الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي- تيسمسيلت-
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة العربية و آدابها

المنهاج التربوي وسيرورة التحصيل المعرفي بين النظرية والتطبيق

منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي-أنموذجا-

بحث مقدم لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللغة والتعليمية.

إعداد :

- بغدالي أم الخير
- بلعباس يمينة

إشراف الأستاذ:

- د.مصابيح محمد

السنة الجامعية

1435هـ-1436هـ/2014م-2015م

إهـــداء

إلى كـــــل من إحتـــــــسى كـــــأس العـــــربية

..... فـــارتوى

وإلى كـــــل من اعـــــــتزّ بعـــــــروبته

..... فـــاستوى

إلى من ذاد عن لغته، فكـــافح لأجلـــــها واستشـــــهد لإعـــــلائـــــها

..... إليـــــكم أحبّة العـــــــربية نـــــــهدي العمل.

أم الخير الأمينة

كلمة شكر

يقول صلّى الله عليه وسلّم: « لا يَشْكُرِ اللهَ مَنْ لا يَشْكُرِ النّاسَ»

فالحمد لله الذي خصّ الإنسان بالبيان وجعل من ألوانه العلم واللّسان فَوُفقنا بعونه في

شدّ حبل هذا الموضوع.

والشكر موصول إلى كل من كتب كلمة أو قدّم نصيحة خدمة لهذا البحث بدءًا

من أستاذنا المشرف " الدكتور مصابيح محمّد " حفظه الله والدكتور: غربي بكاي "

الذي لم يبخل علينا بتصويباته وتوجيهاته.

كما نشكر الأساتذة الأفاضل الذين قدّموا ما وجب تقديمه في الاستبيانات

كما لا ننسى الأخ " نور الدين " الذي أشرف على كتابة وطبع هذا البحث.

فلكم منّا الشكر الجزيل والتقدير الواجب.

أم الخير | أمينة

تعدّ العملية التعليمية التربوية أهم ميكانيزمات تطور المجتمعات، فهي المؤشر الذي يرسم لنا معالم الوجود، بترسيخ الحضارات،وصوغ القيم، وتحقيق المرغوب، ونظراً لما لهذا القطاع الحيوي والحسّاس من أهمية في كلّ المجالات،ولما له من إيديولوجيات نفعية وثقافية واجتماعية، وجدت الباحثين يركزون على تهيئة وتوفير كل الظروف الملائمة للنهوض به نحو ما هو أفضل، للغوص أكثر في خضم التطور الحضاري الحاصل يوماً بعد يوم.

وكلما كان العمل التربوي منظماً ينطلق من أبعادٍ نظرية تسعى إلى التطبيق ،كلما جاز لنا رسم معالم التطور، بالوقوف على أهم المشاكل والنظر في أرقى الحلول وتخطي التقليد الذي لجأت إليه الدراسات بعد أنْ جمدت العديد من القطاعات العملية، وذلك بالبحث في نظريات جديدة وتبني آراء تربوية وافية للوصول إلى المرامي.

وأول وحدة لابدّ أن ننظر فيها ونركز عليها هي المنهاج التربوي، الذي يعدّ بدوره دليل المعلم، وحلقة وصل المعرفة بين الوزارة الوصية والمدرسة والمعلم ومختلف الأُطر المحيطة بالمتعلم،وبما أننا بصدد التعمق في هذا الجانب، لابدّ من معرفة أهمية المنهاج التربوي في سيرورة التحصيل المعرفي، وأهم العوائق والصعوبات التي تحول دون تنفيذه وتطبيقه، وهذا ما يستوجب جهدا في البحث من أجل اقتراح حلول وهيكلتها حسب ثقافة وتقاليد المجتمع.

ونظرا لما يكتسيه المنهاج من أهمية في التعليم حذونا حذو مجموعة من الدراسات السابقة حتى نتمكن من ملامسة المنهاج أكثر، والتي تبنت الطّرح المعرفي الذي يرى أن المنهاج هو المحرك الديناميكي للتدريس وسنذكر منها: أسس المنهاج واللغة، لعنود الشايش الخريشا والذي أحاط فيه بكلّ مفاهيم المنهاج وعناصره، كما تناول فيه الفروق الجلية بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث، بالإضافة إلى دراسة سعدون محمود الساموك، من خلال مؤلّفه منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها.

ولعلّ من أسباب البحث في هذا الموضوع بالذّات هو التطلع نحو تعليم أفضل يواكب فيه المنهاج الواقع المعيش، بالإضافة إلى ارتباطه بميدان تخصصنا في قطاع التعليم، باعتباره وحدة أساسية في صناعة أيّة عملية تعليمية، وللإحاطة بكل ما يحويه هذا الموضوع، وإزالة الغموض عن بعض العناصر فيه لابدّ من الإجابة عن مختلف الانشغالات التي تتبادر إلى أذهاننا:

هل مس إصلاح المنظومة التربوية المناهج التربوية؟ .

وإلى أي مدى صنع المنهاج لنفسه مكاناً في نظريات التعليم المعاصرة ؟ .
وإذا كان المنهاج هو الأرضية التي يبدأ منها أساس التعليم، فكيف تجسد دوره في واقعنا ؟ .
وما دوره في التحصيل المعرفي؟ .

وللإجابة عن هذه التساؤلات اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الذي فرضته طبيعة الموضوع، أي في عرض أسس المنهاج وعناصره، وفي صوغ نظريات التعليم والتعلم، لنرسم خطة البحث كالآتي: مقدمة والتي كانت عتبة لهذا الموضوع أحطنا فيها بالمحاور الأساسية للمنهاج، ثم الفصل الأول الذي جاء تحت عنوان: مقومات المنهاج التربوي وأسس بنائه، اندرجت تحته مجموعة مباحث، المبحث الأول: تطرقنا فيه لمفهوم المنهاج لغة واصطلاحاً، ومفاهيم عامة حول المنهاج، أما المبحث الثاني فكان تحت عنوان :مقومات المنهاج التربوي وتناولنا فيه: أسس المنهاج بدءا بالأساس الفلسفي والأساس المعرفي فالأساس النفسي بالإضافة إلى الأساس الاجتماعي، هذا فيما يخص الفصل الأول، أمّا الفصل الثاني فاخترنا له عنوان: " نظريات التعليم والتعلم كمقوم أساس للمنهاج" انطوى تحته مبحثان الأول: نظريات التعلم، والثاني نظريات التعليم، أما المبحث الثالث فكان يدور حول جهود القدامى التربوية "كابن خلدون وأبي حامد الغزالي.

أما الفصل التطبيقي اعتمدنا فيه على الاستبيان لكشف عوائق تنفيذ المنهاج التربوي،ومنه وصلنا إلى مجموعة من الحلول العلاجية التي نتجاوز بها هذه المعيقات، ثم الخاتمة التي قدمنا فيها أهم النقاط المحورية في هذا الموضوع، والنتائج المتوصّل إليها،مع تقديم توصيات قد تخدم هذا الحقل.

وكأي بحث أكاديمي واجهتنا مجموعة من الصعوبات والعراقيل، منها كثافة المادة العلمية التي شتت أذهاننا في كيفية بناء العناصر، بالإضافة إلى صعوبة دمج التعليقات في الاستبيان والوصول إلى رأي واحد، ومن أهم المراجع التي ساعدتنا ليرى هذا البحث الوجود ما يلي: مقاربات منهاجية لمؤلفه صالح بلعيد، اللغة خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مداخل تعلمها، تقييم تعلمها للدكتور محمد فوزي أحمد بن باديس، بالإضافة إلى كتاب نظريات التعليم و التعلم للباحث عبد المجيد عيساني، ومنهاج السنة الخامسة الذي اعتمدناه في الفصل التطبيقي.

وفي الأخير كما نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ مصابيح محمّد الذي منحنا مشعل البحث في هذا الموضوع.

كما نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ مصابيح محمّد الذي منحنا مشعل البحث في هذا الموضوع.

ونسأل الله تعالى أن يتقبل منّا هذا العمل، ويجعله ولو فتيل شمـــعة تنـــير بحـــوث من سيأتي بعدنا.

تيسمسيلت في:2015/05/12

بغدالي أم الخير

بلعباس يمينة

مقومات المنهاج التربوي وأسس بنائه:

تمهيد:

يعد المنهاج التربوي من أهم مرتكزات العملية التعليمية التعلّمية إن لم يكن أهمها على الإطلاق فهو وسيلة لتحقيق أهداف المجتمع وفق فلسفته التي يتبناها، وتعدّ المجتمعات الواعية المنهاج المدرسي إعدادا جيدا باعتباره المصنع التربوي، لذلك وجدنا الحاجة الماسة لدراسته، فالمناهج هي السبيل الذي يمكن به تنمية مهارات اللغة، ولمّا كانت مناهج اللغة العربية انعكاسا أو مرآة لنتائج الدراسات والبحوث وجدت العلماء يبحثون في المناهج التربوية ويسعون لتطويرها، وأول ما نفتتح به موضوعنا هذا مفهوم المنهاج.

أولا/ مفهوم المنهاج التربوي.

أ/مفاهيم عامة للمنهاج:

لغة: الطريق الواضح، **قال تعالى:** ﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً**﴾(**المائدة48**) ،وفي حديث ابن عبّاس-رضي الله عنه- قال :"لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركّكم على طريق ناهجة أي واضحة بيّنة"[1]، والمنهاج عند "الخليل"، مأخوذ من"نهج:طريق نهج:واسع واضح، وطرق نهجه ،ونهج الأمر وأنهج، أي وضح، ومِنهج الطريق: وضحُه، والمناهج الطريق الواضح، ويقال للثوب إذا بلي، ولمّا يتشقق: قد نهج ونهِج وأنهجه البلى".[2]، كما عرفه"ابن منظور" بقوله:{نهج:طريق نهج،بيّن واضح، وهو النهج}، قال أبوبكر: فأجزته بأفل تحتسب أثره نهجا، أبان بذي فريغ مخرق، والجمع نهجاتٌ ونهجٌ ونهوجٌ، ومنهج الطريق وضحه، والمنهاج:كالنهج ،وأنهج الطريق:وضح واستبان وصار نهجا واضحا بيّنا، والمنهاج: الطريق الواضح واستنهج الطريق: صار نهجا، والنهج: الطريق المستقيم ونَهجَ الأمر وأنهج: إذا وضُح والنّهجة، الرّبو يعلو الإنسان والدّابة. قال أحدهم: أنهج ينهَج انهاجاً ونهجتُ أنهِج نهجاً ونهج الرجل نهجا، وأنهج إذا انبهر حتى يقع عليه النفس من البُهر }.[3]

---

1 – عبد الرحمان الوافي، المختصر في مبادئ علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003، ص:327.

2 – الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين (مادة: نهج)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان،ط1،2004 ،ص:850.

3 – ابن منظور، لسان العرب، (مادة نهج)، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، مج14، 1863، ص:365-366.

-ويعرفه ابن فارس في معجمه مقاييس اللغة:"النهج، الطريق، ونهج لي الأمر أوضحه، وهو مستقيم المنهاج، والمنهج الطريق، والجمع: المناهج، و"الراغب الأصفهاني" يعرفه في "المفردات" على أنه: النهج، الطريق الواضح، نهج الأمر وأنهج: وضُح.[1]

والمناهج لا يقتصر وجودها في علوم التربية، بل للمفسرين مناهجهم وللغويين مناهجهم، وقد عُرّف المنهاج عند علماء التفسير على أنه: الخطة المحدودة التي وصفها المفسّر عند تفسيره القرآن الكريم، والتي انعكست على تعريفه الذي كتبه، وصارت واضحة فيه، ويُعرّف على أنه الخطط العلمية الموضوعية التي يلتزم بها المفسرون في تفاسيرهم للقرآن الكريم، لها قواعد وأسس منهجية ظهرت في تفاسيرهم.[2]

تعريف المنهج في أصول الدين:

المنهاج:

لغة:هو الوسيلة التي تُوصلنا إلى تحقيق الأهداف في تعليم الاتجاهات والممارسات والمبادئ والقيم، والمنهج في أصول الدين هو دراسة الرأي وخلافه"المناظرة"، وبيان مناهج الأئمة في ذلك وتطبيقاتهم، وموافق العلماء، وعلاقتها بعلم التوحيد كمنهج"الحنابلة والأشاعرة، المعتزلة"[3]، وقد تبيّن من خلال التعريفات السابقة أن المنهاج ينصب حول مفهوم واحد ألا وهو: الطريق الواضح البيّن، ويقابل المنهاج في اللغة الفرنسية Curriculum وهي كلمة إغريقية يعني بها لغة: سباق الخيل.[4]

اصطلاحا: كما تعددت تعاريف المنهاج في الجانب اللغوي، تعددت في الجانب الاصطلاحي.

1- المناهج: هي الوسيلة التي تستعملها المدرسة لتتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع، والتي اشتقت من الفلسفة التربوية لذلك المجتمع، وذلك لتحقيق أهدافه في تعلم أبناءه الاتجاهات والممارسات والمبادئ والقيم التي يؤمن بها المجتمع.[5]

1 - ينظر: منصور كافي، مناهج المفسرين في العصر الحديث بين النظرية والتطبيق، دار العلوم، ط1، 2006، ص:08.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص:09.

3 - ينظر: سعدون محمود الساموك، مناهج البحث في أصول الدين، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1429-2004، ص:83.

4 - صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، دار هومه للطباعة والنشر، الجزائر، 2010، ص:46.

5 - ينظر: سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، 2005، ص:106.

2- هو مجموعة الخبرات التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ في مرحلة خاصة من مراحل نموهم، بقصد المساعدة على تحقيق نموهم، والرفاهية لمجتمعهم، وعليه فالمنهاج يبني انطلاقا من أربعة نقاط سنعرج لها:

- ينبغي أن تكون الخبرة المربية هي وحدة بناء المنهاج.
- ينبغي أن يتيح المنهاج للتلاميذ المجال لممارسة المبادئ والقيم المتضمنة في فلسفة المجتمع.
- ينبغي أن يراعي المنهاج خصائص نمو التلاميذ.
- استخدام أساليب سليمة لتقويم خبرات التلاميذ وأعمالهم. [1]

3- هو مجموعة الإجراءات العلمية ويمكن للمنهج أن يتضمن: دراسة مجموعة نظريات وأفكار، كما يدرس مقارنة الطرق المختلفة والمقاربات البحثية. [2]

وقد اختلف المفهوم التقليدي للمنهاج عن المفهوم الحديث، فالمفهوم التقليدي للمنهاج ينعكس انعكاساً طبيعياً على وظيفة المدرسة التقليدية، المتمثل في نقل المعرفة والمعلومات من المعلّم إلى المتعلّم، وقد تباينت الآراء حول إعطاء مفهوم واحد للمنهاج، ومن مفاهيمه الشائعة:

3-1. مجموعة المواد الدراسية التي تولّى المتخصصون إعدادها وتأليفها، ويعمل الطلاب على تعلمها وهنا يكون المنهاج مرادفاً للمادّة الدراسية.

3-2. هو محتوى المقرّرات الدراسية الذي يشمل المبادئ والنظريات وهنا المنهاج يرادف المحتوى المعرفي. [3]

3-3. ترى " هيلداتابا " 1962، أنّ المنهاج هو خطّة المتعلّم، تضمّنت مجموعة من العناصر والأهداف والمحتوى ونشاطات التعليم والتعلم والتقويم. [4]

إذن فالمنهاج بمفهومه التقليدي هو مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة، وبالتالي فهم يقرنون المنهاج التربوي بالكتاب المدرسي أمّا المفهوم الحديث جاء كردّ فعل للمفهوم التقليدي فبدأت دعوات المربّيين والفلاسفة إلى أن يشمل

1 - ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1433 -2012، ص:22.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص:21.

3 - ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، ، ص:24.

4 - المرجع نفسه، ص:24.

المنهاج ما وراء حجرة الدرس من اهتمام بالجوانب المعيارية والوجدانية والمعرفية، وبالتالي يُعرّف على أنه **جميع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ وفق أهداف محددّة، وتحت قيادة سليمة لتساعد على تحقيق النمو الشامل** جسميا ونفسياًو عقلياً واجتماعياً، ليتم صقله عبر السنين فعرف بأنه :« الخبرات الرسمية، وغير الرسمية، والعمليات التي تتم تحت إشراف المدرسة والتي يكتسبها المتعلمون من خلال المهارات والقيم والأساليب، فعادة يحتوي المنهاج على صيغة للأهداف والغايات لتحقيقها»[1]، وقد قامت وزارة التربية والتعليم في "الأردن"، بعملية تقويم شاملة لنظامها التربوي بهدف تطويره، حيث أدّى ذلك إلى انعقاد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي سنة 1987، والذي أكدّ أهمية المناهج الدراسية في تشكيل هوية المواطن الأردني لتنبثق عنه مجموعة من التوصيات أهمها:

1-إعادة بناء المنهاج والكتب المدرسية، وتحديد أهدافها بما يعكس حاجات الطلاب وقدراتهم المختلفة.[2]

2- مراعاة المنهاج والكتب المدرسية للفروق الفردية بين الطلبة وخاصة التعليم الأساسي.

3- تنمية مهارات التفكير العلمي الناقد لدى الطلبة.

4- التركيز على الجانب التطبيقي الوظيفي لدى الطلبة، وانطلاقاً من كل المفاهيم الاصطلاحية السابقة للمنهاج نخلص إلى أنه مجموعة خبرات تربوية تتيحها المدرسة للتلاميذ، قصد الرقي بهم في الجوانب الشخصية، وبالتالي تمكينهم من تحقيق النمو الذي يتماشى والأهداف التعليمية.

ب/ عناصر المنهاج:

أوّل ما نستهل به حديثنا في هذه الجزئية قول لأحد أهم علماء العربية " الإمام حسن البنّا رحمه الله " الذي يقول: « رأيت القائمين بكل نهضة موفّقة نجحت وأثمرت كان لهم منهاج محدد عليه يعملون وهدف واضح إليه يقصدون وضعه الداعون إلى النهوض وعملوا على تحقيقه».[3]

يتضح من هذا القول أن المنهاج التربوي هو أساس النهوض« ويستحيل أن تكون هناك عملية تعليمة دون منهاج يهدف ويعطي ويقيّم»[4]، فالمنهاج بوصفه نظاماً تربوياً واسعاً يشتمل على عناصر أربع

1 – عنّود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة ، ص:27.

2 – ينظر: المرجع نفسه ،ص:20.

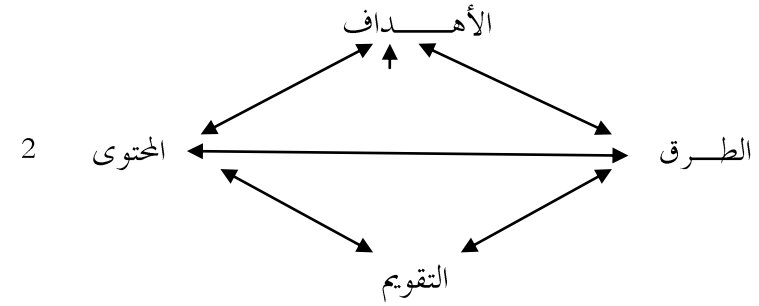
3 – محفوظ الجزائري، دليل المربي في التربية الإسلامية، دار عياش للطباعة، الجزائر، ص:33.

4 – صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، " جامعة تيزي وزو نموذجا "، دار هومة، الجزائر، :2009، ص:95.

وهي: 1- الأهداف، 2- المحتوى، 3- طرائق التدريس، 4- التقويم، ولابدّ من حتمية الترابط والتكامل والتشابك بين مكونات منظومة المنهاج، فكل عنصر من هذه العناصر يؤثر ويتأثر بغيره، ليشكل كل عنصر نظاماً مستقلاً بذاته، فقيمة مكونات المنهاج وقدرتها على المساهمة في تحقيق الأهداف المرجوة تأتي من خلال تفاعلها المستمر، ولكي تعمل منظومة المنهاج بكفاءة عالية فإنه يجب أن يكون كل مكوّن من مكوناتها مُعَدّ كمنظومة فرعية من المنظومة الكلية.[1]

وقد قدّمت " هيلداتابا ":

عناصر المنهاج في الشكل التخطيطي الآتي:



1)-الأهداف: objectives

وهي عنصر من عناصر المنهاج كما ذكرنا سابقاً وهي ما يصبو المتعلم لتحقيقه، إذ تعدّ الأهداف نقطة البداية لعمليات المنهاج وعناصره فهي المرتكز الأساسي الذي تُختـــار في ضوئه عناصر المنهاج الأخرى، فالمحتوى وسيلة لتحقيق الأهداف، والطريقة تجري التفاعل مع المحتوى لتحقيق الأهداف، والتقويم بدوره هو وسيلة لتصحيح المسار بغية تجسيد الهدف، وإذا كانت الأهداف هي نقطة البداية فهي أيضاً نقطة النهاية[3]، وما يعرف عن الهدف التربوي هو التغيير من خلال استحداثه الموارد، قصد إحداث التغيير الإيجابي في سلوك المتعلم وأفكاره ووجدانه وتنقسم الأهداف التربوية إلى أقسام ثلاثة هي:

1 - ينظر: رضا مسعد السعيد، محمّد عبد القادر النمو، تطوير المنهاج الدراسية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1428هـ/2006م، ص:44.

2 - محمّد فوزي أحمد بن ياسين، اللغة، خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها، مؤسسة حمادة للدراسات الجماعية والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص:212.

3 - ينظر: المرجع نفسه ، ص:213.

أ- أهداف بعيدة المدى:

وهي أهداف شاملة طويلة المدى، تحدّد المطلوب من المتعلّم في نهاية العام الدراسي ويُراعي عند صياغتها تحديد المهارات، ومعيار الأداء المقبول ويكون بالنسبة المئوية أي حسب المهارة، وتحديد التاريخ المتوقع لتحديد الهدف.

ب-أهداف قصيرة المدى:

تحددّ من خلالها المهارات كَمًّا ونوعاً لا يمكن جمع مهارتين في هدف واحد، ومن معاييرها أيضاً أن يحتوي الهدف على فعل إجرائي كأن " يقرأ، يحل، يقارن ".

جـ- الهدف التدريسي:

عبارة تصف ما يُتوقع أن يكتسبه المتعلم من مهارات أو معلومات في فترة محدّدة[1]، ومن خصائص الهدف أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس ،أن يكون مناسبا لمستوى الطلبة ،أن يتضمن الهدف فعلا سلوكياً واحداً.

أمّا الهدف العام فلابد أن يستند إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة، وأن تكون واقعية وغير متناقضة ومعتمدة على نتائج الدراسات والبحوث وشاملة للنتاجات العامّة المتمثلة في المجال المعرفي والوجداني والمجال الحركي.[2]

2- المحتوى " Contenu":

هو المضمون الذي يُبنى على الأهداف، ويشتمل على المعلومات والمبادئ والقيم والمثل[3]، ويتمثل المحتوى في مجموعة الخبرات المربية الشاملة للجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي تُنظم بصورة مترابطة متكاملة لتحقيق أهداف المنهاج، إذ يشتمل على المعرفة النظرية والعملية، ويعّد المحتوى العنصر الأول الذي يتأثر الأهداف وتخضع عملية اختيار المحتوى وتنظيمه والتحقق من مدى ملاءمته للطلبة، ومن خصائص هذا الأخير: ارتباطه بالأهداف، اتصاله بمنظومة القيم الاجتماعية، والموازنة بين حاجات الفرد والمجتمع، وبالتالي فهو وحدة لغوية معرفية بنصوص متنوعة منها " الأناشيد والمحفوظات والنصوص الأدبية ".[4]

1 - ينظر: حافظ بطرس، تدريس أطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة، ط1،2009، ص:238.

2 - ينظر: محمّد فوزي أحمد بن ياسين، اللغة، خصائصها، مشكلاتها، ص:215.

3 - سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، 2005، ص:106.

4 - ينظر: محمّد فوزي أحمد بن ياسين، اللغة، خصائصها، مشكلاتها، ص:218.

3- التقويم " Evaluation":

عملية منهجية لجمع المعلومات عن شيء معين، بقصد إصدار أحكام وقرارات على قيمة هذا الشيء أو كميته بالنسبة إلى معايير محدّدة[1]، والتقويم في المنظور التربوي يمكن أن يطبق في مختلف المواقف التربوية سواء كان تقويم أفراد، أو تقويم مشروعات وبرامج، ومن هذا المفهوم تعرف مدى فاعلية الأنشطة التعليمية وفقاً لمحكّات محددة، ومعرفة ما إذا كان لهذه الأنشطة تأثير، وبذلك تتعدد أدوار التقويم في المجالات التربوية، والتقويم يتم في ضوء أهداف الدرس وذلك على النحو الآتي: تقويم بنائي، يتمثل في المناقشة والحوار الذي يدور بين المعلم والمتعلم أو بين التلاميذ أنفسهم، كما يتمثل في حل بعض التدريبات مع التلاميذ أثناء الحصة، أمّا التقويم الختـــامي يتجسّد في إعطاء تدريبات للتلاميذ تم تصويبها مع المدرس، وبالتالي يظهر مستوى كل تلميذ[2]، وعليه فللتقويم دور في إعداد المعلمين وأنشطتهم، وفي عملية بناء المناهج الدراسية وفي التجارب الميدانية التجديدية المتعلقة بتحسين عمليات التعليم والتعلم، والتقويم من شأنه أن يوقفنا على مواطن السهولة والصعوبة في المنهج، كما يعرفنا بأنسب الطرق لتقديم المعلومات، وعلى وجه التفصيل فإنّ التقويم كعنـــصر من عناصر المنهاج مهّم لكلّ من التلاميذ والمعلمين والآباء والمسؤولين على العملية التربوية.

كما أنّ التقويم مرتبط بأهداف المنهاج ارتباطاً مباشراً، فتقويم الطلاب في مادة اللغة العربية ينبغي أن يعتمد على تحليل موضوعي لمناهجها، سواء من حيث الأهداف، العامة أم الخاصة، أو من حيث الموضوعات الرئيسية أو الفرعية، كما يعتمد على تحليل موضوعي كذلك لعمليات الفهم والتفـــكير في أبعادها الأساسية وتحديد المهارات التي يهدف المنهج إلى تكوينها[3]، وقد اعتمدت المناهج أساليب تقويم في البرنامج وهي كالآتي ... **التقويم التكويني:** يتم استخدام هذا النوع من التقويم في أثناء التدريب، وذلك للوصول إلى المستوى الاتقاني للنشاط، أمّا **التقويم الختامي** اقتصر على إعادة تطبيق

1 – ينظر: نايف أحمد سليمان، عادل جابر محمّد، المشرف الفني في أساليب تدريس اللغة العربية، دار القدس، الأردن، ط1، 2001، ص: 184.

2 – ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، 2009 – 1430، ص:341.

3 – ينظر: المرجع نفسه، ص:84.

الاختبار القبلي نفسه، ومقارنة نتائج الاختبار البعدي بنتائج الاختيار القبلي لمعرفة نقاط التحسن،[1] ومن الأسس والمعايير التي ينبغي توافرها في عملية التقويم:

1- أن يكون التقويم هادفاً وذلك بتحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها، وارتباطها بأهداف المنهاج أو الظاهرة أو النشاط المراد تقويمه.

2- أن يكون التقويم مستمراً وملازماً للنشاط التعليمي نفسه، بمعنى أن يراعي كل مستويات التقويم فالعمل الناجح يحتاج دوماً إلى المتابعة المستملاة.

3- أن يكون تقويما تعاونيا يشترك فيه المدرس والمتعلم والمشرف الفني، لكي يتخلّص من القرارات الفردية.

ومن أسس التقويم أيضاً أن يكون عملياً وموضوعياً يتميز بالصدق والثبات في أدواته التي يستخدمها، ومنه أن يكون عمليا وموضوعيا يتميز بالصدق والثبات في أدواته التي يستخدمها ومن أن يكون مميزاً بين التلاميذ ويساعد في الكشف عن قدراتهم وهو من أهم معايير الاختبار الجيد، وآخر معيار نشير إليه في أدوات التقويم، فلا توجد هناك أداة واحدة لقياس كل الظواهر[2]، إذن فالتقويم التربوي أحد التخصصات التربوية المهمة التي ترتبط ببقية التخصصات التربوية الأخرى، كون أساليبه وبرامجه تتأثر بمختلف النظريات والنماذج التربوية، كما يهدف إلى إصدار أحكام عن الكم والكيف ومن هنا تظهر أهميته البالغة في توجيه العملية التعليمية باعتباره أساس التطوير التربوي والوسيلة المثلى للتعرف على جوانب القوة والضعف في البرامج التعليمية، بعد أن يشخص لنا صعوبات التعلم لدى المتعلمين[3]. والعنصر الرابع من عناصر المنهاج :"

4 -**طرائق التدريس** ": وهي السلسلة الفعّالة في نجاح العمل التربوي، والرّكيزة الأساسية في تحقيق الأهداف فطرق التدريس :«هي مجموعة الأساليب والطرق التي تستخدمها في تدريس النشاط بما يحقق الأهداف التي قام بتحديها»[4]. وهي من العناصر التي يراعيها المنهاج التربوي، والطرائق تتعدد

1 – فراس السليتي، فنون اللغة " المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية "، دار جدار للكتاب العالمي، عثمان، ط1، 1429هـ - 2008، ص:116.

2 – ينظر: راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط2، 2007، ص:268،267.

3 – ينظر: محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة، مصر، ط1، 2006، ص:23.

4 – يحي محمّد نبهان، مهارة التدريس، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط1 ،ص2008، ص:41.

وتتنوع، فالمربي لا يعلم عن طريق إلمامه بالمادة الدراسية فحسب، بل يعلم بطريقته وشخصيته وعلاقته بالمتربّين.

وينظر على طرائق التدريس على أنها تلك الإجراءات والأفعال المرتّبة التي يقوم بها المربي بهدف تعليم المتعلم موضوعاً دراسياً معيناً[1]، وقد ظهر حديثاً مصطلح " إستراتيجية التدريس"، وهي مجموعة متنوعة من طرق التدريس، ومن الإنصاف أن نقول أنّ المستحدث هو مصطلح " إستراتيجية التدريس" فحسب، لكن المضمون مارسه الرسول صلّى الله عليه وسلّم في تعليم أصحابه، فقد وجدناه صلّى الله عليه وسلّم في جلسة واحدة يشرح معنى ويحكي قصّة من قصص الأمم السابقة، ويستخدم أصابعه أو يخط خطوطاً على الأرض كوسيلة تعليمية توضيحية، ويسأل أصحابه وهذه كلّها طرق متنوعة تشكّل مصطلح " إستراتيجية التدريس "[2]، ونذكر بعض طرق التدريس على وجه التفصيل.

أوّلاً: طريقة المحاضرة: تعدّ من أقدم الطرق التدريسية، كما أنها الأكثر شيوعاً يغلب فيها استخدام المربي الجانب الكلامي، وتتجسد في تقديم المعلومات، وجّه إليها الكثير من النقد نظراً لضعف الصّلة بين المربّي والمتربّي[3].

ثانياً: طريقة المناقشة:

وهي السبيل إلى تحسين عقول ومدارك التلاميذ بعد أن كانت الطريقة التقليدية تعتمد على التسميع وتلقى على عاتق المتعلّم، وطريقة المناقشة ينظر مستخدموها إلى المتعلم باعتباره الغاية من التعليم وليست مادّة الدرس كما كانت سابقاً.

ومن نتائجها: إمداد التلاميذ بمعلومات حول الموضوع وتحويلهم إلى مجموعات متعاونة للحصول على المعلومات المطلوبة، ودور المعلم في هذه يتجسد في كونه موجّهاً ومرشداً، ومن شروط طريقة المناقشة:

1 – ينظر: محفوظ الجزائري، دليل المربي في التربية الإسلامية، ص:73.

2 – ينظر: المرجع نفسه، ص:74.

3 – ينظر: المرجع السابق، ص:75.

1- تهيئة المناخ المناسب للمناقشة.

2- الحرص على مشاركة جميع الأطراف في إنجاز المعلومة[1]، وبالتالي فهي خير وسيلة لتدريس الطلاب على المحادثة والكلام وتجاوز الخوف.

ثالثا: التعليم بالأقران: peerteaching

لاقت طريقة التعليم بالأقران اهتمام بعض التربويين، لكن الاعتماد عليها ظل مرهون ببعض الدراسات والأبحاث، و لم تطبق ميدانيا إلاّ مؤخراً، وهي في حاجة أكثر من الناحية النظرية والتجريبية فهناك من يرى أن هنالك مجموعة من الطرق الحالية التي تقوم على تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض ومع المعلم، وسميت :" الطرق النشطة المتفاعلة للتدريس المعاصر".

وطريقة التدريس هذه تتم بإعطاء التلاميذ الدرس بطريقة الإلقاء أو المحاضرة العادية وبشكل مركز، وفي وقت قصير يكفي لاستيعاب التلاميذ النجباء، ثم يطلب من الذين استوعبوا المعلومة من الفئة المميزة، أن يساعدوا أقرانهم في فهم المعلومة، ويأتي دور المدرس بعد ذلك بمتابعة الجميع والتركيز على الحالات الخاصة التي تحتاج إلى تدخل مباشر منه.[2]

رابعاً: طريقة التسميع: (الحفظ والاستظهار).

تعد طريقة التسميع من أقدم الطرائق التعليمية في التعليم النظامي، وقد تعود جذورها إلى أسلوب التعليم في الكُتّاب، وينصب فيها الاهتمام على حفظ المتعلم موضوعاً معينا يكلف بحفظه من المدرس أو المعلم، مثل حفظ السور القرآنية، والقصائد الشعرية، أو حفظ القوانين والقواعد، إذ يطلب من المتعلم استظهار قدر معين من مادة معينة بشكل يستطيع إعادتها بصورة مدروسة أمام المدرس وقد لا يكون هذا حاصلاً عن فهم أو تفكير، لذا فإن مبدأ التسميع كان تلقينا وتحفيظاً.

ومن ميزات طريقة التسميع: أن بعض التعميمات والقوانين تستدعي الحفظ والاستظهار في مواقف معينة.بالإضافة إلى أن الإنسان بحاجة إلى حفظ بعض النصوص الشعرية والأدبية والأحاديث والحكم والنصوص القرآنية وذلك لصقل لسانه وزيادة ثروته اللغوية.

---

1 - ينظر: عبد اللطيف بن حسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، ط1، 2005، ص: 87 -88.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص:49 - 51.

واللغة العربية من أكثر مجالات استخدام طريقة التسميع في التدريس، والنقد الأدبي، الصرف البلاغة، وحفظ قواعد النحو العربي.[1]

إذا كانت كل إستراتيجية تعليمية تقوم على مفهوم بناء المعرفة وعلى مفهـــوم وحـــدة التعلم من خلال تداخل الميادين، إذ تعتمد الطرائق النشطة وتسخرها في الفهم المتكامل، وفي حل المشكلات، وتجاوز العقد التربوية، وعلى التعلم من الخطأ، والانطلاق من تصورات المتعلمين، فإن كل إستراتيجية تعليمية لا تصل بالمتعلم إلى اكتساب الكفايات، تبقى قاصرة عن بلوغ أهدافها ،ولا يمكن أن تكتسب الكفايات إلاّ إذا استندت إلى مفاهيم واضحة ووسائل بعينها، وعليه فلا توجد طـــريقة أفضـــل من أخرى، بل نجاحها يتحقق من نجاح المتعلم، ووصولها إلى الهدف المرجو.[2]

ورغم أن العلماء قد اختلفوا في كيفية تصميم المنهاج الدراسي، وطرق بنائه فمنهم مـــن اعتبر أن عملية تصميم المنهاج " Curriculum" تشتمل على تشخيص الحاجات التربوية وتقييمها، وصياغة الأهداف التعليمية العامة والأهداف السلوكية، وانتقاء المحتوى وإعداد الخبرات التعليمية وتنظيمها وتحديد طرق وأسلوب التقويم، وهذه العمليات تقدّم تحدياً وتعريفاً شاملاً لعمليات تصميم المنهاج الدراسي وبنائه وتقويمه، وفي الحقيقة أنّ هذا لا يتأتى إلاّ بتلاحم عناصر المنهاج الأربعة السابق ذكرها، فمراعاة هذه العناصر وتكاملها، يجعلنا نحظى بمنهاج تربوي متكامل ناجح، وبالتالي فنجاح المنهاج من نجاح المنظومة التربوية[3]، ويجب عند إعداد المنهاج في ضوء التوجيهات التربوية الحديثة مراعاة تعلم اللغات التي تتيح للمتعلم اكتساب مهارات اللغة الأربع، وعند تطوير المنهاج لابدّ أن يشمل التطوير عناصر المنهاج " الأهداف، المحتوى، القويم، الطرائق "[4]، وبفحص عناصر المنهاج بعمق تبرز العلاقة بينها، ونلمس أشكال التكامل الرأسي بينها.

محدّدات المنهاج التربوي:

إنّ ارتباط المدرسة بالعقل الجمعي، وبكونها بناءً وظيفياً يجعل محتوى المناهج الدراسية ومضمونها محققاً لوظائفها المتعلقة بنقل ثقافتهم لأعضائه وتنشئتهم، وبذلك تكون المعرفة المتضمنة في المناهج

1 – ينظر: محسن علي عطية ،الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2006، ص:108 – 111.

2 – ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربي، ج2، دار النهضة، بيروت، ط1، 2008، ص:34.

3 – ينظر: صلاح الدين محمود علاّم، القياس والتقويم التربوي والنفسي " أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة "، دار الفكر العربي، القاهرة 1428 – 2009م، ص:41.

4 – ينظر: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط3، 2010، ص:55.

خدمة للوعي الجمعي للمجتمع، وعليه فالمناهج جزء لا يتجزأ من ثقافة أيّ مجتمع، ولذلك اختلفت من مجتمع لآخر، ومن فلسفة لأخرى، كون المجتمع المجدّد الرئيس لبناء المنهاج التربوي[1]،«فالمنهـــاج لا يتحرك في فراغ، ولا يأتي خارج المشروع الحضاري لهذا المجتمع»[2]، وكما ذكرنا سابقاً فإنّ المناهج تختلف إلاّ أنّ محدّداتها تبقى واحدة وهي كالآتي:

أ- التخطيط لعملية التعليم يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة ووسائل التقويم.

ب -بمفهومه شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية، بل ينطلق من أهداف لتحديد الطرق والأنشطة والوسائل.

جـــ- بناء منطقي لعناصر المحتوى على شكل وحدات، د- تنظيم جملة العناصر والمكونات.[3]

تتحدّد مكونات المنهاج من عدّة معالم كبرى تعمل من أجل هدف واحد، وتسير في سبيل واحد وتتفاعل فيما بينها لبناء رجل الغد وفق سياسة لغوية تستدعي التخطيط الكامل.

- خصائص المنهاج:

يتصف المنهاج بالخصائص الآتية:

- يتضمن الخبرة التعليمية فهي أساس بناء المنهاج وتأتي الخبرة من خلال تفاعلها مع موقف ما، وهي تعبير عن المعنى الذي يحصل للمتعلم نتيجة تفاعله في الموقف التعليمي وحتى تحصل الخبرة التعليمية فلابد أن يكون الموقف مثيراً للمتعلم وملائماً لحاجاته وقدراته، ولابد للمتعلم أن يتفاعل معه بحرية من دون تدخل يفسد عليه استمتاعه بالموقف التعليمي.[4]

- توجيه نحو تنمية وارتقاء المتعلم إلى مستويات أعلى من خلال الخبرات التي يشتمل عليها.

- استكشاف التنوع في السلوك الاجتماعي، وتأمل القواعد التي تؤدي التفاعل الاجتماعي وتؤسس علاقات اجتماعية، كالصداقة مع الآخرين.

- الإحساس بتميزه وتقبل ذاته من خلال المهارات والقدرات الشخصية.

- تنمية القدرة لدى المتعلم على الأساليب الاستكشافية والتفاعل مع الآخرين ومع نفسه.

- احترامه لحرية المتعلم واستقلالية في استكشاف ذاته وبيئته.

---

1 - ينظر: حسان هشام، مدخل إلى علم الاجتماع اللغوي، مطبعة النقطة، مصر، ط1، 2008، ص:65.

2 - صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، ص:49.

3 - ينظر: المرجع نفسه، ص:48.

4 - سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص :105.

- اهتمامه بتعويد المتعلم تحمل المسؤولية والاختيار وصنع القرار مما يتيح لهم فرص التقدم في إنماء والمتعلم.
- يجب أن تكون خبرات المنهج عينة ومتنوعة في نوعها ومستواها.
- اتسامه بالمرونة الكافية للسعي لتحقيق الأهداف المنشودة.[1]

تنظيمات المنهاج:

تعددت التنظيمات بتعدد الفلسفات التي بنيت على أساسها، وقد صنفت بطرق مختلفة، لكنها تمحورت حول المادة والطلبة، فتفاوتت درجة اهتمام التنظيمات بواحدة منها على حساب الأخرى وإن حاولت التنظيمات الحديثة تحقيق التوازن بينها.

1- منهج المواد الدراسية:

يعد هذا التنظيم من أقدم التنظيمات، فهو أقلها كلفة وجهداً وتعقيداً، وأيسر تنفيذاً وتقييماً لتركيزه

على الحقائق والمعلومات والقوانين، بالرغم من ذلك فقد وصف هذا التنظيم بالمنهج التقليدي، لذا

فقد وجه له العديد من الانتقادات ومنها:

- الفصل بين المواد الدراسية / الاهتمام بالفروق الفردية.
- التنظيم المنطقي البحث الذي يهمل التنظيم السيكولوجي.
- الدور السلبي للطالب.[2]

2- منهج المواد الدراسية المترابطة:

ظهر كرد فعل على المنهج التقليدي وحاول تجاوز مشكلة الفصل بين المواد الدراسية ولتحقيق ذلك، حاول أنصاره البحث عن العلاقات الطولية والعرضية بين المواد الدراسية وبدأت عملية الربط بين المواد.

1 - ينظر: سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، ص:106.

2 - ينظر: محمد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة خصائصها مشكلاتها قضاياها، نظرياتها، ص:223.

3- منهج المجالات الواسعة:

يعد هذا التنظيم امتداداً لمنهج المواد المترابطة، فقد حاول التنظيم السابق البحث عن العلاقات والمفاهيم المشتركة بين المواد في إطار مجال محدد، أما منهج المجالات الواسعة فقد تجاوز هذه المرحلة ليبحث عن العلاقات والمفاهيم المشتركة بين المواد في المجالات كلها، فهي محاولة لتكامل محتويات مواد دراسية متشابهة.[1]

مقوّمات المنهاج التربوي:

نحن نعلم أنّ العالم قد شهد في سنواته الأخيرة حركة نشيطة وديناميكية في تحديث المناهج الدراسية، وإنّ الغاية الأساسية من ذلك هي صقل مواهب أبنائنا وتنمية قدراتهم، وبناء على كل هذا ينبغي لهذه الوثيقة التربوية أن تُزوِّد بقدرات تسهم في اندماج هذا المتعلم، وبما أنّه من أهم مرتكزات العملية التعليمية التعلمية، فهو الوسيلة لتحقيق أهداف المجتمع وفق فلسفته التي يتبنّاها وقبل أن نعرّج إلى أهم الأسس التي أثّرت في تشكيل المنهاج التربوي لابدّ أن نقف على مفهوم هذه الأسس، فأسس المنهاج « هي تلك القوى والمؤثرات التي أثّرت وتؤثر في صياغة المنهاج وطريقة تنظيمه، وغالبا ما يشار إليها بأنها تلك العوامل الحاسمة أو المحدّدة لصياغة المنهاج»[2]، ولوضع أيّ منهاج تربوي لابدّ من دراسة العناصر الأساسية له، أي أن يدرسوا المعلم والمتعلم والمادة المقدمة في ضوء الثقافة العامة للمجتمع[3] وهذه الأسس هي: الأسس النفسية، الأسس الاجتماعية، الأسس المعرفية، الأسس الفلسفية، ورغم أنّ هذه الأسس مختلفة المنطلقات إلاّ أنّها تلتقي وتتقاطع كونها:

أ- متكاملة ومتفاعلة مع بعضها البعض وغير منفصلة.

ب- أسس المنهاج ليست ثابتة، بل متغيرة أي " تتميّز بالمرونة ".

جـ- أسس المنهاج واحدة لكنها تنفصل حسب فلسفتها وحاجاتها.

أولاً: الأساس الفلسفي:

وهو عبارة عن مجموعة الآراء والأفكار التربوية التي وضعها الفلاسفة من أجل إعداد النشء[4]، ويشتمل المنهاج على أساس فكري، يتناول الإنسان والعالم الذي يعيشه، باعتبار أنّ الإنسان هو الغاية

1 - ينظر: محمد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة خصائصها مشكلاتها قضاياها، نظرياتها ، ص:244.

2 - عنّود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، ص:97.

3 - ينظر: إبراهيم عبد الله ناصر، مدخل إلى التربية، دار الفكر، المملكة الأردنية، ط1، 1430 - 2009م، ص:330.

4 - ينظر: عنّود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، ص:98.

في التعلم من خلال المنهاج وأنّ العالم الذي يعيش فيه سوف يتعامل معه ويغير فيه أو يتغير له، ولابدّ للمنهاج أن يعتمد في صناعته أوّلاً وأخراً على دراسة نظرية المعرفة بكلّ جوانبها وأبعادها متناولة الأسس الفلسفية في كل زواياها، ومنها طبيعة المعرفة وطرق الحصول عليها وتصنيفها وتقويمها وطرق تقديمها[1]، وقد سار الأساس الفلسفي في منحنى متوازن من القديم وصولاً إلى العصر الحديث ولكل فترة مزاياها واهتماماتها، وقد مرّت المناهج في ثلاثة مراحل منذ أن وجدت إلى يومنا هذا، فالأسس الفلسفية القديمة قامت على اعتقادات التعليم الذهني هو التربية، ويعني ذلك أن تربية التلميذ تكتمل عن طريق إلمامه بالمعارف والأفكار من حوله، وكان المنهاج في هذه المرحلة منصباً على حشو أدمغة المتعلمين بالمعارف والاهتمام بعقولهم، وتقوية الملكات لدى الأطفال، أمّا الأسس الفلسفية التحريرية فهي أسس راعت التحرّر من القديم عندما أخذ علم النفس التجريبي يتقدم تدريجياً وظهرت نتائج أبحاثه وتجاربه بأفكار جدية زعزعت الثقة في النظريات القديمة ومن نتائج هذه الأبحاث، وجد أنّه للتلاميذ حاجات يجب أن تُلبّى، ولديهم ميول يجب أن ترضى، ورغبات يجب أن تنفذ، ومن هنا وُضعت المناهج على أسس فلسفية جديدة تراعي كل نتائج الأبحاث التربوية والنفسية[2]، أمّا الأسس الفلسفية الحديثة فقد واكبت عصر التطور والتكنولوجيا والسرعة، ونظراً للتقدم الحضاري المبهر، تقدمت المناهج التربوية وصارت توضع متماشية مع التقدم العلمي السريع، وجاءت الفلسفات الحديثة التي تقوم على مبادئ الحرية والمساواة والديمقراطية، وبالتالي وضعت المناهج في ضوء هذه المفاهيم[3]، وبما أنّ كل منهاج تربوي يستند إلى فلسفة معينة، فإنّ الأسس الفلسفية ترتكز على الآتي:

1-اهتمام المنهج باحترام شخصية المعلم وأهميته ودوره في المجتمع.

2-الاهتمام بذكاء المتعلم وفكره وقدرته على التفكير الناقد.

3-الاهتمام بإتاحة فرص متكافئة أمام المتعلم[4]، وبما أنّ الأهداف التربوية تتأسّس على فلسفة معينة، فإنّ الأساس الفلسفي من أهم العناصر التي تبنى عليها المناهج.[5]

1 - إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، ص:339.

2 - ينظر: إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية ص:330.

3 -ينظر ، المرجع نفسه ،ص:331.

4 - ينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي حواء الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص:108.

5 - ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص:27.

***ثانيا*: الأساس الاجتماعي:**

نظراً لتطور المجتمعات وظهور التخصّصات الكثيرة والضيقة، تعقّدت الحياة وأصبحت الأسرة غير قادرة على تربية أطفالها، فأنشئت المؤسسات لكي تتم رسالة الأسرة التربوية وتحقّق الغايات التي يراها أفراد المجتمع هامة وأساسية لبقائه واستمراره، ولهذا فإنّ الأسس الاجتماعية للمنهج تعنى بالمناهج المدرسية وتهتم في أن تكون نابعة من قيم المجتمع ومعتقداته وعاداته وأنماطه السلوكية التي ترضى عنها الجماعة، وتسعى المناهج الجيدة للحفاظ على التراث الثقافي المتراكم للجماعة، فإنها تهتم كذلك بالمخترعات والاكتشاف الحديثة، وتعرضها بطريقة لا تتعارض مع نظام المجتمع وقيمة[1]، ونظراً لأنّ المجتمع مثّل الروابط التي تربط المجتمع العربي، وهي روابط إسلامية شرب من معينها كل فرد في هذه المجتمعات، فقد جعل هذا الدّين الحنيف روابط مشتركة وهي: إعلاء كلمة الله في الأرض، اعمار الأرض، نشر العدل، وإحقاق الحقّ[2]، ومن هذه المبادئ فلابدّ لكلّ منهج يقدّم للطلبة، سواء المنهاج الإسلامي أو منهاج اللغة العربية أن يسعى لرفع الروابط الاجتماعية وشدّها، وتشكل اللغة عاملا مهماً في هذا الشّد الاجتماعي، وذلك للتنافس الذي يمكن أن يخلقه المنهاج فيهم لتقوية لغتهم، وحثهم على الإنتاج الأدبي والشعري وغير ذلك، مستعينا في ذلك بكتب اللغة من جانب ،والكتب الإسلامية كالقرآن والحديث من جانب آخر، وبذلك تتكون الشخصية الاجتماعية المميزة للأمّة العربية، وذلك للاندماج الذي يمكن أن يحققه المنهاج بين أفراد المجتمع وتوحيد أفكارهم، وثقافتهم، وباعتبار هذه الأخيرة تسير عنصرين أساسيين المادّي كالمنشآت المادية، والمعنوي كالمثل والأخلاق والاتجاهات، فإذا تحقق التناسق بين العنصرين استقرت الثقافة ونمت، بينما إذا تغلب أحداهما على الآخر وفي الغالب يتغلب العنصر المادي، حدثت الفجوة والتخلف، وهنا يكون دور المنهاج كبيراً في إصلاح هذه الفجوات من خلال أخذها بعين الاعتبار والتعامل معها[3] ،وبالتالي فالمجتمع يخدم المنهاج والمنهاج يسعى لإصلاح المجتمع، وعلى واضع المنهاج أن يحتاط ويُعدّ العدّة دون أن يتفاجأ بالتغيرات والانتقالات التي تحدث داخل المجتمع، وأن لا يفصل الجانب القيمي عن الجانب الفكري عند الإنسان، إذ يحتم على المناهج أن تجعل في صدارة أهدافها الحفاظ على الإنسان وصيانة فكره، وأن

1 – إبراهيم عبد الله ناصر، مدخل إلى التربية، ص:331.

2 – ينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي حواء الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص:113.

3 ينظر :المرجع نفسه،ص:114.

يعمل على التوازن ما بين المصالح الشخصية الفردية والمصالح العامة والمشتركة للمجتمع[1]، وبالتالي فالمجتمع له دور مهم في بناء المنهاج، فالتطور يبدأ منه وينتهي إليه حتماً.

ثالثا: الأساس النفسي:

نحن نعلم أنّ علم النفس قد أخذ مكانة في كل الحقول العلمية، وبالتالي أصبح وثيق الصلة بعلم التربية، فأصبح أساساً لا غنى عنه في هذا الحقل، بعد أن نادت النظريات بضرورة مراعاة الجانب النفسي للمتعلمين وتسليط الضوء على قدراتهم وإمكانياته والرقي بها نحو تحقيق الأهداف، وهذا لا يحدث إلاّ في ظل المتابعة النفسية لهم، فالطفل جزء هام في هذه النظريات، وإرضاء حاجاته لا يقل أهمية عن إرضاء حاجات المجتمع الذي يعيش فيه، لذلك أصبح الأساس النفسي عنصراً هاماً من عناصر تحريك المنهاج التربوي والرقي به نحو الأفضل دائماً، « فالأساس النفسي يستدعي دراسة كل التغيرات التي تطرأ على نفسية المتعلم، والإلمام الشامل بميولاته وقدراته،ودراسة العوامل التي تؤدي إلى زيادة تكيّفه مع المدرسة».[2]

كما أنه العنصر الذي تراعيه المناهج التربوية، فعلى المنهاج أن يراعي دوافع المتعلم نحو التعلم، وكيفية نموه وتسهيل مهمته في الحياة، كما يجب أن تكون أهداف المنهاج متضمّنة الخبرات التي تمسّ الإنسان في كلّ مراحله من طفولة ومراهقة ورجولة[3]، فتناول علم النّفس لنمو الطفل ساعد واضعي المنهاج في التعامل مع هذا الطفل ومتطلباته، وهنا يظهر التداخل والتكامل بين علمي التربية والنّفس فركّز صانعوا المنهاج على دراسة القصص والأحداث وسير حياة الأشخاص، وطالب النفسانيون من واضعي المنهاج ملاحظة هذه الفترات وإخضاعها إلى مناهج في النشاط ضير المدى، وتشجيع المتعلمين من بداية أعمارهم على النمو المبكر وتعلميهم المسؤوليات المحدودة وإشراكهم في بعض النشاطات[4].

فالأساس النفسي له دور مباشر في بناء المناهج وتنظيمها وتقديمها، وفي خضّم علم النفس التربوي قسّمّ بياجيه مراحل نمو العقل عند الإنسان منذ ولادته إلى أربعة مراحل على النحو الآتي:

1 – ينظر: سعدون محمود الساموك ،مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ،ص:115.

2 – المرجع نفسه، ص:100.

3 – ينظر: سعدون محمود الساموك،مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، ص:111.

4 – ينظر: المرجع نفسه، ص:111.

1- مرحلة الحسّ حركي والتي يحاول الطفل فيها اكتساب مهارات استخدام الحواس والحركات الجسمية ومعرفة البيئة المحيطة به.

2- مرحلة تسبق العمليات العقلية والتي يبدأ فيها بتكوين المفاهيم العقلية التي يستخلصها من المشاهدات الكثيرة، والخبرات المتعددة واستعماله اللغة.

3- مرحلة التفكير العلمي، وهي المرحلة الأساسية الأولى المتعلم، وفيها يميل الطفل إلى التجريب في كل الأمور للوصول إلى معرفة.

4- مرحلة التفكير النظري وفيها يعتمد على التفكير التأمّلي، ويحث عن الفروض التي تفسر له مشاهداته وملاحظاته، ومن هنا تبنى المناهج التربوية بمراعاة كل مرحلة وخصائصها ومعرفة متطلباتها من خلال نتائج هذه البحوث النفسية.[1]

قبل عصر التكنولوجيا المعلوماتية، كانت أسس المنهاج التربوية تقتصر على الأسس النفسية والفلسفية، ولكن التقدم التكنولوجي الكبير والثورة المعلوماتية أضاف أساساً جديداً ينبغي أخذه بعين الاعتبار خلال تصميم المنهاج التربوي، ألا وهو الأساس التكنولوجي، وهذا الأخير يقصد به إدخال التكنولوجيا في منظومة المنهاج التربوي والتي تمثل الأهداف والمحتوى وطرائف التدريس والتقويم، بحيث تندمج هذه العناصر معاً لتشكل من المنهاج كياناً تعليمياً أفضل وأكثر فعالة في تحقيق الأهداف التعليمية، ومن هنا أصبحت التكنولوجيا في إطار صناعة المناهج أمراً حتمياً، ومن ثمّة لا يمكن أن تظلّ مناهجنا بعيدة عن التكنولوجيا، كما أنّ عملية تطوير المناهج يجب أن يقوم بها مجموعة من الخبراء كما ينبغي الاستنجاد بخبراء التكنولوجيا[2]، فمن الطبيعي أن يتطور المنهاج التربوي، ويقفز نحو الأفضل في ظل هذا التغير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي بعد أن أحدث تغييراً في القيم وأساليب الحياة، وحتى المجتمعات، وأن يتطور كذلك في ظل البحوث التي تقام والدراسات التي تجرى في حقل التربية والطفل، فالمنهج التربوي نفسه قد تطور في خضمّ كلّ هذه التحوّلات والانتقالات التي تحدث يوماً بعد الآخر.

1 – ينظر سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق التدريس، ص:110 – 111.

2 – أعمال ملتقى، الممارسات اللغوية التعليمية 7 – 8 - 9ديسمبر 2010، منشورات مخبر الممارسات اللغوية جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ص:420.

رابعا: الأساس المعرفي:

يعدّ أساساً من أسس بناء المنهاج التربوي، يراعي طبيعة المعرفة وبنية حقولها المختلفة وأقسامها الفكرية وطرائق البحث فيها بصورة تؤدي إلى الرّسوخ في العلم، والتمكن منه من جهة وتوظيف هذا العلم وأساليبه في خدمة الفكر وتوفير الثقافة للمجتمع والعلم والمعرفة والخبرة، وحتى العادات والتقاليد والتعامل الفردي والاجتماع[1]، وتسهم الأسس المعرفية في إعطاء معلومات كافية للمفاضلة بين محتويات المناهج عند الاختيار والتخطيط، إذ يتم تفضيل المناهج على بعضها حسب القيمة المستفادة من كل منهاج، هذا بجانب مقدار نسبة الدّقة في المعلومات التي يحتوي عليها المنهاج، اختلفت الفلسفات التي قامت عليها المناهج عبر العصر في نظرتها إلى المعرفة والقيم، لذلك جاءت المناهج النابعة منها متوافقة مع نظرتها لذلك[2]، ومن ينظر إلى كلّ أسس المنهاج التربوي يجدها مترابطة ومتداخلة فيما بينها، وكلّ ما تحقق هذا التكامل كلّما كان للمنهاج فلسفة معيّنة يقوم عليها وكلّـــما راعى فلسفة المجتمع، ونظر إلى نفسية المتعلّم وأهميتها في تحقيق النّجاح، كلّما كان المنهاج واقعّياً ناجعاً.

لابد لأية مؤسسة تتولى تقديم التعلم أن تقوم بتنظيم عمل جميع المتخصصين الذين يتولون ابتكار المحتوى واستراتيجيات التعلم وتنسيق ذلك داخل المنهج الدراسي، ولابد من تخطيط المحتوى بشكل يناسب التعلم، كما يجب تنظيم التفاعل بين الدارسين والمدرسين، سواء كان تفاعلاً متزامناً أو غير متزامن، ومن الطرق المتبعة في تنظيم وبناء المنهاج ما يلي:

الطرق المتبعة في تنظيم وبناء المناهج الدراسية:

01- التخطيط:

يستدعي تخطيط المنهاج وضع خطة شاملة تتعرض لمختلف جوانبه، وحتى تكون هذه الخطة سليمة يجب أن يرتكز على النقاط الآتية:

- مراعاة ترتيب الأوليات.
- مراعاة الواقع والإمكانيات المتاحة.

1 - ينظر: سعدون محمود السّاموك، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص:116.

2 - ينظر: إبراهيم عبد الله ناصر، مدخل إلى التربية، ص:322.

- دقة البيانات والإحصائيات، المرونة.[1]

2- استناد التطوير على دراسة علمية للتلميذ والبنية والمجتمع والاتجاهات العالمية:

تستدعي الدراسة العلمية تحديد التغيرات التي طرأت على التلميذ وميوله وقدراته والعوامل المؤثرة ودراسة العوامل التي تؤدي إلى زيادة تكيّفه مع بيئة المدرسة حتى يتمكن من التحمل، كما تستدعي هذه الدراسة دراسة مصادر البيئة المختلفة والتغيرات المنتظر حدوثها، كما يتوجب التحديد الدقيق لخصائص هذا العصر حتى تعمل المناهج على مراعاتها، ومن أهم خصائص هذا العصر:

- التقدم العلمي .
- الانفجار المعرفي.
- القلق والتوتر النفسي.
- عصر التغير السريع.

3- التجريب:

يلعب التجريب دوراً رئيسياً في تطوير المناهج على أساس علمي ومن أهدافه:

- إثبات صحة أو خطأ الموضوع المراد تجريبه.
- إتاحة الفرصة للتعرف على بعض المشكلات التي تواجه عند التجريب.
- إتاحة الفرصة للتعرف على مدى تأثير أحد الجوانب في الجوانب الأخرى.[2]

4- الشمول والتكامل والتوازن:

يجب أن يكون تطوير المنهج شاملاً متكاملاً ومن أمثلة التكامل في المناهج:

- التكامل بين النظري والعلمي.
- التكامل بين طرق التدريس.
- التكامل بين وسائل التقويم.

كما يجب أن يهتم التطوير بمفهوم التوازن بين جوانب النمو المختلفة.

- التوازن بين المواد الدراسية والأنشطة.
- التوازن النظري والعلمي.

---

1 - ينظر: مايكل مور، جريج كيرسلي، التعليم عن بعد،تر: أحمد المغربي ،الدار الأكاديمية للعلوم، ط1، 2009،ص:153.

2 - ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس تطوير المناهج، ص:190 – 191.

- التوازن النظري القديم والحديث عند بناء المقررات المدرسية.

5- التعاون:

من الضروري أن يكون التطوير تعاونيا، والتطوير التعاون هو الذي تشترك فيه كل الأطراف التي لها صلة بالعملية التربوية.

6- الاستمرارية:

التطوير في حد ذاته مستمر ولا ينتهي أبداً، إلاّ أنه في صورة عمليات متتالية ومتلاحقة، ومن الأصلح أن نفصل بين عملية التطوير مدة زمنية لا تقل عن خمس سنوات حتى:

- تعطي المنهج المطوّر فرصة الاستقرار.
- حتى يكون التطوير اقتصاديا.
- حتى يمكن الحكم على المنهج بطريقة موضوعية.[1]

خطوات تطوير المنهاج الدراسي:

تعتمد عملية تطوير المنهاج على مجموعة من المراحل والعمليات والخطوات، وتساهم هذه المراحل في تحقيق الأهداف المنشودة، وترى كوثر حسين أن أهم مراحل عمليات تطوير المنهج قد تمر في عدة نقاط كالآتي:

- **الوصف**: عملية وصف للوضع الرّاهن للمنهج المراد تطويره وتحليل محتواه.
- **التخطيط**: يشمل المنهج المراد تطويره بجميع جوانبه، مع تحديد الاحتياجات المستقبلية واستراتيجية التعليم.
- **التصميم**: من خلال تحديد المواد الدراسية ومحتواها ووسائل تنفيذها وعدد ساعات تدريسها مع وضع التخطيط الأفضل لجوانب المنهج.
- **الإبداع**: في هذه المرحلة يتم إيجاد حلول للمشكلات المختلفة.
- **البناء**: يتم وضع المقررات المأخوذة بواسطة مخططي ومطوري المناهج.
- **التجريب**: للتأكد من سلامة المنهج المطور قبل التصميم وذلك لمعرفة نواحي القوة لتدعيمها وتجنب مواطن الضعف.
- **التقويم**: هذه المرحلة للحكم على مدى نجاح أو فشل عملية تطوير المنهج أو المنهج المطور ذاته.

1 - ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة ، ص:119.

- **التنقيح**: مراجعة المنهج في ضوء التقييم وتنقيحه وإخراجه في صورته النهائية.
- **المتابعة**: مرحلة متابعة للمراحل السابقة ثم متابعة تنفيذ وتطبيق للمنهج المطور.[1]

1 - ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة،ص:192.

تمهيد:

لم يعد الاهتمام بالتّعليم مقصوراً على بعض الدول فقط، بل صار الاهتمام به منصباً في كل مناحي العالم، بعد تأثر الجميع بالدور الحيوي والمهم الذي يقوم به. فالتعليم الحديث يُعَد ببساطة بوابة الرخاء والاقتصادي في الحاضر والمستقبل، وفي هذا الفصل سنطرح مختلف آراء ومناقشات علماء النفس والتربية من خلال صوغهم لتلك النظريات والمتمثلة في "نظريات التعليم والتعلم " لأجل تحقيق الأهداف العامة والأغراض التربوية، فمن البديهي أن يكون للتعلم نظريات، ونظريات التعلم تلك هي محاولات جادّة لتنظيم حقائق التعلّم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها وتفسيرها، وقد قادت هذه التفسيرات إلى ظهور عدد من المدارس والطرق والنظريات، فحاول كل فريق أن يصل إلى مفتاح السلوك البشري عن طريق إجراء التجارب، وبالتالي التوصل إلى نتائج[1]، وقبل الخوض في الحديث عن نظريات التعليم والتعلم يجدر بنا أن نعرّفهما.

أولاً: نظريات التعلّم:

أ- مفهوم التعلّم:

هو عملية أساسية في الحياة فكل إنسان يتعلم وأثناء تعلمه تنمو أنماط السلوك الإنساني، وكل مظاهر النشاط البشري تعبّر عن عملية التعلم[2]، ويظل تعريف التعلّم apprentissage/Learning تعريفا علميا ومسألة جدل، وقلّما وجدنا الخبراء يتفقون على تعريفه بسبب اختلاف نظرياته، فالشيء الذي يمكن دراسته في الواقع هو السلوك،ولذلك ننظر إلى التعلم على أنه عملية افتراضية Hypothetical يستدل عليها من خلال ملاحظة السلوك ذاته، ومن التعاريف نأخذ تعريف Gates «التعلم تغيّر في السلوك له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته»[3]، أو هو تغيّر ثابت في السلوك نتيجة جهد يبذله المتعلم عبر خبرات يمر بها، فالفرد يتعلم إذا كان له دوافع أو حاجة عنده توجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين يرضي هذه الدوافع ويشبع تلك الحاجة.[4]

1 – صلاح الدين شروخ، علم الاجتماعي التربوي، دار العلوم، عنابة، ط1، 2004، ص:24.

2 – ينظر: محمود عبد الحليم منسى وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، ط1، 2001، ص:133.

3 – عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، دار الفرقان، الأردن، ط4، 2003/1423، ص:134.

4 – ينظر: نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، مهارات في اللغة والتفكير، ص:159.

وقد اختلف الباحثون في ميدان التربية وعلم النفس في تحديد معنى التعلم، إلاّ أنهم يتفقون على أنّ «التعلّم هو العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد، الناجمة عن التفاعل بين البيئة والتدريب والخبرة».[1]

ويوضّح هذا التعريف أن الفرد إذا كان له دوافع، أو حاجة عنده توجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين يرضي هذه الدوافع، ويشبع تلك الحاجات، ومن هنا يتضح أنّ التعلم:

1-تغيّر في السلوك 2- ثابت نسبياً 3- ناجم عن الخبرة 4- يستدل عليه من الأداء .

و عرّفه ثورندايك: « التعلّم سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان».[2]

ويعرَّف كذلك على أنه تغيّر ثابتٌ في السلوك نتيجة جهد يبذله المتعلّم عبر خبرات يمر بها»[3]، وكما قلنا فإن علماء النفس قد أمضوا ردحاً طويلاً من الزمن وهم يدرسون التعلم فكشفوا عن مبادئه والعوامل المؤثرة فيه، والإستراتيجيات التي تفعّله، فقد أفرزت هذه الدراسات المتكاملة العديد من نظريات التعلم، وهذه النظريات تميل إلى تقاسم ثلاث فرضيات " الأولى مفادها " أنّ الخبرة تشكل السلوك، "الفرضية الثانية" أنّ التعلّم تكيّف، " الفرضية الثالثة" أنّ التجريب المخطط له قادر على الكشف عن مبادئ التعلّم، ونستنتج أنّ هذه النظريات كان لها دوراً بارزاً في تجسيد عملية التعلّم انطلاقا من نظرية الارتباط "لثورندايك" وصولاً إلى النظرية البنائية " لبياجيه ".

وتؤكد مختلف نظريات التعلّم على أهمية المثيرات الخارجية والتمارين في تطوير ملكات الفرد ،ومن القضايا التي أفرزتها البحوث حول مقتضيات التعلّم، قضية العمر الحسّاس، أي الفترة التي تكون أكثر نجاعة للمثيرات الخارجية، ذلك أنّ التدرب على ملكة ما لا يمكن أن يحصل في أي فترة من فترات النمو، فالتدريب على الكلام " مثلا " لا يحصل بين سن الواحدة، والثالثة" ولا يمكن أن يحصل قبل ذلك، كما أنّه من العسير جداً أن يحصل بعد ذلك، فمن البديهي أن يكون للتعلّم نظريات وهذه النظريات صنفها علماء النفس كل حسب تجاربه وملاحظاته، فقد قام العديد من علماء النفس بمحاولات جادّة لتفسير سيكولوجية التعلّم استناداً إلى النتائج التي أسفرت عنها البحوث التجريبية،

1 – عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص:274.

2 – ينظر: محمود عبد الحليم منسي وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص:134.

3 – ينظر: نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، مهارات في اللغة التفكير،ص:156.

وتمخضّت هذه المحاولات بعدد من النظريات، فكان لبعضها أثر هام في علم النفس التربوي المعاصر على مستوييه "النظري والتطبيقي"، ومن هذه النظريات:

أولاً: نظرية الارتباط لثورندايك:

يعتبر ثورندايك الأب الحقيقي لعلم النفس التربوي، بعد أن ألّف عام 1898 كتاباً بعنوان " ذكاء الحيوان " والذي بيّن فيه الطرق التي تستخدم لدراسة السلوك المعقد للحيوان في المختبر، ثمّ ألّف كتاباً آخر بعنوان " مقدمة لنظرية المقاييس العقلية والاجتماعية "[1]، فقد كان "ثورندايك" من الأوائل الذين حاولوا تفسير التعلّم بحدوث ارتباطات تصل أو تربط بين المثيرات والاستجابات، فهو يرى أنّ أكثر أشكال التعلّم تميّزاً "التعلّم بالمحاولة والخطأ"، ويتضح هذا التعلم عندما يواجه المتعلم وضعاً مشكلاً يجب حلّه أو التغلب عليه، ومن بين التجارب النموذجية التي أجراها ثورندايك تجربة القط الجائع الموضوع في صندوق "مشكل " يمكن فتحه باستجابة معينة، كشد حبل أو ضغط زرّ، بحيث يتخلص القطّ من السّجن ويندفع باتجاه قطعة اللّحم.[2]

فخلاصة التجربة أنّ القط استجاب نتيجة مثير معيّن، فيلجأ لحلّ المشكل وهنا "حافز للتعلم" فقد أوجد ثورندايك نظرية التعلم التي أسماها نظرية الارتباط " Connectionism" والتي فسّر من خلالها التعلّم على أنّه تنمية روابط جديدة بين المثير والاستجابة، تحدث في نقطة تتجاور عندها نبضات الخلايا العصبية، فقد اعتقد "ثورندايك" أنّ الشخص الذكي يستطيع أن يصنع مجموعة كبيرة من الارتباطات، كما أدرك أنّ بعض الوظائف العقلية يمكن تصنيفها إلى أنواع منفصلة من القدرة، كالقدرة العادية والاستنتاج اللفظي[3]، ومن المفاهيم الأساسية في نظريته:

أ- الإرتباطية: وهو المذهب القائل بأنّ كلّ العمليات العقلية تتألف من توظيف الارتباطات الموروثة والمكتسبة بين المواقف والاستجابات، وينظر إلى هذا المذهب باعتبار أنّه الأساس في نظرية ارتباط المثير والاستجابة.

ب- الاستجابات: وهي ردود فعل ظاهرة قد تكون عضلية أو غدّية أو غيرها من ردود الفعل الظاهرة نتيجة أيّ مثير خارجي.

---

1 - ينظر: قاسم علي الصّراف، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002، ص:256.

2 - ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي ، ص:319.

3 - ينظر: قاسم علي الصّراف، القياس والتقويم في التربية والتعليم، ص:256.

جـــ- الإثارة: ولهذا التعبير معنيان: أ- أي عامل خارجي "مثير ما"، ب- أي تغيّر داخلي في الكائن الحيّ نفسه عن طريق أيّ عامل خارجي.[1]

د- الاستعداد: وهو من القوانين الأوّلية "لثورندايك"، وهو مبدأ إضافي يعبر عن خصائص الظروف التي تجعل المتعلّم يميل إلى أن يكون مشبعاً أو متضايقاً.

هـــ- قانون الأثر: ينّص على أنّ أيّ ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة " تزداد قوّة الارتباط مع ثبات العوامل"، أمّا إذا انقطع الارتباط القابل للتعديل بين الموقف والاستجابة فإنّ قوّته تضعف.

و- قانون نقل الارتباط: إذا بقيت الاستجابة ثابتة أثناء حدوث سلسلة من التغيرات في الموقف المثير، فإنّ الاستجابة يمكن أن تنقل إلى مثير جديد.[2]

فالارتباط من أوائل الأنماط المدرجة في عملية الاكتساب والتعلّم والهيكل العملي لدى التعلّم بالارتباط[3]، ونستنتج ممّا سبق أنّ التعلّم مقترن بعوامل عديدة حسب نظرية "ثورندايك".

ثانيا: نظرية الاشراط الكلاسيكي لبافلوف:

تقترن هذه النظرية في الثقافة الإنسانية المعاصرة بالعالم الروسي الفيزيولوجي "بافلوف"(1849 1936)، فقد أثرى هذا الحقل بمجموعة التجارب التي كان لها دوراً واضحاً في تجسيد عملية التعلّم فكل تعلّم في رأي التعلّم الشرطي عبارة عن استجابة لمثير أو باعث، وعليه فإنّ دراسة الاستجابات التي يقوم بها المتعلّم ذات أهمية بالغة في إتقان ماهو متعلّم، وهنا يجدر بالمدّرس أن يدّون تلك الاستجابات ويقوم بدراستها دراسة دقيقة لمعرفة مدى التحسن الذي يطرأ على المتعلم.[4]، ويعني التعلم الشرطي أو الاشتراط القدرة على إثارة السلوك، ومن الأمثلة التي توضّح ذلك تجربة "بافلوف" والذي اهتم بدراسة عملية الهضم عند الكلاب، وبهذا أحدث تغيراً كبيراً في علم النفس لاسيما في النّظر إلى عملية التعلّم وتفسيرها، ومن قوانين التعلّم الشرطي: قانون التّكرار، فقد رأى "بافلوف" أنّ التكرار وسيلة لتسهيل التعلّم، غير أنّ تجاربه أكدت أنّ الاستجابة الشرطية قد تحدث من فعل المثير

1 - ينظر: عطية محمود هنا ، تر: علي حسين حجّاج، نظريات التعلم ،دار عالم المعرفة، ص:19.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص:20.

3 - ينظر: مراد مرداسي، مواضيع علم النفس وعلم النفس الاجتماعي، تآليف نظرية ومنهجية ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009ص:68.

4 - ينظر: صلاح الدّين شروخ، علم الاجتماع التربوي، ص:48.

الشرطي مرّة واحدة[1]، ومن القوانين التي وضعها "بافلوف" " قانون التدعيم" والذي يعني تدعيم وتقوية الاستجابة، وتعتبر آلية التعلّم التي طرحها هذا العالم كقاعدة بديهية عامّة لدى الكائن الحي البشري في تشكيل الانفعالات والمواقف، وتستند فرضية بافلوف هذه إلى ثلاثة حجج.

1- من الثابت أنّ التعلّم الشرطي لدى بافلوف يتضمن أساساً استجابة فيزيولوجية لحدث خارجي.

2- لكلّ ردّ فعل انفعالي سبب فيزيولوجي يكوّنه.[2]

3- للموقف مكوّن عاطفي هام، وكما يرى " ستاتش" في مؤلفه " الذهب السلوكي الاجتماعي" أنّ هناك ظواهر اجتماعية عديدة يمكن أن تحلل في ضوء "المنعكس الشرطي"، فأوضاع المجتمع وحتى سلوكات الشخص غير الشفهية تتضمن قيمة تجذب أو تنفّر، وبالتالي فيكمن لنفس الرسالة أن يتفاوت إقناعها حسبما يتمتع الشخص الذي ينقلها بمحرّضات انفعالية إيجابية كانت أو سلبية[3]، ولم يصل علماء النّفس إلى هذه الحجج والأدلة حول نظرية الاشراط الكلاسيكي، إلاّ بعد تلخيص وتتبع نظريات " بافلوف" في هذا الحقل ووصوله إلى الكشف عن العلاقة بين المثير الشرطي وغير الشرطي، ونموذج تجاربه هو " تجربة الطعام والجرس".

التجربة: كان "بافلوف" يقرع جرساً قبل تقديم الطعام بمدّة وجيزة، ثمّ يقدّم الطعام للكلب، وبعد عدد من المحاولات أصبح الكلب يستجيب.

النتيجة: استجابة الكلب بإفراز اللّعاب بعد سماعه للجرس.

ولكي نعبّر عن التجربة بتغييرات "بافلوف" نقول: لقد قام "المثير الشرطي" " الجرس" بإثارة الاستجابة غير الشرطية " إفراز اللّعاب" تماماً مثل المثير غير الشرطي "الطعام".

ولضابط الترابطية هنا هو انعقاد العلاقة بين المثير الشرطي "الجرس"، والمثير غير الشرطي "الطعام" من جهة، ثمّ انتقال هذه العلاقة لكي تكون بين المثير الشرطي "الجرس" والاستجابة غير الشرطية

1 - ينظر: عبد الرحمان الوافي، المختصر في مبادئ علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2003، ص:120 – 122.

2 - ينظر: مارسيل كراهيه، علم النفس التربوي، رباب العابد، المؤسسة الجامعية، الجزائر، 2007، ص:151.

3 - ينظر: المرجع نفسه، ص:152.

"اللّعاب" من جهة أخرى[1]، ويدمج الدكتور "أحمد فائق" تفاعلات اشراط بافلوف في قانون واحد كما يأتي:

م1– (مثير شرطي)⟻ أ1 (استجابة شرطية)⟻ م2 (مثير غير شرطي مثل الطعام)⟻ أ2 (استجابة غير شرطية مثل إفراز اللّعاب عند وضع الطعام في الفم)[2] ، ولفهم هذه النظرية أكثر وإدراك الاشراط الكلاسيكي دعنا نتأمل المثال الآتي: طفل رضيع أخذته أمّه إلى العيادة عند أحد الأطباء، وهناك حقنه الطبيب بحقنه (مثير طبيعي) آلمته، وكان الطبيب حينها يرتدي روباً أبيضاً (مثير محايد) ، وفي يوم آخر أخذته أمّه إلى صيدلية لشراء الدواء الذي وصفه له الطبيب وبمجرد رؤيته للصيدلي الذي يرتدي روباً أبيضاً بدأ الطفل بالصّراخ، والرّوب الأبيض استجرّ استجابة البكاء[3]، وفي ضوء الاشراط الكلاسيكي نفهم أن تعلّم الكائن الحيّ يحدث في خضمّ عاملين: الأول مثير، والثاني هو التعزيز الذي يترتّب للمتعلّم عن أدائه الاستجابة، ومن هنا يرتبط السلوك بنتائجه. ومن الدراسات التي كشفت عن هذا النّوع من الاشراط والتي يمكن أن نضمها إلى ما قام به "بافلوف " لدنيا دراسات "ثورندايك" وما أسفرت عنه من اكتشاف قانون الأثر، ودراسات " سكنر " والتي حددت مبادئ التعزيز بنوعيه "الإيجابي والسلبي"[4]، وبالتالي فإنّ كلّ تعلّم في رأي التعلّم الشرطي، إنّما هو عبارة عن استجابة لمثير أو باعث.

"فبافلوف" أطلعنا عن مدى التحسن الذي يظهر والمهارات التي تكتسب في ضوء التكرار، كونه مؤشر هام في حدوث التعلم الشرطي، وكما لهذه النظرية دور في تجسيد محاور التعلم، إلاّ أنها انتقدت في أساسها وفروعها، كون "بافلوف" أرجع ظاهرة فعل المنعكس الشرطي إلى أسس فيزيولوجية بحتة والتي تحتاج إلى ضبط الكثير من العوامل، كما أنها انتقدت في نقطة هامة، وهي نمطية الفعل. ورغم كلّ هذا إلاّ أنّ اهتمام "بافلوف" بالأمراض النفسية فتح المجال للتقارب بين علم النفس ونظريات التعلّم[5].

1 – ينظر: جلال شمس الدّين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، ج1، مؤسسة الثقافة الجامعية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، ص:30 – 31.

2 – المرجع نفسه، ص:37.

3 – ينظر: محمّد عودة الريماوي وآخرون، علم النفس العام، دار المسيرة، الأردن، ط3، 1428/2008، ص:162.

4 – ينظر: المرجع نفسه، ص:190.

5– ينظر: نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، مهارات في اللغة والتفكير، ص:48.

وما يمكن استخلاصه من كل ما قيل حول نظرية الاشراط الكلاسيكي فإنّ " لبافلوف" دور واســـع في دراسة فعل التعلم كغيره من رواد نظريات التعلم، وهناك عنصر آخر في هذه النظرية والذي يجدر بنا الإشارة إليه: وهو مظاهر الاشراط عند "بافلوف":

1-تعميم المثير 2- التعزيز 3-جدولة التعزيز 4-المعزّزات الثانوية 5- التعزيز اللفظي 6-الذبول 7- المحو 8- التميز.[1]

ونظرية الاشراط الكلاسيكي قد تجذّرت أصولها في الثقافة العربية كذلك، فـــ"الغزالي" "رحمه الله" قد عرف هذه النظرية فحسب نظره قد استمدت النظرية الشـــرطية مبادئها العامة من المدرسة الشرطية حيث ترى أنّ كلّ نشاط الكائن الحي ردّ فعل، تحكمه قوانين اتجاه عامل محدد من عوامل العالم الخارجي، وبعد هذا نعود إلى "الغزالي" لننظر في مدى تطابق آرائه أو اخـــتلافها مع هـــذه الطـــريقة في التعليم، فقد تحدث هذا الأخير أكثر من مرّة عن الإشراط كوسيلة للتعلّم الإنساني والحيواني، واصفاً تعلّم الخوف عند الطفل في الطريقة الشرطية[2] بقوله :« إنّ الصبي إن كان في بيت فدخل عليه سبع أو حيّة ربّما كان لا يخاف، وربّما مدّ اليد إلى الحيّة، وربّما هرب منها، فإذا نظر إلى أبيه وهو يرتعد فرائصه يحتال في الهرب منها قام معه فغلب عليه الخوف، فخوف الأب عن بصيرة ومعرفة، وخوف الطفل مجرد تقليد»[3]؛ أي أنّ التعلّم يحدث انطلاقاً من التقليد والتلقين والتكرار حسب الغزالي ، وهذه العناصر مؤشرات حقيقية لحدوث فعل التعلّم.

كما تحدّث الغزالي عن الترويض عند الحيوان، أي التعلّم الإجرائي[4]، وعليـــنا أن نجـــزم بالقول أنّ "الغزالي" رحمه الله قد سبق زمانه بكثير، وتقاطع بآرائه الحكيمة مع أهم أقطاب علم النفس التربوي في العصر الحديث.

ثالثا: النظرية السلوكية:

ظهرت هذه النظرية كغيرها من نظريات التعلّم التي سعت إلى تفسير الطريقة المثلى في كيفية حصول التعلم عند الإنسان، والبحث عن أفضلها، والنظرية السلوكية هي نظرية نفسية أثّرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة.

---

1 – يحي محمّد نبهان، مهارة التدريس، ص:62.

2 – ينظر: جمانة البخاري، التعلم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1991، ص:127.

3 – المرجع نفسه، ص:128.

4 – ينظر: جمانة البخاري، التعلّم عند الغزالي، ص:128.

جذورها التاريخية:

يمكن أن نرجع المدرسة السلوكية الأمريكية إلى جذورها التجريبية التي ترعرعت في "انجلترا" خلال القرنين "16" و "17"[1]، كما تعود هذه الحركة السلوكية إلى عامل النفس الأمريكي "جون واطسون"، وهو أستاذ علم النفس بجامعة "جون هبكتر"، قدّم لأوّل مرّة مبادئ المدرسة السلوكية، بعد أن أجرى مجموعة البحوث الرائدة في سلوك الحيوان والطفل، ويتمظهر ذلك في تجاربه مع الطفل الصغير " ألبرت" والذي علّمه الخوف من الأرنب بعد أن كانت تربطه به علاقة ألفة وقبول لهذا الحيوان الأليف[2]، وتعرف النظرية السلوكية بنظرية "المثير والاستجابة"، فحسب هذه النظرية فإنّ الشخصية عبارة عن تنظيمات أو أساليب سلوكية متعلمة وثابتة نسبياً وتميز الفرد عن غيره من الناس، ويحتل مفهوم العادة مركزًا أساسياً ونقطة هامة في هذه النظرية، لاسيما أنّ العادة مكتسبة والشخصية قابلة للتعديل والتغيير[3]، ولا يقل جهد أعلام آخرين خدموا النظرية السلوكية وأثروها بتجاربهم الحيّة وآرائهم المتكاملة أمثال "ثورندايك وسكنر وبلومفيد" فشهدت بذلك نشاطاً ملحوظاً في أمريكا، وكما ذكرنا من قبل فقد أقبل على تبنيها ودراستها مختلف العلماء ومن مختلف التخصصات ؛ أي لم تنحصر عند جهود علماء النفس فقط ، وسنشير إلى أهم آراء السلوكيين في التعلّم.

1- السلوكية مع واطسن:

كما سبق وأشرنا إلى تجارب "واطسن" والتي توصّل من خلالها إلى نتائج «"فواطسن" لم يرض عن الممارسات السائدة في علم النفس الأمريكي خاصة ما توصلت إليه كل من البنيوية والوظيفية في جعل الشعور إحساس خاص ولا يمكن دراسته عليماً – فعالم النفس الموضوعي- من وجهة نظر "واطسن" يجب أن يتقيد بملاحظة الاستجابات الخارجية الواضحة أو الظاهرة، وكذلك ملاحظة المثيرات التي تؤدي إلى هذه الاستجابات ، وكذلك ملاحظة المثيرات التي تؤدي إلى هذه الاستجابات، وما يؤدي إليه من تغيير في الاستجابة ولهذا تسمى أحياناً بعلم نفس المثير والاستجابة»[4]. فالتعلم عند "واطسن" يحدث في ضوء المثيرات والاستجابات ،وتقوم السلوكية

1 – ينظر: أحمد شبشوب، علوم التربية، ص:83 .

2 – ينظر: محمود عبد الحليم منسى، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص:37.

3 – ينظر: صلاح الدّين شروخ، علم الاجتماع التربوي، ص:117.

4 – ينظر: محمود عبد الحليم منسي، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص:38.

عنده على فكرة جوهرية مفـــادها أنّ علـــم النفس لا يمكنه الارتقاء إلاّ إذا تبنّى المنهج المعتمد في العلوم الطبيعية، ولا يمكن اعتماد هذا المنهج إلاّ إذا كان موضوعه قابلاً للملاحظة والتجريب، فقد نشر "واطسن" في أبحاثه المبادئ الأولية التي يؤمن بها في هذا المجال، وعليه فهم يتخلون عن دراسة السلوك عند الاهتمام بشعور الإنسان وما يجري داخل نفسه، ولا يعني ذلك أن السلوكيين ينكرون وجود الوعي والشعور، فقد بدأ " واطسن" بدراسة السلوك الحيواني وذلك لإيمانه بأنّ الفرق بين الإنسان والحيوان هو فرق في الدرجة لا فرق في النوع ،وتبين من هنا أنّ السلوك إنّما يكون استجابة لمثير ومنبّه يقع على مناطق إحساس الكائن الحي، ثم ينتقل إلى الأطراف العصبية للمخ لينتهي الأمر باستجابة معيّنة[1]، وبما أنّ لـــ"بافلوف" دور في إرساء دعائم نظرية التعلّم فقد استمد "واطسن" هذه الرؤية منه ومن "المنعكس الشرطي" الذي درسه، بعدما كان منشغلاً بدراسة عملية الهضم عند الكلاب الجائعة، فانتبه إلى ظاهرة أثارت اهتمامه وهي "لعاب الكلاب" عند رؤيتها الطعام، وهذا النوع من الاكتساب هو أبسط أنواع التعلم حسب "واطسن" و"بافلوف"[2]، ومن التطبيقات التي أكدتها النظرية السلوكية أهمية الاكتساب في بلورت شخصية الفرد، يقول "واطسن" في هذا الصدد: « أعطني اثني عشر طفلاً سليمي الجسم فإنني سأعدك بأنني سآخذ منهم واحداً وأروضه حتى يصبح الاختصاصي الذي تريد: طبيباً أو قاضيا أو فناناً أو تاجراً وحتى متسولاً أو سارقاً ، وذلك مهما كانت الملكات والقدرات والخاصيات التي يتمتع بها أجداده»[3] .وما من شك أنّ مثل هذه المواقف قد تجعل من العملية التربوية عملية أساسية وخطيرة في نفس الوقت ذلك أنّ شعار «يمكن للمدرسة أن تفعل كل شيء» أي ما من شأنه أن يفتح الباب أمام كلّ الإمكانيات نافعها ومضرّها.

ومن الآراء المتتابعة والمتكاملة بين زعماء هذه النظرية ما قدّمه العالم الأمريكي الشهير "بلومفيد" فقد قدّم هذا الأخير جهداً لا يستهان به في مجال التعلّم.

1 – ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها، ص:70.

2 – ينظر: المرجع نفسه ، ص:71.

3 – أحمد شبشوب، علوم التربية، ص:83.

2- السلوكية مع بلومفيد:

وكما هو معروف فإنّ النظرية السلوكية قد تزعّمها الباحث الأمريكي "ليونارد بلومفيد" منذ أن ظهر كتابه " اللّغة"، وتعرّف حسبه بأنها نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السلوكية المعاصرة، فاشتغل "بلومفيد" في سرد آرائه التعليمية على قصة "جاك وجيل" تلك القصّة التي تحمل رؤية كاملة للقضايا السلوكية من المثير إلى الاستجابة، لهذا يرى بلومفيد أنّ عملية التكلم عند الإنسان إنّما تخضع للحافز فتحدث الاستجابة[1]، فاللّغة في نظره ردّ فعل كلامي لفعل كان مثيراً لإنتاج هذه الأصوات المتتابعة التي يطلق عليها الاستجابة للمثير من غير أن يربط ذلك بتفكير سابق والي تأثر بأثر "واطسن"[2]، « ويعدّ بلومفيد رائداً لهذا الاتجاه كونه قد رفض القول بالعقلية أو الذهنية نظراً لاعتمادها على الحالة الداخلية للمخ وأنها لا ترجع إلى المعطيات الفيزيائية أو إلى المعلومات المادية وأنها من ثمة تعدّ أموراً ميتافيزيقية، وكل هذه المفاهيم تمثل الوعي والإدراك، ومن أهم النقاط التي ركزّ "بلومفيد" على دراستها والحرص على تجسيدها لسلوك العنـــاصر اللغوية من خـــلال مـــواضعها أو مواقفها الكلامية»[3]، فبلومفيد لم يقص الجانب العقلي إلاّ أنه قد أولى جلّ اهتمامه بالجانب النفسي، فالسلوكية نظرية نفسية لم تعوّل على الفكرة أو التصور والتركيز على الملاحظة المبـــاشرة وما تتطلبه التجارب العملية، وبالتالي فهو يبحث عن السلوكيات الظاهرة التي تحدث مع الأداء اللغوي، إذ فمحاولات "بلومفيد" ونظريته في التعلم تعدّ محاولة جادّة كونها قطعت شوطاً واضحاً وأضافت دعماً واضحاً في فعل التعلّم.

3- السلوكية عند سكنر:

تُعرف نظريته في هذا المجال بالتعلّم بالاشراط الاجرائي، حيث قدّم "سكنر" رؤية واضحة لعملية اكتساب اللغة عند الطفل وتتمركز حول نقطتين حسبه هما: - أنّ اللّغة مهارة كغيرها من المهارات تنمو عند الطفل.

- هذه المهارة تتعزّز بالمكافأة والتأييد.[4]

---

1 - ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها، ص:68.

2 - ينظر: رفعت كاظم السوداني، المنهج التوليدي والتحويلي، دار دجلة، عمان، ط1، 2009، ص:24.

3 - حسام البهنساوي، علم الدلالة والنظريات الدلالية الحديثة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص:85.

4 - عـــبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها، ص:71.

مفهوم الاشراط الإجرائي: يقصد به عملية التعلّم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالاً للحدوث، و مصطلح إجرائي يستخدمه "سكنر" لوصف مجموعة من الاستجابات مثل: رفع اليد، الكتابة ...، وبالتالي فمنظور السلوكية تفاعل بين المتعلم ومحيطه، فالمحيط يتضمن العديد من المثيرات التي تحتاج إلى استجابات وهنا تندرج نظرية " سكنر"[1]، وماهو جدير بالذكر هو أنّ "سكنر" قد نظر إلى اللغة على أنّها عادة مكتسبة مثلها مثل العادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان أثناء نموه من الطفولة إلى الرجولة ،فهي من العادات السلوكية التي يتعلمها الفرد كما يتعلم أيّ مهارة أخرى، كون اللغة نمط من أشكال السلوك عامّة، ويرى هذا الأخير أنّ من شأن المثيرات اللفظية والبيولوجية توليد الاستجابات اللفظية التي يتعلمها الطفل بواسطة التعزيز ويؤكد على أنّ تعزيز "السلوك اللفظي" يتم بواسطة الآخرين، ويميز سكنر في هذا الصّدد بين نوعين من الاستجابات.

1- المستدعيات Mands: وهي استجابات لفظية تعزّزها نتائج القيام بالاستجابات.

2- المسمّيات Tacts: وهي استجابات لفظية تثيرها بعض خصائص هذا المثير، وتلقي الطفل للتعزيزات الإيجابية مرتبطة بتأديته للاستجابة الصحيحة.

وكلّما تتكرّر الاستجابات تزداد عملية الاكتساب[2]، ويعتقد الكثير من الباحثين التربويين أنّ ضعف وقصور وعدم فعالية الطرق التربوية المعتمدة في المدارس إنّما ترتبط بعدم تحكمها في استجابات المتعلمين، وهناك جملة من المآخذ على هذه الطرق التربوية وجهها الباحث الأمريكي "سكنر" سنوجزها في النقاط الآتية:

1- إنّ نشاط التلميذ داخل الحجرة الدراسية وفي الإطار المدرسي عموماً هو عبارة عن محاولات من جهته للهروب من نتائج يكرهها، والنفور ممّا يتوقع أن يؤذيه.

2- بالنسبة للاستجابة الصحيحة التي يقدمها التلميذ في هذا الجوّ الذي يسوده الخوف والاضطراب والقلق باستمرار فليس لها قيمة في ذاتها وإنّما مجرّد وسيلة تجنّب صاحبها الأذى والمضايقات.

1 - ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها ، ص:72.

2 - ينظر: راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:28 – 29.

3- غياب نظام التعزيز، بحيث أنّه عملية حتى وإن وجدت فإنها تسكون بطريقة غير مدروسة والمطلوب هنا هو إيجاد البرنامج المتسلسل في فقراته والشروع في تطبيقه خطوة خطوة ومرحلة بعد مرحلة.[1]

وبعدما رسمنا ملامح النظرية السلوكية عند "واطسن" و"بلومفيد" و"سكنر" نخلص إلى أهم الأسس التي انبنت حولها السلوكية، وهي على النحو الآتي:

1- يجب أن يهتم علم النفس بدراسة السلوك البسيط المتمثل في مثير واستجابة.

2- الاهتمام بضبط السلوك وتشكيله والتحكم فيه.

3- إمكانية تحليل السلوك إلى مكوناته الرئيسة حتى نتمكن من فهمه وضبطه.

4- تؤثر الخبرة أكثر من الوراثة في السلوك، ومن هنا جاء اهتمام السلوكية بموضوع التعلّم[2]، وبهذا يعتبر "سكنر" من السيكولوجيين الوضعيين الذين لا يهتمون إلاّ بالسلوك القابل للملاحظة والتجريب، وتمظهر ذلك في بحوثه في أواخر العشرينيات وتجاربه من خلال تدريب مجموعات صغيرة من "الحمام والفئران البيضاء المحرومة من الطعام على نقر مسمار أو الضغط على ضاغطة داخل ما يعرف بصندوق "سكنر"[3] "فسكنر" عيّنة من العيّنات التي قدّمت خدمة هامة للمجال التربوي وعليه فإنّ النظرية السلوكية لم تتأسس عبثاً بل كان لها صداها الذي لبّى حاجيات التربويين ورسم لهم بوادر التعليم وطرقه الناجحة.

رابعاً: النظرية الجشطالتية:

في نفس الوقت الذي ظهرت وازدهرت فيه المدرسة السلوكية في أمريكا، نمت مدرسة "الجشتالت" في ألمانيا مركزّة اهتماماتها حول موضوع الإدراك، فقد رأى علماء النفس الألمان أنّ سلوك الكائنات الحيّة ليس سلبياً كما يرى أصحاب المدرسة السلوكية بل يرون أنّ النّاس يدركون الأشياء بطريقة إيجابية، فبالطبع كما يفسّرون المثيرات وينظمون ادراكاتهم يعطون معنىً وأولوية للبيئة التي يعيشون فيها.

1 – ينظر: منصوري عبد الحق، أخطاء تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، 2000، ص:130.

2 – محمود عبد الحليم منسى وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص:41.

3 –مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 1994، ص:250.

- وكما اتفق الجشتالتيون والمعرفيّون حول إيجابية السلوك البشري، هنا ظهر الارتباط بينهما في بعض المبادئ المشتركة.[1]

- ظهرت وتأسست هذه النظرية على أيدي جماعة صغيرة من علماء النّفس الألمان وعلى رأسهم: "كوهلر وكيرت كوفكا" سنة 1912.

- السلوك من وجهة نظر الجشتالتية متكامل وعرضي، موجّه نحو غرض وهدف وغاية.[2]

ومن أهم مسلمات المدرسة الجشتالتية أنّها رفضت فكرة تحليل السلوك إلى مكوّنات وعناصر أي المنوال الذي قالت به السلوكية.

- إيجابية الكائن الحيّ، وأنّه موجّه في سلوكية نحو عرض أو غاية يريد تحقيقها.

- تأكيد فكرة المعاني التي يتصورها النّاس على الأشكال والكائنات الموجودة في عالمهم، وأهم عنصر ركزّوا على فهمه الإدراك والتفكير كعمليتين عقليتين، « فقد برزت هذه المدرسة في الوقت الذي أسرف فيه كثير من علماء النفس في تحليل الظواهر النفسية وتجزئتها إلى عناصر ،و بالتالي فإن مدرسة الجشتالت بزعمائها ترى أن الظواهر النفسية كلّ متكامل، والإدراك والتعلم وبناء الشخصية ليس كل منها كالحائط المكوّن من قوالب ملتصقة بل كالمركّب الكيميائي اندمجت عناصرها ولو حلّلناها تلاشت».[3]

نفهم من هذا القول أنّ المدرسة الجشتالتية جاءت كرد فعل على السلوكية التي اهتمت بالجانب النّفسي وجزّأته وأهملت الجانب العقلي الذي كان من أهم مسلّمات النظرية الجشتالتية، فقد أرجع أصحاب هذه النظرية التعلّم إلى الفهم و التنظيم، أي أنّ حلّ مشكل ما يقوم على الملاحظة وإدراك العلاقات.[4]

فقد أجرى أتباع هذه المدرسة تجارب عديدة ومن أبرزها تجربة "كوهلر" على القردة العليا "الشمبانزي"، إذ وضعه في حظيرة تدلت من سقفها ثمرات الموز ويستطيع الوصول إليها عن طريق

---

1 – ينظر: محمود عبد الحليم منسى وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص:41.

*– تعني كلمة جشتالت الشكل " Form" أو الصيغة " Configuration" أو النمط " Style" أو البنية " Stricture" وهي ألمانية الأصل.

2 – محمود عبد الحليم منسي وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي ، ص:42.

3 – عبد الرحمان الوافي، مدخل إلى علم النفس، ص:24.

4 – إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريق، مدخل إلى التربية، ص:124.

الوثب، بدأ القرد بمحاولات كثيرة لكنّه لم ينجح وفجأة اندفع إلى أقرب صندوق ووضعه أسفل الموز ثمّ وثب فلم يفلح، ثمّ وضع صندوقاً ثانيا فثالثاً ليتوصل إلى الموز، وحينما أعيدت عليه التجربة في اليوم الثاني، لم يلبث إلاّ ثوانٍ قليلة وتحصّل على الموز[1]، وعليه نستنتج أنّ التعلّم عملية منظمة تستند إلى الفهم، وهذه نقطة هامّة تميّز نظرية "الجشطلت" عن النظريات الأخرى، وهذا لا ينفي أخذها لبعض القوانين من النظرية السلوكية وحتى المعرفية، ولو نتتبع إطارها العام لوجدناها تسعى للوصول إلى الكلّ المتكامل وسنحدّد بعض الخصائص التي ارتكزت عليها هذه النظرية:

1- ركزّت على ترابط الأجزاء بالكلّ ولكن كلّ واحدٍ يكمّل منهما الآخر.

2- النظرية الجشتالتية حدّدت الإتجاهات والآراء حول موضوع الاستبصار بأنها مجموعة التأملات والأفكار التي تساعد على استيعاب مشكلة بشكل أدق.

3- كلّ الآراء التي تدور حول التعلم في هذه النظرية تشكل نقطة الانطلاق لعملية التفكير التأملي.

4- يرى أصحاب هذه النظرية بأن معرفة حلول أيّ مشكلة إنّما يكون بالنظر إلى مجالها الكلي، أي النظر فيما يحيط بها من ظروف وملابسات

5- كما تحيل هذه النظرية السلوك إلى عوامل تحكمه "داخلية وخارجية".[2]

خامسا: النظرية المعرفية لبياجيه:

يعدّ بياجيه المنظر الأوّل لنمو الطفل من منظور التناول المعرفي، وهو سيكولوجي سويسري اهتم منذ البداية بالفوارق الموجودة عند الأطفال في نموهم العقلي، فحسبه أنّ دراسة معارف الأطفال إنّما هي وسيلة لفهم التغيرات التي تحدث على مستوى تفكيره، فقد قسّم "بياجيه"مراحل نمو الطفل إلى أربعة وهي على النحو الآتي:

أ- مرحلة النمو الحسّي الحركي: تمتد من الولادة حتى تمام الحولين[3]، وهي مرحلة يحاول الطفل فيها اكتساب مهارات استخدام الحواس والحركات الجسمية وبالتالي معرفة البيئة المحيطة به.[4]

ب- مرحلة النمو ما قبل التفكير[1]، أو المرحلة التي تسبق العمليات العقلية تمتد من سنتين إلى سبع سنوات ، يبدأ في هذه الفترة بتكوين المفاهيم العقلية التي يستخلصها من المشاهدات الكثيرة والخبرات

1 - ينظر: إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريق، مدخل إلى التربية ، ص:125.

2 - نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، مهارات في اللغة والتفكير، ص:87.

3 - مصطفى عشري، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، 2010، ص:87.

4 - ينظر: سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص:110.

المتعددة واستعماله للغة ،أمّا المرحلة الثالثة فقد وسمها "بياجيه" بمرحلة التفكير العلمي، وهي المرحلة الأساسية والأولى للتعلم من سن" السابعة إلى الحادية عشر"، وفيها يميل الطفل إلى التجريب في كلّ الأمور للوصول إلى المعرفة وإدراكها بموضوعية ، وفي هذه الفترة تعتمد في البرامج التربوية الحديثة استعمال الحواس كثيراً لتعليم الأطفال إلى جانب استعمال الوسائل الإيضاحية والسمعية.

د- مرحلة التفكير النظري : وفيها يعتمد على التفكير التأملي ويبحث عن الفروض التي تفسّر له مشاهداته وملاحظاته ، وحسب المدرسة المعرفية فإنّ هذه المرحلة هي أعلى مراحل النمو الفكري وعليه فليس كل الأفراد يصلون إلى هذا المستوى من النضج والنمو الفكري[2]، ورغم الأهمية النظرية لتصورات"بياجيه" في نمو الطفل وطرق تعلمه إلاّ أنّه أنتقد في ظل تعميمه لهذه التصورات ، وعليه فلابدّ من إجراء مقارنات بين الثقافات قبل تعميم أفكاره.

كما تعدّ "النظرية المعرفية" من النظريات الهامة في حقل التعلم، مرتكزة في خلفياتها على الجوانب العقلية ، فحسب "بياجيه" فإنّ المعلومات التي يتلقاها الكائن الحي "المتعلّم" تنقل إليه عبر القنوات الحسية والمتمثلة في الحواس الخمسة لتنقل إلى الذاكرة وتعالج وتخزّن وهذا مشابه لعمل "الحاسب الإلكتروني"[3]. وخير مثال طرحته النظرية المعرفية والذي جاء به "بياجيه" بأنّ هناك عمليات متداخلة تشكل الفهم والاستيعاب وممثلة في عملية التمثيل، والتمثل يعني نزعة الفرد حين يدمج المعلومات داخل البناء المعرفي ليستطيع تفهمها وادراكها، وعلى ضوء ذلك مثّل لنا "بياجيه" النموذج الآتي:

التمثل ⟸ التواؤم ⟸ الاستيعاب

التمثل ⟸ التواؤم ⟸ الاستيعاب ⟸ التكيف

التمثل ⟸ التواؤم ⟸ الاستيعاب ⟸ التكيف ⟸ التوازن

ونلاحظ من خلال عرض ما سبق بأنّ جزئيات التفكير ممثلة في التمثل والتواؤم تشكل العوامل الكلية للاستيعاب الذي يعدّ خطوة أولى، ثمّ تأتي خطوة أكبر يطلق عليها التكيف حتى تأتي في المرحلة النهائية خطوات التوازن، وبالتالي فإنّ المتتبع للنظرية المعرفية يرى بأنّها ترتكز على العمليات العقلية المعرفية، وخير مثال في ذلك طرحته نظرية " جان بياجيه" بأنّ التفكير يتصل بمراحل متعددة وهي

---

1 - ينظر: مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ص:90.

2 - ينظر: سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص:111.

3 - ينظر: نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، مهارات في اللغة والتفكير، ص:79 – 80.

المراحل التي ذكرناها سابقاً[1]، وبعد هذا العرض يمكن أن نخلص إلى مجموع النقاط حول النظرية المعرفية: 1- النظرية المعرفية ارتكزت على البناء المعرفي لتشكيل مفاهيم الاستيعاب والتمثل والتكيف.

2- أكدت هذه النظرية على أهمية تطوير التفكير الذي هو جانب مهم من جوانب النمو وفق مراحل متعددة.

3- اهتمت نظرية "بياجيه" بقضية التسلسل والتدرج في تطور المفاهيم التفكيرية لدى الطفل.

4- ركزّت على كيفية تلقي المعارف على اختلاف تنوعها وشبّهت هذه العملية بعمل الكمبيوتر وبالتالي فهذه النظرية قد أضافت بعداً جديداً للتعلم، وركّزت على جانب مهم في الإنسان.[2]

1- ينظر: نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، مهارات في اللغة والتفكير، ص:82.

2 - ينظر: المرجع نفسه ،ص:84.

جدول يلخص نظريات التعلّم:[1]

1- التعلّم	النظرية السلوكية	النظرية المعرفية
	هو تغيّر في السلوكات الملاحظة على المتعلّم	تغيّر أو تعديل أو دمج في البنيات الذهنية لتتواءم مع الخبرات الجدية.
2-المتعلّم	مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات ودوره سلبي في عملية التعلّم	المتعلّم نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الإجتماعي كما أنّه مبتكر
3-المعلّم	مركز عملية التعلّم وهو المتحكم فيها وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصحح فيها سلوك التلميذ. - يقوم بتعزيز وتعديل هذا السلوك. - المعلّم مراقب ومتابع لعملية التعليم الفردي.	- موجّه ومنمي للعمليات المعرفية. -يساعد المتعلّم على إيجاد العلاقات بين المعلومات الجديدة.
4- بيئةالتعلّيم	- تصمّمها لجنة من كبار المعلّمين. - يتم في هذه البيئة حدوث ارتباط بين المثيرات والاستيعابات	- يتوفر في بيئة التعلّم ما يساعد المتعلّم على الربط بين الخبرة السابقة واللّاحقة. - مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة النم التي يمر بها الطفل.
طرق التدريس	- عرض محتوى المادة المدروسة - الممارسة المستمرة عن طريق المحاولة والخطأ. - التعزيز عن طريق المكافأة. - التكرار: ترديد الأصوات التي يسمعها من المعلّم	- تمر بمراحل: - مرحلة الاستكشافات. - مرحلة تقديم المفهوم. - مرحلة تطبيقه.

1 -بن قطاية بلقاسم، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها،الجزائر، 2009، ص:124.

نظريات التعليم:

بعدما قدمنا لمختلف نظريات التعليم في المبحث السابق، وأشرنا لأهم آراء رواد هذه النظريات، لابدّ من لمس الدور الذي قدمته نظريات التعليم أيضاً في حقل التربية وكيف أوردتها لهذا المجال بعد الدخول من بوابة "علم النفس"، وكما عرفنا التعلم وتطرقنا إلى نظرياته، سنعرّف "التعلّيم" ونعّـــرج إلى أهم نظرياته.

مفهوم التّعليم:

هو جعل الآخر يتعلم ويقع على العلم والصّنعة، ويعرّف بأنه نقل المعلومات والخبرات والمهارات، وإيصالها إلى فرد أو مجموعة أفراد بطريقة معينة[1] "والتعليم Enseignement / éducation مفهوم يصف العلاقة المزدوجة بين المعلم والمتعلم بصورة صحيحة"[2]، كما يعرف على أنّه مجهود شخص لمعونة شخص آخر على التعلم وهو عملية حفز واستثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التّعلم، ويكون ذلك بمعونة المعلم وإرشاده ، والتعليم الجيد يكفل انتقال أثر التعلم والتدريب وتطبيق المبادئ العامة التي يكتسبها المتعلّم على مجالات أخرى ومواقف مشابهة، وتمتاز عملية التعليم الصحيحة بأنها تكون اتجاهات المتعلمين نحو الدّقة، النّظام والثقة بالنفس[3] وللتّعليم هدفان يمكن أن ينصبّ التعريف له منهما: أوّلهما: نقل تراث الأمة الاجتماعي من جيل إلى آخر.

ثانيهما: العمل على تكوين شخصية المواطن من حيث الخلق والذوق وغير ذلك إذن فالتعليم هو حدوث فعل التعلّم.

– نظريّاته: أوّلاً: نظرية غيثري " أو الأشرطة الاقترانية في التعلّم".

يعد "غيثيري " من أكثر العلماء الذين ثاروا على التّقليد السلوكي لصوقاً بموقف "واطسن" الأصيل، فمبدأ "غثيري" في التعلّم مشابه لمبدأ الاشتراط الذي اعتبره "واطسن" أساسً ولكن مع ذلك يصوغه صياغة أكثر عمومية فهو يقول" « إنّ مزيج المثيرات الذي صاحب حركة ما سيميل في تكرّره إلى أن يكون متبوعاً بتلك الحركة، وهذا أنّك إذا فعلت شيئاً في موقف معيّن، ففي المرّة التالية

1 – حسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص:55.

2 – مايكل مور ،جريج كيرسلي، التعليم عن بعد، تر: أحمد المغربي، الدار الأكاديمية للعلوم، ط1، 2009، ص:12.

3 – ينظر: إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، ص:290.

التي تجد نفسك مهيّئاً في هذا الموقف فأنت تميل إلى فعل الشيء نفسه مرّة أخرى، ودافع هذا المبدأ أتم الاشراط الكلاسيكي.

– فقد قام "أدوين غثيري" "1886- 1959" في الثّلاثينيات من هذا القرن بإعداد نظرية تقوم على وجهة النّظر القائلة بأنّ التعلم هو " القدرة على الاستجابة بصورة مختلفة في موقف ما سبب استجابة سابقة للموقف»[1]، وهذه القذرة التي تميز تلك الكائنات الحيّة التي وهبها الإدراك العام أو الحكم السليم، فقد أوضح "غيثري" كذلك أنّ التعلّم هو مجرد تغير سلوكي، وهو لا يعني تحسناً بالضرورة كما تبنى "غيثيري" مفهوماً "للمثير" يقوم على أساس الخصائص المكانية والزّمانية للمتغير، و لم يتعرض هذا المفهوم لأية تعديلات جذرية حتى آخر كتاباته، إلاّ أنّه كان ملتزماً بإمكانية أنّ التحليل التجريبي والموضوعي المحض للمثيرات والاستجابات هو الطريقة الأكثر جدوى في السير نحو تفسير النشاط الإنساني.[2]

القضايا الرّئيسة في نظرية "غثيري":

ظلت نظرية "غيثيري" لبّ موضوعات المنـــاقشة الـــرئيسة في موضوع التعلّم، ومن القضايا التي تميّز موقف "غيثيري".

أ– النّضج والتعلّم: قلّل علماء التعلّم الأمريكيين من شأن أهمية التكوين والنضج في السلوك إلاّ أنّ "جثيري" أولاها دوراً مميزاً، فلم يكن "غيثيري" ضيّق الأفق بالنسبة للدور المحمّل لمتغيرات النّضج والغريزة في السلوك، فهو يقول: « أننا لا نستطيع أن نسير إلى آخر الشّوط، فنقول إنّ جميع أشكال الارتباطات بين المثير والاستجابة تعتمد على الاشراط لنفهم أنّ نضج الجهاز العصبي هو المحدّد الرّئيس للكثير من فئات الأعمال».[3]

ب– الاقتران في مقابل التّعزيز (أو التّدعيم): فالنظرية الارتباطية عند "غيثيري" تقول بأنّ الآليّة التي تعمل في التعلم هي الرابطة الزمينة، وهذا يعني الارتباط الوثيق في الزمن بين المثير والاستجابة، كما اضطرّ هذا الأخير للتّعامل مع حقائق " التّعلّم المكافئ " فعالجه بطريقة مستحدثة.[4]

---

1 – ينظر: عطية محمود هنا، نظريات التعليم، تر: عي حسن نجاح، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978، ص:11.

2 – ينظر: المرجع نفسه، ص:12.

3 – ينظر: عطية محمود هنا، نظريات التعليم، تر: عي حسن نجاح ، ص:13.

4 – المرجع نفسه، ص:14.

جـــ- الاستمراريّة في مقابل تعلّم الكلّ أو لا شيء: يعتبر المثل السّائر "المران يؤدي إلى الإتقان" عن الملامح الأولية المعروفة عن سلوك المتعلّم، كون أنّ التكرار غالباً ما يبدو أنّه يحسّن من فعّالية التّعليم وتقع نظرية "غيثري" ضمن مفهوم "تعلّم الكلّ أو لا شيء"، فالرّابطة بين المثير والاستجابة إمّا أن تتم أو لا تتم فقد جرى تطوير كبير للموقف القائم على حدوث التعلم، ويستحق "غيثيري" الثّناء لإيضاحه الإمكانات النظرية لمفهوم التعلّم[1] لتبقى هذه للقضايا نقطة مميزة في نظرية "غيثيري".

ثانيا: نظريّة التّعلّم الاجتماعي لروتر:

نشأت هذه النّظرية من التقاليد الواسعة لكل من نظرية التعلم ونظرية الشّخصية، فهي تبـــحث في السّلوك المعقّد الأفراد في المواقف الاجتماعية المعقّدة، كما أنّ نظرية التّعلّم الاجتماعي تجمع الخطوط المتنوّعة للنّظرية السلوكية، ونظرية المعرفة، ونظرية الدّافعية، ونظرية المواقف في إطار مطّرد وثابت.

كما يرى "روتر" أنّ القدرة الكامنة لأي سلوك تحدث في أيّ موقف من المواقف، أو في أكثر من موقف كما هو محسوب لأيّ شكل من أشكال التعزيزـــ وهذا تعبير نسبي يُشير إلى أنّ الإنسان يفضّل شيئاً ما على شيء آخر بطبعه، ومنظور نظرية التّعلم الاجتماعي إنّما هو منظور ديناميكي يقبل بتفاعل الشّخصية والمواقف، وهو منظور يُراعي ميل الأفراد في اختيار مواقفهم السلوكية والّتي يروْن أنّها متفقة وما يريدونه.

ومن أهمّ النقاط التي أشار إليها "روتر" فيما يتعلق بأنماط السلوك الإنساني وحاجاته وأهدافه فرأى أنّها تنتمي إلى أنظمة مترابط وليست مستقلة.[2]

ويمكن أن نحصر هدف المناهج المستخدمة في نظرية التعلّم الاجتماعي إلى هدفين عامّين هما:

1- تعليل الطريقة التي يكتسب من خلالها الأفراد أنماط سلوكهم أو العمل على تغيير هذه الأنماط، وهذا التّضييق أطلق عليه "روتر" اسم "النظرية العملية"، كونها تحاول تحديد العلاقات بين الحوادث السّابقة والسلوك اللاّحق.[3]

1 - ينظر: عطية محمود هنا، نظريات التعليم،ص:16.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص:209.

3 - ينظر: : عطية محمود هنا، نظريات التعليم ، ص:230.

ثالثا: نظريّة الحافز لـــ"هل": "السّلوكية التعزيزية".

لقد كان لـــ"هل" تأثير كبير في سيكولوجية التعلّم خلال ثلاثين سنة الأخيرة أكثر ممّا كان عند سواه، فقد كان سلوكياً وفق التقاليد الواطسونية، لكنّه كان أشد حذْلقة من واطسن في فلسفة العلوم، فقد كان مهندساً قبل أن يكون عالماً نفسانيّاً، فمفهومه في بناء المثاليّة بمسلّماته وفرضياته مشابهاً لنظرية "إقليدس"[1]، ويعتبر "كلارك هل" واحداً من جيل المنظّرين الأمريكيين ذوي التأثير الحاسم في تاريخ علم النفس، فهو الذي توصل إلى إقامة بناء تصوري مركب للتعلّم، كما قدّم "هل" إطاراً تصورياً لا يوجد حتى الآن من بفضله، كما أصبحت مفاهيمه مرجعاً هاماً وضرورياً في علم النّفس[2]، وتُعرّف الحوافز بوصفها حالة التيقّظ أو الاستثارة التي تؤدي إلى فعل ما، فعلينا أن نعي وجود المثيرات الدّاخلية فينا، كما علينا أن نستشعر آثار المثيرات الخارجية "كرؤية الطعام مثلا إذا كنّا جائعين"، فهذا ندركه، أمّا ما يختصّ بحالات الحفز فلا نملك صورة واضحة عنها، في خضمّ هذه النظرية فإنّ المراحل التعليمية الهامة الّتي رسمها من مراحل النّشاط والإشباع وخفض الحفز، فحسب رأيه عندما تبلغ مستوىً كافٍ من الاستشارة تبدأ تعبئة الجسم أو العقل بالطّاقة، ومن ثمة تدفع حالات الحفز الفرد إلى البحث عن وسائل للإشباع، ومن هنا يتعيّن على المعلّم أو يحدّد مدى توفيقه في تخطيط الدّرس وإعداده على مقدار ما يوازي صورة التّحصيل عند المتعلّم، وإذا اختل ذلك فإنّ حالة الإحباط عند المتعلّمين تجعلهم يلجؤون إلى خفض الحافز وذلك عن طريق أنشطة بديلة غير ملائمة وأقل قبول لديهم[3]، كما أنّ لنظرية "هل" عدد من الخصائص جعلت منها جـــزءاً لا يتجـــزأ من "علم نفس التعلّم"، كونها تميزت بالشمول في مجالها كما أنّها نظرية ميكانيكية اتّفقت مع نموذج "المثير والاستجابة" عند كلّ من "بافلوف" و"واطسن" و"ثورندايك"، كما هو معروف عن "هل" أنّه كان يأخذ على عاتقه في دراسة نظرية الحافز، تطوير النّظرية السّلوكية للمعرفة والقصد، ليبدوا أنّهما يشتملان على تمثيل ينصبّ على المستقبل وبالتّالي اختزله في نظام المثيرات والاستجابات، فهو يفسر المعرفة على أنّها سلسلة من المثيرات وردود الأفعال، تحدث داخل الكائن الحيّ، وتحلّ محلّ الاستجابات التي يحدثها تتابع المثيرات الخارجية.[4]

---

1 – ينظر: محمّد نبهان، مهارة التدريس، ص:57.

2 – ينظر: كامل محمّد عويضة، سيكولوجية التربية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1416هـــ/1996م، ص:173.

3 – المرجع نفسه ، ص:88.

4 – ينظر: مصطفى ناصيف، نظريات التعليم تر: علي حسين حجاج ،ص:67.

كذلك من أهمّ ما هدفت إليه دراسة "هل" التعرّف على أسباب العنف لدى المراهقين في المدارس الحكومية، فأجرى تجربته على خمسين مراهقاً من الذّكور أعمارهم بين "16-19" سنة يعانون من انخفاض داخل الحافز داخل الأسرة، زيادة على ذلك انخفاض الدّخل والمعاناة من الإساءة الجسيمة والجسديّة،وخلُصت دراسته إلى أنّ العديد من العوامل التي تؤدي إلى سلوك العنف كالجانب البيولوجي وحتى البيئي.[1]

– **المفاهيم الأساسية في نظرية "هل"**: إنّ المتتبع لنظريته سيلمح المفاهيم الخاصة والمميزة عند "هل" وهي:

1– قوّة العادة: فالوحدة السّلوكية الأساسيّة عند "هل" هي "قوّة العادة".

2– الحافز: **Drive**: تمثل الحاجات البيولوجية الأساس الأول لجميع أنواع الحوافز كالجوع والعطش، والنوم والنشاط.

3– الحوافز الثانوية: **Secondary drives**.

4– الباعث: هو أحد مفاهيم الدافعية القائمة على التعزيز، فحسب" هل" أن كمية التعزيز لا تؤثر على قوة العادة بل تؤثر على الأداء، وانطلاقاً ممّا سبق يمكن أن نخلص إلى أنّ نظام "هل" السلوكي يعتمد على المتغيرات المتوسطة التي تعبّر عن الوقائع التجريبية، وكلّما تكرّر بالتعزيز حدثت الاستجابة وظهرت وبالتالي فهو المسؤول عند تكوين العادة.[2]

جهود القدامى التّربوية:

لا تكاد تقلّ جهود علمائنا القدامى في المجال التربوي، عمّا ذكرنا سابقاً عند علماء العرب، وقد أوردنا هذا المبحث حتى نكشف عن مدى تقدّم العرب في المجال التربوي في ذلك الوقت، وهذا إنّما ينمّ عن نضج العقل واكتمال التفكير عند أهمّ مشايخ هذه الأمّة، حتى ولو لم تكن دراساتهم تلك مقنّنة، ومنظرة، إلاّ أنها تبقى أراءً وافية أفادت من جاؤوا بعدهم ورسمت لهم خارطة البحث وتوجيه الفكر التّربوية، وجهود علمائنا التربوية معروفة ومتمظهرة مع أهمّ المفكرين المتقدّمين الذين صقلوا

1 – أحمد رشيد عبد الرّحيم زيادة، العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص:52.

2 – ينظر: محمّد مصطفى زيدان، نظريات التعلم، دار الشروق ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص:135، 136.

التفكير العربي، وأزالوا عنه اللّبس، وأوّل اسم سنذكره ونسلّط الضوء علـــى جهـــوده العـــلاّمة "عبد الرّحمان بن خلدون".

أ- جهود "ابن خلدون التربوية" : لقد كان لهذا الرّجل فكراً وقّاداً ونظرة ثاقبة فرغم أنّه رائد علم الاجتماع إلاّ أنّه لم يبخل بما لديه من آراء في مجال التربية، وذلك نتيجة ما كان يلاحـــظه ويعيشـــه في تلك الحقبة، وسنلخص مجموع آرائه فيما يلي:

1- يرى ابن خلدون أنّ الثقافة تشمل جميع ميادين المعرفة؛ أي لا يقتصر المتعلّم عـــلى الاجتهـــاد في مجال واحد بل ينظر في كلّ العلوم ويأخذ من كلّ فنّ بطرف، وحسبه أنّ المعرفة تعود إلى منبعين هما:

- يهتدي الإنسان بفكره الطبيعي الذي وهبه الله له كون فكر الإنسان في اشتغال دائم، ولا يقف لحظة واحدة وبذلك يتوسع عقله ويبْعُد نظره وتتمثل هذه المعرفة في العلوم الحكيمة أو الفلسفات، وما يتفرّع عنها من منطق ورياضيات وطبيعيات، أمّا المنبع الثاني:

-فيتلقاه الإنسان من الله تعالى عن طريق رسل وأنبيائه كوْن الإنسان لا يستطيع إدراك كلّ الحقائق فيلجأ إلى شرع الله ليهديه، وبالتالي فقد حصر لنا ابن خلدون التعلّم في منبعين هما "العقل والشرع"[1]، ومن الآراء الجديرة الذي قدّمها ابن خلدون في حقل التربية، أنّه:- ألحّ على مراعاة مراحل النمو العقلية عند المتعلّم إذ يقول: « ويكون المتعلّم أوّل الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلاّ في الأقل، وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثلة الحسية».[2]

يتضح لنا من خلال تعبير ابن خلدون أنّ المتعلّم في البداية لا يكون مزوّداً بالمعارف المختلفة وبدوره المعلّم عليه أن يراعي مستوى هذا المتعلّم وتتبعه بالتدرج، ويمدّه بالأمثلة حتى يتمكن من الفهم، ولتدعيم القول الأوّل وشروحه فإنّه يقول: « وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له»[3]، أي أنه يرى أنّ المتعلم يبدأ من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد ومن الأمثلة إلى استنتاج القواعد، كما اعتبر "ابن خلدون" التعلّم صنعة من الصنائع تخضع إلى مناهج ووسائل لأجل تحصيلها، واعتُبر العلم والتعلم ظاهرة حتمية في العقل

1- إدريس خضير، التفكير الاجتماعي الخلدوني، وأثره في علم الاجتماع الحديث، دار موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2003، ص:287.

2- خالد حامد، مدخل إلى علم الإجتماع، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1433هـ/2012م، ص:68.

3 - المرجع نفسه،ص:69.

البشري تدفع الإنسان إلى إلمام المعارف الضرورية في حياته، ورغم أنّه كان في فترة متقدمة تنعدم فيها الإمكانيات البحثية إلاّ أنّه سبق زمانه بكثير، فإضافة إلى ما لخصناه من آراء ابن خلدون التّربوية، إلاّ أنّه عالم الاجتماع العربي الأوّل قدّم جهداً مميزاً في فلسفة التربية فقد رأى أن التربية ظاهرة اجتماعية تقدُّمها مرهون بتقدم الجماعة والعكس صحيح، ويعزّز " ابن خلدون" النتائج الحضارية المحصلة لمجتمع ما إلى صناعة التعليم ازدهاراً وركوداً، وإلى القائمين عليها من حيث إدراكهم لمبادئها وقوانينها من ناحية وتطبيقهم لهذه القوانين والمبادئ علمياً من ناحية أخرى[1]، ولو نتتبع الآراء الخلدونية لوجدنا لها صداها الذي مهّد حالياً للدراسات الحديثة، وفتح لها مجال البحث، فمن الآراء القيمة التي قدّمها كذلك أنّه رأى أنّ التعلّم منوال في خيال المتعلّم، كونه فعل تربوي يحصل تدريجياً وبكثرة الحفظ والممارسة لكلام العرب والمعاودة، حتى يصبح كأنّه جبلة، وبالتّالي فهو سيرورة التعلّم وتكرار للفعل ومنه فالتكرار عامل أساسي من عوامل التعلّم[2]، لم يغفل "ابن خلدون" مرحلة الطفولة، بل كان متيقظاً لهذه المرحلة الحسّاسة كونها مرحلة ترسيخ الملكة، ففيها يكتسب الطفل تعليمه الأوّلي "أشد روسوخاً وهو الأصل لما بعده"، أي أنّ كلّ التعلّمات ستكون تمهيداً لما سيأتي بعد ذلك.

وهو ما أنجزه علماء الأنتربولوجيا في القرن العشرين فرأوا أن الملامح الأساسية للشخصية ترتسم خلال السنوات الأولى من الطفولة.[3]

وحسبه أنّ العلم والتعليم أمران طبيعيان في البشر، فكلما تقدم المجتمع خطوات في طريق الحضارة وتقدمت العلوم وارتقت الأساليب التعليمية، فقد اعتبره صناعة من الصنائع تنشأ في المجتمعات والفكرة الهامة التي نصل إليها أنّ "ابن خلدون" يعتبر العقل البشري في تفتح مستمر، إلاّ أنّه لا يبلغ أوج نشاطه إلاّ بتوفير الوسائل الضرورية وإفساح المجال للتمرين والتكوين.[4]

ومن أعماله التي قدمها إلى التربية أنّه ألحّ على ضرورة الربط بين الجسمية والعقلية بغية اكتساب المهارات وترسيخها، ولذلك لا يمكننا أن نعتبر التعليم نشاطاً فكرياً تجريدياً بعيداً عن الواقع الملموس وهذا لا يأتي إلاّ بالتأني والتسلسل، ففي هذا الصدد ثار "ابن خلدون" على النظرية المبنية على رصف المعلومات، فهو يحبذ التدرج في تلقين التعليم، كونها عملية شاقة ترهق الجسم وتؤدي إلى الملل، وهذا

1 – ينظر: حسان هاشم، مدخل إلى علم الاجتماع التربوي، ط1، 2008، ص:40 – 41.

2 – حافظ إسماعيل علوي وآخرون، اللّسان العربي إشكالية التلقي، دار النهضة، لبنان، ط2، 2011، ص:151.

3 – ينظر: المرجع نفسه، ص:125.

4 – ينظر: ابن عمّار الصغير، التفكير العلمي عند ابن خلدون، وزارة الثقافة، الجزائر عاصمة الثقافة العربية" 2007، ص:111.

ما نلمسه في التربية الحديثة التي تطالب المعلّم بضرورة مراعاة مقدرة المتعلم العقلية والجسمية[1]، وكما أشرنا سابقاً فإنّ "ابن خلدون" قد اتفق مع الآراء المعاصرة في التربية، ونلحظ ذلك في إرجاعه لكلّ معرفة وكلّ تجربة يمر بها المتعلّم قد تؤثر حتماً على عقله ليتمظهر أثرها في السلوك من خلال مواجهة المواقف المتجددة.[2]

ب- جهود الغزالي التربوية: له تأثير كبير في إدخال الكثير من النظريات العلمية في علم الكلام مثل "نظرية الجوهر الفرد"، من أهم اسهاماته أنّه أسس في "بغداد" المدرسة النظامية كما عين أستاذاً فيها سنة 484هـ، وهناك نال شهرة واسعة، وكما هو معروف أنّ الغزالي قد درس الفلسفة، فألّف فيها كتابه "مقاصد الفلاسفة"، " تهافت الفلاسفة" "إحياء علوم الدّين"[3]، وتدل ترجمته على أنّ هناك صلة وثيقة بين حياته وتطوره الفكري.

وتأتي اسهامات هذا الرّجل التربوية لتؤكد أبعادًا تربوية جديدة في الفكر الإسلامي، إذ كان يؤكد على ضرورة تربية الفرد كونه أساس المجتمع، وكان يلحّ على أنّ التعليم واجب للنساء والرجال معاً، وهناك نقطة تقاطع فيها مع "ابن خلدون" فرأى "الغزالي" أنّ التربية تتأثر بطبيعة الطفل وبيئته أي ربطها بالسياق الاجتماعي والسياسي والثقافي للفرد، كما أشار في ذات السياق إلى أنّ الممارسة والجهد الإنساني له دور كبير في تعديل السلوك، وأنّ هذا السلوك يتكون عند الفرد بتأثير بيئته وتربيته وهو بهذا يتفق مع وجهة النظر العملية المعاصرة حول هذه المسألة[4]، ومن المبادئ التي ألحّ عليها "الغزالي" في تصوراته التربوية هو مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين وعليه تختلف الوسائل العلاجية حسب طبائعهم وأمزجتهم، وهو المبدأ الذي نادى به التّربويون والمتخصصون في هذا العصر، أمّا الهدف الأسمى الذي رسمه "الغزالي" من التربية هو محاولة بلوغ النفس كمالها، وذلك لا يتأتّى إلاّ بضرورة معرفة نفسية المعلّم والمتعلّم.[5]

---

1 - ابن عمار الصغير،التفكير العلمي عند ابن خلدون ،ص:116.

2 - المرجع نفسه، ص:110.

3 - أبو حامد الغزالي، المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال، تح: جميل صليبا كامل عياد، دار الأندلس، بيروت، لبنان، ص:10.

4 - ينظر: جمانة البخاري، الفكر التربوي عند الغزالي، ص:37.

5 - ينظر: المرجع نفسه ، ص:38.

كما قدّم "الغزالي" فصولاً متنوعة في التربية، وأهمّ نقطة أشار إليها وتقاطعت تقاطعاً مباشرًا مع آراء علماء النّفس التربويين أنّه دعا إلى أسلوب التدرّج والتوجيه، إذا أوجب على المعلم مراعاة سن المتعلّم وقدراته في طرق التدريس، مع أخذ حاجات المتعلم بعين الاعتبار كأن يعطيه من العلوم ما يناسبه ويلائمه ويلبي حاجته، وعند تمكنه منها يرقى إلى غيرها.[1]

ولقب هذا العالم الجليل "بحجة الإسلام" لدفاعه وسعيه إلى تثبيت العقيدة والرقي بالفكر العربي نحو ما يخدمه، ومن أشهر الكتب التي صنّف فيها "الغزالي" آراءه التربوية كتابه "إحياء علوم الدين" و"رسالة أيّها الولد"، وكتابه "فاتحة العلوم"، فتطرّق إلى قيمة العلم، والهدف من التعليم، وطبيعة الطفل وقواعد تربيته، فالعلم في نظر إنّما هو أشرف الصناعات وأفضلها، أمّا الهدف من التّعليم في نظره فهو هدف ديني، لا ينفع صاحبه إلاّ إذا عمل به وطبّقه، فتمام العلم بتعليمه.[2]

أمّا فيما يخص طبيعة الطفل وتربيته، فإنّ "الغزالي" كان عالماً بأحوال النفس الإنسانية، فهو إذا تحدّث عن نفس الطفل قال إن الصبي أمانة عند والديه، ونفسه الظاهرة جوهرة نفسية ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما ينقش عليه، أي أنّ المتعلم المبتدئ مستعد لتزود بالمعلومات التي تقدمها له، وفي أي وقت، وهذا ما يدلّ على أنّ العادة لها دورٌ في تكوين تعليم المتعلّم[3]، ومن الأقوال الشهيرة التي نسبت إلى الغزالي في حقل التعليم أنه يقول:"إنّ تحصيل العلم عبادة بل هو أفضل العبادات"[4]، وكلّما تعمقنا في الفكر التربوي "الغزالي" كلّما كشفنا مدى تقارب آرائه مع الكثير من الآراء الحديثة والمعاصرة، فنظرية "الغزالي" في التربية استطاعت أن تسبق بما يزيد عن الثمانية قرون في التربية الحديثة في كثير من الآراء والحقائق، وهذا إنّما هو بيان لبعد وعمق مساهمة الفكر الإسلامي في ميدان التعلّم بصورة خاصة، ونلمس ذلك في مختلف المفاهيم والأهداف العامة للتّعلم[5]، ورغم أنّ أراء أراء الغزالي قد خدمت بصورة أو بأخرى ميدان التربية إلاّ أنّها لم تخل من الجوانب السّلبية نتيجة الغلوّ المفرط في الروحية ذلك الغلو الذي جعله يخضع كل شيء لترعته الدينية إلاّ أنّ هذا لا ينفي

1 – ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص:39.

2 – ينظر: إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، ص:116 – 117.

3 – ينظر: المرجع نفسه، ص:117.

4 – ينظر: المرجع السابق، ص:115.

5 – ينظر: جمانة البخاري، التعلم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1987، ص:169.

قيمة "الغزالي" ونظريته التربوية[1]، ومن أهم آرائه أنّ أدرك أنّ الإصلاح الاجتماعي الحقيقي لا يمكن أن يكون إلاّ إصلاحاً فكرياً وعلمياً وروحياً، فقد جعل التعلم عبادة، فرفض إخضاع التعلم لأي نفوذ أو احتكار لطبقة دون أخرى.

ومن آرائه أيضاً أنّ عملية التعلم والتربية تتحول عنده إلى حياة لا إلى إعداد للحياة، وهي الحقيقة التي لم تكتشفها الإتجاهات التربوية الجديدة، ومن هنا ربط التعلم بالجانب العلمي التطبيقي[2]، وما هو معلوم أنّ "الغزالي" لم يترك شيئاً في التربية إلاّ وأشار إليه، فقد كان له رأي في طرائق التدريس والمناهج، فهو يلحّ على ضرورة اختيار الطرق المثلى في التدريس كونها تمثل المرحلة الأولى في عملية التعلّم[3]، فعلى المعلّم أن يدرك هذه النقطة ويؤشّر عليها، وهو ما تنادي به النظريات التربوية الحديثة فلكما كان اختيار الطريقة صحيحاً كلّما حققنا الأهداف.

ما يمكن استخلاصه من هذا الفصل، أنّ أهمية موضوع التعلم فرضت اهتمام العلماء، واستحداثهم لمختلف النظريات، فكل أرجع التعلم إلى ما يراه جدير من خلال تجاربه وبحوثه، فظهور هذا الكمّ من النظريات إنّما هو بحث عن تفسير الطرق المثلى لكيفية حصول التعلّم عند الإنسان، فظهرت بذلك السلوكية أوّل الأمر لتليها النظريات الغوية العقلية فالنظرية المعرفية، وكان التعلّم هو محور بحث هذه النظريات، وبما أنّ هذه البحوث قد تبلورت في الغرب ومع علماء غربيين، فكان الأولى منّا أن نخصص مجالاً لعلمائنا العرب الذين كان لهم دور بارز في رسم معالم النظرية التربوية، فتقاطعوا بشكل أو بآخر مع معاصري علم النفس والتربية، بل استطاعوا أن يسبقوا بما يزيد عن الثمانية قرون كآراء التربويين المعاصرين " أمثال أبو حامد الغزالي رحمه الله، إلى جانب عالم الاجتماع الأوّل " عبد الرّحمان بن خلدون" والذي أضاف شوطاً واسعاً في هذا الحقل، وهذا ليس تعصبا منّا، بل هو اعتراف لابدّ أن يكون.

1 – ينظر: حمانة البخاري ، التعلم عند الغزالي، ص:121 – 122.

2 – حمانة البخاري، التعلم عند الغزالي ، ص:174.

3 – المرجع نفسه، ص:70.

تمهيد:

في ضوء التطور الحاصل وفي ظل النظريات التربوية التي تظهر يوماً بعد يوم، وجدنا الحاجة الماسة إلى تطوير مناهج اللغة العربية، وقدر وعي في ذلك جملة من النقاط التي لابدّ من الرجوع إليها من خلال الخطوط العريضة لهذا المنهاج وبكل المراحل التعليمية، وفي هذا الفصل سنحاول إسقاط ما قلناه في الشق النظري ،حتى يتسنى لنا أن نضع أيدينا على منهاج اللغة العربية ونلمس نقائصه ونشخص عوائقه، محاولين إثبات ذلك من خلال الاستبيانات.

أوّلاً: شروط ومتطلبات المنهاج:

بما أنّ المنهاج هو السبيل الأوّل لاختراق المعارف وبنائها والدليل الذي يوجه المعلم ويصوغ له خارطة الدرس، فلابدّ أن تكون لهذه الوثيقة الوزارية جملة من الشروط والمتطلبات حتى تجعله منهجاً متكاملاً كافيا لبناء التّعلمات، ومن الآليات والشروط الواضحة في بناء منهاج متوازن يخدم المعلم والمتعلم وينّمي مهاراته ما يلي:

1/ يجب إعداد المناهج في ضوء التوجهات التربوية الحديثة في تعليم اللغة العربية والتي تقوم على اكتساب المتعلم لمهاراته الأربعة، والقدرة على استخدامها بفاعلية ودقة، وعليه لابدّ أن يبنى منهاج اللغة العربية تبعاً لتسلسل هذه المهارات.

2/ لابدّ أن يركز دليل اللغة العربية على وظيفة اللغة في تسهيل عملية الاتصال أي بما يتصل وحاجات المتعلم الحالية والمستقبلية[1]، كون اللّغة فكر قبل كل شيء، فإذا لم يتحسس التلميذ ذلك الفك و لم يتمثّله و لم يدخل نفسه فلن يكون لهذه اللغة طعم، كذلك بما أنها وسيلة التعبير عن جميع مظاهر الكون، فلابدّ للمنهاج أن يراعي ويختار هذه اللغة حتى يقدمها ويستهدف بها حياة هذا المتعلّم وينمي قدراته، وبالتالي بلوغ أهداف سامية في الحياة.

1- ينظر: عبد الله مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص:56.

3/ على المنهاج أن يراعي الجوانب المختلفة للنمو بالنسبة للمتعلم، مع الاهتمام بالأنشطة الحركية التي تتوافق وضبط الحركات، وتوفير النشاطات التي تمكن هذا المتعلم من حب الاستطلاع والبحث.[1]

4/ أن يلبي حاجات المتعلمين وحاجات مجتمعهم ويجعله هدفاً رئيساً دون المساس بالمادة الدراسية ومتطلباتها، وذلك بتنسيق المواد اللغوية مع التراكم المعرفي وإعادة تنظيمه، وليس عن طريق الحفظ والتلقين فحسب.

5/ لابدّ أن يكون "المتعلم" هو محور العملية التربوية واللغوية لذلك لابدّ من الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين وتلبية حاجاتهم وفق إمكانياتهم وقدراتهم اللغوية.[2]

6/ أن تكون المادة الدراسية جزءًا أساسيا من المنهاج، لأنها الوسيلة العملية لتقويم وتعديل قدرة المتعلم ،ولأنها تتصل بمقدساته الدينية " القرآن الكريم ".

7/ لتوفير الحدّ الأدنى من وضوح الرؤية لتنفيذ المنهاج لابدّ من توفير أدلّة بين أيدي المعلّمين لتساعدهم على رسم أهداف الدّرس وتعينهم على اختيار أساليب التقويم.

أمّا فيما يخص محتوى المنهاج: فإنّ محتوى منهج اللغة العربية يتأثر بالأهداف التي يرمي إلى تحقيقها هذا المنهاج، لهذا ينظم المحتوى في ضوء المعايير التي تتفق وفلسفة الأهداف كونه يسهم في تدعيم وتقوية الجوانب اللّغوية لدى المتعلم، كما لابدّ أن يهتم محتوى المنهاج بالشكل الذي يسهم في بناء الإنسان، فيمكّنه من ادراك أهمّ رسالة إسلامية بفهم القرآن الكريم والحديث النبوي والعقائد الإسلامية، ومنه يُحقق جملة من الأهداف الموضوعية التي يسعى إلى تجسيدها من خلال منهج تدريس اللغة العربية منها:

1- السهولة في التعلم.

2- التدرج في التعلم والاستمرارية فيه.

1- ينظر: يحي محمّد نبهان، مهارة التدريس، ص:78.

2- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص:123.

فمثلاً: تُدرّس المرفوعات في القواعد قبل المنصوبات، وتدرّس أجزاء الكلمة قبل تدريس الجملة[1]، كذلك من أهم الشروط التي لابدّ للمنهاج أن يتوفرها.

8/ التأكد من وجود الاستعداد القبلي لدى التلاميذ حتى يتمكنوا من تعلم المهارات اللغوية دون صعوبة.

9/ عقد فحوص تشخيصية مطلع كل عام، وذلك للتأكد من وجود ملمح الدخول عند كل متعلم ومن جملة الشروط الواضحة العامة في وضع منهاج متكامل ومتوازن للغة العربية:

* أن تشرف على اختياره مجموعة الخبراء المتخصصين كلّ في مجاله لأنهم يعرفون كيف يستخدمون خبراتهم الطويلة في اختيار محتوى اللغة العربية.[2]

* مراجعة كل ماهو موجود بمناهج تعليم اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية.

* الأخذ بمبدأ العمل الجماعي وتشكيل لجان تعيد النّظر فيما تقدم في هذه المناهج.

* لابدّ أن يحمل هذا المنهاج مقرراً جديداً حول الثقافة الإسلامية بتقديم المفاهيم الدينية الصحيحة.[3]

* لابدّ أن يكون منهاج اللغة العربية كلّ متكامل، وذلك بالتكامل الرأسي بين عناصره الأربعة المكونة له: " الأهداف، المحتوى، الطرائق والوسائل التعليمية".

* لابدّ أن نلمس فيه الأسس البديهية المؤسسة لكلّ منهاج الأساس الفلسفي، الأساس النفسي، الاجتماعي والمعرفي".

وعليه فكلّما استند المنهاج إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تأخذ في عين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية التعلم والتي تكون ذات أبعاد تشمل فلسفة المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، كلّما حققنا بيئة تربوية محفزة ومتطورة، وبالتالي نصل بكل سهولة إلى تحقيق الأهداف المرسومة.

1- سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص:72.

2- ينظر: رشدي طعيمة ،محمد كامل الناقة ،اللغة العربية والتفاهم العالمي، المبادئ والآليات، ص:140.

3- ينظر: المرجع نفسه، ص:141.

ثانيا: تطبيقات متطلبات المنهاج وتنفيذها:

تحدثنا في الفصل الأوّل عن عناصر المنهاج، وقلنا بأنها كلّ متكامل ولا يمكن بأي حال من الأحوال فصلها، والآن سنسقط هذا الحديث في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة فأوّل عنصر من عناصر المنهاج "الأهداف التربوية" فالهدف التّعليمي المسطّر في منهاج اللغة العربية، مثلاً في نشاط القراءة والمطالعة:

- تعد القراءة نشاطاً هاماً ومحورياً حتى في نهاية المرحلة الابتدائية، والهدف منها: هو الأداء الحسن وحسن استنطاق علامات الوقف، ضف إلى ذلك محاولة استجلاء المعاني.

- أمّا الهدف الثاني: فيتمحور في ضرورة اكتشاف التراكيب النحوية والصيغ الصرفية والقواعد الإملائية ولمس فوائدها، وبالتالي تطبيقها في منوالها وحسب ما يمليه النص.

- الهدف الثالث: يجب أن نصل بالمتعلم إلى تذوّق النص الأدبي، ممّا يحقق له وجه القراءة بشقيه الأدائي والاستثماري[1]، هذا فيما يخص الأهداف، أمّا فيما يخص المحتويات فهي تلائم سنّ المتعلم، وليست بالبعيدة عن واقعه، مثلاً المحاور الثقافية المبرمجة في "السنة الخامسة"، الاعتزاز بالوطن كجزئية من الهوية الوطنية ،فالمتعلم في هذه المرحلة يفهم كلمة "الوطن ويحس بها"، ضف إلى ذلك محور القيم الإنسانية الذي اندرجت تحته مجموعة العناوين الآتية: " التبرّع، التكافل الاجتماعي " فالتلميذ في أيّ زاوية من زوايا هذا الوطن يدرك هاتين القيمتين ومدى أهميتها في المجتمع،ولو بفهمه السّهل البسيط، وفي نشاط " التراكيب النحوية " بُرمجت دروس مثل " كان وأخواتها " "إنّ وأخواتها " ، الأسماء الخمسة، وحتى المشاريع المقترحة مناسبة لتفكير المتعلم وتتماشى مع النصوص المقرّرة، مثلا: مشروع اعداد مطوية حول حقوق الإنسان، إنجاز مطوية حول أيام وطينة أو عالمية.[2]

1- المنهاج التربوي للسنة الخامسة، ص:12.

2- المصدر نفسه، ص:21.

إذن فالمحتوى كعنصر ومطلب من مطالب المنهاج نجده متوفر في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة.

وثالث عنصر من عناصر المنهاج " طرائق التدريس "، فقد اعتمد منهاج السنة الخامسة ابتدائي الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية فيكون المعلّم فيها مرشداً وموجّهاً، ومساهماً في بناء معرفة المتعلم، ومن الطرائق الشائعة، محاولة إدماج مكتسبات المتعلمين وتعزيز هذا المنحى من خلال إنجاز المشاريع، بالإضافة إلى خلق وضعيات تعليمية، ووضعيات مشكلة تنطلق من واقع المتعلّم بغية تحريك حوافزه العقلية والنفسية.[1]

وبما أننا أشرنا سابقا، فقد أخذت هذه الأخيرة حقها في حيز المنهاج، فأهم وسيلة في منهاج اللغة العربية، والتي تعتبر كوسائل فردية " كتاب التلميذ "، "قصص المطالعة"، أمّا بالنسبة للمعلّم فلابدّ أن يكون له دليله الذي يوجهه ويرشده، وبالتالي يسهل له ممارسة عمله.

وآخر مكوّن من مكوّنات المنهاج: التقويم والذي يعدّ كوسيلة لاختبار قدرات المتعلمين ،ناهيك عن كونه المؤشر الأول في توجيههم نحو التدرج الذي يريدونه[2]، وفي خضمّ المقاربة بالكفاءات ينص التقويم على اقتراح وضعيات معقّدة تخلق أمام المتعلم فتجعله وجهاً لوجهٍ معها حتى يقدم مكتسباته وخبراته لحلّها، ومن أشكال التقويم التي أشار إليها منهاج اللغة العربية:أ- التقويم التشخيصي الذي يجري قبل الفعل التعلمي، والتقويم التكويني المساير للفعل التعلمي، والتقويم التحصيلي الذي ينجز في نهاية السنة، أو ما نسميه " بشهادة التعليم الابتدائي " وبالتالي فإنّ ما ذكرناه من عناصر في الشّق النظري، وجدناه في منهاج اللغة العربية، ولو راعى المعلم ما قُدِّم في المنهاج وبصورة منظمة لحُقّقت الأهداف المرجوة من التعليم.

1- ينظر: المنهاج التربوي، ص:23.

2- المنهاج التربوي، ص:24.

منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:

كما سبق وأشرنا فإنّ المنهاج الدراسي منظومة متكاملة في العمل التربوي، لهذا وجدنا الأنظمة التربوية الناجحة في العالم، تعتبر الإصلاح سيرورة ديناميكية ومستمرة، لهذا قامت وزارة التربية الوطنية، بتخفيف المضامين المعرفية للمنهاج لضمان الانسجام التام لمضمون المنهاج وتجنب التكرار، وإحداث التلاؤم بين المضامين المقررة في المنهاج مع الحجم الساعي المخصص للغة العربية ،بما أنّ السنة الخامسة هي المرحلة التكوينية الأخيرة في الطور الابتدائي، وبما أنّ مادة اللغة العربية من المواد الرسمية الأساسية في أطوار التعليم، فإن الحجم الساعي لتدريس اللغة العربية حسب المنهاج يتمحور في 08 ساعات و15 دقيقة، ويعتبر تعليم اللغة العربية في هذه السنة تعزيزاً المكتسبات المتعلم السابقة، وترسيخا للمبادئ الأساسية التي تسمح للمتعلّم بالتحكم في "القراءة والكتابة والتواصل " لصوغ وضعيات مختلفة في المراحل القادمة.

أ- التوزيع الزمني: قلنا أن الحجم الزمني للمخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هو 8 ساعات و15 دقيقة أسبوعياً موزّعة على النحو الآتي:[1]

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة أداء فهم، إثراء، تعبير شفوي وتواصل.	02	1 سا و30دقيقة
قراءة/قواعد نحوية	02	1 سا و30 دقيقة
قراءة/ قواعد صرفية وإملائية	02	1 سا و30 د
تعبير كتابي	01	45 دقيقة
محفوظات	01	45 دقيقة
مطالعة موجهة	01	45 دقيقة
نشاطات إدماجية إنجاز مشاريع، تصحيح التعبير	02	1 سا و30 دقيقة
المجمـــــوع	11	08 ساعات و15د

ب- ملمح الدخول للسنة الخامسة ابتدائي:

يعتبر الطور الثاني من التعليم الابتدائي مرحلة التعلّمات المعمّقة، يتم فيها تدعيم المكتسبات القبلية للمتعلم باعتماد وضعيات تناسب سنّ المتعلم، وحسب منهاج اللغة العربية لهذه السنة فإنّ ملمح الدخول يُتوقع أن يكون فيه المتعلم قادراً على:

1- القراءة المسترسلة: وهذا ما لمسناه عند زيارتنا لمدرسة "عبد القادر دوسن " ببرج بونعامة، فبعدما أشّرنا على مجموعة تلاميذ، وجدنا هذا العنصر متوفر لديهم، ولكن بدرجات متفاوتة، كذلك من ملامح الدخول لهذه السنة:

[1] - المنهاج التربوي،ص:10

2- تلخيص ما يقرأ، فقد تمكنت عيّنة أخرى من تحويل ما فُهم من معلـــومات واردة في النص إلى فقرة ملخصة في نشاط "التعبير".

3- توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها، لإيصال ما يريده.

4- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية والصرفية والإملائية في تركيب الجمل وحسن استعمالها.

5- تذوق الجانب الانفعالي للنصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية ومحاولة النسج على منوالها.

جـــ- ملمح الخروج من السنة الخامسة:

لما أنّ هذه المرحلة هي خاتمة التعليم الابتدائي، فيجدر بالمتعلم أن يكون قادراً على:

1- قراءة كل السندات المكتوبة وبطلاقة مناسبة لمستواه مع احترام علامات الوقف ودقة الحركات والأداء المعبر.[1]

2- فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء.

3- فهم الخطاب الشفوي في الوضعيات التواصلية المختلفة والتجاوب معه.

4- التعبير الشفوي السليم الذي يعكس المكتسبات القبلية للمتعلمين.

5- كتابة نصوص متنوعة حسب ما تقتضيه الوضعيات.[2]

ولإثبات ذلك أكثر لدينا في وضعية من الوضعيات قدّم أحدُّ المعلمين ما يلي:

« رأيت زميلك يتكاسل وامتحانات نهاية السنة على الأبواب، وأردت أن تنصحه».

أكتب فقرة تتجاوز ستة أسطرٍ تنصح فيها زميلك بالجدّ والاجتهاد موظفاً: فعل أمر، إحدى النواسخ.

1- ينظر: المنهاج التربوي للسنة الخامسة، ص:11.

2- ينظر: المصدر نفسه، ص:11.

فالمتتبع لإجابة المتعلمة ،وما قدّمته في مناقشة هذه الوضعية، يلمس حتماً ملمح الخروج في التزامها بما طلب وتوظيفها لما اقتضته هذه الوضعية من " فعل أمر: اجتهدي" ناسخ من النّواسخ والمتمثل في " أنّ الدراسة " مع اتباعها لمنهجية سليمة من خلال توظيف علامات الوقف في مكانها، والتدرّج في تقديمها للنصائح، ضف إلى ذلك: قلة الأخطاء الإملائية والنحوية.

د- الكفاءة الختامية:

يكون المتعلم في هذه المرحلة من تعلمه قادراً على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط.[1]

ثالثا: تشخيص عوائق المنهاج:

بعدما أطنبنا في الحديث عن منهاج اللغة العربية وشروطه التي لابدّ من توفرها فيه ،وبعدما قدّمنا إطلالة على منهاج السنة الخامسة اللغة العربية، وقفنا على مجموعة من العوائق التي تحول دون تطبيق متطلبات هذا المنهاج، وهذا إنّما يعود لتلك الثّغرات الموجودة هنا وهناك ، أو قصور في دور المعلمين، وهذا ما سنشير إليه لاحقاً .

وماهو معروف أنّه لا نجاح لعملية تعليمية إذا كان منهاجها ضعيفاً لا يحمل في طياته أهدافاً واضحة متكاملة منسجمة دقيقة قابلة للقياس والتقويم، وما الذي يفيد المعلم إذا كان المحتوى غير وظيفي يعتمد التنظير ويهمل التطبيق ومن العوائق التي سنقف عليها ما يلي:

1- عدم وضوح الأهداف العامة والأهداف الخاصة للمنهاج وضوحاً كافيا يساعد المعلمين على تحديد أهداف دروسهم اليومية تحديداً دقيقاً يتلاءم ومستويات طلابهم المختلفة.

2- طول المنهاج وكثرة عدد وحداته، ممّا يجعل همّ المعلم يكاد يكون منصباً على الكمّ دون الكيف.

3- التسرّع في تطبيق المناهج الجديدة دون إخضاعها للتجريب ودون الإعداد القبلي للمعلمين إعدادًا كافياً.

4- عدم اهتمام بعض المعلّمين بالتخطيط للدرس تخطيطاً يرتكز بشكل كلّي على الأهداف المحدّدة في المنهاج، وتحوّل التحضير اليومي للدروس عندهم إلى عمل رتيب.[2]

1- ينظر: المنهاج التربوي، ص:11.

2- ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص:225.

5- ضعف مهارات بعض المعلمين في بناء الاختبارات، وعدم الإفادة من التغذية الراجعة بغية سدّ ثغرات المنهاج ومعالجة الضّعف الحاصل عند المعلمين.

كذلك من العوائق التي لابدّ من الوقوف عليها، والتي تعد كحجر عثرة في طريق تطبيق المناهج، أنّنا نجد ماهو مبرمج في المنهاج لا يتماشى مع الواقع الذي يعيشه المتعلّم، وبعيد كل البُعد عن ظروفه وأحواله، ضف إلى ذلك غياب الوسائل المبرمجة التي تدعم العملية التعليمية، مثلا: نبرمج درساً "للأنترنيت" في المنهاج، وربما "الأنترنيت" كوسيلة غير متوفرة في المؤسسات التربوية.

-بعض الطرائق التدريسية لا تتماشى مع المنهاج، مثلاً: درْس في تاريخ الجزائر لا يمكن أن نقدّمه بطريقة التدريس بالكفاءات بل لابدّ من اللجوء إلى التلقين.

-بعض شروحات المنهاج غير وافية مماّ يجعلها غير كافية لتقديم الدروس بالنسبة للمتعلّين.

-عدم إحاطة المعلمين بالوثائق المرافقة والشّروحات التابعة للمنهاج التربوي للغة العربية.

وكما نعلم أنّ مسؤولية تنفيذ المنهاج تقع على عاتق المعلّم، حيث تتطلب عملية التنفيذ جهوداً كبـــيرة من المعلّمين، من حيث عملية تكييفه مع متطلبات المتعلمين، والإمكانيات المتاحة، وعندما نقارب بين المنهاج الرسمي وطموحه وبين المنهاج المنفّذ على أرض الواقع، نجد أنّ هناك هوة كبيرة بينهما نظراً لعوائق أخرى وهي:

1- النقص في الإمكانيات المادية.

2- غياب برامج تدريب المعلمين وقلة التكوين.

3- عدم تهيئة أذهان المعلمين للتغيير.

4- قلة الخبراء في ميادين المناهج المختلفة.[1]

لاشك أنّ التّعليم الفعّال يتطلب منهجاً مؤسساً على أ سس علمية صحيحة ومعلما كفئاً قادراً على القيام بدوره في تعليم تلاميذ اللغة العربية، ومن كل هذا فعلى المعلمين الذين يدرسون المناهج التّعليمية الأخرى الالتزام بمناقشة مناهجهم مع تلاميذهم باللغة العربية.[2]

ولا يسعنا أن نقول في ختام هذا العنصر إلاّ أن وقوفنا عند هذه العوائق إنّما كونها نقاط بديهية تحتاج إلى إعادة النظر والبحث عن حلول علاجية عاجلة، بعد دراسات معمقة في هذا

1- ينظر: حسني عبد الجليل يوسف، اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة " خصائصها ودروها الحضاري وانتصارها "، دار الوفاء، الإسكندرية ط1، 2007، ص:299.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص:300.

الحقل الحيوي الذي يخدم كلّ المجالات الأخرى، والاستعانة بخبرات مكوّنة وكفيلة للخروج من غارة هذه العثرات، وأملنا في ذلك أن تصلح كل العوائق فهي ليست بالخيالية ،وتُتجاوز لبناء عمل تربوي ناجح.

الحلول العلاجية المقترحة لتفادي عوائق تطبيق المنهاج:

ثمّة عوامل تؤكد الحاجة الماسة لمنهاج اللغة العربية في كل مكان وزمان، باعتباره محور المناهج الأخرى ،إذ ينتقل أثر التعلم به إلى المواد الأخرى، كما أن هذا الدليل هو الأداة الأولى لتعميق الانتماء الديني الوطني، وبالتالي تعددت الجهات المسؤولة عن تطويره وبالطبع لهذه المؤسسات الرسمية موقف اتجاه هذا المنهاج ،ولها تأثير في إعادة النظر فيه بصورة مستمرة ،وبالتالي وجدنا عدة اقتراحات وحلول للخروج بهذا المنهاج من دوامة التنظير إلى ما هو تطبيقي وواقعي لصيق بواقع المتعلم وواقع مجتمعه، وسنوزّع هذه الحلول كما يلي:

أ- ما يتصل بالمنهاج: التأكد من وجود الاستعداد القبلي لدى المتعلمين في الصف الخامس؛ أي التأكد من ملمح الدخول وذلك بتهيئة كافية وملائمة حتى يتمكن من البدء في تعلم المهارات الأساسية دون صعوبات أو معوقات.

- عقد فُحوصٍ تشخيصية مطلع كل عام دراسي بغية التأكد من استعدادات هؤلاء المتعلمين لدراسة هذه المادة بمختلف نشاطاتها.

- التخطيط لخبرات تعليمية منتمية وملائمة لمستويات الطلاب المتفاوتة، ثم تنفيذ ما خُطِّط له وتقويمه — التخطيط لنشاطات مدرسية غير صفية تكون فعّالة، ومتنوعة وملائمة للصفوف، وما من شأنه أن يسهم في زيادة ثقافة المتعلمين وحصيلتهم اللّغوية.

- ضرورة التّأكد من صلاح الكتب المقررة في اللغة العربية، وتذليل الصّعوبات إن وجدت.

- إعادة النظر في علاقة المنهاج بالمتعلم وواقعه، أي أن يكون المنهاج ترجمة لواقع هذا المتعلم، ومرآة لظروفه ومحيطه الخارجي، مع الأخذ بعين الاعتبار فلسفة مجتمعه واحترام عقائده، ولمس عاداته وتقاليده، ضف إلى ذلك مراعاة جوانبه النفسية والبحث في مشاكله، وهنا يمكن أن نثبت أنّ هذا المنهاج قد ارتكز إلى الأسس الحقيقية لبنائه فمثلاً: نحن نعلم أنّ البيئة الجزائرية تختلف كلّما اتجهنا نحو الجنوب، وبالتالي تتغير الظروف وتتحول العادات والتقاليد، وعليه لكي نقرب هذا المتعلم من واقعه المعيش، علينا أن نجعل لكل بيئة منهاجها الخاص بها، دون أن نهمل امداد هذا المتعلم بثقافة غيره وما يجِدّ في عالمه. ولكي نقرّب الصورة أكثر، مثلا المتعلم في الصحراء سنركز له

حتما على طابعه الصحراوي من رمال وكثبان، وجمال وخيام، ونطلعه في ذات الوقت عل الطابع الشمالي من جبال وبحار وحضارة، والعكس صحيح.

ب- ما يتصل بالمعلم: على المعلّم أن يقوم بإعداد مذكراته اليومية على مبدأ تحديد الكفايات اللازمة لتنفيذ المنهاج المدرسي على نحو يحقق الأهداف المرجوة منه.

- السّهر على توفير كلّ الظروف المادية والمعنوية التي تجعلنا نحبب هذه اللّغة في نفوس المتعلمين وزيادة الاعتزاز بها.

- ضرورة التكوين العالي للمعلمين، والتأكد من صلتهم، بهذه الوثيقة الوزارية، وكيفية الاعتماد عليها، ومدى صوغ أهدافها نحو التطبيق .

- تنمية روح التعاون بين المنهاج والمعلمين وأسرة المتعلم ومجتمعه.

وما يمكننا التنويه إليه أن جميع هذه المقترحات لن تحدث أثراً يذكر إلاّ إذا ترجمت إلى مخططات عـــملية قابلة للتنفـــيذ، وهـــذا لا يتسنى إلاّ بتظافر جهود كلّ من تهمهم التربية.

تتمحور إشكاليتنا المطروحة في هذا الموضوع حول دور المنهاج التربوي في التحصيل المعرفي ومدى أهميته، وفي خضم هذه الدراسة تلقينا إشكالية أخرى تمحورت حول مدى أهمية المنهاج التربوي للغة العربية في التحصيل عند متعلمينا، لذلك لابدّ من تذييل دراستنا النظرية بالاستبيان والذي يعدّ كميكانيزم هام في البحوث الأكاديمية، بعد أن يتحرّى فيه الباحث الموضوعية والصدق والدقة، ليصل إلى نتائج ملموسة تخدم موضوع البحث لتفْرض علينا هذه الإشكالية اعتماد الاستبانة المغلقة المفتوحة؛ أي أنها تحتوي على أسئلة مغلقة، فيختار المقدم له الاستبانة الإجابة المناسبة من مجموع ما قدّم له[1]، وقد اعتمدنا نحن على إجابتي "نعم" و "لا" كمؤشر أوّلي لمعرفة النتائج، أمّا الاستبانة المفتوحة ففتحنا فيها المجال للمعلمين ليقترحوا آرائهم ومداخلاتهم بكلّ حرّية.

1- ينظر: مناهج وطرق البحث العلمي، إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، دار صفاء، عمان، ط1، 1431/2010، ص:100.

1- خطوات البحث: أ- المنهج:

لا يسير البحث في الإطار الذي نبحث عنه إلاّ بالسير وفق منهج يخدم ويوجّه الدراسة ويخرجها في القالب المرجو ،وقد انتهجنا بدورنا المنهج الوصفي التحليلي، الوصفي المتمظهر بصورة واضحة في الجانب النظري، والمنهج التحليلي في عرض وتحليل الاستبيانات والوقوف على أهم نتائجها.

ب- مجتمع الدراسة:

« هم الأفراد الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، أي جميع العناصر التي لها علاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى تعميم نتائج الدراسة عليها»[1]، وبالنسبة لبحثنا هذا فمجتمع البحث هم مجموع المدارس الابتدائية التي وقع اختيارنا عليها انطلاقاً من مبدأ أننا درسنا فيها وبحكم أنها تنتمي إلى مقر إقامتنا والتي لها علاقة مباشرة بالمنهاج التربوي وهذه المدارس هي: مدرسة " عبد القادر دوسن " ببلدية بني لحسن دائرة برج بونعامة، ومؤسسة " عكلي محمود " بنفس المنطقة، و"مدرسة شتوي أحمد " بأولاد بسام.

جـــ- عيّنة البحث:

« وهي مجموعة جزئية من مجتمع البحث ممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العيّنة على المجتمع بأكمله وعمل استدلال حول معالم المجتمع»[2] والعيّنة التي اعتمدنا على إجاباتها في هذه الدّراسة هم مجموع المعلمين المنتمين إلى مجتمع البحث السابق ذكره والذين لهم علاقة مباشرة بالمنهاج التربوي، إذ هو دليلهم في صوغ وبناء التعلّمات وذلك باعتماد خبراتهم الطويلة في هذا الميدان وتمثلوا في اثني عشر معلّماً.

2- الاستمارة: " كأداة بحث ":

تعرف الاستمارة بأنها كشف لصحيفة الاستقصاء تحوي بعض الأسئلة عن المراد بحثه، وتملأ الصحيفة لمعرفة أفراد البحث، إذ يتصل الباحث بأفراد البحث فيشرح لهم الغرض من البحث ويبين

1- محمّد خليل عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007 / 1427هـــ، ص:238.

2- محمّد خليل عبّاس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص:217.

لهم طريقة ملأ الكشوف، ثم يجمعها منهم ثانية بعد أن يدّونوا إجاباتهم فيها[1]، وكما ذكرنا سابقاً فقد قدّمنا "12 سؤالاً" موزّعة على " 03 " مدارس ابتدائية بـــ " 12 " معلّماً.

تحليل النتائج:

بعد مجموع الخطوات التي اتبعناها، والاستطلاعات التي قمنا بها من خلال التساؤلات المطروحة، وبعد الاقتراحات التي قُدّمت من قبل المعلمين وصلنا إلى النتائج الآتية:

س1: نحن نعلم أنّ للمنهاج أسس يقوم عليها، ويرتكز إليها، فهل نلمس وجود هـــذه الأســـس في منهاج اللغة العربية؟.

	التكـــرار	النسبة
نعم	12	%100
لا	12	100
المجموع	12	

التعليق: أجمع الكلّ بإجابة " نعم " أي بنسبة 100%، كون أنّ أسس المنهاج مرسومة في منهاج اللّغة العربية بدءً من الأساس النفسي وصولاً إلى الأساس الاجتماعي والمعرفي.

س2: هل يحقق منهاج اللغة العربية الهدف الإجمالي الخاص بالمتعلم والمتمثل في اكتساب اللغة والتمرن عليها؟.

	التكرار	النســـــبة
نـــــعم	04	%33.33
لا	08	%66.66
المجموع	12	

التعليق: حسب التكرارات المسجّلة، وحسب النسب فإنّ الأغلبية أجابت بـــ"لا" كون أنّ المتعلم قد يكتسب رصيد لغوي، لكنّه يُغيَّبُ عنده نظراً لعدم استعمال هذه اللغة حتى داخل حجرة

1- ينظر: حسين عبد الحميد، أحمد رشوان، العلم والبحث العلمي، دراسة في مناهج العلوم، المكتب الجامعي الحديث، ط8، 2008، ص:77.

الدرس، وينساها كلية خارجها ،وهذا لا يعود إلى المنهاج في حدّ ذاته بل راجع إلى نقص ثقافتنا العربية، ونشوزنا دوماً نحو اللّغات الأخرى.

س3: هل يراعي منهاج اللغة العربية الهدف الذي يربط المتعلم بأسرته وأمته وعالمه؟.

	التكرار	النسبة
نعم	04	%33.33
لا	08	%66.66
المجموع	12	

التعليق: إنّ منهاج اللغة العربية مبني على الأوامر الفوقية كما هو معروف ،وهذه الأوامر قد تجاهلت بشكل أو بآخر العناصر الفعّالة التي تجعل من المتعلم حلقة وصل بين مدرسته وأسرته مجتمعه، وهذا ما رأته نسبة 66.66%، كما أضافت في هذا الصّدد أنّ مضمون المنهاج مبنيّ على الجهوية في الطرح، كيف ذلك أي أنّه يراعي فقط ظروف متعلّمي منطقة العاصمة وضواحيها، وتتناسى المناطق الأخرى، فهنا لا منهاج يناسب ثقافة المتعلم وأسرته ولا أهدافه.

س4: بما أنّ اختيار المحتوى مبدأ هام من مبادئ المنهاج، فهل أفلحت الجهات الوصية في اختيار ما يناسب اهتمامات المتعلمين؟.

	التكرار	النسبة
نعم	02	%16.66
لا	10	%83.33
المجموع	12	

التعليق: أجابت الأغلبية بالنفي "لا"، وبنسبة 83.33%، كون أنّ الجهات الوصية لم تفلح في اختيار المحتوى، فالإصلاحات الأخيرة ابتعدت عن تقليدنا وقيمنا في اختيار المواضيع، وكأنّ الحقل العربي قد خلا بشكل فضيع من النّصوص والمواضيع الهادفة، حتى أنه تمّ استبدال الشخصيات الوطنية والدينية ذات المكانة التاريخية بأخرى غربيّة، والأدهى والأمرّ أنّه أحياناً استبدلت بمواضيع تضرب قيمنا وعقيدتنا في الصميم.

س5: هل يمكن أن نعتبر المنهاج وسيلة ديناميكية تكفل تخطيط الدروس بالنسبة للمعلمين؟.

	التكرار	النسبة
نعم	05	%41.66
لا	07	%58.33
المجموع	12	

التعليق: أجابت بنسبة أكثر من 58% بـ"لا"، باعتبار أنّ المنهاج وحدهُ غير كافٍ لبناء معلومة وافية متكاملة، خاصة في ظل التطور الحاصل وفي ظل التدريس بالكفاءات، فالمعلومات مبثوثة في مختلف المواقع الإلكترونية، وتبقى خبرة المعلم وكفاءته هي الأجدر في تقديمه للدروس، ومدى اختياره للوسيلة المناسبة لتوصيل المعلومات.

س6: هل يمكن أن نعتبر الكتاب المدرسي الصورة التنفيذية لمنهاج هذه السنة؟.

	التكرار	النسبة
نعم	06	%50
لا	06	%50
المجموع	12	

التعليق: كانت النسبة متساوية للاقتراحين "نعم" و "لا" وبـ50%، فالنسبة التي قالت بـ"نعم" دليلها في ذلك أنّ المحتويات المبرمجة في المنهاج كلها موجودة في الكتاب المدرسي، أمّا الزّمرة التي قدّمت إجابة "لا" فدليلها أنّ ما هو مرسوم في الكتاب المدرسي ليس ما هو مقرّر في المنهاج بحذافره،كما رأوا أنّه في الواقع يجب أن يكون الكتاب بنصوصه ومحتوياته يخدم هذا المنهاج، وكذا الوسائل التعليمية من توفير كرّاس التطبيقات وقصص المطالعة.

س7: هل يركزّ منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة على مهارة الاستماع والتعبير، ويوليها أهمية باعتبارها من أهم مهارات اكتساب اللغة؟.

	التكرار	النسبة
نعم	03	%25
لا	09	%75
المجموع	12	

التعليق: أجمعت الأغلبية بـــ"لا" بنسبة 75%، وهذه النسبة ليست اعتباطاً إنما حقيقة ملموسة، من خلال المحتويات والبرامج، ضف إلى ذلك أنّه حتى الوضعيات لم تعالج المتعلم انطلاقاً من هذه المهارة، بل ركزّت على مهارة الإلقاء والمناقشة والتعبير.

س8: هل يعتمد منهاج السنة الخامسة للغة العربية الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية؟.

	التكرار	النســـــبة
نـــــعم	11	%91.66
لا	01	%08.33
المجموع	12	

التعليق: أجزمت نسبة 91.66% بـــ"نعم"، كون أنّ المقاربة الجديدة للمنهاج، تجعل من المتعلم محوراً أساسياً لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم كما أنّ المتعلم عنصر نشيط في المنهاج، فهو يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلمي ليمارس دوره ويقوم بمحاولات يقنع بها أقرانه ويدافع عن آرائه في جوّ تعاوني ويتضح ذلك من خلال إستراتيجية التعليم التعاوني الذي نخلق فيه مجموعة وضعيات مختلفة، ونترك لهم مجال المناقشة والنقد والخروج في الأخير بآراء سليمة، فمن خلال المنهاج يُتوصل إلى تحقيق إيصال وإدماج المتعلم في بيئته التعلمية، أمّا نسبة 08.33% رأت أنّ بعض المعلمين وفي بعض المدارس لا زالوا يدرّسون بطريقة التلقين والتحفيظ.

س9: هل يتسم منهاج اللغة العربية بالتدرج للوصول بالمتعلم إلى الأهداف المرجوة؟.

	التكرار	النســـــبة
نـــــعم	08	%66.66
لا	04	%33.33
المجموع	12	

التعليق: نسبة 66.66% رأت أنّ منهاج اللغة العربية متدرج في التعلّمات، وأنّ هذا التدرج هو سبب تحقيق الأهداف، فالمنهاج ينطلق بالمتعلم من تعلم لغته العربية، والتحكم فيها ويرتفع به نحو التواصل بها داخل حجرة الدرس فيناقش ويعبر ويعالج وضعيات ّولو نقرب الصورة أكثر فإننا في تعليم المبتدئ ننتقل من تعليمة الحرف إلى الكلمة فالجملة وبها يستطيع نسج فقرات.

س10: هل يواكب المنهاج الحديث اللغة العربية أحدث المعلومات في أحدث صورها؟.

	التكرار	النسبة
نعم	01	%08.33
لا	11	%91.66
المجموع	12	

التعليق: 91.66% أعطت الأولوية لـ"لا"، نظراً لأنّ المنهاج كلّما حاول أن يرسم معالم التطور ويجسدها في محتواه كلّما ابتعد كل البعد عن واقع المتعلم، وكلّما تفتح على العالم بنصوصه أهمل عادات وتقاليد المجتمع الجزائري.

س11: للمنهاج عناصر متكاملة تبنيه، فهل هذه العناصر موجودة في منهاج اللغة العربية؟.

	التكرار	النسبة
نعم	07	%58.33
لا	05	%41.66
المجموع	12	

التعليق: ما يقارب 59% رأت أنّ عناصر المنهاج المنطقية المكونة له موجودة ومتوفرة في منهاج اللغة العربية فالأهداف موجودة والمحتوى واضح والطرائق التي تعالج بها المعارف موجودة كذلك ،إلاّ أنّ الزمرة التي كانت بنسبة 41.66% فرأت أنّ العناصر موجودة إلاّ أنّ الفحوى مغيّبٌ تماماً، مثلاً الهدف من نشاط التعبير، أنّ يكون المتعلم أكثر تواصلاً مع غيره، ويتقبل آراءهم لكن كنتيجة غير موجودة تماماً.

س12: هل تتوافق مذكرة المعلم مع التدريس بالكفاءات؟.

	التكرار	النسبة
نعم	07	%58.33
لا	05	%41.66
المجموع	12	

التعليق: في ضوء النسبة الأولى 58.33% فإنّ الشريحة التي أجابت بـ"نعم" رأت أنّ المذكرة اليومية تتوافق مع التدريس بالكفاءات، فالمذكرة تنطلق من خلق وضعيات أمام المتعلمين ،وهم

يبنون من مكتسباتهم المعرفة المطلوبة أمّا الشريحة التي أجابت بـــ"لا" فرأت أنّ التدريس بالكفاءات في جانبها النظري شيء آخر، وشتان بينهما، وهذا راجع إلى عدم فهم طريقة التدريس بالكفاءات أصلاً حتى من طرف المشرفين على توصيل المفاهيم والمصطلحات أنفسهم، فما بالك برجل الميدان، ضف إلى ذلك المحتوى المقدم الذي لا يمد بصلة إلى مجتمعنا، بل هو مُفْرَغٌ من ذلك تماماً، ويرجع ذلك إلى الارتجالية في صياغة هذه المناهج والبرامج.

س13: من البديهي أنّ لكل شيء نقائصه، فهل يعتري منهاج اللغة العربية هذا النقص، وهل يستدعي منّا إعادة النظر؟.

	التكرار	النســـــبة
نـــــعم	12	%100
لا	12	100
المجموع	12	

التعليق: من البديهي أنّ للمنهاج نقائصه، وثغراته وفجواته، وهذا ما أثبتته نسبة 100% فالثغرات لابدّ أنْ تُسدّ، وذلك بتكافل القائمين على مجال التربية إذن فمن البديهي إعادة النظر فيه حتى يكون واقعياً، شاملاً مراعياً لظروف المتعلم وظروف مجتمعه.

ومنه نصل إلى أنّ منهاج اللغة العربية قد حمل الأسس المنطقية لكل منهاج وهو يسعى إلى إدماج المتعلمين في مجتمعاتهم العربية، بغرس اللغة العربية في نفوسهم إلاّ أنّ محتواه الذي ابتعد نحو عناصر لا تَمُتُّ إلى واقع المتعلم بصلة، وبهذا النقص في أهم عناصر المنهاج، لابدّ من إعادة النظر فيه حتى يكون محتواه بصورة أكثر قربا من المتعلم مع فتح مجال التفتح اتجاه العوالم الأخرى.

لابدّ أن يكون لكلّ بحث أكاديمي مجال تطبيقي يجسد مدى تموقعه في قطاع التعليم والمعرفة، ولعل هذه الجزئية الإجرائية مرآة عاكسة لتطبيق المنهاج التربوي في الأطر التعليمية الأولى، وبما أنّ الاختيار سقط على منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة فقد وصلنا إلى نقاط مهمة في هذا الموضوع منها شروط المنهاج والمتمحورة حول ضرورة مناسبة أهداف ومحتوى المنهاج لظروف المتعلم وظروف مجتمعه، ويكون صورة صادقة لواقعه كما يجب على منهاج اللغة العربية أن يتخطى الأسلوب التراكمي للمعارف، ويعمل على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية والوسائل

التعليمية الجديدة، وأن يكون هدفه واحداً بدءً من الجهات المشرفة على بنائه وصولاً إلى المدرسة فالمعلم الذي يطبّقه .

ومنه نصل إلى تحقيق الهدف المرجو من تعـــليم اللغة العربية، إلاّ أنّ ذلك قـــد لا يتحقق لوجود عدّة عوائق وهو ما أشرنا إليه في هذا الفصل، كوجـــود ثغـــرات وفجـــوات في المنهاج في حدّ ذاته.

ضف إلى ذلك قلّة الخبراء في ميادين المنهاج المختلفة، بالإضافة إلى القصور الذي نلمسه عند بعض المعلّمين الذين يجهلون دور المنهاج ومضمونه حتّى، والاستمارة الاستبيانية قد شرحت ووضّحت الكثير، فوصلنا إلى أنّه لكي نحقق الهدف من تعليم اللغة العربية للمتعلمين وجعلها فعلاً لغة العلوم والفنون، لابد من إعادة النظر في هذا المنهاج وربطه بمستوى إدراك المتعلمين العقلية والوجدانية وإثراء الكتاب المدرسي بنصوص تتلاءم ومحيط المتعلمين بعاداتهم وتقاليدهم ومنه نجد بصمة مجتمعنا الجزائري المناسبة لمقولة عبد الحميد بن باديس رحمه الله: "الإسلام ديننا والعربية لغتنا والجزائر وطننا".

بعدما صلنا وجلنا في ثنايا هذه الرحلة العلمية التربوية خلصنا إلى جملة النتائج الآتية:

-انتقل مفهوم المنهاج التربوي إلى مجموع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة لتحقيق أهداف معينة، بعد أن كان مفهومه التقليدي مطابقا للمقرّر الدّراسي ومقتصرا عليه.

-للمناهج التربوي عناصر متكاملة ومتجانسة لا يمكن الفصل بينها والمتمثلة في "الأهداف المحتوى، طرائف التدريس والتقويم"، وهذه العناصر هي التي جعلت منه نظاماً تربويا واسعاً وكل عنصر منها يتأثر بغيره ويؤثر.

-لبناء منهاج تربوي ناجح نستند إلى مقوّمات أساسية في تركيبه، وهي الأسس التي رسمت المنحى الصحيح في تحقيق الأهداف التعليمة، وتتمحور في الأساس الفلسفي، والأساس الاجتماعي الذي يضع نصب عينيه فلسفة المجتمع، وبيئة المتعلم، أمّا الأساس النفسي، فيركّز على كل الجوانب النفسية للمتعلمين، مع تسليط الضوء على إمكانياتهم وقدراتهم، والرقي بها نحو تحقيق الأهداف المسطرة، ليهتم الأساس المعرفي بطبيعة المعرفة المقدّمة للمتعلم، مع توفير الجو الملائم لها.

-إنّ المتتبع لأسس المنهاج التربوي يجدها مترابطة ومتداخلة فيما بينها وكلّما تحقق هذا التكامل كلّما كان المنهاج واقعياً وناجحاً في بناء الأجيال وصقل أفكارهم.

تعدّ نظريات التعليم والتعلم مقوماً أساساً للمنهاج.

-تؤكدّ مختلف نظريات التعلّم على أهمية المثيرات الخارجية في تطوير ملكات المتعلمين.

يفسر رائد نظرية الإرتباط "فعل التعلّم" بحدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات.

-من المفاهيم الأساسية في "نظرية ثورندايك" مفهوم الإرتباطية القائل بأن كل العمليات العقلية تتألف من توظيف مختلف الإرتباطات الموروثة والمكتسبة، ومفهوم الاستجابات و"الإثارة"، و"الاستعداد" وهو من المفاهيم الأولية في نظريته بالإضافة إلى قانون الأثر.

من أهم نظريات التعلم كذلك "نظرية بافلوف" في الاشراط، ومن القوانين التي ارتكز إليها "قانون التدعيم".

-يحدث التعلم عند "واطسن" في ضوء المثيرات والإستجابات، ونظريته في ذلك لا تكاد تختلف عند نظرة "ثورندايك".

كما كان للغرب بحوث سُجّلت في التاريخ، وأُثني عليها، كان للعرب دور "كذلك في رسم معالم النظرية التربوية، فتقاطعوا معهم بشكل أو بآخر في إرساء دعائم علم النّفس والتربية، بل

استطاعوا أن يسبقوهم بما يزيد عن ثمانية قرون أمثال "أبو حامد الغزالي"، و"عبد الرحمان ابن خلدون".

-المنهاج هو القائد الرقيب والمحرّك الديناميكي في سيرورة العمل التربوي، وأهم نقطة يمكن أن نصل إليها هي أنّه " يستحيل أن تكون هنا لك عملية تعليمية دون منهاج يهدف ويعطي ويقيّم ".

ومن أهم ما توصلنا إليه من الملاحظات الجديرة بالذكر في هذا الموضع، والواجبة على واضعي المنهاج ومؤسسيه،هي: أن يمنحوا منهاج اللغة العربية مساحة أوسع كيـــف ذلك؟

بـــالتركيز على دمج المتعلم في الوسط العربي الفصيح الذي يجعله يعتني ويفتخر ويسعى لخدمة لغته، وعلى المعلّمين أن يقوموا ببحوث إجرائية وخطط تحسينية تستهدف معالجة الضّعف حيثما وُجد للنهوض بمستوى تدريس اللغة العربية.

وحسب ما لوحظ في الاستبيان فإنّ المنهاج الدراسي للغة العربية يحتاج إلى إعادة النظر ويحتاج إلى الإصلاح، والبداية تبدأ من التخطيط إلى الأهداف التي ينبغي أن تكون ناجعة ومنسجمة وعلمية وواقعية بالدرجة الأولى، وهذا لا يتأتى إلاّ بتكافل جهود الجهات الوصية والمعلمين وأولياء التلاميذ حتى ننهض بتعليمية اللغة العربية خاصة، و المجال التربوي التعليمي عامة.

الفصل الأول

مقوّمات المنهاج التربوي وأسس بنائه.

– مفهوم المنهاج التربوي:

تعريفه لغة / واصطلاحاً، مفاهيم عامّة حول المنهاج.

– مقوّمات المنهاج التربوي:

الأساس الفلسفي/ الأساس الاجتماعي/ الأساس النفسي/ الأساس المعرفي.

الفصل الثاني

- نظريات التّعليم
- نظريات التّعلم
- جهود القدامى التّربوية ابن خلدون/الغزالي

خـــــــاتمة

قائمة المصادر والمراجع

فهرس الموضوعات

مـــقدمـة

الفصل الثالث

توصيف الكتاب المدرسي وتطبيقاته "منهاج السنة الخامسة ابتدائي"

- شروط ومتطلبات المنهاج .
- تطبيقات متطلبات المنهاج .
- تشخيص العوائق والوقوف عليها استبيانيا.

الملاحـــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي تيسمسيلت – أحمد بن يحي الونشريسي –

قسم اللغة العربية وآدابها

تخصص علوم اللغة وتعليمية

استمارة استبيان موجّهة لأساتذة الطور الابتدائي:

أساتذتي الأفاضل: إنّه لمن دواعي السرور أن نضع بين أيديكم مجموعة التساؤلات المطروحة في خضمّ هذه الدراسة التي تدخل في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر حول موضوع "المنهاج التربوي وسيرورة التحصيل المعرفي بين النظرية والتطبيق " منهاج السنة الخامسة أنموذجـــاً.

راجين منكم الإجـــابة عن هذه التساؤلات طبقاً لخبراتكم المهنية، بكل موضوعية وثقة والشكر موصول إلى كلّ من أدلى برأيه.

إعداد الطالبتين:

- بغدالي أمّ الخير.
- بلعبّـــاس يمينة.

إشراف الدكتور:

مصابيح محمّد.

استبيان حول موضوع " المنهاج التربوي وسيرورة التحصيل المعرفي بين النظرية والتطبيق"

منهاج السنة الخامسة أنموذجاً:

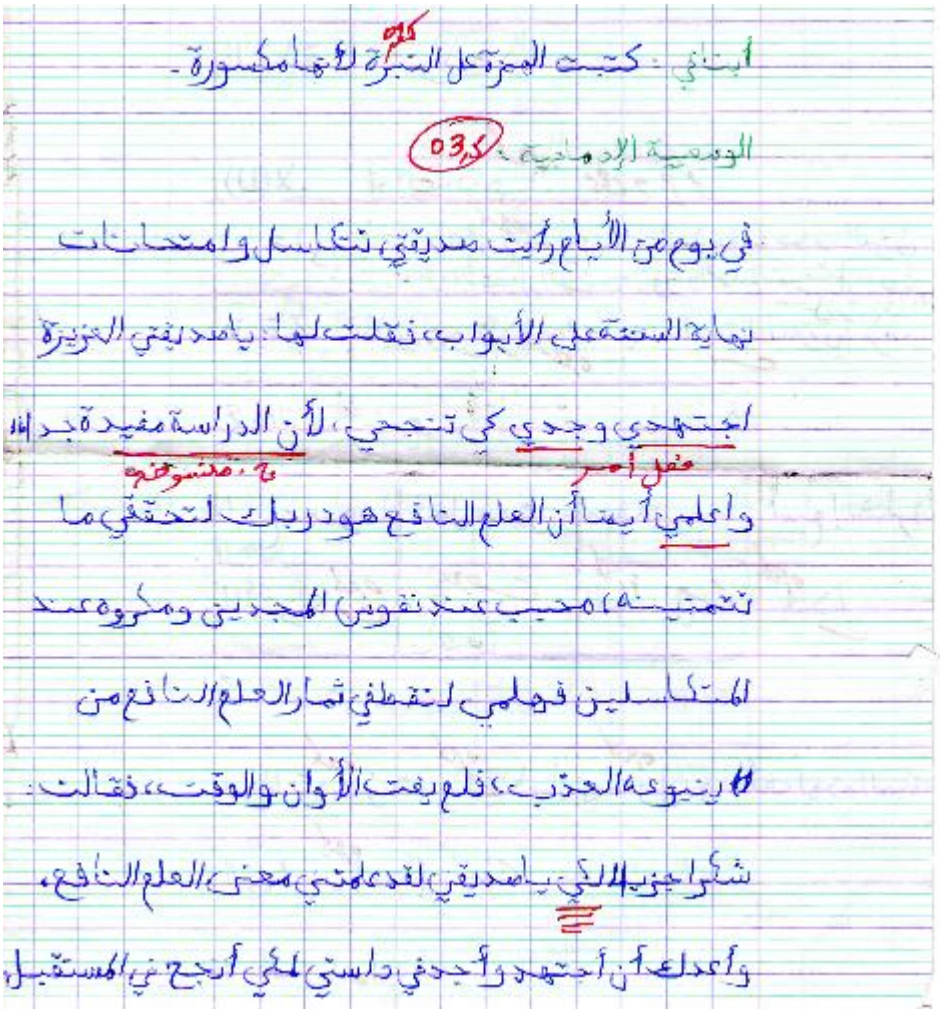
الأسئـــــلة المقترحـــــة	نعم	لا
1- نحن نعلم أنّ للمنهاج أسس يقوم عليها، ويرتكز إليها، فهل نلمس وجود هـــذه الأســـس في منهاج اللغة العربية؟.		
2- هل يحقق منهاج اللغة العربية الهدف الإجمالي الخاص بالمتعلم والمتمثل في اكتساب اللغة والتمرن عليها؟.		
3- هل يراعي منهاج اللغة العربية الهدف الذي يربط المتعلم بأسرته وأمته وعالمه؟.		
4- بما أنّ اختيار المحتوى مبدأ هام من مبادئ المنهاج، فهل أفلحت الجهات الوصية في اختيـــار ما يناسب اهتمامات المتعلمين؟.		
5- هل يمكن أن نعتبر المنهاج وسيلة ديناميكية تكفل تخطيط الدروس بالنسبة للمعلمين؟.		
6- هل يمكن أن نعتبر الكتاب المدرسي الصورة التنفيذية لمنهاج هذه السنة.؟		
7- هل يركزّ منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة على مهارة الاستماع والتعبير، ويوليها أهمية باعتبارها من أهم مهارات اكتساب اللغة؟.		
8- هل يعتمد منهاج السنة الخامسة للغة العربية الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية؟.		
9- هل يتسم منهاج اللغة العربية بالتدرج للوصول بالمتعلم إلى الأهداف المرجوة؟.		
10- هل يواكب المنهاج الحديث اللغة العربية أحدث المعلومات في أحدث صورها؟.		
11- للمنهاج عناصر متكاملة تبنيه، فهل هذه العناصر موجودة في منهاج اللغة العربية؟.		
12- هل تتوافق مذكرة المعلم مع التدريس بالكفاءات؟.		
13- من البديهي أنّ لكل شيء نقائصه، فهل يعتري منهاج اللغة العربية هذا النقص، وهل يستدعي منّا إعادة النظر؟.		

الوضعية الإدماجية:

رأيت زميلك يتكاسلُ وامتحانات نهاية السنة على الأبواب، وأردت أن تنصحَهُ.

أكتب فقرة تتجاوز ستة أسطر تنصحُ فيها زميلك بالجدِّ والاجتهاد موظفاً: فعل أمر وإحدى النواسخ.

بالتوفيق.


أبتاي: كتبت المرء على السبورة لأنها مكسورة.

الوضعية الإدماجية: 03

في يوم من الأيام رأيت صديقي تكاسل وامتحانات نهاية السنة على الأبواب، فقلت له: يا صديقي العزيز اجتهد وجد كي تنجح، لأن الدراسة مفيدة جدا

فعل أمر — ج: مفتوحة

واعلم أيضا أن العلم النافع هو رزق لك لتحقق ما تتمناه، محبب عند نفوس المجدين ومكروه عند المتكاسلين فهلمي لتقطفي ثمار العلم النافع من

رياضه العذب، فلم يفت الأوان والوقت، فقال:

شكرا جزيلا لك يا صديقي لقد علمتني معنى العلم النافع،

وأعدك أن أجتهد وأجد في دراستي لكي أرتقي في المستقبل.

قائمة المصادر و المراجع:

القرآن الكريم

الحديث النّبوي الشّريف

المصادر:

1. -ابن منظور، لسان العرب، (مادة نهج)،مج14، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1863م.
2. -الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين (مادة: نهج)، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان،ط1،2004م .
3. -منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة.

المراجع:

1. -إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، مناهج وطرق البحث العلمي، دار صفاء، عمان، ط1، 1431، 2010م.
2. -إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف بن طريف، مدخل إلى التّربية، دار الفكر، المملكة الأردنيّة، ط1، 1430، 2009م.
3. -أبو حامد الغزالي، المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال، تح: جميل صليبا كامل عياد، دار الأندلس، بيروت، لبنان.
4. -أحمد رشيد عبد الرّحيم زيادة، العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2007م.
5. -أحمد شبشوب، علوم التربية،
6. -إدريس خضير، التفكير الإجتماعي الخلدوني، وأثره في علم الإجتماع الحديث، دار موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2003م.
7. -أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربي، ج2، دار النهضة، بيروت، ط1، 2008م.
8. -بيار أو ليرون، اللغة والنّمو العقلي، تر: محمود إبراهيم، ديوان المطبوعات بن عكنون، ط1، 2005م.
9. -جلال شمس الدّين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، ج1، مؤسسة الثقافة الجامعية للنشر والتوزيع، الاسكندرية.
10. -جمانة البخاري، التعلم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1991م.
11. -حافظ إسماعيل علوي وآخرون، اللّسان العربي إشكالية التلقي، دار النهضة، لبنان، ط1، 2011م.
12. -حافظ بطرس، تدريس أطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة، ط2009،1م.
13. -حسام البهنساوي، علم الدلالة والنظريات الدلالية الحديثة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة،ط1.

14. -حسان هشام، مدخل إلى علم الاجتماع اللغوي، مطبعة النقطة، مصر، ط1، 2008م.
15. -حسني عبد الجليل يوسف، اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة " خصائصها ودروها الحضاري وانتصارها "، دار الوفاء، الإسكندرية ط1، 2007.
16. -خالد حامد، مدخل إلى علم الإجتماع، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1433هـ/2012م.
17. -راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط2، 2007م،
18. -رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تعليم العربية والدين بين الفن والعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2001م.
19. -رشدي طعيمة،محمود كامل الناقة،اللغة العربية و التفاهم العالمي"المبادئ و الآليات،دار المسيرة،عمان،ط2009،1430،1.
20. -رضا مسعد السعيد، محمّد عبد القادر النمو، تطوير المنهاج الدراسية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1428 هـ/2006م.
21. -رفعت كاظم السوداني، المنهج التوليدي والتحويلي، دار دجلة، عمان، ط1، 2009م.
22. -سعدون محمود الساموك، مناهج البحث في أصول الدين، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1429-2004م.
23. -صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، " جامعة تيزي وزو نموذجا "، دار هومة، الجزائر، :2009م.
24. -صالح بلعيد،مقاربات منهاجية،دار هومه،الجزائر،ط2010،1.
25. -صلاح الدين شروخ، علم الإجتماع التربوي، دار العلوم، عنابة، ط1، 2004م.
26. -صلاح الدين محمود علاّم، القياس والتقويم التربوي والنفسي " أساسياته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة "، دار الفكر العربي، القاهرة ،1428 ، 2009م.
27. -عبد الرحمان الوافي، المختصر في مبادئ علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2003م.
28. -عبد اللطيف بن حسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2005م.
29. -عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط3، 2010م.
30. -عبد المجيد عيسانس، نظريات التعلم وتطبيقاتها
31. عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، دار الفرقان، الأردن، ط4، 1423/2003م.

32. -عطية محمود هنا، نظريات التعليم، تر: علي حسن نجاح، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978م
33. -علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، 1430،2009م.
34. -علي جريجة، نحو إعلام إسلامي اعلامنا إلى أين ؟، دار الإرشاد، الجزائر، ط1، 1990م.
35. -عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1433 -2012م.
36. -فراس السليتي، فنون اللغة " المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية "، دار جدار للكتاب العالمي، عمّان، ط1، 1429هـ - 2008م.
37. -قاسم علي الصّراف، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002م.
38. -كامل محمّد عويضة، سيكولوجية التربية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1416هـ/1996م.
39. -مارسيل كراهيه، علم النفس التربوي،تر: رباب العابد، المؤسسة الجامعية، الجزائر، 2007م.
40. -مايكل مور ،جريج كيرسلي، التّعليم عن بعد، تر: أحمد المغربي، الدّار الأكاديمية للعلوم، ط1، 2009م.
41. -محسن علي عطية ،الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمّان، ط1، 2006م.
42. -محفوظ الجزائري، دليل المربي في التربية الإسلامية، دار عيّاش للطباعة، الجزائر.
43. -محمّد عودة الرّيماوي وآخرون، علم النفس العام، دار المسيرة، الأردن، ط3، 1428/ 2008م.
44. -محمّد فوزي أحمد بن ياسين، اللغة- خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها-، مؤسسة حمادة للدراسات الجماعية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م.
45. -محمّد مصطفى زيدان، نظريات التعلم، دار الشروق ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،
46. -محمود عبد الحليم منسى وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، ط1، 2001م.
47. -محمود عبد الحليم منسى، التقويم التربوي، دار المعرفة، مصر، ط1، 2006م.
48. -مراد مرداسي، مواضيع علم النفس وعلم النفس الاجتماعي- تآليف نظرية ومنهجية-، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009م.
49. -مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 1994م
50. -منصور كافي، مناهج المفسرين في العصر الحديث بين النظرية والتطبيق، دار العلوم، ط1، 2006م.
51. -منصوري عبد الحق، أخطاء تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، 2000م

52. -نايف أحمد سليمان، عادل جابر محمّد، المشرف الفني في أساليب تدريس اللغة العربية، دار القدس، الأردن، ط1، 2011م.
53. -نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، مهارات في اللغة التفكير.
54. - يحي محمّد نبهان، مهارة التدريس، دار اليازوري، عمان، الأردن، ط2008،1م.

ملتقيات:

1. ابن عمّار الصغير، التفكير العلمي عند ابن خلدون، وزارة الثقافة، الجزائر عاصمة الثقافة العربية" 2007م.
2. -أعمال ملتقى، الممارسات اللغوية التعليمية ،7 – 8- 9 ديسمبر 2010، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

رسائل جامعية:

-بن قطاية بلقاسم، دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها،الجزائر، 2009م

العنوان	الصفحة

بسملة

كلمة شكر

إهداء

مقدّمة:

الفصل الأول: مقوّمات المنهاج التربوي وأسس بنائه

مفاهيم عامة للمنهاج..... 05

عناصر المنهاج..... 08

محددات المنهاج التربوي..... 15

مقوّمات المنهاج التربوي..... 18

الأساس الفلسفي..... 18

الأساس الاجتماعي..... 20

الأساس النفسي..... 21

الطرق المتبعة في تنظيم وبناء المناهج الدراسية..... 23

خطوات تطوير المنهاج الدراسي 25

الفصل الثاني: نظريات التعليم والتعلم كمقوم أساس للمنهاج

تمهيد:..... 28

نظريات التعلّم:..... 28

أولاً: نظرية الارتباط لثورندايك..... 30

ثانيا: نظرية الاشراط الكلاسيكي لبافلوف..... 31

ثالثا: النظرية السلوكية..... 34

رابعاً: النظرية الجشطالتية..... 39

خامسا:النظرية المعرفية لبياجيه..... 41

نظريّات التعليم:..... 45

أوّلاً: نظرية غيثري..... 45

ثانيا: نظريّة التّعلّم الاجتماعي لروتر..... 47

ثالثا: نظريّة الحافز لـــ"هل""السّلوكية التعزيزية"..... 48

جهود القدامى التربوية:..... 49

جهود ابن خلدون التربوية..... 50
جهود الغزالي التربوية..... 52

الفصل الثالث:توصيف المنهاج التربوي وتطبيقاته

تمهيد..... 56
أوّلاً: شروط ومتطلبات المنهاج..... 56
ثانيا: تطبيقات متطلبات المنهاج وتنفيذها..... 59
توصيف منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي..... 61
ثالثا: تشخيص عوائق المنهاج..... 64
رابعا:الحلول العلاجية المقترحة لتفادي عوائق تطبيق المنهاج..... 66
تحليل الاستبيانات..... 69
خاتمة..... 77
ملاحق..... 80
قائمة المصادر و المراجع..... 84
فهرس الموضوعات..... 89