وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة يحيى فارس بالمدية

قسم اللغة والأدب العربي

صوافق
2022/05/04

دروس عبر الخط في مقياس

(اللّسانيات التطبيقية)

موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس كل التخصصات

إعداد الأستاذ: عبد السلام بن علية أستاذ محاضر (أ)

الروابط:

دراسات لغوية: http://moodle.univ-medea.dz/course/view.php?id=6180

دراسات أدبية: http://moodle.univ-medea.dz/course/view.php?id=6156

دراسات نقدية: http://moodle.univ-medea.dz/course/view.php?id=6165

السنة الجامعية 2021-2022

جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب

توطئة

يسرنا أن نقدم بين أيدي طلبتنا الأعزاء في مرحلة الليسانس مجموعة قيمة من الدروس بعنوان "**اللسانيات التطبيقية**"، دروس مطابقة لمقرر وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، حاولنا من خلالها الإلمام بكل القضايا المتعلقة بهذا المقياس المبرمج في السنة الثانية ليسانس كل الشعب (اللغوية، الأدبية، النقدية)، و للتذكير فإن اللسانيات التطبيقية من بين العلوم الأساسية الحديثة تبرز من خلالها كيفية استثمار النظريات اللسانية المعاصرة التي ظهرت في القرن العشرين في الحقول المعرفية المختلفة، لاسيما في دراسة الظاهرة اللغوية بمنهجية علمية من شأنها أن تحقق أهدافا تسهم في تطوير الدرس اللغوي، كما نشير إلى أن هذه الدروس موضوعة بشكل مشروح ومبسط و مدعمة بأمثلة حسية و معنوية من الواقع، تعين الطالب على الفهم و الإدراك، استعنا في كتابتها بالخبرة الطويلة في التدريس من جهة، و كذلك من خلال تصفح مجموعة قيمة من المصادر و المراجع المتخصصة و الممزوجة بين الأصالة و الحداثة، و نثبت القول في هذا السياق إن اللسانيات التطبيقية حتى و إن تعددت حقولها المعرفية فقد انصب اهتمامها بشكل أكبر على دراسة الظاهرة اللغوية في الحقل التعليمي، هذا الميدان التطبيقي الذي تبرز من خلاله الكيفية التي يتم بها تعليم اللغات و تعلمها، و ذلك من خلال اختيار المحتويات اللغوية المناسبة و تصميم الطرائق البيداغوجية و تطويرها، و توفير الوسائل التربوية قصد تحقيق الأهداف المتمثلة أساسا في تأهيل المتعلم من أجل اكتساب المهارات اللغوية ، لأن اللسانيات التطبيقية في احتكاك مستمر و تقاطع منهجي مع كثير من التخصصات على غرار علم النفس و علم الاجتماع و السيميولوجيا ...

و في الأخير نلفت انتباه طلبتنا الأعزاء أن هذه الدروس موجودة على الشبكة العنكبوتية تسهيلا للاطلاع عليها و الاستفادة منها، كما نتمنى أن نكون قد وفقنا في تقديم إضافة علمية قيمة للمكتبة الجامعية الرقمية ، و الله ولي التوفيق.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

اللسانيات التطبيقية (الطبيعة والمفهوم)

ظهر علم اللسانيات التطبيقية إلى الوجود سنة 1940 ميلادية بالولايات المتحدة الأمريكية، و تندرج ولادته حسب تفسير كثير من الباحثين ضمن الحاجات التواصلية التي خلقتها ظروف الحرب العالمية الثانية ، وقد أصبح مصطلح اللسانيات التطبيقية موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة " ميتشجان " منذ سنة 1946 ، وقد كان هذا المعهد متخصصا في تعليم اللغة الانجليزية " لغة أجنبية " تحت إشراف العالمين البارزين " تشارلز فريز" و " روبرت لادو" ، وفي سنة 1948 شرع هذا المعهد في إصدار مجلته المشهورة " تعلم اللغة – مجلة اللسانيات التطبيقية " ، وفي سنة 1958 أسست مدرسة " اللسانيات التطبيقية في جامعة " إدنبره" وهي من أشهر الجامعات تخصصا في هذا المجال ولها مقرر خاص يحمل اسم الجامعة في علم اللسانيات التطبيقية ، وفي سنة 1964 تأسست " الجمعية الدولية لسانيات التطبيقية التي تضم أكثر من خمس وعشرين جمعية وطنية للسانيات التطبيقية موزعة على مختلف أنحاء العالم وتنظم هذه الجمعية مؤتمرا عالميا كل ثلاث سنوات يعرض فيه ما يجد من بحوث في مجالات هذا العلم .

وقد توالت بعد هذا التاريخ عمليات إصدار المجالات والدوريات المتخصصة ، كما عقدت ندوات ومؤتمرات عملية كثيرة تصب كلها في مجال تعليم وتعلم اللغات باعتباره المجال الأكثر نشاطا في ميدان اللسانيات التطبيقية.[1]

فما مفهوم اللسانيات التطبيقية ؟ و ما مجالاتها ؟ و ما العلاقة بينها و بين الفروع العلمية الأخرى ؟

---

1 – عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، الرياض، 1989، ص: 8-9.

يعرف "محمد علي الخولي" (1986) اللسانيات التطبيقية بالعبارات التالية : "فرع من علم اللغة يبحث في التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء و تعليم اللغات[1]. و يورد محمد فتيح في كتابه: (في علم اللغة التطبيقي 1989) مجموعة من التعاريف لمجموعة من الأساتذة و الباحثين في اللسانيات التطبيقية حاولوا من خلالها تأطير هذا الحقل العلمي ضمن حدوده العلمية الطبيعية، و من بين هؤلاء الباحثين نجد :[2]

- (**إنجرام**) : الذي يرى أن تدريس اللغة الثانية يعد الحقل التقليدي للسانيات التطبيقية و ذلك لأن هذا الحقل هو ما ينشغل به اللسانيون التطبيقيون في معظم حالاتهم، و يضيف أن المجال الفعلي للسانيات التطبيقية يتسع ليشمل أية مشكلة ترتبط باللغة.

- (**كراشن**) : الذي يتصور أن اللسانيات التطبيقية تهتم في جزء منها ببناء المواد التدريسية و إعداد الطرق الخاصة بتدريس اللغة الثانية.

- (**كابلان**) : الذي يذكر أن اللسانيات التطبيقية هي النقطة التي تتجمع عندها كل فروع اللسانيات العامة و أنها النقطة التي تتقاطع عندها أيضا كل هذه الفروع مع فروع المعرفة الأخرى.

و قد جمع **حسن مالك** أيضا مجموعة من التعاريف في كتابه اللسانيات التطبيقية و قضايا تعليم اللغات و تعلمها نوردها فيما يلي :[3]

- اللسانيات التطبيقية في نظر (**ويداوسون 1990**) : نشاط يبحث في الإجراءات التي تهم تعليم اللغة و تعلمها و ذلك لتشكيل أسس بيداغوجية قابلة للتطبيق على أرض الواقع.

- و هي حسب (**كابلان و ويدوسون 1992**) : تكنولوجيا تجعل الأفكار المجردة و نتائج الأبحاث النظرية مقبولة و متلائمة مع الواقع، فهي واسطة بين النظرية و التطبيق.

---

1 - محمد علي الخولي: معجم علم اللغة التطبيقي، (إنجليزي-عربي) مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1986، ص: 5.

2 - محمد فتيح: في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1989، ص: 12- 28.

3 - حسن مالك : اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغات ، مطبعة أنفو ، المغرب ،2013، ص : 68-67.

- و حسب (**ماتيوس 1970**): فإن اللسانيات التطبيقية هي كل تطبيق للسانيات، لكن غالبا ما يكون هذا التطبيق مرتبطا بمجال من المجالات التي تعمل على تطبيق نتائج اللسانيات من بينها: ميدان التربية و بشكل خاص تعليم اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية أو ثانية.

إن هذا الفرع من البحث يستثمر الأفكار والنظريات التي وصلت إليها اللسانيات العامة على اختلاف مشاربها حل المشاكل التي تعترض الخبراء في ميادين عديدة ذات صلة باللغة واستعمالها ، حيث يمثل هذا الفرع الجانب التطبيقي أي إخضاع المعطيات العلمية النظرية للتجربة و الاختبار و استعمال القوانين و النتائج العلمية في ميادين أخرى من أجل الإفادة منها ، و بناءً على هذا التصور لمفهوم التطبيق العلمي فإنّ اللسانيات التطبيقية (هي استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة أهمها حقل تعليمية اللغات)[1] ، ومن خلال ذلك يمكن اعتبار حقل تعليمية اللغات أهم حقل اهتمت بدراسته اللسانيات التطبيقية ، حتى صار بعض الباحثين لا يطلقون مصطلح اللسانيات التطبيقية إلا على هذا الحقل ، قال محمد يونس علي " وكثيرا ما تنصرف أذهان الكثيرين عند إطلاق مصطلح اللسانيات التطبيقية إلى تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها ، وهكذا فإنّ طرائق اكتساب اللغات ولاسيما الأجنبية منها من أهم انشغالات المهتمين باللسانيات التطبيقي "[2] ، وقد تبلورت داخل علم اللسانيات التطبيقية مجموعة من الفرضيات والاستراتيجيات والمصطلحات العلمية التي جاءت نتيجة للحاجة إلى حل الإشكالات المرتبطة بتعليم اللغات وتعلمها.

مبادئ اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات :

تحاول اللسانيات التطبيقية فيما يتعلق بتعليم اللغات وتعلمها الإجابة عن سؤالين هامين هما : ماذا نعلم ؟ أي المحتوى الذي ينبغي تعليمه ، كيف نعلم ؟ أي الكيفية أو الطريقة التي ينبغي أن يدرس هذا المحتوى ، وتتحدد مهمة اللساني التطبيقي بالأساس في نقل النتائج النظرية (لسانية ،

---

1 - أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر،2014، ص : 41.

2 - محمد محمد يونس علي : مدخل إلى اللسانيات ، ط1 ، دار الكتاب الجديدة المتحدة ، ليبيا ، د.ت ص : 15 .

سيكولسانية ، سوسيولسانية ، بيداغوجية...) إلى التطبيق ، أي إلى مدرس اللغة بعد أن يعيد تنظيم المعطيات والمعلومات وتفسيرها لتتناسب مع ما تقتضيه العملية التعليمية .

إنّ اللساني التطبيقي يعد حلقة وصل بين العلوم النظرية المختلفة وبين تطبيقاتها المرتبطة بتعليم اللغات ، فهو يسهل المفاهيم والمبادئ النظرية ويجعلها سهلة التطبيق والاختبار لمدرس اللغة .

ويتجاوز عمل اللساني التطبيقي التفاصيل التربوية والتعليمية المرتبطة بتعليم اللغات داخل فصول الدراية على مستويات لها ارتباط بهذا المجال ، حيث يتدخل في السياسة اللغوية التخطيط اللغوي الذي تنتهجه الدول والمؤسسات انطلاقا من استراتيجياتها وخططها لتعليم اللغات ، كما تدخل في وضع المقررات البرامج التعليمية وتصميم الاختبارات .

واللسانيات التطبيقية باعتبارها مجالا علميا وحيويا وديناميكيا لا تحصر اهتماماتها في حدود المادة اللغوية وحدها ، بل تعد ضمن فرضيات خصوصيات المتعلم من حيث دوافعه وقابليته للتعلم وإيقاعه وأسلوبه في التعليم وموقفه من المادة اللغوية، ومن حيث علاقته بالمحيط واستعماله للغة والاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة والأخطاء التي يرتكبها وآليات فهم واستيعاب اللغة وإنتاجها ، والمدرس من حيث علاقته بالتوجيهات العامة للتعليم، وأساليب ممارسته لعملية التعليم وكذا خبراته ومهاراته الفكرية والإيديولوجية وأهدافه وغاياته ، والمحيط السياسي من حيث التغيرات المستمرة و الظروف الدولية والوطنية ، والمحيط السوسيوثقافي من حيث التغيرات الاجتماعية والثقافية التي تؤثر بشكل مباشر على المشروع التعليمي التعلمي .

كما أنّ اللسانيات التطبيقية لها مجموعة من المبادئ و الخصائص ، نذكر منها:[1]

أ – البرجماتية : حيث تعمل على تلبية الحاجيات المتزايدة المتعلقة بتعليم اللغات وخصوصا لغات الاختصاص، أو ما يسمى باللغات الوظيفية المتخصصة كالمعاملات التجارية والبنوك والمصارف المالية ، الطب ، الصحافة ، التكنولوجيا المتقدمة.. .

---

1 – حسن مالك : اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم ، ص : 73 .

ب – الانتقائية : بما أنّ اللسانيات التطبيقية تهتم أساسا بتعليم اللغات ، فإنّ التدريس يعني الاختبار والانتقاء ، إذًا فاللساني التطبيقي يقوم بعمليات اختبار وظيفية على ضوء معايير النجاعة والاقتصادية المردودية .

ج – الفعالية : ذلك لأن مباحث اللسانيات التطبيقية الأكثر نشاطا هي تلك التي تنصب على إيجاد الوسائل التربوية الأكثر فعالية في تعلم لغات المنشأ واللغات الأجنبية ، وذلك بانتقاء المتون الوظيفية الملائمة والتراكيب الأكثر تكرارا في الاستعمالات التواصلية و وضع المناهج المتكاملة واختبار المناهج والطرائق الأكثر فعالية وملاءمة التدريس .

المجلس العلمي للكلية
قسم اللغة والأدب العربي

اللسانيات التطبيقية و علاقتها باللسانيات النظرية :

يشير مصطلح اللسانيات التطبيقية إلى علم حديث نسبيا ، ذلك العلم الذي يعتمد معطيات البحث اللساني على حل بعض مشكلات الحياة اليومية و المهنية وبعض المسائل التي تطرحها فروع معرفية أخرى ، وهو بذلك يمثل القسم النفعي العملي من اللسانيات النظرية، فاللسانيات النظرية و اللسانيات التطبيقية وجهان لعملة واحدة لأنهما فرعان مترابطان و متكاملان يدعم أحدهما الآخر و يكمله، فاللسانيات النظرية – حسب عبده الراجحي – تعني دراسة اللغة دراسة علمية و هي تقوم على دعامتين " نظرية لغوية " و "وصف اللغة"، و معنى ذلك أن الوصف هو الذي يقابل النظرية و ليست اللسانيات التطبيقية، و بذلك فهي ليست مقابلا للسانيات النظرية [1]، بينما يرى آخرون أن اللسانيات التطبيقية علم تقوده المشكلة أكثر من كونه علما تقوده النظرية، و بالتالي فالعلاقة بين اللسانيات النظرية و اللسانيات التطبيقية هي علاقة شراكة مثمرة و ليست فرضا قسريا، لهذه على تلك أو العكس، كما أن البحوث المنجزة في مجال اللسانيات التطبيقية و المرتبطة بميدان تعليم اللغات و تعلمها تتميز عن البحوث في مجال اللسانيات النظرية بطابعها الوظيفي و التطبيقي نظرا إلى أن عمل اللساني النظري هو دراسة لغة ما أو عدة لغات دراسة علمية بغض النظر عن المنهج

---

1 – عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، ص :11

الذي يتبعه في هذه الدراسة أو المدرسة اللسانية التي ينتمي إليها، أما عمل اللساني التطبيقي فهو البحث عن أفضل الوسائل و التقنيات لتعليم اللغة و تزويد أستاذ اللغة بها قصد تسهيل عملية تعلم اللغة و تجاوز الاختلافات و الصعوبات اللغوية و التعليمية التي تعترضه، و بناءً عليه فإن اللسانيات النظرية هي بدون شك أحد العلوم الأساسية التي تعول عليها اللسانيات التطبيقية في حل المشاكل العلمية المرتبطة باللغة، و منها يمكن اعتبار أن العلاقة بينهما هي علاقة تكامل.

مجالات اللسانيات التطبيقية :

انطلاقا من أن اللسانيات التطبيقية علم تقوده المشكلة أكثر من كونه علما تقوده النظرية حسب ما أكده كثير من الباحثين، فإنه يمكن أن تندرج تحته تخصصات كثيرة مثل : اللسانيات العصبية و اللسانيات الحاسوبية و اللسانيات الإحصائية و اللسانيات الاجتماعية و اللسانيات النفسية و صناعة المعاجم و علم الترجمة و محو الأمية و علاج النطق و علم الأساليب و تحليل الخطاب و السياسة اللغوية و التخطيط اللغوي و تعليم اللغات و تعلمها.

غير أن مصطلح اللسانيات التطبيقية يرتبط بشكل واسع بمجال تعليم اللغات و تعلمها، حيث يجعل من الوعي بالمشاكل التطبيقية لتعليم اللغات و تعلمها و البحث عن الحلول التربوية الملائمة لها نقطة انطلاقته الأساسية.[1]





1 – حسن مالك : اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم ، ص : 62 .

جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

التعلم (مفاهيم و إجراءات)

مفهوم التعلم :

يعد التعلم سمة و قدرة يكاد يتميز بها الكائن البشري عن كافة المخلوقات الأخرى، فالتعلم مفهوم افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري، و تتمثل في التغير في الأنماط السلوكية و في الخبرات، و يستدل عليها من خلال السلوك الخارجي القابل للملاحظة و القياس، و تؤدي هذه العملية دورا بارزا في حياة الإنسان، إذ من خلالها يستطيع الفرد السيطرة على البيئة المحيطة به و التكيف مع الأوضاع المتغيرة، كما و تشكل أحد العوامل الهامة في تطور المجتمعات و نموها و ازدهارها، و بهذا المنظور يمكن اعتبار (التعلم عملية ديناميكية تتجلى في جملة التغيرات المستمرة و المتراكمة في الحصيلة السلوكية و في خبرات الفرد بهدف تحقيق نوع من التوازن بين الفرد و البيئة المحيطة به)[1]، و تأخذ هذه العملية عدة أشكال تتمثل في اكتساب أنماط سلوكية و خبرات جديدة أو تغير في بعض الخبرات و الأنماط السلوكية أو تعديلها، أو شكل توقف أو تخلٍ عن بعض الأنماط السلوكية و الاستعاضة عنها بأخرى، و تحدث مثل هذه العمليات من جراء تفاعل الفرد مع البيئة المادية المحسوسة و البيئة .

عوامل التعلم :

تعتبر عوامل التعلم بمثابة الأسباب أو الاستراتيجيات الهامة التي توفر المناخ المناسب لإحداث عمليات التعلم الناجحة لدى الفرد ، حيث يتفق العلماء على وجود أربعة عناصر هامة [2] ، وهي : النضج – الاستعداد – الفهم – التكرار، وتعمل هذه العناصر متكاملة فيما بينها لإنجاح عملية التعلم ، وهي كالآتي :

---

1 – عماد الزغول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، عمان– الأردن،2003، ص:29.

2 – بينما يرى علماء آخرون أن التعلم تكمن في العناصر الآتية : النضج – الاستعداد – الدافعية – التدريب والخبرة .

1 – **النضج** : هو عملية نمو داخلية يشمل جميع جوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية لا شعورية ، فهو حدث لا إرادي يواصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد ، يظهر النضج طبيعيا عند جميع أفراد الجنس دون تمييز .

كما يشير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات الحسية والجسدية التي تطرأ على الكائن الحي والمحكومة بالمخطط الجيني والوراثي ، ويعدّ النضج عنصرا هاما في التعلم ، إذ لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم أو اكتساب بعض الخبرات ما لم يتم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية [1] ، ولا يستطيع الفرد أداء بعض المهارات الحركية الدقيقة ما لم يتم نضج العضلات الدقيقة وتحقيق التآزر الحسي – الحركي .

2 – **الاستعداد** : هو عامل نفسي هام في عملية التعلم ، لأنّ عدم الاستعداد لفعل التعلم لا يؤدي إلى نتيجة بل يصبح عائقا كابحا لطاقة المتعلم النفسية مما يعرقل تحقيق الغاية المتوخاة من عملية التعلم .

وقد عالج التربويون وعلماء النفس موضوع الاستعداد بطرق مختلفة ، فالبعض منهم عمد إلى ربطه بالعمر الزمني ، ففي هذا الشأن يرى **بياجيه** أنّ الاستعداد للتعلم يتوقف على مدى توفر خصائص المرحلة التي يمر بها الفرد، أما **جانيه** فيرى أنّ هناك نوعين من الاستعداد هما : الاستعداد العام الذي يتمثل في السن الذي يدخل فيه الفرد الدراسة ويستطيع إتقان المهارة الكتابية والقرائية والحسابية ، والاستعداد الخاص والذي يتمثل في توفر تعلم قبلي أو قبليات معينة تمكن من حدوث تعلم جديد ، وهناك من ربط الاستعداد بحالة التهيؤ النفسي والحالة المزاجية التي يمر بها الفرد ، ومن هؤلا **ثورندايك** ، إذ يرى أنّ الاستعداد يتوقف على حالة الوصلات العصبية من حيث قابليتها للتوصيل أو عدم التوصيل[2] .

---

1 – المرجع السابق، ص:35.

2 – المرجع نفسه ، ص : 34 .

يرتبط تهيؤ الطفل واستعداده لتعلم خبرة أو مهارة ما بنموه العضوي والعقلي والوجداني والاجتماعي ، تشكّل كل هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلم .

3 – الفهم : الفهم عند علماء النفس عامل أساسي في عملية التعلم ، غير أنّ الفهم لا يتحقق بين المعلم والمتعلم إلا بتوافر شروط التجانس في النظام التواصلي ، إذ أنّ عملية التعلم في جوهرها عملية تواصلية ، ومن شروط إنجاح عملية التواصل أن يكون هناك تجانسا في السنن والقواعد بين الملقي والمتلقي ، فكذلك الشأن في العملية التعليمية لا بدّ من أن تكون هناك لغة مشتركة لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلم ، فمن العيوب البيداغوجية دفع الطفل المتعلم إلى استظهار لائحة مفتوحة من الكلمات دون أن يفهم دلالاتها ويدرك علاقة هذه الدلالة المتعلقة بالمرجع أو الواقع الحسي ، يساعد الفهم حينئذ على اكتساب المعرفة بأقل جهد ممكن وهو من ثمة عامل مباشر في انتقال المعرفة .

4 – التكرار : وهو من الدعائم الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية ، من حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة ، وهي العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم ، مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة ، ولكي يتحقق هذا الاقتران لا بدّ من أن يكون التكرار هادفا وموجها وفق خطة تعليمية معينة .

وأوضح صورة لدور التكرار في عملية التعلم تظهر في تعليم اللغات ، فاكتساب العادة اللسانية قائم أساسا على تكرار التلفظ بمتوالية صوتية معينة أو التلفظ ببنية تركيبية محددة إلى غير ذلك من مكونات النظام اللساني لدى المتعلم ، وهذه العادات اللسانية تكتسب عن طريق الممارسة الفعلية للحدث الكلامي في مواقف وسياقات مختلفة .

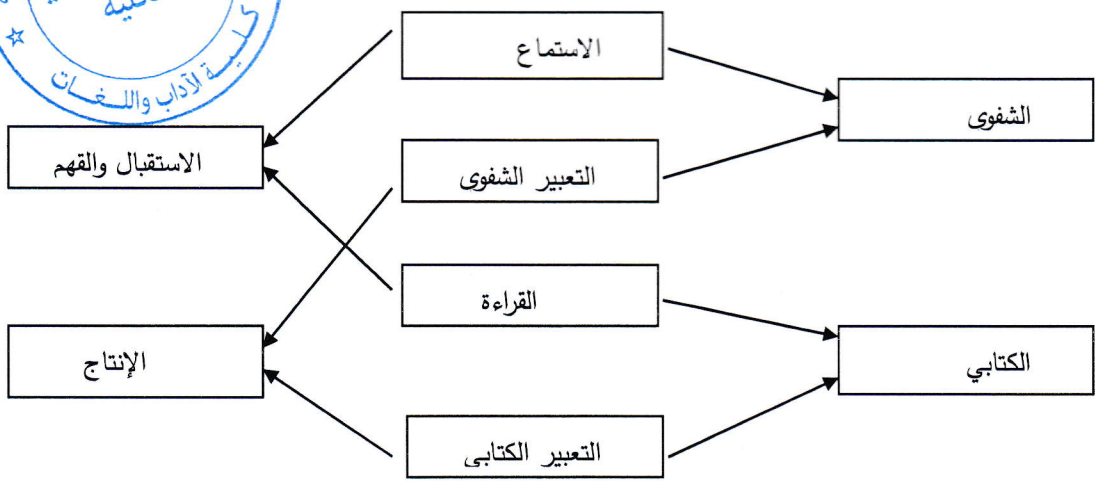
جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

المهارات الكبرى لتعليم اللغات و تعلمها

إن التحكم في اللغة بشقيها اللغوي و التواصلي يتطلب التحكم في كفايات أربعة مجالات رئيسية : الاستماع(فهم المسموع)، و التحدث (التعبير الشفوي)، و القراءة (فهم المكتوب)، و الكتابة (التعبير الكتابي). و تكون هذه المجالات منسجمة فيما بينها على مستوى واقع الاستخدام اللغوي، فمجالا الاستماع و التعبير الشفوي يعتمدان الكلمة المنطوقة (الشفوي)، و مجالا القراءة و الكتابة يعتمدان الكلمة المكتوبة. من جهة أخرى يعتمد مجالا الاستماع و القراءة على مهارتي الاستقبال و الفهم و مجالا التحدث و الكتابة على الإنتاج، فالتجزيء المعتمد ما هو إلا فصل منهجي و تقني منظم لأغراض بيداغوجية محضة ، غير أنه رغم هذا الفصل المنهجي ، قد يشترك في كثير من الأحيان ، الاستماع مثلا مع القراءة أو مع التعبير الشفوي ، والقراءة مع التعبير الكتابي ...

جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

توضح الخطاطة التالية العلاقات المتبادلة بين مجالات اللغة الأربعة :[1]



من جهة ثانية يرى بعض اللغويين أمثال أصحاب الطريقة الطبيعية وأصحاب الطريقة السمعية الشفهية أن تدريس اللغة يتطلب التدرج في تقديم المجالات اللغوية ، وذلك بتدريس الاستماع فالتعبير

---

1 – عبد الرحمان التومي : الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات و مقاربات بيداغوجية، ط1، مطبعة الأمنية، الرباط، المغرب، 2018، ص: 88.

الشفوي فالقراءة ثم الكتابة ، بينما يرى أصحاب المقاربة التواصلية أنه لا يوجد ترتيب مطلق ثابت يجب الالتزام به ، فتدريس اللغة يتأثر بطبيعة المواقف التواصلية ، فقد نبدأ في برنامج دراسي بتدريس القراءة ، ثم الكتابة وقد نبدأ بالاستماع ، وقد نبدأ بالتعبير الشفوي .

كما أنّ درجة أهمية و وزن كل مجال في علاقته بالمجالات الأخرى ضمن برنامج تعليمي، تختلف تبعا لتطور المستويات الدراسية ، فالممارسة الشفوية للغة من خلال مجالي الاستماع والتعبير الشفوي تحظى بنصيب وافر من زمن التعليم والتعلم في السنوات الأولى من التعليم ، بينما يتطور الاستعمال الكتابي للغة تدريجيا ليحظى بأهمية خاصة في السنوات اللاحقة من التعليم.

أ- مهارة الاستماع و القراءة (التلقي) :

تنطلق عملية تعلم اللغة لدى المتعلم – بادئ ذي بدء – انطلاقا من توظيف قدرة التلقي على فهم المسموع، و قد أكد هذا الأمر ابن خلدون حينما قال (السمع أبو الملكات اللسانية)[1] ، كما أن الاستماع نوع من القراءة أي فك رموز ملفوظات شفوية، و هو وسيلة الفهم و الاتصال اللغوي بين المتكلم و السامع، و الفهم عملية تدريجية تنشأ باستمرار، و هو أيضا (عملية عقلية تتطور نسبيا، لأن المعرفة بمعاني الكلمات تتداخل فيها عوامل متعددة أين تتأثر بالخصوصيات النفسية و الثقافية و الاجتماعية و اللغوية للمتعلم..)[2] ، (و يشمل الفهم في القراءة الربط الصحيح بين الرمز و المعنى، و إخراج المعنى من السياق و اختيار المعنى المناسب و تنظيم الأفكار المقروءة، و تذكر هذه الأهداف و استخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة و المستقبلية)[3]. و القراءة نشاط فكري متكامل و تفاعل نفسي مع مقتضيات ترجمة رموز اللغة ، فالقراءة و الاستماع مجالان يتلقى عبرهما المتعلم الحدث اللغوي بأبعاد الفهم المختلفة.

ب- التعبير الشفوي و التعبير الكتابي (الإنتاج) :

---

1 – ابن خلدون : المقدمة، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، لبنان، 2002. ص: 566.

2 – بشير ابرير : تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب، إربد، الأردن 2007. ص: 133.

3 – أحمد عبد الله أحمد و فهيم مصطفى محمد : الطفل و مشكلات القراءة، الدار المصرية للكتاب، ط1، 1988، ص: 35.

التعبير هو العمل المرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالمتعلم إلى مستوى يمكنه من ترجمة أحاسيسه و مشاعره و مشاهداته و خبراته الحياتية شفويا و كتابةً بلغة سليمة و على نسق فكري معين، فحينما يعبر المتعلم يوظف الكلمة الشفوية و المكتوبة للتعبير عن أفكاره و مشاعره و معلوماته و خبراته و توجيهاته و غير ذلك، و التعبير بنوعيه الشفوي و الكتابي هو وسيلة إنتاج يحقق بواسطتها المتعلم ذاته، و هو خلاصة ما تعلمه في مجال اللغة، فالقراءة و الاستماع للنصوص يزودان المتعلم بالمعارف و الأفكار و المفردات و التعابير، أما فهم البنيات اللغوية من صرف و تراكيب و إملاء و غير ذلك فيساعده على التعبير شفويا و كتابيا بلغة سليمة. و يعتبر بذلك التعبير كفاءة لغوية مميزة تسعى المدرسة إلى تحقيقها و ذلك أن تجعل المتعلم قادرا على فهم و إنتاج ملفوظات شفوية و نصوص كتابية متنوعة ذات طابع إخباري و سردي و وصفي و حجاجي في وضعيات تواصلية متنوعة.

و من نافلة القول فإن مفهومي التلقي و الإنتاج يتأسسان على فرضيات (لسانيات النص) التي يسعى المنهاج الحديث إلى تطبيقها في الحقل التعليمي، و أهم الفرضيات وجود قدرة نصية لدى التلميذ تسمح له بفهم و إنتاج نصوص بمواصفات الاتساق و الانسجام، و قد استُلهمت هذه الفرضية من الإبداعية التي نادت بها اللسانيات التوليدية التحويلية التي ترى أن المتعلم قادر على فهم و إنتاج عدد لا متناهي من الجمل السليمة التركيب، و يعد الفصل المدرسي البيئة المناسبة التي تنمو فيها الملكة النصية و ذلك حينما يحتك المتعلم بنصوص قرائية متنوعة في الأشكال و الأساليب و المضامين، كما يحتك بالإجراءات المتبعة في عمليات إقرائها، فيستضمر قواعدها عن طريق الممارسة بطريقة لا شعورية، و بذلك تتكون لديه مهارتان أو كفاءتان هما : كفاءة التلقي و كفاءة الإنتاج.

و قد استُعمل هذان المفهومان في الحقل التعليمي بدل كلمتي (القراءة و الكتابة) لسببين :[1]

---

1 – محمد البرهمي : ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني أساسي– النظرية و التطبيق – دار الثقافة للنشر و التوزيع،ط1، الدار البضاء، المغرب 1998، ص: 60 و ما بعدها.

– الأول سيكولوجي يحتمل فيه مفهوم التلقي معنى أوسع من مفهوم (القراءة)، فهو يفترض أن جميع أنظمة الإدراك من معرفية و وجدانية و حسية يتم استثماره في تعلم اللغة، و نفس الافتراض قائم بالنسبة للإنتاج.

– الثاني إيديولوجي يعود إلى اقتران (القراءة) و (الكتابة) بإجراءات بيداغوجية لا تراعي الفروق الفردية بين المتلقين – المنتجين، لأنها تعتبر التعليم وسيلة إخبارية و قناة لنقل محتوى ثابت يحافظ على استمرار الثقافة و العلاقات الاجتماعية السائدة، أما مفهوما (التلقي) و (الإنتاج) فيقومان على تصور مغاير يعتبر التعليم وسيلة من وسائل التكوين، و بالخصوص التكوين المستمر، و من ثمة هما يعنيان أن الذات تستقبل المعرفة لأجل بناء معرفة بديلة و إحداث تغيير في العلاقات الاجتماعية سيرا نحو الأفضل.





جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

نظـريات التـعـلم

مفهوم النظرية :

النظرية عبارة عن مجموعة من القواعد و القوانين التي ترتبط بظاهرة ما بحيث ينتج عن هذه القوانين مجموعة من المفاهيم و الافتراضات و العمليات التي يتصل بعضها ببعض لتؤلف نظرة منظمة و متكاملة حول تلك الظاهرة، و يمكن أن تستخدم في تفسيرها و التنبؤ بها في المواقف المختلفة.[1] و تكمن أهمية النظرية في أنها تضطلع بعدد الوظائف حيال المعرفة الإنسانية إذ تعمل على تجميع الحقائق و المفاهيم و المبادئ و ترتيبها في بناء منظم منسق مما يجعل منها ذات معنى و قيمة، و تقدم توضيحات و تفسيرات لعدد من الظواهر و الأحداث الطبيعية و الإنسانية و الكونية، كما تساعد في التنبؤ بالعديد من الظواهر و توقع حدوثها أو عدمه في ظل معطيات و مؤشرات معينة فضلا عن توجيه التفكير العلمين فهي بمثابة الموجه لإجراءات و عمليات البحث العلمي و الاستدلال العقلي. فنظريات التعلم و إن اختلفت مبادؤها و أهدافها تمثل محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني و تنظيمها و تجميعها في أطر الحقائق و المبادئ و القوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية و التنبؤ بها و ضبطها، و نظرا لاتساع عملية التعلم و تعدد متغيراتها و عواملها و المجالات التي تتضمنها فإنه لا يوجد لغاية الآن نظرية شاملة يمكن الاعتماد عليها لتفسير كافة مظاهر السلوك الإنساني لاسيما تعلم اللغة، لكن تمكن العلماء حديثا من تصنيف نظريات التعلم في مجموعتين إحداهما تسمى بمجموعة نظريات التعلم السلوكية و الأخرى تُعرف بنظريات التعلم المعرفية، حيث تنطلق كل مجموعة منها في تفسيرها لعملية التعلم من جملة افتراضات مختلفة جاءت من الأصول الفلسفية القديمة حول العقل و المعرفة و دور الوراثة و البيئة، و تشمل مجموعة النظريات السلوكية فئتان من النظريات:

- الفئة الأولى : النظريات الارتباطية و تضم نظرية "**إيفان بافلوف**" في الإشراط الكلاسيكي، و أراء "**جون واطسون**" في الارتباط، و نظرية "**أدون جثري**" في الاقتران و كذلك نظرية "**ويليام**

---

1 - عماد الزغول: نظريات التعلم، ص:20.

ايستس"، حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية و استجابات معينة، و تختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات و كيفية تشكيلها.

– الفئة الثانية : النظريات الوظيفية و تضم نظرية "**إدوارد ثورندايك**" (نموذج المحاولة و الخطأ)، و "**كلارك هال**" (نظرية الحافز)، و نظرية "**بروس أف سكنر**" (التعلم الإجرائي)ن إذ تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات و السلوك.

– و تمثل الفئة الثالثة النظريات المعرفية، و تضم الجشتلتية و نظرية النمو المعرفي **لبياجيه**، و نموذج معالجة المعلومات و النظرية الغرضية **لإدوارد تولمان**، حيث تهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير و التخطيط و اتخاذ القرارات و التوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك.

يمثل هذا الحديث التصور العام لكل نظرية حول التعلم بصفة كلية، و لكن ما يهمنا في هذا المقام ما هي وجهة نظر كل نظرية حول مسألة تعليم اللغات و تعلمها؟

1- النظرية السلوكية :

بصورة عامة ليس هناك فرق عند السلوكيين بين تعلم اللغة و تعلم أي شيء آخر، فهم لا يفترضون أي مواهب داخلية معقدة أكثر من أن الإنسان يملك القدرة على تعلم اللغة، فالعالم السلوكي يلتزم من بأخذ الدليل عن التعلم من السلوك الذي يمكن ملاحظته (كالاستجابة لمثير ما)، و لذلك فإن المواد التي يدرسها هي المادة اللغوية التي يسمعها، و الظروف التي المصاحبة لاستخدام اللغة، و من هنا فإن التعلم عنده محكوم بالظروف التي يتم فيها، فإذا ما أُخضع الناس لجميع الظروف فإنهم سيستعلمون بطريقة مشابهة، و في اعتقاد هؤلاء أن الاختلافات في التعلم تقتصر على اختلافات في تجربة التعلم، و لكنهم مع ذلك يؤكدون على العوامل الآنية و المباشرة أكثر من تأكيدهم على التجارب السابقة، (فهم يرون أن كل عبارة لغوية بل أن كل جزء من عبارة لغوية ينطقها المتعلم إنما هي نتيجة لحضور مثير ما، و المثير الذي تكون العبارة اللغوية استجابة له قد يكون حاضرا فعلا في الموقف، أو قد يكون داخليا، ضمنيا. و حتى يتعلم الطفل أو أي دارس آخر للغة

كيفية الاستجابة اللغوية الصحيحة فلا بد من تعزيز الاستجابة التي تصدر عنه، و يمكن أن يكون التعزيز بطرائق مختلفة، مثل موافقة الوالدين أو المدرسين على الاستجابة و تشجيعهم الطفل على التعود عليها و ما شابه ذلك)[1]. أما إذا لم يجر تعزيز هذه الاستجابة لسبب أو لآخر فلن يتم تعلمها و بهذه الطريقة فإن الأجزاء اللغوية الصحيحة هي التي يتم تعلمها أما الخاطئة فلا يحصل تعلمها. و التعزيز وحده لا يكفي، إذ لا بد من تكرار الاستجابة، و من هذا المنطلق فإن مجرد مراقبة الآخرين و الاستماع إليهم و هم يستخدمون اللغة لا يكفي لتعلم اللغة، كما لا يجري التعلم إذا اعتمد على وصف أو شرح الاستجابة المعنية ، بل لا بد من ممارسة إعطاء الاستجابات، إذا ، فالاستجابة لا بد من أن تكون استجابة نشطة منتجة ، لا مجرد استجابة فهم أو سماع .كذلك ، قد يقوم الطفل أثناء تعلمه اللغة باستخدام خبرته التعلمية السابقة في إعطاء إجابات خاطئة بناء على تعلم سابق ، (كأن يكون قد تعلم أن جمع كلمة "مدرسة" هو "مدارس" فيقوم بجمع كلمة "مكتبة" على "مكاتب") . و لا ضير في هذا عند السلوكيين ، طالما أن الصيغ الخاطئة لن يجرى تعزيزها . (على سبيل المثال إذا جمع الطفل "مكتبة" على وزن "مكاتب" فإن ولي الأمر أو المدرس لا يستحسن ذلك ، و يمنعه من استخدام الكلمة الخاطئة و لا يشجعه عليها) .

و يركز السلوكيون كذلك على الكلام (أي لغة الحوار الشفوية) ، و ليس على الكتابة ، لأن الكلام يسبق الكتابة ، و لأن الطفل يتعلم الكلام في لغته الأم في المنزل قبل أن يبدأ تعلم الكتابة بزمن طويل . فاللغة عندهم هي **الكلام** في المقام الأول . (و هناك قضية أخرى اعتبرها العلماء السلوكيون غير هامة في تعلم اللغة و هي المعنى)[2] . حقيقة أن تعلم اللغة يعني تعلم الشكل اللغوي و مضمونه المعنوي . إلا أن التفكير في معنى الكلمة كجزء أساسي من المخزون اللغوي للمتكلم يعني إقامة بنى ذهنية عقلية لا يجدها العالم السلوكي ضرورية . أما المعنى الحقيقي بالنسبة له فهو قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما . و قدرة المتعلم على التعرف لا على مجرد مثير

---

1 – نايف خرما و حجاج علي : اللغات لأجنبية تعليمها و تعلمها، سلسلة عالم المعرفة، العدد: 126، الكويت، جوان 1988،ص: 60.

2 – المرجع نفسه ، ص: 61.

واحد ، بل على مجموعة أو فئة من المثيرات ، تكون الكلمة أو العبارة الواحدة هي الاستجابة المناسبة لها ، هي الشيء الهام في التعلم ، و ليس هناك حاجة لتقصي معنى ما قيل ، أو ما إذا كان الطفل قد فهم "كل" ما قيل أم لا .





2- النظرية المعرفية :

إن اللغة عند علماء التعلم المعرفي شكل من أشكال السلوك المعقد، و لا يمكن تفسيره بالاعتماد على المؤثرات الخارجية فحسب، و قد أكد ذلك العالم تشومسكي (بأن كل إنسان عادي لديه قدرة فطرية داخلية تمكنه من اكتساب اللغة، بينما لا تتوفر هذه القدرة لدى الحيوان، و هذه الآلية الداخلية يطلق عليها اسم **"جهاز اكتساب اللغة"**، فاللغة التي يتعلمها الطفل هي التي تستثير عمل هذه الآلية ، رغم أن الطفل لا يدرك كنهها . و لهذه الآلية القدرة على تفحص البنى اللغوية التي يستخدمها الطفل ، و مقارنتها بتلك البنى التي يتعرض لها "أي يسمعها" . و عندما يجد الطفل أن البنى اللغوية التي يستخدمها لا تتفق مع تلك التي يتعرض لها فإنه يقوم بتعديل بناه اللغوية على ضوء ذلك . و تستمر هذه العملية بضع سنوات إلى أن تتشابه أبنية اللغة التي يستخدمها الطفل مع تلك التي يستخدمها البالغون)[1]. و لهذه الفرضية ما يبررها في تعلم الأطفال للغة . فمعظم الأطفال يمرون ، على سبيل المثال ، بمرحلة الجملة المؤلفة من كلمتين : واحدة منهما يمكن أن نسميها نحوية شبه ثابتة (مثل : معي ، عندي ، هذا ، الخ) ، و أخرى متغيرة تشمل الأسماء أو الصفات (كقول الطفل : معي لعبة ، هذا بابا) . و كلما كبر الطفل ازداد عدد البنى اللغوية و المفردات التي يستخدمها ، و ازدادت تعقيدا و تشابكا . و لكن آليته اللغوية تساعده على الاقتراب من لغة الكبار تدريجيا حتى يصل في خاتمة المطاف إلى اللغة التي يستخدمها هؤلاء الكبار. كما تبنى أصحاب النظرية المعرفية أن الأطفال يتعلمون اللغة أحيان بمجرد سماعهم لها، حتى بدون مشاركة إيجابية حقيقية من جانبهم، فقد يسمع الطفل كلمة ما مرة واحدة أو أكثر و لكنه لا يستخدمها في ذلك الوقت، أي أنه لا توجد في

---

1 - المرجع السابق، ص: 73.

تلك اللحظة أي استجابة أو تكرار لها من قبل الطفل و مع ذلك فقد يستخدم هذا الطفل تلك الكلمة في موقف جديد تماما. إذًا مهما تكن فكرة التعزيز و التكرار التي يقول بها السلوكيون مفيدة في تعلم اللغات فإن هذه الفكرة قد لا تكون دائما مرتبطة بأفضل الظروف المناسبة للتعلم، و من هذا التصور برز الدور الاجتماعي في تعلم اللغات من وجهة نظر المعرفية الذي يبحث في إيجاد تفسير للحقيقة القائلة (إن الطفل العادي يكتسب معرفة الجمل اللغوية ليس كجمل صحيحة لغويا أو قواعديا فحسب، بل كجمل مناسبة للمقام الذي تقال أو تُسمع فيه، بمعنى أن يعرف متى ينبغي عليه أن يتكلم و متى يصمت، و عم يتحدث، و لمن، و متى، و أين، و بأي طريقة ودية أو رسمية أو متحفظة أو مؤدبة أو غير ذلك)[1]، و باختصار فإن الطفل يصبح قادرا على تحقيق رصيد من الأحداث اللغوية، و يتحدث أو يكتب في المواقف اللغوية المختلفة، و يقوّم استخدام هذه الأحداث عند استخدام الآخرين لها، و هذه القدرة هي جزء لا يتجزأ من المواقف الحياتية و القيم و الدافعية لاستخدام اللغة و ملامحها و جوانبها المختلفة، و كذلك القدرة على إدراك و استخدام علاقة اللغة مع غيرها من رموز السلوك التواصلي، هذه المواقف تجاه اللغة و استخداماتها لها أهمية خاصة نظرا إلى أنها تمثل جزءا لا يتجزأ من مواقف الطفل تجاه اللغة ذاتها كجزء من الأنماط العقلية التي يكتسبها، و النموذج اللغوي الذي لا ينبغي التفكير فيه هو النموذج الذي يقوم على السلوك التواصلي و الحياة الاجتماعية لا مجرد قواعد النحو و الصرف اللغوية.

---

1 – المرجع السابق، ص: 76.

قسم اللغة والأدب العربي

منـــاهـج التعلـم

لا شك أن تحسين الأداء التربوي في أي لغة يرتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج المعتمد في تدريس تلك اللغة سواء كانت اللغة الأم أو لغة ثانية (أجنبية) ، والمنهج هو مجموعة من الأفكار والنظريات المنسجمة التي تقودنا إلى هدف معين ، و يتأثر المنهج أيضا بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية ،ولهذا تسعى الأمم إلى انتقاء أحسن المناهج في التعلم ، وفي السنوات الأخيرة أصبحت الأمم لا تفرق بين القديم والجديد فقط ، بل و تبحث عن المنهج النافع أينما كان (جديدا أو تقليديا)، ومدرس اللغة عليه أن يعرف هذه المناهج وينتقدها في نفس الوقت لكي يكون تعليمه ناجحا ، وإذ كانت العملية التعليمية لها أربعة أركان : المعلم – المتعلم – المحتوى (المادة التعليمة) – الطريقة ، فإنّ المنهج يتأثر بالأركان السابقة وقد ظهر منهج يركز على المعلم وهو " المنهج التقليدي ، ثم ظهر منهج يركز على المتعلم وهو " المنهج البنوي" ، ثم منهج ثالث يركز على المادة التعليمية (المحتوى) وهو "المنهج التواصلي" ، وأخيرا ظهر منهج يحاول جمع محاسن المناهج السابقة ويطرح مساوئها وهو " المنهج التكاملي" .

المنهج التقليدي :

هو منهج قديم ساد أوروبا قبل القرن العشرين، تعتمد فيه العملية التربوية أساس على المعلم أمّا المتعلم فهو وعاء تصب فيه المعلومات ، والمعلم هو المالك الوحيد للمعرفة يلقنها ويحفظها للمتعلم ولو بشدة ، ويمكن إيجاز خصائص هذا المنهج فيما يلي :

- المعلم مرسل دائما والمتعلم مستقبل دائما .
- المعلم مالك للمعرفة والمتعلم متلق لها .
- الحوار الأفقي (بين التلميذ وزملائه غير مسموح به) ممنوع مثل طريقة العرض .
- ما يقدم للتلميذ يدخل في صنف المعارف وليس في صنف المهارات .
- الاعتماد على الذاكرة والحفظ دون المناقشة والفهم .

- ليس للتلميذ مجال في إبداء رغباته (أرائه) الذاتية أو حاجاته والمشاركة في العملية التعليمية .

- الطريقة المعتمدة في التدريس هي من انتقاء المدرس .

- عملية التقويم هي امتحان عسير .

المنهج البنوي :

هو منهج حديث ظهر في النصف الثاني من القرن العشرين كرد فعل على المنهج السابق (التقليدي)، ويقوم أساسا على الاهتمام بالمتعلم ، فهو يرى ضرورة تمكين المتعلم من المشاركة في العملية التعليمية ولا يركز على المعرفة، بل يركز على المهارات ويأخذ بالمقولة التي تقول : يجب أن نعلم التلميذ كيف يتعلم ، ومن خصائص هذا المنهج ما يلي :

- أنّ التعليم في قاعة الدروس يجب أن يتم كله باللغة الهدف أي اللغة التي يراد تدريسها ، وهذا كرد فعل على الطريقة السابقة التي تعتمد في تدريس اللغة على الترجمة، أي تعليم لغة بلغة أخرى .

- التركيز على الرصيد اللغوي المستعمل في الحياة اليومية، أي المفردات والجمل التي يحتاج إليها في قضاء حاجاته .

- التركيز على مهارات الاتصال الشفهي وذلك عن طريق تبادل الاتصال بين المتعلمين (الاتصال الأفقي) عن طريق الأسئلة والأجوبة.

- تعليم القواعد عن طريق الاستنباط وعن طريق الانطلاق من القاعدة .

- التأكيد على النطق الصحيح بالاستعانة بالتسجيل الصوتي .

- اعتماد تجربة التمارين البنوية .

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

مفهوم التمرين البنوي :

هو تمرين يقدم للمتعلم البنى الأساسية الأكثر استعمالا والأقل صعوبة وذلك بعد حصرها وتصنيفها ، وتنجز هذه التمارين عن طريق الاستعانة – أحيانا – بالوسائل السمعية والبصرية ، ومن مقاييس وضع التمرين البنوي ما يلي :

– اختيار البنية التي يراد تثبيتها بالانطلاق من نص أو حوار يفترض أن يكون التلميذ على علم به ، ثم نستخرج منه العنصر اللغوي الذي نريد تدريسه : مثلا أسلوب الشرط في اللغة العربية .

– حصر الصعوبات وعرضها بالتدرج بشرط ألاّ يتناول التمرين أكثر من صعوبة واحدة .

جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي
كلية الآداب واللغات

– الانطلاق من نموذج واحد مع مراعاة مبدأ التقابل بين الأصل و الفرع مثل الجملة الاسمية من غير نواسخ مثل : الجو بارد ، والجملة الاسمية بعد دخول النواسخ مثل : كان الجو بارداً .

أشكال التنمرين البنوي :

للتمرين البنوي أشكال عديدة منها :

– التمرين التكراري : وهو أبسط أنواع التمارين وهدفه الترسيخ وإكساب المتعلم القدرة على النطق الصحيح للحروف والجمل مثل : صُغ على المنوال التالي جملا مفيدة ...

– التمرين الاستبدالي : نعتمد فيه على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على البنية التركيبية للجملة مثل : جاء عشرة طلبة – جاء عشر طالبات ...

– التمرين التحويلي : وهو من أهم التمارين البنوية لأنه يدرب المتعلم على التصرف في البنى اللغوية مثل : حوّل الجملة الآتية من المفرد المذكر إلى الجمع المذكر.

– التمرين التركيبي : ويستهدف الربط بين جملتين أو أكثر مستقلتين لتكوين جملة مركبة مثل : جاء الطلبة ، الطلبة الذين يزاولون دراستهم في الجامعة . التركيب : جاء الطلبة الذين يزاولون دراستهم في الجامعة .

- تمارين الزيادة : وفيه يُطلب من المتعلم إضافة عنصر لغوي إلى الجملة الأصلية لتصبح جملة فرعية طويلة ، مثل : نجح الطلاب ، نجح الطلاب الذين سجلوا العام الماضي ـ وتضيف لها نجاحا باهرا ...

- تمرين الحوار الموجّه : ويكون على شكل أسئلة وأجوبة .

المنهج التواصلي (الاتصالي) :

المنهج التواصلي هو منهج بدأ يظهر في أواخر السبعينات وخاصة بعد التطور الفائق لوسائل النقل ووسائل الاتصال الجماهيرية بحيث أصبح العالم شبه قرية صغيرة ينتقل السكان في أرجائها بسرعة فائقة وتتنقل المعلومات بسرعة أشد ، ظهرت نخبة من العلماء ترى أنّ المنهج البنوي قد قصّر في جانبين اثنين :

1- إخضاع عملية التعليم إلى العادة والتقليد وإهمال القدرات العقلية للمتعلم .

2- عزل تراكيب اللغة عن السياقات التي تنشأ فيها ظروف الخطاب ، ومن ثم فالمتعلم يتقن هذه التراكيب ولكنه لا يعرف كيف يستعملها .

وكانت هذه المجموعة تعتمد على النظرية الإعلامية التي تسمى " نظرية الاتصال" وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية ، ومن خصائص هذا المنهج ما يلي :

- ضرورة الربط بين اللغة وبين الظروف الاتصالية المحيطة بها ، فالجمل المختلفة تخضع لظروف معينة تخص المرسل والمتلقي، وليست منفصلة عن سياقاتها كما يرى عند البنويين ، فالتمارين البنوية تمارين جاهزة معزولة عن ظروف الخطاب ومن ثم ففيها نقص يجب إتمامه بإرجاع اللغة إلى سياقها .

- اللغة في نظر أصحاب هذا المنهج ليست شيئا نعلمه بل هي شيء نكتسبه ، وهذا بالتدريب في ظروف حرّة ، والفرق بين مفهوم التعلم والاكتساب هو أنّ التعلم فعل موجع يتحكم فيه المعلم هدفه

تحصيل الكفاية اللسانية أي القدرة على استيعاب اللغة ، بينما الاكتساب هو فعل حر يحدث بمبادرة من المتعلم نفسه هدفه تحصيل الكفاية التواصلية أي استعمال الخطاب في ظروف معينة .

- ضرورة اعتماد الظروف الحرة في اكتساب اللغة ، إنّ اكتساب اللغة في نظر الاتصاليين لا يتم بالتقليد والتكرار كما نجد عند البنويين بل استعمال المتكلم اللغة استعمالا حرا في ظروف حقيقية مثلا : مناسبة حفل أو سفر أو نزهة ..

- التخلي عن الطريقة السمعية الشفوية والسمعية البصرية والسمعية الكلامية لأنها توفر ظروفا مصطنعة غير حقيقة ، بحيث يتعلم الطفل اللغة ويحفظ التراكيب ولكنه عندما يكون في مواقف مشابهة يعجز عن استعمالها .

- تقسيم اللغة إلى مجموعة من الوظائف لا مجموعة من التراكيب ، حيث لم تعد اللغة عند أنصار هذا المنهج توزّع على شكل تراكيب تحفّظ للمتعلم عن طريق التكرار (طريقة البنويين)، بل أصبحت تصمم على شكل مجموعة من الوظائف اللغوية المختلفة كالوصف والوعيد والعقاب ... وأغراض محدّدة تناسب مقامات معيّنة وتندرج تحت كل غرض أو وظيفة مجموعة من التراكيب المناسبة .

- دور المعلم هنا هو المشرف الذي يوجّه من بعيد بتوفير ظروف الاتصال الحقيقية داخل القسم ، والمحفزات الدافعة إلى الكلام الحر.

- عملية التصحيح الذاتي : الأخطاء التي يقع فيها المتعلم لا يصححها المعلم بل يشير إليها ويقوم المتعلم بتصحيحها " التصحيح الذاتي" .

- محاور الدراسة ليست ثابتة كما نجد عند البنويين بل هي متغيرة حسب حاجة المتعلم ورغباته .

نقد :

رغم أنّ خصائص هذا المنهج تبدو مغرية من الناحية النظرية إلاّ أنّ العلماء قد وجهوا بعض الانتقادات منها :

- صعوبة حصر الأغراض والوظائف اللغوية، لأنها غير محدودة عند الإنسان بالإضافة إلى أنّ توفير المواقف الحرة أمر صعب والعلميات التربوية لا بد أن تكون في مكان معيّن وزمان معيّن .

المنهج التكاملي :

توالت مناهج تعليم اللغات بشكل سريع وكل منهج كان يحاول البحث عن البديل الأحسن بدءًا بطريقة النحو والترجمة وانتهاءً بربط اللغة بالظروف الحرة عند المنهج التواصلي ، وانطلاقا من نقائص كل منهج حاول علماء التربية في الولايات المتحدة الأمريكية أن ينشئوا منهجا جديدا في تعليم اللغات هو المنهج التكاملي الذي يستفيد من كل المناهج السابقة ومن أهم خصائصه ما يلي :

- الجمع بين مبدأي التعلم والاكتساب : يرى أنصار هذا المنهج ضرورة الجمع بين التعليم والاكتساب لتحقيق الهدفين معا ، الكفاية اللسانية والكفاية التواصلية .

- يمكن الاستفادة من التمارين البنوية قصد استيعاب اللغة وترسيخها في ذهن المتعلم .

- يمكن تعليم اللغة عن طريق القواعد بشرطين : أن تكون تلك القواعد عامة (كلية غير جزئية) وأن تقدَّم بطريقة وظيفية مصحوبة بأمثلة .

- لا مانع من استخدام طريقة الترجمة في تعليم اللغة الثانية ولكن عند الحاجة فقط .

- لا مانع من استخدام الوسائل السمعية البصرية كالشفافيات والفيلم السنيمائي والفيديولوجية ولوحة المحادثة على عكس ما يرى التواصليون لما فيه من عناصر التشويق وشد الانتباه .

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي

طرائق تعليم اللغات

تقوم العملية التعليمية من خلال تفاعل العناصر الآتية : (المدرس و المتعلم و المادة التعليمية و الطريقة)، و بذلك فإن العمل التربوي أصبح بمثابة صناعة (علم مضبوط) لارتباطه بعوامل نفسية و اجتماعية و صحية، و كذلك تتداخل فيه عدة مضامين و جملة من التقنيات و المهارات، بحيث أصبحت فيه العبرة بالاستثمار المنهجي الفعال للخبرات التربوية و النفسية التي تتيحها الملاحظة، و لذلك تبدو الحاجة إلى طريقة التعلم ملحة كونها تضبط عملية التعلم، و ما دام النظام المدرسي يتفاعل مع النظام الاقتصادي و الاجتماعي لأي أمة فإن ميدان التربية لا يمكن أن تحكمه طريقة تبليغ واحدة ما دامت المعطيات الظرفية أو القارة تختلف من بلد لآخر، أو حتى من مستوى لآخر، و كذا من متعلم لآخر.

جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي
كلية الآداب واللغات

مفهوم الطريقة :

- هي تخطيط نظام معين أو رسم خطة عمل من قبل المدرس يسلكه في نقل المعلومات.
- هي الوسيلة التواصلية و التبليغية في العمليات التعليمية التعلمية.
- هي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم.
- هي وسيلة تبليغ الخطاب التربوي الذي ينطلق من المدرس نحو المتعلم عن طريق استعمال أدوات مدرسية معروفة تكون بمثابة وسائل مساعدة لعملية التبليغ، لذلك ينبغي أن تكون الطرائق التربوية أو التعليمية قابلة في ذاتها للتطور و الارتقاء.

فوائد الطريقة :

- تهتم باستغلال محتوى المادة في تقريب الفهم و إيصال المعلومات و تجنيب التلميذ التعقيدات.
- توفير الأتعاب على المتعلم (الجهد و الوقت).
- مراعاة العوامل النفسية و الصحية و الاجتماعية و الفروق الفردية للمتعلم.

- تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

الشروط العامة لطرائق التدريس :

من المؤكد أن كل طريقة تعليمية تمتاز عن بقية الطرائق بمميزات خاصة، غير أن جميع هذه الطرائق ينبغي أن تجتمع في مواصفات مشتركة و تتمثل في العناصر الآتية :

- أن تنطلق من الأهداف المرسومة سلفا، و لا تنطلق من فراغ، بحيث أن منفّذ الطريقة يتوخى الوصول إلى هدف تعليمي معين أو عدة أهداف.

- أن تنظم الخبرات و مواقف التعليم تنظيما جيدا.

- أن تنظم التفاعل و المشاركة و الضبط و التعزيز.

- أن تراعي تنوع الخطوات و الأساليب وفق تنوع الأهداف المرسومة.

- أن تكون دافعة إلى عملية التعلم بتهيئة الظروف و الوسائل للمتعلم، غير منفرة، و تشد انتباه المتعلمين و تشعرهم بأهمية ما يقبلون على تعلمه.

- أن تسعى نحو الانطلاق من البسيط إلى المركب، و من المعارف القبلية إلى المعارف الجديدة، و أن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

- أن تراعي خصوصيات كل مادة تعليمية و طبيعتها.

بعض أنواع الطرائق :

لقد أشار المختصون إلى تنوع طرائق التعليم و التبليغ، و ذلك تبعا لتنوع المواضيع و الأهداف، حيث أن لكل طريقة خصوصيات تميزها عن غيرها، مما يضطر المدرس في بعض الأحيان للمزج بين طريقتين أو أكثر في درس واحد، و ذلك بحسب طبيعة الموضوع. و لعل أبرز الطرائق التي غالبا ما تُستثمر في المدارس و حتى الجامعات و يوظفها المدرسون و فقهاء علم التربية و علم النفس، و عل تعليمية اللغات تتمثل في الطرائق الآتية :

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

1- الطريقة الإلقائية (التلقينية):

هي طريقة تقليدية يقوم من خلالها المدرس بإلقاء المعلومات على طلابه بأسلوب التلقين، و فيها تُحوّل المعلومات من أدمغة المدرسين إلى أدمغة الدارسين، و في هذه الطريقة يكون المدرس هو موضوع العملية التعلّمية، و يكون الدارسون مجرد أشياء، و هذه الطريقة تتجاهل العمل بطريقة الأخذ و الرد، إلاّ أنها تعمل على حل المشكلات الصعبة التي تواجه المتعلم أحيانا، و ذلك بتدخل المدرس عندما يقف المتعلم عاجزا، و لا تزال هذه الطريق مستعملة في كثير من المدارس، و قد وُجهت لها جملة من الانتقادات أهمها :

- لا تربي في المتعلم روح الإبداع و التحليل و المنطق الرياضي، و لهذا نلاحظ غياب الفكر النقدي عند الطلاب، و غياب الفكر التحليلي، و الاعتماد على الحفظ و سرد المعلومات.

جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

- تجعل المتلقي لا يستطيع التركيز لمدة طويلة في الموضوع الواحد.

- تجعل المتعلم يعجز عن إدراك الحلول الجزئية للمسائل التي تُطرح أمامه.

2- الطريقة الحوارية :

هي طريقة تقوم على الحوار بين المدرس و المتعلم، حيث يكون بينهما تفاعل مستمر عن طريق المناقشة المفتوحة حول الموضوع، إذ يبادر المدرس بطرح الأسئلة و يسمع منهم الإجابات المختلفة قصد التدريب على التفكير و الحدس الذهني من أجل تنمية القدرات العقلية، و يشترط لنجاح هذه الطريقة أن تكون الأسئلة واضعة من حيث الصياغة اللغوية و دقيقة، و أهم ما يميز هذه الطريقة ما يلي :

- يمكن استخدامها في جميع أنشطة اللغة و في مختلف المستويات .

- تجعل المتعلم يشعر بدوره في سير الدرس و مساهمته في إنجازه .

- تسهّل على المدرّس شدّ انتباه الطالب (المتعلّم) و تفكيره المستقل .

- تعمل على تثبيت المعلومات في ذهن المتعلّم .

إلا أنها قد تتجاهل مبدأ القدرات الفردية و خاصة ضعاف الإدراك، و ذلك عندما ينفرد الأذكياء بالحوار.

3- الطريق الاستقرائية الاستنباطية :

هي الطريقة التي نجعل من خلالها المتعلم يتأمل و يبحث المعطيات و يستقرئ الحقائق و النماذج و الأمثلة، ثم يتصور القواعد و يستخلص القوانين، بحيث ينطلق من الجزئيات ليصل إلى القواعد العامة، و هي كثيرا ما تطبق في تعليم قواعد النحو و الصرف، و من بين إيجابياتها ما يلي :

- تعويد المتعلم على التفكير المنطقي السليم (الفرضيات - النتائج).

- اعتماد المتعلم على نفسه في إيجاد الحلول.

- تنمية روح البحث في نفسية المتعلم، و كذلك النظرة التجريدية المناسبة للتفكير العلمي.

4- الطريقة القياسية :

هي طريقة تقوم أساسا على ضرورة تعليم التلميذ بعض الحقائق و القوانين فيحفظها، ثم يُطلب منه تطبيقها، غير أن حفظ المتعلم لتلك القوانين لا يعني بالضرورة أنه يُحسن تطبيقها، فقد يعجز عن ذلك، و شتان بين الاستيعاب النظري و بين الممارسة العملية.

و بما أن الطرائق متعددة ، و لا توجد طريقة متكاملة تخلو من الانتقادات الموجهة إليها فإن مدرس اللغة مضطر إلى التعرف على هذه الطرائق جميعا و الاطلاع عليها اطلاعا كافيا يجعلها وسيلة إلى تعليم اللغة، و قد يستعين في تطبيق دروسه بطريقة أو بطريقتين أو ثلاث في الدرس الواحد، و يعتبر اختياره و توفيقه في ذلك دليلا على كفاءته، و كل ما يُطلب من المعلم هو أن يختار الطريقة التي تتضمن عوامل النجاح الآتية :

- تحقيق الهدف العام و الخاص.

- إثارة اهتمام المتعلمين و دفعهم إلى التفاعل مع الدرس.

- إفساح المجال للمتعلم كي يشترك في حل المشاكل و الوصول إلى الحقائق.

- تجنيب المدرس و المتعلم الإرهاق و إضاعة الوقت و إدخال السأم و الملل (تحقيق نتائج بأقل جهد و في أقصر مدة زمنية).

- إسهام الطريقة في تكوين التلميذ من ناحية التفكير و السلوك.





جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات
المجلس العلمي للكلية

التخطيط التربوي

في ظل التحولات الكبرى التي يشهدها العالم في وقتنا الحاضر أصبحت المجتمعات الحديثة تولي عناية كبيرة لتعليم أفرادها أكثر من أي وقت مضى ، ولم يعد التعليم نوعا من الترف أو الامتياز تقدمه الدولة لأفراد دون آخرين ، ولكنه أصبح من الواجبات الأولية التي يتعين على الدولة أن تقوم بها ، إذ أضحى في معظمه مجانيا و أصبح النظام الاقتصادي يُعول بشكل كلي على التعليم كي يمدّه بالكفاءات المؤهلة لشغل المناصب و تحمل المسؤوليات في المنظومة الإنتاجية أين أصبح الفرد أنفع للدولة على المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و السياسي و هكذا صار التعليم من أهم ركائز الإنتاج و التطور و من أهم وسائل استغلال الثروات و الطاقات الطبيعية البشرية منها و المادية ، (وفي ظل هذا الزخم من الأحداث و التحولات تفاعلت التربية معها محاولة الاستجابة لها و التكيف معها ، فكانت من ثمة الحاجة إلى فلسفة تعليمية تقود العملية التربوية و ترشدها و تتجاوب معها مع هذا المد من الأحداث التي غالبا ما اتسمت بالصراع) [1]. و ظهر ما يعرف بفكرة التخطيط التربوي الذي أصبح من بين التدابير التي تلجأ إليها السلطات العمومية من أجل الحسم في قراراتها ، و هو دليل على سياسة الدولة و استراتيجيات عملها لأنه يسعى لأن يكون نشاطا تطبيقيا ينبني على الافتراضات و الخيارات التي تشكل في حد ذاتها القيم الكبرى للسياسة التربوية المتبعة و الغايات و الأهداف المنشودة ، و تخطيط التعليم في مفهومه العام هو عبارة عن مجموعة من الترتيبات المتخذة لتنسيق فروع هذا القطاع و تطويره من خلال تجميع المعطيات و إحصاء الاحتياطات و الموارد ، و بما أنه ينبني على مبدأ مردودية الأنشطة التربوية فإنه عبارة عن مقاربة من أجل جعل عملية التدبير عملية نمطية علاوة على أنه يقوم على تقييم ظروف البيئة المستقبلية للتربية من أجل تطوير الإستراتيجيات و الإجراءات ، و يندرج التخطيط التربوي ضمن أفق التنمية المضبوطة للتنسيق

---

1 – عبد الكريم غريب : فلسفة التربية، منشورات عالم التربية ، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2013، ص:72.

التربوي في إطار المشاريع الاجتماعية و السياسية و الاقتصادية ، وهو يبيّن الحضور البارز للسياسة في مجال التخطيط التربوي لأنه أصبح من الثابت أن استكشاف و استشراف المستقبل الاقتصادي و الاجتماعي ، و التوقعات المقترنة به تشكلّان الأساس الذي تنبني عليه السياسات الحكومية ، وتندرج تنمية المنظومة التربوية ضمن آفاق مخطط للمستقبل يشكّل في حد ذاته جزءًا من استراتيجية شمولية يرتبط بها من وجهة نظر الغايات و الأهداف .

إنّ فكرة التخطيط التربوي هي من الوسائط المساعدة على بناء المناهج التربوية المتمثلة أساسا في تصميم المحتويات اللغوية و صناعة البرامج و تسطير الأهداف و الغايات و المرامي و إمكانية توفير الوسائل التربوية المساعدة على عمليتي التعليم و التعلم و كل المحددات التي تخص المنظومة التربوية من طرائق و أساليب فنية في تنفيذ المواد المدروسة إلى جانب ضبط معايير التمدرس وفق الإمكانات و الطاقات الهائلة للإنسان .

إن التخطيط التربوي يسعى للإجابة عن السؤال الآتي : كيف يمكن أن نجعل من الإجراءات و الترتيبات المتخذة لأجل تطوير التعليم منذ إعدادها إلى مراحل تنفيذها أكثر فعالية و أكثر تلاؤما مع التوقعات الاجتماعية ، و لا يمكن للتخطيط التربوي أن يحقق نتائج مرضية إلا إذا اندمج مع الأوضاع القطاعية الأخرى كالصحة و السكن و الدين و الرياضة و فلسفة المجتمع ..إلخ ، ونعني بذلك ضمان المعرفة بالوسط من ثقافة وطموحات فردية و اجتماعية و آفاق اقتصادية ، (لأن فكرة التخطيط تندرج أساسا ضمن الاتجاهات الإيديولوجية السائدة في النظام السياسي و هو أداة بين صانعي القرار السياسي أو المستشارين أو ممثلي المجتمع المدني ، كما يندرج أيضا في إطار المشاريع الاجتماعية و الاقتصادية للبلاد)[1].

1 – محمد السوالي : السياسات التربوية– الأسس و التدابير– الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1 ، بيروت ، لبنان، 2012، ص:199.

المؤسسات التربوية و دورها في تنفيذ العمل التربوي :

مفهوم المؤسّسة :

يمكن تعريف المؤسسة بأنها واقع اجتماعي يتمتع باستقلالية نسبية و بثباته و انتظامه و طابعه الإكراهي تبعا لقوانين و قواعد ، و تتميز المؤسسة بخصوصيتها كوظيفة اجتماعية ، و توجد في المجتمع مؤسستان بارزتان تتمثلان في كل من الأسرة و المجتمع .

1-الأسرة :تعتبر الأسرة بيئة اجتماعية يتواجد فيها الطفل و يتفاعل معها ، حيث تقوم بعملية التربية لأطفالها من إكسابهم المهارات و القيم الشائعة في حياة الجماعة ، وكذا تشكيل العادات و الانفعالات و الأحاسيس لديهم و تربيتهم قبل أيّ تعليم فكري معقلن ، (وتقتضي هذه التربية الأولية تكوين الأحاسيس الأكثر بدائية من خلال عادات جيّدة ، و يتعلق الأمر بالمتعة و الحنان و الألم و الكراهية بشكل يجعلها تتوافق تلقائيا مع العقل الذي يبرز لدى الطفل فيما بعد)[1] ، و تمثل الأسرة وحدة اقتصادية و اجتماعية تقوم بتدريب أبنائها و تعليمهم عن طريق التقليد و المشاركة في أعمال الكبار داخل المنزل و خارجه ، كما تمثل الوعاء التربوي الذي تتشكل داخله شخصية الطفل تشكيلا فرديا و اجتماعيا ، فعلى مستوى التنشئة الاجتماعية للطفل يمكن له أن يكتسب من الأسرة اللغة و العادات و الاتجاهات و التوقعات و طريقة الحكم على الصّحيح و الخطأ و تنسيق حركاته و إشباع حاجاته الأساسية ، و على هذا النحو تتشكل أنماط سلوكه و تتطور شخصيته المتمركزة حول ذاته إلى شخصية اجتماعية ،(كما يتجلى دور الأسرة بشكل ملموس في مواجهتها لبعض المشاكل التربوية في مرحلة الطفولة و في جهودها في معالجتها ، و تتمثل هذه المشاكل بصفة عامة في متطلبات الطفل و مسألة اعتماده على النفس و مسألة المساواة ما بين الأبناء في المعاملة و العزوف عن التمدرس و نزوع الآباء إلى التحكم في مصير أبنائهم)[2] .

---

1 – الغالي أحرشاو : الطفل بين الأسرة و المدرسة، منشورات علوم التربية 19، ط1، المغرب 2009، ص: 22.

2 – عبد الكريم غريب : فلسفة التربية، ص:45/43.

2- المدرسة : تعد المدرسة إحدى المؤسسات الأكثر ازدهارا ، و الدليل على ذلك تزايد أعداد المتمدرسين و إرساء سياسة إجبارية التعليم في العديد من بقاع العالم ، و المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتربية صغاره و تعليمهم ، و المدرسة بوصفها مكانا تُلقّن فيه المعلومات أو يتم فيه التدريب على عادات و مهارات معيّنة وفق تنظيم خاص و تحت إشراف جهود مشتركة و هي ليست من ابتكارات العصر الحديث ، فقد عرف قدماء المصريين المدرسة ، كما عرفها المسلمون و لاسيما في عصور ازدهار الحضارة الإسلامية العربية ، فقد عرف الناس في تلك العصور مدارس متطورة منظمة مثل المدرسة المستنصرية التي أسسها الخليفة العباسي المستنصر بالله سنة 440 هـ ، 1048 م في بغداد أيضا و غيرها من المدارس ، و قد تطورت المدرسة الحديثة على الصعيد العملي و تنوعت نظمها و تعقدت مناهجها تفرعت وظائفها و تعددت نشاطاتها و مراحل التعليم فيها ، حيث لم تعد المدرسة الحديثة بمفهومها العام في نظر علماء التربية المعاصرين مكانا لتلقين المعارف و نقل المعلومات بقدر ما تعد صورة مصغرة و مكثفة للحياة الاجتماعية المنظمة التي يكتسب الناشئ من خلال معايشته لها المعارف و الخبرات و العادات السلوكية عبر اتصاله و تفاعله مع عناصر و فئات اجتماعية ذات خبرات متنوعة و متفاوتة ، إن المدرسة على اختلاف مراحلها و مستوياتها كما يقول جون ديوي :(مؤسسة اجتماعية .. و هي صورة للحياة الجماعية التي تتركز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيئ الطفل للمشاركة في ميراث الجنس و إلى استخدام قوّاه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية)[1] ، فالتعليم الذي تقدمه المدرسة يضطلع بوظائف عديدة أهمها :

- تبسيط التراث الثقافي و خبرات الكبار و تقديمها وفق نظام تدريجي يتوافق مع قدرات الأفراد ، وهكذا يتدرج الطفل في تعلمّه من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد .
- تنقيح التراث الثقافي من كل ما من شأنه أن يفسد نمو الطفل و يؤثر في تربيته سلبا .
- توفير بيئة اجتماعية أكثر اتزانا من البيئة الخارجية ممّا يؤثّر في تنشئة التلميذ و تكوين شخصيته تكوينا يمكّنه من التفاعل و التكيف مع المجتمع و العمل على تطويره .

---

1 – أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية، أهميتها– مصادرها– وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة ، العدد: 212، الكويت، ص:156/155.

العلاقة بين المدرسة و المجتمع الخارجي :

ليست المدرسة نظاما اجتماعيا معزولا، بل هي جزء من نظام اجتماعي أكبر ألا و هو المجتمع ، و هي بذلك تحمل علاقة متبادلة مع هذا النظام الكبير ، ذلك أن المدرسة هي المرآة التي تعكس الحياة داخل المجتمع ، كما تؤثر فيه عن طريق تزويده بالأفراد الذين تكوّنهم و تدربهم للعمل فيه ، إنّ وجود علاقة متبادلة ما بين المدرسة و المجتمع على هدل النحو يعني أن التغير الثقافي في المجتمع يؤثر في أهداف المدرسة و محتوياتها و طرائقها و هو يعني كذلك أن مظاهر القلق و الصراع بين الأفراد في المجتمع تنعكس آثاره السلبية على نظام المدرسة و مناهجها ، إذا كان لهذا الاتصال الوثيق ما بين المدرسة و المجتمع دلالة فإنها تتمثل في كون المدرسة تقوم بعملها و تمارس دورها من خلال مضمون اجتماعي تستمدّه ثقافة المدرسة من ثقافة المجتمع .

فانطلاقا من هذه الحقيقة يمتد إطار العلاقات الاجتماعية من داخل المدرسة ليشمل العلاقات بينها و بين المجتمع الخارجي ، ففيه يتواجد شركاء المدرسة من أولياء التلاميذ و جماعات محلية و مرافق و مؤسسات تربطها بالمدرسة علاقات تؤثر في حيويتها و قيامها بدورها ، لذلك ينبغي للمدرسة أن تؤسس علاقات سليمة مع المجتمع من خلال الوسائل الآتية :[1]

1- تدعيم العلاقات ما بين الآباء و المدرسين .

2- تشكيل مجالس للاستشارة .

3- جعل المدرسة مورد إشباع للمجتمع .

4- التعاون في أفق تحقيق الأهداف التربوية .

5- التعاون بهدف تحقيق النمو السليم للطفل .

---

1 – عبد الكريم غريب : فلسفة التربية، ص:60.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

التعليم الالكتروني

يطلق التعليم الالكتروني على العمليات المتعلقة بنقل و العلوم و المعارف و تبليغها إلى المتعلمين و الدارسين في مختلف أنحاء العالم بواسطة استخدام مجموعة من تقنيات المعلوميات، فالتعليم الالكتروني إذًا عبارة عن تطبيق التعليم عن بعد.

كما يمكن تعريف التعليم الالكتروني بأنه نوع من التعليم المرتبط بتوظيف تقنيات المعلوميات مثل الإنترنت و الأقراص المدمجة و عقد المؤتمرات عن بعد أو إنه نوع من التعلم الذي يعتمد و يتم من خلال التعامل مع بعض التطبيقات و الأجهزة الالكترونية، و بالذات أجهزة الكومبيوتر و تطبيق الإنترنت، بحيث يتعامل المتعلم مع الطرف الآخر و هو (المعلم الالكتروني) أي الكومبيوتر و تطبيقاته بشكل يتناسب مع رغباته و احتياجاته و استعداداته، و بالتالي يهدف المتعلم في هذه الحالة إلى استقاء المعرفة و التعلم من الطرف الآخر، فهو في حالة تفاعل مستمر مع الشبكة العنكبوتية.[1]

كما عرفه البعض بأنه نوع من التعليم الذي يتباعد فيه المتعلم عن المعلم و عن مكان التعلم مستخدما فيه كل التكنولوجيا و الوسائل و الأساليب التي تمكنه من التعلم الذاتي.

يستخدم التعليم الالكتروني التواصل الرقمي و الشبكات المرتبطة به، و يقصد بها مجموعة من الأدوات التكنولوجية الحديثة للإعلام و التواصل، كالحواسب و التقنيات التي تعالج المعلومات الرقمية و البرمجيات، إلخ...

يؤدي التعليم الالكتروني في مجال التعليم إلى الإحساس بالمساواة، فأدوات الاتصال تتيح لكل متعلم فرصة الإدلاء برأيه في أي وقت و دون حرج خلافا لقاعات الدرس التقليدية التي تحرمه من هذه الميزة، إما بسبب سوء تنظيم المقاعد أو ضعف صوت الطالب نفسه أو الخجل أو غيرها من الأسباب، في المقابل التعليم الالكتروني يتيح الفرصة لكل طالب ليعبر عن رأيه من خلال أدوات الاتصال المتاحة من بريد الكتروني و مجالس النقاش و الحوار، و يتزود الطالب في ظل التعليم

---

1 – معين حلمي الجملان : التعلم الالكتروني، قضايا و تحديات ، سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح و التعليم عن بعد، عمان الأردن، 2009، ص: 72.

الالكتروني بالعديد من المهارات و القيم المعرفية، كالتعلم الذاتي و التعلم الجماعي و المهارات الإبداعية و الخبرات التكنولوجية و محاكاة بيئة العمل الحقيقية و التنافس على استخدام التقنيات الحديثة و البحث و الاطلاع و التحاور الخارجي.

ظهر التعليم الالكتروني بفعل التقدم الباهر الذي حققه تقدم المعلوميات و تكنولوجيا الاتصال بشكل عام، مما ساعد على الإقبال على البرامج التعليمية و التكوينية و التوعوية بالنسبة إلى العديد من الفئات في المجتمع الحديث، عبر استخدامها شبكات تعليمية داخلية أو خارجية، و قد استفاد من هذه التقنيات الإعلامية بشكل عام الموظفون خلال التكوين المستمر لتحديث معارفهم و تطوير خبراتهم، حيث ساعدهم التعليم الالكتروني على حضور ندوات أو حلقات تعليمية داخل مكاتبهم أو في منازلهم، و بذلك أصبح التعليم الالكتروني أنجع الأساليب الحديثة في مجال التعليم و التكوين و التدريب، و لعل هذا الأمر هو ما جعل العديد من الدول و مؤسساتها الحكومية و القطاعات الخاصة فيها تولي اهتماما كبيرا لهذه التقنية نظرا لجدواها و فعاليتها و كفاءاتها في مجال التكوين و التدريب في الوقت المناسب و المكان المناسب.[1]

و تعتبر وسائل تقنية المعلومات، بما فيها الإنترنت و وسائل التخزين الهائلة مثل الأقراص المدمجة، من أفضل الوسائل في الوقت الحالي لنقل المعرفة و اكتساب المهارات في شتى المجالات و لتطبيق التعليم الالكتروني.

لقد ساعد على ظهور التعليم الالكتروني مجموعة من العوامل، أهمها :ذ

1- ارتفاع مستوى الوعي بأهمية التّعليم و إجباريته إلى سنّ معيّنة في معظم دول العالم في الوقت الحالي.

2- الحاجة الدائمة إلى التعليم و التكوين المستمر في جميع المجالات .

1- أحمد أوزي : التعليم و التعلم الفعال، نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ،منشورات علوم التربية العدد 39، ط1، الدار البيضاء، المغرب 2015، ص: 162.

3- التطور الكبير في مجال الحاسب الآلي و الاتصالات .

4- عدم قدرة مؤسسات التعليم العليا على قبول جميع من يرغب في الدراسة .

5- الانفجار المعرفي في شتى المجالات .

6- ازدحام الفصول الدراسية و النقص النسبي في عدد المعلمين.

كما و قد أسهم كثيرا ظهور وباء كوفيد 19 في السنوات الأخيرة في استغلال التعليم الالكتروني، و ذلك عندما تعذر الحضور الفعلي للأساتذة و الطلبة في القاعات من أجل عقد الندوات و المؤتمرات و الملتقيات و الأيام الدراسية و الدروس، و لم يقتصر ذلك على المستوى الوطني فقط بل تعداه إلى المستوى الدولي و العالمي، حيث مازال لحد الساعة تنجز اللقاءات العلمية بكل أنواعها بشكل افتراضي، مما أسهم في استمرار نشر العلم و المعرفة ، الأمر الذي دفع بكثير من الهيئات و الدول نحو تطوير وسائل التواصل و أدواته و الاهتمام أكثر بالشبكة العنكبوتية.

أنواع التعليم الإلكتروني

هناك نوعان من التعليم الالكتروني :

1- تعليم إلكتروني بالتحكم الذاتي : يستطيع فيه المتعلم أن يتحكم في وقت ابتداء و انتهاء التعلم، بتشغيل أو إيقاف المواد التعلمية المخزنة على أقراص مدمجة.

2- تعليم إلكتروني يعتمد على البث المباشر : في هذا النوع من التعليم، يستطيع المتعلم متابعة تعليمه عن طريق البث الالكتروني المباشر في الفصل الدراسي أو في البيت، فهو تعليم شبيه بالتعليم التقليدي و لكنه بدون حضور المعلم.

مزايا التعليم الالكتروني

هناك مجموعة من المزايا التي يختص بها التعليم الالكتروني، أهمها :

1- يمنح للمتعلم فرصة اختيار المواد الدراسية التي يريد تعلمها في أي وقت و في أي مكان

2- يغدو المعلم في التعليم الالكتروني موجها و ليس ملقنا.

3- يساعد التعليم الالكتروني على حل بعض المشكلات التربوية كمشكلات تكدس الطلاب و عدم استيعاب الفصول الدراسية لأعدادهم.

4- يمكن أن يساعد التعليم الالكتروني على تفريد التعليم، فيراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

5- يساعد التعليم الالكتروني على تنمية التعلم الذاتي لدى المتعلمين، مما يسهل في تفتح شخصيتهم و نموها.

وسائل تحقيق التعليم الالكتروني :

لتحقيق التعليم الالكتروني، نحتاج إلى مجموعة من الوسائل و المعدات، أهمها :

1- وجود وسائل اتصال سريعة و معامل حديثة للحاسب الآلي.

2- بناء مناهج تعليمية على أسس نفسية و بيداغوجية و ديداكتيكية مناسبة للمدارك العقلية للمتعلمين الذين يتوجه إليهم التعليم الالكتروني.

3- تدريب المدرسين و المشرفين التقنيين على هذا الصنف من التعليم.

4- إيجاد إدارة تربوية قادرة على تدريب التعليم الالكتروني من تسجيل الطلاب و متابعة تقييمهم، إلخ .

أهداف التعليم الالكتروني

تتجلى أهداف التعلم الالكتروني في توفير فرص التعلم لكل المتعلمين مع إعطاء قيمة استمرارية للتعلم و مواصلته لدى الجميع، و توفير طرائق و تكنولوجيا مغايرة لتلك الموجودة في مؤسسات التعليم التقليدية، مما يسهّل وصول التعليم بالشكل و الوقت الذي يرغب فيه المتعلم، كما و أنه يوفر فرصا للتعاون العلمي و التعليمي بين مؤسسات الإعلام القائمة.

جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

التقويم : (مفاهيم و إجراءات)

مفهوم التقويم :

التقويم في المفهوم اللغوي مصدر فعله قَوّمَ يُـقـوّم، و هو بذلك يعني تعديل الشيء و إصلاحه و إزالة اعوجاجه، كما أن الكلمة تدل على التقدير و إعطاء قيمة للأشياء، أي قدر ثمنها أو حجمها أو مقدار النصاب فيها.[1]

أما في الاصطلاح التربوي فيعني إصدار حكم على طرائق التدريس و أساليبه و مناهجه و الوسائل المستخدمة فيهو نتائج التعلم و قدرات التلاميذ و مهاراتهم و المواقف التي تكونت لديهم، و كلمة تقويم جامعة و شاملة لكل المعاني التي تدل على الأشياء المادية و المعنوية على حد سواء و هذا هو الأصل الذي تدل عليه الكلمة في المفهومين اللغوي و الاصطلاحي باعتبار أن الميزان الصرفي للكلمة معتل العين بالواو " قوّم " و ليس بالياء " قيّم "، لذلك كانت كلمة التقييم عديمة الأصل و الاستعمال في اللغة العربية، و لم يكن استعمالها شائعا في العصور الذهبية للغة العربية بدليل أن الفقهاء استخدموا كلمة التقويم في الإصلاحات الفقهية و لم ترد كلمة التقييم عندهم، فقالوا: تقويم الزروع و تقويم السلع و تقويم نصاب الزكاة...إلخ، غير أن كلمة " تقييم " شاعت بكثرة في العصور المتأخرة و لاسيما في زمننا هذا، و انتقل استعمالها من المستوى الشفوي إلى المستوى الكتابي عند كبار المؤلفين و الكتاب، و لهذا السبب رأت بعض المجامع اللغوية جواز استعمال هذه الكلمة من باب إثراء القاموس اللغوي العربي بمزيد من الألفاظ و المصطلحات للدلالة على الدقة في الاستعمالات اللغوية، فانحصر لذلك مدلولها في المعاني المعنوية فقط باعتبار أن ذلك لا يمس بسلامة النظام اللغوي على طريقة الشاذ المسموع الشائع في اللغة العربية الذي يخالف القياس المتعارف عليه، و قد اعتمد التقويم كأداة لقياس كفاءة التلاميذ التحصيلية منذ العصور الأولى في التربية أي الحكم على قدراته التخزينية للمعرف و استظهارها عند الحاجة، و معنى ذلك أن التقويم بهذا المنظور لم يكن يهمّه من التعلم إلا بمقدار التراكم المعرفي الذي يتكدس في الذهن و تفريغه

---

1 – خير الدين هني : تقنيات التدريس، ط1ن 1999، الجزائر، ص: 255.

عندما تدعو الحاجة إلى ذلك في الاختبارات و الامتحانات، ثم تطور مفهومه ليشمل مجالات أكثر في النظام التربوي، فأصبح يحكم على الخبرات و أساليب التعلم و وسائل التدريس و نتائج التحصيل الدراسي بواسطة أدوات القياس و الملاحظة التي تكون في شكل اختبارات و امتحانات عند نهاية فصل دراسي أو مرحلة تعليمية معينة، و النقطة التي يمنحها المعلم أو لجنة الامتحانات أو الهيئة الإدارية المشرفة هي المؤشر الوحيد الذي يقيس درجة قدرات التلاميذ و مهاراتهم.

إلاّ أن الإصلاحات التربوية الكبرى التي ظهرت في الولايات المتحدة و دول الغرب إجمالا في منتصف القرن الثاني من القرن الماضي و لاسيما خلال الربع الأخير منه، أدخلت تعديلات كبرى على مفهوم التقويم تبعا للتغيرات التي لحقت تقنيات التدريس و أساليبه، فأصبح التعليم في ضوء ذلك يسير ضمن سيرورة نسقية تقوده من الأهداف إلى النتائج بواسطة أنشطة و وسائل و أدوات مناسبة، و بهذا أصبح التقويم جزءا هاما من التعليم و دعامة أساسية يرتكز عليها، و معنى ذلك أنه أصبح – بمفهومه الجديد– أسلوبا يبدأ قبل الفعل التعليمي حتى يصل نهايته عبر سيرورة نسقية متواصلة، و هو بهذا لا يكون مرتبطا بمقدار التراكم المعرفي الذي يظهر في شكل نتائج تعليمية فقط، و إنما هو أداة تربوية شاملة تساعد على ضبط و تصحيح السيرورة التعليمية بكل عناصرها.

و إلى جانب الملاحظات الدقيقة و المستمرة لأعمال التلاميذ و نشاطاتهم داخل القسم و خارجه تعد الاختبارات أيضا وسيلة من الوسائل الهامة التي يعول عليها في قياس و تقويم قدرات المتعلمين و معرفة مدى مستواهم التحصيلي ، كما يتم بموجبها أيضا الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج التعليمية و ما يقدمه المعلم من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على رف الكفايات التحصيلية لدى المتعلمين ، و يعتبر الاختبار التحصيلي حسب (**قرونلاند**) من أهم أنواع الاختبارات باعتباره إجراء منظما لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة و على نحو يمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم و في إجادة التخطيط و ضبط التنفيذ و تقويم الإنجاز ، كما يرى (**سعادة**) أن الاختبار التحصيلي إجراء منظم تتم فيه ملاحظة سلوك المتعلمين و التأكد من مدى تحقيقه للأهداف الموضوعة ، و ذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عديدة ، و يعتبر

" **ثورندايك** " أول من استخدم الاختبارات التحصيلية المقننة في بداية القرن العشرين ، فقد نشر أحد تلاميذه عام 1908 اختبارات الخط العام و توالت بعد ذلك الاختبارات التحصيلية لما لها من تأثير مباشر في التعليم و اقترانها به ، لأنها تركز اهتمامها على قياس كمية المعلومات التي تمكن التلاميذ من حفظها و فهمها و التي يتذكرها عند الإجابة في الاختبارات .

المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أساليب التقويم :

لقد هيمنت الاختبارات الكتابية على عمليات التقويم ردحا من الزمن، و بفضل الأبحاث المستمرة الساعية إلى تطوير التعليم ، و تحسين نوعيته ، ظهرت عدة أساليب فعالة تستخدم في عمليات التقييم و التقويم ، و أهم هذه الأساليب التي نراها تناسب تقييم و تقويم تعلمات تلاميذ المرحلة الابتدائية هي :

1- الملاحظة :

تعد الملاحظة من أهم الوسائل التي تمكن المعلم من جمع معلومات صادقة و موضوعية ، و أخذ صورة واضحة عن نتائج سير العملية ، و انعكاساتها على التلاميذ من حيث تحقيق الأهداف من خلال ملاحظته المباشرة للأعمال و الأنشطة التي يقومون بها داخل الصف ، و تكتسي الملاحظة أهمية بالغة بالنسبة لتقويم تلاميذ المراحل التعليمية الأولى التي يتعذر عليه تقويمها بالتدريبات الكتابية ، أين يكون التلاميذ لم يتمكنوا بعد من إتقان مهارات التواصل الكتابية ، و الملاحظ أن الكثير من المعلمين يغفل عن أهميتها ، حيث لا تتوقف أهمية الملاحظة عند حد معرفة مدى ما حققه التلاميذ من المعارف و درجة إتقانهم للمهارات فقط ، بل تتعدى إلى اكتشاف بعض الأمراض الخفية لدى التلاميذ كنقص البصر و الشلل الجزئي لحركة اليدين ... الخ ، و خاصة الأمراض النفسية (الخجل ، الانطواء ، الخوف) ، كما تكمن أهميتها في سرعة التوصل إلى النتيجة ، و اكتشاف الخلل و الاعوجاج زمن حدوثه ، مما يمكّن المعلم من معالجته في أوانه .

أما عن أهم مجالات توظيفها من قبل المعلم ، فتتمثل في تلك النشاطات التي تهدف إلى إتقان مهارات الكتابة (إملاء ، خط) إذ تمكّن المعلم من ملاحظة التلاميذ من حيث :

- تنظيم الورقة و الحفاظ على نظافتها .

- ترك الفراغات اللازمة بين الحروف و الكلمات أثناء الكتابة .

- كتابة الحروف المختلفة الأوضاع بطريقة صحيحة مع مراعاة استقامة الخط .

فالملاحظة بهذا أكثر صدقا و موضوعية إذا ما أحسن استخدامها ، كما أنها الوسيلة الوحيدة لتقويم أداء التلاميذ القرائي من خلال ما يظهرونه من نطق للحروف و الكلمات و احترام علامات الترقيم ، و للأسف الشديد أن هناك الكثير من المعلمين يؤثرون الجلوس بالمكتب ، و حركتهم لا تتجاوز المصطبة ، و ينسون المرور بين الصفوف ، و أن هناك من التلاميذ من هو بأمس الحاجة إلى تصويبه في كتابة كلمة ، فلا بد من توجيهه في كيفية كتابة رقم قد اعتاد على كتابته بالمقلوب .

2- الاختبارات :

يعتبر الاختبار من أشهر الوسائل المعتمدة و الموظفة في قياس نتائج التعلم ، حظيت و لا تزال باهتمام المختصين ، و الباحثين السّاعين إلى تطوير التعليم ، و تحسين نتائجه و بفضل هذه الأبحاث ظهرت عدة أنواع من الاختبارات أهمها :

أ - الاختبارات التحريرية :

و هي أكثر الوسائل استعمالا في تقييم تعلمات التلاميذ ، و أكثر ما تركز عليه هو مستويات الجانب المعرفي لتحصيل التلاميذ ، و تنقسم إلى نوعين :

- الاختبارات المقالية : و هي تلك الاختبارات التي تتطلب إجاباتها إنتاجات حرة من (التلميذ) " يبدأ سؤالها عادة بتكلم أو تحدث ، و يذّيل بالمطلوب توسعا أو مقارنة أو تحليلا ، و قد يكون السؤال فيها طويلا نوعا ما و مترابطا (فقرة) متوسطة الطول ، تتضمن مصطلحات و مفاهيم تعدّ عناصر

مهمة ، و مفاتيح للإجابة ، و تستدعي هذه الأخيرة من الطالب / التلميذ الفهم و الاستيعاب و القدرة و الربط " [1]، و من أبرز مجالاتها التي تستخدم فيها :[2]

جامعة يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

- قياس القدرة التعبيرية لدى الطالب / التلميذ ، من خلال استخدامه للأسلوب الإنشائي في المقالة .

- قياس الأهداف التربوية (التعليمية) التي يكون التعبير الكتابي فيها مهما كإجراء المقارنة بين شيئين ، أو تكوين رأي و الدفاع عنه ، أو تلخيص أو تحليل .

جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات

- قياس القدرة على انتقاء الأفكار و ربطها و تنظيمها .

- تشخيص القدرة الإبداعية عند الطالب / التلميذ ، و التعرف على اتجاهاته ، و مستوى قدرته على استخدام لغته الخاصة .

فالاختبارات المقالية ، تركز أساسا على قياس المستويات العليا للجانب المعرفي (التطبيق ، التحليل ، التركيب ، الإبداع) ، التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الموضوعية ، بالإضافة إلى الجانب الوجداني و هي مناسبة لتقييم تلاميذ المستويات المتقدمة من المرحلة الابتدائية (الرابعة ، الخامسة) و لكن في صورتها القصيرة ، و نجدها ممثلة في الوضعية الإدماجية .

- الاختبارات الموضوعية : و هي تلك الاختبارات الأكثر استعمالا ، و تداولا خاصة في المستويات الدنيا من المراحل التعليمية (الابتدائي و المتوسط) ، (و قد استحدث اسمها من موضوعاتها سواء في التصميم حيث يفترض فيها وجود إجابة واحدة و محددة ، أو في التصحيح ، حيث لا يكون أي أثر لذاتية المصحح فيها)[3] ، و تأخذ أشكالا متنوعة منها :

أسئلة الاختيار من متعدد : و هي من أفضل الاختبارات الموضوعية تقيس أهدافا عقلية عليا يصعب قياسها بالاختبارات الموضوعية الأخرى ، و تتألف فقرة الاختبار من متعدد من جزأين

---

1 - إيمان محمد شاكر أبو غربية : القياس و التقويم التربوي، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص: 77.

2 - المرجع نفسه، ص: 78.

3 - المرجع نفسه، ص: 80.

رئيسيين ، يسمى الأول منها بالأصل أو الأرومة ، الذي يكون إما على شكل عبارة ناقصة ، أو قضية تحتاج إلى إجابة ، بينما يسمى الجزء الثاني بالبدائل ، و التي هي عبارة عن حلول ، أو إجابات محتملة للقضية ، أو السؤال الوارد في الأرومة) .[1]

اختبارات المزاوجة أو المقابلة : و تأخذ عدة تسميات منها المطابقة ، التوفيق ، الربط ، و يقصد بها تلك التي (يتألف السؤال فيها من قائمتين أو عمودين من العبارات أو الكلمات ، على أن تكون القائمة الأولى لها علاقة بمحتويات القائمة الثانية ، و يطلب من الطالب / التلميذ المزاوجة بينها ، لقياس قدرته على إدراك العلاقات ، و التعرف على المصطلحات و ربط المعاني و الاستنتاج)[2] .

اختبارات التكميل : و هي تلك الاختبارات التي تأتي في شكل فقرة أو عبارة ، تتخللها فراغات يطلب من المتعلم ملؤها بوضع حرف ، كلمة ، ... كي يتم المعنى ، و هذه الكلمات أو االحروف التي يضعها المتعلم في الفراغات قد تكون محددة و معطاة في نص السؤال ، أو غير محددة .

أسئلة الصواب و الخطأ : و تتضمن فقراتها مجموعة من العبارات ، بعضها يكون صحيحا و بعضها الآخر يكون خاطئا ، و يطلب من المتعلم وضع كلمة (صح) أو (خطأ) أو اختصارهما (ص) أو (خ) في نهاية العبارة .

ب ـ الاختبارات الشفوية :

إذا كانت الاختبارات التحريرية (المقالية / الموضوعية) أكثر ما تركز عليه هو قياس الجوانب المعرفية التي حصلها التلميذ و تظهر أثناء إجابته التحريرية ، فإنها تصبح أمام قياس مهارات القراءة محدودة القيمة بل قاصرة عن قياسها ، إذ يتكفل بقياسها نوع آخر من الاختبارات و هي الاختبارات الشفوية التي تناسب قياس المهارات التواصلية المباشرة مثل القراءة الجهرية و تمثيل الأدوار و إدارة الحوار و مخاطبة جماعة من المستمعين ، و تعد الاختبارات الشفوية من أنجع الوسائل التقييمية التي

---

1 – المرجع السابق، ص: 87.

2 – سهيلة محسن و كاظم الفتلاوي : المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص: 301.

تمكن المعلم من قياس القدرة التواصلية لدى التلاميذ و من ثم تقويمها ، و تكون نتائجها أكثر صدقا و موضوعية خاصة بالنسبة للمستويات الدنيا في مرحلة التعليم الابتدائي ، أين يكون التلاميذ لم يتمكنوا من مهارات الكتابة بعد ، و استخدامها في مجال تقييم و تقويم التعلمات مفيد جدا كونها تعمل على تعويد التلاميذ الحديث باللغة العربية الفصحى ، و تذهب عنهم عقدة الخجل و الصمت السلبيين بمجابهة الجمهور بالحديث ، و تكسبهم أدبيات الحوار التي نحن بأمس الحاجة إليها ليس داخل الصف الدراسي فحسب بل و في الأسرة و المجتمع عامة بالإضافة إلى فوائد و مميزات أخرى يتضمنها توظيف الاختبار الشفوي منها :

- أنها تناسب الأطفال في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ، و ذلك لعدم قدرتهم على القراءة و الكتابة .

- تساعد المعلم على سرعة تصحيح الأخطاء ، و معالجة الخطأ فور وقوعه .

- تكشف عن قدرة التلاميذ على المناقشة و الحوار و سرعة الإجابة و التفكير السليم .

- تتيح للمعلم توجيه أكبر قدر من الأسئلة إلى التلاميذ .

غير أن تطبيقها يتطلب وقتا طويلا ، و جهدا مضاعفا ، و لعل هذا ما جعل استخدامها بين المعلمين محدودا .

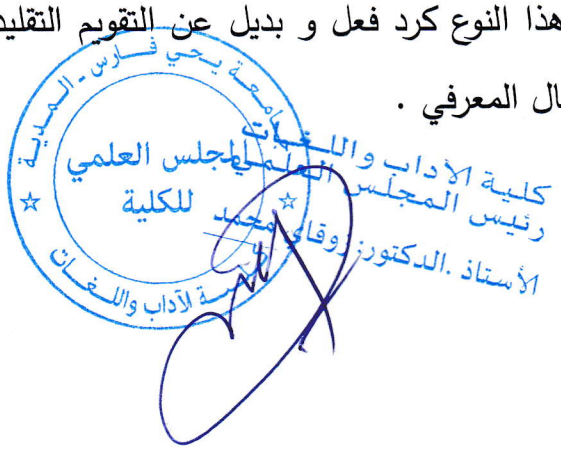
ج ـ اختبارات الأداء :

(يتم استخدام اختبارات الأداء في تقييم و تقويم المهارات العملية التي لا يمكن الكشف عن مدى إتقانها عن طريق الاختبارات الشفوية أو التحررية مثل : مهارات قيادة السيارة بعد إتمام برنامج التدريب و تجويد القرآن و الخياطة و مهارات الاتصال)[1] ، و تعد هذه الاختبارات ذات أهمية لقياس المهارات ، و تستخدم في بعض المدارس المهنية كما يكون الاهتمام بها معتمدا على الأداء في

---

1 - أحمد يعقوب النور : القياس و التقويم في التربية و علم النفس، الجنادرية للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن، 2007، ص: 157.

قياس مهارة العمل ، حيث يعرّف الاختبار الأدائي على أنه (اختبار تكون أسئلته على شكل قائمة ، تتضمن مجموعة من المهارات و الاتجاهات أو الأعمال أو الأدوات ، و أنّ الطالب (التلميذ) ، يستجيب فعليا و عمليا لأداء المهارة المراد القيام بها)[1] ، كما يعرّف على أنه (موقف يطلب في أثنائه أن يظهر التلميذ معارفه أو مهاراته أو اتجاهاته أو ميوله أو جوانب تتصل بموضوع أو عدة موضوعات علمية ، و يطلب منه أن يقوم بأداءات معينة يمكن اعتبارها دليلا أو مؤشرا على تعلم الطالب)[2] ، فالهدف منها هو التعرف على قدرة المتعلم على تطبيق و توظيف معارفه في مهمة أدائية أو موقف أدائي يعكس فهمه لها ، و المعيار المعتمد في تفسير نتائجها ليست كمية المعارف الموظفة فحسب ، و إنما نوعية الإنجاز المحقق و جودته أي : اعتماد كيفية الأداء مع الناتج معا ، و هذه الاختبارات أقرب ما تكون من التقييم المعتمد في المقاربة بالكفاءات التي لا تتم عملية التقييم فيها إلا في إطار وضعية أو موقف ، تؤخذ فيه كل من العناصر (فهم الوضعية ، توظيف المعارف المناسبة ، درجة الأداء العملي) و هي مؤشرات لاكتساب و امتلاك الكفاءة ، و يطلق على عملية التقويم التي تعتمد اختبار الأداء وسيلة للقياس ب (**التقويم البديل**) ، أو (**التقويم القائم على الأداء**) ، و هو يركز على قياس مدى قدرة الطلاب / التلاميذ على استخدام و توظيف ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيرا من مواقف الحياة الفعلية ، و إذا ما كانوا قادرين على الابتكار في المواقف الجديدة ، و قد تم استحداث هذا النوع كرد فعل و بديل عن التقويم التقليدي الذي هيمن طويلا ، و كان يركّز على مستويات المجال المعرفي .





1 – إيمان محمد شاكر أبو غريبة : القياس و التقويم التربوي، ص: 73.

2 – سهيلة محسن و كاظم الفتلاوي : المدخل إلى التدريس، ص:195.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أمـراض الكـــلام

لا شك بأن اكتساب الطفل و المتعلم عموما النظام اللساني في لغة من اللغات يرتبط بنضجه من الناحية العضوية أو من الناحية النفسية، فالطفل السليم في هاتين الحالتين يبدأ اكتسابه النظام اللساني بالصراخ المبهم منذ صرخة الميلاد، و في مرحلة لاحقة يحاول أن يهذب هذا الصّراخ فيصير مناغاة عشوائية، ثم تتحول هذه المناغاة إلى أصوات مقطعة هي الأصوات اللغوية، و يبدأ بنطق الحروف الشفوية و أولها حرف الباء ثم البقية، و تتأخر الحروف الحلقية و الراء لصعوبتها، ثم يتعلم المفردات و يركز على الأسماء خاصة، و عندما يبلغ رصيده اللغوي حوالي خمسين مفردة فما فوق يبدأ بتشكيل الكلمة الجملة و هي الكلمة التي تقوم مقام جملة، فبدلا من (أشرب ماء)، يقول (ماء) ثم يركب الجملة البسيطة فالمركبة، هذا في الحالات العادية، و توجد بعض الحالات تعيق هذا التدرج في فترة معينة من عمر الطفل تسمى هذه العوائق عند علماء النفس و اللسانيين : أمراض الكلام أو عيوب الكلام.

تنقسم أمراض الكلام إلى قسمين :

القسم الأول : أمراض عضوية، و تكون في حالة إصابة الجهاز النطقي أو السمعي أو توجد عاهة في تركيب هذين الجهازين، أو ضعف في قدرته الفطرية كالذاكرة و الذكاء، و بذلك عيب في نطقه.

القسم الثاني : أمراض غير عضوية، و تتعلق بالجهاز الذهني و بالتحديد في المخ، و لهذه الأمراض مظاهر خارجية و أشكال أهمها :

أ- انحباس الكلام، بحيث أن المتكلم يفقد القدرة على التعبير كليا أو جزئيا، و يسمى عند اللسانيين بـ (الحبسة Aphasie) .

ب- إبدال بعض الحروف من بعض، كأن يصرّ المتكلم على إبدال التاء فاءً مثلا، على الرغم من سلامة العضوية.

ج- طلاقة اللسان : كأن يضطرب المتكلم عندما ينطق بحرف من الحروف فيكرّره عدة مرات.

مفهوم الحبسة (الأفازيا)

تعتبر الحبسة أهم أمراض الكلام باعتبارها تتعلق بجوانب عديدة فيه، و الأفازيا مصطلح يوناني الأصل يدل على العوائق التلفظية التي لها علاقة بالمخ، و تحديدا بأجزاء المخ المسؤولة عن الكلام، كأن يفقد المتكلم القدرة على الكلام أو القدرة على فهمه أو القدرة على تذكره أو القدرة على بناء الجملة فيه، و لهذا تنقسم الحبسة إلى أنواع :

1- الحبسة الحركية :

لا يعاني المريض في هذه الحالة من عاهة عضوية، و لكن يسجل عنده احتباس في كلامه لأنه فقد التعبير الحركي، فأعضاؤه النطقية لا تتحرك أصلا، أو تتحرك بشكل جزئي، و يعود السبب في هذه الحالة إلى إصابة في تلافيف الجبهة الأمامية و خاصة الجهة اليسرى، و قد اكتُشف هذه المنطقة المشرّح (Broka) ، فعرفت المنطقة باسمه، و هي المسؤولة عن الجانب الحركي في الكلام.

2- الحبسة الحسّية:

يسمع المريض في هذه الحالة أصوات اللغة من حيث هي أحداث سمعية، و لكنه يعجز عن ربطها بالدلالات الخاصة بها، مما يسبب لع غموضا في كلامه، فقد أثبت المشرحّ (Wernicke) في أبحاثه حول الدماغ بأن التلافيف الصدغية اليسرى هي المسؤولة عن تكوين الصورة السمعية للكلمات، فإذا أُصيبت ظهر هذا النوع من الكلام.

3- الحبسة الحركية-الحسّية :

و تُسمى أيضا بالأفازيا الكلية، حيث يُصاب المريض من خلالها بحالة شاملة تتعلق بالكلام و سماعه، و يُلاحظ عليه ما يلي :

- احتباس أثناء الكلام.

- الفهم المضطرب لمدلول الكلمات المنطوقة و المكتوبة.

- العجز الجزئي عن الكتابة.

4- الحبسة النسيانية (الذاكرية) :

يعجز المريض في هذه الحالة عن تسمية الأشياء الموجودة في واقعه الحسي، فإذا أشرنا إلى شيء ما و طلبنا من المصاب أن يستحضر اسمه فإن موقفه يكون إما بالتزام الصمت و العجز عن ذكر الاسم إذا كانت الإصابة بالغة، و إما بتسمية الأشياء المألوفة و العجز عن تسمية الأشياء غير المألوفة عند الإصابة المتوسطة أو الضعيفة، غير أن النسيان ليس دائما مرضا، فهناك عوامل انفعالية تتعلق بمواقف سيكولوجية خاصة تجعل الإنسان ينسى و هو غير مصاب بالحبسة النسيانية، مثل نسيان المعلومات يوم الامتحان.

5- الحبسة الكتابية :

يفقد المريض في هذه الحالة القدرة على التعبير بالكتابة، و تكون عادة مصحوبة بشلل نصفي في اليد اليمنى، و رغم سلامة اليد اليسرى إلاّ أنّ المصاب لا يستطيع أن يكتب بها، و سبب عجزه هو وجود عاهة في المخ خاصةً في مركز حركة اليدين، و تبدو كتابة المريض حينئذ غير منظمة إلى حد تصعب قراءتها، و كأنه كتبها و هو مغمض العينين، و يُلاحظ عليه ميل الأسطر بصورة واضحة، و ترك هوامش كبيرة على جانبي الورقة و إسقاط بعض الأحرف و الكلمات بالبطء الشديد عند الكتابة.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

قائمة المصادر و المراجع :

- ابن خلدون عبد الرحمن أبو زيد: المقدمة، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، لبنان، 2002.

- أحمد أوزي : التعليم و التعلم الفعال، نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ،منشورات علوم التربية العدد 39، ط1، الدار البيضاء، المغرب 2015.

- أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر،2014.

- أحمد عبد الله أحمد و فهيم مصطفى محمد : الطفل و مشكلات القراءة، الدار المصرية للكتاب، ط1، 1988.

- أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية، أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة ، العدد: 212، الكويت، 1996.

- أحمد يعقوب النور : القياس و التقويم في التربية و علم النفس، الجنادرية للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن، 2007.

- الغالي أحرشاو : الطفل بين الأسرة و المدرسة، منشورات علوم التربية 19، ط1، المغرب 2009.

- إيمان محمد شاكر أبو غريبة : القياس و التقويم التربوي، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2009.

- بشير ابرير : تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب، إربد، الأردن 2007.

- حسن مالك : اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغات ، مطبعة أنفو ، المغرب ،2013.

- خير الدين هني : تقنيات التدريس، ط1 ، الجزائر. 1999

- سهيلة محسن و كاظم الفتلاوي : المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.

- عبد الرحمان التومي : الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات و مقاربات بيداغوجية، ط1، مطبعة الأمنية، الرباط، المغرب، 2018.

- عبد الكريم غريب : فلسفة التربية، منشورات عالم التربية ، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2013.

- عبده الراجحي : علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، الرياض،1989.

- عماد الزغول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، عمان- الأردن،2003.

- محمد البرهمي : ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني أساسي- النظرية و التطبيق - دار الثقافة للنشر و التوزيع،ط1، الدار البضاء، المغرب 1998.

- محمد السوالي : السياسات التربوية- الأسس و التدابير- الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1 ، بيروت ، لبنان، 2012.

- محمد علي الخولي: معجم علم اللغة التطبيقي، (إنجليزي-عربي) مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1986.

- محمد فتيح: في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1989

- محمد محمد يونس علي : مدخل إلى اللسانيات ، ط1 ، دار الكتاب الجديدة المتحدة ، ليبيا ، د.ت.

- معين حلمي الجملان : التعلم الالكتروني، قضايا و تحديات ، سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح و التعليم عن بعد، عمان الأردن، 2009.

- نايف خرما و حجاج علي : اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، سلسلة عالم المعرفة، العدد: 126، الكويت، جوان 1988.

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

فهرس الموضوعات

- توطئة.....02
- اللسانيات التطبيقية (الطبيعة و المفهوم).....03
- التعلم(مفاهيم وإجراءات).....09
- المهارات الكبرى لتعليم اللغات و تعلمها.....12
- نظريات التعلم.....16
- مناهج التعلم.....21
- طرائق تعليم اللغات.....27
- التخطيط التربوي.....32
- التعليم الالكتروني.....37
- التقويم (مفاهيم و إجراءات).....41
- أمراض الكلام.....49
- قائمة المصادر و المراجع.....52
- فهرس الموضوعات.....54

كلية الآداب واللغات
رئيس المجلس العلمي
الأستاذ الدكتور: بوفاتي محمد
جامعة يحي فارس - المدية
المجلس العلمي للكلية
كلية الآداب واللغات
22/06/04
موافق