وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمديّة

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

مطبوعة محاضرات في مقياس:

تعليميّة عامّة ونظريّات التعلّم

السّنة الأولى ماستر، تخصّص تعليميّة اللّغات

إعداد الأستاذة: أم هاني رحماني

رئيس المجلس العلمي

أ.د: بشير بوعتو

رئيس المجلس العلمي

جامعة يحي فارس المدية

المجلس العلمي للكلية

كلية الآداب واللغات

السّنة الجامعيّة: 2025//2026م


بسم الله الرحمن الرحيم

مقدّمة

تعدّ التعليميّة العامّة حقلا من الحقول المعرفيّة التي تبلورت في إطار العلوم التّربوية الحديثة استنادًا إلى نظريّات ومقاربات تهدف إلى بناء تصوّر شامل عن كيفية تنظيم عمليّة التّعليم/ التعلّم وتوجيهها، وتبرز أهميّة هذا الحقل بوصفهالوسيطالذييتقلالممارساتالتعليميّةمنحيّزالعفويةوالارتجالإلىميدانالتّخطيطالمنهجيوالفعلالمنظّم ،والمعين الذي يمدّ بأدوات إدراك العمليّة التعليميّة في شموليتها: تحديد الأهداف،انتقاء المحتويات،

اختيارالاستراتيجيات،وبناءأدواتالتقويم،وتشخيصالصّعوبات،ممّايجعلمنالفعلالتعليميّعمليةعلميّةمت كاملةالأركان.

كما تكمن قوّتها –التّعليميّة–فيمكانتهاالبينيّةالفريدةكنقطة تلتقي عندهاعلومشتّى؛فهيتستمدّمنعلمالنّفسالتربويفهمهاالعميقلخصائصالمتعلّموسيروراتنموهاالمعرفيّوالوجداني،وتأخذمنعلمالاجتماعرؤيتهاللسّياقالثّقافيوالمجتمعيّالذييحيطبعمليّة التّعليم/التعلّم، كماتستلهممنالّلسانياتآلياتهافيتحليلبنيةاللّغةوكيفيةاكتسابها.

ولأنتنظيمعمليةالتّعليميستحيلأن يتمّ بمعزلعنفهمكيفيةحدوثالتعلّمذاته،فإنالتعليميّةترتبطارتباطًاعضويًابنظرياتالتعلّمبوصفهاالإطارالتفسير يّوالأساسالنظريّلممارساتها،فاستيعاب التعليميّة العامّة يقتضي بالضّرورة الانفتاح على هذه النّظريات ومقارنة ما تقدّمه من تصوّرات متباينة لفهم عمليّة التعلّم عند الفرد، واستخلاص ما يفيد منها في الممارسات التّعليمية.

وفي هذا السّياقنقدّم لكم أعزّاءنا الطّلبة مجموعة من المحاضرات حول "التّعليميّة العامّة ونظريّات التعلّم"، التي نسعى فيها إلى تزويدكم برؤية واضحة حول التّعليميّة العامّة وما تعلّق بها (مفهوم، مرتكزات، أبعاد، مجالات، أهداف...)، ثم نظريات التعلّم وعلاقتها بها (السلوكيّة،

العقليّة، المعرفيّة، الاجتماعيّة)، ومعرفة كيفية حدوث عمليّة التعلّم ضمنها، وغايتنا من ذلك ملامسة جوهر تكوينكم المستقبلي، ومدّكم بأدوات بناء شخصيتكم الأكاديميّة بعيدا عن التّراكم المعرفيّ النّظري، فالتّعليميّة العامّة ليست معلومات تحفظ وتستظهر بل هي مجال للتفكّر والتدبّر لفهم كيفية تشكّل المعارف وانتقالها، وبالتّالي الوعي العميقبهذه العمليّة؛ مما يؤهّلكم مستقبلا لممارسات تربويّة فعّالة.

ونذكّركم طلبتنا الأعزّاء أنّنا راعينا في إعداد هذه المحاضراتمطابقتها للبرنامجالرّسميالمقرّر،واستندنافيصياغتهاإلىمصادر ومراجععلميّة متخصّصةلضمانتقديممادةعلميةرصينةومُحيّنةتستجيبلمتطلباتتكوينكمالأكاديميوالمهني.


التعليميّة العامّة ونظريات التعلّم
مدخل اصطلاحي ومفهوم التّعليميّة العامّة
أصل المصطلح
إشكالية التعريب في السّياق العربي
التعليمية والمفاهيم المجاورة لها
موضوع التعليمية
مستويات التعليميّة
موضوعات التعليميّة العامّة
النّقل الدّيداكتيكي
التمثّلات
العقد الدّيداكتيكي
الوضعيات التعليمية/التعلّمية
أهداف التعليميّة العامّة
الوظيفة الوصفية التحليلية
الوظيفة التفسيرية-التأويلية
الوظيفة التوجيهية المعيارية
مجالات التعليميّة العامّة
تخطيط المناهج والبرامج
استراتيجيات التعليم والتعلّم
الوسائل والمواد التعليميّة
التقويم
تكوين المدرّسين
التعليمية العامة وتعليمية اللغات
التعليمية العامة
المثلث الديداكتيكي
النقل الديداكتيكي
التمثلات
العقد الديداكتيكي
تعليمية اللغات
الكفاءة التواصلية
اللغة البينية
المقاربة الأدائية
مفهوم التعلّم
إشكالية المفهوم
خصائص التعلّم
المفاهيم القريبة من التعلّم
شروط التعلّم ومستوياته
بين التعلّم والاكتساب
فرضيّة الاكتساب-التعلّم لكراشن
الآثار التربوية للتعلّم والاكتساب
مراحل الاكتساب اللّغوي عند الطّفل
المرحلة ما قبل اللّغوية
المرحلة اللّغوية المبكّرة
مرحلة اللّغة
مرحلة الكفاءة التواصلية والتداولية
النّظرية السلوكية وتطبيقاتها على تعلّم اللّغة
النظريات الارتباطية
نظرية الفشراط الكلاسيكي
نظرية المحاولة والخطأ
النظريات الوظيفية
نظرية الإشراط الكلاسيكي
النّظريّة العقلية وتطبيقاتها على تعلم اللّغة
النّظرية المعرفية وتطبيقاتها على تعلم اللّغة
نظرية الجشطلت
النظرية البنائية
المقاربات التفاعلية والاجتماعيّة لتعلّم اللّغة
الخلفية النظرية والمعرفية
نظرية فيكوتسكي
التعلّم بواسطة المشروعات
المبادئ الأساسية
المراحل وخطوات التنفيذ
الآثار التربوية على تعلّم اللّغة

المحاضرة الأولى

مدخل اصطلاحي: مفهوم التعليميّة العامّة

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يقدّممفهومادقيقاوواضحا للتّعليمية، وأن يربطه بنشأتها التّاريخيّة ومراحل تطوّرها. –يحلّل أبعاد إشكالية تعريب المصطلح في السياق العربي. –يميّز مفهوم التعليميّة عن غيرها من المفاهيم المجاورة. –يصنّف مستويات التّعليميّة، ويحدّد وظائفها الأساسيّة. –يوظّف المفاهيم الأساسيّة للتعليميّة في شرح طواهر تعليميّة بسيطة.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – معرفةأوّليةبالمفاهيم التّربوية الأساسيّة (التّدريس، التّربية، التعلّم) – إلمامابتطوّر الفكر التّربوي عبر العصور. –تصوّرا مسبقا عن العمليّة التّعليميّة وأقطابها. – قدرةأوليّة على تمييز المفاهيم المتقاربة

تمهيد:تعدّ التّعليميّة العامّة من الميادين العلميّة التي حظيت باهتمام كبير في العصر الحديث، نظرًا لارتباطها المباشر بالظّاهرة التّعليميّة في بعديها النّظري والتّطبيقي، وإنّ الخوض فيها يتطلّب منّا أوّلا البحث في أصل مصطلحها وتتبّع مساره التّاريخي والمعرفي، ثمّ تحديد مفهومها بدقّة لتمييزها عن غيرها من العلوم القريبة منها، إلى جانب ضبط موضوعها، وأهدافها، وهو ما سنسعى إلى تناوله في هذه المحاضرة الافتتاحيّة.

أوّلا/ الدّيداكتيك: أصل المصطلح

إن أي محاولة جادّة لضبط مفهوم علمي تبدأ من الوقوف عند مصطلحه، وتتبّع جذوره، وفهم سياقات تداوله، ومصطلح "التّعليمية" ليس استثناء، بل هو مثال واضح من الأمثلة التي تعكسحجم التحدّيات التي تواجه الفكر التّربوي العربيّ في سعيه للتّفاعل مع الإنتاج المعرفي العالمي واستيعابه.

- **الجذورالليونانيّةوالتطوّرالتاّريخي**

تعودكلمةديداكتيك(Didactique/Didactics)إلىأصوليونانيّةقديمة،حيثنجدالفعل (Didaskein) بمعنى "علَّمَ"،والصّفة "Didaktikos"التيتعني "بارعفيالتّعليم"،وفيسياقهاالأوّللمتكنالكلمةتشيرإلىعلممستقلّبلكانتستخدملوصفنمطمعيّنمنالشّعر ،هوالشّعرالتّعليمي (Didactic Poetry)[1] الذييهدفإلىنقلمعرفةأوغرسقيمةأخلاقيّة كمانجدفيأعمالالشّاعراليونانيهسيودوس.

إلاأنانتّقلةالنوعيّةالتيحوّلت "الدّيداكتيك" إلىمشروععلميمنظّمتعودإلىالقرنالسّابععشر،وتحديداًإلىالمربّيوالفيلسوفالتّشيكيجانآموسكومينيوس (Comenius J , A)(1592-1670) فيخضمالاضطراباتالدينيّةوالحروبالتيمزّقتأوروباآنذاك،حيث رأىكومينيوسفيالتّعليمالشّاملوسيلةلتحقيقالسّلاموالتّفاهمالإنساني،وفيعملهالمهمّ "الدّيداكتيكاالكبرى" (DidacticaMagna) (1638-1657) طرحمشروعاطموحا "لفنّتعليمكلّشيءلكلّالنّاسبطريقةشاملة"، ولمتكنالدّيداكتيكعندكومينيوسمجرّدتقنيات أو استراتيجيّات؛بلكانترؤيةفلسفيّةومنهجيةتهدفإلىجعلالتّعليمفعالا،سريعاومبنياًعلىمبادئمستقاةمنالطّبيعة.

بعدكومينيوس،استمرّالمفهومفيالتطوّرخاصةمع التّربيةالفكريةالألمانيّة،حيثسعىجونفريدريك هاربرت (Herbart, F)(1776-1841) إلىإضفاءطابععلميأكثرصرامةعلىالدّيداكتيكبربطهابعلمالنّفسوالأخلاق، وقدّمها "كنظريّة للتّعليم تخصّ الأنشطة التي يقوم بها المعلّم،"[2] واعتبر التّعليمعمليةمنظّمةتقوم علىخطواتمحدّدة

[1]- ينظر: خالد البصيص، التّدريس العلمي والفنّي الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2004م، ص131.

[2]- Galisson. R, Coste. D, Dictionnaire de Didactique des Langues, Hachette 6eme Ed, 1988, p120.

(الوضوح،الرّبط،التّنظيم،التّطبيق) تهدف إلىتحقيقالغايةالكبرىللتّربية،وهيتكوينالشّخصيةالأخلاقيّةالفاضلة.

أمافيالسّياقالفرنسي،فقدظلمصطلح "البيداغوجيا" (Pedagogy)هوالمسيطرلفترةطويلة؛حيثكانيُنظرإلىالدّيداكتيكباعتبارهامجرّدفرعتطبيقيمنفروعها،يهتمّبالجانبالتّقنيالمنظّملعمليةالتّدريس،لكنمنذسبعينيّاتالقرنالعشرين،ومعأعمالباحثينمثلإيفشوفالار (YvesChevallard)فيالرّياضيات،وميشيلدوفلاي (Michel Develay)، وجيرارفيرنيو (Gérard Vergnaud)، بدأتالدّيداكتيكتكتسباستقلاليّتهاكحقلعلميّقائمبذاته،خاصّةمعبزوغديداكتيكالمواد (Subject Didactics)الذي لم يعديبحث في الإجابة عن سؤال:كيفنُعلِّم؟بشكلعام؛بلكيفنُعلّم أي مادّة من المواد؟ فلكلّمادّةخصوصيّتهاالإبستمولوجيةالتيتفرضنمط تعليم خاص بها.

- **المصطلح وإشكالية التّعريب في السّياق العربي**

عندمابدأتعلومالتّربيةالحديثةتتجذّرفيالجامعاتومراكزالبحثالعربيّة،وجدالباحثونأنفسهمأمامصطلح "Didactics"الوافد من البلدان الغربيّة،وطُرحسؤالالتّرجمةوالتّعريبإلحاح،وقدأدّىهذاإلىحالةمنالتعدّدالمصطلحيالتيلاتزالقائمةإلىاليوم،يم كنحصرهافيثلاثةاتّجاهاتكبرى:

- ✓ **اتّجاهالنّقلالحرفي**:فضّلأصحابهذاالاتجاه (وهمكثر)الإبقاءعلىاللّفظالأجنبيكماهو "ديداكتيك"

وحجّتهمفيذلكأنالمصطلحقدتشبّعبدلالاتعلميّةوتاريخيّةدقيقةفيلغتهاالأصليّة،وأنأيّمحاولةلترجمتهقد تفقدههذهالدقّةوتؤدّيإلىالتباسهبمفاهيمأخرىشائعة،كماأنّاستعمالهكماهويضمنمواكبةًأسهللإ نتاجالعلميّالعالميّوتيسيرًا أكبرللحواربينالباحثين.

✓ **اتجاهالتّرجمةبمقابلاتشائعة:** سعأصحاب

هذاالاتّجاهإلىإيجادمقابلاتعربيّةمنالقاموسالتّربويالمتداول،وظهرتعدةبدائل للمصطلحأبرزها:

- **علمالتّدريس:**

وهومصطلحلهحضورقويّخاصّةفيأدبيّاتالمشرقالعربي،يرىأنصارهأنّهواضحومباشر،لكنّالنّقدالذ ي وجّه إليههوأنّهقديوحيبالتّركيزالحصريعلىفعل التّدريس،فيحينأنالتعليميّةالحديثةتهتمّبالتّفاعلاتالثلاثيبينالمدرّسوالمتعلّموالمحتوىالمعرفي، فهيليستفقطعلمالتّدريس إنّماهيعلم "الوضعيّاتالتعليميّة-التعلّمية."

- **طرائقالتّدريس:** وهوالمصطلحالأكثرقصورًاواختزالا، لأنّ الطّرائقماهيإلّاجزءصغيرمناهتماماتالتعليميّة،والتعليميّةهيالنظريّةالتيتدرسهذهالطّرائقوتحدّد شروطنجاعتها،وتطورّها،وتوجّهاختيارها،بلوتدرسماهوأبعدمنهامثلاالمحتوى،وكيفيّةتكييفه (النّقلالدّيداكتيكي)،والصّعوباتالتييواجههاالمتعلّمون (العوائقالإبستمولوجية) وغيرها،فالتعليميّةأشملوأعمقبكثير من الطّرائق.

✓ **اتّجاهالاشتقاق:** برزهذاالاتّجاهبقوّةفيبلدانالمغربالعربيّ (الجزائر،تونس، المغرب) كردّفعلعلىإشكاليةالترّجمة،ويقومعلىاشتقاقمصطلحجديدمنالجذرالعربي (ع-ل-م) بإضافةياءالنّسبةوالتّاءالمربوطةللدّلالةعلىالمصدرالصّناعيالذييفيدمعنى "العلمالمتعلقب..."،وقدتبنّىهذاالمصطلحباحثونروّادودافعوا عنه ورأوا أنّ مصطلح "التّعليميّة" هو "المقابلالمنهجيلمصطلح La Didactics باعتبارها" الدّراسةالعلميّةلمحتوىالتّدريسوطرقهوتقنيّاته،ولأشكالالتنظيممواقفالتعلّمالتييخضعلها (المتعلّم) دراسةتهدفإلىصياغةنماذجونظريّاتتطبيقيّةمعياريّة،بقصدبلوغالأهدافالمرجوّة،سواءعلىالمستوىالعقلي،أوالانفعالي،أوالحسحركي."[1] وإنقوّةهذاالمصطلحتكمنفيكونهيجمعبينالأصالةاللّغوية

[1]- محمّد الدريج، ديداكتيك اللّغات واللّسانيات التطبيقيّة (تداخل التخصّصات أم تشويش براديكمي مجلّة كراسات تربويّة تطوان-المغرب، 2019م، ص14.

(جذرهعربي) والدقّةالدّلالية (لايركزعلىالمدرّسوحده)، إلى جانب الشّمولية (يشيرإلىالعمليّةبرمّتها)

ولهذهالأسباب،ونظرًالرسوخهالأكاديميفيجزءكبيرمنالوطنالعربي،سنعتمدفيمحاضراتنامصطلح "التعليميّة" كمرادفأساسيلمصطلح "الدّيداكتيك"،معاستحضارهذاالأخيركلّمادعتالحاجةإلىذلك.

ثانيا/ مفهوم شامل للتّعليميّة

تعدّدتتعريفاتالتعليميّةبتعددزواياالنّظرإليها،حيث أضاء كل تعريف جانبا خاصّا من جوانبها، ويتجلّى ذلك في:

- ✓ **فريقيركّزعلىالفعلالتّعليميوتنظيمه:** يرىأصحاب هذاالاتّجاهأنالتعليميّةهيعلمتنظيموضعيّاتالتعلّم، وأنّها الدّراسةالعلميّةلتنظيموضعياتالتعلّمالتييعيشهاالمتعلّملبلوغهدفمعرفيأووجدانيأومهاري"،والمقصود بالوضعيّة السّياقالمخططلهالذييتمّفيهاالتّفاعلبينالمتعلموالموضوعبهدفتحقيقتعلممحدد.
- ✓ **فريقيركّزعلىالمحتوىالمعرفي:** وهوالمنظورالذيأبرزتهديداكتيكالمواد،فبالنسبةلإيفشوفالار مثلافإنالدّيداكتيكتدرسسيرورةإنتاج،ونشر،واستيعابالمعارفالبشرّية،وهنا يكونالمحتوىالمعرفيهوقلباهتماماتالتّعليمية،حيثلاتسألفقطكيفنعلّم؟بلوماذانعلّم؟وكيفتتحوّلالمعرفة العالمة إلى معرفةللتّعليم (Content Knowledge)،ويتمتكييفهاالتناسبمستوىالمتعلّمين،ثمإلىمعرفةمعلّمة (Taught Knowledge). هذهالسّيرورةالمعقّدةيسمّيهاشوفالار "النّقلالدّيداكتيكي" (Didactic Transposition)وهيمفهوممحوريفيالتعليميّةالحديثة.
- ✓ **فريقيركزعلىالتّفاعلالثّلاثي:**

لعلأشملالتّعريفاتهيتلكالتيلاتركزعلىقطبواحددونالآخر،بلعلىمجملالتّفاعلاتداخل "النسقالتّعليمي،

وفيهذاالسّياقيمكنتعريفالتعليميّةبأنها:

الدّراسةالعلميّةللظواهرالمتعلّقةبتعليموتعلّممحتوىمعرفيمعيّن،وماينتجعنهامنتفاعلاتبينأقطابالمثلّثالتّعلـ يمي (المعلّم،المتعلّم،المعرفة) داخلسياقمؤسّسيمحدّد:

- دراسةعلميّة: أيأنّهاتعتمدعلىمناهجالبحثالموضوعيّة (الملاحظة،التّجريب،التّحليل...) وتنتجمفاهيموأدواتونظريّاتخاصةبها،وليسمجرّدآراءشخصية.
- ظواهرتعليموتعلّم: فهيتهتمبالعمليّتينمعا:فعلالمدرّسوفعلالمتعلّم،والعلاقةالجدليّةبينهما.
- محتوىمعرفيمعيّن: وهو مايميّزهاعنالبيداغوجياالعامّة،فهيمرتبطةدائما بمادةدراسيّةأومجالمعرفيلهخصوصيّته.
- تفاعلاتبينأقطابالمثلث: وهوجوهرموضوعهاكماسنرى لاحقًا.
- سياقمؤسّسي: لأنّعمليّةالتّعليموالتعلّمتتمّداخلمؤسسة (المدرسة) لهاأهدافهاوقوانينهاوبرامجهاالتيتؤطرهذهالعمليّة.

ثالثا/ التّعليميّة والمفاهيم المجاورة لها

لكييتضحمفهومالتعليميّةوتتحدّد معالمها؛لابدّمنالتّفريق بينها وبين غيرها من العلومالتيغالباًماتتداخلمعها ولعلّ أهمهاالبيداغوجيا:

- **التعليميّة والبيداغوجيا**(Didactics& Pedagogy): من أكثر العلاقات إثارة للجدل بين الباحثين، حيث افترض بعضهم " مثل (كوربي) و(فيرنيو) أن الدّيداكتيك شكل من أشكال البيداغوجيا، ورأى البعض الآخر مثل (ديفلي) أنّ البيداغوجياأصل والتّعليميّة فرع، ورأى آخرون العكس."[1]ويمكننا تمييز الفروقات بينهما على عدد من المستويات هي:

[1]- رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد، دار التجديد للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، ط2 المغرب، 2020م، ص17-18.

✓ **منحيثالموضوع:**

تهتمالتعليميّةبشكلأساسيّبالمحتوياتالمعرفيّةوعملياتبنائهاونقلهاوتعلّمها،وسؤالهاالمحوريهوحولعلاقةالم تعلّمبالمعرفة، أمّاالبيداغوجيافتهتمبالعلاقةالتربويّةداخلقاعة الدّرس،وإدارةعناصرها،والتوّاصل،والتّنشيط،وقيمالمدرسة،وعلاقةالمدرّسبالمتعلّم، وسؤالهاالمحوريهوالعلاقةبينالمدرّسوالمتعلمّفيسياقاجتماعي،يقولعبدالكريمغريب "إذاكانتالدّيداكتيكتهتمّبالعلاقةالتيتربطالمدرّسبالمادةالدراسيّة،فإنالبيداغوجياعلىالعكسمنذلك،تهتمّبالعلاقةالتيتربطالمدرّسبالمتعلّم."[1]

✓ **منحيثمستوىالتّناول:** التعليميّةغالباماتكونخاصّةمرتبطةبمادةمعيّنة (تعليميةالرّياضيات،تعليميةاللّغة...).

أماالبيداغوجيافهيغالباعامّة؛حيثإنمبادئإدارةالفصلأوالتّواصلالفعّاليمكنتطبيقهافيمختلفالمواد، لذلك هي غالبا ما تعرف " بالنّشاط العملي المتمثّل في مختلف الممارسات والتّفاعلات التي تتمّ داخل المدرسة بين المدرّس والمتعلّمين."[2] بغضّ النّظر عن طبيعة المادّة المعلّمة.

✓ **منحيثطبيعةالعلاقة:**

العلاقةبينهماليستعلاقةتنافرأوتباعدبلهيعلاقةتكاملوتداخل،فلايمكنتصوّرممارسةتعليميّةناجحةبد ونبعدديداكتيكيّمتين، وبدونبعدبيداغوجيفعّال، والمدرّسالجيّدهوالذييبنجحفيالمزاوجةبينهما؛فهو "ديداكتيكيّ" عندمايفكّرفيالمحتوىوالعوائقالمرتبطةبه،و "بيداغوجيّ" عندمايفكّرفيالمتعلمككائناجتماعيونفسيّ،وفيدينامية عناصر الفصل.

ويمكننا تلخيص هذه الفروقات بين التّعليميّة والبيداغوجيا في الجدول الآتي:

التّعليميّة	البيداغوجيا
تهتم بالمحتوياتالمعرفيّةوعملياتبنائهاونقلها.	تهتمبالعلاقةالتربويّةداخلقاعة

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية (الجزء الأول)، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، 2006م، ض204.

[2]- أحمد الفاسي، الدّيداكتيك؛ مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك سعدي، تطوان-المغرب د،ت، ص01.

	الدّرس،وإدارةعناصرها.
خاصّة ترتبط بمادّة معيّنة	عامّة تتعلّق تخترق جميع المواد.

- **التعليميّةوعلمالنّفسالتّربوي:** يهتمّ علمالنّفسالتّربويبدراسةالقوانينالعامّةللنموّوالتعلّمالإنسانيوهو يقدّمالإطارالعامّلكيفيةحدوثالتعلّم، أماالتعليميّةفتأخذهذهالمبادئالعامّةوتوظّفهالدراسةتعلّممحتوىمحدّد، فالتعليميّةهيمجالتلاقيخصوصيّةالمادّة (الإبستمولوجيا) وعمومية قوانينالتعلّم (السّيكولوجيا).

رابعا/ موضوع التعليميّة: المثلّث الدّيداكتيكي(Didactic Triangle)

لتبسيطفهممجالاهتمامالتعليميّةاستعارالباحثونالتربويّونوعلرأسهممجونهوساي (Jean Houssayeنموذج

"المثلّثالتعليمي"،هذاالنّموذجليسمجردرسمتوضيحيلهوأداةتحليليّةقويّةلفهمأيوضعيةتعليميّة تعلّمية،ويقومهذاالمثلّثعلىثلاثةأقطاب:

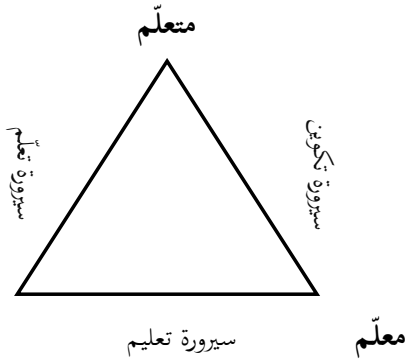
- **المعرفة** (Knowledge): ويُقصدبهاالمحتوىالدّراسي،المادّة،البرنامج... وهو القطبالإبستمولوجي؛وهو يطرح أسئلة حولطبيعةهذهالمعرفة، منأينأتت، وكيفتمبناؤها، وكيفيمكنتبسيطهاوتعليمهادونتشويه (إشكاليةالنّقلالدّيداكتيكي).
- **المعلّم**(Teacher):منيقومبفعلالتعّليم،وهوالقطبالذييمتلكالمعرفةويقومبنقلها إلى المتعلّم، وهومن يطرحأسئلةحولاستراتيجياته،وتصوّراتهحولالمادةالمدرّسة وحولالمتعلم،وقراراتهالتيتخذهاقبلوأثناءوبعدالدرس.

- **المتعلّم**(Learner): هومركزالعملية التّعليمية وباني التعلّم،إنهالقطبالسيكولوجيوهويطرحأسئلةحولمكتسباتهالسّابقة،تصوراتهوتمثّلاتهالأولية،صعوباتهوع وائقه،استراتيجياتّهفيالفهموالتعلمّ.

وإنأهميّةهذاالنّموذجلاتكمنفيالأقطاب؛بلفيالعلاقاتالتيتربطبينها،والتيتشكّلالعمليّاتالأساسيّةللفعلالتّ عليمي:

- ✓ **العلاقة** (**معلّم –معرفة**):هي سيرورة التّعليم (Teaching Process)، وهي العلاقةالتييهتمبهاالدّيداكتيكيبشكلخاص،تشملكلمايقومبهالمدرّسمنتخطيطوإعدادوتحليللمحتو ىمنأجلجعلهقابلاًللتعلّيم.
- ✓ **العلاقة** (**متعلّم –معرفة**): هي سيرورة التعلّم(Learning Process)، وهي العلاقةالمباشرةبينالمتعلّموالمادّةالمعرفية،وتشملاستراتيجياتهالعقليّة،صراعاتهالمعرفيّة،أخطاؤه،وكيفيةب ناءالمفاهيمفيذهنه،وتقود دراسةهذهالعلاقةإلىفهم "العوائق" التيتحولدونالتعلّم،ويربرشديطعيمةأنفهمهذهالعلاقةهوأساسإعدادالموادالتعليمية،حيثيجبأننتنطلق منمعرفةدقيقةبخصائصالمتعلّموحاجاته."[1]
- ✓ **العلاقة** (**معلّم –متعلمّ**):هيسيرورةالتّكوين (Training Process) أو العلاقةالبيداغوجيّةوهيالعلاقةالإنسانيّةوالتفاعليّةالتيتتمّفيسياقتربويّوتشملكلمايتعلّقبالتّواصل،التّ حفيز،إدارةالفصل،بناءعقدديداكتيكيواضحبينالطّرفين،وهذاهوالمجالالذيتتقاطعفيهاالتعليميّةمعالبي داغوجيابشكلكبير.

[1]- رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللّغة العربية بالتّعليم الأساسي، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة 2000م، ص143.



المثلّث البيداغوجي لهوساي (Jean Houssaye)

إنّأيممارسةتعليميّةمتوازنةهيالتيتنجحفيإدارةهذهالعلاقاتالثّلاث، وقدحذّرهوسايمنالانزلاقاتالتيقدتحدثعندمايتمالتركّيزعلىمحورواحدعلىحسابالمحورين الآخرين، حيث:

- ✓ بالانزلاقنحومحور (معلّم–معرفة): تصبحالعمليّةمجرّدعرضللمعرفة،ويتحوّلالمدرسإلىملقّن،والمتعلّمإلىمستمعسلبي.
- ✓ الانزلاقنحومحور (معلم–متعلّم): يهمل المحتوىالمعرفي على حساب العلاقة الإنسانيّة، وتصبحالحصةمجرّدتنشيطدونبناءمعرفيحقيقيّ، وهو مايسمّى "الانزلاقالبيداغوجي."
- ✓ الانزلاقنحومحور (متعلم–معرفة): يتركالمتعلّممع المعرفة دونتوجيهأووساطةفعّالةمنالمدرّس،وهومايسمّى"الانزلاقالسيكولوجي."

خامسا/ مستويات التعليميّة وأهدافها

تتجلّى التعليميّة فيمستوياتمختلفةومتكاملة،ولكلمستوىأهدافهالخاصة نوضّحها فيما يلي:

1–مستوياتالتّحليلالديداكتيكي:وفيه يمكنالتّمييزبينثلاثةمستوياتأساسية:

- **التّعليميّة العامّة (General Didactics)**: يهتمّ هذا المستوىبالمبادئوالقوانينوالمفاهيمالعامّةالتيتنطبقعلىتعليممختلفالموادالدراسيّة،فهيتبحثعنالمشتركبينت عليمالرياضيّاتوالفيزياءوالتّاريخ وغيرها،ومفاهيممثل "المثلّثالتّعليمي"، "النّقلالدّيداكتيكي"،

"العقدالدّيداكتيكي"، "العوائق"، "التمثلّات"، "الوضعية-المشكلة"،وهيمفاهيمتنتميإلىالتّعليميةالعامّةهدفهاهوتزويدالمدرّسينبإطارنظريعامّللتّفكيرفيممارساتهمبغضالنّظرعنتخصّصاتهم، ويعرّفها أحمد الفاسي بالقول: " هي التي تسعى على تعميم خلاصة نتائجها على مجموع المواد التّعليميّة، إذ تهتمّ بدراسة القوانين العامّة للتّدريس وما يطرحه هذا الأخير من قضايا على مختلف المستويات."[1]

- **التعليميّة الخاصّة (Specific Didactics):**وهيالتعليميّةالتيتتّخذمنمادةدراسيّةمعينةموضوعالها: تعليميّةاللّغةالعربية،تعليميّةالعلوم،تعليميّةالفلسفة...، ويدرس هذا المستوى الإشكاليّاتالمرتبطةبالطّبيعةالإبستمولوجيّةللمادّةنفسها،فتعليميةالرّياضياتمثلا تهتمّبالصّعوباتالمرتبطةبالتّجريدوالبرهان،وتعليميةالتّاريختهتمبكيفيةبناءالزّمنالتاريخيلدىالمتعلموالتعاملمعالمصادر، وهكذا.
- **التعليميّة الأساسيّة (Fundamental Didactics)**: وهيالمستوىالأكثرتجريداتهتمّبالبحثفيالأسسالإبستمولوجيّةوالنّظريةللتعليميّةنفسها،أيتفكيرفيالتعليميّة،وعملعلىإنتاجالنّماذجوالمفاهيمالتيستستعملهافيمابعدالتعليميّةالعامّةوالخاصّة.

ويؤكّد الباحثون أنّ العلاقةبينهذه المستوياتهيعلاقةتغذيةمتبادلة،فالتعليميّةالخاصةتُثريالتعليميّةالعامّةبدراساتحالةملموسة،والتعليميّةالعامة تزوّدالتعليميّةالخاصةبإطارمفاهيميموحّد،والتعليميّةالأساسيةتقدّملهماالشّرعيةالعلميّةوالعمقالنّظري.

2-**وظائف التّعليميّة**:تتجلّىالوظائفالكبرىللتّعليميةفي:

- **الوظيفة الوصفيّة التحليليّة** (Desccriptive-analytical Function): تهدفالتعليميّةأولاإلىفهممايجريفعلاداخلالفصول

[1]- أحمد الفاسي، الدّيداكتيك؛ مفاهيم ومقاربات، مرجع سابق، ص02.

الدّراسية، فهيتسعإلىوصفالممارساتالتعليميّةالقائمةوتحليلهابموضوعيّة، وتفكيكآلياتهاالظّاهرةوالخفيّة ،وهي بذلكتقدّمأدوات (مثلاالملاحظة، تحليلتفاعلات، تحليلإنتاجاتالمتعلّمين) لفهمالظاهرةالتعليميّةفيتعقيدها.

- **الوظيفة التّفسيريّة**(Explanatory Function):

لاتكتفيالتعليميّةبالوصف؛ بلتسعإلىالتّفسير: لماذايرتكبالمتعلّمون هذاالخطأبالذّات؟لماذاينجحهذاالمدرّسفيتدريسمفهوممعيّنبينمايفشلآخر في تحقيق ذلك؟ ...إنهاتبحثعنالعلاقاتالسّببيةوتطوّرنظرياّتلتفسيرعمليتي التّعليموالتعلّم.

- **الوظيفة التوجيهيّة والمعياريّة**(Directive & Normative Function):

انطلاقامنالفهموالتّفسيرتسعىالتعليميّةإلىتطويرالممارسةوالرّفعمنمردوديتها، فهيلاتفرضقوالب جاهزةبلتقترحمبادئوموجّهاتوأدواتوهندساتتعليميّةيمكنللمدرّسأنيستند إليهالاتخاذقراراتأفضل بشأن التّعليم، إنهاتساعدعلىبناءممارساتأكثرعقلانيةوفعّالية، وتُسهمفيتطويرالمناهجوالبرامج.

قائمة المراجع

- خالدالبصيص، التّدريسالعلميوالفنّيالشفّافبمقاربةالكفاءاتوالأهداف، دارالتّنويرللنّشروالتّوزيع، الجزائر، 2004م.
- أحمدالفاسي، الدّيداكتيك؛ مفاهيمومقاربات، جامعةعبدالمالكسعدي، تطوان-المغربد، ت.
- رشديأحمدطعيمة، مناهجتدريساللّغةالعربيةبالتّعليمالأساسي، ط2، دارالفكرالعربي، القاهرة 2000م.
- رياضالجوادي، مدخلإلىعلمتدريسالمواد، دارالتجديدللطّباعةوالنّشروالتّوزيعوالتّرجمة، ط2 المغرب، 2020م.
- عبدالكريمغريب، المنهلالتربوي: معجممموسوعيفيالمصطلحاتوالمفاهيمالبيداغوجيةوالديداكتيكية (الجزءالأول)، منشوراتعالمالتّربية، الدّارالبيضاء، 2006م.

- محمّد الدريج، ديداكتيكا اللّغات واللّسانيات التطبيقيّة (تداخلا لتخصّصات أمتشويشبراديكميمجلّة كراسات تربويّة تطوان – المغرب، 2019م.

- Galisson. R, Coste. D, Dictionnaire de Didactique des Langues, Hachette 6eme Ed, 1988.

المحاضرة الثّانية

موضوعات التعليميّة العامّة

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: -يعرّف النّقل الدّيداكتيكي ويحدّد مراحله. -يشرح مفهوم التمثّلات وأنواعها، ويميّز بينها وبين العوائق. -يوضّح دور التمثّلات في بناء المعرفة. -يصف مفهوم العقد الدّيداكتيكي، ويحلّل أبعاده في الممارسات التعليميّة. -يوظّف مفاهيم النّقل والعقد الدّيداكتيكيين، والتمثّلات والوضعيّة التعليميّة في تحليل حالة تعليميّة بسيطة.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: - إلماما أوليّا بمكونات العلميّة التعليميّة. -معرفة عامّة بعلاقة التّعليم بالتعلّم، وكيفية انتقال المعرفة. -معرفية أوليّة ببعض المفاهيم التربويّة. - قدرةعلى وصف وضعيات تعليميّة بسيطة مع ربطها بأهداف التعلّم.

تمهيد: إذا كانت المحاضرة السّابقة تجيبنا عن سؤال مهمّهو "ما هي التعليميّة؟"، فإن هذه المحاضرة ستجيبنا عن سؤال أهم هو: "بماذا تشتغل التعليميّة؟"،وما هي المفاهيم الإجرائية والأدوات التحليليّة التي تستخدمها لدراسة وتفكيك الظاّهرة التعليميّة المعقّدة؟ إن هذه المفاهيم ليست مجرد مصطلحات نظريّة بل هي بمثابة قواعد تنقلنا من مستوىالملاحظةالسّطحيةللفعلالتعليميّإلىمستوىالتّحليلالعميقالذييربطبيناختياراتالمدرّس،وطبيعةالمعرفة،والحالةالذهنيّةللمتعلّم،وصولاًإلىبناءممارساتتعليميّةواعية وناجحة، ويتعلّق الأمر:

أوّلا/ النّقل الدّيداكتيكي(Didactic Transposition):

لعلأوّلسؤاليواجهأينظامتربويهو:

ماذانعلّم؟ومنأينتأتيالمعرفةالتينضعهافيالمقرّراتالدراسيّة؟هلالمعرفةالتييدرسهامتعلّم اللّغة العربيّة هي نفسها التي يقنّنها اللّغوي في مؤلّفاته؟ وهل المعرفة التي يدرسها المتعلّم في قسمالكيمياءهينفسهاالتيينتجهاالكيميائيّفيمختبره؟للإجابةعنهذهالأسئلةصاغعالمديداكتيكالرّياضيا تالفرنسيإيفشوفالار (Y, Chevallard) مفهوما مركزيّاأضحى علامةفارقةفيالفكرالتّعليمي وهو "النقلالدّيداكتيكي".

يعرفشوفالار النّقلالدّيداكتيكيبأنه "العمل الذي نقوم به عندما نحوّل معرفة عالمة إلى معرفة قابلة للتّدريس، مع مقاربة ما يحدث للمعرفة العالمة أثناء هذه العمليّة"[1]، ويعرّفه كورني (Cornu, L) وفيرنيو (Vergnioux, A)" بعمليّة تكييف وتحويل المعرفة العالمة إلى موضوع للتّدريس تبعا للمكان والأفراد المستهدفين، والغايات والأهداف المتوخّاة"[2]أيبعبارةأبسطهوعمليةتحويلوتكييفالمعرفةونقلها منشكلهاالأصلي "المعرفةالعالمة"إلىشكلجديدهو "المعرفةالمدرّسة" لتحقيق أغراض تعليميّة/تعلّمية. ولا تعدّ هذهالعمليةاختياريةبلهيضرورةحتميّة،فالمعرفةفيمصدرهاالأصلي(النظريّاتالعلميّة، الأبحاث ...)

[1]- أحمد الفاسي، الدّيداكتيك؛ مفاهيم ومقاربات، مرجع سابق، ص09.

[2]- Cornu Laurence, Vergnioux Alain, La Didactique en Question, Paris Hachette éducation, 1992, P61.

تكونمعقدّةومجرّدة وغيرمنظّمةلأغراضتعليميّة،مرتبطةبسياقإنتاجهاوغالباماتكونجزئيةومتطوّرةيستحيل تقديمها للمتعلّمعلى شكلها الخامّ،لأنهاستكونغيرمفهومةوغيرقابلةللاستيعاب،منهنا،لابدّمنإخضاعهاالعمليةلمعالجةتجعلهامناسبةللتّعليم والتعلّم،هذهالمعالجةهيمانسمّيهبالنّقلالدّيداكتيكي. ويؤكّد " (Verret) من جهته أنّ تحويل معرفة ما وجعلها قابلة للتعلّم يعرّضها لـ:

- التجرّد من السّياق. - تجاوز الطّابع الشّخصي للمعرفة.
- القابليّة للبرمجة. - الإشهار والتّرويج.[1]

ويمكنتصوّرحالاتالمعرفةخلال سلسلةالنّقلالديداكتيكي كما يلي:

- **المرحلة الأولى/ المعرفة العالمة:** وهي المعرفة كماينتجهاالعلماءوالباحثونفيمجتمعاتهمالعلميّةالمتخصّصة،تتميّزبالدقّة،والصّرامة،والتّعقيد،والارتباطبشبكةواسعةمنالمفاهيموالنّظريات، وهيمعرفةديناميكيةومتغيرّة.
- **المرحلة الثّانية/ المعرفة التّعليميّة:** وتتمّ فيها النّقلة الأولى للمعرفة؛ حيثتتدخّلهيئاتوسيطة (يسميهاشوفالارالـ Noosphère أو "المحيطالفكري") تضممؤلّفيالكتبالمدرسيّة،واضعيالمناهج،المفتّشينالتربويين،متخصّصين في تعليميّة المواد، خبراء وغيرهم، من أجل اختيار أجزاءمنالمعرفةالعالمةوتبسيطها،وإعادةتنظيمها،وتقسيمهاإلىوحداتمتدرّجة (البرمجة). ليكون النّاتج هومانجدهفيالمناهجالرسميّةوالكتبالمدرسيّة،ويؤكدمحمّدالدريجأنّهذهالمرحلةتتضمنعمليّات "الانتقاءوالتّكييفوالتّبسيطوإعادةالبناءوالتّركيببمايتلاءمومستوىنموالمتعلمين."[2]
- **المرحلة الثّالثة/ المعرفة المدرّسة:** وهي المرحلة الثّانية من النّقل، يقومبهاالمدرّسداخلالفصل،حيثلايطبقما هو موجود

[1]- أحمد الفاسي، الدّيداكتيك؛ مفاهيم ومقاربات، ص10.

[2]- محمّد الدريج، الكفايات في التّعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، سلسلة المعرفة للجميع، الرّباط، 2009م، ص112.

الكتابالمدرسيّتطبيقاآليّا،بليقومبنقلهبأسلوبه

الخاص:يختارالأمثلة،يحددطريقةالشّرح،يديرالوقت،يتفاعلمعأسئلةالمتعلّمين ...، وفق ذلك تختلفالمعرفةالتييقدمهاالمدرّسفعليّافيحصتهعن المعرفة الموجودة في السّنداتالرسميّة.

- **المرحلة الرّابعة/ المعرفة المُكتسبة:** وهي

المعرفة كمايبنيهاالمتعلّمفعليافيبنيتهاالذّهنية،هذهالمعرفةليستبالضّرورةنسخًاطبقاالأصلمنالمعرفةالتي قدّمهاالمدرس،لأنّ

المتعلّميستقبلالمعرفةالجديدةعبرتمثلاتهالسابقة،وقديفهمهابطريقةمختلفة،أويكتسبهابشكلجزئي، أويدمجهامعمعارفهالسّابقةبطريقتهالخاصّة.

ورغم ضرورة النّقل الدّيداكتيكي يُحذّر الباحثون من المخاطر التي قد تحفّ به، فالتّبسيطالمفرطقديؤدّيإلىتشويهالمعرفةأوتزييفها، وبتْر المعرفة عن سياقها قد يفقدهامعناهاويحولّهاإلىمجموعةمنالنّتائجالجاهزةالميّتة، كماقديؤديهذاالنّقلإلىخلقعوائقديداكتيكيّة، أيصعوباتفيالتعلّمتنتجعنطريقةالتّدريسنفسهاوليسعنالمفهومذاته،لذلكفإنّالوعيالدّيداكتيكييقتضيمنالمدرّسوالمؤلّفالتربويأنيكوناعلىدرايةبهذهالمخاطر،وأنيسعياللحفاظعلىالصّلابةالإبستمولوجيةللمعرفةالمنقولة،والتأكّدمنأنهالمتفقدجوهرهاومعناهاأثناء النّقل.

ثانيا/ التمثّلات والعوائق(Representations and Obstacles):

إذاكانالنقّلالدّيداكتيكييهتمبقطبالمعرفة؛فإنمفهوميالتمثّلاتوالعوائقيتعلّقان بقطب المتعلّم ذلك أنّ التعليميّةالحديثة (تأثّرابالبنائية)تؤكدأنّعقلالمتعلّمليسصفحةبيضاءأووعاءفارغاتُصبّ فيه المعارف؛بلهوبنيةنشطةتمتلكمعارفهاوتصوّراتهاالخاصّةالتيبنتهامنخلالتعلّمها وتجاربهااليومية، وتشير التمثّلات والعوائق إلى ما يلي:

1. **التمثّلات** (Representations):التمثّلهو

"نموذجتفسيريّذاتي،يبنيهاالفردلفهمالعالمالمحيطبهوالتأقلممعه"[1]وهو المعرفة "العفوية" أو "الخاصة" التييمتلكهاالمتعلّمحولمفهومماقبلأنيتلقّأيتعليممنظمحوله، وتتميّز التمثّلات بكونها:

- وظيفيّة: فهيليستمجردأفكارعشوائية؛بللهاوظيفة تتجلّى في تمكينالمتعلّممنإعطاءمعنىلمايواجهه،مع توجيهسلوكه.
- مقاومةالتّغيير:

بماأنهاوظيفيّةوراسخةفإنالتمثّلاتتظهرمقاومةشديدةللتّغيير،فالمتعلّملايتخلعنتمثلاتهبسهولةبمجرد إخبارهبأنهاخاطئة.

- ذاتمنطقداخلي: قديبدوالتمثّلخاطئاًمنوجهةنظرعلميّة،لكنهيمتلكمنطقاًوتماسكاًفيذهنالمتعلّم.

2. **العوائق** (Obstacles):

لاتكونكلاالتمثّلاتسلبيّة،فبعضهاقديشكّلقاعدةللبناءعليها،لكنعندمايتحوّلالتمثّلإلىحاجزيمنعاكتساب المعرفةالعلميّةالصحيحة،فإنهيصبحعائقا، وقد صنّف كلّ من باشلاروبروسو العوائق إلى:

- العائق الإبستمولوجي (Epistemological Obstacle): ويعودهذا المفهوم إلى الفيلسوفالفرنسيغاستونباشلار،وهوعائقمرتبطبتاريختطوّرالفكرالعلمينفسه،فالبشريّةنفسهامرّتبعوائقة بلأنتصلإلىالمعرفةالصّحيحة، وكثيراًمايكرّرالمتعلّمونفيتطوّرهمالفردينفسهذهالعوائق،ولذلك فإنّ تحديدهايساعدالمدرّسكثيرًا علىتوقّعهالدى المتعلّمين.

- العائق الدّيداكتيكي (Didactic Obstacle):

وهوعائقمصدرهالفعلالتعليميّنفسه،قدينشأعنمثالخاطئيقدّمهالمدرّس،أوتبسيطمفرط،أوقاعدةيتمتع

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص238.

ميمهابشكلمجانب للصحّة أو غيرها، وقد يعودإلىالاختياراتالدّيداكتيكيةالخاطئةللمدرّس نفسه.

– العائق النفسيّ أو النّمائي (Ontogenetic Obstacle): ويرتبط هذا العائق بالقدراتالعقليّةللمتعلّمفيمرحلةنموّمعينة،فالطّفل مثلا قد يجدفيمرحلةالعمليّاتالمحسوسة (حسببياجيه) صعوبةفياستيعابمفاهيممجردةجدا،وهذاما يشكّلعائقانمائيّا بالنّسبة إليه.

ثالثاً: العقدالدّيداكتيكي (Didactic Contrat): يحدثالتّفاعلداخلالفصل الدّراسيفيإطارغيرمرئيمنالقواعدوالتوقّعاتالمتبادلةبينالمدرّسوالمتعلّم،هذهالقواعدتتعلقتحديدابالمعرفةالمست هدفة،وهذاالإطارهوماسماهغيبروسو(Guy Brousseau) بـ"العقدالدّيداكتيكي." وعرّفه " بمجموع السّلوكات الصّادرة عن المدرّس والمنتظرة من المتعلّم، ومجموع السّلوكات الصّادرة من المتعلّم والمنتظرة من المدرّس، وهو عبارة عن مجموع القواعد التي تحدّد بصورة أقلّ وضوحا وأكثر خفاءً ما يتعيّن على كلّ شريك في العلاقة الدّيداكتيكيّة تدبيره، وما سيكون موضوع محاسبة أمام الآخرين"

ويعرفميالاري (Mialaret, G) العقدالدّيداكتيكيبأنه "اتّفاق تعاقدي بين طرفين هما المدرّس و(المتعلّم) يُبنى على مفاوضات بينهما حول متطلّبات المتعلّم، وأهداف التّعليم، وواجبات كلّ طرف وحقوقه، وأهداف ومرامي عمليّة التّعليم والتّكوين."[1] إنهعقدضمنيّفيالغالبغيرمصرّحبه،يتشكّلتدريجياًعبرالممارساتالمتكرّرةفيالفصل، وتتجلّى في وظيفته تسهيلالتفّاعلوتنظيمه،وجعلالبيئةالصفيّةمتوقّعةومريحةللطّرفين،لكنّهقديتحوّلإلىعائقعندمايمنعالمتعلّمين منالتّفكيرالحقيقي أو المعلّمين من أداء واجبهم.

[1]– عبد اللّطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف، محمّد آيت موحي، عبد الكريم غريب، معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، سلسلة علوم التّربية، المغرب، 1994م، ص54.

ويربروسوأن"المبالغة في الحرص على التّصريح ببنود العقد قد يفسده، ذلك أنّ المدرّس إذا قال كلّ ما يريده من المتعلّم لن يحصل عليه،"[1] لذا عليه تدبير الوضعيات التي تجعل المتعلّم يكتشف ذلك العقد ضمنيّا وبشكل متدرّج، كما يرى (بروسو) أنّ التعلّمالحقيقيلايحدثإلّاعندمايتمّكسرالعقدالقديمالذيلميعدصالحا في عصرنافالمدرّسالواعيديداكتيكيّاهوالذييصمّموضعياتتكسرتوقّعاتالمتعلّمينوتجبرهمعلىالتخلّيعنالحلولالآلية ،وتدفعهم إلى التّفكيربشكلعميق، وإلىتوليمسؤوليةبناءالحلبأنفسهم،هذاالكسرهوالذييفتحالبابأمامبناءعقدجديدأكثرنضجاً.

رابعا/ الوضعيات التّعليميّة والتعلّمية –المشكلة (Problem-based Learning Situations)

تكمن الهندسة الدّيداكتيكيّة فيتصميموبناءبيئاتتعلّمفعالة،ولعلّ المفهومالمركزيّالذي تتأسّس عليههذهالهندسةهو "الوضعيةالتعلميّة/التعلّميّة"،التي تُعرف حسب(روجيرس) "بالمجموعة المتساوقة منالمعارفالمختلفةالتيتوظّفللقيامبعمل،أوأداءمهمّةتعليميّةما"[2]وهي حسب (دوكتيل) مركّب يتأسّس على عناصر هي:

- السّند،أوالدّعامةالمحيلةعلىالعناصرالمادّيةالتيتقدّمللمتعلّم (نصوصمكتوبةأوصورأوخطاطاتأوغيرها)،ويتحددهذاالأخيربدورهوفق:
  - ✓ السّياقالذييتموقعفيهالمتعلّم.
  - ✓ المعلوماتالتييتصرّفوفقها.
  - ✓ الهدفالذييتوخّىتحقيقه.
- المهمّةأوالنّشاطالذييطلبمنهالقيامبه (التكهنبالإنتاجالمنتظر).

[1]- Brousseau Guy, Fondements et Méthodes de la Didactique des Mathématiques, in Recherches en Didactique des Mathématiques, Grenoble, 1986, P50.
[2]- Roegiers Xavier, Une pédagogie de l'intégration : Compétence et intégration des acquis dans L'enseignement, De Boeck Université Bruxelles, 2000, P124.

- التعليماتالصّريحةالصادرةعنالمعلّملتوجيههالوجهةالصحيحةالتييتطلّبهاإنجازالنّشاط.[1]

وتعدّ "الوضعيّة المشكلة" أهمّ أشكال الوضعيّات التّعليميّة/التعلّمية، وليستكلمشكلةتطرحعلىالمتعلّمينهي "وضعية-مشكلة" بالمعنىالديّداكتيكي،فالوضعية-المشكلةليستمجردتمرينتطبيقيفينهايةالدّرس؛بلهي "وضعيّات تعلّميّة تتجمّع فيها مجموعة من العوائق والصّعوبات وفق ظروف وشروط معيّنة، يُطلب من المتعلّم تحدّيها معبّئا معارفه وقدراته ومهاراته، وبهذا المعنى يصبح توفّق المتعلّم في أداء المهمّة دليلا على كفاءته."[2]ولكيتكونالوضعية-المشكلةفعالّةيجبأنتتوفّرفيهاعدّةشروط،لخصهاالعديدمنالباحثينمثلروجيرس (Roegiers) ودوكتيل (De Ketele) في:

- ✓ أنتكونذاتمعنىللمتعلّم:

يجبأنتنطلقمنسياقيثيراهتماماالمتعلّمويرتبطبواقعه،حتيشعربأنالمشكلةمهمّةوتستحقعناءالحل.

- ✓ أنتشكلتحديّاًعقليّا: يجبأنتكونالمهمّةفيمنطقةالتطوّرالقريبةللمتعلّم (بمفهومفيغوتسكي)،أيألّاتكونسهلةجداًيتطلّب حلّها توظيف المعارف القديمة فقط،ولاصعبةجداًبحيثتجعله يصاب بالإحباط؛بلتتطلبمنهبذلجهودمعرفيّحقيقي.
- ✓ أنتستدعيمكتسباتسابقةلكنّهاغيركافية: إنّ الوضعية-المشكلةالجيّدةهيالتيتجعلالمتعلّميوظفمايعرفه،ثميكتشفأنهذهالمعرفةغيركافيةأوخاطئة،ممايخلقلديه صراعا معرفيّاودافعيةللبحثعنمعرفةجديدة.
- ✓ أنتؤدّيإلىتعلّمجديد: إنّ الهدفالنّهائيليسحلالمشكلةفيحدذاتها؛بلمايكتسبهالمتعلّممنمفاهيمومهاراتأثناءمحاولتهحلها، وهذاهذاالتعلّمالجديدهوالمطلوب وهو حلّ المشكلة.

[1]- Ibid. P128.

[2]- أحمد الفاسي، الدّيداكتيك؛ مفاهيم ومقاربات، مرجع سابق، ص14.

✓ أنتكونقابلةللتّقويم: يجبأنينتهيالعملعلىالوضعيةبإنتاجشيءملموس (نص،حل،تصميم...) يمكنللمدّرسوالمتعلّمتقييمهللحكمعلىمدىتحققالتعلّم.

قائمة المراجع

- أحمدالفاسي،الدّيداكتيك؛مفاهيمومقاربات،جامعةعبدالمالكسعدي،تطوان–المغرب،ت.
- عبدالكريمغريب،المنهلالتربوي: معجممموسوعيفيالمصطلحاتوالمفاهيمالبيداغوجيةوالديداكتيكية (الجزءالأول)،منشوراتعالمالتّربية،الدّارالبيضاء، 2006م.
- عبداللّطيفالفاربي،عبدالعزيزالغرضاف،محمّدآيتموحي،عبدالكريمغريب،معجمعلومالتّربية (مصطلحاتالبيداغوجياوالدّيداكتيك،سلسلةعلومالتّربية،المغرب، 1994م.
- محمّدالدريج،الكفاياتفيالتّعليم: منأجلتأسيسعلميللمنهاجالمندمج،سلسلةالمعرفةللجميع،الرّباط، 2009م.
- Brousseau Guy, Fondements et Méthodes de la Didactique des Mathématiques, in Recherches en Didactique des Mathématiques, Grenoble, 1986.
- Cornu Laurence, Vergnioux Alain, La Didactique en Question, Paris Hachette éducation, 1992.
- Roegiers Xavier, Une pédagogie de l'intégration : Compétence et intégration des acquis dans L'enseignement, De Boeck Université Bruxelles, 2000.

المحاضرة الثّالثة

أهداف التعليميّة العامّة

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يحدّد وظائف التعليميّة العامّة ويميّز بينها من حيث	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: –معرفةأوّليةبمفهوم التعليميّة العامّة وموضوعها ووظائفها

الطّبيعة، الغرض، والدّور. -يحلّل العلاقة التّكاملية بين الوظائف. -يوظّف فهمه للوظائف في تفسير ممارسات تعليميّة واقعيّة. -يقارن بين وضعيات تعليميّة مقترحة ويحدّد الوظائف الغالبة.	العامّة. -قدرة على التّمييز بين البعدين الوصفي والتّفسيري لأي ظاهرة تعليميّة. -إلماما بمفاهيم أوليّة لفهم الوظائف (التّحليل، التّفسير، التّوجيه، السّياق، الوضعيّة).

تمهيد: سنسعى في هذه المحاضرة للإجابة عن سؤال لا يقلّ أهميّة عن سابقيْه هو: ماهيأهدافالتعليميّةالعامّة؟وماهيغاياتهاالنهائيّة؟أوبصيغةأدق:ماهيالوظائفالأساسيّةالتيتسعالتّعليميّة إلتحقيقهاكحقلعلميخاصبالظّاهرةالتعليميّة؟

وإنالإجابةعن هذه السّؤالستنقلنامنمستوى "ماذا" و"كيف" تشتغلالتعليميّة،إلىمستوى "لماذا" تشتغل التعليميّة، وسنرى كيف أنّهاليستمجرّدحقلمعرفيوصفي فحسْب،بلهيمشروعمتكاملهأبعادمتعدّدةأقصى أهدافه جعلالممارسةالتعليميّةأكثروعياًوفعّاليةوعقلانية.

أوّلا الوظيفة الوصفيّة–التحليليّة (Desccriptive-analytical Function)

إنأولمهامّأيعلمناشئهيبناءموضوعهالخاصّمنخلالوصفهوصفاموضوعيّا دقيقا والظّاهرةالتعليميّةبكلّماتتّسمبهمنتعقيداتكانتبحاجةماسّةإلىأدواتتمكّنمنتجاوزالانطباعاتالذّاتيةوالآرا ءالشّخصيةإلى الموضوعيّة والعلميّة، لذلك نجد أنّالتعليميّةفيوظيفتهاالأولىتسعى إلىتحويلالممارساتالصفيّةمنأداءات عشوائيّةإلىمادةقابلةللملاحظةوالتّحليل، وذلك من خلال:

1– تجاوزالانطباعيةنحوالموضوعية

تهدفالتعليميّةإلىتزويدالمدرّسوالباحثبالمعطيات التي تمكّنهمامنرصدمايجريداخلالفصولالدّراسيةرصداموضوعيا،في إطارالتّفاعلاتالقائمةبينالأقطابالثلاثة

(المعرفة–المتعلّم–المعلّم)، وهذا ما يعنيأنّهاتسعىإلىبناءوقائعديداكتيكية (Didactic Facts) يمكنالاتّفاقعليهاودراستها،بدلاًمنالاعتمادعلىالانطباعاتالشخصيّةالتيغالباًماتكونمتحيّزةوغيردقيقة.

2– الوصف والتّحليل

لتحقيقالموضوعية سالفة الذّكرطوّرتالتعليميّةمجموعةمنالأدواتالإجرائية المهمّة هي:

- ✓ شبكاتالملاحظةالصفيّة: وهيليستشبكات ملاحظةعفوية،بل "هيمنظّمةوموجهةبأهدافمحددةسلفاً،وتستعينبأدواتلجمعالمعطياتبشكلمنهجي."[1]قدتركزهذه الشّبكاتعلىرصدأنواعالأسئلةالتييطرحهاالمدرس،أوطبيعةتدخّلات المتعلّمين،أوكيفيةتوزيعالأنشطة،أوالوقتالمخصّصلكلنشا أو غيرها.
- ✓ تحليلإنتاجاتالمتعلّمين (الدّفاتر،الاختبارات،الواجبات): تعتبرإنتاجاتالمتعلّمين الأثر الأكثر موضوعيّة الذييمكنمنخلالهاستنتاجحالة التّعليم/التعلّم،فالتعليميّةلاتنظرإلىخطأالمتعلّمعلىأنهضعفأوفشل؛بلتعتبره "مؤشراقويّايكشفعنطريقةتفكيرالمتعلّم،وعنالصّعوباتالحقيقيةالتييواجهها" في الصّف[2]، وتحليلالأخطاءبشكلمنهجيهوأداةوصفيةوتحليليةأساسيّة تحقّق المطلوب.
- ✓ التّسجيلالصوتيوالمرئيوالتّفريغ: يعتبر تسجيلالحواراتالصفيّةوتفريغهاكتابياًمنأقوىأدواتالتّحليلفهويسمحبإعادةقراءةالتّفاعلات، ورصدالتردّداتومساراتالنّقاش؛ممايكشفعنآليات "العقدالدّيداكتيكي" بشكلملموس.

ثانيا/الوظيفة التّفسيريّة–التّأويلية (Explanatory& Interprenatory Function)

إنّ الوصفوحدهمهماكاندقيقاًيبقىناقصًاما لميؤدِّإلىفهم معيّن يُستند إليه،فالقولمثلا بأنّ 50% من المتعلّمين قدارتكبوانفسالخطأفيتطبيق قاعدة نحويّة ماهووصف،أماالبحثعن:

[1]– ينظر: عبد اللّطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التّربية، مرجع سابق، ص157.

[2]– ينظر: محمّد الدريج، التّدريس الهادف: من نموذج التدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفايات، ط2 منشورات عالم التّربية، 2010م، ص67.

لماذاارتكبواهذاالخطأبالذّات؟هوبدايةالتّفسير،وهذههيالوظيفةالمركزيّةالتي تمنح التعليميّةطابعهاالعلمي،إنّهاتسعىإلىبناءنماذجنظريّةومفاهيمقادرةعلىتفسيرالظّواهر التعليميّةالتيتموصفها من خلال:

1- بناءالنّماذجالتّفسيرية

التّفسيرفيالتعليميّةهو "عمليةربطالظّواهرالتّعليميّة الملاحظة (الأخطاء،الصّعوبات،النّجاحات والإخفاقات) بمفاهيمنظريّةقادرةعلىإعطائهامعنىوتحديدأسبابهاالمحتملة."[1] وتعدّ المفاهيم التي أشرنا إليها سابقا (العائق،التمثّل،النّقل الدّيداكتيكي،العقد الدّيداكتيكي) فيجوهرهاأدواتتفسيريّة، فمثلا:

- تفسيرخطأمتعلّم مابأنّهناتجعنعائقإبستمولوجي.
- تفسيرمقاومةمتعلّملمعلومةجديدةبوجودتمثّلراسخلديه.
- تفسيرإجابةغريبة لمتعلّم مابأنّهااستجابةلبنودالعقدالدّيداكتيكيالضّمني.
- تفسيرصعوبةفهممفهوممابوجودتشويهحدثأثناءعمليةالنّقلالدّيداكتيكي...

2- عمليّة التّأويل

لايقتصرالتّفسيرفيالتعليميّةعلىالبحثعنعلاقاتسببيّةواضحة كمافيالعلومالطبيعيّة،فالظاهرةالتعليميّةهيظا هرةإنسانيةمعقّدةتنطوي على الكثير من الدّلالات والإشارات، ووظيفةالتعليميّةهي تأويلها أيأنّهاتسعىإلى "فهمالمعنىالذييعطيهالفاعلون (المدرس،المتعلّمون) لممارساتهموسلوكاتهمداخلالوضعيةالتعليميّة."[2]

فصمت متعلّم مثلاقديفسّرهالبعضخجلا (تفسيرنفسي)،ويفسرهالبعض الآخرعدممعرفة (تفسيرمعرفي)،بينما يفسّره الدّيداكتيكيبالسّلوك

[1]- ينظر: أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط1، مطبعة النجاح الجديد، الرّباط، 2006م، ص82.

[2]- مصطفى محسن، في المسألة التربوية: نحو منظور سوسيولوجي منفتح. ط1، المركز الثّقافي العربي بيروت، 2002م، ص140.

النّاتجعنعقددیداکتیکییفرضعلیهعدمالمخاطرةبالإجابةتجنباللسّخریةأوالعقاب،وهذاالعمقفیالتأویلهومایم یّزالمقاربةالتعلیمیّة.

وتفیدالوظیفةالتّفسیریةالمدرّس في القیام بعملیة "التّشخیصالدّیداکتیکي"،أیتحدیدطبیعةومصدرالصّعوباتبدقّة،وهوشرطأساسیللانتقالإلىالوظیفةالثّالث ة.

ثالثا/ الوظیفةالتّوجیهیة والمعیاریّة (Directive & Normative Function)

إنالفهموالتّفسیرلیساغایةفیحدّذاتهمافیحقلتطبیقیّکالتعلیمیّة،فالهدفالنّهائي لهالیسإنتاجالمعرفةحولالتّعلیم فحسْب،بلوتحسین،وتطویرممارساته، وهناتبرزالوظیفةالثالثةللتعلیمیّةوهیوظیفةعملیةتهدفإلىتوجیهالفعلالدّیداکتیکیوالرّفعمنمردودیته من خلال:

1- الهندسة الدّیداکتیکیّة

تسعىالتعلیمیّةفي جوهرها إلى "ترجمةالنّتائجالنّظریةللبحثإلىمبادئعملیّةلتصمیم،وبناء،وتدبیرالوضعیّاتالتعلیمیة" هذهالعملیّةتسمّى"بالهندسة الدّیداکتیکیة"، وهیتمثلاالجانبالعملیّوالإنتاجیللتعلیمیّة، حیث بناءًعلىتشخیصالعوائقوالتمثّلاتیقترحالدّیداکتیکیسیناریوهاتووضعیاتتعلّم (کالوضعیة-المشکلة) تهدفبشکلمقصودإلىزعزعةتلکالتمثّلاتوبناءالمعرفةالصّحیحة.

2- تنمیّة الأداء المهني

إنالوظیفةالتّوجیهیةللتعلیمیّةلاتعنیأنهاتقدّمحلولا أو وصفات جاهزةللمدرّسین،إنّما تزودهم بالتّفکیرالنّقدیفیممارساتهمالخاصّة،وتمنحهمالأدواتاللّازمةلتعدیلها باستمرار، فالتعلیمیّةلاتُشیر إلى المدرّس بفعل هذا وعدم فعل هذا؛بلتوجّهه: "عندماتواجههذهالصّعوبة،فکّرفیهذهالمفاهیم

(عائق،عقد...)،واستخدمهذهالأدوات (تحليلالأخطاء...) لتشخيصالوضع،ثمصمّمحلّا بناءًعلىهذهالمبادئ.

3- تطوير المناهج الدّراسية

تمتدالوظيفةالتّوجيهيةللتعليميّةإلىماهوأبعدمنالفصلالدّراسيلتشملالمساهمةفيبناءوتطويرالمناهجوالبرامجال دراسيّة،فنتائجالأبحاثالديداكتيكيةحولصعوباتتعلّمالمفاهيمالأساسيةفيمادةما،وحولالتدرّجالمنطقيلتقديمها مثلاتعتبرمدخلاتأساسيةلواضعيالمناهج،ويؤكدرشديطعيمةفي هذا السّياقأن "بناءأيمنهجتعليميّناجحيجبأنيرتكزعلىدراساتعلميّةتحليليةللمحتوى،ولخصائصالمتعلّمينولطبيعةالأهدا ف،وهذاهوصميمالاهتماماتالدّيداكتيكية."[1]

وكخلاصة لما سبق نؤكّد أنّ وظائف التّعليميّة متكاملة وليست منفصلة، فهي تشكّل حلقة ديناميكيّة مستمرّة تنطلق من وصف وتحليل مايحدثفيالوّاقعالتعليميبشكلموضوعي، ثمّتفسير وتأويل الظّواهرالملاحظةبالاعتمادعلىنماذجهاالنّظرية، وتنتهي (بناءً علىالفهمالعميق) إلى توجيه الفعلالتّعليمينحوالمزيدمنالنّجاعة،سواءعلىمستوىممارسةالمدرّس،أوعلىمستوىتصميمالمناهج والمقرّرات.

قائمة المراجع

- محمّدالدريج،التّدريسبالهادف: منىنموذجالتدريسبالأهدافإلىالتّدريسبالكفايات،ط2 منشوراتعالمالتّربية، 2010م.
- مصطفىمحسن،فيالمسألةالتربوية: نحومنظورسوسيولوجيمنفتح. ط1،المركزالثّقافيالعربيبيروت، 2002م.
- أحمدأوزي،المعجمالموسوعيلعلومالتربية،ط1،مطبعةالنجاحالجديد،الرّباط، 2006م.

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللّغة العربية بالتّعليم الأساسي، مرجع سابق، ص51.

- عبداللّطيفالفاربي،عبدالعزيزالغرضاف،محمّدآيتموحي،عبدالكريمغريب،معجمعلومالتّربية (مصطلحاتالبيداغوجياوالدّيداكتيك،سلسلةعلومالتّربية،المغرب، 1994م.
- رشديأحمدطعيمة،مناهجتدريساللّغةالعربيةبالتّعليمالأساسي،ط2،دارالفكرالعربي،القاهرة 2000م.

المحاضرة الرّابعة

مجالات التعليميّة العامّة

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: -يحدّد مجالات التّعليميّة ويقدّم تصوّرا دقيقا عنها. -يوضّح دور كلّ منها في العمليّة التعليميّة/التعلّمية. -يحلّل التكامل بين المجلات وأثرها في العمليّة التعليميّة/التعلّمية. -يوظّف معرفته بالمجالات في تحليل وضعية تعليميّة	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: - إلماما بمفهوم التعليميّة العامّة ووظائفها الأساسيّة. -معرفة ببعض المفاهيم الأساسيّة (المنهج، البرنامج، الاستراتيجية، الطّريقة...) -قدرة على الرّبط بين النّظرية والتّطبيق.

واقعيّة.	

تمهيد: ليست التعليميّة العامّة علما نظريّا فحسْب؛ بل هي بمثابة جهاز يربط بين مختلف مكونات الفعل التّعليمي، حيث تقدم رؤى منهجيّة ودقيقة لبناء المناهج التّعليميّة على أسس عقلانيّة تركّز على الكفاءات، ولاختيار وتصميم الاستراتيجيّات التي تستجيب لحاجات المتعلّم وطبيعة المعرفة، ولتحليل وإنتاج المواد التعليميّة التي تخدم التعلّم بفعالية، ولممارسة التّقويم كأداة للتّشخيص والتّطوير لا للحكم والعقاب، إلى جانب تكوين المدرّسين كخبراء وممارسين قادرين على قيادة عملية التعلّم.

وتُظهر لنا هذه المجالات المتشابكة أنّ أيّ محاولة للإصلاح التّربوي تتجاهل البعد الدّيداكتيكي هي محاولة سطحيّة مصيرها الفشل، فالتعليميّة هي القاعدة التي تضمن أن تكون الممارسات التربويّة مؤسّسة على فهم عميق لآليات بناء المعرفة في ذهن المتعلّم.

أوّلا/ مجال تخطيط المناهج والبرامج الدراسيّة

إذا كان المنهاج الدّراسي هو الإطار التّربوي الموجّه للتّعليم والتعلّم داخل الفصل الدّراسي، فإنّ التعليميّة العامّة هي الأداة الأساسيّة المنظّمة لهذا الإطار والمحدّدة لمعالمه، ويعرفه غريب بأنه "تصوّر متكامل ينطلق من المدخلات وصولاً إلى المخرجات، وما يتخلل ذلك من عمليات وأنشطة تُسهم في تحقيق غايات تربية،"[1] ومن أهمّ إسهامات الدّيداكتيك في بنائه:

1. **عقلنة اختيار المحتويات (النّقل الدّيداكتيكي)**: لا تدعو التّعليميّة إلى تكديس المعلومات بل إلى بناء منهاج ذي معنى، يقوم على مفاهيم مهيكلة ومترابطة تحقيقًا للغايات التعليميّة، لذلك هي في اختيار المحتوى تنطلق من أسئلة حاسمة مثل:

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مرجع سابق، ص748.

لماذانختارهذاالمفهومدونغيره؟هلهوأساسيفيبنيةالمادة؟ماهيالتحوّلات (النقلالدّيداكتيكي) التييجبأنيخضعلهاليصبحقابلا للتّعليمدونأنيفقدصرامتهالعلمية؟

2. **تنظيمالمحتوياتوتدرّجها**: إنّ اختيار المحتوى عمليّة مهمّة لكنّها لا تكفي حيث لا بدّ من تنظيمه،وهناتبرزمساهمةالتعليميّةفيتحديدمنطقالتدرّج:هلنبدأبالبسيطثمالمعقّد؟أمبالجزءثمالكلّ؟هل ننظّمالمحتوىفيشكل "لولبي" حيثيعودالمتعلّملنفسالمفهومفيكلمرةبمستوىأعمق؟أم في أشكال منفصلة ثم نربط بينها؟ ...والتعليميّةفي هذا السّياق تفرض أنيكونالتدرّجمبنياًعلىأساسين:

- المنطقالإبستمولوجيللمادّة.
- المنطقالسيكولوجيلنموالمتعلّموعوائقهالمحتملة.

3. **الانتقالمنمنطقالأهدافإلىمنطقالكفاءات**:

لعلّأبرزمساهمةللتعليميّةفيالعقودالأخيرةهيالدّفعنحوتبني"المقاربة بالكفاءات"،فبدلاًمنالتّركيزعلىأهدافسلوكيةجزئيّة،أصبحالمنهاجيهدفإلىتنمية الكفاءة،وهي "قدرةالمتعلمّعلى توظيف مجموعة من الموارد المعرفيّة (معارف، معلومات، قدرات) لمواجهة طائفة (أو مجموعة منسجمة) من الوضعيات بحذق وفعّالية."[1] ويعدّ هذاالتحوّلتحولاديداكتيكيّالأنهيضع "الفعل" و"المعنى" فيقلبالمنهاج.

ثانيا/ مجال استراتيجيّات التّعليم والتعلّم

وهو مجالالممارساتالصفيّةللمدرّس، ويقصد بالاستراتيجيّة "عمليّة أو مجموعة عمليّات تصمّم لاستخدام المصادر وتنظيم العناصر الأساسيّة في عمليّة التّعليم."[2] وترفضالتعليميّةفكرةوجود "استراتيجيةمثلى" صالحةلكلزمانومكان،وتدعوبدلاًمنذلكإلىبناء "ذكاءاستراتيجي" لدىالمدرّس، قائم على:

[1]- نقلا عن: رياض الجوادي، المقاربة بالكفايات (مدخل الكفايات: مفاهيمه ومقتضياته التّعليمية والتّقويميّة، ط1 دار التّجديد للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، 2018م، ص57.

[2]- المرجع السّابق، ص165.

1. **اختيار وبناء الاستراتيجيّات المناسبة:** إنّالتعليميةلاتقدملمدرّسرؤية جاهزةللتّطبيقبلتزوّدهبمعاييرمهمّة لاختياروبناءالاستراتيجياتالمناسبة للوضعيات التّعليميّة،وترتبط الاستراتيجيّة ارتباطاوثيقابطبيعةالمادّة،ونوعيةالأهداف،ومستوىالمتعلّمين.

2. **الاستراتيجيةلمواجهةالعوائق:** إنّ أفضلاستراتيجيةمن المنظور الدّيداكتيكي هيتلكالتيتُبنىخصّيصا لمواجهةعائقتعلّميمحددتمّتشخيصهمسبقًا،فإذاكانالعائقمثلا هوتمثّلخاطئفإنالاستراتيجيّةالمعتمدة

يجبأنتتضمنصراعاًمعرفيايزعزعهذاالتمثّل،وإذاكانالعائقمرتبطاًبالتّجريدفإنالاستراتيجيّةالمختارة يجبأنتتضمنأنشطةمحسوسة، وهكذا دواليك.

3. **الوضعية–المشكلةنموذجاستراتيجي:** أشرنا سابقا إلى أنّ الوضعية–المشكلة تعدّنموذجاًاستراتيجياًمثالياًفيالمنظورالدّيداكتيكي،فهيليستمجردطريقةبلهيبنيةمتكاملةتضعالمتعلّمفي قلبالفعل التّعليمي،وتدفعهإلىبناءالمعرفةبنفسه،ويصفهافيليبميريوبأنهاالمحطّة "التيينقلبفيهاالمتعلّممنمستهلكللمعرفةإلىمنتجلها."

4. **تنويع الاستراتيجيّات:** من بين أهمّ ما تدعوإليه التعليميّة هوتنويعالاستراتيجياتلتتناسب معأنماطالتعلّمالمختلفةلدىالمتعلّمين،ولتحقيقأنواعمختلفةمنالأهداف

(معرفية،مهارية،وجدانية)،فاستراتيجيةبناءمفهومقدتختلفعناستراتيجيةتنميةمهارة،

أواستراتيجيةترسيخقيمة، أو غيرها من الاستراتيجيّات.

ثالثا/ مجال الوسائل والموادّ التعليميّة

تعتبرالموادّالتعليميّة(وعلرأسهاالكتابالمدرسي)الوسيطالماديّالذيتتجسّدفيهاالعلاقةبينالمعرفةوالمدرّسوالمتعلّم،وتقدّم التعليميّةالعّامةإطاراًنقدياًلتحليلهذهالموادوتطويرها من خلال:

1. التّحليل الدّيداكتيكي للكتاب المدرسيّ:

إنّ الكتابالمدرسيّليسمجردحاملللمعلوماتبلهو "تجسيدلعمليّةالنّقلالديداكتيكي،وهويعكسرؤيةمؤلفيهللمادّةوللمتّعلمولتّعليم،"[1] ويركّزالتّحليلالدّيداكتيكيللكتابالمدرسيّعلى:

- ✓ تحليلالمحتوى:

هلالمحتوىصحيحعلميّا؟هلتمّتبسيطهبشكلمناسب؟ماهيالمفاهيمالتيتمالتركّيزعليها؟وما المفاهيمالتيتمإهمالها؟ ...

- ✓ تحليلبنيةالتّقديم:

كيفتقدّمالمفاهيمالجديدة؟هليتمبالانطلاقمنوضعيّاتملموسة؟هليتمربطالمفاهيمببعضها؟ ...

- ✓ تحليلالأنشطةوالتّمارين:

مانوعالأنشطةالمقترحة؟هلهيمجردتمارينتطبيقيةآليةأمأنهاتتضمّنوضعيات-مشكلةحقيقية؟هلتأخذبعينالاعتبارتمثلاتالمتعلّمينالمحتملة؟ ...

- ✓ تحليلالأيقوناتوالصّور: هلتؤدّي الصّوردوراًوظيفياًفيتوضيحالمفاهيمأوطرحالإشكاليات؟ ...

2.الاستخدام الفعّال للمواد:

إنّ الهدفمن التّحليلالديداكتيكيّهوتحريرالمدرّسمنسلطةالكتابالمدرسيّ،فالمدرّس المتمكّنلايطبّقالكتابالمدرسيّبليستخدمهكأحدالمواردالمتاحة في التّعليم،هويقرأهثمّ يختارمنهماينا سبمتعلّميه،ويعدّلهويكمّلهبما يناسب من موارد تحقّق الأهداف.

رابعا/ مجال التّقويم

يمثّلالتّقويممرحلةمهمّةفيالعمليةالتعليميّة التعلميّة،وقد أسهمت التعليميّةالعامّةفي إحداثثورةفيالنّظرةإليه،منخلال الانتقال به منأداةللحكموإصدارالدّرجات،إلىأداةللفهموالبناء، ويقوم التّقويم من المنظور الدّيداكتيكي على:

[1]- محمد الدريج، الكفايات في التّعليم، مرجع سابق، ص145

1. تغليب التّقويم التّكويني و التّشخيصي:

تركز التعليميّة بشكل كبير على التّقويم التّشخيصي (في بداية التعلّم) الذي يهدف إلى "رصد التمثّلات و المكتسبات القبلية للمتعلّم لتكييف الفعل التّعليمي انطلاقاً منها"[1] كما تركز على التقويم التّكويني البنائي (أثناء التعلم) الذي يعتبر جزءاً لا يتجزأ من سيرورة التعلّم.

2. الخطأ كمؤشر ديداكتيكي:

وهي النّقلة النوعيّة الأهم في المنظور الدّيداكتيكي، "فالخطأ ليس فشلا تجب المعاقبة عليه؛ بل هو معلومة تكشف عن المنطق الخاصّ للمتعلم، وعن العوائق التي تعترض سبيل تعلّمه و مهمة المدرّس ليست تصحيح الخطأ فحسْب؛ بل وفهم مصدره (هل هو مرتبط بالتمثّل؟ بالعقد الدّيداكتيكي؟ بالنقل؟ لمعالجته.

3. تقويم المُخرجات عبر الوضعيّات المركّبة:

عندما يكون الهدف هو تنمية الكفاءات فإنّ أدوات التّقويم التّقليدية (أسئلة مباشرة) تصبح قاصرة عن تحقيق هذا الهدف، لذلك تقترح التعليميّة أدوات جديدة أهمها "وضعية الإدماج" وهي "وضعية-مشكلة و مركبة، يتطلّب حلها تعبئة المتعلّم لمكتسباته السّابقة بشكل مندمج" وهذا النّوع من التّقويم يقيس القدرة على "الفعل" وليس على "التذكّر" فقط.

خامسا/ مجال تكوين المدرّسين

إنّ المجالات السّابق ذكرها على أهميّتها تبقى دون قيمة إن لم تجد مدرّسا قادرًا على تفعيلها، لذلك يعتبر تكوين المدرّسين المجال الأسمى الذي تخدمه التعليميّة، فهو المجال الذي يضمن تحقيق الغايات و استدامة الأثر، و يتجلّى دورها فيه في:

[1] – أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مرجع سابق، ص122.

1. بناء الكفاءة الدّيداكتيكية للمدرّس: ليس الهدف من التّكوين هو تزويد المدرّس بالمعرفة الأكاديمية فيتخصصّه، أو بالتّقنيات البيداغوجيّة التي تفيده في التّعليم؛ إنّما الهدف هو بناء كفاءته الدّيداكتيكيّة التي تشمل:

- ✓ معرفة بالمحتوى: والقدرة على تحليله من زوايا تعليميّة، وتوقع صعوباته، وتحديد المفاهيم المهيكلة له وغيرها.
- ✓ معرفة بالمتعلّم: والقدرة على تشخيص تمثّلاته وعوائقها الخاصة بالمادة.
- ✓ القدرة على الهندسة الدّيداكتيكية: أي القدرة على تصميم، وبناء، وتدبير، وتقويم وضعيات التعلّم الفعّالة.

2. منهجيّات التّكوين الدّيداكتيكي: يعتمد التّكوين الحديث على منهجيات ديداكتيكية أهمّها:

- ✓ تحليل الممارسات: حيث تتمدعوة المدرّسين (المتدرّبين أو الممارسين) إلى "تحليل مواقف تعليميّة حقيقية (مسجلة بالفيديو أو مكتوبة) باستخدام شبكة تحليل تستند إلى المفاهيم الدّيداكتيكية، وتسهم هذه المنهجيّة في بناء وعي نقديّ وتأمليّ لدى المدرّسين عن طريق الممارسة.
- ✓ البحث الإجرائيّ: ليصبح المدرّسون باحثين في أقسامهم: يحدّدون مشكلة، ويصمّمون تدخلاً، ويقيسون أثرا...

قائمة المراجع

- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي للعلوم التّربية، ط1، مطبعة النجاح الجديد، الرّباط، 2006م.
- رياض الجوادي، المقاربة بالكفايات (مدخل الكفايات: مفاهيمه ومقتضياته التّعليمية والتّقويميّة، ط1 دار التّجديد للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، 2018م.
- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والدّيداكتيكية (الجزء الأول)، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، 2006م.

- محمّد الدريج، الكفايات في التّعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، سلسلة المعرفة للجميع، الرّباط، 2009م.

المحاضرة الخامسة

التعليميّة العامّة وتعليميّة اللّغات

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: -يشرح خصائص اللّغة، ويحدّد علاقتها بالتعليم والتعلّم. -يميّز بين المفاهيم الدّيداكتيكية الأساسيّة (النّقل، العقد، التمثّلات) في سياق تعليم اللّغة. -يشرح مفهومي الكفاءة التواصليّة واللّغة البينيّة ويوضّح دورهما	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: - إلماما عامّا بمفهوم اللّغة ووظائفها الأساسيّة. - معرفة أوليّة ببعض تصوّرات تعليم اللّغات. -وعيا بمشكلات تعلّم اللّغة.

في تعليم اللّغة وتعلّمها. - يوظّف المثلّث الدّيداكتيكي في تحليل وضعيات تعليم اللّغة.	-إدراكا عامّا لأهميّة البعد التّواصلي في تعليم اللّغة.

تمهيد: في ضوء ما قدّمناه سابقا نرى أنّ التعليميّة العامّة هي التي تزوّدنا بالإطار العامّ والمبادئ الأساسيّة للتّعليم، غير أنّها تبقى عاجزة عن تقديم الحلول الملموسة ما لم تتفاعل مع الطّبيعة الإبستمولوجيّة للمحتوى المعرفيّ المراد تعليمه، وهنا تبرز التّعليميّة الخاصّة.

وتعتبر تعليميّة اللّغات المثال الأكثر وضوحاً لهذه الخصوصيّة، فاللّغة ليست مجرد مادة دراسيّة كباقي المواد، بل إنها تتميّز بخصائص فريدة تجعل من تعليمها تحديّاً ديداكتيكياً، يمكن أن نوجزها في الآتي:

- الخاصّية المزدوجة: إنّ أبرز ما يميّز اللّغة كونها "موضوعًا للتعلّم وأداة له في الوقت نفسه"، فنحن نتعلّم اللّغة العربيّة باستخدام اللّغة العربيّة نفسها،وهذه العلاقة الانعكاسيّة (Reflexive) لا توجدبالشّكل نفسه في مواد أخرى كالرّياضيات والفيزياء وغيرها،ممّا يجعلهاتطرح تحدّيات كبيرة أمام المدرّس في كيفية إدارة التّوازن بين التّركيز على شكل الرّسالة ومضمونها.
- اللّغة كفاءة (Competence) وليست محتوى (Content): إنّ الهدف النّهائي من تعلّم لغة ما ليس معرفةمجموع الكلمات والقواعد التي تحكم تركيبها؛ إنّما هوالقدرة على استخدام هذه الموارد لإنجاز مهامّ تواصليّة، فاللغّة في جوهرها "كفاءة" أو "معرفة إجرائية أكثر منها معرفة تصريحية، وبناءً عليه أكّد الباحثون أن "تعليم اللّغات يجب أن ينتقل من منطق تلقين المحتويات اللّغوية إلى منطق بناء الكفاءات التّواصلية لدى المتعلّم."[1]
- البعد الثّقافي والهويّاتي للّغة: إنّ اللّغة في جوهرها وعاء يحمل ثقافة وهويّة وتاريخ مجتمع بأكمله، وتعليمها ما هوإلّا تعليم لجزء من ثقافتها، هذا البعد يجعل من تعليميّة اللّغات

[1]- محمد الدريج، الكفايات في التّعليم، مرجع سابق، ص88.

حقلاً يتقاطع بقوة مع الأنثروبولوجيا والسّوسيولوجيا، ويطرح إشكاليات تتعلّق بالثّقافة والهويّة خاصّة في سياق تعلّم اللّغات الأجنبيّة.

أولا/ مفاهيم التعليميّة العامّة في حقل تعليم اللّغات

يقوم تعليم اللّغات على استثمار المفاهيم الكبرى للتّعليمية العامّة (وهي المفاهيم التي قمنا بشرحها آنفا المثلّث، النّقل، العوائق، العقد) وإعادة تكييفها لتتناسب مع طبيعة الموضوع اللّغوي، ويمكننا أن نوضّح ذلك فيما يلي:

1- المثلّث الدّيداكتيكي: تأخذ أقطاب المثلّث الدّيداكتيكي صبغة خاصّة تفرضها الطّبيعة اللّغوية للمادّة المعلّمة حيث:

- ✓ قطب المعرفة (اللّغة): لم يعد هذا القطب مجرّد مفاهيم مجرّدة بل أصبح نظاماً معقّدا متعدّد الأبعاد: نظام صوتي (Phonological S)، صرفي (Morphological S)، تركيبيّ (Syntactic S)، معجميّ (Lexical S)، دلاليّ (Sémantic S)، وتداوليّ (pragmatic S)، كما أنّه يشمل أربع مهارات أساسيّة: الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة.
- ✓ قطب المتعلّم: يمتلك المتعلّم لغة خاصّة به، ويتأثر بشدّة بلغته الأم (ظاهرة التّداخل اللغوي)، ولديه تمثلات حول اللّغة الهدف وحول قدرته على تعلّمها.
- ✓ قطب المعلّم: المعلّم مطالب بأن يكون متقناجدّا للّغة وقادرًاعلى تحليلها، وقادرًا في نفس الوقت على خلق بيئة تواصلية آمنة ومحفزّة للتعلّم

2- النّقل الدّيداكتيكيّ اللّغوي: ومثال ذلك مجال تعليم القواعد(Grammar)، حيث تشكّل المعرفة العالمة هنا ما ينتجه اللّسانيون وعلماء اللّغة من نظريات معقّدة لوصف اللّغة، أمّا المعرفة المعدّة للتّعليم فهي النّحو المدرسي(School Grammar)، وهو نسخة مبسّطة ومنظّمة من نحو اللّسانيّين.

وتبقى هذه العمليّة صعبة يتطلّب تطبيقها توخّي الحذر،حتّى لا تتحوّل القواعد اللّغوية من وصف حي لديناميّة اللّغة إلى مجموعة قوانين صارمة تعيق التواصل.

3- العوائق في تعليم اللّغة: وتتمثّل هذه العوائق في:

- العائق الإبستمولوجي: ويتمثّل في تمثل خاطئ لطبيعة اللّغة نفسها، كاعتبارها مجرّد ترجمة لكلمات من اللّغة الأمّ، أو الاعتقادبأنّلكلكلمةمعنواحدثابت أو غيرها.
- العائق الدّيداكتيكي: قد ينشأ عن قاعدة خاطئة يقدّمها المدرّس وتدفع المتعلّم إلى الإحباط من إمكانية ضبط اللّغة.
- عائق التّداخل اللّغوي: وهو عائق خاصّ بتعليميّة اللغّات، ينتج عن "نقل المتعلّم اللّاواعي لبنيات لغويّة من لغته الأم إلى اللّغة الهدف.

4- العقد الدّيداكتيكي اللّغوي: وهو المنظّم لعمليّة تعليم/ تعلّم اللّغة، لكن قد تتشكّل ضمنيّا عقود تعيق سيرهاكعدم المبادرة مثلا إلّا إذا كانت الإجابات صحيحة، وهنا يجب كسر هذه العقود وبناء عقود أخرى قائمة على تشجيع التّفاعل،واعتبار الخطأ مرحلة طبيعيّة نحو التعلّم.

ثانيا/ المفاهيم الخاصّة بتعليميّة اللغّات

لم تكتفِ تعليميّة اللّغات بتكييف مفاهيم التّعليمية العامّة بل طورت مفاهيمها الخاصّة لمواجهة تحدياتها،وقد أصبحت هذه المفاهيم اليوم جزءًا أساسيّا من هوية هذا الحقل المعرفيّ، ولعلّ أبرز هذه المفاهيم:

1- **الكفاءة التّواصليّة**(Communicative Competence): وهو المفهوم المركزيّ الذي أحدث ثورة في تعليميّة اللّغات، تمّ تطويره من قبل ديل هايمز(Dell Hymes)كردّ فعل على مفهوم "الكفاءة اللّغوية" المجرّد لشومسكي،والكفاءة التواصليّة لا تعني فقط معرفة القواعد (القدرة على إنتاج جمل صحيحة نحويّا)، بل تعني "القدرة على الجمع بين معرفة

القواعد اللّغوية وبين القواعد الاجتماعيّة في عمليّة التّفاعل بين الأفراد"[1]، وقد قام باحثون مثل كانال وسوين (Canale & Swain) بتفصيل مكوّناتها إلى:

- الكفاية النحوية(Grammatical Competence): معرفة نظام اللّغة والقدرة الكافية على استخدامه.
- الكفاية اللّغوية الاجتماعيّة (Sociolinguistic Competence):القدرة على فهم السّياق الاجتماعي الذي يتمّ من خلاله الاتّصال (معرفة قواعد الاستعمال الاجتماعي للّغة).
- الكفاية الخطابية(Discourse Competence): القدرة على تحليل أشكال الحديث، والتّخاطب من خلال فهم بنية الكلام، وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التّعبير عن المعنى، وعلاقة ذلك بالنّص.
- الكفاية الاستراتيجية(Strategic Competence): القدرة على اختيار الأساليب الاستراتيجيّات المناسبة للبدء بالحديث وختامه والاحتفاظ بانتباه الآخرين، وتحويل مسار الحديث، وغير ذلك.[2]

2-اللّغة البينيّة أو الوسيطة (Intermediary Language): صاغ هذا المفهوم لاري سلينكر(Larry Selinker)عام 1972، وهو يشير إلى "النّظام اللّغوي الخاص الذي يبنيه متعلّم لغة ثانية في كل مرحلة من مراحل تعلّمه، هذا النّظام ليس مجرّد خليط عشوائي من أخطاء، بل هو نظام له منطقه وتماسكه الخاص."[3]

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل النّاقة، تعليم اللّغة اتصاليّا بين المناهج والاستراتيجيّات، منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتّربية والعلوم والثّقافة، إيسيسكو، 2006م، ص46.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص48-49.

[3]- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مرجع سابق، ص201.

وتكمن أهمية مفهوم اللّغة البينيّة من النّاحية الدّيداكتيكية في أنه غيّر النّظرة إلى الخطأ، حيث لم يعد مؤشّرا على الفشل بل صار وسيلةًتحيل على المنطق الذي يعمل به عقل المتعلّم، ودليلا على المرحلة التي وصل إليها في بناء لغته البينيّة.

3-المقاربة العمليّة/الأدائيّة (Action-oriented Approach): بناءً على مفهوم الكفاءة التّواصلية ظهرت "المقاربة التواصليّة" كنموذج لتدريس اللغّات يركز على الأنشطة التي تحاكي التّواصل الحقيقي والفعليّ، وفي تطور لاحق ظهر المدخل الأدائيّ أو العمليّ خاصة مع الإطار الأوروبّي المرجعي الموحّد للّغات (CECR) " الذي يتجاوز فعل التّواصل إلى إنجاز مهام (tâches) ذات معنى اجتماعيّ باستخدام اللّغة.

ونختم ما قدّمناه بالإشارة إلى أنّ العلاقة التي تربط التعليميّة العامّة بتعليميّة اللّغات هي علاقة منفعة متبادلة، حيث تمنح التّعليميّة العامّة تعليميّة اللّغات الإطار النّظري المشترك الذي يمكنها البناء عليه، والذييمكّنها من الحوار مع تعليميّات المواد الأخرى، بينما تعمل تعليميّة اللغّات -وبفضل خصوصيّة موضوعها-على اختبار مفاهيم التعليميّة العامّةوإثرائها ودفعها إلى التطوّر،بل إنّها تقدّم مفاهيم خاصّة (كالكفاءة التواصليّة واللّغة البينيّة) لقوّتها قد بدأ التّفكير في إمكانية تطبيقها في مواد أخرى (مثل الحديث عن كفاءة تواصليّة في الرّياضيات).

قائمة المراجع

- أحمدأوزي،المعجمالموسوعيلعلومالتّربية،ط1،مطبعةالنّجاحالجديد،الرّباط، 2006م.
- رشديأحمدطعيمةومحمودكاملاالنّاقة،تعليماللّغةاتصاليّابينالمناهجوالاستراتيجيّات،منشوراتالمنظّمةا لإسلاميّةللتّربيةوالعلوموالثّقافة،إيسيسكو، 2006م.
- محمّدالدريج،الكفاياتفيالتّعليم: منأجلتأسيسعلميللمنهاجالمندمج،سلسلةالمعرفةللجميع،الرّباط، 2009م.

المحاضرة السّادسة

مفهوم التعلّم

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يوضّح الاختلافات الجوهريّة بين التصوّرات السلوكيّة والمعرفيّة لمفهوم التعلّم. –يميّز بين التعلّم والمفاهيم المجاورة له. – يحدّد خصائص عمليّة التعلّم وعلاقتها بمستوياته ومجالاته. – يوظّف تمييزه للمفاهيم السّابقة في تحليل أبعاد التعلّم.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: –إلماما عامّا بخصائص اللّغة ووظائفها في التواصل. –معرفة أوليّة بمفاهيم التعليميّة العامّة (المثلّث، النّقل، العقد، التمثّلات والعوائق). – معرفة عامّة بنظريّات التعلّم. – قدرة على الرّبط بين المفاهيم النّظريّة وتجارب تعلّم اللّغة

تمهيد:قد يبدو مصطلح "التعلّم" بسيطا ومألوفا، لكنّه في الحقل العلميّ من أكثر المفاهيم تعقيدا وإثارة للجدل،إنّه العملية الخفيّة التي تحدث داخل الكائن الحيّ ولا يمكن ملاحظتها مباشرة، بل الاستدلال عليها فقط من خلال آثارها، وإنّ فهم ماهية هذه العمليّة وكيف تحدث، وما هي شروطها، هو حجر الزّاوية الذي تُبنى عليه كل النظريّات التّربوية والدّيداكتيكية، وسنخصّص هذه المحاضرة للحديث عنه من خلال محاولة تفكيك الإشكالية المفهوميّة له، واستعراض عدد من التّعريفات العلميّة التي خصّته، إلى جانب تمييزه عن المفاهيم القريبة منه مع تحديد خصائصه، وتصنيف مجالاته ومستوياته.

أوّلا/ إشكالية المفهوم

يعدّ "التعلّم" من المصطلحات التيتحملفيطيّاتهاعمقاًعلميّاكبيرا،ممّا جعل أغلب التّعريفات التي خصّته سطحيّة لا تعبّر عن كنهه ومنتهاه، وهو يمثّل في علم النّفس التّربوي مفهومًا افتراضيّا (Virtual Concept) لأنّنا "لانلاحظهمباشرة،بلنستنتجحدوثهمنخلالالتغيرّاتالتيتطرأعلىسلوكالكائنالحيّوأدائه"[1]، الطّابعالاستدلاليهو الذي جعلمنتعريفهمهمّةصعبة.

ولاستحالة حصر جميع (أو معظم) تعريفاته سنحاول فيما يلي تصنيفها ضمن أطر مختلفة اختلاف المدارس النّظرية التي تناولته:

1- **التّعريفاتالسّلوكية:** ركّز أصحابالمدرسةالسّلوكية(ومن نحا نحوهم) علىالجانبالملاحظوالقابللللقياس،لذاعرّفواالتعلّمبأنه "تغيّرشبهدائمفيالسّلوكنتيجةالخبرةوالممارسة" ويعدّهذاالتّعريف الأكثر شيوعًا حيث يركزعلىالسّلوكالظاهروالتغيّرالذييطرأعليه،ويشترطأنيكونهذاالتغيّرشبه

[1]- فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التّربوي، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000م، ص177.

دائملتمييزهعنالتغيّراتالمؤقّتة،وأنيكوننناتجاًعنالخبرة لتمييزهعنالتغيّراتالنّاتجةعنعوامل أخرى مثل النّضج.

2- **التّعريفاتالمعرفيّة**:انتقد

أصحابالمدرسةالمعرفيّةحصرالتعلّمفيالسّلوكالظاهر،ورأواأنجوهرالتعلّمهوتغيّرفيالبنالمعرفيةالدّاخليةلل فرد،فعرّفوهبأنهعمليةداخليّةتتممنخلالهاإعادةتنظيمالبنالمعرفيةللفردنتيجةتفاعلهمعالمعلوماتوالخبرا تالجديدة، ووفق هذا المعنى لم يعدالتعلّممجردتغيّرفيالسّلوكبلهوتغيرفيالفهم، والإدراك، والتّفكير.

3- **التعّريفاتالبنائية:** ذهب أصحابالمدرسةالبنائيةخطوةأبعد من ذلك،فلميعدّواالمتعلّممجردمستقبللللمعلوماتومنظّملها،بلبانيانشطالمعرفته، لذلك اعتبروا التعلّمعمليةبناءللمعنى، حيثيقومالمتعلّمبتأويلالخبراتالجديدةفيضوءمعارفهالسّابقة.

ثانيا/ خصائصعمليّةالتعلّم

منخلالالتّمييزاتالسّابقة لمفهوم التعلّم،يمكنناستخلاصمجموعةمنالخصائصالجوهريّةله نوجزها في الآتي:

-التعلّمعمليّةتؤدّيإلىالتغيّر:

جوهرالتعلّمهوالتّعديلوالتّغيير،فهوإمّااكتسابسلوكجديد،أوالتخلّيعنسلوكقديم،أوتعديلسلوكقائ م.

-التغيّرطابع شبهدائمنسبيّا: وهذهالخاصّيةهي التي تميّزالتعلّمعنالتغيّراتاللّحظيةأوالعابرةالناتجةعنعامل من العوامل الخارجيّة أو الدّاخليّة.

-التعلّمعمليّةمستمرّة: لايتوقّفالتعلّمعندسنّمعينّةأوفيمكانمحدّد (المدرسة)،بلهوعمليةتمتدّمدىالحياة،وتحدثفيكلالمواقف.

-التعلّمعمليّةتراكميّة:

يعتمدالتعلّماالجديدعلىماسبقاكتسابهمنمعارفوخبرات،فالتعلّماتالسّابقةقدتسهّلالتعلّماالجديد (انتقالأثرالتعلّمالإيجابي) أوتعيقه (انتقالأثرالتعلّمالسلبي).

-التعلّمعمليةشاملةومتعدّدةالجوانب:

لايقتصرالتعلّمعلىالجانبالمعرفيّالعقليّ،بليشملتنميةالمهاراتالحركيّة،وتكوينالعواطفوالميولوالاتّجاهات والقيم.

-التعلّمعمليةتحدثنتيجةالخبرةوالممارسة:

وهذاهوالشّرطالأساسيّالذييميّزالتعلّمعنالنضج،فلاتعلّمبدونتفاعل،سواءكانهذاالتفاعلمباشرا (التّجريب) أوغيرمباشر (القراءة،الملاحظة).

-التعلّمعمليةمقصودةوغيرمقصودة: قديكونالتعلّمهدفايسعى إليه الفردبوعي (التعلّمالمدرسيّ)،وقديحدثبشكلعرضيّوغيرمقصودمنخلالتفاعلاتهاليوميّة (تعلمالعادات،الاتجاهات...).

ثالثا/ التعلّم والمصطلحات القريبة منه

لكييتضحمفهوم التعلّمبشكلأدقّ،لابدمنرسمحدودهوتمييزهعنمفاهيمأخربقريبةمنه، لعلّ أبرزها:

1- **النّضج:** " يتّصل التعلّم بالنّضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما، إذ ما انفكّ النّضج يتقاطع مع التعلّم حتّى أوشك أن يكون إياه من حيث إنّهما يسهمان في نموّ الكائن الحيّ نموّا متكاملا.[1]" لكن يبقى الفرق بينهما دقيقا، حيث يشير التعلّم إلى " عمليّة إرادية في الغالب تعتمد على الظّروف التي يوفّرها الوسط الطّبيعي والاجتماعي للفرد." بينما يشير النّضج إلى "عمليّة النّمو الدّاخلي التي تشمل جميع جوانب الكائن

[1]- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية (حقل تعليميّة اللّغات)، ديوان المطبوعات الجامعيّة ط2، الجزائر، 2009م، ص52.

الحي، وتحدث بكيفية لا شعوريّة"[1]،فالمشيعندالطّفل مثلا،وظهورالأسنان،وتغيّراتالبلوغ وغيرهاهيعمليّاتنضج،أمّاتعلّمالقراءة،والكتابة، وحلّمعادلة وغيرها فهوتعلّم.

وتبقى العلاقة بين النّضج والتعلّم علاقة تداخل وتكامل؛ فالنّضجشرطضروريّلحدوثأنواعمعيّنةمنالتعلّم (مثلا لايمكنتعليمطفلالكتابةقبلأنتنضجعضلاتيدهالدّقيقة)،والتعلّمبدورهيمكنأنيؤثرفيمسارالنّضج (مثل تسريع، توسيع أو تثبيت بعض المهارات).

2- **السّلوك الفطري/الغريزة:** الغريزةهي "نمطسلوكيمعقّدوثابتوغيرمتعلّم،تشتركفيهجميعأفرادالنّوعالواحد،ويهدفإلىالحفاظعلىحياةالفردأوال نوع"[2]، والفرقالجوهريّ بينها وبين التعلّمهوأنالتعلّميؤديإلىتغيّراتفرديةومرنة،بينماالغريزةنمطيّةوجامدة، لكن تبقى العلاقة بينهما قائمة باعتبار أنّ الفطرة هي الأساس البيولوجي للسّلوك الفطري، والتعلّم هو الأداة التي تثري هذا الأساس (مثلا القدرة على الكلام فطريّة لكنّها تنمو وتتعزّز بالتعلّم والممارسة).

3- **الأداء:** وهومنأهمالتّمييزاتفيعلمالنّفس،حيث أنّ التعلّمهوتغيّرداخليفيالقدرةأوالإمكانيّة،أمّاالأداءفهوالتّعبيرالسّلوكيالخارجيعنهذاالتعلّم، أو بتعبير آخر التعلّم تغيّر داخليّ يؤدّي إلى تغيّر نسبيّ في القدرة، بينما الأداء هو التّجسيد العمليّ لما تمّ تعلّمه،والعلاقةبينهماليستعلاقة تطابق، فقديحدثالتعلّمدونأنيظهرفيالأداء،وهومايعرفبالتعلّم الكامن (مثلا قديفهمالمتعلّمالدّرسجيّدا لكنهيفشلفيالإجابةعنسؤالفيالامتحانبسببالقلقأوالخوف أو ظروف الامتحان، والعكسقديقومالمتعلّم بأداءجيّدعنطريقالغشّمثلاًدونأنيكونقدحدثتعلّمحقيقي).

رابعا/ شروط عمليّة التعلّم

[1]- ينظر: المرجع السّابق، الصّفحة نفسها.

[2]- ميشيل فلورانو، مدخل إلى علم النّفس التّربوي، (ترجمة: محمد جديدي) ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2008م، ص88.

لكيتحدثعمليةالتعلّمبشكلفعّاللابدمنتوفّرمجموعةمنالشّروطالأساسيةالتيتمثلقواعدنموّ السّلوك، وقدأجمعالتربّويونعلىأربعة هي:

1. **الدّافعية (Motivation)**:حالةمعرفيةداخليّةتستثيرالفردوتدفعهللإقبال على المواقف والتّفاعل معها بنشاط ورغبة، وهي في كنهها قوّة متغيرةومتجدّدةتتأثر بعاملينأساسيّينهما: مايضطرّالفردإلىالقيامبفعل،ثمماينتهيإليهأداءهذاالفعل."[1]
2. **النّضج (Maturation):** وهو اكتمالالنموّالبيولوجيوالفسيولوجيلأعضاءالجسموأجهزته،وخصوصاًالجهازالعصبي،ممايجعلالفردقادراًعلىأداءسلوكمعين،فلايمكنتعليمالطّفلالكتابةقبلأنتنضجعضلاتيدهالدّقيقة،ولاحلّمسائلمعقّدةقبلأنينضجدماغه.
3. **الاستعداد (Readiness)**:يعرّفه "رونتري" (Rountree) "بحالةالتهيّؤالجسميوالعقليللفردقبلالبدءفيتعلممهارةمنالمهارات،وتعتمدعلىالقدراتالمحصلةمنالتعلماتالسابقةوعلىدرجةكافيةمنالنّضجوالممارسة"[2]كما أنّه مرتبط أيضا"بالنّمو العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي للفرد."[3](حساني،دراساتفياللّسانياتالتّطبيقيّة،ص53).
4. **الممارسة والتّدريب (Practice & Training)**:يتطلّب التعلّمالتكراروالتّدريبلترسيخالسلوكالمتعلموتقويته،ولكنليستكلممارسةمفيدة،فالممارسةالفعّالةهيتلكالتيتكونموجّهةوهادفةومصحوبةبتغذيةراجعةتصحيحيّة.

خامسا/ مجالات التعلّم ومستوياته

[1]- إدوارد جي موراي، الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، محمد عثمان نجاتي، الطبعة الأولى دار الشروق، 1408هـ، ص27.

[2]- Rountree Derek, A dictionary of education, Harper and Row London, 1981, P28.

[3]- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، مرجع سابق، ص53.

لكييتمكنالتّربويّونمنتخطيطخبراتالتعلّموتقويمهابشكلفعّال، كانلابدمنتصنيفنواتجهالمختلفة، ويعدّتصنيف بنجامينبلوم(Benjamin Bloom)وزملائهمن أشهر المحاولاتفيهذاالمجال، حيثقسّمواالأهدافالتعليميّة (نواتجالتعلم) إلىثلاثةمجالاترئيسية:

1. المجال المعرفي:

وهوالمجالالذييتعلّقبالعمليّاتالعقليّةوالأنشطةالفكريّة، وقدقسّمهبلومإلىستّةمستوياتمتدرّجةمنالبسيطإلىالمعقّد:

- المستوىالأوّل/المعرفةأوالتذكّر: ويتعلّق بالقدرةعلىاستدعاءوتذكّرالمعلوماتوالحقائقوالمفاهيمكماتمتعلمها، (أفعاله: يعرّف، يذكر، يسمّي، يعدد).
- المستوىالثّاني/الفهمأوالاستيعاب: ويتعلّق بالقدرةعلىإدراكمعنىالمادةالمتعلّمةوترجمتهاأوتفسيرهاأوالتنبّؤبنتائجها، (أفعاله: يشرح، يفسّر، يلخّص، يعيدالصّياغة).
- المستوىالثّالث/التّطبيق: ويتعلّق بالقدرةعلىاستخداممالمفاهيموالقواعدوالنّظرياتفيمواقفجديدةوملموسة، (أفعاله: يطبّق، يحلّ، يستخدم، يحسب).
- المستوى الرّابع/التّحليل: ويتعلّق بالقدرةعلىتفكيكالمادةّإلىعناصرهاالمكوّنة، وفهمالعلاقاتبينهذهالعناصر، (أفعاله: يحلل، يقارن، يصنف، يميّز).
- المستوىالخامس/التّركيب: ويتعلّق بالقدرةعلىتجميعالأجزاءوالعناصرلتكوينكلّجديدومتكامل (مثلكتابةتقرير، أووضعخطة)، (أفعاله: يؤلف، يصمم، يقترح، ينشئ).

- المستوىالسّادس/ التّقويم: ويتعلّق بالقدرةعلىإصدارأحكامقيميّةعلىمادّةمافيضوءمعاييرمحدّدة، (أفعاله: ينقد،يقوّم،يبرر،يدافععن)

2. **المجال الوجداني أو العاطفي:** وهوالمجالالذييتعلّقبالمشاعروالميولوالاتّجاهاتوالقيم، وقدقامكراثوول (Krathwohl)زميلبلومبوضعتصنيفله تكوّن من:

- الاستقبال: وعيالمتعلّمبوجودظاهرةماوالاستعدادلتلقّيها.
- الاستجابة: تفاعلالمتعلّمالإيجابيمعالظاهرة (المشاركة،التطوّع).
- التّقييم: إعطاءقيمةللشّيءأوالسّلوك (تقديرأهميةالصّدق).
- التّنظيمالقيمي: بناءنظامقيميمتكاملمنخلالالموازنةبينالقيمالمختلفة.
- الوسمبالقيمة: تصبح القيمةجزءًامنشخصيّةالمتعلّمتوجّهسلوكهبشكلدائم.

3. **المجال النّفسي– الحركي**:وهوالمجالالذييتعلّقبالمهاراتاليدويّةوالحركيّةالتيتتطلّبتناسقاًبينالعقلوالعضّلات،وقداقترحسيمبسون(Simpson)تصنيفاًلهذاالمجال كما يلي:

- الإدراكالحسي: استخداماالحواسلاختيارالإشاراتاللّازمةلأداءالحركة.
- التّهيئة: الاستعدادالعقليوالجسميلأداءالمهارة.
- الاستجابةالموجّهة: تقليدالمهارةتحتإشرافوتوجيه.
- الآليّة: أداءالمهارةبثقةودقةوبشكلآلي.
- الإبداع: تطويرأنماطحركيّةجديدةومبتكرة.

وختامًا لما سبق نؤكّد أنّ التعلّم ليسمفهوماًبسيطايمكنالإحاطةبه؛بلهوعمليةمعقّدةمتعدّدةالأوجه،ومركزيةفيكلفعلتربوي، وأنّ امتلاك تصوّر صحيح عنه شرط أساسيّ للقائمين على إعداد المناهج والمقرّرات التعليميّة،

والمدرّسين على وجه أخصّ، لأنّه سيمكّنهم من التّخطيط لأهداف عميقة ومتنوّعة، وسيعينهم على اختيار الاستراتيجيّات والأنشطة المناسبة لكلّ هدف، إلى جانب تشخيص صعوبات المتعلّمين بدقّة وإيجاد حلول موضوعيّة لتجاوزها.

قائمة المراجع

- أحمدحسّاني،دراساتفياللّسانياتالتّطبيقية (حقلتعليميّةاللّغات)،ديوانالمطبوعاتالجامعيّةط2،الجزائر، 2009م.
- إدواردجيموراي،الدافعيةوالانفعال،ترجمةأحمدعبدالعزيزسلامة،محمدعثمانجاتي،الطبعةالأولىدار الشروق، 1408هـ.
- فؤادأبوحطب،آمالصادق،علمالنفسالتّربوي،ط5،مكتبةالأنجلوالمصرية،القاهرة، 2000م.
- ميشيلفلورانو،مدخلإلىعلمالنّفسالتّربوي، (ترجمة: محمدجديدي) ديوانالمطبوعاتالجامعيةالجزائر، 2008م.
- Rountree Derek, A dictionary of education, Harper and Row London, 1981.

المحاضرة السّابعة

بين التعلّم والاكتساب

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: -يشرح الطّالب مضمون فرضيّة التعلّم والاكتساب لكراشن. -يميّز بين خصائص التعلّم والاكتساب من منظور لغوي تعليمي. -يفسّر الآثار التّربوية لهذا التّمييز في حقل تعليم اللّغات. - يوظّف التّمييز بين المفهومين في تحليل وضعيّة تعليميّة.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: - إلماما بمفهوم التعلّم وخصائصه وشروطه. - معرفة أوليّة بمفهوم الاكتساب. -معرفة عامّة بنظريّات التعلّم. قدرة على مناقشة المفاهيم بشكل نقدي.

تمهيد: يعدّ التّمييز بين "التعلّم" و"الاكتساب" من أكثر التّمييزات النّظرية عمقًا وتأثيرًا في الفكر التربويّ المعاصر خاصّة في مجال تعليم اللّغات، حيث أحدث نقلة نوعيّةفيفهم كيفيّةعملالدّماغالبشريّأثناءمواجهةالمعرفة،وأسّس لثورةحقيقيّةقلبترأسًاعلىعقبالكثيرمنالمسلّماتحولالممارساتالتعليميّةالفعّالة، ويعدّ اللّسانيالتّطبيقيالأمريكيستيفنكراشن (Stephen Krashen) هو صاحب هذا التّمييز الذيأحدثت فرضيّاته(فيأواخرالسبعينيّاتوأوائلالثمانينيّات)نقلة نوعيّةفيطرائق تعليماللّغات،وامتدتأثيرهاليشملتعليمأيمهارةمعقّدة.

وسنحاول في هذه المحاضرة التّفصيل أكثر في هذا الموضوع من خلال عرض هذه النّظرية، واستكشاف آثارها التربويّة، وأهمّ الانتقادات التي وجّهت إليها.

أوّلا/ فرضيّة التعلّم–الاكتساب لستيفن كراشن

يعدّالتّمييزبينالتعلّموالاكتسابالفرضيّةالأولىوالأساسيّةضمننموذجكراشنالشّهيرالمعروف بـ "نموذج المراقبة" (The Monitor Model)، حيث رأى أنّ هناك طريقتينا ثنتينمستقلّتينلتنميةالكفاءةفيلغةثانيةأوأجنبيّة:

1–الاكتساب (Acquisition)

وهو عمليّة عفويّة لا واعية تشبهإلىحدّكبيرالطّريقةالتييكتسبهاالأطفاللغتهمالأم، تحدثبشكلطبيعيّوتلقائيعندمايكونالمتعلّممنغمساًفيمواقفتواصليّةحقيقيّة، حيث يكون تركيزه منصباًعلىالمعنىوالرّسالةالتييريدفهمهاأوإيصالهاوليسعلىشكلاللّغةوقواعدها، ويكون ناتج هذه العمليّة "كفايةلغويّةضمنيّة" (شعور وحدس بصحة من ينتجه)؛ تؤدّيإلىالطّلاقةوالتلقائيّةفيالاستعمال.

2–التعلّم (Learning)

وهو عمليّة مقصودة وواعيّة تحدثغالبافيسياقتعليميمنظمّومؤطّر، تنطويعلىمعرفةواعيةوصريحةبقواعداللّغة،وفهملآلياتاشتغالها، ويكون تركيز المتعلّم فيها منصبّاعلىشكلاللّغة،وصحّةالتّراكيبوالقواعدالنحويّةوالصرفيّة، لذلك فإنّ ناتجها هو "معرفةبالقواعد"،أيالقدرةعلىالحديثعناللّغةوشرحقواعدها.

وتتمثّل

الفكرةالثّوريةالتيطرحهاكراشنفيأنّهاتينالعمليّتينمستقلّتانومنفصلتان،فالمعرفةالتييتمتعلّمهابوعيلايمكنأنتتحوّلبشكلمباشروتلقائيّ إلىمعرفةمكتسبة،ومثال ذلك أنّ معرفةقاعدةنحويّةعنظهرقلبلاتضمنالقدرةعلىاستخدامهابطلاقةفيمحادثةحقيقية.

ولتعميق فهمناللتّمييز الذي طرحه كراشنسنقارنبينالعمليّتينعبرمجموعةمنالأبعادالأساسيّة:

البُعد /	الاكتساب (Acquisition)	التعلّم (Learning)

الخاصية		
طبيعة العمليّة	لاواعية، ضمنية، تلقائية(Subconscious/Implicit)	واعية، صريحة، مقصودة(Conscious/Explicit)
السّياق النّموذجي	مواقف تواصليّة طبيعية في الشّارع، الأسرة، المدرسة ...	مواقف تواصليّة مصطنعة قاعة الدرس، الكتب، التّمارين المنظّمة ....
بؤرة التّركيز	التّركيز على المعنى والرّسالة التواصليّة.	التّركيز على الشّكل والقواعد اللّغوية
طبيعة المعرفة النّاتجة	معرفة إجرائيّة ضمنيّة، حدس لغوي.	معرفة تصريحيّة واعية، قواعد منظّمة.
الحالة الوجدانية	تتطلب مرشّحا وجدانيّا منخفضاً (قلق منخفض، دافعيّة عالية).	يمكن أن تحدث في ظلّ قلق مرتفع (الخوف من الخطأ).
النّاتج السّلوكي	طلاقةوتلقائية في الأداء.	دقّة وأداء مراقب.
دور الخطأ	يعتبر جزءًا طبيعيّا من عملية البناء	يعتبر فشلاً يجب تصحيحه وتجنّبه.

ثانيا/ الآثار التّربويّة عن التّمييز بين التعلّم والاكتساب

لقد أدّتتبنّيهذاالتّمييزإلىإعادةنظرجذريّةفيالممارساتالتعليميّةالتقليديّةخاصةفيمجالتعليم اللّغات،واستطاع أن يمتدّ إلىمجالات مهاريّة أخرى، وهذا من خلال:

1- **تغييردورالمدرّس**: لميعددورالمدرّسوفق التصوّر هو "شرحالقواعدوتصحيحالأخطاء" بل أصبح دورهالأساسيهو" تزويد المتعلّم بالمدخلات اللّغوية المفهومة"، ويقودناهذا إلىالحديث عن فرضيةكراشنالثّانية،وهي "فرضيّة المدخلات" التي تنصّ

علىأنّالاكتسابيحدثعندمايفهمالمتعلّممدخلاتلغويّةتحتويعلىبنىتفوقمستواهالحالي بقليل، ومهمّةالمدرسهيهندسةهذاالنوّعمنالمدخلاتوجعلهامفهومةومثيرةللاهتمام لدى المتعلّم.

2- **إعادة النّظر في البيئة الصفيّة**: إذاكانالاكتسابيتطلّبفرداوجدانيامنخفضافإنّالأولويّةتصبحخلقجوّصفيّآمن،وداعم،وخالٍمنالقلقوالتّهديد،وهذايعني:

- تغيير النّظرة إلى الأخطاء: واعتبارها جزءًا طبيعيّامنالتعلّم،وتشجيعالمتعلّمينعلىالمحاولةوالتّجريب.
- التّركيزعلىالتّواصلالناجح: وتشجيعالمتعلّمينعلىإيصالرسائلهمحتىلوكانتلغتهمغيرمثاليّة.
- استخداماالألعابوالأنشطةالتفاعليّة: لأنهاتخفّضالقلق،وتجعلالتّركيزمنصبّا علىالمهمةوليسعلىاللّغة.

3- **إعادةالنّظرفيالقواعدالنحويّة**: حسب فرضيّة المراقبة فإنالمعرفة "المتعلّمة" لاتستخدملإنتاجالكلامالعفوي

التلقائيّ،بلتعملكمراقبيقومبتدقيقوتصحيحماتمّإنتاجهبواسطةنظامالاكتساب،

وهذاالدّورمحدودجدّالأنّهيتطلبثلاثةشروطصعبةالتحقّقفي الوقت نفسه:

- الوقتالكافي: يجبأنيكونلدىالمتعلّموقتكاف للتّفكير.
- التّركيزعلىالشّكل: يجبأنيكونمنشغلاًبصحة لغته.
- معرفةالقاعدة: يجبأنيعرفالقاعدةالمعنية في السّياق.

4-إعادة النّظر فيالموادالتعليميّة: وفق ما سبق يجبأنتكونالموادالتعليميّة (الكتب،النّصوص،التسجيلات وغيرها) غنيةبالمدخلاتالمفهومةوالأصيلة،بدلاًمنكونهامجرّدنصوصمصطنعةلشرحالقواعد النحويّة.

ثالثا/ الانتقادات الموجّهة لفرضيّات كراشن

كأينظريةثورية أدّت إلى تغيير المفاهيم المسلّم بها؛تعرّضتفرضياتكراشن (خاصةفرضيّة التّمييزبينالتعلّموالاكتساب)إلىانتقاداتوتعديلات نوجزها فيما يلي:

1- **إشكالية الفصل التامّ بين التعلّم والاكتساب:** إنأشدجوانبالنّظريةإثارةللجدلبين الباحثين هوتأكيدكراشنعلىعدموجودجسر يربطبينالتعلّموالاكتساب، وأشارالكثيرمنهم (مثل Barry McLaughlin)إلىأنّالعلاقةبينهماأكثرتعقيدا؛بل قدتكونعلاقةتأثيرمتبادل، فالمعرفة الواعيةبالقواعدقدتساعدالمتعلّمعلىملاحظةهذهالقواعدفيالمدخلاتاللّغويةممّايسرّعمنعمليةاكتسابه ا ورأى ميشيلفلورانوأن "التّدريبالواعيوالمكثّفعلىمهارةمايمكنأنيحوّلهاتدريجياًإلىسلوكآليوتلقائي؛ممّايوحيبوجودتداخلبينالعمل يّتين."[1]

2- **غموض المفاهيم:** انتقدبعض الباحثينغموضمفاهيمكراشنوصعوبةاختبارهاتجريبيّا،فكيفيمكنأننثبتبشكلقاطعأنعمليةمالا واعية؟ وكيف نحدّد بدقّة مستوى اللّاوعي؟

3- **إهمال دور المُخرجات (Output):**ركّزكراشنبشكلشبهحصريعلىدورالمدخلاتلكنّه أهمل المخرجات، وقد قامت الباحثةميريلسوين(Merrill Swain)بتطوير هذه الفرضيّةالتيترىفيها أنّعمليةإنتاجاللّغة (التحدّثوالكتابة) تؤدّيدوراحاسمافيدفعالمتعلّململاحظةالفجوةبينمايريدقولهومايستطيعقوله؛ممايجبرهعلىتطويرنظامها لّغوي، ويرىمصطفىمحسنفي هذا السّياق أن "التّفاعلاالحقيقيلايقتصرعلىالاستقبال،بليتطلبمنالمتعلّمأنينتجوأنيتفاوضعلىالمعنى،وهذافيحدّذاتهم صدرللتعلّم."[2]

وعلىالرّغممنهذهالانتقاداتيبقىلكراشنالفضل في التّأسيس لنموذج استطاع أن يُحدث به تحولانموذجيّافي الفكر التربويّ المعاصر، حيثنقلبؤرةالاهتمامنالمدرّسومايفعلهإلىالمتعلّموكيفيكتسب،ومنالتّركيزعلىشكل اللّغةإلىأولويةالمعنىوالتّواصل، وأصبح الهدفمنالتّعليمالفعّاللّيسحشوأذهانالمتعلّمينبالمعلوماتالمتعلّمة،بلخلقبيئاتوظروفتسمحبحدوثالاكتساب

[1]- ميشيل فلورانو، مدخل إلى علم النّفس التّربوي، مرجع سابق، ص115.

[2]- ينظر: أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مرجع سابق، ص151.

،وهذالايعنيإلغاءالتعلّم الواعيتماما،بلإعادةموضعتهكأداةمساعدةومنظّمةوداعمةلتحقيق الكفاءات الحقيقيّة.

قائمة المراجع

- ميشيلفلورانو،مدخلإلىعلمالنّفسالتّربوي، (ترجمة: محمدجديدي) ديوانالمطبوعاتالجامعيةالجزائر، 2008م.
- أحمدأوزي،المعجمالموسوعيلعلومالتربية،ط1،مطبعةالنجاحالجديد،الرّباط، 2006م.

المحاضرة الثّامنة

مراحل الاكتساب اللّغوي عند الطّفل

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: - يصف المراحل الأساسيّة لاكتساب اللّغة عند الطّفل. -يميّز بين خصائص كل مرحلة. - يفسّر العلاقة بين النّمو اللّغوي والتطوّر المعرفي. - يوظّف معرفته بالمراحل في تحليل عيّنات لغويّة مع ربطها بالمرحلة المناسبة.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: - معرفة عامّة بمفهوم اللّغة ووظائفها. -إلماما بخصائص التعلّم والاكتساب. -معرفة سابقة بمظاهر النّمو عند الطّفل (المعرفي والانفعالي) - قدرة على الرّبط بين المراحل اللّغوية ومراحل النّمو.

لا تمثّل معرفةمراحل الاكتساب اللّغويّ عند الطّفل ضرورة حتميّة بالنّسبة لمدرّسي اللّغات وعلماء اللّسانيات النفسيّة فحسب؛ بل هي ضرورة لكلّ مربي، ولكل باحث في علوم التربيّة، فهي تكشفعنالمبادئالأساسيّةلعمل الدّماغالبشريّفيمواجهةالمعرفة، ممّا يعزّز الوعي بأنّ التعلّمالطبيعيهوفي جوهره عمليةبناءنشطةوليستمجردتقليدحرفيّ،وأنّ الخطأما هوإلّا محطةلا بدّ

من المرور بهافيطريقالبناء.وسنخصّص هذه المحاضرة للحديث عن هذه المراحل، مع بيان أهمّ العمليّات التي تحدث فيها.

أوّلا/ المرحلة ما قبل اللّغوية (من الولادة إلى 12 شهرًا تقريبا)

قديظنّ

البعضأنالطّفللايبدأفياكتسابااللّغةإلاعندماينطقكلمتهالأولى،لكنّالأبحاثالحديثةأثبتتأنّالسّنةالأولىمنع مرهيفترةإعدادحاسمةونشطةيضعفيهاالأسسالصوتيّةوالاجتماعيّةوالتواصليّةللّغة،ويمكننا في هذا المرحلة تمييز:

1– مرحلة الصّراخ (من الولادة إلى شهرين تقريبًا)

تعدّ الصّرخةأوّلأداةتواصليةيمتلكهاالطّفل،وتشير في بدايتها إلى أنّه قد بدأ يتنفّس (أي أنّ وظيفتها الأولى فيزيولوجيّة)؛ لكنّها بالمقابل تمثّل "المرحلة التي يستمع فيها إلى صوته، وهي الخطوة الأولى نحو إدراك الأصوات، ولهذا الفعل أثر إيجابيّ في تطوّر لغته."[1] وبمجرّد مرور أسابيع قليلة تبدأ هذه الأصوات في التّمايز ممايجعلهاشكلابدائيّامنأشكالالتّواصلالمتعمّد.

2– مرحلة المناغاة (من شهرين إلى 6 أشهر)

فيهذهالمرحلةوإلى جانب الصّراخ يبدأالطّفلفيإصدارأصواتأكثرتنوّعا،غالباًماتكونحلقيّةتشبهحروفالمدّ (آآآ،أووو)،هذهالأصواتالتي تسمّى بالمناغاة لاترتبطبحالةضيق،بلتصدرغالباًعندمايكونالطّفلمرتاحاوفيحالةتفاعلاجتماعيّمعمن حوله،وهي بمثابةتدريبللجهازالصوتيّ،لاستكشافإمكانيّاته.

3– مرحلة الأصوات (من 6 أشهر إلى 12 شهرا)

[1]- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، مرجع سابق، ص106.

وتعتبرهذهالمرحلةنقطةتحولحاسمة في لغة الطّفل، حيث يبدأ فيها بإنتاجمقاطعصوتيّةواضحةتتكوّنمنحروفساكنةوحروفعلّة، وتمرّهذهالمرحلةبطورين أساسيّين:

- ✓ البأبأة المتكرّرة (من 6-8 أشهر): حيثيميل الطّفل إلى تكرارنفسالمقطعمرارا (مثل: "با-با-با-با"، "ما-ما-ما-ما"، ")، وهي ظاهرة عالميّة حيثينتجالأطفالجميعهم نفس النّمط من الأصوات فيكلاللّغات.
- ✓ البأبأة المتنوّعة (9-12 شهرا):حيثيبدأالطّفلفيمزجمقاطعمختلفة (مثل: "با-دو-غي")، والأهمّمنذلك أنّ الطّفليبدأفيالتقاط تنغيم لغته الأم، فتصبحثرثرتهتشبهإلىحدكبيركلامالكبارمنحيثاللّحنوالنّبرة،حتوإنكانتخاليةمنالكلماتذاتالمعنى، ويربرشديطعيمةأن

"هذهالمرحلةهيالتييبدأفيهاالطّفلبالتخصّصفيالنّظامالصّوتيللغتهالأم،حيثيتخلّتدريجياًعنالأصوا تغيرالموجودةفيها" (طعيمة،المرجعفيتعليماللّغةالعربيةللنّاطقينبلغاتأخرى،ص112).

ثانيا/ المرحلة اللّغوية المبكّرة (من 12 شهرا إلى سنتين)

فيحدودالسّنةالأوليبدأالطّفلكلمتهالأولىمعلنادخولهإلىعالماللّغةالمنطوقة، ويمرّ بعدها بـ:

1- مرحلة الكلمة الواحدة (الكلمة-الجملة) (من 12 إلى 18 شهرا):

ينطقالطفلخلالها كلماتمفردةغالباماتشيرإلىأشخاصمألوفين(ماما، بابا، جدّي)أوموجودات(أكل، سيارة، لعبة)أوطلبات(هات، خذ)،وتعدّالسّمةالمميزةلهذهالمرحلةهي قيام الكلمةالواحدةبوظيفةالجملةالكاملة،" حيث تنوب الكلمة في إطار التّواصل عند الطّفل عن بنية تركيبيّة تعبّر عن أغراض واضحة في إدراكه، ولذلك تنعت هذه البنية بالكلمة الجملة."[1](حساني،دراساتفياللّسانياتالتّطبيقيّة،ص120)، فكلمة "كرة" قدتعني "أريدالكرة" (طلب)،أو "هذهكرة" (تسمية)،أو "انظر إلى الكرة هناك" (لفت انتباه).

2- مرحلة الكلمتين (من 18 إلى 24 شهرا)

[1]- المرجعالسابق، ص120.

بعدأنيكتسبالطّفلحوالي 50 كلمةمفردةتحدثلديهنقلة في التّركيب حيث يبدأ فيربطكلمتينمعاًلتكوينجملبسيطة،هذهالجملليستعشوائيةبلتعبرعنعلاقاتدلاليةواضحة مثل:

- ✓ فعل وفاعل: راحت ماما
- ✓ فعل ومفعول به: أكلت التفاحة
- ✓ صفة وموصوف: كرة كبيرة
- ✓ إشارة ومشار إليه: هذا قط
- ✓ ملكيّة: لعبة أحمد

وتعدّ السّمةالغالبةعلىهذهالمرحلةهيالكلام-التلغرافيحيث "يستخدمالطّفلالكلماتالأساسيّةالحاملةللمعنى (كلماتالمحتوى) ويحذفالكلماتالوظيفيّة كحروفالجرّوالعطفوأدواتالتّعريف."[1]

ثالثا/ مرحلة اللّغة وتطوّر التّراكيب (من سنتين إلى خمس سنوات)

وهي المرحلةالتيتتطوّر فيها لغة الطّفل وتتشعّب، حيثلايكتفيفيها بإضافة كلماتجديدة،بليبدأفياستيعابالقواعدالنّحويةوالصّرفيةالمعقّدةللغته وتطبيقها، ويتجلّى ذلكفي:

1- **اكتساب القواعد الصّرفية**:يبدأالطّفلفياستخداماللّواحقالصرفيّةالتيتغيّرمعانيالكلمات (مثل: صيغالجمع،تصريفاتالأفعال،علاماتالتّأنيث)،والظّاهرة المهمّة في هذه المرحلة هي"التّعميم الزّائد" حيث تجده يقول مثلا "طفلات" بدلا من "بنات"، أو "رجّالين" بدلا من "رجال"، وفي هذا دليل واضح على أنّه لا يقلّد بليبنيالقواعدبنفسه،فهويطبقالقاعدةالتياستخلصهاحتىعلىالحالاتالشاذّةالتيلميسمعهامنقبل،وهذا ما يثبتأناكتسابهللّغةهوعمليّةإبداعيةونشطة.

2- **بناء الجمل**:تنتقلجملالطّفلمنالكلام-التلغرافيإلىجملأكثراكتمالاًنحوياً:

- الجمل الاستفهاميّة: حيث يبدأأولاًباستخدامنبرةالصّوتلتحويلالجمل الإخباريّة إلى استفهاميّة(ماما جت؟)، ثميبدأباستخدامأدواتالاستفهام(وين ماما؟ علاش راحت؟).

[1]- ميشيل فلورانو، مدخل إلى علم النّفس التّربوي، مرجع سابق، ص101.

- الجملالمنفيّة: حيث يبدأباستخدام "لا" أو "ما" فيبدايةالجمل(لا أكل، لا نشرب)،ثميتقنوضعأداةالنفيفيمكانهاالصحيحداخلالجمل.
- الجملالمركّبة:

فيحدودالسنةالثّالثةوالرّابعةيبدأالطّفلفياستخدامأدواتالرّبطلبناءجملمركبّةتحتويعلىأكثرمنفكرة(أنارحتللرّوضةولعبتمعأصحابي).

رابعا/ نضج الكفاءة التداوليّة والتواصليّة (5 سنوات فما فوق):في هذه المرحلة تبرز قدرة الطّفل الحقيقيّةعلىاستخداماللّغةبشكلمناسبفيسياقاتاجتماعيّةمختلفة، ويتعلّم فيها:

- أخذ الدّور في الحوار: يتعلّم متيتكلّم،ومتيصمتليستمعللآخرين.
- المحافظةعلىموضوعالحديث: يتعلّمكيفيربطكلامهبكلاماملمتحدثالسّابق.
- تكييفالخطابمعالمستمع: يتعلّمأنيتحدثمعطفلصغيربلغةأبسطمنالتييستخدمهامعشخصبالغ.
- فهمالطلباتغيرالمباشرة: يدركأنجملةمثل: هليمكنكأن تعيرني لعبتك؟ليستسؤالاًبلهيطلبمهذّب.
- إتقانفنالسّرد: يقدر علىسردقصّةأوحدثبشكلمتسلسلومترابط.

ويعتمد نضج الكفاءة التداوليّة للطّفل على التّفاعل الاجتماعيحيثيتعلّمقواعدالخطابمنخلالالممارسةوالتّجربة.

وتحيل هذه المراحل إلى فهم الظّروف التي تسمح بحدوث الاكتساب الطّبيعي للّغة وهي:

- بيئةغنيةبالمدخلاتاللّغوية: الطفلمحاطباللّغةطوالالوقت.
- بيئةذاتمعنى: اللّغةتستخدملأغراضحقيقيّة (طلب،لعب،تفاعل...).
- بيئةآمنةوجدانياً: لاأحديعاقبالطّفلعلىأخطائهاللّغوية،بليتمتشجيعهعلىالمحاولة.

وهذهبالضّبطهيالمبادئالتيحاولتالمقارباتالحديثةفيالتّعليمأنتستلهمها،فعندماتصمّمبيئةصفيةتشبهقدر الإمكانبيئةالاكتسابالطبيعيّة يصبح تحقيق الغايات والأهداف أمرًا قائما.

قائمة المراجع

- أحمدحسّاني،دراساتفياللّسانياتالتّطبيقية (حقلتعليميّةاللّغات)،ديوانالمطبوعاتالجامعيّةط2،الجزائر، 2009م.
- ميشيلفلورانو،مدخلإلىعلمالنّفسالتّربوي، (ترجمة: محمدجديدي) ديوانالمطبوعاتالجامعيةالجزائر، 2008م.

المحاضرة التّاسعة

النظريّات السّلوكية الخاصّة بالتعلّم وتطبيقاتها على تعلّم اللّغة

(النظريّات الارتباطيّة)

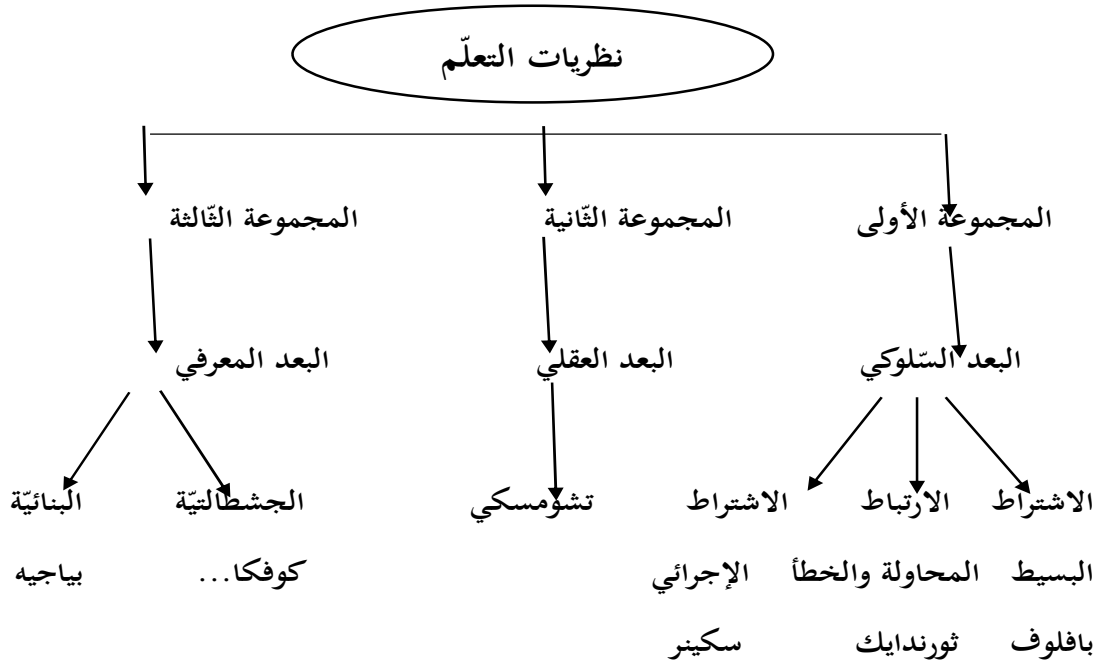
الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: - يشرح المفاهيم الأساسيّة للنظريّة السّلوكية وتيّاراتها. -يفسّر آليات الإشراط الكلاسيكي عند بافلوف وأثرها في التعلّم. -يفسّر قوانين التعلّم عند ثورندايك وأثرها في التعلّم. -يدرك القيمة التّربويّة للنظريّة السّلوكية في تعليم اللّغة. - يوظّف مبادئ النظريّتين في تحليل وضعيّات تعليميّة	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: - معرفة عامّة بمفهوم التعلّم وخصائصه. - إلماما بمراحل الاكتساب اللّغوي عند الطّفل. - إدراكا لبعض الظّواهر السّلوكية في الواقع، -قدرة على ربط المبادئ والقوانين بأمثلة من الواقع التّعليمي

تمهيد: يعدّ فهم نظريّات التعلّم ركيزة أساسيّة في حقل التّعليميّة؛ إذ تشكّل الإطار المعرفيّ الذي يوضّح الكيفيّة التي يحصّل بها الفرد المعارف والمهارات والاتّجاهات عبر مراحل حياته المختلفة، وهي لا تقتصر على تقديم النّماذج التفسيريّة لآليات التعلّم فحسب؛ بل وتُسهم في

صياغة الاستراتيجيّات التعليميّة القائمة على أسس علميّة رصينة؛ ممّا يجعلها أداة أساسية للباحثين والممارسين في المجال التّعليمي.

وعلى الرّغم من أنّ نظريّات التعلّم كثيرة ومختلفة اختلاف الخلفيات الفلسفيّة والنفسيّة والمعرفيّة التي قامت عليها؛ إلّا أنّ الباحثين يصنّفونها في ثلاثة مذاهبكبُرى:

- النظريّات السّلوكية: هي نظريّات ركّزت على السّلوك الظّاهر للفرد، وفسّرته باستخدام مبادئ الإثارة والتّعزيز والمران، واعتبرتالتعلّممميلا "مكتسبالديهللاستجابةبطريقةمعيّنةعندمواجهةمثيراتمعيّنةفيموقفما."[1])
- النّظرية العقليّة (هي في جوهرها نظريّة معرفيّة): هي نظريّة ركّزت على دور العمليّات العقليّة العليا للتعلّم وفسّرته في إطار تنظيم ومعالجة المعلومات.
- النّظريّات المعرفيّة هي نظريّات ركّزت على العمليات العقليّة الدّاخلية للتعلّم (كالانتباه، الإدراك، الذّاكرة...)، وفسّرته باعتباره "ميلامكتسبالدىالفرد لتوقّعأحداثمتتاليةعندمايظهرمثيرمعيّنفيموقفمعيّن."



[1]- أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012م، ص32.

وسنحاول في هذه المحاضرة وما يليها بسْط الحديث عن هذه النّظريات، لكن قبلها سنحاول تحديد مفهوم نظريّات التعلّم.

- **نظريّات التعلّم**: يتطلّب فهمهذاالمصطلحتفكيكه

- النّظريّة: هي "

كلّإنشاءتنظيريّللعقليربطالنّتائجبالمبادئمقابلممارسةفينظامالوقائع،مايكونموضوعالمعرفةمتجرّدةمستقلةعنتطبيقاتها."[1]أو بتعبير أبسط هي "مجموعالمفاهيموالافتراضاتالمترابطةالتيتنظرإلىالظواهرمعيّنةنظرةشموليّة،يتمّفيها تحديدالمتغيّراتالتيتؤثرفيها،والعلاقاتالتيتربطبينها بهدفوصفها –الظواهر–وشرحهاوالتنبّؤبها."[2]

- التعلّم: (سبق وقدّمنا تعريفه) ويمكننا اعتباره تغييراأوتعديلافيالسّلوك ناتجا عناكتسابخبرةماتحتتأثيرالممارسة،ويحدثالتّعديلأوالتّغييربهدفبلوغالفردأهدافه،أوإشباعدوافعهبعدمواجهةمواقفمختلفة،ويتحقّقبتوفرشروطأساسيّةهي النّضج، الدّافعية، الاستعداد، الممارسة.

- نظريّاتالتعلّم:

انطلاقاممّاسبقنستنتجأننظريّاتالتعلّمهيجملةالمفاهيموالمبادئوالتصوّراتالتيتسمحبتفسيرالتغيّراتالملاحظةعلىأداءالفرد

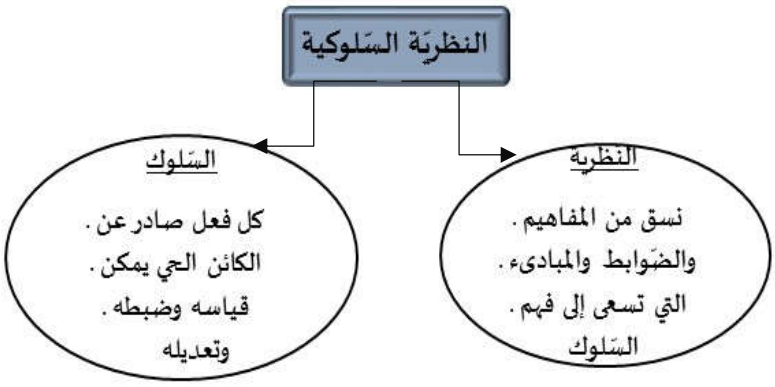
(السلوكالصّادر)،معماليمكنأنيكونسببافيحدوثه،وهيبتعبيرآخرجملةالنظرياتالتيحاولتاستجلاء الآلياتالمتدخّلةفيحدوثعمليّةالتعلّموتحديدها منأجلصياغةقوانينتخصّها.

- **أوّلا/ النّظريّة السّلوكيّة: مدخل عام**

[1]– لالاند أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول، منشورات تعويدات، بيروت–لبنان، 2001م، ص1454.

[2]– علي محمّد، مصطلحات في المناهج وطرق التّدريس، عمار للطّباعة والنّشر، المنصورة، 2000م، ص23.

تعدّ النظريّة السّلوكية إحدى أهم النّظريّات التي حاولت الأصحابها تحليل الظاهرة السّلوكية وتفسيرها؛ ظهرت كاتّجاه عام من اتجاهات علم النّفس، واستطاعت السّيطرة والتّأثير على البحوث النّفسية واللّغوية إلى حدّ كبير.



أقرّ السّلوكيون فيدراساتهم بأتباعهم المنهج العلميّ المعتمد في العلوم الطبيعيّة؛ القائم على دراسة المواضيع القابلة للملاحظة وإهمال الغير ها بغية الوصول بعلم النّفس إلى مصاف العلوم الأخرى، واعتبر السّلوكيون أنّ سلوك الإنسان يمكن ملاحظته وقياسه وتعديله (أي التحكّم فيه)؛ لذلك يمكن عدّه موضوع للدّراسة، أما الموضوعات العقليّة (كالوعي والشّعور والانتباه وغيرها) فهي غير قابلة للخضوع إلى الشّروط التّجريبية؛ وبالتالي لا يمكن دراستها في هذا الصّدد.

ومن أهمّ المبادئ التي قام عليها هذه النّظرية في تفسير السّلوك الإنساني عامّة (بما فيذلك اللّغة):[1]

- اعتبار الإنسان شبيها بالآلة المعقّدة، دورها إحداث الاستجابات تبعا للمثيرات الخارجيّة.
- الاقتصار على دراسة السّلوك الخارجي دون إعطاء مكانة للعمليّات الدّاخليّة المتحكّمة في حدوثه.
- رفض منهج التأمّل الباطني الذي يُعنى بملاحظة ما يجري في الشّعور من خبرات حسيّة أو عقليّة أو انفعاليّة.
- عدم إنكار وجود الموضوعات الباطنيّة، لكن رفض اعتبارها موضوع للدّراسة.

[1]- ينظر: حسن مالك، اللّسانيات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، منشورات مقاربات، ط1، المملكة المغربيّة، 2013م، ص09.

وقد ارتبطتالسّلوكيّةفي ظهورها بأبحاثالعالمجانواطسنالذيانطلقفيدراستهللسّلوكالإنسانيمنالنّتائجالتيتوصّلتإليهاالأبحاثالمجراةعلىالحيوان،واستلهممنعلميالتّشريحوالفيزيولوجيالإعطاءمصداقيّةلأبحاثهواقترحبأنتحلّلكلّالظواهرالنّفسيةوفق آلية:مثيراستجابة

أماعن " الوقائعالوسيطةالتيتحدثبينهما(المثير والاستجابة) فقداعتبرهامشابهةلتلكالملاحظة.[1]

ورأى واطسن*أنالفرد (الكائنالحي) صندوقتدخلعليهمؤثّراتمختلفةفتصدرعنهاستجاباتمختلفة،هذهالاستجاباتالخاضعةللملاحظةهيالتي يتعيّندراستها، وبناءً على ذلك عرّفالتعلّمبأنّه تغييرأوتعديلفيالسّلوك،ناجمعنتفاعلالمتعلّممعالمحيطالخارجي، خاضعلآليةالمثيروالاستجابة،واعتبراللّغةشكلامنأشكالالسّلوكالقابللللملاحظة،وفسّرهافيإطارتكوينا لعادات،حيث يتمّ تعلّمهاوفقنفسالآليةالتييسيرعليهاتعلّمالسلوكاتالأخرى (المثيروالاستجابة)،وتحدّدتاللّغةتبعالماسبقباعتبارهااستجاباتلمثيرات خارجيّة.

ووصف بعضهم نظريّة واطسن " من خلال تمثيلها بعمليّة تبادل تحيّة الصّباح التقليديّة: عندما يلتقي شخصان يبادر أحدهما الآخر بالقول أسعد اللّه صباحك، كيف حالك؟ فيردّ الآخر بقوبه: انا بخير، وأنت؟ ويردّ الأوّل قائلا: أنا بخير، فتبادل التحيّة بهذه الطّريقة يحمل في ثناياه نوعا من استبطان الذّات." [2]

---

[1]- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجيّة التعلّم ونظريّات التّعليم، الطبعة التاسعة، دار النّهضة العربيّة 1999م، ص293.

* يعتبر واطسن من أصحاب المذهب البيئي الكلاسيكي للتعلّم، وقد اشتهر كواحد من علماء النّفس الذين يأخذون بنظريّة الفرديّة الصارّمة في التعلّم، اشتهر بمقولته " لو وضعتم تحت تصرّفي اثنا عشر طفلا رضيعا يتمتّعون بصحّة جيّدة وبنية سليمة وطُلب منّي ان أعلّمهم بالطّريقة التي أعتقد انّها المثلى للتعلّم فإنّني قادر على تعليم أيّ من هؤلاء الأطفال بطريقتي هذه؛ بحيث يصبح مختصّا في المجال الذي أختاره له كأن يكون طبيبا أو محاميا ...بغضّ النّظر عن مواهبه واهتماماته وميوله وقدرته ومهنة آبائه وأجداده أو الجنس الذي ينتمي غليه." للاستزادة ينظر: مصطفى ناصف، نظريّات التعلّم (دراسة مقارنة)، ترجمة علي حسين حجاج، منشورات عالم المعرفة الكويت أكتوبر 1999م، ص24.

[2]- المرجع نفسه، ص25.

من جهة ثانية،

وتدعيماللمواقفوالآراءالتيقدّمهاواطسنحاولعددمنالباحثينالسّلوكيّينصياغةقوانينتتعلّقبالسّوكالإنساني ،وظهرتبموجبذلكعددمنالمقارباتالتيلمتخرجفيإطارهاالعامّعمّاقدّمهواطسن؛لكنّأهمّهاالذيكانلهتأثيرك بيرفيمناهجتعليماللّغات،ووجدلهتطبيقاتتربويّةداخلالتّعليميّةهي:

- ✓ نظريّةالمحاولةوالخطألثورندايك.
- ✓ نظريّةالاشتراطالإجرائيلسكينر.

وتنتميهاتينالنظريّتينإلىقسمينمختلفينمنأقساماالنّظريةالسلوكيّةوهي:

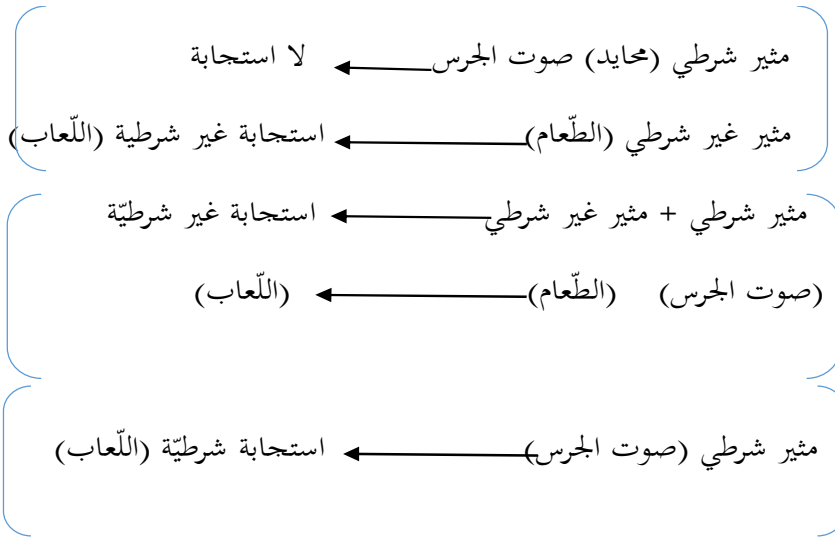
- النّظرياتالارتباطيّة: ويمثّلهاكلّمنبافلوف،وثورندايك، وهي قائمة على فكرة "الاقتران" أو "الارتباط" الذي يحدث لدى الفرد بين مثير واستجابة نتيجة التّكرار أو التّعزيز، ممّا يجعل المثير لاحقًا كافيا لاستدعاء الاستجابة، ويفسّر التعلّم تبعا لذلك بأنّه تكوين وتقوية أو إضعاف هذه الرّوابط من خلال التّكرار، التّعزيز أو العقاب.
- النّظرياتالوظيفيّة: يمثّلهاكلّ من سكينر وهيل، وهي لا تحصر دراستها في فكرة الارتباط السّابقة بل "تضمّن مفاهيم معرفيّة لا تستبعد الأحداث العقليّة مثل التّفكير والتخيّل، وتسمّى أيضا بالنّظريات الإجرائيّة."[1]

ثانيا/ أهمّ النظريّات السّلوكيّة

1- نظريّة الإشراط الكلاسيكي لبافلوف(Classical Conditioning)

تنعتنظريّةبافلوفب "نظريّةالإشراطالكلاسيكي" أو "التعلّمالشرطي"،ويقصدبالاشراطعمليةالاقترانبينمثيرشرطي (محايد) ومثيرغيرشرطي،بحيثيتمكّنالمثيرالشرطيمنإحداثنفسالاستجابةالتييحدثهاالمثيرغيرالشرطي،وقد شرح بافلوف فكرته بالتّجربة التي أجراها علىالكلاب :

[1]- نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988م، ص53.



- **المفهومالأساسي للنّظريّة:** استنتج بافلوف من نظريّته أنّه " إذا اشترطت استجابة معيّنة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي وتكرّرت هذه العمليّة عدّة مرّات، ثمّ أزلنا المثير الأصلي وقدّمنا المثير المصاحب لوحده فإنّ الاستجابة الشّرطية تحدث"[1]. أي أنّ التعلّمفيالاشراطالكلاسيكيهوعمليّةيتمفيهاربطمثيرمحايدبمثيرطبيعيقادرعلىإحداثاستجابةانعكاسية،بحيثيصبحالمثيرالمحايدقادراًعلىإحداثالاستجابةنفسها أواستجابةشبيهةبها.
- **التّطبيق الإنساني:**

يفسرالاشراطالكلاسيكيالكثيرمناستجاباتناالانفعاليةغيرالإرادية،كالخوفوالقلقوالفرح وغيرها،فخوفطفلمنعيادةالطّبيبقديكوننناتجاًعناقترانهبأ لم معيّن (كالحقنة مثلا).

- **قوانينالتعلّمعندبافلوف:** توصّلبافلوفمنخلالنظريّتهإلىعددمنالقوانينهي:

- التّعزيز: هو " حدوث المثير غير الشّرطي بعد المثير الشّرطي تعزيزا له قصد تقويته وتدعيمه، ليصبح قادرا على استدعاء الاستجابة الشّرطية."[2]
- التّعميم: المثيراتالمشابهةللمثيرللشرطيتؤدّيإلىنفساالاستجابة؛وبهذاالشّكلتعمّماالاستجابة.
- التّمييز: منخلالالتّدريب،يمكنتعليماالاستجابةلمثيرمعيندونغيرهممنالمثيراتالمشابهة. (بتعزيزمثيرواحدفقط).

[1]- محمّد جاسم محمّد، نظريّات التعلّم، دار الثّقافة، ط1، عمان-الأردن، 2004م، ص124.

[2]- محمّد جاسم محمّد، نظريّات التعلّم، مرجع سابق، 125.

- الانطفاء: " إذا أُحدث المثير الشّرطي دون أن يصاحبه المثير غير الشّرطي؛ أي دون تعزيز، فإنّ الاستجابة ستضمحلّ، وستنطفئ تدريجيّا."[1]
- الاسترجاعالتّلقائي:

الاستجابةلاتنطفئنهائيا؛فإحداثالإثارةبعدفترةزمنيّةكافيةلأنتؤدّيإلىظهورالاستجابةمجدّدا.

- **التّطبيقاتالتربويّة للنّظريّة:** تمثّلت أهم تطبيقاتها في:
- **تفسيراكتسابالانفعالات:**يمكنتفسيرالكثيرمنحالاتالخوفوالقلقلدىالمتعلّمين (الخوفمنالمدرسة،قلقالامتحان) علىأنهااستجاباتشرطية،حيثارتبطتالمدرسة (مثيرشرطي) بخبرةمؤلمة (مثيرغيرشرطي) كعقابالمعلمأوسخريةالزملاء.
- **الاشتراطالمضاد:** يمكناستخدامهلعلاجهذهالمخاوفعنطريقربطالمثيرالمسبّبللخوف (المدرسة) بمثيراتسارّةومحببة (أنشطة،جوائز).
- بناءاتجاهاتإيجابية:

يمكنللمدرسأنيجعلالمتعلّمينيحبونالمادةالدراسيّةعنطريقربطهابأجواءمريحةوتجاربناجحة.

- **الانتقادات التي وجّهت للنّظرية:**انتقدت نظريةبافلوفلأنها" ربطتالتعلّمبسلسلةمنالأفعالالمنعكسةالشّرطيّة"[2] التي تفسّرجانبامحدوداجدّا منالسّلوكالإنسانيوهوالسّلوكالانعكاسياللاّإرادي،حيث جعلتالمتعلّمسلبيا ومجرّدمتلقٍللمثيرات،وأهملتدورهالنّشطفي التعلّم والعمليّاتالعقليةالمعقدة التي يقوم بها.

2-نظريّة المحاولة والخطأ لثورندايك" Edward Lee Thorndike"

آمن ثورندايكبأنالتّربيةهيعلممنالعلوم التي يتطلّب الوصول إلى خباياها انتهاجالدّراسةالعلمية؛حيثقال:

[1]- ينظر: جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجيّة التعلّم ونظريّات التّعليم، ص188.

[2]- المرجع نفسه، ص191.

"نحننقهرحقائقالطّبيعةعندمانلاحظهاونجريالتّجاربالعلميةعليها،وعندمانتمكنمنقياسهذهالأخيرة فإنهاستصبحطيعةوخادمةلنا "[1]،فكانمنأوائلالذينانتهجواالأسلوبالعلميتحقيقا لأهدافه.

وتنعتنظريّةثورندايكب "المحاولةوالخطأ" أونظريّة "الرّبطوالاختيار"،وتقوم على فكرة أساسية مُفادها أنّ " أظهرأشكالالتعلّممعندالكائن الحيّهوالتعلّمبالمحاولةوالخطأ،فهوحينماتواجههمشكلةمافإنّهيهتديإلىالحلّالمناسبباختيارالاستجابةالمنا سبةمنبينعددمنالاستجاباتالممكنة،وتعرفمحاولتهبالمقدارالزّمنيالذييستغرقه؛وبعددالأخطاءالتييرتكبها"[2]، وقد استخلص ثورندايك هذه الفكرة من تجاربهالشّهيرةعلىالقططالجائعةالمحبوسةفيأقفاص (صناديقالمشكلات)،حيث لاحظأنالقطّةتقومبمجموعةمنالحركاتالعشوائية (محاولاتوأخطاء) للخروجمنالقفصوالوصولإلىالطعام،وأنّها صدفةًتقومبالحركةالصّحيحة (الضغطعلىرافعة) فيُفتحالباب،وعندتكرارالموقف،يقلالزّمنالذيتستغرقهالقطّةللخروج،وتقلالحركاتالخاطئة،حتتصلإلىال قيامبالحركةالصّحيحةمباشرة.

- **تفسيرثورندايكللتعلّم**:يعتبر الباحثون ثورندايك حلقة وصل بين الارتباطيّة والوظيفيّة وقد راجع نظريّته وطوّرها على ثلاث مراحل، وتوصّل إلى أنّ الكائن الحيّ غير قادر على إنجاز العمليّات العقليّة (كالفهم، والإدراك وغيرها)، إنّما هو " يتعلّم عن طريق المحاولة والخطأ، حيث تستبعد أثناء محاولات التعلّم المتتالية الاستجابات الخاطئة وتبقى الاستجابات الصّحيحة."[3]

والمسجّل أنّ ثورندايك قد تعامل مع السّلوك الإرادي الذي يصدرعنالكائنالحيليؤثرفيالبيئة،ورأى أنّ التعلمّليسمجردربطمثيرباستجابة،بلهوتعلّم "العلاقةبينالسّلوكونتائجه"، وأنّ:

---

[1]- مصطفى ناصف، نظريّات التعلّم، مرجع سابق، ص23.

[2]- نصر الدّين بوحسابن، مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للنّشر والتّوزيع الجزائر، 2012م، ص48.

[3]- محمّد جاسم محمّد، نظريّات التعلّم، مرجع سابق، ص67.

- ثنائيةالمثيروالاستجابةهيالقادرةعلىتفسيرسلوكالكائن الحيّ.
- الكائن الحييتعلّم

عنطريقالمحاولةوالخطأ؛حيثتُستبعدالاستجاباتالخاطئةوتبقىالصّحيحة،ولحدوثذلكلابدمن:

- وجوددافعيوجّهالسّلوكنحوالهدف.
- وجودمشكلةأوعقبةتعيقوصولهإلىالهدف.
- القيامبحركاتعشوائيةلإزالةالمشكلةحتىيتوصّلإلىالاستجابةالصّحيحةالتيتحققالهدف.
- الجنوحإلىالاستجابةالصحيحةممايزيدمناحتماليةحدوثها،ويقللالاستجاباتالخاطئة.

- **قوانينالتعلّمالأساسيّةعندثورندايك:** قدّم ثورندايك في نظريّته عددا من القوانين المفسّرة للسّلوك:[1]

- **قانونالأثر:**

وذلكباعتبارآثارالثّوابوالعقابفيحدوثالاستجابة،ومفادهأنّأداءالسّلوككلّماارتبطبإثابةفإنّالإنسا نيميلإلىتكراره،والعكسصحيح

(ارتباطهبالعقابيؤديإلىتجنّبه)،وبالتاليفإنّالإثابةتؤدّيإلىتكرارالاستجابةواستمراريتها،بينمايؤدّيا لعقابإلىالعزوفعنهاوانقطاعها.

- **قانونالمران:** ويتعلّقبتقويةالرّوابطبالتّمرينأوإضعافهابالانقطاع،والمقصودبهأنالروابطالموجودةبي نالمثيراتوالاستجاباتالمصاحبةلهاتقوىبالتمرينالمتواصل،وأنّإهمالهيؤدّيإلىإضعافالرّوابطونسيانالسّل وك.
- **قانونالاستعداد:** ويحدّدمنخلالهالظروفالتييميلفيهاالإنسانإلىالاشباع

(الشّعوربالرضاوالارتياح)،أوالرّفضوالنّفور.

[1]- ينظر: نصر الدّين بوحساين، مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص50 وما يليها بتصرّف.

كماوضعقوانينأخرىثانويّةهي:

قانونالاستجاباتالمتعدّدة،قانونالموقف،قانونالعناصرالسائدة،قانونالاستجابةالمماثلة،قانوننقلالارتباط.

- **التّطبيقات التّربويّة للنّظرية:**

كان لأعمال ثورندايك "دور رئيس في تطوير قياس الذّكاء، وتعلّم القراءة والحساب والخط، والإرشاد المهني وممارسة التّدريب المتواصل."[1] وبإسهاماته كان في طليعة من أدّى إلى تطوير الممارسات التّربويّة المعاصرة، كما كان لتوجّهه الفضل في إرساء بعض القواعد التّربويّة لعلّ أهمّها:

- النّشاط الذّاتيللمتعلّم:والذييعدّجوهرطرقالنّشاط (الطرائقالنّشطة)،والتعلّمعنطريقالعملوالاكتشاف.
- حريّةالمتعلّم:لماهامن دوركبيرفيحدوثالتعلّم.
- مبدأالتّعزيز: يجبأنيتبعالأداء الصّحيح للمتعلّم تعزيزًا فوريّا (مدح،درجة،ابتسامة) ليتركأثراإيجابيّايقويالسّلوك.
- التعلّمبالممارسةالفعّالة: يجبأنتكونالممارسةمصحوبةبتغذيةراجعة (معرفةالنتائج) حتيعرفالمتعلممماإذاكانأداؤهصحيحاًأمخاطئاً.
- تحديدخصائصالأداء:

تحليلالمهاراتالمعقّدةإلىمكوناتهاالبسيطة،وتدريبالمتعلمّعليهاخطوةبخطوة.

قائمة المراجع

- أنورمحمدالشرقاوي،التعلمنظرياتوتطبيقات،مكتبةالأنجلوالمصرية، 2012م.

[1]- نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، ص59.

- جابرعبدالحميدجابر،سيكولوجيّةالتعلّمونظريّاتالتّعليم،الطبعةالتاسعة،دارالنّهضةالعربيّة 1999م.
- حسنمالك،اللّسانياتالتّطبيقيّةوقضاياتعليموتعلّماللّغات،منشوراتمقاربات،ط1،المملكةالمغربيّة ، 2013م.
- عليمحمّد،مصطلحاتفيالمناهجوطرقالتّدريس،عمارللطّباعةوالنّشر،المنصورة، 2000م.
- لالاندأندريه،موسوعةلالاندالفلسفية،المجلدالأول،منشوراتعويدات،بيروت–لبنان، 2001م،ص1454.
- محمّدجاسممحمّد،نظريّاتالتعلّم،دارالثّقافة،ط1،عمان–الأردن، 2004م.
- مصطفىناصف،نظريّاتالتعلّم

(دراسةمقارنة)،ترجمةعليحسينحجاج،منشوراتعالمالمعرفةالكويتأكتوبر 1999م.
- نايفخرما،عليحجّاج،اللّغاتالأجنبيّةتعليمهاوتعلّمها،عالمالمعرفة،الكويت، 1988م.
- نصرالدّينبوحساين،مدخلإلىاللّسانياتالتّطبيقيّة (تعليميّاتاللّغات)،الأمللنّشروالتّوزيعالجزائر، 2012م.

المحاضرة العاشرة

النظريّات السّلوكية الخاصّة بالتعلّم وتطبيقاتها على تعلّم اللّغة

(النظريّات الوظيفيّة)

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يشرح المفاهيم الأساسيّة لنظريّة الإشراط الإجرائي. – يفسّر مبادئ النّظريّة في ضوء تجارب سكينر. –يحلّل التّطبيقات التّربوية للسّلوكية في تعلّم اللّغة. –يوظّف مبادئ الإشراط الإجرائي في تحليل وضعيات تعلّم اللّغة. – يقيّم فعالية النّظرية في ضوء تطبيقاتها التربويّة.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – معرفة عامّة بمبادئ النظريّة السّلوكية. – إلماما أوليّا بالفرق بين الاستجابات التلقائيّة والاستجابات المكتسبة. – وعيا بممارسات تعليميّة للّغة تقوم على الحفظ والتّكرار – قدرة على النظريّة بواقع تعليم اللّغة ومشكلاته.

تمهيد: يعتبر سكينر منأشهرعلماءالسّلوكوأكثرهمتأثيراًفيالقرنالعشرين،اهتمّ "بالوقائعالموضوعيةالتييمكنأنتخضعللدّراسةالعلميّة،"[1] ودعاإلتحليلهافيضوءالظّروفالقابلةللملاحظةوالمعاينة.

طورأفكارثورندايكوبنعليهانظريةمتكاملة،واعتبر مثله أنّ السّلوكات الإنسانية تكتسب عن طريق المحاولة والخطأ، وأنّها تخضع لآليةالتّنبيهالذييؤديإلىردفعلييهالتّعزيزالذييتجلّىفياحتمالمعاودةالاستجابةالأولى، لكنهرأىأنجميعها (السّلوكات)تقريباهو "نتاجالاشتراطالإجرائيالنّاجمعنالتّعزيز؛وبالتّاليفإنالعبرةلاتكمنفيالمثيراتونوعهاوطبيعتهاالمؤديةإلىحدوثالسّلوك

[1]- Skinner B. Fréderic, pour une science du comportement, Cited, P25.

(حسبماأشارإليهثورندايك)،إنماتكمنفيالتّعزيزالذييعدعاملافاعلافيزيادةاحتمالظهورالاستجابةالهد ف".[1]

1- نظريّةالإشراط الإجرائي لسكينر "F.B Skinner"

ومن أهمّ المفاهيم التي ركّز عليها:

- **المثير**: هو بالنّسبة لسكينر "نوع من أحداث البيئة التي لا يمكن تحديدها منفصلة عن ملاحظات أسلوب معيّن من أساليب نشاط الكائن الحيّ، وهو جزء من البيئة الخارجيّة يحدّد تجريبيّا"[2]
- **الاستجابة**:هي ردود الأفعال أو الانعكاسات النّاجمة عن المثيرات، وهي نوعان:
  - سلوكاستجابي: سلوكآليلاإراديّ يرتبط بمثير معيّن في البيئة الخارجيّة، و" هو لا يمثّل إلا قدرا ضئيلا من سلوك الكائن الحيّ، نمطه لا استجابة دون مثير."[3]
  - السّلوكالإجرائي: سلوكيصدرعنالكائندونوجودمثيرمعروف،"ويمكن أن نستدلّ على مثيراته من آثاره ونتائجه في البيئة الخارجيّة.
- **المدعّم** (**المعزّز**): هو ما يؤدّي وجوده أو استبعاده إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة، ويصنّفه سكينر وفق مبدأين:[4]
  - من حيث أصلها (مدعّمات أوّلية-مدعّمات ثانويّة).
  - من حيث تأثيرها (مدعّمات موجبة-مدعّمات سالبة).

2-مبادئ التعلّم عند سكينر

[1]- ينظر: نصر الدّين بوحساين، مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص62 بتصرّف.

[2]- محمّد مصطفى زيدان، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها التّربوية، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر 1983م، ص95.

[3]- المرجع نفسه، ص96.

[4]- المرجع نفسه، ص101.

تمثّلت مبادئ التعلّم عند سكينر في:

- **التّعزيز**: وهو أيحدثيتبعالسّلوكويزيدمناحتمالتكراره،وهونوعان:
  - تعزيز إيجابيّ: مثيرمرغوبفيهبعدالسّلوك (إعطاءهديّة للطّفل بعد إجابة صحيحة).
  - تعزيز سلبيّ: إزالة مثيرمنفّرأومؤلمبعدالسّلوك (إيقافصوتمزعجفيالسيارةبعدربطحزامالأمان)، فالتّعزيزالسلبيّليسعقاباًبلهوتعزيزلأنهيقويالسّلوك.
- **العقاب**: هو أيحدثيتبعالسّلوكويقلّلمناحتمالتكراره،وهونوعان أيضا:
  - إيجابي: (إضافةمثيرمنفركالتّوبيخ).
  - سلبيّ (إزالةمثيرمرغوبكالحرمانمناللعب).
- **الانطفاء**:يضعفالسّلوكويختفيإذاتوقّفتعزيزه.
- **تشكيل السّلوك**: هو تعزيزالاستجاباتالتيتقتربتدريجيّامنالسّلوكالنّهائيالمطلوب،وهيطريقةفعّالةلتعليمالسّلوكاتالمعقّدة والصّعبة.

3-التّطبيقات التّربوية لنظريّة سكينر

لقدتركتالنّظريةبصماتواضحةعلىالممارساتالتربّوية،لايزالأثرهاإلى غاية اليوم، وتتمثّل في:

- **التّعليم المبرمج** (Programmed Instruction): وهو تطبيق مباشر لنظريّة سكينر، يقومعلى " تقسيم الموضوع الدّراسيّ أو المهمّة المراد تعلّمها إلى مجموعة من الأفكار أو الخطوات المرتّبة ترتيبا منطقيّا متسلسلا تهدف في مجملها إلى تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة، تعرض هذه المهمّة أو الموضوع على المتعلّم إمّا على شكل مادّة مكتوبة

أو مسموعة أو مرئيّة وينتقل في تعلّمه من خطوة إلى أخرى انتقالا تدريجيا، ويُعطى في نهايتها تغذية راجعة فورية مع إخباره عن صحّة استجابته أو خطئها"[1]

- **الأهداف السّلوكية** (Behavioral Objectives): تدعو السّلوكيةإلىصياغةالأهدافالتعليميّةبشكلسلوكيإجرائيقابللملاحظةوالقياسبدلاًمنالصّياغاتال غامضة.
- **إدارة السّلوك الصفّي** (Classroom Management): تعتبر مبادئالتّعزيزوالعقابأساسالكثيرمناستراتيجياتتعديلالسّلوكفيالفصل،مثل:
  - الاقتصاد الرّمزي: نظام يحصلفيهالمتعلّمونعلىنقاطأورموز (معززات) عندقيامهمبسلوكمرغوب،ثميستبدلونهالاحقاًبمكافآتحقيقية.
  - مبدأ بريمارك: نشاطمحببللمتعلم (اللّعب) كمعززللقيامبنشاطأقلتفضيلاً (حلالواجب).
- **التعلّممنأجلالتمكّن**(Mastery Learning):فكرةتقومعلىأنمعظمالمتعلّمين (95%) يمكنهمإتقانأيمادةإذاماتمّتوفيرالوقتالكافي،والتّعليمالمناسبلهم،وتعتمدبشكلكبيرعلىالتعّذيةالرا جعةالتصحيحية (شكلمنأشكالالتعزيز).

4-النظريّة السّلوكية وتعلّم اللّغة

لم يرَ السّلوكيون في اللّغة ملكة فطريّة بل " عادة أو سلوكا يمكن اكتسابه بنفس الطّريقة التي تكتسب بها السّلوكات الأخرى عن طريق المحاكاة والتّكرار، وعبر قناة المثير والاستجابة."[2]ووضّح بافلوف أنّ مبدأ الارتباط بين المثيرات والاستجابات هو أساس فهم تكوين العادات اللّغوية، وأن تعلّم معاني الكلمات إنّما ينشأ من عمليّة الارتباط بين الكلمات وما تشير إليه في الواقع (عندما تلعب الفتاة بالدّمية تراها (كشيء) وتسمع لفظها (دمية)،

[1]- عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، 2005م، ص167.
[2]- حسن مالك، اللّسانيات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، مرجع سابق، ص15.

فالكلمة تلفظ في حضور الشّيء، ويثير هذا الشّيء استجابة تؤسّس لعلاقة معّينة بينها وبين ما يدلّ عليها في الواقع، وتؤدّي الكلمات دورها كمثيرات في غياب الأشياء، كما تكون مثيرات لأشياء أخرى.

كما فسّر ثورندايك تعلّم اللّغة بأنّه سلسلة من العادات اللّفظية التي تكتسب عن طريق المحاولة والخطأ، حيث يجرّب المتعلّم إنتاج صيغ لغويّة، ويثبت لديه الصّحيح منها بفضل التّعزيز، والتّكرار الذي يرسّخ الارتباطات بين الأصوات والمعاني والتّراكيب والمواقف.

من جهة أخرى حاولسكينرفيكتابهالشّهير "السّلوكاللفظي" ,Verbal Behavior) (1957أنيطبّقمبادئالاشراطالإجرائيلتفسيراكتسابااللّغة واعتبرهامجردسلوككغيرهامنالسّلوكات، وفسّر اكتسابها بناءً على عدد من الآليات هي:

- التّقليد: حيث يبدأ الطّفلبتقليدالأصواتوالكلماتالتييسمعهامنالمحيطينبه.
- التّعزيز الانتقائي: حيث يقوم الآباءبتعزيزالمحاولاتاللّغويةالصحيحةأوالقريبةمنالصحيحة (بالابتسامة،أوالمديح،أوتلبيةطلبالطّفل)،ويتجاهلونأويصحّحونالمحاولاتالخاطئة.
- التّشكيل: حيث يتمّتشكيلالسّلوكاللّفظيللطّفلتدريجيامنخلالتعزيزالأصوات،ثمّالمقاطع،ثمالكلمات،ثمالجملالبسيطة،وهكذا،حتيصلإلىكلامالكبار.

والواضح في التوجّه السّلوكي " أنّ التّعزيز يعدّ عاملا مهمّا وأساسيا في الارتقاء بالنّظام اللّغوي عند الطّفل، غير أنّها يفقد بعض فعاليته عندما يعوّل عليه دون سواه من العوامل والقدرات التي لها أثر فعّال."[1] في اكتساب اللّغة.

وقد كان لهذه النّظريّة تطبيقات مهمّة في مجال تعليم اللّغات، حيث برزت بشكل كبير في:

[1]- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، مرجع سابق، ص93.

- **التّعليمالمبرمج:** يعتمدهذاالنّوعمنالتّعليم(كما أشرنا إليه آنفا) علىتكوينأنماطمعقّدةمناللّغةوالاحتفاظبقوّتهاعلىمراحلمتدرّجة،وذلكبعرضمادّتهابعدتقسيمها إلىسلاسلمترابطةمنالوحداتالدّنيا،والتقدّمبهاتدريجيانحوالأهداف،ثمتتبعالاستجاباتالصّادرة عنالمتعلّمبالتّعزيزالإيجابي،وتصحيحالأخطاءفوروقوعها.
- **المنهجيّة السّمعية الشّفاهية:** بناءًعلىالتصوّر السّلوكيظهرتفيتعليماللّغاتالأجنبيةالمنهجيّة السّمعية–الشّفاهيةالتيهيمنتفيالخمسينياتوالستّينيات من القرن العشرين،وتقومعلى أسس هي:
  - التّكراروالحفظ: حفظالحواراتالجاهزةعنظهرقلب.
  - التّدريبات النّمطية: تكرارالبنىالنّحويةبشكلآليلتتحوّلإلىعادة.
  - التّعزيزالفوري: تصحيحكلخطأفوراًلمنعتكوّنعاداتسيّئة.
  - منعاستخداماللّغةالأم: لتجنب "التّداخل" الذييعتبرعادةسيئة.
- **التّعليمبواسطةالأهداف:** ويقومعلىماأقرّهسكينرمنمبادئتعديلاًلسّلوكالمذكورةآنفا، "حيث لا تقوم قائمة لعمليّة التّعليم برمّتها دون تحديد دقيق وواضح للأهداف الرّئيسية المشكّلة للملمح النّهائي (السّلوك اللّغوي المتعلَّم عند نهاية المرحلة التّعليمية)، والأهداف الثّانوية الدّاخلة في تكوين الملامح البينيّة (السّلوك اللّغوي المتعلَّم عند نهاية كلّ سنة دراسيّة)"[1]

5–الانتقادات التي وجّهت للنّظريّة السّلوكية

علىالرّغممنإسهاماتهاالكبيرة،واجهتالنّظريةالسّلوكية(وتحديداًتفسيرهااللّغة)عددًا من الانتقاداتالحادّةالتي قوّضت قيمتها، ولعلّ أهمّها تلك التي وجّهها اللّساني الأمريكي نوام تشومسكي (Nôam Chomsky)لسكينر وكتابه (السّلوك اللّفظي)، والتي شكّلتعلامة فارقة في تاريخ العلوم المعرفيّة إلى اليوم، ومن جملة هذه الانتقادات نذكر:

[1]- نصر الدّين بوحسابن، مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص71.

- **ميزة اللّغة:**

إنّاللّغةظاهرةتميّزالإنسانعنالحيوان؛ومنهيظهرالخطأالذيطبعأعمالالسّلوكييننفيجعلهمعمليةالاشتراطالجاريةعلىالحيوانتشملالسّلوكاللّغويالإنساني، كماأنّالإنسانيملكخصائصعقليّةفريدةلهاد وركبيروفعّالفيحدوثالاكتساب.

- **فقر المُثير وهلاميته:** إنّ اللّغة التييسمعهاالطّفلمنحولهمليئةبالأخطاءوالجملغيرالمكتملة،فكيفيمكنله منهذاالمثيرأنيستخلصنظاماًنحويّامعقّداوسليمًا؟

- **الإبداع اللّغوي:** يستطيع الطّفل (والكبار) فهموإنتاجعددلانهائيّمنالجملالجديدةالتيلميسمعوهاأويقلّدوهامنقبل،وهذاالإبداعلايمكنتفسيرهبمجردالتّقليدوالتعزيز.

- **تجاهلالأخطاءالمنتظمة:** إنّ الأطفاليرتكبونأخطاءمنتظمةتدلّ علىبناءالقاعدة،وهذهالظّاهرةلايمكنتفسيرهابالتّقليد، كما أنّالآباءنادراًمايصحّحونالأخطاءالنّحويةلأطفالهم،بليركزونعلىصحّةالمعنى.

من جهة ثانية يبرز أكبر قصور للسّلوكية في:

- تجاهلالعملياتالعقليّة: إنالنّظرة السّلوكية للإنسانتلغيدورالعمليّاتالعقليّةالعلياكالتّفكير،والفهم،والذاكرة،وحلالمشكلات وغيرهاوهيجوهرالتعلّمالإنسانيّالمعقد.

- إلغاء دور المتعلّم: فهي تعتبره مجردكائنسلبييستجيبلمثيرات البيئةوتهملدورهالنّشطفيبناءالمعرفةوتأويلالخبرات.

وعمومًا؛ وإن كان للمدرسةالسّلوكيةفضل السّبق في تقديم أولنموذجعلميّمفسّر للتعلّم،حيث

نجحتبشكلكبيرفيتفسيراكتسابعضأنواعالسّلوكالبسيطوالاستجاباتالانفعاليّة،وقدّمتللتربيةأدواتفعّالة فيمجالتعديلالسّلوكوإدارةالفصل. غير أنّها بالمقابلقدّمترؤيةمختزلةوميكانيكيّةللتعلّمالإنساني تجلّى قصورها عند محاولة تطبيقها على سلوكمعقّدوإبداعيكاللّغة،هذاالقصورهوالذيفتحالبابعلىمصراعيْهلظهور "الثّورةالمعرفية" التيستكونموضوعمحاضرتناالقادمة،حيثسننتقلمندراسةالسّلوكالظّاهريفي علاقته بالمثير والاستجابة، إلىاستكشافالعمليّاتالعقليّةالتيتتوسّطهما.

قائمة المراجع

- أحمدحسّاني،دراساتفياللّسانياتالتّطبيقية (حقلتعليميّةاللّغات)،ديوانالمطبوعاتالجامعيّةط2،الجزائر، 2009م.
- حسنمالك،اللّسانياتالتّطبيقيّةوقضاياتعليموتعلّماللّغات،منشوراتمقاربات،ط1،المملكةالمغربيّة، 2013م.
- عبداللطيفبنحسينفرج،طرقالتدريسفيالقرنالواحدوالعشرين،ط1،دارالمسيرةللنّشروالتّوزيع،عمان، 2005م.
- محمّدمصطفىزيدان،نظريّاتالتعلّموتطبيقاتهاالتّربوية،ديوانالمطبوعاتالجامعيّة،الجزائر 1983م.
- محمّدمصطفىزيدان،نظريّاتالتعلّموتطبيقاتهاالتّربوية،ديوانالمطبوعاتالجامعيّة،الجزائر 1983م.
- نصرالدّينبوحساين،مدخلإلىاللّسانياتالتّطبيقيّة (تعليميّاتاللّغات)،الأمللنّشروالتّوزيعالجزائر، 2012م.
- Skinner B. Fréderic, pour une science du comportement, le Béhaviorisme de la chaux et Niéstlé édition, Neuchâtel, Paris.

المحاضرة الحادية عشرة

النظريّة العقليّة وتطبيقاتها على تعلّم اللّغة

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: – يوضّح الإطار الفلسفي والمعرفي للنظريّة العقليّة. – يشرح المفاهيم الجوهريّة للنظريّة العقليّة. – يفسّر كيفية اكتساب اللّغة وفق النظريّة العقليّة. –يوظّف مبادئ النظريّة العقليّة في تحليل وضعيات تعليميّة خاصّة بتعلّم اللّغة. – يقارن بين النّظريتين العقليّة والسلوكية وتطبيقاتهما في تعليم اللّغة.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: – معرفة عامّة بمبادئ النظريّة السّلوكية وتفسيراتها لتعلم اللّغة. –وعيا بخصائص اللّغة الإنسانيّة وما يميّزها عن السّلوك العام. – وعيا بمحدودية التّفسير السّلوكي لتعلم اللّغة.

تمهيد: فيمنتصفالقرنالعشرينكانحقلتعليماللّغات خاصّة،وعلمالنّفسبشكلعامخاضعالهيمنةشبهمطلقةللنّظريةالسّلوكية، وقد أشرنا سابقا إلى أنّ هذهالنّظرية كانت

تنظرإلىالعقلالإنسانعلىأنّهصندوقأسودغامضلايمكنداسته،ورأتأنتعلّماللّغةليسأكثرمنعمليةآليةلتكوينع اداتسلوكيةمنخلالالتّكراروالتّقليدوالتّعزيز،لكنهليمكنفعليّا اختزال هذهالظّاهرةالإنسانيةالمعقّدة فيمجرداستجاباتلمثيرات؟

منخلال الإجابة عن هذا التّساؤل المهمّ ظهرت النّظريّة العقليّةالتيلمتكنمجردتعديل للنّموذج السّلوكي؛بلكانتانقلاباكاملاعليه،حيث فتحت باب الحديث عن العملياتالذّهنيةللدّماغ البشري، كاشفةأناللّغةليستسلوكامكتسابلهيقدرةفطريّةمتجذّرةفيبنيتهاالبيولوجيّة.

وسنحاول في هذه المحاضرة أن نستكشفهذه النّظريّة، وكيف أعادتالاعتبارلعقلالمتعلّموحولتهمنمجردمقلّدسلبيإلىمشاركنشطيبنينظامهاللّغويالخاصّ بنفسه، وسنرى كيفأنمفاهيممثل "جهازاكتسابااللّغة" و"القواعدالكليّة" قدغيرّت النّظرةإلىطبيعةاللّغةوالتعلّم،وكيفانعكسكلذلكفيتطبيقاتتربويّةعمليةأثرتفيفصولتعليماللّغاتعامة.

أوّلاالإطارالتاريخيوالنّظريللنّظريةالعقليّة

إنفهمقيمةأينظريّةلايكتملإلابفهممماجاءت لأجله،أوماجاءتلتصحّحه، وقد أشرنا في المحاضرة السّابقة إلىأنّتشومسكي قد وجّه انتقادات شديدة للنّموذج السّلوكي لأنّ تفسير أصحابه للتعلّم كان ضيّقا جدّا ولا يؤدّي إلّا لطريق مسدود، مقابل ذلك قدّم تفسيراته الجديدة التي تضعالعمليّاتالعقليةفيصميمالاهتمامالعلمي.

1- الثّورةالمعرفيّةوردالفعلعلىالسّلوكية

هيمنتالنّظريةالسّلوكيةالتيتزعّمهاسكينرعلىعلمالنّفسواللّسانياتفيالنّصفالأولمنالقرنالعشرين،وفيكتابه "السّلوكاللفظي(Verbal Behavior) "طبّقسكينرمبادئهاعلىاللّغة،معتبرا إياهاسلوكايتمتعلّمهعبر المثير والاستجابة والتّعزيز، وفيعام 1959منشرنوامتشومسكيمراجعةنقديّةلاذعةلكتابسكينر،اعتبرهاالكثيرونبمثابةإعلانلمرحلةجديدة، وقد أكّدتشومسكي"

أنالسّلوكيةعاجزةتماماعنتفسيرأهمخصائصاللّغة،مثلقدرةالطّفلعلىإنتاجوفهمجملميسمعهامنقبل (الإبداعية)،وسرعةاكتسابالّلغةرغمفقرالمثيراتاللّغويةالتييتعرضلها."[1]

2- المفهومالاصطلاحيوالأسسالفلسفيّة

تُعرفالنّظريةالعقليّة (أوالذهنيّة) بأنّها "اتجاهفيعلمالنّفساللّغوييرىأناكتسابالّلغةواستخدامهاهوعمليةذهنيّةداخليةتحكمهامبادئوقواعدفطريّةخاصةبالنّوعالإنساني،وأناللّغةهينظاممعرفيمجرّدوليستمجرّدمجموعةمنالسّلوكاتالملحوظة."

وترتكزهذهالنّظريةعلىالفلسفةالعقلانية(Rationalism)التيتعودجذورهاإلىالفلاسفةمثلأفلاطونود يكارت،وهي فلسفةتؤمنبوجودأفكارومبادئأوليةوفطريةفيالعقلتسبقالتّجربة،وهو مايقفعلىالنّقيضالتامّمنالفلسفةالتّجريبية(Empiricism)التييمثلهاجونلوك(تصوّر سلوكي) والتيترىأنالعقليولد "صفحةبيضاء تخطّ فيه التّجربة كل شيء"، هذا إلى جانب فلسفة هومبولت الذي أسهم في بلورة التصوّر البنوي المبكّر لفكرة أنّ اللّغة هي التي تشكّل الفكر وتؤثّر فيه، وعمومًا يمكننا تلخيص أهمّ الرّؤى العقليّة التي أثّرت في فكر تشومسكي فيما يلي:

- ديكارت(R. Descartes):

رأىأنّالإنسانيولدوهومزوّدبقدراتتميّزهعنباقيالكائناتالحية،أهمّهاعلىالإطلاقالقدرةعلىالكلاموالتّ واصلباستعمالالنّظامااللّغوي،وأنّهذهالقدرةلاتعودإلىوجودجهازنطق؛إنّماإلىوجودالعقل،فالفع لاللّغويمرتبطبالعقلوهوأساسحدوثه،كماأنّديكارتكانمنالسبّاقينإلىالقولبفطريّةاللّغة؛وقدكانتهذ هالأفكارمنأهمّالمحطّاتالتيأثرتفيتشومسكيوفيتصوّرهعناللّغة.

- هومبولت(A. Humboldt):

رأىأنّاللّغةليستبناءًتامّاإنّماهينشاطتكوينييقومعلىالإبداعوالخلق،وقدتأثّرتشومسكيبهذهالفكرة

[1]- محمد عودة الريماوي، وآخرون علم النّفس العام، ط2، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان 2006م، ص110.

(إبداعيّةاللّغة)

وتبنّاهافينموذجه؛كماطرحمفهوميالبنيةالعميقةوالبنيةالسّطحيّةعلىنحوقريبمنمفهوميالبنيةالدّا خليّةوالبنيةالخارجيّةعندهومبولت.

ثانيا/المفاهيمالجوهريّةللنّظريةالعقليّةاللّغوية

قدّمتشومسكيمجموعةمنالمفاهيمالثّوريةالتيشكّلتالعمودالفقريللنّظريةالعقليّة،هذهالمفاهيمليستمجرّ دمصطلحاتبلهيأدواتتحليليّةجديدةلفهمالظّاهرةاللغّويةمنمنظوريركّزعلىالعقلالبشري:

1- اكتسابااللّغةعبر "التّمثيلالقياسي"

تربالنّظريةأنالطّفللايتعلماللّغةعنطريقالتّقليدوالحفظ،بلعنطريقعمليةداخليةنشطةلاستكشافالنّظامااللّ غوي، وهي أشبه بعالمصغيريقومبـ "التّمثيلالقياسي" أوببناءالفرضيّاتحولقواعداللّغةالتييسمعها،والدليلالأقوىوجودهاهوظاهرة "التّعميمالمفرط" التي تغلب على لغةالطّفلحين لا يقلّد أحدًا،بليستخلص قواعد ويعمّمهابشكلمنطقي حتّى تبدو خاطئة (مثل قوله رجالون بدل رجال، أو ذهبتُ بدل ذهبتَ وهكذا)، وهذاالخطأهوفيالحقيقةدليلذكاءوإبداع،يثبتأنّهيبنينظامأنحويّاخاصّابه،وليسمجردترديدلمايسمع.

2- فرضيةالفطريّةوجهازاكتسابااللّغة (LAD)

وهيالفكرةالأساس في نظريّة تشومسكي، حيثيرىأنّالإنسانيولدوهومزوّدبقدرةفطريّةخاصةلاكتسابااللغة،وأطلقعلىهذهالقدرةاسم "جهازاكتسابااللّغة(Language Acquisition Device - LAD)هذا الجهازهوآليةعصبيّةافتراضيةفيالدّماغالبشريتؤهّله لتقبّلالمعلوماتاللّغويةالواردةمنالبيئةالمحيطةبهومعالجتهابكفاءةعالية،والحجةالأقوىلدعمهذهالفرضيّةه ي " فقرالمثير "(التي أشرنا إليها في موضع سابق)،ومفادها"

أنّاللّغةالتييتعرضلهاالطّفل(بخصائصها)

لايمكنأنتفسّربمفردهاالنّظامااللّغويالمعقّدوالكاملالذييبنيهاالطّفلفيفترة وجيزة"

3- القواعد الكليّة (Universal Grammar)

يرى تشومسكي أنّجهازاكتسابااللّغةيحتويعلى "القواعدالكليّة" المتمثّلة في "مجموعةالمبادئوالشّروطوالقيودالمجردةالتيتشتركفيهاجميعاللّغاتالبشريةالممكنة"[1] إنهابمثابة "النّحوالفطري"

الذييحدّدشكلاللّغةالإنسانيةالممكنة،فعلسبيلالمثالكلاللّغاتتحتويعلىأسماءوأفعال،وكلاللّغاتتشكّلأ سئلة،وهكذا،ودورالطّفلليستعلماللّغةمنالصّفربلهوأشبهبعمليةضبط لجهازهالفطريليتوافقمعخصائصاللّغةالمحدّدةالتييسمعهافيبيئته.

4- الكفايةاللّغويةوالأداءاللّغوي (Competence & Performance)

ميّز تشومسكي بين:

- **الكفاية(Competence)** وهيمعرفةالمتكلّم- المستمعالمثاليالضمنيّةوغيرالواعيةبنظاملغتهوقواعدها،وهيالقدرةالكامنة،والمعرفةالمجرّدةبالنّظامال لّغوي.
- **الأداء**

(**Performance**)وهوالاستخداماالفعليللّغةفيمواقفحقيقيّة،ويتأثّرالأداءبعواملكثيرةغير لغويةمثل: الإرهاق،التّوتر،ضعفالذاكرة،زلّاتاللّسان وغيرها.

[1]- الفاسي الفهري، اللّسانيات واللّغة العربيّة، نماذج تركيبيّة ودلاليّة، دار توبقال للنّشر والتّوزيع 2000م، ص55.

ويرىتشومسكيأنموضوععلماللّغة، والتّعليميجبأنيكون "الكفاية" وليس "الأداء"، وهذايعنيأنالهدفيجبأنيكونتنميةالمعرفةالدّاخليةبالقواعدلدىالمتعلّم،وليسمجرّدتدريبهعلىتكرار الجمل المحفوظة.

5- الإبداعيّة اللّغوية (Language Creativity)

تؤكدالنّظريةالعقليةأنّالسّمةالجوهريّةللّغةهي "الإبداعية" أو "الإنتاجية"،فكلمتحدّثباللّغةقادرعلىإنتاجوفهمعددلانهائيمنالجملالجديدةالتيلميسمعهاأويقلهامنقبل،هذهالحقيقةوحدهاكفيلة بإلغاءالفكرةالسّلوكيةالقائلةبأنّاللّغةهيمخزونمحدودمنالاستجاباتالتيتمتعلّمهاوتعزيزها،فاللّغةليستنظامامغلقا،بلهينظاممفتوحومولّد.

ثالثا/ تعلّم اللّغة وفق النّظريّة العقليّة

تجاوز تشومسكي ما أقرّهأصحابالنّزعةالسّلوكيةخاصةثورندايك (Thorndike) وبلومفيلد (Bloomfield) مناعتباراللّغةمجموعةعاداتيتم تعلّمها بالمحاولةوالخطأعبر قوانينالإشراطوالتّعزيزوغيرها،ليتبنى مفهوم"الكفايةاللّغويةالفطرية" التيتحيلإلىالنّموذجالذّهنيالذييوجدداخلبنياتالدّماغالبشريليمنحالفردالقدرةعلىفهماللّغةوإنتاجها،وإلىالاستعداداللّغويالذيينموويتعززمنخلالالتّفاعلمعالبيئةليعينعلىاكتسابوتخزينالمعلوماتوتكوينقواعداللّغةعلىمراحلحتىتصلإلىالاكتمالوالثّبات."[1]

وقد تجلّت مبادئ تعلّم اللّغة في نظريّته كما يلي:

- إنّ المصطلح الأكثر دقّة في النّظريّة هو الاكتساب (Acquisition) وليس التعلّم (Learning)، واللّغة مثلهامثل أي سلوك

[1]- أم هاني رحماني، التعلّم الذاتي وأثره في التّحصيل اللّغوي لدى المتعلّمين، أطروحة دكتوراه في اللّغة والأدب العربي، جامعة البليدة 02، 2018م، ص175.

آخر(نموالذّراعينأوالقدرةعلىالمشي...)هيعمليةنضجبيولوجيتتمبرمجتهامسبقا،في حين أنّ دور البيئةيتمثّل في توفير المدخلات اللّغويةاللّازمة للنّمو والتطوّر.

- إنّ السّلوكاللّغويليسسلسلةمنالاستجاباتللمثيرات،بلهوتعبيرخارجي (أداء) عننظامداخليمنالقواعد (قدرة)،فالطّفللايتعلمجملابليتعلّمنظامالتوليدالجمل.
- إنّ قضيّة الفطريّة تدعّم فكرة أنّ مراحلاكتسابااللّغةهيمراحلعالميةوثابتةالتّرتيبعندجميعأطفالالعالم،بغضالنّظرعناللّغةأوالثّقافة،مما يعكسجدولًازمنيابيولوجياللنّضج:
  - المناغاة.
  - مرحلة الكلمة الواحدة.
  - مرحلة الكلمتين.
  - الكلام التّلغرافي.
- إنّ أسباب الأمراض الكلاميّة (كالحبسة اللّغويّة) منمنظوربيولوجي لا تعودإلىتعلمّخاطئ،بلإلىخللأوتلففيالجهازالعصبيّالمركزيّ،وتحديدافيمناطقالدّماغالمسؤولةعناللغة (مثلمنطقةبروكاالمسؤولةعنالإنتاج،ومنطقةفيرنيكهالمسؤولةعنالفهم)،وهذاما يدعمبقوّةفكرةأناللّغةلهاأساسبيولوجيدماغيمحدد.

ثالثا/التّطبيقاتالتّربويةللنّظريّة فيتعليماللّغة

لقدكانلأفكارتشومسكيتأثيرعميق(وإنكانغيرمباشر)

فيطرائقالتّدريسوأدوارالمعلّموالمتعلّموالنّظرةإلىالأخطاء، ويمكننا تلخيص ذلك في النّقاط الآتية:

1- التحوّلفيأهدافتعليماللّغة

- منتكوينالعاداتإلىبناءالمعرفة: لميعدالهدف من تعليم اللّغة هو مساعدةالمتعلّمعلىتكوينعاداتلغويّةآليةعبرالتّكرار، بلأصبحمساعدته علىبناء "كفايتهاللغّوية"، أيفهمواستيعابالنّظامالقاعديللّغةالهدفبشكليمكّنهمناستخدامهابإبداعيّة.
- التركّيزعلىالقواعدالمولّدة:

بدلامنحفظجملكاملة، يركزالتّعليمالعقليعلىمساعدةالمتعلّمعلىفهمالقواعدالأساسيّةالتيتمكنهمن "توليد" عددلانهائيّمنالجملالصّحيحةبنفسه.

2- الأدوارالجديدةللمعلّموالمتعلّم

لميعدالمتعلّممقلّداسلبيّاأوصفحةًبيضاء، بلأصبحكائناًمفكّراونشطايقومبشكلواعٍأوغيرواعٍ

- ببناءالفرضيّاتحولكيفيةعملاللّغةالهدف.
- اختبارالفرضيّاتمنخلالاستخداماللّغة.
- تعديلالفرضيّاتبناءًعلىالتّغذيةالرّاجعةالتييتلقاها.

أمّا المعلمفقد أصبح دوره المرشد والميسّر الذي يقوم:

- تقديمبياناتلغويةواضحة: يعرضأمثلةمنظّمةتساعدالمتعلّمعلىاكتشافالقاعدة.
- إثارةالتّفكير: يطرحأسئلةتوجهالمتعلّمنحوفهمالبنيةاللّغوية.
- خلقبيئةللتّجريب: يشجّعالمتعلّمعلىاستخداماللّغةواختبارفرضيّاتهدونخوف.

3- طبيعةالأنشطةالتعليميّة

- التّدريباتالمعرفيّةبدلامنالتّدريبات الآلية: تماستبدالالتّدريباتالآليةالتي لاتتطلّبتفكيرابالتّدريباتذاتالمعنى،

والتّدريباتالتّواصليةالأوليّةالتيتتطلّبمنالمتعلّمفهممايقولهواتخاذقرارات.

- أنشطة حلّالمشكلاتاللّغوية: كأن تقدّمللمتعلّمينمجموعةمنالجمل (بعضهاصحيحوبعضهاخاطئ) ويُطلبمنهماكتشافالقاعدةبأنفسهم،أوتقدّم لهمقاعدةويُطلبمنهمتوليدجملجديدةبناءًعليها.

- الوعيبالقواعد: علىعكسالطّريقةالسمعية-الشفويةأصبحالشّرحالواعيللقواعدالنّحويةأمرًامقبولاًومرغوبافيه.

4- النظرةإلىالأخطاءوتحليلها

لعلّهذاهوالإسهامالتربّويالأكثرأهميةللنظريةالعقلية حيث:

- الخطأفي النّموذجالسّلوكي قصور وضعف تجب معالجته فورالأنهيشكّلعادةسيئة لدى المتعلّمبينما هو في النّموذج العقليّظاهرةطبيعيّة،ومنطقية،بل وحتميّة.
- الأخطاءليستعشوائية،بلهيمنهجيّة تكشف عنالنّظامااللغّويالمؤقتالذيبناهاالمتعلّمفيعقله أثناء تعامله مع اللّغة.
- منتصحيحالأخطاءإلىتحليلها:بدلاًمنمجردشطبالمعلّم للخطأ،يجبعليه تحليله وفهم سببه: هل هو بسببتداخلمع اللّغةالأم؟أم بسبب تعميمخاطئلقاعدةفياللّغةالهدف؟أم غيرها من الأسباب،من أجلتقديمالعلاجالمناسب.

رابعا/تقييممنقديللنّظريةالعقليّةوتطبيقاتها

علىالرغممنالثّورةالهائلةالتيأحدثتها النّظرية العقليّة غير أنّها -وكأينظرية كبرى-أبانت عننقاطقوةونقاطضعفكانت سببًا في ظهورنظرياتجديدة:

1- الإسهاماتالجوهرية:

- إعادةالاعتبارللعقل: أعادتالنّظريةالعقليةالمتعلّمإلىمركزالتّعليمككائنمفكّرونشط.
- تفسيرالإبداعية: قدّمتالتفسيرالمقنعالوحيدلقدرةالإنسانعلىإنتاجوفهمجمللانهائية.

- دورإيجابيّللمتعلّم: حولتالمتعلممنمتلقٍسلبيإلىمشاركفعّالفيبناءالمعرفة.
- نظرةثوريةللأخطاء:

قدّمتإطاراًإيجابياًومنطقياًلفهمأخطاءالمتعلّمين،مماأثرمجالالتّقويموالعلاج.

- أساسللنّظرياتاللّاحقة:

مهدتالطّريقلظهورالنّظرياتالمعرفيةالأوسعوالمناهجالتوّاصلية،التيوإناختلفتمعهاإلّا أنّهابنتعلىأساسهاالمتمثّلفيأهميةالعمليّاتالذّهنية.

2- نقاطالضعف

- الغموض والطّبيعة الافتراضية: انتقدكثير من الباحثينالمفاهيمالأساسيةللنّظرية خاصّة "جهازاكتسابباللّغة" و"القواعدالكليّة" لكونهامفاهيمغامضةومجرّدةللغاية،فهيكياناتافتراضيّةلايمكنملاحظتهاأوقياسهامباشرة،ممايجعل منالصعبإثباتهاأودحضهاتجريبيّا،وهذايتعارضمعشروطالنّظريةالعلميةالدّقيقة،وكما أشار بعضهم إلى أنّ وصفنتائج النّظريّةبأنهاغيركافيةيعودإلىأنهاتفسّرمايحدثلكنّهالاتوضحكيفيةحدوثهعلىالمستوىالعصبي.
- التّركيزالمفرطعلىالبنية

النّحوية:انتقدتالنّظريةالعقليّةوخاصّةفيمراحلهاالأولى،لتركيزهاالشّديدعلىالقواعدالنّحويةوالبنيةا لصّوريةللّغة،وإهمالهاللجوانبالأخرىكالمعنى، والاستخدامفيالسّياقالاجتماعي.

- التّركيزعلىالمتكلّمالمثالي:

إنفكرةدراسةالقدرةلدىمتكلّم/مستمعمثاليفيبيئةمتجانسةهيفكرةبعيدةعنالواقعاللّغويالفعليالذي يتّسمبالتنوّعوالاختلافوالتعدّدية.

- التّركيز على الحدس: إنّ "إيلاء الحدس سلطة فعليّة في الحكم أمر فيه لبس، لأنه معرّض للخطأ شأنه شأن الملاحظة، وبالتالي لا يمكن أن ينفّذ بشكل بنّاء على النحو طالما أنه كذلك."[1]
- إهمال الجانب الاجتماعي والتّواصلي: نموذج تشومسكي للمتكلّم-المستمع المثالي هو نموذج مجرّد ومعزول عن المجتمع، فاللّغة ليست مجرد نظام قواعد، بل هي أداة للتّواصل والتّفاعل الاجتماعي، وهذا القصور هو الذي أدّى مباشرة إلى ظهور "المنهج الاتصالي" كردّ فعل.
- الفجوة بين اكتساب اللّغة الأولى وتعلّم اللّغة الثّانية: ركّزت النّظرية بشكل أساسي على اكتساب الطّفل للغته الأم، وتطبيق نفس المبادئ بشكل مباشر على متعلّم لغة أجنبية بالغ، وهو في بيئة صفيّة هو أمر إشكالي، حيث تختلف القدرات والدّوافع، وحتّى تأثيرات اللّغة الأم.

وكخلاصة يمكننا القول بأنّ النظريّة العقليّة لم تكن مجرّد نظرية جديدة فحسب، بل كانت بمثابة تحوّل فكري فتح آفاقا جديدة لدراسة اللّغة والعقل البشري، وأدّى إلى تحرير تعليم اللّغة من الإطار الآلي الذي ضبطها تبنيا للنّموذج السّلوكي، إلى الإطار الدّينامي ذي البُعد الفكري والإنساني.

ورغم أنها لم تقدم حلولا نهائيّة لجميع مشكلات تعليم اللّغات، إلاّ أنّها مهّدت الطريق لكلّ ما جاء بعدها من تطوّر في الحقل التّربوي، كما أنّ الكثير من المبادئ مثل: المتعلّم كائن نشط، والأخطاء دليل على التعلّم، والهدف من التعلّم هو بناء نظام معرفي داخلي، وغيرها كلها مبادئ جوهرية مدينة بالفضل للنّظرية العقليّة.

قائمة المراجع

- محمد عودة الريماوي، وآخرون علم النّفس العام، ط2، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان 2006م.

[1]- أم هاني رحماني، التعلّم الذاتي وأثره في التّحصيل اللّغوي لدى المتعلّمين، مرجع سابق، ص176.

- أمهانيرحماني،التعلّمالذاتيوأثرهفيالتّحصيلاللّغويلدىالمتعلّمين،أطروحةدكتوراهفياللّغةوالأدبالعربي ،جامعةالبليدة 02، 2018م.
- الفاسيالفهري،اللّسانياتواللّغةالعربيّة،نماذجتركيبيّةودلاليّة،دارتوبقاللنّشروالتّوزيع 2000م.

المحاضرة الثانية عشرة

النظريّة المعرفيّة وتطبيقاتها على تعلّم اللّغة

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: -يشرح مبادئ النظريّة المعرفيّة ويبيّن خصائص التعلّم وفق النّظريتين الجشطلتيّة والبنائيّة. -يميّز بين المفاهيم الأساسيّة للنظريتين، ومراحل النّمو عند بياجيه. -يوظّف مبادئ التعلّم بالاستبصار في تحليل مواقف واقعيّة لتعليم اللّغة. - يقدّر أهميّة البعد البنائي في تعلّم اللّغة.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: -معرفة عامّة بمحدّدات الاتّجاه السّلوكي ومواطن قصوره في تفسير التعلّم. -إلماما أوّليا ببعض المفاهيم الأساسيّة (الاستبصار، البناء، النّمو المعرفي). -وعيا بمفهوم النّمو العقلي عند التعلّم وأثره في

- يدرك القيمة التربويّة للنّظرية المعرفيّة في تعلّم اللّغة وتعليمها.	اكتساب المعارف.

تمهيد: شهدت السّاحة العلميّة بالولايات المتّحدة الأمريكيّة أواخر ستّينيات القرن العشرين تحوّلا جوهريّا تمثّل في ظهور النّظرية المعرفيّة التي تعدّ اتّجاها في علم النّفس برز ليقوّض هيمنة النّموذج السّلوكي وتطبيقاته المتعدّدة في ذلك الحقل، وقد امتدّ أثرها إلى ميدان تعليم اللّغات حيث كان المنهج السّمعيّ الشّفاهي (وليد السّلوكية الاشتراطية والنّظريّة التّوزيعيّة اللّسانية) هو المهيمن على الممارسات التعليميّة، قبل أن يفسح المجال لمقاربات أكثر اهتماما بالبنية المعرفيّة للمتعلّم، وبعمليّات المعالجة الذّهنية للّغة.

لقد حاولت هذه النّظريّة تفسير التعلّم منخلالالتّركيزعلىجملةالعملياتالمعرفيّةالداخليّةللمتعلّم (الفهم،الانتباه،الذاكرة،معالجةالمعلومات)،وسعتإلىالإجابةعنأسئلةمهمّة مثل:

- كيفيستقبلالفردالمعلومات؟
- كيفيعالجها؟
- كيفيخزّنها؟
- كيفيسترجعهاليعيداستعمالها؟

وقدأسّسأصحابها لعمليّةالتعلّممبناءً علىمبدأالتّشابهبينالعمليّاتالمعرفيّةالتيتحدثفيذهنالفرد،والعمليّاتالتيتحدثفيالحاسوبالآلي،واعتبروها:

- سيرورةداخليةتحدثفيالدّماغنتيجةتفاعل الفردمععناصرالبيئةالمحيطة.
- نشاطًاذهنيّاقائمًاعلىعمليّاتعقليّةنشطة (الإدراكوالفهموالاستنباط).
- تنظيمًاللبنياتالمعرفيّةوتشكيلا لهاوفقوجهاتخاصة.

وفيهذاالتّصورتضاربشديدمعتوجّهاتالنّظريّةالسّلوكيّةالتيتعتبرالتعلّمآليةترابطيّةخارجيّةتخضعلمثيراتالبيئةالمحيطة،في الوقت الذي تراه المعرفيّة

عمليةداخليةعقليّةتحدثلدىالمتعلّم،حيثيستقبلالمعلوماتوينظّمهاوفقمايمتلكهمنمقدراتعقليّةواستراتيجيا تمعرفيّة،ثميوظفهافيالوضعيّاتوالمواقفالمختلفةبناءًعلىوعيهبها.

وسنحاول في هذه المحاضرة الكشف أكثر عن هذا التصوّر، وسنركّز على أهمّ نموذجين معرفيّين كان لهما التّأثير المباشر في مناهج تعليم اللّغة وهما: النّظرية الجشطلتيّة، والنظريّة البنائيّة وحتّى يتيسّر لنا بسط الحديث عنهما سنحدّد أوّلا المبادئ الأساسيّة للنّظرية المعرفيّة.

أوّلا/ المبادئ الأساسية للنظريّة المعرفيّة

لقد قامتالثّورةالمعرفيةعلىمجموعةمنالافتراضاتالتيشكّلتقطيعةمعالفكرالسّلوك، تمثّلت في:

- التّركيزعلىالعمليّاتالعقليّة: يرى أصحاب الاتّجاه المعرفي أنّ موضوععلمالنّفسيجبأنيكونالعمليّاتالذهنيّةالدّاخلية (Mental Processes)، وأنّه يمكن دراستها بشكلعلميّغيرمباشرمنخلالالاستدلالعليهامنالسّلوك.
- التعلّمهوتغيّرفيالمعرفة: إنّ التعلّمعند المعرفيّين ليسمجرّدتغيّرفيالسّلوك،بلهو "تغيّرفيالبنىالمعرفيّةللفردنتيجةالمعالجةالعقليّةللمعلومات" حيث عمليات الفهموالإدراكوالاستبصارهيجوهرالتعلمّ.
- المتعلّمكائننشط: إنّ المتعلّمليسمتلقّياسلبيا كما أشار إليه أصحاب النّموذج السّلوكي،بلهومشاركنشطيبحثعنالمعلومات،وينظّمها،ويربطهابخبراتهالسّابقة،ليبنيتمثلّاتهالذ هنيّةالخاصة به.
- الكلّأكبرمنمجموعالأجزاء: علىعكسالسّلوكيةالتيحلّلتالسّلوكإلىوحداتبسيطة (مثير– استجابة)،تؤكّدالمعرفيّة،وخاصةالجشطالت،علىأهمية "البنية" و"التّنظيم" الكلّيللمعرفة.

ثانيا/ النظريّة الجشطالتيّة (Gestalt Theory)

"نظريّة في التّفكير وحلّ المشكلات"[1] نشأتفيألمانيافيمطلعالقرنالعشرينعلىيدمجموعةمنالعلماءأبرزهمماكسفرتهايمر (M. Wertheimer)،وكورتكوفكا (K. Koffka)، وولفجانجكوهلر (W. Kohler)،وكيرت ليفن (K. Lewin)وجاءتكردّفعلمباشرعلىالنّظرياتالارتباطيةوالسّلوكيةالتيكانتتفكّكالظواهرالنّفسيةالمعقّدة (كالإدراكوالتعلّم) إلىعناصرهاالأوليةالبسيطة(مثير، استجابة)، وقد كان شعارالجشطالتيّينهو "الكلّيختلفعنمجموعأجزائه(The whole is different from the sum of its parts)،

وهذايعنيأنإدراكناللأشياءوتنظيمناهايتمّفيصيغأوأشكالكليّةمتكاملة،وليسكأجزاءمنفصلة، ومن مفاهيمها:

- **الجشطالت (Gestalt)**:وهي كلمةألمانيّةلايوجدلهامقابلدقيقفيالعربيّةأوالإنجليزية،ولكنّهاتعني "الصّيغة،أوالشّكل،أوالنّمط،أوالتّنظيمالكلّي"، أو " الكلّ المنظّم ...أو النّظام الذي تكون فيه الأجزاء المكوّنة له مترابطة ترابطًا ديناميّا فيما بينها."[2]والكلّ في نظر الجشطلتيّين هو " نظام مترابط باتّساق، مكوّن من أجزاء متفاعلة، وهو منطقيّا ومعرفيّا سابق لأجزائه."[3]
- **البنية (Structure)**:يرى أصحاب هذه النظريّة أنكلموقفتعليميّأومشكلةلها "بنية" داخلية،والتعلّملايحدثإلّاعندمايدركالمتعلّمهذهالبنيةوالعلاقاتالقائمةبينعناصرالموقف.
- **الاستبصار (Insight)**: وهوالمفهومالمركزيفيتفسيرالجشطالتللتعلّموخاصةفيحلّالمشكلاتوالاستبصارهوالإدراكالفجائي

[1]- نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، 62.

[2]- مصطفى ناصف، نظريّات التعلّم، مرجع سابق، ص204

[3]- المرجع السّابق، ص62.

للحلّ، أوالفهمالمفاجئللعلاقاتالتيتربطبينأجزاءالمشكلة، ممايؤدييإلىالوصولإلىالحلّ، وقدأظهرتت جاربكوهلرالشّهيرةعلىالشّمبانزي (مثلالقردسلطان) كيفأنالحيوانبعدفترةمنالتأمّليدركفجأةالعلاقةبينالصّناديقوالعصيّوالموزالمعلّقفيالسّقف، فيقومبحلّالمشكلةدفعةواحدة، وليسعنطريقالمحاولةوالخطأالعشوائيّة كماقالثورندايك. يقول بوحساين في هذا السّياق: إنّ الاستبصار "تصوّر شموليّ لكيفية مخصوصة تنتظم فيها عناصر الإشكال، بحيث يؤدّي الرّبط بينها إلى الحلّ المناسب، وإذا كان الأمر كذلك فنحن بعيدون كلّ البعد عن التعلّم القائم على الرّبط بين الوحدات المعزولة بمحاولات عشوائيّة يقود الاختزال الدّارويني فيها إلى فصل الاستجابة السّليمة، وناءون أيضا عن الاستجابات الآلية التي يتعيّن تدعيم ما يتوافق منها والسّلوك المتوقّع وفقًا لنمط ذريّ مفصّل مرتّب مسبقًا."[1]

- **الفهموالتّنظيموإعادةالتّنظيم:** إنّ التعلّمهوعمليةفهم، وهذاالفهمهونتيجةلتنظيمالمجالالإدراكي، فعندمانواجهمشكلةيكونمجالناالإدراكيفيحالةمنالتوتّروعدمالتنظيم، والاستبصارهوعمليةإعادةتنظيملهذاالمجالبحيثتتّضحالعلاقاتوتظهرالحلول.
- **الانتقال (Transfer):** إنّ التعلّم القائمعلىالاستبصاروالفهميمكننقلهبسهولةإلىمواقفجديدةومشابهة، لأنالمتعلّملميحفظحلًمشكلةمعينة، بلفهم "المبدأ" أو "البنية" الكامنةوراءالحلّ.
- **الدّافعية الأصليّة (Intrinsic Motivation):** الدّافعللتعلّممفينظريةالجشطالتهودافعداخليينبعمنحالةالتوتّرالمعرفيّالتيتخلقهاالمشكلةالمعترضة ،وإنالرّغبةفيالحلّ أوالوصولإلى"جشطلت جيّد" بتعبير الجشطلتيّين هيالمحركالأساسيالذي يقود التعلّم.

[1]- نصر الدّين بوحساين، مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص74-75.

2-خصائص الاستبصار

يتميّز الاستبصار بجملة من الخصائص التي يمكن أن نحصرها فيما يلي:

- " تتدخّل القدرات العقليّة وكذلك عامل النّضج إلى حدّ بعيد في حدوث الاستبصار"[1]فكلّما ارتفع مستوى ذكاء الفرد ازدادت قدرته على معالجة المشكلات وتحليل مكوّناتها وتركيبها، وكلّما تعزّز نضجه المعرفيّ كان ذلك داعما يستثمره في مختلف مراحل التعلّم.
- يتطلّب التعلّم بالاستبصار امتلاك قدر من الخبرات التي تكوّن نماذج معرفيّة ذهنيّة يستغلّها المتعلّم لإعادة تنظيم عناصر الموقف الجديدة، وفهم العلاقات القائمة بين مكوّناتها، بما يهيّئ الفرص للوصول إلى حلول فعّالة.
- "يرتبط الاستبصار بالتعلّم التّجريبي للموقف، فهو ممكن إذا وفقط إذا كان الموقف التّعليميّ منظّما"[2]يُتيح ملاحظة جميع العناصر بوضوح، الأمر الذي يوفّر للمتعلّم فرصا ملائمة لإعادة تنظيمها بما يقود إلى الحلّ المطلوب.
- يحدث التعلّم بالاستبصار عقب فترة من البحث والاستقصاء، وهو في ذلك يشبه التعلّم بالمحاولة والخطأ، غير أنّه لا يساويه، ومن الخطأ الاعتقاد بأنّهما لا يختلفان عن بعضهما البعض طالما أنّهما يعتمدان على التّجريب، لأنّ "الاستبصار يولّد نوعًا من التعقّل؛ حيث يمكن للمتعلّم أن يختبر الحلول ويجرّبها حتّى ما كان منها فاشلا، بينما تتّسم المحاولة والخطأ بالعشوائية، فإذا ما حصل السّلوك المتوقّع حصل بالصّدفة."[3]

[1]- نصر الدّين بوحسابن، مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص79.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- المرجع نفسه، ص80.

- تتّسم الحلول النّاتجة عن الاستبصار بسهولة تكرارها نظرًا لسرعة هذا النّمط من التعلّم مقارنة بالتعلّم القائم على المحاولة والخطأ، إذ يُتيح الإدراك الكليّ للعلاقات بين عناصر الموقف إمكانية استرجاع الحلّ وتطبيقه في مواقف مشابهة.
- عندما يتحقّق التعلّم بالاستبصار لأوّل مرّة تزداد احتمالية اللّجوء غليه مرّة أخرى، إذ يتمكّن الفرد من توظيف ما توصّل إليه في الموقف الأوّل لمعالجة مواقف جديدة ذات طبيعة مشابهة.

3- خصائص التعلّم بالاستبصار

يتميّزالتعلّمبالاستبصار فيالنّظريةالجشطالتيّة بالخصائص التّالية:

- الانتقالمنمرحلةماقبلالحلّإلىالحلّانتقالافجائيّا: فالتعلّمبالاستبصارليستدريجيا.
- الأداءالقائمعلىالاستبصارخالٍمنالأخطاء: فبمجرّدإدراكالحليقومالكائنبتنفيذهبسلاسة.
- الحلّالذييتمّالتوصّلإليهبالاستبصاريُحتفظبهلمدةطويلة.
- المبدأالذييُكتشفبالاستبصاريمكنتطبيقهبسهولةفيمواقفأخرى.[1]

4- التّطبيقات التّربوية للنّظرية الجشطالتيّة

من أهمّ التّطبيقات التّربويّ للنّظريّة الجشطالتيّة نذكر:

- طريقةالتعلّمالكليّة:

يجبتقديمالموضوعاتبشكلكلّيأولا لإعطاءفكرةعامّةعنالبنية،ثمالانتقالإلىتحليلالأجزاء،وهذاما يعرفب "الطريقةالكليّةفيالقراءة".

- التّركيزعلىالمعنىوالفهم: يجبعلىالمعلمأنيساعدالمتعلّمينعلىفهمالموضوعاتالتعليميّة وليسمجردحفظهاعنظهرقلب.

[1]- عماد عبد الرّحيم الزّغلول، نظريّات التعلّم، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، 2010م، ص143.

- تنظيمالمادّةالدراسيّة:

يجبتنظيمالمادّةبشكليبرزالعلاقاتبينعناصرها،باستخداماالخرائطالمفاهيميّةوالمخطّطاتالتيتساعدالمتعلّمينعلىإدراك "الجشطالت" الكلّيللموضوع.

- تفعيلالمعرفةالسّابقة:

إنربطالمعلوماتالجديدةبالمعارفالموجودةمسبقاًفيالذاكرةطويلةالمدىهوأهماستراتيجيةلتعلمذيمعنى ،يجبأنيبدأالدرسدائماًباستثارةمايعرفهالمتعلّمون عنالموضوع.

- التعلمبالاكتشاف: تشجيعالمتعلّمينعلىاكتشافالحلولبأنفسهممنخلال "التّخطيطالجيدللمشكلات"،وتهيئتهابطريقةتساعدعلىحدوثالاستبصار.

- المنهجيّة السّمعيّة البصريّة: ساهمت الجشطلتية بتأثيرها العميق في " تأسيس المنهجية السّمعية البصريّة من خلال رفض التعليم الآلي والمفرط للوحدات المنعزلة المفصولة عن السّياق الفعلي الذي يتمّ فيه استغلالها في الأحوال العادية للتّخاطب، فالسّياق هو الذي يحدّد ويضبط معنى الوحدات داخله."[1]

5- الانتقادات التي وجّهت للنّظريّة الجشطالتيّة

ردّ العديد من الباحثين الفضل "للنّظرية الجشطلتيّة في إعطاء علم النّفس كعلم قوّة دفع جديدة من خلال إعادة تأكيد صحّة الاتّجاهات التّربوية السّائدة آنذاك مثل المنهج المتكامل والتّأكيد على شخصية الفرد المتكاملة اجتماعيّا وغيرها"[2]،غير أنّها وكغيرها من النظريّات العلميّة لاقت انتقادات تعلّقت خاصّة بـ:

- غموضبعضالمفاهيم: فمفهوم "الاستبصار" نفسهرغمجاذبيته،يظلغامضاًإلىحدما،لأنّهيصفمايحدث،لكنّهلايفسرالآلياتالعصبيّةوالمعرفيّةالدّقيقةالتيتكمنوراءه.

[1]- نصر الدّين بوحساين، مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص83.

[2]- مصطفى ناصف، نظريّات التعلّم، مرجع سابق، ص30.

- صعوبةالقياسالكميّ: نتائج الجشطلتغيرقابلةللتّكميمبشكلدقيق،ممايجعلمنالصّعبالتّحققمنبعضفرضياتهابشكلتجريبيصا رممقارنةبالسّلوكية.
- لاتفسركلأنواعالتعلمّ:

النظريّةمناسبةجدّاالتفسيرحلالمشكلاتالمعقّدة،ولكنهاقدلاتكونالتفسيرالأفضللتعلّمالمهاراتا لحركيّةالبسيطة،أوحفظالمعلوماتالواقعيةالتيتتطلّبالتّكراروالممارسة.

- الاتجاهنحوالفردانية: ركزتالجشطلتيّةبشكلكبيرعلىمايحدثداخل دماغالفرد،وأهملتإلىحدمادورالسّياقالاجتماعيوالثّقافيوالتّفاعلمعالآخرينفيبناءالمعرفة.

ثالثا/ النّظريّة البنائيّة (Constructivism Theory)

تعتبر"نظريةالنّموالمعرفي"لعالمالنّفسوالفيلسوف السويسري"جانبياجيه" (Jean Piaget)إحدى أهمّ النّظريّات التي غيّرت الفكر التّربوي الحديث، حيث كانالسّؤالالمهيمنقبله هو:كيفيمكنأننملأعقلاالطّفلبالمعرفة؟لكنبياجيه غيّر منحاه إلى: كيفيبنيالطّفلفهمهللعالمبنفسه؟ وقد كانتإجابتهعن هذا السّؤال ثورةحقيقيّة قلبت معها كلّ المفاهيم،فالطفلليسوعاءًسلبياتُصبّفيهاالمعرفة،وليسصفحةًبيضاءتنقشعليهاالتّجربةماتشاء؛ إنّماهوبنّاء نشطيبنيهياكلهاالمعرفيّةشيئا فشيئامنخلالتفاعلهالمستمرّمعالبيئة،وقد كانت هذهالفكرةالعميقةفيمضمونهاهيجوهرمايُعرفبـ"النّظرية البنائيّة" (Constructivism) التييعتبربياجيهرائدها ومؤسّسها.

1- جوهرالنظريّة/البنائيّةكفلسفةوآلياتللنّموالمعرفي

إنمفتاحفهمتطبيقاتبياجيهفيأيمجال-بمافيذلكاللّغة- هوفهملنظريتّهالعامّةأولافبياجيهلميكنعالمللغةبلكانعالمإبستمولوجياالوراثة(أيأنّهكانمهتماًبمعرفةأصلالم عرفةوتطوّرها) وكان عمله منصبّا حول

"البحثعنالعواملوالميكانيزماتالتيتساعدعلىنموالمعارفلدىالأفراد." لذلك لم تكن نظريتهنظريةتعلّمبالمعنىالضيّق،بلهينظريةشاملة "للنّموالمعرفيّ" تعدّ اللّغة إحدى ثمارها.

- **المعرفة كبناء:** رفضبياجيهموقفينفلسفيّينكانا سائدينفيتفسيرالمعرفة وهما:الموقفالفطريّ (Nativism)الذييرىأنأصحابه أنّ المعرفةموروثة،والموقفالتّجريبيّ (Empiricism) الذي يرىأصحابه أنالمعرفةنستخمنالواقعالخارجي،وتبنّى مقابل ذلك موقفا بنائيّايرىأنّالمعرفةتُبنى، فالفرد يولدولديهدافعيةفطريةلفهمالعالمالمنحوله،

"وعوضأنيستقبلالمعلوماتوالخبراتمنهبسلبيّةيبنيهاهوبنفسهبفاعليةوإيجابيةعنطريقالفهم،وعبر إحداثالتّعديلاتاللّازمة علىالمعارفالسّابقةحتىتتوافقوتتكاملوالمعارفالجديدة"[1] واعتبر "بياجيه" أنّ المصدر الأساسي للمعرفة هو الدّماغ، أمّا العوامل والمؤثرات البيئيّة "فإنها لا تعدو كونها محدّدات تعلم خارجية، كما أنها لا تمثل أكثر من مصدر واحد منمصادرها."[2]

وجوهرفكرة البناء عند بياجيههوأنالعقللايعكسالواقعبشكلسلبي،بلينظّمهويفسّرهويبنينماذجعقليّةعنه،وهذهالنّماذجأو "الخطاطات (Schemas) "ليستثابتة،بلتتغيروتتطوّرباستمرارعبرالخبرة،وتشير الخطاطة إلى التنظيم المعرفي الذي يستخدمه الفرد لتمثيل العالم والتّفاعل معه.

–وظيفة المعرفة: رأى بياجيه أنّالوظيفة الأساسيّة للمعرفة هي "التكيّف مع تنظيم العالم التجّريبي (المحسوس) وخدمته."[3] وأنّ الحكم عليها لا يتأسّس على مدى مطابقتها لحقيقة الوجود المطلق للأشياء، بل لكونها تساعد الفرد على تسيير حياته معرفيا، وعلى تفسير ما يمر به من خبرات تشكّل لديه ضغوطا معرفية،وقد عبر "جلاسر فيلد"عن هذا بالقول:"تحدد أحد أهم الملامح الثّورية البنائية في تأكيدها على أنّ المعرفة ليست صادقة ولا يجب أن تكون

[1]- Kerka Sandra, Constructivisme, Workplace Learning, Vocational éducation, Eric Digest 1997, P37.

[2]– مصطفى ناصف، نظريّات التعلّم، مرجع سابق، ص 282.

[3]– حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة، 2006م، ص34.

كذلك،بمعنى أن تقابل حقيقة الوجود المطلق؛ إذ يكفي أن تكون نفعية بمعنى أن توائم الضّغوط الخبرية التي تحدّ من إمكانات وقدرات الكائن الراغب في المعرفة على الفعل والتفكير."[1]

- **الآلياتالوظيفيّةللنّموالمعرفي:** يرى بياجيه أنّ المعرفةتنشألدىالفردانطلاقامنمجموعالأفعالالتييقومبهاأثناءتفاعلهمعمعطياتالمحيط " ليتكيّفويتوافقمعها،ويحققحالةتوازنهالذّاتيعبرآليتيالتمثّلوالمواءمة،"[2] ويعدّ التّنظيم والتكيّف الوظيفتين الأساسيتين الموجّهتين للنّمو المعرفي طيلة حياة الفرد حيث:

- **التّنظيم** (**Organization**): هو ميلفطريلدىالفردلدمجوترتيبخطاطاتهالعقليّةفيأنظمةمعرفيّةمتماسكةومترابطة،فالطّفللايمتلك خطاطاتمعزولةبلينظمهافيبنيةأعلى (مثلخطاطةالإمساكبالقلمووضعهعلى الورقة للكتابة)، ورأى بياجيه أنّ اللّغة نفسهامثالرائعلىالتّنظيم،حيثينظمالطّفلالأصواتفيكلمات،والكلماتفيجمل،والجملفيخطا بمتماسك.
- **التكيّف** (**Adaptation**): هو ميلالفردللتواؤممعبيئته،ويحدثالتكيّفمنخلالعمليّتينمتكاملتينومتلازمتين هما:
- التمثّل (Assimilation): هو "عمليةعقليّةمسؤولةعناستعمالالمعلوماتالجديدةمنالبيئةودمجها ضمن البنىالمعرفيّةالموجودةلدىالفرد"[3]دونتغييرهذهالبنى.
- المواءمة (Accommodation): وهي العمليةالتي يلجأ إليها الفرد لتغييرأوتعديلالبنىالمعرفيةالموجودةاستجابةللمعلوماتأوالخبراتالجديدةالتيلاتتواءممعها.

---

[1]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2]- جان بياجيه، سيكولوجية الذّكاء، ترجمة يولان إيمانويل، عويدات للنشر والطباعة، لبنان، 2002م، ص35.

[3]- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع سابق، ص90.

- **التّوازن (Equilibration)**: وتعدّ هذهيالآليةالمحرّكللنموّالمعرفيّبأكمله، حيثيربيباجيهأنالكائنالحييسعدائماًإلىحالةمنالتّوازنالمعرفي،وأنّه عندمايواجهموقفاجديدايمكنهالتّعاملمعهمنخلالخططاتهاالحالية (التمثّل) فإنّه يكونفيحالةاتزان،ولكنعندمايواجهموقفامحيّراأومشكلةلاتستطيعخططاتهاالحاليةتفسيرها، فإنهيدخلفيحالةمنلاتوازن(صراعمعرفيّ) تدفعه بقوّةإلىالبحثعنحلّمنخلالعمليةالمواءمة،أيتطويرخططاتجديدةأوتعديلالقديمةللوصولإلىحالةا تزانجديدةأكثرتطوراًوقوة.

2-مراحل النّمو المعرفي عند بياجيه وعلاقتها باللّغة

منأبرزإسهاماتبياجيهفي هذا السّياق هووصفهللنّموالمعرفيّكسلسلةمنالمراحلالمتتابعةوالثابتةالتييمربهاجميعالأطفال (وإنكانتسرعةالمرورتختلفمنطفللآخر)، حيث تتميّزكلمرحلةببنيةتفكيرمختلفةنوعياعنسابقتها،هذهالبنيةهيالتيتحدّدمايمكنللطّفلأنيفهمهويتعلمه،بم افيذلكاللغة.[1]

2-1 المرحلةالحسيّة-الحركيّة(منالولادةإلىسنتين)

- خصائصالتّفكير: في هذه المرحلة يفهمالطّفلالعالممنخلالحواسّه وأفعالهالجسديّةالمباشرة، ويعدّ الإنجازالأكبرفيها"فكرة استمرارية الأشياء وانتظامها في العالم المحسوس"[2]؛ أيإدراكالطّفلأنالأشياءتستمرّفيالوجودحتىلواختفتعنحواسه.

[1]- للاستزادة ينظر: جان بياجيه، الإبستمولوجيا التّكوينية، ترجمة وتقديم السيد نفادي، مراجعة محمد علي أبو ريان، دار التكوين دمشق 2004م.

[2]- نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، 64.

- العلاقةباللّغة: تكون اللّغةغائبةفيمعظمهذهالمرحلة،ولكنفينهايتها (حوالي 18 شهراً)،تبدأ "الوظيفةالرّمزية" (Symbolic Function)،بالظّهور وهيالقدرةعلىاستخدامشيءليمثّلشيئاًآخرغائبا،وتعدّ الكلماتالأولىأوّلتجلٍلهذهالوظيفة.

2-2 مرحلةماقبلالعمليّات(قبل الإجرائيّة) (من 2 إلى 7 سنوات)

- خصائصالتّفكير: في هذه المرحلة تنموالوظيفةالرّمزيةبشكلهائل،ويظهراللّعبالتخيّليوالرّسم،لكنّتفكيرالطفليبقىمقيّدا نتيجة:
  - ✓ التّمركزحولالذات:

    حيثيربالطّفلالعالمنموجهةنظرهفقطويجدصعوبةفيفهموجهاتنظرالآخرين.
  - ✓ الإحيائية: حيثيعتقدأنالجماداتحيّةولهامشاعر.
  - ✓ غيابمفهومالاحتفاظ: حيثلايدركأنكميّةالسائللاتتغيربتغيرشكلالإناء.
- العلاقةباللّغة:تعدّ هذه المرحلة مرحلةالانفجاراللّغوي، حيث يكتسبالطّفلالمفرداتوالقواعدبوتيرةمذهلة،لكنّلغته فيها -حسببياجيه- تعكستفكيرهالمتمركزحولذاته

"الكلاممتمركزحولالذّات"،حيثيتحدّثالطّفلبصوتعالٍدونأنيوجّهكلامهلأحدأويهتمبماإذاكانأحديستمعإليه،ويربياجيهأنّهذاالنوعمنالكلاميستواصليّابلهومجرّدتفكيربصوتعال،وأنّه يضمحلتدريجياًليحلّمحلّهالكلامالاجتماعي.

2-3 مرحلةالعمليّاتالإجرائيّة (من 7 إلى 12سنة)

- **خصائصالتّفكير**:يصبحالطفل في هذه المرحلةقادراًعلىالتّفكيرالمنطقي،ولكنفقطعندالتّعاملمعأشياءومواقفماديّةومحسوسةيمكنهرؤيتها أواللّعب بها،ويكتسبمفاهيمالاحتفاظ،والتّصنيف (القدرةعلىتصنيفالأشياءفيفئات)،والتّسلسل.

- **العلاقةباللّغة**: يصبحاستخداماالطفلللّغةأكثرمنطقيّةواجتماعيّة، حيثيفهمالتّوريةوالنّكتالتيتعتمدعلىالمعانيالمزدوجة،ويصبحقادراًعلىفهم،واستخداماالتّراكيبالل حويّةالأكثرتعقيدا (مثلصيغةالمبنيللمجهول) وهيالسّمةالمميزةلهذهالمرحلة. كما يستطيعفهمالعلاقاتالمنطقيّةالتيتعبّرعنهاأدواتالرّبطمثل "لأن"، "إذا... فإن"، "علىالرغممن".

3-4 مرحلةالعمليّاتالمجرّدة/الصورية(من 12 سنةفمافوق)

- **خصائصالتّفكير**: في هذه المرحلة يصلالطّفلإلىأعلىمستوياتالتّفكير، حيثيصبحقادراعلىالتّفكيرالمجرّد (التعاملمعالأفكاروالمفاهيمالتيليسلهامقابلمادي)،والتّفكيرالفرضي-الاستنباطي (وضعالفرضياتواختبارهابشكلمنهجي).
- **العلاقةباللّغة**: يصلاستخدامهللّغةإلىأقصىدرجاتالنّضج، حيث يصبحقادرًاعلىفهم،واستخداماللّغةالمجازية (الاستعاراتوالتّشبيهات) بشكلكامل، وعلى تحليلالنّصوصالأدبيّة،وفهمالقضاياالفلسفيّة،وبناءالحججالمنطقيّةالمعقدة.

3-المبادئ التّربوية المشتقّة من نظريّة بياجيه

علىالرّغممنأنبياجيهلميكتببشكلمباشرعنتعليماللّغة،إلاأننظريتهبرؤاها المتميّزة حولكيفيةبناءالطّفلللمعرفة استطاعت أن تكونإطاراًفلسفياًمهمّا، وأن تقدّم مجموعةمنالمبادئالتّوجيهيةالتييمكنتطبيقهافيالفصولالدّراسيةخاصّةفيتعليماللّغةالأمولعلّ أهمّها:

- التعلّممعمليّةبناءنشطة:

يجبأنيكونالمتعلّممفاعلاونشطا،يستكشف،ويجرب،فالمعرفةالتييبنيهابنفسههيالمعرفةالحقيقيّة.

- مبدأالجاهزيةوالتوافقمعالمرحلة:

يجبأننتناسبالموادوالمهامالتعليميّةمعالمرحلةالنّمائيةللمتعلّم،فتقديممفاهيمتتجاوزقدراتهالمعرفيّةالحاليةهومضيعةللوقتوالجهد.

- خلقحالةاللّاتوازنالمعرفي:

التعلّملايحدثإلاعندمايتمتحديالبنىالمعرفيّةالحاليةللمتعلّم،ودورالمعلمهوتصميممواقفومشكلاتمحيرةومدهشةتدفعالمتعلّمإلىالتّفكيروإعادةبناءالفهم.

- أهميّةالتفاعلمعالبيئةالماديّة: خاصّةفيالمراحلالأولى،حيث يعدّالتّفاعلالحسيالمباشرمعالأشياءوالموادأمرامهمّالبناءالمفاهيمالأساسيّةالتيستعبرعنهااللّغةلاحقا .

- التعلّممعمليّةاجتماعية: علىالرغممنأنبياجيهركزعلىالبناءالفردي،إلّاأنهأكّد علىأهميةالتّفاعلمعالأقران،فالنّقاشمعزميللهوجهةنظرمختلفةهومصدرقويّللّاتوازنالمعرفي،لأنهيجبرالطّفلعلىإعادةالنظرفيتمركزهحولذاته.

4-تطبيقاتالنّظريةفيتعليماللّغة

➢ تعليمالمفرداتوالمفاهيم:

- الرّبطبالخبرةالمباشرة: حيث التّجربة الحسيّة تسبق التّسمية اللّغوية، فبدلاًمنتعليمكلمة "ثقيل" و"خفيف" منخلالالصّور مثلا،يعطىالمتعلّمأشياءمختلفةليحملهاويقارنبين أوزانها ثمّ تسميتها.
- استخداماالمحسوسات: لتعليممفاهيمالعلاقاتالمكانية (فوق،تحت،بين)،يستخدم المتعلّمأشياءحقيقيّة (مكعبات،دمى) ويقومبتحريكهاووضعهافيأماكنمختلفةثميصفمايفعله.

➢ تعليمالقواعدالنّحوية:

- المنهجالاستقرائيوالاكتشافالموجّه: بدلاًمنتقديمالقاعدةالنّحويةبشكلمجرّدثمأمثلةعنها (المنهجالاستنباطي)،يقدّم المعلّم للمتعلّمين (فيمرحلةالعمليّاتالماديةومابعدها) مجموعةمنالجملالتيتجسّدالقاعدة،ويطرحعليهمأسئلةتوجّههملاكتشافالقاعدةبأنفسهم،و هذاما يحاكيعمليّةالبناءالطبيعيّةللمعرفة، فلتعليمقاعدة "الفاعلمرفوع"،يمكنللمعلّمأنيقدمجملاًمثل "لعبَالولدُ"، "قرأتِالبنتُ"، "نجحَالمجتهدُ" ثمّ يسأل: "ماالحركةالتيتظهرعلىآخرالكلمةالتي أُسند إليها الفعل؟"
- تجنّبالتّحليلالنّحويالمجرّدفيالمراحلالمبكرة:

مطالبةالمتعلّمفيمرحلةماقبلالعمليّاتبتحليلجملةنحوياًبشكلكاملهوأمريتجاوزقدراته،لأنهيتطلب تفكيراًصوريّا مجرّدا.

➢ **تنميةمهاراتالقراءةوالاستيعاب:**

- التّركيزعلىبناءالمعنى: يجبتشجيعالمتعلّمعلىربطمايقرأهبخبراتهومعارفهالسّابقة،فأسئلةمثل "هلحدثلكشيءمشابه؟" أو "بماذايذكركهذا؟" مهمّة جدّا في بناء المعاني.
- الاستيعابكعمليةمواءمة: عندمايواجهالمتعلّم القارئمعلومةفيالنّصتتناقضمعمعرفتهالسّابقةفإنهيدخلفيحالةلاتوازن، لذا علىالمعلّمأنيساعدهفيحلهذاالصّراعوبناءفهمجديدأكثرتكاملا.

➢ **النّظرةإلىالأخطاءاللّغوية:**

- الأخطاءمؤشّرات التّفكير: لا يجب علىالمعلّمأن ينظرإلىالخطأنظرة سلبيّة لأنّه دليل على أنّ المتعلّم يحاول بناء نظامه اللّغوي، فلو قال مثلا "أناذهبتُإلىالمدرسةأمسوسوفألعب" فهو مؤشرعلىأنّهيفكّربشكلمنطقيولكنّهيطبققاعدة "المستقبل" بشكلمفرط.
- التّصحيحغيرالمباشر: بدلامنالقول "خطأ" على المثال السّابق بإمكان المعلّمأنيعيدصياغةالجملةبشكلصحيحكنموذجلغوي (أنت

تقصدأنكذهبتإلىالمدرسةأمسولعبتهناك؟هذاجيّد)، هذاما يوفّرللمتعلّمبياناتجديدةتساعدهعلىمواءمةقاعدتهالذّهنيةدونإحباط.

5-تقييمنقديلنظريةبياجيهفيتعليماللّغة

على الرّغم من الرّؤى الجديدة والإضافات التي قدّمتها نظريّة بياجيه إلّا أنّها قد واجهت بعض الانتقادات، خاصةعندمحاولةتطبيقهافيسياقاتتعليميّةمعقدةمثلتعليماللّغةالثانية، ويمكننا حصر إسهاماتها، ونقاط ضعفها فيما يلي:

أ/ الإسهامات:

- المتعلّمالنشط: إنّ الإسهامالأكبرلبياجيههوتحويلهللمتعلّممنمتلقٍسلبيللمعرفة إلىبان نشطلها،وهذهالفكرةهيأساسالتربيةالحديثة.
- التركيزعلىالفهم: لقدأسهمتنظريةبياجيهفي تحرير التعليم منهوسالحفظوالتلقين،إلىالفهمالعميقوبناءالمعنى، وهو أهمّ ما يقوم عليه التعليم.
- مبدأالجاهزيّة: نبهتنظريّة بياجيه إلىأهميةالتوافقبينالمنهاجوقدراتالمتعلّمالمعرفية،ممايجنّبالمتعلّمينالفشلوالإحباط.
- النظرةالإيجابيةللأخطاء: قدمتنظريّة بياجيه إطاراًعلمياًلفهمأخطاءالمتعلّمين،مماحوّلهامنمصدرللخجلإلىمصدرللتشخيصوالعلاج.

ب/جوانبالقصور

- إهمالدوراللّغةفيتطويرالفكر: وهذاهوالنقدالرئيسيالذيوجههفيغوتسكيوغيره لبياجيه،فهو قدرأناللغةتابعةللفكر،بينماأثبتتالكثيرمنالأبحاثأناللّغةأداةقويةلتنظيمالتفكيروتطويره،فتعلّممفردا تجديدةومفاهيملغويةيمكنأنيساعدالمتعلمعلىالتفكيربطرقجديدة.

- التّقليلمنشأنالتّفاعلالاجتماعي:

ركّزبياجيهعلىتفاعلالطّفلمعالعالمالمادي،وأهملبشكلكبيردورالتّفاعلالاجتماعيوتوجيهالكبارفيا لنّموالمعرفيواللغّوي،فتعليماللّغةبطبيعتهوعمليةاجتماعيةتفاعليّةبالدّرجةالأولى.

- صلابةنظريّةالمراحل: انتقدالكثيرونفكرةالمراحلالثّابتةوالعالمية التي قدّمها بياجيه،وأشارواإلىأنالنمّوالمعرفيأكثراستمراريةوتأثرابالخبرةالثّقافيةوالتعليميّةممافترضهبياجيه.

- صعوبةالتّطبيقفيتعليماللّغةالثّانية: رأى الكثيرون أننظريةبياجيهمناسبةجدّالتفسيراكتسابواللّغةالأولىلدىالطّفل،لكنتطبيقهاعلىالمتعلّمالبالغللغةثا انيةيثيرإشكاليات كثيرة،فالمتعلمالبالغ (مثلاطالبجامعييتعلملغة ثانية) هوناضجمعرفيا (فيمرحلةالعملياتالمجردة)،ولكنهمبتدئلغويا،

وهنالايمكنالقولإنمعرفتهتحدّمنلغته،بلالعكسهوالصحيح،كماأنهيعتمدعلىاستراتيجياتتعلموا عيةتختلفتماماعنالاكتساب التّلقائي.

وحاصل ما سبق أنّ أفكار بياجيه كانت حجر الأساس للتّربية الحديثة المتمركزة حول المتعلّم، والقاعدة الجوهريّة التي زوّدتها بالأدوات المفاهيميّة التي حوّلت التعلّم من كونه "نقلا" إلى اعتباره "بناءً"، وإن كانت نظرة بياجيه لدور اللّغة والتّفاعل الاجتماعي قاصرة، فإنّ من جاء بعده (خاصّة فيغوتسكي) قد استطاع طرح البديل الذي يسدّ الفراغ في هذا الجانب، وهو ما سنحاول تفصيل الحديث عنه في المحاضرة القادمة.

قائمة المراجع

- أمهانيرحماني،التعلّمالذاتيوأثرهفيالتّحصيلاللّغويلدىالمتعلّمين،أطروحةدكتوراهفياللّغةوالأدبالعر بي،جامعةالبليدة 02، 2018م.
- جانبياجيه،الإبستمولوجياالتّكوينية،ترجمةوتقديمالسيدنفادي،مراجعةمحمدعليأبوريان،دارالتكو ينمشق 2004م.

- جانبياجيه، سيكولوجيةالذّكاء، ترجمةيولانإيمانويل، عويداتللنشروالطباعة، لبنان، 2002م.
- حسنحسينزيتون، كمالعبدالحميدزيتون، التعلّموالتدريسمنمنظورالنظريةالبنائيةالطبعةالثانية، عالم الكتب، القاهرة، 2006م.
- عمادعبدالرّحيمالزّغلول، نظريّاتالتعلّم، دارالشّروقللنّشروالتّوزيع، عمان، 2010م.
- مصطفىناصف، نظريّاتالتعلّم

(دراسةمقارنة)، ترجمةعليحسينحجاج، منشوراتعالمالمعرفةالكويتأكتوبر 1999م.
- نايفخرما، عليحجّاج، اللّغاتالأجنبيّةتعليمهاوتعلّمها، عالمالمعرفة، الكويت، 1988م.
- نايفخرما، عليحجّاج، اللّغاتالأجنبيّةتعليمهاوتعلّمها، عالمالمعرفة، الكويت، 1988م.
- نصرالدّينبوحساين، مدخلإلىاللّسانياتالتّطبيقيّة (تعليميّاتاللّغات)، الأمللنّشروالتّوزيعالجزائر، 2012م.
- Kerka Sandra, Constructivisme, Workplace Learning, Vocational éducation, Eric Digest 1997.

المحاضرة الثّالثة عشرة

المقاربات التّفاعلية الاجتماعيّة الخاصّة بتعلّم اللّغة

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: - يوضّحالأساس القاعدي للنظريّة التّفاعليّة الاجتماعيّة. - يميّز بين المفاهيم الأساسيّة للمقاربة التّفاعليّة. -يوظّف مبادئ النظريّة في تحليل وضعيّات لتعليم اللّغة.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: -معرفة عامّة بمبادئ النظريّة المعرفيّة. -إلماما أوّليا بأثر التّفاعل الاجتماعي واللّغة في تكوين المعرفة. -وعيا بدور المتعلّم في بناء معارفه من خلال الممارسة. -قدرة على الرّبط بين النّشاط الذّهني والخبرة الاجتماعيّة في

- يقدّر أهميّة التّفاعل الاجتماعي في اكتساب اللّغة.	سياق التعلّم.

تمهيد: لقد استعرضنا في المحاضرات السّابقة كبرياتالنّظرياتالتيحاولت تفسير التعلّم، ورأينا كيف أنّ المدرسةالسّلوكيةقدنظرتإلىالمتعلّمبوصفه كائنامستجيباللمثيراتالبيئيّة، بينما نظرت إليهاالمدرسةالمعرفيّةبوصفه معالجانشطاللمعلومات، وفي محاضرة اليوم سننتقل إلى نموذج ثالث انتقل فيه التّركيز من الفرد منعزلا (سواء كان مستجيبًا أو مفكّرا) إلىما يحدث "بين الأفراد"، وهي المقاربات التّفاعلية والاجتماعيّة.

إنّ هذه المقاربات تؤكّد أنالتعلّم(وخاصّةتعلّماللّغة)ليسفعلافرديا منعزلا، بلهونتاجاجتماعيبامتياز، وأنالعقلالبشريّلايتطورإلّامنخلالالتّفاعلوالحواروالتّعاونمعالآخرين، وسنحاول فيما يلي بسط الحديث أكثر عن هذه الفرضيات، كما سنقف عند:

- الأسسالنّظريةللمقارباتالاجتماعيّة-الثّقافية، وعلىرأسهاأفكاررائد هذهالمدرسة، ليفيجوتسكي (Lev Vygotsky).
- استكشافالمفاهيمالمحوريّةالتيقدمتهاهذهالمقاربة.
- تطبيقاتهذهالمقاربةعلىتعلّماللغة (خاصّة فرضيّة التّفاعل) التيتعتبرالجسرالرّابط بينالنّظريةالاجتماعيّةوالممارسةالصفيّة.
- الآثارالتّربويةالعمليّةلهذهالمقاربةعلىدوركلمنالمدرّسوالمتعلّم، والأنشطةالتعليميّة.

أوّلا/ الفكرة الجوهريّة للمقاربات الاجتماعيّة-الثّقافية

إذاكانتالسّلوكيةقدنظرتإلىالتعلّمكاستجابة، والمعرفيّة كمعالجة، فإنّالمقاربةالاجتماعيّة-الثّقافية(Sociocultural Approach) قد نظرت إليه "كمشاركةفيممارسةاجتماعيّة"، إنهاترىأن

"الفكرليسكيانامستقلا، بلهونتاجيتشكّلويتطوّرمنخلالتفاعلالفردمعالأدواتالثّقافية،والفاعلينالاجتم اعيينفيمحيطه."[1]

والفكرةالجوهريةلما سبق هيأنالوظائفالعقليّةالعليا (كالتّفكيرالمنطقي،والانتباهالإرادي،وحلّالمشكلات وغيرها) لاتنبعمنداخلالفرد،بلتنشأأوّلافيالفضاءالاجتماعي (فيالحواروالتّفاعلمعالآخرين)ثميدمجهاالفردتدريجيّالتصبحجزءًامنتفكيرهالدّاخلي،وعليه فإنّ التعلّمهوعمليةانتقالمنالمستوىبالبين-نفسي (Inter-psychological) (ما يحدث على المستوى الاجتماعي)، إلىالمستوىالدّاخل-نفسي (Intra-psychological) (ما يحدث داخل الشّخص).

ثانيا/ نظرية فيجوتسكي الاجتماعيّة الثّقافية

يعتبرعالمالنّفسالرّوسيليفيجوتسكي (1896-1934) المؤسّسالحقيقيلهذاالتيّار،ورغمأنهكانمعاصرالبياجيه،إلاأنأعمالهلمتعرفإلافيالغربإلابعدعقود،لكنّهأحد ثتتأثيرًاهائلاًعندماكتشافها، من مبادئها الأساسيّة:

- الوساطة (Mediation): يرى فيغوتسكيأنتفاعلالإنسانمعالعالمالخارجيّ ليستفاعلا مباشرابلتتوسطهدائما "أدوات" هي على نوعين:
  - أدواتماديّة: كالكتاب،والحاسوب، والآلة وغيرها.
  - أدواتنفسيةأورمزيّة:

وهيالأهم،وعلىرأسهااللّغة،بالإضافةإلىالأعداد،والخرائط،والفن.واللّغةعندفيغوتسكيليستم جردأداةللتّعبيرعنالفكر،بلهيالأداةالتيتشكّله فالطّفليتعلمالتّفكيرمنخلالالحوارمعالكبار.

[1]- مصطفى محسن، في المسألة التربوية، مرجع سابق، ص155.

- الأصلالاجتماعيّللنّمو: يرى فيجوتسكي أنّ كلوظيفةعقليةعليّافينموالطّفلتظهرمرّتين: أولاًعلىالمستوىالاجتماعي (بينالأشخاص)،ثمثانياعلىالمستوىالفردي (داخلالطفل).
- دورالآخرالأكثرللنّمو: يرى فيجوتسكي أنّ النّموالعقليلايحدثمنفراغ،بليتطلّبمساعدةوتوجيهامنشخص أو أشخاصأكثرخبرة،سواءكانمعلّما،أوأبا،أوحتّىزميلاأكثركفاءة.

ثالثا/ المفاهيم الإجرائيّة لنظريّة فيجوتسكي

بناءًعلىالمبادئ السّابقةقدّمفيغوتسكيعددا من المفاهيمالإجرائيةّالتي أصبحتمنأهمأدواتالتّحليلوالتّخطيطفيالتربية، ويتمثّل أبرزها في:

1- منطقة النّمو القريب (Zone of Proximal Development)

لعلّهذاالمفهومهو الأكثرشهرةوأهمية في نظريّة فيغوتسكي،ويعرّفهبأنّه "المسافةبينمستوىالنّموالفعليللفردكمايتحدّدبقدرتهعلىحلالمشكلاتبشكلمستقل،ومستوىالنّموالممكن كمايتحددبقدرتهعلىحلّالمشكلاتبتوجيهمنالكبار،أوبالتّعاونمعأقرانأكثركفاءة"[1]، ولهذا المفهوم أهمية كبيرة في التّربية حيث إنّه:

- يحدّد ماهوقابللللتعلّم: يجبأنيركّزالتّعليمعلىمالايستطيعالمتعلّمفعلهلوحده،ولكنهيستطيعفعلهبمساعدة الآخرين،فالتّعليمالجيّدهوالذييسبقالنّمووقوده.
- يجعلالتعلّمعمليّةتفاعلية: لايمكنتحديدمنطقة النّمو القريب إلّامنخلالالتّفاعل،فالمدرّسيكتشفحدودالمتعلّموإمكانيّاتهمنخلالالحوارمعهومساعدته.
- يعيدتعريفالتّقويم: التّقويمالحقيقيليسفقطقياسمايعرفهالمتعلّم (النموّالفعلي)،بلقياسقدرتهعلىالتعلّمبمساعدة (النّموالممكن).

[1]- نقلا عن: فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التّربوي، مرجع سابق، ص315.

2- السقالات التعليميّة (الدّعامات) (Scaffolding)

في الحقيقة أنّ هذا المصطلح هذاالمفهوملميستخدمهفيغوتسكيمباشرة،بلصاغهتلميذهجيرومبرونر (Jerome Bruner) ويمثّلالجانبالعمليلتطبيقفكرة(منطقة النّمو القريب ZPD). والمقصود به "مجموعأشكالالدّعموالمساعدةالمؤقّتةالتييقدّمهاالخبير (المدرّس) للمبتدئ (المتعلّم) لتمكينهمنإنجازمهمّةتفوققدراتهاالحالية،ثميتمسحبهذاالدّعمتدريجياكلماازدادتكفاءةالمتعلّم" (بنحسينفرج،طرقالتدريسفيالقرنالواحدوالعشرين،ص210)، وتأخذ هذه السقالات أشكالا متعدّدة:

- تبسيطالمهمّة.
- جذبانتباهالمتعلّمإلىالجوانبالمهمّة.
- تقديمنماذجلكيفيةالأداء.
- طرحأسئلةموجّهة.
- تقديمتغذيةراجعة.

رابعا/ فرضيّة التّفاعل في تعلّم اللّغة (The Interaction Hypothesis)

إذاكانفيجوتسكيقدقدّمالإطارالنّظريالعام للمقاربة الاجتماعيّة-الثّقافية،فإناللّسانياالتّطبيقيمايكللونج (Michael Long) أخذهذهالأفكاروطبّقهابشكلمباشرعلىمجالتعلّماللّغةالثّانية،مقدّما "فرضيّةالتّفاعل" كردّوتطويرلفرضيّةالمدخلاتلستيفن كراشن (سبق وأشرنا إليها) وذلك بالانتقال:

- **منالمُدخلاتالمفهومةإلىالتّفاعلالمفهوم:** يتّفقلونجمعكراشنعلىأنّالمدخلاتالمفهومة (Comprehensible Input)ضروريةللاكتساب،لكنّهفي المقابل يطرحسؤالاجوهريّا: كيفتصبحالمدخلاتمفهومة؟

يجيبلونجبأنهذاالايحدثفقطمنخلالتبسيطالمدرسللغته،بليحدثبشكلأكثرفعّاليةمنخلال"التّفاو ض على المعنى" (Negotiation of Meaning)والذي يتمّأثناءالتّفاعلاالحقيقيبينالمتعلّموشريكهفيالحوار.والتّفاعلليسمجردممارسةللّغة،بلهوتكييفالمد خلاتلجعلهاملائمةلمستوى المتعلّم،ممايسهّلعمليةالاكتساب.

- **آلياتالتّفاوضعلىالمعنى**:عندمايحدثسوءفهمفيالحوار،يلجأالمتفاعلونإلىاستراتيجياتلتصحيح المسار،مثل:

- طلبات التّوضيح (Clarification requests): مثل: عفوًا، ماذاتقصدبكلمة...؟
- فحص التّأكيد (Confirmation checks): ماذا تقصدأننقول...؟،يعيدالمتعلّمصياغةمافهمهللتأكّد.
- فحص الفهم (Comprehension checks): هلفهمت؟"، "واضح؟"

- **فوائدالتّفاعلديداكتيكيّا**: يجعل التّفاعل ديداكتيكيّا

- المدخلاتمفهومة:

عندمايطلبالمتعلّمتوضيحاً،فإنشريكهيعيدصياغةالكلامبشكلأبسطوأوضح.

- يجذبالانتباهللشّكلاللّغوي:

عمليةالتّفاوضتجبرالمتعلّمعلىالانتباهإلىالفجوةبينمايريدقولهوبينماقالهفعلاً،ممايساعدهعلىملا حظةالأشكالاللّغويةالصحيحة.

- يوفرتغذيةراجعةضمنيّة:

إعادةصياغةالشّريكلجملةالمتعلمبشكلصحيحتعتبرتغذيةراجعةمناسبةوغيرمباشرة.

- يدفعالمتعلّمللإنتاج:التّفاعليجبر المتعلّم علىمحاولةإنتاجلغةأكثردقّةووضوحا.

خامسا/ تطبيقات النظريّة في تعليم اللّغات

يؤدّي تبنّيالمقارباتالتفّاعليةوالاجتماعيّةإلى تغييروجهالفصلالدّراسيبالكامل، من حيث:

1- تغييردورالمدرّس: لميعدالمدرسملقّناأوشارحاللقواعد،بلأصبحميسّرا للتّفاعلوشريكا في الحوار، ومصمّما للمهام التعاونيّة، دوره هوخلقالفرصالتيتجعلالمتعلّمينيتفاعلونويتفاوضونعلىالمعنى.

2- تغييردورالمتعلّم: لميعدالمتعلممستقبلا سلبيّابلأصبحمشاركا نشطا ومتعاونا معأقرانه، ومفاوضا على المعنى، إنّهالمسؤولجزئيّاعنتعلّمهوتعلّممزملائه.

3- أهميّةالتعلّمالتعاوني (Cooperative Learning):

يصبحالعملفيمجموعاتصغيرةأوأزواجهوالنّمطالسّائدفيالفصل،لأنه "يزيدمنحجمالوقتالمخصّصللكلاملكلمتعلّم،ويخفّضمنرهبةالتحدّثأمامالفصلكلّه،ويوفرفر صاحقيقيّةللتّفاوضعلىالمعنى"[1] (ينظر: الدريج،الكفاياتفيالتّعليم،ص101).

4- التّعليمالقائمعلىالمهام (Task-Based Language Teaching):

تعتبرهذهالطّريقةهيالتّجسيدالأمثلللمقاربةالتّفاعلية،فبدلاًمنالتركّيزعلىبنيةلغويّةمعينة،يتمتق ديممهمّةواقعيّةللمتعلّمين يتطلّب إنجازها استخداماللّغةوالتّفاعلوالتفاوض،وبذلك تتعدّى اللغةكونها غاية في ذاتها إلى كونها وسيلةلإنجازالمهمّة.

قائمة المراجع

- فؤادأبوحطب،آمالصادق،علمالنفسالتّربوي،ط5،مكتبةالأنجلوالمصرية،القاهرة، 2000م.
- مصطفىمحسن،فيالمسألةالتربوية: نحومنظورسوسيولوجيمنفتح. ط1،المركزالثّقافيالعربيبيروت، 2002م.
- محمّدالدريج،الكفاياتفيالتّعليم:

منأجلتأسيسعلميللمنهاجالمندمج،سلسلةالمعرفةللجميع،الرّباط، 2009م.

[1] ينظر: محمد الدريج، الكفايات في التّعليم، مرجع سابق، ص101

المحاضرة الرّابعة عشرة

التعلّم بواسطة المشروعات

الأهداف	المكتسبات القبليّة
بعد نهاية المحاضرة يفترض أن يكون الطّالب قادرا على أن: - يشرح مفهوم التعلّم بواسطة المشروعات ويبيّن اسسه النظريّة. - يميّز بين مراحل وخطوات تصميم مشروع تعليمي. -يوظّف مبادئ التعلّم بواسطة المشروعات في وصف وتحليل وضعيات تعليميّة للّغة.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: -إلماما أوليّا بالمقاربات الحديثة في التّعليم. -معرفة عامّة بمبادئ التعلّم النّشط، ودور المتعلّم في بناء المعارف. -وعيا بأهميّة الرّبط بين التعلّم والمواقف.

- يقدّر التعلّم بالمشروعات في ربط المدرسة بالواقع.	-قدرة على الرّبط

تمهيد: في محاضراتنا السّابقة رأينا كيف أنّ كل نظريّة من النّظريات المقدّمة قد أسهمت في تعميق فهمنا لعمليّة التعلّم، منخلال مجموعة المبادئ التي قدّمتها في تفسير كيفية حدوثه، لكن يبقى السّؤال المهمّ في هذا السّياق هو: كيفيمكن ترجمةهذهالمبادئالنّظريةإلىممارساتصفيةحقيقيّة؟

وكيفيمكنأنتحوّلالفصولالدّراسيةمنأماكنلتلقّيالمعرفةإلىمساحاتحيّةلإنتاجها؟

وإنّ الإجابةعنهذاالسؤالتكمنفيتبنياستراتيجياتوبيداغوجياتتتجاوزمسلّمةالتّعليمالتّقليدي إلى منطق التعلّم الحديث،ومنبينأقوىهذهالاستراتيجيّاتوأكثرهاتكاملاًهي "التعلّمبواسطةالمشروعات" أو "التعلّمالقائمعلىالمشاريع(Project-Based Learning) فهذهالمقاربةليستمجرد "طريقةتدريس"

جديدة،بلهيفلسفةتربويّةمتكاملة،ونموذجتنظيميّللتعلّميجعلمنالمشروعقلبالعمليّةالتعليميّة،لامجرّدنشاطتكميليأوترفيهي، وسنحاول في هذه المحاضرة الحيث أكثر عن هذه الاستراتيجيّة من خلال التّركيز على نقاط أساسية هي:

- ماهيةالتعلّمالقائمعلىالمشروعات،وتمييزهعنالمفهومالتّقليديللمشروع.
- المبادئوالخصائصالأساسيّةالتيتجعلمنالمشروعبيئةتعلّمأصيلةوفعالة.
- الخطواتالعمليّةلتصميموتنفيذمشروعتعليميناجح.
- أدوار كلمنالمدرّسوالمتعلّمفيبيئةالمشروعات.
- فوائدتطبيقهذهالمقاربةفيأنظمتناالتّعليمية، وتحدّياته.

أوّلا/ التعلّم القائم على المشروعات

كثيراًمايختلطمفهوم "التعلّمالقائمعلىالمشروعات" بـ "المشروع" وهو الممارسةالتقليديّةالتييكلففيهاالمدرّسالمتعلّمينبإنجازمشروعفينهايةالوحدةالدّراسيةكواجبمنزلي،هذاالخ لطشائعولكنّهجوهريّ،ويمكنتعريفالتعلّمالقائمعلىالمشروعاتبأنّه

"نموذجتعليميقومعلىانخراطالمتعلمينفيعمليةبحثواستقصاءمعمّقةومستمرةللإجابةعنسؤالمحوريّمعقّد،أو حلمشكلةحقيقيّة،ويتوجهذاالعملبإنتاجمنتجملموسأوعرضتقديميتمتقديمهلجمهورحقيقي"،

ويكمن الفرق بينه وبين "المشروع" في نمط التعلّم، حيث يتميّز الثّانيبمنطق: (تعلّم←طبّق)، أي تعلّم ثمّ طبّق ما تعلّمته فيتمرينأومشروع.

أماالأوّلفالنّمط معكوس (واجهالتحدّي←تعلّممنخلاله)، أي أنّالمشروعليستطبيقاًلماتمّتعلّمه،بلهوالسّياقالذييحدثفيهاالتعلّم،فالمتعلّمونيتعلّمونالمحتوىوالمهاراتلكييتم كّنوامنالإجابةعنالسؤالالمحوريوإنجازالمشروع.

ثانيا/ المبادئالأساسيّةللتعلّمالقائمعلىالمشروعات

لكييكونالمشروعأداةتعلّمحقيقيةوليسمجرّدنشاطعابر،يجبأنيتأسّسعلىمجموعةمنالمبادئالتيتضمنعمق هوأصالته،وقدحدّدخبراءالتّربية،مجموعةأساسيّة نذكر منها:

- محتوىمعرفيوأهدافمحوريةّ:

يجبأنيرتكزالمشروععلىأهدافتعليميّةأساسيةمنالمنهاجالدّراسي،فهوليسنشاطاترفيهيا،بلهووسي لةلتحقيقفهمعميقللمفاهيمالأساسيّة،وتنميةالكفاءاتالجوهرية.

- السّؤالالمحوري: وهوالقلب النّابض للمشروع، كنهه "سؤالمفتوح،ومثيرللتّفكير،ويتطلّباستقصاءًعميقاوتفكيرانقديّا من المتعلّمين،ولايمكنالإجابةعنهبنعمأولا أوبجملةقصيرة"[1]

[1]- محمد الدريج، الكفايات في التّعليم، مرجع سابق، ص151.

- البحثوالاستقصاءالمستمر:المشروعليسبحثاًسريعاًعنمعلوماتجاهزة،بلهو "عمليةاستقصاءمطوّلةيطرحفيهاالمتعلّمونأسئلتهمالخاصة،ويبحثونعنمصادرمتنوّعة،ويحلّلون المعلومات،ويطبّقونهاللإجابةعنالّسؤالالمحوري."[1]
- الأصالةوالواقعية:يجبأنيكونالمشروعمرتبطاًبعالمالمتعلّمينالحقيقي،ويتناولقضاياومشكلاتتهمهم،ويستخدمأدواتومناهجتشبهمايستخدمهالخبراءفيالميدان،هذهالأصالةتزيدمندافعيةالمتعلّمينوتجعلالتعلّمذامعنى.
- المرونة:رغمأنالمدرسيضعالإطارالعام للمشروع،إلّاأنالمشروعالناجحهو الذي يمنحالمتعلّمينهامشاًمنالحريّةفياتخاذالقراراتالمتعلّقةبمشروعهم، وهذا ما يزيد منمسؤوليّتهمومن سرعة انخراطهم.
- النّقد والمراجعة: إنّ التعلّمالحقيقييحدثمنخلالالتّغذيةالراجعة،وتتضمّنعمليةالمشروعمحطّاتمتعددةيقدمفيهاالمتعلّمونأعمالهالمزملائهموللمدرس، ويتلقّونتغذيةراجعةبناءة،ثميستخدمونهالمراجعةوتحسينعملهم،هذهالعمليةتعلّمهمتقبلالنّقد والمثابرةمنأجلتحسين التعلّم.
- المنتجالعام:يتوّجالمشروعبمنتجملموس (تقرير،فيلم،نموذج،حملةتوعية،تطبيقإلكتروني...)،والأهممن هذا هوأنّالمنتجلايقدّممللمدرسفقط،بليتمعرضهعلىجمهورحقيقيخارججدرانالفصلالدّراسي ممّايرفعمنمعاييرجودتهويزيدمنأهميةالعملدى المتعلّمين.

ثالثا/ مراحل وخطوات تصميم المشروع وتنفيذه

إنّتطبيقالتعلّمالقائمعلىالمشروعاتيتطلبتخطيطاًدقيقاًمنالمدرس،ويمكنتلخيصهذه العمليةفيالمراحلالتالية:

[1]- فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التّربوي، مرجع سابق، ص388.

1- التّخطيطوالتّصميم (قبلالمشروع)

- تحديدنواتجالتعلمّ: يحددالمدرّسالأهدافالمعرفيّةوالمهاريّةالأساسيةالتييريدتحقيقها.
- صياغةالفكرةأوالسّؤالالمحوري:

يحدّدالمدرّسفكرةمشروعأصيلةومثيرة،ويصوغسؤالاًمحورياًمهمّا.

- تصميمالمنتجالنّهائيوالتّقويم:

يحددالمدرّسشكلالمنتجالنّهائيالمطلوب،ويصمّمأدواتالتّقويمالتيسيستخدمهالتقييمعملالمتعلّ

مين.

- تخطيطالأنشطةوالدعامات:يرسمالمدرّسخريطةزمنيّةللمشروع،ويحدّدالأنشطةالرئيسيّةوالدّرو

سالمصغرةالتيسيقدمهاكدعم للمتعلّمين.

2- إطلاقالمشروع (بدايةالمشروع): وهيمرحلةحاسمةيقومالمدرّسفيها بإطلاقالمشروعمنخلال "حدثمدخل" مثيركعرضفيديو،أوطرحلغز،أو استضافة شخصية، ثميقدّمالسؤالالمحوريويبدأفيإثارةأسئلةالمتعلّمين.

3- تنفيذ المشروع: وهيأطولمرحلة،يعملالمتعلّمون فيها (غالباًفيمجموعات) علىالبحثوالاستقصاء،بينمايقومالمدرسب:

- التّيسيروالتّدريب: ينتقلبينالمجموعات،ويطرحأسئلةموجهة،ويقدمدعماًعندالحاجة.
- تقديمورشاتعمل: يقدمدروسامصغّرةوموجهةحولمهاراتأومفاهيمتحتاجهاالمجموعات.
- تنظيممحطاتالنقدوالمراجعة.

4- المرحلةالرابعة: العرضوالتقويم (نهايةالمشروع): يقومالمتعلّمون فيهابعرضمنتجاتهمالنّهائية، وتتضمنهذهالمرحلة:

- التّقويمالنّهائي: منقبلالمدرّسبناءًعلىسلالمالتّقويم.
- التّقويمالذّاتيوتقويمالأقران: يفكّرالمتعلّمونفيمسارتعلمّهم،ويقيمونأداءهموأداءزملائهم.

رابعا/ أدوار المدرّس والمتعلّم فيبيئةالمشروعات

إنالانتقالإلىالتعلّمالقائمعلىالمشروعاتهوتحولجذريفيثقافةالفصلوأدوارالمشاركينفيه، ويمكن تمييز هذه الأدوار في الجدول الآتي:

الدّور	في المشروع التّقليدي	في التعلّم القائم على المشروعات
المدرس	**ملقّن، مصدر المعرفة، المتحكم، مقوّم نهائي.**	**مخطط، ميسّر، مدرّب، شريك في التعلّم، مستشار.**
المتعلّم	**متلقٍ سلبي، مستهلك للمعرفة، منفّذ للتّعليمات، يعمل بمفرده.**	**باحث نشط، منتج للمعرفة، مدير لمشروعه، متعاون، متواصل.**

خامسا/ فوائد التعلّم القائم على المشروعات وأهمّ تحدّياته

1-الفوائد: يؤدّي التعلّم القائم على المشروعات إلى تحقيق فوائد كثيرة أهمّها:

- تعلمأعمقوأكثراستدامة: لأنالمعرفةتُبنىفيسياقأصيلوذيمعنى.
- تنميةالمهاراتالأساسيّة:مثلاالتّفكيرالنّقدي،حلّالمشكلات،التّعاون،التّواصل،والإبداع.
- زيادةالدّافعيةوالانخراط: لأنالمتعلّمينيعملونعلىحلمشكلاتحقيقيةويمتلكونحريةالاختيار.
- زيادة الفعالية من خلال ربطالمدرسةبالحياةوالمجتمع.

2-التحدّيات: من أهمّ التحدّيات التي يواجهها التعلّم القائم على المشروعات نذكر:

- الوقت: يتطلبوقتاًأطولمنالتّعليمالتّقليدي.
- إدارةالفصل: يتطلبمنالمدرسمهاراتعاليةفيإدارةالمجموعاتوالوقت.
- التّقويم: تقويمالمهاراتالمعقدةأصعبمنتقويماستدعاءالمعلومات.
- الموارد: قديتطلبمواردتعليميّة إضافية (تكنولوجية،خبراء...)
- مقاومةالتّغيير: منقبلالمدرّسينأوالمتعلّمين.

وحاصل ما سبق أنّ التعلّم بواسطةالمشروعاتليسمجرداستراتيجيةتستغلّ داخل الفصول الدّراسيّة فحسب بل هو فلسفة عمليّة تنقل الاهتمام من التّعليم الذييركّز على "المحتوى"

الذييجبتغطيته،إلىالتّعليمالذي يركّز على "المتعلّم" الذييجبتمكينه، وهو في جوهره تجسيدللمبادئالبنائيّةوالاجتماعيّةحيثلاتُنقلالمعرفة،بلتُبنى،وتُستخدملحلّمشكلاتحقيقيّة.

قائمة المراجع

- فؤادأبوحطب،آمالصادق،علمالنفسالتّربوي،ط5،مكتبةالأنجلوالمصرية،القاهرة، 2000م.
- محمّدالدريج،الكفاياتفيالتّعليم:
منأجلتأسيسعلميللمنهاجالمندمج،سلسلةالمعرفةللجميع،الرّباط، 2009م.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربيّة

1. أحمد الفاسي، الدّيداكتيك؛ مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك سعدي، تطوان–المغرب د،ت.
2. أحمدأوزي،المعجمالموسوعيلعلومالتربية،ط1،مطبعةالنجاحالجديد،الرّباط، 2006م.
3. أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية (حقل تعليميّة اللّغات)، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط2، الجزائر، 2009م.
4. إدواردجيموراي،الدافعيةوالانفعال،ترجمةأحمدعبدالعزيزسلامة،محمدعثمانناجاتي،الطبعةالأولىدارالشروق، 1408هـ.
5. أمهانيرحماني،التعلّمالذاتيوأثرهفيالتّحصيلاللّغويلدىالمتعلّمين،أطروحةدكتوراهفياللّغةوالأدبالعربي،جامعةالبليدة 02، 2018م.
6. أنورمحمدالشرقاوي،التعلمنظرياتوتطبيقات،مكتبةالأنجلوالمصرية، 2012م.
7. جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجيّة التعلّم ونظريّات التّعليم، الطبعةالتاسعة،دارالنّهضةالعربيّة، 1999م.
8. جانبياجيه،الإبستمولوجياالتّكوينية،ترجمةوتقديمالسيدنفادي،مراجعةمحمدعليأبوريان،دارا لتكويندمشق 2004م.

9. جانبياجيه، سيكولوجيةالذّكاء، ترجمةيولانإيمانويل، عويداتللنشروالطباعة، لبنان، 2002م.
10. حسنحسينزيتون، كمالعبدالحميدزيتون، التعلّموالتدريسمنمنظورالنظريةالبنائية، الط بعةالثانية، عالمالكتبالقاهرة 2006م.
11. حسنحسينزيتون، كمالعبدالحميدزيتون، التعلّموالتدريسمنمنظورالنظريةالبنائيةالطبعةالثانية، عالمالكتب، القاهرة، 2006م.
12. حسن مالك، اللّسانيات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، منشورات مقاربات، ط1، المملكة المغربيّة، 2013م.
13. رشديأحمدطعيمةومحمودكاملالنّاقة، تعليماللّغةاتصاليّا بين المناهج والاستراتيجيّات، منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتّربية والعلوم والثّقافة، إيسيسكو، 2006م.
14. رشديأحمدطعيمة، المرجعفيتعليماللغةالعربيةللناطقينبلغات، الجزءالأوّل، دارالفكرالعربي، القاه رة، 2004م.
15. رشديأحمدطعيمة، مناهجتدريساللّغةالعربيةبالتّعليمالأساسي، ط2، دارالفكرالعربي، القاهرة، 2000م.
16. رياض الجوادي، المقاربة بالكفايات (مدخل الكفايات: مفاهيمه ومقتضياته التّعليمية والتّقويميّة، ط1، دار التّجديد للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، 2018م.
17. رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد، دار التجديد للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، ط2، المغرب، 2020م.
18. عبدالكريمغريب، المنهلالتربوي:
معجممموسوعيفيالمصطلحاتوالمفاهيمالبيداغوجيةوالديداكتيكية
(الجزءالأول)، منشوراتعالمالتّربية، الدّارالبيضاء، 2006م.
19. عبداللّطيفالفاربي، عبدالعزيزالغرضاف، محمّدآيتموحي، عبدالكريمغريب، معجمعلومالتّربية (مصطلحاتالبيداغوجياوالدّيداكتيك، سلسلةعلومالتّربية، المغرب، 1994م.
20. عبداللطيفبنحسينفرج، طرقالتدريسفيالقرنالواحدوالعشرين، ط1، دارالمسيرةللنّشروالتّوزيع، ع مان، 2005م
21. عليمحمّد، مصطلحاتفيالمناهجوطرقالتّدريس، عماررللطّباعةوالنّشر، المنصورة، 2000م.

22. عمادعبدالرّحيمالزّغلول، نظريّاتالتعلّم، دارالشّروقللنّشروالتّوزيع، عمان، 2010م.
23. الفاسيالفهري، اللّسانياتواللّغةالعربيّة، نماذجتركيبيّةودلاليّة، دارتوبقاللنّشروالتّوزيع، 2000م.
24. فهميمصطفى، سيكولوجيّةتعلماللغة، مكتبةالأنجلوالمصري، القاهرة، 1999م.
25. فؤادأبوحطب، آمالصادق، علمالنفسالتّربوي، ط5، مكتبةالأنجلوالمصرية، القاهرة، 2000م.
26. لالاندأندريه، موسوعةلالاندالفلسفية، المجلدالأول، منشوراتعويدات، بيروت–لبنان، 2001م.
27. محمّدالدريج، التّدريسالهادف:
مننموذجالتدريسبالأهدافإلىالتّدريسبالكفايات، ط2، منشوراتعالمالتّربية، 2010م.
28. محمّدالدريج، الكفاياتفيالتّعليم:
منأجلتأسيسعلميللمنهاجالمندمج، سلسلةالمعرفةللجميع، الرّباط، 2009م.
29. محمّد الدريج، ديداكتيك اللّغات واللّسانيات التطبيقيّة (تداخل التخصّصات أم تشويش براديكمي، مجلّة كراسات تربويّة، تطوان–المغرب، 2019م.
30. محمّد جاسم محمّد، نظريّات التعلّم، دار الثّقافة، ط1، عمان–الأردن، 2004م.
31. محمدعودةالريماوي، وآخرونعلمالنّفسالعام، ط2، دارالمسيرةللنّشروالتّوزيعوالطّباعة، عمان، 2006م.
32. محمّد مصطفى زيدان، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها التّربوية، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر 183م.
33. محمودعكاشة، التّحليلاللّغويفيضوءعلمالدّلالة، ط1، دارالنّشرللجامعات، القاهرة، 2001م.
34. مصطفىمحسن، فيالمسألةالتربوية: نحومنظورسوسيولوجيمنفتح.
ط1، المركزالثّقافيالعربي، بيروت، 2002م.
35. مصطفى ناصف، نظريّات التعلّم (دراسة مقارنة)، ترجمة علي حسين حجاج، منشورات عالم المعرفة، الكويت أكتوبر 1999م.

36. ميشيلفلورانو،مدخلإلىعلمالنّفسالتّربوي، (ترجمة: محمدجديدي) ديوانالمطبوعاتالجامعية،الجزائر، 2008م.
37. نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988م.
38. نصر الدّين بوحساين، مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2012م.

المراجع الأجنبيّة

- Brousseau Guy, Fondements et Méthodes de la Didactique des Mathématiques, in Recherches en Didactique des Mathématiques, Grenoble, 1986.

- Cornu Laurence, Vergnioux Alain, La Didactique en Question, Paris Hachette éducation, 1992.

- Kerka Sandra, Constructivisme, Workplace Learning, Vocational éducation, Eric Digest 1997.

-Rountree Derek, A dictionary of education, Harper and Row London, 1981.

- Skinner B. Fréderic, pour une science du comportement, le Béhaviorisme, de la chaux et Niéstlé édition, Neuchâtel, Paris.

–Galisson. R, Coste. D, Dictionnaire de Didactique des Langues, Hachette, 6eme Ed, 1988.

-Roegiers Xavier, Une pédagogie de l'intégration : Compétence et intégration des acquis dans L'enseignement, De Boeck Université Bruxelles, 2000.

فهرس المحتويات

	رقم الصّفحة
مقدمة	03
المحاضرة الأولى: مدخلاصطلاحيومفهومالتّعليميّةالعامّة	06
المحاضرة الثّانية:موضوعاتالتعليميّةالعامّة	18
المحاضرة الثّالثة:أهدافالتعليميّةالعامّة	26
المحاضرة الرّابعة:مجالاتالتعليميّةالعامّة	32
المحاضرة الخامسة:التعليميّةالعامّةوتعليميّةاللّغات	39
المحاضرة السّادسة:مفهومالتعلّم	45
المحاضرة السّابعة:بينالتعلّموالاكتساب	53
المحاضرة الثّامنة:مراحلالاكتسابباللّغويعندالطّفل	58
المحاضرة التّاسعة:النّظرياتالسّلوكيةالخاصّةبالتعلّموتطبيقاتهافيتعلّماللّغة (النظريّات الارتباطية)	63
المحاضرةالعاشرة: النّظرياتالسّلوكيةالخاصّةبالتعلّموتطبيقاتهافيتعلّماللّغة ((النظريّةالوظيفيّة)	75
المحاضرة الحادية عشرة:النّظريةالعقليّةالخاصّةبالتعلّموتطبيقاتهافيتعلّماللّغة	83
المحاضرة الثانية عشرة:النّظرياتالمعرفيّةالخاصّةبالتعلّموتطبيقاتهافيتعلّماللّغة	94

المحاضرة الثّالثة عشرة:المقارباتالتّفاعليةوالاجتماعيّةالخاصّةبتعلّماللّغة	112
المحاضرة الرّابعة عشرة:التعلّمبواسطةالمشروعات	119
قائمة المصادر والمراجع	125
فهرس المحتويات	129