وقراءتها قراءة سليمة خالية من الأخطاء الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة.

فالمعارف التي أُكتسبت من الاستماع والتحدث والقراءة توظف جميعها في الكتابة التي تأتي في آخر مرتبة بحسب السلم المهاري.

وقد أشرنا في دراستنا هذه إلى المفهوم اللغوي والاصطلاحي لكل مهارة من هذه المهارات بالإضافة إلى أننا بيننا أهميتها، وأهداف تدريسها، وأنواعها ومجالات استخدامها، ومهاراتها الفرعية.

وقد حاولنا أيضا من خلال بحثنا هذا الوقوف على أهم التفسيرات والتجارب التي جاءت بها نظريات التّعلّم الأربعة: "التّعلم بالمحاولة والخطأ" لـــ"ثورندايك"، "نظرية التّعلم الإجرائي" لـــ"سكينر"، " نظرية النمو المعرفي (البنائية)" لـــ"بياجيه"، "النظرية اللغوية (التوليدية التحويلية)" لـــ"تشوميسكي"، وذلك بتفحصنا إلى ما ترمي إليه هذه النظريات من قوانين ومبادئ أفادت كثيراً في المجالات التعلّيميّة التربويّة.

كما تطرقنا إلى تعاريف روّاد هذه النظريات الأربعة بالإضافة إلى عرضنا لبعض المفاهيم الرئيسية التي تضمنتها كل نظرية؛ وفي سياق الحديث عن هذا كله قمنا بعرض تقييم كل نظرية على حدى؛ وبيننا تطبيقاتها في ميدان التربيّة.

وتشير التّعلّمات المبرمجة في كتب السنة الأولى متوسط، في غالبها إلى اتباعها للقواعد السلوكية والمعرفية. مما يعني أن نظريات التّعلّم حققت نجاحاً كبيراً في مجال التربية و التّعليم وذلك من خلال التطبيقات التربوية لها في تدريس اللّغة العربيّة بوجه عام وتدريس المهارات اللّغوية بشكل خاص.

أما النتائج والملاحظات الأخرى فهي تتعلق بإجابات الأساتذة الكرام على أسئلة استمارة الاستبيان وقد أجملناها فيما يلي :

- انقسام الأساتذة إلى قسمين بشأن الطريقة التي يتعاملون بها مع التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات الكلام والأمراض اللغوية، وهو دليل على أنه لا توجد استشارات توجيهية مسبقة تقود الأساتذة إلى الطريقة الناجعة والصحيحة في التعامل مع هذه الفئة.
- أبدى الأساتذة ملاحظة في غاية الأهمية مفادها أن عدد التلاميذ في القسم يؤثر على اكتساب المهارات اللغوية بشكل كبير.
- يرى أغلب الأساتذة المستجوبين أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ضمن مشروع الجيل الثاني قد استطاع أن ينمي لدى التّلاميذ مهارات اللّغة العربية. وهو لخير دليل على رضاهم وقناعتهم به.
- أقر سبعة أساتذة من بين ثمانية مستجوبين أن مستوى التلاميذ في اكتساب المهارات اللغوية هو بتقدير متوسط. في حين أن الواحد المتبقي من أفراد العينة أجاب بقوله أن مستواهم ضعيف.
- يميل التلاميذ بحسب أراء الأساتذة إلى استخدام مهارات الاستقبال (الاستماع، والقراءة)، بدرجة أكبر من استخدامهم لمهارات الإرسال (التّحدث أو الكلام، والكتابة)، كما أنهم يميلون إلى الأداءات الشفويّة (التعبير الشفوي) أكثر من ميلهم للأداءات الكتابيّة (التعبير الكتابي).بالإضافة إلى أنه يفضل مهارة الاستماع على المهارات الأساسية الأخرى.

وختاما، نرجو أن يكون ما قدّمناه في هذا البحث مساهمة مفيدة في خدمة اللغة العربية.

قائمة والمصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

1 -أحمد نايل ، أحمد جمعة (دكتور)،الضعف في اللغة تشخيصه و علاجه،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية ــ جمهورية مصر العربية،ط1/ ،2006م.

2 -الأصفهاني، الرّاغب (دكتور)، مفردات ألفاظ القرآن،تحقيق :صفوان عدنان داوودي،دار القلم ،دمشق، الدار الشامية ــ بيروت، ط1430/4هـ ــ2009م.

3 -آيت أوشان، علي (دكتور) ، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي " الاسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة الدار البيضاء، ط1/ 1998م.

4 -البجة، عبد الفتاح حسن (دكتور) حسن،أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة المرحلة الأساسية (الدنيا)، دار الفكر،عمان ــ الأردن،ط1/ 1420هـ ــ 2000م.

5 -البجة، عبد الفتاح حسن (دكتور)،تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر ،عمان ــ الأردن،ط2 2003م ــ 1424ه ـ.

6 -بياجيه، جان (دكتور)، الإبستمولوجيا التكوينية، ترجمة وتقديم نفادي ، السيد (دكتور)، مراجعة: أبو ريان، محمد علي (دكتور)، دار التكوين. دمشق، دار العالم الثالث، القاهرة، د.ط ،2004م.

7 -تشومسكي، نعوم (دكتور) ، اللسانيات التوليدية من التفسير إلى ما وراء التفسير، ترجمة محمد الرحالي، دار الكتاب الجديد المتحدة بيروت- لبنان، ط1/ يناير 2013م، (وجه الدفة الاولى من الكتاب).

8 -جاب الله ، علي سعد (دكتور)،تنمية المهارات اللغوية و إجراءاتها التربوية،ايتراك للطباعة و النشر والتوزيع، القاهرة ــ مصر،ط1/ 2000م.

9 -جابر، وليد أحمد،تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية،دار الفكر، عمان ــ الأردن، ط1423/1هـ ــ 2002م.

10 -أبو جادو. صالح محمد علي (دكتور) ، علم النفس التّربوي، دار المسيرة عمان- الأردن، ط 1/ 1998م-1418هـ، ط 2/ 2000م-1421هـ، ط 3/ 2003م-1424هـ، ط2005/4م-1425هـ.

11 -الجمل، محمد جهاد (دكتور)، الفيصل ، سمر روحي (دكتورة)،مهارات الِاتصال في اللغة العربية،دار الكتاب الجامعي،الِامارات العربية،لبنان،ط1436/5هـ ــ 2015م.

12 -أبو حُويج ، مروان (دكتور) ، أبو مُغلي ، سمير (دكتور) ، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري عمان- الأردن، ط / 2004م.

13 -الخطيب، محمد إبراهيم (دكتور)،مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي،مؤسسة الوراق،عمان ــ الأردن،ط2009/1م.

14 - خليل، إبراهيم (دكتور) ، مدخل إلى علم اللغة، دار المسيرة، عمان- الأردن، ط1/ 2010م- 1430هـ.

15 - الخوالدة، محمد محمود(دكتور) ، مقدمة في التربية، دار المسيرة، عمان ـ الأردن، ط 2003/1م- 1424هـ.

16 - الخويسكي، زين كامل (دكتور) ، المهارات اللغوية تعبير لغويات تحرير تدريبات، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، د.ط، 1429هـ ـ 2009م.

17 - الخويسكي، زين كامل (دكتور) ،المهارات اللغوية(الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب و غيرهم)،دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، د.ط،2008م- 1429هـ.

18 - رسلان، مصطفى (دكتور)، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة ـ مصر، د . ط، 1426هـ- 2005م.

19 - الركابي، جودت (دكتور)،طرق تدريس اللغة العربية،دار الفكر، دمشق، ط1435/13هـ- 2014م.

20 - زايد، فهد خليل (دكتور) ،أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة ،دار اليازوري، عمان - الأردن، د.ط ،2006م

21 - الزغول، رافع النصير (دكتور) ، الزغول ، عماد عبد الرحيم (دكتور) ، علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان- الأردن، د.ط، د.ت.

22 - الزغول، عماد (دكتور)،نظريات التعلم،دار الشروق،عمان ـ الأردن،ط1/ 2003م.

23 - زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية_مصر، د.ط، 2011م.

24 - زكريا، ميشال (دكتور) ، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت- لبنان، ط2/ 1406هـ-1986م.

25 - زكريا، ميشال (دكتور) ، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية إجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين بيروت- لبنان، ط1/ يناير 1993م.

26 - الزيات، فتحي مصطفى (دكتور)، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، جامعة المنصورة، سلسلة علم النفس المعرفي(04)، ط1/ 1419هـ ـ 1998م.

27 - الساموك، سعدون محمود (دكتور)، جواد الشمري، هدى علي (دكتورة) ،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،دار وائل للنشر و التوزيع،عمان ـ الأردن، ط1/ 2005م.

28 - شحاتة، حسن (دكتور)، ، النجار ، زينب (دكتورة)، ، معجم المصطلحات التربوية و النفسية ،عربي - إنجليزي ، إنجليزي - عربي مراجعة أ . د حامد عامر ، الدار المصرية اللبنانية ، دار شادو ـ القاهرة، ط1/ رمضان 1424هـ ـ أكتوبر 2003م.

29 -الشرقاوي، أنور محمد (دكتور) ، التّعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلوا المصرية، د.ط، 2012م.

30 -صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق عمان - الأردن، ط1/ 2006 م.

31 -صَليبَا، جميل (دكتور)، ، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية و الفرنسية و الإنجليزية و اللاتينية ، الشركة العالمية للكتاب ش م ل طباعة و نشر و توزيع ، مكتبة المدرسة دار الكتاب العالمي ، الدار الإفريقية العربية، دالا التوفيق ، بيروت ــ لبنان ،د .ط ،1994م ــ 1414هـ ، ج1.

32 -الصوفي، عبد اللطيف (دكتور)،فن القراءة ــ أهميتها ــ مستوياتها ــ مهاراتها ــ أنواعها،دار الوعي،رويبة ــ الجزائر،ط1433/2هـ ــ 2012م.

33 -صومان، احمد إبراهيم (دكتور)،اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية،دار كنوز المعرفة، عمان ــ الأردن،ط1435/1هـ ــ 2014م.

34 -طارق،ربيع محمد(دكتور) ، عامر ، عبد الرؤوف (دكتور)،،التدريس المصغر،دار اليازوري، عمان-الأردن،الطبعة العربية،2008م.

35 -طاهر، علوي عبد الله (دكتور)،تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية،دار المسيرة، عمان- الأردن،ط2010/1م ــ 1430هـ.

36 -الطراونة، كامل عبد السلام (دكتور)،المهارات الفنية في الكتابة و القراءة و المحادثة، دار أسامة، عمان- الأردن، ط2013/1م.

37 -طعيمة، رشدي أحمد (دكتور)،المهارات اللغوية مستوياتها،تدريسها، صعوباتها،دار الفكر العربي، القاهرة، ط1/ ،1425هـ/2004م.

38 -طه، فرج عبد القادر (دكتور)، و آخرون ،معجم علم النفس و التحليل النفسي ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر و التوزيع ،بيروت ، د . ط ، د . ت.

39 -الطيطي، محمد (دكتور) و آخرون ،مدخل إلى التربية،دار المسيرة، عمان - الأردن، ط2002/1م ــ 1423هـ ،ط2009/2م ــ 1429هـ ،ط2011/3م ــ 1432هـ.

40 -عاشور، راتب قاسم (دكتور) ، الحوامدة ، محمد فؤاد (دكتور) ،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة،عمان ــ الأردن،ط 2003/1م ــ 1424هـ ، ط2007/2م-1427هـ.

41 -عاشور، راتب قاسم (دكتور) ، الحوامدة ، محمد فؤاد (دكتور)،فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، عالم الكتاب الحديث، عمان ــ الأردن،ط1430/1هـ ــ 2009م.

42 -عاشور، راتب قاسم (دكتور)، مقدادي ، محمد فخري (دكتور)،المهارات القرائية و الكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها،دار المسيرة،عمان ــ الأردن،ط 2005/1م ــ 1426هـ ، ط2009/2م-1430هـ.

43 -عامر، طارق عبد الرؤوف (دكتور)،القراءة –مفهومها - أهدافها–مهاراتها،الدار العالمية، د.ب،ن، ط2014/1م.

44 -الخفاف، عباس إيمان (دكتور ة)، نظريات التعلم والتعليم، دار المناهج، عمان- الأردن، د.ط، 1436هـ - 2016م.

45 -عبد الجليل ، عبد القادر (دكتور) ، علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء عمان – الأردن، ط1/ 2002م.

46 -عبد الهادي، جودت (دكتور) ، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة، عمان- الأردن، ط 1/ 2006م.

47 -عبد الهادي ، نبيل (دكتور)، أبو حشيش ، عبد العزيز (دكتور)، بسندي ، خالد عبد الكريم (دكتور)،مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان ـــ الأردن،ط1/ 2003م ـــ 1424هـ ، ط2 2005م ـــ 1426هـ ، ط3 2009م ـــ 1429هـ .

48 -العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (دكتور) ، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الرياض، ط1 /1427 هـ -2006م.

49 -عطا، إبراهيم محمد (دكتور) ، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة -مصر، ط1 /1425 هـ – 2005 م.

50 -عطية، محسن علي (دكتور)،المناهج الحديثة و طرائق التدريس،دار المناهج،عمان ـــ الأردن، د.ط، 2008م،2009م ـــ 1430هـ.

51 -العلوي، شفيقة (دكتورة) ، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، ط/1، 2004م.

52 -العوالمة، حابس (دكتور) ، مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار وائل، عمان-الأردن، ط2004/1.

53 -عومن، أحمد عبده(دكتور)،مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية،جامعة أم القرى ـــ مكة المكرمة،ط1421/1هـ ـــ2000م.

54 -عيساني، عبد المجيد (دكتور)، ،نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية،دار الكتاب الحديث ،القاهرة ، ط1/ ،2011م.

55 -بن فارس، أحمد بن زكريا القزويني ، معجم مقاييس اللغة ،تحقيق و ضبط ،عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، د . ب . ن ، د. ط ، د ـــ ت ،ج5 ،مادة (كسب).

56 -الفيروز آبادي، سيد حسن ، القاموس المحيط ، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة ، بيروت ــ لبنان ، ط 8/ 1426هـ ــ 2005م ، باب الباب فصل الكاف، مادة كسب.

57 -القرطبي، بن أبي بكر (دكتور)،الجامع لأحكام القرآن والمُبيِّن لما تضمَّنَهُ من السُّنة و آي الفرقان،تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي،مؤسسة الرسالة بيروت ــ لبنان ، ط1427/1هـ - 2006م، ج12.

58 -قطامي، يوسف محمود (دكتور) ، نظريات التّعلم والتعليم، دار الفكر الأدرن، ط1/ 2005م-1426هـ.

59 -كوافحة، تيسير مفلح (دكتور)،علم النفس التربوي و تطبيقاته في مجال التربية الخاصة،دار المسيرة،عمان ــ الأردن،ط1/ 2004م ــ1428هـ ،ط2 /2007م ــ1428 هـ.

60 -لبصيص، خالد (دكتور)، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير للنشر و التوزيع ــ الجزائر ، د.ط .2004م .

61 -ليونز، جون (دكتور) ، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د. ط، 2011م.

62 -مجمع اللغة العربية ،معجم علم النفس والتربية،الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ، جمهورية مصر العربية ، د . ط ،1984م ، ج1 .

63 -مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية ، جمهورية مصر العربية ، ط 4/ 1425هـ - 2004م ، باب الكاف ، مادة كسب.

64 -محمد ،جاسم محمد (دكتور) ، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة دار الثقافة، عمان- الاردن، ط1/ 2004م.

65 -محمد ،جاسم محمد (دكتور) ، نظريات التّعلم، دار الثقافة، عماد- الردن، ط1/ 2004م.

66 -المسدي، عبد السلام (دكتور)،التفكير اللساني في الحضارة العربية،الدار الغربية للكتاب، طرابلس ــ الجماهيرية العربية الليبية،تونس العاصمة،الجماهيرية التونسية،ط1/ 1981م ، ط2 /1986م.

67 -مسعود، جبران (دكتور) ، الرّائد معجم القبائي في اللغة والأعلام، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط3/ 2005م.

68 -مصطفى، عبد الله علي (دكتور)،مهارات اللغة العربية، دار المسيرة،عمان ــ الأردن، ط2002/1م-1423هـ ،ط2007/2م ــ 1427هـ ،ط2010/3م ــ 1430هـ.

69 – مقران، فضيلة (دكتورة)، صيام كريمة (دكتورة)، بلعروسي ، عبد الرحيم (دكتور)،وحدة علم النفس التربوي(دروس وتطبيقات)،المدرسة العليا للأساتذة في الأدب و العلوم الإنسانية جامعة التكوين المتواصل،السنة الجامعية 2007م ــ 2008م.

70 – ملحقة سعيدة الجهوية ، إثراء :فريدة شنان ،مصطفى هجرسي ،تصحيح و تنقيح :عثمان آيت مهدي، المعجم التربوي ،المركز الوطني للوثائق التربوية ــ الجزائر ، د . ط ،2009م.

71 – منصور محمد، عبد الصبور (دكتور)،التخلف العقلي في ضوء نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية،دار الكتاب الحديث،القاهرة، ط1/ 2010 ــ1433هـ ــ 2012م.

72 – المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ألكسو ALECSO ، معجم مصطلحات المناهج و طرق التدريس ، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي ــ الرباط ، د . ط ،2011م.

73 – ابن منظور، محمد أبو الفضل جمال الدين ، لسان العرب ، دار ضادر ،بيروت ــ لبنان ، د . ط، د . ت ، مج1 ، باب الباء .

74 – مومن، أحمد (دكتور) ، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون- الجزائر، ط2، 2005م.

75 – ناصف، مصطفى (دكتور) ، نظريات التعلم، دارسة مقارنة، ترجمة: علي حسين حجاج، مراجعة: عطية محمود هناء المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت، د.ط، أكتوبر 1983م.

76 – نشواتي، عبد المجيد (دكتور) ، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عماد- الأردن، ط4/ 1423هـ- 2003م.

77 – نصيرات، صالح (دكتور)،طرق تدريس العربية،دار الشروق،عمان ــ الأردن ،ط2006/1م.

78 – الهاشمي، عبد الرحمان (دكتور)، العزاوي ، فائزة (دكتورة)،تدريس مهارة الِاستماع من منظور واقعي ، دار المناهج،عمان ــ الأردن ،ط1425/1هـ ــ 2005م.

ملاحق

ملحق رقم (01)

ملحق الآيات والسور

السورة	رقم الآية	الصفحة
سورة الحج	05	15
ق	37	21
الشعراء	212	22
البقرة	07	22
البقرة – المائدة – النور	285 – 07 – 51	22
الأعراف	204	23
النحل	78	25
الرحمان	03 - 04	33
القيامة	18	42
العلق	01 - 02 - 03 - 04	44
القلم	01	55
العلق	04 -05	56
البقرة	282	56
سورة البقرة	282	58
الفرقان	05	61

ملحق رقم (02)

ملحق الأشكال.

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	مخطط تمثيلي يظهر تعالق "ثنائيات تشومسكي"	122
02	التحليل الشجري أو راسم أركان الجملة	128
03	مخطط توضيحي للمهارات اللغوية الأساسية من منظور نظريات التعلم المدروسة.	183

ملحق رقم (03)

استمارة الاِستبيان في صورته الأولية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

وزارة التعليم العالي البحث العلمي.

جامعة أحمد دراية ـــ أدرار. تخصص: تعليمية اللغة العربية.

كلية الآداب واللغات . قسم اللغة والأدب العربي.

جامعة أحمد دراية.أدرار-الجزائر
Université Ahmed DRAIA. Adrar-Algérie

عنوان الموضوع:

اِكتساب المهارة اللغوية في ضوء نظريات التّعلّم
(دراسة لسانية تربوية).

ا

ستمارة اِستبيان موجهة لأساتذة اللغة العربية بمتوسطة عمر بن عبد العزيز ـــ أدرار.

يشرفني حضرة الأستاذ الكريم في إطار موضوع تعليمية اللغة العربية الذي يقع ضمن تحضيري لبحث علمي أرغب في مشاركتكم بالإجابة عن الأسئلة الواردة في هذه الاِستمارة دعما للمعطيات العلمية التي ينطلق منها هذا العمل.

وأحيطكم علما بأن المعلومات التي ستدلون بها لن توظف إلاّ لأغراض علمية، ولكم مني فائق التقدير والاحترام مع جزيل الشكر والعرفان.

التعرف على المستجوب

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة المهنية :.....

للإجابة نرجو منك قراءة كامل الاستمارة ثم الإجابة عنه بوضع علامة(×) أمام الاقتراح الذي يتناسب مع إجابتك. لأن هدفنا الأساسي من طرح هذه الأسئلة هو معرفة ما مدى اكتساب المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

الأسئلة

1 ــ أين يكمن الخلل الذي يعتري اكتساب المهارات اللغوية(الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) في نظركم؟.

- صعوبة المهارات اللغوية - طرقها ☐
- النمو المعرفي للتلميذ ☐ - قلة الممارسة والتدريب ☐
- غياب التعزيز - نقص الكفاءة ☐ ☐
- إن كانت هناك عوامل أخرى أذكرها :

.....

2 ــ كيف تتعاملون مع التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات الكلام والأمراض اللغوية؟.

ــ معاملة خاصة ــ معاملة ☐ ☐

3 ــ هل تشكل هذه الاضطرابات والأمراض اللغوية عائقاً أمام تدريسكم لمهارات اللغة العربية؟.

ــ نعم ــ لا ☐ ☐

4 ــ هل استطاع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ضمن مشروع الجيل الثاني أن ينمي مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ؟.

ــ نعم ☐ ــ لا ☐

5 ــ بما يقدر مستوى التلاميذ في اكتساب المهارات اللغوية؟.

ــ جيد ☐ ــ متوسط ☐ ☐

6 ــ ما نوع المهارات اللغوية الأكثر استعمالاً في الاتصال اللغوي؟.

ــ مهارات الإرسال(التحدث أو الكلام، والكتابة) ☐

ــ مهارات الاستقبال(الاستماع، والقراءة) ☐

7 ــ حدد أهم المهارات التي يفضلها التلميذ ويُكثِر من اِستعماله؟.

ــ مهارة الاستماع ☐

ــ مهارة التحدث (الكلام) ☐

ــ مهارة القراءة ☐

ــ مهارة الكتابة ☐

8 ــ أي نوع من التعبير أكثر استغراقاً للوقت في الحصة الواحدة؟.

ــ التعبير الشفوي ☐

ــ التعبير الكتابي ☐

ــ لماذا بحسب رأيك؟

.....

.....

9 ــ في نظركم هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على اكتساب المهارات اللغوية؟.

ــ نعم ☐ ــ لا ☐

10 ــ ما هي أنواع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء أدائهم للمهارات اللغوية؟.

ــ عدم القدرة على الاستماع الجيد وتحديد موقع الخطأ ☐

ــ عدم القدرة على النطق السليم للحروف ☐

ــ عدم تعرّف التلميذ على مخارج الحروف ☐

ــ عدم القدرة على استرجاع العبارة التي سمعها ☐

ــ عدم تمكنه من فهم الوحدات اللغوية الكبيرة كالعبارة والفقرة ☐

ــ ضعف القدرة على استخدام علامات الترقيم ☐

ــ ضعف القدرة على ترتيب الأفكار بحسب تسلسلها في النص ☐

ــ عدم فهم أفكار النص ومضمونه ☐

ــ العجز عن شرح المفردات الغامضة في النص ☐

ــ عدم التحدث خشية الوقوع في الأخطاء النحوية والإملائية ☐

11 ــ إلى ما يعود عدم الاكتساب الجيد لمهارات اللغة العربية؟.

ــ عدم اقتناع التلميذ بما يُقدم له من مادة لغوية ☐

ــ عدم اِستطاعة التلميذ الإجابة عن الأسئلة المطروحة ☐

ــ الخوف من الوقوع في الخطأ أثناء الإجابة ☐

ــ خجل التلميذ من مواجهة الأستاذ في الصف والتعبير عن انشغالاته ☐

12ـــ هل توجد عوائق أخرى إلى جانب هاته العوائق المذكورة تقف أمام الاكتساب الجيد لمهارات اللغة العربية؟.

ـــ نعم ☐ ـــ لا ☐

ـــ إذا كانت إجابتك بنعم أذكر هاته العوائق؟

.....

.....

..... .

شكراً على صبركم وتعاونكم معك

ملحق رقم (04)

اِستمارة استبيان موجهة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط بمتوسطة عمر بن عبد العزيز – أدرار.

التعرف على المستجوب

الاسم واللقب : .....

القـــســـم : .....

أرجو منكم ـــ أعزائي التلاميذ ـــ الإجابة عن هذه الاستمارة بوضع علامة (×)في الخانة المناسبة مع ضرورة الإجابة على جميع متطلبات هذه الاستمارة .

مهارات الإستماع	متمكن	متمكن نوعًا ما	غير متمكن
ـــ القدرة على تركيز الانتباه والاستمرار فيه لمتابعة المتحدث.			
ـــ القدرة على مراعاة آداب الاستماع (الجلسة الموحية بالاهتمام،تعابير الوجه والتفاعل مع ما يقال).			
ـــ القدرة على الاستماع للتعرف على الأصوات.			
ـــ القدرة على الاستماع للترديد المباشر للمسموع (آلي بدون فهم، آلي مع الفهم).			
ـــ القدرة على الاستماع للكتابة الإملائية .			
ـــ القدرة على الاستماع لمعرفة الأخطاء اللغوية.			
ـــ القدرة على الاستماع لنقل ما استمعت إليه على شكل تقرير شفوي			

مهارات التّحدث (الكلام)	متمكن	متمكن نوعًا ما	غير متمكن
ـــ القدرة على نطق الكلمات العربية نطقًا صحيحًا من حيث البنية الصرفية.			
ـــ القدرة على استخدام أدوات الربط المناسبة.			
ـــ معرفة الأوقات والأماكن التي لا ينبغي التحدث فيها.			
ـــ القدرة على إعادة سرد الموضوع الذي سبق الإستماع إليه بكفاءة.			
ـــ القدرة على التمييز عند الكلام بين التعبير الجميل والتعبير العادي.			
ـــ القدرة على التحدث عن شخصية.			

مهارات القراءة	متمكن	متمكن نوعًا ما	غير متمكن
ـــ إِستخراج أسئلة من النص والإجابة عليها.			
ـــ القدرة على استخدام التنغيمات المناسبة للعبارة.			
ـــ قراءة نصوص في موضوعات خارج النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي.			
ـــ فهم ما يُقرأ والإجابة عن الأسئلة المطروحة حـــوله.			

مهارات القراءة	متمكن	متمكن نوعًا ما	غير متمكن
ـــ القدرة على فهم تتابع الأفكار أو الحوادث.			
ـــ القدرة على تذكر ما قرأته أو قرأه زميلك.			
ـــ التمييز بين أوجه الإشتباه والإختلاف في الأفكار والعبارات؛ وربط بينها.			

مهارات الكتابة	متمكن	متمكن نوعًا ما	غير متمكن
ـــ القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.			
ـــ القدرة على نقل الكلمات التي تشاهدها نقلاً صحيحًا.			
ـــ القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المنفصلة وحروفها المتصلة.			
ـــ القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية.			
ـــ القدرة على استخدام التعابير السليمة المناسبة للمقصود.			
ـــ القدرة على إعادة كتابة ما استمعت إليه أوقراءته.			

شكرًا لك على ملئ الإستمارة.

الملحق رقم (05)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أدرار

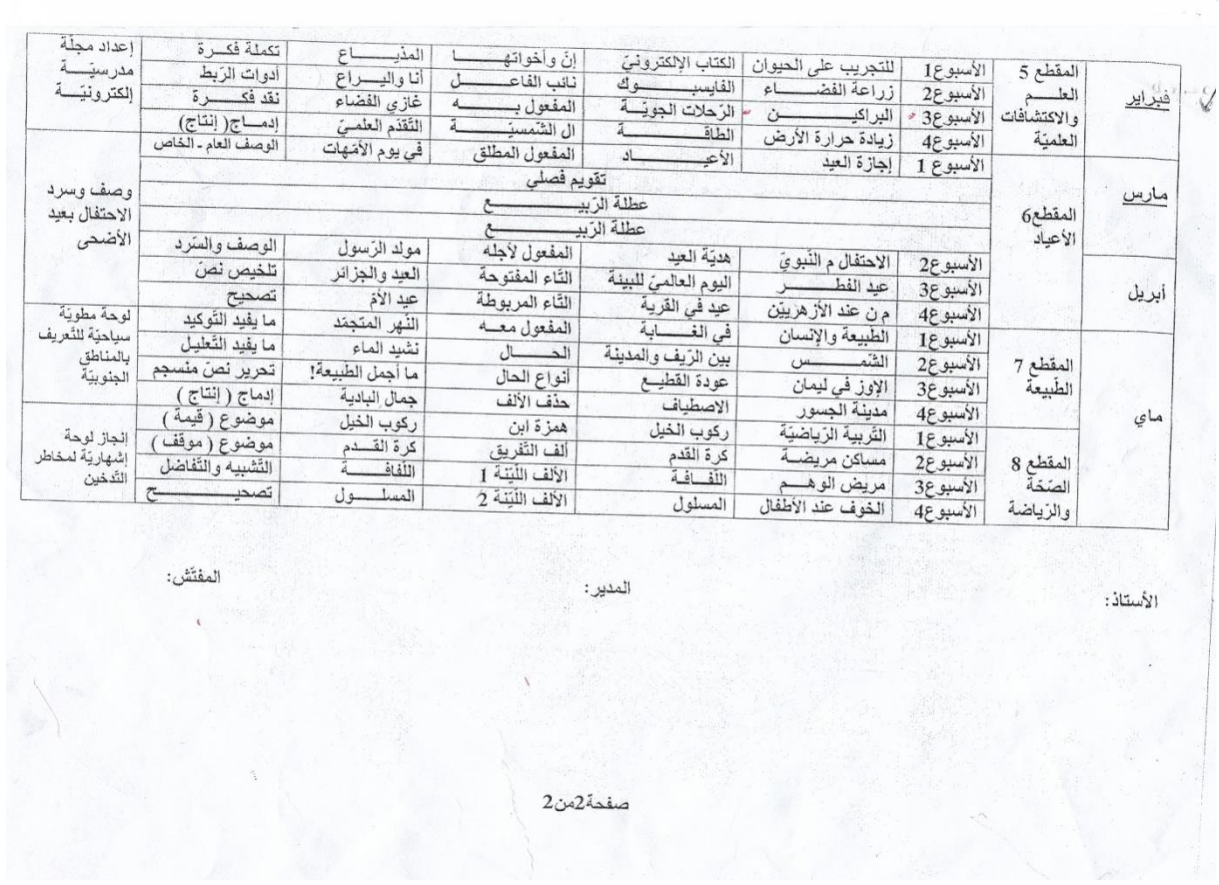
متوسطة عمر بن عبد العزيز

العام الدراسي: 2016 / 2017

المستوى/ الأولى متوسط

المخطّط السّنويّ لبناء التّعلّمات

الشّهور	المقاطع والأسابيع	فهم المنطوق وإنتاجه	فهم المكتوب: قراءة مشروحة	فهم المكتوب: الظاهرة اللّغويّة	فهم المكتوب: النّصّ الأدبيّ	إنتاج المكتوب	المشاريع
سبتمبر	تقويم تشخيصيّ	تقويم تشخيصيّ	تقويم تشخيصيّ	تقويم تشخيصيّ	تقويم تشخيصيّ	تقويم تشخيصيّ	جلسة عائليّة برئاسة الجدّة موضوعها ربط جيل اليوم بالأمس
	الأسبوع1	أمّ السّعد	ابنتي	النّعت الحقيقيّ	أبي	أداب تناول الكلمة	
المقطع 1 الحياة العائليّة	الأسبوع2	في انتظار أمين	قلب أمّ	أزمنة الفعل	رسالة إلى أمّي	تصميم نصّ	
	الأسبوع3	وداع	في كوخ العجوز	الضّمير وأنواعه	أنا وابنتي	السّرد	
	الأسبوع4	زوج أبي	مأما ماما	علامات الوقف 1	رسالة إلى ولدي	إدما ج(إنتاج)	
أكتوبر	الأسبوع1	سطر أحمد منالأمس	حبّ الوطن من الايمان	النّعت السّببيّ	ثق أيّها الوطن	تحرير مقدّمة	وصف شخصيّة وطنيّة متميّزة
المقطع2 حب الوطن	الأسبوع2	ليلة الوطن	متعة العودة إلى الوطن	أسماء الإشارة	وللحرّيّة الحمراء باب	الوصف	
	الأسبوع3	الشّاعر المضطهد	فداء الوطن	الأسماء الموصولة	نوفمبر	إنتاج نصّ (ت م)	
	الأسبوع4	حدث ذات ليلة	الوطنيّ	الفاعل	بشراك يا سعد	تصحيح	
نوفمبر	الأسبوع1	البشير الإبراهيمي	سرّ العظمة	جمع المذكّر والمؤنّث	جميلة بوحيرة	الوصف المادّي	ترجمة لعظيم من عظماء الإنسانيّة
المقطع3 عظماء الإنسانيّة	الأسبوع2	الأمازيغيّة الجزائريّة	فرانس فانون	جمع التّكسير	عمر ورسول كسرى	الوصف المعنويّ	
	الأسبوع3	الإدريسيّ	الرّازي طبيبا عظيما	همزة الوصل	بيتهوفن	التّلخيص	
		تقويم فصليّ					
ديسمبر	الأسبوع4	الإسكندر الأكبر	ابن الهيثم	علامات الوقف2	ماسينيسا	إدماج	
		تقويم ومعالجة					
		عطلة الشّتاء					
يناير المقطع 4 الأخلاق والمجتمع	الأسبوع1	روان والعلم	الواجب والشّخصيّة	المبتدأ والخبر	أغنية البوس	بناء فقرة وصفيّة	تحليل ظاهرة التّسوّل في بلادنا
	الأسبوع2	لنتسامح دائما	الوثيقة	كان وأخواتها	بين المظهر والمخبر	بناء فقرة سرديّة	
	الأسبوع3	الحلّ الأخير	العبوديّة	همزة القطع	سوء المهلكة	فقرات سرديّة ووصفيّة	
	الأسبوع4	معانـاة	مدرسة رغم أنفك	الهمزة في آخر الكلمة	إنّ لكم معالكم	تصحيح	



فبراير	المقطع 5 العلم والاكتشافات العلميّة	الأسبوع1	للتجريب على الحيوان	الكتاب الإلكترونيّ	إنّ وأخواتها	المذياع	تكملة فكرة	إعداد مجلّة مدرسيّة إلكترونيّة
		الأسبوع2	زراعة الفضاء	الفايسبوك	نائب الفاعل	أنا واليراع	أدوات الرّبط	
		الأسبوع3	البراكين	الرّحلات الجويّة	المفعول به	غازي الفضاء	نقد فكرة	
		الأسبوع4	زيادة حرارة الأرض	الطاقة	ال الشّمسيّة	التّقدّم العلميّ	إدماج(إنتاج)	
مارس	المقطع6 الأعياد	الأسبوع 1	إجازة العيد	الأعياد	المفعول المطلق	في يوم الأمّهات	الوصف العام - الخاص	وصف وسرد الاحتفال بعيد الأضحى
		تقويم فصلي						
		عطلة الرّبيع						
أبريل		عطلة الرّبيع						
		الأسبوع2	الاحتفال م النّبويّ	هديّة العيد	المفعول لأجله	مولد الرّسول	الوصف والسّرد	
		الأسبوع3	عيد الفطر	اليوم العالميّ للبيئة	التّاء المفتوحة	العيد والجزائر	تلخيص نصّ	
		الأسبوع4	م ن عند الأزهريين	عيد في القرية	التّاء المربوطة	عيد الأم	تصحيح	
ماي	المقطع 7 الطّبيعة	الأسبوع1	الطّبيعة والإنسان	في الغابة	المفعول معه	النّهر المتجمّد	ما يفيد التّوكيد	لوحة مطويّة سياحيّة للتّعريف بالمناطق الجنوبيّة
		الأسبوع2	الشّمس	بين الرّيف والمدينة	الحال	نشيد الماء	ما يفيد التّعليل	
		الأسبوع3	الإوز في ليمان	عودة القطيع	أنواع الحال	ما أجمل الطّبيعة!	تحرير نصّ منسجم	
		الأسبوع4	مدينة الجسور	الاصطياف	حذف الألف	جمال البادية	إدماج (إنتاج)	
	المقطع 8 الصّحّة والرّياضة	الأسبوع1	التّربية الرّياضيّة	ركوب الخيل	همزة ابن	ركوب الخيل	موضوع (قيمة)	إنجاز لوحة إشهاريّة لمخاطر التّدخين
		الأسبوع2	مساكن مريضة	كرة القدم	ألف التّفريق	كرة القدم	موضوع (موقف)	
		الأسبوع3	مريض الوهم	اللّفافة	الألف اللّيّنة 1	اللّفافة	التّشبيه والتّفاضل	
		الأسبوع4	الخوف عند الأطفال	المسلول	الألف اللّيّنة 2	المسلول	تصحيح	

الأستاذ:

المدير:

المفتّش:

ملخص بالعربية:

في خضم الإصلاحات والتحولات الجديدة التي شهدتها منظومتنا التربوية في ضوء ما يعرف بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات ضمن مشروع الجيل الثاني؛ وتبنيها للمبادئ والأفكار التي إنبثقت عن نظريات التعلم (النظريات السلوكية, النظريات المعرفية). صار تعليم اللغة (اللغة الأم, أو اللغات الأجنبية) يرتكز أساسا على تدريس المهارات اللغوية الأساسية الأربعة (الاستماع, والتحدث (الكلام), والقراءة, والكتابة).

ويأتي هذا البحث لعرض التفسيرات التي قدمتها نظريات التعلم لاكتساب اللغة بشكل عام. واكتساب المهارات اللغوية بوجه خاص. بحيث أنها تمثل اللبنة الأساسية للتعليم والتّعلم في المراحل المختلفة, وعن طريقها يتزود المتعلم بالعارف المطلوبة.

وتشير العديد من الدراسات والتجارب و الأبحاث إلى أن اكتساب المهارات اللغوية بصورة صحيحة يؤدي إلى اكتساب تحصيل دراسي عالٍ مما يعني أن اكتساب المهارات اللغوية السليمة يساعد المتعلم على التّعلم.

Summary:

In the midst of reforms and new trans formation which are made by our educational system on what is knouras; Teaching based on "the competency Approach within the second generqtion project"; and its adoptin to the principles and ideas that stemmed from theories of learning (behavioral theories, cognitive theories).

Language teaching (mother tongue or foreign languages) is mainly based on the teaching of four basic language skills (listening, speaking, reading and writing).

This research presents explanations offered by learning theories to acquire language in general, and to acquire language skills in particular. So that they represent the basic building blocks of teaching and learning in different stages, through which the learner is equipped with knowledge required.

Many studies, experiments and research indicate that acquiring language skills correctly leads to high learning achievement, which means that acquiring good language skills helps the learner learn.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
مقدّمة	أ
مدخل: ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم	5
أولاً: مفهوم الاكتساب	5
ثانياً: مفهوم المهارة	7
ثالثا: مفهوم التّعلم	12
الفصل الأول: المهارات اللّغوية وعوامل اكتسابها	17
توطئة	17
المبحث الأول: مهارتا الاستماع والتّحدث	21
المطلب الأول: مهارة الاستماع	21
أولاً: مفهوم الاستماع	21
ثانياً: أهمية الاستماع	24
ثالثاً: أهداف تدريس الاستماع	26
رابعاً: أنواع الاستماع	27
خامساً: مهارات الاستماع	29
المطلب الثاني: مهارة التّحدث	31
أولا: مفهوم التّحدث أو الكلام	31
ثانياً: أهمية التّحدث	33
ثالثاً: أهداف تدريس التّحدث	34
رابعاً: مجالات الكلام (التّحدث) وميادينه	36
خامساً: مهارات التّحدث (الكلام)	39
المبحث الثاني: مهارتا القراءة والكتابة	42

المطلب الأول: مهارة القراءة	42
أولاً: مفهوم القراءة	42
ثانياً: أهمية القراءة	44
ثالثاً: أهداف تدريس القراءة	47
رابعاً: أنواع القراءة	49
خامساً: مهارات القراءة	51
المطلب الثاني: مهارة الكتابة	54
أولا: مفهوم الكتابة	54
ثانياً: أهمية الكتابة	56
ثالثاً: أهداف تدريس الكتابة	59
رابعاً: أنواع الكتابة ومجالاتها	61
خامساً: مهارات الكتابة	66
الفصل الثاني: نظريات التّعلم وأثرها على تعليمية اللغة	72
توطئة	72
المبحث الأول: نظريات التّعلّم السّلوكيّة	73
المطلب الأول: نظرية التّعلّم بالمحاولة والخطأ لـ"ثورندايك"	73
أولا: التعريف ب"ثورندايك"	73
ثانياً: تفسير "ثورندايك " للتّعلم	74
ثالثاً: قوانين التّعلم عند "ثورنديك"	75
رابعاً: تقييم نظرية "ثور ندايك" (التعلم بالمحاولة والخطأ)	79
خامساً: التطبيقات التربوية لنظرية "ثور ندايك"	81
المطلب الثاني: نظرية التّعلّم الإجرائي "لسكيز".	84
أولاً:التعريف ب"سكينر بورّوس" فريدريك	84
ثانياً: تفسير "سكينر" للتّعلّم	85

ثالثاً: طبيعة ومفاهيم النظرية الإجرائية	87
رابعاً: تقييم نظرية "سكينر" (التّعلّم الإجرائي)	93
خامساً: التطبيقات التربوية لنظرية "سكينر"	95
المبحث الثاني: نظريات التّعلّم المعرفيّة	99
المطلب الأول: النظرية البنائية لـ"بياجيه"	99
أولا: التعريف ب"بياجيه جان"	99
ثانياً: تفسير "بياجيه" للتعلم	100
ثالثاً: المفاهيم الرئيسية في نظرية "بياجيه"	102
رابعاً: تقييم نظرية "بياجيه" (النمو المعرفي)	107
خامساً: التطبيقات التربوية لنظرية "بياجيه"	110
المطلب الثاني: النظرية اللّغوية (العقليّة) لـ "تشومسكي"	113
أولاً: التعريف بـ"نعوم تشومسكي"	114
ثانياً: تفسير "تشومسكي" لعملية اكتساب اللغة وتعلمها	115
ثالثاً: المفاهيم الرئيسية في نظرية "تشومسكي" اللغوية	117
رابعاً: تقييم نظرية "تشومسكي"	122
خامساً: التطبيقات التربوية لنظرية "تشموسكي"	124
الفصل الثالث: تدريس مهارات اللّغة العربيّة وفقاً لنظريات التّعلّم	132
توطئة	132
المبحث الأول: طرق وخطوات تدريس المهارات اللّغوية	132
المطلب الأول : طرق تدريس المهارات اللّغوية	132
أولاً: طرائق تدريس مهارة الاستماع	132
ثانياً: طرائق تدريس مهارة التحدث (الكلام)	135
ثالثاً: طرائق تدريس مهارة القراءة	138

رابعاً: طرائق تدريس مهارة الكتابة	141
المطلب الثاني: مراحل وخطوات تدريس المهارات اللّغوية	145
أولاً: خطوات تدريس مهارة الاستماع	145
ثانياً: خطوات تدريس مهارة التّحدث (الكلام)	148
ثالثاً: خطوات تدريس مهارة القراءة	152
رابعاً: خطوات تدريس مهارة الكتابة	155
المبحث الثاني: الإجراءات المهارية والعلمية في تدريس اللّغة العربيّة – ـــ السنة الأولى متوسط أنموذجاً.	161
المطلب الأول: عينه الدّراسة الاستطلاعية	161
1) أهداف الدّراسة	161
2) منهج الدّراسة	162
3) أدوات الدّراسة	162
4) مجالات الدّراسة	162
5) استمارة استبيان الدّارسة	164
المطلب الثاني : تحليل النتائج الميدانية	165
أولاً:عرض تحليل نتائج استمارة الاستبيان	165
أ – تحليل استمارة الاستبيان الموجهة للأستاذة	165
ب – تحليل استمارة الإستبيان الموجهة للتّلاميذ	175
ثانياً: تحديد بعض الصعوبات وعلاجها	180
خاتمة	186
قائمة المصادر والمراجع	189
ملاحق	196
ملخص الدراسة	207
فهرس الموضوعات	209