ملخص دروس مقياس تعليميّة اللّغة العربية السداسي السادس

السنة الأولى ماستر (تخصص اللّسانيات العامة)

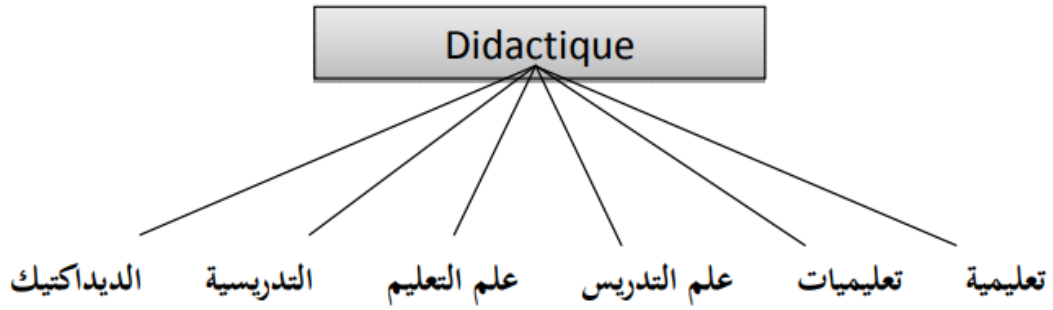
الدّرس الأول: ضبط المفاهيم: (التّعليميّة، التّعليم، التّعلّم)

ضبط المفاهيم: (التّعليميّة، التّعلّم، التّعليم)

تُولي الأمم المتطوّرة كلّ الأهمية لنظامها التّعليمي لأنّه بالتّعليم ترقى الدول والمجتمعات وبضعف التّعليم تضعف وتتأخّر، و "مهنة التّدريس من أشرف المهن التي يختص بها المصلحون، وممارستها ينبغي أن تقوم على أسس من أصول التّربية وعلم النّفس وتجارب المربّين، ثم هي فوق ذلك تحتاج إلى مهارة ومواهب، لتكون لها نتائجها المرموقة في النّهوض بالحياة الاجتماعية"[1]، لهذا وجبت العناية بالتّعليم وجعله في الصّدارة دائما.

1- تعريف التّعليميّة:

المصطلح الأجنبيDIDACTIQUE ، يقابله في اللّغة العربية عدة مصطلحات وهي ترجمة له ، منها: تعليميّة، تعليميات، علم التّدريس، علم التعليميّة، التّدريسية، والدّيداكتيك، وهذا بسبب تعدد مناهل التّرجمة، وللتعليميّة عدة تعريفات نعرض بعضها.



التعليميّة لغة:

[1]- ينظر: محمّد صالح سمك، فن التّدريس للتّربية اللّغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلميةّ، دار الفكر العربي، القاهرة،1998.

لقد تمّ تداوُل مصطلح التّعليميّة في المعاجم الحديثة لكن في المعاجم القديمة لا نجد مصطلح التعليميّة بل نجد أصلها وهو الفعل: عَلِمَ، يَعْلم، تَعْليمًا، فقد وُجد في (لسان العرب): " عَلَّمَهُ العِلْمَ وأَعْلَمَهُ إِيَّاه فَتَعَلّمَه "[1].

وجاء في (قاموس المحيط): " رَجُلٌ عَالِمٌ وَعَلِيمٌ عِلْمُهُ، وعَلّامٌ كَجَهّالٌ، وعلّمه العلم تعليمًا، وعلّام كَكَذّاب، وأَعْلَمَهُ إِيّاه فَتَعلّمَهُ "[2]، ومنه تَعْلِيمٌ، والتّعْليميّة هي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره وعَلَّمَهُ تَعْليمًا ومنه قوله عزّ وجلّ: ﴿وعلَّم آدمَ الأسْمَاءَ كلّها﴾ {سورة البقرة، الآية 31} وقوله ﴿الرَّحْمَان عَلّمَ القُرْآن﴾ {سورة الرّحمن، الآية 01}.

أما في المعاجم الحديثة ترد التعليميّة على أنّها "مصطلح يطلق على كل موضوع يصاغ بهدف التّعليم ويعدّ لمستوى معين".[3]

التعليميّة اصطلاحا:

"اشتق مفهوم التّعليميّة من الكلمة ديداكتيك DIDACTIQUE التي تعني تَعَلَّمَ أو عَلِمَ، والتي اشتقت بدورها من المصطلح اليوناني ديداكتيكوس DIDAKTIKOS ، والتي كانت تطلق على نوع من الشّعر الذي يتناول مع الشرح معارف تقنية أو علمية، وهو يشابه إلى حدٍّ ما الشّعر التّعليمي الذي تم تنظيمه بهدف تيسير العلوم في بلادنا، ليسهل على الطّلاب استيعابها واستظهارها والاستشهاد بها لاحقا عندما تقتضي الضرورة لذلك".[4]

كما تعني فلنتعلّم، أي يعلّم بعضنا البعض، أو أتعلّم منك وأعلّمك.

---

[1]- جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، ضبط خالد الرشيد القاضي، مادة (ع ل م)، دار صبح، ط1، 2006، لبنان.

[2] - الفيروزآبادي محمد الدين محمد بن يعقوب، قاموس المحيط فصل العين، باب الميم، ج04، دار الحديث، 2008. فصل العين، باب الميم، ج04.

[3]- محمد توينجي، المفصل في الأدب، الدار العلمية، بيروت، ط2، ج01، ص 268

[4]- The editors of Encyclopaedia Britannica – Didactic – www.britannica .com – 30/6/2018

والتعليميّة "هي فرع من فروع التّربية موضوعها التّخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة"[1].

وهي "الدّراسة العلمية لتنظيم وضعيات التّعلّم ليحقّق التّلميذ من خلالها أهدافا معرفيّة وعقلية أو وجدانيّة أو نفسيّة أو حركيّة"[2]، فهي " الدّراسة العلمية لطرق التّدريس، وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التّعلّم التي يخضع لها التّعليم قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الجسدي، أو الوجداني أو الحسّي الحركي "[3]، وهناك تعريف آخر مفاده أن "الموضوع الأساسي للتعليميّة هو دراسة الشروط اللازم توافرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السّماح له بإظهار الكيفية التي يشغّل بها تصوراته المثالية، حيث يقرّر بأنّ التعليميّة هي تنظيم تعلّم الآخرين".[4]

ويعرّفها آخرون: "الإجراءات والنّشاطات التي تحدث داخل الفصل الدّراسي، والتي تهدف إلى إكساب المتعلّمين معرفة نظريّة أو مهارة علميّة أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكوّن من مدخلات ومعالجة ومخرجات ومعالجة ومخرجات، فالمدخلات هم المتعلّمين والمعالجة هي العمليّة التنسيقية لتنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينهما وربطهما بالمعلومة السّابقة، أما المخرجات فتمثّل في تخريج طلبة أكفاء متعلّمين."[5]

وبعبارة أدق فإن التعليميّة تؤسّس نظرية التّعليم، فهي تدرس القوانين العامّة للتّعليم بغض النّظر عن محتوى مختلف المواد، فموضوعها هو النشاط التّعليميّ التّعلّميّ، أي نشاط التّعليم والتّعلّم في ترابطهما وفق قوانين العمليّة التعليميّة ذاتها.[6]

2- الفرق بين التّعليم والتّعلّم والتعليميّة:

---

[1]- منصوري عبد الحق، التعليميّة العامة و علم النفس، وحدة اللّغة العربية، وزارة التّربية، الجزائر، ط01، 1999، ص 02

[2]- محمد الدريج، مدخل الى علم التّدريس، تحليل العملية التعليميّة، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط01، 1999، ص 03

[3]- المرجع نفسه، ص03

[4] - المرجع نفسه، ص 03

[5] – العالية حبار، واقع العملية التعليميّة في المدرسة الجزائرية، معهد اللغات، العدد 3، المجلد 2، ص 03

[6] – عبد القادر لورسي، المرجع في التعليميّة، ص 20

نميّز في هذا العنصر بين ثلاثة مصطلحات، رغم أنّها تبدو متشابهة ورغم أنّها مشتقة من المصدر نفسه وهو الفعل (علم) إلاّ أنّها مختلفة من حيث المعنى:

1-التّعليم:

"هو عمليّة يتمّ فيها بذل الجهد من قبل المعلّم ليتفاعل مع طلاّبه ويقدم علما مثمرا وفعّالا من خلال تفاعل مباشر بينه وبين الطّلاب، وقد يحدث التّعليم داخل المؤسّسة التعليميّة أو خارجها، وهو عمليّة شاملة، فيشتمل على المهارات، والمعارف، والخبرات: كالسّباحة وقيادة السّيارات، والحساب، والكيمياء، والشّجاعة، والأخلاق، وما إلى ذلك، كما يطلق مصطلح (التّعليم) على كل عمليّة تتضمن تعليم الأفراد"[1]، وتلقينهم ويعتبر المعلّم في هذا السياق حلقة وصل بين المتعلّم والمعرفة وهو المحور الرئيسي في عمليّة التّعليم إذ تسند إليه هذه الوظيفة ويجب أن تتوافر فيه مجموعة من الصّفات لكي ينجح في عمليّة التّعليم وسوف نتطرّق لها في أركان العمليّة التعليميّة. فالتّعليم بهذا المفهوم هو العمليّة المنظمة التي يمارسها المعلّم بهدف نقل ما له من معارف ومعلومات إلى المتعلّم.

2- التّعلّم:

تعددت تعاريف التّعلّم وأبسطها هو" أن تحصّل وتكتسب معرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدّراسة أو الخبرة والتّعليم "[2]، كما يعرّف التّعلّم على " أنّه تغيّر دائم في سلوك الانسان واكتساب مستمر للخبرات، ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد، ومعرفة عميقة للمحيط الطّبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الانسان من حيث هو كائن مكلّف يحمل رسالة مقدسة "[3]، وهو مرتبط **بالمتعلّم** الذي يجب أن تتوافر فيه مجموعة من الصّفات والتي تعتبر إلى حد بعيد شروطا لإنجاح التّعلّم: النّضج – الاستعداد – الفهم – التّكرار .

---

[1]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرق التدريس، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2013، ص 260

[2]- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة العربية و تعليمها، ترجمة: عبده الراجحي و أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994، ص 25

[3]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2000، ص 91

تتّحد هذه العوامل من أجل تحقيق تعلّم فاعل وفعال فمثلا النّضج يربط بقدرات المتعلّم العقلية والنّفسية والجسدية لذلك نركّز على سنّ المتعلّم أثناء التّعلّم، أما فيما يخصّ الاستعداد فتساهم فيه البيئة المحيطة بالتّلميذ كالأسرة التي تغرس في الطّفل حب الدّراسة والتّعلّم أما الفهم فيرتبط بالمعلّم وحنكته في توصيل المعرفة للمتعلّم والشّرط الأخير تتشارك فيه ثلاثة أقطاب وهي: المعلّم– المتعلّم – الأسرة وذلك من خلال ترديد المعرفة للتّأكد من اكتسابها.

فالتّعلّم إذن هو "عمليّة واعية موجّهة توجيها عقلانيا منظّما داخل برنامج دراسي ترعاه مؤسسات تعليميّة رسمية".[1]

3– التعليميّة:

إذن نلاحظ أن التعليميّة تجمع بين التّعلّم والتّعليم ودراسة تجسيدهما الواقعي والتّطبيقي في الميدان، هذا فيما يخصّ التعليميّة بصفة عامة أما تعليميّة اللّغات فهي تبحث عددا من المجالات والتّخصّصات أهمها:

–"وضع الأسس العلميّة الميدانية التي تسمح بتطبيق فعّال لنظام تربوي مطوّر مرتبط بمستجدات مجتمع في تحرّك كلّي.

–تطوير طرائق التدريس وفق استراتيجية تعلّميّة / تعليميّة تسعى إلى ضمان تعلّم فعّال يحقّق الأهداف المسطّرة.

–توضيح رؤية المدرّس فيما يتعلق بالانشغالات البيداغوجية والمهنية.

–توجيه المعلّم إلى اكتساب المهارات والقدرات التّدريسية من خلال قاعدة العمل التي يجدها في التعليميّة.

–مواكبة المستجدات في عالم التّربية مما يجعل العمليّة التعليميّة في تطوّر مستمر".[2]

– تهتم بالبحث في طرق اكتساب اللّغة وتعلّمها.

---

[1]– حسن مالك، اللسانيات التطبيقية و قضايا تعليم و تعلم اللغات، ص 75

[2]– قاسمي الحسني محمد مختار، تعليميّة النحو، ص433

- تدرس الطّرائق المستعملة في تدريس اللّغة وتعليمها والتّخطيط لها.
- السّعي لإعداد المواد والبرامج الخاصّة لتعليم اللّغة.
- العمل على تصميم الاختبارات الخاصّة باللّغة.
- البحث عن الوسائل التعليميّة اللاّزمة لتعلّم اللّغات.
- العمل على تحليل الأخطاء اللّغوية وطرق معالجتها.

الدّرس الثّاني : - أركان العمليّة التعليميّة (المعلّم، المتعلّم، المعرفة)

أركان العمليّة التعليميّة:

كما سبقت الإشارة أن للعمليّة التعليميّة أقطاب ثلاثة: هي المعلّم، والمتعلّم، والمعرفة:

1- المعلّم:

" التّعليم صناعة لابدّ لها من صانع ماهر، والصّانع الماهر في ميدان العلم والتّعليم هو المعلّم، لذلك يقول ابن خلدون في مقدّمته: "إن حصول المَلكات المباشرة والتّلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا"[1]

فالمعلّم هو القطب الواصل بين المتعلّم والمادة المتعلّمة، وقد أكّد التّراث الإنساني والدّيني على دوره المهم في الحياة وتشكيلها ورسم مستقبلها، وممّا يدلّ على ذلك أن الله جعل الأنبياء معلّمين لبني البشر، إذ جعل آدم أول المعلّمين من الأنبياء، وآخرهم الرسول الأعظم محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم.[2]

كما ورد في "الفقيه والمتفقّه للبغدادي" روي عن محمد ابن سيرين أنّه قال:" إنّما العلم دينٌ فانظروا عمّن تأخذون".

المعلّم حسب محمد زيان حمدان هو صانع التّدريس و اداته التنفيذية و التّقليديّة الرئيسية أي ان المعلّم هو المحرّك الأساسي لعمليّة التّدريس[3].

---

[1] – عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الجيل، بيروت، لبنان، ج1، ص 598

[2] – محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص 24

[3] – عبد الله العامري، المعلم الناجح، دار أسامة، عمان، ط 01، 2009، ص 13

أما جونس يونغ فقد ذكر خصائص لا بدّ أن يتصف بها المعلّم أهمها أن يكون المعلّم مرشد فهو مرشد في رحلة المعرفة حيث يعتمد على تجاربه و خبراته ألنه يعرف الطريق و المسافرين و يهتم اهتماما بالغا بتعليمهم.

فهو مربٍّ و مجدّدٌ وقدوةٌ و باحثٌ وناضجٌ وخبيرٌ ورجلُ المستقبل ويواجه الحقيقة. [1]

وعليه فالمعلّم هو الرّكن الأساسي في العمليّة التعليميّة، حيث يسعى إلى زيادة فاعلية العمليّة التعليميّة اللّغويّة[2]، ومسؤوليته لا تقتصر على تزويدهم بالمعلومات، وإنما تتجاوز إلى مسؤولية قيادتهم. فهو الركيزة الأساسية لإنجاح عمليّة التّعليم بصفته شخص مكوّن وموجّه للتّعليم، فهو محور الرّسالة التّربوية والقائم على إنجاحها فمهما كانت الكتب المدرسية أو المطبوعات والمحاضرات مستوفية للمعلومات فأنّها لن تحقّق الهدف المنشود، إذا لم يتم تدريسها وتذليلها من طرف المعلّم الذي يتوفر على الكفاءة .

ومن أهم **خصائص المعلّم** الفعال:

أ – القدرة العقلية الفائقة، إذ لابد أن يكون الذكاء أحد سماته حيث اعتبر العلماء والباحثون أن نسبة الذكاء فوق المتوسط هي شرط ضروري من شروط نجاح في مهنة التّعليم.

ب– الرغبة في التّعليم: يقبل المعلّم الذي له رغبة في التّعليم على تلاميذه بحب و دافعية و سوف ينهمك في التّعليم فكرا و سلوكا و يتعامل المعلّم الذي يتميز بهذه الرغبة ليس كمهنة و حسب انما كمهنة انسانية تتطلب منه كل محاولة حادة لتطوير العمل التّعليمي المرتبط به فالرغبة الصادقة توفر الاستعداد و هذا الأخير يضمن تطوير القدرات و الحماس العلمي[3]، وتهوّن الرغبة الصعوبات التي يصادفها في مشواره التّعليميّ.

– المعرفة المتطوّرة والكافية: هناك خمس أنواع من المعرفة وهي كالآتي:

1– معرفة عامة تتمثل في معرفة أساليب العلوم و مبادئها وأهم تفاصيلها ودقائقها.

---

[1] – ناصر الدين زيد، سيكولوجية الدّرس دراسة وصفية تحليلية ديوان المطبوعات الجامعية،2007، ص 4

[2] – محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص25

[3] – محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصّفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 02، 2007 ، ص 03

2- معرفة خاصة بموضوع التعليميّة(التخصّص) فبضاعة المعلّم هي المعرفة المتعمّقة لموضوع تعليمه فكلما كان متمكّنا من موضوع تعليمه أقبل عليه التّلاميذ.

3 - معرفة طرق ووسائل التّعليم و تشمل المعلومات النّظرية الخاصّة للتّخطيط والتّعليم و كيفية توصيل المحتوى الدّراسي باستعمال الطّرق فعالة ووسائل معينة وكذلك الإلمام بالمعرفة الخاصة بإدارة الصّف و تقوم بتعليم التّلاميذ و توجيههم.

4 - معرفة التّلاميذ اللذين يعلمهم فهذا النّوع من المعرفة يمكّن المعلّم من تحديد الخصائص الفكرية و الاجتماعية للتلاميذ و من ثم يكون أقدر على اختيار أساليب تعليمهم و توجيههم و إرشادهم و مراعاة الفروق الفردية بينهم.

5- معرفة ذاته فالمعلّم الفعّال هو الذي تكون له دراية بمواطن ضعفه و مواطن قوته و قدراته العامّة في التّعليم[1] ليتسنّى له تطوير نفسه وتحسينها.

6- الشجاعة الأدبية في قول(لا أعرف) ،إذ يتردّد المعلّمون عادة في الإفصاح عن عدم معرفتهم للإجابة عن سؤال ما، و هذا ما يخلّف إعطاء إجابات غير صحيحة.

7- حسن التنظيم والإعداد المسبق، فيجب أن يكون المعلّم قادرا على تنظيم قدرٍ من المعرفة و الأنشطة الملائمة لمستوى التّلاميذ المناسبة لوقت الحصة و توصيلها أو نقلها للتلاميذ و الغرض من ذلك هو الحد من ارتباك التّلاميذ، و تشجيع الحسّ بالمسؤولية الناجمة عن معرفة ما يتوقعه المعلّم في وقت معيّن.[2]

8- الخصائص النّفسية والانفعالية نذكر منها:

1- الاتزان الانفعالي: و هذا حتى يتمكن من اشباع حاجة التّلاميذ الانفعالية من المعروف ان اغلب علماء النّفس يطلقون مصطلح انفعال على الانفعالات القوية التي يصاحبها اضطراب في السّلوك كالخوف والغضب الشّديدين.

---

[1] – السيد سلامة الخميس، التّربية و المدرسة و المعلم، دار وفاء للنشر و التوزيع الإسكندرية، دط2006، ص 265

[2] – المرجع نفسه، ص 265

2- القدرة على التكيّف: حتى يتمكّن من خلق المناخ التّربوي السّوي للتلاميذ و توفير الخبرات اللّازمة لنموّهم و تشجيعهم على اكتساب الخبرة الجديدة و القدرة على التعامل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية بطريقة إيجابية ويتطلب:

- الاهتمام بالتّلاميذ و نموهم الجسمي و العقلي و الانفعالي و الاجتماعي و الروحي.
- احترام شخصية التّلاميذ و ميولهم و رغباتهم و العمل على تحقيقها.
- تحويل المعرفة إلى سلوك وذلك بتطوير المواقف التعليميّة النّظرية الى مواقف حياته لها معنى و فائدة في حياة التّلاميذ.
- الإلمام التّام بالمادة التعليميّة.
- الإيمان بقيمة الابتكار والتجديد وتحديث معلوماته ونشاطاته.
- أن يتّصف بالأمانة والحياد وعدم التحيّز.
- الاجتهاد في نشر روح العمل الجماعي وإشعار الجماعة بأنّه واحد منهم وأن يزرع الاحترام المتبادل بينهم.
- أن يكون متواضعا وغير مغرور بنفسه فتواضع الأستاذ وحبّه لتمرير معلوماته سيجذبهم إليه و يجعلهم يحبونه و يتعاونون معه داخل القسم وخارجه.[1]
- ينبغي أن يكون المعلّم قادرا على تكييف شخصيته و مزاجه مع مستويات و أمزجة التّلاميذ إذ أن معاملته لتلاميذ الصّف الأول تختلف عن معاملته لتلاميذ الصّف الرّابع مثلا.
- ضرورة اقتداء المعلّم بمبدأ التوازن بين اللّين و الشّدة فالمعلّم النّاجح يجب أن لا يكون متعصّبا ولا متساهلا وليّنا معهم فالشدّة المتزايدة تنتج نفورا من المعلّم والمادة والتّساهل الزّائد يولّد الاستخفاف به و بحصته.[2]

ويبرز **دور المعلّم** في حسن تسييره للعمل المدرسي بحيث يتيح لكلّ تلميذ الفرصة للمشاركة في تعليمه، ولا يقتصر دوره على الاهتمام بالمعرفة المقدّمة دون مراعاة خصائص النّمو وطبيعة شخصية

[1] - حسين عبد الحميد، العلم و التّعليم و المعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة الشباب الإسكندرية، 2006، ص 192

[2] - إحسان محمد حسين، علم الاجتماع التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط 01، 2005، ص 187

تلميذه، وطغت هذه النّظرية على السّاحة التّربوية وركّزت اهتمامها على الطّفل وجعلته محور العمليّة التعليميّة الشّيء الذي غيّر تماما من أهداف التّعليم وكذا الأدوار التي يجب أن يؤديها المعلّم داخل القسم ومن أبرز الأدوار التي يقوم بها المعلّم داخل الصّف هي[1]:

أ- **التّخطيط:** لما سيتم تنفيذه لبلوغ الأهداف التدريسية التي حدّدها

ب - التنفيذ: وتعني مجموع الإجراءات العمليّة والممارسات التي يقوم بها المعلّم أثناء الأداء الفعلي داخل الصّف والتّنفيذ على مستوى الدّرس يتطلّب أن يكون المعلّم قادرا على ما يلي:

- تمهيد الدّرس بطريقة تثير اهتمام التّلاميذ.
- الاستخدام الجيّد للسّبورة وتدوين النّقاط الأساسية عليها.
- استخدام الوسائل المعينة والمناسبة.
- مراعاة الفروق الفردية واستعمال التّعليم الجماعي أثناء الدّرس.
- الالتزام بالوقت المخصّص للحصّة.

ج - الإشراف والمتابعة: هي كل الإجراءات والسّبل التي يتّخذها المعلّم في غرفة الصّف من أجل المحافظة على النّظام وضبط حضور وغياب التّلاميذ.

د- التّقويم: هو مجموعة الإجراءات والأساليب التي يلجأ إليها المعلّم للحكم على مدى تحصيل التّلاميذ وإنجازهم واكتسابهم للمهارات من خلال تنظيم البيئة الصّفيّة، ويتحقّق التّدريس بتوفير مناخ صفّي ومريح.

ويمكن تحديد أهم **أدوار المعلّم** في الفصل الدّراسي بصفة عامة فيما يلي:

- الإسهام في بناء الشّخصية المتكاملة للتّلاميذ من كل النّواحي الجسمية و العقلية والاجتماعية و الأخلاقية.

- تشجيع التّلاميذ على الدّراسة و حبّ العلم و العلماء و البحث عن المعرفة و متابعة كل جديد في مجال تخصّصهم.

[1] - نادر فهمي الزيودي، التّعلّم والتّعليم الصّفي، دار فكر للطباعة و النّشر والتّوزيع، الأردن، ط04، 1999، ص 176

– تولي قيادة جماعة الفصل الدراسي و ذلك بأن يكون قدوة حسنة لتلاميذ فصله ومن حيث السّلوك الشّخصي والسّلوك الاجتماعي.

– القيام بدور الخبير في مادة تخصصه بالنسبة لتلاميذ فصله.[1]– إثارة الدافعية والرّغبة عند التّلاميذ - التّخطيط للدّرس– تقديم المعرفة– توجيه النقاش بين التّلاميذ وإدارته– الضبط والمحافظة على النظام– إرشاد التّلاميذ– التقييم.

ومنه فالمعلّم يعتبر ركنا أساسيا في العمليّة التعليميّة، والعنصر الفعّال داخل المنظومة التّربوية وهو المسؤول الأوّل عن التّلاميذ داخل الصّف الدّراسي[2].

2– المتعلّم (الطّالب/التّلميذ) :

يعدّ المتعلّم محور العمليّة التعليميّة، وهو أهم عنصر فيها، حيث يتم على أساسه تطوير الأهداف واختيار المادة الدّراسيّة، والأنشطة التّربوية وطرق التّدريس والوسائل اللاّزمة التي تتماشى مع خصائصه العقليّة والنّفسيّة...

فهو الرّكن الثّاني من العمليّة التعليميّة، والمستهدف بها، فالمتعلّم كائن حي متفاعل مع محيطه لا يعيش بمعزل عن المؤثرات البيئية والحاجات البيولوجية، له موقف من النشاطات التعليميّة، ومن العلم والوجود والعالم، له تاريخه التّعليميّ التي تحكمه جملة من العوامل تحدّد مدى نجاحاته وإخفاقاته وتصوّراته لما يتعلّم.

فعلى المعلّم أن يهتم بجميع العوامل المؤثّرة في عمليّة التّعلّم من نضح واستعداد وخبرة وتنظيم الموقف التّعليمي، بما توصّلت إليه أحدث النّظريات التّربوية بشأن التّعلّم، ومراعاة المبادئ التي تمّ التّأكد من فاعليتها في التّعليم [3].

---

[1] – محمد عبد الحليم ميسى، علم النّفس التربوي للمتعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ط 01، 1991، ص 365

[2] – حمد أبو هلال، تحليل عملية التدريس مكتبة النهضة الإسلامية، الأردن، 1979، ص 15

[3] – محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص25

وما تجدر الإشارة إليه أن المتعلّم في المنهاج التّقليديّ لا يملك أي دور في العمليّة التعليميّة باستثناء تلقيه للمعلومات التي تملى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان، فإنّ المقاربة الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه مسؤولية القيادة وتنفيذ عمليّة التّعلّم.[1]

ومن أهم الخصائص والصّفات التي وجب أن يتّصف بها المتعلّم نذكر ما يلي:

– **النضج:** و يقصد به التغييرات الداخلية في الكائن الحي والتي ترجع الى تكوينه الفيزيولوجي والعضوي خاصة الجهاز العصبي فالتّغييرات التي ترجع الى النّضج هي تغييرات سابقة عن الخبرة و التّعليم.

وأهم أنواع النّضج :

-أ النضج البيولوجي: المتمثل في نضج القشرة المخيّة وهي الجزء الخارجي المحيط بالمخ، و هي المسؤولة عن جميع العمليات الإرادية.

ب– النّضج العقلي: معناه أن يصل عقل المتعلّم الى المستوى الذي يمكّنه من أداء المهام المطلوبة منه.

ج – النّضج الانفعالي: هو أن تحصل منظومة الانفعالات كالخوف الغضب الكراهية... إلخ

– **الانتباه** :هو شرط أساسي من شروط التّعلّم وأهم العمليات العقلية والمعرفية التي تساعد الفرد على الاتصال بالبيئة التي يعيش فيها فهو الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقلية و تساعد الفرد على التّعلّم.

– **الإدراك:** هو الوسيلة التي يتكيّف بها الكائن الحي مع البيئة التي يعيش فيها ولا يتم الإدراك إلا إذا كانت هناك تغييرات بيئية خارجية ولابدّ من وجود الحواس، فالإدراك هو العمليّة العقلية التي تفسّر الآثار الحسيّة للمخ مع إضافة معلومات وخبرات سابقة، وهناك علاقة بين الانتباه والإدراك لأنّهما عمليتين متلازمتين فالانتباه يسبق الإدراك.

– **التّذكر:** هو قدرة الفرد على إعادة ما سبق لتعلّمه والاحتفاظ به في ذاكرته[1].

[1] – ينظر: ليلى بن ميسة، تعليميّة اللّغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، دراسة و تقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط، مذكرة ماجيستر، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2011/2010 ، ص 09

ومن خلال هذه الخصائص التي يجب أن يتّصف بها المتعلّم المتمثّلة في:(النّضج، الانتباه، والإدراك، التّذكر) نستنتج أنّها عمليات عقلية فيزيولوجية تساعد على فهم التّغييرات التي تحدث في البيئة الخارجية ومن هنا لابدّ للمتعلّم أن تتوفّر فيه جملة من الشّروط التي تسهم في تحديد سلوكه ليكون مهيأ لتقبّل الآراء و يمكن تحديد هذا من خلال ما جاء به الغزالي وقد انحصر على النّحو التّالي :

- لابدّ للمتعلّم أن يلتزم بالخلق إذ أن الخلق السيء يبعد المتعلّم عن العلم الحقيقي النّافع.
- التّواضع مع المعلّم والاستماع لنصائحه وتوجيهاته وإرشاداته .
- الإقبال على طريقة المعلّم في اكتساب المعرفة وفهم العلوم.
- إتقان الفن الواحد أو المهارة الواحدة في كل علم قبل الانتقال إلى المهارة الأخرى بتوجيه معين.

-الإقبال على العلوم المحمودة النّافعة بتوجيه من المعلّم.

- **دور المتعلّم :**

ينبثق دور المتعلّم من الأدب التّربوي الذي وفره "روجرز" في كتبه المختلفة سواء كانت في الإرشاد أو العلاج أو علم النّفس، وقد جعل المتعلّم محور اهتمامه و قد تمّ تحديد دور المتعلّم بالدّور المباشر بينما يمارس الأفراد المحيطون به من المعلّمين و المخطّطين والاداريين دورا غير مباشر، ويقوم المتعلّم بأدوار أساسية هامة و هي:

- التعبير عن المشاعر والأفكار.
- ممارسة عمليّة استبصار المواقف والمشكلة والخبرة.
- المبادرة والنّشاط والحيوية في المواقف.
- ممارسة الخبرة والتّعلّم التّفاعلي للخبرات.
- فهم الذّات وصيانتها وتحقيقها.

---

[1] – كريمان بدير، التّعلم النشط، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 01، ص 20 –21

- يؤدّي دورا اجتماعيا فعّالا مع الأفراد المحيطين به.
- يختار موضوع التّعلّم والخبرات التي تعزّز هذا التّعلّم.
- يسهم بمعايير الصّف و قوانينه.[1]
- يؤدي دورا هاما في الصّف المفتوح.

و مما سبق نستنتج أن للمتعلّم أدوارا مختلفة تساهم في تنمية قدراته وتدفعه للمبادرة الفعّالة والنّشاط الدائم والتّفاعل القائم مع المعلّم في كل مجالات العمليّة التّربوية، كما يؤدي دورا أساسيا في عمليّة التّفاعل مع المعلّم بينما يكون دور المعلّم غير مباشر، ويمكن توضيح دوره في المراحل الخمس التي يتم فيها مساعدة المتعلّم على اتخاذ قرار تعلّمه وخبراته:

- المرحلة الأولى: تحديد حالة المساعدة.
- المرحلة الثّانية: اكتشاف المشكلة وتحديدها.

المرحلة الثّالثة: تطوير الاستبصار.

المرحلة الرّابعة: التّخطيط و اتخاذ القرار.

المرحلة الخامسة: تطبيق أسلوب التّعاقد بين المعلّم والمتعلّم.

ونلاحظ من خلال هذه المراحل الخمس أنّه يمكن توضيح دور المتعلّم ومساعدته على اتخاذ قرار تعلّمه وخبراته المعرفية حيث أنّ المرحلة الأولى تسهم في تحديد حالة المساعدة والثّانية تسهم في اكتشاف المشكلة وتحديدها، والثّالثة تطوّر الاستبصار، والرّابعة تساعد على التّخطيط واتخاذ القرار، أما الخامسة فتساعد على تطبيق أسلوب التّعاقد بين المعلّم والمتعلّم .

ومنه يكون هناك تفاعل بين المعلّم والمتعلّم يؤدي إلى تنمية خبراته واستعداداته الفكرية والمعرفية.

3-المعرفة:

[1] – باسم الصرايرة وآخرون، استراتيجيات التّعلم والتّعليم، عالم الكتب الحديث، ط 01، 2009، ص 19

وهي بمفهومها الواسع تشمل كلّ ما يتعلّمه المتعلّم من معارف ويحصّله من مكتسبات، وما يوظّفه من موارد وما يتقنه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عمليّة تعلّمه، التي يقوم فيها ببناء معرفته واستثمارها.

وبعد اختيار المادة التعليميّة وتعديلها يجب التّصميم والتّخطيط لكيفية استخدامها، وهنا لابد من تهيئة الغرفة الصّفيّة وتحضير المعدّات والمواد لتسهيل عمليّة الاستخدام، ومن ثم عرض وتقديم المادة التعليميّة بطريقة سهلة[1].

إذن فالمعرفة هي من عمل الاختصاصيين في المادة، إذ تعود إليهم عمليّة بناء المعرفة الأكاديمية وتحويلها إلى معرفة مدرسية، فكل واحد له طريقة في عمليّة التّعليم .

نستنتج أنّه لا يمكن الفصل بين كلّ من المعلّم والمتعلّم والمعرفة أو المادة التعليميّة، كما أنّ نجاح العمليّة التعليميّة يتأسّس على دراسة العلاقات المتكاملة النّاتجة على التّرابط بين أركانها، فنقص عنصر من أركان التعليميّة يؤدي حتما إلى عدم حدوث عمليّة التّعليم والتّعلّم، وبذلك يمكن القول أنّ التعليميّة تبحث عن العلاقات القائمة بين الأقطاب الثّلاثة (المعلّم، المتعلّم، المعرفة).

الدّرس الثالث: أنواع العمليّة التعليميّة: (العامّة، الخاصّة)

4- أنواع العمليّة التعليميّة:

أ-التعليميّة العامّة:

تهتم بتقديم المبادلات الأساسية والمعطيات النّظرية التي تتحكّم في العمليّة التّربوية من مناهج ووسائل بيداغوجية وأساليب التّقويم، وهي تقوم على أسس طرائق التّدريس وعلى فنون المعارف المختلفة على أسس علميّة ثابتة أهم مظاهرها الطّرق التعليميّة العامّة التي تنطبق على سائر الدّراسات المؤلف بناؤها على حقائق علم النّفس، حتى يستفيد منها المدرّس في سلوكه مع تلاميذه، فيأتي بها موافقة لطبائع التّلاميذ وملائمة لأطوار نموهم في مراحل حياتهم التعليميّة.

[1] – محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التّعليم، تقديم: توفيق أحمد مرعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، ص128

– جعل الدّروس مبنية على أسس من العقل والتجارب، لا على التقليد والتلقين اللذين يطفئان النشاط لدى التّلاميذ ويميت حماسهم.

– اشتراك التّلاميذ في المناقشة والاستنتاج والتجارب، لترسيخ حصائل الدّرس في أذهأنّهم، وتزيد رغبتهم في العلم والاطلاع.

– الاعتماد على الينابيع الطبيعية التي أوجدها الله في التّلاميذ لتكون أبوابا لتربيتهم وتعليمهم ونوافذ لتثقيفهم وتهذيبهم وإعدادهم للحياة.

– التّدرج مع التّلاميذ من السّهل إلى الصّعب، ومن الجزئي إلى الكلي ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المعقول وهكذا، وبهذا يكون للتلاميذ فاعلية ذاتية ودور ايجابي في الدّرس.

ب– التعليميّة الخاصّة:

هي جزء من التعليميّة العامّة وبعبارة أخرى فإن التعليميّة الخاصّة تمثل الجزء التّطبيقي للتعليميّة.

الطّرق التعليميّة الخاصّة:

وهي الطّرق التي يلج إليها كل مدرّس كي يصل إلى أغراضه المعيَّنة من مادته الخاصّة التي يقوم بتدريسها، فاللّغة لها طرق خاصّة بها في التّدريس، والتّاريخ له طرق خاصّة بتدريسه ... وهكذا لكلّ علم من العلوم طرقه الخاصّة التي يمكن تدريسه بها.

ومن المعلوم أنّ لكلّ مدرّس أسلوبه في التّعليم، وطريقته في التّهذيب، ووسائله في التّثقيف، ولكنّه لا بدّ له من الاطّلاع على أراء المربّين وعلماء النّفس، والإلمام بتجارب المختصين وخبرات السّابقين من الأساتذة، ليكون أثره في الأعمال مشكورا وفي تربية النشء محمودا.

وليس الغرض من رسم الخطط في منهج الطّرق الخاصّة، هو تقييد المدرّس في تصرفاته عند مزاولة درسه، وإنّما القصد هو أن تكون عونا له على النّجاح في عمله، ومرشدا له في القيام بواجبه، وعمادا له في عمله وتعلّمه.

الدّرس الرابع: (أبعاد العمليّة التعليميّة، خصائص العمليّة التعليميّة)

أبعاد العمليّة التعليميّة:

–البعد السيكولوجي النّفسي: ويتعلق بالمتعلّم وماله من استعدادات نفسية وخصوصيات فردية أو قدرات وتصورات.

–البعد التّربوي البيداغوجي: يتعلق بالمعلّم ورسالته والسبل التي يمتلكها في تقديم مادته ودوره في تقديم المعرفة لتلاميذه على ضوء تجربته وخبراته وكفاءته ومدى فعاليته في تحسين مستوى المتعلّمين.

–البعد المعرفي: ويتعلق بمادة التخصص من حيث مفاهيمها الأساسية وخصائصه البنيوية ومن حيث الدّرس ومكوناته وعناصر مفاهيمه، فالبعد المعرفي يتعلق ببناء المعارف وصعوبات تفعيلها.

خصائص العمليّة التعليميّة:

أ– تجعل المتعلّم محور العمليّة التّربوية.

ب– العمل على تطوير قدرات المتعلّم في التحليل والتفكير والإبداع.

ج – الانطلاق من المكتسبات القبلية للمتعلّم لبناء تعلّما تجديديا.

د– تشخيص صعوبات التّعلّم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التّعلّم والتحصيل.

هـ– اعتبار المعلّم شريكا في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلّمين.

و– إعطاء مكانة بارزة للتّقويم وخاصّة التّقويم التكويني للتأكد من فعالية النشاط التّعليمي.

الدّرس الخامس: الوسائل التعليميّة(مفهوم الوسائل التعليميّة، دور الوسائل التعليميّة وأهميّتها شروطها وقواعد إعدادها، طرائق التّدريس)

الوسائل التّعليميّة:

- مفهوم الوسيلة التعليميّة :

قيل قديما (رب صورة خير من ألف كلمة) تكشف هذه المقولة عن دور الوسائل التعليميّة في التّعليم فما هو مفهومها ؟

قبل تحديد مفهوم الوسائل التعليميّة تجدر الإشارة إلى أن هناك تسميات أخرى عديدة تطلق عليها من أهمها : وسائل الإيضاح ، المعينات التّربوية ، معينات التدريس الوسائل المعينة ، المعينات التعليميّة ، الوسائل السمعية البصرية الوسائل الوسيطة ، وسائل الاتصال التعليميّة ، الوسائط التعليميّة ، المصادر التعليميّة وآخر هذه التسميات هي تقنيات التّعليم وتكنولوجيات التدريس.

يلاحظ أنّ كافة هذه التّسميات أنّها تعكس تصورا معينا حول طبيعة الوسائل التعليميّة ودورها في عمليّة التّعليم و التّعلّم ، وإن هذه التسميات ربما تعكس أيضا تطوّرا تاريخيا لهذه الطّبيعة وذلك الدّور ، و بعض هذه التّسميات تعدّ مهجورة نوعا ما، مثل وسائل الإيضاح و معينات التدريس والوسائل المعينة ، وبعضها غير دقيق ومحلّ خلاف مثل: تقنيات التّعليم و تكنولوجيات التدريس، ونكتفي بعرض تعريف مختصر ومبسط لمفهوم الوسائل التعليميّة فيما يلي :

هي " مجموعة المواقف والأجهزة التعليميّة والأشخاص الذين تمّ توظيفهم ضمن إجراءات التدريس بغية تسهيل عمليّة التّعليم والتّعلّم، ممّا يسهم في تحقيق الأهداف التعليميّة المرجوّة في نهاية المطاف ".

وهي جميع أنواع الوسائط التي يستخدمها المدرّس في الموقف التّعليمي لتوصيل الحقائق أو الأفكار أو المعاني للتّلاميذ وفق استراتيجية التّعليم والتّعلّم لتحقيق الكفاءات المستهدفة.[1]

فالوسائل التعليميّة يستعين بها المدرّس قصد توضيح المفاهيم التي يريد إيصالها إلى أذهان التّلاميذ وإكسابهم مهارات جديدة ومعارف مختلفة، وهي عديدة ومتنوعة نذكر منها: المجسّمات، السّبورة، الخرائط، الرّسوم، الصّور، الوسائل الصّوتية والبصرية، والكتاب المدرسي[2].

---

[1] – وزارة التّربية الوطنية، مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011 ، ص43

[2] – وزارة التّربية الوطنية ، التسيير التربوي والإداري، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2004، ص31

يمكن القول إذن إن الوسيلة التعليميّة: هي كلّ أداة يستخدمها المعلّم لتحسين عمليّة التّعلّم والتّعليم، وتوضيح المعاني والأفكار، أو التّدريب على المهارات، أو تعويد التّلاميذ على العادات الصّالحة، أو تنمية الاتجاهات، وغرس القيم المرغوب فيها، دون أن يعتمد المعلّم أساسا على الألفاظ والرّموز والأرقام .

وهي باختصار جميع الوسائط التي يستخدمها المعلّم في الموقف التّعليمي لتوصيل الحقائق، أو الأفكار، أو المعاني للتلاميذ لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقا، ولجعل الخبر التّربوية خبرة حية، وهادفة، ومباشرة في نفس الوقت.

دور الوسائل التعليميّة في عمليّة التّعليم والتّعلّم وأهميتها :

يقصد بعمليّة التّعليم توصيل المعرفة إلى المتعلّم، وخلق الدوافع، وإيجاد الرغبة لديه للبحث والتنقيب، والعمل للوصول إلى المعرفة، وهذا يقتضي وجود طريقة، أو أسلوب يوصله إلى هدفه.

لذلك لا يخفى على الممارس لعمليّة التّعليم والتّعلّم ما تنطوي عليه الوسائل التعليميّة من أهمية كبرى في توفير الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليميّة، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عمليّة الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه .

وتنبع أهمية الوسيلة التعليميّة، وتتحدد أغراضها التي تؤديها في المتعلّم من طبيعة الأهداف التي يتم اختيار الوسيلة لتحقيقها من المادة التعليميّة التي يراد للطلاب تعلّمها ، ثم من مستويات نمو المتعلّمين الإدراكية، فالوسائل التعليميّة التي يتم اختيارها للمراحل التعليميّة الدنيا تختلف إلى حد ما عن الوسائل التي نختارها للصفوف العليا، أو المراحل التعليميّة المتقدمة، كالمرحلة المتوسطة والثانوية .

ويمكن حصر دور الوسائل التعليميّة وأهميتها في الآتي :

1 . تقليل الجهد، واختصار الوقت من المتعلّم والمعلّم.

2 . تتغلّب على اللّفظية وعيوبها.

3 . تساعد في نقل المعرفة، وتوضيح الجوانب المبهمة، وتثبيت عمليّة الإدراك.

4 . تثير اهتمام وانتباه الدّارسين، وتنمي فيهم دقة الملاحظة.

5 . تثبّت المعلومات، وتزيد من حفظ الطّالب، وتضاعف استيعابه.

6 . تنمّي الاستمرار في الفكر.

7 . تقوّم معلومات الطّالب، وتقيس مدى ما استوعبه من الدّرس.

8 . تسهل عمليّة التّعليم على المدرس، والتّعلّم على الطّالب .

9 . تعلّم بمفردها كالتلفاز، والرحلات، والمتاحف . . . إلخ .

10 . توضيح بعض المفاهيم المعينة للتّعليم .

11 . تساعد على إبراز الفروق الفردية بين الطّلاب في المجالات اللغوية المختلفة، وبخاصة في مجال التعبير الشفوي.

12 . تساعد الطّلاب على التّزود بالمعلومات العلمية، وبألفاظ الحضارة الحديثة الدالة عليها .

13 . تتيح للمتعلّمين فرصا متعددة من فرص المتعة، وتحقيق الذات.

14 . تساعد على إبقاء الخبرة التعليميّة حية لأطول فترة ممكنة مع التّلاميذ .

15 . تعلّم المهارات ، وتنمي الاتجاهات ، وتربي الذوق ، وتعدل السّلوك .

شروط اختيار الوسائل التعليميّة:

لكي تؤدي الوسائل العلمية الغرض الذي وجدت من أجله في عمليّة التّعلّم ، وبشكل فاعل ، لا بد من مراعاة الشروط التّالية[1] :

1 . أن تتناسب الوسيلة مع الأهداف التي سيتمّ تحقيقها من الدّرس.

2 . دقّة المادة العلمية ومناسبتها للدرس.

3 . أن تناسب الطّلاب من حيث خبراتهم السّابقة.

4 . ينبغي ألا تحتوي الوسيلة على معلومات خاطئة، أو قديمة، أو ناقصة، أو متحيّزة، أو مشوهة، أو هازلة، وإنما يجب أن تساعد على تكوين صورة كلية واقعية سليمة صادقة حديثة أمينة متزنة .

5 . أن تعبّر تعبيرا صادقا عن الرّسالة التي يرغب المعلّم توصيلها إلى المتعلّمين .

---

[1] – ينظر: وزارة التّربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011 ، ص47

6 . أن يكون للوسيلة موضوع واحد محدّد، ومتجانس، ومنسجم مع موضوع الدّرس، ليسهل على الدّارسين إدراكه وتتبعه.

7 . أن يتناسب حجمها، أو مساحتها مع عدد طلّاب الصّف.

8 . أن تساعد على اتباع الطّريقة العلمية في التفكير، والدّقة والملاحظة.

9 . أن تتناسب الوسائل ومستوى التّلاميذ، فكلّما كانت الوسائل حسيّة وتسمح للتّلميذ بالفاعلية والنّشاط، كان ذلك أفضل.

10 . أن تناسب ما يبذل في استعمالها من جهد، ووقت، ومال، وكذا في حال إعدادها محليا، يجب أن يراعى فيها نفس الشرط .

11 . أن تتناسب ومدارك الدّارسين، بحيث يسهل الاستفادة منها.

12 . أن يكون استعمالها ممكنا وسهلا.

13 . أن يشترك المدرس والطّلاب في اختيار الوسيلة الجيدة التي تحقق الغرض.

14. صحة المادة العلمية: كلّ خطأ في المادة العلمية سوف يؤثر سلبا على مدارك التّلاميذ، فاستخدام شريط سمعي لغير مقرئ مختص مثلا فيه أخطاء يفسد المادة العلمية ويشوّهها لدى التّلميذ.

15- كفاية المادة العلمية التي تقدِّمها الوسائل: يجب أن تحتوي الوسائل على القدر الكافي من المعلومات التي تتناسب مع الموضوع وغرض الدراسة، فعرض جزء مبتور من شريط فيديو حول الهجرة النبوية مثلا ينقص من المادة العلمية، ويحدث خللا لدى المتعلّم.

وفيما يتعلق بإعدادها يراعى الآتي :

أ . اختبار الوسيلة قبل استعمالها للتأكد من صلاحيتها.

ب . إعداد المكان المناسب الذي ستستعمل فيه، بحيث يتمكن كل دارس أن يسمع ويرى بوضوح تامين .

ج . تهيئة أذهان الدّارسين إلى ما ينبغي ملاحظته، أو إلى المعارف التي يدور حولها موضوع الدّرس، وذلك بإثارة بعض الأسئلة ذات الصلة به، لإبراز النقاط المهمة التي تجيب الوسيلة عليها.

ومما سبق فإن الوسائل التعليميّة برمتها توفر الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليميّة، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عمليّة الإيضاح إذا ما اعتمد على

الواقع نفسه، فمثلا عندما يناقش المعلّم مع التّلاميذ أركان الصّلاة أو فرائض الوضوء، فأنّه تتشكّل لديهم صورة غير واضحة لا يمكن تحديد معالمها إلا بمختلف الوسائط التي يستخدمها المدرس في الموقف التّعليمي، كعرض قرص مضغوط لكيفية أداء الوضوء والصّلاة، فالوسائل التعليميّة تسهل عمليّة التّعليم على المعلّم، والتّعلّم على التّلميذ[1].

الوسائل التعليميّة ضرورية في تسهيل عمليّة التّعليم، ينبغي على المعلّمين الاستعانة ا في التدريس، وذلك حرصا على الفهم الجيد والسريع للدّروس.

- بعض القواعد العامّة في استخدام الوسائل وفوائدها :

يتفق التّربويون وخبراء الوسائل التعليميّة بعد معرفة قيمتها، والعائد التّربوي منها بأنّها ضرورة من ضرورات التّعلّم، وأدواته لا يمكن الاستغناء عنها، لهذا رصدت الهيئات التعليميّة لها ميزانيات ضخمة لشرائها ، أو لإنتاجها، أو لعرضها وبيعها.

غير أن المشكلة تكمن في عالمنا العربي أن كثيرا من المعلّمين لا يستعينون بها بالقدر الكافي لأسباب منها :

1 . أن هؤلاء المعلّمين لم يتدربوا عليها وهم طلّاب في مراحل التّعليم العام، ولا في مراحل الدراسة في مؤسسات التّعليم، ودور المعلّمين.

2 . أن بعضهم لا يؤمن بفائدتها، وجدواها، ويعتبر استخدامها مضيعة للوقت، والجهد، وأن الطّلاب لن يستفيدوا منها شيئا.

3 . والبعض يخشى تحمل مسؤوليتها خوفا من أن تكسر، أو تحرق، أو تتلف، فيكلف بالتعويض عنها.

وحتى يكون المعلّم معاصرا ومحدثا ورائدا للعمل، لابد له من الإلمام بالوسائل التّقنية الحديثة، وتوظيفها واستخدامها بشكل فاعل ومناسب في الموقف الصّفي ومن الموارد والمصادر الضرورية للتعلّم الصفي ما يلي:

-برمجيات: كتب منتمية للموضوع، برامج، برامج حاسوب، نشرات، برامج صوتية، بحوث متعددة ومنتمية للمواضيع، تقارير ومجلات وصحف ورسوم بيانية وألعاب خاصة...

[1] – وزارة التّربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 47

– أجهزة ووسائل تعلّمية تعليميّة: فيديو، حاسوب، راديو، تلفزيون، تيليفون، مجهر، ساعات كبيرة وصغيرة، مجسمات، سبورات متطوّرة، خرائط متنوعة، أسلاك معدنية وكهربائية...[1]

طرائق التدريس:

تعرّف الطّريقة بأنّها: "الإجراءات التي يتبعها المعلّم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليميّة، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو إثارة مشكلة، أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات".

وبأنّها: "الخطّة أو الأسلوب الفني والتّكتيكي واللّفظي الذي يتبعه المعلّم لتفهيم الدّرس أي للتّلاميذ في أي مادة من المواد الدّراسية سواء كانت نظرية أو علمية أو تطبيقية "[2] أي أنّها الكيفية التي يتناول بها المعلّم تقديم الدّروس للتّلاميذ والذي يتميّز به عن غيره من المعلّمين.

أهم طرائق التدريس:

أهم الطرائق الكلاسيكية:	أهم الطرائق الحديثة
1– طريقة المحاضرة (الإلقاء) 2– طريقة الحوار (المناقشة) 3– طريقة العروض العمليّة 4– طريقة المختبر، أو الطّريقة التجريبية أو العمليّة	1– طريقة المشروع 2– طريقة حل المشكلات 3– الطّريقة الاستكشافية 4– طريقة العصف الذهن

وتعدّ طريقة التّدريس من عناصر المنهاج المهمة التي يستخدمها المعلّم لتنفيذ المنهاج وتحقيق أهدافه و لقد تعددت الأساليب، وذلك لبلوغ الغاية من التّعليم وهي تكوين طالب متعلّما و مثقّفا يكسب

[1] – فتحي ذياب سبيستيان، التدريس الفعّال والمعلّم، الجنادرية للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، 2014، ص 53

[2] – محمود داود سليمان، طرائق وأساليب التدريس المعاصر، جدار للكتاب العالمي، القدس، فلسطين، 2006، ص462

خبرات معرفية متفوّقة يستطيع مواجهة مشاكل الحياة و يتعامل معها بحكمة والتفكير السّليم والخروج من الأزمات بطريقة سهلة. [1]

وبهذا فنحن أمام الجسر الرّابط بين الأركان المذكورة (المعلّم، المتعلّم، المعرفة) وهو المنهاج التّعليمي.

الدّرس السّادس: المنهاج التّعليمي(مفهوم المنهاج(لغة، اصطلاحا)، أنواع المناهج (التّقليديّ، الحديث))

المنهاج التّعليمي:

يمثّل المنهاج التّعليميّ مجموعة الخبرات التّربوية الاجتماعيّة، الثقافيّة، و الرّياضيّة، والفنيّة، والعلميّة التّي تخطّطها المدرسة وتهيؤها لطلّابها داخل المدرسة أو خارجها ليقوموا بتعلّمها بهدف اكتسابهم أنماطا من السّلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى.

معنى ذلك أنّ المنهاج هو محور العمليّة التّعلّمية، فهو مرشد وموجّه للمتعلّم، وهو المنظّم والمربّي، وذلك لما يمتلكه من معارف وقدرات تساعد المتعلّم على المعرفة وتحقيق هدفه.

المنهاج:

مفهوم المنهاج:

أطلق العلماء على المنهاج التّربوي بأنّه هو المنهج التّربوي أو المدرسي إلا أن المعنى واحد.

أ- **لغة:** "نَهَجَ يَنْهَجُ نَهْجًا وَنُهُوجًا، الطّريقُ والأمْرُ: وَضَحَ."[2] المنهج هو الطريق، ونهَج الأمرَ: أَوْضَحَهُ. وهو مستقيمُ المِنْهَاجُ، وَالمَنْهَجُ: الطّريق أيضا، والجمع المَنَاهِجُ.

والنّهْج: "الطّريق الواضح، كالمَنهج والمِنهاج، وبالتّحريك: البَهَر وتتابع النّفس والفعل: كفرح وضرب وأنّهجَ – وضَح وأَوْضَحَ– والدّابة: سار عليها حتى انبهرت، والثّوب : أخلق كَنَهَجَهُ، :كَمَنَعَهُ،

---

[1] – مجدي عزيز ابراهيم، موسوعة التدريس، دار المسيرة، عمان، ط 01، 2004،ج 02، ص 450

[2] – جبران مسعود، الرائد معجم لغوي عضوي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط07، مارس 1992، ص827

ونَهَجَ الثَّوْبَ مثلثه الهاء: بَلِيَ، كأَنْهجَ وَنَهَجَ، كَمَنَعَ: وَضَح وأَوْضَحَ، والطَّريقَ: سَلَكَهُ واسْتَنْهَجَ الطَّريقَ: صَارَ نَهْجًا، كَأَنْهجَ – فُلَانٌ سبيلَ فُلَانٍ: سَلَكَ مَسْلَكَهُ".[1]

ب – اصطلاحا:

إن علماء التّربية يختلفون فيما بينهم في تعريف المنهاج، ويمكن القول إن تعريفاتهم تنقسم إلى مجموعتين :أولهما: "مجموعة التعريفات التّقليديّة للمنهج الدراسي، وتمثّلت في تعريف المنهاج على أنّه المواد الدراسية المنفصلة، أو على أنّه محتوى المقرر الدراسي .

وثانيهما: مجموعة التّعريفات الحديثة الواسعة للمنهج الدراسي، وتمثلت في تعريف المنهاج على أنّه الخبرات التعليميّة، أو على أنّه أنماط التفكير الإنساني، أو أنّه الغايات النّهائية التي تسعى إلى تحقيقها، أو على أنّه خطّة عمل تربوية مكتوبة أو على أنّه نظام إنتاج"[2].

وحاليا فالمنهاج وثيقة تربوية مكتوبة مجسدة مجمل المعارف والخبرات التي يستعملها المتعلّمون بتخطيط المدرسة وتحت إشرافها ويتكوّن من أنشطة متكاملة من الأهداف التّربوية والمعرفة الأكاديمية الدّراسية وأنشطة التّعلّم فضلا عن التّعليم.

والمنهاج بمفهومه الأوسع صار يشمل المعلومات والأفكار والمفاهيم التي يدرسها المتعلّم والنّشاطات التي يقوم بها في محيط المجتمع المدرسي وخارجه وتفاعله مع البيئة وقيامه بمجهوده **الذاتي** في البحث والتّنقيب عن المعرفة واكتسابها بنفسه، بعد أن يفتح المعلّم أمامه الطّرق والمسالك ويرشده إلى كيفية اقتناء المعلومة.[3]

ونستخلص من خلال هذه التعاريف أن المنهاج هو المخطّطات والوسائل والطّرائق التي تقدّمها المدرسة لطلاّبها مجسّدة لمختلف الخبرات والمعارف.

---

[1] – الفيروزبادي ، قاموس المحيط (مرتب ترتيب ألفبائيا وفق أوائل الحروف)، ص 1656

[2] – محمد عبد الله الحاوي، محمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المنهاج التربوية، دار الكتب الجمهورية اليمنية، صنعاء، ط01، 1437 هـ، 2014 م، ص 12

[3]– نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدولية، العلم والإيمان للنشر، ط 1،2012 ، ص25

أنواع المناهج:

أ- المنهاج التّقليديّ:

المنهاج التّقليديّ مرتبط بمفهوم التّربية القديمة الذي كانت التّربية في ضوئه تشدّد على المعرفة الذّهنية، وحشو دماغ المتعلّم بالمعارف وما على المتعلّم فيها إلّا أن يتلقّى المعارف من المعلّم والكتاب المدرسي، ويسترجعها متى ما طلب منه ذلك، وبالتّالي فمعيار نجاح العمليّة التعليميّة هو مستوى القدرة على الحفظ والاسترجاع، وأن المعلّم الجيد وفق هذا المنهج هو المعلّم الذي يمتلك أكبر قدر ممكن من المعرفة، والقادر على توصيلها إلى المتعلّمين، أمّا الطّالب الجيّد فهو القادر على حفظ ما تقدّمه المدرسة وما يتضمّنه الكتاب المدرسي أمّا الأنشطة التي تقع خارج قاعة الدّرس فهي مستبعدة ولا تقع ضمن حدود المنهاج التّقليديّ.

وقد وجّه للمنهاج التّقليديّ العديد من الانتقادات منها:

1-اهتمامه بالجانب العقلي والتنمية الذهنية، وإهماله الجوانب الأخرى فوظيفته تقتصر على الجانب المعرفي ويهمل الجوانب النّفسية والاجتماعية، ويترتّب عن ذلك قصور في توازن نمو شخصية المتعلّم.

2-اقتصر فيه دور المعلّم على التلقين والإلقاء.

3-يهمل الأنشطة اللامنهجية، ولا يهتم بالجانب العملي.

4-لا يلبّي الحاجات النّفسية للطّلبة ولا يراعي الفروق الفردية بينهم.

5-تتّسم العلاقة بين المعلّم والمتعلّم فيه بأنّها تسلّطية قائمة على القصر والإكراه.

6-الطّالب فيه سلبي ولا يعتمد على نفسه في التّعليم.

7-التّعلّم فيه مقصور على مادة الكتاب.

ب-المنهاج الحديث:

بعد أن أظهر المفهوم التّقليديّ عجزا واضحا في مواكبة التطوّرات والاتجاهات التّربوية الحديثة، وعدم قدرته على الإيفاء بمتطلبات المتعلّمين وحاجاتهم، وحاجات المجتمع ومتطلباته، وما أظهرته الدّراسات والبحوث النّفسية التي تناولت الشّخصية الإنسانية، وحقيقة العقل الإنساني تغيرت النظرة إلى

التّربية ومتطلّباتها والمنهج وما يراد منه وأصبح ينظر إلى المنهاج على أنّه ليس قائمة من الموضوعات التي تقدمها المدرسة إلى المتعلّمين، وإنما أنشطة وخبرات متعددة المصادر، وعلى هذا الأساس فإن المفهوم الحديث للمنهاج مشتق من المفهوم الحديث للتّربية الذي تغيّرت وظيفة التّربية بموجبه من مجرد تزويد المتعلّمين بالمعرفة إلى تعديل سلوك المتعلّم وفق متطلبات نموّه، وحاجات المجتمع، وفي ضوء الفلسفة التّربوية التي يتبناها المجتمع، وذلك عن طريق إعادة بناء خبرات الفرد وتعديلها وإثرائها.[1]

وبذلك يمكن القول أنّ المنهاج بالمفهوم الحديث قد حقّق ما يلي:

- قدرات وحاجات الطّلبة الشّاملة.
- حاجات المجتمع؛ فقد أصبحت هناك علاقة فعّالة مع المجتمع.
- المادّة العلمية؛ إذ أصبحت الأساليب والأنشطة جزء لا يتجزأ من المنهج.

-الفرق بين المنهاج القديم والمنهاج الحديث:

1- المنهاج القديم هو مرادف للكتاب المدرسي بينما المنهاج الحديث يعتبر الكتاب المدرسي أو المقرّر هو جزء من المنهاج يمكن تعديله حسب ما تقتضيه الظّروف حيث يمكن إدخال فيه ما يستجد من معلومات جديدة، وقابل للزّيادة والنّقصان.

2- المنهاج القديم يركّز على كمّية المعلومات التي تعطى للطّفل سواء كانت مناسبة لقدراته أم غير مناسبة بعكس المنهاج الحديث الذي يهتم بفائدة هذه المادة، وكم هي مناسبة لمستوى التّلميذ العقلي.

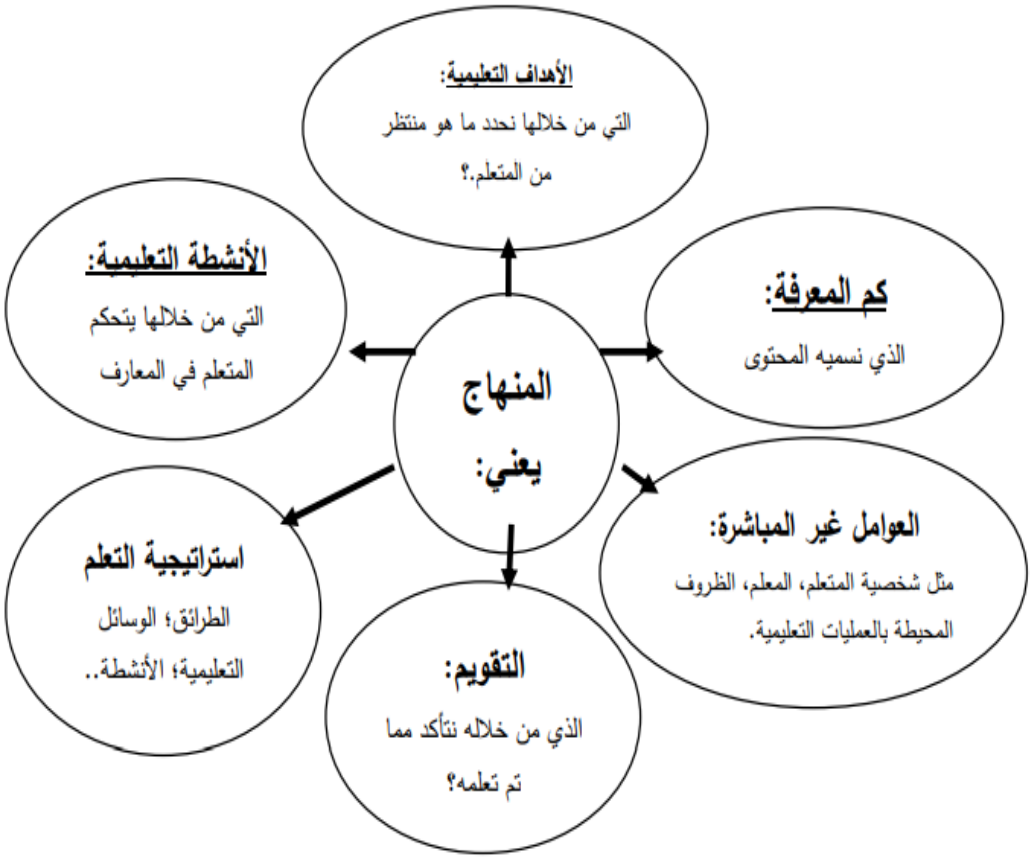
3- محور المنهاج الدّراسي القديم المادة المدرسية، بينما محور المنهاج الحديث التّلميذ.

4- كل مادة دراسية هي محور منفصل عن غيره في المنهاج القديم، بينما في المنهاج الحديث يعتبر منهجا متكاملا وليس منفصلا.

---

[1]-عبد الرحمان الهاشمي، ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للطباعة والنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص31

5- في المنهاج القديم التّلميذ سلبيّ لأن وظيفة المعلّم تلقين المعلومات بينما في المنهاج الحديث الطّالب متفاعل ومشارك ونشط.



شكل رقم (01) يمثل الجوانب التي يتضمنها معنى المنهاج.

عناصر المنهاج: يتكون المنهج المدرسي من مجموعة من المكونات أو العناصر وهي:

شكل رقم (02) يمثل عناصر المنهاج

فالمنهاج إذن هو: " منظومة تضمّ عدّة عناصر ومكوّنات مترابطة متفاعلة تحقق أهدافا تعليميّة محدّدة، وتتكون منظومة المنهاج من ستة عناصر: هي الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل التعليميّة، والأنشطة المصاحبة والتّقويم، حيث يؤثر كل عنصر منها ويتأثّر بباقي العناصر، وتنطلق منظومة المنهاج من الأهداف"[1]

فهو عبارة عن خطّة مدروسة تكون داخل وخارج المؤسسة تعين المعلّم والمتعلّم.

الدّرس السّابع: مقاربات التّعليم (مفهوم المقاربة التعليميّة، المقاربة بالأهداف، المقاربة بالكفاءات، التقويم (تعريفه، أنواعه، أهميّته))

[1] – ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، توزيع جمهورية مصر العربية، المملكة السعودية، ط01، 2010 م، ص11

مقاربات التّعليم:

مفهوم المقاربة التّعليميّة:

المقاربة هي أساس نظري يتكوّن من مجموعة من المبادئ يتأسّس عليها البرنامج أو المنهاج، وبناء عليه فالمقاربة هي الطّريقة التي يتناول بها الدّارس أو الباحث الموضوع، أو هي الطّريقة التي يتقرّب بها من الشيء المراد دراسته.

وهي الكيفية العامّة، أو الخطّة المستعملة لنشاط ما(مرتبطة بأهداف معينة)، والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة، أوحل مشكلة، أو بلوغ غاية معيّنة، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استُخدمت في هذا السّياق كمفهوم تقني للدّلالة على التّقارب الذي يقع بين مكوّنات العمليّة التعليميّة التّعلّمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلّمية، وفق استراتيجية تربوية، وبيداغوجية واضحة.[1]

ويمكن تعريف المقاربة على أنّها قرار تعليميٌّ يتّخذه المدرّس لكي يدعم تعلّم الطّلاب ومشاركتهم، وهي التّفاعلات التي تحدث بين الطّالب وبين المعلّم وبين الطّالب وبين الطّالب.

1- المقاربة بالأهداف:

هي مقاربة بيداغوجية تستلْهِم مبادئها من البَراغْماتيَّة، والبراغماتية -كما هو معلوم- فلسفة غربية تقيس فاعلية الأفكار والنّظريات- أيّا كانت طبيعتها - بمدى نَفعِيتها على مختلف الأصعدة الاجتماعية والنّفسية والاقتصادية، وتستند في جانب منها على السّلوكيّة التي تؤمن إيمانا راسخا بأنّ التّعلّم يجب أن يظهر في شكل سلوكات قابلة للملاحظة هي نِتاج الحافز والاستجابة المتّرتبة عنه. ومن هذا المنطلق، فإن التّعليم بالأهداف يَصْبو- في طبيعته- إلى تحقيق النَّجاعَة في الفعل التّعليمي من خلال انعكاسه كسلوك على الفرد من جهة، وأن يكون هذا السّلوك محكوما بما يترتّب عنه من منفعة تعود على الفرد والمجتمع من جهة أخرى.

[1] - خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، ط 1، 2005، ص 96

و يرى أصحاب هذا التوجُّه أنّ مثل هذه النّجاعة لا تتحقّق إلّا إذا أنيط الفعل التّعليمي، عبر مراحله المختلفة، بدءا بالحصة أو الدّرس، فالوحدات التعليميّة وإلى غاية البرنامج السنوي، بأهداف واضحة في صياغتها، قابلة للتّقويم، ملائمة لمستوى ومدارك التّلاميذ، متناسقة ومتكاملة مع الأهداف الكبرى التي تُسمى عادة بالأهداف العامّة.[1]

و يتمّ التركيز في هذه البيداغوجيا على الأهداف الإجرائية بشكل خاص، لأنّها اللَّبِنات التي تتأسَّس عليها أهداف الوحدة التعليميّة، بل والأهداف العامّة.

الأهداف الإجرائية هي الأهداف المنوطة بكل حصة تعليميّة. وفي ضوئها يتم اختيار الطّريقة التي يقدّم بها مضمون الدّرس، والوسائل الإجرائية التي تسْتنِد عليها هذه الطّريقة لبلوغ الأهداف المسطرة. ومعنى ذلك أن المعلّم لا يُقْدم على درسه إلّا بعد أن يكون قد سطّر له أهدافا، وتصوّر له خطوات ووسائل إجرائية تُفْضي إلى تحقيق هذه الأهداف.

ولا تتحقّق نجاعة الأهداف الإجرائية إلّا إذا توَفَّرت فيها المقاييس التّالية:

أ- تحديد طبيعة الأهداف الواجب تحقيقها (معرفية، وجدانية، حس-حركية).

ب- أن تُصاغ الأهداف في شكل أفعال سلوكية دقيقة، واضحة المعالم، قابلة لأن تُقوَّم بدقّة متناهية في نهاية الحصّة أو الوحدة التعليميّة.

ج- يتوجَّب فيها أن تكون مطابقة للأهداف الخاصة المَنوطَة بالمادة المدرّسة والمستوى التّعليمي، وكذا لتوَجُّهات المنظومة التّربوية وخيارات المجتمع.

د- يخضع تخطيط الأهداف الإجرائية وتقويمها للمحيط والظّروف التي تتحكّم في الفعل التّعليمي وترافقه، كقدرات التّلاميذ وطبيعة المادة والحجم السّاعي المخصّص للدّرس والنّتائج المتوقّعة...الخ.

[1]- ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليميّة، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص 40 وما بعدها.

هـ- إنّ طبيعة الأهداف المنوطة بكلّ حصّة هي التي تتحكَّم في اختيار الوسائل الإجرائية التي يقدّم بها، وطبيعة التّمرين أو التّمارين التي يُقوَّم في ضوئها تحقيق الأهداف.

و- تحفيز مواقف التّعلّم، بحيث يكتفي المعلّم بإثارة هذه المواقف بالوسائل الإجرائية (أسئلة-وسائل إيضاح ...الخ)، التي تستدعي استجابات لدى المتعلّم في شكل أفعال سلوكيّة قابلة للملاحظة والقياس.

ومن هذا المنطلق، فإن صَوْغ الأهداف الإجرائية في شكل" أن يتوصّل التّلميذ إلى تحليل قصيدة مثلا" أمر غير مقبول، لأنّه لا يحمل في طيَّاته الدّقة اللّازمة والقابلية للتّقويم، ذلك أنّ تحليل القصيدة تقنيّة متشَعِّبة الجوانب، متعدّدة القدرات، تتدخّل فيها مهارات متنوعة، بحيث تستلزم أكثر من حصّة لكي يستَوعِبها التّلاميذ وتتمثّل لديهم في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والتّقويم.

وعليه فإن هدفا كهذا لا يَتأتّى تحقيقه إلا عبر مجموعة من الأهداف الإجرائية المعرفية والوجدانية والحس-حركية التي تتوزّع على مجموعة من الدّروس و الحصص.

2- المقاربة بالكفاءات:

قبل التّطرق إلى ضبط هذا المفهوم لابد من الإشارة في بادئ الأمر إلى مفهوم الكفاءة عموما ومعنى الكفاءة في المجال التّربوي تحديدا.

-يرى (G.Tremblay) أنّ الكفاءة تستعمل "للدّلالة عن القدرة في إنجاز مهمة ما بنجاح واقتدار أو التحكم في مجموعة المعارف والمهارات المكتسبة في ميدان محدّد" .[1]

ويرى البعض أنّها تعبّر عن "القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشّخصية في وضعيات جديدة داخل إطار حقله المهني، والابتكار والقدرة على التّكيف مع النشاطات غير العادية" [1].

[1] – وسيلة قرايرية، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلّمي ومفتّشي المرحلة الابتدائية- دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بقالمة-، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، الجزائر، 2010/2009، ص 152

وتعرّف **الكفاءة في الحقل التّربوي** على أنّها: "استعداد يكتسبه المتعلّم أو يُنمّى لديه ليجعله قادرا على أداء نشاط تعليمي ومهام معينة".[2]

هذا ويستعمل بعض المنتسبين لحقل التّربية والتّعليم مفهوم المقاربة بالكفايات بدلا عن المقاربة بالكفاءات لكون المفهوم الأول أكثر اتساعا من المفهوم الثّاني لكنّ الاستعمال الأكثر شيوعا هو المقاربة بالكفاءات[3]، وتفيد هذه الأخيرة أنّها تصور بيداغوجي خاص يرتبط باستراتيجية محدّدة للتعلّم تتركز حول المتعلّم باعتباره محور وهدف العمليّة كلها، وتسعى إلى تنمية قدراته ومهاراته وأهمّ الكفاءات الواجب اكتسابها من طرفه.[4]

إجمالا يمكن فهم مضمون المقاربة بالكفاءات من خلال ثلاثة أسئلة أساسية تحاول الإجابة عنها:

– ما الذّي يتحصّل عليه التّلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكيات وقدرات وكفاءات؟

– ما هي الوضعيات التعليميّة الأكثر نجاعة وملاءمة لإكسابه الكفاءات المرتبطة بمرحلته التّعلّمية وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل المكتسبات السابقة؟

– كيف يمكن أن يقوّم مستوى أداء المتعلّم للتّأكد من تمكّنه الفعلي من الكفاءة المستهدفة؟[5]

التّقويم:

يعدّ التّقويم عنصرا من عناصر المنهاج ، و يختلف عن غيره من العناصر، و قد اختلفت التعريفات حوله و الغاية من استعماله.

---

[1] – أحمد مهدي بلحاج، **المقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات** مقال منشور ضمن الموقع https://eddirasa.com :شوهد يوم 2017/4/11

[2] – فاطمة الزهراء بوكرمة، **الكفاءة – مفاهيم ونظريات** –، دار هومة، الطبعة التاسعة، الجزائر2009، ص144

[3] – يوم 2017/3/19 ، www.infpe.edu.dz

[4] – البتول علوط، تجليات العنف الرمزي الممارس على المعلم في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات– دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بمدينة الجلفة، مجلة تاريخ العلوم، العدد10، ديسمبر2017، ص123

[5] – وسيلة قرايرية، مرجع سابق، ص23

يعرّف التّقويم في مجال التّربية بأنّه العمليّة التي تحْكُم بها على مدى نجاح العمليّة التّربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، ويتم ذلك في كل حصّة دراسية، وعلى ضوئه يتمّ تحديد مدى نجاح أو فاعلية حصّة التّدريس المطبّقة[1].

أنواع التّقويم التّربوي:

1- التّقويم التّشخيصي: هو عمليّة يمكن بواسطتها الحكم على الوضع الآتي عند المتعلّم، بناء على مستواه فيما قبل، و هو إجراء عملي يقام في بداية السنة الدراسية للتّمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبيّن لنا تحكم التّلاميذ في المكتسبات القبلية.

2- التّقويم التكويني: إذا كان التّقويم التّشخيصي يتطلّب إجراء في بداية الدّرس فإن التّقويم التكويني هو الأداة التي تضبط هذه المقاطع وتصحّحها، أي يقوّم بسرعة المتعلّم ومعلومات عن تطوّره، وهو وسيلة معالجة هذا الضعف.

3- التّقويم التحصيلي: هو التّقويم النهائي أو الإجمالي وهو تلك الممارسة التّربوية التي يكلّف بها التّلميذ في نهاية التّعليم قصد الحكم على فعالية العمليّة التعليميّة .

الأهمية التّربوية للتّقويم : ترجع أهمية التّقويم في تحقيقه ما يلي:

– تشخيص العقبات و المشكلات ثم تقديم الحلول.

– الربط بين المجال النّظري و التطبيقي للعمليّة التعليميّة.

– تحسين المنهج المدرسي، والوقوف على مدى فهم التّلاميذ لما تلقوه من معلومات ومدى قدراتهم على تطبيق ما تعلّموه في حياتهم.

- يكشف للمعلّم عن الصّعوبات التي تواجه التّلاميذ فيساعدهم على معالجتها، وعن قيمة ما يستعمله من طرق للتّدريس والكتب، والأدوات، وطرق معاملة التّلاميذ، والاتجاه الذي يسير فيه التّلاميذ.

[1] – يحي علوان، التقويم و القياس ودوره في إنجاح العمليّة التّعليميّة، مجلة العلوم الإنسانية، محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد 11، ماي، 2009 ، ص 18

الدرس الثامن: نظريات التّعلّم(النّظرية السّلوكيّة(تعريفها، مبادؤها)، النّظرية المعرفية(تعريفها، مبادؤها))

نظريات التّعلّم:

تقدم نظريات التّعلّم مبادئ أساسية لفهم الميكانيزمات والطّرق التي يتعلّم بها الأفراد، بناء على مبادئ فلسفية أو تجارب ميدانية وحتى مختبرية.

وعند النّظر إلى هذه النّظريات يتّضح جليّا أنّ كلّ واحدة منها قد تتناسب مع وضعية ديداكتيكية محدّدة أو نوعا معيّنا من المتعلّمين أو بيئة التّعلّم المتوفرة.

فالهدف في الأخير هو محاولة دمج كل من النّظريات أو بعضها أثناء التّخطيط للدّروس وخلال الأنشطة الصّفية بما يخدم عمليّة التّعلّم لدى الطّالب. ونذكر أهم النّظريات وأشهرها:

أ- النّظرية السّلوكيّة:

أ سهمت المدرسة السّلوكيّة في بناء مفهوم جديد للتعلّم ركز على سلوك المتعلّم والظّروف التي يحدث في ظلّها التّعلّم، حيث تغير ارتباط مفهوم التّعليم في إحدى مراحل تطوّره من المثيرات إلى السّلوك المعزّز، فهذه المرحلة تؤكّد ضرورة استخدام الأدوات لمساعدة المعلّم على التّعزيز بدل الاكتفاء بالإلقاء، لأنّ المعلّم غير قادر على تحقيق هذا التّعزيز لوحده، وتساعده تقنية التّعليم بشكل كبير في خلق هذا التّعزيز وتنميته تربويا، ومن أشهر مؤسّسيها (جون واطسون)

ومن مرتكزات النّظرية، التّمركز حول مفهوم السّلوك من خلال علاقته بعلم النّفس، و الاعتماد على القياس التجريبي، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس ...و يعرّف

(بورهوس فريدريك سكينر) السّلوك بأنّه مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي القريب. وهو إمّا أن يتم دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل أو لا يتلقى دعما فيقلّ احتمال حدوثه في المستقبل .المثير والاستجابة: تغيّر السّلوك هو نتيجة واستجابة لمثير خارجي .

التعزيز والعقاب: التّحسينات والمكافآت بصفة عامة يدعم السّلوك و يثبّته، في حين أنّ العقاب ينتقص من الاستجابة و بالتّالي من تدعيم و تثبيت السّلوك .

التّعلّم :هو عمليّة تغير شبه دائم في سلوك الفرد.[1]

-أهمّ مبادئها :

التّعلّم يرتبط بالسّلوك الإجرائي الذي نريد بناءه.

- التّعليم يبنى بدعم و تعزيز الأداءات القريبة من السّلوك.

- المعلّم له مكانة بارزة في العمليّة التعليميّة، يخطّط للعمليّة ويتابعها وينفّذها ويقدّمها لكنّه لا يهتمّ بما يجري في ذاكرة المتعلّم من العمليات العقلية لأنّها داخلية ولا يمكن ملاحظتها أو قياسها مباشرة، وكلّ ما يقع الاهتمام عليه هو استجابة المتعلّم للمثيرات.[2]

[1] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حق تعليميّة اللغات"، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط 02، 2009، ص143

[2] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 145

وبناءا عليه فالنّظرية السّلوكيّة هي التي تدرس سلوك الإنسان، وتحدّد أنشطة التّلاميذ وشخصياتهم، كما أنّ واجب المعلّم يجعل نفسه قدوة حسنة للتّلاميذ في سلوكه وعلى المعلّم تحديد أنواع السّلوك الواجب تعلّمها.

ب- النّظرية المعرفية [1]:

يعتبر (جان بياجيه) مؤسّس النّظرية المعرفية العالم النمساوي ، وهي نظرية مبنية على العلم والتجربة، مما يمكّن التّربويين من فهم العديد من الظّواهر التعليميّة والنّفسية، وهو ما يمكّنهم أيضا من اختيار المسار الصّحيح لتقديم المعرفة .

فالتّعليم عندها لا يكون شاملا إلا بتغيير الإنسان لطريقة تفكيره وبنائه المعرفي والعمليات العقلية التي يوظّفها وليس بما يقوم به سلوكا ظاهرا، حيث تولي اهتماما للمثيرات الخارجية، فالمعلّم يعمل على إعطاء وشرح مناقشة الدّروس ويعمل على تهيئة العمليّة التي تجعل الطّالب باحثا محصّلا لأكبر المعلومات، كما يحتلّ المركز التّعليمي، و يساهم في التّخطيط لأهداف العمليّة التعليميّة ويشارك المتعلّم المعلّم في نشاطه عن طريق شرحه لبعض أجزاء الدّرس ويقوم بالبحوث النّظرية، كما أن الفرد يسعى إلى اكتساب المعرفة عن طريق ما تقوم به ذاكرته من تلقٍّ للمعلومات و تنسيقها .

تقوم النّظرية المعرفية إذن على عدة مفاهيم تفسّر من خلالها عمليّة التّعلّم، ومن هذه المفاهيم :

[1] – عبد المجيد عيساني محمد كمال، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، ط01 ،2012، ص25،26

– الكلّ أو الموقف الكلّي: الكلّ مختلف عن الأجزاء التي تكوّنه، فالحائط كلٌّ، لكن الاسمنت و الماء.. هي أجزاء.

– المعنى :هو ما يتمّ إدراكه شعوريّا، حين تتفاعل الرّموز والدّلالات في تفكير الفرد.

– المعرفة : تشير إلى تفاعل المحتوى المعرفي والعمليات المعرفية.

– تجهيز ومعالجة المعلومات: تركيب بنية معرفية تدمج المعلومات الجديدة، في الخبرات السابقة[1].

أهم مبادئها:

- الاهتمام بالتّخطيط.

- الأنشطة المناسبة لنمو التّلميذ المعرفي.

- إظهار أهمية التنظيم والتفكير في مواجهة المشكلات.

- إظهار دور التّلميذ الاجتماعي.

وأهم ما يمكن قوله عن النّظرية المعرفية، أنّها تسعى إلى التّعليم، وتجعل من الطّالب باحثا يسعى إلى تلقي المعلومات ويطوّرها في الحياة.

[1] – عبد المجيد عيساني محمد كمال، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، المرجع السابق، ص 28

الدرس التّاسع: تعليميّة اللّغة العربية(مفهوم اللّغة (لغة، اصطلاحا)، مفهوم تعليميّة اللّغة العربية، استراتيجيات تعليم اللّغة العربية (مهارة الاستماع، مهارة التّحدّث، مهارة القراءة، مهارة الكتابة))

تعليميّة اللّغة العربية:

مفهوم اللّغة:

أ- **لغة:** واللّغة اللّسْنُ والنُّطْقُ يقال: هذه لغتهم التي يُلْغُونَ بِهَا؛ أَيْ يَنْطِقُون. ولَغْوَى الطَّيْرِ أَصْوَاتُهَا".[1] واختلف في أصل اشتقاق المادة فقيل:

أُخِذت من المَيْلِ في قولهم: لَغَا فُلَانٌ عَنِ الصَّوَابِ إِذَا مَالَ عنه، قال ابن الأعرابي: "واللُّغَة أُخذت من هذا لأنَّ هَؤلاء تكلّموا بكلامٍ ما مَالُوا فيه عن لُغة هؤلاء الآخرين.[2]

وقيل: "مصدرها: اللَّغْوُ، وهو الطَّرْحُ، فالكَلاَمُ لِكَثرة الحَاجَة إليه يُرْمَى بِهِ".[3]

ب- **اصطلاحا:** عرّفها ابن حزم فقال: " ألفاظ يعبر بها عن المسمّيات، وعن المعاني المراد إفهامها، ولكلّ أمّة لغتهم".[4]

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (لغو)، ص290،.

[2]- المصدر نفسه، ص290، مادة (لغو).

[3]- محمد بن محمد بن عبد الرزاق الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد المجيد قطاش، مادة (لغو)، دار الكويت، ط2، 2001م، ج39، ص462

[4]- أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تح: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، ط02، 1983.

فاللّغة ألفاظ وتراكيب يتداولها قوم اصطلحوا عليها وبذلك تحقّق لهم التّفاهم، بالإضافة إلى ذلك توجد أساليب تميّز كلّ لغة عن غيرها "كالحذف والاختصار والكناية والاستعارة وغيرها من الأساليب العربية التي لها أثر في الفهم حال التّخاطب بين المتخاطبين بها ولغة العرب من أوسع اللّغات في التّفنن بهذه الأساليب"[1]، وهذه الأساليب لها بالغ الأهميّة لذلك يجب تعليم اللّغة العربية بمنظورها الشّامل.

مفهوم تعليميّة اللّغة العربية:

انطلاقا من مفهوم التعليميّة ومفهوم اللّغة عموما، يمكن تحديد مفهوم تعليميّة اللّغة العربية والتي هي جزء من تعليميّة اللّغات؛ بمعنى أن الأخيرة هي عبارة عن إطار عام تندرج ضمنه تعليميّة جميع اللّغات، وهي بدورها جزء من التعليميّة عموما.

بهذه الإضاءة السّريعة يمكن تحديد مفهوم تعليميّة اللّغة العربية، والتي هي عبارة عن "مجموعة من الطّرق والتّقنيات الخاصّة بتعليم مادة اللّغة العربية وتعلّمها خلال مرحلة دراسية معيّنة، قصد تنمية معارف التّلميذ واكتسابه المهارات اللّغوية واستعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التّواصلية، كل هذا يتمّ في إطار منظّم وتفاعلي يجمع المعلّم بالتّلميذ،

باعتماد مناهج محدّدة وطرائق تدريسية كفيلة بتحقيق الأهداف المسطّرة لتعليم اللّغة العربية وتعلّمها"، فإنْ تحقّق هذا المفهوم في أذهاننا وجب المعرفة والإحاطة بعناصرها.

[1] - مساعد بن سليمان الطّيار، التفسير اللغوي للقرآن، دار ابن الجوزي، ص35.

استراتيجيات تعليم اللّغة العربيّة:

أشار علماء اللّغة إلى أن فنون اللّغة أربعة تتمثّل في: مهارة الاستماع، ومهارة التّحدّث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة.

أ/ مهارة الاستماع:

تحتل مهارة الاستماع مكان الصّدارة من حيث الأهمية والتّرتيب الطّبيعي للمهارات اللّغوية ، وهي مشتقة من الجذر اللّغوي (س م ع) التي تعني في معجم الوسيط: أنّها (سَمِعَ لِفُلَانٍ، أَوْ إِلَيْهِ، إلى حَدِيثِه. سَمْعًا وسَمَاعًا: أَصْغَى وَأَنْصَتَ).[1]

أما إصطلاحا: فهي عمليّة عقليّة تتطلّب جهدا يبذله المستمع في متابعة المتكلّم وفهم معنى ما يقوله، واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعدّدة.

يمكن تلخيص هذا التعريف في النقاط الآتية:

- الاستماع عمليّة ذهنية عقلية.
- تعتمد مهارة الاستماع على التّركيز والمتابعة لفهم ما يقوله المتكلّم.
- تخزين الأفكار واسترجاعها عند الحاجة.

و"الاستماع عمليّة مركّبة متعدّدة الخطوات، بها يتمّ تحويل اللّغة إلى معنًى في دماغ الفرد، ويتضمّن الاستماع ثلاث خطوات: الاستقبال، والانتباه وإعطاء معنى للمسموع "[2].

وتأخذ مهارة الاستماع أهميّة قصوى في عمليّة الإدراك والتّعلّم، وذلك لأنّ حاسّة السّمع تعدّ حاسّة مهمّة في عمليّة الإدراك الحسّي، والتّعلّم وتحصيل العلوم، فمن الممكن للإنسان تعلّم اللّغة إذا فقد بصره قبل أن يتعلّمها، ولكنّه إذا فقد سمعه تعذّر عليه تعلّم اللّغة، وهذا من الدّلائل على أهمية السّمع في الإدراك وتعلّم اللّغة[3].

---

[1] – مجمع اللّغة العربية ،المعجم الوسيط، ،مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2014، ص 449

[2] – راتب قاسم عاشور ومحمد فخري المقدادي، المهارات القرائية والكتابية، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، عمان، ط2005،1، ص 105

[3] – عبد العزيز الشخص، والسيد التهامي، الإعاقة السمعية واضطرابات التّواصل،جامعة عين شمس،ط02 ، 2009، ص 22

الفرق بين السماع والاستماع والإنصات :

طالما كنّا نعتقد أن السّمع والاستماع والإنصات هي مرادفات لفعل السّمع عن طريق الأذن، لكن هناك فروقا جوهرية بين كل من السّماع والاستماع والإنصات .

"فالسّماع هو عمليّة بسيطة تعتمد على فسيولوجية الأذن وقدرتها على التقاط هذه الذبذبات الصّوتية، وهو أمْر لا يتعلّمه الإنسان لأنّه لا يحتاج إلى تعلّمه.

أمّا الاستماع فهو فنّ يشتمل على عمليات معقدة، فهو ليس مجرد سماع، أنّه عمليّة يُعطي فيها المستمع اهتماما خاصا، وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من الأصوات .

أمّا الإنصات فهو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معين"[1]

يلاحظ مّما سبق أن هناك فروقا بين السماع Auding :،والإنصات Listening ، والاستماعHearken ، وهي جميعها مراحل متعاقبة تبدأ من استقبال الأذن للذبذبات الصّوتية، وتنتهي بعمليّة الاستماع، وتبلغ الذروة في مرحلة الإنصات حيث المبالغة في الاستماع والاستغراق فيه[2].

أهمية مهارة الاستماع:

لمهارة الاستماع دور مهم في تعليم المهارات اللّغوية الأخرى، حيث تكمن أهميتها فيما يلي:

- تنمية اللّغة الشّفوية والمهارات المتعلّقة بها من قدرة على التّعبير، وصياغة الجمل الصّحيحة، النّطق الصّحيح، ترتيب الأفكار وتنظيمها.
- تنمية القدرة على تمييز الأصوات والحروف، والكلمات تمييزا صحيحا.
- إثراء الحصيلة اللّغوية بالعديد من الألفاظ، والأساليب، والعبارات الجديدة، أو تصحيح ما هو خاطئ.

---

[1] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، دار الشّواف للنشر والتوزيع، الرياض، ص 75–76

[2] – وجيه المرسي إبراهيم ومحمود عبد الحافظ خلف الله، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللّغة العربية، النّادي الأدبي بالجوف، ط1، 2010، ص41

– تنمية التّفكير النّقدي لدى الطّفل من خلال ما يسمعه من آراء، وأفكار متّفقة، أو مختلفة حول موضوع معيّن.

– تنمية الذّاكرة السّمعية، والتّدرب على الاحتفاظ بالمعلومات لمدّة أطول.

مهارات مهارة الاستماع:

تتحدّد مهارات مهارة الاستماع في الآتي[1]:

– مهارة متابعة المتحدث مع تركيز الانتباه.

– مهارة استخلاص النقاط الرئيسية في الموضوع وتذكرها.

– مهارة الالتزام بآداب الاستماع.

مهارة تحليل المسموع، وتحديد مواطن القوة والضّعف فيه.

– مهارة تدوين بعض الملاحظات حول المسموع.

– مهارة تذكّر المسموع وحفظه.

أنواع الاستماع:

يختلف نوع الاستماع باختلاف الغاية منه، فتنقسم إلى:

– **الاستماع غير المركز أو الاستماع الهامشي:** وهو الاستماع الغالب في المجتمعات ، ذلك الاستماع الذي تمارسه العامّة تجاه المادّة المسموعة من وسائل الإعلام المرئية أو المسموعة، أو من مجالسهم.

ويُعنَى هذا النّوع من الاستماع بمعرفة الخطوط العريضة لما يقال دون الخوض في التفاصيل ، ودون الحكم عليه ، كما يشوبه خلل في الفهم والنقل.

هذا النّوع من الاستماع يقصد به الحصول على المعلومات.

–**الاستماع الاستمتاعي** : وهو الاستماع الذي يهدف المرء من ورائه إلى المتعة النّفسية والرّوحية، ولا يخلو من فهم وتحليل، وتفسير... إلّا أنّ المتعة تغلب عليه، وذلك مثل

[1] – محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2008، ص 230.

الاستماع إلى من يلقي الشعر، وإلى المحاضر الذي يعمد إلى بثّ روح المرح كما في الأمسيات والمهرجانات.

ويكون المستمع في هذا النّوع في حالة استجابة لما يستمع إليه وهو استماع تذوّقي.

-**الاستماع اليقظ:** وهو النّوع الثّالث ويقصد به (الاستماع الذي يهدف المرء من ورائه إلى المادة المسموعة نفسها؛ بقصد فهمها، وتحليلها، وتفسيرها وذلك غالبا ما يكون في المحاضرات والنّدوات وقاعات الدّروس).

يتطلّب هذا النّوع من الاستماع أن يكون المستمع يقظا منتبها للمادّة المسموعة.

ويصنّف أحمد صومان الاستماع من حيث الغرض إلى ما يلي:

- الاستماع بغرض الحصول على معلومات: أي الاستماع التّحصيلي الذي يتضمّن الانتباه في المسموع، وربط الأفكار ببعضها البعض.

- **الاستماع بقصد الاستماع:** هذا النّوع من الاستماع لا ينبغي إلا التّذوق والاستماع وهذا ليس في مجال الكلمة فقط، بل في مجال الموسيقى أيضا، فإمّا أن يكون راضيا بها أو تعليقا عليها.

- **الاستماع بغرض النّقد والتّحليل:** يتطلّب هذا النّوع من المستمع اليقظة والانتباه إلى المتحدّث

مما سبق يتّضح لنا أنّ عمليّة الاستماع تختلف أنواعها باختلاف الغرض والهدف، فهناك استماع لحل المشاكل، واستماع للاستماع، واستماع للدّرس، واستماع لفك النّزاع...الخ .

أما أنواع الاستماع من حيث **المهارات** فتنقسم إلى ما يلي:

- الاستماع للاستنتاج: وهو استماع تعقبه عمليّة استخلاص الأفكار العامّة، واستنتاج معاني الكلمات غير الواضحة من السّياق.

- **الاستماع للموازنة والنّقد:** وهو الاستماع الذي يتطلّب الموازنة بين المتحدّث والمستمع والتّمييز بين المعاني والأفكار والتّأكد من صحّتها أو خطئها.

- **الاستماع للتّذكر:** وهو عمليّة استرجاع المسموع سابقا وتذكّر محتواه والاستفادة منه من أجل غرض معيّن.

– **الاستماع للتوقّع:** وفيه يتوقّع المستمع ما سيقوله المتكلّم ويعرف هدفه من خلال كلامه حتى يتوصّل إلى مضمون كلام المتحدّث[1].

وينقسم الاستماع من حيث موقف المستمع إلى:

– **استماع من دون كلام :** ويكون فيه المستمع متلقّيا فقط، دون مقاطعة المتحدّث.

ومثال ذلك: أثناء إلقاء المعلّم للدّرس يكون التّلميذ فيه مستمعا فقط.

–استماع وكلام: يتطلّب فيه نقاشا بين المتحدّث والمستمع مع احترام الحوار[2].

– طرق تنمية مهارة الاستماع:

يمكن تنمية مهارة الاستماع لدى التّلاميذ بالعديد من الطّرق والوسائل منها:

– تسجيل بيانات الدّرس: (التاريخ، الفصل، الحصة، المادة)، ثم تسجيل عنوان القطعة المختارة للاستماع مقروءة أو مسجّلة نثرا كانت أو شعرا أو أي مادة أخرى.

– تحديد المفاهيم: وهي الكلمات الجديدة في القطعة، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية للقطعة المختارة.[3]

– تحديد التعميمات: وهي القوانين المرتبطة بالحقائق الموجودة بالقطعة وكذلك القواعد الأخلاقية(الاتّجاهات، السّلوكيّات، القيم).

– تحديد الأهداف التّدريسية: في صياغة إجرائية محدّدة في ضوء المفاهيم والتعميمات المحدّدة سلفا.

– الانتباه: حيث يعمل الفرد على تركيز الانتباه، انتباها لسماع وما يتْبعه من وسائل ومعلومات، وتفسيرها تفسيرا واضحا، ومن تحديده ما يترتّب عليها من سلوك أو فعل وما يصدر من الشّخص .

---

[1] – محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2008م، ص 230

[2] – أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار نهوان للنشر والتوزيع، عمان، 2009م، ص231

[3] – صلاح سمير يونس، وسعيد محمد رشدي، التّدريس العام وتدريس العربية، مكتبة الصّلاح للنشر والتوزيع، مصر، 1999 م، ص 138

– التّركيز على الكلام لا المتكلّم: لأنّ التّركيز على المتكلّم يشتّت الذهن .

– استخلاص الأمور المهمّة في الكلام وإدراك العلاقة فيما بينه للوصول إلى الفكرة الكليّة وإدراك أهدافه.

– مراعاة آداب الاستماع: بدءا بالجلسة الموحية بالاهتمام والإظهار بأنّك مشدود بالمتكلّم ومتجنّباً الكلامَ بدون إذن والحركات الموحية بعدم الاكتراث[1].

- وسائل التّدريب على مهارة الاستماع :

لكي يدّرب المعلّم طلّابه على فن الاستماع، وينمّي مهاراته فيهم، فلا بدّ من وسائل وأساليب تختلف باختلاف المادة الدراسيّة، وعمر المستمعين، نذكر منها:

- استغلال بعض موضوعات القراءة، أو الأخبار اليومية في الصّحف والمجلات، أو الأحداث العابرة، وقراءتها أو إخبار الطّلبة بها، ثم مناقشتهم حولها، بهدف تنمية مهارة الاستماع، وكشف مدى استيعابهم لما استمعوا إليه [2].

– أن يوجّه المعلّم إلى أحد طلّابه رسالة شفويّة قصيرة، ويطلب منه إبلاغ زميله الذي بجانبه، والذي بدوره يقوم بنقل تلك الرّسالة شفويا إلى زميل له آخر، وهكذا حتّى آخر طالب، ...فيقوم ذلك الأخير بإلقاء الرّسالة والتّبليغ، فإن كانت سليمة عرف المعلّم أنّ طلّابه أحسنوا الاستماع.

- أن يطلب المعلّم من طلّابه الانتباه في أثناء قراءة زميل لهم في أي موضوع، والإشارة إلى ما قد يقع فيه من أخطاء (أيّا كانت) بطريقة منظّمة[3].

ومن العوامل التي تساعد في تعلّم الاستماع[4]أيضا نجد:

– أن الأجهزة والمستحدثات العصرية التي تعالج الأذن تعدّدت وتنوّعت، في أي من المجالات فعلى المتعلّم أن يختار منها ما يناسبه.

---

[1] – ألاء جرار، كيف ننمي مهارة الاستماع ، موضوع على النت، آخر تحديث /28 / 12/ 2017.

[2] – وجيه المرسي إبراهيم ومحمود عبد الحافظ خلف الله، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 43

[3] – حمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 154

[4] – إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللّغة العربية والتّربية الدينية، ص 97، 98

– أنّ عمليّة المناقشة الفردية والجماعية تجبر المستمع على أن يكون متابعا لما يقال، ناقدا لما يسمع ومبديا للرأي.

– أنّ التّنافس بين هذه الأجهزة في تقديم المادة التي تثير الانتباه وتشوّق المستمع وتساعد على أن يفهم ما يسمع ويُصدر على تلك المادة بعض أحكامه .

– أنّ عمليّة التعليميّة انتقل جزء كبير منها إلى وسائل الإعلام وبالتّالي زادت الفرصة أمام التّلميذ لكي يمارس الاستماع أكثر.

ب/ مهارة التّحدّث :

التّحدّث لغة: من الجذر (ح د ث) ومن المعاجم التي وردت فيها لفظة (التّحدّث) معجم لسان العرب: "(المُحَادثة والتَّحَادُث والتَّحدُّث والتَّحديث): معروفات، وقولهم : لا تأتيني فتُحدّثُني، قال كأنّك قلت ليس يكون منك إتيان فحديث، إنّما أراد فتحديث، فوضع الاسم موضع المصدر، لأن مصدر حدّث إنما هو التّحديث فأمّا الحديث فليس بمصدر وقوله تعالى: ﴿ وأمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ﴾ {سورة الضّحى، الآية 11 }

أي ؛بلِّغ ما أرسلتَ به، وحدِّث بالنّبوّة التي آتاك الله، وهي أجلّ النّعم."[1]

وجاء في معجم الوسيط: "حدّث: تكلّم وأخبر، وتحدّث: تكلّم، ويقال تحدّث اليه، تحادث القوم: تحادثوا" اي أن التّحدّث في اللغة، هو كل ما يتحدّث به من كلام وخبر".[2]

مهارة التّحدّث هي ثاني مهارات اللّغة العربية، وفن من فنونها، وهي وسيلة رئيسية في التواصل، والتعبير بطلاقة ووضوح، وبها يعبر الفرد عما يدور في ذهنه من أفكار، كما أنّها أكثر الأنشطة اللّغوية شيوعا وانتشارا في العمليّة التعليميّة بمختلف مراحلها .

تُعرّف مهارة التّحدّث أنّها: "مهارة إبداعيّة إنتاجيّة تعتمد على إخراج الأصوات اللّغوية وفهمها ويتّصل ذلك بعدّة عمليات فسيولوجيّة كالتنفّس وتذبذب أو سكون الثّنايا الصّوتيّة الموجودة في

[1] – ابن منظور، لسان العرب، ج2، مادة (ح د ث)، ص 133

[2] – مجمع اللّغة العربية، معجم الوسيط، مادة (ح د ث)، ص

الحنجرة، كما تعتمد على حركة اللّسان الذي يشكّل مع الأسنان والشّفاه وسقف الحلق الصّوت في صورته النّهائيّة "[1].

يتلخّص هذا التّعريف في النّقاط التّالية:

– التّحدّث عمليّة إبداعية تمكّن المتحدّث من إنتاج الأفكار والإبداع فيها بالاعتماد على مخارج الأصوات وفهمها.

– يعتمد التّحدّث على الاتّصال بعمليات فسيولوجية.

– لا يتمّ التّحدّث إلا بجهاز نطقي سليم.

أما حسين الدّيلمي فيعرّف التّحدّث "أنّه عمليّة معقّدة، تؤثّر فيها عوامل كثيرة منها: الحالة النّفسية للمتحدّث والموقف الاجتماعي في أثناء عمليّة الارسال، يزاد على ذلك أنّ التّعبير الشّفوي هو الحصيلة النّهائية لتعليم اللّغة العربية، فجميع فنون اللّغة وفروعها وسائل تعين على إتقان عمليّة التّعبير ببعديها الشّفوي والكتابي".

فحدّد مهارة التّحدّث في النّقاط التّالية:

– التّحدّث عمليّة مركّبة ومعقّدة.

– يتأثّر المتحدّث بالعوامل النّفسية والموقف الاجتماعي في أثناء عمليّة التّحدّث، لأنّه ترجمان لمّا يعالج نفسه.

– التّحدّث فن من فنون اللّغة العربية هدفه التّعبير بنوعيه الشّفوي والكتابي.

أهميّة مهارة التّحدّث:

يعدّ التّحدّث من أهمّ مهارات اللّغة العربية لأنّه يسمح بممارسة اللّغة في التّعبير عن المطالب والرّغبات فيرى علي سامي الحلاق أنّ التّحدّث "خادم ومخدوم، فمن حيث كونه خادما فهو مدخل الأطفال نحو تنمية ثروتهم من الأفكار والمفردات قبل تعليمهم القراءة والكتابة، ومن حيث كونه مخدوما فإن مهارات اللّغة مجتمعة من استماع وقراءة وكتابة تعمل متضافرة من أجل تمكين الطّفل

[1]– حمدي الفرماوي، نيوسيكولوجيا(معالجة اللّغة واضطرابات التّخاطب)، ص 28

من التعبير الجيّد، والتّحدّث بلباقة وتزويده بالتّعبيرات الجميلة والتّركيبات المفيدة وإعانته على تنظيم أفكاره وحسن التّعبير عنها.

– التّحدّث هو الوسيلة السّهلة والسّريعة التي يستخدمها الانسان في علاقته مع الآخرين.

– التّحدّث هو الذي يرسم صورة الشّخصية في أذهان الآخرين.

– التّحدّث هو الشّكل الرئيسي للاتّصال اللّغوي لأي انسان وأهمّ جزء فيه".[1]

ويتّضح مدى أهمية مهارة التّحدّث خاصة عند الأطفال، فالقدرة على التّعبير عن أفكارهم تحقّق شخصياتهم، وتقوّي الرّوابط الاجتماعية بينهم.

أسس تعليم مهارة التّحدّث:

لتعليم مهارة التّحدّث أسس تؤدي إلى تنميتها أهمّها:

–" أن يتم التّعلّم في مواقف طبيعيّة غير مكلّفة .

– الاهتمام بالمعاني والتّركيز عليها، إلى جانب الاهتمام بالألفاظ.

– لفت انتباه التّلاميذ إلى مواطن التّحدّث ومواطن الصّمت وحسن الالتزام بذلك.

– استغلال جميع إمكانات اللّغة العربية لخدمة مهارة التّحدّث، لإشعار التّلاميذ بتكامل فروع اللّغة.

– ينبغي ألاّ يفرض المعلّم شخصيته على تلاميذه.

– عندما ينطق التّلميذ متحدّثا يجب احترامه.

– نقد التّلميذ بعد الانتهاء نقدا بنّاء دون التّعرض لشخصه.

– أن يجري تعليم التّحدّث في جو من الحرّية المقنّنة، أي التي لا تؤدّي إلى إفساد التّعلّم، أو الخروج عن حدود الذّوق والأدب.

– عدم تكليف التّلاميذ التّحدّث فيما يجهلونه أو يفوق قدرتهم على الاستيعاب".[2]

---

[1] – علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية، ص 153–154

[2] – تركي بن عطية مرشود المحمدي، فاعلية استخدام الألعاب اللغويّة في تنمية مهارات التّحدث لدى تلاميذ الصّف الأول ابتدائي، ص 34

فلابدّ أن يراعي المعلّم هذه الأسس لإنجاح تعليم التّحدّث للتلاميذ وتنويع مواضيع المحادثات للخروج من الملل والجمود.

ومن عوامل نجاح مهارة التّحدّث عند التّلاميذ يذكر عبد الله علي مصطفى ما يلي: "الثّقة في النّفس وتعدّ من الأمور التي يحتاجها كل من يقف أمام الآخرين ليتحدّث، وكسب الثّقة بالنّفس والقدرة على التّفكير بهدوء أثناء التّحدّث إلى النّاس ليس أمرا صعبا وليس موهبة وهبها الخالق لأفراد قليلين، إذ باستطاعة كل فرد أن ينمّي الطاقة الكامنة إذا ما كانت لديه رغبة كافية لذلك".[1]

وحدّدها علي أحمد مدكور في "– الرغبة في التّحدّث التي تدفع الطفل إلى التّفاعل مع الموضوع وإظهار الحماسة أمام المستمعين ممّا يزيد ارتياحهم ومشاركتهم واحترامهم وتقديرهم له فيكون ذلك حافزا له.

– مساعدة الطّفل في الإعداد والتّحضير للموضوع الذي يريد التّحدّث فيه، يحدّد الأفكار ويرتّبها، ويستحضر الأدلّة والشّواهد.

– التّدريب الذّاتي لأنّه السّبيل إلى كسب الثّقة وعلاج الخجل، ويمكن أن يتم ذلك بإلقاء الموضوع أمام آلة تسجيل.

– تحديد عناصر الموضوع والأفكار الرّئيسية والشّواهد والأمثلة وتدوينها للاستعانة بها وقت الحاجة، وحفظها بشكل أفضل".[2]

ج/ مهارة القراءة:

القراءة هي الفن الثّالث من فنون اللّغة العربية، وتعدّ ركنا أساسيا في المهارات اللّغوية.

تعريف القراءة:

– **لغة:** جاء في معجم الوسيط:" قَرَأَ الكِتَابَ، قِرَاءَةً، وَقُرْآنًا، تَتَبَّع كَلِمَاتِه وَلَمْ يَنْطِقْ بِهَا"[3].

أي بمعنى النُّطْقُ وَالتَّتَبُّعُ.

---

[1] – عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط3، 2010، ص 155

[2] – علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، 2006، ص158

[3] – مجمع اللّغة العربية، معجم الوسيط ، مادة (ق ر أ)، ص: 722

وجاء في مختار الصّحاح: "قَرَأَ الكِتَابَ قِرَاءَةً وقُرْءَانًا، وَقَرَأَ الشَّيْءَ قُرْءَانًا بِالضَّمِّ أَيْضًا جَمْعُهُ وَضَمَّهُ، وَمِنْهُ سُمِّيَ القُرْآنُ لأنّه يَجْمَعُ بَيْنَ السُّوَرِ ويَضُمُّهَا "[1]، وقوله تعالى: ﴿ إِنّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْءانَه﴾ {سورة القيامة، الآية 17}.

إصطلاحا:

تعرض الكثير من الباحثين والدّارسين لمفهوم القراءة، منهم من رأى أنّها:" هي عمليّة فك الرّموز، وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة".[2]

ومنهم من يرى بأنّها" عمليّة للتّعرف على الرموز ونطقها نطقا صحيحا بمعنى الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق وذلك بتحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات ذات معنى، ثم فهمها أي ترجمة الرموز ومنها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ، وليس في الرّمز ذاته".[3]

ومن عرّفها بـ: "إدراك الرّموز المكتوبة والنّطق بها، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة، ثم التّفاعل مع ما يُقرأ، وأخيرا الاستجابة لما تُمليه هذه الرّموز".[4]

من خلال هذا التعاريف يتحدّد مفهوم القراءة بـ:

-إدراك القارئ لما هو مكتوب من رموز والنّطق بها.

-أن يقرأ ما يستوعبه ويترجمه إلى أفكار.

-الوضوح والدّقة للمادة المقروءة.

-تحدث الاستجابة من خلال التّفاعل لما يقرأه.

فالقراءة إذن عمليّة تفكير معقّدة تشمل أكثر من التّعرف على الكلمات المطبوعة، فهي في رأي كثير من المفكّرين عمليّة معقدة تستهدف تفسير الرّموز التي يتلقّاها القارئ عن طريق

---

[1] – الرازي محمد بن أبي بكر: مختار الصّحاح، مكتبة لبنان، بيروت، 1986 ، مادة ، "قرأ" ص 220

[2] – كريمان بدير، التّعلم الإيجابي وصعوبات التّعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة: عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 2006، ص 106

[3] – الدليمي طه علي حسن وآخرون، الطرائق العلمية في تدريس اللّغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 103

[4]– سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية، ص 26

عينيه ، وتتطلّب الرّبط بين الخبرة الشّخصية ومعاني هذه الرموز. ،وعلى هذا فالقراءة عمليّتان منفصلتان:

– العمليّة الأولى: الشّكل الميكانيكي أي الاستجابات الفيسيولوجية لما هو مكتوب، تستجيب خلالها أعضاء القراءة وأجهزتها لدى القارئ لإدراك المقروء إدراكا لفظيا منطوقا طبقا للرّموز المستخدمة في الأداء التّعبيري اللّغوي.

العمليّة الثّانية: عمليّة عقلية ذهنية، يتمّ خلالها إدراك المعنى الذي توحي به الألفاظ وتفسير محتوى الرّموز اللّفظية، وهي عمليّة تشمل التّفكير والاستنتاج .[1]

وما نستخلصه من هذه المفاهيم أنّ عمليّة القراءة تعتمد على أسس أربعة وهي: التّعرف والنّطق والفهم والتّفاعل وحلّ المشكلات والتّصرف في المواقف الحيوية على هدي المقروء.

– مهارات مهارة القراءة:

القراءة عمليّة معقدة تتطلّب عددا من المهارات، وقد أجملها محسن علي عطية في الآتي:

- مهارة الاسترسال في القراءة.
- مهارة التّمييز بين الحروف المتشابهة والمختلفة.
- مهارة إدراك المعاني من خلال السّياق.
- مهارة التّعبير الصوتي.
- مهارة السّرعة في القراءة.

ومنه فإن مهارة القراءة تنتج مهارات جديدة تمكّن القارئ من النطق السليم لما هو مكتوب، وتكون له ثروة لفظية من الكلمات.

أنواع مهارة القراءة:

تنقسم مهارة القراءة من حيث أدائها إلى:

[1] – أحمد بدران عبد المنعم، التحصيل اللغوي وتنميته، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط 1، مصر، 2008، ص21 ، ينظر أيضا: فتحي علي يونس، التواصل اللغوي والتّعليم، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1995، ص 60

1- القراءة الصامتة: وهي "عمليّة فكرية لا دخل للصوت فيها. وهي حل للرموز المكتوبة وفهم لمعانيها بوضوح ودقة، تحدث بانتقال العين فوق الكلمات، وإدراك مدلولاتها دون صوت أو تحريك لسان"[1].

و القراءة الصّامتة " تكون بالعين فقط، فهي سريّة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان ولا شفة، بمعنى آخر أنّ القارئ يعتمد فيها على عينه وعقله فقط، ويحرص القارئ فيها على التأمّل الجيّد، وحصر الذهن في المقروء، والانتباه أي ترتيب الأفكار وتجاوز الانشغال بالمثيرات الخارجية، ولكي تكون القراءة الصّامتة صحيحة يجب على القارئ أن يقاوم أي نوع من أنواع السّهو والشّرود الذّهني "[2].

أي أنّ القراءة الصّامتة تكوّن خبرات جديدة للقارئ دون استخدام أعضاء النّطق ، وهي أسرع من القراءة الجهرية.

ومن مزايا القراءة الصامتة أنّها:

- تأخذ وقتا أقل من القراءة الجهرية، ولذلك فهي أسرع، لأن العمليات العقلية والميكانيكية في القراءة الجهرية أكثر.

- تساعد على التّركيز والفهم في القراءة وذلك بما توفّره من هدوء يسمح للذّهن بالانشغال بالمعاني وتحليلها واستيعاب المضمون وترسيخه[3].

2-القراءة الجهرية :" يقصد بها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع بحيث يراعى سلامة النّطق، وعدم الابدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة "[4]، فمن خلالها يتمكّن المدرّس من معرفة أخطاء تلاميذه أثناء القراءة ويقف على مدى إجادتهم للنّطق.[1]

---

[1] – بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللّغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عمليّة)، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمان ،الأردن، 2013، ط01، ص 84

[2] – الدليمي طه علي حسن وآخرون ، الطّرائق العلمية في تدريس اللّغة العربية، ص 115

[3] – عيساني عبد المجيد، اللّغة بين المجتمع والمؤسسات التعليميّة، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2010، ص156

[4] – عبد الرحمان سعد وآخرون، الاستعداد لتعلّم القراءة تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال، مكتبة الفلاح، القاهرة، مصر، ط 1، 2002، ص50

فهي:" العمليّة التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى"[2].

أي أن القراءة الجهرية هي تفسير للرموز المكتوبة إلى منطوقة مع مراعاة سلامة المعنى، وهي أصعب من القراءة الصّامتة، وتستغرق وشقتا أكثر منها.

ومن مزايا القراءة الجهريّة أنّها هي أحسن وسيلة لإتقان النّطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى خصوصا في الصّفوف الأولى.[3]

وبممارستها المستمرة يتعوّد المتعلّم على الشّجاعة في مواجهة السّامعين، وتعزّز لديه شعور الثّقة بالنّفس من خلال حسن الأداء، ويبتعد عن الخجل شيئا فشيئا .

كمـا تساعد الصّفوف الرّاقية على تذوّق الأدب ؛ بتعرّف نواحي الانسجام الصّوتي والموسيقى اللفظية .[4]

- أهداف تعليم مهارة القراءة:

يوجد العديد من الأهداف التي نرجوها من تعليم مهارة القراءة منها:

- زيادة سرعة المتعلّم في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة.
- زيادة قدرة التّلميذ على القراءة والفهم لدروس القراءة وغيرها من المواد.
- تشغيل تلاميذ الفصل جميعا، وتعويدهم على النّفس في الفهم، كما تعوّدهم حبّ الاطّلاع، وفيها مراعاة للفروق الفردية بينهم، إذ يستطيع كل فرد أن يقرأ وفق المعدّل الذي يناسبه.
- تيسّر للمعلّم الكشف عن أخطاء التّلاميذ في النّطق.
- إختبار قياس الطّلاقة والدّقة في النّطق والإلقاء.

---

[1] – عبد العال عبد المنعم سيد، طرق تدريس اللّغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة،2002 ، ص76

[2] – فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللّغة العربية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ط01، ص 34

[3] – عبد العال عبد المنعم سيد، طرق تدريس اللّغة العربية، ص 69

[4] – المرجع نفسه، ص 69

– تساعد على الرّبط بين الألفاظ المسموعة والرّموز المكتوبة.[1]

إن الهدف العام لتعليم مهارة القراءة هو: جعل التّلميذ قادرا على النّطق بفصاحة، وأن يصبح مقتدرا على القراءة وفق القدرات المتاحة له.

– مهارات مهارة القراءة:

من المعروف أن القراءة عبارة عن مجموعة من المهارات التي يجب على القارئ المُجيد الإلمام به لكي تكون القراءة سليمة صحيحة ويمكن حصر تلك المهارات في الآتي:

– من الناحية المعرفية(بنية الكلمة)، ومن الناحية اللغوية (حركة إعراب آخر الكلمة)، وذلك حسب موقعها في الجملة.

- تغيير نبرة الصّوت حسب المعنى، كالاستفهام والإخبار والطّلب.

- السّرعة القرائية: هي من أهم المهارات التي لابدّ للمعلّمين والمدرسة والمنهاج من الحرص على تحقيقها.

- إكساب التّلاميذ عادات القراءة الصّحيحة، ومهاراتها المتمثّلة في سلامة النّطق وإخراج الحروف من مخارجها وجودة الإلقاء، وفهم المقروء والاستماع له.

-إثراء معجمات الأطفال اللّغوية بالأساليب والألفاظ.

- النّهوض بالتّذوق النّفسي والجمالي والوجداني عن طريق إكسابهم التّعابير الرّاقية والمعاني البارعة والصّور الخلّابة.

- قدرة المتعلّم على التّركيز وجودة التّلخيص للمادة المقروءة إضافة إلى القدرة على التّذكر والتّحصيل[2].

وقد أضاف الدليمي إلى تلك المهارات[3] :

- التّفاعل مع المقروء ونقده.

---

[1]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ص 142

[2] – ينظر: عبد الفتاح البجة، تعليم الطفل المهارات القرائية والكتابية: دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، ص 166

[3] – الدليمي طه علي حسن وآخرون ، مرجع سابق ، ص05

- حركة العين أثناء القراءة ووضعية القارئ.

– طرق تعليم مهارة القراءة:

يحدّد أغلب علماء التّربية والباحثين، طريقتين لتعليم وتعلّم القراءة، وهما :

– الطّريقة التركيبية:

وتعتمد على البدء بتعليم الحروف ثم التّدرج إلى الكلمات ثم إلى الجمل، ففيها يهتمّ المعلّم بتوجيه أنظار الأطفال وأذهانّهم أولّا إلى الحروف الهجائية، وأصوات هذه الحروف، ثم يتدرّج بهم إلى نطق كلمات تتكوّن كلّ منها من حرفين وأكثر، ولهذا سميت "الطّريقة التركيبية"، لأنّها تقصد أولا إلى الأجزاء، ثم إلى تركيب هذه الأجزاء، لتكوين الكلّ، وتسمّى أيضا " الطّريقة الجزئية. "[1]

الطّريقة التحليلية :

وتعتمد على البدء بالكلمات، والانتقال منها إلى الحروف، وأساس هذه الطّريقة معرفة الطّفل كثيرا من الأشياء وأسمائها من قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه كلمات ممّا يسمعه ويستعمله في حياته ثم يعلم الكلمات صوتا وصورة، ثم ينتقل تدريجيا إلى النّظر في أجزائها، كي يقدر على تهجيتها عند مطالبته بكتابتها، ولهذا سميت (الطّريقة التحليلية) لأنّ الطّفل يتعلّم الكلمة مركّبة ثم يحلّلها إلى أجزائها وهي الحروف؛ وتسمى أيضا الطّريقة الكلية، لأنّها تبدأ بتعليم الكلّ وهو الجملة أو الكلمة، ثم ينتقل إلى الجزء وهو الحرف[2].

أما الطّريقة المفضّلة في تعليم القراءة للمبتدئين ينبغي أن نشتقها من الطريقتين السّابقتين وما انبنى عليها من محاسن، ونتجنب عيوبها ولنا أن نسميها الطّريقة التركيبية التحليلية أو "الطّريقة المزدوجة" أي التي تجمع بين التركيب والتحليل، وأهم عناصر الازدواج في هذه الطّريقة :

– أنّها تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعاني، وكذلك ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة .

---

[1] – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، ص78

[2] – عبد العليم إبراهيم، عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، ص 81

– تقدم لهم جمل سهلة تتكرر فيها بعض الكلمات.[1]

– تعنى بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا لتمييز أصوات الحروف، وربطها بحروفها.

– تبدأ بالكلمات القصيرة، مما يستعملها الأطفال في حياتهم، ويعبّرون عن حاجاتهم، وأن يراعى فيها استخدام الصّور الملوّنة والنّماذج والحروف الخشبية، وتكليف الأطفال عمل حروف أو كلمات في حصص الأشغال أو الرسم، وبهذا يمارس الأطفال عمليّة القراءة في إطار شائق محبّب[2].

د/ مهارة الكتابة:

الكتابة هي المهارة الرّابعة من المهارات اللّغوية، كما أنّها وسيلة من وسائل التّعليم والتّعلّم،

وقد تناول الباحثون نظام الكتابة العربية منذ أقدم العصور، ورأوا فيه مشكلات كثيرة ومتعدّدة، أبرزها : الشّكل، قواعد الإملاء، اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة[3]، وذلك أن الكتابة تأتي متأخرة بالنسبة لهذه المهارات، ليس لأنّها أقلّ أهمية، بل لأنّها تؤسس على المهارات الأخرى للّغة، فهذه المهارات تعتبر روافد تستقي منها الكتابة مادتها وأفكارها، فالتّلميذ لا يكتب إلا ما سمعه، أو قرأ عنه، أو تحدّث به.

– تعريف الكتابة:

لغة: عرفها القلقشندي بأنّها" لغة مصدر كَتَبَ يَكْتُبُ كِتَابًا وَكِتَابَةً وَمَكْتَبَةً وَكَتَبَهُ فَهُوَ كَاتِبٌ، ومعناها الجَمْعُ، يقال: كَتَبَت القَومُ إِذَا اجْتَمَعُوا، وَمِنْهُ قِيلَ لِجَمَاعَةِ الخَيْلِ كَتِيبَةً، كما سُمِّيَ خَرَزُ القِرْبَةِ كِتَابِيَةً لِضَمِّ بَعْضِ الخَرَزِ إِلَى بَعْض، وقال ابن الأعرابي: وقد تُطلَق الكتابةُ على العلمِ، ومنه قوله تعالى: ﴿ أَمْ عِنْدَهُم الغَيْبُ فَهُم يَكْتُبُون ﴾ { سورة الطور الآية41 }؛ أيْ يَعْلَمُون "[4].

---

[1] – المرجع نفسه، ص 85

[2] – المرجع نفسه، ص 86

[3] – حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، الدّار المصرية اللبنانية، القاهرة ، ط2 ، 1992، ص 09

[4] – أبو العباس احمد بن علي القلقشندي، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، الهيئة العامة لقصور الثقافة، سلسلة الذخائر، القاهرة،ج1، 2004، ص51

و جاءت لفظة الكتابة في معجم (العين) من الجذر اللغوي (ك ت ب) وتعني: "الكتَابُ و الكِتَابَةُ: مصدر كَتَبْتَ، والمُكتِبُ: المُعلِّم"[1] .

وهي "مشتق من مصدر الفعل: كَتَبَ. فيقال: كَتَبَ، كِتَابَةً، وكُتُبٌ، ويدلّ جذرها على عدّة معانٍ منها: الضّم والشّد، الجَمْعُ والرّبْطُ، الفَرْضُ والتّجْميعُ، ومن ذلك الكَتِيبَةُ، وقالوا: تَكتَّبُوا، إذا اجْتَمَعُوا"[2].

اصطلاحا:

الكتابة عمليّة معقّدة في ذاتها، كفاءة أو قدرة على تصوّر الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوّعة المدى والعمق والطّلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير.[3]

وعرّفها حاتم حسين البصيص أنّها: "اكتساب المتعلّم القدرة على التعبير عن فكره وعواطفه تعبيرا واضحا، يعتمد على سلامة الكتابة من حيث: المحتوى أو المضمون، واللّغة والأسلوب والشّكل أو التّنظيم، ويمكن قياس هذه المهارة أو القدرة من خلال الأداء الكتابي المُعدّ لهذا الغرض".[4]

من خلال هذه التعريفات يحدّد مفهوم الكتابة بنقل التّعابير والأحاسيس إلى الآخرين والاحتفاظ بها مع مراعاة القواعد والمحتوى المكتوب.

أهمية مهارة الكتابة:

تتحدد أهمية مهارة الكتابة في النّقاط الآتية:

– الكتابة وعاء للحفظ على مر الزمان ، يعود إليها الإنسان وقت الحاجة.

---

[1] – الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، لبنان ، بيروت، 2003، ط 01، ج5، ص 341

[2] – محمد بن أبي بكر الرّازي ، مختار الصّحاح، مادة (كتب)، ص334

[3] – حسني عبد الباري العصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للطّباعة والنّشر، الإسكندرية، 1994، ص 248

[4]– حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم)، منشورات الهيئة العامة السّورية للكتاب، سوريا، 2014، ص 77

– الكتابة إحدى وسائل الاتصال بين الناس، وهذه الوسائل هي التّحدّث والاستماع والقراءة.

– للكتابة دور فعّال في عمليّة التّربية والتّعليم، فلا تعليم بدون كتابة، فالقراءة والكتابة وجهان لعملة واحدة.

ولأهمية مهارة الكتابة أصبحت عنصرا أساسيا في العمليّة التّعليميّة.

أهداف تدريس الكتابة:

تهدف عمليّة تعليم الكتابة باللغة العربية إلى تمكين الدّارس من:

1– كتابة الحروف العربية وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.

2– كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وبحروف متّصلة مع تمييز شكل الحرف في أوّل الكلمة ووسطها وآخرها.

3– إتقان طريقة كتابة اللّغة العربية بخطّ واضح وسليم.

4– إتقان الكتابة بخطّ (النّسخ) أو (الرّقعة) حسب أيّهما أسهل على الدّارس.

5– إتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار.

6– معرفة علامة التّرقيم ودلالاتها وكيفية استخدامها.

7– معرفة مبادئ الإملاء وإدراك ما في اللّغة العربية من بعض الاختلافات بين النّطق والكتابة والعكس، ومن خصائصها ما ينبغي العناية به في الكتابة كالتّنوين مثلا والتّاء المفتوحة والمربوطة والهمزات...الخ.

8– ترجمة أفكار الكتابة في جمل مستخدما الترتيب العربي المناسب للكلمات.

9– ترجمة أفكار الكتابة في جمل مستخدما الكلمات الصّحيحة في سياقها من حيث تغيير شكل الكلمة وبنائها بتغيير المعنى (الإفراد والتثنية والجمع، التذكير والتأنيث، الإضافة، الضمائر...الخ).

10– ترجمةُ أفكاره كتابةً مستخدمًا الصّيغ النّحوية المناسبة.

11– استخدام الأسلوب المناسب للموضوع أو الفكرة المعبر عنها.

12– سرعة الكتابة معبّرا عن نفسه في لغة صحيحة سليمة واضحة معبرة.

بناء على ما سلف يمكن تلخيص أهداف تدريس الكتابة في هدف رئيسي واحد وهو "السّيطرة على استخدام نظام بناء الجملة العربية في كتابة رسالة أو موضوع يستطيع العربي أن يفهمه"[1].

- مهارات مهارة الكتابة:

حدّدها طه علي حسين الدّليمي فيما يلي:

- قدرة المتعلّم على وضع خطة لما يكتب موضحا فيها هدفه وأسلوبه.
- قدرة المتعلّم على تحديد أفكاره، واستقصاء جوانبها، ومراعاة ترتيبها وتكاملها.
- المهارة في إخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته.
- قدرة المتعلّم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها.
- القدرة على استحضار الأمثلة والشّواهد المناسبة للموضوع ووضعها في المواطن الملائم من التعبير.[2]

وتعليم مهارة الكتابة يعني الاهتمام بأمور ثلاثة رئيسية:

1- الكتابة بشكل يتّصف بالأهميّة والاقتصاديّة، والجمال، ومناسبة لمقتضى الحال، وهذا ما يسمّى بالتّعبير والتّحرير.

2- الكتابة السّليمة من حيث الهجاء، وعلامات التّرقيم والمشكلات الكتابية الأخرى، كالهمزات وغير ذلك.

3- الكتابة بشكل واضح وجميل، وهذا يتّصل بالمهارات اليدويّة في الكتابة، أو ما يسمّى بآليات الكتابة، أو مهارات التّحرير العربي[3].

ونلاحظ أن الكتابة أو التعبير الكتابي يتّسم بسمات لا نجدها في التّعبير الشفوي، وتتمثّل في:

---

[1] – محمود كامل النّاقة، تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص 235- 237

[2]- طه علي الدليمي وآخرون، إتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية، ص 453

[3] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ص 231

– أن التّعبير الكتابي لا يجري كما يجري التّعبير الشفوي على سجيّته ومن غير التّقيّد بعوامل الصّقل والتّهذيب، بل لابدّ فيه من صقل الفكر وتشذيب الكلمة.

– أنّ التّعبير الكتابي لابد فيه من الدّقّة والعمق، فالقارئ الذي يقرأ غير السّامع الذي يسمع، لذا كان لا بدّ أن يكون التلاؤم والانسجام والتّرابط والتّوافق بين العبارات والجمل والمعاني والأفكار أمرا ضروريا.

– أن التّعبير الكتابي معرّض للنّقد من الآخرين لذا كان لابدّ أن يكون متّسما بالتّروي في الاختيار مما يكتب، إذا ليس كل كلام يُكتَب.[1]

من خلال هذه المهارات يمكن القول أن مهارة الكتابة تنمي مهارات تمكّن الكاتب من القدرة على الكتابة الصّحيحة دون أخطاء.

أنواع الكتابة :

أنواع الكتابة هي فعل الكتابة من حيث الوظيفة ونمط الإنتاج اللغوي - شأنّه شأن أي فعل لغوي – شفهي أو كتابي – تتّحدد هويته في ضوء لغته، ووظائفه، وغايته وأنماطه النّصوصية، وهو ما يُفضي بنا – مؤقتا – إلى نمطين مختلفين من أنماط الكتابة:

1– الكتابة الوظيفية:

وهي الكتابة التّواصليّة التي تقوم على لغة التّواصل المباشرة، وتهدف أساسا إلى نقل الأفكار في وضوح وشفافية(كتلك التي نستخدمها في تأليف الكتب وإملاء المحاضرات وكتابة التّقارير والبحوث العمليّة وإجابة الامتحانات المقالية والرّسائل الرسمية وغيرها)، ومن ثمّ توصف أحيانا هذه الكتابة التّواصلية بالكتابة النّفعية، أو الاستهلاكية، وبأنّها خطاب مباشر لنقل الأفكار على نحو مباشر بين المرسل والمتلقّي، شريطة وجود لغة معيارية مشتركة بينهما، صوتا ونحوا ودلالة، ويطلق على هذه الكتابة التّواصلية الكتابة الوظيفية، بوصفها كتابة تهدف إلى تحقيق وظيفة اتصالية (إبلاغية) أو تواصلية (تأثيرية) في القارئ لغايات (عمليّة ونفعية) محدّدة، وغايتها عندئذ توصيل

[1] – محمود أحمد السيّد، في طرائق تدريس اللّغة العربية، كلية التّربية، دمشق، 1996، ص 408

الأفكار والمعلومات والمضامين إلى القارئ، وذلك بلغة تقريرية محايدة، ودون أن تلزم نفسها بجماليات الأسلوب الأدبي.

هي ذلك النّوع الذي يرتبط بمواقف اجتماعية معيّنة، غرضها اتصال النّاس بعضهم ببعض؛ لقضاء حاجاتهم، وتنظيم شؤونهم، وهذا النّوع من الكتابة لا يخضع لأساليب التّجميل اللّفظي، والخيال، ولا التّأنّق الجمالي، والاستعانة بالصّور، ولا يتّسم بالإسهاب في العرض، أو محاولة تكرار الأفكار والمعلومات لتأكيدها، وإنما له غاية محدّدة يسعى لتحقيقها من أقصر الطّرق[1]، أي؛ أن الكتابة الوظيفية تؤدي غرضا اتصاليا بين النّاس، وهي تسعى دائما إلى تحقيق غاية ما.

2- الكتابة الإبداعية:

هي التي تقوم على لغة الأدب المفارقة للغة التّواصل، لسبب بسيط هو أنّ الأدب خطاب لا يقوم في لغته على المواضعة والاتفاق (ولذلك فهو يتجلّى خارجا عن المألوف في إنجاز الكلام)، وتجلّي الكتابة الإبداعية أو الخطاب الأدبي في أنواع أو أشكال بنائية مختلفة، كالشّعر والمقالة الأدبية، والقصّة القصيرة، والرّواية والمسرحية والملحمة... إلخ. وهي أشكال إبداعية أو فنية تتوسّل للّغة الأدبية، بما هي لغة منحرفة ومباينة للغة الاتّصال.

إنّ اللّغة الأدبية هي اللّغة التي تتشكّل عن وعي وقصد في صياغتها، أو الأحرى في توظيفها للّغة نفسها توظيفا جماليا.[2]

هي إذن كتابة "يقصد بها إظهار المشاعر، والإفصاح عن العواطف، وخلجات النّفس، وترجمة الإحساسات المختلفة بعبارة منتقاة اللفظ، جيدة النسق ككتابة المقالات، وتأليف القصص، ونظم

[1] – ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعيّة (المجالات، المهارات، التّقويم)، ص 15

[2] – محمد رجب النّجار، الكتابة العربية مهارتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، ص20

الشعر"[1]، أي ؛ أن الكتابة الإبداعية هي إظهار المشاعر والأحاسيس، وهي من أرقى أنواع الكتابة لأنّها تحقّق المتعة النّفسية للفرد، وهي عكس الكتابة الوظيفية.

الدّرس العاشر: تعليميّة اللّغات(مبادئ ومفاهيم تعليميّة اللّغات)

تعليميّة اللّغات:

مبادئ ومفاهيم تعليميّة اللّغات:

[1] – ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعيّة (المجالات، المهارات ،التّقويم)، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، ط01، 2010، ص 15