

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 02-لونيسى علي



قسم اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب واللغات

مطبوعة مقدمة لطلاب السنة أولى ماستر، تخصص تعليمات اللغات

موسومة:

نظريات التعلم

إعداد:

د. محمد هتهوت

الموسم الجامعي: 2022-2023

هذه مطبوعة مقدمة تبعاً للبرنامج المقرر في نظريات التعلّم لطلاب السنة الأولى ماستر، تخصّص: تعليمات اللّغات؛ وقد جاءت كأحد متطلبات ملف الأستاذية، والذي تمّ في أربعة عشر درساً ملخصاً بطريقة تعليمية مبسّطة وفاءً لحاجيات الطالب في السنة الأولى ماستر، وملازمةً أيضاً جميع عناصر البرنامج المقترح من طرف قسم اللغة العربية وآدابها.

الصفحة	فهرس المحتويات
05-01	فهرس المحتويات
07-06	مقدمة
08	أولاً: الدرس الأول: النظرية، مفهومها وأنواعها
08	1- ماهية النظرية
08	1-1- في اللغة
09	1-2- في الاصطلاح
10	2- أنواع النظريات
10	أ/ النظريات العلمية
10	ب/ النظريات السياسية
10	ج/ نظريات علم النفس
11	د/ نظريات التعلم
17	3- مميزات نظريات التعليم
17	3-1- الخصائص النظرية
17	3-2- الخصائص الإمبريقية
18	3-3- الخصائص الإرشادية/التوجيهية
18	ثانياً: الدرس الثاني: حول مفاهيم التعلم والتعليم والفروقات بينهما
18	4- مفهوم التعلم والتعليم والفرق بينهما
18	أ/ في اللغة
19	ب/ في الاصطلاح
20	4-1- نظرية التعلم/ ونظرية التعليم أو التدريس
22	4-2- اتجاهات نظريات التعلم
22	ثالثاً: الدرس الثالث: النظريات السلوكية
22	4-2-1- النظريات السلوكية وإطارها النظري
24	4-2-1-1- نظرية المحاولة والخطأ
26	4-2-1-2- نظرية الإشراف الكلاسيكي لبافلوف

28	4-2-1-2-1-نظرية الإشراف الكلاسيكي وأثرها في التعلم
29	رابعاً: <u>الدّرس الرابع: النظرية الجشططية ومفاهيمها في التعلم</u>
29	4-2-2-النظرية الجشططية
30	أ) نظرة عامة عن النظرية الجشططية
30	ب) تاريخ ظهور النظرية الجشططية
31	ج) مفهوم الجشطط
32	د) مفهوم البنية
32	هـ) مفهوم الاستبصار
32	و) مفهوم الإدراك
33	ك) موقف الجشطط من النظريات السلوكية
34	4-2-2-1-الإفادة التربوية/التطبيقات التربوية
37	خامساً: <u>الدّرس الخامس: النظرية البنائية وأثرها في التعلم</u>
39	4-2-3-النظرية البنائية وماهيتها
39	4-2-3-1-إطار النظرية البنائية
39	4-2-3-2-مسميات النظرية البنائية
40	4-2-3-3-مبادئ النظرية البنائية
42	4-2-3-4-التدريس الفعال من منظور البنائية
43	4-2-3-5-أساليب تقويم التعلم في إطار البنائية
45	سادساً: <u>الدّرس السادس: نظرية التعلم الاجتماعي</u>
45	4-2-4-نظرية التعلم الاجتماعي
47	4-2-4-1-أسس نظرية التعلم الاجتماعي وأهميتها
48	4-2-4-2-أبرز الانتقادات التي وُجّهت إلى نظرية التعلم الاجتماعي
48	4-2-4-3-الإفادة التربوية التعليمية
50	سابعاً: <u>الدّرس السابع: نظرية المجال وإطارها المعرفي</u>
50	4-2-5-نظرية المجال
51	4-2-5-1-مفاهيم نظرية المجال
53	4-2-5-2-مفهوم تعلم المجال

53	4-2-5-3-المبادئ الأساسية
54	4-2-5-4-صورة الفرد عند ليفين
55	4-2-5-5-تقويم النظرية
55	ثامناً: الدرس الثامن: نظرية الملكات
55	4-2-6-نظرية الملكات
55	أ/الملكة في اللغة
56	ب/في تعريفها
57	ج/في أنواعها
57	تاسعاً: الدرس التاسع: نظرية الذكاءات المتعددة
58	4-2-7-نظرية الذكاءات المتعددة
58	4-2-7-1-نشأة نظرية الذكاءات المتعددة ومفهومها
59	4-2-7-2-أهمية نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها
64	عاشراً: الدرس العاشر: النظرية البنائية الاجتماعية
64	4-2-8-النظرية البنائية الاجتماعية
65	4-2-8-1-ماهيتها وإطارها المعرفي
66	4-2-8-2-مفاهيمها
67	4-2-8-3-الأسس التي تقوم عليها
68	4-2-8-4-مفهوم التعلم من منظور البنائية الاجتماعية
69	4-2-8-5-دور التفاعلات الاجتماعية كوسيلة لتفكير المتعلم والممارسة الثقافية
71	4-2-8-6-محل العملية التعليمية التعلمية في البنائية الاجتماعية
73	أحد عشر: الدرس الحادي عشر: الملكة اللغوية
73	5-الملكة اللغوية:
73	أ/في اللغة
74	ب/في الاصطلاح
74	5-1-الملكة اللغوية عند العرب (ابن خلدون)
74	5-1-1-خصائص الملكة اللغوية عند ابن خلدون
76	5-1-2-منظور اللغة عند ابن خلدون

76	5-1-3-تعلم اللغة عند ابن خلدون
79	إثنا عشر: الدرس الثاني عشر: الملكة اللغوية عند اللسانيين الغرب
79	5-2- الملكة اللغوية عند اللسانيين الغرب
79	5-2-1- عند فيرديناد دو سوسير
80	5-2-2- عند نوام تشومسكي
82	5-3- الملكة اللغوية عند التربويين والتعليميين
83	الثالث عشر: الدرس الثالث عشر: المهارات اللغوية وعلاقتها بالتعلم (مهارات الاستماع والتحدث)
84	6-المهارات اللغوية
84	أ)المهارة في اللغة
84	ب)المهارة في الاصطلاح
85	6-1-مهارة الاستماع
85	6-1-1-الاستماع في اللغة
86	6-1-2-تعريفها في الاصطلاح
87	6-1-3-عناصرها
87	6-1-4-أنواعها
88	6-1-5-أهداف مهارة الاستماع وغاياتها
88	6-1-6-معوقات مهارة الاستماع
88	6-1-7-تنمية مهارة الاستماع
89	6-2-مهارة التحدث/الكلام
91	6-2-1-مجالاتها
91	6-2-2-أهداف تعليم مهارة التحدث
92	6-2-3-تنمية مهارة التحدث
93	الرابع عشر: الدرس الرابع عشر: مهارات القراءة والكتابة
93	6-3-مهارة القراءة
94	أ/تعريف مهارة القراءة
95	ب/مستويات القراءة
96	ج/أنواع القراءة

98	6-4-مهارة الكتابة
99	6-4-1-مرامي تعليم الكتابة
100	6-4-2-أنواع الكتابة
101	6-4-3-تشخيص صعوبات الكتابة
101	6-4-4-علاج صعوبات الكتابة
103-102	خاتمة
106-104	قائمة المصادر والمراجع

مقدمة

مقدمة:

دأبت الدراسات النفسية التربوية الحديثة على تصنيف نظريات التعلم في مجموعتين كبيرتين، تتمثل الأولى في النظريات السلوكية التي فسرت السلوك بالتركيز على العوامل البيئية الخارجية، وعدت التعلم ميلاً مكتسباً لدى الكائن الحي قائماً آلياً ومرتباً بمثير واستجابة في موقف ما؛ وتجلت الثانية في النظريات المعرفية التي اهتمت بالعمليات العقلية والذهنية التي تحدث داخل الفرد المتعلم ودماعه، وعملت السلوك بالعودة إليها، حيث رأت في التعلم نمطاً من التكيف والتفاعل مع البيئة والمواقف؛ وولت أخرى نظرها إلى الجانب الاجتماعي التفاعلي التواصل بين الأفراد وتقليد ومحاكاة النموذج، وغير ذلك من الآراء والاتجاهات؛ ولعل هذا دليل على نسبية الفعل التعليمي والتعليمي، وأنه قائم على مقاربات وأبعاد متشعبة متداخلة، يكمل بعضها بعضاً .

لقد قدمت نظريات التعلم الكثير من الأفكار والتجارب، وقد عملت بنشاط وحيوية طيلة قرون من الزمن ليتوصل علماءها وروادها إلى وضع الفروض العلمية والتحقق منها في المعامل والمختبرات والملاحظات والحياة العامة، ثم حاول بعضهم صياغة نظرية خاصة به وبعضهم الآخر اندمج مع تيار أو مدرسة أو نظرية، ولذلك توزعت هذه النظريات بين اتجاهات متعددة ومتباينة وكان أشهرها الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي.

ونظراً لأهمية هذا الموضوع فقد حظي باهتمام الفلاسفة والمفكرين منذ القدم، حيث سعوا إلى وضع العديد من الافتراضات والتفسيرات حول التعلم ممثلاً ذلك في بحث مصادر المعرفة ومكونات العقل والذاكرة وعلاقة ذلك بالروح والجسد. ومثل هذه المساهمات شكّلت منطلقاً للعديد من النظريات السلوكية والمعرفية التي ظهرت حديثاً في مجال التعلم. وبالرغم من أن العديد من النظريات الحديثة اعتمدت المناهج العملية القائمة على إجراء التجارب على الحيوانات في دراستها للتعلم، فهذا لا يعني بالضرورة أنّ السلوك الإنساني لم يكن محور اهتمامها. فإجراء الدراسات على الحيوانات له ما يبرره، إذ أنّ المحصلة النهائية تمكن من فهم السلوك الإنساني والتعرف على أسبابه وعوامله .

ثم إنّ نظريات التعلم هي إحدى مساهمات علم النفس التربوي في تفسير ظاهرة التعلم، والتعلم ظاهرة إنسانية، ترتبط بكل مراحل النمو الإنساني، ولا تكن قاصرة في مرحلة من المراحل، وإنّ فهم نظرية التعلم تهّم كل من اختصّ بالتربية والتعليم بدءاً من المدرس الذي عليه أن يعي نظريات التعلم، وأن يختار تطبيقاتها في المواقف المناسبة، وكذلك من يخطط لمواقف التعلم وزارتي التربية والتعليم العالي، والذين يحددون فلسفة التربية التي بموجبها تسير الوزارتين وما عليهما من السياسة التربوية والعملية التعليمية، وهكذا نجد أنّ لنظريات التعلم أهمية متزايدة ولا سيما في عصرنا الحالي، عصر ثورة المعلومات وسيطرة الشبكة أو الإنترنت وإشاعة المعلومة، وإزاء كل ذلك حاولنا تحرير جملة من

الدّرس، تخصّصُ موضوع نظريّات التّعلّم شملت العديد من المحاور والمباحث، وذلك حسب البرنامج المقرّر، وقد سعينا إلى تقديمها مفصّلةً إلى حدٍّ يتناسب مع حاجيّات الطّالّاب.

أولاً: الدرس الأول حول: النظرية، مفهومها وأنواعها.

ويتضمن العناصر التالية:

1- ماهية النظرية

1-1- في اللغة

1-2- في الاصطلاح

2- أنواع النظريات

أ/ النظريات العلمية

ب/ النظريات السياسية

ج/ نظريات علم النفس

د/ نظريات التعلم

3- مميزات نظريات التعليم

3-1- الخصائص النظرية

3-2- الخصائص الإمبريقية

3-3- الخصائص الارشادية/التوجيهية.

1- ماهية النظرية:

1-1- في اللغة:

من المعاني التي وردت في لسان العرب: "النَّظَرُ: حَسُّ العين، نَظَرُهُ يَنْظُرُهُ نَظْرًا وَمَنْظَرًا وَمَنْظَرَةً، وَنَظَرَ إِلَيْهِ. وَالْمَنْظَرُ مصدر نَظَرَ. اللَّيْث: العرب تقول نَظَرَ يَنْظُرُ نَظْرًا، قال ويجوز تخفيف المصدر تحمله على لفظ والعامة من المصادر، ويقول نَظَرْتُ إلى كذا وكذا من نظر العين ونظر القلب، ويقول القائل للمؤمل يرجوه: إِنَّمَا يَنْظُرُ إِلَى اللَّهِ ثُمَّ إِلَيْكَ، أي إِنَّمَا أَتَوَقَّعُ فَضْلَ اللَّهِ ثُمَّ فَضْلَكَ. الجوهري: النَّظَرُ تأمُّلُ الشيء بالعين، وكذلك النَّظَرَان، بالتحريك، وقد نظرتُ إلى الشيء (...) التَّهْدِيب: وناظر العين النقطة السوداء الصافية التي في وسط سواد العين وبها يرى الناظر ما يرى (...) ابن سيده: والناظر النقطة السوداء في العين، وقيل: هي البصر نفسه، وقيل: هي عرق في الأنف وفيه ماء البصر (...) وقال الفراء: تقول العرب أنظرنِي، أي انتظرنِي قليلا، ويقول المتكلم لمن يعجله أنظرنِي أبتلع ريقِي، أي

أمهلي (...) وقوله تعالى: «وَجُودٌ يَوْمَئِذٍ نَاضِرَةٌ إِلَى رَبِّهَا نَاطِرَةٌ» (...) يقول أبو إسحاق: يقول نَضِرَتْ بنعيم الجنة والنظر إلى ربّها "(1)

1-2- في الاصطلاح:

اختلفت وجهات النظر حول تعريف النظرية، حيث يمكن تعريفها كما عرّفها النظرية بأنها "مجموعة من البنى أو المفاهيم المتفاعلة، والتعاريف، والافتراضات، والقضايا التي تمثل وجهة نظر منتظمة لتفسير ظاهرة ما والتنبؤ بها من خلال إيجاد علاقات بين متغيرات بهدف تفسيرها وفهمها وضبطها. وتعرف النظرية بشكل عام، على أنها مجموعة من المقولات العامة المترابطة التي تستخدم في تفسير حقائق محدده (إما أن تكون نتيجة الملاحظة أو من القياس). وتُدعى هذه المقولات العامة عادةً: مسلمات النظرية، أو الافتراضات/ فروض النظرية، أو المبادئ والقوانين. ويعتمد استخدام أي من هذه المصطلحات في النظرية على كون هذه المقولات العامة جاءت من استنتاجات منطقية (مثل الافتراضات والمسلمات) وكونها تعميمات تستند إلى نتائج الدراسات العلمية (مثل القوانين والمبادئ العلمية) "(2)

والمصطلح مشتق من الكلمة الثلاثية نَظَرَ، ومعناها التأمل أثناء التفكير بشيء ما، أما اصطلاحاً: فتُعرف بقواعد ومبادئ تُستخدم لوصف شيء ما، سواء أكان علمياً، أم فلسفياً، أم معرفياً، أم أدبياً، وقد تثبت هذه النظرية حقيقة معينة، أو تساهم في بناء فكر جديد، ومن التعريفات الاصطلاحية الأخرى للنظرية: هي دراسة لموضوع معين دراسة عقلانية ومنطقية، من أجل استنتاج مجموعة من الخلاصات والنتائج التي تساهم في تعزيز الفكرة الرئيسية التي تُبنى عليها النظرية. ومن التعريفات الاصطلاحية الأخرى للنظرية أنّها دراسة لموضوع مُعين دراسة عقلانية ومنطقية، ذلك من أجل استنتاج مجموعة من الخلاصات والنتائج التي تساهم في تعزيز الفكرة الرئيسية التي تُبنى عليها النظرية. ويتم تعريف النظرية العلمية على أنها هي نسق فكري استنباطي منسق حول ظاهرة أو مجموعة من الظواهر المتجانسة، والذي يحوي إطاراً تصورياً وقضايا نظرية توضح العلاقات بين الوقائع وتنظمها بطريقة دالة وذات معنى كما أنها تعتمد على الواقع ومعطياته. وهي أيضاً، قضية تُثبت صحتها بحجةٍ ودليل أو برهان. إن العلماء والمربين يرون أنّ ثمة أربعة وظائف للنظرية في التربية، وهي:

أ- الوصف Description: وصف مجال الظاهرة والعوامل التي تشكلها وصفاً دقيقاً ومحدداً وواضحاً.

¹ - يُنظر: ابن منظور، لسان العرب، طبعة جديدة ومحققة ومشكولة شكلاً كاملاً ومذيبة بفهارس مفصلة، دار المعارف، القاهرة، د.ت، مادة (نَظَرَ)، ص 4465 وص 4466.

² - يُنظر: العدوان، زيد سليمان، داود أحمد عيسى، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ط01، مركز ديونو لتعليم التفكير، دبي-الإمارات العربية المتحدة، 2016م، ص 22.

ب-التفسير والفهم Explanation: القدرة التفسيرية للنظرية بالظواهر وفهمها فحماً عميقاً.

ج-التنبؤ Prediction: القدرة التنبؤية للنظرية بالظواهر والأحداث أي استناد خيارات وقرارات المربي.

د-توجيه الممارسة Guiding practice: أي استناد خيارات وقرارات المربين والمطبقين في انتقاء الخبرات على مبادئ وأسس النظرية بهدف تجويد الممارسات الصفية. وهذا يعني في المقام الأول انتقاء الخبرات التربوية وتنظيمها بطرق منطقية تراعي طبيعة المادة من جهة وخصائص المتعلم وكمتطلبات التنفيذ وظروفه من جهة أخرى، مما يؤدي إلى تعظيم الأثر التراكمي أو الناتج التربوي للممارسة.⁽¹⁾

2-أنواع النظريات:

أ/النظريات العلمية: هي النظريات التي تستخدم في أغلب مجالات العلوم، تعتبر نظرية علم الطبيعة من أول النظريات العلمية التي اهتمت بدراسة مكونات الطبيعة، ذلك بالاعتماد على مجموعة من الملاحظات، أيضاً الدراسات العلمية المحتوية على أبحاث واكتشافات أدت إلى ظهور مجموعة من النظريات العلمية في العديد من أنواع العلوم، مثل النظريات الطبية، التي تهتم بالبحث في الأمراض وطرق علاجها.

ب/النظريات السياسية: هي النظريات التي اعتمدت على الفكر السياسي، الذي ظهر منذ عصر النظريات الفلسفية، تطورت في القرن التاسع عشر الميلادي، استمرت تطورها حتى نهاية القرن العشرين للميلاد، تعتمد النظريات السياسية على الآراء والأفكار، التي أطلقها عدد من الفلاسفة والسياسيين، حيث أصبحت مع الوقت حقائق أدت إلى تأسيس مجموعة من المدارس الفكرية السياسية، التي أثرت في كافة دول العالم تقريباً، من الأمثلة على النظريات السياسية الأفكار الاشتراكية، والأفكار الرأسمالية بصفتها من أشهر المجالات الفكرية التي احتوت على نظريات سياسية.

ج/نظريات علم النفس: هي النظريات التنموية، الهدف من هذه النظريات هو إبراز مجموعة من المبادئ والمفاهيم الموضحة للتنمية البشرية مع التركيز على تشكيل نوعية معينة، مثل نظرية كولبرغ للتطور الأخلاقي وتركيز بعض من النظريات الأخرى على مفاهيم عديدة تمس حياة الإنسان، مثل النمو طوال فترة حياته، هذا ما نلمسه من خلال نظرية إيريكسون للتطور النفسي الاجتماعي، النظريات الكبرى تمثل هذه النظريات مجموعة من الأفكار الشاملة والمقترحة من قبل مفكرين أصحاب أهمية كبيرة، مثل إريك إيريكسون، جان بياجيه، سيجموند فرويد، حيث تشمل أيضاً على نظريات متعلقة بالتحليل النفسي، نظرية التعلم، النظرية الإدراكية، ذلك من أجل توضيح العديد

¹ - ينظر: نفسه، ص 23.

من السلوكيات البشرية، حيث إنّ الكثير من علماء النفس والباحثين يلجأون لاستخدام هذا النوع من النظريات، كركيزة في استكشافاتهم بالاستعانة أيضاً بنظريات أصغر، وأبحاث أكثر حداثة.

د/نظريات التّعلّم:

لذلك أتت هذه النظريات كقوانين تفسيرية، توضيحية؛ تخبرنا كيف يقع التّعلّم، وتقوم بتفسيره.

-وطبعا هذه التّطبيقات متعدّدة؛ كل نظريّة تأخذ من خلفيتها الفلسفية، وبناءً على تلك الخلفيّة تفسر لنا التّعلّم، وتقول لنا التعلّم يحدث هكذا وهكذا، فهذه هي النظريات.

وإذا أردنا تعريفها:

-نظريات التّعلّم والتّعليم هي مجموعة من النظريّات التي وضعت كمحاولة لمعرفة كيفية حدوث عملية التعلّم لدى الإنسان.

-أو نظريات التّعلّم نجدها تتركب من مفردين: التّظرية والتّعلّم.

-فالتّظرية: هي مجموع الأنظار ومجموع الرؤى ومجموع الأفكار والمواقف أو مجموع الأطروحات.

ذ/معنى التّعلّم وطبيعته:

يقصد من التّعلّم "أي تغيير دائم تقريبا السلوك، ناجم عن الخبرة" ويتضمن هذا التعريف عددا من مظاهر التّعلّم وهي:

1-التغيير السلوك يجب أن يكون ثابتاً تقريبا، فالتغيرات المؤقتة الناجمة عن المرض، أو التعب، أو الجوع هي مستثناة من التعريف العام للتّعلّم، فالشخص الذي لم يتناول طعاما ليومين لم يتعلّم أن يشعر بالجوع، والشخص المريض لم يتعلّم أن يركض ببطء.

2- التغيير في السلوك يجب أن يحصل عن طريق الخبرة (التفاعل بين الفرد والبيئة)، فالتغيير الناجم عن النضج مثل زيادة الطول أو تحول الشعر إلى أشيب لا يعد تعلما. والتّعلّم يمكن أن يحدث بالملاحظة فضلا عن حدوثه بالخبرة. كما يشير التّعلّم إلى حدوث عملية حيوية داخل الكائن الحي، ويستدل عليها من السلوك أو الاداء الخارجي القابل للملاحظة والقياس، والتعلّم عملية مستمرة طوال حياة الإنسان من خلال تفاعله مع البيئة بشقيها المادي والاجتماعي ومن خصائص التعلّم أنّه:

(أ) ينطوي التّعلّم على التغيرات التي تطرأ على السلوك نتيجة الخبرة والممارسة.

(ب) التّعلّم شبه دائم أو ثابت نسبياً، أي أن التغير السلوك كالعقلية يجب أن يتكرر ظهوره المواقف المتعددة.

(ج) يتضمن التّعلّم أنماطا ومظاهر مختلفة من السلوك كالعقلية والحركية والانفعالية والاخلاقية والاجتماعية.

(ك) أثر التّعلّم:

للتّعلّم أثرٌ وأهميّةٌ بالغةٌ في تحديد سلوك الكائنات الحية المختلفة، إذ يؤدي إلى اكتساب العديد من المظاهر السلوكية الجديدة، مثل ركوب الدراجة والكتابة والقراءة، وطرق التفكير وأساليب حلّ المشكلات، والميل نحو أمور وموضوعات معينة بدرجات متفاوتة ويساعد التّعلّم الكائنات على تعديل أساليبها السلوكية، بما يحقق لها البقاء والاستمرار فلكلّ حيوانٍ أسلوبه في الدّفاع عن نفسه والذي يتلاءم مع بيئته، ويعدله تبعاً لما يطرأ على تلك البيئة من تغيرات، ويتعلّم الإنسان طرق التعامل مع الآخرين، حتى يستطيع التوافق معهم والعيش في أمان، بل إنّه يتعلّم بعض الأساليب المرضية غير سوّية التعامل، مثل استخدام التبرير عند فشله في تحقيق أمر ما أو إسقاط عدم توافقه مع الآخرين المحيطين به أو الخوف المبالغ فيه مما لا يثير الخوف، كالخوف المفرط من الأماكن المرتفعة أو المغلقة وغيرها؛ وبالتّعلّم يكتسب الإنسان ثقافة مجتمعه، بل ويكتسب إنسانيته من خلال عمليّات التّطبيع والتنشئة الاجتماعية.

(هـ) متطلبات التّعلّم:

إنّ للتّعلّم متطلباتٍ ومقتضياتٍ تؤثر في العمليّة التعليميّة، وقد حدّد العلماء هذه المتطلبات التي من شأنها أن تسهّل وتساعد عمليّة التّعلّم، نحو: النّضج، والدافعيّة، والتعزيز والممارسة وطريقة التدريس والوسائل التعليمية.

أولاً: النّضج:

أغلب أنواع السلوك تنمو بتأثير كل من النّضج والتّعلّم، فالطفل لا يتعلّم الكلام ما لم تنضج أعضاء الكلام التي ينطقها فعادة ما تكون من البيئة المحيطة به، وهذا يعطينا مثلاً جيداً عن العلاقة ما بين النّضج والتّعلّم؛ والنّضج هو عمليّة نمو لا يتدخل فيها الإنسان أما التعلّم فهو منظمة مخطط لها من قبل الإنسان ولعل من أهمّ النقاط الأساسية: 1- إنّ معدل النّضج موحداً على الرغم من الاختلافات ظروف التّعلّم.

2- كلّما كان الكائن العضوي أكثر نضجاً أحرز مقدارا من التّعلّم أكبر وهذا حيث بين تجاربه أنّ الاطفال الكبار يحصلون ما حققه هيلجارد (Hilgard) على نتائج أفضل من الصغار مع توافر المقدار نفسه من التدريب وأكّد ذلك العالم (وودغريمان).

3- إنّ المهارات التي تعتمد على أنماط السلوك الناضجة يسهل تعلمها أكثر من غيرها ففي معظم اللغات تجد كلمات تدلّ على الأم والأب تتألف من أنماط صوتيّة تشبه با.. با.. ما.. ما، والكلمات التي يكتسبها الطفل أولاً: هي العادة كلمات تناسب مع مناغاته الطبيعية ويمكنه أن يتعلّم كلمات بابا لأنها تشبه الأصوات التي يصدرها تلقائياً.

4- إنّ التّدريب الّذي يتلقاه الطفل مثل النضج قد يكون مضراً ويترك آثاراً ضارة السلوك إذا صاحبه الفشل لدى الطفل خاصة، لأن الطفل الذي يتعرض مبكراً لنشاط لم يكن مستعداً له قد يفقد حماسه له حينما يصل الى مرحلة النضج المناسبة وهذا ما اكدته تجربة (مكجرو) تدريبها طفلاً لم ينضج بعد في عمره سبعة أشهر على ركوب دراجة، بل إنّها الاستجابة الصحيحة، إلّا أنّ الرضا في هذه الحالة قد لا تكون له القوة نفسها ما يحصل عليه من تعليق الأم أو الأب أو المعلّم على ما يفعل.

ثانيّاً: الممارسة:

إنّ التدريب أو التمرين يقع ضمن شروط التّعلم من خلال الممارسة ويقصد تركيز محاولات التّعلم أو جلسات الممارسة بالتمرين المركز فيعني وجود فترات راحة وفترات زمنية متصلة، أمّا التمرين الموزع بين المحاولات أو الجلسات ويقصد بالتمرين المركز أن تتم الممارسة جلسات أطول نسبياً من التمرين الموزع وقد أكّد أبنجهاوس أنّ من الأفضل توزيع الممارسة على ثلاثة أيام بدلاً من التركيز على عدد أكبر من المحاولات جلسة واحدة.

إنّ التمرين الموزع أفضل المواد التي تتطلب الحفظ الاصم حسب ما أكده (أندروود) تجاربه، ولكنه نادراً ما يؤدي إلى حفظ أفضل، ومعنى ذلك أنّ فرض الممارسة الموزعة شرط مناسب للتّعلم في جميع الأحوال، أمّا التمرين المركز من حيث كونه أكثر فعالية؛ فالتمرين المركز يتميز بأنه جلسات الممارسة تكون متتابعة أو متقاربة بين هذه الجلسات فإذا كانت فترات الراحة هذه طويلة جداً فإنّ كثيراً ممّا يتمّ تعلمه يتعرض للنسيان مما يضطر المتعلم إلى البدء من جديد مع كل محاولة جديدة؛ والتمرين المركز أكثر فعالية حين يتطلب الامر فترة زمنية ملائمة لتكوين التّأهب للتّعلم وبذلك يتضح أهمية الممارسة ودورها تغيير اداء الفرد وتعديله. إنّ التّعلّم لا يحدث الا بالممارسة، ولكن كل ممارسة لا تكون تعلماً بالضرورة إذ أن:

$$* \text{التّعلم} = \text{ممارسة} + \text{تغيير الأداء}$$

$$* \text{التكرار} = \text{ممارسة} - \text{تغيير الأداء}$$

وللممارسة أهميتها في إظهار تعيّر الأداء، فلولا الممارسة لما أمكن الحكم على حدوث التّعلم وقياسه، فمن يدعي معرفة السباحة ينزل إلى الماء وللممارسة أهميتها تثبيت المادة المتعلمة، فتكرار القصيدة يساعد على تثبيتها وبلوغها الحدّ اللازم للحفظ، أي لتثبيتها الذاكرة، كما تساعد على زيادة الفهم ووضوح الفكر.

فتكرار قراءة مسألة الحساب يساعد على فهم مكوناتها والعلاقة بين تلك المكونات ولكي تحقق الممارسة دورها أحداث التّعلّم لابدّ من الدافعية والتّوجيه والتّعزيز.

$$* \text{تعلم} = \text{ممارسة} + \text{دافعية}$$

*تعلم = ممارسة + تعزيز للاستجابات المكتسبة

*تعلم = ممارسة + توجيه صحيح للاستجابات الجديدة

ثالثاً: الدافعية:

إنّ من أثار دوافع السلوك بشكل عام أنّها تنظيمية وتوجيهية، أي تؤدي إلى انتقاء أهداف معينة وجمع عدد من التعريفات على أنّ الدافعية حالات داخلية (فسيولوجية أو نفسية) وقوى كامنة، تدفع الكائن الحي لیسلك سلوكاً معيناً، وتختلف الدافعية عن الأهداف والمحفزات، فالأهداف، هي ما تسعى إلى بلوغه فإذا وصلنا إليها تحقق إشباع الدافع، فالوصول إلى الطعام هدف يسعى الجائع إلى بلوغه فإذا حصل عليه أشبع دافع الجوع، والمحفزات أشياء أو معنويات موجودة المواقف تحرك الفرد وتساعدته تحقيق هدفه، فإذا كان هدف الطالب هو النجاح (لإشباع دافع التقدير)، فإنّ التقدير المرتفع أو الجائزة تعد من المحفزات، على بذل مزيد من الجهد لتحقيق النجاح.

وترجع وظيفة الدافعية إلى أنّها تستثير الكائن الحي وتنشطه، ذلك إنّ الدافع الذي ينبغي لديه الاشباع يؤدي إلى اختلال الاتزان لدى الفرد، ما يولد لديه توتراً بحركة ويستثير نشاطه فعندما ينقص الماء داخل الجسم يختل اتزان الفرد على نحو يدفعه إلى البحث عن الماء والدافع يوجه الكائن لاختيار أوجه النشاط التي تساعد اشباعه، فالعطشان يبحث عن الماء ولا يبحث عن الطعام، ومن يسعى للاحتماء والانتماء إلى الجماعة يعمل على تمثيل اهدافها والتفاعل البناء مع أعضائها، ومعنى ذلك أنّ الدوافع تملّي على الفرد أن يستجيب لموقف معين دون غيره، ومن وظائف الدافعية، أيضاً أنّها تدعم الاستجابة أو النشاط الذي أدّى إلى إشباع الدافع، فالسلوك الذي قام به الكائن وأدى إلى إشباع جوعه، يجعل الكائن يميل إلى تكراره كلما شعر بالجوع.

ولما كان الدافع حالة داخلية الكائن العضوي أو تكوين إفتراض يمكن أن نستنتج من الشواهد الآتية من خلال السلوك:

-وجود الحافز من خلال زيادة توتر الكائن العضوي نتيجة للحاجة وخاصة التغير التوازن الفسيولوجي والتي يتعرض لها الكائن.

-البواعث والمعززات (Reinforce - Incentives) والتي يتعرض لها الكائن العضوي، فإنه يؤثر في حدة الاستجابة، ويقصد بالاستجابة هي ردّ الفعل الذي يتخذه الكائن الحي نتيجة لوقوعه تحت مؤثرات معينة فالمفروض أنّ البيئة الخارجية المحيطة بنا مليئة بالعوامل التي تؤثر في حواسنا وكلما حدث تغيير في البيئة المحيطة بنا اقتضى ذلك ضرورة تغيير استجاباتنا، فإنّ عيوننا وأذاننا، وكذلك بقية حواسنا تنقل إلينا بصفة دائمة إحساسات ورسائل من

العالم الخارجي وهناك كثير من الإحساسات، وانطباعات التي تأتي من مثيرات داخل أجسادنا وهذه الإحساسات تُعبّر عن حاجتنا عن الهواء والماء والطعام والدفع والنوم وغير ذلك من الحاجات الفيزيائية.

-زيادة مقدار الطاقة والجهد المبذول، بحيث تصبح استجابات معينة أكثر سيادة من غيرها الاستجابات لنفس المتغيرات والمواقف.

-تنظيم السلوك وتوجيهه حالة الحافز يجعل الكائن العضوي أكثر حساسية لمثيرات معينة بحيث يستجيب لها على نحو يرتبط بإحراز هدف معين.

وهكذا نجد أنّ مفهوم الدافع مفهوم مركب يشمل مفاهيم الاستثارة والحاجة والحافز والهدف الباعث قد يحدث خلطاً بين هذه المفاهيم بعض الأحيان، إلا أنّ الدافع في كل حالاته يؤدي إلى أداء سلوك الفرد سواء أكان هذا الأداء على شكل إستجابة حركية أو نفسية أو خارجية أو داخلية.

رابعاً: التعزيز:

التعزيز هو العملية التي بموجبها يكتسب المثير أو الحدث قوة تزيد من احتمالية تكرار السلوك الذي يليه. وتعد دراسة التعزيز أحد الجوانب الرئيسة في نفسيّة التعلم، وقد طور العلماء السلوكيون عدداً من مبادئ التعزيز منها : - أنّ المعزز الإيجابي مثير مرغوب يتبع السلوك ويزيد من احتمال تكراره كالطعام وهو معزز ايجابي للإنسان والحيوان، وكذلك فإنّ الألعاب والنقود والجوائز والأشياء غير المحسوسة كالمديح والاهتمام تعمل كمعززات ايجابية ومن الأمثلة على التعزيز الإيجابي:

-السماح للطفل بمشاهدة برامج التلفزيون بعد أن يقوم بترتيب غرفته ولذلك فإنه يقوم بترتيبها كل يوم.

-مدح الطالب الذي يحصل على درجة عالية مما يدفعه إلى بذل مزيد من الجهد دراسته.

أمّا التعزيز السلبي فيتمثل أي مثير، أو ظرف يؤدي توقف تقديمه، أو استبعاده إلى زيادة أو تدعيم قوة الاستجابة، ويحدث التعزيز السالب بصورة نموذجية عند وقف تقديم أو استبعاد مثير منفرد، والمثير المنفرد عبارة عن مثير أو حدث غير مرغوب فيه أو مؤذ (ضار) بالنسبة للكائن الحي والمثال الأتي يوضح التعزيز السالب: فأحياناً ما يتضمن تدريب الفرق الرياضية عملية الدوران حول أرض الملعب، كمثير منفرد، وإذا ما تمكن اللاعبون من إتمام التدريب المقرر بالأوصاف المطلوبة، ينخفض معدل الدوران حول الملعب، أو تتوقف تماماً، ومن ثم تؤدي الاستجابة الصحيحة إلى تعزيز سالب.

إنّ المعزّز الأولي هو الحدث أو المثير الذي يملك امكانية تعزيز السلوك من دون خبرة تعلم سابقة فالطعام معزز للشخص الجائع، وكذلك الماء لمن يشعر بالعطش، والنوم يشبع الحاجات البيولوجية أمّا المعزز الثانوي فقد اكتسب

قيمته التعزيزية لاقتارانه بمعزز أولي ولأن الفرد يتعلم أنّ هدف المثيرات أصبحت معززات يمكن تسميتها معززات شرطية، وأفضل مثال على المعززات الثانوية هو النقود أنّها لا تملك قيمة ذاتية ولكن يتعلم الأفراد أنّها يمكن أنّ تستبدل بمعززات أولية فمن خلال النقود يحصل الفرد على الطعام والمأوى، وتأخذ المعززات الثانوية قيمتها من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد، فهناك عدد هائل من المعززات الثانوية حياة الأفراد، ففي المواقف الاجتماعية : المديح والإطراء، والتواصل البصري أمثلة عن تلك المعززات؛ ويرتبط التعزيز بالثواب والعقاب، ويمكن أن نعرف الثواب بأنه أثر يتبع الأداء أو الاستجابات ويؤدي إلى الشعور بالرضا أو الارتياح، وتتمثل حالة الرضاء أو الارتياح سعى المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به، أمّا العقاب فنعرّفه عكس الثواب على أنّ نميز بين كلمة عقاب أو عقوبة أو جزاء من ناحية الثواب أو عقوبة أو مكافأة من ناحية أخرى، والواقع أنّ الثواب والعقاب أقرب إلى العمليات، ويرتبطان بنتائج النجاح والفشل التعليم، أما المكافأة (الثواب) والعقوبة (الجزاء) منها من نوع النواتج ويشيران إلى توابع الأداء أو الاستجابة التي تتميز بأنها مادية خارجية صريحة وبالطبع فليست جميع نواتج التعلم وتوابعه من هذا النوع، ومن الأمثلة التي توضح ذلك هي:

- 1-مكافأة تجعل الطفل يشعر بالرضا أو الارتياح وتتمثل شيء ملموس أو المعزز الموجب أو باعث والتي تشيع لدى المتعلم دافعاً معيناً من نوع ما كالجوائز المالية والمادية والمداليات والدرجات والتقدير المدرسية وغيرها.
- 2-إنّ معرفة المتعلم بالنتائج الايجابية لأدائه والتي تظهر نجاحه أو تحقيق الأهداف التعليمية وهو ما يسمى بالنجاح الفعلي.

ونظريات التعلم يمكن تقسيمها في مجملها إلى شقين كبيرين هما:

أ/ الشق الأول: ما يسمى بالنظريات السلوكية الترابطية.

النظريات السلوكية وفيها ثلاث تقريبا وهي التي تكون لنا المدرسة السلوكية:

(1)الإشراف الكلاسيكي.

(2)الإشراف الإجرائي.

(3)المحاولة والخطأ.

-الشق الثاني : وهو ما يسمى بالنظريات المعرفية.

ويدخل فيها النظرية البنائية، والجشطتية، والاجتماعية-بنائية، والذكاءات المتعددة...

وحاصل الفرق بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية؛ أنّ الاتجاه السلوكي يرى أنّ السلوك والتعلم يكون نتيجة مثيرات خارجية؛ وعليه تهتم بما هو خارجي وتهمل العمليات العقلية الداخلية للإنسان وتنكرها.

أما الاتجاه المعرفي، فعكس النظريات السلوكية أو عكس الاتجاه السلوكي، فيرى أن التعلم والسلوك ينتج بناءً على عمليات معرفية عقلية داخلية، وليس نتيجة مثيرات خارجية، انطلاقاً من تفاعل ذات المتعلم مع موضوع التعلم أو مع البيئة أو مع الأقران، إضافة إلى ارتباطه الوثيق بمراحل نمو المتعلم المعرفي والجسدي والنفسي وغيره.

3- مميزات نظرية التعليم:

اقترح كين ومارش (Kane & Marsh)، معايير متكاملة لنظرية عامة في التدريس وضعها في ثلاث مجموعات: الخصائص النظرية والخصائص الإمبريقية والخصائص التوصيفية، بالاستناد إلى آراء جمع من علماء التربية.

3-1- الخصائص النظرية:

أ - خصائص المكونات وتنظيمها: ينبغي أن تشمل نظرية التدريس مجموعة من المقولات (مسلمات، افتراضات الخ) : متسقة داخلياً، منظمة بترتيب هرمي، بحيث تكامل المفاهيم العليا وتنطوي على مفاهيم الدنيا، وينبغي أن يكون عدد هذه المقولات أقل ما يمكن، بحيث يغطي مجال النظرية والنتائج ذات الصلة لمجال الظاهرة التي تتناولها ويقتضي أيضاً، أن تكون معرفة ومحددة بوضوح، وأن ترتبط كمياً ما أمكن ذلك، بالإضافة إلى الارتباط النوعي والمنطقي والنظري.

ب- حدود النظرية: ينبغي التصريح بحدود ومحددات النظرية، بما في ذلك تلك المحددات المتصلة بنظرية التعلم والنماء التي تدعمها والفلسفات التي تستند إليها وخصائص الطلبة والتنظيمات الملائمة، والنظرية العامة المطلوبة هي تلك التي تكون محدداً أقل ما يمكن.

3-2- الخصائص الإمبريقية:

ينبغي أن ترتبط المقولات، ماعدا تلك المقولات التي تكون على شكل مسلمات وتلك التي ترد لاحقاً في البند (قيمة تنبؤية في مواقف مشابهة)، بالأدلة الإمبريقية الحالية بالطريقة الآتية:

أ - قابلية الاختبار، ينبغي أن تكون المقولات:

يمكن صياغتها بسهولة ووضوح على شكل فرضيات، يمكن جمع أدلة عنها تمكن من قبول الفرضية/ الفرضيات أو دحضها.

ب- الدعم: ينبغي أن تمتلك المقولات:

دعماً إمبريقياً واضحاً، وقيمة تنبؤية في مواقف مشابهة -ومع ذلك- في الوقت الحالي، تقتضي الضرورة أن تشمل فرضيات لم يجر اختبارها لتحقيق معيار الاكتمال الوارد في البند (قابلية الاختبار).

3-3- الخصائص الإرشادية/ التوجيهية (التوصيفية):

لكي تكون النظرية ذات أهمية وفائدة عملية، يلزم أن تحتوي نظرية التدريس أو تنطوي بوضوح على سلسلة من الإرشادات أو الصفات التي تحدد كيف يمكن الحصول على النتائج المنشودة والمرغوبة. وتشمل الإرشادات والصفات مجالات: الاستراتيجيات، المتابعات التعليمية، والمواد التعليمية، والتعزيز، وأشكال الدافعية.⁽¹⁾

ثانياً: الدرس الثاني: حول مفاهيم التَّعلُّم والتَّعليم والفروقات بينهما

ويشتمل على العناصر التالية:

4- مفهوم التَّعلُّم والتَّعليم والفرق بينهما

أ- في اللغة

ب- في الاصطلاح

4-1- نظرية التَّعلُّم / ونظرية التَّعليم / التدريس

4-2- اتجاهات نظريات التَّعلُّم.

4- مفهوم التَّعلُّم والتَّعليم والفرق بينهما:

أ- في اللغة:

مُنْتَهَى "التَّعلُّم والتَّعليم" مِنَ النَّاحِيَةِ اللُّغَوِيَّةِ، مِثْلَمَا يَذْكُرُ ابْنُ مَنْظُورٍ (ت711هـ) فِي اللِّسَانِ: "عِلْمٌ مِنْ صِفَاتِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ الْعِلْمِ وَالْعَالَمِ وَالْعَلَامِ؛ قَالَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ: «وَهُوَ الْخَلَاقُ الْعَلِيمُ»، وَقَالَ: «عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ» وَقَالَ: «عَالِمُ الْغُيُوبِ» [...] وَعَلَامٌ وَعَلَامَةٌ إِذَا بَالِغَتْ فِي وَصْفِهِ بِالْعِلْمِ أَيْ عَالِمٌ جَدًّا، وَهَاءٌ لِلْمُبَالَغَةِ [...] وَعَلِمْتُ الشَّيْءَ أَعْلَمُهُ عِلْمًا: عَرَفْتُهُ. قَالَ ابْنُ بَرِّ: تَقُولُ عِلِمٌ وَفَقَهُ، أَيْ تَعَلَّمَ وَتَفَقَّهَ، وَعِلْمٌ وَفَقَهُ [...] وَعَلَّمَهُ الْعِلْمَ وَأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ [...] وَعِلِمٌ بِالشَّيْءِ: شَعَرَ بِهِ [...] وَيُقَالُ اسْتَعْلِمَ لِي خَيْرٌ فَلَانٌ وَأَعْلَمَنِيهِ حَتَّى أَعْلَمَهُ، [...] وَعِلِمٌ الْأَمْرُ وَتَعَلَّمَهُ: أَتَقَنَهُ [...] وَعَلِمْتُ يَتَعَدَّى إِلَى مَفْعُولَيْنِ، لِذَلِكَ أَجَازُوا عِلْمْتُنِي، تَقُولُ: عَلِمْتُ عَبْدَ اللَّهِ عَاقِلًا [...] «الرَّحْمَانُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ» قِيلَ فِي تَفْسِيرِهِ: إِنَّهُ -جَلَّ ذِكْرُهُ- يَسْرُهُ لِأَنَّهُ يُذَكِّرُ، وَأَمَّا قَوْلُهُ: «عَلَّمَهُ الْبَيَانَ»، فَمَعْنَاهُ أَنَّهُ عَلَّمَهُ الْقُرْآنَ الَّذِي فِيهِ بَيَانٌ كُلُّ شَيْءٍ، وَيَكُونُ مَعْنَى قَوْلِهِ: «عَلَّمَهُ الْبَيَانَ» جَعَلَهُ مُمِيزًا، يَعْنِي الْإِنْسَانَ، حَتَّى انْفَصَلَ

¹ - يُنْظَرُ: النُّظَرِيَّةُ الْبَنَائِيَّةُ وَتَطْبِيقَاتُهَا، (مَرْجِعٌ سَابِقٌ) ص 24 وَص 25 وَص 26.

من جميع الحيوان [...] وعَلَّمَهُ يَعْلَمُهُ عَلَّمَ: وَسَمَهُ [...] والعَلَّمَ: المنار... والعَلَّمَ: شيءٌ يُنصب في الفلوات تهدى به الضالة "(1)

ب- في الاصطلاح:

يُمَيِّزُ التَّرْبُوتِيُّونَ والباحثون في تعليمات اللغات⁽²⁾، بين مفهومين أساسيين «تعلُّم/تعليم» وهما صنوان يخرجان من مادة لغوية واحدة؛ فالتَّعْلُمُ ويُقابَلُ بالمصطلح الفرنسي/الإنجليزي: (apprentissage/learning)، ومن التعريفات الموضوعية في هذا الشأن، نذكر: "هو عملية تغيُّر شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يُستدل عليه من السلوك ويتكون نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغيُّر الأداء لدى الكائن الحي"⁽³⁾، فهو من هذا المنظور، "الوسيلة الرئيسية لاكتساب الفرد كثير من المعارف، والمهارات، وتكوين العادات السلوكية، والاتجاهات التي تعتبر وحدة متكاملة، فإن التعلم يعتبر بالنسبة له أكثر ضرورة منه لأي عضو آخر في المملكة الحيوانية"⁽⁴⁾؛ أو هو "أن تحصل أو تكتسب معرفة عن موضوع، أو مهارة، عن طريق الدراسة، أو الخبرة، أو التعليم"⁽⁵⁾؛ ونحو: "التعلُّم تغيُّر مستمر -نسبيا- في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معززة"⁽⁶⁾،...

أما التَّعْلِيمُ ويُقابَلُ بـ: (enseignement/teaching)، "مساعدة شخص ما على أن يتعلَّم كيف يؤدي شيئا ما" أو «تقديم تعليمات» أو «التوجيه في دراسة شيء ما» أو «التزويد بالمعرفة» أو «الدفع إلى الفهم والمعرفة»⁽⁷⁾؛ ويشير كذلك "إلى العملية المنظمة الهادفة التي تتم وفق إجراءات مخطط لها لتحقيق تغيير (تعلُّم) مرغوب في سلوك الفرد"⁽⁸⁾

¹ - يُنظر: ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل، لسان العرب، طبعة جديدة ومحققة، دار المعارف، القاهرة، د.ت. مادة: [عَلَّمَ]، ص 3082 و3083.
² - تعليمات اللغات أو la didactique des langue، أحد فروع اللسانيات التطبيقية، وهو أول فروعها حتى أن اللسانيات التطبيقية كانت -في أول نشأتها- محصورة في تعليمات اللغات... ومع تعلق البحث اللساني بالعلوم الأخرى المجاورة، نتجت فروع أخرى، نحو اللسانيات الاجتماعية، والنفسية، والحاسوبية، والعصبية، والمصطلحيات، والمعجميات، وعلم اللهجات وغير ذلك. أمّا المقصود من تعليمات اللغات، فهو "العلم يبحث مناهج تعليم اللغات وتدريسها"، ينظر:

J. Dubois et autres, dictionnaire de linguistique et sciences du langage, LAROUSSE, 1994, p147.

³ - يُنظر: الشرقاوي، أنور محمد، التَّعْلُمُ نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2012م، ص 11 و12 و15.

⁴ - نفسه، ص 15.

⁵ - ينظر: هـ. دوجلاس براون، أسس تعلُّم اللغة وتعليمها، تر عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م، ص 25.

⁶ - نفسه ص 25.

⁷ - الزغول، عماد عبد الرحيم، مبادئ علم النفس التربوي، ط 02، دار الكتاب الجامعي، الأردن، ص 80.

⁸ - يحيى، أبو حرب وآخرون، الجديد في التَّعْلُمُ التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، ط 01، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2004م، ص 21.

والَّذي تُؤكِّده نظريات التعلُّم جميعها " أنَّ التعلُّم مسألة فردية، ولا بد للمتعلِّم أن يستخدم طريقته الخاصة في التفكير، وأن يسير وفق سرعته الفردية، مما يوفر الفرص لبطيئي التعلُّم، ويقترح حلولاً لمشكلة الفروق الفردية، ويعمل على زيادة التفاعل بين المعلمين والطلبة، وقد أشارت نتائج الدراسات التربوية إلى وجود علاقة بين نجاح الطالب أو فشله دراسياً من جهة، وتطور شخصيته من جهة أخرى." (1). وما يُمكن الخلوص إليه: أ) إنَّ عملية التعلُّم منظمة وهادفة، في حين أنَّ عملية التعلُّم ليس بالضرورة أن تكون كذلك. ب) إنَّ عملية التعلُّم تتم وفق منهاج محدد، في حين أن عملية التعلُّم قد لا تتطلب ذلك. ج) إنَّ عملية التعلُّم محددة في زمن معين (فترة التعلُّم الرسمي)، في حين عملية التعلُّم تبدأ منذ الولادة وربما تستمر حتى الموت. د) إنَّ عملية التعلُّم تتم في المؤسسات أعدت خصيصاً لهذا الغرض، في حين أنَّ عملية التعلُّم لا تتطلب بالضرورة وجود مؤسسات خاصة، إذ قد يحدث التعلُّم في الشارع أو البيت أو المدرسة أو أي مكان آخر. هـ) تهدف عملية التعلُّم إلى تحقيق أهداف معينة أو نواتج تعليمية مرغوب فيها، في حين قد يتعلَّم الفرد من خلال عملية التعلُّم الخبرات المرغوب وغير المرغوب فيها.

ولا شكَّ أنَّ هناك مسعى علمي في عملية التعلُّم، فهو يُحاول الإجابة عن أسئلة تدور في معظمها حول متغيرات أهم عمليات التعلُّم المتمثلة في الاكتساب والاحتفاظ والانتقال، مثل: كيف يحدث التعلُّم؟ ولماذا حدث؟ وما المعلومات أو المهارات أو الاتجاهات المكتسبة؟ وكيف يحتفظ المتعلِّم بما اكتسبه، وكيف يستطيع استدعاءه في الوقت المناسب؟ وكيف يمكن استثمار ما تمَّ اكتسابه في موقف معين في التغلب على مشكلات موقف آخر؟ وكيف يسهل ما اكتسب على نحو مسبق تعلُّم شيء جديد؟

4-1- نظرية التعلُّم / ونظرية التعلُّم / التدريس:

يجمع غالبية التربويين المعاصرين على وجود فرق ذا بال بين نظرية التعلُّم / التدريس، وبين نظرية التعلُّم؛ بحيث، إنَّ نظرية التعلُّم (Theories of learning) وصفية (Descriptive)، في حين أنَّ نظرية التعلُّم / التدريس (Theories of teaching) توصيفية (Prescriptive) بمعنى أن نظريات التعلُّم تتعلق بعملية وصف ما يحدث وما هو متوقع من أحداث، في حين نظرية التعلُّم توصيفية، بمعنى أنها تتم بوضع أفضل الطرق والوسائل لإحداث التعلُّم. وباختصار فنظرية التعلُّم تتصل بكيفية يمكن تعلُّم ما نريد أن نتعلمه بشكل أفضل. وهذا لا يعني أن هذه نظرية لا علاقة لها بنظرية التعلُّم، وإنَّما هي مرتبطة بهما وتتوافق معها، فكل نظرية للتعلُّم، تعتمد على نظرية أو أكثر من نظريات التعلُّم.

1 - نفسه، الصفحة نفسها.

ثم إنَّ اهتمام نظرية التَّعلم، متَّصل بطرق تعلِّم الكائن الحيِّ، بينما نظريَّة التَّعليم تهتم بالطريقة أو الطرق التي يؤثر بها شخص(المدرِّس) معيَّن في طريقة تعلُّم ذلك الكائن الحيِّ؛ بمعنى آخر أنه بينما تهتم نظرية التَّعلم بما يفعله المتعلم نجد أن نظرية التَّعليم تهتم بما يفعله المدرِّس.

ومن المسلم به أيضاً، أن نتائج البحث في نظريَّة التَّعلم، يمكن أن تستخدم في التعليم، ومع ذلك يوافق بعض التربويين على تكافؤ نظرية التَّعلم ونظرية التعليم، ويرى سبنسر (Spencer)، أنه لا يوجد شيء اسمه نظرية تعليم بمعزل عن بحوث التَّعلم، إنَّ بحوث التَّعلم، إذا طبقت نتائجها وتضميناتها في عملية التَّعليم، ففي ذلك كل ما يحتاجه المدرِّس. ويرى سميث (Smith) أنَّ نظرية التعلم يمكن أن تزودنا بمنظور مناسب لاكتشاف المبادئ العامة في التدريس وتطوير نماذج مناسبة له. وعليه يُمكن أن نستخلص الفروق بين نظريَّة التَّعلم ونظريَّة التعليم أو التدريس في هذا الجدول:

نظريَّة التَّعلم (Theory of learning)	نظريَّة التَّعليم (Theory of teaching)
تعني بما يفعله المتعلم	تعني بما يفعله المعلم
تعني بالعمليات الداخلية	تعني بالمتغيرات التي يمكن ملاحظتها المعلم لإحداث التعلم
تناقش كيف يتعلم الطلبة، أي الأساليب والإستراتيجيات التي يتعلم الطلبة من خلالها	تناقش الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلم لإحداث التعلم
تستفيد من خبرات الخبراء والعلماء	تستفيد من التجارب المخبرية والميدانية

وهناك من الدَّارسين، من يفرق بين التَّعليم والتَّدريس، فيرى بأنَّ التَّدريس: "بأبسط مفهوم له أنه: " ما يقوم به المعلم في الصف من أجل نقل معارف معيَّنة، وإكساب المتعلمين - في أحسن الحالات - مهارات محددة ينظمها محتوى مساقٍ دراسي مقرر عليهم حيث أنه لم يلقى هذا التعريف الرِّضا للوهلة الأولى عند بعض التربويين، وذلك للأسباب الآتية:

- 1 - هذا تعريف تقليدي أو كلاسيكي، لأنه ينصب فقط على مجرد تلقين المعلومات من المعلم إلى المتعلم، ولهذا فهو ليس مفهوماً شاملاً متكاملًا للتدريس.
- 2 - يعد التدريس وفق هذا التعريف عملية نقل للمعلومات الجاهزة إلى المتعلم، حيث يبقى المتعلم سلبياً في موقفه التعليمي.

3 - لا يشير التعريف إلى المنهجية والتنظيم في عملية التدريس مما يؤدي إلى تصور التدريس على أنه عملية تلقائية يقوم بها المعلم من غير حاجة إلى تأهيل.

4 - يوحي التعريف بأن التدريس مجرد صنعة وليس مهنة. والفرق بينهما أن الصنعة تعتمد على المهارات الآلية المجردة، بينما المهنة تتجاوز هذه المهارة إلى التزويد أيضاً بمعلومات أكاديمية نظرية فهي أشمل من الصنعة.⁽¹⁾

ثالثاً: الدرس الثالث حول: النظريات السلوكية

ويتضمن العناصر التالية:

4-2-1- النظريات السلوكية وإطارها النظري

أ/ مفاهيم النظرية السلوكية

4-2-1-1- نظرية المحاولة والخطأ

4-2-1-1-1- التعلم عند ثورنديك

4-2-1-2- نظرية الاشتراط الكلاسيكي

4-2-1-2-1- نظرية الاشتراط الكلاسيكي وأثرها في التعلم

4-2-1- النظرية السلوكية وإطارها النظري: (la théorie behavioriste) (behaviour theory)

في حقيقة الأمر، فإنّ السلوكية تشمل مجموعة من النظريات، تمّ تقسيمها إلى صنفين من النظريات هما:

*- **الفئة الأولى:** النظريات الارتباطية وتضم نظرية إيفان بافلوف في الاشتراط الكلاسيكي، وآراء جون واطسون في الارتباط، ونظرية أدون جثري في الاقتران وكذلك نظرية ويليام ايستس؛ حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات من خلال الاقتران بين مثيرات بيئية واستجابات معينة. وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكيلها.

*- **الفئة الثانية:** النظريات الوظيفية وتضم نظرية إدوارد ثورنديك (نموذج المحاولة والخطأ)، وكلاارك هل (نظرية الحافز)، ونظرية بروس أف سكنر (التعلم الإجرائي)، إذ تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك.

¹ - يُنظر: داود، أحمد عيسى، أصول التدريس النظري والعملي، ط01، دار يافا للنشر والتوزيع، الأردن، 2014م، ص26.

لذلك يطلق على النظرية السلوكية اسم "نظرية المثير والاستجابة" وتعرف كذلك باسم "نظرية التعلم". والاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك: كيف يتعلم وكيف يتغير. وهذا في نفس الوقت اهتمام رئيسي في عملية الإرشاد التي تتضمن عملية تعلم ومحو تعلم وإعادة تعلم، والتعلم هو محور نظريات التعلم التي تدور حولها النظرية السلوكية.

أ/ مفاهيم النظرية السلوكية:

ترتكز النظرية السلوكية وتقوم على مفاهيم ومسلمات ومبادئ وقوانين تتعلق بالسلوك وبعملية التعلم وحل المشكلات، استخلصت من دراسات بحوث تجريبية معملية قام بها رواد وأصحاب هذه النظرية؛ فهم يرون - كمبدأ أساسي - أن معظم سلوك الإنسان مُتعلم، وأن الفرد يتعلم السلوك السوي، ويتعلم السلوك غير السوي. وقد عُدَّت النظريات السلوكية - التي نشأت خلال خمسينات القرن العشرين بأمریکا - اللغة، سلوكًا شبيهًا ببقية السلوكات الأخرى التي تخضع للملاحظة والقياس. وتزعم هذا الاتجاه، عالم النفس الأمريكي، ج. واطسون (J. Watson)، الذي رأى أن اهتمام علم النفس يقع على السلوك (behavior/le comportement)، ويقصد بالسلوك: الأفعال والتصرفات المتعلمة وغير المتعلمة، التي تصدر عن الكائنات الحية والقابلة للملاحظة والقياس. أي تلك الأفعال والتصرفات التي يمكن دراستها باستخدام المناهج العلمية، ولا سيما التجريبية المستخدمة في العلوم الطبيعية. وعلى ذلك أبعد واطسون مفاهيم، الوعي والشعور، وكذا، الإدراك، التصور، التفكير، الإرادة، الرغبة... وقد ألح "على دراسة السلوك الظاهر وفي تمسكه القوي بالمنهج العلمي في نظريات التعلم تأثيرا هائلا فترة طويلة من الزمن. وقد اتبعت مناهج التعليم اللغوي الطريق السلوكي سنوات كثيرة أيضا" (1). ثم إن بعضهم أخذ يطبقها في ميدان تعليم اللغة وتعلمها "كما في الميادين الأخرى، كالعلاج النفسي، وقياس الذكاء، والإرشاد المهني، وغيرها. وبصورة عامة، ليس هناك فرق، عند السلوكيين بين تعلم اللغة وتعلم أي شيء آخر. فهم لا يفترضون أي مواهب داخلية معقدة أكثر من أن الإنسان يملك القدرة على تعلم اللغة. فالعالم السلوكي يلتزم بأخذ الدليل على التعلم من السلوك الذي يمكن ملاحظته (كاستجابة لمثير ما). ولذلك فإن المواد التي يدرسها هي المواد اللغوية التي يسمعها، والظروف المصاحبة لاستخدام اللغة. ومن هنا فإن التعلم عنده محكوم بالظروف التي يتم فيها. فإذا ما أخضع الناس لنفس الظروف فإنهم سيتعلمون بطريقة متشابهة. وفي اعتقاد هؤلاء أن الاختلافات في التعلم تقتصر على اختلافات في تجربة التعلم" (2)؛ وعلى ذلك فإن "كل عبارة لغوية، بل كل جزء من عبارة لغوية، ينطقها المتعلم، إنما هي نتيجة

1- الزغول، عماد عبد الرحيم، مبادئ علم النفس التربوي (مرجع سابق)، ص 85.

2- خرما نايف وحجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، ع26، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م ص

لحضورٍ مثيرٍ ما. والمثير، الَّذِي تَكُونُ العبارة اللُّغويَّة استجابةً لَهُ، قَدْ يَكُونُ حاضراً فعلاً في الموقف⁽¹⁾. وكي يتعلَّم الطِّفلُ أو أيُّ دارسٍ آخر اللُّغة، فلا بدَّ مِنْ تعزيزٍ (le renforcement) للاستجابة اللُّغويَّة الصَّحيحة، الَّتِي تصدرُ عنه؛ "أما إذا لم يَجِرْ تعزيزُ الاستجابة، لِسببٍ أو لآخر فلن يتمَّ تعلُّمها. وبهذه الطَّريقة فإنَّ الأجزاء اللُّغويَّة الصحيحة هي الَّتِي يتمُّ تعلُّمها، أما الخاطئة فلا يحصلُ تعلُّمها"⁽²⁾ "فتالي فإنَّ العمليَّة التعلُّميَّة التعلُّميَّة، تقتضي مُمارسة إعطاء الاستجابات. فالطِّفل "أثناء تعلُّمهِ اللُّغة باستخدام خبرته التعلُّميَّة السَّابقة في إعطاء إجاباتٍ خاطئة بناءً على تعلُّمٍ سابق، (كَأن يَكُون قَدْ تعلَّم أنَّ جمعَ كَلِمَة «مدرسة» هو «مدارس» فيقومُ بجمعِ كَلِمَة «مكتبة» على «مكاتب». ولا ضير في هذا عند السُّلوكيِّين، طالما أنَّ الصِّغ الخاطئة لن يجري تعزيزُها."⁽³⁾

4-2-1-1-نظرية المحاولة والخطأ:

يتعلق الاتجاه الأوَّل الَّذِي ينتمي إلى المدرسة السلوكية، نجد المحاولة والخطأ أو ما يسمى بالارتباطية وهي لإدوارد لي ثورنديك (Edward Lee Thorndike) وثورنديك هذا قام بتجربة؛ حيث وضع قفاً في قفص وأغلق عليه، ووضع طعاماً خارج هذا القفص، وبعد محاولات عديدة استطاع هذا القط فتح باب القفص وخرج. ثم أعاد ثورنديك هذه التجربة فكان القط ينجح في فتح القفل في مدة أقل من المدة التي استغرقها في التجربة السابقة. ألحَّ ثورنديك على "مبدأ الارتباط بني الانطباعات الحسية التي تحدثها المثيرات المختلفة والأفعال السلوكية، ويرى أن مثل هذه الروابط تتم وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ. وتأثر ثورنديك بأفكار دارون من حيث وظائف السلوك حيث يرى أن السلوك يخدم وظيفة معينة أو يحقق هدفاً ما، وبذلك فقد انصب اهتمامه على الظروف التي تبقى هذا الارتباط قائماً بين المثيرات والاستجابات، وهو ما يعرف بالآثر الَّذِي يتبع السلوك"⁽⁴⁾ وانطلاقاً من هذه التجربة خلص إلى ثلاثة قوانين تقوم عليها نظريته، وكل نظرية سنجد فيها، قوانين خاصة، نحو:

***القانون الأول:** هو قانون الاستعداد؛ أي لا بد من دافع للقيام بالفعل أي لا بد من مثير يدفع للتعلُّم، والمثير هنا في هذه التجربة هو الطعام. يعني لولا أن الطعام لم يوجد خارج القفص ربما لما حاول ذلك القط أبداً محاولة الخروج بشدة.

هذا قانون يسمى قانون الاستعداد؛ أي لا بد من دافع للقيام بالفعل، بمعنى آخر لا بد من مثير يدفعنا للتعلُّم.

¹ -- نفسه، ص 66.

² -- نفسه، الصفحة نفسها.

³ -- نفسه، ص 66 و 67.

⁴ -- يُنظر: العسكري، كفاح يحيى صالح وآخرون، نظريات التعلُّم، ط 01، تموز للطباعة والنشر، دمشق، 2012م، ص 63.

***القانون الثاني:** قانون التكرار أو يسمى أيضا بقانون الممران والممارسة؛ فالتعلم يقوى بالتدريب والتكرار، فالقط حاول عدة مرات ثم تعلم فأصبح يستغرق وقتا أقل من الوقت الذي كان يستغرقه في بداية التجربة، فهو تعلم من كثرة التكرار والممران والممارسة. إذن هذا قانون التكرار أو الممران والممارسة.

***القانون الثالث:** قانون الأثر؛ فالتعلم يقوى كلما كانت النتيجة إيجابية ومرضية. فالأثر هنا هو الطعام؛ القط كلما تعلم كان يأخذ الطعام فبهذا يقوى عنده التعلم؛ فكلما كان الأثر والنتيجة إيجابية ومرضية؛ كان هذا سبب وحافز لكي يقوى التعلم عنده.

-ثورندايك هذا لم يهتم أبدا بالبعد الاجتماعي في العملية التعليمية؛ فالتعلم يعتبر خبرة فردية تحدث لكل فرد على حدة، فالمدرس عنده يجب أن يهتم بالعلاقة التي تربط لنا بين المثير والاستجابة، ولا يهتم التفاعل الذي قد يحصل بين المتعلمين داخل الفصل، ولا بينه وبين التلاميذ. كما أن هذا التعلم يتم عن طريق المحاولة والخطأ؛ فالمتعلم قادر على الإتيان بعدد لا حصر له من الحركات والاستجابات من أجل الوصول إلى هدفه وتجاوز العقبات. فالمحاولة والخطأ والتكرار يؤدي إلى التعلم.

-كما أن ثورندايك لا يهتم بالبعد الاجتماعي بل يقول بأن المدرس يجب أن يهتم بالعلاقة التي تربط بين المثير والاستجابة، وألا يهتم أبدا بالعلاقة أو التفاعل الذي قد يحصل بين المتعلمين داخل الفصل.

4-2-1-1-1-التعلم عند ثورندايك:

للتعلم خصوصيات في إطار هذه النظرية، وهي في النحو التالي:

أ- يتعلم الإنسان عن طريق المحاولة والخطأ لأسباب عدة من أهمها انعدام عامل الخبرة والمهارة وعدم توفر القدر الكافي من الذكاء اللازم لحل المشكلات ومواجهتها.

ب- التعلم بالمحاولة والخطأ يساعد تعلم العادات والمهارات الحركية مثل الضرب على الآلة الكاتبة وتعلم السباحة وتشغيل الآلات.

ج- يمكن استخدام هذا النوع من التعلم مع الأطفال الصغار الذين لم تنم عندهم القدرة على التفكير، بل قد يستخدمه بعض الكبار حالات الانفعال كما يمكن استخدامه مع الحيوانات الدنيا.

ح- اكتساب المهارات والحركات هو الأساس هذا النوع من التعلم لأنه لا يقوم على الملاحظة أو الفهم أو الذكاء.

خ- لا يمكن تحديد الهدف من التعلم بطريقة المحاولة والخطأ لأنه يتم بطريقة آلية ومحاولات وأخطاء حركية ظاهرة.

د- إنَّ التعلم الجيد هو الذي يتكرر لدى المتعلم ويصبح بمكافأة (أثر طيب) وتوجيه وإرشاد.

ذ- أنَّ التعلم الجيد يسعى أن يكون فيه المتعلم مستعدا تماما.

هـ-أن التعلم نظر ثورنडाيك ليس إلا تقوية آلية للروابط بين المثير والاستجابة من دون أن يكون للتفكير، أو الشعور دور فيها.

و- يرى ثورنडाيك أن ذكاء الفرد يتناسب طردياً مع ما لديه من ارتباطات.

ي-أنّ قدرة المتعلم على التعلم تتوقف على قدرته على عدد الارتباطات التي يكونها، فالفرق بين الذكي والغبي نظره يتمثل عدد الارتباطات لدى كل منهما. ⁽¹⁾

4-2-1-2- نظرية الإشراف الكلاسيكي لبافلوف: (Classical conditioning)

نظرية الإشراف الكلاسيكي لإيفن بافلوف (Ivan Pavlov)، تركز على المثير والاستجابة، وله تجربة على الكلب؛ حيث لاحظ بافلوف، أنّ لعاب الكلب يسيل لمجرد رؤيته الطعام، فالطعام أثار الكلب فاستجاب له بسيلان لعابه. وقد أتى بافلوف بكلبٍ، وبدأ يأتيه بالطعام، فكلّما أتاها بالطعام أثار الكلب (الطعام هنا مثير) ، فيستجيب له الكلب بسيلان لعابه (الاستجابة هنا هي سيلان اللعاب)، فالطعام مثيرٌ طبيعي، وسيلان اللعاب: استجابة طبيعية، ثم بعد ذلك أخذ بافلوف جرسًا (الجرس مثير محايد)، فصار يقرع الجرس كلما أراد تقديم الطعام للكلب.

-لماذا سمي الجرس مثير محايد؟ لأنه لا تحدث للكلب استجابة عند سماع ذلك القرع بداية الأمر؛ ولو أتى بذلك الجرس في بداية الأمر دون طعام ورن به فلن يستجيب الكلب، فيسمى محايد حتى في بداية التجربة حتى عندما يقرنه بالطعام فإن الكلب لا يأبه له.

وبعد تكرار هذه التجربة باقتران قرع الجرس بتقديم الطعام؛ أي كلما أراد أن يقدم الطعام يقرع الجرس ثم يقدم الطعام؛ هنا لاحظ أن الكلب أصبح يسيل لعابه بمجرد سماع قرع الجرس. فنقول حينئذ أن هذا الجرس أصبح مثيرا شرطيا، لم يعد مثيرا محايدا وإنما أصبح مثيرا شرطيا لأنّه أعطى لنا سيلان اللعاب قبل أن يرى الكلب الطعام، لأن الكلب يعلم بكثرة التكرار أن بمجرد قرع الجرس أن الطعام آت، فصار يستجيب لقرع الجرس حتى قبل أن يرى الطعام.

وسيلان اللعاب هنا نسميه استجابة شرطية لأنه استجاب للمثير الشرطي وهو الجرس، في بداية الأمر كان سيلان اللعاب يسمى استجابة طبيعية، والطعام مثير طبيعي. والجرس في بداية أمره كان مثيرا محايدا، لكن بالتكرار جعلناه مثيرا شرطيا وأصبح سيلان اللعاب استجابة شرطية.

1/ قبل التجربة المثير الطبيعي كان هو الطعام، والاستجابة الطبيعية اللعاب.

¹ -نفسه، ص 63 و64.

- 2/ المثير المحايد هو الجرس؛ في بداية الأمر لم يكن يحدث استجابة.
- 3/ أثناء التجربة نقدم المثير الطبيعي + المثير المحايد وهو الجرس، هنا تحدث لنا استجابة بشرط تكرار العملية؛ نكرر هذا دائما: المثير الطبيعي + الجرس) المثير المحايد (تحدث لنا استجابة.
- 4/ بعد نهاية التجربة؛ المثير الشرطي أعطانا استجابة شرطية، نزيح تماما المثير الطبيعي وهو الطعام، ونقرع الجرس وحده؛ فيسيل لعاب الكلب.
- 5/ مثير شرطي وهو الجرس (يعطينا استجابة شرطية وهي) اللعاب.)
- 6/ هذه التجربة طبعاً لم تكن تجربة عبثية؛ فهي من أجل استخراج بعض القوانين، لذلك بافلوف اشترط لحدوث هذه الاستجابة عدة شروط، واستخرج عدة مبادئ وقوانين من هذه التجربة.
- أولاً: الشّروط التي اشترطها بافلوف من أجل حدوث هذه الاستجابة:
- أ) اقتران المثير الشرطي الذي يكون محايداً في البداية بالمثير الطبيعي زمانياً ومكانياً؛ بمعنى لا بد من قرن الطعام مع الجرس) الطعام هو المثير الطبيعي، والمثير المحايد في بداية الأمر هو الجرس (، فلا بد من اقترانهما زمانياً ومكانياً؛ أي بمجرد أن يقرع الجرس يجب أن يعطي الطعام مباشرة في نفس الزمان والمكان للكلب.
- ب) تكرار الاقتران؛ هذا الاقتران لا بد أن نكرره لا يكفي أن نقرعهما مرة واحدة، فلا بد من تكرار هذا الاقتران حتى يتعلم المستهدف الربط بينهما) حتى يربط الكلب بين الجرس وبين الطعام فيعلم أن بمجرد قرع الجرس أن هناك طعام.)
- ج) استبعاد كل المؤثرات التي يمكن أن تؤثر سلباً على التجربة.
- د) التعزيز عقب المثير الشرطي؛ وهو إعطاؤه مكافأة وهي الطعام) المثير الشرطي؛ بعد قرع ذلك الجرس لا بد من طعام لكي نعزز له هذا الأمر.
- ثانياً: من أهم المبادئ أو القوانين التي استخرجها بافلوف من هذه التجربة هي:
- أ) قانون الإنطفاء أو ما يسمى بمبدأ الإنطفاء؛ هو عندما تغيب المكافأة تغيب الاستجابة) إذا لم يكن هناك طعام فلا استجابة.)
- ب) مبدأ التعميم؛ هو استعمال مشيرات متشابهة يعطينا نفس الاستجابة هذا هو مبدأ التعميم؛ يعني لو أتيت بصوت جرس مسجل على هاتف مثلاً فلا شك أنه سيستجيب، أو أتيت بصوت مشابه للجرس لا شك أن الكلب سيستجيب.

ج) مبدأ التمييز؛ حيث يستجيب الكلب للمثير الذي لحقه التدعيم ويكف عن الاستجابة للمثير الذي لم يلحقه تعزيز أو تدعيم؛ يعني ذلك الجرس لحقه تدعيم وهو الطعام، مع الكثرة والتكرار أصبح يستجيب له لأنه تلقى تعزيزا وتدعيما، أما لو أتيت بالجرس مجردا وقرعت فإنه لن يستجيب لأنه لا يقترن معه تعزيز ولا تدعيم.

د) إذن مبدأ الانطفاء أن عندما تغيب المكافأة لا توجد استجابة.

هـ) والتعميم أن استعمال مثيرات مشابهة يعطي نفس الاستجابة.

و) ثم مبدأ التمييز أن الكلب يستجيب للمثير الذي لحقه التدعيم، ولا يستجيب للمثير الذي لم يلحقه تعزيز أو تدعيم.

4-2-1-2-1- نظرية الاشرط الكلاسيكي وأثرها في التعلّم:

لقد كان لأفكار بافلوف في الاشرط أثر بالغ على نظريات التعلم التي ظهرت لاحقا، ولا سيما من حيث المنهجية العلمية التي استخدمها بافلوف في أبحاثه ودراسته من جهة، ولتطويره ما يعرف بنموذج الاشرط أهم، الذي على أساسه تشكلت الارتباطات بين المثيرات والاستجابات. لقد لخص رازران الآثار التي تركها بافلوف في التعلّم بالمسائل التالية:

أ- استطاع بافلوف من خلال ما يعرف بنظرية الاشرط توليد عدد هائل من الأبحاث التجريبية لاختبار صحة مفاهيمها على مختلف أنواع الحيوانات والإنسان من الفئات العمرية المختلفة، مستخدمة مختلف الأنواع من المثيرات. فقد قدر رازران أن ما يقارب ست آلاف تجربة أجريت بهذا الشأن حتى عام 1965م، وكلها اعتمدت منهجية بافلوف بالاشراط.

ب- لقد استطاع بافلوف تحويل فكرة الارتباط العامة في التعلم من خلال استخدام مبادئ الاشرط إلى مجال دراسة تقوم على أسس كمية معلمية، أي أنه ساهم في تطوير ما يعرف بالأبحاث القياسية الكمية المعلمية.

ج- لقد نجح بافلوف في جعل المنعكس الاشرطي على أنه الوحدة الأساسية الملائمة لدراسة كل أنواع التعلم.

د- بإدخاله فكرة الاشرط من النوع الثاني، وتعميم فكرة الاشرط على الإنسان نجح بافلوف في عدم تحميد نموذجه، وجعل منه نموذجا حيا يؤخذ بعين الاعتبار عند دراسة عمليات التعلم الإنساني.

هـ- ساهم بافلوف في توضيح العلاقة بن نظريات التعلم والنظريات العيادية أو ما يعرف بنظريات العلاج النفسي.

و- ساهم بافلوف في تطوير نظريات التعلم اللاحقة من خلال مبادئ الاشرط حيث إن أفكاره في الاشرط ظلت موضع اهتمام بالرغم من ظهور ما يسمى بالاشراط الوسيطي أو الاجرائي الذي طوره عالم النفس الأمريكي سكينر لاحقا.

رابعاً: الدرس الرابع: حول النظرية الجشطلتيّة ومفاهيمها في التعلّم

وقد اشتمل على:

4-2-2- النظرية الجشطلتيّة

(أ) نظرة عامة عن النظرية الجشطلتيّة

(ب) تاريخ ظهور النظرية الجشطلتيّة

(ج) مفهوم الجشطلت

(د) مفهوم البنية

(هـ) مفهوم الاستبصار

(و) مفهوم الإدراك

(ك) موقف الجشطلت من النظريّات السلوكيّة

4-2-2-1- الإفادة التربويّة/ التطبيقات التربويّة

4-2-2- النظرية الجشطلتيّة: (gestaltism theory/la théorie de gestaltisme)

ظهرت النظرية الجشطلتيّة على يد ماكس فيرثيمر (Wertheimer 1880-1943) وكورت كوفكا (Kofka 1886-1941) وفولف جالغ كوهلر (Kohler 1881-1967) الذين ركزوا في نظرتهم على الإدراك، وقالوا أنّ التعلّم هو فعلٌ إدراكي، ونظرية التعلّم الجشطلتيّة جاءت كرد فعل لنظرية التعلّم السلوكيّة. وقد تضمنت النظرية مجموعة من المفاهيم.

(أ) نظرة عامة عن النظرية الجشطلتيّة:

النظرية الجشطلتيّة واحدة من بين عدة مدارس فكرية متنافسة ظهرت في العقد الأول من القرن العشرين كنوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك والمتمثلة بالنظريات الميكانيكية والترابطية. وقد عارضت النظرية الجشطلتيّة هذه النظرة إلى النفس الإنسانية المتمثلة في أن هذه النفس ليست أكثر من المجموع الكلي لأجزائها المكونة لها (والمتمثلة في الأحاسيس والمشاعر وغيرها).

والشيء الذي أدى إلى ظهور النظرية الجشططية والنظريات الأخرى المنافسة لها يمثل الاعتقاد الراسخ بأن الصورة الآلية الارتباطية الحاملة للنفس البشرية لا تعبر بحق عن الطبيعة الفنية الخلاقة ذات الطبيعة المعقدة التنظيم للعمليات والحوادث العقلية.

والنظرية الجشططية أكثر المدارس الكلية تحديدا وأكثرها اعتمادا على البيانات التجريبية، ولذلك كانت أكثرها نجاحا وكان اهتمامها الأول منصبا على سيكولوجية التفكير وعلى مشاكل المعرفة بصورة عامة. وقد امتدت النظرية إلى مجالات حل المشكلات والإدراك والجماليات والشخصية وعلم النفس الاجتماعي.

إن النظرية الجشططية ليست نظرية من نظريات التعلّم في الأساس ولكن هناك الكثير مما يمكنها تقديمه لموضوع التعلم، كما أنها تقدم الكثير من المقترحات الأساسية والمليئة بالحماس لعملية التعليم التي تنطلق من معطيات التعلم الرئيسية بصورة مباشرة.

وفي رأي علماء النظرية الجشططية أنه إذا ما أردنا أن نفهم لماذا يقوم الكائن بالسلوك الذي يسلكه، فلا بد لنا من أن نفهم كيف يدرك هذا الكائن نفسه والموقف الذي يجد فيه نفسه، ومن هنا كان الإدراك من القضايا الأساسية في التحليل الجشططي بمختلف أشكاله. والواقع أن التعلم ينطوي على رؤية الأشياء أو إدراكها كما هي على حقيقتها. وبهذا يكون التعلم، في صورته النموذجية، عملية انتقال من موقف غامض لا معنى له أو موقف لا ندري كنهه إلى حالة يصبح معها ما كان غير معروف أو غير مفهوم أمرا في غاية الوضوح، ويعبر عن معنى ما ويمكن فهمه والتكيف معه في التو واللحظة.

(ب) تاريخ ظهور النظرية الجشططية:

إنّ المناخ الذي ساد علم النفس في أواخر القرن التاسع عشر كان إذا ما أردنا وصفه على صورة مبسطة يتمثل في أنّ النظرة إلى "الكل"، بصورة عامة، ليس أكثر من مجموع أجزائه. ولكن البحث المشهور الذي أعده "كريستيان فون اهرينفلز (1869-1932) (K.von Ehrenfels)" عام 1890، كان يرى أن معظم الكليات العقلية هي أكثر من مجرد مجموع أجزائها، فالمثلث ليس مجرد مجموع ثلاثة خطوط مستقيمة وثلاث زوايا مناسبة، ولكن المثلث هو مجموع هذه العناصر الستة مضافا إليها عنصرا سابعا ألا وهو (الصفة الجشططية) أو الصفة الشكلية للمثلث. وهكذا كان "فون اهرينفلز يرى أن "الكل أكثر من مجموع أجزائه، إنه مجموع أجزائه مضافا إليها الصفة الجشططية." هكذا كانت الأمور في بداية القرن العشرين وفي حوالي عام 1910 اقترح "ماكس فيرثير (Max Wertheime) (1880-1943) المؤسس الحقيقي لنظرية الجشططيات، تنظيما جديدا جذريا لوجهة النظر الكلية وهو التنظيم الذي أصبح فيما بعد موضع القلب في مدرسة علم النفس الجشططية. وكان من رأى فيرثير أن طريقة الجمع

بأكملها طريقة خاطئة. فالكل غير مساو لمجموع الأجزاء، وليس كذلك مجرد مجموع الأجزاء مضافا إليها عنصر آخر أو الصفة الجشططية (الصفة الشكلية)، فالكل يمكن أن يختلف اختلافا تاماً عن مجموع أجزائه. والنظر إلى الكل بطريقة الجمع أو كأنه مجرد أكثر من مجموع أجزائه نظرة غير ملائمة. "فالكل منطقياً ومعرفياً سابق على أجزائه." والواقع أن الأجزاء لا تصبح أجزاء ولا تقوم بوظيفتها كأجزاء حتى يوجد الكل الذي هي أجزاء له. وتزعم النظرية الجشططية أن الكل لا يساوي مجموع أجزائه كما أنه (أي الكل) ليس مجرد أكثر من أجزائه، بل إن له بنية وديناميات داخلية، وهو ارتباط متكامل. وهذا ما يجعله مختلفاً اختلافاً جذرياً عن الشيء الذي ينظر إليه وكأنه مجرد مجموع أجزائه. وقد بدأت المدرسة الجشططية في أول أبحاثها بدراسة الظواهر الخاصة بالإدراك.

(ج) المفاهيم الأساسية لنظرية الجشططات:

(ج) مفهوم الجشططات:

هو أصل التسمية لهذه المدرسة، ويعني كل مترابط الأجزاء باتساق وانتظام، بحيث تكون الأجزاء المكونة له في ترابط دينامي فيما بينها من جهة، ومع الكل ذاته من جهة أخرى. فكل عنصر أو جزء من الجشططات له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل.

والجشططت (Gestalt) "جزء من مصطلحات علم النفس الفنية المستخدمة عالمياً. والكلمة تعني أقرب ما يكون الصيغة أو الشكل أو النموذج أو الهيئة أو النمط أو البنية أو الكل المنظم وكذلك الكل المتسامي كما استخدمناها فيما سبق. والجشططت كل مترابط الأجزاء باتساق أو انتظام أو نظام فيه تكون الأجزاء المكونة له مترابطة ترابطاً دينامياً فيما بينها وفيما بينها وما بين الكل ذاته أو قل هو كل متكامل كل جزء فيه له مكانه ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل. والجشططت هو النقيض للمجموع إذ إن المجموع ليس أكثر من حزمة من الأجزاء أو سلسلة من القطع أو الأجزاء التي قد تكون مشبوبة أو ملصقة ببعضها ببعض بطريقة عشوائية" (1)

(د) مفهوم البنية:

تشكل البنية من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية تحكمها دينامياً ووظيفياً، بحيث إن كل تغيير في عنصر يؤدي إلى التأثير على البنية ككل وعلى أشكال اشتغالها وتطوراتها. البنية (أو التركيب) (Structure) لكل جشططت بنية متأصلة فيه وتميزه عن غيره. والحقيقة أن مهمة النظرية الجشططية تتمثل في وصف البنى الطبيعية بطريقة لا تشبه أصولها أو كنهها. ومعظم أنواع الجشططت لها قوانينها الداخلية التي تحكمها. (2)

1 - ينظر: ناصف، مصطفى، نظريات التعلم، تر علي حسين حجاج، عالم المعرفة، الكويت، 1990م، ص 204.

2 - ينظر: نفسه، ص 204.

هـ) مفهوم الاستبصار:

ميز الجشطالتيون في إطار الإستبصار بين طريقتين:

- طريقة يقوم فيها الفرد المتعلم بسلوكات استكشافية أولية، ليتعرف على ما تتضمنه الوضعية أو الموضوع من خصائص و علاقات وعناصر... تتلوها فترة هدوء مؤقتة يُدَاهِم فيها الحل الفجائي ذهن الفرد (استبصار فجائي).
- طريقة يقوم فيها الفرد بمعالجة منهجية للوضعية أو الموضوع، بحيث يبدأ بفرز عناصره ومكونات بنيته الكلية، لينتقل إلى بناء وتكوين خطوات تساعد على إيجاد حل للوضعية المشكّلة.

و) مفهوم الإدراك:

يعرف هيلوهتز Helohetz الإدراك ويقول: هو حالة الانتقال مما هو محسوس إلى استنتاج واع، معتمدا على العمليات الذهنية. هذه المفاهيم وغيرها مثل: التنظيم، إعادة التنظيم، الانتقال، الفهم والمعنى... هي المفاهيم التي جاءت بها نظرية التعلم الجشطالتيّة والتي ترى أن التعلم يرتبط بادراك الكائن لذاته ولموقف التعلم، كما ترى هذه النظرية أن التعلم يكون عن طريق مفهوم الإدراك والانتقال من وضعية إلى وضعية أخرى، من مرحلة الغموض إلى مرحلة الوضوح.

والنّظرية الجشطالتيّة واحدة من النظريات المعرفيّة، ظهرت في العقد الأول من القرن العشرين كنوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك والمتمثلة في النظريات السلوكيّة الميكانيكية والترابطية. والجشطالتيّة، مفهوم من مفاهيم علم النفس، استُحدث بألمانيا، ولا تَعَلَم له مختلف اللّغات مقابلا، فيُستعمل على هيأته؛ ويُقصّد منه البنية أو الكلّ مترابط الأجزاء باتساق وانتظام. قام على هذه النّظرية علماء النّفس الألمان، وهم: ماكس ويرثيمر (Max Wertheimer) وكوفكا (Kffka) وكوهلر (Köhler) "وقد استخدم فرثيمر الكلمة الألمانية جشطلت Gesalt ومعناها في اللغة العربية شكل أو صيغة form أو نمط pattern أو هيئة configuration".⁽¹⁾ وكذا أنّ الجشطالت Gestalt "الكل، الشكل الكلي، إنّ مجموع الأجزاء لا يساوي الكل. إنّ مجموع الحروف العربية لا توصل إلى كلام أو جُمْل. إنّ الأحرف لا تساوي الكلمة، فالكلمة أوّلا ثمّ الحروف. فرضية الجشطالت: يولد الطفل كلّاً متكاملًا، وأحسن خبرة تقدّم له لا بد أن تقدّم له بطريقة كلية متكاملة. فالخبرة الكلية أوّلا، ثمّ مجموع الأجزاء أو وضعها معًا للوصول إلى الكلّ".⁽²⁾

¹ - يُنظر: الشرقاوي، (مرجع سابق) ص 110.

² - قطامي، يوسف محمود، نظريات التعلّم والتعليم، ط1، دار الفكر، الأردن، 2005م، ص79.

فتركيز النظرية على الأنماط البنائية للتفكير، انطلاقاً من سلسلة الأبحاث التي استهدفت إيضاح آليات تكيف المتعلم مع البيئة/الموقف التعليمي، التي يعيش فيها بصورة فاعلة؛ حيث كانت الإجابة محصورة في تحقق الفهم والاستبصار، ذلك إنَّ التكيف لا يحدث بارتباط آلي بين مثير محدّد في البيئة واستجابة مصاحبة له، بقدر ما هو فهم واستبصار للبنية التي يكون عليها الموقف المشكل، وفهم ترابط أجزائه وطريقة عمله، وكيفية التوصل إلى الحلول المناسبة له.

فالفهم أو "الإدراك (perception) تكيف ذهني، مرتبط باستعداد داخلي، يدفع الطفل للوصول إلى هذه الحالة، للوصول إلى حالة الحل، والتي يكون فيها الطفل مدفوعاً لحل المشكلة كهدفٍ للتنظيم الإدراكي. فالطفل مخلوق يولد مدفوعاً للتنظيم الإدراكي بطبيعته، وبذلك يكون أسلوب تعلمه، وطريقة سيطرته على ما يدور حوله كهدفٍ للتعلم." (1) فالتعلم يتحقق عند حصول الفهم الذي هو كشف جميع العلاقات المرتبطة بالموضوع والانتقال من الغموض إلى الوضوح. وأمّا الاستبصار (insight)، كلُّ ما من شأنه اكتساب الفهم من حيث فهم كل الأبعاد ومعرفة الترابطات بين الأجزاء وضبطها.

ك) موقف الجشطت من النظريات السلوكية:

كما أسلفنا في مقدمة البحث، فإنَّ نظرية التعلم الجشطتية جاءت كرد فعل لنظريات التعلم السلوكية، فالطريقة الجشطتية تختلف في فهمها للتعلم اختلافاً جذرياً عن وجهات النظر السابقة، بل إنّها تتناقض تناقضاً حاداً مع وجهة نظر السلوكيين. وذلك أن النظريات السلوكية نادت بكون التعلم يحدث نتيجة ارتباط بين مثيرات واستجابات. فكان اعتراض الجشطتيين على النظرية السلوكية يشمل عدة نقاط:

- انتقدوا الاتجاه نحو تفتيت الإدراك إلى جزئيات صغيرة، فالفرد يدرك الموقف كوحدة واحدة وليس كجزئيات مترابطة مثل النظر إلى لوحة فنية، حيث يدركها الناظر إليها كلوحة واحدة لها خصائصها الجمالية وليس كجزئيات منفصلة.
- اعتبروا أن مجرد المحاولة والخطأ دون معنى لا يمثلان خصائص التعلم.
- اعتبروا أن الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبى. "التعلم الحقيقي ينطوي على الفهم والاستبصار والإدراك وليس على الإشراف أو تكوين الارتباطات الاعباطية.
- يرى الجشطتيون أن الكليات هي الأساس، وهي التي تحدد طبيعة الأجزاء التي تكون هذه الكليات أكثر من كونها مجرد المجموع الكلي لأجزائها. مثلاً تقديم الموضوع شمولياً، فجزئياً وفق مسطرة الانتقال من الكل إلى الجزء.

¹ - نفسه، ص 81.

إنّ التحليل ينبغي أن يسير من الأعلى إلى الأسفل وليس العكس، حيث أنهم يعترفون بأولوية الكل على أجزاء هذا الكل وبالدور الحاسم الذي يلعبه (أي الكل) في تحديد أجزائه.

وتُدعى النّظرية الجشططية أن الارتباطات الجزئية الميكانيكية لا تعدو كونها صورا كاريكاتورية فارغة للتّعلم الحقيقي وهو الذي يمتاز بمحاولة الوصول إلى صلب القضية. وهو تعلم أمين للطبيعة الحقيقية للمواد التي يراد تعلمها وبنيتها، فهو يتميز بالتوصل إلى الفهم المرضي لما كان لا معنى له قبل التعلم أو تلك التجربة التي نصل فيها إلى الاستبصار الحقيقي.

والسؤال الجوهرى لعلم النفس التّعليمي، ينبغي ألا يكون كيف يرتبط شيء بشيء آخر أو كيف تنشأ مجموعة من الأجزاء الميكانيكية بين المثيرات والاستجابات أو كيف تتشكل الارتباطات، وإنما ينبغي أن يكون ما هي الشروط اللازمة لتحقيق الفهم الحقيقي لمشكلة ما وتحقيق حلها.

وهكذا فإنّ العمليّة السيكلوجية للاستبصار تشكل جوهر اهتمامات الجشططيين في سيكلوجية التّعلم، فالتّعلم يكون قد تمّ عندما يتمّ الفهم وعندما تتمّ تنمية الاستبصار في الطبيعة الحقيقية للموقف المشكل، وعندما يعمل التعلم بطرق تظهر أن الملامح الهامة للعمل المراد تعلمه قد تم إدراكها.

إنّ القضايا الأساسية في التّعلم من وجهة نظر الجشططيين ليست قضايا الارتباط وإنما هي قضايا الاستبصار والفهم. أما المسألة الخاصة بطبيعة التعزيز ودوره في عملية التعلم فهي مسألة لا تحظى باهتمام كبير عند العلماء الجشططيين فهم يرون أنّ أوجه التعزيز الخارجى إنما تصرف الانتباه عن التعلم، وعلى سبيل المثال إذا ما كنت تصارع نظرية من نظريات الجبر أو كنت تحاول بناء جسر من الطوب فإن القضية الهامة هي فيما إذا كنت قد فهمت البرهان على النظرية المذكورة أو فيما إذا كان الجسر الذي بنيت سيظل قائما ولن ينهار-وليست هي الدرجة التي سيمنحها لك المدرس أو ابتسامة التقدير من والديك.

4-2-2-1- الإفادة التربويّة/ التطبيقات التربويّة:

تبدو التطبيقات التربويّة لنظرية الجشططية في " روابط المادّة العلميّة بالواقع عن طريق حلّ المشكلات. واستشارة دافع الاستطلاع لدى المتعلّم فالتعزيز في هذه النّظرية داخلي ومتى توصّل المتعلّم لحلّ المشكلة يتولّد لديه هذا الإحساس بالفهم والمعنى. ومن المواقف التربويّة أيضاً. تنظيم موقف التّعلّم بحيث يمكن المتعلّم من اكتشاف وإدراك العلاقات، وذلك بإعطاء الدّرس على شكل مواقف تعليمية في أنماط وحدات جشططية ذات معنى، لأنّ التّعلّم تفاعل بين المتعلّم والمتعلّم. وترتيب مواقف التّعلّم للوصول إلى حالة أوجدتها (...) أي التّوصّل إلى حالة الاستبصار

المعرفي الفجائية ليشعر المتعلّم بالمتعة ويكون ذلك بوضعه في حالة مشكلة معرفيّة تتطلب سعيه إلى الوصول إلى حالة ذهنية معرفيّة⁽¹⁾

وفي المجال التربويّ والتعلّمي، انتقل أصحاب هذه النّظرية إلى علاج التساؤل: كيف يتعلّم الفرد ويدرك الموقف الذي يوجد فيه؟ بدلا من التساؤل حول: ماذا يتعلّم الفرد؟. ونوجز أهمّ مبادئ هذه النّظرية فيما يلي:

(أ) التركيز على المعنى والفهم، فيجب دائما ربط الأجزاء بالكلّ.

(ب) إبراز المدرّس، البنية الداخلية للمادة المتعلّمة والجوانب الأساسية لها، بحيث يحقق الوضوح الإدراكي لها بالمقارنة بالعناصر الجانبية المتعلّمة.

(ج) تنظيم المادة المتعلّمة في نمط قابل للإدراك والاستيعاب. (د) تعليم الأطفال القراءة والكتابة باتباع الطريقة الكلية، أي تعليمهم جملا وكلمات بطريقة كلية، ثم الحروف بدلا من الطريقة التقليدية، القائمة على تعلّم حروف لا معنى لها. (و) عند إلقاء الدّرس وشرحه، يبدأ المدرّس بعرض الموضوع في عمومته وكتيبته قبل شرح تفاصيله. (ي) التّنبية على مُدخّلات المتعلّمين في عمليّة التعلّم، فالخبرات الماضية يُمكن أن تُعطي أهميّة.

لا يعني بعد كل هذا العرض أن هذه النّظرية مجرد كلام نظري يعرض كترف فكري، وإنما لها العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن للمعلم استغلالها لتحقيق أهداف العملية التعليمية، نذكر منها:

(أ) يجب أن يكون تأكيد المدرس الأساسي على الطريقة الصحيحة للإجابة وليس على الإجابة الصحيحة في حد ذاتها، وذلك لتنمية الفهم والاستبصار بالقواعد والمبادئ المسؤولة عن الحل مما يزيد فرص انتقالها إلى مشكلات أخرى.

(ب) يمكن الاستفادة من مفهوم الاستبصار في حلّ المشاكل الهندسية أو التّفكير في مشكلة رياضية ما، وذلك بحصر المجال الكلي للمشكلة.

(ج) التأكيد على المعنى والفهم، فيجب ربط الأجزاء دائما بالكل فتكتسب المغزى، فمثلا تكتسب الأسماء والأحداث التاريخية أكبر مغزى لها عند ربطها بالأحداث الجارية أو بشيء أو بشخص هام بالنسبة للمتعلم.

(د) المتعلم يتعامل مع الكليات قبل النظر إلى الأجزاء.

(هـ) أهمية الانطلاق من الكل رغم أننا نقصد التعامل مع الأجزاء (العلوم، التشكيل، المعلومات...)

(و) تعامل المتعلم مع وضعيات والحاجة إلى النظرة الكلية واستثمار المجال (السياق، المعطيات، السند...) قبل التفكير في الحلول الجزئية.

¹ - يُنظر: قطامي، النّظرية المعرفيّة في التّعلّم، (مرجع سابق)، ص115.

ك) تعلم القراءة: الجشطالت أساس نظري للطريقة الكلية. تنطلق من مبدأ الكل إلى الجزء، وبطريقة إجرائية يمكنك فهمها من خلال المثال التالي: لتدريس الحروف مثلاً للتلاميذ ننتقل من نص بسيط وهذا هو الكل، ثم يتم استخراج الجملة القرائية التي تحتوي على الحرف موضوع الدرس، ثم الكلمة، ثم يتم التعرف على الحرف في آخر المطاف، فنكون قد وصلنا للجزء.

ع) إظهار المدرس البنية الداخلية للمادة المتعلمة والجوانب الأساسية لها، بحيث يحقق البروز الإدراكي لها بالمقارنة بالجوانب الهامشية فيها، مع توضيح أوجه الشبه بين المادة المتعلمة الحالية وما سبق أن تعلمه المتعلم مما يساعد على إدراكها بشكل جيد.

م) استشارة دافع الفضول وحب الاستطلاع لدى المتعلم، فحل المشكلة التي يقع فيها التلميذ يكون دافعاً له (استعادة التوازن المعرفي)، ومن هنا فإن إزالة الغموض أو خفضه يمكن النظر إليه على أنه مكافئ لفكرة التعزيز لدى السلوكيين، ومع أن التعزيز لدى السلوكيين خارجي يعتمد على المكافأة الخارجية، فإن خفض الغموض أو إزالته واستعادة التوازن المعرفي (أي الوصول لحل المشكلات) يمكن أن يكون بمثابة مكافأة داخلية. ويمكن للمعلم إشباع دافع الفضول وحب الاستطلاع لدى المتعلم عن طريق ترتيب مواقف التعلم بما يحقق هذه الغاية.

ن) تنظيم مادة التعلم في نمط قابل للإدراك مع الاستخدام الفعال للخبرة السابقة، وإظهار كيف تتلاءم الأجزاء في النمط ككل.

و) يصف الجشطالتيون الفصل الدراسي بأنه نوع من العلاقة بين المدرس والمتعلم تقوم على الأخذ والعطاء، فالمعلم يساعد الطالب على اكتشاف ورؤية العلاقات وتنظيم الخبرات في أنماط ذات معنى مع تقسيم المقرر الدراسي إلى وحدات ترتبط ببعضها بمفهوم عام.

ي) تدريب المتعلمين على عزل أنفسهم إدراكياً عن العناصر والمواد والظروف الموقفية التي تتداخل مع ما يحاولون حله من المشكلات.

* خلاصة:

النظرية الجشطلتية هي أساساً، نظرية في التفكير وحل المشكلات، مع أنه من بين اهتماماتها الرئيسية العمليات المعرفية الأخرى مثل الإدراك والتعلم؛ ومن بين المفاهيم الأساسية في النظرية الجشطلتية مفاهيم البنية والتحديد العلائقي والتنظيم وإعادة التنظيم والمعنى. أما المفهومان المركزيان في مجال التعلم فهما فكرتا الاستبصار والفهم؛ وبينما لم يعد هناك مدرسة جشطلتية ظاهرة وذات نشاط فعال عند حلول عقد السبعينات، إلا أن الكثير من الاهتمامات

التي أثارها المنظرون الجشططليون ظلت ولا تزال مركزية في الأبحاث الحاضرة التي تتناول المعرفة ومعالجة المعلومات والإدراك وحل المشكلات والتعلم.

خامساً: الدرس الخامس حول: النظرية البنائية وأثرها في التعلم

ويقوم على العناصر التالية:

3-1-4- النظرية البنائية وماهيتها

3-1-4-1- إطار النظرية البنائية

3-1-4-2- مسميات النظرية البنائية في التربية

3-1-4-3- مبادئ النظرية البنائية

3-1-4-4- التدريس الفعال من منظور البنائية

3-1-4-5- أساليب تقويم التعلم في إطار البنائية

4-2-3- النظرية البنائية وماهيتها: (constructivist theory/la théorie constructiviste)

وهي من النظريات المعرفية، ورائدها عالم النفس والبيولوجيا، جان بياجيه (Jean Piaget)، الذي بحث العوامل والآليات التي تساعد على نمو المعارف لدى الأفراد، ولم يكن حديثه عن اللغة وتعلمها إلا مرحلة من مراحل بحثه التي استهدفت أساساً البحث في النمو المعرفي عند الطفل. تدور هذه النظرية حول فكرة أن الفرد الواعي يبني معرفته الذاتية في عقله اعتماداً على خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين.

وتتداخل البنائية مع الجشططلية في الكثير من الأسس، سوى أنها -أي البنائية- تتميز بتأكيداها على توظيف التعلم من خلال السياق الحقيقي، والتركيز على توظيف البعد الاجتماعي في إحداث التعلم. وكذا أن المتعلم يُفسر المعلومات والعالم من حوله استناداً إلى البنية المعرفية، وأن تعلم الفرد يكون في سياقات حقيقية واقعية، والمتعلم هو محور عملية التعليم.

والتعلم في نظر بياجيه: "الكيفية التي ينظم بها الفرد المعارف والمعلومات المتناثرة من حوله ضمن النظام المعرفي" ⁽¹⁾ حتى يستوعب البيئة التي يعيش فيها وافترض أن الأخيرة تتجلى في مجموع الأفعال (actions) التي

¹ - يُنظر: ناصف، مصطفى، نظريات التعلم، تر علي حسين حجاج، عالم المعرفة، الكويت، 1990م، ص 284.

يقوم بها ليحقق التوافق والتكيف معها أين يبرز منطق هذا الفعل، وبصير نقطة انطلاق لعمليات ذكاء مستقبلية، واعتبر أنَّ هذا التكيف إنما يحدث نتيجة عملية الموازنة (l'équilibration) الذاتية التي تبدأ بحدوث نوع من الاضطراب إثر الاصطدام بعراقيل أو مواجهة مشكلات يصعب عليه التعامل معها بما يمتلكه ذهنه من أنماط، وتنتهي بتفعيل آليِّي التمثيل (l'assimilation) والمواءمة (l'accommodation)، (آليتان تعملان بصفة تلقائية ومتداخلة مساهمة للنمو النفسي والعضوي والبيولوجي للفرد) للوصول إلى ما يمكن أن يخفف من حدة هذا الاضطراب أو يقضي عليه. فالفرد يملك بنى تكيفية فطرية خاصة بالاستجابة لمختلف مثيرات المحيط الخارجية حتى يضمن لنفسه التوازن، مستعينا في ذلك بالأنماط أو المخططات الإجمالية العامة (les schémas) والمقصود بها بنية أو تنظيم الأفعال، أو كل ما ينتهي إليه تعميم الفعل من خلال تكراره في وضعيات مماثلة.

ويؤكد التعلُّم في البنائية "على التفكير thinking، والفهم understanding، والاستدلال reasoning وتطبيق المعرفة applying knowledge بينما لا يهمل المهارات الأساسية basic skills. إنه يعتمد على الفكرة التي ترى أن الطالب (المتعلم) يبني معرفته نفسه بنفسه، مثله في ذلك مثل النبات الذي يبني غذاءه بنفسه من خلال عملية التركيب الضوئي بدلا من إعادة reproduce معرفة بعض الآخرين. وفي هذا لم يعد المعلم في الصف البنائي ناقلا transmitter للمعرفة بل ميسراً facilitator لعملية التعلُّم learning process. ولهذا فإن على المعلم البنائي الميسر للتعلُّم عليه أن يضع في ذهنه أن بناء المعرفة knowledge construction تختلف لدى الطلبة المتعلمين باختلاف المعرفة السابقة prior knowledge والاهتمام interest، ودرجة المشاركة. كما يهتم المعلم البنائي الماهر بأن الطلاب يمكن أن يكون لديهم معرفة سابقة غير مكتملة incomplete أو ساذجة أو بديلة أو خاطئة، إلا أنها جميعها توجه التصورات والمدرجات وتسهم في بداية الفهم وتكوينه"⁽¹⁾

أسس البنائيون نظريتهم -في حديثهم عن التعلُّم والتعليم- على مبادئ، تشمل التالي:

- (1) الاستعداد والقابلية للتعلُّم (2) التسلسل الأفضل للمادة التعليمية (3) التأكيد على التعلُّم لا التعلُّم (4) يبني المتعلِّم المعرفة داخل عقله، ولا تنتقل إليه مكتملة (5) للمجتمع أثرٌ بالغ في بناء المعرفة (6) التعلُّم لا ينفصل عن التطور النمائي (7) الخطأ شرط التعلُّم (8) الفهم ضروري للتعلُّم (9) التعلُّم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين.

4-2-3-1- إطار النظرية البنائية :

عرفت النظرية البنائية على أنها (ذلك الموقف الفلسفي أو التصورات أو الإجراءات التي تمكن الطالب من القيام بالعديد من الأنشطة التعليمية أثناء تعلمه للعلوم، وتؤكد على مشاركته الفكرية الفعلية في تلك الأنشطة، بحيث

¹ - زيتون، عايش محمود، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2007م، ص24.

يستنتج المعرفة الجديدة بنفسه، ويحدث عنده التعلم القائم على الفهم، وبمستويات متقدمة تؤدي إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية للطالب وما فيها من معلومات.

وشكَّ أنّ البنائية (constructivism) قد واكبت ذلك التحول، "وإحلالها محلّ النظرية السلوكية behaviorism والنظرية المعرفية cognitivism ويمكننا أن نقول: إنّ البحث عن المعنى أو تعريف محدد للبنائية constructivism يعدّ في حدّ ذاته إشكالية عويصة... حيث نعلم أنّ المعاجم الفلسفية والنفسية والتربوية قد خلت من إشارة لمادة البنائية، باستثناء المعجم الدولي للتربية الذي عرفها بما يفيد أنّها: "رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها أنّ الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة" وبتعبير فلسفي فإنّ البنائية تمثّل تفاعلا أو لقاءً بين كل من التجريبية Empiricism والجبليّة Nativism⁽¹⁾

كذلك عرفت المدرسة البنائية على أنّها (عملية البناء المعرفي التي تتم من خلال تفاعل المتعلم مع ما حوله من أشياء وأشخاص، وأثناء هذه العملية يبني المتعلم مفاهيم معينة، وهذا بالتالي يوجه سلوكياته مع كل ما يحيط به من أشياء وأشخاص وأحداث .

4-2-3-2-مسّميات النظرية البنائية في التربية:

تعددت مسميات النظرية البنائية في التربية، فتعرف أحيانا باسم (النظرية البنائية المعرفية) أو (النظرية البنائية المفاهيمية في التربية)، ثم ظهر ما يسمّى بالمناهج البنائية، ونظريات التعلم البنائية، والطرق البنائية في التدريس، والمعلّم البنائي، والطالب البنائي.

إنّ التّعلم البنائي يجعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بينها بدل استقبالها عن طريق التلقين، ثم الانتقال به إلى تجريبها عن طريق الاستدلال والاستنباط، لإكسابه مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات، فينمو لديه اتجاه المعرفة الاستكشافية، ويبني معلوماته داخليا متأثرا بالبيئة المحيطة به، والمجتمع، واللغة، فيصبح لكل متعلم طريقة وخصوصية في فهم المعلومة.

والنظرية البنائية الحديثة قد ظهرت منذ أكثر من عشرين عاما وسادت الأفكار البنائية وانتشرت بالتدريج، وأدى ذلك إلى تطبيق هذه الأفكار في مجال العلوم، لذا تعتقد طائفة كبيرة من التربويين في هذا العصر بأن المعرفة يتم بناؤها في عقل المتعلم بواسطة المتعلم ذاته، حيث تمثل هذه الفكرة محور النظرية البنائية في التربية.⁽²⁾

¹ - يُنظر: زيتون، حسن حسين، زيتون، كمال عبد الحميد، التّعلم والتّدريس من منظور النظرية البنائية، ط01، عالم الكتب، 2003م، القاهرة، ص 17 و18.

² - نفسه، ص 7.

4-2-3-3-مبادئ النظرية البنائية:

تنوّعت مبادئ النظرية البنائية، بين ما ركز على الدور الفعال للمتعلم البنائي في عملية التدريس، ويمكن اجمال هذه المبادئ فيما يلي :

أ- المعرفة السابقة :

معرفة المتعلم السابقة أو البنية المعرفي السابقة للمتعلم هي محور الارتكاز في عملية التعلم على أساس هذه النظرية، كون المتعلم يبني معرفته على ضوء خبراته السابقة، وذلك شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى .

ب-التّعلم ذو المعنى :

إنّ المتعلّم يبني معنى لكل ما يتعلمه بناء ذاتيا، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه تفاعلا اجتماعيا مع العالم الخارجي المحيط به، وذلك لتزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معلومات، بشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح للمعرفة.

ج- البحث عن حل المشكلات :

إنّ التّعلم يحدث على أفضل وجه وفي أفضل الظروف عندما يواجه الفرد مشكلة أو موقفا أو مهمة حقيقية، فيبدأ بالبحث عن حلول مناسبة من خلال العملية البنائية للمعرفة، حيث يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية، لتنظيم الأفكار والخبرات الموجودة مسبقا في حال دخول معلومات جديدة. هناك مبادئ أخرى للنظرية البنائية وهذه المبادئ قائمة علي دمج الدور الايجابي الفعال للتلميذ والمعلم اثناء عملية التدريس من خلال ممارسته للأنشطة التعليمية، ومن هذه المبادئ :

1)التهيئة الحافزة :

ضرورة بدء الموقف التعليمي بتهيئة حافزة مثيرة للمتعلم، تدفعه للتعلم بشغف ورغبة .

2)صياغة الأهداف التعليمية :

يجب على المعلم صياغة عدد محدد من الأهداف التعليمية المحددة، التي يجب أن يحققها التلاميذ بعد دراستهم للمادة التعليمية .

3)تنوع عرض المحتوى :

لا بد من عرض المحتوى العلمي للمادة بطرق مختلفة: لفظيا، عرض الصور الثابتة والمتحركة، الرسوم التخطيطية وخرائط المفاهيم، الحساب والكمبيوتر... الخ مما يساعد التلميذ على استيعاب ذلك المحتوى.

(4) البناء المعرفي :

يجب التركيز على الدور الإيجابي للتلميذ أثناء عملية التعلم، حيث يبني التلميذ معرفته وخبراته من خلال تفاعله مع غيره من التلاميذ ومع البيئة التعليمية المحيطة به.

(5) وسائل التقويم المعرفي :

ضرورة توفر وسائل تقويم مناسبة تساعد على تحقيق التعلم ذي المعنى للمتعلّم، وبالتالي وصوله إلى مستويات متقدمة في التحصيل والإنجاز.

وهناك العديد من التطبيقات التربوية للنظرية البنائية، ومنها :

(1) دائرة دورة التعلم :

وهي إحدى استراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية، وهي عبارة عن نموذج دائري بين مراحل التعلم، تعتمد على التحري والاستقصاء، والبحث، وتتكون عمليا من ثلاث مراحل، هي :

أ- مرحلة اكتشاف المفهوم :

وتبدأ بالتفاعل المباشر بين المتعلم والخبرة الجديدة، والتي تثير لديه التساؤلات مما يدفعه للبحث عن إجابات لتلك التساؤلات، وأثناء عملية البحث قد يكتشف أشياء أو أفكار أو علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل .

ب- مرحلة تقديم المفهوم :

وتقوم بتزويد المتعلم بالمفهوم أو المبدأ المتعلق بالخبرة الجديدة، وأحيانا يطلب منه محاولة التوصل إلى صياغة واضحة للمفهوم بطريقة تعاونية جماعية، أو يتوصل إليها بنفسه إن أمكن ذلك، ثم يجمع من المتعلمين معلومات حول الدرس، مع مساعدة المعلم لهم في معالجتها وتنظيمها عقليا وتقديمها بلغة مناسبة للمفهوم .

ج- مرحلة تطبيق المفهوم :

حيث يقوم فيها المتعلم بأنشطة مخطط لها، والتي تعينه على انتقال أثر التعلم وتعميم خبرته التي اكتسبها في مواقف جديدة، مما يؤدي إلى التنظيم العقلي للخبرات وترتيبها، ويكون ذلك بإيجاد العلاقات والروابط بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة، وبالتالي اكتشاف تطبيقات جديدة لما تم تعلمه، فيعود إلى مرحلة الاكتشاف لتكتمل دورة التعلم.

4-2-3-4- التدريس الفعّال من منظور البنائية:

فهو يُمثّل التدريس الذي يخاطب البنية المعرفية للمتعلّم، ويواكب النمو المعرفي لديه، ويلائم نواتج تعلمه، ويساعده على تحقيق درجة أعلى من المعالجة للمعلومات والاكتشاف القائم على شبكة مفاهيم في عقله.

موضوع النشاط: أدوار المعلم والمتعلم وسمات كل منهما في التدريس البنائي

أدوار المدرّس:

- تنظيم بيئة التّعلم.
- توفير أدوات التّعلم بالتعاون مع طلابه.
- دمج الطلاب في خبرات تتحدى المفاهيم أو المدركات السابقة لديهم.
- تنمية روح الاستفسار والتساؤل لدى طلابه.
- تشجيع المناقشة البنائية بين طلابه.
- إشراك طلابه في عملية إدارة التّعلم وتقويمه.
- استخدام أساليب وأدوات متنوعة في التّقويم تناسب مع مختلف الممارسات التدريسية.

أدوار المتعلّم:

- اكتشاف ما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي.
- بناء معرفته الذاتية بنفسه.
- البحث عن معنى لخبراته مع مهام التّعلم.
- مشاركة زملائه في إنجاز مهام التّعلم.
- مشاركة المعلم والزملاء في إدارة التّعلم وتقويمه.

سمات المدرّس:

- مدرّس متعلم.
- يفصل بين المعرفة واكتسابها.
- ذكي في انتقاء أنشطة التّعلم.
- يسمح بوقت انتظار بين السؤال والإجابة.
- يقبل ذاتية المتعلم ومبادراته.
- يغذي الفضول الطبيعي لدى طلابه.
- يشجع استفسارات الطلاب.
- يسمح بوجود قدر من الضوضاء إذا كانت هذه الضوضاء ناجمة عن الحركة والتفاعل والتفاوض الاجتماعي.
- نموذج يكتسب منه الطلاب الخبرة (التلمذة المعرفية).

-يمثل أحد مصادر تعلم الطلاب وليس المصدر الرئيس للمعلومات.

-بناء معرفته الذاتية بنفسه.

-البحث عن معنى لخبراته مع مهام التعلم.

-مشاركة زملائه في إنجاز مهام التعلم.

-مشاركة المعلم والزملاء في إدارة التعلم وتقويمه.

ج-سمات المدرّس:

*مدرّس متعلم.

*يفصل بين المعرفة واكتسابها.

*ذكي في انتقاء أنشطة التعلم.

*يسمح بوقت انتظار بين السؤال والإجابة.

*يقبل ذاتية المتعلم ومبادراته.

*يغذي الفضول الطبيعي لدى طلابه.

*يشجع استفسارات الطلاب.

*يسمح بوجود قدر من الضوضاء إذا كانت هذه الضوضاء ناجمة عن الحركة والتفاعل والتفاوض الاجتماعي.

*نموذج يكتسب منه الطلاب الخبرة (التلمذة المعرفية).

*يمثل أحد مصادر تعلم الطلاب وليس المصدر الرئيس للمعلومات.

4-2-3-5-أساليب تقويم التّعلم في إطار البنائية:

ينادي البنائيون بتطبيق واستخدام ما يطلقون عليه " التّقويم الحقيقي: "

***التقويم الحقيقي** : أسلوب يستخدم لفهم وتقدير المعرفة الموجودة لدى الطالب من خلال مواجهته بمشكلات

العالم وتحدياته الحقيقية. ويتسم هذا الأسلوب بالاستمرارية والواقعية والانتقائية وكذلك التسلسل والموضوعية.

***أهداف التقويم الحقيقي:**

-تنمية قدرة الطالب على الاستجابة وليس مجرد الاختيار من بين عدة اختيارات تم تحديدها مسبقاً.

-اختبار مهارات التفكير العليا بالإضافة إلى المهارات الأساسية.

-استخدام محاور متعددة لتقييم أعمال الطلاب.

-تقييم المشاريع الجماعية بشكل مباشر.

-تشجيع الطلاب على أن يقيموا أعمالهم بأنفسهم (التقويم الذاتي).
-تشجيع التعاون بين الطلاب من جهة وبين المعلم والطلاب من جهة أخرى.
-المنهج بين التقويم والتوجيه : فالتقويم يجب ألا يعكس فقط مجرد معلومات دقيقة عن أداء الطلاب بل يجب أن يكون حافزاً لهم، ومسهماً في تحسين عملية التدريس.
ومن ذلك أيضاً:

-تقديرات الأداء : وتختص بقياس قدرات الطلاب في إنجاز المهام بتطبيقهم للمعرفة التي بحوزتهم، وبعرضهم لإمكانات استخدامها في حل المشكلات التي واجهتهم بصورة ذات مغزى.
-اختبارات الكتابة : وتختص بقياس كل من مهارات فنون اللغة وقياس المحتوى المعرفي لمجالات عدة، وذلك حين يطلب من المتعلم كتابة موضوع محدد أو أن يستخدم أنماطاً مختلفة من مهارات الكتابة " ككتابة تقرير أو مقال."
-سجلات الأداء : وهي عبارة عن سجلات للتعليم والتقويم تتجمع فيها عينات من أعمال المتعلمين (التي توضح : تحصيلهم، تقدمهم وجهدهم) وتشمل كلا من مخرجات التعلم، إلى جانب عملياته. وقد تركز على مجال دراسي معين أو أكثر من مجال.

ويشير نمو سجل الأداء إلى مدى مشاركة المتعلم في انتقائه للمواد المختارة، ويؤخذ في الحسبان التقويم الذاتي للمتعلم باعتباره أهم مكون في نمو سجل الأداء. وبما يسمح للأباء بالاطلاع على الأنشطة التي يمارسها أبنائهم خلال عملية التعلم ومعدل نموهم.

-خرائط المفاهيم: وهي رسوم تخطيطية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد تعكس مفاهيم بنية محتوى النص، يتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلاً هرمياً، إذ يوضع المفهوم الرئيس في قمة الخريطة وتندرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدنى، مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعية.

-معالم بلوغ المنتهى: والتي تتطلب من المتعلمين عرض ما تعلموه من محتوى ومهارات أساسية في الفصل أو أمام مجموعة من الرفاق، وغرضها أن يظهر المتعلم تمكنه من التغلب على التحديات التي واجهته، والتي تطلبت تحليله البيئي للمجالات الدراسية المختلفة، أو تحليله لمجال دراسي محدد.

*خلاصة:

وخلاصة القول إنّ الاتجاه الاجتماعي هو المسئول عن اختيار الفرد لمهنة ما والاستمرار بها وليس خبرات الطفولة وعلاقة الطفل مع والديه كما ترى آن رو مثلاً، ولا مفهوم الذات وسعي الفرد وراء تحقيق صورته عن نفسه في عالم العمل كما يرى سوبر، ولا طبيعة نمط الشخصية كما يرى هولاند أو غير ذلك من العوامل التي تناولتها نظريات

علم النفس في هذا المجال وإنما تلعب العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية الدور الأهم والأكبر في اختيار الفرد لمهنته.

سادساً: الدرس السادس حول: نظرية التعلم الاجتماعي

وتتضمن العناصر التالية:

4-2-4- نظرية التعلم الاجتماعي

4-2-4-1- أسس نظرية التعلم الاجتماعي وأهميتها

4-2-4-2- أبرز الانتقادات التي وُجّهت إلى نظرية التعلم الاجتماعي

4-2-4-3- الإفادة التربوية التعليمية

4-2-4- نظرية التعلم الاجتماعي: (social learning (la théorie d'apprentissage social theory

نشأت نظرية التعلم الاجتماعي عام 1977م على يد عالم النفس الكندي "ألبرت باندورا" (Albert Bandoura)، وتعتبر النظرية هي أحد نظريات التعلم التي تتبنى الفكرة القائلة بأنه يمكن للفرد أن يتعلم تأثيراً بالمجتمع المحيط عن طريق الملاحظة أو عن طريق تعزيز التعلم باستخدام الثواب والعقاب، وقد أشار باندورا إلى وجود أربعة استراتيجيات أساسية للتعلم بالملاحظة وهي: (التفاعلية التبادلية، العمليات الإبدالية، العمليات المعرفية وعمليات التنظيم الذاتي). وهو صاحب كتاب «مبادئ تعديل السلوك 1969م» و «نظرية التعلم الاجتماعي 1971م»، الذي عبّر فيه عن مضمون رؤيته للسلوك واكتسابه. وتُنعت هذه النظرية أيضاً "باسم التعلم بالملاحظة والمحاكاة learning by observing & modeling، وتعد حلقة الوصل بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية لتأكيد دور العمليات المعرفية التي تتوسط بين المثير والاستجابة [...] فبالرغم من تأكيدها على أن عملية التعلم هي بمثابة تشكيل الارتباطات بين المثيرات والاستجابات المختلفة والتي يمكن أن تقوى أو تضعف تبعاً لعوامل التعزيز والعقاب، إلا أنها ترى أن هذه الارتباطات لا تتشكل على نحو آلي، وإنما تتدخل العمليات المعرفية الخاصة بالفرد كالأفكار والتوقعات والاعتقادات في تكوين هذه الارتباطات"⁽¹⁾

¹ - الزغول، (مرجع سابق)، ص 115.

في نظر باندورا "إن إحدى القضايا الرئيسة لأي نظرية مناسبة للتعلّم هي الإجابة على السؤال التالي: كيف يتعلّم الإنسان استجابة جديدة في موقف اجتماعي؟ وإحدى الإجابات هي أن الإنسان يُكافأ كلما قام بتقريبات للاستجابة النهائية. وفي حين أن هناك دلائل توحي أن كل أشكال السلوك الاجتماعي فعلا قد تكتسب من خلال إجراء تشكيل الإجراءات هذه، إلا أن تقارير الأبحاث توضح كذلك أن الناس يستطيعون تعلم الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين. وهؤلاء الناس الآخرون يعتبرون من الناحية التقني نماذج (models) واكتساب الاستجابات من خلال هذه الملاحظة يسمى الاقتداء بالنموذج. (modeling) وعلاوة على ذلك فإن القضية الرئيسة للنظرية التي تختص في التعلم بالملاحظة هي تفسير اكتساب الاستجابات الجديدة كنتيجة لملاحظة شخص آخر. "(1). ويذكر أيضاً: "إنّ معظم السلوك الإنساني يتم تعلمه عن طريق ملاحظة النماذج، فالفرد يكون فكرة عن كيفية أداء أنماط السلوك الجديدة بملاحظتها عن الآخرين... وبما أنّ الأفراد يستطيعون تعلّم ما يعملون من مثالي شاهده على الأقل في صيغة مناسبة قبل أن يؤدي أي سلوك فإنهم سيتجنبون الأخطاء التي لا حاجة إليها" (2)

إنّ التعلّم من المنظور الاجتماعي، يتطلب وجود نموذج يتفاعل معه الفرد على نحو مباشر أو غير مباشر، لذلك من الضرورة بمكان توفر عوامل أربعة، وهي: أ) الانتباه والاهتمام: ويتوقف ذلك على عناصر مرتبطة بالنموذج، نحو المكانة الاجتماعية والاقتصادية، شهرة النموذج، ذو سلطة، رياضي، مغني... ب) الاحتفاظ: لا تظهر عملية التعلّم بالملاحظة بشكل فوري، وإنما يتم الاحتفاظ به واللجوء إليه عندما تقتضيه الحاجة، وهذا يستند إلى قدرات معرفية معينة عند الفرد، كالتخزين في الذاكرة، والاستدعاء. ج) الإنتاج أو الأداء أو الاستخراج الحركي: ومعناه أنّ حدوث التعلّم بالملاحظة، هو امتلاك المتعلّم، القدرات اللفظية أو الحركية، حتى يُجسد هذا التعلّم في أداء أو فعل حركي خارجي قابل للقياس والملاحظة. د) الدافعية: يعتمد التعلّم بالملاحظة على وجود دافع لدى المتعلّم أثناء اكتسابه نمطاً سلوكياً معيناً مرتبطاً بالتعزيز الداخلي.

4-2-4-1- أسس نظرية التعلّم الاجتماعي وأهميتها:

تعتمد هذه النظرية على أساس أن هناك العديد من العناصر خارج قدرة الفرد تلعب دوراً هاماً في مجرى حياته كلها مما في ذلك قراراته واختياراته التربوية والمهنية، وأن درجة حرية الفرد في اختياره المهني هي أقل بكثير مما يعتقد الفرد وأن توقعات الفرد الذاتية ليست مستقلة عن توقعات المجتمع منه، والمجتمع بدوره يفترض أن يقدم فرصاً مهنية

1 - يُنظر: نظريات التعليم دراسة مقارنة ج2، تر علي حسين حجاج، عالم المعرفة، الكويت، 1986م، ص 134.

2 - يُنظر: جابر، عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعليم، دار الفكر العربي، مدينة نصر، 1999م، ص19.

معينة ترتبط بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الأفراد، وتمثل الأسرة عامل مهم يساعد على التنبؤ باختيار المهنة والتكيف.

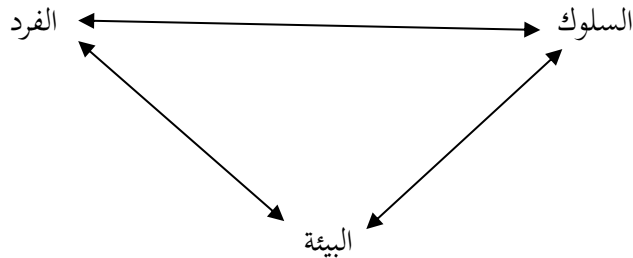
وتعتبر نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا هي أحد أبرز نظريات التعلم والتي حصلت على العديد من الإشادات من المجتمع العلمي، وترجع أهمية النظرية إلى إسهاماتها العديدة وفرضياتها العلمية الهامة والتي يمكن استعراض أبرزها على النحو الآتي:

أ- أشار ألبرت باندورا إلى أن السلوك الإنساني يتأثر بالعديد من العوامل الخارجية وذلك عن طريق العمليات المعرفية مثل الاعتقادات والتي تؤثر في تبني الفرد لبعض السلوكيات عن غيرها.

ب- أشارت النظرية إلى وجود ما يعرف باسم التفاعلية التبادلية بين المؤثرات البيئية والسلوك الإنساني، أي أن السلوك الفردي للشخص يتأثر بالمجتمع المحيط بشكل كبير.

ج- تؤثر المعرفة الفردية على السلوك الإنساني، حيث تعتبر العمليات المعرفية هي أحد المحددات السلوكية والتي تحدد شكل السلوك وكيفية تفاعل الفرد مع المجتمع.

وقد بيّن باندورا هذه العناصر موضعًا ذلك في المخطط التالي: (1)



—مخطط يُبين التفاعل بين الفرد وبين السلوك وبين البيئة—

4-2-4-2- أبرز الانتقادات التي وُجّهت إلى نظرية التعلم الاجتماعي:

تمّ توجيه العديد من الانتقادات إلى نظرية التعلم الاجتماعي وكان من ضمنها:

1- اهتمام ألبرت باندورا بشكل كبير بالمؤثرات الظاهرية وتجاهل بعض العوامل والمؤثرات الداخلية والتي يمكن أن تؤثر بشكل كبير على سلوك الفرد مثل الصراعات النفسية الداخلية والدوافع اللاشعورية.

¹ - See : DALE H, Schunk, learning theories An Educational perspective, the university of north Carolina at Greensboro, 6th Ed, 2012, p 120.

2- على الرغم من تقديم ألبرت باندورا لإطار علمي جيد للتعليم عن طريق الملاحظة إلا أنه أغفل العديد من الجوانب الهامة لتلك العملية ولم يوفر إطاراً مكتملاً الأركان لها.

4-2-4-3-الإفادة التربوية التعلمية:

الذي يُستفاد من نظرية التعلم الاجتماعية، ما يلي:

أ. تنمية العادات والقيم والأخلاق الفاضلة والصفات الحميدة من خلال القدوة الحسنة. 2. تنمية المهارات الفنية والحركية والرياضية من خلال استخدام العروض والنماذج المختلفة مع إتاحة الفرصة للمتعلم. 3. علاج الاضطرابات السلوكية الانفعالية، نحو: الخجل، والانطواء وغيره. 4. علاج اضطرابات النطق والكلام من خلال برامج تدريسية على النطق. فميزة هذا التعلم هي أنه يقدم للمتعلم سيناريو أو نموذج تتألى فيه أنواع السلوك المطلوبة، وهي تُلح على عملية التعزيز في اتباع سلوك القدوة، وتفيد في تعلم المهارات الاجتماعية والحركية المعقدة وذلك من خلال الدور التفاعلي.

ب. يمكن تسهيل التعليم الصف بدرجة كبيرة بأن نقدم النماذج الملائمة حيث يستطيع المعلم استخدام العديد من النماذج لحث التلاميذ على إتباعها.

ج. صياغة نتائج السلوك سواء كانت ثواباً أو عقاباً ضوء تأثيرها على المتعلم، فلا يمكن للمعلم أن يفترض أن المنبه الذي يعطيه هو سارا سيؤدي إلى تقوية السلوك أو تدعيمه. فمثلاً الشخص شديد الخجل سيكون التفات أقرانه له نوعاً من العقاب وليس تشجيعاً له. كما أن المعلم لا يستطيع أن يسأل تلاميذه عما يعدونه معزراً لسلوكهم إذ أن ذلك سيفقد المعزز أثره كما هو الأمر حالة المدح والتعزيز.

د. آثار التعزيز عادة ما تكون أوتوماتيكية بمعنى أن المعلم لا يحتاج لأن يشرح لتلاميذه أنهم إذا اجتهدوا سينالون درجات أعلى.

هـ. يجب أن يرتبط التعزيز أو العقاب ارتباطاً دقيقاً بالسلوك النهائي المطلوب وبعبارة أخرى يجب على المعلم أن يضع أهدافاً قصيرة المدى للتحصيل الدرس بحيث يستطيع تعزيز السلوك الذي يحقق تلك الأهداف.

و. الاتساق والتعزيز يعني ألا يثاب سلوك مرة ويعاقب مرة أخرى كما أنها لا يعني ضرورة التعزيز كل مرة يأتي فيها التلميذ سلوكاً سليماً.

س. يجب أن تتلو النتائج السلوك مباشرة، فتأخر الثواب أو العقاب بالنسبة للأطفال وكذلك للحيوانات (أقل تأثيراً من النتائج المباشرة السريعة) وهذه القاعدة هي أحد نواحي قوة التعليم المبرمج حيث يتلقى المتعلم نتائج تعلمه في الحال.

- ك. يجب أن يكون الوقت الذي يمضي بين إعطاء الأسئلة وإعطاء الإجابة الصحيحة قصيرا قدر الإمكان.
- ل. يجب أن يكون التعزيز ذو قدر مناسب فإذا كان مدح المدرس للتلميذ له قيمة عظيمة عنده فسيحتاج المدرس إلى قدر قليل من المدح على عكس تلميذ آخر لا يعد هذا المدح ذو قيمة لديه.
- ع. يجب أن يرتب (المدرّس) تكوين موقف التعلم عمله خطوات أو مستويات واضحة بحيث يستطيع أن يعزز كل منها على حدة ومن الواضح أن التعليم المبرمج ينسجم مع هذه القاعدة أكثر من الطريقة التقليدية التدريس.
- ق. يمكن للمعلم استخدام صيغا مختلفة للتعلم بالملاحظة بانتظام.
- ت. يمكن للمعلم استخدام نماذج وتطبيقات وخاصة عندما تكون الأهداف تقوم على عناصر مشتركة من الأنشطة المعرفية والحركية أو المهارية. مثل تعليم نطق الكلمات الأجنبية. وعندما تقوم على استخدام التآزر الحركي أو العضلي أو العصبي مثل استخدام الأدوات الرسم الهندسي التشرية أنشطة الفك والتركيب.
- ش. استخدام نماذج للأداء الخاطئ إلى جانب نماذج للأداء الصحيح معا نفس الوقت فالتألم الذي يكون أدائه غير مرض يستف يد من مقارنة نماذج الأداء الخاطئ بنماذج الأداء الصحيح مما يؤدي إلى تعديل سلوك الأداء الخاطئ إلى الأداء الصحيح.
- ن. عمل تطبيقات البداية على بعض الطلاب عندما يكون الهدف هو إكساب الطلاب بعض أنماط السلوك التفاعلي القائم على الحوار كتقمص بعض الشخصيات التاريخية أو الروائية، وتشكيل الشخصيات المراد نمذجة سلوكها على بعض الطلاب مع تقديم النموذج الصحيح لكل نمط سلوكي من خلالك.
- ذ. تطبيق أو نمذجة الأنشطة المهارية وتقديمه دون التحدث عنها أي بدون قالب لفظي وعرض النشاط الذي يراد إكسابه للطلاب غير مصحوب بأية تعبيرات لفظية، ثم إعادة النشاط مجزءا مع الحديث عن كل جزء منه مع إعطاء تغذية مرتدة لاستجابات أو تعليقات الطلاب وتصحيح الخطأ منها فورا.
- ص. توضيح كافة إجراءات وخطوات النمذجة مع توفير المواد المتاحة لكي يتم اكتساب السلوك المراد تعلمه على النحو الذي تتوقعه.
- ز. التحدث دائما عن المعلومات المطلوب استرجاعها أو استدعائها التي يمكن ضوئها ومن خلالها حل المشكلات العلمية المطروحة مع إعطاء التعزيز الملائم على كل تقليد أو محاكاة للنماذج فضلا عن إتاحة الفرصة للممارسة القائمة على التعزيز الذاتي.
- ر. نمذجة السلوك المراد إكسابه للطلاب ظروف مماثلة للظروف التي سيؤدي فيها الطالب المهارة المطلوبة.
- ض. توضيح نماذج من الأنماط السلوكية التي تصدر عن الطلاب والتوقعات المرتبطة بها والآثار المترتبة عليها.

سابعًا: الدّرس السابع حول: نظريّة المجال وإطارها المعرفي

ويشتمل على العناصر التالية:

4-2-5- نظريّة المجال

4-2-5-1- مفاهيم نظريّة المجال

4-2-5-2- مفهوم تعلّم المجال

4-2-5-3- المبادئ الأساسيّة

4-2-5-4- صورة الفرد عند ليفين

4-2-5-5- تقويم النّظريّة

4-2-5- نظريّة المجال: (la théorie du champ/ field theory)

ترتبط نظريّة المجال في علم النفس باسم كيرت ليفين Lewin ولقد ظهر أول تأثير النّظريّة في الطبيعة على علم النفس في علم نفس الجشطالت Gestalt Psychology على يد فيرثايمر Wertheimer وكوهلر Kohler وكوفكا offka والفكرة الأساسيّة فيه أن إدراك موضوع ما يحدده المجال الإدراكي الكلي الذي يوجد فيه، وأن الكل ليس مجرد مجموع أجزاء، وأن الجزء يتحدد بطبيعة الكل، وأن الأجزاء تتكامل في وحدات كلية، ونحن نعرف أن بعض علماء النفس مثل السلوكيين يحاولون تحليل السلوك إلى بسط مكوناته مثل المثير والاستجابة، ولكن الجشطالتيين ينكرون مثل هذه "الذرة النفسية" التي يتكون منها السلوك.

بدأ ظهور مفهوم (المجال) مع ظهور مدرسة الجشطالت، ورغم انتمائه لمدرسة الجشطالت في بداية حياته العلميّة إلا أن نظريته تختلف عن نظرية الجشطالت، حيث ليفين يركز على (الحاجات، الإرادة، الشخصية، العوامل الاجتماعيّة) في الوقت الذي تركز فيه الجشطالت على الإدراك، التعلّم، التكوينات الفسيولوجية في شرح الإنسان، ويعد توجه ليفين في علم النفس توجهاً اجتماعياً، بل قال صراحة أن علم النفس هو علم اجتماعي، وركز في عمله هو وأتباعه على دراسة السلوك كدالة للموقف الفيزيقي والاجتماعي.

وتؤكد نظرية المجال لكيرت ليفين أن السلوك هو وظيفة المجال الذي يوجد في الوقت الذي يحدث فيه السلوك ونتيجة لقوى ديناميّة محرّكة، ويبدأ التحليل بالموقف ككل، ومن الموقف الكلي تتمايز الأجزاء المكونة. ويؤكد ليفين

أهمية قوى المجال الدينامية التي تسهم في تحديد السلوك، ويعرف المجال بأنه جماع الوقائع الموجودة معا والتي تدرك على أنها تعتمد على بعضها البعض الآخر". هول وليندزي، 1971.

4-2-5-1- مفاهيم نظرية المجال:

يرسم ليفين خريطة عقلية معرفية توضح نظرية المجال ومفاهيمها الأساسية، وفيما يلي أهم مفاهيم نظرية المجال: الشخص: الشخص هو كيان محدد محدود داخل المجال الخارجي الأكبر منه، والشخص له خاصيتان هما "الفصل" عن المجال و"الوصل" مع المجال. وبمعنى آخر "التفاضل أو التمايز" و"التكامل" أي أن الشخص يكون منفصلاً عن المجال الكلي الأكبر. ومندمجا في نفس الوقت داخل هذا المجال الكلي، وهذا هو واقع الشخص الذي يمثل جلده حدودا واضحة تفصله عن المجال الخارجي الذي يتحرك فيه والذي يكون في نفس الوقت جزءا منه، ويذهب ليفين إلى أن بناء الشخص بناء متفاضل متميز أي ينقسم إلى أجزاء منفصلة ومتصلة في نفس الوقت. المجال النفسي: يوجد الشخص في المجال النفسي أو بيئة نفسية خارج حدوده. ويحدث تفاعل بين الشخص ومجاله النفسي. وهما -أي الشخص والمجال النفسي- يعتمدان على بعضهما البعض داخل "حيز الحياة". حيز الحياة Life Space: حيز الحياة هو المجال النفسي الكلي الذي يحتوي على مجموع الوقائع الممكنة، التي تحدد سلوك الشخص في وقت محدد مثل حاجاته وخبراته وإمكانات سلوكه كما يدركه، أي أن السلوك هو وظيفة حيز الحياة، ويحيط بحيز الحياة "غلاف غريب" لا حدود

احتلت نظرية الجشطالت مكانة هامة في الادب السيكلوجي ، وتكمن اهميتها في كونها جاءت رد فعل على ما كان سائداً في الفكر السيكلوجي من سيطرة لوجهة النظر السلوكية التي كانت تتجاهل دور العمليات المعرفية التي تساهم في تفسير الظاهرة النفسية ، كذلك في كونها احترمت البعد الانساني الموجود في الشخصية الانسانية من حيث تركيزها على عقله ، يضاف الى ذلك انها فتحت المجال امام تطبيقات كثيرة بالاستفادة من علوم اخرى كالفيزياء ، وهذا ما ظهر جلياً في مفهوم الحيز النفسي (المجال) الذي ركز عليه كيرت ليفين ، وكذلك علوم الحاسوب ، وهذا ما ظهر في اتجاه معالجة المعلومات ، والذاكرة وتأكيدها على الفهم والادراك والعمليات العقلية المرافقة للسلوك الظاهر.

*يعد ماكس فرتيمر مؤسس النظرية الجشطالتية ، والذي يعد أول من اعلن المبدأ القائل بأن الكل سابق لجزئياته يرى اصحاب نظرية الجشطالت أن الشيء المدرك الناتج من عناصر حسية يختلف عن العناصر الحسية نفسها معنى ذلك أن المدرك أو الكل الذي ندركه لا يمكن التوصل اليه عن طريق العناصر أو المثيرات الحسية التي تكونه ،

فمثلاً في تفسير لظاهرة " فاي " فأنا ندرك الحركة التي تنشأ عن عملية مزج للعناصر وإيقاع التتابع بينها، الأمر الذي يعني أن المدرك يختلف عن أجزائه المكونة له.

*كذلك يمكن عدّها تمرداً على ما كان سائداً من التحليل العقلي الذي جاء به فونت وتلامذته إذ كانت حركتهم تمثل نوعاً جديداً من التحليل للخبرة الشعورية انطلاقاً من المجال الإدراكي ، فالعضوية تسلك دائماً ككل واحد وليس كأجزاء متميزة فالعقل والجسم ليسا كائنين منفصلين ، كما ان العقل لا يتكون من ملكات أو عناصر مستقلة ، وكذلك لا يتكون الجسم من أعضاء وعمليات منفردة ، فالكائن العضوي وحدة واحدة ، وما يحدث للجزء يؤثر في الكل ، وأنه يستحيل فهم الكل عن طريق دراسة أجزاء أو قطاعات منفصلة ، لأن الكل يؤدي وظائف حسب قوانين لا يمكن استخلاصها من الاجزاء وهذا يعني أن الكل أكثر من مجرد مجموعة الأجزاء .

*كما يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك عبارة عن وحدة كلية غير قابلة للتحليل ، وان سلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظم المجال الذي يوجد فيه هذا الفرد وهم بذلك يختلفون عن أصحاب النظريات السلوكية الشرطية الذين يرون أن السلوك عبارة عن وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات بسيطة تسمى الاستجابات الأولية وان هذه الاستجابات ترتبط بمثيرات محددة يفسر الأساس الذي تقوم عليه النظرية، من خلال كلمة جشطالت، وهي الشكل أو الصفة وهو أن السلوك يتصف بالكلية ، بمعنى أنه وحدة معينة نتيجة لوجود الكائن الحي في موقف معين وهذا الموقف يتميز ببعض العوامل التي تؤثر على الكائن فتجعله يستجيب له بطريقة معينة حتى يحقق تكيفه وتوافقه مع هذا الموقف.

وفقاً لمنظري هذه النظرية، فإنه إذا أردنا ان نفهم الموقف المشكل الذي نواجهه علينا أن ننظر للموقف بكليته، ومن ثم نربط بين أجزائه المكونة له، أي أننا ندرك العالم بكليته من خلال النظرة الاجمالية للموقف، وإذا ما أردنا أن نفهم لماذا يقوم الكائن الحي بالسلوك الذي يسلكه فلا بد لنا أن نفهم كيف يدرك هذا الكائن الموقف نفسه والموقف الذي يجد نفسه فيه، فالتركيز هنا يكون حول موضوع الادراك اذ يعد المحور الاساسي لنظرية الجشطالت وهو يُشكل محدد أساس ومهمّ تقوم عليه نظرية الجشطالت .

ثم انضم إليهم ولفجانج كوهلر وكيرت كوفكا ، وفيما بعد انضم كيرت ليفين الذي اختلف عنهم في أنه يرى أنّ علم النفس هو علم نفس اجتماعي وأكد على الإرادة والدافعية والشخصية ، في حين اهتمت النظرية الجشطالتيّة بالتعلم والادراك ، لذا ظهرت نظريته التي سميت بنظرية المجال .

وتعد نظرية ليفين إمتداداً لنظرية الجشطالت أو نظرية التنظيم الادراكي المعرفية، فلا تفترق فكرة ليفين في المجال عن فكرة الجشطالت، فالمجال لكل منهما هو الحيز المحيط بالذات من حيث انه مصدر السلوك الذي تظهر فيه

آثار قوى هذه الذات من احتكاكها ببيئة خارجية تؤثر فيها وتتأثر بها، ومع أن الافراد قد يعيشون في نفس البيئة الجغرافية إلا أن المجال النفسي لكل منهم يختلف عن الآخر وذلك نظراً لاختلاف ميولهم وأعمالهم واتجاهاتهم وأفكارهم وأهدافهم في الحياة وطرق احتكاكهم بمن حولهم.

والفكرة الأساسية في هذه النظرية، أن إدراك موضوع ما يحدده المجال الإدراكي الكلي الذي يوجد فيه، وأن الكل ليس مجرد مجموع الأجزاء وأن الجزء يتحدد بطبيعة الكل، وأن الأجزاء تتكامل في وحدات كلية والنظرية المجالية مأخوذة عن علم الفيزياء. وعليه تقوم نظرية المجال على فكرة أساسية مؤداها أن السلوك يتحدد بالمجال النفسي المدرك الذي يوجد فيه الفرد في لحظة ما، ويرى ليفين أن تفسير السلوك يرتبط بالمجال الذي يحدث فيه.

4-2-5-2- مفهوم تعلم المجال (Field Learning)

يُعارض ليفين وضع تعريف واحد للتعلم، لأنه قد لا يمثل إلا مظهرًا واحدًا من مظاهر الحياة النفسية. والتعريف الجيد للتعلم يجب أن يتناول دراسة التغير في كل مظهر من المظاهر الحسية السلوكية على حدة. ومعنى ذلك أنه لا يمكن وضع تعريف واحد تصل به إلى تفسير عام لظاهرة التعلم المحددة بالمجال النفسي كتغيرات وتعديلات في المجال الذي يكون فيه المتعلم. ⁽¹⁾

4-2-5-3- المبادئ الأساسية:

أ- **حيز الحياة:** يعد مفهوم حيز الحياة من أهم المفاهيم التي طرحها ليفين في نظريته ويعني به جميع الوقائع التي تحدد سلوك الشخص في وقت محدد في موقف ما، وهذا السلوك قد يرتبط بأحداث انية حاضرة أو بأحداث ماضية أو قد يرتبط بالمستقبل ينقسم حيز الحياة الى:

ب- **الشخص:** هو منطقة متداخلة في حيز الحياة وقد صوّره لنا ليفين كدائرة تحتوي على جزئين الجزء الأول ويمثل الجزء الخارجي ويتضمن المنطقة الإدراكية الحركية والجزء الثاني هو الجزء المركزي ويتضمن المنطقة الشخصية الداخلية.

ج- **البيئة السيكلوجية:** تمثل الواقع السيكلوجي الذي يحيط بالشخص داخل حيز الحياة في لحظة ما وفي وقت ما وفي موقف ما بما تحمله من وقائع مختلفة تؤثر تأثيراً كبيراً على سلوك شخص ما في تلك اللحظة وهذه البيئة قد تتغير بين لحظة وأخرى

د- **التكافؤ:** عبارة عن خاصية تصورية ذهنية لقيمة المنطقة في البيئة النفسية وهذه القيمة قد تكون ايجابية لدى الشخص عندما تحوي على موضوع يشبع حاجة الشخص ويخفض توتره او قد تكون قيمتها سلبية لدى الشخص

¹ - ينظر: قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، (مرجع سابق)، ص122.

عندما تحوي على موضوع لا يشبع حاجة الشخص ويهدده بالمنطقة التي يتوافر فيها الطعام للشخص الجائع يكون تكافؤها ايجابيا بينما المنطقة التي يكون فيها الامتحان للطالب الكسول تكافؤها سلبيا

ه-المتجه: هو القوة المحركة لسلوك الشخص والناجمة من بيئته وتتسق مع حاجاته نحو الاشياء التي تجذبه. فإذا كان هناك متجها واحدا نحو منطقة حاصلة على تكافؤ ايجابي فسوف يسير الشخص نحو هذا المتجه، اما إذا كان تكافؤ المنطقة سلبيا فسوف يسير الشخص بعيدا عنها وإذا ما واجه الفرد متجهين متضادين في تكافؤهما بنفس المنطقة فالنتيجة الحادثة هي الصراع.

و-نمو الشخصية:

لم يقدم ليفين نظرية في النمو لكنه قدم وصفا للمشكلات التي ينبغي للنظرية ان تشغلها لا يرفض ليفين فكرة ان الوراثة والنضج يؤديان دورا في عملية النمو وهما يدخلان ضمن نطاق الوقائع البيولوجية ولهذا وضعهما ليفين في نظريته خارج نطاق حيز الحياة ضمن الظواهر الفيزيكية والاجتماعية والتي تم تجاهلهما بينما ركز على الظواهر النفسية التي توجد في حيز حياة الشخص.

وقد أشار ليفين الى بعض التغييرات السلوكية التي تحدث خلال ارتقاء الشخص ونموه وهذه التغييرات تشمل ما يلي:

*تنوع نشاطات الشخص وانفعالاته وحاجاته وعلاقاته الاجتماعية كلما يتقدم في السن حتى يصل الى سن معين ثم بعد ذلك قد يقلص هذا التنوع في مراحل متقدمة.

*حرية الشخص الكبير بالحركة أكثر من حرية الشخص الصغير ويصبح الزمن أكثر امتدادا مع تقدم العمر فالصغير يعيش حاضره ومع تقدمه بالسن يبدأ يفكر بماضيه والتخطيط لمستقبله

4-2-5-4-صورة الفرد عند ليفين:

تعدّ الدوافع من أهمّ الانجازات التي تميّز المجالين التي تميزهم عن الجشطالتيين، إذ يقول المجاليين أنّه يحدث في أثناء تفاعل الفرد ببيئته أو نتيجة لحالة الفرد الفسيولوجية ان يشعر برغبة في تحقيق حاجة فيختل التوازن بين مناطق المجال الحيويّ ومناطق التكوين النفسيّ وينتج عن ذلك نوعٌ من شعور الفرد بالتوتر يدفعه إلى القيام بنوعٍ من السلوك لإشباع الرغبة والتخلص من التوتر؛ ويذكر ليفين أنّ إشباع الفرد لحاجاته ورغباته يشعره بالارتياح، وأنّنا يمكن أن نغيّر من دافعية الأفراد عن طريقين الأوّل أن نغيّر الحاجات والقيم، والثاني هي أن نغيّر السبل التي تشبع بها الحاجات أو الميول. ويبين ليفين أنه يمكننا أن نغيّر من حاجات الأفراد وفقًا لإملاء مصادر خارجية معينة.

4-2-5-5-تقويم النظرية:

فسحت النظرية المجال أمام أبحاث كثيرة في موضوعات تتعلق بعلم النفس الاجتماعي والطفولة والتجريبي وفي مجالات تتعلق بمستوى الطموح والذاكرة والدافعية والصراعات وديناميات الجماعة وأبرزت أهمية الثقافة وطرق التنشئة الاجتماعية وهي بذلك اتفقت مع علماء علم النفس الاجتماعي والانثروبولوجيا ونقلت المفاهيم التقليدية التي جاءت بها المدرسة السلوكية كالدوافع والبواعث والليبدو والسمة إلى عوامل خارجية تتعلق ببيئة الشخص باعتبار أن الشخص جزء من البيئة المحيطة به ، كما أدخل ليفين في نظريته البعد الذاتي الذي يتمثل في القيم والقصدية والمطامح والتي قد أهملت من المدرسة السلوكية كذلك حولت اهتمام علماء النفس في دراساتهم على الحيوانات إلى دراسات حول سلوك الشخص داخل الجماعة .

من جانب آخر فقد ركزت على أهمية السلوك الحاضر للشخص وأهملت الماضي، كذلك معظم مفاهيمها رياضية وفيزيائية مما يصعب إيجاد تعاريف إجرائية لها وعدم وضوح كيفية التغيير في حيز الحياة من جانب البيئة غير النفسية كما أن مفاهيمها غير مترابطة وتفتقر للبناء المنظم ويظهر أن هناك خلطا في عمليات إدراك الشخص للواقع الفينومونولوجي داخل حيز الحياة وبين الإدراك المادي الموجود فعلا.

ثامنا: الدرس الثامن حول: نظرية الملكات

ويتضمن العناصر التالية:

4-2-6- نظرية الملكات

أ/الملكة في اللغة

ب/في تعريفها

ج/في أنواعها

4-2-6- نظرية الملكات:

أ/الملكة في اللغة:

يذكر ابن منظور في لسان العرب، بعضاً من معاني الملكة قائلا: " طال مُلْكُهُ ومَلِكُهُ ومَلِكْتُهُ (عن اللحياني). أي: رقه. ويقال: إنه حسن الملكة والمملك (عنه أيضا). وقرأ بالملكة والمملكة. أي: الملك. وفي الحديث: " لا يدخل

الجَنَّةُ سَيِّئُ الْمَلَكَةِ "، متحرك. أي: الذي يسيء صحبة الممالك. ويقال: فلانٌ حَسُنُ الْمَلَكَةِ إذا كان حسن الصنع إلى ممالكه. وفي الحديث: حَسُنُ الْمَلَكَةِ نِماء، هو من ذلك." (1)

ويقول الفيروز أبادي في القاموس المحيط: "ملكه يملكه ملكًا مثلثة وملكة محرّكة، ومملكة بضم اللام أو يثَلث: احتواه قادرا على الاستعداد به، وماله ملك، شيء يملكه وأملكه الشيء، وملكه إياه تملكًا." (2)

ب/ في تعريفها:

تتخذ كلمة الملكة في هذه الشروح اللغوية بعدا أخلاقيا، وتعني التعامل الجيد والحدق والكيس. وفي الوقت نفسه، تعني الكلمة الصنعة. بيد أن الملكة في المعجم الوسيط تعني "صفةً راسخةً في النفس، أو هي استعدادٌ عقليٌّ خاصٌ لتناول أعمالٍ معينةٍ بمحذٍ ومهارة" (3)، مثل: الملكة العدديّة، والملكة اللغوية، والملكة الموسيقية، وملكة الخطابة، والملكة الشعرية، وقد تدل الملكة على الملك والامتلاك. أي: ما أستطيعه وأملكه، أو قد تعني حسن المعاملة مع الخدم والأصحاب. ويقال: يتمتع بملكة فنية عالية. وجمع ملكة ملكات، وهو جمع المؤنث السالم. ومن هنا، فالملكة لغة هو نوع من الاستعداد النفسي والفطري والعقلي لتناول أعمال معينة بحصافة، وحنكة، ونضج، وإبداع، ودكاء، ودقة، ومهارة، وإتقان، وجودة، وإدراك، وصنعة. . . ومن ثم، فالإنسان يمتلك مجموعة من الملكات العقلية الفطرية الوراثية والملكات المكتسبة عن طريق التعلم والدربة والممارسة والتعلم والتجريب. ويعني هذا أن ثمة ملكات وراثية فطرية عقلية، وملكات تجريبية وحسية مكتسبة. ويعني هذا أن الإنسان تتحكم فيه الوراثة والبيئة معا. أي: إنه كائن فطري ومكتسب على حد سواء.

وتأسيسا على ما سبق، فثمة مجموعة من الملكات التي يمتلكها الإنسان، كالملكة اللغوية، والملكة الموسيقية، والملكة المنطقية، والملكة الغنائية، والملكة الطبيعية، والملكة الفنية، والملكة الشعرية، وملكة الحفظ، وملكة الخطابة، وهلم جرا. . . وتدل الملكة في المعاجم الحديثة على القدرة، والطبع، والسليقة، والصفة الراسخة في النفس. ويمكن ترجمة كلمة الملكة بـ Maturite، ويقصد بها النضج، والحصافة، والحنكة، والإبداع، واليناعة، والإدراك، وبلوغ الرشد. . . (4). بيد أن هناك من يترجمها بـ (Competence)، بمعنى الكفاءة المضمرّة التي يمكن من خلالها توليد جمل لامتناهية العدد حسب اللساني الأمريكي نوام شومسكي (N. Chomsky).

¹ - يُنظر: ابن منظور: لسان العرب، الجزء الثالث عشر، دار صبح بيروت، لبنان، وأديسوفت، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006 م، ص: 177.

² - الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث، ط 08، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2005م، ص 954.

³ - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، 2004م، ص 886.

⁴ - يُنظر: جبور عبد النور وسهيل إدريس: المنهل فرنسي-عربي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة 1986 م، ص: 652.

ومن حيث الاصطلاح، فالملكة هي التي نحصل عليها بالمران والدربة والتعلم والصقل والمعاناة والتكرار، حتى تصبح صفة راسخة في النفس في المتكلم. ومن جهة أخرى، قد تدل على المهارة والصناعة والجودة والكفاءة. ومن المعلوم أن الملكات هي تلك القدرات التي يكتسبها الإنسان وراثيا أو تجريبيا، وينتج من خلالها تحصيل مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف والميول بمهارة وحذق ودراية. زد على ذلك، أن العقل مجرد ملكة من الملكات التي يستخدمها الإنسان على مستوى التفكير إلى جانب الخيال، والذاكرة، والمنطق، والتجريد، والتخيل. . .

أما الملكات الأكاديمية في التعليم، فهي ملكات تربوية نوعية مرتبطة بالتعلم واكتساب المعرفة، وتتمثل أيضا في القدرات العقلية المعينة على تحصيل التعلّيمات المختلفة؛ وتتفرع هذه الملكات إلى الأنواع التالية:

ج/ في أنواعها:

تُصنّف الملكة إلى أنواعٍ وأصنافٍ متعدّدة، نذكر منها لا على سبيل الحصر وإثما للإشارة، وهي في التّالي:

1. الملكة اللّغوية: وتتمثّل في "مهارة استيعاب قواعد"⁽¹⁾ وضع لغوي ما وتطبيقها في سياق تواصل ما. 2. الملكة الاجتماعية اللّغوية: مهارة استيعاب مختلف أنواع الخطابات وجعلها قيد الممارسة في موقف تواصل ما. 3. الملكة الاجتماعية الثقافية: مهارة استيعاب موضوعات ثقافية مرتبطة بموقف تواصل ما. 4. الملكة المرجعية: مهارة استيعاب مجالات خبرة ما وأشياء العالم وتملك علاقتها ضمن سياق تواصل ما. 5. الملكة الاستراتيجية: مهارة استعمال استراتيجيات تلفظية وغير تلفظية من أجل ردم أسباب التواصل بين المتحدّثين، وإحكام أمر التّواصل بمقتضى نوايا أولئك المتحدّثين المتوقّعة، بل بموجب حتى أفعالهم المحتملة.

تاسعاً: الدّرس التاسع حول: نظرية الذّكاءات المتعدّدة

ويتضمّن العناصر التّالية:

4-2-7- نظرية الذّكاءات المتعدّدة

4-2-7-1- نشأة نظرية الذّكاءات المتعدّدة ومفهومها

4-2-7-2- أهمية نظرية الذّكاءات المتعدّدة وتطبيقاتها

¹ - جابر عبد الحميد جابر، استراتيجية التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م، ص 77.

4-2-7- نظرية الذكاءات المتعددة:

تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة هي أحد أهم نظريات التعلم الحديثة، وتتناول النظرية الذكاء البشري وتباينه من فرد لآخر وتشير إلى وجود أبعاد مختلفة للذكاء، تناقش النظرية فكرة أساسية ألا وهي كيف يمكن توظيف الذكاء لحل المشكلات والإنتاج المبدع، استناداً إلى الفرضية القائلة بأنه يمكن أن يتم ترجمه الذكاء البشري إلى أشكال حلول للمشكلات المختلفة.

وتفترض نظرية الذكاءات المتعددة أن كل الأطفال لديهم ميول (نزعات) مختلفة للذكاءات السبعة، لذا فإن أي إستراتيجية تدريس قد تكون ذات نجاح عال مع مجموعة معينة من المتعلمين، وأقل نجاحاً مع مجموعات أخرى وفي حالة تبني المدرسين استخدام الإيقاعات الموسيقية والأناشيد كأحد أدواتهم المدرسية فإنهم سوف يلاحظون أن الطلبة ذوي الميل الموسيقي أكثر حماسة لهذه الإستراتيجية والتعليم المناسبة لكل فرد، وتطوير المناهج، وتحسين أساليب تقويم المدرسين والمتعلمين على حد سواء. ولقد تبنت هذه النظرية العديد من المدارس في الولايات المتحدة، وكندا، وأستراليا، حيث تم تنظيم بيئاتها مقارنة مع زملائهم الذين لا يملكون هذا الميل. وإن استعمال الصور والرسومات في التدريس ما يمكن أن يرثي الطلبة الذين يتمتعون بذكاء مكاني، وفي المقابل يكون التأثير مغايراً لأولئك الذين لديهم ميول لغوية (ذكاء لغوي).

لقد أصبحت النظرية أسلوباً معروفاً لاستكشاف أساليب التعلم المدرسية وأساليب تدريسها ومناهجها وطرق تقويمها وتدريب معلمها حول هذه النظرية. وفي الوقت نفسه ظهرت الكتب والمقالات والرسائل الجامعية التي تتمحور حول النظرية، وكثر الباحثون المؤيدون للتطوير المهني المستند إليها.

4-2-7-1- نشأة نظرية الذكاءات المتعددة ومفهومها:

بدأت أولى اهتمامات فكرة الذكاء عام 1904 إذ " طلبت وزارة التعليم في باريس من عالم النفس الفرنسي بينيه Alfred Binet ومجموعة من زملائه أن يضعوا أداة لتحديد تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر الرسوب، بحيث يمكن أن يتلقى هؤلاء اهتماماً علاجياً، ولقد أسفرت جهودهم عن وضع أول اختبار للذكاء، ولقد انتقل إلى الولايات المتحدة بعد عدة سنوات، وانتشر اختبار الذكاء وكذلك فكرة وجود شيء يُطلق عليه الذكاء يُمكن قياسه موضوعياً والتعبير عنه بعدد واحد أو بتقدير نسبة الذكاء IQ Score" (1)

وقد كان ميلاد نظرية الذكاءات المتعددة سنة 1983 على يد العالم الأمريكي هوارد جاردنر (Howard Gardner)، والذي أشار إلى أن لكل إنسان ذكاءات متعددة وليس نوع معين من الذكاء، وأن كل فرد يتعلم

1 - يُنظر: جابر، عبد الحميد جابر، الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، ط01، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003م، ص 09.

بنظام مختلف عن فرد آخر نظراً لتباين المستويات الفكرية البشرية. وتتمثل الفكرة الأساسية لنظرية الذكاءات المتعددة في القدرة على مواجهة المشكلات وحلها أو تعزيز قيمة موجودة بالفعل عن طريق الذكاء، كما تشير النظرية إلى أن كل فرد يمتلك سبعة أنواع مختلفة من الذكاء الذي يختلف من شخص إلى آخر؛ وتتمثل في الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي (logical mathematical intelligence)، الذكاء الموسيقي (musical intelligence)، الذكاء المكاني (spacial intelligence)، الذكاء الجسمي-الحركي (bodely kinesthetic)، الذكاء الاجتماعي (interpersonal intelligence)، الذكاء الشخصي (intrapersonal intelligence).

ومن الذكاءات السبعة، نذكر، الذكاء اللغوي، " وهو القدرة على استخدام الكلمات شفويا بفاعلية (كما هو الحال عند القاص، والخطيب أو السياسي) أو تحريريا (كما هو الحال عند الشاعر، وكاتب المسرحية، والمحرر أو الصحفي). ويضم هذا الذكاء القدرة على تناول ومعالجة بناء اللغة، وأصواتها، ومعانيها والأبعاد البرجماتية أو الاستخدامات العملية لها، وتضم بعض هذه الاستخدامات الإقناع (أي استخدام اللغة لإقناع الآخرين باتخاذ مسار معين في العمل) ومعينات الذاكرة (استخدام اللغة للإعلام والتثقيف) وما بعد اللغة Metalangage (استخدام اللغة لتحدث عن نفسها).⁽¹⁾

4-2-7-2-أهمية نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها:

أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة تغيير جذري في أسلوب التعليم التقليدي، فقد غيرت هذه النظرية نظرة المعلم للطالب الضعيف، فضلاً عن ضرورة استخدام المعلم أسلوب مناسب لكي يتعامل مع كل طالب وفقاً لقدرته الذهنية. شكلت النظرية نوعاً من التحدي للذكاء التقليدي والفكرة القائلة بأن الذكاء يوجد بمستوى ثابت لدى الفرد طول حياته. كما أحدثت هذه النظرية ثورة في التعليم في جميع أنحاء العالم، فقد تنازل المعلم أو المربي عن الفكر التقليدي لحساب الذكاء المنحصر بقياس الاختبار، فتعدد واختلاف الذكاء لدى المتعلم يساعد على التوجه نحو مداخل تعليمية متنوعة. إن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة على الواقع يحتاج إلى مناهج حديثة تركز على التنوع في مصادر التعلم، والمرونة، ومساعدة المعلم على إظهار قدرات وميول الطلاب ونقاط القوة والضعف.

عُرف الذكاء بأنه الإدراك الصحيح للحوادث والأشياء وإنتاج ردود فعل سلوكية أو عقلية صحيحة ومناسبة، فالإدراك هو المفهوم الأساسي في الذكاء، وقد تعددت النظريات التي حاولت تفسير الذكاء ومن تلك النظريات:

¹ - ينظر: نفسه، ص 10.

نظرية العوامل المتعددة لثورندايك، ونظرية العاملين لسبيرمان، ونظرية العوامل الطائفية لثيرستون؛ وتعد أهم نظريات الذكاء هي نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر.

فقد قدّم الأستاذ هارورد غاردنر -وهو أستاذ في جامعة هارفارد في الولايات المتحدة- نظرية الذكاءات المتعددة لأول مرة عام 1983، وقد كان غاردنر مهتمًا في العزف على البيانو وبعض الفنون الأخرى بالإضافة إلى اهتماماته العلمية، وقد لفت نظره أنّ العلم لا يولي اهتمامًا كبيرًا لفهم الفنون، وأنّ أنواع الذكاء والقدرات المرتبطة في الفن ما زالت غير واضحة، فدفعه هذا إلى التفكير في الحاجة إلى دراسة الذكاء من منظور أوسع، وقد توقّرت لغاردنر فرص متتالية لدراسة الذكاء اعتمادًا على عدد متنوع ومتّسع من التخصصات تمتد من علم النفس، وعلم الأعصاب، والإنسانيات، والفنون. وقد أظهرت دراسات غاردنر جانبين رئيسيين للذكاء: أ/ **الجانب الأول**: أنّ الذكاء ليس مكّون واحد متجانس بل أنّه يوجد عدد من أنواع الذكاء التي يشكل كل منها نسقًا مستقلًا، ولا يحدد مستوى الأداء في نوع من أنواع الذكاء مستوى الأداء في نوع آخر. ب/ **الجانب الثاني**: أنواع الذكاء تتفاعل فيما بينها، فمع أنّ كل نوع من أنواع الذكاء متميّز عن النوع الآخر إلّا أنّها تعمل معًا للقيام بمهام الحياة المختلفة، واكتشف هنا أنّ الأشخاص لا يختلفون فقط في مستوى كل نوع من أنواع الذكاء لديهم، ولكنهم يختلفون أيضًا في طبيعة العلاقات بين هذه الأنواع. أنواع الذكاء حسب نظرية الذكاءات المتعددة مع المنظور الجديد للذكاء ومع الحاجة إلى تحديد أنواع مختلفة منه حدد غاردنر سبعة أنواع من الذكاء في الصورة الأولى من نظرية الذكاءات المتعددة، ثم أضاف نوعًا جديدًا من أنواع الذكاء، وهو الذكاء الطبيعي ليصبح مجموعهم ثمانية، فمنها: الذكاء اللغوي، وهو أن يمتلك الفرد القدرة على فهم اللغة من خلال القراءة والاستماع، وامتلاك مهارات في إنتاج اللغة من خلال الكتابة والكلام، ويتمتع الشخص الذي يملك ذكاءًا لغويًا تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة هي أحد أهم نظريات التعلم الحديثة، وتتناول النظرية الذكاء البشري وتباينه من فرد لآخر وتشير إلى وجود أبعاد مختلفة للذكاء، تناقش النظرية فكرة أساسية ألا وهي كيف يمكن توظيف الذكاء لحل المشكلات والإنتاج المبدع، استناداً إلى الفرضية القائلة بأنه يمكن أن يتم ترجمة الذكاء البشري إلى أشكال حلول للمشكلات المختلفة.

ونظرية الذكاءات المتعددة " ليست نظرية أنماط تحدّد الذكاء الذي يلائم شخصًا، إنّها نظرية عن الأداء الوظيفي المعرفي، وتقترح أنّ لدى كل شخص قدرات في الذكاءات السبعة تؤدي وظيفتها معاً بطرق فريدة بالنسبة لكل شخص، يبدو أنّ بعض الناس يملكون مستويات عالية جداً من الأداء الوظيفي في جميع الذكاءات السبعة أو في معظمها" (1)

¹ - ينظر: جابر، عبد الحميد جابر، الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، ط01، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003م، ص 20 و 21.

أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة تغيير جذري في أسلوب التعليم التقليدي، فقد غيرت هذه النظرية نظرة المدرس للمتعلم الضعيف، فضلاً عن ضرورة استخدام المعلم أسلوب مناسب لكي يتعامل مع كل طالب وفقاً لقدرته الذهنية. شكلت النظرية نوعاً من التحدي للذكاء التقليدي والفكرة القائلة بأن الذكاء يوجد بمستوى ثابت لدى الفرد طول حياته. كما أحدثت هذه النظرية ثورة في التعليم في جميع أنحاء العالم، فقد تنازل المعلم أو المربي عن الفكر التقليدي لحساب الذكاء المنحصر بقياس الاختبار، فتعدد واختلاف الذكاء لدى المتعلم يساعد على التوجه نحو مداخل تعليمية متنوعة. إنَّ تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة على الواقع يحتاج إلى مناهج حديثة تركز على التنوع في مصادر التعلم، والمرونة، ومساعدة المدرس على إظهار قدرات وميول الطلاب ونقاط القوة والضعف..

والذكاء المنطقي، ويتمثل في استطاعة الفرد استدعاء الأعداد بفاعلية، وإدراك الأنماط، والاستدلال، والتفكير المنطقي، ويمكن قياس هذا النوع باستخدام اختبارات التحصيل المدرسي وفي اختبارات الذكاء التقليدية ويملك هذا النوع من الذكاء علماء الرياضيات. وأما الذكاء المكاني، فهو القدرة على التعامل مع المكان والانتقال من مكان إلى آخر؛ أي إدراك العالم البصري المكاني بدقة، ويتضمن هذا النوع من الذكاء القدرة على الإبحار في البحر، والسفر في الجو اعتماداً على الإدراكات البصرية، ويتطلب حساسية للمساحة. الذكاء الموسيقي، ويتضمن التمكن من المهارات الموسيقية مثل الغناء، والعزف، والتأليف الموسيقي، ويتضمن القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية؛ أي الحساسية للإيقاع، والطبقة، واللحن، ولون النغمة لقطعة موسيقية، وغالباً ما يسيطر عليه النصف الأيمن من المخ. الذكاء الحركي، ويشمل القدرة على استخدام الجسم ككل أو أجزاء منه لحل مشكلة أو للإنتاج الإبداعي، فيمتلك الفرد خبرة وكفاءة في استخدام جسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر، أو استخدام اليد بسهولة لإنتاج الأشياء، كما هو الحال عند الحرفي أو الجراح. الذكاء الاجتماعي، يسمى آخر ذكاء العلاقات مع الآخرين وهو القدرة على التعرف على مشاعر ودوافع الآخرين، وأيضاً الحساسية لتعبيرات وجوههم والصوت والإيماءات، ويعتد الذكاء الاجتماعي من أكثر أنواع الذكاء الذي قام الباحثون بعمل أبحاث عنه. الذكاء الشخصي، أي ذكاء فهم الذات، وتعني بقدرة الفرد على فهم ذاته وعلى استخدام هذا الفهم في تنظيم حياته وتحديد أهدافه وعلاقته بالآخرين، فيكون الفرد في حالة وعي لأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه، ويرتبط الذكاء الشخصي بالذكاء الاجتماعي على نحو كبير. الذكاء الطبيعي، وهو أحدث أنواع الذكاء الذي قدمها غاردنر في نظرية الذكاءات المتعددة، ويتضمن هذا النوع من الذكاء القدرة على إدراك وتصنيف أنماط الموجودات وأنواعها في الطبيعة، ويمثل العالم داروين صاحب نظرية التطور مثالاً رئيسياً لتوضيح هذا الذكاء.

إنّ التطبيق التربوي لنظرية الذكاءات المتعددة يفتح الباب على مصراعيه لاستراتيجيات تدريس متنوعة يمكن بسهولة تنفيذها في الغرفة الصفية، وبسبب الفروق الفردية بين الطلاب فعلى المدرّس أن يستخدم مدى عريض من استراتيجيات التدريس مثل الآتي:

*القصص ينظر إلى القصص كأداة حيوية للتدريس، وكانت هذه الاستراتيجية مستخدمة في العالم كله لآلاف السنين، وتناسب أصحاب الذكاء اللغوي، وإن هذه الاستراتيجية رغم قدمها إلا أنها تحتاج إلى تخطيط وتجهيز؛ أي يجب أن تمتلك القصة العناصر الأساسية لها مثل الشخص، والحبكة.

*التصنيف والوضع في فئات يمكن إثارة العقل المنطقي وأصحاب الذكاء الرياضي في أي وقت بالمعلومات، سواء كانت لغوية أم منطقية أم رياضية أم مكانية وأي نوع آخر من المعلومات الأخرى بوضع البيانات في إطار عقلائي كتصنيف المواقع الجغرافية على أساس نمط المناخ. التصور البصري إنّ من أيسر الطرق لمساعدة التلاميذ أصحاب الذكاء المكاني هو ترجمة مادة الكتاب أو المحاضرات في صورة تخيلية عن طريق أن يغمض الطالب عينيه وأن يتصور الفرد ما يدرسه وبعد ذلك يرسم أو يتحدث عن تجربته في التخيل.

*مسرح الغرفة الصفية وفي هذه الاستراتيجية يستثير المعلم أصحاب الذكاء الحركي، لإخراج الممثل الموجود في داخل كل تلميذ، فيطلب منهم تمثيل حركي للنصوص والمشكلات وغيرها من المواد، ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية في حصص الحساب عن طريق تمثيل العملية الحسابية. الإيقاعات والأناشيد من استراتيجيات التدريس للذكاء الموسيقي هي أخذ جوهر ما يدرسه الطالب ووضعه في صيغة إيقاعية بحيث يمكن غناؤه، وتمكّن هذه الاستراتيجية الطلاب من حفظ المواد بسهولة بدل الحفظ الصم، ويمكن أيضاً استخدامها في حصص الحساب عن طريق غناء جدول الضرب.

*المجموعات التعاونية وتساعد هذه الاستراتيجية على تنمية الذكاء الاجتماعي عن طريق استخدام مجموعات صغيرة لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، وتعمل هذه الاستراتيجية بفاعلية أكبر حين يتراوح أعضاؤها بين ثلاثة إلى ثمانية أشخاص، والهدف منها أن يسهم كل طالب بأفكاره وأن تقسّم المهام.

*جلسات تحقيق الأهداف من صفات الطلاب المتمتعين بالذكاء الشخصي قدرتهم على وضع أهداف واقعية لأنفسهم، وهذه المهارة بالتأكيد من أهم المهارات لقيادة حياة ناجحة، فيمكن للمعلم أن يعطي مساحة لجلسات تحديد أهداف للمادة مثل ما الذي يتوقع الطالب أن ينجزه في المادة خلال الفصل الدراسي.

فنظرية الذكاءات المتعددة والتربية الخاصة تتلاءمان، ملائمة جيدة لتنمية استراتيجيات التدريس في برامج التربية الإفرادية في التربية الخاصة، فتستطيع نظرية الذكاءات المتعددة تحديد نواحي القوة عند التلميذ وأسلوب التعلم المناسب

والذي يفضلهُ، وقد يرتكب المعلمون في الغالب خطأ في مجال التعليم الإفرادي فيتجاهل المعلم أكثر ذكاءات الطالب تطوراً ونموً ويركز على نواحي الضّعف، على سبيل المثال أن تلميذ تربية خاصة لديه ذكاء جسمي حركي وذكاء مكاني ناميان ولديه صعوبة في القراءة فيهمل المعلم الجانب النامي ويركز على الصعوبة، ولكن يجب على الخطّة التعليمية الفردية للطالب أن تضمن أنشطة ذات توجّه جسمي الذكاء المنطقي ويتمثل في استطاعة الفرد استدام الأعداد بفاعلية، وإدراك الأنماط، والاستدلال، والتفكير المنطقي، ويمكن قياس هذا النوع باستخدام اختبارات التحصيل المدرسي وفي اختبارات الذكاء التقليدية ويملك هذا النوع من الذكاء علماء الرياضيات. أم رياضية أم مكانية وأي نوع آخر من المعلومات الأخرى بوضع البيانات في إطار عقلائي كتصنيف المواقع الجغرافية على أساس نمط المناخ. التصور البصري إنّ من أيسر الطرق لمساعدة التلاميذ أصحاب الذكاء المكاني هو ترجمة مادة الكتاب أو المحاضرات في صورة تخيلية عن طريق أن يغمض الطالب عينيه وأن يتصوّر الفرد ما يدرسه وبعد ذلك يرسم أو يتحدث عن تجربته في التخيل. مسرح الغرفة الصفية وفي هذه الاستراتيجية يستثير المعلم أصحاب الذكاء الحركي، لإخراج الممثل الموجود في داخل كل تلميذ، فيطلب منهم تمثيل حركي للنصوص والمشكلات وغيرها من المواد، ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية في حصص الحساب عن طريق تمثيل العملية الحسابية. الإيقاعات والأناشيد من استراتيجيات التدريس للذكاء الموسيقي هي أخذ جوهر ما يدرسه الطالب ووضعه في صيغة إيقاعية بحيث يمكن غناؤه، وتمكّن هذه الاستراتيجية الطلاب من حفظ المواد بسهولة بدل الحفظ الصم، ويمكن أيضاً استخدامها في حصص الحساب عن طريق غناء جدول الضرب. المجموعات التعاونية وتساعد هذه الاستراتيجية على تنمية الذكاء الاجتماعي عن طريق استخدام مجموعات صغيرة لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، وتعمل هذه الاستراتيجية بفاعلية أكبر حين يتراوح أعضاؤها بين ثلاثة إلى ثمانية أشخاص، والهدف منها أن يسهم كل طالب بأفكاره وأن تقسّم المهام. جلسات تحقيق الأهداف من صفات الطلاب المتمتعين بالذكاء الشخصي قدرتهم على وضع أهداف واقعية لأنفسهم، وهذه المهارة بالتأكيد من أهم المهارات لقيادة حياة ناجحة، فيمكن للمعلم أن يعطي مساحة لجلسات تحديد أهداف للمادة مثل ما الذي يتوقع الطالب أن ينجزه في المادة خلال الفصل الدراسي. نظرية الذكاءات المتعددة والتربية الخاصة تلائم نظرية الذكاءات المتعددة ملائمة جيدة لتنمية استراتيجيات التدريس في برامج التربية الإفرادية في التربية الخاصة، فتستطيع نظرية الذكاءات المتعددة تحديد نواحي القوة عند التلميذ وأسلوب التعلم المناسب والذي يفضلهُ، وقد يرتكب المعلمون في الغالب خطأ في مجال التعليم الإفرادي فيتجاهل المعلم أكثر ذكاءات الطالب تطوراً ونموً ويركز على نواحي الضّعف، على سبيل المثال أن تلميذ تربية خاصة لديه ذكاء جسمي حركي وذكاء

مكاني ناميان ولديه صعوبة في القراءة فيهمل المعلم الجانب النامي ويركز على الصعوبة، ولكن يجب على الخطّة التعليمية الفردية للطالب أن تضمن أنشطة ذات توجّه جسّمي أو حركي لتحقيق أهدافه التربوية.

عاشراً: الدرس العاشر حول: النظرية البنائية – الاجتماعية

ويشمل العناصر التالية:

4-2-8- النظرية البنائية – الاجتماعية

4-2-8-1- ماهيتها وإطارها المعرفي

4-2-8-2- مفاهيمها

4-2-8-3- الأسس التي تقوم عليها

4-2-8-4- مفهوم التعلّم من منظور البنائية الاجتماعية

4-2-8-5- دور التفاعلات الاجتماعية كوسيط لتفكير المتعلّم والممارسة الثقافية

4-2-8-6- محلّ العملية التعليمية التعلّمية في البنائية الاجتماعية

4-2-8- النظرية البنائية – الاجتماعية (socio-constructivisme) (Social Constructivism)

تعدّ النظرية البنائية – الاجتماعية، من أهم الأسس النظرية المعرفية التي تعطي الأولوية للعمليات التي تجري داخل الإنسان؛ كالتفكير، واتخاذ القرار، وحل المشاكل وغيرها، كما أنّها تعتبر فرعاً من البنائية وتتفق معها في تأكيدها على أن المتعلم هو صانع المعرفة، وبأن التعلم، وتختلف معها في كونها تولي أهمية أكبر لدور تفاعل المتعلم مع أقرانه ومعلمه في تسريع عملية النمو المعرفي، وهي بالحديث عن دور المجتمع والراشد في عملية التعلم تكون قد شكلت تجاوزاً وتطويراً للنظرية البنائية.

إذن فالذي يميزها هو مسألة تفاعل المتعلم مع أقرانه، ومع معلمه من أجل تسريع عملية النمو المعرفي، فالتعلم في هذه النظرية يحدث عبر تنشيط السيرورات الداخلية، وحدوث صراع معرفي داخلي للطفل عن طريق تواصله مع الراشد أو الأقران في إطار الأنشطة الفصلية لأن المعارف والمهارات والقدرات م موجودة في محيطه.

النّاظر إلى البنائية، يخلّص إلى اتجاهين؛ أحدهما، نفسي، والذي وضع أساسه، بياجيه Piaget في نظريته للبناء العقلي. والآخر، اجتماعي، والذي يستند إلى نظرية فيجوتسكي Vygotski للعقل، وتتميز بالطابع الاجتماعي.

ويري أبلتون Appleton أنّ البنائية اشتقت من ثلاثة مجالات هي:

- أ- علم نفس التّمو لبياجيه: حيث ركّز على عملية التّكيّف وعدم الاتزان في بناء المعرفة.
- ب- علم النفس المعرفي لبياجيه: حيث ركّز فيها على الأفكار السابقة للمتعلّمين من خلال خبراتهم الحياتية ومحاولة تغييرها لعدم ملاءمتها لنظام مخططات البنية الذهنية، وتظهر هذه الأفكار عند حدوث عدم اتزان معرفي.
- ج- البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي: والتي نقلت بؤرة الاهتمام إلى الخبرة الاجتماعية للمتعلّم.
- يُعد ليف فيجوتسكي Lev Vygotski (1896-1934م) عالم النفس الروسي، من أكبر رواد البنائية الاجتماعية، والتي زاد الاهتمام بها خلال العقد الأخير من القرن العشرين، وبداية الألفية الثالثة الميلادية؛ وتقوم البنائية الاجتماعية على أساس أن عملية صنع المعرفة، تتكون عن طريق التفاعل الاجتماعي بصورة مختلفة؛ وركّز فيجوتسكي على الأدوار التي يقوم بها المجتمع في تطوير الفرد، وبذلك نقلت البنائية الاجتماعية محور الاهتمام إلى الخبرة الاجتماعية للمتعلّم.

4-2-8-1- ماهيتها وإطارها المعرفي:

نظرية تركز على كيفية تعلّم الأفراد، وتؤكد على أنّ الأفراد يبنون المعارف أثناء تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية، وتفترض أنّ المعلومات والخبرات والمعتقدات السابقة تقوم بدور محوري في عملية التعلم القادمة أو التالية، فالأفراد يتعلمون بناء المعرفة من خلال التفاعلات الاجتماعية والخبرات التي يمرون بها في البيئة، فالمواطنة والأخبار لا يمكن تعلمها إلا في ظل وجود الآخرين. فالمتعلم يبني معرفته بنفسه في ضوء خبراته السابقة عند استشارة بنياته المعرفية السابقة من خلال مواجهة مواقف تعليمية تنطوي على مشكلات أو متناقضات مما يؤدي لظهور فجوة معرفية (مستوي النمو الفعلي)، تدفع المتعلم لبذل نشاط هادف في تفاعل اجتماعي لسد الفجوة المعرفية بتوجيه وإرشاد المعلّم، وفي ظل تقديم الدعائم أو السّقل التّعليمي، يتمكّن الفرد من توليد الحلول وانتقائها (منطقة النمو الوشيك)، للوصول إلى حلول للمشكلات أو المتناقضات وإلى إعادة تشكيل البنية المعرفية بالمواءمة بين المعرفة الجديدة والسابقة لسد الفجوة المعرفية (مستوي النمو الأرقى)، ثم استخدام البنية المعرفية الجديدة في التطبيقات الحياتية، مما يجعل التعلّم ذا معنى.

ويلخصها أحد الباحثين قائلا: "نظرية في التعلّم واكتساب المعرفة، يقوم فيها المتعلّم بإعادة بناء معرفته السابقة داخل إطارها الاجتماعي، وذلك عندما يشعر المتعلّم بعدم رضا عن معرفته بمقارنتها بمعارف الآخرين، وبصيغة جديدة لفظية أو مرئية، بحيث يصبح التعلّم ذا معنى. ويرى فيجوتسكي: "أنّ الوظائف النفسية تتغيّر بتأثير من الخبرات الاجتماعية الثقافية التي يتفاعل معها فتطور أدواته لتظهر على صورة أفكار أو قرارات"

4-2-8-2- مفاهيمها:

من المفاهيم المركزية في النظرية البنائية-الاجتماعية، مايلي:

أ- **النشاط:** وهو السياق الاجتماعي الذي يوضع فيه الطفل أو يضعه فيه الراشد من أجل أن يتعلم. فالنشاط يمثل السياق الاجتماعي الذي يحقق فيه الطفل تفاعله مع الراشد؛ وهو أيضا المجال الذي تشكله وتعمره مختلف الأنماط الثقافية والاجتماعية لمجتمع ما، ويعمل الطفل على استبطان مقولاته ليني وظائفه العقلية ويحقق بالتالي النماء المعرفي.

وهذا يعني أن المعلم لا يمكنه أن يأتي مباشرة، ويقدم المعرفة هكذا مجردة عن أي سياق؛ كأن يأتي مباشرة مثلا، ويقول اكتبوا أركان الإيمان.. أركان الإيمان هي كذا وكذا أو ما شابه ذلك. فلا بد أن يضع التعلّمات في سياق اجتماعي محدد.

ب- **التعلّم:** مفهوم التعلم يدرجونه من جملة المفاهيم لكنه ليس من المفاهيم المركزية في البنائية-الاجتماعية، لأن أي نظرية يمكن أن يحشر فيها مفهوم التعلّم.

إذن التعلم في هذه النظرية هو لحظة مكونة ومنشطة للنمو وتحقق عبر تنشيط السيوررات والوظائف الداخلية للطفل، والتي لا تكون سهلة المنال إلا في سياق تواصله مع الراشدين والأقران. فحين يتدخل الراشد ينطلق التعلم الذي يعجز المتعلم على إطلاقه بمفرده.

فكما تلاحظون أن هذه النظرية لا تحمل دور المدرس، ولا تحمل دور الراشد في توجيه عملية التعلم، بل تعتبره أنه هو الذي يعطي شرارة التعلم عندما يعجز المتعلم عن الانطلاق في التعلم. والتعلم لا تحققه الذات بمفردها ولا يوجد داخلها، بل إن المعارف والمهارات والقدرات والخبرات موجودة في المحيط الخارجي ليس في الذات فقط، وعلى الطفل أن يتفاعل معها.

إذن كما قلنا إن المعارف والمهارات والقدرات والخبرات موجودة في المحيط الخارجي وعلى الطفل أن يتفاعل معها في إطار الأنشطة الفصلية، هذا فيما يتعلق بالنشاط، قلنا هو السياق الاجتماعي الذي يضعه الراشد للطفل من أجل التعلّم.

ثم مفهوم التعلّم كما بيناه الآن وأنه لا يتم إلا في سياق تواصل الطفل مع الراشدين ومع الأقران، وفي إطار التفاعل مع المحيط الخارجي؛ فالتعلم لا تحققه الذات بمفردها وإنما يبنى في إطار التفاعل مع المحيط الخارجي أو في إطار الأنشطة الفصلية.

ج-منطقة النمو القريب: هي الفارق بين مستوى معالجة وضعية تحت إشراف المدرس؛ إذن عندنا وضعية يتم معالجتها تحت إشراف المدرس، وهناك وضعية أخرى يتم معالجتها بواسطة المتعلم بمفرده.

إذن مفهوم منطقة النمو القريب هو الفارق بين هاتين الوضعيتين، وضعية بمساعدة أو بإشراف المدرس، والأخرى بدون مدرّس. هذا فيما يتعلق بالمفاهيم.

د- التفاعل الاجتماعي: هو الأسلوب الذي تنقل عن طريقه القيم والعادات والاعتقادات الثقافية من جيل إلى آخر، فالتفاعل الاجتماعي في التعليم هو المحاورة بين المتعلم والأستاذ أو زملائه في الفصل.

4-2-8-3-الأسس التي تقوم عليها:

قامت البنائية الاجتماعية على عدة أسس من أهمها:

1- أن التّعلّم الاجتماعي أكثر نشاطاً من التّعلّم الفردي، فالفرد يتعلم بشكل ايجابي وسط مجموعة من الأفراد مثل زملائه - المعلم - الوالدين

2- أن التّعلّم الاجتماعي يساعد على بناء المعرفة، فالتّعلّم الفردي يكون أقل في اكتساب المعرفة والمهارة من التّعلّم المبني على التفاعل الاجتماعي الذي يساعد بدوره على بناء المعرفة

3- يجب أن يتعلم الفرد كيف يكون متعلماً اجتماعياً، فالفرد لا يتعلم فقط معرفة ولغة بل يكتسب أيضاً مهارة حول تعليم نفسه كيف يستفيد من البيئة الاجتماعية المحيطة به.

4- تعلم المحتوي الاجتماعي يجب أن يتم من خلال التفاعل الاجتماعي حيث يتضمن ذلك مهارات اتصال.

5- تؤكد على المعارف المنظمة التي تراكمت ولا تزال تتراكم - عبر الأحقاب - ويكمل بعضها بعضاً، مثلما ينقد بعضها بعضاً، ومثلما ينقض بعضها بعضاً، حين تُبطل النظريات الحديثة في مجالات مختلفة، النظريات التي سبقتها في أزمان سابقة.

6- تؤكد البنائية الاجتماعية على أن أنظمة المعرفة المتعددة، ليست إلا تركيبات ذهنية إنسانية Human Constructs وأنّ الصورة التي صيغت - ولا تزال تصاغ - فيها المعارف في أنظمة المعرفة جميعها تمت وفقاً لمقتضيات أو قيود كثيرة، منها: سياسات الحكم، والأيدلوجية السائدة في المجتمع، والقيم الدينية والخلقية التي يؤمن بها من تصدوا- ويتصدون- لصنع المعارف وتوليدها، والنزوع إلى فرض القوة، وصيانة المصالح الاقتصادية الذاتية لمن صاغوا المعرفة أو يصوغونها، والحفاظ على مكانتهم الاجتماعية.

7- ومن مقتضيات البنائية الاجتماعية في رؤية أصل المعرفة الإنسانية أن يراعى في التعليم أن المعارف لا تنقل من جيل إلى جيل، أو من المعلمين إلى المتعلمين؛ وإنما يبني المتعلمون معارفهم في ضوء السياقات الفكرية والاجتماعية،

وليس من خلال أدوات ابستمولوجية محضة. ولذا، فإن المعارف المختارة للتعليم والتعلم في مجالات الحياة كافة يجب أن تكون ملائمة لتطوير الأسيقة الاجتماعية الراهنة، وتحديثها وفقاً للمعارف الجديدة، وفي أسيقة ومناخات تشجيع المتعلمين على بناء معارف جديدة، وتعاونهم على توظيفها في تلك الأسيقة. هذا، ومن عمالقة رواد البنائية الاجتماعية المعاصرين.

4-2-8-4- مفهوم التعلّم من منظور البنائية الاجتماعية:

يحدث التعلّم في رؤية البنائية الاجتماعية ضمن سياقات متعدّدة مختلفة، فالنمو المعرفي للمتعلّم يتأثر بكل من السياق الثقافي والاجتماعي، واستخدام اللغة كأداةٍ نفسيةٍ للحديث والتفكير، فمن خلال التفاعل الاجتماعي مع شخصٍ أكثر خبرة (المعلّم-الوالدين-الأصدقاء) يبني المتعلّم المعرفة القائمة على الفهم المشترك بواسطة التواصل اللغوي واستخدام الكتابة.

وتنقسم الخبرات التعليمية التي يكتسبها المتعلم وفقاً لنظرية فيجوتسكي إلى ثلاثة أنماط:

- خبرات تاريخية: وهي المعرفة التي يكتسبها الفرد عبر الأجيال.
 - خبرات اجتماعية: وهي المعرفة التي يكتسبها الفرد نتيجة اتصاله بالآخرين.
 - خبرات للتكيف: وهي المعرفة التي يحصل عليها الفرد نتيجة احتكاكه بالبيئة.
- كما تمتاز نظرية فيجوتسكي بجملةٍ من المزايا نذكر منها:
- تجعل من المتعلّم مركزاً للعملية التعليمية، حيث تقع عليّة مهمة البحث عن المعلومة بنفسه.
 - يتمّ التعلّم من خلال جوٍّ مفتوح، حيث تتاح الفرصة للتفاعل النشط بين الطلاب بعضهم مع بعض، وبينهم وبين المعلّم.
 - أوضحت أهمية أدوار التاريخ والثقافة وأهمية التفاعلات الاجتماعية في التّمو المعرفي، حيث أن نمو الفرد جزءٌ من نمو الجماعة.
 - أكّدت على أهمية الأدوات النفسية (اللغة، والمفاهيم، والرسم، والحوار الشفهي، والرموز، والأفكار، والمعتقدات)، والأدوات الفنية (الكتب، والحاسبات، والأجهزة، والمقاييس) في عملية التعلّم.
 - يُعد مفهوم حيّز التّمو الممكن، إضافةً مهمة قدّمها فيجوتسكي على المستوى النظري والتطبيقي وبخاصة في مجال التعلّم والقياس الديناميكي.
 - يقوم الوسيط (المعلّم، والأصدقاء، والوالدان، والأدوات الثقافية، والأنشطة) بدورٍ مهم في عمليتي التعلّم والتعليم، حيث يقتصر دور المعلم علي تنظيم بيئة التعلّم والتوجيه والإرشاد وأحد مصادر المعلومات وليس المصدر الرئيس لها.

- يُسهم مفهوم المدخلات في عمليتي التعليم والتعلّم، حيث أنه لا يتم بوصفه عملية آلية لجزئية سلوكية، بل هو عملية ممتدة ومستمرة ومتطورة ويستغرق استدخال الخبرات وقتاً قد يطول أو يقصر تبعاً لنشاط الفرد أو إمكاناته، والتأكيد علي دور الحديث والكفاءة.

- سقالات التعلّم أو الأداء المساعد الذي يقدمه المعلّم للمتعلم ليصل إلى أقصى ما تسمح به إمكاناته من نمو معرفي أو مهاري أو وجداني داخل حيز النّمو الممكن.

- الربط بين التكنولوجيا والتعلّم، مما يجعل المتعلمين أكثر مساهمة لما يجري في المجتمع من تطوير وتغيير.

- ينمي التعلّم البنائي الاجتماعي الكثير من القيم مثل الثقة بالنفس، واحترام آراء الآخرين، والانتماء، المسؤولية.

4-2-8-5 دور التفاعلات الاجتماعية كوسيط لتفكير المتعلّم والممارسة الثقافية:

يتطلب تعليم العلوم جزءاً من مشاركة المتعلم الاجتماعية مع شخص أكثر معرفة، أو مع مصدر للمعرفة مثل: (الكتاب- المعلم- المجالات- الحاسوب- الشابكة)، فمن خلال هذه التفاعلات يكتسب المتعلمون لغة الاتصال العلمي كطريقة للرؤية والتفكير في الظواهر، وبذلك يكون المعلم مدعماً وموجهاً وأداة وسيطة ومساعدة لعمل وصلة بين المفاهيم والمعرفة الخارجية اليومية للمتعلم وبين المفاهيم العلمية، وذلك بالتركيز على النشاط للمستوي السيكلولوجي الخارجي للفصل والذي له ثلاثة ملامح، وهي:

1- أشكال التدريس الوسيطة.

2- مناقشة الخبر المتسلط والمتفاوض بالحوار.

3- المعلم والدعائم التعليمية (الأدوات التعليمية المساندة).

رابعاً: الدور المتبادل بين المفاهيم اليومية والعلمية.

صنّف فيجوتسكي مفاهيم المتعلمين إلى فئتين تعكس السياق المرتبط هما: المفاهيم اليومية (التلقائية)، والمفاهيم

العلمية (غير تلقائية) وهناك فروق بينهما:

المفاهيم اليومية (التلقائية)	المفاهيم العلمية (غير تلقائية)
تتكون من خلال التفاعلات والخبرات خارج المدرسة	تتكون من خلال التفاعلات والخبرات داخل المدرسة
تعتمد علي الظواهر المادية والخبرات اليومية في تكوينها	تعتمد علي العمليات العقلية في تكوينها
تُنمي من المحسوس للمجرد	تُنمي من المجرد للمحسوس

والمتعلّم يلائم المفاهيم اليومية داخل النظام المفاهيمي الذي يعلم في المدرسة (المفاهيم العلمية) وفي الوقت نفسه لا بد أن يفهم المفاهيم العلمية من خلال التطبيق بأمثلة محسوسة في ضوء خبراته، فالاتجاه من المحسوس للمجرد والعكس ضرورية فالحركة في الاتجاهين ضرورية للفهم.

مقارنة بين آراء علماء البنائية المعرفية وآراء علماء البنائية الثقافية المجتمعية، فيمكن النظر إلى الآراء المتباينة لعلماء البنائية في اتجاهين أساسيين، وهما:

الاتجاه الأول: آراء علماء البنائية المعرفية ويشترك من نظرية بياجيه وهو يركز على النشاط البنائي للفرد في محاولة منه لفهم العالم.

الاتجاه الثاني: آراء علماء البنائية الثقافية الاجتماعية ويشترك من نظرية فيجوتسكي وهو يركز على الأنشطة المجتمعية، كما يركز على السياق الاجتماعي والثقافي للمعرفة.

ويوضح الجدول التالي مقارنة بين هذين الاتجاهين:

وجه المقارنة	علماء البنائية المعرفية	علماء البنائية الثقافية الاجتماعية
تحديد موقع العقل	في رأس الفرد	في التفاعل الفردي والاجتماعي
التعلم	هو عملية نشطة لإعادة تنظيم المعرفة	هو عملية مشاركة الفرد بممارساته في بيئة معينة
كيفية تحقيق الهدف	عن طريق الأساس الثقافي والاجتماعي لخبرة الفرد	من خلال عمليات ثقافية واجتماعية يقوم بها أفراد متفاعلين
الاهتمام النظري	الاهتمام بعمليات الفرد النفسية	الاهتمام بالعمليات الثقافية والاجتماعية
تحليل التعلم	هو تنظيم ذاتي معرفي، فالطفل يشارك في ممارسة ثقافية	هو مشاركة الفرد مع الآخرين والطفل يبني المعرفة بنفسه
تركّز هذه التحليلات على	تصميم نماذج لإعادة تنظيم مفاهيم الفرد	مشاركة الفرد في ممارسات منظمة ثقافياً والتفاعل وجهاً لوجه
حجرة الدّراسة	يكون فيها المعلم بالمشاركة مع متعلميه ثقافة محدودة	ممارسات منظمة ثقافياً
النّظر إلى الجماعة	انعدام التجانس بين أفراد البيئة الواحدة ، والتحليلات بعيدة عن الممارسات الثقافية والاجتماعية	التجانس بين أفراد البيئة الواحدة مع الاهتمام بتحليل الاختلافات النوعية بينهم

4-2-8-6- محل العملية التعليمية التعلمية في البنائية الاجتماعية:

أ- المتعلم: تمثل الأدوات النفسية (الكتابة، الرسم، الحوار الشفهي، الرموز، والإشارات، والأفكار، والمعتقدات، واللغة) الطرائق التي يتمكن المتعلم من خلالها، رؤية الظاهرة العلمية، وتوجيه وبناء الأنشطة العلمية، والتحدث عن الظاهرة من خلال ما اكتسبه من مفاهيم يومية نتيجة للتفاعلات الاجتماعية والأنشطة النفسية، وهذه المفاهيم غير موجودة بشكل علمي في الظاهرة، والتفكير في الظاهرة، وتعد نقطة البداية تنبع من المتعلم كتحفيز داخلي تهيئة له، وتوضيح مدى تعلمه للمفهوم.

بينما تشمل الأدوات والوسائل التعليمية، المعينة على التعلم (الكتب، الحاسبات، والأجهزة، الشبكية، المواقع الالكترونية، الأقراص المضغوطة،..) والتي لها دور وسيط في تعلم المفاهيم واكتساب المعارف، فهي تثير الانتباه إلى التغير في الظاهرة العلمية، وتعد وسائطاً تُعرف بها المتغيرات الطبيعية في الظاهرة، وتمد المتعلم بالمساعدة ليفرق بين الجوانب المختلفة للظاهرة عن طريق الملاحظة.

وأن أي وظيفة في نمو ثقافة المتعلم تظهر على مستويين: الأول في الصورة الاجتماعية بين الناس على المستوى الخارجي بين المتعلم ووالديه ورفاقه والبيئة المحيطة، والثاني في الصورة النفسية داخل الفرد أي على المستوى النفسي الداخلي كعدسات للبصيرة والعمل والتحدث تجاه هذه الظواهر. وعند تعلم المفاهيم يحاول المتعلم أن يلائم المفاهيم اليومية داخل النظام المفاهيمي الذي يُعلم في المدرسة (المعارف والمفاهيم العلمية)، وفي الوقت نفسه لا بد أن يدرك المفاهيم العلمية من خلال التطبيق بأمثلة محسوسة في ضوء خبراته، فالحركة أو الانتقال من المجرد إلى المحسوس والعكس ضرورة للفهم، وكذلك التعلم من الحياة وإلى الحياة.

ب- المعلم: يقوم المعلم بدور الوسيط ويصل من المعرفة العامة الأولية إلى المعرفة العلمية، وهو يوجه المتعلم تدريجياً نحو فهم وإتقان المهمة، وبعد هذا بمثابة مفتاح لتحفيز فهم المتعلمين للمعرفة العلمية وتنمية المنطقة المركزية، ليكتسبوا مستوى من الأداء والمعرفة يعجزون أن يصلوا إليه بمفردهم، وذلك من خلال سقالات التعليم أو الدعائم التعليمية أو الأدوات التعليمية المساندة للتعليم، وهذا يشجعهم على الوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم ويحفزهم لعملية التفكير والانتباه، وتنمية مستويات عليا من الفكر، من خلال اشتراكهم في مجموعات لقراءة التفكير بصوت عال. ولاكتساب المفهوم لا بد أن يبدأ المعلم من المفهوم في حد ذاته لدى المتعلم من خلال (العلامات - اللغة -.....) ثم المفهوم للآخرين (اجتماعياً)، ثم تكوينه لدى المتعلم ذاته، والمعلم يحاول إحداث التكامل بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية، ويزود المتعلمين بالمساعدات للدخول إلى المفاهيم العلمية، ويمكن تحديد سمات المعلم في التعلم البنائي الاجتماعي في نحو:

- * المعلم أحد مصادر، وليس المصدر الرئيس له.
- * يقدم للمتعلمين خبرات تتحدى المفاهيم السابقة لديهم.
- * يشجع روح الاستفسار والتساؤل والمناقشة بين المتعلمين.
- * يطرح المعلم أسئلة تثير تفكير المتعلمين.
- * يفصل بين المعرفة واكتشافها، ويتسم بالذكاء في انتقاء أنشطة التعلم.
- * ينوع في مصادر التقويم لتناسب مع مختلف الممارسات التعليمية.

ج- المنهج الدراسي:

- ويري الباحث أن المنهج طبقاً للبنائية الاجتماعية يسير على النحو التالي:
- الأهداف التعليمية: تصاغ في صورة أغراض عامة تحدد من خلال عملية مفاوضة اجتماعية بين المعلم والمتعلمين.
- المحتوى: يجب أن يكون ذا صلة ببيئة المتعلمين وواقعهم حتى يمكن تنمية المفاهيم والمهارات المختلفة.
- أساليب التدريس: تستخدم أساليب ونماذج تعلم البنائية الاجتماعية.
- الوسائل التعليمية: تستخدم الأجهزة والمقاييس المختلفة، والكمبيوتر والانترنت.
- الأنشطة التعليمية: تصمم أنشطة فردية، بالإضافة إلى الأنشطة التعاونية والاجتماعية.
- التقويم: يتم التركيز في التقويم البنائي الاجتماعي على: الاختبارات الأدائية، اختبارات الموقف، اختبارات الكتابة، والمقابلات للوقوف على قدرة المتعلم على التحدث أو التعبير بالإشارات المختلفة، ومعالم بلوغ المنتهى أي عرض المتعلمين ما تعلموه من محتوى ومهارات أساسية في الفصل الدراسي وكيفية تطبيق ما تعلموه في واقعهم الفعلي.

الحادي عشر: الدرس الحادي عشر حول: الملكة اللغوية

ويتناول العناصر التالية:

5- الملكة اللغوية

أ/ في اللغة

ب/ في الاصطلاح

5-1- الملكة اللغوية عند العرب (ابن خلدون)

5-1-1- خصائص الملكة اللغوية عند ابن خلدون

5-1-2- منظور اللغة عند ابن خلدون

5-الملكة اللغوية:

أ/في اللغة:

يذكر ابن منظور (ت711هـ) فيما نصّه: "الليث: الملك هو الله، تعالى تقدّس، مَلِكُ المملوك له الملك، وهو مالك يوم الدين وهو مَلِكُ الخلق أي ربُّهم ومالكهم. وفي التنزيل: "مَالِكِ يَوْمَ الدِّينِ"؛ وقرأ ابن كثير ونافع وأبو عمرو وابن عامر وحمزة: "مَلِكِ يَوْمَ الدِّينِ" (1) [...] ونحو قوله: "ويقال: نفسي لا تُمالكني لأن أفعل كذا، أي لا تُطاولني، وفلان ما له مَلَاك، بالفتح، أي تماسك" (2)

ويجيء في المعجم الوسيط، أنَّ المَلَكَة: "صفة راسخة في النفس أو استعداداً عقلي خاص لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة مثل الملكة العددية والملكة اللغوية والملك يقال هو ملكة يميني وفلان حسن الملكة يحسن معاملته خدمه وحشمه" (3). تدور -إذن- معاني الملكة حول القدرة والسيطرة والتملك والتحكم ومن معانيها السجية وهي الخلق والطبيعة فالملكة هي السليقة وهي الطبع اللغوي الذي يشب الناشئ عليه فيختلط بدمه ولحمه ويكون شيئاً من مكونات الفطرية واستعداداته الطبيعية.

ب/في الاصطلاح:

يعرّف الجرجاني الملكة بقوله: "صفة راسخة في النفس" (4). ثم بعد ذلك يشرح نصّه بقوله: "وتحقيقه أنّه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمّى حالة ما دامت سريعة الزوال، فإذا تكرّرت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة" (5). وبعبارة أخرى، فالملكة لا تحصل بالفعل الواحد، وإنّما تحصل بعد تكرار الفعل مرات عديدة. فما يحصل في النفس بسبب فعل ما، يسمى كيفية نفسانية. فإذا تكرر الفعل، لكن ما زالت الهيئة الحاصلة سريعة الزوال لعدم رسوخها، سميت هذه الهيئة حالة. ثمّ إذا وقع التكرار الكثير، حتى رسخت الهيئة في النفس، وصارت بطيئة الزوال، سميت حينئذٍ ملكة.

1 - يُنظر: ابن منظور، لسان العرب، طبعة جديدة ومنقحة ومذيّلة، دار المعارف، القاهرة، د.ت، مادة: (ملك)، ص 4266.

2 - نفسه، ص 4268.

3 - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، 2004م، ص 886.

4 - الجرجاني، السيّد الشريف، معجم التعريفات، تحقيق محمد الصديق المنشاوي، دار الفضية، القاهرة، د.ت، ص 193.

5 - نفسه، الصفحة نفسها.

ولعلّ ما تجدر الإشارة إليه بخصوص هذا المصطلح، في "العلاقة بين مصطلح (الملكة) المعرّب والمصطلحات التي كانت تؤدي وظيفته، واستمرت بعد انتشاره، مثل (الطبيعة) و(الغريزة) و (السليقة) و (السجية)، وغير ذلك [...] أنّ المصطلح المعرّب (الملكة) لم تستخدمه المعاجم العربية التراثية (من العين إلى التاج)، واتّجهت إلى تلك المصطلحات العربية غير المعربة لتؤدي الوظيفة نفسها، حيث انتشر المصطلح المعرب (الملكة) خارج هذه المعاجم" (1)

5-1-1- الملكة اللغوية عند العرب (ابن خلدون):

5-1-1- خصائص الملكة اللغوية عند ابن خلدون:

تتميز الملكة اللغوية عند ابن خلدون بأنها:

أ/ **اللغة ملكة صناعية:** شأنها في ذلك شأن الملكات ويقول: "إن الصانع الذي يحاول ملكة الكلام في النظم والنثر إنما يحاولها في) الألفاظ " يُنظر: ويجب توفر الموهبة والوعي ولو أخذ ذلك في اعتباره لاهتم بالمعاني والمشاعر ويؤكد هذا الفهم بتجسيد الموضوع في صورة حسية، صورة الأواني) التي يختلف الماء فهي ذهب أو فضة أو صف أو زجاج أو خزف والماء واحد لكن هذا التمثيل في الحقيقة لا يشهد له، لأن الماء قد يكون أجاجا وقد يكون عذبا وقد يكون كدرا، فكما أن الأواني تختلف كذلك كما يختلف الماء، وكذا الألفاظ وفيما يخص عملي الاكتساب" فيشير إلى أن ما يشرح ملكة الصناعة في نفس الإنسان هو الاستعداد الجلي والممارسة والاستعمال (7) للجزئيات وتعتبر ملكة اللسان هي بمنزلة صناعة وانظر من تقدم شيء من العجمي فالأعجمي الذي سبقت له اللغة الفارسية لا يستولي على ملكة اللسان العربي، ولا يزال قاصرا فيه ولو تعلمه وعلمه، وكذا البربري ولرومي والإفنجي ... حتى إن طالب العلم من أهل هذه الألسن إذا طلبه بين أهل اللسان العربي ومن كتبهم جاء مقصرا في معارفه عن الغاية والتحصيل، وما أوتي من قبل اللسان، وقد تقدّم لك من قبل أن اللسان اللغات شبيهة بالصنائع، وقد تقم لك أن الصنائع و ملكاته لا تزدحم و أن منة سبقت له إيجاده في صناعة فقل أن يجيد أخرى أو يستولي فيها على الغاية.

ب/ **اللغة ملكة فطرية:**

إنّ قبول الملكات وحصولها للطبائع التي على الفترة الأولى أي أسهل وأيسر وإذا تقدمتها ملكة أخرى كانت منازعة لها في المدة القابلة، وعائق على سرعة لقبول، فوقع المنافاة وتعذر التمام في الملكة وقد ضرب لنا ابن خلدون أمثلة من الأشعار الجيدة التي يجب أن نحفظها مثل: شعر الشريف الرازي وسهل بن هارون، ورسائل المقفع، وغيرهم فهو ير أن حفظ أشعار هؤلاء وأمثلهم أفضل بكثير من حفظ أشعار اقل رتبة في الجودة كمثال شعر المتأخرين: كالعماد الأصفهاني، ومن شاه، إذا جودت المحفوظ والمسموع تقابلها نتيجة وهي جودة الملكة الحاصلة: "لأن الطبع

¹ - الشرقاوي، السيد، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، ط01، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002م، ص75.

إنما ينسج على منوالها وتنمو قوى الملكة لتغذيتها" نفهم من كلام ابن خلدون أنه لابد من حفظ كلام العرب وأشعارهم والتمرن على حفظها وسيلة ومهمة لاكتساب هذه الملكة، وهو يشير إلى كتاب سيبويه الذي لا يخلو من كلام العرب، لأن هذا الكتاب يفيد لمن يروم تحصيل هذه الملكة لما فيه من الشواهد، فسيبويه كثير ما يستعمل عبارات تدل على استشهاده ويرى الفارابي أن لإنسان معد فطريا لمعارف معينة فيقول: "مفترون على صور وخلق في أيام محدودة، وتكون أيام على كيفية و أنسجة محدودة، و أمزجة وتكون أنفسهم معدة ومسدة نحو معارف وتصورات وتخيلات بمقادير محدودة." وعلى مقدار جودة المحفوظ أو المسموع تكون جودة الاستعمال، ثم إجادة الملكة من بعدها فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام. ترتقي الملكة لان الطبعة إنما نسج على منواله و "هو عبد الرحمان بن محمد بن محمد بن الحسن بن جابر بن محمد بن ابراهيم بن خالد، ولد في بن عثمان بن هانئ بن الخطاب بن كريب بن معد يكرب بن الحارث بن وائل بن حجر" (1)

5-1-2- منظور اللغة عند ابن خلدون:

لابن خلدون نظرةٌ للغةٍ خصَّ لها تعريفاً في كتابه "المقدمة" في فصل تحت عنوان "في علوم اللسان العربي"، فكان التعريف كالآتي: "اعلم أنّ اللغة في المعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانی ناشئ عن القصد لإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كلّ أمة بحسب اصطلاحاتها" (2)؛ فالملكة فطرية لدى الإنسان على نحو يجعل البعد اللغوي خاصية إنسانية. إنّ اللغة الإنسانية في نظر "ابن خلدون" ملكة مكتسبة، واعتبار اللغة ملكة يربطها بالقدرات.

1 - يُنظر: حسين عاصي، أعلام مؤرخي العرب والإسلام - ابن خلدون مؤرخا -، دار الكتب العلمية، (ط 1، بيروت، 1991، ص 7. وُلد ابن خلدون في تونس في غرة رمضان سنة 732 هـ الموافق ل 27 من مايو سنة 1332م، اكتسب كنيته أبا زيد مناسم ابنه الأكبر على ما جرت عادة العرب في الكنية، و لُقّب بوليّ الدين بعد تولّيه وظيفة القضاء فيمصر، و قد اشتهر "بابن خلدون" نسبة إلى جده التاسع خالد بن عثمان، و هو أوّل من دخل من هذه الأسرة بلاد الأندلس مع الفاتحين العرب، و اشتهر فيما بعد باسم خلدون وفقا للطريقة التي جرى عليها حينئذ أهل الأندلس، وكذلك أهل المغرب، إذ كانوا يضيفون إلى الأعلام واوا و نونا للدلالة على تعظيمهم لأصحابها (خالد=خلدون)، و قد اشتهرت فروع هذه الأسرة في الأندلس والمغرب باسم "بني خلدون"، و مع أنّ كثيرين من أفراد هذه الأسرة كانت تصحب أسماءهم بكلمة "ابن خلدون"، فقد استقرّ الاصطلاح فيما بعد، على أنّ هذه الكلمة إذا أطلقت لا تنصرف إلّا لعبد الرحمان مؤلف كتاب العبر. "توفي "ابن خلدون" في مصر يوم 26 رمضان 808 هـ الموافق ل: 17 مارس 1406م، ودفن في مقابر الصوفية عند باب النصر شمال القاهرة، وقبره غير معروف، وعلى الرغم من هذا يبقى على التجديد لإثراء الفكر الإنساني "ابن خلدون" إلى اليوم شاهداً على عظمة الفكر الإسلامي المتميّز بالدقّة والجديّة العلمية والقدرة على التجديد لإثراء الفكر الإنسان"، يُنظر: شمس الدين محمد بن عبد الرحمان السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، ج 4، دار الجيل، (ط)، (بيروت، 1992، ص 146.

2 - يُنظر: ابن خلدون، عبد الرحمان، المقدمة، تح: عبد الله محمد درويش، ج 2، دار يعرب، ط، دمشق، 2004، ص 367.

5-1-3-تعلم اللغة عند ابن خلدون:

لم يتعد ابن خلدون عن الجانب الفطري للغة ولم ينكره عند حديثه عن الملكة اللغوية "اللسانية" حيث يؤكد هذا قائلاً: "ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكة وأحسن استعداداً لحصولها. فإذا تلونت النفس بالملكة الأخرى وخرجت عن الفطرة ضعف فيها الاستعداد باللون الحاصل من الملكة، فكان قبولها للملكة الأخرى أضعف" (1) ابن خلدون هنا شرح كيف أن قبول الفرد المتمكن من لغة معينة الملكة سهل عليه، بينما يصعب عليه أمر قبول ملكة أخرى، وفي قوله هذا إشارة إلى مسألتين مهمتين هما:

- 1- خروج النفس عن الملكة المفطورة عليها إلى ملكة أخرى سيؤدي إلى ضعف النفس وقلة استعدادها أمام إكتساب الملكة الأخرى كقدرة وقوة يولدها الطفل، والتي تحدث عنها "تشومسكي" بعد ابن خلدون بعدة قرون الذي قال بها بكل وضوح "ثم إن هذه النفس الانسانية غائبة عن الأعيان وأثارها ظاهرة في البدن فكأنه وجميع أجزائه مجتمعة ومتفرقة آلات للنفس ولقواها، أما الفاعلية "فالبطش باليد والمشي بالرجل والكلام باللسان" (2)
- 2- إقراره لمسألة التدخلات اللغوية أو الاحتكاكات اللغوية الناتجة عن تداخل اللغات وتعددتها، وبالتالي تداخل الملكات اللغوية ومدى إنحياز الناطق للغة ألقوى التي أسست لقوتها من خلال مزاحمتها للغة الأولى مستغلة لغرضها هذا ظروفاً اجتماعية واقتصادية وسياسية ودينية ملائمة، نحو اللغة العربية التي انتشرت في العالم تحت لواء الدين الإسلامي والملك "الخلافة الإسلامية".

إنّ اللغة في نظر "ابن خلدون" ملكة لسانية، وكلامه هذا يجعل اللغة فعلاً لسانياً ناشئاً وذلك لوعيه بأنّها قابلة للتعلّم والاكتساب، وتصير مع الوقت والمران ملكة متقرّرة (3)

يرى ابن خلدون أنّ اللغات جميعها ملكات شبيهة بالصناعة، أيّ أنّ اللغة تُتعلّم كما تُتعلّم صناعة ما، والملكة عنده هي مهارة ثابتة تكتسب عن طريق التعلّم، سواء تعلّق الأمر باللغة أو بغيرها من الصنائع. وقد عرّفها بأنها صفة راسخة يكتسبها الإنسان عن طريق التعلّم، وتحدّث هذه الملكة عن طريق التكرار والممارسة؛ قال ابن خلدون بشرح معنى الملكة: «والمملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأنّ الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أيّ صفة راسخة.

1 - يُنظر: ابن خلدون، عبد الرحمان، المقدّمة، ط01، دار جميل، بيروت-لبنان، 1998م، ص 621.

2 - نفسه، ص 168.

3- ينظر: مسعودة خلاف شكور، اسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة (مقال)، المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 10، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، 2013، ص 19.

وكانت مملكة اللغة العربية تُكتسب طبيعياً بالسماع حين كان المتكلم ينشأ في وسط لغوي كله عربية فصحي، فلا يحتاج إلى أن يتعلمها على يد مُعلِّم، وبهذا فُسِّرَ القول الشائع بأنَّ اللغة العربية طُبِعَ في العرب. لكن هذه المملكة فسدت بسبب اختلاط العرب بالعجم، لذلك لم يُعَدَّ السماع وسيلة كافية لتعلُّم اللغة الفصحى.

فما طرق اكتساب اللغة العربية؟

أ. كثرة الحفظ وجودة المحفوظ:

طريقة اكتساب العربية عند ابن خلدون هي: حفظ كلام العرب القديم، وجعل القرآن الكريم والحديث الشريف من أوَّل ما ينبغي أن يحفظ ابتغاء هذه المملكة، ثم يأتي بعد ذلك كلام السلف عامة، ثم كلام فحول العرب. هكذا، فابن خلدون يرى أنَّ حفظ كلام العرب الفصيح طريقة فعالة في اكتساب مملكة اللغة العربية، ذلك أنَّ من حفظ كلام العرب الفصيح كَمَنَ عاش بينهم، فسمع منهم، والمملكة التي تنشأ عن حفظ الكلام الفصيح هي نفسها التي تنشأ عن سماع الكلام الفصيح، فإذا كانت وسيلة السماع الطبيعية غير متاحة في الوسط اللغوي بعد فساد اللسان العربي بالعُجمة؛ فإنَّ ابن خلدون يحثُّ على خَلْقِ سماع اصطناعي.

ولنوعية المحفوظ وكميَّته أثرٌ في امتلاك اللغة، إذ كلما كان المحفوظ جيِّداً كثيراً كانت المملكة أجود. وتبَّه ابن خلدون مرة أخرى إلى أنَّ على قدر المحفوظ كمًّا وكيفًا تأتي المملكة، وبين الفرق بين مملكة من يحفظ أشعار العرب والإسلاميين المتقدمين وبين من يحفظ أشعار المتأخرين منهم. وقد اعترف ابن خلدون نفسه بأنه كان يجد صعوبة في نظم الشعر، بسبب كثرة محفظه من الأشعار العلمية في النحو والفقه والمنطق.

إنَّ الحفظ في التراث الثقافي التربوي العربي مسألة ضرورية؛ لِمَا لها من فوائد في تعلُّم اللسان العربي، وفي تعلم الأخلاق والشيم العربية.

ب. الفهم:

إنَّ الحفظ وحده لا يكفي لامتلاك اللغة العربية، بل لا بُدَّ من أمرٍ مهم؛ هو الفهم إذ الفهم هو الذي يُمكن الحافظ من استثمار محفظه؛ إذ لا يُمكن أن يتصرَّف المتكلم في محفظه إذا لم يفهمه. إنَّ الفهم أساس بالنسبة لابن خلدون في حصول المملكة اللغوية، وقد تحدَّث - ابن خلدون - عن أهميته، ورأى أنَّ القصور اللغوي عند أهل المغرب وإفريقيا ناتج عن اقتصارهم على حفظ القرآن الكريم دون سواه من كلام العرب الفصيح.

ج. الاستعمال:

هناك أمرٌ ثالث لا بُدَّ منه لاكتساب ملكة اللغة العربية الفصحى، وهو الاستعمال؛ ومعناه أن يستخدم المتعلّم ما حفظ وفهم في أساليبه، ومن طبيعة الحال ليس المقصود هنا أن يستظهر ما حفظ، بل أن ينسج كلامًا على منوال ما حفظ وما فهم.

إنّ الحفظ والفهم غير كافيين لحصول الملكة اللغوية، فالمتعلم الذي لا يستعمل ما حفظ وفهم لا يملك ملكة اللغة العربية الفصحى، وعلى هذا فملكّة اللغة العربية لا تحصل إلا بهذه الأمور الثلاثة مجتمعة ويبقى الاستعمال أهم هذه الأمور.

واضحٌ إذن أن ابن خلدون يدعو إلى استعمال اللغة؛ كيّ يكتسب التكلم الملكة اللغوية، وقد ربط الاستعمال بطرق التعليم، وهنا حتّى على أن يسمح التعليم للمتعلمين بالحديث والمناظرة؛ أيّ أنه يرفض طريقة التلقين والتحفيظ التي تُبقي المتعلم ساكنًا طول حياته التعليمية.

هذه أفكار تربوية حضارية يحق للمرء اليوم أن يعتز بها، وأُحْسِبُ أنّها جديرة بالأخذ بها في تدريس اللغة العربية، وإعداد البرامج التعليمية في عصرنا؛ إنّها أفكار ثمينّة أخالها قادرة على المساهمة في النهوض باللغة العربية في المدارس والجامعات.

يقول ابن خلدون (ت808هـ): "والمملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ثم تكرر فتكون حالا معنى الحال أنّها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة". ثمّ يذكر في موضعٍ آخر: "اعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة حسب مصطلحاتها" (1).

إنّ اللّغة الإنسانيّة، في نظر "ابن خلدون" إذن، ملكة مُكتسبة، واعتبار اللغة ملكة يربطها بالمقدّرات الفطرية لدى الإنسان على نحو يجعل البعد اللغوي خاصة إنسانية.

ويقول أيضًا: "ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول المملكات وأحسن استعدادًا لحصولها. فإذا تلوّنت النفس بالملكة الأخرى خرجت على الفطرة، وضعف فيها الاستعداد باللون الحاصل في هذه الملكة، فكان قبولها للملكة

¹ -عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دراسة أحمد الزعبي، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، د.ط، د.ت، ص 632.

الأخرى أضعف"⁽¹⁾؛ وقد ركّز ابن خلدون على مسألتين مهمّتين الممارسة والتكرار خلال عملية الاكتساب فيقول: "وإنما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتیاد والتكرّر بكلام العرب"⁽²⁾.

ولا يختلف الشريف الجرجاني (ت816هـ) مع ابن خلدون فيشير فيما نصّه: "الملكة صفة راسخة في النفس وتحقيقه أنه يحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية وتسمى حالة مادامت سريعة الزوال فإذا تكررت ومارست النفس لها حتى تترسخ تلك الكيفية فيها صارت بطيئة الزوال فتصير ملكة وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقاً"⁽³⁾

الثاني عشر: الدرس الثاني عشر حول الملكة اللغوية عند اللسانيين الغرب

ويتطرق إلى العناصر التالية:

5-2-الملكة اللغوية عند اللسانيين الغرب

5-2-1-عند فرديناد دو سوسير

5-2-2-عند نوام تشومسكي

5-3-الملكة اللغوية عند التّعليميين والتّربويين

5-2-الملكة اللغوية عند اللسانيين الغرب:

5-2-1-عند فرديناد دو سوسير: (Ferdinand De Saussure)

في الفصل الثالث الذي عقده سوسير في مؤلفه (محاضرات في اللسانيات العامة) لتعريف (اللّسان) وبيان هدف اللّسانيات، يُشير إلى الملكة عندما أراد أن يفرّق بين (اللّغة) و(اللّسان)، إذ يذكر: ولكن ما اللّسان؟ ينبغي أن نميز بينه وبين اللغة؛ فاللسان جزءٌ محدّد من اللغة، مع أنه جزءٌ جوهري -لا شك-(اللّسان) نتاجٌ اجتماعي (لملكة اللغة) ومجموعة من التقاليد الضرورية التي يتبناها مجتمع ما ليساعد أفرادها على ممارسة هذه (الملكة).

¹ - نفسه، ص 109.

² - نفسه، 110.

³ - الجرجاني، السيّد الشريف، معجم التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، د.ط، 1985م، ص 147.

كما يذكر سوسير ما نصّه: "يوجد لدى كل فرد ملكة يُمكن أن نطلق عليها اسم ملكة الكلام المقطع...وتقوم هذه الملكة على أعضاء ثم على ما يُمكن أن نحصل عليه من عملها" ⁽¹⁾. فهو يشترط في مواصفات هذه الملكة سلامة تأديتها أثناء النطق بها، لكنّها في نظره تبقى ناقصة إذا كانت مقتصرة على الفرد وحده دون الجماعة، إذ يحدث التكامل بممارسة اللّغة واستعمالها في محيط ما تواضع عليه العرف الاجتماعي، كون اللغة ظاهرة اجتماعية لأنّها "...في الآن نفسه نتاج اجتماعي لملكة الكلام ومجموعة من المواصفات يتبناها الكيان الاجتماعي ليتمكن الأفراد من ممارسة هذه الملكة" ⁽²⁾.

وعليه تبدو اللّغة (le langage) في نظر سوسير: "ملكة (Une aptitude) موجودة لدى كافة البشر لغرض التواصل بواسطة الألسنة (les langues)" ⁽³⁾، وهي فطريّة واستعداد بيولوجي. وأما اللّسان (la langue) فهو نظام من العلامات (Un système de signes) الذي يستعمل من قبل جماعة بشريّة ما، يتواضعون عليه، وهو نتاج اجتماعي لملكة اللّغة، أو هو مجموعة القواعد الموجودة في أذهان الأفراد على شكل معجم مشترك، وهو خارج عن إرادة الأفراد، فالعربيّة، والفرنسيّة، والانجليزيّة، والروسيّة..، تعدّ بهذا المفهوم ألسنة. وهو ذو خصوصيّة اجتماعيّة، ويعبّر عنه سوسير بالصيغة التّاليّة: "1 + 1 + 1 + 1 = 1 (نموذج جماعي)" ⁽⁴⁾.

5-2-2- عند نواوم تشومسكي: (N. Chomsky)

هو أفرام نعيم تشومسكي، من مدينة فيلادلفيا في الولايات المتحدة الأمريكيّة، درس وتخرج من جامعة بنسلفانيا عام 1949م، وهو أستاذ جامعي في اللغويات، حيث التحق بعمله كمدرس في معهد مساتشوستس للتكنولوجيا عام 1955م، وهو صاحب نظرية النحو التوليدي وهي أهم عمل أو نظرية في مجال اللغويات النظرية في القرن الماضي، وقد ساهم تشومسكي في إشعال الثورة الإدراكية في علم النفس، وكان ذلك عند أعاد النظر في السلوك الفعلي للعالم الفلسفي بورهوس فردريك سكر.

وقد أسهم تشومسكي في حياته العلمية بإضافات كبيرة وخالدة في كثير من العلوم، وأهمها اللسانيات التي بدأها بعد أن حصل على الدكتوراه في اللغويات عام 1955م، وقد أصبحت لسانيات تشومسكي المتمثلة بكتابه "البنية المنطقية للنظرية اللسانية" تضاهي اللسانيات البنيوية، فقد مهّدت للنحو التحويلي، وقد أسهم بشكل كبير في مجال

¹ - يُنظر: المهيري، عبد القادر والشاوش محمد وآخرون، أهم المدارس اللسانية، نقلا عن دي سوسير، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1986م، ص 26

² - يُنظر: نفسه، الصفحة نفسها.

³ - voir : MOUNIN Georges, dictionnaire de la linguistique, Quadriga/P.U. F, 2000, p 196.

⁴ - SAUSSURE Ferdinand de, cours de linguistique générale, édition TALANTIKIT, Bejaïa, 2002, p 27.

اللسانيات في فرضيته التي قال فيها: إنَّ نموذج معرفة اللغة باستخدام النُّحو الشكلي تُحسب لإنتاج اللغة وإبداعها، النحو الشكلي برأيه قادر على شرح قدرة السامع على شرح وتفسير عدد كبير من الجمل ولو كانت هذه الجمل مترابطة كرواية، وهذا بالقليل من قواعد اللغة، وبالقليل من المصطلحات فقط، وقد استطاع تشومسكي أن يبيّن نظريته الحديثة وهي نظرية النحو التوليدي على ما بدأه العلماء قبله. ولكنَّ تشومسكي لم يقف عند هذا الحدّ، بل طوّر نظريته هذه لأنّه كان متفقاً مع فكرة اللغة المكتسبة، أي أنّ الأطفال يتعلمون اللغة من حولهم، وهذا من باب التعليم المكتسب، أو التعليم بالتقليد الأعمى، واعتقد تشومسكي أنّ سماع اللغة المتكلم بها يساعد على زيادة القدرة اللغوية عن الأطفال منذ ولادتهم، وهذا الكلام يعني أنّ الطفل يلدُّ وهو يملك قدرة لغوية بسيطة، ويملك مبادئ لغوية عامة، ويقوم بتطويرها عند سماعه اللغة التي يتكلم بها الأشخاص حوله.

بنى تشومسكي نظريته على (الملكة) رداً على توجه السلوكية في دراسة الظواهر الإنسانية، وبخاصة اللغة، "ومهما يكن من أمر [...] لتناول تشومسكي (الملكة اللغوية) فإن فكر تشومسكي اللغوي خصوصاً، وفكر المدرسة التحويلية التوليدية عموماً، جعل (الملكة اللغوية) في مركز الدرس اللغوي". ولا يبتعد مفهوم الملكة اللغوية عند رائد التحويلية التوليدية عمّا سمّاه، الكفاية اللُّغويّة (la compétence linguistique)، وقصّد منها " المعارف أو القواعد الضمنيّة التي يملكها المتكلّم عن لُغته" ⁽¹⁾، وثمّ كنه هذه الكفاية من إنتاج عددٍ لا محدود من الجمل، كما يستطيع فهم العديد من الجمل التي لم يسمع بها من قبل؛ وتُطلق أيضاً على: "مختلف أشكال الأداء التي تمثّل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، إنّها بعبارة أخرى مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية والنفسحركية، والوجدانية" ⁽²⁾؛ أمّا المفهوم الثّاني الذي ارتبط به، وهو، الأداء اللُّغويّ (la performance linguistique)، ويعني "التّحقيق الفعليّ للكفاية اللُّغويّة أثناء الأحداث الكلاميّة" ⁽³⁾.

فقد تعددت مسميات الكفاية اللغوية، وتتفق جميعها في المضمون والمعنى، فمن مسمياتها: الكفاءة في اللغة، والخصوبة اللغوية، والقدرة اللغوية العليا، والتمايز بين القدرات، والقوة في اللغة. أمّا بالنسبة لمفهوم الكفاءة اللُّغوية فيقصد به "القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة، والسليقة أو الملكة التي تجعل للفرد من الحس اللغوي ما يميز به بين أشكال الفهم والإفهام، وتعني الكفاءة اللغوية تزويد الطلاب بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها والنظام الذي

¹ - ibid. 253. MOUNIN, dictionnaire de la linguistique, P 75.

² - يُنظر: السيد علي، محمد، موسوعة المصطلحات التربوية، ط 01، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2011م، ص 38.

³ - MOUNIN, op.cit., p253.

يحكم ظواهرها". ويقصد بالكفاءة اللغوية "إجادة الطالب للمهارات اللغوية على مستوى عال" ويشير أحمد حنورة إلى أن الكفاءة في اللغة "لا تعني الوقوف عند الإلمام بالمعلومات اللغوية من رفع فاعل وأركان التشبيه ومعرفة لقاعدة الهمز متوسطة أو متطرفة، بل تتجاوز ذلك إلى الدرجة التي تصل بالمتعلم إلى الاستعمال الصحيح والحسن لهذه اللغة"

ويشير محمود الناقة إلى أن الكفاءة اللغوية هي "المهارات الرئيسية التي ينبغي أن يمتلكها الفرد، ويمارسها، وتظهر من خلال سلوكه في المواقف المتصلة بمهمته، وأنها تمثل المستوى (، الأمثل أو الأعلى للأداء)؛ ويرى نورسترا ند (Norstrand) أن الكفاءة اللغوية هي "الاتصال اللغوي الفعال الذي يشمل تحويل الرسائل اللفظية إلى علاقات إبداعية تعتمد على الاستنباط الجاد حتى يصبح الاتصال عادة جيدة"، كما يقصد بها "معرفة ثقافة اللغة والتوقع الاجتماعي لما يصدر من". "متحدث اللغة الأصلية وتشير الكفاءة اللغوية إلى أنها "قدرة اتصالية شفوية وكتابية حول الموضوعات المعرفية الشائعة، كما تشير إلى طلاقة التحصيل، وإنجاز مشروع في الوقت المحدد" (ويقصد بها ألكسندر فون همبودت (Alexander Von Humboldt) "جزء من الأداة الذهنية الموجودة في ذهن الإنسان والتي يستخدمها لإنتاج وفهم اللغة"، ويرى عالم اللغة الأشهر تشومسكي الكفاءة اللغوية على أنها "المعرفة اللاشعورية باللغة وهي معرفة، عقلية محضة يميزونها من الأداء"⁽¹⁾.

5-3- الملكة اللغوية عند التّعليميين والتّربويين:

تمهيد:

انحصر مفهوم الملكة عند التّعليميين (les didacticiens) فيما عبروا عنه بالمهارة اللغوية، وهي من أهمّ مرتكزات تعلّم اللّغات وتعليمها، فلا مندوحة لأيّ متعلّم للغات عن المهارات اللغوية الأربع. وقد جعلوها مرتبة متسلسلة، ليس على أساس الأهمية، ولكن مراعاة للتدرج في تعلّم اللغة وتعليمها. ومثل غيره من المواقف الاتصالية المختلفة يتكون الاتصال اللغوي من عدة عناصر هي: المرسل، والمتلقي، والرسالة، والوسيلة. ولكل عنصر من هذه العناصر دور مهم في عملية الاتصال اللغوي؛ فالمرسل يقوم بتركيب الرسالة التي يرغب في بثها في ضوء خبراته اللغوية، أما المتلقي فيقوم باستقبال الرسالة وتفكيك رموزها، وتفسيرها في ضوء خبراته اللغوية، والرسالة التي تصدر عن المرسل فإنما أن تكون شفوية؛ أي من خلال موجات صوتية، وهنا يكون المرسل متكلمًا ويصير المتلقي مستمعًا، وإنما أن تكون الرسالة مكتوبة؛ وهنا يكون المرسل كاتبًا ويصير المتلقي قارئًا.

¹ - يُنظر: بليغ، حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربيّة أطر نظرية وتطبيقات عملية، ط01، المناهج للنشر، الأردن، 2011م، ص65 و66.

والمهارات الاتصالية الرئيسة (الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، وهي قدرة الفرد على تكييف القواعد اللغوية، واستخدامها من أجل أداء وظائف اتصالية معينة بطرائق مناسبة لمواقف معينة).

وهذه المهارات ليست منفصلة عن بعضها، وإنما هناك علاقات وثيقة تربطها بشكل يجعلها تتداخل وتتكامّل في استخدام اللغة استخداماً طبيعياً. ويجب أن تتضمن كل مهمة من مهمات اللغة في قاعة الدرس أكثر من مهارة لغوية واحدة كما هي الحال في واقع الحياة الحقيقية.

وللمهارات اللغوية موقع أساسي عند الحديث عن برامج تعليم اللغات؛ فهي همزة الوصل بين منطلقات البرنامج وأساسه الفلسفية، والمواد التعليمية التي تجسّد هذه المنطلقات وتلك الفلسفة إلى شيء محسوس. وقد أثبتت التجارب أن التدريب على عناصر اللغة لا يؤدي بالضرورة إلى التدريب على المهارات اللغوية؛ فالتدريب على تمييز رموز الكتابة، والتأليف النحوي، والألفاظ لا يؤدي بالضرورة إلى القدرة على التعبير الكتابي، أو الفهم الصحيح للمادة المقروءة. والتدريب على تمييز العناصر الصوتية والنحوية والمعجمية لا يؤدي بالضرورة إلى فهم المسموع. ومع أن التدريب على العناصر اللغوية له أهميته في تمكين الدارس منها، ومساعدته على الاستفادة منها سواء في الفهم أم التعبير، إلا أنها غير كافية لتمكين الدارس من المهارات اللغوية؛ فالمهارة تحتاج إلى تدريب خاص بها، وإذا أردنا أن يفهم الدارس ما يسمع فلا بد من إتاحة الفرصة له ليتدرب على الاستماع إلى النصوص اللغوية، وإذا أردنا أن يعبر شفويا فلا بد من إفساح المجال له ليتدرب على الكلام في ظروف مختلفة، وهكذا مع القراءة والكتابة.

الثالث عشر: الدرس الثالث عشر حول المهارات اللغوية وعلاقتها بالتعلّم (مهارات الاستماع والتحدّث)

ويتطرق إلى العناصر التالية:

6-المهارات اللغوية

أ/المهارة في اللغة

ب/في الاصطلاح

6-1-مهارة الاستماع

6-1-1-الاستماع في اللغة

6-1-2-تعريفها في الاصطلاح

6-1-3-عناصرها

6-1-4-أنواعها

6-1-5-أهداف مهارة الاستماع وغاياتها

6-1-6-معوقات مهارة الاستماع

6-1-7-تنمية مهارة الاستماع

6-2-مهارة الكلام/التحدث

6-2-1-مجالاته

6-2-2-أهداف تعليم مهارة التحدث

6-2-3-تنمية مهارة التحدث

6-المهارات اللغوية:

أ/المهارة في اللغة:

وتذكر لنا المعجمات في مادة (مهر)، جملةً من المعاني، نحو: "المهر: الصّدّاق، والجمعُ مُهور؛ وقد مَهَرَ المرأةَ يَمْهَرُها ويمَهَرُها مَهْرًا ومَهَرَهَا. وفي حديثِ أمِّ حبيبة: وأمَهَرَهَا النَّجَاشِي من عنده؛ ساق لها مَهَرَهَا [...] المَلَّاحُ، والمَاهِرُ: السَّابِحُ. ويقالُ: مَهَرْتُ بهذا الأمرَ أَمَهَرُ به مهارةً، أي صِرْتُ به حاذِقًا. قال ابنُ سيده.: وقد مَهَرَ الشيءَ وفيه وبه يَمْهَرُ مَهْرًا ومُهِورًا ومَهارةً ومِهارةً" (1)

ب/في الاصطلاح:

المهارة تعني القيام بعمل معين بدقة وسهولة وسرعة فهي تعني الإتقان في الأداء والاقتصاد في الوقت والجهد وهي أنواع منها: المهارات العقلية كالملاحظة والوصف، والتفسير، والتمييز والتصنيف، والاستنتاج. المهارات الحركية كالكتابة، والسباحة، وقيادة السيارات، والطباعة. وتعد المهارات من مكونات المجال النفسحركي.

تعرف المهارات اللغوية الأربع (أو مهارات تعلم اللغة الأربع) على أنها مجموعة من أربع قدرات تسمح للفرد بفهم وإنتاج لغة منطوقة من أجل التواصل الشخصي الفعال. وهذه المهارات هي الاستماع Listening والتحدث

Speaking والقراءة Reading والكتابة Writing .

وفي سياق الحديث عن اكتساب اللغة الأولى (اللغة الأم)، فإنه يتم اكتساب المهارات الأربع في الغالب بترتيب الاستماع أولاً، ثم التحدث، ثم القراءة وأخيراً الكتابة. ولهذا السبب، غالباً ما تعرف هذه القدرات بمهارات LSRW

¹ - ابن منظور، لسان العرب، طبعة جديدة ومحققة ومشكولة شكلاً كاملاً ومذيلة بفهارس مفصلة، دار المعارف، القاهرة، د.ت، مادة (مهر)، ص 4286 و4287.

وتُعرف في علم النفس بأنّها: "السّعة والدّقة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول، وقد يكون هذا العمل بسيطاً أو مركباً" (1)

وهي أيضاً: "السهولة والسرعة والدّقة في أداء العمل مع القدرة على تكيف الأداء للظروف المتغيرة، في حين تعرّف في مجال المناهج بأنّها قدرة المتعلّم على استخدام المبادئ والقواعد والإجراءات والنظريات ابتداءً من استخدامها في التطبيق المباشر وحتى استخدامها في عمليات التقويم" (2)

وأيضاً: "ما تميّز من خلال استعدادات وراثية والكفاءات الحركية تعني خصوصاً المعرفة الفعلية" (3).

6-1- مهارة الاستماع: (listening skill)

6-1-1- الاستماع في اللغة:

تنطوي مادة (سمع) على مشتقات مختلفة المعاني، يُمكن لنا أن نختصرها في النحو التالي:

"سمع: السَّمْع: حسّ الأذن، وفي التنزيل: ﴿...وَأَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾ (ق:37) وقال ثعلب: معناه: خلاله فلم يشتغل بغيره، وقد سَمِعَهُ سَمْعًا وَسَمِعًا وَسَمَاعَةً وَسَمَاعِيَةً، قال اللحياني: وقال بعضهم: السَّمْع المصدر والسَّمْع: الاسم والسَّمْع أيضاً: الأذن، والجمع: أَسْمَاع... وتسمع إليه: أصغى. كما وردت كلمة (سمع) في مواضع كثيرة من القرآن الكريم. قال تعالى: ﴿وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ﴾ (البقرة:257)

قال تعالى: ﴿قُلْ أَجِبْ إِلَىٰ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا﴾ (الجن: 01)

وقال تعالى: ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾ (المجادلة: 01). كما جاء السَّمْع سابقاً على البصر في قوله تعالى: ﴿قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾ (الملك: 23) (4)

ولنا أن نلاحظ الفرق بين المفردات: سمع، استمع، أنصت.

فإذا قلنا "سمع": قصدنا بذلك كل ما يصل إلى السَّمْع أراد الإنسان أم لم يُرد. أما قولنا "استمع" فالمقصود به تعمد الإنسان سماع شيء معيّن. وقولنا "أنصت" أي ركّز وأصغى اهتماماً بالشئ وعناية به. (5)

1- يُنظر: ربيع، محمد، التدريس المصغّر، دار البازوي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2008م، ص 185.

2- السيد علي، محمد، موسوعة المصطلحات التربوية، ط01، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2011م، ص38.

3- بوكرة، فاطمة، الكفاءة المفاهيم والنظريات، دار هوم للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008م، 130

4- متولي، نعمان عبد السميع، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان، القاهرة، 2012م، ص153.

5- نفسه، ص153 و154.

6-1-2- تعريفها في الاصطلاح:

للاستماع تعريفات متعددة، منها: إن الاستماع عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا، وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذنه من أصوات، وهو يشمل إدراك الرموز اللغوية المنطوقة، وفهم مدلولها، وتحديد الوظيفة الاتصالية المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، وتفاعل الخبائر المحمولة في هذه الرموز مع خبائر المستمع وقيمه ومعاييره، ونقد هذه الخبرات وتقويمها ومحاكمتها، والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك. والمستمع الجيد هو الذي يفكر باستمرار، ويربط كل ما يستمع إليه، ويحاول توظيفه في مواقف حياته المستقبلية، والاستماع الجيد يزيد عدد المفردات لدى الدارس؛ لأنه سيسمع إلى كلمات جديدة، ويتعلم كيفية استخدامها.

للاستماع أيضًا، أهمية كبيرة بالنسبة إلى غير الناطقين باللغة العربية؛ فهو المهارة التي تكاد لا تنقطع حاجته لها حتى بعد مغادرته البلد العربي الذي عاش فيه أو البرنامج الذي اتصل به، وهو يعد مهارة أساسية من مهارات الاستقبال وتلقي أية مادة صوتية بقصد فهمها والتمكن منها وتحليلها واستيعابها والقدر على نقلها، ويحتاج ذلك إلى قدر من اليقظة والانتباه والتركيز، وعلى هذا فهو فن لغوي لا غنى عنه، وشرط مهم للنمو اللغوي والفكري واكتساب المهارات الأخرى للغة، إضافة إلى دوره في تقوية الشخصية وتنميتها، وتمكينها من التزود بالثقافة.

والعلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى علاقة تبادلية وتكاملية؛ فالاستماع هو المهارة الموصلة إلى إتقان المهارات الأخرى، في الوقت الذي كان يَظُنُّ إليه على أنه مهارة سلبية، ومنسية.

وكلما أُحْسِنَ التدريب على هذه المهارة، استطاع الطالب أن يحقق نتائج جيدة في مجال تعليم اللغة الثانية. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن ألف رديستهلكون نسبة (24%) من وقتهم في الاستماع، و (21%) من وقتهم في التحدث، بينما يستهلكون (6%) من وقتهم في القراءة، و (1%) من وقتهم في الكتابة.

إنَّ الاستماع، "هو عملية إنسانية مقصودة، تستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقبل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وفيها الأصوات، وتشق معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث، وسياق الحديث نفسه، والخبرات والمعارف السابقة للفرد، ثم تكون أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الانصات، وعدم التشتت، والتركيز على المسموع"⁽¹⁾.

تعد مهارة الاستماع وحسن الاصغاء، إحدى المهارات الأساسية والأولى والفاعلة في الاتصال مع الآخرين؛ ويقصد به الانصات والفهم والتفسير، وتتضمن عملية الاستماع ثلاث خطوات رئيسية، وهي:

¹ - نفسه، ص154.

1-استقبال المحتوى السمعي وتجاهل التشويش. 2-الانتباه للمحتوى السمعي والتركيز على ما يقوله المتكلم، وهذه العملية تتطلب جهداً عقلياً وجسدياً. 3-تفسير المحتوى السمعي والتفاعل معه بحيث يقوم المستمع بتصنيف المعلومات وتبويبها ومقارنتها وربطها مع البنية المعرفية لديه.

وقد ميّز الباحثون بين " أربعة أنواع من الاستماع: الهامشي والتقديري والانتباهي والتحليلي. فالاستماع الهامشي هو الاستماع العرضي الذي يتمّ عندما يكون الطفل منهمكاً في نشاط ما ويستمتع بطريقة هامشية للموسيقى مثلاً أو لكلمة تُقال دون أن يتوقف عندها، وهو أقرب إلى عملية "السماع" منه إلى الاستماع. أمّا التقديري فهو الاستماع الذي يقوم به الطفل بتركيز لأنّ ما يستمع إليه يسرّه ويريد أن يستمتع به، وإن كان لا يبذل مجهوداً لفهم ما يسمعه ولكنّه يقدره "

وبالنسبة للإنصات الانتباهي، فإنّ الطفل يُركز انتباهه فيه ليفهمه فيلغي كلّ المظاهر التي تشتت انتباهه ويبذل مجهوداً لمتابعة ويفهم ما يُقال. ويزيد الإنصات التحليلي عن الانتباهي بأن المستمع مُطالب برد فعل كأن يردّ على سؤال يوجه إليه، أو ينفذ تعليمات معيّنة تصدر إليه⁽¹⁾.

6-1-3-عناصرها:

أ/فهم المعنى الإجمالي.

ب/تفسير الكلام والتفاعل معه.

ج/تقويم الكلام ونقده.

د/تكامل خبرات المتكلم والمستمع.

6-1-4-أنواعها:

لمهارة الاستماع أنواعٌ نذكرها في هذا النحو:

1.الاستماع غير المركز.

2.الاستماع الاستمتاع.

3.الاستماع اليقظ.

4.الاستماع الناقد.

6-1-5-أهداف مهارة الاستماع وغاياتها:

لمهارة الاستماع أهداف، يُمكن ذكرها في النقاط التالية:

¹ - يُنظر: محمود الناشف، هدى، تنمية المهارات اللُّغويّة لأطفال ما قبل المدرسة، ط01، دار الفكر، الأردن، 2007م، ص 57.

*تنمية قدرة المتعلمين على تحصيل المعارف مما يستمعون إليه. *تنمية احترام الآخرين وأخذ أحاديثهم مأخذ الجدّية.
*تنمية قدرة المتعلم على المشاركة الإيجابية في الحديث. *تنمية قدرة المتعلمين على حسن متابعة الحديث وفهم جوانبه. *تنمية قدرة المتعلمين على فهم الحديث والربط بين موضوعه وطريقة عرضه. *تنمية قدرة المتعلمين على استنباط النتائج مما يستمعون إليه. *تنمية قدرة المتعلمين على تخيل ما يستمعون إليه. *تنمية قدرة المتعلمين على اختزان ما يستمعون إليه واسترجاعه عند الحاجة. *تنمية قدرة المتعلمين على التمييز بين نغمات المتحدث التأكيدية والانفعالية.

6-1-6- معوقات مهارة الاستماع:

وهناك جملة معوقات لعملية الاستماع تتمثل في:

وهناك معوقات للعملية السمعية، على المعلم تخطيها وتجنبها، التي تحول دون الاستماع الجيد، فقد تكون هذه المعوقات عائدة إلى أسباب جسمية، كأن يعاني المستمع من مشكلات في السمع، فلا يستطيع أن يميز الأصوات التي تنطلق من المتحدث (المعلم) الأمر الذي يؤدي إلى التشويش والاضطراب وعدم فهم مضمون الرسالة؛ وأحيانا نفسية مثل الملل والتشتت، فقد يمل المستمع من تركيز انتباهه، وينصرف كلياً عن المتحدث. التشتت، الناتج عن استغراق المستمع في مشاكله وحياته الشخصية لذا عليه أن يبذل جهده لمتابعة ما يستمع إليه، وأن ينصت بشغف وتركيز.

الملل الناتج عن عدم أهمية موضوع الاستماع، أو ضعف أسلوب صياغة، أو طريقة أداء المؤدي في كل الحالات ينبغي أن يكون المستمع شغوفاً بمتابعة الحديث.

عدم التحمل، فالإعداد الجيد لحصّة الاستماع وتهيئة المستمع نفسه لعملية الاستماع وتوطيده على التحمل والانصات والمتابعة أمر ضروري ليحدث الاستماع الجيد ولتؤدي الحصّة غرضها المطلوب.

6-1-7- تنمية مهارة الاستماع:

"-التعرّف على أغراض المتكلم.

-معرفة الأفكار الرئيسة.

-معرفة التفاصيل.

-استخلاص النتائج.

-تلخيص ما يستمع إليه.

-تمييز الواقع من الخيال.

-التمييز بين العناصر الأساسية في الموضوع والدخيلة.

-التذوق والابتكار من المادة الاستماع.⁽¹⁾

6-2- مهارة الكلام/التحدث: (speaking skill)

تظهر أهمية تعليم الكلام في اللغة الأجنبية من أهمية الكلام ذاته في اللغة؛ فالكلام جزء أساسي في تعليم اللغة الأجنبية، وبعده القائمون على هذا الميدان من أهم أهداف تعلم لغة أجنبية؛ لأنه يمثل في الغالب الجزء العملي والتطبيقي لتعلم اللغة. وعلى الرغم من أهمية هذه المهارة فهي لا تلقى الاهتمام المطلوب في عملية تعليم اللغة. تُعدّ مهارة التحدث أو الكلام فنّاً من الفنون، ومهارة من المهارات الأساسية للغة، ووسيلة رئيسة لتعلمها، يُمارسها الإنسان في الحوار والمناقشة، وقد ازدادت أهميتها بعد زيادة الاتصال الشفاهي بين الناس، كما أنّها من المهارات التي ينبغي التركيز عليها لأنّ اللغة العربيّة لغة اتّصال، والمتحدّث الجيّد هو من يعرف ميول مستمعيه وحاجاتهم، ويقدم مادة حديثه بالشكل المناسب لميولهم وحاجاتهم بشكل يستخدم اللّغة بدقّة وتمكن من الصيغ النحويّة المختلفة. ومهارة الكلام مهارة أساسية في تعليم اللغات، وهي مهارة إنتاجية يأتي تطويرها بعد مهارة الاستماع، ويتطلب من المتعلم قدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية، ونظام ترتيب الكلمات التي تساعد على التعبير عما يريد قوله في مواقف الحديث.

والكلام عملية إدراكية تتضمن دافعا للتكلم، ثم مضمونا للحديث، ثم نظاما لغويا يترجم بوساطته الدافع والمضمون في شكل كلام. وهذه العمليات كلها لا يمكن ملاحظتها لأنها عمليات داخلية عدا الرسالة الشفوية المتكلمة. كما أن الكلام عملية انفعالية اجتماعية تبدأ صوتية وتنتهي بإتمام عملية اتصال مع متحدث من أبناء اللغة في موقف اجتماعي؛ لذلك فالغرض من الكلام هو نقل المعنى، وليس هناك اتصال حقيقي دون معنى.

ومهارة الكلام مهارة أساسية في تعليم اللغات، وهي مهارة إنتاجية يأتي تطويرها بعد مهارة الاستماع، ويتطلب من المتعلم قدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية، ونظام ترتيب الكلمات التي تساعد على التعبير عما يريد قوله في مواقف الحديث

ويُتعدُّ المهارة اللغوية الثانية التي نكتسبها في لغتنا الأم؛ وهو ما يعرف بالمهارة الإنتاجية، أو المهارة النشطة، حيث يتطلب منا ذلك استخدام اللسان والحنجرة المنطقة الصوتية (Vocal Access) بالإضافة إلى أدمغتنا لإنتاج اللغة بشكل صحيح من خلال الصوت.

¹ - يُنظر: محفوظ أبو محفوظ، ابتسام، المهارات اللغوية، ط01، دار التدمرية، الرياض، 2017م، ص17.

وأما حذّه فهو" التعبير عمّا يقع تحت البصر والحس من المعاني والأحداث، ونقلها للآخرين بلغة سليمة، وعبارات واضحة منظمة لذلك يختلف التّحدث والقدرة عليه من شخصٍ لآخر وفق ما يمتلكه من لغة وأفكار وخبرات حياتية تمكّنه من الحديث عمّا في نفسه." (1)

والتحدث من أكثر فنون اللغة توظيفاً في عملية الاتصال، ومعظم الناس يمضون أكثر أوقاتهم في التحدث؛ فالكلام وسيلة الإنسان في الفهم والإفهام، كما أنه وسيلة المتعلم في بناء ثقته بنفسه، ومقدرته على المواجهة بالكلمة، والارتجال في المواقف التي تتطلب ذلك، كما أن الكلام يساعد على زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم فيتسع قاموسه اللغوي، وهنا تتضح أهمية القراءة وارتباطها بفن الكلام ودورها في تجويده وتحسينه. ومن غايات مهارات التحدث ما يلي:

1. مساعدة المتعلم وتدريبه على التّحدث مع غيره مثل التّحكم في نبرات صوته وتنوع طبقاته. 2. إمداد المتعلم برصيد من الألفاظ والأساليب يمكنه استخدامها في حديثه مع الآخرين. 3. إتاحة الفرصة للمتعمّل للتعبير عن مشاهداته ومشاعره بشكل صحيح. 4. تنمية مهارات المحادثة لدى المتعلم وإكسابه القدرة على الحوار والإلقاء والمناقشة مع الآخرين.

وتُعَدّ هذه المهارة هي الثانية بين اثنتين من مهارات اللغة الطبيعية وتعتبر هذه المهارة هي الثانية بين مهارات اللغة الطبيعية الأربع؛ وقد يكون التحدث إلى نفسك "خطيراً" لأن الرجال الذين يرتدون المعاطف البيضاء قد يأتون ويأخذوك بعيداً! لهذا السبب يجب عليك بذل كل جهد ممكن للعثور على شخص ما للتحدث معه.

والقصد بها استعمال اللغة ارتجالاً بمساعدة أعضاء الجهاز النطقي المتمثل في اللسان والشفيتين، وبهما يتم التعبير عن الأفكار والأحاسيس والآراء الخاصة وتبليغها للطرف الآخر وتقتضي هذه المهارة سلامة الأداء النطقي من الخلل والاضطراب وتتطلب هذه المهارة القدرة على استعمال أصوات اللغة بصورة صحيحة وتساعد في ذلك مهارة الاستماع الجيد يضمن الاستعمال الجيد لأصواتها وصيغها الصرفية وتراكيب كلماتها فضلاً عن حسن صياغة اللغة في إطارها الاجتماعي، والشئ الذي يساعد على نمو التحدث، هو الممارسة والنقاش الفعال بين المتعلم والمدرس من جهة وبينه وبين زملائه من جهة ثانية فضلاً عن مساندة الأسرة له لأن الهدف الأساسي من تعلم اللغة، وهو ممارستها واستعمالها فعلياً على أرض الواقع.

¹ - يُنظر: متولي، نعمان عبد السميع، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان، القاهرة، 2012م، ص 163.

ويستخدم التّحدّث في مختلف ألوان النشاط المدرسي، ولا يقتصر دور الطالب على الاستماع، بل يتعداه إلى تبادل الأدوار مع المعلم والرفاق بهدف الحصول على تعلم أكثر فعالية، ونظرا لأهمية التحدّث كوسيلة داخل المدرسة، على المعلم مراعاة ما يلي: -اختيار المفردات بدقة وعناية واستخدام كلمات مألوفة لدى الطالب وجمل قصيرة تفي بالغرض. -أن تكون اللغة ذات معنى بالنسبة للمتعلم. -استخدام حيوية اللغة وتوظيفها وذلك من خلال انتقاء التعبيرات الجميلة. -الاهتمام بطريقة الالتقاء من حيث شدة الصوت وطبقته والسرعة في الكلام.

وتعتمد عمليّة التفاعل بين المدرّس ومتعلّميّه إلى حدّ كبير على ما يوجّه إليهم من أسئلة شفوية للتهيئة، أو تنويع المثيرات، أو لإثارة دافعيتهم إلى شيء ما بهدف توصيل رسالته (محتوى الدّرس) إلى المتعلّم كما يريد أن يصل إليهم. وصياغة مثل هذه الأسئلة وتوجيهها مهارة يمكن لمدرّس اللّغة أن يكتسبها بالممارسة. وكلما اتسعت خبرته كان أكثر مهارة في صياغة السؤال وتوجيهه، وأكثر قدرة على إصابة الهدف من السؤال في أقلّ وقت ممكن.

6-2-1-مجالاته:

1. نطق الأصوات نطقا صحيحًا.
2. التمييز بين الحركة القصيرة والطويلة.
3. التمييز بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا مثل: ذ، ز، ظ.
4. تأدية أنواع النّبر والتنغيم بطريقة مقبولة.
5. التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ التّحوّية المناسبة.
6. ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيّا متسلسلا.
7. التّحدّث بشكل متّصل.

6-2-2-أهداف تعليم مهارة التّحدّث:

- من أهم ما أهداف تعليم الكلام ما يأتي:
- أ- نطق المتعلم أصوات اللغة العربية نطقا صحيحا.
 - ب- تأدية أنواع النبر والتنغيم المختلفة بطريقة مقبولة من أبناء اللغة.
 - ح- التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا.
 - ج- التمييز عند النطق بين الحركات الطويلة والقصيرة.
 - س- التعبير عن ال فكر تعبي ا ر واضحا ومفهوما في مواقف الحديث البسيطة، باستخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربية.

ك-نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا.

ع-نطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا.

ه-أن يكتسب المتعلم ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره وحاجاته وأدواره وخبراته، ويستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات الاتصال.

و-أن يفكر المتعلم باللغة العربية، ويتحدث بها بشكل متصل ومتاثر بربط لفظ ارت زمنية مقبولة.

6-2-3- تنمية مهارة التحدث:

هناك مجموعة من المبادئ اللازمة لتنمية الكلام والتحدث، منها:

أن يعرف المدرس من أين يبدأ؟ وما الأداء المطلوب تعلمه؟ وما الحب ارت التي يجب أن يوفرها لطلابه؟ وما-

المهارات التي يريد أن ينميها، وما أهدافها النهائية؟ حتى يكون الأداء استجابة لمواقف مختلفة.

أن يفهم المدرس بوضوح مكونات المهارة ر في المجال الذي يعلمه، وأن يستغل فهمه ومعلوماته للمهارة ر حتى-
يكون التعليم ناجحا.

-يوفر المواقف الحيوية التي يمكن ممارسة المهارة ر من خلالها، وهي المواقف المشابهة للمواقف التي سيواجهها المتعلمون خارج مواقف التعلم؛ فالتعلم يتطلب ضرورة أن يتعرض الإنسان للموقف السلوكي المراد تعلمه.

-أن يتدرج المدرس في إكساب الطلاب المهارة؛ لأن المهارة تكتسب تدريجيا سواء أكانت مهارة حركية أم عقلية، وعليه أن يبدأ من حيث يقف طلابه، ثم يتدرج بهم على أساس حاجاتهم وقدراتهم.

التدريب شرط مهم في نمو المهارة. وهناك شروط ليكون التدريب ناجحا منها:

-إشباع الحاجات والرغبات، وتوفير المواقف المناسبة للتدريب على المهارات.

-أن تصمم التدريبات بمرونة، وتناسب الفروق الفردية، وتساعد على استخدام المهارة في مواقف

متعددة، وتسمح لكل طالب أن ينمو بحسب قدرته إلى مراحل متقدمة في الأداء.

-أن يكون التدريب مستمرا؛ لأن التدريب يولد الإتقان، وأن يكون على ارت متقاربة؛ لتستمر المهارة،

فالتدريب المستمر يحقق التعليم، وإهمال التدريب يؤدي إلى النسيان.

-أن يتزود الطلاب بثروة لغوية لإتقان المهارة ر؛ لأن ضالة المفردات لا تساعد على إتقان المهارات.

-أن يراعي استعداد الطلاب لتعلم المهارة، ويتوقف ذلك على نضج الطالب جسميا وعقليا، ومستوى التعليم، والخبرات السابقة للمتعلم.

-أن يستشار المتعلم، وتعزز دوافعه نحو تعلم المهارة حتى يتقنها بسرعة، لكن يجب أن ترتبط المهارة

بهذا الدافع أو المثير لضمان التحسن في الأداء واكتساب المهارة.

- أن يشمل التقويم المهارات التي يراد التدريب عليها، والمهارات التي سبق التدريب عليها حتى لا تحمل هذه المهارات الأخرى حين ينصرف التدريب إلى المهارات المراد تعلمها.

الرابع عشر: الدرس الرابع عشر: مهارتا القراءة والكتابة

وقد تضمن العناصر الآتية:

6-3- مهارة القراءة

أ/تعريف القراءة

ب/مستويات القراءة

ج/أنواع القراءة

6-4- مهارة الكتابة

6-4-1- مرامي تعليم الكتابة

6-4-2- أنواع الكتابة

6-4-3- تشخيص صعوبات الكتابة

6-4-4- علاج صعوبات الكتابة

6-3- مهارة القراءة: (reading skill)

تناول كثير من الباحثين موضوع القراءة كعملية عقلية وحاولوا تعريفها، وقد تراوحت التعريفات بين التعريف الأولي الذي يرى في القراءة عملية ميكانيكية أو فك رموز، أي ترجمة الرمز المكتوب إلى صوت، والتعريفات التي ترى في عملية القراءة عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث إن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها.

أ/تعريف القراءة:

القراءة هي المهارة اللغوية الثالثة والتي قد نكتسبها في لغتنا الأم. وكما هو الحال مع الاستماع، فهي تعد كمهارة استقبال حسية أو سلبية، حيث تتطلب منا استخدام أعيننا وأدمغتنا لفهم المكافئ المكتوب للغة المحكية؛ وهي

واحدة من اثنتين من المهارات اللغوية المصطنعة (المفتعلة)، حيث لا تحتوي جميع اللغات المنطوقة الطبيعية على نظام كتابة.

وُتُعرف القراءة على أنّها: "عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة" (13) وهي أيضاً: "عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا." (14)

ويرى جيبسون أن القراءة عملية اتصال واستجابة لرموز مكتوبة وترجمتها إلى كلام وفهم معناها. بينما يرى دشتن أن عملية القراءة عملية تتعدى فك الرمز وتهجئة الكلمات المطبوعة، وهي عملية تهدف إلى الوصول لمعنى المادة وفهمها ومن ثم تداخل القارئ بالمادة وتحليلها وعمل إسقاطات ذاتية عليها. أي أن القراءة عملية موضوعية من حيث إدراك معنى المادة، وعملية ذاتية من حيث التفاعل معها وتحليلها واستخلاص نتائج منها.

أما تايلور يرى في القراءة عملية تفاعل متكاملة فيها يدرك القارئ الكلمات بالعين ثم يفكر بها ويفسرهما حسب خلفيته وتجاربه ويخرج فيها بأفكار وتعميمات وتطبيقات عملية. ويرى سميث القراءة أنّها عملية اتصال تحوي نقل معلومات من المرسل إلى المستقبل يرافقها انتخاب ورفض وقبول" (1).

وأما تايلور يرى في القراءة عملية تفاعل متكاملة فيها يدرك القارئ الكلمات بالعين ثم يفكر بها ويفسرهما حسب خلفيته وتجاربه ويخرج فيها بأفكار وتعميمات وتطبيقات عملية.

ويرى سميث أنّ القراءة، عملية اتصال تحوي نقل معلومات من المرسل إلى المستقبل يرافقها انتخاب ورفض وقبول. وتوصف القراءة بأنها استخلاص للمعنى من المادة المطبوعة أو المكتوبة، أو القدرة على فك رموز المعاني من الأشكال المكتوبة، وتتضمن القراءة سلسلة متكاملة من المهارات الثانوية مثل الإحاطة بنظام الحروف الهجائي وعلاقة بعض الحروف مع بعضها لتشكيل صوتاً لغوياً آخر، كما تتضمن أيضاً المهارة الذهنية والحركة الآلية الخفيفة للعين.

والقراءة يمكن تعريفها من حيث هي عملية استكشافية تنويرية تأويلية ذات بعد دلالي مقصود، وبهذا التحديد يمكننا أن نذهب مع المحاولات التي ترمي إلى اعتبار القراءة عملية مكتملة لعملية الكتابة، فلا قراءة من دون نص مكتوب، وبالتالي فالقراءة هي فعل ذهني منتج يؤدي إلى استنباط نص جديد يعتمد في تشكله على آليات القراءة كعملية ذهنية ذات بعد مستقل، ربما يستمد بعض سمات تحفزه من النص المكتوب. وفي كثير من الأحيان تثار

¹ - يُنظر: بليغ، حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، ط01، المناهج للنشر، الأردن، 2011م، ص 79.

مجموعة تساؤلات حول مصطلح تعريف القراءة، وهل يمكن تعريف القراءة الاستنطاقية في مرحلة الاكتشاف على أساس أنها وحدة قرائية متكاملة بمعزل عن القراءة التأويلية التي تسهم إلى حد ما في تشخيص الهوية النهائية لمفهوم القراءة؟⁽¹⁾

ولكن القراءة الحقيقية تبدأ من اللحظة التي يحول فيها القارئ تحويل الرموز إلى أصوات. والقراءة على هذا الأساس هي عملية معقدة تشمل تقييم القارئ للكلمات وعلاقتها مع بعضها في الجملة وقبول معنى ورفض معنى آخر، وتتداخل فيها قدرات عقلية مختلفة وتتأثر بمعطيات داخلية تتصل بالقارئ، وعوامل خارجية تتصل بالنص والظروف المحيطة، وجميع ذلك يؤثر على صورة الاستجابة النهائية للمادة المقروءة، وعليه فإن القراءة تشتمل على جميع مقومات التفكير.

إذن لعملية القراءة - كإدعاء معرفي - تعتبر عملية متكاملة تمر بمجموعة مستويات، تبدأ بالاكتشاف أو التحري الأول وأحياناً يسمى الانطباع الأول، ثم مرحلة الاستنطاق التي تعمل على تحليل البنى الداخلية وتفكيكها لتمهد للقراءة التأويلية في إعادة تشكيل الوحدات المعرفية إلى منتج نهائي يصف سلوك ودوافع النص المكتوب. وإلى هذا التعريف، يمكننا القول إن القراءة تتبع تسلسلاً منطقياً في التعامل مع المنجز المكتوب، تعاملًا مثاليًا لا عشوائيًا في استدراج النص إلى مناطق أكثر إشراقاً، أو بعبارة أخرى تعمل القراءة مع النص المكتوب عملاً تنقيبياً من حيث قصدية واضحة، إذ لا نص مندون غاية أو دافع معين، وتحديد هذه القصدية في تشكيل الرؤية الأولى لعملية القراءة التي تمثل عملية تدوينية تتضمن الاكتشاف والتأويل معاً. ويجب الإشارة هنا إلى أن أنماط⁽²⁾

ب/مستويات القراءة:

تمر القراءة في مستويات مختلفة، وذلك حسب هدف القارئ ومهارته في القراءة. "وقد قسم جراي هذه المستويات إلى ثلاثة مستويات أطلق عليها قراءة السطور، وقراءة بين السطور، وقراءة ما وراء السطور. وأطلق عليها آخرون اسم المستوى الحرفي والمستوى التفسيري والمستوى التطبيقي.

وقد أطلق البعض على مستويات القراءة هذه أسماء أخرى هي:

1- القراءة الحرفية.

2- القراءة التفسيرية.

3- القراءة الإبداعية.

1 - نفسه، الصفحة نفسها.

2- استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، ص 80. (مرجع سابق)

4- القراءة الابتكارية.

5- القراءة الناقدة.

6- القراءة التفاعلية. "(1)"

ج/أنواع القراءة:

"أما بالنسبة لأنواع القراءة فيمكن النظر إليها من الزوايا التالية:

أ- من حيث التهيؤ الذهني للقارئ:

1-قراءة للدرس.

2-قراءة للاستمتاع.

ب- من حيث أغراض القارئ:

1-القراءة السريعة العاجلة.

2-قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع.

3-القراءة التحصيلية.

4-قراءة لجمع المعلومات.

5-قراءة للمتعة الأدبية.

6-القراءة النقدية التحليلية.

ج -من حيث الشكل والوسيلة في تلقيها وممارستها:

1-القراءة الصامتة.

2-القراءة الجهرية.

وأما النوع الأول أو القراءة الصّامتة، فهو: "عملية فكرية لا دخل للصوت فيها إنما حل للموز المكتوبة وفهم لمعانيها بسهولة ودقة، فهي قراءة تحدث بانتقال العين فوق الكلمات وإدراك مدلولاتها دون صوت أو همس أو تحريك لسان.

ومن مزاياها:

1-تعتبر من الناحية الاجتماعية أعظم وأكثر انتشاراً من القراءة الجهرية.

2-توفر الوقت لكونها أسرع من القراءة الجهرية لتحررها من أعباء النطق.

¹ - نفسه، ص 81 و 82.

3- تعين على الفهم وزيادة التحصيل أكثر من القراءة الجهرية لأن الذهن يكون متفرغاً من الأعمال العقلية الأخرى التي في القراءة الجهرية.

4- تعتبر أدعى إلى سرعة التفكير بالمقروء.

5- تعتبر أجلب للسرور والاستمتاع لأن فيها انطلاقاً وحرية.

6- فيها تعويد للقارئ على الاطلاع والاعتماد على النفس.⁽¹⁾

وأما الثاني أو القراءة الجهرية، فهو: "قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة من القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز المكتوبة، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عنها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها، لذلك تعتبر القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة وتستغرق وقتاً أطول. إن هذا النوع من القراءة يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين وتحريك اللسان واستغلال الأذن. وأساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عال يسمعه القارئ وغيره، وينبغي أن تكون هذه القراءة ممثلة للمعنى، طبيعية وخالية من التصنع والتكلف وإجهاد الصوت.

"أما مزايا هذا النوع من القراءة فهي:

1- تعتبر أحسن وسيلة لإتقان النطق والإلقاء المعبر وتمثيل المعنى.

2- تعتبر وسيلة للكشف عن أخطاء النطق من أجل علاجها.

3- تعود القارئ الشجاعة وتبعده عن الخجل وتبعث فيه الثقة بالنفس.

4- تبعث بالنفوس حب القراءة لأنها تسر القارئ والسامع فيشعر كل منهما باللذة والاستمتاع بالمادة المقروءة.

5- تساعد على تذوق الأدب وتحسس المواقف الجمالية فيه.⁽²⁾

6-4- مهارة الكتابة: (writing skill)

تعتبر الكتابة رابع المهارات اللغوية التي قد نكتسبها في لغتنا الأم؛ وكما هي الحال في مهارة التحدث، فهي تعد مهارة منتجة أو نشطة، حيث تتطلب منا استخدام أيدينا وأدمغتنا لإنتاج الرموز المكتوبة التي تمثل لغتنا المنطوقة. وتعد الكتابة من المهارات الأساسية في النظام اللغوي إذ تتكامل مع اللغة الشفهية والقراءة في هذا النظام، وهي تمثل مهارة اتصالية للتعبير عن الذات، وهي أيضاً مهارة تعليمية. وهي تتضمن عدة أبعاد، ولذلك نجد أن العديد

1 - نفسه، ص 84.

2 - نفسه، ص 87 و 88.

من الأفراد ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، تكون لديهم صعوبات في التهجئة وفي التعبير الكتابي، في مواقف التعليم المدرسي، وكل ذلك من شأنه أن يؤثر تأثيراً بالغاً في التحصيل الدراسي.

وجنبا إلى جنب مع القراءة، تعتبر الكتابة واحدة من اثنتين من المهارات اللغوية المصطنعة، إذ لا تمتلك كل اللغات المنطوقة الطبيعية نظام الكتابة.

ومهارة الكتابة تتطلب تكامل جميع أنماط معالجة المعلومات (وظائف النصفين الكرويين للمخ) والخبرات السابقة، حيث تعتمد كفاءة وفعالية الكتابة على مهارة اللغة الشفهية إلى جانب المهارات اللغوية الأخرى. حيث يتعين على الكاتب أن يكون قادر على الاحتفاظ ذهنياً بفكرة واحدة خلال صياغته أو تعبيره بالكلمات والجمل عن هذه الفكرة (وظائف النصف الكروي الأيسر)، كما يتعين على الكاتب أيضاً أن يمتلك ذاكرة بصرية وحركية كافية في توصيل الفكرة والأفكار التي يُعبّر عنها (وظائف النصف الكروي الأيمن)، وتتكامل هذه الأنماط مع الذاكرة مع القدرة على التآزر النفسي العصبي للعلاقة بين العين واليد.

وهي القدرة على تصور الأفكار، وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوياً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير.

كما يُقصد بالكتابة "ترجمة الأصوات المنطوقة إلى رموز خطية مكتوبة بطريقة منظّمة، بحيث تتكوّن كلمات وجمل ترتبط ببعضها، لتكوّن نصاً متناسقاً له معنى وهي مهارة رئيسة من مهارات اللغة التي تقيس الكفاية اللغوية للمتعلم، وتعبّر عن مستواه اللغوي. كما أن الكتابة هي الوسيلة الأخرى بعد المحادثة للتعبير عن الفكر والأحاسيس، ونقلها إلى الآخرين، أو تسجيلها لأنفسنا. وكل ما هو مكتوب له مميزات البقاء ودوام الاقتناء وتعرّف الكتابة الوظيفية بأنها: كتابة تهدف تحقيق وظيفة اتصالية إبلاغية، أو تواصلية تأثيرية في القارئ، لغايات عملية ونفعية محددة، كإيصال المعلومات إلى القارئ، بلغة تقريرية محايدة، دون أن تتقيد بجماليات الأسلوب الأدبي"

إنّ الكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات المكتوبة، وهي مع المحادثة نشاط اتصالي ينتمي المهارات الإنتاجية. وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع. ولئن كان معيار الصواب في قياس مهارة الكتابة في ضوء المدخل التقليدي لتعليم اللغة هو الدقة اللغوية، وتجنب الأخطاء، فإن معيار الصواب في قياسها في ضوء المدخل الاتصالي الوظيفي هو مدى القدرة على توصيل الرسالة، وتوظيفها في تحقيق الهدف الذي يريد المتعلم تحقيقه.

6-4-1-مرامي تعليم الكتابة:

لتعليم مهارة الكتابة وتنميتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها أهداف متعددة منها:

- كتابة الحروف العربية ، وادراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.
- كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة و متصلة ، مع تمييز الحرف في أول الكلمة ، و وسطها، وآخرها.
- نقل الكلمات التي يشاهدها المتعلم نقلا صحيحا.
- استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا.
- معرفة مبادئ الكتابة العربية ، واتقان قواعد الإملاء وادراك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة.

- القدرة على التعبير عن الفكر في فقرات باستعمال المفردات والتراكيب المناسبة.

- الكتابة بسرعة مقبولة، باستخدام الترتيب العربي المناسب للكلمات.

وهناك مجموعة من الأهداف الخاصة لتعليم الكتابة منها:

- تمكن المتعلم من كتابة رأي أو تعليق على موضوع مسموع أو مقروء.

- تلخيص قصة أو مقالة.

- الرد على البرقيات والرسائل.

- كتابة طلب وظيفة ، أو محضر جلسة.

- كتابة سيرة ذاتية ، أو مقالة ، أو قصة.

- كتابة بحث باللغة العربية

ويُعد مايكل بست (Myklebust) أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي (Dysgraphia) صعوبات

الكتابة ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة

اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي.

6-4-2-أنواع الكتابة:

قُسمت إلى أربعة أنواع، وهي:

أ/الكتابة التعبيرية (Expressive Writing):

وتدور حول مشاعر الكاتب وخبراته وانطباعاته فهي ترتبط بالتجارب والخبرات الذاتية للكاتب، والتي تكشف عن شخصيته ومشاعره، وتهدف إلى مساعدة القارئ على فهم شيئاً ما عن الكاتب، وعن أسلوب إدراكه الأشياء، وينحصر هدف الكاتب في التعبير عن نفسه وما يدور بداخله للآخرين ومن أمثلتها الصحف والمجلات.

ب/الكتابة الإقناعية (Persuasive Writing)

وتهدف إلى إقناع القارئ بقبول وجهة نظر أو رأي أو فكرة معينة، وهنا تكون ردود أفعال القراء بمثابة عنصر أساسي يركز عليه الكاتب عند تأليفه أو كتابته للنص، ومن أمثلتها الكتابات السياسية، والكتابات القانونية، والإعلانات.

ج/الكتابة الأدبية (Literature Writing):

يسعى الكاتب من خلالها إلى جذب وإمتاع القارئ باستخدام التعبيرات الجميلة، والصور الخيالية، والأسلوب المعبر، ومن أمثلتها الروايات، والقصائد، والمسرحيات.

د/الكتابة الأكاديمية (Academic Writing): ويهدف الكاتب من خلالها إلى مناقشة الحقائق والنظريات والأفكار، ووصف العالم من حوله، ومن أمثلتها المقالات، والموسوعات، والأطروحات العلمية.

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات ومشكلات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم إلى ما يلي:

- 1/ يغلب على كتابتهم أن جاحمة، أو غير عادية، ولا تسير وفقاً لأية قاعدة.

- 2/ كراساتهم أو دفاترهم وأوراقهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد.

- 3/ يميلون إلى تقدير كتاباتهم وإدراكهم على نحو أفضل من تقديرات المعلمين والأقران والأبناء لها.

كما أنّ الكتابة باللغة العربية تتضمن العديد من المظاهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الكتابة لعل أهمها:

1. عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة التمييز فيما بينها من اختلافات شكلية.

2. تغيير رسم الحرف تبعاً لانفصاله أو اتصاله في الكلمة الواحدة مع عدم اتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الكلمة.
3. إرتباك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة-أعلى أو أسفل الحرف، مثل (ب/ ذ، ت/ ي،

د/ ذ، ض/ ظ،... إلخ) مما يؤدي إلى الخلط بين تلك الحروف.

6-4-3-تشخيص صعوبات الكتابة:

يبدأ المدرسون عادة عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون بأن الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني؛ ويتطلب تشخيص

صعوبات الكتابة لدى الأفراد عددا من الفحوص المتكاملة لا يقتصر فقط على الجانب الأكاديمي، وإنما تشتمل أيضاً على الجوانب النفسية والبيئية والجسمية، وهي في النحو التالي:

1. الفحص النفسي.

2. الفحص الطبي.

3. البحث الاجتماعي.

4. الدراسة التربوية لحالة وأداء المتعلم.

فإذا أخذنا عملية القراءة أولاً لوجدنا أنّ التمييز البصري والتمييز السمعي أساسيتان لربط الشكل (الصورة) بالصوت. والتمييز ضروري جداً أيضاً بالنسبة لعملية الكتابة، في حين أنّ التمييز السمعي يكون أكثر أهمية في حالة الكتابة (الإملاء). ولكن في حالة ما إذا كان يطلب من الطفل أن ينقل أو يقلّد شكل الكلمة دون أن يتعرّف عليها، أي لا يقرأها، فإنّ التمييز السمعي يكون أقلّ أهمية من التمييز البصري، وإن كانت معرفة الطفل بطريقة لفظ الكلمة وترتيب حروفها سمعاً يسهل عليه الكتابة. وإتقان النطق في حالة القراءة أساسي. في حين المهارة الحركية الدقيقة لأصابع اليد مهمّة في حالة الكتابة وليس إلى نفس الدرجة في حالة القراءة.

6-4-4- علاج صعوبات الكتابة:

يتضمن علاج صعوبات الكتابة العلاج الطبي الجسمي إذا كان الفرد يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل النظارات والسماعات والأطراف الصناعية بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية. كما يشتمل على العلاج والإرشاد النفسي إذا كان ميل المتعلم للعمل المدرسي سلبياً أو يعاني المتعلم من نشاط زائد. فضلاً عن توجيه الأسرة وإرشادها نحو الاهتمام بمتابعة أداء ابنها في المؤسسة التربوية وعلى المدرسة. وهناك أيضاً العلاج التربوي الذي يتمّ داخل حجرة الدراسة وخارجها بمعرفة المدرّس ومن يعاونه ويشتمل على:

1. علاج اضطراب الضبط الحركي.

2. تحسين الذاكرة البصرية.

3. علاج صعوبات تشكيل الحروف وكتابتها.

4. السرعة والتصويب في كتابة المتعلم.

خاتمة:

يُخلّص المتنبّع المتأمل في هذه الأوراق البحثية وفصولها إلى جملةٍ من النتائج تُذكر في التّالي:

- 1- الفعل التعليمي التعلّمي ليس قطعياً، فهو نسبيٌّ ولم تستطع أي نظرية أن تفصل فيه، وهذا دليلٌ على أنّ المعارف متطورة غير مستقرة، وهي أيضاً معزّوة إلى عدّة عواملٍ مركّبة ومعقّدة.
- 2- يحتاج التعلّم واكتساب المعارف والمهارات والسلوكات على اختلافها إلى أكثر من مقارنة أو نظرية.
- 3- حاولت كلّ نظرية تفسير السلوك الإنسانيّ وكيفية حدوث عملية التعلّم والعوامل المتدخلة فيه.
- 4- قدّمت نظريات السلوكيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة وغيرها، كثيراً من الحلول والتفسيرات للسلوك الإنساني وإفاداتٍ وتطبيقاتٍ تربويّة عمليّة.
- 5- وُلدت كلّ نظرية من أثر الأخرى أو كانت كردّ فعلٍ عليها؛ فحاولت كلّ منها سدّ النقص في الأخرى.
- 6- لا يُنكر جهد المتقدّمين العرب في البحث والنظر في العملية التعليميّة التعلّميّة، نحو ابن خلدون والجرجاني وغيرهما.
- 7- تتشابه جميع السلوكات الإنسانيّة المكتسبة في طريقة حدوثها وتعلّمها.
- 8- لا يُمكن للمدرّس الاستغناء عن إحدى نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربويّة، فيستطيع تكييف العملية التعليميّة والتعلّميّة حسب السياق وظرف التعلّم.
- 9- أثبتت نظريات التعلّم وجود الفروقات الفرديّة والتفاوتات في المهارات، فيمكن التعامل مع كلّ تعلّم بأسلوبٍ يتناسب معه.

قائمة المصادر والمراجع المُعتمدة في المطبوعة:

أ- باللغة العربيّة:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

- 1- ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدّمة، ط01، دار جميل، بيروت-لبنان، 1998م.
- 2- ابن منظور، لسان العرب، طبعة جديدة ومحققة ومشكولة شكلاً كاملاً ومذيّلة بفهارس مفصّلة، دار المعارف، القاهرة، د.ت.
- 3- أبو حرب، يحيى وآخرون، الجديد في التعلّم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، ط01، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2004م.

- 4- بليغ، حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، ط01، المناهج للنشر، الأردن، 2011م.
- 5- بوكومة، فاطمة، الكفاءة المفاهيم والنظريات، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008م.
- 6- جابر عبد الحميد جابر، استراتيجية التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م.
- 7- ، الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، ط01، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003م.
- 8- الجرجاني، السيد الشريف، معجم التعريفات، تحقيق محمد الصديق المنشاوي، دار الفضية، القاهرة، د.ت.
- 9- خرما نايف وحجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، ع26، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م.
- 10- -- داود، أحمد عيسى، أصول التدريس النظري والعملي، ط01، دار يافا للنشر والتوزيع، الأردن، 2014م.
- 11- ربيع، محمد، التدريس المصغر، دار البازوي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 12- الزغول، عماد عبد الرحيم، مبادئ علم النفس التربوي، ط02، دار الكتاب الجامعي، الأردن.
- 13- زكريا، ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، ط01، دار العلم للملايين، بيروت، 1993م، ص 108.
- 14- زيتون، عايش محمود، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2007م.
- 15- زيتون، حسن حسين، زيتون، كمال عبد الحميد، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط01، عالم الكتب، 2003م، القاهرة.
- 16- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم، ط01، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2010م.
- 17- السيد، علي محمد، موسوعة المصطلحات التربوية، ط01، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2011م.
- 18- الشرفاوي، أنور محمد، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2012م.
- 19- الشرفاوي، السيد، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، ط01، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002م.

- 20- العدوان، زيد سليمان، داود أحمد عيسى، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ط01، مركز ديونو لتعليم التفكير، دبي-الإمارات العربية المتحدة، 2016م.
- 21- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث، ط08، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2005م.
- 22- القطامي، يوسف محمود، نظريات التّعلّم والتّعليم، ط01، دار الفكر، الأردن، 2005م.
- 23- متولي، نعمان عبد السميع، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والايمان، القاهرة، 2012م.
- 24- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م.
- 25- محفوظ أبو محفوظ، ابتسام، المهارات اللغوية، ط01، دار التدمرية، الرياض، 2017م.
- 26- المهيري، عبد القادر والشاوش محمد وآخرون، أهم المدارس اللسانية، نقلا عن دي سوسير، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1986م.
- 27- ناصف، مصطفى، نظريات التعليم دراسة مقارنة ج02، تر علي حسين حجاج، عالم المعرفة، الكويت، 1986م.
- 28- ناصف، مصطفى، نظريات التعلّم، تر علي حسين حجاج، عالم المعرفة، الكويت، 1990م.
- 29- هـ. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م.

ب-المجلات والدوريات:

- 1-خلاف شكور، مسعودة، اسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة (مقال)، المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 10، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، 2013.

ج-باللغة الأجنبية:

- 1-CHOMSKY, Noam, aspects de la théorie syntaxique, trad, de Jean-claude, Edition du Seuil, Paris.
- 2- DALE H, Schunk, learning theories An Educational perspective, the university of north Carolina at Greensboro, 6th Ed, 2012.
- 3-Dubois J et autres, dictionnaire de linguistique et sciences du langage, LAROUSSE, 1994.

4- MOUNIN Georges, dictionnaire de la linguistique, Quadrige/P.U. F, 2000.

5-SAUSSURE Ferdinand de, cours de linguistique générale, édition TALANTIKIT, Bejaïa, 2002.