الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليـم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف –ميلة–

معهد الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المرجع:.....

التفاعل البيداغوجي في القسم وأثره على العملية التعليمية

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي

تخصص:لسانيات تطبيقية.

إعداد الطالبتين:

– لبيض ريمة.

– إلهام يخلف.

إشراف الأستاذ:

– جيلالي جقال.

السنة الجامعية: 2016–/2017

"وَالَّذِينَ جَاءُوا مِن بَعْدِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلِإِخْوَانِنَا الَّذِينَ سَبَقُونَا بِالْإِيمَانِ وَلَا تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلًّا لِّلَّذِينَ آمَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ"

[الحشر:10]

مقدمة

الحَمْدُ لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام الأشرفان الأكملان على نبيّنا محمد الأمين صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين؛ وبعد:

لقد اتضح نتيجة لتطور البحث في التربية أثناء القرن العشرين أن النظرة الأحادية لمفهوم التعليمية عند كل من هربرت، وجون ديوي كانت نظرة قاصرة لأنهما فصلا التعليم عن التعلم وأكدت تلك الدراسات أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل النطقي مع لطرف الآخر.

ومن ثمة فإن هذا الفهم الجديد للعملية التعليمية أدى إلى اعتبار التعليمية نظاما من الأحكام والفرضيات المصححة ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه الظواهر المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم.

ومهما يكن فإن التعليمية هي أسلوب بحث في التفاعل القائم بين المعرف والمعلم والمتعلم، وهي عند البعض مقاربة لظواهر التعليم وتحليلها ودراستها دراسة علمية موضوعها الأساسي البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية / التعلمية.

أما وظيفة البيداغوجيا فقد كان المربي في عهد الإغريق هو الشخص —وفي أغلب الأحيان— هو الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين، فلم يكن البيداغوجي معلما إنما كان مربيا فهو الذي يسهر على رعاية الطفل والأخذ بيده وهو الذي يختار له المعلم ونوع التعليم الذي يراه ملائما حسب تصوره. كان البيداغوجي في الأصل مربيا وقد ارتبطت التربية بتهذيب الخلق بالمعنى الواسع، أما التعليم فقد ارتبط بالتحصيل المعرفي بالمعنى الضيق . وبمرور الوقت تحول البيداغوجي لأسباب عدة من المربي بالمفهوم الواسع إلى المعلم ناقل المعرفة دون التساؤل عن نمط المواطن الذي يسعى إلى تكوينه وبذلك تحولت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التربوية إلى منهجية في تقديم المعرفة وارتبط

ذلك بما يعرف بفن التدريس وانصب الاهتمام على اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم وظهرت بيداغوجيات كثيرة عرفت بأصحابها هربرت ومنتسوري ولم تتمكن البيداغوجيا من بناء نظرية موحدة لتحليل وضعيات التدريس أو القسم فخلت بذلك من البعد العلمي.

أما التعليمية فإنها تهدف إلى التأسيس العقلاني لمدرسة شاملة قادرة على تحقيق النجاح في كل التخصصات لجميع المتعلمين بإضافة البعد العلمي الذي تفتقده البيداغوجيا وتسعى إلى عقلنة الفعل التعليمي من خلال الإجابة عن التساؤلات المتعلقة بكيف نعلم محتوى تعليميا معينا ؟ فهي في الأصل تفكير منهجي.

أما إذا جئنا إلى موضوعنا الموسوم، بـ: **"التفاعل البيداغوجي في القسم وأثره على العملية التعليمية"، فقد عالجناه في مدخل، وفصلين.**

- أما **المدخل**: فقد عالجنا فيه الفروق المفاهمية بين بين البيداغوجيا والتعليمية.
- أما **الفصل الأول**: فقد عالجنا فيه العلاقة بين مراحل النمو العقلي والنمو العلمي.
- أما **الفصل الثاني**: فقد عالجنا فيه مفاهيم تطبيقية حول اللغة والطفل والمعلم.
- ثم خاتمة، فيها أبرز النتائج المتوصل إليها.

❖ مدخل:

- بين البيداغوجيا والتعليمية.

مدخل:

إن البيداغوجيا هي علم تعليم الولد وتهذيبه وتنشئته،[1] وهي من أكثر المصطلحات رواجا في الأدبيات التربوية، ولكنه مع ذلك يعتبر أكثر تلك المصطلحات استعصاء للضبط. فغالبا ما يلاحظ عدم استعماله في موضعه المناسب، وتستعمل عوضه مفاهيم أخرى متصلة به بكيفية مباشرة أو غير مباشرة، ولعل هذا ما يشكل عائقا كبيرا أمام السعي نحو تحقيق فهم سليم لما يتوخى دراسته، ويظهر هذا المشكل بكثافة في أغلب مؤسساتنا ومعاهدنا التربوية التي تستهلك الخطاب التربوي ضمن برامجها بحيث هناك عاملا أساسيا يشكل عائقا في وجه تحسين التعليم، وهو عدم التمكن من معطيات البيداغوجيا المعاصرة.[2]

إن لهذا الكلام ما يبرره، ولتأكيده يكفي أن نشير إلى ذلك الخلط الذي نلمس حتى أعلى المستوى الرسمي بين ما هو بيداغوجي وماهو تربوي، إذ تترجم المؤسسات المعروفة ب CPR عادة بالمراكز التربوية الجهوية، بينما تكون الترجمة المناسبة لها هي :"المراكز البيداغوجية الجهوية" وكذلك الأمر بالنسبة لما يعرف بمصلحة الشؤون التربوية كترجمة للتعبير الفرنسي، من هنا يلاحظ أن هناك خلطا بين العديد من المفاهيم الأمر الذي يستوجب إعادة النظر وتصحيح القاموس البيداغوجي المتداول، من هذا المنطلق نقف عند مفهومين أساسيين هما: البيداغوجيا والديداكتيك العام.[3]

---

[1] مجلة لغة العرب العراقية، وزارة الأعلام، الجمهورية العراقية، بغداد، – مديرية الثقافة العامة ج8، ص:377.

[2] انظر الرابط التالي:http://www.diwanalarab.com ، العملية التعليمية والديداكتيك: كريمة الجابي، تاريخ الإقتباس:2016/02/06.

[3] انظر الرابط نفسه.

- **مفهوم البيداغوجيا:**

من حيث الاشتقاق اللغوي، تتكون كلمة بيداغوجيا في الأصل اليوناني من شقين هما Peda : وتعني الطفل، Agogéوتعني القيادة والسياقة، كما تعني التوجيه، وبناء على هذا كان البيداغوجي هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال، فقد أخذت كلمة بيداغوجيا بمعان عدة، حيث اعتبرها إميل دوركايم نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع. [1]

واعتبرها أنطوان مكارينو العلم أكثر جدلية، والأكثر حركية والأكثر تعقيدا، والأكثر تنوعا ولاسيما نظرية التربية التي هي قبل كل شئ ترمي إلى هدف عملي . وذهب روني أوبير إلى أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا بل هي هذا كله منظم وفق تمفصلات منطقية. [2] ولا يفوتنا بأن نشير بأن البيداغوجيا فيها أنواع كثيرة، منها بيداغوجيا الأخطاء ويعرفها عبد الكريم غريب بقوله:" تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم،فهو إستراتيجيةللتعلم، لأن الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء؛ وهو إستراتيجية للتعلم، لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة."[3]

---

[1] انظر الرابط التالي:http://www.diwanalarab.com ، العملية التعليمية والديداكتيك: كريمة الجابي، تاريخ الإقتباس:2016/02/06.

[2] انظر الرابط نفسه.

[3] المنهل التربوي عبد الكريم غريب ، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006، ص:723.

إن هناك الكثير من الدارسين من وجهوا اهتمام البيداغوجيا لينصب بالدرجة الأولى على مجموع الوسائل والمواد والتقنيات التي نعمد بواسطتها إلى مساعدة أطفالنا، أو بالأحرى تلامذتنا كي يتدرجوا في الانتقال من مراحل الرشد .ولعل هذا ما حذا بجاك آردوانو إلى اعتبارها، أي البيداغوجيا، مجرد خادمة للتربية تعمل على تنظيم التقنيات والطرائق والأدوات . في حين تقف التربية – في نظره – عند عتبة مؤسسية تقترح أهدافا محددة، كما تفرز فلسفة خاصة تستند إليها، ونجد موريس دوبيس يرى من منظوره الخاص، أن البيداغوجيا، بحث منهجي وموضوعي استطاع أن يكون منبعا للعلوم البيداغوجية المعاصرة . والملاحظ أن هذه التعاريف رغم أنها لم تستطع أن تحدد لنا بدقة مفهوم البيداغوجيا، فإنها تكشف لنا عن "تعقد العلم البيداغوجي "وصعوبة ضبط مفهومه الأمر الذي يدفع دائما إلى الاعتقاد أن تلك التعاريف ليست في واقع الأمر سوى وجهات نظر في تحديد مفهوم البيداغوجيا. [1]

[1] انظر الرابط التالي:http://www.diwanalarab.com ، العملية التعليمية والديداكتيك: كريمة الجابي، تاريخ الإقتباس:2016/02/06.

- **مفهوم الديداكتيك:**

يعترف الكثير من الدارسين بصعوبة تعريف الديداكتيك خارج تقاطعه مع ثلاثة مجالات أساسية هي: الإبستمولوجيا والبيداغوجيا والسيكولوجيا. ومعنى هذا أن هناك صعوبة في قبول فكرة استقلال الديداكتيك دون اعتبار علاقته مع علوم أخرى مجاورة، وقبل توضيح هذا الرأي، نورد بعض التعاريف التى اقترحت في مجال تحديد الديداكتيك . فالاشتقاق اللغوي لكلمة ديداكتيكوس يدل على نوع خاص من الشعر. يدور موضوعه حول عرض مذهب متعلق بمعارف علمية أو تقنية، أما قاموس روبير الصغير، فيشير إلى أن كلمة ديداكتيك تنحدر من أصل يوناني ديداكتيكوس التي تنحدر بدورها من كلمة وتعني " درس" ويقصد بها اصطلاحا "كل مايهدف إلى التثقيف". وهناك العديد من الدارسين يعتبرون أن كتاب جومنيوس "ديداكتيكا ماكنا" أول محاولة تركيبية لصياغة البيداغوجيا كعلم مستقل.[1]

ولا يفوتنا أن نشير أنّ أن هذا التخصص له مجموعة من المشارب والمداخل، كونه مجالًا تتقاطع فيه مجموعة من العلوم؛ كاللسانيات، وعلم النَّفس، وعلوم التربية وغيرها؛ بل إنه يستفيد من كلِّ النتائج المحصل عليها في هذه المجالات وغيرها دون أن يفقد استقلاله النسبي.[2]

[1] انظر الرابط التالي:http://www.diwanalarab.com ، العملية التعليمية والديداكتيك: كريمة الجابي، تاريخ الإقتباس:2016/02/06.

[2] نحو بيداغوجيا جديدة للتعبير، مقتضيات دراسة النصوص – الدليل التربوي؛ محمد الدريج، ص:05.

أما لاكوس فقد سجل عام 1968، في دائرة المعارف العالمية رأيا يقول أن الديداكتيك نمط معين من أنماط تحليل ظواهر التدريس. ويلاحظ رشيد بناني أن هذه التعاريف منذ كومينوس إلى لاكومب، فإنه مازال فيها لم يكتسب بعد الطابع الذي يجعل منه علما مستقلا بذاته، ففترة ازدهار نضج البحث الديداكتيكي لم تبدأ إلا مع سبعينات هذا القرن، حيث بدأت اجتهادات ومحاولات لتحديد موضوعه الخاص وإشكاليته المميزة ومنهجه الأصيل في البحث والتجريب. إنها بالتالي فترة انتقل فيها الديداكتيك من وضعيته كفن، إلى وضعية كنشاط تحليلي معقلن. [1]

ومهما يكن؛ فإن تعليم العربية يقتضي الإيمان بأن الطبيعة الصوتية هي الأساس فيها، بينما الشكل الكتابي يأتي تاليًا على مرحلة التعلم بالسماع؛ لأن السمع سيد الملكات؛ فالكتابة في الواقع تعتبر تطورًا حديثًا نسبيًّا في التاريخ الإنساني، إذا ما قورنت باللغة الشفوية، وكثير من اللغات القديمة والحديثة ليس لها عنصر كتابي؛ أي: إنَّها لغةُ تخاطُبٍ فقط، وكثير من الناس يعيشون دون أن يكونوا قادرين على الكتابة أو القراءة؛ على أي حال فإنَّ الطبيعة الصوتية للغة تعني أن يبدأ تعليم اللغة بشكلها الصوتي الشفهي، قبل الكتابي؛ أي: أن يجيء تعليم الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة.[2]

[1] انظر الرابط التالي:http://www.diwanalarab.com ، العملية التعليمية والديداكتيك: كريمة الجابي، تاريخ الإقتباس:2016/02/06.

[2] طرق تدريس اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، نخبة من الأساتذة، ص: 145.

▪ الفصل الأول: العلاقة بين مراحل النمو العقلي والنمو العلمي.

1 -العلاقة بين أطوار نمو الدماغ ومراحل النمو العقلي وآثارها على عملية التعلّم والتعليم.

2 -فهم اللغة أم استخدامها ؟ أيهما يسبق الآخر ؟

3 -كيف ينمو الفهم اللغوي ؟

4 -العوامل الأربعة المؤثرة في عملية التعليم والتعلم.

الفصل الأول: العلاقة بين مراحل النمو العقلي والنمو العلمي.

1 - العلاقة بين أطوار نمو الدماغ ومراحل النمو العقلي وآثارها على عملية التعلّم والتعليم.

تجمع أبحاث الدماغ على أنّ دماغ الإنسان يبدأ في التطور بعد الحمل بثلاثة أسابيع حي ث تتطور آلاف الخلايا الجديدة في كل دقيقة مصحوبة بنمو سريع في الفترة من ثمانية أسابيع إلى ثلاثة عشر أسبوعا. يزن الدماغ عند الولادة ما يقرب من 370 غراما. فالأجزاء التي تنظم العمليات الأساسية كالوعي والدورة الدموية والتنفس مثلا تكون في كامل عملها ووظيفتها عند الولادة، وذلك لأنّها ضرورية لبقاء الطفل على قيد الحياة. أمّا الأجزاء التي تنظم الوظائف الأقل أهمية كالحركة واللغة مثلا فإنّها تكتمل بعد الولادة. يضيف الدماغ ما يقرب من 370 غراما أثناء السنة الأولى بعد الولادة. يطرأ الجزء الأكبر من هذه الزيادة على المخيخ الواقع في مؤخرة الرأس. يعتبر المخيخ الطيار الآلي للدماغ. فهو الذي ينسق أعمال المجموعات العضلية المتعلقة بالأعمال المعقدة التي يقوم بها الإنسان بدون توجيه واعي كالأكل مثلا. فكلما زاد المخيخ نموا زادت مقدرة الطفل على تعلم مهارات سلوكية أخرى.[1]

أمّا الجزء الثالث والأخير من وزن الدماغ فيتطور ما بين السنة الثانية والسنة السادسة عشرة ليصبح وزنه حوالي (1300) غرام تقريبا. هذا النوع من النمو التدريجي ينقل الرضيع الصغير من حالة اعتماده الأولى وعدم قدرته على الكلام إلى حالة الاستقلال والعقلانية والقدرة على الاتصال كما يفعل الكبير تماما. ولقد تجاهل كثير من الباحثين الجزء الأخير في الزيادة وذلك لسببين:

[1] انظر: توجهات معاصرة في التربية والتعليم: عبد الرحيم خليل، مجد المؤسسة الجامعية، بيروت، ط1، 2013، ص:94.

- **أولاهما،** لأنّ الدماغ يتوقف عن إنتاج خلايا عصبية جديدة وتبدأ الوحدات الرئيسة في الدماغ في التطور بعد السنة الثانية عشرة من عمر الطفل.
- **ثانيهما،** هو أنّ هؤلاء الباحثين لم يأخذوا في اعتبارهم إمتداد نمو جزء كبير من الدماغ (490) غراما على مدى ستة عشرة سنة.

لكن إبستين اعتقد أنّ نموا مقداره (490) غراما لا يمكن أن يكون مسألة غير منطقية. ممّا حدا به إلى التحقق من ذلك في مجمل أبحاثه الخاصة بنمو وتطور الدماغ والتي كشفت عن أهميتها في عملية التعلم والتعليم. [1]

- **أطوار نمو الدماغ:**

إن أطوار نمو الدماغ حقيقة علمية ثابتة كما هي حقيقة مراحل النمو العقلي كما عرفها بياجية وأتباعه. لقد توصل إيبستين عند دراسته للأبحاث التي عنيت بوزن وحجم الدماغ ومحيط الرأس، إلى أن نمو الدماغ إنما يتم على فترات زمنية (أطوار مفاجئة) يمتد كل طور إلى ستة شهور. هذه الأطوار تقع بين الفترات الزمنية التالية:

- ما بين الشهر الثالث والعاشر من عمر الطفل.
- ما بين السنة الثانية والرابعة من عمر الطفل.

[1] انظر: توجهات معاصرة في التربية والتعليم، ص:94، 95.

- ما بين السنة العاشرة والثانية عشرة من عمر الطفل.

- ما بين السنة الرابعة عشرة والسادسة عشرة من عمر الطفل.

يتبع كل طور نمو دائما فترة استقرار وركود نسبي في نمو الدماغ أي فترة استرخاء حيث يكون النمو فيها بطيئا ولذلك لإتاحة المجال للتكامل ما بين نمو الدماغ والنمو العقلي.[1]

ولعلمنا أن الدماغ يتوقف عن تكوين خلايا جديدة بعد 18 شهرا تقريبا منذ الولادة، فالسؤال هو أين تكون الزيادة أو النمو في الدماغ؟ من النتائج المستخلصة من الدراسات والأبحاث البيولوجية ندرك أن الزيادة في وزن الدماغ بعد الشهر الثامن عشر من الولادة تعكس تغيرات في الخلايا نفسها وخاصة في البروتين وفي حامض الريبونكليكي RNA وفي الدهنيات وكذلك في الماء أيضا .تزداد هذه المواد نتيجة نمو الخلايا المتمثل في ازدياد التفرعات في المحاور العصبية وفي الشعيرات الهيولية وكذلك في المادة العازلة التي تنمو على المحاور العصبية والتي يطلق عليها الغمد النخاعي .[2] فمثل هذا النمو (الغمد النخاعي) يزيد من فاعلية نقل الرسائل العصبية، بينما تزيد المخ وتفرعات الخلايا من تغيير التعقيدات الشبكية العصبية لتساعد على زيادة تعقيد المهارات والوظائف العقلية.[3]

[1] انظر: توجهات معاصرة في التربية والتعليم، ص:95، 96.

[2] انظر: المرجع نفسه، ص:96.

[3] انظر كذلك: معارج القدس في مدراج معرفة النفس: أبو حامد الغزالي (ت:505هـ)، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط2، 1975، ص:18، وما بعدها

إن محيط الرأس (الحمجمة) دليل آخر على نمو وتطور الدماغ. يتم قياس محيط الرأس من أعلى الأذنين تماما. إن أية زيادة في حجم الدماغ، من الطبيعي، أن تصب في زيادة أبعاد الجمجمة. قام وينيك وروسو بقياس وزن الدماغ ومحيط الرأس أي الجمجمة لضحايا حوادث. كانت النتيجة انهما وجدا علاقة سببية بين وزن الدماغ وحجم ومحيط الجمجمة. وبالتالي يمكن استخدام محيط الجمجمة كمؤشر لما يحدث في وزن الدماغ.[1]

إن الإنتكاسات التي تطرأ على تطور ونمو الدماغ بعد الولادة تتمثل في سوء التغذية والحرمان البيئي. إن سوء التغذية يتسبب في نقص عدد الخلايا العصبية وبالتالي نقص في التعقيد الشبكي لهذه الخلايا. أما الحرمان البيئي (مثل فقدان الخبرات) فهو سبب هام من أسباب الأداء المتواضع لدى كثير من الأطفال المحرومين من التنوع البيئي الغني بالتجارب والخبرات العقلية والتعليمية. من هنا تأتي أهمية التجارب التي يمر بها الأطفال أثناء التطور العقلي. إن دور التجربة التعليمية هو إنتقاء واختيار شبكات عصبية لها جذور وراثية. فإذا لم تتوفر التجربة التي يحتاج إليها مثل هذا البناء العصبي فلربما تتسبب في فقدان، وإلى الأبد، الوظائف الناتجة عن الشبكات العصبية المفقودة [2]...فدور التجربة والبيئة في تشكيل معارف وعقول الأطفال وكذلك ندرك مدى العواقب الوخيمة من جرّاء فقدان التجربة أو فقدان التوازن في بدايات العمر ما بين الطفل والبيئة.

[1] انظر: توجهات معاصرة في التربية والتعليم، ص:96.

[2] انظر: المرجع نفسه، ص:97.

إن تحليل المعلومات عن طريق ملاحظة الزيادة الزمنية (أي كل سنتين) كما أوضح إبستين، تشير إلى أن لنمو وتطور الدماغ وجهين:

- الأول، يظهر زيادة وزن الدماغ المتعلق بزيادة وزن الجسم والثاني، يظهر الزيادة على شكل أطوار حيث يتراوح مقدار الزيادة بنسبة 5-10% من وزن الجسم أثناء الأطوار 2-4 سنوات، 6-8 سنوات، 10-12 سنة، و 14-16 سنة.

لقد استدلّ العلماء والباحثون على وجود مثل هذا النمو المرحلي (أي على أطوار) من دراسة تطور وظائف الدماغ الحسية لما لها من إرتباط بموضوع **الإستعداد والميل للتعلم**. وأول هذه الوظائف:

الرؤية :إنّ جميع حواس الإنسان تعمل عند الولادة إلى درجة كبيرة. ولكن هذه الحقيقة لا تشير إلى أنّها تعمل عند الأطفال بنفس الطريقة التي تعمل بها عند الكبار. إنّ الوليد الجديد يتحرّى الصوء ولاحركة من حوله مثلا، ولكنه لا يستطيع قطعا أن يميز بين عالمه هو والعالم الخارجي المحيط به. فمن الواضح إذن أن هناك عناصر إكتمال ونضج للجهاز البصري. لقد أثبتت الأبحاث أن ثنائية الرؤية مثلا (الرؤية بكلتا العينين) تبدأ في التطور خلال السنة الأولى من العمر، وبدون هذا النوع من الإبصار تكون نظرة الرضيع إلى العالم مختلفة كثيرا عنها عند الكبار. [1]

[1] انظر: توجهات معاصرة في التربية والتعليم، ص:97.

إن العمليات الجراحية التي تجرى لتصحيح الحول تزودنا بمعلومات إضافية عن مدى إكتمال ونضج الرؤية الثنائية؟ لقد أوضح بانكس وآخرون أنه إذا كان الحول منذ لحظة الولادة وحتى السنة الثانية من العمر، تستطيع الجراحة تصحيح الحول في السنة الثانية بنسبة 75%. ويرجع الباحث عدم إكتمال التصحيح إلى أن 25% من الرؤية تبرمج في الدماغ خلال السنة الأولى من عمر الطفل. ولعل الأكثر وضوحا على مدى إرتباط هذه الوظيفة (الرؤية الثنائية) بنمو الدماغ ما أشير إليه بشأن تأثير العملية الجراحية التصحيحية حتى السنة الرابعة من العمر أو أكثر. عندئذ لا يطرأ أي تحسن أو تطور على ثنائية الرؤية بتاتا. أمّا إذا ظهر الحول بعد الخمس سنوات من العمر، فإنّ نسبة نجاح العملية التصحيحية في أي عمر بعد ذلك تبلغ 100%. يستنتج من ذلك أن الباب الأكبر من الرؤية الثنائية تتم برمجته في الدماغ ما بين سنتين وأربع سنوات من العمر حيث تتصادف مع أحد أطوار نمو الدماغ (2-4 سنوات)، وكذلك تطور بعض الرؤية الثنائية خلال السنة الأولى من العمر (25%) كما أسلفنا إنما توازي تطور نمو الدماغ الواقع ما بين الثلاث والعشر أشهر الأولى من عمر الطفل[1].

أمّا الدليل الثاني على نمو الدماغ على أطورا فيرجع إلى حاسة السمع .فإلى عهد قريب كان الأطفال المصابون بالصمم الشديد ينتهي بهم المطاف إلى مراكز التخلف العقلي. ولكنّ تقدما ملحوظا طرأ على تدريب وتعليم مثل هؤلاء الأطفال على استخدام اللغة. أعاد هذا التدريب إلى هؤلاء الأطفال الثقة بأنفسهم. حيث قام ويدينبيرغ (1954) بتطوير طريقة تساعد على التدريب السمعي. لقد نجح أطفال

[1] انظر: توجهات معاصرة في التربية والتعليم، ص:98.

تتراوح أعمارهم ما بين ثماني وتسع سنوات في اكتساب جزء قليل من المفردات. بينما لو بدئ التدريب السمعي نفسه في أي فترة تعقب الولادة حتى سنتين من العمر لوصلت نسبة النجاح إلى حوالي 80% بل والوصول إلى مستويات مقبولة في اللغة وخاصة المفردات. فلو تأخر تدريبهم حتى ثلاث سنوات لتناقصت نسبة النجاح في تحصيل المفردات إلى 5% من المستوى الطبيعي. إذن تشير هذه المعلومات إلى أن الدماغ يبرمج السمع المتصل باللغة في فترة (2-4 سنوات) من العمر. نلاحظ هنا مرة أخرى أن وظيفة السمع متلازمة مع طور من أطوار نمو الدماغ الواقع ما بين (2-4 سنوات). [1]

أمّا الدليل الثالث على علاقة الوظائف العقلية بنمو الدماغ المرحلي فهو متعلق **باللغة**، لقد قام لينيبيرغ بدراسة أطفال تمت معالجتهم من حوادث أثّرت على الجانب الأيسر من الدماغ والتي أثّرت على إنتاج اللغة عندهم. توصّل هذا الباحث إلى أنه إذا كان الحادث قد حصل عند الولادة حتى عشرين شهرا من العمر، يستطيع الطفل تطوير اللغة بصورة كاملة تقريبا. لكن إذا حصل الحادث بعد عشرين شهرا حتى أربع سنوات من العمر، يفقد الطفل لغته ويعود إلى مرحلة المناغاة ، ويبدأ في تعلم اللغة من جديد. أمّا إذا حصل الحادث بعد أربع سنوات من العمر فإن الطفل يسترجع لغته كما أنه يشفى من الصدمة. إذا فدماغ الطفل يبرمج لغويا في الفترة ما بين عشرين شهرا وأربع سنوات من العمر حيث تتلازم هذه الفترة مع طور من أطوار نمو الدماغ المقترحة والواقع ما بين (2-4 سنوات). [2]

[1] انظر: توجهات معاصرة في التربية والتعليم، ص:99.

[2] انظر: المرجع نفسه، ص:99، 100.

2 – فهم اللغة أم استخدامها ؟ أيهما يسبق الآخر ؟

يرى معظم الباحثين أن فهم لغة الراشدين لدى الطفل تسبق عملية استخدام اللغة، فالطفل يستطيع أن يفهم بعض العبارات والكلمات، ويستجيب في ضوئها للمطلوب منه، ويأتي أفعالا واستجابات ملائمة لهذه الأوامر، أو النواهي. فعندما تقول الأم للطفل كلمة "كخ" ينتهي عما يفعل، أو إذا كلمته غاضبة فهو يعي أن هذا الكلام تعبير عن غضب، وإذا نادته فهو ينظر إليها، وهكذا يعبر الطفل بتعبيرات واستجابات مختلفة تدل على أنه يعي المطلوب منه.[1]

ومن هنا فالطفل في هذا السن يفهم بعض عبارات ويستجيب لها قبل أن يستطيع استخدام اللغة بمعناها العام، وقبل أن يستطيع التعبير عما يدور في نفسه أو في عقله تعبيرا لغويا سليما فالطفل قد يستوعب عشرات الألفاظ، ويفهم معناها جيدا، لكنه لا يستطيع استخدام هذا الكم الهائل، بل يستخدم عددا غير قليل في تعاملاته واتصلاته بمن حوله، إذ يستخدم كلمة واحدة مقابل كل ثمان كلمات يفهمها تقريبا، وذلك من واقع البحوث التي أجريت على الأطفال. وهو في ذلك يستخدم الحد الأدنى اللازم للقيام بعملية التواصل مع الآخرين بكفاءة تتلائم تماما وهذه المرحلة العمرية.[2]

[1] انظر: لغة الطفل:شاكر عبد العظيم، سلسلة سفير التربوية، القاهرة، (د، ط)، (د، ت)، ص:38، 39.

[2] انظر: المرجع نفسه، ص:38، 39.

3 – كيف ينمو الفهم اللغوي ؟

يعتبر النمو اللغوي في أثناء سنوات ما قبل المدرسة مثيرًا بصورة كبيرة، فمن الكلمة الجملة التي تكون في السنة الثانية، نجد الطفل يتقدم في نموه اللغوي حتى يظهر بناءات لغوية مركبة في عمر الرابعة أو الخامسة، ومعظم دراسات النمو اللغوي استخدمت الدراسات الطولية لبعض من الأطفال، وسوف نتأمل سويًّا جوانب معينة للنمو اللغوي في أثناء سنوات ما قبل المدرسة، وكذلك بعض النظريات التي حاولت تفسير هذا النمو اللغوي. [1]

-اكتساب اللغة:

أحد أبعاد النمو اللغوي التي تلقي اهتمامًا كبيرًا يتمثل في طول أو مدى التعبير اللفظي، فكلما تدرج الأطفال في نموهم كلما كانت جملهم أطول وبالتالي يكون ذلك مؤشرًا تقريبيًّا لكفاءتهم اللفظية، والجمل المكونة من كلمتين مثل "ماما أشرب"، "ماما أكل" "بابا جه" تعتبر تحسنًا ملحوظًا في فعالية اتصال الطفل عن كلماته المفردة، ويشير كل من براون وبلوم أن الأطفال الذين يستخدمون الجملة الكلمتان يمكن أن يختاروا أي تركيب أو اتحاد من الفعل والفاعل أو الموضوع في كلماتهم الملفوظة، إلا أننا نرى اتحاد الفعل والفاعل تبدو أكثر شيوعًا وعمومية من أي تركيب آخر في لغة الطفل الصغير. [2]

[1] انظر: علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة: عادل عز الدين الأشول، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 1996، ص:292.

[2] انظر: المرجع نفسه، ص:292.

وكلما تقدم الأطفال في نطق الجمل ذات الكمات الثلاثة أو الأربعة نجد حدوث تنوعًا أكبر في البناء اللغوي، ويبدأ الأطفال في تنمية اختلافات فردية في نموذج الاكتساب اللغوي، فمثلًا قد نجد بعض الأطفال، يستخدمون ذواتهم فقط كمصدر أو مركز للأفعال، مثل "أنا رميت الكرة"، أو "أريد حلوى" وقد يدرك أطفال آخرون أن الآخرين يمكن كذلك أن يكونوا "مصدر الأفعال" مثل "كتاب بابا الجديد" أو "ماما بتغير فرش السرير". وحيث إن النمو اللغوي يتميز بالنطق والكلام الأطول والمفردات الأكثر والأوسع. والبناءات الأكثر تنوعًا، فإننا نجد بالتالي فروقًا مميزة في كيفية اكتساب الأطفال للغة.[1]

ويتصف النمو اللغوي كذلك بالازدياد المستمر في المفردات ذات الصيغ المجهولة، والصيغ المعلومة. وعلى الرغم من صعوبة تقدير حجم المفردات اللغوية للأطفال، إلا أننا نجد أن أغلب أطفال الثالثة والرابعة تكون حصيلتهم اللغوية مكونة من عدة آلاف من الكلمات ذات الصيغة المجهولة والمعلومة، كما أن الجمل التي يستخدمها الأطفال في الواقع تميل إلى أن تكون صغيرة بصورة ملحوظة. كما أن اكتساب المفردات ليس متماثلًا في جميع الأحوال فيما يتعلق بجميع أنواع الكلمات، حيث نجد أن بعض الكلمات قد تكتسب بصورة أكثر تبكيرًا أو أكثر سهولة من كلمات أخرى.[2]

[1] انظر: علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة، ص:292.

[2] انظر: المرجع نفسه، ص:293.

والكلمات التي تكون متناقضة المعنى عادة ما نجدها ذات اهتمام خاص بالنسبة للطفل، إلا أنها تكتسب بصعوبة من جانب الطفل، فمثلًا كلمات "أكثر، وأقل" أشارت بعض الدراسات إلى أن الأطفال الصغار يفهمون كلمة "أكثر" إلا أنهم غالبًا ما يشيرون إلى كلمة "أقل" بأنها تعني نفس الشيء، وأشارت دراسات عديدة، إلى أن كثيرًا من الأطفال يظهرون هذا الخلط في كلماتهم. ومفاهيم لزمان قد بحثت كذلك في كثير من الدراسات. وكما سبق أن أشرنا إلى أن الأطفال الصغار لا يكون لديهم نظام واضح لمفاهيم المكان والزمان، ونجد أن إدراكهم البدائي غير المتطور للتابع الزمني ينعكس كذلك في لغتهم، ويبدءون في تفهم كلمات "قبل وبعد" في أثناء سنوات ما قبل المدرسة، وعلى الرغم من أنهم يفهمون كلمة "قبل" بصورة مبكرة نسبيًّا عن "بعد" ويشير " palermo "1974 أن الأطفال الصغار كذلك عادة ما يخلطون بين كلمتي "أكثر وأقل" حيث نجد بعض الأطفال لا يمكنهم التمييز بين هاتين الكلمتين ويشيرون إلى أنهما مترادفان، ومما يلفت النظر تبعًا لوجهة نظر Palermo أننا نجد الأطفال يفهمون كلمة الأمس بصورة أفضل مما يفعلون ذلك مع كلمة "باكر". ويشير Weiner؛ "1974" إلى أن أطفال الثالثة والرابعة لا يكون لديهم صعوبة كبيرة مع أدوات التعريف، أو أدوات التنكير بالإضافة إلى المفرد والجمع، فغالبًا ما نجدهم يقولون: "الضفدع، السلاحف" عندما تكون القصة تشير إلى كثير من الضفادع، ويشيرون إلى ضفدعة، عندما تكون القصة عن حيوان مفرد".[1]

[1] انظر: علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة، ص:293.

-نظرية التعلّم والتشريط:

تتناول نظرية التعلّم اللغة من خلال مصطلحات التعلّم الترابطي associative learning، وبشكل أضيق مصطلحات الاقتران والتشريط خصوصًا في سياق التعلّم اللفظي. ولقد قدَّم واطسون warson نظريته السلوكية منذ عام 1924، والتي عرفت بنظرية التعلّم فيما بعد، ونشر فصلًا بعنوان "الكلام والتفكير"، اعتبر فيها أن التفكير بمثابة كلام الفرد إلى نفسه، أو هو الكلام ناقص الحركة، وحاول تفسير السلوك اللفظي، كيفية أشكال السلوك في ضوء تكوين العادات وتدخل المعززات "المدعمات" المختلفة بين المثيرات والاستجابات لإحداث التشريط، ومن هنا: كانت اللغة استجابات يصدرها الكائن ردًّا على مثيرات تأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة، وبذلك: فإن واطسون يتعامل مع الكلام لا مع اللغة. وقد أوضحت بعض التجارب أنَّ الاستجابات اللفظية عندما تدعم "تعزز" تميل إلى الحدوث المتكرّر شأنها شأن بقية الاستجابات. وبذلك تهتم نظرية التعلّم في معالجتها للنمو اللغوي بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتعتبر أن النمو اللغوي يخضع للتغير من خلال المعايير المتضمنة في مبادئ التعلم مثل: التقليد والمحاكاة، التعزيز "التدعيم، والاقتران والتشكيل. وغيرها". فاللغة مهارة مثل كل المهارات التي تخضع للتدريب الشكلي، ويمكن اعتبار التغيّر في الأداء أو الإضافة الكمية معيارًا للنمو اللغوي ومؤشرًا للانتقال من مرحلة استيعابية إلى مرحلة أخرى.[1]

[1] انظر: علم نفس النمو: حسن مصطفى عبد المعطي، هدى محمد قناوي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، (د، ت)، ج1، ص:403.

يعتبر "سكينر" أبو النظرية الاشتراطية الإجرائية، التي يرى فيها أنّ اللغة فصل من فصول التعليم، وأنَّ كافة أنماط التعلم بما فيها اللغة تخضع للتغيّر الذي يضعه التعليم الإجرائي من أنَّ الاستجابات الإجرائية التي يليها تعزيز تستمر، أما تلك التي لا يليها تعزيز تتلاشى، وهذا التعزيز مصدره الذين يحيطون بالطفل، ويأتي على شكل ابتسامات وضحكات، وأوصوات التشجيع والأحضان. وهذه الأنماط المختلفة من التعزيز الإيجابي تزيد من احتمال ظهور تلك الأصوات التي لا تأتي في مصفوفة الأصوات الداخلة في تركيب اللغة. فالطفل يولد ولديه من الاستجابات الإجرائية، وتشكل بعض الأصوات جزءًا من هذه الاستجابات، وعند صدروها على أشكال تقارب اللغة التي يتحدثها الأبوان يتمّ تعزيزها، وكلما نما الطفل يلاحظ نوعية الأصوات والجمل التي ينطقها الكبار، فيبدأ في تقليدها. [1]

ويستمر المحيطون بالطفل في تعزيزها إمّا عن طريق الإثابة الفورية أو الاستجابة الفورية أو الاستجابة لما تتضمنه، بينما تتلاشى تلك الاستجابات والتي لا تصادف مثل هذا التعزيز، والتي في أساسها تعتبر همهمات غير مفهومة للأبوين. وقد قدم "سكينر" وجهة نظر مفصّلة لاكتساب اللغة، وهو يرى أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيهمها "تعزيزها" عن طريق المكافأة، وقد تكون أحد احتمالات عديدة مثل: التأييد الاجتماعي، أو التقبيل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقوم بمنطوقات معينة، خصوصًا في المراحل المبكرة من الارتقاء. [2]

[1] انظر: علم نفس النمو، ج1، ص:404.

[2] انظر: المرجع نفسه، ج1، ص:404.

يميز "سكينر" بين ثلاث طرق يتمّ بها تشجيع تكرار استجابات الكلام:

- ✓ **الأولى:** قد يستخدم الطفل استجابات ترددية echoicc حيث يحاكي صوتًا يقوم به آخرون يظهرون التأييد فورًا، وتحتاج هذه الأصوات لأن تتم في حضور شيء قد ترتبط به.
- ✓ **والثانية:** تتمثَّل في نوعٍ من الطلب؛ حيث تبدأ كصوت عشوائي، وتنتهي بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين.
- ✓ – **والثالثة:** تظهر فيها الاستجابة المتقنة، وتتم بإحدى الاستجابات اللفظية عن طريق المحاكاة عادة في حضور الشيء.[1]

[1] انظر: علم نفس النمو، ج1، ص:405.

4 – العوامل الأربعة المؤثرة في التفاعل البيداغوجي:

–أولاً : الاستعداد: Readiness

ويقصد بالاستعداد العام الذي يحدده جانييه الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعداً استعداداً عضوياً للنجاح في تأدية المهمات التي يتوقع مصادفتها في المدرسة ، ويتحدد هذا الاستعداد بسن القبول في المدرسة العربية ، هو سن الست سنوات . حيث أنه في سن الست سنوات يكون الطفل قد نما نمواً كافياً يسمح له باستخدام أصابعه للقيام بعملية إمساك القلم، ثم يكون قد توافرت لدية قدرة التآزر الحسي الحركي التي يتم فيها الربط بين ما يراه وما يقوم بكتابته ، بالإضافة إلى توفر قدرة الطفل على البقاء في مكان واحد مدة لا تقل عن أربعين دقيقة للانتظام في الحصة الصفية . أما الاستعداد الخاص لدى المتعلم فيتحدد بتوفير ما سماه جانييه بالمقدرات التي تتضمن فكرتها أن كل خبرة تعلم جديدة تتطلب خبرات سابقة أو مفاهيم ضرورية لتعلم الخبرة الجديدة .لذلك على المعلم أن يتقصى توافر هذه الخبرات عند الطلاب قبل تقديم الخبرة الجديدة . وقد حدد ثورندايك ثلاث حالات لتوفر الاستعداد عن تبنيه فكرة الاستعداد الفسيولوجي للتعلم ويرى أن هذه الحالات،[1] هي:

1 –عندما يكون المتعلم مستعداً للتعلم ويتقدم للتعلم فإن تعريضه لخبرة التعلم تجعله سعيداً

2 –عندما لا يكون المتعلم مستعداً للتعلم ولا تتاح له فرصة التعلم فإن ذلك يجعله شقيا.

3 –عندما يكون المتعلم غير مستعد للتعلم، فإن إجباره على التعلم يشقيه.

[1] انظر الرابط التالي:http://sst5.com ، العوامل المؤثرة في التعلم: د. محمد بن علي شيبان العامري، تاريخ الإقتباس:2017/01/13.

وقد حدد بياجيه الاستعداد بأنه الحالة النمائية المعرفية التي يسمى بها المتعلم والتي تسمح له بتطوير تراكيبه المعرفية Cognitive Structure التي يريد إدماجها في بنائه المعرفي . ويرى بذلك أن الاستعداد للتعلم يتحدد بالمراحل النمائية الأولية التي يمر بها في أثناء تطوره من المرحلة الحس حركية (من سن الولادة) حتى المرحلة المجردة (سن 15 ، 14) وفي ذلك تظهر أهمية عامل النضج في تحديد عامل الاستعداد.[1]

أما برونر فيرى أن الاستعداد يتحدد بتوفر التمثيلات المعرفية التي تتوفر لدى الفرد دون الاهتمام بعامل النضج ، حيث أثار افتراضه اهتماماً عظيماً في هذا الشأن حيث افترض أنه يمكن تعليم أي موضوع بفعالية ، وبشكل عقلي أمين ، لأي طفل في أي مرحلة من مراحل النمو.

وتشير دراسات هيلجارد في توضيحه أهمية عامل النضج لتحديد الاستعداد إلى أن الأطفال الأكثر نضجاً كانوا أسرع تعلماً من الأطفال الأقل نضجاً . وقد أظهرت تجاربه على أن النضج الفسيولوجي العام وما يتعرض له الأطفال من خبرات يسهمان بدرجة كبيرة في سرعة نمو و تعلم المهارات. وأشار جيزل كذلك إلى أن نمو المتعلم وسلوكه في كل المراحل العمرية محكوم بقوى النضج الداخلية، وبذلك تظهر أهمية مراعاة استعداد المتعلم و نضجه في تحديد خبرات التعلم.[2]

[1] انظر الرابط التالي:http://sst5.com ، العوامل المؤثرة في التعلم: د. محمد بن علي شيبان العامري، تاريخ الإقتباس:2017/01/13.

[2] انظر الرابط نفسه.

-ثانياُ : الدافعية: Motivation

وللدافعية أهمية في إثارة التعلم لدى المتعلم ، وقد حدد ويتيج الدافعية بأنها " أية حالة تساعد في تحريك واستمرارية سلوك الكائن الحي " ، إذ إنه دون الدافعية يفشل الكائن الحي في أداء السلوك الذي سبق تعلمه. وتعمل الدافعية وظائف مهمة في التعلم حيث أن لها:

1 -وظيفة تحريك وتنشيط Activation السلوك من أجل تحقيق التعلم .

2 -توجيه Orienting التعلم إلى الوجهة المحددة، وبذلك يكون السلوك التعليمي سلوكاً هادفاً

3 - صيانة Maintaing استمرارية السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه وتعدُّ هذه الوظائف للتعلم.[1]

-ثالثاً : الخبرة: Experience

يعدُّ عامل الخبرة والممارسة Experience من العوامل المهمة في تغير السلوك . ويقصد بالخبرة Experience: الموقف الذي يواجهه المتعلم في مثيرات بيئية يتفاعل معها و يحدث تغير لديه بفعل هذا التفاعل . لذلك تعطي أهمية كبيرة للظروف البيئية حيث أنها تحدد إلى درجة كبيرة نمو وتطور المتعلم وزيادة حصيلته التعليمية وخبراته.[2]

[1] انظر الرابط التالي:http://sst5.com ، العوامل المؤثرة في التعلم: د. محمد بن علي شيبان العامري، تاريخ الإقتباس:2017/01/13.

[2] انظر الرابط نفسه.

ويرى بعضهم أن البيئة تسهم إلى درجة كبيرة في تشكيل الذخيرة المعرفية لدى المتعلمين ، يمكن تفسير ذلك أن البيئة التي تتضمن مميزات غنية تتيح لأطفالها فرص التفاعل والنمو بعكس البيئة الفقيرة بميزاتها حيث تحد من قدرات واستعدادات أبنائها وهذا يعطي قيمة للاتجاه المعروف بقيمة الخبرات الموجهة Directed Experiences وهو الاتجاه الذي يبني عليه برونر Bruner، وعلماء السلوك الأهمية في تخطيط الخبرات الضرورية والملائمة للمتعلمين.[1]

-رابعاً : النضج: Maturation

على الرغم من أننا استبعدنا من مواقف التعلم ، تلك المواقف الناتج عن النضج ، إلا أن النضج شرطٌ ضروريٌ وليس كافياً لحدوث التعلم ، فلا يمكن أن يتعلم الطفل مهارة حركية أو عقلية ، إذا لم يصل إلى درجة من النضج تمكنه من التعلم . فللنضج يعد شرطاً لازماً للتعلم فلا نستطيع مثلاً أن نعلم الطفل في الروضة بعض العمليات الحسابية المعقدة، لأنه لم يصل إلى مستوى من النضج العقلي و المعرفي الذي يمكنه من تعلم تلك العلميات، كما لا نستطيع أن نعلم الطفل الصغير أن يقرأ أو أن يتحدث بطلاقة، لأنه لم يصل إلى مستوى مناسب من النضج في قدراته العقلية، أو في أعضاء الكلام ، تمكنه من التحدث بطلاقة، إذ عندما نريد أن نعلّم الطفل مهارات معينة ، لا بد لنا من التأكد من مستوى نضج الأعضاء المسؤولة عن القيام بتلك المهارة.[2]

[1] انظر الرابط التالي:http://sst5.com ، العوامل المؤثرة في التعلم: د. محمد بن علي شيبان العامري، تاريخ الإقتباس:2017/01/13.

[2] انظر الرابط نفسه.

- **الفصل الثاني: بين اللغة والطفل والمعلم.**

1 - نوعية اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المرحلة الأولى ووسائل التقريب بينها وبين اللغة الفصيحة.

2 - من معايير المعلّم الناجح في تفاعله البيداغوجي:

✓ المعيار الأول : أنّ يلم المعلم بالمعارف ال لازمة لتخصصه العلمي .

✓ المعيار الثاني: أن يخطط المعلم دروسه بطريقة علمية.

✓ المعيار الثالث: أن يوظف المعلم طرائق تدريس متنوعة تتوافق مع عناصر عملية التعلم.

✓ المعيار الرابع: أن يستخدم المعلم مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية.

- **نوعية اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المرحلة الأولى ووسائل التقريب بينها وبين اللغة الفصيحة :**

يمثل التعليم في المرحلة الأولى ركنا أساسيا من أركان إعداد المواطن للحياة، وتأهيله للتعامل مع البيئة بصورة تسمح له باكتساب خبراتها ومعارفها، وعلى وجه تجعل منه عضوا ذا دور فعال في مجتمعه الصغير أو الكبير على سواء. ولا يتم ذلك في نظرنا إلا بتخطيط دقيق لما ينبغي أن يلقى إليه من علوم ومعارف في هذه المرحلة، آخذين في الحسبان نقطة البداية ونقطة النهاية في كل ما نرسم ونخطط، حتى نضمن للمتعلم تدرجا طبيعيا مناسبا لهاتين النقطتين كلتيهما، وحتى نأخذ بيده نحو الهدف المرسوم في تأن يتصف بالعمق والجدة.[1]

وليس من شك في أن أية خطة دراسية لا يمكن لها أن تحظى بالنجاح إلا بإعداد وسيلة أو وسائل علمية واضحة، من شأنها أن تفي بأغراض هذه الخطة، وأن تمكن المتعلم من الإلمام بما تضمنته جوانبها من ألوان المعرفة وضروب الخبرة. وتقع اللغة من هذه الوسائل موقعا فريدا فاللغة في المراحل الأولى من التعليم ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها –في الوقت نفسه– الوسيلة الأساسية لدراسة المواد الأخرى واستيعابها. وإذا كانت بعض الخبرات يمكن تحصيلها بالاعتماد على التفاعل مع البيئة الطبيعية، فإن هناك خبرات أخرى –وغير المباشرة منها بوجه خاص– لا يمكن اكتسابها إلا باللغة وبالقدرة على استخدامها استخداما ناجحا. وقد لاحظ المربون وعلماء النفس أن هناك ارتباطا وثيقا بين النجاح في تحصيل المواد المختلفة والقدرة اللغوية، ذلك لأن اللغة تلعب الدور الأكبر في استقبال الأفكار واستيعابها والتعبير عنها. فالتلميذ المتقدم في مادته اللغوية يفوق أقرانه في سرعة الفهم والتحصيل لما يقرأ، ويقوده هذا في النهاية إلى نجاح محقق في دارسته، بل في الحياة بجملتها.[2]

[1] دراسات في علم اللغة: د،كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، (د، ت)، ص:217.

[2] المرجع نفسه، ص:218.

وليس يقتصر دور اللغة على تيسير التحصيل والاستيعاب للمواد الدراسية. إنها بالإضافة إلى ذلك –تمد المتعلم بعامل مهم من عوامل النجاح في الحياة العامة، إذ تمنحه القدرة على أن يتعامل بالكلمة تعاملا لبقا ذكيا،، فيتحدث ويناقش بوضوح وتركيز، ويقرأ ما تقع يده عليه ويفهمه في جلاء وعمق. وهذا الضرب من استغلال اللغة وفنونها من شأنه أن يفتح للإنسان في الحياة مجالا أوسع ويسير به في دنيا الثقافة إلى مدى أرحب. إذا كان هذا هو دور اللغة في المدرسة وخارجها أصبح من الضروري إعطاؤها حقها من الاهتمام والعناية. ولقد اتجهت أنظار الباحثين العرب في السنوات الأخيرة إلى هذا الموضوع ومحاولة دراسته من شتى جوانبه. وأخذوا في تصنيف مشكلات تعليم اللغة العربية بالمرحلة الأولى بوجه خاص آملين بذلك أن يصلوا إلى خطة محددة مبنية على أسس علمية جادة. وكان من الطبيعي أن يواجهوا أول الأمر في هذا المجال بموضوع قديم حديث، هو تحديد "نوعية اللغة" التي ينبغي أن يؤخذ بها في هذه المرحلة أو التي يمكن أن تكون المنطلق لما ننتوي تقديمه للتلاميذ في السنوات الأولى من التعليم. [1]

وتحديد "نوعية اللغة" يخضع في نظرنا لمبدأين اثنين متصلين غير منفصلين هما:

1 – المبدأ التربوي المقرر الذي ينص على وجوب الانتقال من المعلوم إلى المجهول في عملية التعليم بعامة، ويضمن لنا هذا المبدأ أن ينطلق المتعلم من أرض صلبة تمكنه من الترقي والتدرج في رحلته التعليمية في تأن ونجاح مؤكد. كما يحميه من الوقوع في متاهات أو آفاق مجهولة تعوق مسيرته وتحرمه من استغلال طاقاته وقدراته الذاتية في اكتشاف طريقه نحو اكتساب مزيد من الخبرات والمعارف. [2]

[1] دراسات في علم اللغة، ص:218.

[2] المرجع نفسه، ص:218.

2 - المبدأ التقليدي العام أو المقرر بين الأمم الذي جرى -وما يزال يجري- على أن تكون اللغة التي تقدم للتلاميذ في أية مرحلة هي اللغة القومية، تلك اللغة التي تخلو أو تكاد تخلو من الطابع المحلي أو البيئي، والتي تنسب إلى القوم بعامة وتستخدم في تسجيل معارفهم وثقافتهم الأصلية، وتربط حاضرهم بماضيهم وتأخذ بيدهم نحو مستقبل أكثر ازدهارا وتقدما.[1]

ومن الواضح أن الأخذ بالمبدأ الأول وحده يقتضي أن تكون اللغة المختارة في المرحلة الأولى من التعليم هي العامية، لأنها هي الصيغة المألوفة للتلاميذ في هذه المرحلة، كما أن الانحياز نحو المبدأ وحده يعني أن تكون تلك اللغة هي العربية الفصحى، لأنها لغة القوم أو الأقوام المعروفين بالعرب.[2]

أما التمسك بالمبدأين معا "كما هو المفروض"، ففيه صعوبة ظاهرة، ويحتاج إلى تخطيط دقيق ودراسة عميقة لأنه ينتظم أمرين يبدوان متناقضين، أو متباعدين غير متقابلين، أحدهما يذهب بنا شمالا والآخر يتجه بنا نحو اليمين أو العكس بالعكس، ومعنى هذا أننا أمام "معادلة صعبة" كما يقولون.[3] وربما كانت هذه المعادلة واحدا من الأسباب الرئيسية التي قد تغري الباحثين بالأخذ بواحد من المبدأين السابقين دون الآخر، حتى لا يقعوا في محظور "التناقض" وحتى يصلوا إلى أهدافهم في سهولة ويسر.

---

[1] دراسات في علم اللغة، ص:218.

[2] للتعمق أكثر انظر: التوجيه والإرشاد النفسي: الدكتور حامد عبد السلام زهران، عالم الكتب، مصر، ط3، (د، ت)، ص:462.

[3] المرجع نفسه، ص:219.

✓ **القول بالمبدأ الأول:**

اختيار المبدأ الأول "مبدأ وجوب الانتقال من المعلوم إلى المجهول" قد يحتج له بأن اللغة العامية هي الصيغة اللغوية المناسبة، لأنها لصيقة بالأطفال، يتعاملون بها هنا وهناك في كل مجالات النشاط التي تسود مجتمعهم، إنهم يسمعونها في كل مكان يحلون به أو يذهبون إليه، وهم يفهمونها جيدا، ويتحدثون بها ويعبرون بها عن ذوات أنفسهم وعن معارفهم وخبراتهم والوقوف على هذه المعارف والخبرات أمر مهم في عملية التعليم، ما في ذلك شك. فحرمانهم من اللغة العامية "وهي التي يدركونها جيدا" يحرمنا من الكشف عن طاقاتهم وقدراتهم، وبذلك نفقد أهم عامل من عوامل التعليم الناجح المثمر.

✓ **القول بالمبدأ الثاني:**

والقول بالمبدأ الثاني وحده لا تُعْوِزُه الأدلة التي تقف إلى جانبه وتغري بقبوله. وهذه بعض الأدلة التي يمكن أن يحتج بها في هذا المجال.

1 - اللغة القومية هي اللغة الفصحى، لغة القرآن الكريم ولغة التراث وكنوز الثقافة العربية الأصيلة. وهي بهذا جديرة أن تقع موقع الصدارة من المستويات اللغوية الأخرى. وعدم الأخذ بهذه الفصحى في مراحل التعليم يسلمنا إلى ضياع فكري ثقافي، حيث يفصل حاضرنا عن ماضينا المجيد. هذا بالإضافة إلى ما يعقب هذا الإهمال من نتائج منذرة بالخطر، إذ ينحرف بنا الأمر بمرور الزمن إلى الانعزال عن لغة القرآن والبعد عنها بعدا يفقدنا أهم أساس وأكرمه من أسس ديننا الحنيف. [1]

[1] دراسات في علم اللغة، ص:220.

2 - اللغة الفصحى هي أساس القومية العربية ومحورها الذي تدور حولهمقومات هذه القومية. إنها الرابطة الوثقى التي تربط العرب بعضهم ببعض سياسيا وثقافيا واجتماعيا كذلك. إن تفضيل أية صيغة لغوية أخرى عليها يعرض الوَحدة العربية للانهيار. ويجعل من هذه الأمة مجموعات من الدول المتنافرة المتضاربة في أهدافها وآمالها. [1]

3 - اللغة الفصحى هي السجل الحي لحضارة عربية عريقة، تضرب بعيدا في أعماق التاريخ، ولسنا نملك أن نقطع الواصلة بين هذه الحضارة وواقعنا الراهن، وإلا كان علينا أن نبدأ من جديد، ونحتاج إلى أحقاب طويلة لا يعلم مداها إلا الله كي نبني حضارة أخرى جديرة بأمة عريقة تحاول أن تأخذ موقعها اللائق بها في مجتمع حديث زاخر بألوان شتى من مناحي الفكر والتقدم الإنساني. وهيهات أن تصمد حضارة من هذا النمط أمام التيارات الفكرية والثقافية في العالم المعاصر ما لم يكن لها سند واتصال وثيق بأصول حضارية عريقة عميقة كتلك التي نعم بها العرب في تاريخهم الطويل. [2]

4 - وقد يضيف بعضهم إلى ذلك عاملا أو دليلا آخر يتصل بذات الفصحى، وخواصها أنها -في نظرهم- لغة غنية في وسائل التعبير، ألفاظا وعبارات، وهي بذلك تمد المتعلم بزاد لا ينفد من وسائل الإفصاح عن النفس، كما تعينه على الأخذ بنصيب وافر من ألوان المعرفة والخبرة. [3]

مناقشة القولين:

وفي رأينا أن كلا من الاتجاهين السابقين -إذا أخذنا بأيهما وحده على إطلاقه دون تحديد- تقف في طريقه عقبات، وتقابل تطبيقه مشكلات قومية وتربوية وعملية.

---

[1] دراسات في علم اللغة، ص:220.

[2] للتعمق أكثر انظر: التوجيه والإرشاد النفسي، ص:64.

[3] المرجع نفسه، ص:221.

- **من معايير المعلّم الناجح في تفاعله البيداغوجي:**
- **المعيار الأول : يلم المعلم بالمعارف الازمة لتخصصه العلمي شاملةً خصائص العلم ومبادئه ومفاهيمه .**

من أهم الصفات التي يجب توافرها في المعلم أن يكون ملماً بدرجة كافية بالتخصص والعلم الذي يقوم بتدريسه، ففاقد الشيء لا يعطيه . ومن هنا فان من اللازم أن يكون المعلم قد أُعد إعداداً تخصصياً بدرجة تؤهله لأن يكون مزوداً للمتعلمين بالمعارف في هذا التخصص ولا ينبغي أن تقتصر معارف المعلم على المعلومات المشمولة في التخصص، بل لا بد أن يدرك طبيعة التخصص ومميزاته، والعلاقات بين أجزائه وعناصره المختلفة ، وطبيعة التحقيق والاستقصاء والدراسة والتجريب فيه .

بما أن المعارف تتطور وتتحدث بشكلٍ متسارع، فقد أصبح لزاماً على المعلم أن يتابع ما يستجد في مجال تخصصه من أبحاث ودراسات وغيرها. وتتم ترجمة التخصصات المختلفة في المؤسسات التعليمية بوساطة المناهج والمقررات الدراسية التي تعكس هذه التخصصات. والمنهج الدراسي هو القلب النابض لعملية التعليم . والمعلم هو المنفذ الرئيس لهذا المنهج، والمتعامل مع عناصره المختلفة من أهداف ومحتوى وطريقة تدريس وأساليب تقويم ونحوها. ولذا كان لزاماً أن يتوافر للمعلم معارف ومهارات تمكنه من فهم طبيعة المنهج وعناصره المختلفة.[1]

[1] معايير عناصر العملية التعليمية، الجزء الأول، من إصدار وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية – وكالة التخطيط والتطوير – الإدارة العامة للبحوث ، الطبعة الأولى لعام 1429هـ - 2008م ، ص 24.

-المتطلبات المعرفية:

يجب أن يعرف المعلم ويفهم:

- المعرفة التخصصية من : مفاهيم ومبادئ ونظريات ومعلومات ونحوها.
- طبيعة وأساليب الدراسة والبحث في التخصص .
- علاقة التخصص بالعلوم والمعارف الأخرى.
- معارف أساسية حول مفهوم المنهج الدراسي وأصوله وعناصره وعمليات بنائه وتطويره وتقويمه.
- المنهج المقرر وموضوعاته بشكلٍ دقيق.
- العلاقة بين المنهج المخطط والمدرّس والمختبَر .

المبادئ التربوية: يؤمن المعلم ويثمن:

- المعرفة العلمية في التخصص من المتطلبات الأساسية لأداء دور المعلم.
- دور المادة التي يدرسها وأهميتها في حياة الطلاب ومجتمعاتهم.
- أهمية المنهج في عملية التعليم.
- الدور الكبير للمعلم في تنفيذ المنهج على وجهه المطلوب.[1]

[1] معايير عناصر العملية التعليمية، الجزء الأول، ص:25.

-المعايير الأدائية[1]:

يعمل المعلم على:

- الإلمام التام بالمنهج العلمي المقرر شاملا أهدافه العامة والخاصة ,ومحتواه من معلومات مفاهيم ونظريات وتطبيقات، وأنشطته، وأساليب القياس والتقويم ونحوها.
- شرح طبيعة التخصص وأهميته وبنائه المعرفي وتطبيقاته الحياتية للطلاب حسب مستواهم الدراسي .
- بناء اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو التخصص وتشويقهم للتزود من معارفه.
- تنفيذ المنهج المدرسي كما خطط له مع تلافي أي نقص أو ملحوظات تظهر له فيه.
- العمل على ربط موضوعات المقرر رأسياً ببعضها وأفقياً بالعلوم والمعارف في المقررات الأخرى.
- إبداء الملاحظات والآراء التي من شأنها تطوير المنهج وتحسينه.[2]

[1] للتعمق أكثر في هذا المعيار، ينظر: إ دراك المعلم للأساليب التربوية الفاعلة : د حامد بن سالم بن عايض اللقماني الحربي ، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، (د، ط)، (د، ت).

[2] معايير عناصر العملية التعليمية، الجزء الأول، ص:26.

- **المعيار الثاني: أن يخطط المعلم دروسه بطريقة علمية.**

إنّ عملية التدريس من العمليات العلمية المدروسة والمنظمة التي يجب ألاّ تترك للمصادفة أو العشوائية ، ومن هنا فإن التخطيط للتدريس أصبح أحد الأمور الضرورية والمهمة لنجاح عملية التعليم . فالجهود العشوائية غير المخططة لم تعد تتماشى مع طبيعة التعليم وتطوره في هذا العصر ، والتخطيط بأنواعه – طويل وقصير المدى– من شأنه أن يعطي المعلم الرؤية الكاملة والتصور الشامل لنشاطه خلال العام أو الفصل الدراسي أو عدة أسابيع والأعمال اليومية) بتفاصيلها الدقيقة لكل درس من دروسه. وفي التخطيط مهام عديدة تشمل تنظيم العمل وترتيبه وتقسيمه على الفترة المحددة، وتجهيز ما يلزم من مواد تعليمية ، وتحديد مواعيد الزيارات والاختبارات ونحوها.

–المتطلبات المعرفية:

يجب أن يعرف المعلم ويفهم :

- الأهداف العامة والتفصيلية للمادة.
- أنواع التخطيط للتدريس وفوائد كل نوع ووظائفه
- عناصر الخطة الدراسية بنوعيها طويلة المدى وقصيرة المدى.[1]

[1] معايير عناصر العملية التعليمية، الجزء الأول، ص:27.

-المبادئ التربوية[1]:

يؤمن المعلم ويثمن:

- عملية التدريس عملية هادفة ومنظمة لا ينبغي تركها للعشوائية أو المصادفة.
- دور التخطيط للتدريس بمراحله المختلفة في تسهيل عملية التدريس وزيادة أثرها.
- أهمية استحضار الأهداف العامة والخاصة في عملية التدريس.[2]

-المعايير الأدائية:

يعمل المعلم على:

- وضع الخطة الفصلية للمقرر مراعياً اكتمال وصلاحية عناصرها المختلفة .
- تقويم الخطط الموضوعية وتعديلها بحسب الظروف الجارية ومستويات الطلاب وإنجازهم.
- تحليل مدخلات عملية التعلم كخبرات الطلاب السابقة وقدراتهم واستعداداتهم والتجهيزات والمواد التعليمية المتوافرة بالمدرسة ونحوها.
- التعرف على معلومات وقدرات الطلاب السابقة في الموضوع المقرر قبل البدء في تدريسه.
- الإعداد الذهني للدرس وذلك بتحليل مادة الدرس وتحديد المحتوى وأجزائه الرئيسة.

[1] للتعمق أكثر في هذا المعيار، ينظر : آثَارُ الإِمَام مُحَمَّد البَشِير الإِبْرَاهِيمِي: جمع وتقديم: نجله الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997، ج4.

[2] معايير عناصر العملية التعليمية، الجزء الأول، ص:28.

-وضع الخطط قصيرة المدى (التحضير الكتابي) شاملةً المعلومات الأولية والأهداف الخاصة والمحتوى وطريقة التدريس والأنشطة وأساليب التقويم والواجبات ونحوها .

-تحديد المواد التعليمية والأدوات والأجهزة التي ستستخدم في الدرس والتأكد من جاهزيتها.[1]

- **المعيار الثالث: أن يوظف المعلم طرائق تدريس متنوعة تتوافق مع عناصر عملية التعلم.**

لطريقة التدريس وأسلوبه دور حيوي وكبير في فاعلية العملية التعليمية وزيادة تأثيرها على المتعلمين، وهناك العديد من طرائق التدريس وأساليبه . منها العام ومنها الخاص المرتبط بتدريس تخصص بعينه، كما أن منها القديمة ومنها الحديثة التي ظهرت مؤخراً بقصد تطوير وتحسين عملية التدريس وتجاوز السلبيات في الطرائق القديمة . ولكل طريقة مميزاتها وعيوبها ، كما أن لها استخداماتها وأوقاتها التي تناسبها . ولهذا كان لزاماً على المعلم أن يلم بهذه الطرائق والأساليب وأن يعرف تلك المميزات والعيوب والاستخدامات، وأن يختار لدرسه ما يتناسب مع طبيعة الموضوع ومع المرحلة العمرية للطلاب والقدرات التي يمتلكونها ومع الإمكانيات المتاحة. [2]

[1] معايير عناصر العملية التعليمية، الجزء الأول، ص:29.

[2] المرجع نفسه، ص:30.

✓ **المتطلبات المعرفية:** يجب أن يعرف ويفهم:

- طرائق وأساليب التدريس العامة شاملةً خصائصها واستخداماتها وخطوات تخطيطها وتنفيذها
- طرائق وأساليب التدريس الخاصة شاملةً خصائصها واستخداماتها وخطوات تخطيطها وتنفيذها
- معرفة ما تستلزمه كل طريقة من مهارات وتجهيزات ونحوها
- معايير اختيار وتقويم طريقة التدريس وأسلوبه .

✓ **المبادئ التربوية:** يؤمن المعلم ويثمن:

- أهمية تنوع طرائق التدريس وأساليبه .
- أهمية اختيار الطريقة والأسلوب والنموذج المناسب للتدريس. [1]

أما **المعايير الأدائية:** فيعمل المعلم على:

- اختيار طرق و أساليب التدريس المناسبة بما يتلاءم مع الأهداف والمحتوى ومع مستويات الطلاب وأنماط التعلم لديهم ومع الإمكانات المتاحة.
- إتباع الخطوات العلمية في تخطيط طريقة التدريس وتنفيذها.
- تقويم فاعلية طريقة وأسلوب التدريس المستخدم وتغييره أو تعديله عند الحاجة.[2]

[1] معايير عناصر العملية التعليمية، الجزء الأول، ص:31.

[2] المرجع نفسه، ص:32.

- **المعيار الرابع: أن يستخدم المعلم مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية.**

– الدواعي والمبررات:

التدريس مهنةٌ اتصالية بالدرجة الأولى ، ولكي يكون التدريس مؤثراً فلا بد له من اتصال فعال يستطيع من خلاله المعلم أن يطرح ما يرد بطريقة صحيحة وبلغة مفهومة وبأسلوب مؤثرٍ ومقنع مستخدماً في ذلك اللغة العربية الميسرة المفهومة لدى الطلاب . ومن شأن ذلك أن يسهم في الحفاظ على اللغة العربية ويعزز ويثري الجانب اللغوي لدى الطلاب وهو ما يعد أحد أهداف العملية التعليمية . والمعلم في ذلك يقدم محتوى المنهج من معلومات أو مفاهيم أو نظريات أو غيرها بطريقة توضح عناصر وجزئيات الدرس ويبرز أفكارها الرئيسة ويقدم لها الأمثلة ويلخص النتائج ونحو ذلك .

ولكي ينجح المعلم في ذلك قلا بد من إتقانه اللغة العربية بما تحويه من قواعد وأساليب قراءةً وكتابةً وإلقاءً، كما لا بد له من دراسة نظريات الاتصال وأساليبه الفاعلة والمؤثرة، وأن يمتلك القدرة على الإقناع والتأثير وغيرها من القدرات الخطابية الضرورية، بالإضافة إلى مهارات الاتصال غير اللفظي .[1] ويضاف إلى قدرات المعلم تلك توفير البيئة المناسبة التي تساعد الطلاب أنفسهم على الاتصال والتواصل بطرق متنوعة.

[1] معايير عناصر العملية التعليمية، الجزء الأول، ص:32.

-المتطلبات المعرفية:

يجب أن يعرف المعلم ويفهم:

- قواعد اللغة العربية وأساليبها البلاغية كتابةً وقراءةً وإلقاءً.
- مبادئ الاتصال الفاعل وأساليبه ونظرياته.
- أساليب تقديم المحتوى العلمي عن طريق الإلقاء والصور والرسوم ونحوها.

✓ **المبادئ التربوية**: يؤمن المعلم ويثمن:

- أهمية اللغة العربية وخطرها. فـ:"خطر اللغة في حياة الفرد لا يقل عن خطرها في حياة المجتمع، إذ هي الأداة الوحيدة التي تمكن الفرد من الدخول في نطاق المجتمع الذي يعيش فيه. ولولا اللغة لظلّ الفرد حبيس العزلة الإجتماعية، غير عالم بكل ما يجري ما حوله".[1]
- الأثر الإيجابي لاستخدام اللغة العربية في التدريس وفي تطوير المهارات اللغوية للطلاب.
- أهمية تقديم المادة العلمية بطريقة تضمن فهم الطلاب واستيعابهم لها.
- فاعلية الاتصال الناجح والمناسب للموقف التعليمي في التأثير في نفوس الطلاب واتجاهاتهم.
- تهيئة بيئة تعلم تفاعلية يستخدم فيها الطلاب طرق اتصال متنوعة.[2]

[1] انظر: اللغة العربية بين المعيارية والوصفية:د، تمام حسان، عالم الكتب، ط4، 2000، ص:14.

[2] معايير عناصر العملية التعليمية، الجزء الأول، ص:33.

-المعايير الأدائية:

- التحدث باللغة العربية الفصحى التي يفهمها الطلاب فعملية الإتصال اللغوي بين المتكلم والمستمع أو الكاتب والقارئ فهي عملية في غاية الدقّة والنظاميّة، فالمتكلم أو الكاتب لا بد أن تكون لديه فكرة يريد التعبير عنها؛ ثم يختار الكلمات المناسبة لها، ثم يضع هذه الكلمات في نظام معين للجمل، ثم ينطق المتكلم أو يكتب الكاتب الأفكار التي لديه مراعيا حسن الإلقاء أو قواعد الكتابة الصحيحة، ونوع المستمع أو القارئ ومستواه.[1]
- الكتابة في كراس تحضير الدروس وفي الوسيلة التعليمية وغيرهما بلغة مناسبة مفهومة وسليمة من الأخطاء.
- شرح الدروس بطريقة واضحة مفهومة للطلاب تشمل بيان ما سيتم طرحه، وشرح أفكار الدرس، وبيان العلاقات بينها، وضرب الأمثلة، وإعادة الشرح، والتدرج في طرح الأفكار، وتقديم ملخص للدرس، ونحو ذلك.
- الالتزام بحسن الإلقاء وجاذبيته وتنويعه بما يتناسب مع الموقف التعليمي.
- التنويع في أساليب تقديم المحتوى العلمي باستخدام الرسوم والصور والبيانات وغيرهما بما يساعد على إبراز المحتوى في صور متخيلة ومفهومة للطلاب.
- إظهار الحماسة للموضوع واستخدام الحركات والإشارات الاتصالية ونحوها بالقدر المناسب. [2]

[1] انظر: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها: على أحمد مدكور، دار الفكر العربي، ط:2001، ص:38.

[2] معايير عناصر العملية التعليمية، الجزء الأول، ص:34.

- **ملاحظات أخرى:**

إنّ تطوير وتحسين النظام التعليميّ ومواكبة كل جديد، أصبح من الضروريات العلمية؛ لأنّ العلم هو سبيل الرشاد، ونموّ الأمة وارتقائها، ويمكن من خلاله الوصول لمستقبل زاهر وواعد لشبابها، قادر على حل مشكلاته، ولديه القدرة على منافسة من هو أعلى منه في كافة مجالات الحياة، لذلك من الضروري تغيير النظام التعليمي التقليدي القائم على الحفظ والفهم إلى نظام يدرك ما يستجد ويتغير بالمجتمع، ليستطيع التحكم ويجيد التعامل معها.

ومهما يكن، فإنه عند زيارتنا لأحدى مراكز التعليم المتوسط ببلدية ترعي ببينان متوسطة "حمودي علي"، وحضورنا لعدة حصص مع أساتذة مادة اللغة العربية، فقد دونا أهم العوائق اللغوية والنفسية والمنهجية المتعلقة المدرس والمتعلم وكيفية التفاعل البيداغوجي في القسم، ومن أهم هذه الملاحظات:

- أنه قَدْ تَكُونُ في أهداف المناهج، عندما تصاغ هذه الأهداف بصورة مُبْهَمَةٍ أو لا تُبْنَى على الواقع ومكوناته. كأن تكون غيرَ ملائمةٍ لمستوى المتعلمين وتُعْوِزُهَا الإمكانياتُ الضروريةُ المساعدةُ على تحقيقها أو تتنافى مع مبادئ الأمة و قيمها وتقاليدها.
- أنه قَدْ تَكُونُ في الوسائلِ، إنْ لم تكنْ ملائمةً أو كانت مفقودةً.
- أنه قَدْ تَكُونُ فِي عدم تمكن المتعلم من استعمال المعرفة ، في مواقفَ مختلفةٍ أو لَمْ تَسْمَحْ له بإيجاد حلول لوضعيات مشابهة.[1]

[1] وللمزيد من التفصيل، انظر: تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج، ط1، عمان، 2008، ص:63.

- أنه قد يكونُ المعلمُ أو الأستاذُ عائقًا لسوء اتصاله البيداغوجي بالمتعلمين، عندما لا يُحَفِّزُهُمْ على المشاركة، مُعْتَقِدًا أنَّ ما قدَّمَه من معلوماتٍ واضحٌ.[1]
- ضعف تعزيز جانب الحوار مع الطلاب باعتماد طريقة التلقين في التدريس، فالمعلم هو صاحب الكلمة والقرار دون إشراك الطلاب، فهم فقط متلقين خاملين .
- عدم مراعاة الفروق الفردية في التعليم، فهناك الطالب الضعيف والطالب الجيد.
- أنه قَدْ تَكُونُ فِي سوء التقييم الذي يتخذه وسيلة لمحاكمة المتعلمين بَدَلَ مساعدتِهم على اكتشاف أخطائهم وتصحيحِها. فعلى المتعلم،مثلا،تَفَهُّمَ "خُوَافَ الامتحانِ"
- أنه قَدْ تَكُونُ فِي الميولات والاتجاهات المتباينة والمتباعدة بين المعلم والمتعلم والتي لا تنسجم مع مرجعية المجتمع والقيم التي يحملها المتعلم.
- قَدْ تَكُونُ فِي تباينِ اتجاهاتِ وقدراتِ المتعلمينَ ودرجةِ دافعيتِهم ودرجةِ قابليتِهم للتعلمِ.[2]

أما معوّقات التي تتعلق بالبيئة المدرسيّة التي لها دورها السلبي في عملية التعليم، فهي كثيرة جدا، منها :

- العجز المالي للمدارس، وقلّة تمويلها ودعمها الماديّ، وسوء استغلاله إن وجد.
- قلة الصيانة والترميم اللازم للمباني المدرسيية.
- سوء التصميم الهندسي لبعض المدارس لاسيما القديمة، وعدم جاهزيتها، فبعضها لا تعتبر مكاناً مناسباً للتعليم.

[1] وللمزيد من التفصيل، انظر: تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج، ط1، عمان، 2008، ص:63.

[2] انظر: المرجع نفسه.

- عدم توفّر كافّة المرفقات اللازمة كالمسرح، ونقص بعض الأدوات والأجهزة.
- صغر حجم المدارس، وعدم مناسبة درجة حرارتها سواء بالصيف أو الشتاء.
- خلو المدارس من وسائل الترفيه والتسلية للطلاب .عدم التنويع في الوسائل التعليمية التي تشوّق الطالب وتلفت انتباهه.[1]

وقد لاحظنا كذلك أنّ معظم الأساتذة يعتمدون على الطريقة الحوارية في عملية التدريس، و هي مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة تلقى على التلاميذ بغرض مساعدتهم على التعلم، [2] ومن مزايا هذه الطريقة:

- مشاركة التلاميذ في المادة العلمية.
- عدم شرود ذهن المتعلم.
- تنمي في التلاميذ روح التعاون والقدرة على إبداء الرأي.
- اقتصادية في التجهيزات الخاصة بالتدريس من ورش أو مختبرات.
- تؤدي إلى إعمال عقل المتعلم.
- تجعل التلاميذ محور العملية التعليمية.
- تساعد في تدريب التلاميذ على احترام آراء الآخرين وتقديرها وإن كانت مخالفه لهم.

[1] وللمزيد من التفصيل، انظر: تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج، ط1، عمان، 2008، ص:63.

[2] وللمزيد من التفصيل، انظر: تدريس اللغة العربية بنية الطرائق التقليدية والاستراتجية الحديثة:د، طه حسين الدليمي، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط1، 2009.

- تعين المعلم في تدريب التلاميذ على مهارات يحتاجونها في حياتهم الاجتماعية.
- تعين المعلم في تدريب التلاميذ على الرجوع للمصادر والكتب وتنمية حبهم للقراءة.
- تسهم في تدريب التلاميذ على إتقانهم مهارات التحدث.
- تزيد في تنمية معارف التلاميذ من خلال استماعهم إلى آراء زملائهم وما اطلعوا عليه.
- تعود التلاميذ على اكتشاف الحقائق بأنفسهم.
- توثق بين التلاميذ الألفة والتعاون.
- تعين المعلم على إثارة الدفعية لدى التلاميذ وحملهم على المشاركة والانتباه واليقظة.
- تعين المعلم على تحقيقه من مدى فهم التلاميذ للدروس السابقة.
- تساعد المعلم على معرفة مقدار المعلومات الموجودة لدى التلاميذ.

خاتمة

❖ نتائجٌ:

- إن هناك الكثير من الدارسين من وجهوا اهتمام البيداغوجيا لينصب بالدرجة الأولى على مجموع الوسائل والمواد والتقنيات التي نعمد بواسطتها إلى مساعدة أطفالنا، أو بالأحرى تلامذتنا كي يتدرجوا في الانتقال من مراحل الرشد.
- البيداغوجيا على أساس أنها اختيار نظام ما في العمل التعليمي–التعلمي، أو إجراءات معينة توظف في ارتباطها بوضعية تعليمية تعلمية محددة.
- ديداكتيك تنحذر من أصل يوناني ديداكتيكوس التي تنحذر بدورها من كلمة وتعني " درس" ويقصد بها اصطلاحا "كل مايهدف إلى التثقيف".
- إن الإنتكاسات التي تطرأ على تطور ونمو الدماغ بعد الولادة تتمثل في سوء التغذية والحرمان البيئي. إن سوء التغذية يتسبب في نقص عدد الخلايا العصبية وبالتالي نقص في التعقيد الشبكي لهذه الخلايا. أما الحرمان البيئي (مثل فقدان الخبرات) فهو سبب هام من أسباب الأداء المتواضع لدى كثير من الأطفال المحرومين من التنوع البيئي الغني بالتجارب والخبرات العقلية والتعليمية.
- يرى معظم الباحثين أن فهم لغة الراشدين لدى الطفل تسبق عملية استخدام اللغة، فالطفل يستطيع أن يفهم بعض العبارات والكلمات، ويستجيب في ضوئها للمطلوب منه، ويأتي أفعالا واستجابات ملائمة لهذه الأوامر، أو النواهي. فكلما تدرج الأطفال في نموهم كلما كانت جملهم أطول وبالتالي يكون ذلك مؤشرًا تقريبيًّا لكفاءتهم اللفظية.

- يعتبر "سكينر" أبو النظرية الاشتراطية الإجرائية، التي يرى فيها أنّ اللغة فصل من فصول التعليم، وأنَّ كافة أنماط التعلم بما فيها اللغة تخضع للتغيّر الذي يضعه التعليم الإجرائي من أنَّ الاستجابات الإجرائية التي يليها تعزيز تستمر، أما تلك التي لا يليها تعزيز تتلاشى.

- العوامل الأربعة المؤثرة في التفاعل البيداغوجي:

- أولاً : الاستعداد: Readiness
- ثانياُ : الدافعية: Motivation
- ثالثاً : الخبرة: Experience
- رابعاً : النضج: Maturation

- من أهم معايير المعلم الناجح في تفاعله البداغوجي أربعة وهي:

✓ المعيار الأول : أنّ يلم المعلم بالمعارف الازمة لتخصصه العلمي .

✓ المعيار الثاني: أن يخطط المعلم دروسه بطريقة علمية.

✓ المعيار الثالث: أن يوظف المعلم طرائق تدريس متنوعة تتوافق مع عناصر عملية التعلم.

✓ المعيار الرابع: أن يستخدم المعلم مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية.

قائمة المصادر والمراجع

- **قائمة المراجع المعتمدة:**

1 -**آثَارُ الإِمَام مُحَمَّد البَشِير الإِبْرَاهِيمِي** : جمع وتقديم: نجله الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997، ج4.

2 -**إدراك المعلم للأساليب التربوية الفاعلة**: د حامد بن سالم بن عايض اللقماني الحربي، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، (د، ط)، (د، ت).

3 - **تدريس اللغة العربية بنية الطرائق التقليدية والاستراتجية الحديثة**:د، طه حسين الدليمي، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط1، 2009.

4 - **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال**: محسن علي عطية، دار المناهج، ط1، عمان، 2008.

5 -**توجهات معاصرة في التربية والتعليم** : عبد الرحيم خليل، مجد المؤسسة الجامعية، بيروت، ط 1، 2013.

6 -**التوجيه والإرشاد النفسي**: الدكتور حامد عبد السلام زهران، عالم الكتب، مصر، ط3، (د، ت).

7 -**دراسات في علم اللغة**: د،كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، (د، ت).

8 -**طرق تدريس اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية**: نخبة من الأساتذة.

9 -**علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة**: عادل عز الدين الأشول، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 1996.

10 **علم نفس النمو**: حسن مصطفى عبد المعطي، هدى محمد قناوي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، (د، ت).

11 **لغة الطفل**: شاكر عبد العظيم، سلسلة سفير التربوية، القاهرة، (د، ط)، (د، ت).

12 **اللغة العربية بين المعيارية والوصفية**:د، تمام حسان، عالم الكتب، ط4، 2000.

13 **مجلة لغة العرب العراقية**، وزارة الأعلام، الجمهورية العراقية، بغداد، – مديرية الثقافة العامة ج8.

14 **معارج القدس في مدراج معرفة النفس** : أبو حامد الغزالي الطوسي (ت:505هـ)، دار الآفاق الجديدة – بيروت، ط2، 1975.

15 **معايير عناصر العملية التعليمية** ، الجزء الأول، من إصدار وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية – وكالة التخطيط والتطوير – الإدارة العامة للبحوث ، الطبعة الأولى لعام 1429هـ - 2008

16 **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**: على أحمد مدكور، دار الفكر العربي، ط:2001.

17 **المنهل التربوي**: عبد الكريم غريب، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006.

18 **نحو بيداغوجيا جديدة للتعبير، مقتضيات دراسة النصوص** – الدليل التربوي؛ محمد الدريج.

- **قائمة الروابط:**

19 **الرابط:http://www.diwanalarab.com** ، العملية التعليمية والديداكتيك : كريمة الجابي.

20 **الرابط:http://sst5.com** ، العوامل المؤثرة في التعلم: د. محمد بن علي شيبان العامري.

فهرس الموضوعات

الموضوع **الصفحة.**

❖ **مقدمة**:.....أ

❖

مدخل:.....04

- **الفصل الأول: العلاقة بين مراحل النمو العقلي والنمو العلمي.**

– العلاقة بين أطوار نمو الدماغ ومراحل النمو العقلي وآثارها على عملية التعلّم والتعليم.....10

– فهم اللغة أم استخدامها ؟ أيهما يسبق الآخر ؟.....17

– كيف ينمو الفهم اللغوي ؟.....18

– العوامل الأربعة المؤثرة في عملية التعليم والتعلم.....24

- **الفصل الثاني: بين اللغة والطفل والمعلم.**

– نوعية اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المرحلة الأولى.....29

– من معايير المعلم الناجح في تفاعله البيداغوجي:

✓ المعيار الأول: أنّ يلم المعلم بالمعارف اللازمة لتخصصه العلمي..... 34

✓ المعيار الثاني: أن يخطط المعلم دروسه بطريقة علمية 37

✓ المعيار الثالث: أن يوظف المعلم طرائق تدريس متنوعة تتوافق مع عناصر عملية التعلم.....39

✓ المعيار الرابع: أن يستخدم المعلم مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية.....41

- ملاحظات أخرى:.....44