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 الثّانية ماستر، تعليميّة اللّغات

إعداد الأستاذة: أم هاني رحماني



السّنة الجامعيّة: 2026/2025م


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 بوصفه الوسيط الذي ينقل الممارسات التعليميّة من حيّز العفوية والارتجال إلى ميدان التّخطيط المنهجي والفعل المنظّم، والمعين الذي يمدّ بأدوات إدراك العمليّة التعليميّة في شموليتها: تحديد الأهداف، انتقاء المحتويات، اختيار الاستراتيجيات، وبناء أدوات التقويم، وتشخيص الصّعوبات، ممّا يجعل من الفعل التعليميّ عملية علميّة متكاملة الأركان.

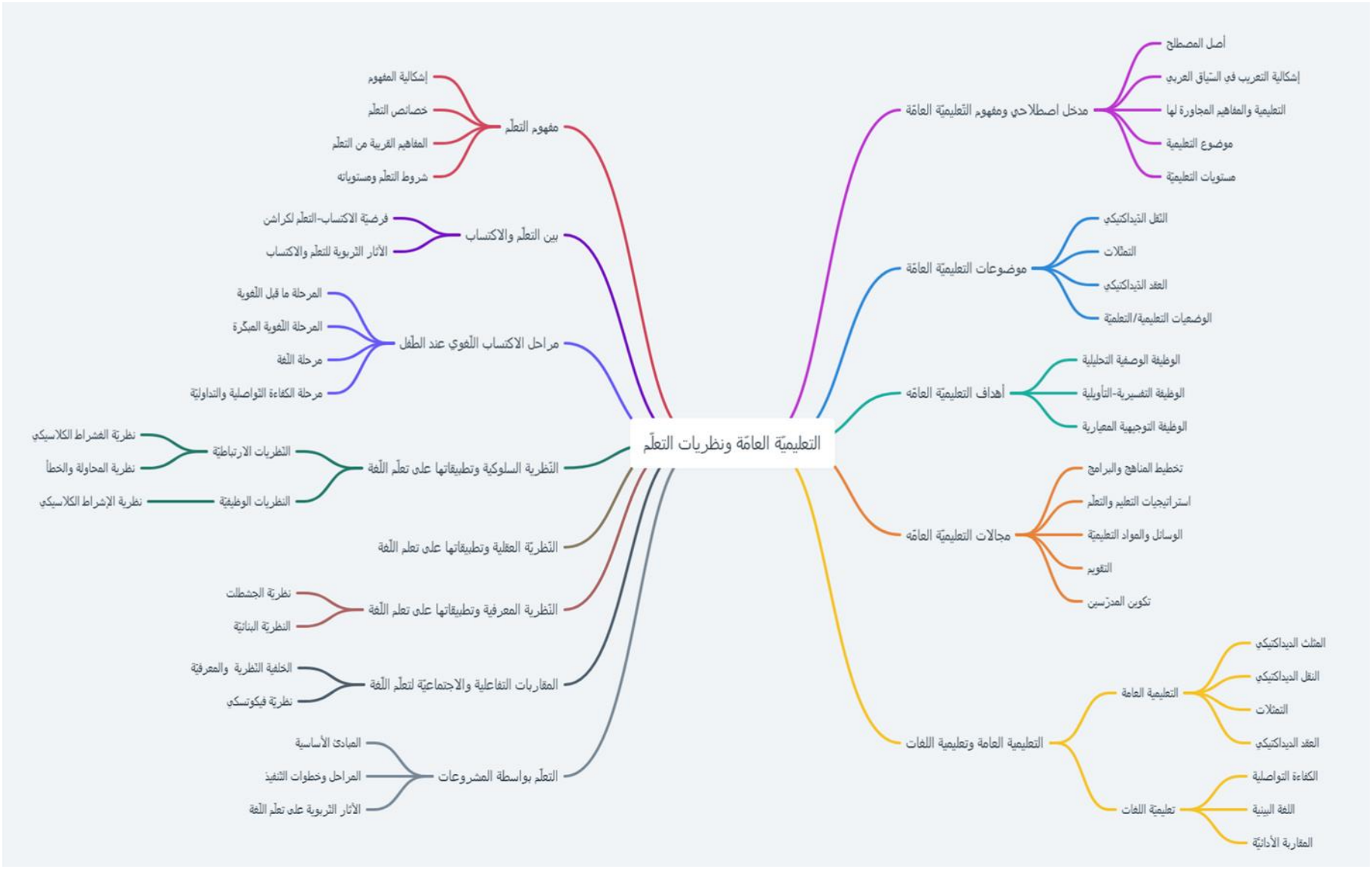
كما تكمن قوّتها –التّعليميّة–في مكانتها البينيّة الفريدة كنقطة تلتقي عندها علوم شتّى؛ فهي تستمدّ من علم النّفس التربوي فهمها العميق لخصائص المتعلّم وسيرورات نموه المعرفيّ والوجدانيّ، وتأخذ من علم الاجتماع رؤيتها للسّياق الثّقافي والمجتمعيّ الذي يحيط بعمليّة التّعليم/التعلّم، كما تستلهم من اللّسانيات آلياتها في تحليل بنية اللّغة وكيفية اكتسابها.

ولأن تنظيم عملية التّعليم يستحيل أن يتمّ بمعزل عن فهم كيفية حدوث التعلّم ذاته، فإن التعليميّة ترتبط ارتباطًا عضويًا بنظريات التعلّم بوصفها الإطار التفسيريّ والأساس النظريّ لممارساتها، 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 السّياق نقدّم 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 العميق بهذه العمليّة؛ مما يؤهّلكم مستقبلا لممارسات تربويّة فعّالة.

ونذكّركم طلبتنا الأعزّاء أنّنا راعينا في إعداد هذه المحاضرات مطابقتها للبرنامج الرّسمي المقرّر، واستندنا في صياغتها إلى مصادر ومراجع علميّة متخصّصة لضمان تقديم مادة علمية رصينة ومُحيّنة تستجيب لمتطلبات تكوينكم الأكاديمي والمهني.


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/التعلمية
أهداف التعليميّة العامّة
الوظيفة الوصفية التحليلية
الوظيفة التفسيرية-التأويلية
الوظيفة التوجيهية المعيارية
مجالات التعليميّة العامّة
تخطيط المناهج والبرامج
استراتيجيات التعليم والتعلّم
الوسائل والمواد التعليمية
التقويم
تكوين المدرّسين
التعليمية العامة وتعليمية اللغات
التعليمية العامة
المثلث الديداكتيكي
النقل الديداكتيكي
التمثلات
العقد الديداكتيكي
تعليمية اللغات
الكفاءة التواصلية
اللغة البينية
المقاربة الأدائيّة
مفهوم التعلّم
إشكالية المفهوم
خصائص التعلّم
المفاهيم القريبة من التعلّم
شروط التعلّم ومستوياته
بين التعلّم والاكتساب
فرضية الاكتساب-التعلّم لكراشن
الآثار التربوية للتعلّم والاكتساب
مراحل الاكتساب اللّغوي عند الطّفل
المرحلة ما قبل اللّغوية
المرحلة اللّغوية المبكرة
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: – يقدّم مفهوما دقيقا وواضحا 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: – معرفة أوّلية بالمفاهيم التّربوية الأساسيّة (التّدريس، التّربية، التعلّم) – إلماما بتطوّر الفكر التّربوي عبر العصور. – تصوّرا مسبقا عن العمليّة التّعليميّة وأقطابها. – قدرة أوليّة 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 تعكس حجم التحدّيات التي تواجه الفكر التّربوي العربيّ في سعيه للتّفاعل مع الإنتاج المعرفي العالمي واستيعابه.

- **الجذور اليونانيّة والتطوّر التاّريخي**

تعود كلمة ديداكتيك (Didactique/Didactics) إلى أصول يونانيّة قديمة، حيث نجد الفعل (Didaskein) بمعنى "علَّمَ"، والصّفة "Didaktikos" التي تعني "بارع في التّعليم"، وفي سياقها الأوّل لم تكن الكلمة تشير إلى علم مستقلّ بل كانت تستخدم لوصف نمط معيّن من الشّعر، هو الشّعر التّعليمي (Didactic Poetry)[1] الذي يهدف إلى نقل معرفة أو غرس قيمة أخلاقيّة كما نجد في أعمال الشّاعر اليوناني هسيودوس.

إلا أن النّقلة النوعيّة التي حوّلت "الدّيداكتيك" إلى مشروع علمي منظّم تعود إلى القرن السّابع عشر، وتحديداً إلى المربّي والفيلسوف التّشيكي جان آموس كومينيوس (Comenius J , A) (1592-1670)في خضم الاضطرابات الدينيّة والحروب التي مزّقت أوروبا آنذاك، حيث رأى كومينيوس في التّعليم الشّامل وسيلة لتحقيق السّلام والتّفاهم الإنساني، وفي عمله المهمّ "الدّيداكتيكا الكبرى" (Didactica Magna) (1638-1657) طرح مشروعا طموحا " لفنّ تعليم كلّ شيء لكلّ النّاس بطريقة شاملة"، ولم تكن الدّيداكتيك عند كومينيوس مجرّد تقنيات أو استراتيجيّات؛ بل كانت رؤية فلسفيّة ومنهجية تهدف إلى جعل التّعليم فعالا، سريعا ومبنياً على مبادئ مستقاة من الطّبيعة.

بعد كومينيوس، استمرّ المفهوم في التطوّر خاصة مع التّربية الفكرية الألمانيّة، حيث سعى جون فريدريك هاربرت (Herbart, F) (1776-1841) إلى إضفاء طابع علمي أكثر صرامة على الدّيداكتيك بربطها بعلم النّفس والأخلاق، وقدّمها "كنظريّة للتّعليم تخصّ الأنشطة التي يقوم بها المعلّم،"[2] واعتبر التّعليم عملية منظّمة تقوم على خطوات محدّدة (الوضوح، الرّبط، التّنظيم، التّطبيق) تهدف إلى تحقيق الغاية الكبرى للتّربية، وهي تكوين الشّخصية الأخلاقيّة الفاضلة.

---

[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.

أما في السّياق الفرنسي، فقد ظل مصطلح "البيداغوجيا (Pedagogy) "هو المسيطر لفترة طويلة؛ حيث كان يُنظر إلى الدّيداكتيك باعتبارها مجرّد فرع تطبيقي من فروعها، يهتمّ بالجانب التّقني المنظّم لعملية التّدريس، لكن منذ سبعينيّات القرن العشرين، ومع أعمال باحثين مثل إيف شوفالار (Yves Chevallard) في الرّياضيات، وميشيل دوفلاي (Michel Develay)، وجيرار فيرنيو(Gérard Vergnaud) ، بدأت الدّيداكتيك تكتسب استقلاليّتها كحقل علميّ قائم بذاته، خاصّة مع بزوغ ديداكتيك المواد (Subject Didactics) الذي لم يعد يبحث في الإجابة عن سؤال: كيف نُعلِّم؟ بشكل عام؛ بل كيف نُعلّم أي مادّة من المواد؟ فلكلّ مادّة خصوصيّتها الإبستمولوجية التي تفرض نمط تعليم خاص بها.

- **المصطلح وإشكالية التّعريب في السّياق العربي**

عندما بدأت علوم التّربية الحديثة تتجذّر في الجامعات ومراكز البحث العربيّة، وجد الباحثون أنفسهم أمام مصطلح "Didactics" الوافد من البلدان الغربيّة، وطُرح سؤال التّرجمة والتّعريب بإلحاح، وقد أدّى هذا إلى حالة من التعدّد المصطلحي التي لا تزال قائمة إلى اليوم، يمكن حصرها في ثلاثة اتّجاهات كبرى:

- ✓ **اتّجاه النّقل الحرفي:** فضّل أصحاب هذا الاتجاه (وهم كثر) الإبقاء على اللّفظ الأجنبي كما هو "ديداكتيك" وحجّتهم في ذلك أن المصطلح قد تشبّع بدلالات علميّة وتاريخيّة دقيقة في لغته الأصليّة، وأن أيّ محاولة لترجمته قد تفقده هذه الدقّة وتؤدّي إلى التباسه بمفاهيم أخرى شائعة، كما أنّ استعماله كما هو يضمن مواكبةً أسهل للإنتاج العلميّ العالميّ وتيسيرًا أكبر للحوار بين الباحثين.
- ✓ **اتجاه التّرجمة بمقابلات شائعة:** سعى أصحاب هذا الاتّجاه إلى إيجاد مقابلات عربيّة من القاموس التّربوي المتداول، وظهرت عدة بدائل للمصطلح أبرزها:

- **علم التّدريس**: وهو مصطلح له حضور قويّ خاصّة في أدبيّات المشرق العربي، يرى أنصاره أنّه واضح ومباشر، لكنّ النّقد الذي وجّه إليه هو أنه قد يوحي بالتّركيز الحصري على فعل التّدريس، في حين أن التعليميّة الحديثة تهتمّ بالتّفاعل الثلاثي بين المدرّس والمتعلّم والمحتوى المعرفي، فهي ليست فقط علم التّدريس إنّما هي علم "الوضعيّات التعليميّة–التعلّمية."
- **طرائق التّدريس**: وهو المصطلح الأكثر قصورًا واختزالا، لأنّ الطّرائق ما هي إلّا جزء صغير من اهتمامات التعليميّة، والتعليميّة هي النظريّة التي تدرس هذه الطّرائق وتحدّد شروط نجاعتها، وتطورّها، وتوجّه اختيارها، بل وتدرس ما هو أبعد منها مثل المحتوى، وكيفيّة تكييفه (النّقل الدّيداكتيكي)، والصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون (العوائق الإبستمولوجية) وغيرها، فالتعليميّة أشمل وأعمق بكثير من الطّرائق.

✓ **اتّجاه الاشتقاق**: برز هذا الاتّجاه بقوّة في بلدان المغرب العربيّ (الجزائر، تونس، المغرب) كردّ فعل على إشكالية التّرجمة، ويقوم على اشتقاق مصطلح جديد من الجذر العربي (ع–ل–م) بإضافة ياء النّسبة والتّاء المربوطة للدّلالة على المصدر الصّناعي الذي يفيد معنى "العلم المتعلق بـ..."، وقد تبنّى هذا المصطلح باحثون روّاد ودافعوا عنه ورأوا أنّ مصطلح "التّعليميّة" هو "المقابل المنهجي لمصطلح La Didactics باعتبارها " الدّراسة العلميّة لمحتوى التّدريس وطرقه وتقنيّاته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها (المتعلّم) دراسة تهدف إلى صياغة نماذج ونظريّات تطبيقيّة معياريّة، بقصد بلوغ الأهداف المرجوّة، سواء على المستوى العقلي، أو الانفعالي، أو الحس حركي."[1] وإن قوّة هذا المصطلح تكمن في كونه يجمع بين الأصالة اللّغوية (جذره عربي) والدقّة الدّلالية (لا يركز على المدرّس وحده)، إلى جانب الشّمولية (يشير إلى العمليّة برمّتها) ولهذه الأسباب، ونظراً لرسوخه

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

الأكاديمي في جزء كبير من الوطن العربي، سنعتمد في محاضراتنا مصطلح "التعليميّة" كمرادف أساسي لمصطلح "الدّيداكتيك"، مع استحضار هذا الأخير كلّما دعت الحاجة إلى ذلك.

ثانيا/ مفهوم شامل للتّعليميّة

تعدّدت تعريفات التعليميّة بتعدد زوايا النّظر إليها، حيث أضاء كل تعريف جانبا خاصّا من جوانبها، ويتجلّى ذلك في:

- ✓ **فريق يركّز على الفعل التّعليمي وتنظيمه:** يرى أصحاب هذا الاتّجاه أن التعليميّة هي علم تنظيم وضعيّات التعلّم، وأنّها الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها المتعلّم لبلوغ هدف معرفي أو وجداني أو مهاري"، والمقصود بالوضعيّة السّياق المخطط له الذي يتمّ فيه التّفاعل بين المتعلم والموضوع بهدف تحقيق تعلم محدد.
- ✓ **فريق يركّز على المحتوى المعرفي:** وهو المنظور الذي أبرزته ديداكتيك المواد، فبالنسبة لإيف شوفالار مثلا فإن الدّيداكتيك تدرس سيرورة إنتاج، ونشر، واستيعاب المعارف البشرّية، وهنا يكون المحتوى المعرفي هو قلب اهتمام التّعليمية، حيث لا تسأل فقط كيف نعلّم؟ بل وماذا نعلّم؟ وكيف تتحوّل المعرفة العالمة إلى معرفة للتّعليم (Content Knowledge)، ويتم تكييفها لتناسب مستوى المتعلّمين، ثم إلى معرفة معلّمة (Taught Knowledge). هذه السّيرورة المعقّدة يسمّيها شوفالار بـ "النّقل الدّيداكتيكي" (Didactic Transposition) وهي مفهوم محوري في التعليميّة الحديثة.
- ✓ **فريق يركز على التّفاعل الثّلاثي:** لعل أشمل التّعريفات هي تلك التي لا تركز على قطب واحد دون الآخر، بل على مجمل التّفاعلات داخل "النسق التّعليمي، وفي هذا السّياق يمكن تعريف التعليميّة بأنها: الدّراسة العلميّة للظواهر المتعلّقة بتعليم وتعلّم محتوى معرفي معيّن، وما ينتج عنها من تفاعلات بين أقطاب المثلّث التّعليمي (المعلّم، المتعلّم، المعرفة) داخل سياق مؤسّسي محدّد:

– دراسة علميّة: أي أنّها تعتمد على مناهج البحث الموضوعيّة (الملاحظة، التّجريب، التّحليل...) وتنتج مفاهيم وأدوات ونظريّات خاصة بها، وليس مجرّد آراء شخصية.

– ظواهر تعليم وتعلّم: فهي تهتم بالعمليّتين معا: فعل المدرّس وفعل المتعلّم، والعلاقة الجدليّة بينهما.

– محتوى معرفي معيّن: وهو ما يميّزها عن البيداغوجيا العامّة، فهي مرتبطة دائما بمادة دراسيّة أو مجال معرفي له خصوصيّته.

– تفاعلات بين أقطاب المثلث: وهو جوهر موضوعها كما سنرى لاحقًا.

– سياق مؤسّسي: لأنّ عمليّة التّعليم والتعلّم تتمّ داخل مؤسسة (المدرسة) لها أهدافها وقوانينها وبرامجها التي تؤطر هذه العمليّة.

ثالثا/ التّعليميّة والمفاهيم المجاورة لها

لكي يتضح مفهوم التعليميّة وتتحدّد معالمها؛ لا بدّ من التّفريق بينها وبين غيرها من العلوم التي غالباً ما تتداخل معها ولعلّ أهمها البيداغوجيا:

- **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 البيداغوجيا أصل والتّعليميّة فرع، ورأى آخرون العكس."[1] ويمكننا تمييز الفروقات بينهما على عدد من المستويات هي:

✓ **من حيث الموضوع:** تهتم التعليميّة بشكل أساسيّ بالمحتويات المعرفيّة وعمليات بنائها ونقلها وتعلّمها، وسؤالها المحوري هو حول علاقة المتعلّم بالمعرفة، أمّا البيداغوجيا فتهتم بالعلاقة التربويّة داخل قاعة الدّرس، وإدارة عناصرها، والتوّاصل، والتّنشيط، وقيم المدرسة، وعلاقة المدرّس بالمتعلّم، وسؤالها المحوري هو العلاقة بين المدرّس والمتعلمّ في سياق اجتماعي، يقول عبد الكريم

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

غريب "إذا كانت الدّيداكتيك تهتمّ بالعلاقة التي تربط المدرّس بالمادة الدراسيّة، فإن البيداغوجيا على العكس من ذلك، تهتمّ بالعلاقة التي تربط المدرّس بالمتعلّم."[1]

- ✓ **من حيث مستوى التّناول**: التعليميّة غالبا ما تكون خاصّة مرتبطة بمادة معيّنة (تعليمية الرّياضيات، تعليمية اللّغة...). أما البيداغوجيا فهي غالبا عامّة؛ حيث إن مبادئ إدارة الفصل أو التّواصل الفعّال يمكن تطبيقها في مختلف المواد، 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.
- ✓ **من حيث طبيعة العلاقة**: العلاقة بينهما ليست علاقة تنافر أو تباعد بل هي علاقة تكامل وتداخل، فلا يمكن تصوّر ممارسة تعليميّة ناجحة بدون بعد ديداكتيكيّ متين، وبدون بعد بيداغوجي فعّال، والمدرّس الجيّد هو الذي ينجح في المزاوجة بينهما؛ فهو "ديداكتيكيّ" عندما يفكّر في المحتوى والعوائق المرتبطة به، و "بيداغوجيّ" عندما يفكّر في المتعلم ككائن اجتماعي ونفسيّ، وفي دينامية عناصر الفصل.

ويمكننا تلخيص هذه الفروقات بين التّعليميّة والبيداغوجيا في الجدول الآتي:

التّعليميّة	البيداغوجيا
تهتم بالمحتويات المعرفيّة وعمليات بنائها ونقلها.	تهتم بالعلاقة التربويّة داخل قاعة الدّرس، وإدارة عناصرها.
خاصّة ترتبط بمادّة معيّنة	عامّة تتعلّق تخترق جميع المواد.

[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.

- **التعليميّة وعلم النّفس التّربوي:** يهتمّ علم النّفس التربّوي بدراسة القوانين العامّة للنموّ والتعلّم الإنساني وهو يقدّم الإطار العامّ لكيفية حدوث التعلّم، أما التعليميّة فتأخذ هذه المبادئ العامّة وتوظّفها لدراسة تعلّم محتوى محدّد، فالتعليميّة هي مجال تلاقي خصوصيّة المادّة (الإبستمولوجيا) وعمومية قوانين التعلّم (السّيكولوجيا).

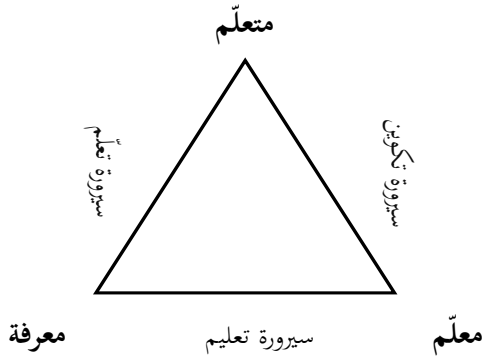
رابعا/ موضوع التعليميّة: المثلّث الدّيداكتيكي (Didactic Triangle)

لتبسيط فهم مجال اهتمام التعليميّة استعار الباحثون التربويّون وعلى رأسهم جون هوساي (Jean Houssaye) نموذج "المثلّث التعليمي"، هذا النّموذج ليس مجرد رسم توضيحي بل هو أداة تحليليّة قويّة لفهم أي وضعية تعليميّة تعلّمية، ويقوم هذا المثلّث على ثلاثة أقطاب:

- **المعرفة** (Knowledge): ويُقصد به المحتوى الدّراسي، المادّة، البرنامج... وهو القطب الإبستمولوجي؛ وهو يطرح أسئلة حول طبيعة هذه المعرفة، من أين أتت، وكيف تم بناؤها، وكيف يمكن تبسيطها وتعليمها دون تشويه (إشكالية النّقل الدّيداكتيكي).
- **المعلّم** (Teacher): من يقوم بفعل التعّليم، وهو القطب الذي يمتلك المعرفة ويقوم بنقلها إلى المتعلّم، وهو من يطرح أسئلة حول استراتيجياته، وتصوّراته حول المادة المدرّسة وحول المتعلم، وقراراته التي تخذها قبل وأثناء وبعد الدرس.
- **المتعلّم** (Learner): هو مركز العملية التّعليمية وباني التعلّم، إنه القطب السيكولوجي وهو يطرح أسئلة حول مكتسباته السّابقة، تصوراته وتمثّلاته الأولية، صعوباته وعوائقه، استراتيجيّاته في الفهم والتعلمّ.

وإن أهميّة هذا النّموذج لا تكمن في الأقطاب؛ بل في العلاقات التي تربط بينها، والتي تشكّل العمليّات الأساسيّة للفعل التّعليمي:

- ✓ **العلاقة (معلّم –معرفة)**: هي سيرورة التّعليم (Teaching Process)، وهي العلاقة التي يهتم بها الدّيداكتيكي بشكل خاص، تشمل كل ما يقوم به المدرّس من تخطيط وإعداد وتحليل للمحتوى من أجل جعله قابلاً للتعلّيم.
- ✓ **العلاقة (متعلّم –معرفة)**: هي سيرورة التعلّم (Learning Process)، وهي العلاقة المباشرة بين المتعلّم والمادّة المعرفية، وتشمل استراتيجياته العقليّة، صراعاته المعرفيّة، أخطاؤه، وكيفية بناء المفاهيم في ذهنه، وتقود دراسة هذه العلاقة إلى فهم "العوائق" التي تحول دون التعلّم، ويرى رشدي طعيمة أن فهم هذه العلاقة هو أساس إعداد المواد التعليمية، حيث يجب أن تنطلق من معرفة دقيقة بخصائص المتعلّم وحاجاته."[1]
- ✓ **العلاقة (معلّم –متعلمّ)**: هي سيرورة التّكوين (Training Process) أو العلاقة البيداغوجيّة وهي العلاقة الإنسانيّة والتفاعليّة التي تتمّ في سياق تربويّ وتشمل كل ما يتعلّق بالتّواصل، التّحفيز، إدارة الفصل، بناء عقد ديداكتيكي واضح بين الطّرفين، وهذا هو المجال الذي تتقاطع فيه التعليميّة مع البيداغوجيا بشكل كبير.



المثلّث البيداغوجي لهوساي (Jean Houssaye)

إنّ أي ممارسة تعليميّة متوازنة هي التي تنجح في إدارة هذه العلاقات الثّلاث، وقد حذّر هوساي من الانزلاقات التي قد تحدث عندما يتم التركّيز على محور واحد على حساب المحورين الآخرين، حيث:

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

- ✓ بالانزلاق نحو محور (معلّم–معرفة): تصبح العمليّة مجرّد عرض للمعرفة، ويتحوّل المدرس إلى ملقّن، والمتعلّم إلى مستمع سلبي.
- ✓ الانزلاق نحو محور (معلم–متعلّم): يهمل المحتوى المعرفي على حساب العلاقة الإنسانيّة، وتصبح الحصة مجرّد تنشيط دون بناء معرفي حقيقيّ، وهو ما يسمّى بـ "الانزلاق البيداغوجي."
- ✓ الانزلاق نحو محور (متعلم–معرفة): يترك المتعلّم مع المعرفة دون توجيه أو وساطة فعّالة من المدرّس، وهو ما يسمّى بـ "الانزلاق السيكولوجي."

خامسا/ مستويات التعليميّة وأهدافها

تتجلّى التعليميّة في مستويات مختلفة ومتكاملة، ولكل مستوى أهدافه الخاصة نوضّحها فيما يلي:

1–مستويات التّحليل الديداكتيكي: وفيه يمكن التّمييز بين ثلاثة مستويات أساسية:

- **التّعليميّة العامّة (General Didactics)**: يهتمّ هذا المستوى بالمبادئ والقوانين والمفاهيم العامّة التي تنطبق على تعليم مختلف المواد الدراسيّة، فهي تبحث عن المشترك بين تعليم الرياضيّات والفيزياء والتّاريخ وغيرها، ومفاهيم مثل "المثلّث التّعليمي"، "النّقل الدّيداكتيكي"، "العقد الدّيداكتيكي"، "العوائق"، "التمثلّات"، "الوضعية–المشكلة"، وهي مفاهيم تنتمي إلى التّعليمية العامّة هدفها هو تزويد المدرّسين بإطار نظري عامّ للتّفكير في ممارساتهم بغض النّظر عن تخصّصاتهم، 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):** وهي التعليميّة التي تتّخذ من مادة دراسيّة معينة موضوعا لها: تعليميّة اللّغة العربية، تعليميّة العلوم، تعليميّة الفلسفة...، ويدرس

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

هذا المستوى الإشكاليّات المرتبطة بالطّبيعة الإبستمولوجيّة للمادّة نفسها، فتعليمية الرّياضيات مثلا تهتمّ بالصّعوبات المرتبطة بالتّجريد والبرهان، وتعليمية التّاريخ تهتم بكيفية بناء الزّمن التاريخي لدى المتعلم والتعامل مع المصادر، وهكذا.

- **التعليميّة الأساسيّة (Fundamental Didactics)**: وهي المستوى الأكثر تجريدا تهتمّ بالبحث في الأسس الإبستمولوجيّة والنّظرية للتعليميّة نفسها، أي تفكير في التعليميّة، وعمل على إنتاج النّماذج والمفاهيم التي ستستعملها فيما بعد التعليميّة العامّة والخاصّة.

ويؤكّد الباحثون أنّ العلاقة بين هذه المستويات هي علاقة تغذية متبادلة، فالتعليميّة الخاصة تُثري التعليميّة العامّة بدراسات حالة ملموسة، والتعليميّة العامة تزوّد التعليميّة الخاصة بإطار مفاهيمي موحّد، والتعليميّة الأساسية تقدّم لهما الشّرعية العلميّة والعمق النّظري.

2–**وظائف التّعليميّة**: تتجلّى الوظائف الكبرى للتّعليمية في:

- **الوظيفة الوصفيّة التحليليّة** (Desccriptive-analytical Function): تهدف التعليميّة أولا إلى فهم ما يجري فعلا داخل الفصول الدّراسية، فهي تسعى إلى وصف الممارسات التعليميّة القائمة وتحليلها بموضوعيّة، وتفكيك آلياتها الظّاهرة والخفيّة، وهي بذلك تقدّم أدوات (مثل الملاحظة، تحليل تفاعلات، تحليل إنتاجات المتعلّمين) لفهم الظاهرة التعليميّة في تعقيدها.
- **الوظيفة التّفسيريّة** (Explanatory Function): لا تكتفي التعليميّة بالوصف؛ بل تسعى إلى التّفسير: لماذا يرتكب المتعلّمون هذا الخطأ بالذّات؟ لماذا ينجح هذا المدرّس في تدريس مفهوم معيّن بينما يفشل آخر في تحقيق ذلك؟ ... إنها تبحث عن العلاقات السّببية وتطوّر نظريّات لتفسير عمليتي التّعليم والتعلّم.
- **الوظيفة التوجيهيّة والمعياريّة** (Directive & Normative Function): انطلاقا من الفهم والتّفسير تسعى التعليميّة إلى تطوير الممارسة والرّفع من مردوديتها، فهي لا تفرض قوالب جاهزة بل تقترح مبادئ وموجّهات وأدوات وهندسات تعليميّة يمكن للمدرّس أن يستند

إليها لاتخاذ قرارات أفضل بشأن التّعليم، إنها تساعد على بناء ممارسات أكثر عقلانية وفعّالية، وتُسهم في تطوير المناهج والبرامج.

قائمة المراجع

- خالد البصيص، التّدريس العلمي والفنّي الشفّاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2004م.
- أحمد الفاسي، الدّيداكتيك؛ مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك سعدي، تطوان-المغرب د،ت.
- رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللّغة العربية بالتّعليم الأساسي، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة 2000م.
- رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد، دار التجديد للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، ط2 المغرب، 2020م.
- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية (الجزء الأول)، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، 2006م.
- محمّد الدريج، ديداكتيك اللّغات واللّسانيات التطبيقيّة (تداخل التخصّصات أم تشويش براديكمي مجلّة 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. - قدرة على وصف وضعيات تعليميّة بسيطة مع ربطها بأهداف التعلّم.

تمهيد: إذا كانت المحاضرة السّابقة تجيبنا عن سؤال مهمّ هو "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 مستوى الملاحظة السّطحية للفعل التعليميّ إلى مستوى التّحليل العميق الذي يربط بين اختيارات المدرّس، وطبيعة المعرفة، والحالة الذهنيّة للمتعلّم، وصولاً إلى بناء ممارسات تعليميّة واعية وناجحة، ويتعلّق الأمر:

أوّلا/ النّقل الدّيداكتيكي (Didactic Transposition): لعل أوّل سؤال يواجه أي نظام تربوي هو: ماذا نعلّم؟ ومن أين تأتي المعرفة التي نضعها في المقرّرات الدراسيّة؟ هل المعرفة التي يدرسها متعلّم اللّغة العربيّة هي نفسها التي يقنّنها اللّغوي في مؤلّفاته؟ وهل المعرفة التي يدرسها المتعلّم في قسم الكيمياء هي نفسها التي ينتجها الكيميائيّ في مختبره؟ للإجابة عن هذه الأسئلة

صاغ عالم ديداكتيك الرّياضيات الفرنسي إيف شوفالار (Y, Chevallard) مفهوما مركزيّا أضحى علامة فارقة في الفكر التّعليمي وهو "النقل الدّيداكتيكي".

يعرف شوفالار النّقل الدّيداكتيكي بأنه "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] أي بعبارة أبسط هو عملية تحويل وتكييف المعرفة ونقلها من شكلها الأصلي "المعرفة العالمة "إلى شكل جديد هو "المعرفة المدرّسة" لتحقيق أغراض تعليميّة/تعلّمية. ولا تعدّ هذه العملية اختيارية بل هي ضرورة حتميّة، فالمعرفة في مصدرها الأصلي (النظريّات العلميّة، الأبحاث ...) تكون معقدّة ومجرّدة وغير منظّمة لأغراض تعليميّة، مرتبطة بسياق إنتاجها وغالبا ما تكون جزئية ومتطوّرة يستحيل تقديمها للمتعلّم على شكلها الخامّ، لأنها ستكون غير مفهومة وغير قابلة للاستيعاب، من هنا، لا بدّ من إخضاعها لعمليات معالجة تجعلها مناسبة للتّعليم والتعلّم، هذه المعالجة هي ما نسمّيه بالنّقل الدّيداكتيكي. ويؤكّد " (Verret) من جهته أنّ تحويل معرفة ما وجعلها قابلة للتعلّم يعرّضها لـ:

- التجرّد من السّياق. - تجاوز الطّابع الشّخصي للمعرفة.
- القابليّة للبرمجة. - الإشهار والتّرويج.[3]

ويمكن تصوّر حالات المعرفة خلال سلسلة النّقل الديداكتيكي كما يلي:

- **المرحلة الأولى/ المعرفة العالمة:** وهي المعرفة كما ينتجها العلماء والباحثون في مجتمعاتهم العلميّة المتخصّصة، تتميّز بالدقّة، والصّرامة، والتّعقيد، والارتباط بشبكة واسعة من المفاهيم والنّظريات، وهي معرفة ديناميكية ومتغيرّة.

---

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

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

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

- **المرحلة الثّانية/ المعرفة التّعليميّة:** وتتمّ فيها النّقلة الأولى للمعرفة؛ حيث تتدخّل هيئات وسيطة (يسميها شوفالار الـ Noosphère أو "المحيط الفكري") تضم مؤلّفي الكتب المدرسيّة، واضعي المناهج، المفتّشين التّربويين، متخصّصين في تعليميّة المواد، خبراء وغيرهم، من أجل اختيار أجزاء من المعرفة العالمة وتبسيطها، وإعادة تنظيمها، وتقسيمها إلى وحدات متدرّجة (البرمجة). ليكون النّاتج هو ما نجده في المناهج الرسميّة والكتب المدرسيّة، ويؤكد محمّد الدريج أنّ هذه المرحلة تتضمن عمليّات "الانتقاء والتّكييف والتّبسيط وإعادة البناء والتّركيب بما يتلاءم ومستوى نمو المتعلمين."[1]
- **المرحلة الثّالثة/ المعرفة المدرّسة:** وهي المرحلة الثّانية من النّقل، يقوم بها المدرّس داخل الفصل، حيث لا يطبق ما هو موجود الكتاب المدرسيّ تطبيقا آليّا، بل يقوم بنقله بأسلوبه الخاص: يختار الأمثلة، يحدد طريقة الشّرح، يدير الوقت، يتفاعل مع أسئلة المتعلّمين ...، وفق ذلك تختلف المعرفة التي يقدمها المدرّس فعليّا في حصته عن المعرفة الموجودة في السّندات الرسميّة.
- **المرحلة الرّابعة/ المعرفة المُكتسبة:** وهي المعرفة كما يبنيها المتعلّم فعليا في بنيته الذّهنية، هذه المعرفة ليست بالضّرورة نسخًا طبق الأصل من المعرفة التي قدّمها المدرس، لأنّ المتعلّم يستقبل المعرفة الجديدة عبر تمثلاته السابقة، وقد يفهمها بطريقة مختلفة، أو يكتسبها بشكل جزئي، أو يدمجها مع معارفه السّابقة بطريقته الخاصّة.

ورغم ضرورة النّقل الدّيداكتيكي يُحذّر الباحثون من المخاطر التي قد تحفّ به، فالتّبسيط المفرط قد يؤدّي إلى تشويه المعرفة أو تزييفها، وبتْر المعرفة عن سياقها قد يفقدها معناها ويحولّها إلى مجموعة من النّتائج الجاهزة الميّتة، كما قد يؤدي هذا النّقل إلى خلق عوائق ديداكتيكيّة، أي صعوبات في التعلّم تنتج عن طريقة التّدريس نفسها وليس عن المفهوم ذاته، لذلك فإنّ الوعي الدّيداكتيكي يقتضي من المدرّس والمؤلّف التربوي أن يكونا على دراية بهذه المخاطر، وأن يسعيا

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

للحفاظ على الصّلابة الإبستمولوجية للمعرفة المنقولة، والتأكّد من أنها لم تفقد جوهرها ومعناها أثناء النّقل.

ثانيا/ التمثّلات والعوائق (Representations and Obstacles): إذا كان النقّل الدّيداكتيكي يهتم بقطب المعرفة؛ فإن مفهومي التمثّلات والعوائق يتعلّقان بقطب المتعلّم ذلك أنّ التعليميّة الحديثة (تأثّرا بالبنائية) تؤكد أنّ عقل المتعلّم ليس صفحة بيضاء أو وعاء فارغا تُصبّ فيه المعارف؛ بل هو بنية نشطة تمتلك معارفها وتصوّراتها الخاصّة التي بنتها من خلال تعلّمها وتجاربها اليومية، وتشير التمثّلات والعوائق إلى ما يلي:

1. **التمثّلات** (Representations): التمثّل هو "نموذج تفسيريّ ذاتي، يبنيه الفرد لفهم العالم المحيط به والتأقلم معه"[1] وهو المعرفة "العفوية" أو "الخاصة" التي يمتلكها المتعلّم حول مفهوم ما قبل أن يتلقّى أي تعليم منظم حوله، وتتميّز التمثّلات بكونها:

- وظيفيّة: فهي ليست مجرد أفكار عشوائية؛ بل لها وظيفة تتجلّى في تمكين المتعلّم من إعطاء معنى لما يواجهه، مع توجيه سلوكه.
- مقاومة التّغيير: بما أنها وظيفيّة وراسخة فإن التمثّلات تظهر مقاومة شديدة للتّغيير، فالمتعلّم لا يتخلى عن تمثلاته بسهولة بمجرد إخباره بأنها خاطئة.
- ذات منطق داخلي: قد يبدو التمثّل خاطئاً من وجهة نظر علميّة، لكنه يمتلك منطقاً وتماسكاً في ذهن المتعلّم.

2. **العوائق** (Obstacles): لا تكون كل التمثّلات سلبيّة، فبعضها قد يشكّل قاعدة للبناء عليها، لكن عندما يتحوّل التمثّل إلى حاجز يمنع اكتساب المعرفة العلميّة الصحيحة، فإنه يصبح عائقا، وقد صنّف كلّ من باشلار وبروسو العوائق إلى:

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

– العائق الإبستمولوجي (Epistemological Obstacle): ويعود هذا المفهوم إلى الفيلسوف الفرنسي غاستون باشلار، وهو عائق مرتبط بتاريخ تطوّر الفكر العلمي نفسه، فالبشرّية نفسها مرّت بعوائق قبل أن تصل إلى المعرفة الصّحيحة، وكثيراً ما يكرّر المتعلّمون في تطوّرهم الفردي نفس هذه العوائق، ولذلك فإنّ تحديدها يساعد المدرّس كثيرًا على توقّعها لدى المتعلّمين.

– العائق الدّيداكتيكي (Didactic Obstacle): وهو عائق مصدره الفعل التعليميّ نفسه، قد ينشأ عن مثال خاطئ يقدّمه المدرّس، أو تبسيط مفرط، أو قاعدة يتم تعميمها بشكل مجانب للصحّة أو غيرها، وقد يعود إلى الاختيارات الدّيداكتيكية الخاطئة للمدرّس نفسه.

– العائق النفسيّ أو النّمائي (Ontogenetic Obstacle): ويرتبط هذا العائق بالقدرات العقليّة للمتعلّم في مرحلة نموّ معينة، فالطّفل مثلا قد يجد في مرحلة العمليّات المحسوسة (حسب بياجيه) صعوبة في استيعاب مفاهيم مجردة جدا، وهذا ما يشكّل عائقا نمائيّا بالنّسبة إليه.

ثالثاً: العقد الدّيداكتيكي (Didactic Contrat): يحدث التّفاعل داخل الفصل الدّراسي في إطار غير مرئي من القواعد والتوقّعات المتبادلة بين المدرّس والمتعلّم، هذه القواعد تتعلق تحديدا بالمعرفة المستهدفة، وهذا الإطار هو ما سماه غي بروسو (Guy Brousseau) بـ "العقد الدّيداكتيكي." 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"

ويعرف ميالاري (Mialaret, G) العقد الدّيداكتيكي بأنه "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] إنه عقد ضمنيّ في الغالب غير مصرّح به، يتشكّل تدريجياً عبر الممارسات المتكرّرة في الفصل، وتتجلّى وظيفته في تسهيل التفّاعل وتنظيمه، وجعل البيئة الصفيّة متوقّعة ومريحة للطّرفين، لكنّه قد يتحوّل إلى عائق عندما يمنع المتعلّمين من التّفكير الحقيقي أو المعلّمين من أداء واجبهم.

ويرى بروسو أن "المبالغة في الحرص على التّصريح ببنود العقد قد يفسده، ذلك أنّ المدرّس إذا قال كلّ ما يريده من المتعلّم لن يحصل عليه،"[2] لذا عليه تدبير الوضعيات التي تجعل المتعلّم يكتشف ذلك العقد ضمنيّا وبشكل متدرّج، كما يرى (بروسو) أنّ التعلّم الحقيقي لا يحدث إلّا عندما يتمّ كسر العقد القديم الذي لم يعد صالحا في عصرنا فالمدرّس الواعي ديداكتيكيّا هو الذي يصمّم وضعيات تكسر توقّعات المتعلّمين وتجبرهم على التخلّي عن الحلول الآلية، وتدفعهم إلى التّفكير بشكل عميق، وإلى تولي مسؤولية بناء الحل بأنفسهم، هذا الكسر هو الذي يفتح الباب أمام بناء عقد جديد أكثر نضجاً.

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

تكمن الهندسة الدّيداكتيكيّة في تصميم وبناء بيئات تعلّم فعالة، ولعلّ المفهوم المركزيّ الذي تتأسّس عليه هذه الهندسة هو "الوضعية التعلميّة/التعلّميّة"، التي تُعرف حسب(روجيرس) "بالمجموعة المتساوقة من المعارف المختلفة التي توظّف للقيام بعمل، أو أداء مهمّة تعليميّة ما"[3]وهي حسب (دوكتيل) مركّب يتأسّس على عناصر هي:

- السّند، أو الدّعامة المحيلة على العناصر المادّية التي تقدّم للمتعلّم (نصوص مكتوبة أو صور أو خطاطات أو غيرها)، ويتحدد هذا الأخير بدوره وفق:

[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.

[2]- Brousseau Guy, Fondements et Méthodes de la Didactique des Mathématiques, in Recherches en Didactique des Mathématiques, Grenoble, 1986, P50.

[3]- Roegiers Xavier, Une pédagogie de l’intégration : Compétence et intégration des acquis dans L’enseignement, De Boeck Université Bruxelles, 2000, P124.

✓ السّياق الذي يتموقع فيه المتعلّم.

✓ المعلومات التي يتصرّف وفقها.

✓ الهدف الذي يتوخّى تحقيقه.

- المهمّة أو النّشاط الذي يطلب منه القيام به (التكهن بالإنتاج المنتظر).

- التعليمات الصّريحة الصادرة عن المعلّم لتوجيهه الوجهة الصحيحة التي يتطلّبها إنجاز النّشاط.[1]

وتعدّ "الوضعيّة المشكلة" أهمّ أشكال الوضعيّات التّعليميّة/التعلّمية، وليست كل مشكلة تطرح على المتعلّمين هي "وضعية-مشكلة" بالمعنى الديّداكتيكي، فالوضعية-المشكلة ليست مجرد تمرين تطبيقي في نهاية الدّرس؛ بل هي "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] ولكي تكون الوضعية-المشكلة فعالّة يجب أن تتوفّر فيها عدّة شروط، لخصها العديد من الباحثين مثل روجيرس (Roegiers) ودوكتيل (De Ketele) في:

✓ أن تكون ذات معنى للمتعلّم: يجب أن تنطلق من سياق يثير اهتمام المتعلّم ويرتبط بواقعه، حتى يشعر بأن المشكلة مهمّة وتستحق عناء الحل.

✓ أن تشكل تحدياً عقليّا: يجب أن تكون المهمّة في منطقة التطوّر القريبة للمتعلّم (بمفهوم فيغوتسكي)، أي ألّا تكون سهلة جداً يتطلّب حلّها توظيف المعارف القديمة فقط، ولا صعبة جداً بحيث تجعله يصاب بالإحباط؛ بل تتطلب منه بذل مجهود معرفيّ حقيقي.

[1]- Ibid. P128.

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

- ✓ أن تستدعي مكتسبات سابقة لكنّها غير كافية: إنّ الوضعية-المشكلة الجيّدة هي التي تجعل المتعلّم يوظف ما يعرفه، ثم يكتشف أن هذه المعرفة غير كافية أو خاطئة، مما يخلق لديه صراعا معرفيّا ودافعية للبحث عن معرفة جديدة.
- ✓ أن تؤدّي إلى تعلّم جديد: إنّ الهدف النّهائي ليس حل المشكلة في حد ذاتها؛ بل ما يكتسبه المتعلّم من مفاهيم ومهارات أثناء محاولته حلها، وهذا هذا التعلّم الجديد هو المطلوب وهو حلّ المشكلة.
- ✓ أن تكون قابلة للتّقويم: يجب أن ينتهي العمل على الوضعية بإنتاج شيء ملموس (نص، حل، تصميم...) يمكن للمدّرس والمتعلّم تقييمه للحكم على مدى تحقق التعلّم.

قائمة المراجع

- أحمد الفاسي، الدّيداكتيك؛ مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك سعدي، تطوان-المغرب د،ت.
- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية (الجزء الأول)، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، 2006م.
- عبد اللّطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف، محمّد آيت موحي، عبد الكريم غريب، معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، سلسلة علوم التّربية، المغرب، 1994م.
- محمّد الدريج، الكفايات في التّعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، سلسلة المعرفة للجميع، 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 الطّبيعة، الغرض، والدّور. –يحلّل العلاقة التّكاملية بين الوظائف. –يوظّف فهمه للوظائف في تفسير ممارسات تعليميّة واقعيّة. –يقارن بين وضعيات تعليميّة مقترحة ويحدّد الوظائف الغالبة.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: –معرفة أوّلية بمفهوم التعليميّة العامّة وموضوعها ووظائفها 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: ما هي أهداف التعليميّة العامّة؟ وما هي غاياتها النهائيّة؟ أو بصيغة أدق: ما هي الوظائف الأساسيّة التي تسعى التّعليميّة إلى تحقيقها كحقل علمي خاص بالظّاهرة التعليميّة؟

وإن الإجابة عن هذه السّؤال ستنقلنا من مستوى "ماذا" و"كيف" تشتغل التعليميّة، إلى مستوى "لماذا" تشتغل التعليميّة، وسنرى كيف أنّها ليست مجرّد حقل معرفي وصفي فحسْب، بل هي مشروع متكامل له أبعاد متعدّدة أقصى أهدافه جعل الممارسة التعليميّة أكثر وعياً وفعّالية وعقلانية.

أوّلا الوظيفة الوصفيّة–التحليليّة (Desccriptive-analytical Function)

إن أولى مهامّ أي علم ناشئ هي بناء موضوعه الخاصّ من خلال وصفه وصفا موضوعيّا دقيقا والظّاهرة التعليميّة بكلّ ما تتّسم به من تعقيدات كانت بحاجة ماسّة إلى أدوات تمكّن من تجاوز الانطباعات الذّاتية والآراء الشّخصية إلى الموضوعيّة والعلميّة، لذلك نجد أنّ التعليميّة في وظيفتها

الأولى تسعى إلى تحويل الممارسات الصفيّة من أداءات عشوائيّة إلى مادة قابلة للملاحظة والتّحليل، وذلك من خلال:

1- تجاوز الانطباعية نحو الموضوعية

تهدف التعليميّة إلى تزويد المدرّس والباحث بالمعطيات التي تمكّنهما من رصد ما يجري داخل الفصول الدّراسية رصدا موضوعيا، في إطار التّفاعلات القائمة بين الأقطاب الثلاثة (المعرفة-المتعلّم-المعلّم)، وهذا ما يعني أنّها تسعى إلى بناء وقائع ديداكتيكية (Didactic Facts) يمكن الاتّفاق عليها ودراستها، بدلاً من الاعتماد على الانطباعات الشخصيّة التي غالباً ما تكون متحيزّة وغير دقيقة.

2- الوصف والتّحليل

لتحقيق الموضوعية سالفة الذّكر طوّرت التعليميّة مجموعة من الأدوات الإجرائية المهمّة هي:

- ✓ شبكات الملاحظة الصفيّة: وهي ليست شبكات ملاحظة عفوية، بل "هي منظّمة وموجهة بأهداف محددة سلفاً، وتستعين بأدوات لجمع المعطيات بشكل منهجي."[1] قد تركز هذه الشّبكات على رصد أنواع الأسئلة التي يطرحها المدرس، أو طبيعة تدخّلات المتعلّمين، أو كيفية توزيع الأنشطة، أو الوقت المخصّص لكل نشا أو غيرها.
- ✓ تحليل إنتاجات المتعلّمين (الدّفاتر، الاختبارات، الواجبات): تعتبر إنتاجات المتعلّمين الأثر الأكثر موضوعيّة الذي يمكن من خلاله استنتاج حالة التّعليم/التعلّم، فالتعليميّة لا تنظر إلى خطأ المتعلّم على أنه ضعف أو فشل؛ بل تعتبره "مؤشرا قويّا يكشف عن طريقة تفكير المتعلّم، وعن الصّعوبات الحقيقية التي يواجهها" في الصّف[2]، وتحليل الأخطاء بشكل منهجي هو أداة وصفية وتحليلية أساسيّة تحقّق المطلوب.

---

[1]- ينظر: عبد اللّطيف الفارابي 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.

✓ التّسجيل الصوتي والمرئي والتّفريغ: يعتبر تسجيل الحوارات الصفيّة وتفريغها كتابياً من أقوى أدوات التّحليل فهو يسمح بإعادة قراءة التّفاعلات، ورصد التردّدات ومسارات النّقاش؛ مما يكشف عن آليات "العقد الدّيداكتيكي" بشكل ملموس.

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

إنّ الوصف وحده مهما كان دقيقاً يبقى ناقصًا ما لم يؤدِّ إلى فهم معيّن يُستند إليه، فالقول مثلا بأنّ 50% من المتعلّمين قد ارتكبوا نفس الخطأ في تطبيق قاعدة نحويّة ما هو وصف، أما البحث عن: لماذا ارتكبوا هذا الخطأ بالذّات؟ هو بداية التّفسير، وهذه هي الوظيفة المركزيّة التي تمنح التعليميّة طابعها العلمي، إنّها تسعى إلى بناء نماذج نظريّة ومفاهيم قادرة على تفسير الظّواهر التعليميّة التي تم وصفها من خلال:

1- بناء النّماذج التّفسيرية

التّفسير في التعليميّة هو "عملية ربط الظّواهر التّعليميّة الملاحظة (الأخطاء، الصّعوبات، النّجاحات والإخفاقات) بمفاهيم نظريّة قادرة على إعطائها معنى وتحديد أسبابها المحتملة."[1] وتعدّ المفاهيم التي أشرنا إليها سابقا (العائق، التمثّل، النّقل الدّيداكتيكي، العقد الدّيداكتيكي) في جوهرها أدوات تفسيريّة، فمثلا:

- تفسير خطأ متعلّم ما بأنه ناتج عن عائق إبستمولوجي.
- تفسير مقاومة متعلّم لمعلومة جديدة بوجود تمثّل راسخ لديه.
- تفسير إجابة غريبة لمتعلّم ما بأنها استجابة لبنود العقد الدّيداكتيكي الضّمني.
- تفسير صعوبة فهم مفهوم ما بوجود تشويه حدث أثناء عملية النّقل الدّيداكتيكي...

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

2- عمليّة التّأويل

لا يقتصر التّفسير في التعليميّة على البحث عن علاقات سببيّة واضحة كما في العلوم الطبيعيّة، فالظاهرة التعليميّة هي ظاهرة إنسانية معقّدة تنطوي على الكثير من الدّلالات والإشارات، ووظيفة التعليميّة هي تأويلها أي أنها تسعى إلى " فهم المعنى الذي يعطيه الفاعلون (المدرس، المتعلّمون) لممارساتهم وسلوكاتهم داخل الوضعية التعليميّة."[1]

فصمت متعلّم مثلا قد يفسّره البعض خجلا (تفسير نفسي)، ويفسره البعض الآخر عدم معرفة (تفسير معرفي)، بينما يفسّره الدّيداكتيكي بالسّلوك النّاتج عن عقد ديداكتيكي يفرض عليه عدم المخاطرة بالإجابة تجنبا للسّخرية أو العقاب، وهذا العمق في التأويل هو ما يميّز المقاربة التعليميّة.

وتفيد الوظيفة التّفسيرية المدرّس في القيام بعملية "التّشخيص الدّيداكتيكي"، أي تحديد طبيعة ومصدر الصّعوبات بدقّة، وهو شرط أساسي للانتقال إلى الوظيفة الثّالثة.

ثالثا/ الوظيفة التّوجيهية والمعياريّة (Directive & Normative Function)

إن الفهم والتّفسير ليسا غاية في حدّ ذاتهما في حقل تطبيقيّ كالتعليميّة، فالهدف النّهائي لها ليس إنتاج المعرفة حول التّعليم فحسْب، بل وتحسين، وتطوير ممارساته، وهنا تبرز الوظيفة الثالثة للتعليميّة وهي وظيفة عملية تهدف إلى توجيه الفعل الدّيداكتيكي والرّفع من مردوديته من خلال:

1- الهندسة الدّيداكتيكيّة

تسعى التعليميّة في جوهرها إلى "ترجمة النّتائج النّظرية للبحث إلى مبادئ عمليّة لتصميم، وبناء، وتدبير الوضعيّات التعليمية" هذه العمليّة تسمّى "بالهندسة الدّيداكتيكية"، وهي تمثل الجانب العمليّ والإنتاجي للتعليميّة، حيث بناءً على تشخيص العوائق والتمثّلات يقترح الدّيداكتيكي

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

سيناريوهات ووضعيات تعلّم (كالوضعية-المشكلة) تهدف بشكل مقصود إلى زعزعة تلك التمثّلات وبناء المعرفة الصّحيحة.

2- تنميّة الأداء المهني

إن الوظيفة التّوجيهية للتعليميّة لا تعني أنها تقدّم حلولا أو وصفات جاهزة للمدرّسين، إنّما تزودهم بالتّفكير النّقدي في ممارساتهم الخاصّة، وتمنحهم الأدوات اللّازمة لتعديلها باستمرار، فالتعليميّة لا تُشير إلى المدرّس بفعل هذا وعدم فعل هذا؛ بل توجّهه: "عندما تواجه هذه الصّعوبة، فكّر في هذه المفاهيم (عائق، عقد...)، واستخدم هذه الأدوات (تحليل الأخطاء...) لتشخيص الوضع، ثم صمّم حلّا بناءً على هذه المبادئ.

3- تطوير المناهج الدّراسية

تمتد الوظيفة التّوجيهية للتعليميّة إلى ما هو أبعد من الفصل الدّراسي لتشمل المساهمة في بناء وتطوير المناهج والبرامج الدراسيّة، فنتائج الأبحاث الديداكتيكية حول صعوبات تعلّم المفاهيم الأساسية في مادة ما، وحول التدرّج المنطقي لتقديمها مثلا تعتبر مدخلات أساسية لواضعي المناهج، ويؤكد رشدي طعيمة في هذا السّياق أن "بناء أي منهج تعليميّ ناجح يجب أن يرتكز على دراسات علميّة تحليلية للمحتوى، ولخصائص المتعلّمين ولطبيعة الأهداف، وهذا هو صميم الاهتمامات الدّيداكتيكية."[1]

وكخلاصة لما سبق نؤكّد أنّ وظائف التّعليميّة متكاملة وليست منفصلة، فهي تشكّل حلقة ديناميكيّة مستمرّة تنطلق من وصف وتحليل ما يحدث في الوّاقع التعليمي بشكل موضوعي، ثمّ تفسير وتأويل الظّواهر الملاحظة بالاعتماد على نماذجها النّظرية، وتنتهي (بناءً على الفهم العميق)

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

إلى توجيه الفعل التّعليمي نحو المزيد من النّجاعة، سواء على مستوى ممارسة المدرّس، أو على مستوى تصميم المناهج والمقرّرات.

قائمة المراجع

- محمّد الدريج، التّدريس الهادف: من نموذج التدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفايات، ط2 منشورات عالم التّربية، 2010م.
- مصطفى محسن، في المسألة التربوية: نحو منظور سوسيولوجي منفتح. ط1، المركز الثّقافي العربي بيروت، 2002م.
- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط1، مطبعة النجاح الجديد، الرّباط، 2006م.
- عبد اللّطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف، محمّد آيت موحي، عبد الكريم غريب، معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، سلسلة علوم التّربية، المغرب، 1994م.
- رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللّغة العربية بالتّعليم الأساسي، ط2، دار الفكر العربي، 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 واقعيّة.	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.

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 أن 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 التّربويّ الموجّه للتّعليم والتعلّم داخل الفصل الدّراسي، فإنّ التعليميّة العامّة هي الأداة الأساسيّة المنظّمة لهذا الإطار والمحّددة لمعالمه، ويعرفه غريب بأنه "تصوّر

متكامل ينطلق من المدخلات وصولاً إلى المخرجات، وما يتخلل ذلك من عمليات وأنشطة تُسهم في تحقيق غايات التربية،"[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: لماذا نختار هذا المفهوم دون غيره؟ هل هو أساسي في بنية المادة؟ ما هي التحوّلات (النقل الدّيداكتيكي) التي يجب أن يخضع لها ليصبح قابلا للتّعليم دون أن يفقد صرامته العلمية؟
2. **تنظيم المحتويات وتدرّجها**: إنّ اختيار المحتوى عمليّة مهمّة لكنّها لا تكفي حيث لا بدّ من تنظيمه، وهنا تبرز مساهمة التعليميّة في تحديد منطق التدرّج: هل نبدأ بالبسيط ثم المعقّد؟ أم بالجزء ثم الكلّ؟ هل ننظّم المحتوى في شكل "لولبي" حيث يعود المتعلّم لنفس المفهوم في كل مرة بمستوى أعمق؟ أم في أشكال منفصلة ثم نربط بينها؟ ...والتعليميّة في هذا السّياق تفرض أن يكون التدرّج مبنياً على أساسين:
   - المنطق الإبستمولوجي للمادّة.
   - المنطق السيكولوجي لنمو المتعلّم وعوائقه المحتملة.

3. **الانتقال من منطق الأهداف إلى منطق الكفاءات**: لعلّ أبرز مساهمة للتعليميّة في العقود الأخيرة هي الدّفع نحو تبني "المقاربة بالكفاءات"، فبدلاً من التّركيز على أهداف سلوكية جزئيّة، أصبح المنهاج يهدف إلى تنمية الكفاءة، وهي " قدرة المتعلمّ على توظيف مجموعة من الموارد المعرفيّة (معارف، معلومات، قدرات) لمواجهة طائفة (أو مجموعة منسجمة) من الوضعيات بحذق وفعّالية."[2] ويعدّ هذا التحوّل تحولا ديداكتيكيّا لأنه يضع "الفعل" و"المعنى" في قلب المنهاج.

---

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

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

ثانيا/ مجال استراتيجيّات التّعليم والتعلّم

وهو مجال الممارسات الصفيّة للمدرّس، ويقصد بالاستراتيجيّة "عمليّة أو مجموعة عمليّات تصمّم لاستخدام المصادر وتنظيم العناصر الأساسيّة في عمليّة التّعليم."[1] وترفض التعليميّة فكرة وجود "استراتيجية مثلى" صالحة لكل زمان ومكان، وتدعو بدلاً من ذلك إلى بناء "ذكاء استراتيجي" لدى المدرّس، قائم على:

1. **اختيار وبناء الاستراتيجيّات المناسبة:** إنّ التعليمية لا تقدم للمدرّس رؤية جاهزة للتّطبيق بل تزوّده بمعايير مهمّة لاختيار وبناء الاستراتيجيات المناسبة للوضعيات التّعليميّة، وترتبط الاستراتيجيّة ارتباطا وثيقا بطبيعة المادّة، ونوعية الأهداف، ومستوى المتعلّمين.
2. **الاستراتيجية لمواجهة العوائق:** إنّ أفضل استراتيجية من المنظور الدّيداكتيكي هي تلك التي تُبنى خصّيصا لمواجهة عائق تعلّمي محدد تمّ تشخيصه مسبقًا، فإذا كان العائق مثلا هو تمثّل خاطئ فإن الاستراتيجيّة المعتمدة يجب أن تتضمن صراعاً معرفيا يزعزع هذا التمثّل، وإذا كان العائق مرتبطاً بالتّجريد فإن الاستراتيجيّة المختارة يجب أن تتضمن أنشطة محسوسة، وهكذا دواليك.
3. **الوضعية–المشكلة نموذج استراتيجي:** أشرنا سابقا إلى أنّ الوضعية–المشكلة تعدّ نموذجاً استراتيجياً مثالياً في المنظور الدّيداكتيكي، فهي ليست مجرد طريقة بل هي بنية متكاملة تضع المتعلّم في قلب الفعل التّعليمي، وتدفعه إلى بناء المعرفة بنفسه، ويصفها فيليب ميريو بأنها المحطّة "التي ينقلب فيها المتعلّم من مستهلك للمعرفة إلى منتج لها."
4. **تنويع الاستراتيجيّات:** من بين أهمّ ما تدعو إليه التعليميّة هو تنويع الاستراتيجيات لتتناسب مع أنماط التعلّم المختلفة لدى المتعلّمين، ولتحقيق أنواع مختلفة من الأهداف (معرفية، مهارية،

[1]– المرجع السّابق، ص165.

وجدانية)، فاستراتيجية بناء مفهوم قد تختلف عن استراتيجية تنمية مهارة، أو استراتيجية ترسيخ قيمة، أو غيرها من الاستراتيجيّات.

ثالثا/ مجال الوسائل والموادّ التعليميّة

تعتبر الموادّ التعليميّة (وعلى رأسها الكتاب المدرسي) الوسيط المادّي الذي تتجسّد فيه العلاقة بين المعرفة والمدرّس والمتعلّم، وتقدّم التعليميّة العّامة إطاراً نقدياً لتحليل هذه المواد وتطويرها من خلال:

1. التّحليل الدّيداكتيكي للكتاب المدرسيّ:

إنّ الكتاب المدرسيّ ليس مجرد حامل للمعلومات بل هو "تجسيد لعمليّة النّقل الديداكتيكي، وهو يعكس رؤية مؤلفيه للمادّة وللمتّعلم وللتّعليم،"[1] ويركّز التّحليل الدّيداكتيكي للكتاب المدرسيّ على:

- ✓ تحليل المحتوى: هل المحتوى صحيح علميّا؟ هل تمّ تبسيطه بشكل مناسب؟ ما هي المفاهيم التي تم التركّيز عليها؟ وما المفاهيم التي تم إهمالها؟ ...
- ✓ تحليل بنية التّقديم: كيف تقدّم المفاهيم الجديدة؟ هل يتم بالانطلاق من وضعيّات ملموسة؟ هل يتم بربط المفاهيم ببعضها؟ ...
- ✓ تحليل الأنشطة والتّمارين: ما نوع الأنشطة المقترحة؟ هل هي مجرد تمارين تطبيقية آلية أم أنها تتضمّن وضعيات–مشكلة حقيقية؟ هل تأخذ بعين الاعتبار تمثلات المتعلّمين المحتملة؟ ...
- ✓ تحليل الأيقونات والصّور: هل تؤدّي الصّور دوراً وظيفياً في توضيح المفاهيم أو طرح الإشكاليات؟ ...

2.الاستخدام الفعّال للمواد:

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

إنّ الهدف من التّحليل الديداكتيكيّ هو تحرير المدرّس من سلطة الكتاب المدرسيّ، فالمدرّس المتمكّن لا يطبّق الكتاب المدرسيّ بل يستخدمه كأحد الموارد المتاحة في التّعليم، هو يقرأه ثمّ يختار منه ما يناسب متعلّميه، ويعدّله ويكمّله بما يناسب من موارد تحقّق الأهداف.

رابعا/ مجال التّقويم

يمثّل التّقويم مرحلة مهمّة في العملية التعليميّة التعلميّة، وقد أسهمت التعليميّة العامّة في إحداث ثورة في النّظرة إليه، من خلال الانتقال به من أداة للحكم وإصدار الدّرجات، إلى أداة للفهم والبناء، ويقوم التّقويم من المنظور الدّيداكتيكي على:

1. **تغليب التّقويم التّكويني والتّشخيصي:**

تركز التعليميّة بشكل كبير على التّقويم التّشخيصي (في بداية التعلّم) الذي يهدف إلى "رصد التمثّلات والمكتسبات 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 ومهمة 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 فإن أدوات التّقويم التّقليدية (أسئلة مباشرة) تصبح قاصرة عن تحقيق هذا الهدف، لذلك تقترح التعليميّة أدوات جديدة أهمها "وضعية الإدماج" وهي

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

"وضعية–مشكلة ومركبة، 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 واستدامة الأثر، ويتجلّى دورها فيه في:

1. **بناء الكفاءة الدّيداكتيكية للمدرّس**: ليس الهدف من التّكوين هو تزويد المدرّس بالمعرفة الأكاديمية في تخصصّه، 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 وعوائقه 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 تتم دعوة 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 لعلوم 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 في تعليم اللّغة وتعلّمها. - يوظّف المثلّث الدّيداكتيكي في تحليل وضعيات تعليم اللّغة.	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. -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 توجد بالشّكل نفسه في مواد أخرى كالرّياضيات والفيزياء وغيرها، ممّا يجعلها تطرح 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 معرفة مجموع الكلمات والقواعد التي تحكم تركيبها؛ إنّما هو القدرة 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 هو إلّا تعليم لجزء من ثقافتها، هذا البعد يجعل من تعليميّة اللّغات 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.

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

- ✓ 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 متقنا جدّا للّغة وقادرًا على 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 الاعتقاد بأنّ لكل كلمة معنى واحد ثابت 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 سيرها كعدم 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.

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

- الكفاية الاستراتيجية (Strategic Competence): القدرة على اختيار الأساليب الاستراتيجيّات المناسبة للبدء بالحديث وختامه والاحتفاظ بانتباه الآخرين، وتحويل مسار الحديث، وغير ذلك.[1]

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."[2]

وتكمن أهمية مفهوم اللّغة البينيّة من النّاحية الدّيداكتيكية في أنه غيّر النّظرة إلى الخطأ، حيث لم يعد مؤشّرا على الفشل بل صار وسيلةً تحيل 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، والذي يمكّنها من الحوار مع تعليميّات المواد الأخرى، بينما تعمل تعليميّة اللغّات – وبفضل خصوصيّة موضوعها– على اختبار مفاهيم التعليميّة العامّة وإثرائها ودفعها إلى التطوّر، بل

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص48-49.

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

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

- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التّربية، ط1، مطبعة النّجاح الجديد، الرّباط، 2006م.
- رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل النّاقة، تعليم اللّغة اتصاليّا بين المناهج والاستراتيجيّات، منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتّربية والعلوم والثّقافة، إيسيسكو، 2006م.
- محمّد الدريج، الكفايات في التّعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، سلسلة المعرفة للجميع، 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 التي تحمل في طيّاتها عمقاً علميّا كبيرا، ممّا جعل أغلب التّعريفات التي خصّته سطحيّة لا تعبّر عن كنهه ومنتهاه، وهو يمثّل في علم النّفس التّربوي مفهومًا افتراضيّا

(Virtual Concept) لأنّنا "لا نلاحظه مباشرة، بل نستنتج حدوثه من خلال التغيرّات التي تطرأ على سلوك الكائن الحيّ وأدائه"[1]، الطّابع الاستدلالي هو الذي جعل من تعريفه مهمّة صعبة.

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

1- **التّعريفات السّلوكية**: ركّز أصحاب المدرسة السّلوكية (ومن نحا نحوهم) على الجانب الملاحظ والقابل للقياس، لذا عرّفوا التعلّم بأنه " تغيّر شبه دائم في السّلوك نتيجة الخبرة والممارسة " ويعدّ هذا التّعريف الأكثر شيوعًا حيث يركز على السّلوك الظاهر والتغيّر الذي يطرأ عليه، ويشترط أن يكون هذا التغيّر شبه دائم لتمييزه عن التغيّرات المؤقّتة، وأن يكون ناتجاً عن الخبرة لتمييزه عن التغيّرات النّاتجة عن عوامل أخرى مثل النّضج.

2- **التّعريفات المعرفيّة**: انتقد أصحاب المدرسة المعرفيّة حصر التعلّم في السّلوك الظاهر، ورأوا أن جوهر التعلّم هو تغيّر في البنى المعرفية الدّاخلية للفرد، فعرّفوه بأنه عملية داخليّة تتم من خلالها إعادة تنظيم البنى المعرفية للفرد نتيجة تفاعله مع المعلومات والخبرات الجديدة، ووفق هذا المعنى لم يعد التعلّم مجرد تغيّر في السّلوك بل هو تغير في الفهم، والإدراك، والتّفكير.

3- **التعّريفات البنائية**: ذهب أصحاب المدرسة البنائية خطوة أبعد من ذلك، فلم يعدّوا المتعلّم مجرد مستقبل للمعلومات ومنظّم لها، بل بانيا نشطا لمعرفته، لذلك اعتبروا التعلّم عملية بناء للمعنى، حيث يقوم المتعلّم بتأويل الخبرات الجديدة في ضوء معارفه السّابقة.

ثانيا/ خصائص عمليّة التعلّم

من خلال التّمييزات السّابقة لمفهوم التعلّم، يمكننا استخلاص مجموعة من الخصائص الجوهريّة له نوجزها في الآتي:

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

-التعلّم عمليّة تؤدّي إلى التغيّر: جوهر التعلّم هو التّعديل والتّغيير، فهو إمّا اكتساب سلوك جديد، أو التخلّي عن سلوك قديم، أو تعديل سلوك قائم.

- التغيّر طابع شبه دائم نسبيّا: وهذه الخاصّية هي التي تميّز التعلّم عن التغيّرات اللّحظية أو العابرة الناتجة عن عامل من العوامل الخارجيّة أو الدّاخليّة.

- التعلّم عمليّة مستمرّة: لا يتوقّف التعلّم عند سنّ معينّة أو في مكان محدّد (المدرسة)، بل هو عملية تمتدّ مدى الحياة، وتحدث في كل المواقف.

- التعلّم عمليّة تراكميّة: يعتمد التعلّم الجديد على ما سبق اكتسابه من معارف وخبرات، فالتعلّمات السّابقة قد تسهّل التعلّم الجديد (انتقال أثر التعلّم الإيجابي) أو تعيقه (انتقال أثر التعلّم السلبي).

- التعلّم عملية شاملة ومتعدّدة الجوانب: لا يقتصر التعلّم على الجانب المعرفيّ العقليّ، بل يشمل تنمية المهارات الحركيّة، وتكوين العواطف والميول والاتّجاهات والقيم.

- التعلّم عملية تحدث نتيجة الخبرة والممارسة: وهذا هو الشّرط الأساسيّ الذي يميّز التعلّم عن النضج، فلا تعلّم بدون تفاعل، سواء كان هذا التفاعل مباشرا (التّجريب) أو غير مباشر (القراءة، الملاحظة).

- التعلّم عملية مقصودة وغير مقصودة: قد يكون التعلّم هدفا يسعى إليه الفرد بوعي (التعلّم المدرسيّ)، وقد يحدث بشكل عرضيّ وغير مقصود من خلال تفاعلاته اليوميّة (تعلم العادات، الاتجاهات...).

ثالثا/ التعلّم والمصطلحات القريبة منه

لكي يتضح مفهوم التعلّم بشكل أدقّ، لا بد من رسم حدوده وتمييزه عن مفاهيم أخرى قريبة منه، 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 الحي، وتحدث بكيفية لا شعوريّة"[2]، فالمشي عند الطّفل مثلا، وظهور الأسنان، وتغيّرات البلوغ وغيرها هي عمليّات نضج، أمّا تعلّم القراءة، والكتابة، وحلّ معادلة وغيرها فهو تعلّم.

وتبقى العلاقة بين النّضج والتعلّم علاقة تداخل وتكامل؛ فالنّضج شرط ضروريّ لحدوث أنواع معيّنة من التعلّم (مثلا لا يمكن تعليم طفل الكتابة قبل أن تنضج عضلات يده الدّقيقة)، والتعلّم بدوره يمكن أن يؤثر في مسار النّضج (مثل تسريع، توسيع أو تثبيت بعض المهارات).

2- **السّلوك الفطري/الغريزة:** الغريزة هي "نمط سلوكي معقّد وثابت وغير متعلّم، تشترك فيه جميع أفراد النّوع الواحد، ويهدف إلى الحفاظ على حياة الفرد أو النوع"[3]، والفرق الجوهريّ بينها وبين التعلّم هو أن التعلّم يؤدي إلى تغيّرات فردية ومرنة، بينما الغريزة نمطيّة وجامدة، 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:** وهو من أهم التّمييزات في علم النّفس، حيث أنّ التعلّم هو تغيّر داخلي في القدرة أو الإمكانيّة، أمّا الأداء فهو التّعبير السّلوكي الخارجي عن هذا التعلّم، أو بتعبير آخر التعلّم تغيّر داخليّ يؤدّي إلى تغيّر نسبيّ في القدرة، بينما الأداء هو التّجسيد العمليّ لما تمّ تعلّمه، والعلاقة

---

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

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

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

بينهما ليست علاقة تطابق، فقد يحدث التعلّم دون أن يظهر في الأداء، وهو ما يعرف بالتعلّم الكامن (مثلا قد يفهم المتعلّم الدّرس جيّدا لكنه يفشل في الإجابة عن سؤال في الامتحان بسبب القلق أو الخوف أو ظروف الامتحان، والعكس قد يقوم المتعلّم بأداء جيّد عن طريق الغشّ مثلاً دون أن يكون قد حدث تعلّم حقيقي).

رابعا/ شروط عمليّة التعلّم

لكي تحدث عملية التعلّم بشكل فعّال لا بد من توفّر مجموعة من الشّروط الأساسية التي تمثل قواعد نموّ السّلوك، وقد أجمع التربّويون على أربعة هي:

1. **الدّافعية (Motivation)**: حالة معرفية داخليّة تستثير الفرد وتدفعه للإقبال على المواقف والتّفاعل معها بنشاط ورغبة، وهي في كنهها قوّة متغيرة ومتجدّدة تتأثر " بعاملين أساسيّين هما: ما يضطرّ الفرد إلى القيام بفعل، ثم ما ينتهي إليه أداء هذا الفعل."[1]
2. **النّضج (Maturation):** وهو اكتمال النموّ البيولوجي والفسيولوجي لأعضاء الجسم وأجهزته، وخصوصاً الجهاز العصبي، مما يجعل الفرد قادراً على أداء سلوك معين، فلا يمكن تعليم الطّفل الكتابة قبل أن تنضج عضلات يده الدّقيقة، ولا حلّ مسائل معقّدة قبل أن ينضج دماغه.
3. **الاستعداد (Readiness)**: يعرّفه "رونتري" (Rountree) "بحالة التهيّؤ الجسمي والعقلي للفرد قبل البدء في تعلم مهارة من المهارات، وتعتمد على القدرات المحصلة من التعلمات السابقة وعلى درجة كافية من النّضج والممارسة"[2] كما أنّه مرتبط أيضا "بالنّمو العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي للفرد."[3] (حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، ص53).

[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.

4. **الممارسة والتّدريب (Practice & Training)**: يتطلّب التعلّم التكرار والتّدريب لترسيخ السلوك المتعلم وتقويته، ولكن ليست كل ممارسة مفيدة، فالممارسة الفعّالة هي تلك التي تكون موجّهة وهادفة ومصحوبة بتغذية راجعة تصحيحيّة.

خامسا/ مجالات التعلّم ومستوياته

لكي يتمكن التّربويّون من تخطيط خبرات التعلّم وتقويمها بشكل فعّال، كان لا بد من تصنيف نواتجه المختلفة، ويعدّ تصنيف بنجامين بلوم (Benjamin Bloom) وزملائه من أشهر المحاولات في هذا المجال، حيث قسّموا الأهداف التعليميّة (نواتج التعلم) إلى ثلاثة مجالات رئيسية:

1. **المجال المعرفي**: وهو المجال الذي يتعلّق بالعمليّات العقليّة والأنشطة الفكريّة، وقد قسّمه بلوم إلى ستّة مستويات متدرّجة من البسيط إلى المعقّد:

- المستوى الأوّل/ المعرفة أو التذكّر: ويتعلّق بالقدرة على استدعاء وتذكّر المعلومات والحقائق والمفاهيم كما تم تعلمها، (أفعاله: يعرّف، يذكر، يسمّي، يعدد).
- المستوى الثّاني/ الفهم أو الاستيعاب: ويتعلّق بالقدرة على إدراك معنى المادة المتعلّمة وترجمتها أو تفسيرها أو التنبّؤ بنتائجها، (أفعاله: يشرح، يفسّر، يلخّص، يعيد الصّياغة).
- المستوى الثّالث/ التّطبيق: ويتعلّق بالقدرة على استخدام المفاهيم والقواعد والنّظريات في مواقف جديدة وملموسة، (أفعاله: يطبّق، يحلّ، يستخدم، يحسب).
- المستوى الرّابع/ التّحليل: ويتعلّق بالقدرة على تفكيك المادةّ إلى عناصرها المكوّنة، وفهم العلاقات بين هذه العناصر، (أفعاله: يحلل، يقارن، يصنف، يميّز).
- المستوى الخامس/ التّركيب: ويتعلّق بالقدرة على تجميع الأجزاء والعناصر لتكوين كلّ جديد ومتكامل (مثل كتابة تقرير، أو وضع خطة)، (أفعاله: يؤلف، يصمم، يقترح، ينشئ).

- المستوى السّادس/ التّقويم: ويتعلّق بالقدرة على إصدار أحكام قيميّة على مادّة ما في ضوء معايير محدّدة، (أفعاله: ينقد، يقوّم، يبرر، يدافع عن)

2. **المجال الوجداني أو العاطفي**: وهو المجال الذي يتعلّق بالمشاعر والميول والاتّجاهات والقيم، وقد قام كراثوول (Krathwohl) زميل بلوم بوضع تصنيف له تكوّن من:

- الاستقبال: وعي المتعلّم بوجود ظاهرة ما والاستعداد لتلقّيها.
- الاستجابة: تفاعل المتعلّم الإيجابي مع الظاهرة (المشاركة، التطوّع).
- التّقييم: إعطاء قيمة للشّيء أو السّلوك (تقدير أهمية الصّدق).
- التّنظيم القيمي: بناء نظام قيمي متكامل من خلال الموازنة بين القيم المختلفة.
- الوسم بالقيمة: تصبح القيمة جزءًا من شخصيّة المتعلّم توجّه سلوكه بشكل دائم.

3. المجال النّفسي–الحركي: وهو المجال الذي يتعلّق بالمهارات اليدويّة والحركيّة التي تتطلّب تناسقاً بين العقل والعضّلات، وقد اقترح سيمبسون (Simpson) تصنيفاً لهذا المجال كما يلي:

- الإدراك الحسي: استخدام الحواس لاختيار الإشارات اللّازمة لأداء الحركة.
- التّهيئة: الاستعداد العقلي والجسمي لأداء المهارة.
- الاستجابة الموجّهة: تقليد المهارة تحت إشراف وتوجيه.
- الآليّة: أداء المهارة بثقة ودقة وبشكل آلي.
- الإبداع: تطوير أنماط حركيّة جديدة ومبتكرة.

وختامًا لما سبق نؤكّد أنّ التعلّم ليس مفهوما بسيطا يمكن الإحاطة به؛ بل هو عملية معقّدة متعدّدة الأوجه، ومركزية في كل فعل تربوي، 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

- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية (حقل تعليميّة اللّغات)، ديوان المطبوعات الجامعيّة ط2، الجزائر، 2009م.
- إدوارد جي موراي، الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، محمد عثمان نجاتي، الطبعة الأولى دار الشروق، 1408هـ.
- فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التّربوي، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000م.
- ميشيل فلورانو، مدخل إلى علم النّفس التّربوي، (ترجمة: محمد جديدي) ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 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 نوعيّة في فهم كيفيّة عمل الدّماغ البشريّ أثناء مواجهة المعرفة، وأسّس لثورة حقيقيّة قلبت رأسًا على عقب الكثير من المسلّمات حول الممارسات التعليميّة الفعّالة، ويعدّ اللّساني التّطبيقي الأمريكي ستيفن كراشن (Stephen Krashen) هو صاحب هذا التّمييز الذي أحدثت فرضيّاته (في أواخر السبعينيّات وأوائل الثمانينيّات) نقلة نوعيّة في طرائق تعليم اللّغات، وامتد تأثيرها ليشمل تعليم أي مهارة معقّدة.

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

يعدّ التّمييز بين التعلّم والاكتساب الفرضيّة الأولى والأساسيّة ضمن نموذج كراشن الشّهير المعروف بـ "نموذج المراقبة" (The Monitor Model)، حيث رأى أنّ هناك طريقتين اثنتين مستقلّتين لتنمية الكفاءة في لغة ثانية أو أجنبيّة:

1-الاكتساب (Acquisition)

وهو عمليّة عفويّة لا واعية تشبه إلى حدّ كبير الطّريقة التي يكتسب بها الأطفال لغتهم الأم، تحدث بشكل طبيعيّ وتلقائي عندما يكون المتعلّم منغمساً في مواقف تواصليّة حقيقيّة، حيث يكون تركيزه منصباً على المعنى والرّسالة التي يريد فهمها أو إيصالها وليس على شكل اللّغة وقواعدها، ويكون ناتج هذه العمليّة "كفاية لغويّة ضمنيّة" (شعور وحدس بصحة من ينتجه)؛ تؤدّي إلى الطّلاقة والتلقائيّة في الاستعمال.

2-التعلّم (Learning)

وهو عمليّة مقصودة وواعيّة تحدث غالبا في سياق تعليمي منظمّ ومؤطّر، تنطوي على معرفة واعية وصريحة بقواعد اللّغة، وفهم لآليات اشتغالها، ويكون تركيز المتعلّم فيها منصبّا على شكل اللّغة، وصحّة التّراكيب والقواعد النحويّة والصرفيّة، لذلك فإنّ ناتجها هو "معرفة بالقواعد"، أي القدرة على الحديث عن اللّغة وشرح قواعدها.

وتتمثّل الفكرة الثّورية التي طرحها كراشن في أنّ هاتين العمليّتين مستقلّتان ومنفصلتان، فالمعرفة التي يتم تعلّمها بوعي لا يمكن أن تتحوّل بشكل مباشر وتلقائيّ إلى معرفة مكتسبة، ومثال ذلك أنّ معرفة قاعدة نحويّة عن ظهر قلب لا تضمن القدرة على استخدامها بطلاقة في محادثة حقيقية.

ولتعميق فهمنا للتّمييز الذي طرحه كراشن سنقارن بين العمليّتين عبر مجموعة من الأبعاد الأساسيّة:

البُعد / الخاصية	الاكتساب (Acquisition)	التعلّم (Learning)

طبيعة العمليّة	لا واعية، 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	طلاقة وتلقائية 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 أدّى تبنّي هذا التّمييز إلى إعادة نظر جذريّة في الممارسات التعليميّة التقليديّة خاصة في مجال تعليم اللّغات، واستطاع أن يمتدّ إلى مجالات مهاريّة أخرى، وهذا من خلال:

1- **تغيير دور المدرّس:** لم يعد دور المدرّس وفق التصوّر هو "شرح القواعد وتصحيح الأخطاء" بل أصبح دوره الأساسي هو " تزويد المتعلّم بالمدخلات اللّغوية المفهومة"، ويقودنا هذا إلى الحديث عن فرضية كراشن الثّانية، وهي "فرضيّة المدخلات" التي تنصّ على أنّ الاكتساب يحدث عندما يفهم المتعلّم مدخلات لغويّة تحتوي على بنى تفوق مستواه الحالي بقليل، ومهمّة المدرس هي هندسة هذا النوّع من المدخلات وجعلها مفهومة ومثيرة للاهتمام لدى المتعلّم.

2- **إعادة النّظر في البيئة الصفيّة:** إذا كان الاكتساب يتطلّب فردا وجدانيا منخفضا فإنّ الأولويّة تصبح خلق جوّ صفيّ آمن، وداعم، وخالٍ من القلق والتّهديد، وهذا يعني:

- تغيير النّظرة إلى الأخطاء: واعتبارها جزءًا طبيعيّا من التعلّم، وتشجيع المتعلّمين على المحاولة والتّجريب.
- التّركيز على التّواصل الناجح: وتشجيع المتعلّمين على إيصال رسائلهم حتى لو كانت لغتهم غير مثاليّة.
- استخدام الألعاب والأنشطة التفاعليّة: لأنها تخفّض القلق، وتجعل التّركيز منصبّا على المهمة وليس على اللّغة.

3- **إعادة النّظر في القواعد النحويّة:** حسب فرضيّة المراقبة فإن المعرفة "المتعلّمة" لا تستخدم لإنتاج الكلام العفوي التلقائيّ، بل تعمل كمراقب يقوم بتدقيق وتصحيح ما تمّ إنتاجه بواسطة نظام الاكتساب، وهذا الدّور محدود جدّا لأنّه يتطلب ثلاثة شروط صعبة التحقّق في الوقت نفسه:

- الوقت الكافي: يجب أن يكون لدى المتعلّم وقت كاف للتّفكير.
- التّركيز على الشّكل: يجب أن يكون منشغلاً بصحة لغته.
- معرفة القاعدة: يجب أن يعرف القاعدة المعنية في السّياق.

4-إعادة النّظر في المواد التعليميّة: وفق ما سبق يجب أن تكون المواد التعليميّة (الكتب، النّصوص، التسجيلات وغيرها) غنية بالمدخلات المفهومة والأصيلة، بدلاً من كونها مجرّد نصوص مصطنعة لشرح القواعد النحويّة.

ثالثا/ الانتقادات الموجّهة لفرضيّات كراشن

كأي نظرية ثورية أدّت إلى تغيير المفاهيم المسلّم بها؛ تعرّضت فرضيات كراشن (خاصة فرضيّة التّمييز بين التعلّم والاكتساب) إلى انتقادات وتعديلات نوجزها فيما يلي:

1- **إشكالية الفصل التامّ بين التعلّم والاكتساب:** إن أشد جوانب النّظرية إثارة للجدل بين الباحثين هو تأكيد كراشن على عدم وجود جسر يربط بين التعلّم والاكتساب، وأشار الكثير منهم (مثل (Barry McLaughlin) إلى أنّ العلاقة بينهما أكثر تعقيدا؛ بل قد تكون علاقة تأثير متبادل، فالمعرفة الواعية بالقواعد قد تساعد المتعلّم على ملاحظة هذه القواعد في المدخلات اللّغوية ممّا يسرّع من عملية اكتسابها ورأى ميشيل فلورانو أن " التّدريب الواعي

والمكتّف على مهارة ما يمكن أن يحوّلها تدريجياً إلى سلوك آلي وتلقائي؛ ممّا يوحي بوجود تداخل بين العمليّتين."[1]

2- **غموض المفاهيم:** انتقد بعض الباحثين غموض مفاهيم كراشن وصعوبة اختبارها تجريبيّا، فكيف يمكن أن نثبت بشكل قاطع أن عملية ما لا واعية؟ وكيف نحدّد بدقّة مستوى اللّاوعي؟

3- **إهمال دور المُخرجات (Output):** ركّز كراشن بشكل شبه حصري على دور المدخلات لكنّه أهمل المخرجات، وقد قامت الباحثة ميريل سوين (Merrill Swain) بتطوير هذه الفرضيّة التي ترى فيها أنّ عملية إنتاج اللّغة (التحدّث والكتابة) تؤدّي دورا حاسما في دفع المتعلّم لملاحظة الفجوة بين ما يريد قوله وما يستطيع قوله؛ مما يجبره على تطوير نظامه اللّغوي، ويرى مصطفى محسن في هذا السّياق أن "التّفاعل الحقيقي لا يقتصر على الاستقبال، بل يتطلب من المتعلّم أن ينتج وأن يتفاوض على المعنى، وهذا في حدّ ذاته مصدر للتعلّم."[2]

وعلى الرّغم من هذه الانتقادات يبقى لكراشن الفضل في التّأسيس لنموذج استطاع أن يُحدث به تحولا نموذجيّا في الفكر التربويّ المعاصر، حيث نقل بؤرة الاهتمام من المدرّس وما يفعله إلى المتعلّم وكيف يكتسب، ومن التّركيز على شكل اللّغة إلى أولوية المعنى والتّواصل، وأصبح الهدف من التّعليم الفعّال ليس حشو أذهان المتعلّمين بالمعلومات المتعلّمة، بل خلق بيئات وظروف تسمح بحدوث الاكتساب، وهذا لا يعني إلغاء التعلّم الواعي تماما، بل إعادة موضعته كأداة مساعدة ومنظّمة وداعمة لتحقيق الكفاءات الحقيقيّة.

قائمة المراجع

- ميشيل فلورانو، مدخل إلى علم النّفس التّربوي، (ترجمة: محمد جديدي) ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2008م.
- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط1، مطبعة النجاح الجديد، الرّباط، 2006م.

المحاضرة الثّامنة

مراحل الاكتساب اللّغوي عند الطّفل

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

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

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 معرفة مراحل الاكتساب اللّغويّ عند الطّفل ضرورة حتميّة بالنّسبة لمدرّسي اللّغات وعلماء اللّسانيات النفسيّة فحسب؛ بل هي ضرورة لكلّ مربي، ولكل باحث في علوم التربيّة، فهي تكشف عن المبادئ الأساسيّة لعمل الدّماغ البشريّ في مواجهة المعرفة، ممّا يعزّز الوعي بأنّ التعلّم الطبيعي هو في جوهره عملية بناء نشطة وليست مجرد تقليد حرفيّ، وأنّ الخطأ ما هو إلّا محطة لا بدّ من المرور بها في طريق البناء. 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)

قد يظنّ البعض أن الطّفل لا يبدأ في اكتساب اللّغة إلا عندما ينطق كلمته الأولى، لكنّ الأبحاث الحديثة أثبتت أنّ السّنة الأولى من عمره هي فترة إعداد حاسمة ونشطة يضع فيها الأسس الصوتيّة والاجتماعيّة والتواصليّة للّغة، ويمكننا في هذا المرحلة تمييز:

1– مرحلة الصّراخ (من الولادة إلى شهرين تقريبًا)

تعدّ الصّرخة أوّل أداة تواصلية يمتلكها الطّفل، 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 مما يجعلها شكلا بدائيّا من أشكال التّواصل المتعمّد.

2- مرحلة المناغاة (من شهرين إلى 6 أشهر)

في هذه المرحلة وإلى جانب الصّراخ يبدأ الطّفل في إصدار أصوات أكثر تنوّعا، غالباً ما تكون حلقيّة تشبه حروف المدّ (آآآ، أووو)، هذه الأصوات التي تسمّى بالمناغاة لا ترتبط بحالة ضيق، بل تصدر غالباً عندما يكون الطّفل مرتاحا وفي حالة تفاعل اجتماعيّ مع من حوله، وهي بمثابة تدريب للجهاز الصوتيّ، لاستكشاف إمكانيّاته.

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

وتعتبر هذه المرحلة نقطة تحول حاسمة في لغة الطّفل، حيث يبدأ فيها بإنتاج مقاطع صوتيّة واضحة تتكوّن من حروف ساكنة وحروف علّة، وتمرّ هذه المرحلة بطورين أساسيّين:

- ✓ البأبأة المتكرّرة (من 6-8 أشهر): حيث يميل الطّفل إلى تكرار نفس المقطع مرارا (مثل: "با-با-با-با"، "ما-ما-ما-ما"، ")، وهي ظاهرة عالميّة حيث ينتج الأطفال جميعهم نفس النّمط من الأصوات في كل اللّغات.
- ✓ البأبأة المتنوّعة (9-12 شهرا): حيث يبدأ الطّفل في مزج مقاطع مختلفة (مثل: "با-دو-غي")، والأهمّ من ذلك أنّ الطّفل يبدأ في التقاط تنغيم لغته الأم، فتصبح ثرثرته تشبه إلى حد كبير كلام الكبار من حيث اللّحن والنّبرة، حتى وإن كانت خالية من الكلمات ذات المعنى، ويرى رشدي طعيمة أن "هذه المرحلة هي التي يبدأ فيها الطّفل بالتخصّص في النّظام الصّوتي للغته الأم، حيث يتخلّى تدريجياً عن الأصوات غير الموجودة فيها" (طعيمة، المرجع في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى، ص112).

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

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

في حدود السّنة الأولى ينطق الطّفل كلمته الأولى معلنا دخوله إلى عالم اللّغة المنطوقة، ويمرّ بعدها بـ:

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

ينطق الطفل خلالها كلمات مفردة غالبا ما تشير إلى أشخاص مألوفين (ماما، بابا، جدّي) أو موجودات (أكل، سيارة، لعبة) أو طلبات (هات، خذ)، وتعدّ السّمة المميزة لهذه المرحلة هي قيام الكلمة الواحدة بوظيفة الجملة الكاملة، " 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، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، ص120)، فكلمة "كرة" قد تعني "أريد الكرة" (طلب)، أو "هذه كرة" (تسمية)، أو "انظر إلى الكرة هناك" (لفت انتباه).

2- مرحلة الكلمتين (من 18 إلى 24 شهرا)

بعد أن يكتسب الطّفل حوالي 50 كلمة مفردة تحدث لديه نقلة في التّركيب حيث يبدأ في ربط كلمتين معاً لتكوين جمل بسيطة، هذه الجمل ليست عشوائية بل تعبر عن علاقات دلالية واضحة مثل:

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

وتعدّ السّمة الغالبة على هذه المرحلة هي الكلام-التلغرافي حيث "يستخدم الطّفل الكلمات الأساسيّة الحاملة للمعنى (كلمات المحتوى) ويحذف الكلمات الوظيفيّة كحروف الجرّ والعطف وأدوات التّعريف."[2]

---

[1]- المرجع السابق، ص120.

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

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

وهي المرحلة التي تتطوّر فيها لغة الطّفل وتتشعّب، حيث لا يكتفي فيها بإضافة كلمات جديدة، بل يبدأ في استيعاب القواعد النّحوية والصّرفية المعقّدة للغته وتطبيقها، ويتجلّى ذلكفي:

1- **اكتساب القواعد الصّرفية:** يبدأ الطّفل في استخدام اللّواحق الصرفيّة التي تغيّر معاني الكلمات (مثل: صيغ الجمع، تصريفات الأفعال، علامات التّأنيث)، 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 بل يبني القواعد بنفسه، فهو يطبق القاعدة التي استخلصها حتى على الحالات الشاذّة التي لم يسمعها من قبل، وهذا ما يثبت أن اكتسابه للّغة هو عمليّة إبداعية ونشطة.

2- **بناء الجمل:** تنتقل جمل الطّفل من الكلام-التلغرافي إلى جمل أكثر اكتمالاً نحوياً:

- الجمل الاستفهاميّة: حيث يبدأ أولاً باستخدام نبرة الصّوت لتحويل الجمل الإخباريّة إلى استفهاميّة (ماما جت؟)، ثم يبدأ باستخدام أدوات الاستفهام (وين ماما؟ علاش راحت؟).
- الجمل المنفيّة: حيث يبدأ باستخدام "لا" أو "ما" في بداية الجمل (لا أكل، لا نشرب)، ثم يتقن وضع أداة النفي في مكانها الصحيح داخل الجمل.
- الجمل المركّبة: في حدود السنة الثّالثة والرّابعة يبدأ الطّفل في استخدام أدوات الرّبط لبناء جمل مركبّة تحتوي على أكثر من فكرة (أنا رحت للرّوضة ولعبت مع أصحابي).

رابعا/ نضج الكفاءة التداوليّة والتواصليّة (5 سنوات فما فوق): في هذه المرحلة تبرز قدرة الطّفل الحقيقيّة على استخدام اللّغة بشكل مناسب في سياقات اجتماعيّة مختلفة، ويتعلّم فيها:

- أخذ الدّور في الحوار: يتعلّم متى يتكلّم، ومتى يصمت ليستمع للآخرين.
- المحافظة على موضوع الحديث: يتعلّم كيف يربط كلامه بكلام المتحدث السّابق.
- تكييف الخطاب مع المستمع: يتعلّم أن يتحدث مع طفل صغير بلغة أبسط من التي يستخدمها مع شخص بالغ.

- فهم الطلبات غير المباشرة: يدرك أن جملة مثل: هل يمكنك أن تعيرني لعبتك؟ ليست سؤالاً بل هي طلب مهذّب.
- إتقان فن السّرد: يقدر على سرد قصّة أو حدث بشكل متسلسل ومترابط.

ويعتمد نضج الكفاءة التداوليّة للطّفل على التّفاعل الاجتماعي حيث يتعلّم قواعد الخطاب من خلال الممارسة والتّجربة.

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

- بيئة غنية بالمدخلات اللّغوية: الطفل محاط باللّغة طوال الوقت.
- بيئة ذات معنى: اللّغة تستخدم لأغراض حقيقيّة (طلب، لعب، تفاعل...).
- بيئة آمنة وجدانياً: لا أحد يعاقب الطّفل على أخطائه اللّغوية، بل يتم تشجيعه على المحاولة.

وهذه بالضّبط هي المبادئ التي حاولت المقاربات الحديثة في التّعليم أن تستلهمها، فعندما تصمّم بيئة صفية تشبه قدر الإمكان بيئة الاكتساب الطبيعيّة يصبح تحقيق الغايات والأهداف أمرًا قائما.

قائمة المراجع

- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية (حقل تعليميّة اللّغات)، ديوان المطبوعات الجامعيّة ط2، الجزائر، 2009م.
- ميشيل فلورانو، مدخل إلى علم النّفس التّربوي، (ترجمة: محمد جديدي) ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 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

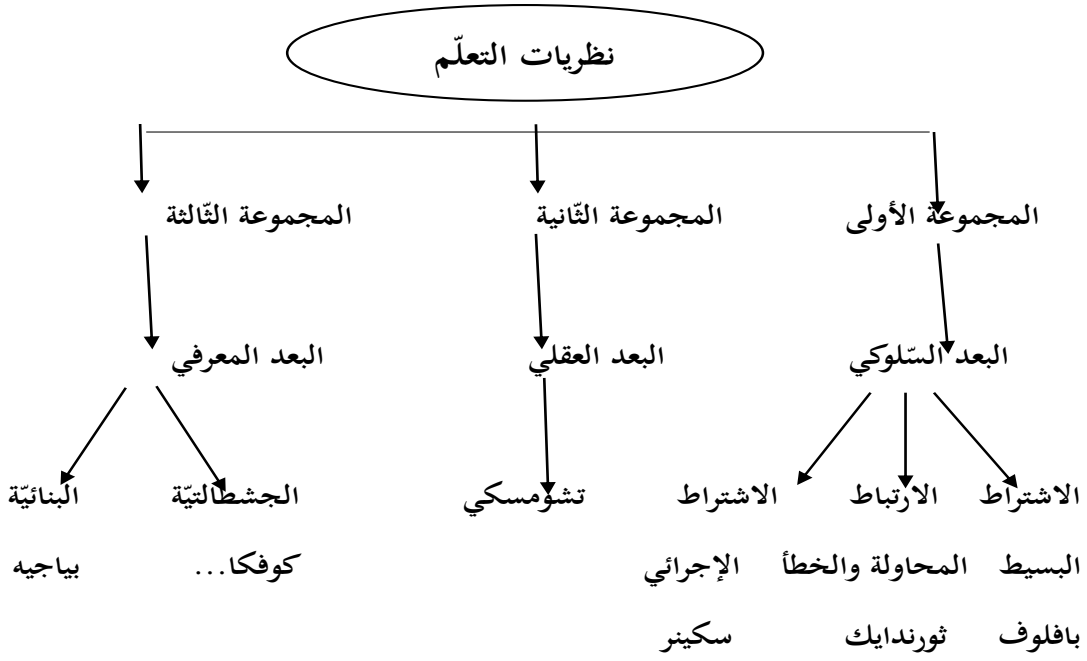
تمهيد: يعدّ فهم نظريّات التعلّم ركيزة أساسيّة في حقل التّعليميّة؛ إذ تشكّل الإطار المعرفيّ الذي يوضّح الكيفيّة التي يحصّل بها الفرد المعارف والمهارات والاتّجاهات عبر مراحل حياته المختلفة، وهي لا تقتصر على تقديم النّماذج التفسيريّة لآليات التعلّم فحسب؛ بل وتُسهم في صياغة الاستراتيجيّات التعليميّة القائمة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

– النظريّات السّلوكية: هي نظريّات ركّزت على السّلوك الظّاهر للفرد، وفسّرته باستخدام مبادئ الإثارة والتّعزيز والمران، واعتبرت التعلّم ميلا "مكتسبا لديه للاستجابة بطريقة معيّنة عند مواجهة مثيرات معيّنة في موقف ما."[1])

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

- 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 "ميلا مكتسبا لدى الفرد لتوقّع أحداث متتالية عندما يظهر مثير معيّن في موقف معيّن."



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

- **نظريّات التعلّم**: يتطلّب فهم هذا المصطلح تفكيكه

- النّظريّة: هي " كلّ إنشاء تنظيريّ للعقل يربط النّتائج بالمبادئ مقابل ممارسة في نظام الوقائع، ما يكون موضوعا لمعرفة متجرّدة مستقلة عن تطبيقاتها."[1]أو بتعبير أبسط هي "مجموع المفاهيم والافتراضات المترابطة التي تنظر إلى ظواهر معيّنة نظرة شموليّة، يتمّ فيها

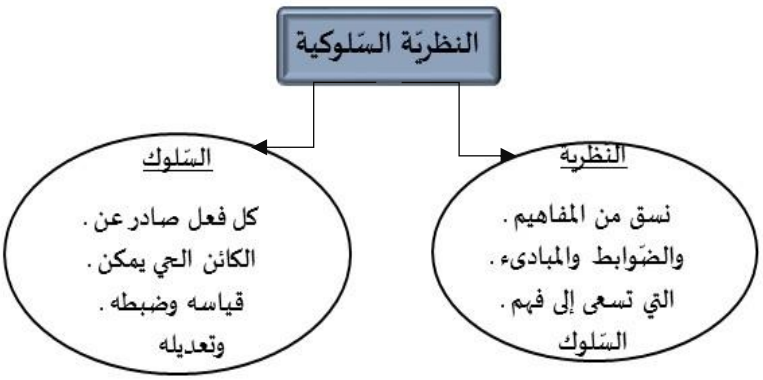
[1]- لالاند أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول، منشورات تعويدات، بيروت-لبنان، 2001م، ص1454.

تحديد المتغيّرات التي تؤثر فيها، والعلاقات التي تربط بينها بهدف وصفها –الظواهر– وشرحها والتنبّؤ بها."[1]

- التعلّم: (سبق وقدّمنا تعريفه) ويمكننا اعتباره تغييرا أو تعديلا في السّلوك ناتجا عن اكتساب خبرة ما تحت تأثير الممارسة، ويحدث التّعديل أو التّغيير بهدف بلوغ الفرد أهدافه، أو إشباع دوافعه بعد مواجهة مواقف مختلفة، ويتحقّق بتوفر شروط أساسيّة هي النّضج، الدّافعية، الاستعداد، الممارسة.
- نظريّات التعلّم: انطلاقا ممّا سبق نستنتج أن نظريّات التعلّم هي جملة المفاهيم والمبادئ والتصوّرات التي تسمح بتفسير التغيّرات الملاحظة على أداء الفرد (السلوك الصّادر)، مع ما يمكن أن يكون سببا في حدوثه، وهي بتعبير آخر جملة النظريات التي حاولت استجلاء الآليات المتدخّلة في حدوث عمليّة التعلّم وتحديدها من أجل صياغة قوانين تخصّها.

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

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



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

أقرّ السّلوكيون في دراساتهم باتباعهم المنهج العلميّ المعتمد في العلوم الطبيعيّة؛ القائم على دراسة المواضيع القابلة للملاحظة وإهمال غيرها بغية الوصول بعلم النّفس إلى مصاف العلوم الأخرى، واعتبر السّلوكيون أنّ سلوك الإنسان يمكن ملاحظته وقياسه وتعديله (أي التحكّم فيه)؛ لذلك يمكن عدّه موضوعا 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 قامت عليها هذه النّظرية في تفسير السّلوك الإنساني عامّة (بما في ذلك اللّغة):[1]

- اعتبار الإنسان شبيها بالآلة المعقّدة، دوره إحداث الاستجابات تبعا للمثيرات الخارجيّة.
- الاقتصار على دراسة السّلوك الخارجي دون إعطاء مكانة للعمليّات الداخليّة 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 موضوعا للدّراسة.

وقد ارتبطت السّلوكيّة في ظهورها بأبحاث العالم جان واطسن الذي انطلق في دراسته للسّلوك الإنساني من النّتائج التي توصّلت إليها الأبحاث المجراة على الحيوان، واستلهم من علمي التّشريح والفيزيولوجيا لإعطاء مصداقيّة لأبحاثه واقترح بأن تحلّل كلّ الظواهر النّفسية وفق آلية: مثير استجابة

أما عن " الوقائع الوسيطة التي تحدث بينهما (المثير والاستجابة) فقد اعتبرها مشابهة لتلك الملاحظة.[2]

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

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

ورأى واطسن* أن الفرد (الكائن الحي) صندوق تدخل عليه مؤثّرات مختلفة فتصدر عنه استجابات مختلفة، هذه الاستجابات الخاضعة للملاحظة هي التي يتعيّن دراستها، وبناءً على ذلك عرّف التعلّم بأنّه تغيير أو تعديل في السّلوك، ناجم عن تفاعل المتعلّم مع المحيط الخارجي، خاضع لآلية المثير والاستجابة، واعتبر اللّغة شكلا من أشكال السّلوك القابل للملاحظة، وفسّرها في إطار تكوين العادات، حيث يتمّ تعلّمها وفق نفس الآلية التي يسير عليها تعلّم السلوكات الأخرى (المثير والاستجابة)، وتحدّدت اللّغة تبعا لما سبق باعتبارها استجابات لمثيرات خارجيّة.

ووصف بعضهم نظريّة واطسن " من خلال تمثيلها بعمليّة تبادل تحيّة الصّباح التقليديّة: عندما يلتقي شخصان يبادر أحدهما الآخر بالقول أسعد الله 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." [1]

من جهة ثانية، وتدعيما للمواقف والآراء التي قدّمها واطسن حاول عدد من الباحثين السّلوكيّين صياغة قوانين تتعلّق بالسّوك الإنساني، وظهرت بموجب ذلك عدد من المقاربات التي لم تخرج في إطارها العامّ عمّا قدّمه واطسن؛ لكنّ أهمّها الذي كان له تأثير كبير في مناهج تعليم اللّغات، ووجد له تطبيقات تربويّة داخل التّعليميّة هي:

- ✓ نظريّة المحاولة والخطأ لثورندايك.
- ✓ نظريّة الاشتراط الإجرائي لسكينر.

وتنتمي هاتين النظريّتين إلى قسمين مختلفين من أقسام النّظرية السلوكيّة وهي:

* 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 وببنية 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.

[1]- المرجع نفسه، ص25.

- النّظريات الارتباطيّة: ويمثّلها كلّ من بافلوف، 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.
- النّظريات الوظيفيّة: يمثّلها كلّ 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)

تنعت نظريّة بافلوف ب "نظريّة الإشراط الكلاسيكي" أو "التعلّم الشرطي"، ويقصد بالاشراط عملية الاقتران بين مثير شرطي (محايد) ومثير غير شرطي، بحيث يتمكّن المثير الشرطي من إحداث نفس الاستجابة التي يحدثها المثير غير الشرطي، وقد شرح بافلوف فكرته بالتّجربة التي أجراها على الكلاب :

المرحلة الأولى
مثير شرطي (محايد) صوت الجرس ← لا استجابة
مثير غير شرطي (الطّعام) ← استجابة غير شرطية (اللّعاب)

المرحلة الثانية
مثير شرطي + مثير غير شرطي ← استجابة غير شرطيّة
(صوت الجرس) (الطّعام) ← (اللّعاب)

المرحلة الثّالثة
مثير شرطي (صوت الجرس) ← استجابة شرطيّة (اللّعاب)

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

- **المفهوم الأساسي 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 التعلّم في الاشراط الكلاسيكي هو عمليّة يتم فيها ربط مثير محايد بمثير طبيعي قادر على إحداث استجابة انعكاسية، بحيث يصبح المثير المحايد قادراً على إحداث الاستجابة نفسها أو استجابة شبيهة بها.
- **التّطبيق الإنساني:** يفسر الاشراط الكلاسيكي الكثير من استجاباتنا الانفعالية غير الإرادية، كالخوف والقلق والفرح وغيرها، فخوف طفل من عيادة الطّبيب قد يكون ناتجاً عن اقترانه بألم معيّن (كالحقنة مثلا).
- **قوانين التعلّم عند بافلوف:** توصّل بافلوف من خلال نظريّته إلى عدد من القوانين هي:
  - التّعزيز: هو " حدوث المثير غير الشّرطي بعد المثير الشّرطي تعزيزا له قصد تقويته وتدعيمه، ليصبح قادرا على استدعاء الاستجابة الشّرطية."[2]
  - التّعميم: المثيرات المشابهة للمثير للشرطي تؤدّي إلى نفس الاستجابة؛ وبهذا الشّكل تعمّم الاستجابة.
  - التّمييز: من خلال التّدريب، يمكن تعليم الاستجابة لمثير معين دون غيره من المثيرات المشابهة. (بتعزيز مثير واحد فقط).
  - الانطفاء: " إذا أُحدث المثير الشّرطي دون أن يصاحبه المثير غير الشّرطي؛ أي دون تعزيز، فإنّ الاستجابة ستضمحلّ، وستنطفئ تدريجيّا."[3]
  - الاسترجاع التّلقائي: الاستجابة لا تنطفئ نهائيا؛ فإحداث الإثارة بعد فترة زمنيّة كافية لأن تؤدّي إلى ظهور الاستجابة مجدّدا.
- **التّطبيقات التربويّة للنّظريّة:** تمثّلت أهم تطبيقاتها في:

---

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

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

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

- **تفسير اكتساب الانفعالات:** يمكن تفسير الكثير من حالات الخوف والقلق لدى المتعلّمين (الخوف من المدرسة، قلق الامتحان) على أنها استجابات شرطية، حيث ارتبطت المدرسة (مثير شرطي) بخبرة مؤلمة (مثير غير شرطي) كعقاب المعلم أو سخرية الزملاء.
- **الاشتراط المضاد:** يمكن استخدامه لعلاج هذه المخاوف عن طريق ربط المثير المسبّب للخوف (المدرسة) بمثيرات سارّة ومحببة (أنشطة، جوائز).
- بناء اتجاهات إيجابية: يمكن للمدرس أن يجعل المتعلّمين يحبون المادة الدراسيّة عن طريق ربطها بأجواء مريحة وتجارب ناجحة.

- **الانتقادات التي وجّهت للنّظرية:** انتقدت نظرية بافلوف لأنها " ربطت التعلّم بسلسلة من الأفعال المنعكسة الشّرطيّة"[1]التي تفسّر جانبا محدودا جدّا من السّلوك الإنساني وهو السّلوك الانعكاسي اللاّإرادي، حيث جعلت المتعلّم سلبيا ومجرّد متلقٍ للمثيرات، وأهملت دوره النّشط في التعلّم والعمليّات العقلية المعقدة التي يقوم بها.

2-نظريّة المحاولة والخطأ لثورندايك " Edward Lee Thorndike "

آمن ثورندايك بأن التّربية هي علم من العلوم التي يتطلّب الوصول إلى خباياها انتهاج الدّراسة العلمية؛ حيث قال: "نحن نقهر حقائق الطّبيعة عندما نلاحظها ونجري التّجارب العلمية عليها، وعندما نتمكن من قياس هذه الأخيرة فإنها ستصبح طيعة وخادمة لنا "[2]، فكان من أوائل الذين انتهجوا الأسلوب العلمي تحقيقا لأهدافه.

وتنعت نظريّة ثورندايك بـ "المحاولة والخطأ" أو نظريّة "الرّبط والاختيار"، وتقوم على فكرة أساسية مُفادها أنّ " أظهر أشكال التعلّم عند الكائن الحيّ هو التعلّم بالمحاولة والخطأ، فهو حينما تواجهه مشكلة ما فإنّه يهتدي إلى الحلّ المناسب باختيار الاستجابة المناسبة من بين عدد

[1]- المرجع نفسه، ص191.

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

من الاستجابات الممكنة، وتعرف محاولته بالمقدار الزّمني الذي يستغرقه؛ وبعدد الأخطاء التي يرتكبها"[1]، وقد استخلص ثورندايك هذه الفكرة من تجاربه الشّهيرة على القطط الجائعة المحبوسة في أقفاص (صناديق المشكلات)، حيث لاحظ أن القطّة تقوم بمجموعة من الحركات العشوائية (محاولات وأخطاء) للخروج من القفص والوصول إلى الطعام، وأنّها صدفةً تقوم بالحركة الصّحيحة (الضغط على رافعة) فيُفتح الباب، وعند تكرار الموقف، يقل الزّمن الذي تستغرقه القطّة للخروج، وتقل الحركات الخاطئة، حتى تصل إلى القيام بالحركة الصّحيحة مباشرة.

- **تفسير ثورندايك للتعلّم**: 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."[2]

  والمسجّل أنّ ثورندايك قد تعامل مع السّلوك الإرادي الذي يصدر عن الكائن الحي ليؤثر في البيئة، ورأى أنّ التعلمّ ليس مجرد ربط مثير باستجابة، بل هو تعلّم "العلاقة بين السّلوك ونتائجه"، وأنّ:

  - ثنائية المثير والاستجابة هي القادرة على تفسير سلوك الكائن الحيّ.
  - الكائن الحي يتعلّم عن طريق المحاولة والخطأ؛ حيث تُستبعد الاستجابات الخاطئة وتبقى الصّحيحة، ولحدوث ذلك لابد من:
    - وجود دافع يوجّه السّلوك نحو الهدف.
    - وجود مشكلة أو عقبة تعيق وصوله إلى الهدف.

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

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

- القيام بحركات عشوائية لإزالة المشكلة حتى يتوصّل إلى الاستجابة الصّحيحة التي تحقق الهدف.
- الجنوح إلى الاستجابة الصحيحة مما يزيد من احتمالية حدوثها، ويقلل الاستجابات الخاطئة.

- **قوانين التعلّم الأساسيّة عند ثورندايك:** قدّم ثورندايك في نظريّته عددا من القوانين المفسّرة للسّلوك:[1]

- **قانون الأثر:** وذلك باعتبار آثار الثّواب والعقاب في حدوث الاستجابة، ومفاده أنّ أداء السّلوك كلّما ارتبط بإثابة فإنّ الإنسان يميل إلى تكراره، والعكس صحيح (ارتباطه بالعقاب يؤدي إلى تجنّبه)، وبالتالي فإنّ الإثابة تؤدّي إلى تكرار الاستجابة واستمراريتها، بينما يؤدّي العقاب إلى العزوف عنها وانقطاعها.
- **قانون المران:** ويتعلّق بتقوية الرّوابط بالتّمرين أو إضعافها بالانقطاع، والمقصود به أن الروابط الموجودة بين المثيرات والاستجابات المصاحبة لها تقوى بالتمرين المتواصل، وأنّ إهماله يؤدّي إلى إضعاف الرّوابط ونسيان السّلوك.
- **قانون الاستعداد:** ويحدّد من خلاله الظروف التي يميل فيها الإنسان إلى الاشباع (الشّعور بالرضا والارتياح)، أو الرّفض والنّفور.

كما وضع قوانين أخرى ثانويّة هي: قانون الاستجابات المتعدّدة، قانون الموقف، قانون العناصر السائدة، قانون الاستجابة المماثلة، قانون نقل الارتباط.

- **التّطبيقات التّربويّة للنّظرية:**

كان لأعمال ثورندايك "دور رئيس في تطوير قياس الذّكاء، وتعلّم القراءة والحساب والخط، والإرشاد المهني وممارسة التّدريب المتواصل."[2] وبإسهاماته كان في طليعة من أدّى إلى تطوير

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

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

الممارسات التّربويّة المعاصرة، كما كان لتوجّهه الفضل في إرساء بعض القواعد التّربويّة لعلّ أهمّها:

- النّشاط الذّاتي للمتعلّم: والذي يعدّ جوهر طرق النّشاط (الطرائق النّشطة)، والتعلّم عن طريق العمل والاكتشاف.
- حريّة المتعلّم: لما لها من دور كبير في حدوث التعلّم.
- مبدأ التّعزيز: يجب أن يتبع الأداء الصّحيح للمتعلّم تعزيزًا فوريّا (مدح، درجة، ابتسامة) ليترك أثرا إيجابيّا يقوي السّلوك.
- التعلّم بالممارسة الفعّالة: يجب أن تكون الممارسة مصحوبة بتغذية راجعة (معرفة النتائج) حتى يعرف المتعلم ما إذا كان أداؤه صحيحاً أم خاطئاً.
- تحديد خصائص الأداء: تحليل المهارات المعقّدة إلى مكوناتها البسيطة، وتدريب المتعلمّ عليها خطوة بخطوة.

قائمة المراجع

- أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012م.
- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجيّة التعلّم ونظريّات التّعليم، الطبعة التاسعة، دار النّهضة العربيّة 1999م.
- حسن مالك، اللّسانيات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، منشورات مقاربات، ط1، المملكة المغربيّة، 2013م.
- علي محمّد، مصطلحات في المناهج وطرق التّدريس، عمار للطّباعة والنّشر، المنصورة، 2000م.
- لالاند أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول، منشورات تعويدات، بيروت–لبنان، 2001م، ص1454.
- محمّد جاسم محمّد، نظريّات التعلّم، دار الثّقافة، ط1، عمان–الأردن، 2004م.

- مصطفى ناصف، نظريّات التعلّم (دراسة مقارنة)، ترجمة علي حسين حجاج، منشورات عالم المعرفة الكويت أكتوبر 1999م.
- نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988م.
- نصر الدّين بوحساين، مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للنّشر والتّوزيع الجزائر، 2012م.

المحاضرة العاشرة

النظريّات السّلوكيّة 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.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك: - معرفة عامّة بمبادئ النظريّة السّلوكية. - إلماما أوليّا بالفرق بين الاستجابات التلقائيّة والاستجابات المكتسبة.

-يوظّف مبادئ الإشراط الإجرائي في تحليل وضعيات تعلّم اللّغة. - يقيّم فعالية النّظرية في ضوء تطبيقاتها التربويّة.	- وعيا بممارسات تعليميّة للّغة تقوم على الحفظ والتّكرار - قدرة على النظريّة بواقع تعليم اللّغة ومشكلاته.

تمهيد: يعتبر سكينر من أشهر علماء السّلوك وأكثرهم تأثيراً في القرن العشرين، اهتمّ "بالوقائع الموضوعية التي يمكن أن تخضع للدّراسة العلميّة،"[1] ودعا إلى تحليلها في ضوء الظّروف القابلة للملاحظة والمعاينة.

طور أفكار ثورندايك وبنى عليها نظرية متكاملة، واعتبر مثله أنّ السّلوكات الإنسانية تكتسب عن طريق المحاولة والخطأ، وأنّها تخضع لآلية التّنبيه الذي يؤدي إلى رد فعل يليه التّعزيز الذي يتجلّى في احتمال معاودة الاستجابة الأولى، لكنه رأى بأن جميعها (السّلوكات) تقريبا هو "نتاج الاشتراط الإجرائي النّاجم عن التّعزيز؛ وبالتّالي فإن العبرة لا تكمن في المثيرات ونوعها ودرجتها المؤدية إلى حدوث السّلوك (حسب ما أشار إليه ثورندايك)، إنما تكمن في التّعزيز الذي يعد عاملا فاعلا في زيادة احتمال ظهور الاستجابة الهدف".[2]

1- نظريّة الإشراط 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"[3]

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

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

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

➢ **الاستجابة**: هي ردود الأفعال أو الانعكاسات النّاجمة عن المثيرات، وهي نوعان:

- سلوك استجابي: سلوك آلي لا إراديّ يرتبط بمثير معيّن في البيئة الخارجيّة، و" هو لا يمثّل إلا قدرا ضئيلا من سلوك الكائن الحيّ، نمطه لا استجابة دون مثير."[1]
- السّلوك الإجرائي: سلوك يصدر عن الكائن دون وجود مثير معروف، "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:[2]

- من حيث أصلها (مدعّمات أوّلية–مدعّمات ثانويّة).
- من حيث تأثيرها (مدعّمات موجبة–مدعّمات سالبة).

2–مبادئ التعلّم عند سكينر

تمثّلت مبادئ التعلّم عند سكينر في:

- **التّعزيز**: وهو أي حدث يتبع السّلوك ويزيد من احتمال تكراره، وهو نوعان:
  - تعزيز إيجابيّ: مثير مرغوب فيه بعد السّلوك (إعطاء هديّة للطّفل بعد إجابة صحيحة).
  - تعزيز سلبيّ: إزالة مثير منفّر أو مؤلم بعد السّلوك (إيقاف صوت مزعج في السيارة بعد ربط حزام الأمان)، فالتّعزيز السلبيّ ليس عقاباً بل هو تعزيز لأنه يقوي السّلوك.
- **العقاب**: هو أي حدث يتبع السّلوك ويقلّل من احتمال تكراره، وهو نوعان أيضا:
  - إيجابي: (إضافة مثير منفر كالتّوبيخ).
  - سلبيّ (إزالة مثير مرغوب كالحرمان من اللعب).

---

[1]– المرجع نفسه، ص96.

[2]– المرجع نفسه، ص101.

- **الانطفاء:** يضعف السّلوك ويختفي إذا توقّف تعزيزه.
- **تشكيل السّلوك:** هو تعزيز الاستجابات التي تقترب تدريجيّا من السّلوك النّهائي المطلوب، وهي طريقة فعّالة لتعليم السّلوكات المعقّدة والصّعبة.

3-التّطبيقات التّربوية لنظريّة سكينر

لقد تركت النّظرية بصمات واضحة على الممارسات التّربوية، لا يزال أثرها إلى غاية اليوم، وتتمثّل في:

- **التّعليم المبرمج** (Programmed Instruction): وهو تطبيق مباشر لنظريّة سكينر، يقوم على " 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 السّلوكية إلى صياغة الأهداف التعليميّة بشكل سلوكي إجرائي قابل للملاحظة والقياس بدلاً من الصّياغات الغامضة.
- **إدارة السّلوك الصفّي** (Classroom Management): تعتبر مبادئ التّعزيز والعقاب أساس الكثير من استراتيجيات تعديل السّلوك في الفصل، مثل:
  - الاقتصاد الرّمزي: نظام يحصل فيه المتعلّمون على نقاط أو رموز (معززات) عند قيامهم بسلوك مرغوب، ثم يستبدلونها لاحقاً بمكافآت حقيقية.

[1]- عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، 2005م، ص167.

- مبدأ بريمارك: نشاط محبب للمتعلم (اللّعب) كمعزز للقيام بنشاط أقل تفضيلاً (حل الواجب).

- **التعلّم من أجل التمكّن** (Mastery Learning): فكرة تقوم على أن معظم المتعلّمين (95%) يمكنهم إتقان أي مادة إذا ما تمّ توفير الوقت الكافي، والتّعليم المناسب لهم، وتعتمد بشكل كبير على التغّذية الراجعة التصحيحية (شكل من أشكال التعزيز).

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."[1] 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)، 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 حاول سكينر في كتابه الشّهير "السّلوك اللفظي" (Verbal Behavior, 1957)أن يطبّق مبادئ الاشراط الإجرائي لتفسير اكتساب اللّغة واعتبرها مجرد سلوك كغيرها من السّلوكات، وفسّر اكتسابها بناءً على عدد من الآليات هي:

- التّقليد: حيث يبدأ الطّفل بتقليد الأصوات والكلمات التي يسمعها من المحيطين به.

[1]- حسن مالك، اللّسانيات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، مرجع سابق، ص15.

- التّعزيز الانتقائي: حيث يقوم الآباء بتعزيز المحاولات اللّغوية الصحيحة أو القريبة من الصحيحة (بالابتسامة، أو المديح، أو تلبية طلب الطّفل)، ويتجاهلون أو يصحّحون المحاولات الخاطئة.
- التّشكيل: حيث يتمّ تشكيل السّلوك اللّفظي للطّفل تدريجيا من خلال تعزيز الأصوات، ثمّ المقاطع، ثم الكلمات، ثم الجمل البسيطة، وهكذا، حتى يصل إلى كلام الكبار.

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:

- **التّعليم المبرمج**: يعتمد هذا النّوع من التّعليم (كما أشرنا إليه آنفا) على تكوين أنماط معقّدة من اللّغة والاحتفاظ بقوّتها على مراحل متدرّجة، وذلك بعرض مادّتها بعد تقسيمها إلى سلاسل مترابطة من الوحدات الدّنيا، والتقدّم بها تدريجيا نحو الأهداف، ثم تتبع الاستجابات الصّادرة عن المتعلّم بالتّعزيز الإيجابي، وتصحيح الأخطاء فور وقوعها.
- **المنهجيّة السّمعية الشّفاهية**: بناءً على التصوّر السّلوكي ظهرت في تعليم اللّغات الأجنبية المنهجيّة السّمعية–الشّفاهية التي هيمنت في الخمسينيات والستّينيات من القرن العشرين، وتقوم على أسس هي:
  - التّكرار والحفظ: حفظ الحوارات الجاهزة عن ظهر قلب.
  - التّدريبات النّمطية: تكرار البنى النّحوية بشكل آلي لتتحوّل إلى عادة.
  - التّعزيز الفوري: تصحيح كل خطأ فوراً لمنع تكوّن عادات سيّئة.
  - منع استخدام اللّغة الأم: لتجنب "التّداخل" الذي يعتبر عادة سيئة.

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

- **التّعليم بواسطة الأهداف**: ويقوم على ما أقرّه سكينر من مبادئ تعديل السّلوك المذكورة آنفا، "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

على الرّغم من إسهاماتها الكبيرة، واجهت النّظرية السّلوكية (وتحديداً تفسيرها للّغة) عددًا من الانتقادات الحادّة التي قوّضت قيمتها، ولعلّ أهمّها تلك التي وجّهها اللّساني الأمريكي نوام تشومسكي (Nôam Chomsky) لسكينر وكتابه (السّلوك اللّفظي)، والتي شكّلت علامة فارقة في تاريخ العلوم المعرفيّة إلى اليوم، ومن جملة هذه الانتقادات نذكر:

- **ميزة اللّغة**: إنّ اللّغة ظاهرة تميّز الإنسان عن الحيوان؛ ومنه يظهر الخطأ الذي طبع أعمال السّلوكيين في جعلهم عملية الاشتراط الجارية على الحيوان تشمل السّلوك اللّغوي الإنساني، كما أنّ الإنسان يملك خصائص عقليّة فريدة لها دور كبير وفعّال في حدوث الاكتساب.
- **فقر المُثير وهلاميته**: إنّ اللّغة التي يسمعها الطّفل من حوله مليئة بالأخطاء والجمل غير المكتملة، فكيف يمكن له من هذا المثير أن يستخلص نظاماً نحويّا معقّدا وسليمًا؟
- **الإبداع اللّغوي**: يستطيع الطّفل (والكبار) فهم وإنتاج عدد لا نهائيّ من الجمل الجديدة التي لم يسمعوها أو يقلّدوها من قبل، وهذا الإبداع لا يمكن تفسيره بمجرد التّقليد والتعزيز.

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

- **تجاهل الأخطاء المنتظمة:** إنّ الأطفال يرتكبون أخطاء منتظمة تدلّ على بناء القاعدة، وهذه الظّاهرة لا يمكن تفسيرها بالتّقليد، كما أنّ الآباء نادراً ما يصحّحون الأخطاء النّحوية لأطفالهم، بل يركزون على صحّة المعنى.

من جهة ثانية يبرز أكبر قصور للسّلوكية في:

- تجاهل العمليات العقليّة: إن النّظرة السّلوكية للإنسان تلغي دور العمليّات العقليّة العليا كالتّفكير، والفهم، والذاكرة، وحل المشكلات وغيرها وهي جوهر التعلّم الإنسانيّ المعقد.
- إلغاء دور المتعلّم: فهي تعتبره مجرد كائن سلبي يستجيب لمثيرات البيئة وتهمل دوره النّشط في بناء المعرفة وتأويل الخبرات.

وعمومًا؛ وإن كان للمدرسة السّلوكية فضل السّبق في تقديم أول نموذج علميّ مفسّر للتعلّم، حيث نجحت بشكل كبير في تفسير اكتساب بعض أنواع السّلوك البسيط والاستجابات الانفعاليّة، وقدّمت للتربّية أدوات فعّالة في مجال تعديل السّلوك وإدارة الفصل. غير أنّها بالمقابل قدّمت رؤية مختزلة وميكانيكيّة للتعلّم الإنساني تجلّى قصورها عند محاولة تطبيقها على سلوك معقّد وإبداعي كاللّغة، هذا القصور هو الذي فتح الباب على مصراعيْه لظهور "الثّورة المعرفية" التي ستكون موضوع محاضرتنا القادمة، حيث سننتقل من دراسة السّلوك الظّاهر في علاقته بالمثير والاستجابة، إلى استكشاف العمليّات العقليّة التي تتوسّطهما.

قائمة المراجع

- أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية (حقل تعليميّة اللّغات)، ديوان المطبوعات الجامعيّة ط2، الجزائر، 2009م.
- حسن مالك، اللّسانيات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، منشورات مقاربات، ط1، المملكة المغربيّة، 2013م.

- عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، 2005م.
- محمّد مصطفى زيدان، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها التّربوية، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر 1983م.
- محمّد مصطفى زيدان، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها التّربوية، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر 1983م.
- نصر الدّين بوحساين، مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للنّشر والتّوزيع الجزائر، 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.	حتّى يتمكّن الطّالب من تحقيق الأهداف ينبغي أن يمتلك:

– 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.	– معرفة عامّة بمبادئ النظريّة السّلوكية وتفسيراتها لتعلم اللّغة. – وعيا بخصائص اللّغة الإنسانيّة وما يميّزها عن السّلوك العام. – وعيا بمحدودية التّفسير السّلوكي لتعلم اللّغة.

تمهيد: في منتصف القرن العشرين كان حقل تعليم اللّغات خاصّة، وعلم النّفس بشكل عام خاضعا لهيمنة شبه مطلقة للنّظرية السّلوكية، وقد أشرنا سابقا إلى أنّ هذه النّظرية كانت تنظر إلى عقل الإنسان على أنّه صندوق أسود غامض لا يمكن دراسته، ورأت أن تعلّم اللّغة ليس أكثر من عملية آلية لتكوين عادات سلوكية من خلال التّكرار والتّقليد والتّعزيز، لكن هل يمكن فعليّا اختزال هذه الظّاهرة الإنسانية المعقّدة في مجرد استجابات لمثيرات؟

من خلال الإجابة عن هذا التّساؤل المهمّ ظهرت النّظريّة العقليّة التي لم تكن مجرد تعديل للنّموذج السّلوكي؛ بل كانت انقلابا كاملا عليه، حيث فتحت باب الحديث عن العمليات الذّهنية للدّماغ البشري، كاشفة أن اللّغة ليست سلوكا مكتسبا بل هي قدرة فطريّة متجذّرة في بنيته البيولوجيّة.

وسنحاول في هذه المحاضرة أن نستكشف هذه النّظريّة، وكيف أعادت الاعتبار لعقل المتعلّم وحولته من مجرد مقلّد سلبي إلى مشارك نشط يبني نظامه اللّغوي الخاصّ بنفسه، وسنرى كيف أن مفاهيم مثل "جهاز اكتساب اللّغة" و"القواعد الكليّة" قد غيرّت النّظرة إلى طبيعة اللّغة والتعلّم، وكيف انعكس كل ذلك في تطبيقات تربويّة عملية أثرت في فصول تعليم اللّغات عامة.

أوّلا الإطار التاريخي والنّظري للنّظرية العقليّة

إن فهم قيمة أي نظريّة لا يكتمل إلا بفهم ما جاءت لأجله، أو ما جاءت لتصحّحه، وقد أشرنا في المحاضرة السّابقة إلى أنّ تشومسكي قد وجّه انتقادات شديدة للنّموذج السّلوكي لأنّ

تفسير أصحابه للتعلّم كان ضيّقا جدّا ولا يؤدّي إلّا لطريق مسدود، مقابل ذلك قدّم تفسيراته الجديدة التي تضع العمليّات العقلية في صميم الاهتمام العلمي.

1- الثّورة المعرفيّة ورد الفعل على السّلوكية

هيمنت النّظرية السّلوكية التي تزعّمها سكينر على علم النّفس واللّسانيات في النّصف الأول من القرن العشرين، وفي كتابه "السّلوك اللفظي (Verbal Behavior) " طبّق سكينر مبادئها على اللّغة، معتبرا إياها سلوكا يتم تعلّمه عبر المثير والاستجابة والتّعزيز، وفي عام 1959م نشر نوام تشومسكي مراجعة نقديّة لاذعة لكتاب سكينر، اعتبرها الكثيرون بمثابة إعلان لمرحلة جديدة، وقد أكّد تشومسكي " أن السّلوكية عاجزة تماما عن تفسير أهم خصائص اللّغة، مثل قدرة الطّفل على إنتاج وفهم جمل لم يسمعها من قبل (الإبداعية)، وسرعة اكتساب اللّغة رغم فقر المثيرات اللّغوية التي يتعرض لها."[1]

2- المفهوم الاصطلاحي والأسس الفلسفيّة

تُعرف النّظرية العقليّة (أو الذهنيّة) بأنّها "اتجاه في علم النّفس اللّغوي يرى أن اكتساب اللّغة واستخدامها هو عملية ذهنيّة داخلية تحكمها مبادئ وقواعد فطريّة خاصة بالنّوع الإنساني، وأن اللّغة هي نظام معرفي مجرّد وليست مجرّد مجموعة من السّلوكات الملحوظة."

وترتكز هذه النّظرية على الفلسفة العقلانية (Rationalism) التي تعود جذورها إلى فلاسفة مثل أفلاطون وديكارت، وهي فلسفة تؤمن بوجود أفكار ومبادئ أولية وفطرية في العقل تسبق التّجربة، وهو ما يقف على النّقيض التامّ من الفلسفة التّجريبية (Empiricism) التي يمثلها جون لوك (تصوّر سلوكي) والتي ترى أن العقل يولد "صفحة بيضاء تخطّ فيه التّجربة كل شيء"، هذا إلى جانب فلسفة هومبولت الذي أسهم في بلورة التصوّر البنوي المبكّر لفكرة أنّ

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

اللّغة هي التي تشكّل الفكر وتؤثّر فيه، وعمومًا يمكننا تلخيص أهمّ الرّؤى العقليّة التي أثّرت في فكر تشومسكي فيما يلي:

- ديكارت (R. Descartes): رأى أنّ الإنسان يولد وهو مزوّد بقدرات تميّزه عن باقي الكائنات الحية، أهمّها على الإطلاق القدرة على الكلام والتّواصل باستعمال النّظام اللّغوي، وأنّ هذه القدرة لا تعود إلى وجود جهاز نطق؛ إنّما إلى وجود العقل، فالفعل اللّغوي مرتبط بالعقل وهو أساس حدوثه، كما أنّ ديكارت كان من السبّاقين إلى القول بفطريّة اللّغة؛ وقد كانت هذه الأفكار من أهمّ المحطّات التي أثرت في تشومسكي وفي تصوّره عن اللّغة.
- هومبولت (A. Humboldt): رأى أنّ اللّغة ليست بناءً تامّا إنّما هي نشاط تكويني يقوم على الإبداع والخلق، وقد تأثّر تشومسكي بهذه الفكرة (إبداعيّة اللّغة) وتبنّاها في نموذجه؛ كما طرح مفهومي البنية العميقة والبنية السّطحيّة على نحو قريب من مفهومي البنية الدّاخليّة والبنية الخارجيّة عند هومبولت.

ثانيا/ المفاهيم الجوهريّة للنّظرية العقليّة اللّغوية

قدّم تشومسكي مجموعة من المفاهيم الثّورية التي شكّلت العمود الفقري للنّظرية العقليّة، هذه المفاهيم ليست مجرّد مصطلحات بل هي أدوات تحليليّة جديدة لفهم الظّاهرة اللغّوية من منظور يركّز على العقل البشري:

1- اكتساب اللّغة عبر "التّمثيل القياسي"

ترى النّظرية أن الطّفل لا يتعلم اللّغة عن طريق التّقليد والحفظ، بل عن طريق عملية داخلية نشطة لاستكشاف النّظام اللّغوي، وهي أشبه بعالم صغير يقوم بـ "التّمثيل القياسي" أو ببناء الفرضيّات حول قواعد اللّغة التي يسمعها، والدليل الأقوى وجودها هو ظاهرة "التّعميم المفرط" التي تغلب على لغة الطّفل حين لا يقلّد أحدًا، بل يستخلص قواعد ويعمّمها بشكل منطقي

حتّى تبدو خاطئة (مثل قوله رجالون بدل رجال، أو ذهبتُ بدل ذهبتَ وهكذا)، وهذا الخطأ هو في الحقيقة دليل ذكاء وإبداع، يثبت أنه يبني نظاماً نحويّا خاصّا به، وليس مجرد ترديد لما يسمع.

2- فرضية الفطريّة وجهاز اكتساب اللّغة (LAD)

وهي الفكرة الأساس في نظريّة تشومسكي، حيث يرى أنّ الإنسان يولد وهو مزوّد بقدرة فطريّة خاصة لاكتساب اللغة، وأطلق على هذه القدرة اسم "جهاز اكتساب اللّغة (Language Acquisition Device - LAD) هذا الجهاز هو آلية عصبيّة افتراضية في الدّماغ البشري تؤهّله لتقبّل المعلومات اللّغوية الواردة من البيئة المحيطة به ومعالجتها بكفاءة عالية، والحجة الأقوى لدعم هذه الفرضيّة هي " فقر المثير "(التي أشرنا إليها في موضع سابق)، ومفادها " أنّ اللّغة التي يتعرض لها الطّفل (بخصائصها) لا يمكن أن تفسّر بمفردها النّظام اللّغوي المعقّد والكامل الذي يبنيه الطّفل في فترة وجيزة"

3- القواعد الكليّة (Universal Grammar)

يرى تشومسكي أنّ جهاز اكتساب اللّغة يحتوي على "القواعد الكليّة" المتمثّلة في "مجموعة المبادئ والشّروط والقيود المجردة التي تشترك فيها جميع اللّغات البشرية الممكنة"[1] إنها بمثابة "النّحو الفطري" الذي يحدّد شكل اللّغة الإنسانية الممكنة، فعلى سبيل المثال كل اللّغات تحتوي على أسماء وأفعال، وكل اللّغات تشكّل أسئلة، وهكذا، ودور الطّفل ليس تعلم اللّغة من الصّفر بل هو أشبه بعملية ضبط لجهازه الفطري ليتوافق مع خصائص اللّغة المحدّدة التي يسمعها في بيئته.

4- الكفاية اللّغوية والأداء اللّغوي (Competence & Performance)

ميّز تشومسكي بين:

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

- **الكفاية (Competence)** وهي معرفة المتكلّم–المستمع المثالي الضمنيّة وغير الواعية بنظام لغته وقواعدها، وهي القدرة الكامنة، والمعرفة المجرّدة بالنّظام اللّغوي.
- **الأداء (Performance)** وهو الاستخدام الفعلي للّغة في مواقف حقيقيّة، ويتأثّر الأداء بعوامل كثيرة غير لغوية مثل: الإرهاق، التّوتر، ضعف الذاكرة، زلّات اللّسان وغيرها.

ويرى تشومسكي أن موضوع علم اللّغة، والتّعليم يجب أن يكون "الكفاية" وليس "الأداء"، وهذا يعني أن الهدف يجب أن يكون تنمية المعرفة الدّاخلية بالقواعد لدى المتعلّم، وليس مجرّد تدريبه على تكرار الجمل المحفوظة.

5– الإبداعيّة اللّغوية (Language Creativity)

تؤكد النّظرية العقلية أنّ السّمة الجوهريّة للّغة هي "الإبداعية" أو "الإنتاجية"، فكل متحدّث باللّغة قادر على إنتاج وفهم عدد لا نهائي من الجمل الجديدة التي لم يسمعها أو يقلها من قبل، هذه الحقيقة وحدها كفيلة بإلغاء الفكرة السّلوكية القائلة بأنّ اللّغة هي مخزون محدود من الاستجابات التي تم تعلّمها وتعزيزها، فاللّغة ليست نظاما مغلقا، بل هي نظام مفتوح ومولّد.

ثالثا/ تعلّم اللّغة وفق النّظريّة العقليّة

تجاوز تشومسكي ما أقرّه أصحاب النّزعة السّلوكية خاصة ثورندايك (Thorndike) وبلومفيلد (Bloomfield) من اعتبار اللّغة مجموعة عادات يتم تعلّمها بالمحاولة والخطأ عبر قوانين الإشراط والتّعزيز وغيرها، ليتبنى مفهوم "الكفاية اللّغوية الفطرية " التي تحيل إلى النّموذج الذّهني الذي يوجد داخل بنيات الدّماغ البشري ليمنح الفرد القدرة على فهم اللّغة وإنتاجها، وإلى الاستعداد اللّغوي الذي ينمو ويتعزز من خلال التّفاعل مع البيئة ليعين على اكتساب وتخزين المعلومات وتكوين قواعد اللّغة على مراحل حتى تصل إلى الاكتمال والثّبات."[1]

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

وقد تجلّت مبادئ تعلّم اللّغة في نظريّته كما يلي:

- إنّ المصطلح الأكثر دقّة في النّظريّة هو الاكتساب (Acquisition) وليس التعلّم (Learning)، واللّغة مثلها مثل أي سلوك آخر (نمو الذّراعين أو القدرة على المشي...) هي عملية نضج بيولوجي تتم برمجتها مسبقا، في حين أنّ دور البيئة يتمثّل في توفير المدخلات اللّغوية اللّازمة للنّمو والتطوّر.
- إنّ السّلوك اللّغوي ليس سلسلة من الاستجابات للمثيرات، بل هو تعبير خارجي (أداء) عن نظام داخلي من القواعد (قدرة)، فالطّفل لا يتعلم جملا بل يتعلّم نظاما لتوليد الجمل.
- إنّ قضيّة الفطريّة تدعّم فكرة أنّ مراحل اكتساب اللّغة هي مراحل عالمية وثابتة التّرتيب عند جميع أطفال العالم، بغض النّظر عن اللّغة أو الثّقافة، مما يعكس جدولًا زمنيا بيولوجيا للنّضج:
  - المناغاة.
  - مرحلة الكلمة الواحدة.
  - مرحلة الكلمتين.
  - الكلام التّلغرافي.

- إنّ أسباب الأمراض الكلاميّة (كالحبسة اللّغويّة) من منظور بيولوجي لا تعود إلى تعلمّ خاطئ، بل إلى خلل أو تلف في الجهاز العصبيّ المركزيّ، وتحديدا في مناطق الدّماغ المسؤولة عن اللغة (مثل منطقة بروكا المسؤولة عن الإنتاج، ومنطقة فيرنيكه المسؤولة عن الفهم)، وهذا ما يدعم بقوّة فكرة أن اللّغة لها أساس بيولوجي دماغي محدد.

ثالثا/ التّطبيقات التّربوية للنّظريّة في تعليم اللّغة

لقد كان لأفكار تشومسكي تأثير عميق (وإن كان غير مباشر) في طرائق التّدريس وأدوار المعلّم والمتعلّم والنّظرة إلى الأخطاء، ويمكننا تلخيص ذلك في النّقاط الآتية:

1- التحوّل في أهداف تعليم اللّغة

- من تكوين العادات إلى بناء المعرفة: لم يعد الهدف من تعليم اللّغة هو مساعدة المتعلّم على تكوين عادات لغويّة آلية عبر التّكرار، بل أصبح مساعدته على بناء "كفايته اللغّوية"، أي فهم واستيعاب النّظام القاعدي للّغة الهدف بشكل يمكّنه من استخدامها بإبداعيّة.
- التّركيز على القواعد المولّدة: بدلا من حفظ جمل كاملة، يركز التّعليم العقلي على مساعدة المتعلّم على فهم القواعد الأساسيّة التي تمكنه من "توليد" عدد لا نهائيّ من الجمل الصّحيحة بنفسه.

2- الأدوار الجديدة للمعلّم والمتعلّم

لم يعد المتعلّم مقلّدا سلبيّا أو صفحةً بيضاء، بل أصبح كائناً مفكّرا ونشطا يقوم بشكل واعٍ أو غير واعٍ

- ببناء الفرضيّات حول كيفية عمل اللّغة الهدف.
- اختبار الفرضيّات من خلال استخدام اللّغة.
- تعديل الفرضيّات بناءً على التّغذية الرّاجعة التي يتلقاها.

أمّا المعلم فقد أصبح دوره المرشد والميسّر الذي يقوم:

- تقديم بيانات لغوية واضحة: يعرض أمثلة منظّمة تساعد المتعلّم على اكتشاف القاعدة.
- إثارة التّفكير: يطرح أسئلة توجه المتعلّم نحو فهم البنية اللّغوية.
- خلق بيئة للتّجريب: يشجّع المتعلّم على استخدام اللّغة واختبار فرضيّاته دون خوف.

3- طبيعة الأنشطة التعليميّة

– التّدريبات المعرفيّة بدلا من التّدريبات الآلية: تم استبدال التّدريبات الآلية التي لا تتطلّب تفكيرا بالتّدريبات ذات المعنى، والتّدريبات التّواصلية الأوليّة التي تتطلّب من المتعلّم فهم ما يقوله واتخاذ قرارات.

– أنشطة حلّ المشكلات اللّغوية: كأن تقدّم للمتعلّمين مجموعة من الجمل (بعضها صحيح وبعضها خاطئ) ويُطلب منهم اكتشاف القاعدة بأنفسهم، أو تقدّم لهم قاعدة ويُطلب منهم توليد جمل جديدة بناءً عليها.

– الوعي بالقواعد: على عكس الطّريقة السمعية–الشفوية أصبح الشّرح الواعي للقواعد النّحوية أمراً مقبولاً ومرغوبا فيه.

4– النظرة إلى الأخطاء وتحليلها

لعلّ هذا هو الإسهام التربّوي الأكثر أهمية للنظرية العقلية حيث:

- الخطأ في النّموذج السّلوكي قصور وضعف تجب معالجته فورا لأنه يشكّل عادة سيئة لدى المتعلّم بينما هو في النّموذج العقليّ ظاهرة طبيعيّة، ومنطقية، بل وحتميّة.
- الأخطاء ليست عشوائية، بل هي منهجيّة تكشف عن النّظام اللغّوي المؤقت الذي بناه المتعلّم في عقله أثناء تعامله مع اللّغة.
- من تصحيح الأخطاء إلى تحليلها: بدلاً من مجرد شطب المعلّم للخطأ، يجب عليه تحليله وفهم سببه: هل هو بسبب تداخل مع اللّغة الأم؟ أم بسبب تعميم خاطئ لقاعدة في اللّغة الهدف؟ أم غيرها من الأسباب، من أجل تقديم العلاج المناسب.

رابعا/ تقييم نقدي للنّظرية العقليّة وتطبيقاتها

على الرغم من الثّورة الهائلة التي أحدثتها النّظرية العقليّة غير أنّها –وكأي نظرية كبرى–أبانت عن نقاط قوة ونقاط ضعف كانت سببًا في ظهور نظريات جديدة:

1- الإسهامات الجوهرية:

- إعادة الاعتبار للعقل: أعادت النّظرية العقلية المتعلّم إلى مركز التّعليم ككائن مفكّر ونشط.
- تفسير الإبداعية: قدّمت التفسير المقنع الوحيد لقدرة الإنسان على إنتاج وفهم جمل لا نهائية.
- دور إيجابيّ للمتعلّم: حولت المتعلم من متلقٍ سلبي إلى مشارك فعّال في بناء المعرفة.
- نظرة ثورية للأخطاء: قدّمت إطاراً إيجابياً ومنطقياً لفهم أخطاء المتعلّمين، مما أثرى مجال التّقويم والعلاج.
- أساس للنّظريات اللّاحقة: مهدت الطّريق لظهور النّظريات المعرفية الأوسع والمناهج التوّاصلية، التي وإن اختلفت معها إلّا أنّها بنت على أساسها المتمثّل في أهمية العمليّات الذّهنية.

2- نقاط الضعف

- الغموض والطّبيعة الافتراضية: انتقد كثير من الباحثين المفاهيم الأساسية للنّظرية خاصّة "جهاز اكتساب اللّغة" و"القواعد الكليّة" لكونها مفاهيم غامضة ومجرّدة للغاية، فهي كيانات افتراضيّة لا يمكن ملاحظتها أو قياسها مباشرة، مما يجعل من الصعب إثباتها أو دحضها تجريبيّا، وهذا يتعارض مع شروط النّظرية العلمية الدّقيقة، وكما أشار بعضهم إلى أنّ وصف نتائج النّظريّة بأنها غير كافية يعود إلى أنها تفسّر ما يحدث لكنّها لا توضح كيفية حدوثه على المستوى العصبي.
- التّركيز المفرط على البنية النّحوية: انتقدت النّظرية العقليّة وخاصّة في مراحلها الأولى، لتركيزها الشّديد على القواعد النّحوية والبنية الصّورية للّغة، وإهمالها للجوانب الأخرى كالمعنى، والاستخدام في السّياق الاجتماعي.

- التّركيز على المتكلّم المثالي: إن فكرة دراسة القدرة لدى متكلّم/مستمع مثالي في بيئة متجانسة هي فكرة بعيدة عن الواقع اللّغوي الفعلي الذي يتّسم بالتنوّع والاختلاف والتعدّدية.
- 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 فحسْب، بل كانت بمثابة تحوّل فكريّ فتح آفاقا جديدة لدراسة اللّغة والعقل البشري، وأدّى إلى تحرير تعليم اللّغة من الإطار الآلي الذي ضبطها تبنيا للنّموذج السّلوكي، إلى الإطار الدّينامي ذي البعُد 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،

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

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.
- أم هاني رحماني، التعلّم الذاتي وأثره في التّحصيل اللّغوي لدى المتعلّمين، أطروحة دكتوراه في اللّغة والأدب العربي، جامعة البليدة 02، 2018م.
- الفاسي الفهري، اللّسانيات واللّغة العربيّة، نماذج تركيبيّة ودلاليّة، دار توبقال للنّشر والتّوزيع 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. - يدرك القيمة التربويّة للنّظرية المعرفيّة في تعلّم اللّغة وتعليمها.	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 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 من خلال التّركيز على جملة العمليات المعرفيّة الداخليّة للمتعلّم (الفهم، الانتباه، الذاكرة، معالجة المعلومات)، وسعت إلى الإجابة عن أسئلة مهمّة مثل:

- كيف يستقبل الفرد المعلومات؟
- كيف يعالجها؟
- كيف يخزّنها؟
- كيف يسترجعها ليعيد استعمالها؟

وقد أسّس أصحابها لعمليّة التعلّم بناءً على مبدأ التّشابه بين العمليّات المعرفيّة التي تحدث في ذهن الفرد، والعمليّات التي تحدث في الحاسوب الآلي، واعتبروها:

- سيرورة داخلية تحدث في الدّماغ نتيجة تفاعل الفرد مع عناصر البيئة المحيطة.
- نشاطًا ذهنيّا قائمًا على عمليّات عقليّة نشطة (الإدراك والفهم والاستنباط).
- تنظيمًا للبنيات المعرفيّة وتشكيلا لها وفق وجهات خاصة.

وفي هذا التّصور تضارب شديد مع توجّهات النّظريّة السّلوكيّة التي تعتبر التعلّم آلية ترابطيّة خارجيّة تخضع لمثيرات البيئة المحيطة، في الوقت الذي تراه المعرفيّة عملية داخلية عقليّة تحدث لدى المتعلّم، حيث يستقبل المعلومات وينظّمها وفق ما يمتلكه من قدرات عقليّة واستراتيجيات معرفيّة، ثم يوظفها في الوضعيّات والمواقف المختلفة بناءً على وعيه بها.

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 قامت الثّورة المعرفية على مجموعة من الافتراضات التي شكّلت قطيعة مع الفكر السّلوك، تمثّلت في:

- التّركيز على العمليّات العقليّة: يرى أصحاب الاتّجاه المعرفي أنّ موضوع علم النّفس يجب أن يكون العمليّات الذهنيّة الدّاخلية (Mental Processes)، وأنّه يمكن دراستها بشكل علميّ غير مباشر من خلال الاستدلال عليها من السّلوك.
- التعلّم هو تغيّر في المعرفة: إنّ التعلّم عند المعرفيّين ليس مجرّد تغيّر في السّلوك، بل هو "تغيّر في البنى المعرفيّة للفرد نتيجة المعالجة العقليّة للمعلومات" حيث عمليات الفهم والإدراك والاستبصار هي جوهر التعلّم.

- المتعلّم كائن نشط: إنّ المتعلّم ليس متلقّيا سلبيا كما أشار إليه أصحاب النّموذج السّلوكي، بل هو مشارك نشط يبحث عن المعلومات، وينظّمها، ويربطها بخبراته السّابقة، ليبني تمثلّاته الذهنيّة الخاصة به.
- الكلّ أكبر من مجموع الأجزاء: على عكس السّلوكية التي حلّلت السّلوك إلى وحدات بسيطة (مثير–استجابة)، تؤكّد المعرفيّة، وخاصة الجشطالت، على أهمية "البنية" و"التّنظيم" الكلّي للمعرفة.

ثانيا/ النظريّة الجشطالتيّة (Gestalt Theory)

"نظريّة في التّفكير وحلّ المشكلات"[1] نشأت في ألمانيا في مطلع القرن العشرين على يد مجموعة من العلماء أبرزهم ماكس فرتهايمر (M. Wertheimer)، وكورت كوفكا (K. Koffka)، وولفجانج كوهلر (W. Kohler)، وكيرت ليفن (K. Lewin) وجاءت كردّ فعل مباشر على النّظريات الارتباطية والسّلوكية التي كانت تفكّك الظواهر النّفسية المعقّدة (كالإدراك والتعلّم) إلى عناصرها الأولية البسيطة (مثير، استجابة)، وقد كان شعار الجشطالتيّين هو "الكلّ يختلف عن مجموع أجزائه (The whole is different from the sum of its parts)، وهذا يعني أن إدراكنا للأشياء وتنظيمنا لها يتمّ في صيغ أو أشكال كليّة متكاملة، وليس كأجزاء منفصلة، ومن مفاهيمها:

- **الجشطالت (Gestalt)**: وهي كلمة ألمانيّة لا يوجد لها مقابل دقيق في العربيّة أو الإنجليزية، ولكنّها تعني "الصّيغة، أو الشّكل، أو النّمط، أو التّنظيم الكلّي"، أو " الكلّ المنظّم ...أو النّظام الذي تكون فيه الأجزاء المكوّنة له مترابطة ترابطًا ديناميّا فيما بينها."[2]

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

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

والكلّ في نظر الجشطلتيّين هو " نظام مترابط باتّساق، مكوّن من أجزاء متفاعلة، وهو منطقيّا ومعرفيّا سابق لأجزائه."[1]

- **البنية (Structure)**: يرى أصحاب هذه النظريّة أن كل موقف تعليميّ أو مشكلة لها "بنية" داخلية، والتعلّم لا يحدث إلّا عندما يدرك المتعلّم هذه البنية والعلاقات القائمة بين عناصر الموقف.
- **الاستبصار (Insight)**: وهو المفهوم المركزي في تفسير الجشطالت للتعلّم وخاصة في حلّ المشكلات والاستبصار هو الإدراك الفجائي للحلّ، أو الفهم المفاجئ للعلاقات التي تربط بين أجزاء المشكلة، مما يؤدي إلى الوصول إلى الحلّ، وقد أظهرت تجارب كوهلر الشّهيرة على الشّمبانزي (مثل القرد سلطان) كيف أن الحيوان بعد فترة من التأمّل يدرك فجأة العلاقة بين الصّناديق والعصيّ والموز المعلّق في السّقف، فيقوم بحلّ المشكلة دفعة واحدة، وليس عن طريق المحاولة والخطأ العشوائيّة كما قال ثورندايك. 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."[2]
- **الفهم والتّنظيم وإعادة التّنظيم**: إنّ التعلّم هو عملية فهم، وهذا الفهم هو نتيجة لتنظيم المجال الإدراكي، فعندما نواجه مشكلة يكون مجالنا الإدراكي في حالة من التوتّر وعدم

[1]- المرجع السّابق، ص62.

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

التنظيم، والاستبصار هو عملية إعادة تنظيم لهذا المجال بحيث تتّضح العلاقات وتظهر الحلول.

- **الانتقال (Transfer)**: إنّ التعلّم القائم على الاستبصار والفهم يمكن نقله بسهولة إلى مواقف جديدة ومشابهة، لأن المتعلّم لم يحفظ حلاً لمشكلة معينة، بل فهم "المبدأ" أو "البنية" الكامنة وراء الحلّ.
- **الدّافعية الأصليّة (Intrinsic Motivation)**: الدّافع للتعلّم في نظرية الجشطالت هو دافع داخلي ينبع من حالة التوتّر المعرفيّ التي تخلقها المشكلة المعترضة، وإن الرّغبة في الحلّ أو الوصول إلى "جشطلت جيّد" بتعبير الجشطلتيّين هي المحرك الأساسي الذي يقود التعلّم.

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.

---

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

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- 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."[1]
- 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

يتميّز التعلّم بالاستبصار في النّظرية الجشطالتيّة بالخصائص التّالية:

- الانتقال من مرحلة ما قبل الحلّ إلى الحلّ انتقالا فجائيّا: فالتعلّم بالاستبصار ليس تدريجيا.
- الأداء القائم على الاستبصار خالٍ من الأخطاء: فبمجرّد إدراك الحل يقوم الكائن بتنفيذه بسلاسة.
- الحلّ الذي يتمّ التوصّل إليه بالاستبصار يُحتفظ به لمدة طويلة.
- المبدأ الذي يُكتشف بالاستبصار يمكن تطبيقه بسهولة في مواقف أخرى.[2]

---

[1]- المرجع نفسه، ص80.

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

4- التّطبيقات التّربوية للنّظرية الجشطالتيّة

من أهمّ التّطبيقات التّربويّ للنّظريّة الجشطالتيّة نذكر:

- طريقة التعلّم الكليّة: يجب تقديم الموضوعات بشكل كلّي أولا لإعطاء فكرة عامّة عن البنية، ثم الانتقال إلى تحليل الأجزاء، وهذا ما يعرف بـ "الطريقة الكليّة في القراءة".
- التّركيز على المعنى والفهم: يجب على المعلم أن يساعد المتعلّمين على فهم الموضوعات التعليميّة وليس مجرد حفظها عن ظهر قلب.
- تنظيم المادّة الدراسيّة: يجب تنظيم المادّة بشكل يبرز العلاقات بين عناصرها، باستخدام الخرائط المفاهيميّة والمخطّطات التي تساعد المتعلّمين على إدراك "الجشطالت" الكلّي للموضوع.
- تفعيل المعرفة السّابقة: إن ربط المعلومات الجديدة بالمعارف الموجودة مسبقاً في الذاكرة طويلة المدى هو أهم استراتيجية لتعلم ذي معنى، يجب أن يبدأ الدرس دائماً باستثارة ما يعرفه المتعلّمون عن الموضوع.
- التعلم بالاكتشاف: تشجيع المتعلّمين على اكتشاف الحلول بأنفسهم من خلال "التّخطيط الجيد للمشكلات"، وتهيئتها بطريقة تساعد على حدوث الاستبصار.
- 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

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

والتّأكيد على شخصية الفرد المتكاملة اجتماعيّا وغيرها"[1]، غير أنّها وكغيرها من النظريّات العلميّة لاقت انتقادات تعلّقت خاصّة بـ:

- غموض بعض المفاهيم: فمفهوم "الاستبصار" نفسه رغم جاذبيته، يظل غامضاً إلى حد ما، لأنّه يصف ما يحدث، لكنّه لا يفسر الآليات العصبيّة والمعرفيّة الدّقيقة التي تكمن وراءه.
- صعوبة القياس الكميّ: نتائج الجشطلت غير قابلة للتّكميم بشكل دقيق، مما يجعل من الصّعب التّحقق من بعض فرضياتها بشكل تجريبي صارم مقارنة بالسّلوكية.
- لا تفسر كل أنواع التعلمّ: النظريّة مناسبة جدّا لتفسير حل المشكلات المعقّدة، ولكنها قد لا تكون التفسير الأفضل لتعلّم المهارات الحركيّة البسيطة، أو حفظ المعلومات الواقعية التي تتطلّب التّكرار والممارسة.
- الاتجاه نحو الفردانية: ركزت الجشطلتيّة بشكل كبير على ما يحدث داخل دماغ الفرد، وأهملت إلى حد ما دور السّياق الاجتماعي والثّقافي والتّفاعل مع الآخرين في بناء المعرفة.

ثالثا/ النّظريّة البنائيّة (Constructivism Theory)

تعتبر "نظرية النّمو المعرفي" لعالم النّفس والفيلسوف السويسري "جان بياجيه" (Jean Piaget) إحدى أهمّ النّظريّات التي غيّرت الفكر التّربوي الحديث، حيث كان السّؤال المهيمن قبله هو: كيف يمكن أن نملأ عقل الطّفل بالمعرفة؟ لكن بياجيه غيّر منحاه إلى: كيف يبني الطّفل فهمه للعالم بنفسه؟ وقد كانت إجابته عن هذا السّؤال ثورة حقيقيّة قلبت معها كلّ المفاهيم، فالطفل ليس وعاءً سلبيا تُصبّ فيه المعرفة، وليس صفحةً بيضاء تنقش عليها التّجربة ما تشاء؛ إنّما هو بنّاء نشط يبني هياكله المعرفيّة شيئا فشيئا من خلال تفاعله المستمرّ مع البيئة، وقد كانت

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

هذه الفكرة العميقة في مضمونها هي جوهر ما يُعرف بـ "النّظرية البنائيّة" (Constructivism) التي يعتبر بياجيه رائدها ومؤسّسها.

1- جوهر النظريّة/ البنائيّة كفلسفة وآليات للنّمو المعرفي

إن مفتاح فهم تطبيقات بياجيه في أي مجال -بما في ذلك اللّغة-هو فهم لنظريتّه العامّة أولا فبياجيه لم يكن عالم لغة بل كان عالم إبستمولوجيا الوراثة (أي أنّه كان مهتماً بمعرفة أصل المعرفة وتطوّرها) وكان عمله منصبّا حول " البحث عن العوامل والميكانيزمات التي تساعد على نمو المعارف لدى الأفراد." لذلك لم تكن نظريته نظرية تعلّم بالمعنى الضيّق، بل هي نظرية شاملة "للنّمو المعرفيّ" تعدّ اللّغة إحدى ثمارها.

- **المعرفة كبناء:** رفض بياجيه موقفين فلسفيّين كانا سائدين في تفسير المعرفة وهما: الموقف الفطريّ (Nativism)الذي يرى أن أصحابه أنّ المعرفة موروثة، والموقف التّجريبيّ (Empiricism) الذي يرى أصحابه أن المعرفة نسخ من الواقع الخارجي، وتبنّى مقابل ذلك موقفا بنائيّا يرى أنّ المعرفة تُبنى، فالفرد يولد ولديه دافعية فطرية لفهم العالم من حوله، "وعوض أن يستقبل المعلومات والخبرات منه بسلبيّة يبنيها هو بنفسه بفاعلية وإيجابية عن طريق الفهم، وعبر إحداث التّعديلات اللّازمة على المعارف السّابقة حتى تتوافق وتتكامل والمعارف الجديدة"[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 من مصادرها."[2]

وجوهر فكرة البناء عند بياجيه هو أن العقل لا يعكس الواقع بشكل سلبي، بل ينظّمه ويفسّره ويبني نماذج عقليّة عنه، وهذه النّماذج أو "الخطاطات (Schemas) "ليست ثابتة، بل تتغير

[1]- Kerka Sandra, Constructivisme, Workplace Learning, Vocational éducation, Eric Digest 1997, P37.
[2]- مصطفى ناصف، نظريّات التعلّم، مرجع سابق، ص 282.

وتتطوّر باستمرار عبر الخبرة، وتشير الخطاطة إلى التنظيم المعرفي الذي يستخدمه الفرد لتمثيل العالم والتّفاعل معه.

–وظيفة المعرفة: رأى بياجيه أنّ الوظيفة الأساسيّة للمعرفة هي "التكيّف مع تنظيم العالم التجّريبي (المحسوس) وخدمته."[1] 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 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."[2]

– الآليات الوظيفيّة للنّمو المعرفي: يرى بياجيه أنّ المعرفة تنشأ لدى الفرد انطلاقا من مجموع الأفعال التي يقوم بها أثناء تفاعله مع معطيات المحيط " ليتكيّف ويتوافق معها، ويحقق حالة توازنه الذّاتي عبر آليتي التمثّل والمواءمة،"[3] ويعدّ التّنظيم والتكيّف الوظيفتين الأساسيتين الموجّهتين للنّمو المعرفي طيلة حياة الفرد حيث:

- **التّنظيم (Organization)**: هو ميل فطري لدى الفرد لدمج وترتيب خطاطاته العقليّة في أنظمة معرفيّة متماسكة ومترابطة، فالطّفل لا يمتلك خطاطات معزولة بل ينظمها في بنية أعلى (مثل خطاطة الإمساك بالقلم ووضعه على الورقة للكتابة)، ورأى بياجيه أنّ اللّغة نفسها مثال رائع على التّنظيم، حيث ينظم الطّفل الأصوات في كلمات، والكلمات في جمل، والجمل في خطاب متماسك.

---

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

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

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

- **التكيّف (Adaptation)**: هو ميل الفرد للتواؤم مع بيئته، ويحدث التكيّف من خلال عمليّتين متكاملتين ومتلازمتين هما:
- التمثّل (Assimilation): هو "عملية عقليّة مسؤولة عن استعمال المعلومات الجديدة من البيئة ودمجها ضمن البنى المعرفيّة الموجودة لدى الفرد"[1] دون تغيير هذه البنى.
- المواءمة (Accommodation): وهي العملية التي يلجأ إليها الفرد لتغيير أو تعديل البنى المعرفية الموجودة استجابة للمعلومات أو الخبرات الجديدة التي لا تتواءم معها.
- **التّوازن (Equilibration)**: وتعدّ هذه هي الآلية المحرّك للنموّ المعرفيّ بأكمله، حيث يرى بياجيه أن الكائن الحي يسعى دائماً إلى حالة من التّوازن المعرفي، وأنّه عندما يواجه موقفا جديدا يمكنه التّعامل معه من خلال خطاطاته الحالية (التمثّل) فإنّه يكون في حالة اتزان، ولكن عندما يواجه موقفا محيّرا أو مشكلة لا تستطيع خطاطاته الحالية تفسيرها، فإنه يدخل في حالة من لا توازن (صراع معرفيّ) تدفعه بقوّة إلى البحث عن حلّ من خلال عملية المواءمة، أي تطوير خطاطات جديدة أو تعديل القديمة للوصول إلى حالة اتزان جديدة أكثر تطوراً وقوة.

2-مراحل النّمو المعرفي عند بياجيه وعلاقتها باللّغة

من أبرز إسهامات بياجيه في هذا السّياق هو وصفه للنّمو المعرفيّ كسلسلة من المراحل المتتابعة والثابتة التي يمر بها جميع الأطفال (وإن كانت سرعة المرور تختلف من طفل لآخر)، حيث تتميّز كل مرحلة ببنية تفكير مختلفة نوعيا عن سابقتها، هذه البنية هي التي تحدّد ما يمكن للطّفل أن يفهمه ويتعلمه، بما في ذلك اللغة.[2]

---

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

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

2-1 المرحلة الحسيّة-الحركيّة (من الولادة إلى سنتين)

- خصائص التّفكير: في هذه المرحلة يفهم الطّفل العالم من خلال حواسّه وأفعاله الجسديّة المباشرة، ويعدّ الإنجاز الأكبر فيها "فكرة استمرارية الأشياء وانتظامها في العالم المحسوس"[1]؛ أي إدراك الطّفل أن الأشياء تستمرّ في الوجود حتى لو اختفت عن حواسه.
- العلاقة باللّغة: تكون اللّغة غائبة في معظم هذه المرحلة، ولكن في نهايتها (حوالي 18 شهراً)، تبدأ "الوظيفة الرّمزية" (Symbolic Function)، بالظّهور وهي القدرة على استخدام شيء ليمثّل شيئاً آخر غائبا، وتعدّ الكلمات الأولى أوّل تجلٍ لهذه الوظيفة.

2-2 مرحلة ما قبل العمليّات (قبل الإجرائيّة) (من 2 إلى 7 سنوات)

- خصائص التّفكير: في هذه المرحلة تنمو الوظيفة الرّمزية بشكل هائل، ويظهر اللّعب التخيّلي والرّسم، لكنّ تفكير الطفل يبقى مقيّدا نتيجة:

✓ التّمركز حول الذات: حيث يرى الطّفل العالم من وجهة نظره فقط ويجد صعوبة في فهم وجهات نظر الآخرين.

✓ الإحيائية: حيث يعتقد أن الجمادات حيّة ولها مشاعر.

✓ غياب مفهوم الاحتفاظ: حيث لا يدرك أن كميّة السائل لا تتغير بتغير شكل الإناء.

- العلاقة باللّغة: تعدّ هذه المرحلة مرحلة الانفجار اللّغوي، حيث يكتسب الطّفل المفردات والقواعد بوتيرة مذهلة، لكنّ لغته فيها -حسب بياجيه-تعكس تفكيره المتمركز حول ذاته "الكلام المتمركز حول الذّات"، حيث يتحدّث الطّفل بصوت عالٍ دون أن يوجّه كلامه لأحد أو يهتم بما إذا كان أحد يستمع إليه، ويرى بياجيه أنّ هذا النوع من الكلام ليس تواصليّا بل هو مجرّد تفكير بصوت عال، وأنّه يضمحل تدريجياً ليحلّ محلّه الكلام الاجتماعي.

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

3-2 مرحلة العمليّات الإجرائيّة (من 7 إلى 12 سنة)

- **خصائص التّفكير**: يصبح الطفل في هذه المرحلة قادراً على التّفكير المنطقي، ولكن فقط عند التّعامل مع أشياء ومواقف ماديّة ومحسوسة يمكنه رؤيتها أو اللّعب بها، ويكتسب مفاهيم الاحتفاظ، والتّصنيف (القدرة على تصنيف الأشياء في فئات)، والتّسلسل.
- **العلاقة باللّغة**: يصبح استخدام الطفل للّغة أكثر منطقيّة واجتماعيّة، حيث يفهم التّورية والنّكت التي تعتمد على المعاني المزدوجة، ويصبح قادراً على فهم، واستخدام التّراكيب النحويّة الأكثر تعقيدا (مثل صيغة المبني للمجهول) وهي السّمة المميزة لهذه المرحلة. كما يستطيع فهم العلاقات المنطقيّة التي تعبّر عنها أدوات الرّبط مثل "لأن"، "إذا... فإن"، "على الرغم من".

3-4 مرحلة العمليّات المجرّدة/الصورية (من 12 سنة فما فوق)

- **خصائص التّفكير**: في هذه المرحلة يصل الطّفل إلى أعلى مستويات التّفكير، حيث يصبح قادرا على التّفكير المجرّد (التعامل مع الأفكار والمفاهيم التي ليس لها مقابل مادي)، والتّفكير الفرضي-الاستنباطي (وضع الفرضيات واختبارها بشكل منهجي).
- **العلاقة باللّغة**: يصل استخدامه للّغة إلى أقصى درجات النّضج، حيث يصبح قادرًا على فهم، واستخدام اللّغة المجازية (الاستعارات والتّشبيهات) بشكل كامل، وعلى تحليل النّصوص الأدبيّة، وفهم القضايا الفلسفيّة، وبناء الحجج المنطقيّة المعقدة.

3-المبادئ التّربوية المشتقّة من نظريّة بياجيه

على الرّغم من أن بياجيه لم يكتب بشكل مباشر عن تعليم اللّغة، إلا أن نظريته برؤاها المتميّزة حول كيفية بناء الطّفل للمعرفة استطاعت أن تكون إطاراً فلسفيا مهمّا، وأن تقدّم

مجموعة من المبادئ التّوجيهية التي يمكن تطبيقها في الفصول الدّراسية خاصّة في تعليم اللّغة الأم ولعلّ أهمّها:

- التعلّم عمليّة بناء نشطة: يجب أن يكون المتعلّم فاعلا ونشطا، يستكشف، ويجرب، فالمعرفة التي يبنيها بنفسه هي المعرفة الحقيقيّة.
- مبدأ الجاهزية والتوافق مع المرحلة: يجب أن تتناسب المواد والمهام التعليميّة مع المرحلة النّمائية للمتعلّم، فتقديم مفاهيم تتجاوز قدراته المعرفيّة الحالية هو مضيعة للوقت والجهد.
- خلق حالة اللّاتوازن المعرفي: التعلّم لا يحدث إلا عندما يتم تحدي البنى المعرفيّة الحالية للمتعلّم، ودور المعلم هو تصميم مواقف ومشكلات محيرة ومدهشة تدفع المتعلّم إلى التّفكير وإعادة بناء الفهم.
- أهميّة التفاعل مع البيئة الماديّة: خاصّة في المراحل الأولى، حيث يعدّ التّفاعل الحسي المباشر مع الأشياء والمواد أمرا مهمّا لبناء المفاهيم الأساسيّة التي ستعبر عنها اللّغة لاحقا.
- التعلّم عمليّة اجتماعية: على الرغم من أن بياجيه ركز على البناء الفردي، إلّا أنه أكّد على أهمية التّفاعل مع الأقران، فالنّقاش مع زميل له وجهة نظر مختلفة هو مصدر قويّ للّاتوازن المعرفي، لأنه يجبر الطّفل على إعادة النظر في تمركزه حول ذاته.

4-تطبيقات النّظرية في تعليم اللّغة

➢ تعليم المفردات والمفاهيم:

- الرّبط بالخبرة المباشرة: حيث التّجربة الحسيّة تسبق التّسمية اللّغوية، فبدلاً من تعليم كلمة "ثقيل" و"خفيف" من خلال الصّور مثلا، يعطى المتعلّم أشياء مختلفة ليحملها ويقارن بين أوزانها ثمّ تسميتها.

- استخدام المحسوسات: لتعليم مفاهيم العلاقات المكانية (فوق، تحت، بين)، يستخدم المتعلّم أشياء حقيقيّة (مكعبات، دمى) ويقوم بتحريكها ووضعها في أماكن مختلفة ثم يصف ما يفعله.

➢ **تعليم القواعد النّحوية:**

- المنهج الاستقرائي والاكتشاف الموجّه: بدلاً من تقديم القاعدة النّحوية بشكل مجرّد ثم أمثلة عنها (المنهج الاستنباطي)، يقدّم المعلّم للمتعلّمين (في مرحلة العمليّات المادية وما بعدها) مجموعة من الجمل التي تجسّد القاعدة، ويطرح عليهم أسئلة توجّههم لاكتشاف القاعدة بأنفسهم، وهذا ما يحاكي عمليّة البناء الطبيعيّة للمعرفة، فلتعليم قاعدة "الفاعل مرفوع"، يمكن للمعلّم أن يقدم جملاً مثل "لعبَ الولدُ"، "قرأتِ البنتُ"، "نجحَ المجتهدُ" ثمّ يسأل: "ما الحركة التي تظهر على آخر الكلمة التي أُسند إليها الفعل؟"
- تجنّب التّحليل النّحوي المجرّد في المراحل المبكرة: مطالبة المتعلّم في مرحلة ما قبل العمليّات بتحليل جملة نحوياً بشكل كامل هو أمر يتجاوز قدراته، لأنه يتطلب تفكيراً صوريّا مجرّدا.

➢ **تنمية مهارات القراءة والاستيعاب:**

- التّركيز على بناء المعنى: يجب تشجيع المتعلّم على ربط ما يقرأه بخبراته ومعارفه السّابقة، فأسئلة مثل "هل حدث لك شيء مشابه؟" أو "بماذا يذكرك هذا؟" مهمّة جدّا في بناء المعاني.
- الاستيعاب كعملية مواءمة: عندما يواجه المتعلّم القارئ معلومة في النّص تتناقض مع معرفته السّابقة فإنه يدخل في حالة لا توازن، لذا على المعلّم أن يساعده في حل هذا الصّراع وبناء فهم جديد أكثر تكاملا.

➢ **النّظرة إلى الأخطاء اللّغوية:**

- الأخطاء مؤشّرات التّفكير: لا يجب على المعلّم أن ينظر إلى الخطأ نظرة سلبيّة لأنّه دليل على أنّ المتعلّم يحاول بناء نظامه اللّغوي، فلو قال مثلا "أنا ذهبتُ إلى المدرسة أمس

وسوف ألعب" فهو مؤشر على أنّه يفكّر بشكل منطقي ولكنّه يطبق قاعدة "المستقبل" بشكل مفرط.

- التّصحيح غير المباشر: بدلا من القول "خطأ" على المثال السّابق بإمكان المعلّم أن يعيد صياغة الجملة بشكل صحيح كنموذج لغوي (أنت تقصد أنك ذهبت إلى المدرسة أمس ولعبت هناك؟ هذا جيّد)، هذا ما يوفّر للمتعلّم بيانات جديدة تساعده على مواءمة قاعدته الذّهنية دون إحباط.

5-تقييم نقدي لنظرية بياجيه في تعليم اللّغة

على الرّغم من الرّؤى الجديدة والإضافات التي قدّمتها نظريّة بياجيه إلّا أنّها قد واجهت بعض الانتقادات، خاصة عند محاولة تطبيقها في سياقات تعليميّة معقدة مثل تعليم اللّغة الثانية، ويمكننا حصر إسهاماتها، ونقاط ضعفها فيما يلي:

أ/ الإسهامات:

- المتعلّم النشط: إنّ الإسهام الأكبر لبياجيه هو تحويله للمتعلّم من متلقٍ سلبي للمعرفة إلى بان نشط لها، وهذه الفكرة هي أساس التّربية الحديثة.
- التّركيز على الفهم: لقد أسهمت نظرية بياجيه في تحرير التّعليم من هوس الحفظ والتّلقين، إلى الفهم العميق وبناء المعنى، وهو أهمّ ما يقوم عليه التّعليم.
- مبدأ الجاهزيّة: نبهت نظريّة بياجيه إلى أهمية التّوافق بين المنهاج وقدرات المتعلّم المعرفية، مما يجنّب المتعلّمين الفشل والإحباط.
- النظرة الإيجابية للأخطاء: قدمت نظريّة بياجيه إطاراً علمياً لفهم أخطاء المتعلّمين، مما حوّلها من مصدر للخجل إلى مصدر للتّشخيص والعلاج.

ب/ جوانب القصور

- إهمال دور اللّغة في تطوير الفكر: وهذا هو النّقد الرئيسي الذي وجهه فيغوتسكي وغيره لبياجيه، فهو قد رأى اللغّة تابعة للفكر، بينما أثبتت الكثير من الأبحاث أن اللّغة أداة قوية لتنظيم التّفكير وتطويره، فتعلّم مفردات جديدة ومفاهيم لغوية يمكن أن يساعد المتعلم على التّفكير بطرق جديدة.
- التّقليل من شأن التّفاعل الاجتماعي: ركّز بياجيه على تفاعل الطّفل مع العالم المادي، وأهمل بشكل كبير دور التّفاعل الاجتماعي وتوجيه الكبار في النّمو المعرفي واللغّوي، فتعليم اللّغة بطبيعته هو عملية اجتماعية تفاعليّة بالدّرجة الأولى.
- صلابة نظريّة المراحل: انتقد الكثيرون فكرة المراحل الثّابتة والعالمية التي قدّمها بياجيه، وأشاروا إلى أن النمّو المعرفي أكثر استمرارية وتأثرا بالخبرة الثّقافية والتعليميّة مما افترضه بياجيه.
- صعوبة التّطبيق في تعليم اللّغة الثّانية: رأى الكثيرون أن نظرية بياجيه مناسبة جدّا لتفسير اكتساب اللّغة الأولى لدى الطّفل، لكن تطبيقها على المتعلّم البالغ للغة ثانية يثير إشكاليات كثيرة، فالمتعلم البالغ (مثلا طالب جامعي يتعلم لغة ثانية) هو ناضج معرفيا (في مرحلة العمليات المجردة)، ولكنه مبتدئ لغويا، وهنا لا يمكن القول إن معرفته تحدّ من لغته، بل العكس هو الصحيح، كما أنه يعتمد على استراتيجيات تعلم واعية تختلف تماما عن الاكتساب 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

- أم هاني رحماني، التعلّم الذاتي وأثره في التّحصيل اللّغوي لدى المتعلّمين، أطروحة دكتوراه في اللّغة والأدب العربي، جامعة البليدة 02، 2018م.
- جان بياجيه، الإبستمولوجيا التّكوينية، ترجمة وتقديم السيد نفادي، مراجعة محمد علي أبو ريان، دار التكوين دمشق 2004م.
- جان بياجيه، سيكولوجية الذّكاء، ترجمة يولان إيمانويل، عويدات للنشر والطباعة، لبنان، 2002م.
- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة، 2006م.
- عماد عبد الرّحيم الزّغلول، نظريّات التعلّم، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، 2010م.
- مصطفى ناصف، نظريّات التعلّم (دراسة مقارنة)، ترجمة علي حسين حجاج، منشورات عالم المعرفة الكويت أكتوبر 1999م.
- نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988م.
- نايف خرما، علي حجّاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988م.
- نصر الدّين بوحساين، مدخل إلى اللّسانيات التّطبيقيّة (تعليميّات اللّغات)، الأمل للنّشر والتّوزيع الجزائر، 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: - يوضّح الأساس القاعدي للنظريّة التّفاعليّة الاجتماعيّة. - يميّز بين المفاهيم الأساسيّة للمقاربة التّفاعليّة. -يوظّف مبادئ النظريّة في تحليل وضعيّات لتعليم اللّغة. - يقدّر أهميّة التّفاعل الاجتماعي في اكتساب 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 سياق التعلّم.

تمهيد: لقد استعرضنا في المحاضرات السّابقة كبريات النّظريات التي حاولت تفسير التعلّم، ورأينا كيف أنّ المدرسة السّلوكية قد نظرت إلى المتعلّم بوصفه كائنا مستجيبا للمثيرات البيئيّة، بينما نظرت إليه المدرسة المعرفيّة بوصفه معالجا نشطا للمعلومات، وفي محاضرة اليوم سننتقل إلى نموذج ثالث انتقل فيه التّركيز من الفرد منعزلا (سواء كان مستجيبًا أو مفكّرا) إلى ما يحدث "بين الأفراد"، وهي المقاربات التّفاعلية والاجتماعيّة.

إنّ هذه المقاربات تؤكّد أن التعلمّ (وخاصّة تعلّم اللّغة) ليس فعلا فرديا منعزلا، بل هو نتاج اجتماعي بامتياز، وأن العقل البشريّ لا يتطور إلّا من خلال التّفاعل والحوار والتّعاون مع الآخرين، وسنحاول فيما يلي بسط الحديث أكثر عن هذه الفرضيات، كما سنقف عند:

- الأسس النّظرية للمقاربات الاجتماعيّة-الثّقافية، وعلى رأسها أفكار رائد هذه المدرسة، ليف فيجوتسكي (Lev Vygotsky).
- استكشاف المفاهيم المحوريّة التي قدمتها هذه المقاربة.

- تطبيقات هذه المقاربة على تعلّم اللغة (خاصّة فرضيّة التّفاعل) التي تعتبر الجسر الرّابط بين النّظرية الاجتماعيّة والممارسة الصفيّة.
- الآثار التّربوية العمليّة لهذه المقاربة على دور كل من المدرّس والمتعلّم، والأنشطة التعليميّة.

أوّلا/ الفكرة الجوهريّة للمقاربات الاجتماعيّة–الثّقافية

إذا كانت السّلوكية قد نظرت إلى التعلّم كاستجابة، والمعرفيّة كمعالجة، فإنّ المقاربة الاجتماعيةّ–الثّقافية (Sociocultural Approach) قد نظرت إليه "كمشاركة في ممارسة اجتماعيّة"، إنها ترى أن "الفكر ليس كيانا مستقلا، بل هو نتاج يتشكّل ويتطوّر من خلال تفاعل الفرد مع الأدوات الثّقافية، والفاعلين الاجتماعيين في محيطه."[1]

والفكرة الجوهرية لما سبق هي أن الوظائف العقليّة العليا (كالتّفكير المنطقي، والانتباه الإرادي، وحلّ المشكلات وغيرها) لا تنبع من داخل الفرد، بل تنشأ أوّلا في الفضاء الاجتماعي (في الحوار والتّفاعل مع الآخرين) ثم يدمجها الفرد تدريجيّا لتصبح جزءًا من تفكيره الدّاخلي، وعليه فإنّ التعلّم هو عملية انتقال من المستوى البين–نفسي (Inter-psychological) (ما يحدث على المستوى الاجتماعي)، إلى المستوى الدّاخل–نفسي (Intra-psychological) (ما يحدث داخل الشّخص).

ثانيا/ نظرية فيجوتسكي الاجتماعيّة الثّقافية

يعتبر عالم النّفس الرّوسي ليف فيجوتسكي (1896-1934) المؤسّس الحقيقي لهذا التيّار، ورغم أنه كان معاصرا لبياجيه، إلا أن أعماله لم تعرف في الغرب إلا بعد عقود، لكنّها أحدثت تأثيراً هائلاً عند اكتشافها، من مبادئها الأساسيّة:

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

- الوساطة (Mediation): يرى فيغوتسكي أن تفاعل الإنسان مع العالم الخارجيّ ليس تفاعلا مباشرا بل تتوسطه دائما "أدوات" هي على نوعين:
  - أدوات مادّية: كالكتاب، والحاسوب، والآلة وغيرها.
  - أدوات نفسية أو رمزيّة: وهي الأهم، وعلى رأسها اللّغة، بالإضافة إلى الأعداد، والخرائط، والفن. واللّغة عند فيغوتسكي ليست مجرد أداة للتّعبير عن الفكر، بل هي الأداة التي تشكّله فالطّفل يتعلم التّفكير من خلال الحوار مع الكبار.
- الأصل الاجتماعيّ للنّمو: يرى فيجوتسكي أنّ كل وظيفة عقلية عليّا في نمو الطّفل تظهر مرّتين: أولاً على المستوى الاجتماعي (بين الأشخاص)، ثم ثانيا على المستوى الفردي (داخل الطفل).
- دور الآخر الأكثر للنّمو: يرى فيجوتسكي أنّ النّمو العقلي لا يحدث من فراغ، بل يتطلّب مساعدة وتوجيها من شخص أو أشخاص أكثر خبرة، سواء كان معلّما، أو أبا، أو حتّى زميلا أكثر كفاءة.

ثالثا/ المفاهيم الإجرائيّة لنظريّة فيجوتسكي

بناءً على المبادئ السّابقة قدّم فيغوتسكي عددا من المفاهيم الإجرائيّة التي أصبحت من أهم أدوات التّحليل والتّخطيط في التربية، ويتمثّل أبرزها في:

1- منطقة النّمو القريب (Zone of Proximal Development)

لعلّ هذا المفهوم هو الأكثر شهرة وأهمية في نظريّة فيغوتسكي، ويعرّفه بأنّه "المسافة بين مستوى النّمو الفعلي للفرد كما يتحدّد بقدرته على حل المشكلات بشكل مستقل، ومستوى النّمو الممكن كما يتحدد بقدرته على حلّ المشكلات بتوجيه من الكبار، أو بالتّعاون مع أقران أكثر كفاءة"[1]، ولهذا المفهوم أهمية كبيرة في التّربية حيث إنّه:

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

- يحدّد ما هو قابل للتعلّم: يجب أن يركّز التّعليم على ما لا يستطيع المتعلّم فعله لوحده، ولكنه يستطيع فعله بمساعدة الآخرين، فالتّعليم الجيّد هو الذي يسبق النّمو ويقوده.
- يجعل التعلّم عمليّة تفاعلية: لا يمكن تحديد منطقة النّمو القريب إلّا من خلال التّفاعل، فالمدرّس يكتشف حدود المتعلّم وإمكانيّاته من خلال الحوار معه ومساعدته.
- يعيد تعريف التّقويم: التّقويم الحقيقي ليس فقط قياس ما يعرفه المتعلّم (النموّ الفعلي)، بل قياس قدرته على التعلّم بمساعدة (النّمو الممكن).

2- السقالات التعليميّة (الدّعامات) (Scaffolding)

في الحقيقة أنّ هذا المصطلح هذا المفهوم لم يستخدمه فيغوتسكي مباشرة، بل صاغه تلميذه جيروم برونر (Jerome Bruner) ويمثّل الجانب العملي لتطبيق فكرة (منطقة النّمو القريب ZPD). والمقصود به "مجموع أشكال الدّعم والمساعدة المؤقّتة التي يقدّمها الخبير (المدرّس) للمبتدئ (المتعلّم) لتمكينه من إنجاز مهمّة تفوق قدراته الحالية، ثم يتم سحب هذا الدّعم تدريجيا كلما ازدادت كفاءة المتعلّم" (بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص210)، وتأخذ هذه السقالات أشكالا متعدّدة:

- تبسيط المهمّة.
- جذب انتباه المتعلّم إلى الجوانب المهمّة.
- تقديم نماذج لكيفية الأداء.
- طرح أسئلة موجّهة.
- تقديم تغذية راجعة.

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

إذا كان فيجوتسكي قد قدّم الإطار النّظري العام للمقاربة الاجتماعيّة-الثّقافية، فإن اللّساني التّطبيقي مايكل لونج (Michael Long) أخذ هذه الأفكار وطبّقها بشكل مباشر على

مجال تعلّم اللّغة الثّانية، مقدّما "فرضيّة التّفاعل" كردّ وتطوير لفرضيّة المدخلات لستيفن كراشن (سبق وأشرنا إليها) وذلك بالانتقال:

- **من المُدخلات المفهومة إلى التّفاعل المفهوم:** يتّفق لونج مع كراشن على أنّ المدخلات المفهومة (Comprehensible Input) ضرورية للاكتساب، لكنّه في المقابل يطرح سؤالا جوهريّا: كيف تصبح المدخلات مفهومة؟

يجيب لونج بأن هذا لا يحدث فقط من خلال تبسيط المدرس للغته، بل يحدث بشكل أكثر فعّالية من خلال "التّفاوض على المعنى" (Negotiation of Meaning) والذي يتمّ أثناء التّفاعل الحقيقي بين المتعلّم وشريكه في الحوار. والتّفاعل ليس مجرد ممارسة للّغة، بل هو تكييف المدخلات لجعلها ملائمة لمستوى المتعلّم، مما يسهّل عملية الاكتساب.

- **آليات التّفاوض على المعنى:** عندما يحدث سوء فهم في الحوار، يلجأ المتفاعلون إلى استراتيجيات لتصحيح المسار، مثل:

- طلبات التّوضيح (Clarification requests): مثل: عفوًا، ماذا تقصد بكلمة...؟
- فحص التّأكيد (Confirmation checks): ماذا تقصد أن نقول...؟، يعيد المتعلّم صياغة ما فهمه للتأكّد.
- فحص الفهم (Comprehension checks): هل فهمت؟"، "واضح؟"

- **فوائد التّفاعل ديداكتيكيّا:** يجعل التّفاعل ديداكتيكيّا

- المدخلات مفهومة: عندما يطلب المتعلّم توضيحاً، فإن شريكه يعيد صياغة الكلام بشكل أبسط وأوضح.
- يجذب الانتباه للشّكل اللّغوي: عملية التّفاوض تجبر المتعلّم على الانتباه إلى الفجوة بين ما يريد قوله وبين ما قاله فعلاً، مما يساعده على ملاحظة الأشكال اللّغوية الصحيحة.

- يوفر تغذية راجعة ضمنيّة: إعادة صياغة الشّريك لجملة المتعلم بشكل صحيح تعتبر تغذية راجعة مناسبة وغير مباشرة.
- يدفع المتعلّم للإنتاج: التّفاعل يجبر المتعلّم على محاولة إنتاج لغة أكثر دقّة ووضوحا.

خامسا/ تطبيقات النظريّة في تعليم اللّغات

يؤدّي تبنّي المقاربات التفّاعلية والاجتماعيّة إلى تغيير وجه الفصل الدّراسي بالكامل، من حيث:

1- تغيير دور المدرّس: لم يعد المدرس ملقّنا أو شارحا للقواعد، بل أصبح ميسّرا للتّفاعل وشريكا في الحوار، ومصمّما للمهام التعاونيّة، دوره هو خلق الفرص التي تجعل المتعلّمين يتفاعلون ويتفاوضون على المعنى.
2- تغيير دور المتعلّم: لم يعد المتعلم مستقبلا سلبيّا بل أصبح مشاركا نشطا ومتعاونا مع أقرانه، ومفاوضا على المعنى، إنّه المسؤول جزئيّا عن تعلّمه وتعلّم زملائه.
3- أهميّة التعلّم التعاوني (Cooperative Learning): يصبح العمل في مجموعات صغيرة أو أزواج هو النّمط السّائد في الفصل، لأنه "يزيد من حجم الوقت المخصّص للكلام لكل متعلّم، ويخفّض من رهبة التحدّث أمام الفصل كلّه، ويوفر فرصا حقيقيّة للتّفاوض على المعنى"[1] (ينظر: الدريج، الكفايات في التّعليم، ص101).
4- التّعليم القائم على المهام (Task-Based Language Teaching): تعتبر هذه الطّريقة هي التّجسيد الأمثل للمقاربة التّفاعلية، فبدلاً من التركّيز على بنية لغويّة معينة، يتم تقديم مهمّة واقعيّة للمتعلّمين يتطلّب إنجازها استخدام اللّغة والتّفاعل والتفاوض، وبذلك تتعدّى اللغة كونها غاية في ذاتها إلى كونها وسيلة لإنجاز المهمّة.

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

قائمة المراجع

- فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التّربوي، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000م.
- مصطفى محسن، في المسألة التربوية: نحو منظور سوسيولوجي منفتح. ط1، المركز الثّقافي العربي بيروت، 2002م.
- محمّد الدريج، الكفايات في التّعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، سلسلة المعرفة للجميع، الرّباط، 2009م.

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

تمهيد: في محاضراتنا السّابقة رأينا كيف أنّ كل نظريّة من النّظريات المقدّمة قد أسهمت في تعميق فهمنا لعمليّة التعلّم، من خلال مجموعة المبادئ التي قدّمتها في تفسير كيفية حدوثه، لكن يبقى السِّؤال المهمّ في هذا السّياق هو: كيف يمكن ترجمة هذه المبادئ النّظرية إلى ممارسات صفية حقيقيّة؟ وكيف يمكن أن تحوّل الفصول الدّراسية من أماكن لتلقّي المعرفة إلى مساحات حيّة لإنتاجها؟

وإنّ الإجابة عن هذا السؤال تكمن في تبني استراتيجيات وبيداغوجيات تتجاوز مسلّمة التّعليم التّقليدي إلى منطق التعلّم الحديث، ومن بين أقوى هذه الاستراتيجيّات وأكثرها تكاملاً هي "التعلّم بواسطة المشروعات" أو "التعلّم القائم على المشاريع (Project-Based Learning) فهذه المقاربة ليست مجرد "طريقة تدريس" جديدة، بل هي فلسفة تربويّة متكاملة، ونموذج تنظيميّ للتعلّم يجعل من المشروع قلب العمليّة التعليميّة، لا مجرّد نشاط تكميلي أو ترفيهي، وسنحاول في هذه المحاضرة الحيث أكثر عن هذه الاستراتيجيّة من خلال التّركيز على نقاط أساسية هي:

- ماهية التعلّم القائم على المشروعات، وتمييزه عن المفهوم التّقليدي للمشروع.
- المبادئ والخصائص الأساسيّة التي تجعل من المشروع بيئة تعلّم أصيلة وفعالة.
- الخطوات العمليّة لتصميم وتنفيذ مشروع تعليمي ناجح.
- أدوار كل من المدرّس والمتعلّم في بيئة المشروعات.
- فوائد تطبيق هذه المقاربة في أنظمتنا التّعليمية، وتحدّياته.

أوّلا/ التعلّم القائم على المشروعات

كثيراً ما يختلط مفهوم "التعلّم القائم على المشروعات" بـ "المشروع" وهو الممارسة التقليديّة التي يكلف فيها المدرّس المتعلّمين بإنجاز مشروع في نهاية الوحدة الدّراسية كواجب منزلي، هذا الخلط شائع ولكنّه جوهريّ، ويمكن تعريف التعلّم القائم على المشروعات بأنّه "نموذج تعليمي يقوم على انخراط المتعلمين في عملية بحث واستقصاء معمّقة ومستمرة للإجابة عن سؤال محوريّ معقّد، أو حل مشكلة حقيقيّة، ويتوج هذا العمل بإنتاج منتج ملموس أو عرض تقديمي يتم تقديمه لجمهور حقيقي"، ويكمن الفرق بينه وبين "المشروع" في نمط التعلّم، حيث يتميّز الثّاني بمنطق: (تعلّم ⟵ طبّق)، أي تعلّم ثمّ طبّق ما تعلّمته في تمرين أو مشروع.

أما الأوّل فالنّمط معكوس (واجه التحدّي ⟵ تعلّم من خلاله)، أي أنّ المشروع ليس تطبيقاً لما تمّ تعلّمه، بل هو السّياق الذي يحدث فيه التعلّم، فالمتعلّمون يتعلّمون المحتوى والمهارات لكي يتمكّنوا من الإجابة عن السؤال المحوري وإنجاز المشروع.

ثانيا/ المبادئ الأساسيّة للتعلّم القائم على المشروعات

لكي يكون المشروع أداة تعلّم حقيقية وليس مجرّد نشاط عابر، يجب أن يتأسّس على مجموعة من المبادئ التي تضمن عمقه وأصالته، وقد حدّد خبراء التّربية، مجموعة أساسيّة نذكر منها:

- محتوى معرفي وأهداف محوريةّ: يجب أن يرتكز المشروع على أهداف تعليميّة أساسية من المنهاج الدّراسي، فهو ليس نشاطا ترفيهيا، بل هو وسيلة لتحقيق فهم عميق للمفاهيم الأساسيّة، وتنمية الكفاءات الجوهرية.
- السّؤال المحوري: وهو القلب النّابض للمشروع، كنهه "سؤال مفتوح، ومثير للتّفكير، ويتطلّب استقصاءً عميقا وتفكيرا نقديّا من المتعلّمين، ولا يمكن الإجابة عنه بـ نعم أو لا أو بجملة قصيرة"[1]
- البحث والاستقصاء المستمر: المشروع ليس بحثاً سريعاً عن معلومات جاهزة، بل هو "عملية استقصاء مطوّلة يطرح فيها المتعلّمون أسئلتهم الخاصة، ويبحثون عن مصادر متنوّعة، ويحلّلون المعلومات، ويطبّقونها للإجابة عن الّسؤال المحوري."[2]
- الأصالة والواقعية: يجب أن يكون المشروع مرتبطاً بعالم المتعلّمين الحقيقي، ويتناول قضايا ومشكلات تهمهم، ويستخدم أدوات ومناهج تشبه ما يستخدمه الخبراء في الميدان، هذه الأصالة تزيد من دافعية المتعلّمين وتجعل التعلّم ذا معنى.
- المرونة: رغم أن المدرس يضع الإطار العام للمشروع، إلّا أن المشروع الناجح هو الذي يمنح المتعلّمين هامشاً من الحريّة في اتخاذ القرارات المتعلّقة بمشروعهم، وهذا ما يزيد من مسؤوليّتهم ومن سرعة انخراطهم.
- النّقد والمراجعة: إنّ التعلّم الحقيقي يحدث من خلال التّغذية الراجعة، وتتضمّن عملية المشروع محطّات متعددة يقدم فيها المتعلّمون أعمالهم لزملائهم وللمدرس، ويتلقّون تغذية راجعة بناءة، ثم يستخدمونها لمراجعة وتحسين عملهم، هذه العملية تعلّمهم تقبل النّقد والمثابرة من أجل تحسين التعلّم.

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

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

- المنتج العام: يتوّج المشروع بمنتج ملموس (تقرير، فيلم، نموذج، حملة توعية، تطبيق إلكتروني...)، والأهم من هذا هو أنّ المنتج لا يقدّم للمدرس فقط، بل يتم عرضه على جمهور حقيقي خارج جدران الفصل الدّراسي ممّا يرفع من معايير جودته ويزيد من أهمية العمل لدى المتعلّمين.

ثالثا/ مراحل وخطوات تصميم المشروع وتنفيذه

إنّ تطبيق التعلّم القائم على المشروعات يتطلب تخطيطاً دقيقاً من المدرس، ويمكن تلخيص هذه العملية في المراحل التالية:

1- التّخطيط والتّصميم (قبل المشروع)

- تحديد نواتج التعلمّ: يحدد المدرّس الأهداف المعرفيّة والمهاريّة الأساسية التي يريد تحقيقها.
- صياغة الفكرة أو السّؤال المحوري: يحدّد المدرّس فكرة مشروع أصيلة ومثيرة، ويصوغ سؤالاً محورياً مهمّا.
- تصميم المنتج النّهائي والتّقويم: يحدد المدرّس شكل المنتج النّهائي المطلوب، ويصمّم أدوات التّقويم التي سيستخدمها لتقييم عمل المتعلّمين.
- تخطيط الأنشطة والدعامات: يرسم المدرّس خريطة زمنيّة للمشروع، ويحدّد الأنشطة الرئيسيّة والدّروس المصغرة التي سيقدمها كدعم للمتعلّمين.

2- إطلاق المشروع (بداية المشروع): وهي مرحلة حاسمة يقوم المدرّس فيها بإطلاق المشروع من خلال "حدث مدخل" مثير كعرض فيديو، أو طرح لغز، أو استضافة شخصية، ثم يقدّم السؤال المحوري ويبدأ في إثارة أسئلة المتعلّمين.

3- تنفيذ المشروع: وهي أطول مرحلة، يعمل المتعلّمون فيها (غالباً في مجموعات) على البحث والاستقصاء، بينما يقوم المدرس بـ:

- التّيسير والتّدريب: ينتقل بين المجموعات، ويطرح أسئلة موجهة، ويقدم دعماً عند الحاجة.
- تقديم ورشات عمل: يقدم دروسا مصغّرة وموجهة حول مهارات أو مفاهيم تحتاجها المجموعات.
- تنظيم محطات النقد والمراجعة.

4- المرحلة الرابعة: العرض والتقويم (نهاية المشروع): يقوم المتعلّمون فيها بعرض منتجاتهم النّهائية، وتتضمن هذه المرحلة:

- التّقويم النّهائي: من قبل المدرّس بناءً على سلالم التّقويم.
- التّقويم الذّاتي وتقويم الأقران: يفكّر المتعلّمون في مسار تعلمّهم، ويقيمون أداءهم وأداء زملائهم.

رابعا/ أدوار المدرّس والمتعلّم في بيئة المشروعات

إن الانتقال إلى التعلّم القائم على المشروعات هو تحول جذري في ثقافة الفصل وأدوار المشاركين فيه، 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:

- تعلم أعمق وأكثر استدامة: لأن المعرفة تُبنى في سياق أصيل وذي معنى.
- تنمية المهارات الأساسيّة: مثل التّفكير النّقدي، حلّ المشكلات، التّعاون، التّواصل، والإبداع.
- زيادة الدّافعية والانخراط: لأن المتعلّمين يعملون على حل مشكلات حقيقية ويمتلكون حرية الاختيار.
- زيادة الفعالية من خلال ربط المدرسة بالحياة والمجتمع.

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

- الوقت: يتطلب وقتاً أطول من التّعليم التّقليدي.
- إدارة الفصل: يتطلب من المدرس مهارات عالية في إدارة المجموعات والوقت.
- التّقويم: تقويم المهارات المعقدة أصعب من تقويم استدعاء المعلومات.
- الموارد: قد يتطلب موارد تعليميّة إضافية (تكنولوجية، خبراء...)
- مقاومة التّغيير: من قبل المدرّسين أو المتعلّمين.

وحاصل ما سبق أنّ التعلّم بواسطة المشروعات ليس مجرد استراتيجية تستغلّ داخل الفصول الدّراسيّة فحسب بل هو فلسفة عمليّة تنقل الاهتمام من التّعليم الذي يركّز على "المحتوى" الذي يجب تغطيته، إلى التّعليم الذي يركّز على "المتعلّم" الذي يجب تمكينه، وهو في جوهره تجسيد للمبادئ البنائيّة والاجتماعيّة حيث لا تُنقل المعرفة، بل تُبنى، وتُستخدم لحلّ مشكلات حقيقيّة.

قائمة المراجع

- فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التّربوي، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000م.
- محمّد الدريج، الكفايات في التّعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، سلسلة المعرفة للجميع، الرّباط، 2009م.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربيّة

1. أحمد الفاسي، الدّيداكتيك؛ مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك سعدي، تطوان– المغرب د،ت.
2. أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط1، مطبعة النجاح الجديد، الرّباط، 2006م.
3. أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية (حقل تعليميّة اللّغات)، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط2، الجزائر، 2009م.
4. إدوارد جي موراي، الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، محمد عثمان نجاتي، الطبعة الأولى دار الشروق، 1408هـ.
5. أم هاني رحماني، التعلّم الذاتي وأثره في التّحصيل اللّغوي لدى المتعلّمين، أطروحة دكتوراه في اللّغة والأدب العربي، جامعة البليدة 02، 2018م.
6. أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012م.
7. جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجيّة التعلّم ونظريّات التّعليم، الطبعة التاسعة، دار النّهضة العربيّة، 1999م.
8. جان بياجيه، الإبستمولوجيا التّكوينية، ترجمة وتقديم السيد نفادي، مراجعة محمد علي أبو ريان، دار التكوين دمشق 2004م.
9. جان بياجيه، سيكولوجية الذّكاء، ترجمة يولان إيمانويل، عويدات للنشر والطباعة، لبنان، 2002م.
10. حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الثانية، عالم الكتب القاهرة 2006م.
11. حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة، 2006م.
12. حسن مالك، اللّسانيات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، منشورات مقاربات، ط1، المملكة المغربيّة، 2013م.

13.رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل النّاقة، تعليم اللّغة اتصاليّا بين المناهج والاستراتيجيّات، منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتّربية والعلوم والثّقافة، إيسيسكو، 2006م.
14.رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات، الجزء الأوّل، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.
15.رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللّغة العربية بالتّعليم الأساسي، ط2، دار الفكر العربي، 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.عبد الكريم غريب، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية (الجزء الأول)، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، 2006م.
19.عبد اللّطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف، محمّد آيت موحي، عبد الكريم غريب، معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، سلسلة علوم التّربية، المغرب، 1994م.
20.عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، 2005م
21.علي محمّد، مصطلحات في المناهج وطرق التّدريس، عمار للطّباعة والنّشر، المنصورة، 2000م.
22.عماد عبد الرّحيم الزّغلول، نظريّات التعلّم، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، 2010م.
23.الفاسي الفهري، اللّسانيات واللّغة العربيّة، نماذج تركيبيّة ودلاليّة، دار توبقال للنّشر والتّوزيع، 2000م.
24. فهمي مصطفى، سيكولوجيّة تعلم اللغة، مكتبة الأنجلو المصري، القاهرة، 1999م.

25. فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التّربوي، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000م.
26. لالاند أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول، منشورات تعويدات، بيروت–لبنان، 2001م.
27.محمّد الدريج، التّدريس الهادف: من نموذج التدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفايات، ط2، منشورات عالم التّربية، 2010م.
28. محمّد الدريج، الكفايات في التّعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، سلسلة المعرفة للجميع، 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. محمد عودة الريماوي، وآخرون علم النّفس العام، ط2، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، 2006م.
32. محمّد مصطفى زيدان، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها التّربوية، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر 183م.
33. محمود عكاشة، التّحليل اللّغوي في ضوء علم الدّلالة، ط1، دار النّشر للجامعات، القاهرة، 2001م.
34. مصطفى محسن، في المسألة التربوية: نحو منظور سوسيولوجي منفتح. ط1، المركز الثّقافي العربي، بيروت، 2002م.
35. مصطفى ناصف، نظريّات التعلّم (دراسة مقارنة)، ترجمة علي حسين حجاج، منشورات عالم المعرفة، الكويت أكتوبر 1999م.
36. ميشيل فلورانو، مدخل إلى علم النّفس التّربوي، (ترجمة: محمد جديدي) ديوان المطبوعات الجامعية، 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: مدخل اصطلاحي ومفهوم التّعليميّة العامّة	06
المحاضرة الثّانية: موضوعات التعليميّة العامّة	18
المحاضرة الثّالثة: أهداف التعليميّة العامّة	26
المحاضرة الرّابعة: مجالات التعليميّة العامّة	32
المحاضرة الخامسة: التعليميّة العامّة وتعليميّة اللّغات	39
المحاضرة السّادسة: مفهوم التعلّم	45
المحاضرة السّابعة: بين التعلّم والاكتساب	53
المحاضرة الثّامنة: مراحل الاكتساب اللّغوي عند الطّفل	58
المحاضرة التّاسعة: النّظريات السّلوكية الخاصّة بالتعلّم وتطبيقاتها في تعلّم اللّغة (النظريّات الارتباطية)	63
المحاضرة العاشرة: النّظريات السّلوكية الخاصّة بالتعلّم وتطبيقاتها في (تعلّم اللّغة (النظريّة الوظيفيّة)	75
المحاضرة الحادية عشرة: النّظرية العقليّة الخاصّة بالتعلّم وتطبيقاتها في تعلّم اللّغة	83
المحاضرة الثانية عشرة: النّظريات المعرفيّة الخاصّة بالتعلّم وتطبيقاتها في تعلّم اللّغة	94
المحاضرة الثّالثة عشرة: المقاربات التّفاعلية والاجتماعيّة الخاصّة بتعلّم اللّغة	112
المحاضرة الرّابعة عشرة: التعلّم بواسطة المشروعات	119
قائمة المصادر والمراجع	125

فهرس المحتويات 129