مجلة
كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES
تربية وتكوين

5

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة متخصصة في قضايا سوسيولوجيا التربية والتكوين

مارس 2020

المدرسة
وإشكالات التنمية المؤجلة
-مقاربات واتجاهات متكاملة-

CHAMS

مجلة كراسات تربوية
5
مارس 2020
المدرسة وإشكالات التنمية المؤجلة
-مقاربات واتجاهات متكاملة-

مجلة
كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES
تربية وتكوين

Revue Marcaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation

...إن التحديات الكبرى التي تواجهها التربية والمدرسة اليوم ليست تقنية بقدر ما هي فكرية وحقوقية. حيث ينبغي اليوم العودة إلى النقاش الإيتيقي المسؤول حول قيم كبرى مثل الحرية والعدالة والإنصاف. إن التربية بدون بعد إنساني يتوخى الانسان كهدف وليس كوسيلة لا يمكن أن تسمى تربية بالمعنى المحرر والمفتح للشخصية، وذلك ضدا على المصالح الفئوية والطبقية والهوياتية الضيقة.

إن تاريخ البشرية هو تاريخ تحسين تعريف الانسان، وليس هناك مجال للتهذيب والرقي بالسلوك الإنساني نحو الفضيلة والجمال وحسن العيش مثل التربية والمدرسة، ومن هنا الحاجة إلى التعلمات التهذيبية مثل الفنون والآداب وكفايات التواصل والقدرة على الوصف والتعبير شفهية وكتابة عن الأشياء والآخر والذات بالملاءمة الكافية. كما أن علاقة الانسان بالأشياء كأشياء مادية، وجسدية وفكرية واجتماعية تحتم التعلمات العلمية التي تسهل تحسين الحقيقة النظرية والعملية على حد سواء. وكل ذلك في تجانس يتجاوز التوجيه المدرسي العقيم إما إلى الآداب أو العلوم أو التكوين المهني.

إن المطلوب اليوم هو التفكير الجدي في ملائمة الحقل التربوي بجميع مكوناته والفاعلين فيه بآخر ما وصلت إليه العلوم الاجتماعية والتربوية، وكذلك الممارسات التدبيرية الكونية في أفق بناء تربية مفتحة للإنسان بمؤهلاته المركبة...

طبع ونشر:
CHAMS

الثمن: درهما

مجلة كراسات تربوية

REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة متخصصة في قضايا سوسيولوجيا التربية والتكوين

المدرسة وإشكالات التنمية المؤجلة

-مقاربات واتجاهات متكاملة-

العدد الخامس، مارس 2020

مجلة كراسات تربوية

العدد الخامس، مارس 2020

المدير ورئيس التحرير: ذ. الصديق الصادقي العماري

البريد الإلكتروني: Majala.korasat@gmail.com

رقم الهاتف: 65 63 90 664 212+

رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043

ردمك: ISSN: 2508-9234

مطبعة: شمس برنت CHAM'S PRINT s.a.r.l

العنوان: 1869، قطاع واو حي الرحمة - سلا، المغرب

Adresse: 1869, Lot. Secteur E 335 Hay Rahma - Salé, Maroc

الهاتف: 41 13 87 537 212+

البريد الإليكتروني: chamsprint@gmail.com

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة تعنى بقضايا سوسيولوجيا التربية والتكوين

- العدد الخامس، مارس **2020** -

المدير ورئيس التحرير:

ذ. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

الصديق الصادقي العماري — **صابر الهاشمي**

صالح نديم — **عبد الإله تنافعت**

محمد حافظي — **مصطفى مزياني**

مصطفى بلعيدي — **محمد الصادقي العماري**

اللجنة العلمية:

د.محمد الدريج
علوم التربية

د.محمد خالص
علم الاجتماع

د.سعيد كريمي
المسرح وفنون الفرجة

د.مولاي عبد الكريم القنبعي
علم الاجتماع

د.عبد الكريم غريب
سوسيولوجيا التربية

د.بشرى سعيدي
أدب حديث

د.عبد الرحيم العطري
علم الاجتماع

د.محمد فاوبار
علم الاجتماع

د.صابر الهاشمي
اللسانيات

د.عبد القادر محمد:
علم الاجتماع

د.محمد أبخوش
الفلسفة

د.زنوحي رشيدة
اللغة العربية

د.عبد الغاني الزياني
علم الاجتماع

دة.رشيدة الزاوي
علوم التربية وديداكتيك اللغة العربية

د.أشرف عمر حجاج بريخ
مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية

د.محمد جاج
علم الاجتماع

د.مولاي إسماعيل علوي
علم النفس

د.سرمد جاسم محمد الخزرجي
علم الاجتماع والأنثروبولوجيا

د.عبد الفتاح الزاهيدي
علم الاجتماع

دة.سعاد سعيد محمد على كلوب
علم نفس تربوي

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212664906365

المحتويات

تقديم: بن محمد قسطاني 1

ما بين اللسانيات التطبيقية وديدكتيك اللغات : تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي (في أفق إنشاء نموذج لساني/تدريسي تفاعلي)

محمد الدريج 9

الاستراتيجيات المطامعرفية ومهارات بناء الكلمة في اللغة العربية ـ اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول نموذجا ـ دراسة ميدانية ـ

الهَاشِمِي صابر 51

الشباب المغربي: من أساليب التنشئة التربوية إلى العنف ضد الأصول ـ دراسة ميدانية ـ

سلمى بنسعيد 81

دينامية الجماعات وتطبيقاتها في المجال البيداغوجي والمهني

مولاي المصطفى البرجاوي 101

نحو حوار للغات عوض حرب اللغات بالمدرسة المغربية

نورة سهال 125

تعليمية اللغة العربية من المدارسة إلى الممارسة

عدة قادة 143

الإدراك العقلي ودوره في اكتساب التعلمات (دراسة مقارنة بين ابن خلدون وبياجيه)

عبد القادر العربي 157

إشكالات إنجاز الدرس اللغوي في الكتاب المدرسي: -السنة أولى باكالوريا نموذجا-

رشيدة اعلايوان..... 167

إسهامات اللسانيات في تدريس اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها

إبراهيم بن مدان..... 199

أثر تعليم المعجم على ضبط النبر الصرفي لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

عبد الرحيم ناجح..... 207

اللغة العربية والترجمة: الكفاءات المعرفية بين النشاط الآلي والنشاط الواعي

نعيمة بعلاوي..... 223

التربية الدامجة -المرجعيات وأفق التنزيل-

مولاي أحمد الهاشمي علوي 241

جودة التعليم في المناهج التعليمية الجزائرية للجيل الثاني من خلال النظرية البنائية الاجتماعية فيجوتسكي - مادة العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة نموذجا-

سرمد جاسم محمد الخزرجي / قنوعة عبد اللطيف / باللموشي عبد الرزاق 257

تقديم

منذ القدم اعتنت الحضارات بالتربية، وأنشأت لذلك مؤسسات تفي بغرض تعليم المهارات والكفايات، وإعادة إنتاج المجتمع. وقد كان ذلك تحت ضغط حاجة الاجتماع، وإقامة المدن والدول، وتجويد الصناعات والمهن. لقد كانت المجتمعات البسيطة، المبنية على العيش وفق ما تهبه الطبيعة مباشرة، بغير حاجة إلى مؤسسات تعلم كيفية اصطياد حيوان أو جني فاكهة أو حفر جذور نبات، حيث كان القدماء والراشدون يمررون المهارات بالقدوة والتقليد، والصغار يتعلمون بالمحاولة والخطأ.

وما أن بنيت القرى الأولى وبدأ الإنسان يدجن النبات والحيوان، حتى بدأ التفكير في تجمعات كبرى تسهل حفظ المؤون والدفاع عن النفس والتجارة. مع المدينة والتجارة كان لابد من اختراع الكتابة للتوثيق وحفظ الحقوق. ومع كل ذلك لابد من دولة ترعى هذه الحقوق وتضمن تنفيذها بالقضاء والشرطة، وتنظيمها بالإدارة. فكان لابد أن تظهر المدارس لتخريج الموظفين الإداريين والكتبة كما هو الأمر في الصين القديمة.

المدرسة الأولى إذا ارتبطت بالإدارة والسلطة، وبذلك يروي المؤرخون صرامتها الأصلية واقترابها من الجندية، خاصة في مباريات الموظفين الكبار والمتوسطي Le mandarins في الصين القديمة.

مع الحضارة اليونانية لا يمكن إلا أن نقف عند تجربتين فريدتين وهما مؤسستا الأكاديميا لأفلاطون، والتي كانت مؤسسة فيها قاعات للدراسة وملعبا رياضيا ومواقع دينية ومكتبة، وتقام فيها دروس وألعاب ومحاضرات. وكما اشترط أفلاطون الهندسة على من أراد أن يتابع الدروس، فقد كانت الرياضيات مادة أساسية في الجامعة. ومن الكتب التي وصلتنا من أفلاطون نفهم الطابع التجريدي القوي للتعلمات، وكذلك الاتجاه السياسي المحافظ.

أما ليسي أرسطو، والذي كان يسمى أيضا بالمدرسة المشائية، فقد كان مؤسسة تكاد تكون مثل الجامعات العصرية، بقاعات وممرات للمشي والحوار. وفي المؤسسة

متحف ومكتبة. وقد توزعت الدروس بين الفلسفة والبلاغة والشعر والرياضيات والطب والجدل وعلم الفلك والحياة والنبات والأخلاق والسياسة. ولم يكن الليسي يشمل التدريس فحسب، بل وكذلك البحث والتصنيف خاصة. وحتى نفهم المدرسة الأرسطية لابد من ربطها بعلاقتها بالأمبراطورية الأسكندرية إرادة وتمويلا، ومن ثمة كونها كانت رغبة استمرار السلطة لدولة فيليب وللأرستقراطية الأثينية.

أما في القرون الوسطى سيتكفل الدين بالتربية وتلقين المعارف: سواء على مستوى الاعتقاد والقيم والأخلاق، أم على مستوى التشريع، أو العلوم. فيتخرج من الجامعات الإسلامية، أو من الكنائس، أو البيع، مفسرون للكتب المقدسة، ومؤرخو حياة الأنبياء والصحابة والأحبار والكهنة. ونبغ علماء لغة ونحو وبيان وأدب، وكان ذلك غالبا لفهم النصوص المرجعية، وبعض المتعة للطلبة والمتأدبين. وانفجر من ذلك كله الفقه لربط الأعمال اليومية بالسنن الدينية، ولتنظيم الحياة الاجتماعية والاقتصادية وشؤون الملك والسلطان. فانتشرت المدنية واتسعت الحضارة واطلع الخريجون على علوم الأمم الأخرى بالترجمة، فظهرت الإلهيات والفلسفة والمنطق. وتطور حسن معاش الناس فظهر الطب والرياضيات والصيدلة والكيمياء والفيزياء. وكان كل ذلك تحت رقابة الفقهاء والقساوسة والكهنة حتى لا تزيغ المعرفة عن الدين في جانبه الأيديولوجي خاصة.

لقد كانت الجامعات الدينية والكنائس والبيع هي التي تجيز الخريجين، وكانت المضامين مدققة وفق معيرة صارمة، قادت إلى الانغلاق والدوغمائية لتعيد تكرار التعلمات على شكل تعاليم بشكل لا ينتهي وفق الملخصات والحواشي والطرر، وتلخيص التلاخيص وشرح الشروح بالهوامش والقصائد الديداكتيكية. فابتعد العلم عن وظيفته الاكتشافية الإبداعية وتخشب في التصنيف والقياس ليقترب من السحر وادعاء امتلاك الحقيقة. إنها لحظة تعب المدرسة السكولائية التي تشبثت بطوطولوجية الاستنباط، تارة تحت محاربة البدعة وأخرى تحت متابعة الساحرات. وليس الأمر في حقيقته سوى الدفاع عن مصالح فقهاء السلطان الذين توجوا أنفسهم

فئة فوق المجتمع تأكل من رزقه وتستغل ذهن البسطاء في تجييشهم ضد الأفذاذ أمثال ابن باجة وابن رشد وكوبرنيك وغيرهم.

لقد فجرت فلسفة الأنوار مفهوم التربية وقادته نحو الانعتاق من حجر الكنيسة نحو أخلاق جديدة مبنية على المسؤولية والعقلانية والتعاقد، الأمر الذي أتى أكله في ثورة أرست حقوق المواطنة والانعتاق من الاستبدادين السياسي والفكري.

لكن الثورة الأكثر جذرية هي الثورة الصناعية التي ستعيد النظر في علاقة الانسان مع العالم ومع الإنسان ومع الإنتاج ومع السلطة وكل مناحي الحياة، لينتقل التراخي التابع للطبيعة ودوران الأرض حول الشمس كما كان الأمر في الزراعة إلى التقنين الزمني والعقلانية المبنية على المؤهلات، فكان الميلاد الحقيقي للمدرسة بمفهومها الحديث. مدرسة خلفها الحاجة إلى تعلم المهارات العقلية والانتماء الوطني في نفس الوقت. فكان لابد من أن تستفيد من فوائد التقنية الجديدة لتطور العلوم، ومن حالة سيادة الدولة الأمة بل وحتى من الاستعمار الذي وفر الرفاه للمتربول لتنحو نحو دولة الرعاية لتعلن إلزامية التعليم وتعميمه وتنظيمه في مستويات الابتدائي والثانوي، وخلق وزارات ومضامين ومراقبة ودوريات.

بعد الحرب العالمية الثاني وإعادة إعمار أوروبا واستقلال الدول المستعمرة تباعا، ستصبح المدرسة والتربية وتعميمهما مسألة الدولة لتصبحا جماهيريتين تستفيد منهما جميع الفئات الاجتماعية. ليس في الابتدائي فحسب بل وفي الثانوي أيضا، إلى حد إمكانية اعتبار عقد الخمسينيات والستينيات والسبعينيات ثلاثينية الثانوية. ولم تعد تطرح في أوروبا خاصة مسألة التمدرس التي وصلت إلى التشبع في العقد السبعيني. لكن طرحت إشكالية كبرى وهو كيفية التوفيق بين جماهيرية المدرسة كعدالة والفروقات الطبقية التي تؤثر في النجاح في المدرسة وفي الحياة. الأمر الذي أنتج أحداث 68 الفرنسية كتعبير عن سخط الطلبة تجاه نتائج التخرج والسياسة التعليمية عامة. واتخذ الأمر بعدا فجائعيا في المغرب قبل ذلك في 65 عبر عن سخط

عارم في رغبة الدولة الحد من التعميم وإنهاء المصعد الاجتماعي الذي بدأ يؤتي أكله للفئات الشعبية والفقيرة.

وما فتئ الأمر يتفاقم فيما يخص نفس الإشكالية التي ستتفرع إلى إشكاليات عديدة في الألفية الثالثة. ليفكر ويجد في نزع المدرسة عن المجتمع، وعدم رهن النجاح في الحياة بالنجاح في المدرسة. الأمر الذي يعتبر عاميا ذي أهمية يمكن أن تحفز نحو التفكير في بدائل للمدرسة التقليدية، دون نسيان الرأسمالية التي تتربص بالمدرسة العمومية وتستغل الظرفية بفك الالتزام للدولة مع المؤسسات المدرسية لبيعها في المزاد.

إن التحديات الكبرى التي تواجهها التربية والمدرسة اليوم ليست تقنية بقدر ما هي فكرية وحقوقية. حيث ينبغي اليوم العودة إلى النقاش الإيتيقي المسؤول حول قيم كبرى مثل الحرية والعدالة والإنصاف. إن التربية بدون بعد إنساني يتوخى الانسان كهدف وليس كوسيلة لا يمكن أن تسمى تربية بالمعني المحرر والمفتح للشخصية، وذلك ضدا على المصالح الفئوية والطبقية والهوياتية الضيقة.

إن تاريخ البشرية هو تاريخ تحسين تعريف الانسان، وليس هناك مجال للتهذيب والرقي بالسلوك الإنساني نحو الفضيلة والجمال وحسن العيش مثل التربية والمدرسة، ومن هنا الحاجة إلى التعلمات التهذيبية مثل الفنون والآداب وكفايات التواصل والقدرة على الوصف والتعبير شفهية وكتابة عن الأشياء والآخر والذات بالملاءمة الكافية. كما أن علاقة الانسان بالأشياء كأشياء مادية، وجسدية وفكرية واجتماعية تحتم التعلمات العلمية التي تسهل تحسين الحقيقة النظرية والعملية على حد سواء. وكل ذلك في تجانس يتجاوز التوجيه المدرسي العقيم إما إلى الآداب أو العلوم أو التكوين المهني.

إن المطلوب اليوم هو التفكير الجدي في ملائمة الحقل التربوي بجميع مكوناته والفاعلين فيه بآخر ما وصلت إليه العلوم الاجتماعية والتربوية، وكذلك الممارسات

التدبيرية الكونية في أفق بناء تربية مفتحة للإنسان بمؤهلاته المركبة وذلك على أصعدة محورية كما يالي:

المؤسسة:

لم يعد ممكنا اليوم الاشتغال خارج المؤسسات والتنظيمات التي يتعاون الفاعلون فيها ويكمل بعضهم بعضا في أفق المنهجية المركبة. والأمر يبدأ بالبحث الدقيق في الحاجات الملحة والمتوسطة المدى والبعيدة، من أجل تصور ملائم تضبطه قوانين متوافق عليها من طرف جميع الفرقاء وفق نقاش عمومي جاد ومسؤول. لأن مسألة بناء المؤسسة وتدبيرها لا يمكن أن تكون فردية مهما أوتي الفرد من عبقرية. إن مسألة مأسسة التربية في جميع مستوياتها تضع حدودا مع المحاولة والخطأ والحس المشترك العام وكذلك السياسي الذي يعتمد القوة المباشرة وحدها كقطب مركزي في الرهان، في حين أن أمر التربية مرتبط بالحكمة والمشاريع المجتمعية الملائمة بالقياس الجغرافي والتاريخي والثقافي والمدى والحجم الاقتصادي للدول. ولا تعتبر مسألة المأسسة هذه إغلاقا للمجال للاشتغال وفق داخل يحتاج إلى عدم التدخل السياسي والتشويش الأيديولوجي والديموغاجي والشعبوي فحسب، بل من أجل إنتاج أفكار عالمة تصغي بالملائمة للواقع الحقيقي ولمصلحة الناس كافة.

المتعلم:

العناية بالمتعلم واجب حقوقي وأخلاقي فوق كل اعتبار، ومن هنا مركزيته في العملية التربوية والتعليمية برمتها، سواء عل المستوى الديداكتيكي ومهارات كل تخصص أم على المستوى البيداغوجي العام. وذلك بالاعتناء بالمجموعة والفرد في الحياة المدرسية في بعدها الأنثربولوجي: من الاهتمام بالطقوس اليومية، وصولا إلى الاعتناء بالمحاكاة، مرورا بالعمل على تفتح الحلم والإبداع والخيال. ولا يمكن أن نمركز المتعلم في مشروعنا دون محاربة الهدر وأسبابه، ودون محو الأمية التي تكبل الأسر في

أن تساهم في العملية برأس مال معرفي وثقافي يجعل المتعلم لا يشعر بالغربة عندما ينتقل من الأسرة إلى المدرسة.

المعلم:

إن العناية بالمؤسسة التربوية وبالمتعلم لا يتمان دون العناية القصوى بتكوين المعلم تكوينا متينا في تخصصه وفي وسائل إيصال المعارف وتبسيطها وتقويمها. إن مسألة تكوين المعلمين مسألة حاسمة بها تنهض الأمم عندما تختار أجود التلاميذ الذين اجتازوا البكالوريا ليس من حيث جودة المعارف فحسب بل ومن حيث شروط أخرى لا تقل أهمية مثل تفتح الشخصية ومدى استعدادها للتواصل والعمل الجماعي والإنصات والتكوين والمستمر، وربما طلب منه بعض المساهمات الاجتماعية التطوعية وغيرها. إن مهنة المعلم لم تعد تلك التي تقتصر على نقل المعارف والمعلومات فحسب بل أصبحت تتطلب كفايات أخرى مثل التنسيق والإرشاد نحو سبل البحث الرقمي واستعمال المنصات وغير ذلك من المستجدات التي ليست تقنية بالأساس، بل حياتية تنطلق من تعلم الحوار والمرونة والقدرة على اتخاذ القرار.

المضامين:

مسألة المضامين مرتبطة بعوامل حاسمة أساسية وهي الخبرة العلمية المرتبطة بالبحث العلمي أولا، وبالتدريس ثانيا، وبالتأطير ثالثا، ولا يجب أن تتدخل في الأمر اعتبارات المصالح التجارية والسياسية وحتى الأصولية الهوياتية التي قد تدمر المعرفة بالذات وبالغير.

إن مسألة المضامين علمية بالدرجة الأولى، لأنها تروم تحسين الحقيقة النظرية والعملية على حد سواء ومن هنا ضرورة تظافر جهود الجماعات العلمية من مراكز بحث ومختبرات ومجموعات ومجلات ومجاميع لغوية وأكاديمية. كما أن استشارة بعض الجهات الخبيرة في المقاولة والمجتمع المدني وبعض أفذاذ المبدعين، وحتى حسن عيش الحياة اليومية للناس يمكن أن تساعد خاصة في بناء مضامين الثقافة والحضارة

والأدب والتواصل والكفايات الحياتية. وهو أمر معمول فيه قبل ذلك في كثير من البلدان التي لا تجعل جدارا سميكا بين المعرفتين العالمة والشعبية.

البيداغوجيا:

إن البيداغوجيا وعلوم التربية أصبحت الآن في صميم اهتمام الشعوب المتحضرة، إيمانا بكون المعرفة، والعلمية خاصة، لا تنحصر في الإنتاج، بل تتعداه إلى نقل المعرفة بتبسيطها وخلق وسائل ذكية من أجل تجديد الأجيال المرتبطة بها كتحسين مستمر. وبذلك تغتني المعرفة نفسها. غير أن أمر البيداغوجيا الآن خرج من الدائرة الضيقة للمدرسة والجامعة نحو تدبير المقاولة والحكامة بأنواعها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

د. بن محمد قسطاني

أستاذ باحث في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا

ما بين اللسانيات التطبيقية وديدكتيك اللغات:
تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي
(في أفق إنشاء نموذج لساني/تدريسي تفاعلي)

☜ د. محمد الدريج

تمهيد:

نسعى من هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أهمها:

1)بسط جوانب من تخصصات شديدة التعقيد، مرتبطة بعلوم التدريس واللسانيات، وما تطرحه طبائعها وعلائقها من إشكالات تربوية-تعليمية، سواء على المستوى النظري أو على مستوى الممارسة داخل حجرات الدرس. تخصصات تعرف مفاهيمها الكثير من اللبس لدى المربين، بمن فيهم الأساتذة الباحثون أنفسهم؛ مما قد يعرقل مهامهم، فبدلا من أن يوظفوا نظرياتها سواء في أبحاثهم ونشاطهم العلمي أو أدائهم التربوي، فإنهم ينفرون منها ويشكون في فعاليتها وقد يذهب بهم الأمر إلى حد الاعتقاد في أنها هي السبب وراء ضعف الدرس اللغوي في منظومة التعليم.

2)التحذير من مخاطر ضعف النموذج والمنظور لدى الباحثين اللسانيين وعلماء التدريس على حد سواء، ومخاطر أن يصابوا بمس من "التشويش الباردیکمي"[1]، والذي لا نلاحظه لدى الباحثين الأفراد فقط، بل نلاحظه كذلك على مستوى الإعداد النظري والعملي في الكليات، مثل كلية علوم التربية وكليات الآداب، وكذا مؤسسات تكوين المدرسين وغيرها، والتي تفتقر في الغالب، إلي الأسس

[1]يشكل الباردیکم (المنظور) paradigme، نظرة خاصة للواقع (الطبيعة والمجتمع) مثل المنظور الآلي للكون أو المنظور السلوكي للإنسان، إنه مجموعة من الحقائق التي تؤدي وظيفة المسلمات والمنطلقات والتي تمثل نظرة عامة حول مجال أو حقل من الحقول، تسهل التواصل والتطوير وتسهل موضعه دراسة ظواهر معينة. وتكون هذه الحقائق الممثلة لمنظور، موجهة لوضع الفرضيات واستخلاص القوانين وإنشاء النماذج والنظريات وموحية بالتطبيقات الملائمة سواء في المجال التربوي أو غيره من المجالات.

الفكرية والنماذج التربوية الملائمة، وتعاني من غموض وتشويش في الخلفيات النظرية لبرامجها، يتجليان في كثرة النماذج واللجوء إلى التقليد الأعمى، واستيراد النظريات، والتبعية بالتالي لمنتجيها ومروجيها.

3)كما تهدف هذه الدراسة إلى محاولة فك خيوط العلاقة المتشابكة بين اللسانيات وعلم التدريس في المجال التربوي، ورسم الحدود بينهما، بما قد يفيدنا في وضع أسس مشروع **نموذج لساني- تدريسي تفاعلي**، ذي طابع عملي وظيفي ومبسط، يستغل مختلف الوسائط الإلكترونية ويوظف التعليم الرقمي. وقد شرعنا مؤخرا في الاشتغال عليه ضمن مجموعة بحث متعددة التخصصات، بهدف بناء منظومة تساعد المدرسين القدامى منهم والجدد والمدرسين المتدربين بمراكز ومدارس التكوين المهني، في إعداد سيناريوهات الدروس وتنظيم وضعيات التعليم- تعلم وتعلم اللغة على وجه الخصوص، والعمل بها وتقويمها مع الاستفادة المثمرة من اللسانيات والديدكتيك (علم التدريس) وعلوم الحاسوب وغيرها من العلوم الإنسانية ذات الصلة مثل علم النفس، وتوظيفها بشكل عقلاني وهادف. كما قد تساعد المشرفين التربويين وواضعي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية على تحقيق مشاريعهم بشكل جيد.

غير أننا ننبه منذ البداية، إلى أن الهدف من هذا النموذج التفاعلي ليس وضع آلة أو جهاز معقد لصنع "دروس ووضعيات جاهزة وصالحة للاستعمال أو "صور طبق الأصل"، تصبح بدورها مدعاة للملل وربما للنفور من الدرس اللغوي وغيره والتذمر من كل دعوة لتطويره وتحديثه، الأمر الذي قد يكون وراء ظهور فئات من المربين الرافضين للديدكتيك واللسانيات معا، وربما للعلوم المساعدة الأخرى، والكارهين للاستعانة بها في مهامهم، علوم تلقن في العادة بمؤسسات إعداد المدرسين، دون أن يكون لها أدنى تأثير يوم تخرجهم للعمل والتحاقهم بالأقسام، بسبب عدم تمكنهم منها (نظريا وعمليا) وعدم إدراكهم لأوجه تطبيقها وسبل توظيفها في مهامهم التربوية.

أولا: بين اللسانيات واللسانيات التطبيقية[1]

اللسانيات عموما هي العلم الذي يهتم بدراسة اللغات الإنسانية من حيث خصائصها وتراكيبها ودرجات التشابه والتباين فيما بينها؛ علم حديث نسبيا أرسى أسسه في مطلع القرن العشرين فردينان دو سوسور، الذي اتخذ موقفاً نقدياً من تصورات من سبقه من اللغويين، خاصة من نظر منهم إلى اللغة على أنها مجرد آلية تاريخية، من غير أن ينظروا إليها من حيث خصائصها البنيوية الثابتة ووظيفتها التواصلية داخل المجتمع الإنساني.

وكان للنظريات اللسانية الفضل في إمداد تعليم اللغات بما فيها العربية، بالعديد من المقاربات والنظريات (النماذج) اللسانية، لتكون بذلك المرجع بالنسبة للمشتغلين بالمجال؛ بعدما اكتشف اللغويون وخاصة فئة الممارسين التربويين منهم، أن تعليم وتعلم اللغة لا يمكن أن يكون ناجحا إلا إذا استند إلى مرتكزات علمية نظرية وعملية دقيقة، مما ساهم في ميلاد فرع تخصصي أو علم جديد هو اللسانيات التطبيقية (ل. ت) والمطبقة منها في التربية والتعليم على وجه الخصوص وظهوره وانتشاره في الأوساط الجامعية المغربية.

بالفعل فقد وجدت علوم اللغة عندنا، نفس الصدى والإقبال، حيث ظهر العديد من الباحثين الأكفاء ممن يجتهدون للنهوض بتدريس اللغات بالمدرسة المغربية، اعتمادا على حقل اللسانيات وغيرها من العلوم الإنسانية المرتبطة وما عرفته من تطورات سواء داخل المغرب أو خارجه. وعلى سبيل المثال، يقدم رشيد طلبي

---

[1]-اخترنا التركيز هنا على اللسانيات التطبيقية/التربوية، نظرا لأهميتها ولارتباطها بمجالات اهتمامنا وهي التربية والتدريس والديدكتيك، وإلا فإن اللسانيات بما فيها اللسانيات التطبيقية، تفرعت كما هو حال بقية العلوم الإنسانية، إلى العديد من التخصصات، من مثل اللسانيات النفسية والاجتماعية والتقابلية والتاريخية والجغرافية والحاسوبية... وغيرها، وحصل نفس الأمر مع الديدكتيك والتي تخصصت وتعددت بتعدد محتويات التعليم والتكوين وأنشطتهما. مما يزيد من حدة مشكلات التداخل والتقاطع بينها جميعا وربما الخلط وما نسميه بالتشويش البارديكمي والذي يعني بالأساس التأرجح في البحث العلمي بين التخصصات وفروعها وعدم وضوح وثبات المنطلقات النظرية والمرجعيات المنظورية، فضلا عن الهرولة نحو النظريات الأجنبية التي نستند عليها في أبحاثنا، كما سنوضحه بقدر من التفصيل في عناوين لاحقة.

نموذجا لهذا الإقبال، من خلال قراءته لبعض مؤلفات على آيت أوشان، في بحث له تحت عنوان (اللسانيات التربوية وتدريسية اللغة العربية)، بقوله: "يتأطر مشروعه ضمن مجال اللسانيات التربوية، التي تحاول أن تقارب الفعل التعليمي-التعلمي لتدريس اللغة. ولم يكن هذا الطرح وليد الصدفة، بل عمل الباحث على استقراء الواقع التعليمي-التعلمي بالمدرسة المغربية، في نطاق علاقة بين تدريس اللغة العربية وما عرفته اللسانيات الحديثة من تطور، رافقه في بناء وعي بهذا العلم في مجال التربية..." [1].

وفي تقديرنا تعد اللسانيات المطبقة في التربية والتعليم والتي تسمى في العادة باللسانيات التربوية، ثمرة تقاطع بين اللسانيات وعلوم التربية. فموضوع اللسانيات التربوية هو الإفادة من حقائق اللسانيات العامة بمناهجها ونتائج دراساتها وتطبيق ذلك كله في مجال تعليم اللغات. أي أنها تستغل معطيات اللسانيات العامة وفروعها الخاصة، وما وصلت إليه بحوثها من نتائج لحل مشكلات تربوية/تعليمية ميدانية؛ ومن الطبيعي أن يوجد هذا النوع من التقاطع والذي نلاحظه بين مختلف العلوم وفي مختلف المجالات، ومن الضروري أن تتبادل التأثير والتأثر فيما بينها ومن الطبيعي كذلك، أن يهتم بعضها بنفس المجال ونفس الموضوع، على أن يعالجه كل منها، من زاوية تخصصه؛ كأن يعالج علم الاجتماع الظواهر التربوية فنكون أمام علم الاجتماع التربوي وأن يعالج علم النفس نفس الظواهر من جوانبها السيكولوجية، فنكون أمام علم النفس التربوي... إن تداخل العلوم الحديثة بما فيها العلوم الطبيعية وتكاملها، أضحى سمة معروفة لدى الباحثين المعاصرين. ولا تشذ اللسانيات عن ذلك، فبعد احتلالها مركز الصدارة في مجال الدراسات الإنسانية وباعتبارها كما أسلفنا في التعريف، أول علم اتّخذ اللغة موضوعا للدراسة وبما أن اللغة كما هو معلوم، ظاهرة

---

[1]-رشيد طلبي (2019): "اللسانيات التربوية وتدريسية اللغة العربية"، مداخلة في ندوة تآلفت حول أعمال على آيت أوشان، نظمتها المدرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بفاس (غير منشورة). كما نراجع: على آيت أوشان (2014): "اللسانيات والتربية: المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم "، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، ط1، ص70.

(جسمية، نفسية، اجتماعية...) شديدة التعقيد، فلا غرو أن يستحوذ موضوعها هذا، على اهتمام علوم أخرى من مثل:

1)علم النفس، باعتبار اللغة مظهرا هاما من مظاهر السلوك الإنساني، فنشأ بالتالي علم النفس اللغوي psycholinguistique (أو علم اللغة النفسي) كفرع من فروع اللسانيات التطبيقية أو كفرع من فروع علم النفس وكمثال نموذجي على إمكانية تداخل وتعدد الاختصاصات حول موضوع واحد وهو اللغة واكتسابها.

2) كما استنفرت اللغة اهتمام علماء الاجتماع باعتبارها ظاهرة اجتماعية، فنشأ علم الاجتماع اللغوي sociolinguistique (أو علم اللغة الاجتماعي)، والذي يعرفه بيتر ترادجل Trudgill Peter (1974) "بأنه الشعبة المتفرعة عن علم اللسانيات والتي تُعنى باللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية وحضارية. فهي تدرس التبادل الجدلي القائم بين اللغة والمجتمع، وتستند إلى علوم أخرى مساعدة، كعلم الاجتماع والأنثربولوجيا والجغرافيا البشرية وعلم النفس الاجتماعي وغيرها"[1].

ولا بأس أن نتوقف سريعا، للإشارة إلى إشكالية تموقع هذا الفرع (علم الاجتماع اللغوي) ضمن اللسانيات التطبيقية، من خلال السؤال الذي يطرحه فليب بلانشي Philippe Blanchet (2011) كعنوان لدراسته المتميزة " علم الاجتماع اللغوي، هل هو علم متداخل التخصصات ؟ وكجواب عن هذا السؤال يطرح بلانشي على لسان لبوف Labov, W ثلاثة آراء:

أ-علم الاجتماع اللغوي هو علم لساني = من علوم اللغة؛

[1] بيتر ترادجل (2017): "السوسيولسانيات"، مدخل إلى دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع"، ترجمة محمد كرم الدكالي، منشورات إفريقيا الشرق، الدار البيضاء. لا بأس أن نذكر هنا بما يمكن أن ينتج عن هذا التقاطع بين التخصصات من تشويش، حيث يذهب جميل حمداوي في مقالة له تحت عنوان "اللسانيات الاجتماعية"، (شبكة الألوكة، 2015/7/2)، إلى ما يؤكد احتمال حدوث الانزلاق، بقوله: "ومهما تعمقنا في الفوارق الموجودة بين اللسانيات وعلم الاجتماع اللغوي، فلا نجد فرقا كبيرا بينهما؛ لأن هدفهما واحد يتمثل في التواصل والارتباط بالسياق الاجتماعي. وأكثر من هذا تصبح اللغة حدثا اجتماعيا بامتياز. لذا، فاللسانيات في الحقيقة، هي اللسانيات الاجتماعية ".

ب-علم الاجتماع اللغوي هو علم اجتماعي = إثنولوجية اللغة؛

ج-علم الاجتماع اللغوي هو علم متداخل التخصصات (السالفة وغيرها).[1]

وكجواب مبدئي، يميل بلانشي إلى الطرح القائل بوجود مجالات بحثية تستدعي بالضرورة تعاضد أكثر من تخصص للبحث فيها. إذ من المعلوم أن بعض الاكتشافات المهمة التي شهدها العالم في السنوات الخمسين الأخيرة، لاسيما في مجال الرياضيات (الحاسوب) والفيزياء والكيمياء والأحياء الجزئية (الجينات) والأنثروبولوجيا، كانت وليدة تداخل عدد من التخصصات.

3)وسيكتسح علم التدريس **Didactique** بدوره موضوع اللغة، على اعتبار أن اللغة ظاهرة تربوية تنشط كثيرا في السياق المدرسي، فظهرت ديدكتيك اللغات واشتغلت إلى جانب اللسانيات التربوية والتي يحلو لعبد العزيز قريش تسميتها باللسانيات المدرسية التطبيقية[2]، فأصبحت من أهم مساقات اللسانيات التطبيقية ومن أهم مساقات الديدكتيك في نفس الآن، وهو مساق تعاوني تفاعلي ما انفكت أطرافه تترامى وتتشعب، كلما تعددت أبعاده ومجالاته، الأمر الذي قد يجعل منه مساقا متداخل التخصصات.

4) ويقدم علم المصطلح **Terminologie** وهو فرع من فروع اللسانيات التطبيقية، نموذجا دالا عن مدى التفاعل والتكامل و"الشراكة" بين العلوم، حيث يعرف بكونه: "العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والألفاظ التي تعبر عنها، ويتطرق إلى منهجية وضع المصطلحات وتوحيدها وفقا لمعايير محددة". وحسب علي القاسمي (2008) فعلم المصطلح "علم مشترك بين اللسانيّات وعلم المنطق وعلم الوجود (الأنطولوجيا) وعلم المعرفة (الإبيستيمولوجيا) وعلم التوثيق وحقول

---

[1] **Labov, W. (1976): "Sociolinguistique". Paris (Minuit). Philippe Blanchet":La sociolinguistique est-elle une "inter- discipline"?Travaux neuchâtelois de linguistique, 2011, 53, pages 13-26P 14**

[2]-عبد العزيز قريش (2018): "البحث التربوي الميداني أساس تأصيل اللسانيات المدرسية التطبيقية".

(مقالة منشورة في: **Actualités** ، **25 juillet 2018**).

التخصص العلمي. فكل هذه العلوم تتناول في جانب من جوانبها التنظيم الشكلي للعلاقة المُعقدة بين المفهوم والمصطلح، ولهذا ينعته الباحثون الروس بأنَّه علم العلوم".[1]

5)من النماذج المعبرة كذلك، عن مدى التكامل بين العلوم والتفاعل بين التخصصات، ما نجده فيما أصبح يعرف "بالدراسات البينية " والتي تسعى إلى تجسير الفجوة بين العلوم بعد تشعبها، وينتشر تحت مسميات كثيرة مثل "الدراسات العابرة للتخصصات"**interdisciplinarité**، والتي تتوخى الكشف عن مناطق التخوم (التجاور والتلاقي والتشابك...) فتجمع بين المنظور التخصصي والمنظور الموسوعي، الذي يركز على التكامل المعرفي بين كافة العلوم.

وتنطلق كل تلك النماذج من الإلحاح على ضرورة توسيع الأفق العلمي عند الاشتغال بقضية ما، خاصة وأن كل القضايا مركبة وتحتاج لتضافر الاختصاصات سواء قام بتناولها فريق علمي أو نهض بها "عالم موسوعي" واحد. ويعزو خالد فهمي ذلك الإلحاح إلى الرغبة في مواجهة "الفهم الخاطئ لطبيعة التخصص وسوء ترسيم الخرائط المعرفية لموضوعات وحقول المعرفة، وتعقد الظواهر العلمية في العلوم الإنسانية"...وكانتقاد منه لأولئك الذين يتحمسون لمقولة التخصص، يقول: "يردون منجزا علميا بدعوى صدوره عن غير متخصص، فهم ينطلقون بذلك من رؤية "ذرية" (معالجة بحثية غربية تفتت الظاهرة وتنغلق عليها عند الفحص)، حكمت مسيرة الاشتغال بالعلم في الغرب ردحا من الزمن"[2].

---

[1]-علي القاسمي (2008): "علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية "، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ص.68.

[2] تأثرت على ما يبدو الكثير من تلك النماذج، بما ذهب إليه المؤرخ المستقبلي آلفين توفلر **Alvin Toffler** عند حديثه عن متطلبات مناهج التعليم فيما يسميه بمجتمع الموجة الثالثة (مجتمع ما بعد الصناعة)، وكيف أن هذه المناهج يجب أن تُعلِّم الفرد كيفية تصنيف وإعادة تصنيف المعلومات وكيفية تقييم صحّتها وكيفية تغيير التصنيفات عند الضرورة وكيفية النظر إلى المشاكل من زاوية جديدة، وكيفية قيام الفرد بتعليم نفسه، أو بإلغاء ما تعلّمه سابقاً واستقاء تعليم جديد يتناسب مع التغييرات المتسارعة. مناهج تعليميّة تستهدف تدريب الناس على تناول مشكلات ليس لها وجود فحسب، بل أغلب الظن مشكلات تحتاج إلى أخصائيين في مجالات متنوعة من التخصصات.

ولفت محمد صالحين الانتباه إلى ما يؤكد هذا الرأي، حيث يذهب إلى أن "العلوم (الإنسانية والطبيعية...) مرت بأحقاب عديدة بدءا بالمرحلة الموسوعية إلى المرحلة التخصصية العامة ثم مرحلة التخصص الدقيق ثم مرحلة التشظي الأدق، والآن نعود إلى مرحلة الموسوعية المعرفية لكن من باب: الدراسات البينية."[1] ويظهر ذلك التطور، القدرة التوليدية للنهج العابر للتخصصات، فكلما كانت الظاهرة أكثر تركيبا اقتضت دراستها تخصصات أكثر تتقاطع عندها وتستكشف مختلف جوانبها وتقدم نماذج أكثر قدرة على تفسيرها، بحيث يغدو، حسب صالحين، من المستحيل إلحاق الحصيلة المعرفية بأي تخصص ذي هوية محددة. على أن هذه النماذج، بقدر ما تقدمه من توضيحات ودلالات حول طبيعة التفاعل والتكامل بين مختلف ضروب المعرفة، فإنها قد تعمق في نفس الآن، من شكوكنا في احتمال حدوث الخلط والتشويش، خاصة إذا لم نستطع احترام الحدود المنهاجية والفواصل المنظورية، ما بين المساقات والتخصصات.

كما لم ينعدم من سيتصدى للنظرية القائلة "بعبور التخصصات" والتي قد تتطرف إلى حد المناداة بتجاوز التخصصات وفقدانها للاستقلالية والهوية من خلال حصيلة علمية لا تنتسب إلى حقل تخصصي محدد، الأمر الذي لا يستقيم في نظرنا، كما سنرى في فقرات لاحقة.

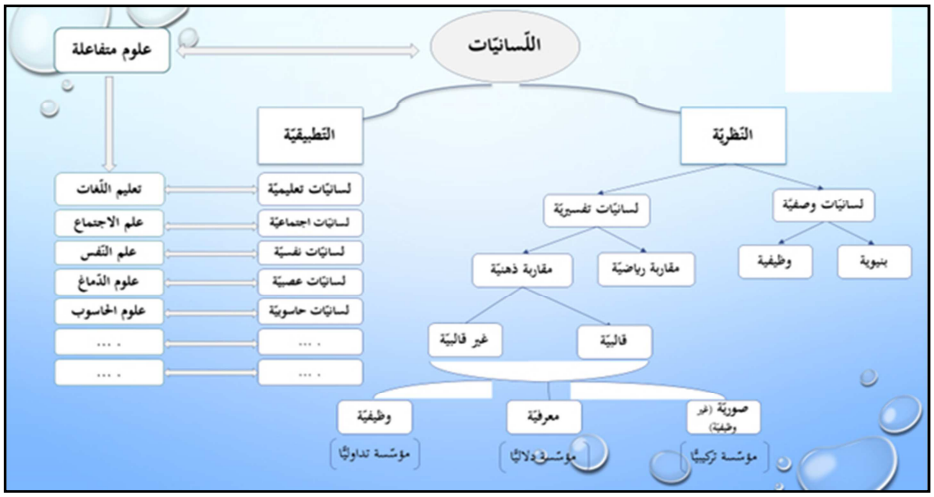
وبالفعل، فقد لاحظنا الكثير من الخلط في المواقف سواء في تعريف اللسانيات التطبيقية أو في ضبط علاقتها باللسانيات العامة وبغيرها. فحسب الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية، فإن هذا المصطلح يغطي مجموع المجالات المتداخلة التخصصات، في البحث والممارسة معا، حول مشكلات اللغة والتواصل والتي يمكن ضبطها وتحليلها وإيجاد الحلول لها، بتطبيق وتوظيف المعارف اللسانية. وقد تم

[1] عن مقالة مازن النجار:" التخصص أم الموسوعية.. هل المنهج العابر للتخصصات هو مستقبل الإنتاج المعرفي؟ على الرابط https://www.aljazeera.net/news/cultureandart/2019/11/6/

اختصار وجهة النظر هذه، في المقولة التالية "إن اللسانيات التطبيقية تساوي تطبيق اللسانيات".[1]

(applied linguistics = linguistics applied).

إن اختيار هذه المقولة يشهد في نظرنا، على غياب الوعي بتطور اللسانيات التطبيقية في العشرين سنة الاخيرة، وكان الأساس في هذا التطور مبدأ التمييز والفصل ما بين اللسانيات التطبيقية (والتي تحولت إلى ديدكتيك اللغات في العالم الفرانكفوني) واللسانيات العامة -النظرية .



خطاطة من وضع عزّ الدين البوشيخي، (2018)، يميز فيها بوضوح بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية وتفرعاتهما.

وقد وُثِّقَ هذا التمييز في العديد من الدراسات نذكر منها على سبيل التمثيل:

1)الدراسات التي نشرت سنة 2007 بمناسبة الذكرى الثلاثين لتأسيس الجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية (AAAL)، في وثيقة تؤكد انفصال اللسانيات التطبيقية عن اللسانيات النظرية واستقلالها. بل ذهبت بعض تلك الدراسات عند

[1]-سامي عياد حنا (2007):"معجم اللسانيات الحديثة "، مطبعة المساحة بالقاهرة، ص. 184

الحديث عن ميلاد اللسانيات التطبيقية، إلى حد القول إن اللسانيات التطبيقية ليست لسانيات أصلا. وهكذا ومع إنشاء هذه الجمعية، فإن اللسانيات التطبيقية ستصبح مجالا مستقلا للبحث ومنفصلا عن اللسانيات النظرية.[1]

2)ولكن ذلك الموقف لم يحل الإشكال كليا، فإذا تأملنا قليلا التعريف أسفله والذي تورده سامية جباري، سندرك مدى التردد واستمرار التأرجح حول موضوع استقلال ل.ت. من عدمه: "اللسانيات التطبيقية مجال تتداخل فيه التخصصات البحثية والتي تتناول موضوع مشكلات اللغة والتواصل والتي يمكن ضبطها وتحليلها وإيجاد الحلول لها (في الممارسة أساسا)، وذلك بالرجوع الى النظريات والمناهج المستمدة من اللسانيات أو بإنشاء وتطوير نماذج وأطر مرجعية نظرية لتلك المشكلات".[2]

و يعتقد جيمس لانطولف James P. Lantolf (2009)[3] في تعليقه على هذا التعريف: "أنه وعلى الرغم من النجاحات التي حققتها اللسانيات التطبيقية، فإن "الطريق نحو أن تصير علما مستقلا مثل بقية العلوم الإنسانية والاجتماعية الأخرى، ما زال طويلا". ما دام التعريف يقرر في شقه الأول بأن اللسانيات التطبيقية تستند إلى نظريات اللسانيات في بحثها عن حلول للمشكلات اللغوية، ويمنحها في نفس الآن في الشق الثاني، القدرة على إنتاج النظريات.

3)كما أن المجلس الوطني للبحث والتابع للأكاديمية الوطنية الأمريكية للعلوم (USNAS) وهو الجهاز الذي يحلل ويقوم كل 10 سنوات، برامج الدراسات العليا

---

[1]-عن موقع الجمعية Website, www.aaal.org (*American Association for Applied Linguistics*)

[2]-عن سامية جباري (2014): "اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات"، جامعة الجزائر 1، ص 93.

[3]-Lantolf, J. P., & Beckett, T. (2009). "Research timeline for sociocultural theory and second language acquisition". Language Teaching, 42, 459-475.

للجامعات الأمريكية، ما زال يرفض إلى اليوم، اعتبار هذا التخصص خارج هيمنة اللسانيات النظرية.[1]

4)وفي العالم الفرنكفوني احتد نفس الجدال، لكن سينتصر في النهاية وعلى ما يبدو، مؤيدو انفصال شعبة اللسانيات التطبيقية وديدكتيك اللغات، عن شعب اللسانيات. مثلما حدث في كلية اللغات بجامعة ستراسبورغ بفرنسا مع شعبة اللسانيات التطبيقية وديدكتيك اللغات (DLADL)، حيث استقلت كشعبة واحدة ومندمجة، بل وأصبحت تقترح دروسا مدخلية في ديدكتيك اللغات بالنسبة للطلبة الذين سيوجهون لممارسة التدريس.

5)أما في العالم العربي فلا تزال المحاولات خجولة للانطلاق بعيدا وعاليا في اللسانيات التطبيقية وتحديد هويتها ومدى تمايزها وانفصالها كعلم مستقل وبيان جدواها في التربية والتعليم، حيث يكاد ينعدم وجود جمعيات متخصصة تكوِّن وتبحث في هذا العلم، لكن توجد مقابل ذلك، جمعيات تهتم باللسانيات عموما، تمارس دورا للتعريف بل.ت. ومن أهمها "جمعية اللغويين والمترجمين المصرية" وأيضا "جمعية اللسانيات بالمغرب" والتي انفتحت بشكل لافت، على مواضيع تطبيقية في تدريس اللغات وخاصة اللغة العربية. كما سيتم منذ سنة 2017 تأسيس جمعية للسانيات التطبيقية بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط برئاسة محمد الراضي، والذي يعمل في نفس الآن، أستاذا لعلم المصطلح بكلية علوم التربية بالرباط.

هذا وستنشأ في بعض الدول العربية، مراكز عليا وشعب جامعية، قليلة نسبيا، تهتم بهذا التخصص (ل.ت.) ومن أهمها مركز الأمير سلمان للغويات التطبيقية بجامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعات في كل من الأردن وفلسطين تقوم بتدريسه لمرحلة البكالوريوس. أما في المغرب فقد أصبحت مؤخرا، اللسانيات التطبيقية

[1]-United States National Academy of Sciences

موضوع الساعة في بعض الجامعات، حيث أحدث على سبيل المثال، ماستر اللسانيات التطبيقية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية(بمدينة مكناس)، كما أحدث في شعبة الدراسات العليا بكلية الآداب ابن مسيك(بالدار البيضاء)، مسلك علم اللغة الاجتماعي ضمن مسار اللسانيات التطبيقية.

كما نشطت التظاهرات والمؤتمرات العلمية على الصعيد العربي حول اللسانيات التطبيقية، نذكر منها المؤتمر العلمي الهام الذي نظمه معهد الدوحة للدراسات العليا في موضوع: "قضايا اللغة العربية واللسانيات التطبيقية"، يومي 4-5 يناير 2017، ومما جاء في ورقته التمهيدية والتي تلخص في نفس الآن ما نحن بصدده من إشكال: "يَلُفّ مجال اللسانيات التطبيقية غموض كبير يُعزى في الغالب إلى أسباب موضوعية تتعلق أساسا بحداثة هذا النشاط واتساع مدى اهتماماته، فضلا عن التباس علاقته باللسانيات النظرية التي تنضوي تحت عنوانها خطابات متعددة الرؤى ومتباينة الأهداف. ومن أجل كل هذا ارتأى قسم اللسانيات والمعجمية العربية تنظيم مؤتمر دولي يصبو إلى توضيح انشغالات هذا المجال بحكم طابعها غير المتجانس، وإلى إبراز أهمية إدراج البعد التطبيقي في تناول قضايا اللغة العربية، في أبعادها العملية ولواقعية، تناولا يستند إلى مُخرجات التفاعل بين تخصصات متعددة إذ تواجه إشكالات اللغة في علاقتها بالفرد وبالمجتمع والثقافة والتقنية والتطور المعرفي". وقد تمحورت أشغال المؤتمر حول سؤال محوري فاصل، يعبر بدقة عن حالة الحيرة التي نعانيها مع ل.ت:

-"أيّ لسانيات تطبيقية تلائم وضع اللغة والثقافة العربيتين؟ وبتعبير آخر ما هي مقومات برنامجنا الخاص في مجال اللسانيات التطبيقية؟ ووفق أي أسس نحدد أولويات هذا البرنامج ؟"[1]

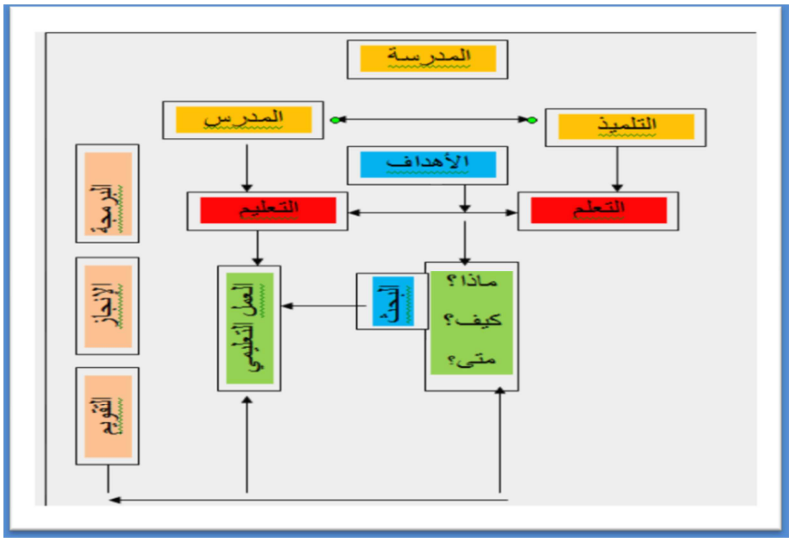
[1] عن موقع "صوت العربية"، في 2017/01/05 .

ثانيا: الديدكتيك وديدكتيك اللغات:

الديدكتيك أو علم التدريس في نظرنا، هو الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي-حركي؛ وتحقيق لديه، المعارف والملكات والقدرات والاتجاهات والقيم. إن علم التدريس، يجعل من تعريف التدريس موضوعا له، فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرس والتلاميذ وتفاعلهم داخل القسم، وعلى مختلف المواقف والوضعيات التي تساعد في حصول التعلم. لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة انشغالاته ويستهدف في جانبه النظري صياغة نماذج ونظريات تطبيقية-معيارية، كما يعني في جانبه التطبيقي السعي للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس والمؤطر والمشرف التربوي وغيرهم، على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم، مما ييسر سبل التغلب عليها ويسهل قيامهم بواجباتهم التربوية التعليمية على أحسن وجه.[1]

كما تنصب الديدكتيك على الوضعيات التعلمية، التي يقوم فيها المتعلم من حيث المبدأ، بدور مركزي، بحيث ينحصر دور الأستاذ في تسهيل عملية تعلّم التلميذ وذلك بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يناسب حاجات التلميذ ومستواه، وتحديد الطرق الملائمة لتعلمه، وتحضير التقنيات والوسائل الضرورية والمساعدة على هذا التعلّم واختيار أدوات التقويم .وتلخص الخطاطة أدناه أهم مكونات وعناصر علم التدريس في علاقتها وتفاعلها وفي تميزها عن بعض العلوم المساعدة:

[1] محمد الدريج (2003): "مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية "، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ص.28 .



خطاطة تركيبية بموضوع الديدكتيك أوعلم التدريس العام ومجالاته

حسب المنظور الذي يميز بينه وبين البيداغوجيا ويعتبره علما مستقلا من علوم التربية

(انظر: محمد الدريج - 2003، ص.34)

لا بأس أن نذيل هذه الخطاطة التي تلخص مجالات الديدكتيك، ببعض الملاحظات والتي يمكن أن ترفع بعض اللبس عن التداخل بينها وبين بعض العلوم المساعدة الأخرى، وهي:

أن التعلم، رغم استئثاره بمكانة داخل الخطاطة، ليس موضوعا لعلم التدريس بل هو موضوع لعلم النفس التربوي ولسيكولوجية التعلم على وجه التحديد. ومع ذلك فإن النظريات التي تفسر ميكانيزمات حدوث التعلم وطبيعته لدى الكائن البشري، تشكل مدخلا بل عنصرا مهما لولوج النموذج التدريسي، إنها بمعنى أوضح، من العناصر الأساسية في تأسيس نظرية علمية حول التدريس ولكنها لا تشكل موضوعا لعلم التدريس.

ونفس الملاحظة تنطبق على المدرسة، فالدراسات التي تهتم بالمدرسة كمجال لحدوث التعلم، لا تندرج ضمن مجالات علم التدريس، بل تنتمي لما يعرف بعلم

اجتماع التربية، لكنها تبقى مع ذلك ضرورية ومفيدة لكل نشاط تعليمي في مستوييه النظري والعملي.

وينبغي أن نميز داخل علم التدريس، بين فرعين مختلفين ومتكاملين في آن واحد، وهما:

- علم التدريس العام (الديدكتيك العامة، المختصرة ب DG).

- علم التدريس الخاص(الديدكتيك الخاصة، المختصرة ب DS).

نقصد بعلم التدريس العام، مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ في مختلف المواد والتخصصات، في حين يهتم علم التدريس الخاص بتخطيط التعليم وبرمجة الوضعيات التعليمية التعلمية في ارتباطها بمادة دراسية معينة أو مهارات وملكات تكوينية ووسائل وأنشطة معينة، مثل: ديدكتيك اللغات، ديدكتيك الرياضيات، ديدكتيك الاجتماعيات، ديدكتيك التربية التشكيلية، ديدكتيك التربية البدنية والرياضية ...

إن عناية الديدكتيك (علم التدريس العام) بالمحتوى التعليمي في مختلف العلوم والتخصصات، هو ما جعلها تتفرع إلى ديدكتيكات، وديدكتيك اللغات (اختصارا د.ل.) ليست سوى فرع من فروعها وليست فرعا من فروع اللسانيات كما سنرى؛ وإن كان علم تدريس اللغات كثيرا ما يستفيد من اللسانيات البنيوية والوظيفية والنحو التوليدي وغيرها.

وقد تكون ديدكتيك اللغات نشأت في بداياتها الأولى، مستندة على اللسانيات التطبيقية وبموازاة معها، لتهتم باكتساب اللغات وبطرائق تدريسه، ثم انفتحت على حقول علمية مرجعية مختلفة، فطورت مجالات البحث فيها، وأصبحت تهتم بمجالات عديدة في العملية التعليمية-التعلمية، لا غنى فيها للسانيين عن الاستعانة بالتربويين وبعلماء التدريس على وجه الخصوص، ومن أهمها:

1)**المتعلم** من حيث الاستراتيجية والوتيرة التي يكتسب بها اللغة، والأخطاء التي يرتكبها، وآليات استيعابها وفهمها وإنتاجها.

2)**المدرس** من حيث تكوينه وملكاته وأسلوبه...

3)**المحيط الاجتماعي** وبالأخص في مجال د.ل، علاقة اللغة بالجماعات وأساليب استعمالها في المجتمع، ووضعها ضمن لغات أخرى.

4)**البيئة المدرسية** والزمن المدرسي.

5) فعل **التدريس والمادة التعليمية** وما يرتبط بهما من مناهج ومقررات وطرائق واستعمال الوسائط والتكنولوجيات وأساليب التقويم؛ وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية والسيكولوجية والسوسيولوجية وغيرها، ومحاولة استثمارها في بناء الوضعيات التعليمية[1].

وبالنسبة لهذا المجال الأخير(فعل التدريس والمادة التعليمية)، نرى أنه من الطبيعي، أن يقتنع ويتأثر المربون المنشغلون بتعليم اللغات، بالنظريات اللسانية وبأهميتها القصوى في ميدان اختصاصهم، الأمر الذي يساعد على ظهور العديد من المناهج في تعليم اللغات وهي مناهج مبنية على نظريات لسانية في جزء دال منها. لكن ذلك الترابط والتكامل، لا ينبغي أن ينأى بنا عن رسم الحدود بينها جميعا وخاصة بين اللسانيات التطبيقية وديدكتيك اللغات وذلك ضدا عن التقاليد التربوية الفرانكفونية، وأن تبرز في نظرنا هذه الأخيرة (د.ل.) وتتميز باعتبارها مجموع الخطابات التي تنتج حول تعليم اللغات وتعلمها، سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثانية.

[1]-محمد الدريج(2011): "عودة إلى تعريف الديدكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل"، مجلة علوم التربية، العدد 47 (مارس 2001) ص 18.

ثالثا: بين اللسانيات التطبيقية وديدكتيك اللغات

لقد لاحظنا مؤخرا، أن من لا يفصل بين اللسانيات التطبيقية والديدكتيك في تزايد، ولنا مثال على ذلك في المناهج الجامعية الموجهة لإعداد المدرسين، فقد لوحظ أن العديد من الوحدات المقررة فيها، مثل الصوتيات والنحو[1] وخاصة وحدة اكتساب لغة ثانية وغيرها، لم تعد تسند للسانيين المنظرين، بل يسند تدريسها إلى متخصصين في ديدكتيك اللغات أو إلى تربويين مهتمين بالمجال اللغوي ولذلك سحبت مثل تلك المواضيع من شعب اللسانيات، خاصة وأن اللسانيين المنظرين كانوا يرفضون النظر إلى اللغة في سياق تربوي، لاعتقادهم أن اللغة وتدريسها أمران مختلفان، الأمر الذي يذكرنا بالفصل النهائي الذي يقوم به اللساني اللامع نعوم تشومسكي Noam Chomsky بين الكفاية compétence والأداء performance.[2]

إن وضع الحدود بين الأهداف الأكاديمية لكل من اللغة وتدريسها، سيمكن على الأرجح، من توزيع سلس للائحة الدروس وبرمجة وحدات المناهج الدراسية. لكن في حالة شعب اللسانيات وديدكتيك اللغات، فإن وضع الحدود ليس بالأمر الهين، ما دامت الوحدتان تهتمان بنفس الموضوع أي باللغة وباكتسابها. اللسانيات تهتم باللغة كموضوع للدراسة العلمية(و اكتساب اللغة هو مكون أساسي في كل برنامج للسانيات) والديدكتيك تهتم بما يرتبط بالتدريس والذي ييسر في نهاية المطاف التعلم بما فيه اكتساب اللغة .

---

[1]-يعاني الدرس النحوي من إشكال حقيقي، فالتلميذ قد يَحفظ من قواعد النحو قدرا لا بأس به، وقد يُتقن إعراب الجمل بشكل ممتا، ولكن رغم ذلك يواجه ضعفا شديدا في التمكُّن من الإنشاء والتعبير العربي السليم نحويا وهنا يظهر لنا الخَلل الأساسي في طُرق تدريس هذا المكون اللغوي الهام وأدوات ذلك. وقد اجتهد اللساني المغربي اللامع أحمد المتوكل في التصدي لمثل هذه المشاكل، بالإسهام في تطوير نظرية النحو الوظيفي وتطبيقاته، كما اجتهد زميله عبد القادر الفاسي الفهري في تطبيق اللسانيات التوليدية للخروج بالدرس اللغوي من الطرائق التقليدية، فقد ما نماذج حية لكيف يمكن التحول من اللسانيات إلى الديداكتيك أو على الأقل بيان أوجه تبادل الأثر والتأثير بينهما بشكل علمي دقيق.

[2]-ميز تشومسكي في دراسته لأهداف النظرية اللغوية The goals of Linguistic theory بين ما يسمى بالكفاءة compétence وما يسمى بالأداء performance، وبسط ذلك في كتابه "جوانب من النظرية النحوية"، حيث اعتبر الكفاءة اللغوية هي "معرفة المتكلم-المستمع بلغته"، وأما الأداء اللغوي فهو "الاستخدام الفعلي للغة في مواقف حقيقية"(عن ابراهيم طلبه سلكها:" الكفاءة والأداء اللغويان عند تشومسكي"، في صحيفة المثقف، بتاريخ 11 mars 2017).

لكن السؤال الآن وأخذا بعين الاعتبار حيثيات ذلك التمييز، هو: كيف سيغدو توزيع الدروس والوحدات (المجالات) في المؤسسات الأكاديمية وشعبها بين هذين التخصصين(ل.ت. ود.ل)؟

نحن نعتقد أن معيار التوزيع يجب أن يكون نتيجة تمييز واضح للسانيات ومجالاتها(بما فيها مجال اكتساب اللغة) من جهة وبين تدريس اللغات(الكتابية والشفاهية) من جهة أخرى. إن هذا المعيار المقترح والذي ينتج بالضرورة عن ذلك التمييز، يرتكز بالأساس على كون تعريف اللسانيات التطبيقية (بالمعنى العام بما فيه اكتساب اللغة الثانية)، لم يعد يشكل مرجعا دالا عن الممارسات التعليمية الراهنة؛ كما أن هذا التمييز سيفيدنا فيما نسميه بالطريق الثالث البديل(انظر العنوان السادس).

لكن التمييز لا يعني سلخ اللسانيات التطبيقية وتجريدها كلية من مجالاتها التربوية، لأنها تهتم بالفعل بالاكتساب وبالتعليم في سياقات مختلفة وخاصة في السياق الذي يكون له تأثير كبير على شريحة واسعة من الأفراد ونقصد به سياق القسم والمدرسة، هذه حقيقة لا أحد يجادل فيها. وقد لاحظنا هذا التوجه في مناهج التعليم والتكوين الأساسي والمستمر للمدرسين وكذا في المؤلفات المنشورة في هذا الميدان والتي تقاسم نفس الرأي، سنورد أمثلة ونماذج منها في النقاط التالية:

1)فمثلا تَمَيَّزَ المؤتمر الذي نظمته الجمعية الأمريكية للسانيات التطبيقية سنة 2009 في دنفير Denver بالولايات المتحدة الأمريكية، بتناول عدد كبير من المداخلات مواضيع حول اكتساب اللغة من مثل قاعة الدرس ومنهجية المدرس وتمرين المتعلمين، وغيرها من المواضيع ذات الطابع التربوي.[1] كما لوحظ نفس الأمر في العديد من المجلات المختصة في تدريس اللغة كلغة ثانية، حيث تعتني مقالاتها ودراساتها عناية خاصة بالإشكالات التربوية .

[1]-بدأت ل.ت. تظهر بهويتها المستقلة منذ أواسط السبعينات من القرن الماضي، وساهمت الجمعية الأمريكية لعلم اللغة التطبيقي (*American Association for Applied Linguistics*) بالكثير فيما ساعد على بناء هذه الهوية وترسيخها.

ولعل قراءة سريعة في مضامين الحقلين معا (ل.ت. ود.ل.) ومجالاتهما، تبين لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما، فكلاهما يحتاجان إلى بعضهما باستمرار، فاللساني التطبيقي يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العلمية، والمربي بالمقابل، يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسانيات الحديث. وهكذا تتحول ديدكتيك اللغات إلى مجال خصب لتطبيق النظريات اللسانية وتجريبها وفي هذه الحالة يمكن أن نتحدث عن اللسانيات التطبيقية/التربوية أو نتوقف بكل بساطة عن الحديث عنها، لتنصهر في الديداكتيك الخاصة باللغات، الأمر الذي قد لا يقبله الجميع.[1]

2) والحقيقة أنه كما أسلفنا، ليس من السهل التمييز بين هذين التخصصين (ل.ت. ود.ل.)، علما أن هناك من يرفض الحديث أصلا عن ل.ت، ففي عام 1972 تحديدا عارض ميشيل دابان رسميا اللسانيات التطبيقية، معلنا عن ضرورة تعويضها بفرع معرفي علمي جديد هو ديدكتيك اللغة الفرنسية.[2] وعندما كانت ل.ت تركز اهتمامها على تعليم اللغات الأجنبية إلى جانب عدد من القضايا، من قبيل لسانيات المصطلح والترجمة واللسانيات القانونية واللسانيات الحاسوبية... فإن هذا الاهتمام الخاص بتعليم اللغات قد يكون على حساب د.ل. وتطاولا على مجالاتها التي تهتم أصلا بالبحث بنوع من الاستقلالية، في قضايا تدريس واكتساب اللغات، سواء لغات المنشأ أو اللغات الأجنبية.

3)الحقيقة أننا لم نجد صعوبة في العثور على من يؤمن بأن ديدكتيك اللغات وفي أبسط تعريف لها، "فرع من فروع علم التدريس وليست فرعا من اللسانيات"، فرع خاص يهتم كما رأينا سالفا، بأهداف وطرق وأساليب تدريس اللغات والعمل على استخلاص بعض القوانين والنماذج الموجهة. الأمر الذي جعل البعض الآخر يذهب

---

[1]-مسعودة خلاف (2013): "دروس في اللسانيات التطبيقية"، قسم اللغة والأدب العربي جامعة جيجل، الجزائر، ص7 (مطبوع مستنسخ كوثيقة عمل موجهة للطلبة والباحثين تحت عدد:N° 03KHM, 2013).

[2]-مسعودة خلاف، المرجع السابق، ص 9.

إلى وضع الديدكتيك في تضاد مع ل.ت. من مثل جورج مونان **Georges Mounin** 4) يذهب مونان في قاموسه للسانيات، إلى أن الديدكتيك: "مصطلح حديث، قد يبدو واضحا جدا أخذه من الألمانية **Didaktik**، وقد وضع بتضاد مع مفهوم اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات للدلالة على مقدار التداخل بين التخصصات(اللسانيات وعلوم النفس وعلوم الاجتماعية والبيداغوجيا) ويسجل في نفس الآن، طموحه نحو مزيد من التنظير والتعميم والتجريد وبالتالي الاستقلال".[1]

إن الديدكتيك حتى تكون مستقلة بنفسها، حسب مونان، لا ينبغي حصرها في الدرس اللساني؛ إذ هي في الاستعمال أقرب إلى مفهوم البيداغوجيا(وإن كنا نتحفظ نحن على مصطلح البيداغوجيا المثير للجدل والمسبب للكثير من الخلط ونفضل استعمال علوم التربية) منها إلى مفهوم ل.ت، لكن وباقترانها باللغات تصبح على تقاطع كبير مع هذه اللسانيات.

وفي كل الأحوال، تختلف مجالات ديدكتيك اللغات عن مثيلاتها في اللسانيات التطبيقية. وانطلاقا من قابلية انفصال كل مجال من تلك المجالات عن غيره إجرائيا، فقد استقلت هذه المجالات المعرفية كما استقلت من قبل ديدكتيك تدريس اللغات عن علم التدريس العام، وأصبحت بدورها اختصاصات معرفية قائمة الذات إلى حد ما، تدرس في المعاهد والمؤسسات العلمية من مثل اللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية واللسانيات الحاسوبية وأمراض الكلام واللسانيات الإثنية.

وتشير الكتب التي تؤرخ للديدكتيك عامة، إلى أن استعمال مصطلح ديدكتيك كعلم مستقل بنفسه، لم يكن وليد البحث اللساني؛ فالديدكتيك مجال حديث ودراسته ليست مقصورة على ديدكتيك اللغات وحسب، بل إنه في مفهومه العام، علم يهتم بالمتعلمين وبالأهداف والكفايات والمواقف والوضعيات التعليمية والوسائل والطرق والاختبارات التي تيسر عليهم التعلم...، وهو ما جعلها تتقاطع مع

[1]-انظر مادة **didactique**: جورج مونان(**2011**): "معجم اللسانيات"، ترجمة وتحقيق: جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت .

علوم التربية الأخرى. وإلى غاية الثمانينات من القرن الماضي كانت تسمية "بيداغوجيا اللغة الفرنسية " ما تزال قائمة، وهي الفترة التي ظهرت فيها تسمية الديدكتيك بديلة عن تسمية بيداغوجيا ومقابلة في الآن نفسه لتسمية ل.ت، إلى حين الانتصار النهائي ل د.ل، على الأقل في المجال التعليمي.[1]

5)تبنى ميشال دابين Michel Dabène، موقفا رسميا قريبا إلى حد ما، من موقف جورج مونان، معاديا فيه لل.ت، لصالح فرع معرفي جديد هو ديدكتيك اللغة الفرنسية (كلغة أجنبية). وفي الوقت نفسه تمت هيكلة مساهمة العلوم المشاركة من مثل علم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا، فتم منح د.ل. طابعا تعليميا مقابل الطابع اللغوي التطبيقي الذي ميز ل.ت. لقد أطلق دابين صرخة مؤداها "وجوب التوقف عن اعتبار تعليم اللغات تطبيقا، لأي مجال مهما كان، إنه تخصص كباقي التخصصات، والذي يجب أن يعرّف بما هو متصف به، وكما في استعاراته من العلوم الأخرى التي هو في حاجة إليها"، ويرى دابين "أن د.ل. يمتلك الأهلية لطرح إشكالاته الخاصة به، وليست اللسانيات هي من يعدُّ له النماذج، التي يتساءل الممارسون عن كيفية تطبيقها."[2] وضمن هذا المنظور يمكن لنا أن نتكلم عن ديدكتيك اللغات بوصفها تخصصا ذا طبيعة مستقلة بالنظر إلى الغايات المنتظرة من تعليم اللغات.

6)نستشهد بمثال آخر، يتمثل في نص يمكن وصفه بالمؤسس صادر عن دونيس جيرار Denis Girard ، في كتابه "اللسانيات التطبيقية وديدكتيك اللغات "، ففي الفصل الأول منه والوارد بعنوان في صيغة سؤال: "لسانيات تطبيقية أم ديدكتيك لغات ؟" والذي يمكن وسمه بالمدخل الإشكالي، أبدى فيه موقفه الصريح من القضية،

---

[1]-سامية جباري، مرجع سابق، 2014، ص 95 .

[2]-Michel Dabène (2013) :"Questions et débats sur l'histoire de la didactique du français1965-2007: Quelque 40 ans de déambulations dans les territoires de la didactique du français ،"dans Recherches en Didactiques ، 2013/1 (n° 15). *Association REDLCT / «Recherches en didactiques» 2013/1 n°, Entretien avec Michel Dabène ، 15 | pages 137 à 14.*

حيث يذهب إلى أن لعلم تدريس اللغات كامل الحق في الوجود مستقلا، ليس بوصفه فنا، بل علما غير متردد في الاقتباس من العلوم الإنسانية الأخرى ومن كل ما يمكنها إضافته.[1]

7)تكفَّل روبر غاليسون **Robert Galisson** بدوره، بمهمة الدفاع عن استقلالية ما أضحى يُعرف بديدكتيك اللغات، في أبحاثه الكثيرة التي نشرها، وكان في دفاعه هذا، يحصر المناداة إلى الاستقلالية في السياق الفرنسي، ففي مستهل مقال له بعنوان: "إشكالية استقلالية ديدكتيك اللغات"، الصادر سنة1989، يصرح في مستهله، "أن ديدكتيك اللغات قد اختنقت بين الحدود المصطنعة المفروضة عليها من اللسانيات وعلم النفس"، ويستطرد في مقدمته هذه التي يبني عليها دعوته "الانفصالية"، بأنه "اكتشف أن التخصصات النظرية التي تمثل السند المرجعي لديدكتيك اللغات قد حدَّت من هامش مناورتها في التطبيق، ما حرمها من الحرية الضرورية التي تمكن من اكتشاف هويتها، نظرا لكون هذه التخصصات تستهدف أغراضا غير تلك التي هي من أهداف الديداكتيك"[2].

8)كتعليق على تلك المواقف "الانفصالية" وتوخيا منا للطرح الموضوعي، نورد رأيا معاكسا يعتنقه محمد خاين، الذي يقول: "على الرغم من الجهود التي بذلها الباحثون الفرنسيون لأجل مأسسة حقل معرفي مستقل يُعنى بتعليم اللغات فقط، إلا أن دعوتهم لم تغادر حدود الحيز الفرنكفوني ومن سار في فلكه، وبقي هذا المجال ميدانا فرعيا من اللسانيات التطبيقية. وقد أثبتت الوقائع أن هذه الدعوة لم تجد لها أنصارا... فالتعليمية (الديدكتيك) بوصفها تخصصا إجرائيا وضروريا، يمتلك مسارا في البحث والتفكير لأغراض عملية بكل تأكيد، إلا أنه يبقى لسانيا صرفا".

---

[1]-محمد خاين (2017): "محاضرات في اللسانيات التطبيقية "، من منشورات المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان، ص 49، وأيضا: Denis Girard. *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Ed Armand Colin-Longman. (Paris.1972. p.20.

[2]-Galisson Robert (1989). "Problématique de l'autonomie en didactique des langues", Contexte français. In: Langue française, n°82, 1989. p.96.

كما تبقى تلك الدعوة، حسب خاين، "محاولة تركيبية توفيقية عملت على الجمع بين اللسانيات التطبيقية وديداكتيك اللغات في المشترك الذي لا خلاف فيه، وأقرت لكل طرف الوضع الذي ينبغي أن يقف عنده. ولكن ما تجدر الإشارة إليه، أنها نشأت في السياق الفرنكفوني السويسري والمتأثر في بعض مكوناته بالمشروع الانفصالي؛ النابع بدوره عن عقلية فرنسية تسعى دوما إلى التميّز وعدم التبعية العلمية للآخر المتفوق، أي للعالم الناطق بالإنجليزية".[1]

رابعا: مجالات اللسانيات التطبيقية في علاقتها باكتساب اللغة

كما سنلاحظ نفس الإشكال المتعلق بطبيعة اللسانيات التطبيقية والتأرجح بين الاتصال والانفصال، لكن هذه المرة في علاقتها بالديدكتيك. إشكال يبرز مجددا عند محاولة حصر مجالاتها، فقد حصرها بعض الباحثين المختصين في القائمة التالية:

1)اكتساب اللغة؛

2)التعدد اللساني والازدواجية اللغوية؛

3)التخطيط اللغوي؛

4)اللسانيات الاجتماعية؛

5)اللسانيات النفسية؛

6)علاج أمراض الكلام؛

7)الترجمة؛

8)المعجم والمعجمية؛

9)علم اللغة التقابلي وتحليل الأخطاء؛

---

[1]-عن محمد خاين (2019): "اللسانيات التطبيقية من ملابسات النشأة إلى تشعّبات التطور"(بتصرف)، مجلة العمدة، كلية الآداب واللغات، جامعة بوضياف، عدد فبراير، ص 30.

10)علم اللغة الحاسوبي(اللسانيات الحاسوبية)؛

11)أنظمة الكتابة(نظم كتابة اللغات) ...[1]

ومما يَلفِت النظر في هذا التصنيف، أن اكتساب اللغة وتعلمها يحتل مركز الصدارة في انشغالات ل.ت. والذي سيطغى في فترات لاحقة، على بقية المجالات الأخرى.

فحسب سمية جلايلي "يعتبر هذا المجال (اكتساب اللغة) من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية إن لم يكن أهمها على الإطلاق، مما حدا بكثير من علماء اللغة إلى استعمال اصطلاح علم اللغة التطبيقي مرادفا لتعليم اللغات(اللغات الأجنبية على وجه الخصوص)، وهذا المجال يعنى بكل ما له صلة بتعليم اللغات من أمور نفسية واجتماعية وتربوية، بما في ذلك الاتجاهات والطرائق المختلفة والوسائل المعينة من إعداد للمدارس والمناهج والمواد التعليمية والإشراف عليها. ويقول كريستال Crystal DM عن علاقة علم اللغة بتعليم اللغات: "صلة علم اللغة بهذا الميدان أوضح من أن ندل عليها، إذ يجب أن يكون من البديهيات أن الإنسان لا يستطيع أن يعلم أي لغة دون أن يعرف أولا شيئا ما عن هذه اللغة".[2]

كما نلاحظ أن الجمعية الفرنسية للسانيات التطبيقية (*AFLA*)[3]، تقترح قائمة من ثمانية عشر مجالا لهذه اللسانيات، وتضع اكتساب اللغة في أعلى القائمة بل تذهب إلى إضافة مجالات لا نعثر عليها في قوائم أخرى، وهي تعليم لغة الأم وتعليم لغة التخصص وتعليم اللغات الأجنبية...، مما نعتبره نحن مواضيع ديدكتيكية بالأساس، ووضعها ضمن مجالات ل.ت. يعني واحدا من أمرين إما اختفاء اللسانيات

---

[1]-سامية جباري، مرجع سابق، 2014، ص 97.

[2]Crystal DM: *Directions in applied linguistic*, Academic Press, 1988, p1-24

عن سمية جلايلي (2017): "اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها"، مجلة الأثر، منشورات المركز الجامعي صالحي أحمد النعامة، الجزائر، العدد 29 ديسمبر 2017)..

[3]-نراجع منشورات الجمعية على موقعها.*Association française de linguistique appliquée* . afla-asso.org/

التطبيقية/التربوية واندماجها في ديداكتيك اللغات(كما حدث في العديد من الجامعات الفرنكفونية) أو العكس، أي الانتهاء من الحديث عن هذه الأخيرة (د.ل.) لنترك المجال للسانيات المطبقة في التعليم لتهتم وتستأثر بالموضوع. وإن كنا نفضل عدم التمسك بأحدهما على حساب الآخر والتريث للبحث بينهما، عن طريق ثالث بديل كما سنرى لاحقا.

خامسا: اللسانيات التطبيقية ومخاطر التشويش الباردیكمي[1]:

لابد أن نحذر مجددا مما نسميه بالتشويش الباردیكمي والذي يعنى بالأساس التأرجح في البحث العلمي بين التخصصات وعدم وضوح وثبات المنطلقات النظرية والمرجعيات المنظورية وأن نحذر من الخلط الذي يمكن أن نقع فيه، بين هذا الحقل المعرفي أي اللسانيات التطبيقية وبين ديداكتيك اللغات وهما وعلى الرغم من كل التحفظات، حقلان متمايزان، الأمر الذي يفرض علينا ضرورة تأكيد الفرق بينهما. وحتى عندما نكون مضطرين للحديث عن التطبيقات اللسانية في ميدان الديدكتيك، يقتضي ذلك بالضرورة تبني منهجية حديثة ورؤية متطورة عن مصطلح ل.ت. وتحديد المبادئ الأساسية لهذا العلم ومجالاته، قبل الحديث عن علاقته بتعليم اللغات.

وعطفا على ما سبق أن قلناه في تعريف اللسانيات التربوية، ولغاية التأكيد على التمييز المبدئي بينها وبين ديدكتيك اللغات، نستأنس هنا بتعريف عبده الراجحي في كتابه "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"، قائلا: "إنه علم مستقل بذاته، له إطاره المعرفي الخاص، ومنهج ينبع من داخله يهدف إلى البحث عن حل لمشكلات لغوية،

[1]-من مظاهر التشويش الباردیكمي كذلك "ضعف النظامية"، ونعني به عدم الأخذ بمنهج محدد وبنظام منسجم، في النظر إلى المادة المدروسة من جمع وترتيب وتفسير وتحليل. بطبيعة الحال للباحث أن يختار المنهج الذي يراه مناسبا لكن شريطة الالتزام به في العمل كله، وتحاشي العشوائية في تفسير المادة، واختيار المصطلحات والأدوات. وارتباطا بذلك يكمن التشويش أيضا في "انعدام التماسك"، والمتمثل في وجود التناقض في المنهجية المتبعة وبين الأجزاء المختلفة للدراسة وكثرة المصطلحات وتعددها للمفهوم الواحد والميل نحو الإبهام. (راجع: كمال بشر، "التفكير اللغوي بين القديم والجديد"، دار غريب، القاهرة. 2005).

إنه استعمال لما توافر عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة الأعمال التي تكون اللغة العنصر الأساسي فيها. إنه ميدان تلتقي فيه مختلف العلوم التي تهتم باللغة الإنسانية من مثل اللسانيات واللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية وعلمي الاجتماع والتربية، إنه واحد من الحقول المعرفية التي تقوم على أبحاث متعددة التخصصات."[1]

وإذا كان علم اللسانيات، علما نظريا يسعى إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره، فإن علم تدريس اللغات (د.ل.) علم معياري تطبيقي، شبيه إلى حد ما باللسانيات التطبيقية، هذا إذا كان من الضروري أن نستمر في الحديث عنها في التربية والتعليم كعلم مستقل، علم يهدف إلى تيسير تعليم اللغات سواء كانت لغة المنشأ أو ما يكتسبه الفرد من لغات أجنبية. والأمثلة كثيرة عن التشويش الباراديكمي والذي قد نسقط فيه (الممارسين والباحثين منا على حد سواء) بسبب التردد بين العديد من المجالات والفروع وعدم وضوح التخصص الذي نشتغل فيه، واستمرارنا في الادعاء بأننا ننتج النماذج ونبدع النظريات، ادعاء يحول بيننا وبين الإبداع الحقيقي والملائم للسياق والمستجيب للأولويات، فنسكن إلى النقل والاستيراد، مما يزيد خلفياتنا النظرية وتوجهاتنا المنهجية اضطرابا وتفككا.

من هذه الأمثلة:

1)ما نعثر عليه في دراسات عبد العزيز قريش الذي يتبنى تعريفا للسانيات التطبيقية والتي يجعل منها كل شيء ولا شيء: "اللسانيات المدرسية التطبيقية المغربية، هي تطبيق المعرفة اللغوية إجرائيا وواقعيا على المشاكل والقضايا والإشكالات والمستجدات اللغوية الحاصلة فعلا في الممارسة الصفية المدرسية طلبا لمقاربتها وحلها ومعالجتها، واستيفاء لأثرها على ناتج التعليم/تعلم فضلا عن ترصيد المعرفة اللغوية المتعلقة بهذه المشاكل وهيكلتها في أطر نظرية للاستفادة منها". ويزداد

[1]-عبده الراجحي (2000): "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 8-20.

الأمر غموضا، عند محاولة قريش التمييز بين اللسانيات المدرسية التطبيقية وهى فى نظره، "مجال متعلق بالمدرسة فقط، بمعنى ما يقع فى المدرسة من مشاكل وقضايا تتعلق بتدريس اللغة، وهو ما يمنح هذه اللسانيات حدودا، مكانيا وزمنيا ووجوديا، معينة"، وبين ما يقع خارج المدرسة (فى الأسرة مثلا) و"هو مجال تعليمى بصفة عامة يمكن أن تختص به (ما يسميه) اللسانيات التعليمية التطبيقية".[1]

2)مثال آخر عن التأرجح وربما التيهان بين أكثر من تخصص واحد، نجده عند سامية جباري والتى تصرح فى معرض وصفها للعلاقة ما بين ل.ت. ود.ل. "بأن ما يثير الانتباه حقيقة هو أنّ الوعى بأهمية البحث فى منهجية تعليمية (ديدكتيك) اللغات قد تطوّر بشكل كبير فى السنوات الأخيرة، حيث انصرفت الأذهان لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين المدارس اللسانية التى ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأداءات الإجرائية فى حقل التعليمية، ممّا جعلها تكتسب الشرعية العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى، فاحتلت مكانتها بجدارة بين العلوم الإنسانية. فالحديث عن التطبيقات اللسانية فى ميدان تعليمية اللغات يقتضى بالضرورة المنهجية الحديث عن مفهوم اللسانيات التطبيقية وتحديد المبادئ الأساسية لهذا العلم ثم علاقتها بتعليم اللغات"[2].

3)مثال ثالث عن التداخل والتشابك ومخاطر التشويش، نعثر عليه في الندوات التي تنظمها بعض كلياتنا وما ينتشر في شعبها اللغوية من مقررات ووحدات. فقد نظم مختبر الأدب واللسانيات والترجمة بكلية الآداب(بنمسيك بالدار البيضاء)، ندوةَ طلبة الدكتوراه في اللسانيات في دورتها الثانية، (ماي 2014)، بمشاركة جامعات

---

[1]-عبد العزيز قريش (2018): "البحث التربوي الميدانى أساس تأصيل اللسانيات المدرسية التطبيقية": (مقالة منشورة في: Actualités 25 juillet 2018).

[2]-سامية جبارى (2014): "اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات"، (طبعة مختصرة) مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود المعمري، المجلد الخامس، العدد 21، السنة 2014، ص.ص 93-108.

مغربية وأجنبية، قدم فيها 32 بحثا. ومما ورد في الورقة التمهيدية للندوة: "... ما يميز هذه الدورة، انفتاحها على بعض الموضوعات الجديدة ومن هذه الموضوعات ما يرتبط باللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات والاتصال اللغوي والدرس اللغوي في الكتاب المدرسي والتداخل اللغوي في المدرسة ومقاربة الترجمة لغويا والسياسات اللغوية؛ ومنها ما يتصل بالخصائص التوزيعية لبعض الظواهر اللغوية وبالسياق والتواصل والبنيات التصورية وسيرورات توليد الألفاظ والنظريات الصرفية الملائمة لبنية الاشتقاق في العربية."[1]

لكن هذا الهاجس الانفتاحي والتوليفي، الذي لازم طبيعة اللسانيات التطبيقية وتطورها، الهاجس الذي يروم الوصول إلى تعريف جامع مانع، وإلى التوليف ما بين المشترك من التخصصات، قصد إحداث حالة توافق، هو هاجس يؤدي في نهاية التحليل، إلى الاعتقاد في أنه وعلى الرّغم من المحاولات التركيبية والتي كثيرا ما لاحظناها حتى عند اللغويين، فإن اللسانيات التطبيقية ستفقد هويتها وتتسع مجالاتها إلى حد التشتت والانحلال. ويؤكد ألان ديفيز Alan Davies هذا الطرح، فبعد استعراضه لعدد كبير من التعريفات لل.ت. وآراء الباحثين عند محاولتهم ضبط إطارها المفاهيمي، يؤكد "أنها ظلت تعاني مشكلة تعريف ومشكلة هوية، فهي تدل على أشياء كثيرة لكثير من الناس، وإن طابعها البين تخصصي أدخلها دائرة التركيب والتوليف ما بين جملة من البحوث(دائرة أقرب إلى الدوامة في نظرنا)، مما نجم عنه أن أضحت خليطا من تخصصات عدة"، ضدا عن أبسط شروط التخصص المطلوبة علميا.

إن النظر في جهود تحديد الأهداف واختيار الكفايات وضبط المحتوى اللغوي الذي يقدم للمتعلم في العادة، من حيث الكم والكيف، وكذا النظر في نوع الطرق والوسائل التي تستعمل لتبليغ ذلك المحتوى وتحقيق بالتالي الأهداف، والنظر كذلك

[1]-مختبر الأدب واللسانيات والترجمة بكلية الآداب (بنمسيك بالدار البيضاء)، ندوة: "طلبة الدكتوراه في اللسانيات"، نشر في أون مغاربية، يوم 21 - 05 – 2014 .

في أسلوب المدرس في التطبيق أي أسلوبه في أداء هذه الطريقة أو تلك، تبعدنا كلها شيئا فشيئا عن اللسانيات؛ ذلك أن هذه المواضيع والمهام هي في نهاية التحليل مواضيع من صميم اهتمامات الديدكتيك وديدكتيك اللغات، الأمر الذي قد يسقطنا في حالة من الشك والغموض، كلما تعدت اللسانيات التطبيقية/التربوية حدودها وتطاولت على انشغالات الديدكتيك مستعملة نفس عدتها (من مصطلحات ونماذج ووسائل وأدوات...)، مما يفقدها هويتها، خاصة على مستوى البحث النظري الأكاديمي.

والحقيقة أن ذلك التأرجح لم يحصل فقط بين ل.ت. ود.ل. بل حصل كذلك بين اللسانيات التطبيقية وعلوم أخرى مثل علم النفس. فبعد ظهور اللسانيات التطبيقية/النفسية، برزت إشكالية المجال والحدود، وبرز من يعتبره مجالا من مجالات علم النفس، في حين لم يجد آخرون أي حرج في تسميته سواء "بعلم اللغة النفسي، أو علم النفس اللساني/اللغوي psycholinguistique والذي يدرس اللغة البشرية الطبيعية بوصفها ظاهرة نفسية ذات صلات بفضاءات أخرى في النفس البشرية. ويرمي هذا العلم حسب شحادة" إلى دراسة العلاقة القائمة بين اللغة والفكر وكيفية اكتساب اللغة، (كيفية فهم الكلمات والجمل وسرعة ذلك وصعوبات الفهم والمعجم الذهني). كما تندرج تحت علم اللغة النفسي مواضيع من مثل، الازدواج اللغوي وثنائية اللغة وعلاقتهما بالذكاء والشخصية، ونظرية الأسلوب والتطرّق لدراسة أمراض اللغة وعيوب الكلام المختلفة المسبّبة للحن صوتيا وصرفيا ونحويا ودلاليا ودراسة اللغة الانفعالية وكيفية تعلّم اللغات الأجنبية.[1]

في حين يؤكد عبد العزيز العصيلي في تقديم كتابه "علم اللغة النفسي"، على أن هذا "الكتاب جديد في محتوياته التي تهم المتخصصين في اكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها، سواء أكانت لغة أماً أم لغة ثانية أم أجنبية. ويتميز الكتاب بتناوله للقضايا

[1]-بتصرف عن حسيب شحادة 2014، "حول علم اللغة النفسي"، في موقع الحوار المتمدن2014/1/26.

اللغوية من منطلق لغوي نفسي "باعتبار أن علم اللغة النفسي فرع من فروع علم اللغة، وليس فرعاً من فروع علم النفس".[1] علما أن علم النفس، وخاصة علم نفس النمو وكما هو معلوم، يدرس بدوره اكتساب اللغة والنمو اللغوي ومعيقاته واضطرابات وأمراض اللغة في اكتسابها ونموها في مختلف مراحل الحياة. كما يهتم علم نفس التعلم بدوره باكتساب اللغة وبمختلف العمليات الإدراكيّة المتعلقة باللغة.

وهنا نلاحظ من جديد، مدى التجاذب بين العلوم حيث يندرج علم اللغة النفسي من منظور علماء اللغة، ضمن تخصصات علم اللغة التطبيقي، في حين يتجه علماء النفس إلى اعتباره فرعا من فروع علم النفس المعرفي **psychologie**[2] **cognitive**. لكل ذلك، فإننا ننبه من جديد ودون كلل، من خطر السقوط فيما نسميه بالتشويش الباردیكمي والذي يعنى بالأساس التأرجح بين العلوم والتخصصات وعدم وضوح وثبات المنطلقات النظرية والمرجعيات النموذجية والمنظورية، لدى العديد من الباحثين وفي كل المجالات، وما يسميه محمد المدلاوي المنبهي "بانقطاع السند والقطيعة الاصطلاحية والمفاهيمية".[3] فضلا عما يمكن أن يُسقِط الباحثين والممارسين في ما يسميه مصطفى إستيتو "بالمنزلقات الديدكتيكية"، ويقصد بها المخاطر التي تزج بمفاهيم المعرفة العلمية في دوامة التشويه والخروج بها عن جوهرها ومقاصدها، خاصة عندما نسعى لتحويلها إلى معارف ميسَّرة ونقلها وتلقينها للمتعلمين في المدارس.[4]

تشويش يستفيد منه المدعون، وهم كثر، لترويج خطابات تحسب على اللسانيات أو على الديدكتيك بحكم عناوينها، على الرغم من كونها ليست من هذا ولا ذاك، "إنها محض لغو لا مضمون له". إن اللسانيات والديدكتيك باعتبارهما من العلوم

---

[1]-عبد العزيز العصيلي (2006)، في تقديم كتابه: "علم اللغة النفسي"، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- الرياض.

[2]-أسماء حزام (2013): "بحث حول علم النفس اللغوى" جامعة الامير سطام بن عبد العزيز، ص 18

[3]-محمد المدلاوى المنبهى (1986): "اللسانيات العربية المعاصرة ما بين البحث العلمي وتهافت التهافت". دراسات أدبية ولسانية؛ فاس- المغرب، ع 3، 1986، ص 57-110.

[4]-مصطفى إستيتو (2012): "ديداكتيك اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية بين التصوُّر والممارسة، مقاربة توليدية"، بحث لنيل شهادة الدكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، ص 26 ــ 29.

الإنسانية، غير محصنتين ضد ما يسميه المدلاوي "بالشعوذة الأكاديمية"، الأمر الذي يجعل الكثير من الكتابات التي تحسب عليهما، سببا في نفور الناس منهما.

سادسا: الطريق الثالث أو من أجل تأسيس نموذج بديل [النموذج التفاعلي]

لن نعمل هنا على عرض مفصل لهذا النموذج البديل الذي نقترحه كحل للإشكال، خاصة وأننا ما زلنا في الخطوات الأولى لإعداده وتجريبه، في إطار مجموعة بحث متعددة التخصصات كما أسلفنا. لكننا سنعمل الآن، على استعراض بعض الحيثيات والأفكار الموجهة التي قد تمهد وتبرر الدعوة لهذا النموذج.

لقد كان من الطبيعي إزاء ما لاحظناه من تضارب في الآراء والمواقف، أن تطرح من طرف الباحثين وعموم المربين، الكثير من التساؤلات الحائرة حول العلاقة الشائكة بين ل.ت.و د.ل.، من مثل: "لماذا لا نتحدث فقط عن ديدكتيك اللغات، بدلا من الحديث عن اللسانيات التطبيقية ؟". معتقدين أنهم بذلك سيزيلون الكثير من الغموض واللبس ويمنحون لتخصص د. ل. المكانة التي تستحقها وهم يطبقون في ذلك المقولة "كم من مشكلة حللناها بتركها". ونتساءل نحن بدورنا، ألا يكون بإمكاننا إيجاد طريق ثالث مغاير أو نموذج بديل؟ دون السقوط في التشويش والخلط الذي رددناه في مجمله لغياب الوضوح البراديكمي.

نموذج قد يستدعي الجمعَ على مستوى الممارسة، بين النظريات اللسانية والتطبيقية منها على وجه الخصوص وديدكتيك اللغات، لكن دون التضحية بأحدهما على حساب الآخر عندما يتعلق الأمر بالبحث وبأسسه النظرية ومنظوراته. وفي هذه الحالة، ستكمن الإضافات التي ستقدمها اللسانيات إلى الديدكتيك، في تعزيز جانب الممارسة الميدانية بتشخيص صعوبات المتعلمين اللغوية والتواصلية (بمختلف أنواعها ودرجات خطورتها) ورصد أخطائهم اللغوية وتيسير سبل إيجاد الحلول لها وللمشكلات التي تعوق اكتسابهم للغة. إضافات

ستغدو من المجالات الأساسية للسانيات التطبيقية-التربوية، فتساهم بالتالي في مد ديدكتيك اللغات بما يساعدها على تطوير مناهج وطرق تدريس اللغات (الأولى أو الثانية) في مختلف الأسلاك التعليمية دونما الحاجة للتضحية بأي منهما.

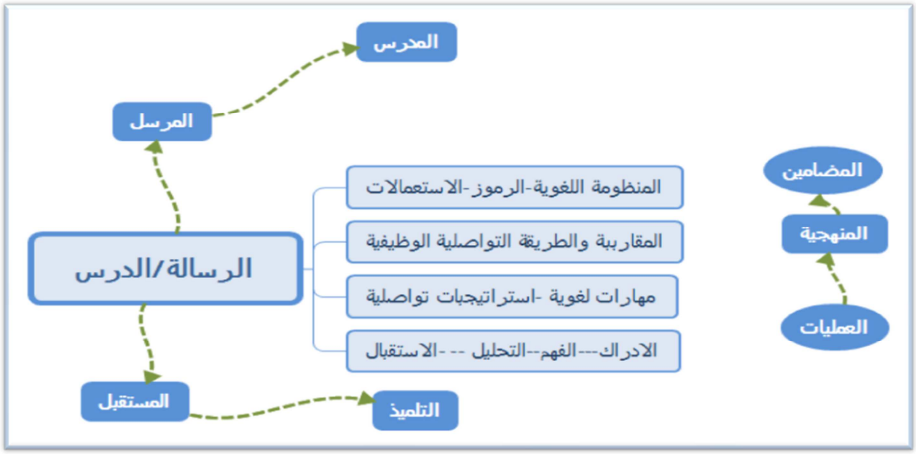
وضمن هذا السياق، يذهب أشرف سليم إلى ما يمكن أن يعزز رأينا، عندما يقول: "أدى الانفتاح على اللسانيات، خاصة اللسانيات التربوية، إلى ظهور فرع آخر من هذا العلم وهو اللسانيات التطبيقية الذي كان أكثر الطرائق إجرائية في تعليم اللغات، مما حذا بكثير من علمائنا اللغويين في الوطن العربي إلى تبني هذا العلم في المعاهد والجامعات العربية، منذ أواسط القرن الماضي، ذلك لأن هذا العلم لا يقدم خدمة للناطقين بلغة ما وإنما يقدم أيضا خدمة لغير الناطقين بلغة التعلم الراغبين في تعلمها ويقوم هذا العلم بالتحديد، على إيجاد حلول للمشكلات التي تعوق تعلم اللغة والبحث عن تفسيرات موضوعية لها وتيسير تعليم اللغة للناطقين بها أو بغيرها"[1].

ويتضمن رأينا الهادف إلى شق طريق ثالث ما بين الاتصال والانفصال (بين ل.ت.ود.ل.)، رسما واضحا لما ينبغي أن تتوقف عنده اللسانيات من حدود كلما باشرت موضوع تعليم اللغة واكتسابها، مما قد يساعد في تأسيس النموذج البديل المنشود.

لا أحد يشك أبدا، في الخدمات الجليلة التي تقدمها اللسانيات في مجال تعليم اللغات بشكل عام، والمتمثلة بالأساس في إقدار المتعلم على ما يسميه الباحثون بالتواصل اللغوي والذي لا يتأتى إلا بتمكين المتعلم من قدر من الاستقلالية في التعلم، ثم بالإلحاح على تقديم شواهد لغوية قريبة من واقعه، على خلاف ما يحصل في أغلب حجرات الدرس، حيث تقدم مواد اللغة كالنحو مثلا، بطرق وأمثلة لا تناسب أذهان التلاميذ وبعيدة عن واقعهم ولا تتلاءم مع ميولا تهم وأنماطهم في التفكير.

[1]-أشرف سليم (2014): "استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية" مقالة نشرت في جريدة العلم، عدد يوم 19-01 – 2014.

وهكذا حظي مجال تعليم اللغة وتعلمها باهتمام اللسانيين التطبيقيين أكثر من غيره، وكما لاحظ معدو الورقة التمهيدية للندوة الدولية الأولى للسانيات التطبيقية العربية، "فإن ذلك الاهتمام لا يقتصر على العربية، بل يصدق على أغلب اللغات المتعلمة". ويرجعون السبب في ذلك إلى "أن متعلمي اللغة العربية يشتكون من ضعف في المهارات الأربع (السمع، المحادثة، القراءة، الكتابة) ولو بعد سنوات من الدرس والتحصيل. إن هذا الأمر يستدعي مساءلة المناهج الدراسية والمقررات على ضوء نتائج التحليل اللساني للغة العربية، والبحث فيما إذا كانت موافقة لما هو متعارف عليه بين أهل الاختصاص. ولأجل ذلك، فإن الباحثين مدعوون إلى تقديم مناهج جديدة لتدريس مختلف المستويات اللسانية للغة العربية، من معجم وصرف وتركيب ودلالة وأصواتيات ... وما إلى ذلك".[1]



خطاطة أولية بجانب من النموذج اللساني-التدريسي

تبين عناصر من التفاعل الممكن بين اللسانيات التطبيقية وديداكتيك اللغات باعتماد المقاربة التواصلية،

نقدمها كمثال فقط، على ما نحن بصدده في مشروع "النموذج البديل".

[1]-بتصرف عن الورقة التمهيدية للندوة الدولية الأولى "للسانيات التطبيقية العربية: الإشكالية، الأهداف، المحاور والضوابط"، جامعة محمد الخامس بالرباط-معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب، 27 أكتوبر2017).

وفي هذا السياق قدم اللسانيون المغاربة نماذج مائزة، تأكد ضرورة الانخراط في دعوتنا للبحث فيما نسميه بالطريق الثالث والهادف إلى فك الارتباط بين العلمين (ل.ت.و د.ل.) وإحداث في نفس الآن، قدر من التفاعل المتوازن بينهما. مما يؤكد أهمية الاستفادة من أبحاث اللسانيات المغربية الحديثة كاللسانيات الوظيفية مع أحمد المتوكل واللسانيات التوليدية الحديثة مع عبد القادر الفاسي الفهري، بهدف الخروج بمكون الدرس اللغوي من الطرائق التقليدية التي تتوخى الشحن، دون ربط التلميذ بالسياق التداولي الذي يمكن أن يستثمر فيه قاعدة نحوية اكتسبها وتبين في نفس الآن الطبيعة الجمالية للنحو العربي.[1]

لكن لابد من التذكير مجددا، بضرورة الانتباه لمسألتين هامتين:

-**أولاهما**، عدم الهرولة والافتتان بكل ما هو مستورد من نظريات، فقد انتبه موسى الشامي مبكرا لأهمية توظيف بعض النظريات اللسانية في تدريس اللغات واللغات الأجنبية على وجه الخصوص، لكنه يحذر في نفس الآن من التهافت بقوله "إن الوضعية اللغوية بالمغرب تحتم علينا أن نحتاط كثيرا من التطبيق العشوائي لما تأتينا به كتب اللسانيات التطبيقية من الغرب بخصوص تدريس اللغات الأجنبية ... وأعتقد أن طريقة كالطريقة التواصلية التي جاءت بها اللسانيات التطبيقية حديثا والتي تتسرب إلى أقسامنا دون تفكير مستقبلي في خلفياتها "الإيديولوجية" لن تسهل علينا عملية إثبات هويتنا الوطنية".[2]

-**وثانيهما**، الحذر من التخبط الأكاديمي، فرغم التداخل بين هذين التخصصين (ل.ت. ود.ل.) والتكامل بينهما وتبادل التأثير والتأثر، لابد من احترام الحدود

---

[1]-انظر كتاب أحمد المتوكل (2006): "المنحى الوظيفي في الفكر اللغوى العربى: الأصول والامتداد"، دار الأمان الرباط، وكذلك كتابه (2013): "آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي"، جداول للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

[2]-موسى الشامي (1987): "اللسانيات التطبيقية إلى أين؟"، نص محاضرة ألقيت ضمن الأنشطة الثقافية لكلية علوم التربية بالرباط. ونشرت في "العلم الثقافي" عدد31 أكتوبر1987.

النظرية والمنهجية التي يفرضها كل تخصص والمجالات التي يختص بها وإلا سنسقط في دوامة من الغموض والالتباس.

خاتمة

يعتبر مصطلح اللسانيات التطبيقية، كما أوضحنا، مصطلحا/تخصصا إشكاليا، حيث يصعب تعريفه، وتضاربت حوله الآراء والمواقف، من حيث نشأته وتطوره ومن حيث مضمونه والمجالات التي يشملها في البحث والممارسة. فقد عرف توجهات متعددة ومتناقضة في الكثير من الأحيان، حيث وجدنا من يرفض الاعتقاد السائد بأن علم اللغة التطبيقي مرتبط بعلم اللغة النظري أو هو تطبيق لنظرياته. وفي المقابل وجدنا من يعرف ل.ت. بأنها تطبيق لما جاءت به اللسانيات النظرية من مقترحات لحل مشاكل عملية متصلة باللغة.وهناك من يختزل هذا العلم في علم آخر ربما ولد من رحمه أو على أقل تقدير نشأ في أحضانه وهو ديداكتيك اللغات، فيدعو إلى الكف عن الحديث عنه كعلم مستقل. كما أثيرت العديد من الإشكالات حول ل.ت. بما فيها اللسانيات التربوية التي صعب نظرا لكثرتها، تفصيل الحديث عنها في هذه الدراسة.

كما لم يسلم مصطلح/تخصص ديدكتيك (ما نسميه بعلم التدريس) بدوره، من الكثير من الجدل والتجاذب، سواء في تعريفه وضبط مجالاته وفروعه (بما فيها ديدكتيك اللغات)، أو في علاقاته وتفاعلاته مع العلوم الأخرى المرتبطة بموضوع التدريس. كما سيعرف الكثير من "المضايقات"، ليس فقط من بعض من يتحمس للسانيات التطبيقية/التربوية كما رأينا، بل ومن غيرهم من الباحثين الذين لم يتمكنوا من التخلص من العديد من المفاهيم الفرنكفونية الغامضة وفي مقدمتها مفهوم "البيداغوجيا".

يتعين إذن علينا كتربويين (باحثين وممارسين) أن نلم بكل هذه الإشكالات والتطورات وما واكبها من بحث وجدال، قبل أن نتحدث بنوع من التسرع عن

العلاقة بين تلك التخصصات المرتبطة سواء باللسانيات أو بعلم التدريس وقبل الحديث الإنشائي عن تبادل التأثير والتأثر بينها. ويجب على القائمين بالشؤون التربوية والمخططين منهم للمناهج على وجه التحديد، عند قيامهم بإعداد المقررات الدراسية التي تهتم بتعليم اللغة العربية وغيرها من اللغات، الانفتاح على الباحثين في اللسانيات بقدر انفتاحهم على الباحثين في الديدكتيك، مع الحرص على تجنب الخلط والحذر من جميع أسباب التشويش.

نحن ندعو إلى ضرورة الانفتاح، الانفتاح على اللسانيات عموما واللسانيين في بلادنا على وجه الخصوص، والتي تعد من خيرة البلدان التي أنجبت علماء لغويين كبار، أمثال إدريس السغروشني وأحمد العلوي وأحمد المتوكل وعبد القادر الفاسي الفهري وأحمد بوكوس ومبارك حنون ومحمد الحناش وعبد العلي الودغيري... وغيرهم كثير، برعوا في هذا العلم بمختلف مشاربه وتفرعاته ومجالاته ولغاته وتطبيقاته التربوية، ينهل من أعمالهم الكثير من الجامعات المغربية والعربية، كما ينهل من أفكارهم ونظرياتهم العديد من المربين ومن الأساتذة الباحثين في علوم التربية والتدريس وفي علم تدريس اللغات على وجه الخصوص.

لكن لابد أن نحذر مجددا، مما قد يحدثه التهافت على الانفتاح والنقل، سواء من قبل علماء اللغة أو علماء التدريس، دون ضوابط ودون مراعاة لأبسط شروط البحث العلمي ومقتضيات السياق، وربما بدعوى تداخل ألاختصاصات وتكامل العلوم، من خطر السقوط فيما نسميه بالتشويش الباردیكمي، والذي يعنى بالأساس التأرجح بين التخصصات وعدم وضوح وثبات المنطلقات النظرية والمرجعيات لدى العديد من الباحثين وفي كل الميادين .

إننا نلاحظ نوعا من عدم الاستقرار العلمي ونوعا من القطيعة بين الباحثين، وقد لا نغالي إن قلنا بأن القطيعة قد يعاني منها الباحث الواحد نفسه والذي يتيه بين العديد من الاختصاصات ويغازل الكثير من النماذج والمنظورات وقد يفتقر إلى الوعي

بأهمية الباردیكم الناظم للمفاهيم والتصورات وما يترتب عنها من حدود فاصلة وعلائق بين مجالات البحث في اللغة والمجتمع والإنسان، مما يزيد في تعميق إشكالية الخلفية النظرية للبحوث والأسس العلمية للمناهج وللممارسات التربوية .

المراجع:

-الأشهب خالد والراضي محمد: (2006)"اللسانيات ووضع الدرس اللغوي بالمدرسة المغربية: مقاربة أولية"، أبحاث لسانية، المجلد 11، العدد 1/2 ديسمبر، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.

-آيت أوشان علي (2014): "اللسانيات والتربية: المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم "، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، ط1.

-إستيتو مصطفى (2012): "ديداكتيك اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية بين التصوُّر والممارسة، مقاربة توليدية"، بحث لنيل شهادة الدكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.

-البوشيخي عزّ الدين (2018): "خرائط المعرفة اللسانية وزوايا النظر"، عرض في سيمنار أسبوعي ينظمه المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات في الدوحة، (28 فبراير 2018).

-بشر كمال (2005): "التفكير اللغوي بين القديم والجديد"، دار غريب، القاهرة.

-تشومسكى نعوم: "جوانب من النظرية النحوية"، عن ابراهيم طلبه سلكها: "الكفاءة والأداء اللغويان عند تشومسكى"، في صحيفة المثقف، بتاريخ 11مارس2017.

-ترادجل بيتر(2017): "السوسيولسانيات"، مدخل إلى دراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع"، ترجمة محمد كرم الدكالي، منشورات إفريقيا الشرق، الدار البيضاء.

-جباري سامية (2014): "اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات"، جامعة الجزائر1.

-جباري سامية (2014): "اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات"، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود المعمري، المجلد الخامس، العدد 21.
-جلايلي سمية (2017): "اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها"، مجلة الأثر، منشورات المركز الجامعي صالحي أحمد النعامة، الجزائر، العدد 29، ديسمبر 2017.
-خلاف مسعودة (2013): "دروس في اللسانيات التطبيقية"، قسم اللغة والأدب العربي جامعة جيجل، الجزائر.
-خاين محمد (2017): "محاضرات في اللسانيات التطبيقية "، من منشورات المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان.
-خاين محمد (2019): "اللسانيات التطبيقية من ملابسات النشأة إلى تشعّبات التطور"، مجلة العمدة، كلية الآداب واللغات، جامعة بوضياف، عدد فبراير 2019.
-الدريج محمد (1984): "ما هي الديدكتيك؟"، مجلة "التدريس"، ع 7، التي تصدرها كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس بالرباط.
-الدريج محمد (2003): "مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية"، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.
-الدريج محمد (2011): "عودة إلى تعريف الديدكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل"، مجلة علوم التربية، العدد 47.
-سليم أشرف (2014): "استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية"، مقالة نشرت في جريدة العلم، عدد 19-01- 2014.
-شحادة حسيب (2014)، "حول علم اللغة النفسي"، في موقع الحوار المتمدن- 2014 /1/ 26.
-الشامي موسى (1987): "اللسانيات التطبيقية إلى أين؟"، نص محاضرة ألقيت ضمن الأنشطة الثقافية لكلية علوم التربية بالرباط، ونشرت في "العلم الثقافي"، عدد31 أكتوبر1987.

-الراجحي عبده (2000): "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
-طلبه سلكها ابراهيم: "الكفاءة والأداء اللغويان عند تشومسكى"، في صحيفة المثقف، 11 مارس2017.
-طلبي رشيد (2019): "اللسانيات التربوية وتدريسية اللغة العربية"، مداخلة في ندوة تآلفت حول أعمال علي آيت أوشان، نظمتها المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بفاس، (غيرمنشورة ورقيا).
-العصيلي عبد العزيز (2006)، في تقديم كتابه: "علم اللغة النفسي"، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- الرياض.
-عياد حنا سامي (2007): "معجم اللسانيات الحديثة"، مطبعة المساحة بالقاهرة.
-الفاسي الفهري عبد القادر (1985): "اللسانيات واللغة العربية"، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
-الفاسي الفهري عبد القادر (2010): "ذرات اللغة العربية وهندستها، دراسة استكشافية أدنوية"، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت.
-القاسمي علي (2008): "علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية"، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.
-قريش عبد العزيز (2018): "البحث التربوي الميداني أساس تأصيل اللسانيات المدرسية التطبيقية" مقالة نشرت فيActualités، عدد 25 يوليوز2018).
-المتوكل أحمد (2006): "المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي: الأصول والامتداد"، دار الأمان الرباط .
-المتوكل أحمد (2013): "آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي"، جداول للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
-مختبر الأدب واللسانيات والترجمة بكلية الآداب (بنمسيك بالدار البيضاء)، ندوة: "طلبة الدكتوراه في اللسانيات"، نشر في أون مغاربية، يوم 21- 05- 2014.

-المدلاوي المنبهي محمد (1986): "اللسانيات العربية المعاصرة ما بين البحث العلمي وتهافت التهافت"، دراسات أدبية ولسانية؛ فاس- المغرب، ع 3، 1986.
-مونان جورج (2011): "معجم اللسانيات"، ترجمة وتحقيق: جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت.
-معهد الدراسات والأبحاث للتعريب (2017): الندوة الدولية الأولى حول "اللسانيات التطبيقية العربية: الإشكالية، الأهداف، المحاور والضوابط"، جامعة محمد الخامس بالرباط، المغرب، 27 أكتوبر2017. (بتصرف عن الورقة التمهيدية للندوة).
-النهيبي ماجدولين (2016): من المعرفة اللسانية إلى تدريس اللغة: ديداكتيك النطق وتأليف الأصوات العربية، مجلة التدريس، منشورات كلية علوم التربية، الرباط.
-وطفة علي أسعد (2019): "من صدمة المستقبل إلى الموجة الثالثة: التربية في المجتمع ما بعد الصناعي في منظور آلفين توفلر"، منشورات مؤسسة مؤمنون بدون حدود، يونيو 2019.

-American Association for Applied Linguistics(Website, www.aaal.org)..

-Association française de linguistique appliquée. (afla-asso.org/) .

-Blanchet Philippe *":La sociolinguistique est-elle une "inter- discipline"?* Travaux neuchâtelois de linguistique, 2011.

-Crystal DM (1988): *" Directions in applied linguistic"*, Academic Press.

-Denis Girard. (1972):"*Linguistique appliquée et didactique des langues"*. Ed Armand Colin-Longman. Paris.

-Galisson Robert (1989: "*Problématique de l'autonomie en didactique des langues*". Contexte français. In: Langue française, n°82.

-Labov, W. (1976): *Sociolinguistique*. Paris (Minuit).

-Lantolf, J. P., & Beckett, T. (2009). "Research timeline for sociocultural theory and second language acquisition" . Language Teaching.

-Michel Dabène (2013): "Questions et débats sur l'histoire de la didactique du français 1965-2007: Quelque 40 ans de déambulations dans les territoires de la didactique du français", dans Recherches en Didactiques, 2013/1 (n° 15). "Entretien avec Michel Dabène", Association REDLCT | «Recherches en didactiques» 2013/1 n° 15148 .

الاستراتيجيات المطامعرفية ومهارات بناء الكلمة في اللغة العربية
ـ اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول نموذجا ـ
ـ دراسة ميدانية ـ

☜ د. الهَاشِمِي صابر

تقديم

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الاستراتيجيات المطامعرفية في بناء الكلمة في اللغة العربية انطلاقا من عملية الاشتقاق (اسم الفاعل واسم المفعول)، بغية تحسين المستوى الدراسي لدى تلاميذ المستوى السادس الابتدائي. وتتناول هذه الدراسة موضوعاً حيوياً يشغل بال المهتمين بالعملية التعليمية، ولاسيما في مجال تدريس اللغة العربية، حيث تسلط الدراسة الضوء على أهمية الاستراتيجيات المطامعرفية ومدى الاستفادة منها لرتق الفجوة الناتجة عن الممارسات التقليدية في تدريس مادة اللغة العربية (درس المشتقات). لذلك، وانسجاما والهدف المقصود الذي رسمناه لهذا العمل، والمتمثل في إبراز الأثر الفعلي للاستراتيجيات المطامعرفية في بناء الكلمة في اللغة العربية عند الطفل، واستنادا إلى الدور المحوري الذي تلعبه هذه الاستراتيجيات في العملية التعليمية، وبما أن الكفاية النهائية لوحدة اللغة العربية لا تتحقق إلا بجعل المتعلم قادرا على استضمار البنيات الصرفية، وتَمَكنِه من البناء السليم للكلمة، تصبح الممارسة التعليمية بكل تأكيد واضحة وموجهة لخدمة هذا الهدف. الشيء الذي يستلزم منا استحضار عدد من الفرضيات لتحقيق أهداف الدراسة محاولين الإجابة عن السؤالين التاليين:

-ما أهمية الاستراتيجيات المطامعرفية في بناء الكلمة لدى المتعلمين؟

-هل هناك فروق دالة في مدى فاعلية الاستراتيجيات المطامعرفية في تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية لمهارات بناء الكلمة؟

في ضوء الإجابة على هذين التساؤلين الرئيسين سنسعى إلى اختبار صحة مجموعة من الفرضيات.

1- الدراسة الميدانية

1-1 فرضيات البحث

1-1-2 الفرضيات الصفرية

-لا توجد فروق دالة بين المتوسط العام لإجابات المتعلمين في المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة التقليدية، وتلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق الطريقة المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية، في مادة الاشتقاق تبعاً لنتائج الاختبار التحصيلي.

–لا توجد فروق دالة في المتوسط العام لإجابات المتعلمين في المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق الطريقة المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية، وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة التقليديةفي استضمار البنيات الاشتقاقية الكفيلة بتحقيق بناء الكلمة.

1-1-3 الفرضيات البديلة

–توجد فروق دالة في عمليات بناء الكلمة ومعدل إجابات المتعلمين في المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة التقليدية، وتلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق الطريقة المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية، في مادة الاشتقاق تعزى إلى طريقة التدريس.

–توجد فروق دالة في المتوسط العام لإجابات المتعلمين في استضمار البنيات الاشتقاقية الكفيلة بتحقيق بناء الكلمة بين تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا

وفق الطريقة المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية، وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة التقليدية.

1-2 المشاركون في الدراسة

أما عن عينة الدراسة، فقد تكونت منستين (60) طفلا متمدرسين بالتعليم الابتدائي(السنة السادسة)وكلهم ينتمون إلى أوساط اجتماعية متقاربة من حيث المستويين: الاقتصادي والسوسيو ثقافي، ويقطنون بمدينة "أرفود" إقليم الرشيدية، ويتوزعون على الشكل التالي: (أنظر الجدول رقم.1)

جدول رقم (1) خصائص توزيع عينة البحث

مدرسة لالة مريم الابتدائية -أرفود-	السادسة ابتدائي (أ) المجموعة الضابطة	السادسة ابتدائي (ب) المجموعة التجريبية
الإناث	14	15
الذكور	16	15
السن	ما بين 11 و13 سنة	ما بين 11 و13 سنة
متوسط السن	11.6	11.45
مجموع التلاميذ	30 تلميذ وتلميذة	30 تلميذ وتلميذة

1-3- أدوات البحث الميداني

1-3-1 أدوات البحث الميداني وأهدافه

-الاستراتيجيات المطامعرفية وبناء الكلمة في اللغة العربية

معلوم أن اللغة العربية من المواد المقررة في جميع المراحل الدراسية الأساسية، والثانوية والجامعية وهذا نابع من منطلق إيمان وزارة التربية الوطنية بأهمية اللغة

العربية وتعلمها باعتبارها اللغة الرسمية الأولى للبلاد. والاشتقاق - كما هو معروف في الأوساط التعليمية- من بين ما يستقيم بها للسان، ويحفظ به القلم من الخطإ والزلل. وجل المهتمين بالميدان التعليمي على اختلاف مستوياتهم ومسؤولياتهم يدركون تماماً مشكلة الضعف الملحوظ في تعلم مهارات بناء الكلمات في اللغة العربية من الجنسين، في جميع المراحل الدراسية بلا استثناء، حيث كان وراء هذا الضعف العديد من الأسباب المنطقية التي يمكن إجمالها في النقط التالية:

-ضعف المتعلمين في اكتساب مهارات اللغة العربية بشكل عام.

-صعوبات تتعلق بمادة قواعد اللغة العربية بشكل خاص.

-وصعوبات تتعلق بالمعلم وأساليب تدريسه، والطرق التي يستخدمها في تنفيذ المواقف التعليمية المختلفة.

-صعوبة ترتبط بطبيعة تقديم المحتوى التعليمي في الكتب المدرسية، والمقاربة البيداغوجية المعتمدة في نقل هذا المحتوى للتلاميذ.

ولعل السؤال الأهم في هذا الصدد هو: ما سر التركيز على الاستراتيجيات المطامعرفية بالذات؟

وهنا يمكن التوقف عند ما ذكره اليماني(2009، ص:4)، وهو أن من أبرز سمات الاستراتيجيات المطامعرفية كونها طرق علاجية مهمة في التدريب على التفكير، والإبداع والمراقبة الواعية. وفي ضوء هذا نجد أن هذه الاستراتيجيات مناسبة في عملية التدريس في المراحل الدراسية المختلفة، ولمختلف المواد الدراسية بشكل عام. ومما يؤكد هذا، ما أشار إليه أبوجادو، ونوفل(2007، ص:178) بأن الاستراتيجيات المطامعرفية من أكثر الاستراتيجيات قوة في تنمية التفكير الإبداعي، كما أنها تهدف إلى كسر التفكير الاعتيادي للفرد، وأنها قائمة على إنتاج العديد من الأفكار المتنوعة .وبناء على ذلك نرى أن فروع مادة اللغة العربية عامة، والاشتقاق خاصة، من أهدافها تنمية التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي على وجه الخصوص؛ لأنها تركز

على مهارات التفكير، والتحليل والتقويم، وتحليل المشكلات وهذه جميعها- كما هو معروف- تعد من مهارات التفكير العليا في العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي يمكن أن تلتقي هذه الأمور مع مواصفات الاستراتيجيات المطامعرفية في العمل على الارتقاء بالمستوى التحصيلي في مهارات بناء الكلمة في اللغة العربية لدى المتعلمين.

-قواعد استخدام الاستراتيجيات المطامعرفية في بناء الكلمة في اللغة العربية

يجمع العديد من الباحثين، والمربين، والتربويين من خلال دراساتهم وأبحاثهم وخبراتهم المهنية على أن الاستراتيجيات المطامعرفية لن يكتب لها النجاح في العملية التعليمية التعلمية إلا إذا بنيت على أسس وقواعد أساسية يجب أن تستخدم على أساسها من أجل التوصل إلى توليد الأفكار وتعزيز التغذية الراجعة لدى المتعلمين، وقد أشار خضر(2006، ص:62) إلى أنه لابد للاستراتيجيات المطامعرفية كي تحقق أهدافها من الالتزام بمبدأين رئيسين؛ يتمثلان في وجوب تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية المراقبة الواعية، وأيضاً التركيز من أجل زيادة وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار للوصول إلى المقصود. وأضاف أوزبورن(1990) Osborn إلى هذين المبدأين قواعد أخرى رئيسة ومهمة أثناء استخدام الاستراتيجيات المطامعرفية، تتمثل في إعطاء المتعلم حرية التفكير، وكذلك العمل على إثارة الحماسة لدى المتعلمين لتعميق الأفكار وتطويرها.

إن المتأمل في مجموعة هذه القواعد الأساسية التي يجب أن تُبنى وتُستخدم على أساسها الاستراتيجيات المطامعرفية، يجد أنها تتكامل جميعها، وتتضافر في قالب واحد، ولهدف واحد أيضاً، وأنها إذا حسُن استخدامها بناء على هذه الأسس فإنها ستكون ناجحة في تحقيق الأهداف المرجوّة منها في بناء الكلمة في اللغة العربية. وهذا يحتاج إلى خبرة جيدة، وبراعة وقدرة متميزة على الاستخدام السليم والواعي لهذه الطريقة من قبل الأستاذ والتلميذ على حد سواء؛ كل واحد بحسب دوره ومهمته في العملية التعليمية التعلمية، وفي مختلف المراحل الدراسية.

- آلية تفعيل الاستراتيجيات المطامعرفية

إن الأسلوب الذي تُفَعّـل من خلاله الاستراتيجيات المطامعرفية يكاد يكون أسلوباً واحداً من حيث التدرّج في تنفيذ خطوات تفعيلها في مختلف المواد الدراسية، غير أن استخدام هذه الطريقة في بناء الكلمة في اللغة العربية انطلاقا من عملية الاشتقاق بشكل خاص يجب أن يكون دقيقاً ومدروساً أثناء عملية التنفيذ وذلك لخصوصية الاستراتيجيات المطامعرفية في عملية التدريس، ولطبيعة قواعد الاشتقاق بالتحديد، من أجل الوصول إلى إنتاجات تعليمية تعلمية إيجابية لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين في اللغة العربية. وبشكل عام فإن تفعيل الاستراتيجيات المطامعرفية في بناء الكلمة ينبغي أن يسري وفق الخطوات التالية:

-1تهيئة الجو العام للحصة.

-2طرح الموضوع وتحديده(بناء الكلمة في اللغة العربية)، وذلك باستخدام أساليب مختلفة؛ من أبرزها أسلوب النقاش، وذلك لتهيئ الأرضية عبر تقديم تفاصيل عامة عن الموضوع قبلا لبدء بتفعيل الاستراتيجيات المطامعرفية.

-3إعادة طرح الموضوع من جديد؛ ويتم ذلك عن طريق طرح الأسئلة العامة المتعلقة ببناء الكلمة للإلمام بأكبر قدر ممكن من المعلومات حول الكلمة في اللغة العربية النحوية، بتوظيف الخبرات والمعلومات السابقة لدى المتعلمين كنوع من التكاملية في الأسلوب.

-4تهيئة جو الإبداع وتفعيل الاستراتيجيات المطامعرفية، ويكون ذلك بشرح آلية العمل وتذكير المتعلمين بقواعد تفعيل هذه الاستراتيجيات، ومن أهمها مراقبتهم الواعية لأجوبتهم، وطمأنتهم بعرض أفكارهم، بغض النظر عن خطئها أو صوابها، وإعطاء فرصة للجميع للمشاركة الحرة من دون اللجوء إلى نقد أياً كان.

5- حصة الدعم والتقويم، وفيها يَقُوم الأستاذ بمناقشة المتعلمين واحدا تلو الآخر فيما قدموه من إجابات وتصنيفه أو تقويمها، ويشير(الدوسري2000، ص:131). في

هذا الشأن إلى أن عملية التقويم تحتاج إلى مهارة التلخيص و"غربلة" القواعد والأفكار للخروج بنتائج من شأنها معرفة مكامن الخلل لاستغلالها في طرائق المعالجة التي تروم مساعدة المتعلم، كما يجب عدم إغفال دور آخر لا يقل أهمية عن الأول وهو كشف الاشتغال المعرفي للتلميذ، إذ بتحليل أخطائه، يتم فهم كيف يشتغل، فيسهل تحسين تعلماته. فإذا نجحنا في استغلال أخطاء المتعلم تمهيدا للمعالجة سيكون بوسعنا استباق واتقاء الصعوبات المحتملة في التعلمات المستقبلية. إذ لا معنى لنشاط المعالجة، إلا إذا سبقه تشخيص جيد يمكننا من اقترح استراتيجية للمعالجة، تتضمن اقتراحات لتجاوز التعثرات المسجلة.

-نجاح الاستراتيجيات المطامعرفية في بناء الكلمة في اللغة العربية

تشير نتائج الدراسات والبحوث التربوية التي عملت على تفعيل الاستراتيجيات المطامعرفية في تدريس بعض المواد كالتاريخ مثلا (نموذج دراسة صلاح هيلات 2007، ص: 61- 79)، إلى زيادة مستوى التحصيل الدراسي، وإثارة التفكير الإبداعي، والمراقبة الواعية للتعلمات لدى المتعلمين في تلك المواد، كما تشير هذه النتائج إلى أن هناك عوامل مهمة يجب أخذها بعين الاعتبار عند تفعيل الاستراتيجيات المطامعرفية في عملية التدريس، حيث تكاد تكون هذه العوامل مشتركة عند تدريس باقي المواد. ويمكن حصر هذه العوامل المساعدة في إنجاح طريقة تفعيل الاستراتيجيات المطامعرفية في بناء الكلمة في اللغة العربية في النقط التالية:

تمكن المدرس من المعرفة الدقيقة بمكونات الاستراتيجيات المطامعرفية في بناء الكلمة أثناء التكوين البيداغوجي الذي يتلقاه داخل المركز التربوي، أو على مستوى التكوين المستمر، لأن التكوين البيداغوجي للأستاذ يعد من أكثر العوامل تأثيراً في جودة مخرجات العملية التعليمية. حيث إن الإيمان بدور المعلم في المنظومة التعليمية التعلمية يتطلب التركيز على إعداده إعداداً مهنياً، وفنيا، ووظيفياً، وثقافيا، واجتماعياً، حتى يتمكن من القيام بدوره المهني بنجاح. كما يعد تدريب الأستاذ على

فهم الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية، وعلى الكفايات المتعلقة بالقياس والتقويم من أهم العمليات التأسيسية للجوانب المختلفة له، خصوصا وأن عملية المراقبة الواعية للتعلمات باعتبارها كنه الاستراتيجيات المطامعرفية تقوم على ثلاثة أبعاد أساسية هي:

أ- البعد المعرفي: ويتألف من مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية الضرورية لأداء المهام المطلوبة.

ب- البعد المهاري: ويشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموع الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها.

ج- البعد الوجداني: ويشتمل جملة الاتجاهات والمواقف الإيجابية التي تتصل بمهام الكفاية المراد تحقيقها. إضافة إلى مجموعة من العوامل التالية:

-1إيمان المدرس بجدوى هذه الاستراتيجيات ومناسبتها في التوصل إلى تحقيق النتائج المرغوبة.

-2مراعاة أن يكون عدد التلاميذ في كل مجموعة مناسباً وليس كبيراً جداً، أي في حدود 20 – 30 تلميذ في كل مجموعة، وأن تكون المجموعات متجانسة، وتراعي الفروق الفردية بينهم.

-3الالتزام والتقيد بقواعد تفعيل الاستراتيجيات المطامعرفية الأساسية، التي من أهمها: المراقبة الواعية للتعلمات، وتأجيل النقد أو تجنبه، وإثارة الحماسة لدى المتعلمين واحترام آراء الآخرين والبناء عليها وتطويرها.

-4استجابة المنهاج التربوي للمتغيرات التي تحدث باستمرار في استراتيجيات التعلم، وتطوير أهدافه ومحتوياته وأساليبه وفقاً لهذه المتغيرات التي من شأنها كذلك إحداث التغيرات لدى المتعلمين وليس فقط الاستجابة، وذلك لأهمية تلك الاستراتيجيات(المعرفية، والمطامعرفية مثلا) والتي تمثل إحدى مدخلات منظومة العملية التعليمية التعلمية.

هذه بعض العوامل المساعدة في تفعيل الاستراتيجيات المطامعرفية، ولكن يبقى على المدرس أن يكون مبدعاً في استحداث عوامل أخرى من شأنها إثارة الدافعية لدى المتعلمين لمراقبة تعلماتهم بما يتناسب ومستوى التلاميذ، واستعداداتهم، وقدراتهم المختلفة.

- الطريقة والإجراءات

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قمنا بتنويع أدوات البحث من خلال القيام بتقويم تشخيصي قبلي للمتعلمين من مستوى السادسة ابتدائي (أ) والسادسة ابتدائي (ب)، ثم اخترنا السادسة ابتدائي (أ) كمجموعة ضابطة والسادسة ابتدائي (ب) كمجموعة تجريبية، وكان اختيارنا لهذا التقسيم عشوائيا، ثم قمنا بتدريس تلاميذ المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، في حين قمنا بتدريس المجموعة التجريبية وفق طريقة متمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية. لنقوم بعد ذلك بإجراء اختبارات متنوعة للمتعلمين استهدفت تحديد كفاءتهم في بناء الكلمة، انسجاما مع وجهة النظر المتمثلة في تعدد أوجه بناء الكلمة من متعلم لآخر بطريقة يصعب التعبير عنها بمقياس عام منفرد.

- تصميم الدراسة الميدانية

توصف هذه الدراسة بأنها ميدانية، لمناسبتها للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وتتضمن متغيرات رئيسية هي: المتغيرات المستقلة؛ والمتمثلة في الطريقة المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية، والطريقة التقليدية في التدريس. والمتغير التابع المتمثل في أداء التلاميذ في الاختبارات. وكان التصميم التجريبي للمجموعتين المتكافئتين على النحو التالي:

–المجموعة التجريبية: اختبار قبلي+تطبيق طريقة التدريس المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية+اختبار بعدي.

-المجموعة الضابطة: اختبار قبلي+ تطبيق الطريقة التقليدية في التدريس+اختبار بعدي.

- تكافؤ عينة الدراسة

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين؛ التجريبية والضابطة من خلال الجوانب العملية التالية:

-الجانب الأول: المستوى التحصيلي والعمر الزمني؛ حيث اطلعنا-بالتعاون مع إدارة المؤسسة- على المعدلات التي خولت للمتعلمين الانتقال من المستوى الخامس إلى المستوى السادس ابتدائي. (تم التركيز على معدل مادة اللغة العربية). كما اطلعنا على سجل أحوال المتعلمين، للتأكد من تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني، وذلك بعد استثناء التلاميذ والتلميذات الراسبين سابقاً في كلتا المجموعتين. وقد تبين لنا وجود تكافؤ بين أفراد المجموعتين بدرجة كبيرة، وهذا مؤشر يدل على أن هاتين المجموعتين متكافئتين في المستوى التحصيلي والعمر الزمني، وبالتالي فهما مناسبتان لإجراء الاختبارات.

-الجانب الثاني: الحالة الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين؛ حيث تم التأكد من الحالة الاجتماعية والاقتصادية لتلاميذ المجموعتين، بالاستعانة بإدارة المؤسسة، وتبين لنا أن هناك تقارباً كبيرا في المستويين الاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين بسبب تشابه الظروف المعيشية بينهم، كونهم جميعاً من أبناء مدينة أرفود- إقليم الرشيدية-.

- خطوات الدراسة الميدانية وآليات التنفيذ

بالتعاون مع إدارة المؤسسة تمت أجرأة الدراسة المتمثلة في التدريس وفق الطريقة المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية، والطريقة التقليدية للمادة التعليمية في موضوع الاشتقاق للمتعلمين من المستوى السادس الابتدائي.

–تهدف الدراسة إلى التأكد من مدى فاعلية طريقة التدريس المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية ودورها في تحقيق الكفايات المرجوة في مادة اللغة العربية، وتحديدا في موضوع الاشتقاق كوجه من أوجه بناء الكلمة.

- آليات التنفيذ

–لتنفيذ خطوات الدراسة، ولتحقيق نتائج موضوعية تم الالتزام باعتماد الطريقة التقليدية في تدريس المجموعة الضابطة، في حين تم الالتزام بتفعيل طريقة التدريس المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية في تدريس المجموعة التجريبية.

–بدأنا بتطبيق التجربة في الأسبوع الثاني من شهر يناير 2012، في مدرسة لالة مريم الابتدائية بمدينة أرفود.(أنظر الملحق الأول رقم 1)

–بعد انتهاء مدة التجربة، تم إجراء الاختبار البعدي، ثم تحليل نتائج الدراسة لاحقاً والتأكد من دلالة الفروق بين متوسط إجابات المتعلمين في المجموعتين، تبعاً لمتغير الدراسة وطريقة التدريس.

2-3-1 عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

1-3-2-أ- الاختبار

–وصف أداة الاختبار

يتكون الاختبار من مجموعة من الأفعال، يطلب فيها من المتعلم أن يشتق منها أكبر عدد من الكلمات (أنظر ملحق الاختبار رقم(2)).

–مدخل الاختبار

يتعرف المتعلم على الأفعال، ويشتق منها أكبر عدد ممكن من الكلمات.

–الإجراء التجريبي للاختبار

يقدم الفاحص للمتعلمين لائحة من الأفعال.

-يقوم الفاحص بقراءة لائحة الأفعال قراءة صحيحة، ويطلب من المتعلمين المفحوصين اشتقاق أكبر عدد ممكن من منها (كاسم الفاعل، واسم المفعول،).[1]

-يجمع الفاحص أوراق الإجابة من المفحوصين.

-يعمل الفاحص على تحديد كل الأخطاء المرتكبة من طرف المفحوصين. ويسجل إجاباتهم المختلفة مع تبريراتهم للأجوبة المقدمة من طرفهم.

-**أهداف الاختبار:** يهدف الاختبار إلى التعرف على كفاءة، المتعلمين أو عدم كفاءتهم في مجال اشتقاق الكلمة، والوقوف عند الأسباب. ثم الكشف عن دلالة العلاقة بين الاستراتيجيات المطامعرفية، ومهارات اشتقاق الكلمة لدى المتعلمين(مستوى السادس ابتدائي)

3-3-1 مصادر البحث ودعاماته

ارتباطا بخصوصيات التوجه البيداغوجي الخاص بمادة اللغة العربية بالتعليم الابتدائي، وكذا الكفايات الأساسية، والنوعية المرسومة للمستوى السادس منه، فقد حاولنا صياغة الاختبارات الخاصة بالأطروحة اعتمادا على مجموعة من المصادر والمراجع، ساعين من وراء ذلك إلى تحديد الكفاءات المتعلقة ببناء الكلمة لدى المتعلمين الذين يفترض فيهم أن يكونوا قد اكتسبوها خلال تدرجهم في المستويات السابقة وصولا إلى المرحلة الإشهادية (مستوى السادس ابتدائي). ومن أهم تلك المصادر والمراجع نذكر ما يلي:

-الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي حدد فلسفة المغرب في التعليم والتأهيل والذي كان الهدف منه تحقيق إصلاح شامل في مجال التربية والتكوين،

[1] - يمكن الاستفادة في هذا الإطار من الدراسة التي قام بها بوعناني(2014).

وذلك من خلال تطبيق مجموعة من المقاربات الديداكتيكية والفلسفات البيداغوجية كفلسفة الأهداف، والكفايات. (جميل حمداوي2006 ص: 41).

–الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي.

–المذكرات الوزارية التي أصدرتها الوزارة الوصية على القطاع ما بين 2009 و2012 لتسريع وتيرة الإصلاح في إطار البرنامج الاستعجالي[1] تحت شعار: **"جميعا من أجل مدرسة النجاح".**

–الكتاب المدرسي الخاص بالمستوى السادس ابتدائي، المعتمد بالمدينة (مدرسة لالة مريم).[2]

4-3-1 حدود البحث الميداني

تم إجراء الاختبارات بمدرسة لالة مريم الابتدائية في الأسبوع الثاني من شهر يناير2012 من الموسم الدراسي 2011-2012 بعدما تم الرخيص لنا بذلك[3]، وقد فَعَّلنا هذه الاختبارات بعد مدة زمنية معقولة دامت (10) أسابيع بمعدل (18) حصة من التدريس الموجَّه للمفحوصين (المجموعة التجريبية)بحيث رمنا من وراء ذلك تحديد الكفاءات المرتبطة ببناء الكلمة لدى المتعلمين، ومن ثم الخروج بنتائج وخلاصات علمية مقبولة.

---

[1]- للمزيد من التفاصيل حول: " البرنامج الاستعجالي"، أنظر موقع وزارة التربية الوطنية على الرابط التالي:
http://www.men.gov.ma/default.aspx

[2]- نشير هنا إلى أن الوزارة تعتمد فلسفة الكتاب المتعدد.

[3]- أنظر الترخيص المقدم من طرف النيابة الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني بالرشيدية، والمؤرخ في: 30-12-2011. بالملاحق (الملحق: 3)

2ـ تقديم نتائج الاختبار وتحليلها

1.2 ـ تفريغ نتائج الاختبار والخاص باشتقاق الأسماء

لقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد كفاءة المتعلمين في بناء الكلمة، لذلك وبعد تفريغ نتائج الاختبار أمكننا تصنيف الأخطاء التي ارتكبها متعلم والمجموعة الضابطة مقارنة بالمجموعة التجريبية من حيث نوعها وفق الجدول (رقم.2) التالي:

الجدول رقم(2): مجموع الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون من خلال عملية اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول واسم الفاعل

		المجموعة االضابطة		المجموعة التجريبية	
طبيعة الخطأ		المجموع	المتوسط	المجموع	المتوسط
اشتقاق الأسماء	اسم الفاعل	20	01	4	0,20
	اسم المفعول	25	1,25	3	0,15
المجموع العام/ المتوسط العام		218	10,9	31	1,55

1-1-2 تحليل نتائج الاختبار

إن ما يهمنا بين القولين هو ذاك التناسب في اللفظ والمعنى سواء تكلم أهل اللغة بأحدهما قبل الآخر أم لا، وعلى هذا إذا قلنا: المصدر مشتق من الفعل أو العكس كان كل منهما صحيحا، لأن ذلك هو الاشتقاق الذي يقوم عليه أساس التصريف. .ونظرا لفارق الأخطاء بين المجموعتين ـالضابطة والتجريبيةـ بما ينطوي على الفهم الخاطئ للمجموعة الأولى لبعض المفاهيم (الاشتقاق، بناء الكلمة...) فقد أكدت نتائج المجموعة التجريبية (التي درست وفق الطريقة المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية) أن هذه الاستراتيجيات تشكل نموذجا فعالا يتيح لهم البناء الصحيح

للتعلمات، انطلاقا من كشف ما لديهم من خبرات تساعدهم في المعالجة النشطة والفعالة لتلك الإشكالات التي تواجههم. أو تمكنهم من تعديل تلك الأفكار التي بحوزتهم، أو تضيف معلومات جديدة إلى بنيتهم المعرفية، أو تمكنهم من إعادة تنظيم تلك الأفكار الموجودة في تلك البنية.(كال زيتون، (1998، .أ. ص 83).

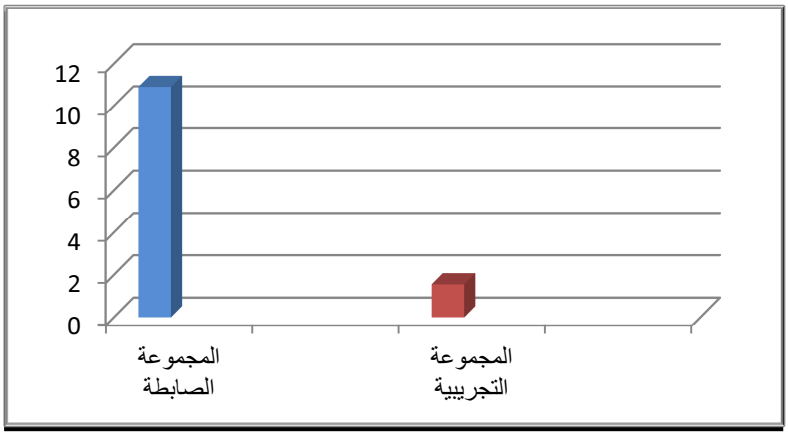
كما أن لتلك الأخطاء المرتكبة من طرف المجموعة الضابطة دلالة ترتبط بالاستراتيجية البيداغوجية المعتمدة في الكتاب المدرسي وبمضمون الدروس الموجهة لبناء الكلمة عبر عمليتي التصريف والاشتقاق. حيث تغيب عن هذه الدروس إجرائية بيداغوجية كفيلة برصد خصوصية بناء الكلمة في اللغة العربية. فالكتاب المدرسي الذي يعد أداة رئيسة في عملية تدريس اللغة العربية، والوجه التطبيقي للمنهاج التربوي، والوعاء الذي يحوي المادة التعليمية التي يفترض أنها الأداة، أو إحدى الأدوات التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف منهاج اللغة العربية يفتقد إلى بعض شروط، ومؤشرات، ومعايير الجودة الشاملة، بحيث نجد أحيانا أن الكثير ممن أوكلت لهم مهمة تأليف الكتب المدرسية ليسوا على دراية كافية بقوانين التعليم وخصائص نمو التلاميذ الذين يُؤَلَّفُ الكتاب من أجلهم. (Loveridge 1979 p:23) زد على ذلك غياب العمق والشمول في مادة الكتاب وتنظيمه، وبين مفردات المنهاج الدراسي وأهدافه، إضافة إلى أن الأنشطة التقويمية الموظفة في الكتاب، لا تراعي ضرورة التنويع في المجالات كما حددتها "صنافة بلوم" (المجال المعرفي، والوجداني والمهاري)، وفي أنماطها (النظري، والمقالي، والموضوعي، والتطبيقي، والعملي) كما أن هاته المادة لا تسهم في قياس قدرة المتعلم على استخدام مهاراته الذاتية، وتعزيز استيعابه.

2-2 رصد نتائج الاختبار وتحليلها

1-2-2 تحليل نتائج الاختبار

نسجل من خلال تفريغ نتائج الاختبار أن المفحوصين من المجموعة الضابطة

الذين درسوا بالطريقة السائدة (الاعتيادية) قد ارتكبوا الكثير من الأخطاء(218 خطأ)، في حين أن المفحوصين من المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الإستراتيجيات المطامعرفية قد تفوقوا بشكل كبير على مستوى الأداء (31 خطأ)، وباستحضار هذه النتائج يمكن الحصول على المبيان التالي، الذي يوضح بشكل جلي الفرق بين المجموعتين على مستوىمجموع المتوسط العام للأخطاء في الاختبار.



المبيان رقم(1) توزيع العينة حسب المتوسط العام للأخطاء

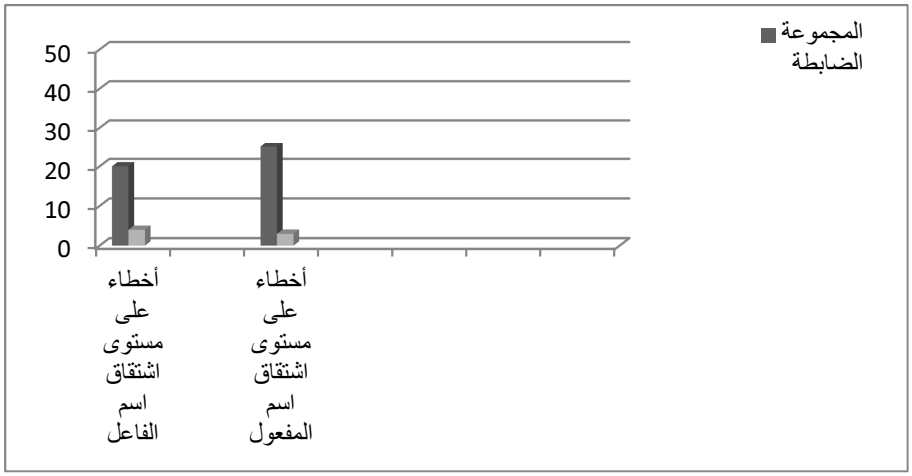
من خلال استحضار الجدول رقم (6) يمكن تسجيل عدد من الملاحظات على مستوى نتائج الاختبار الثاني المتعلق بالأسماء المشتقة نقدمها وفق ما يلي:

-الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون على مستوى الأسماء المشتقة

_ إذا كان عدد الأخطاء التي ارتكبها تلاميذ المجموعة الضابطة على مستوى الأسماء المشتقة هو كالتالي: اشتقاق اسم الفاعل **20**خطأ(م=01)، واشتقاق اسم المفعول: 25 خطأ (م=1,25) فإن تلاميذ المجموعة التجريبية قد ارتكبوا أخطاء على نفس المستوى لكنه لم يتجاوز عددها 04 أخطاء (م=0,20) على مستوى اشتقاق اسم الفاعل، و03 أخطاء (م=0,15) على مستوى اشتقاق اسم المفعول.وبذلك فإن

تلاميذ المجموعة الضابطة يكونوا قد ارتكبوا أخطاء يفوق عددها تلك التي ارتكبها تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن خلال استحضار هذه النتائج نحصل على المبيان التالي الذي يوضح عدد الأخطاء ونوعها عند المجموعتين:



المبيان رقم (2): مقارنة نتائج الاختبار الثاني بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

2-2-2 تفسير نتائج الاختبار

من خلال تحليل النتائج السابقة وبالرجوع إلى الجدول الخاص بتفريغ معطيات الاختبار الثاني، يمكن تقديم بعض التفسيرات والاستنتاجات على مستوى أنواع الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون في المجموعتين الضابطة والتجريبية وفق ما يلي:

-الأخطاء المرتكبة على مستوى اشتقاق اسم الفاعل

سجلت الأخطاء على مستوى اشتقاق اسم الفاعل نسبا متفاوتة بين المجموعتين الضابطة(20خطأ) (م=01)، والتجريبية (04 أخطاء) (م=0,20)، وبالنظر إلى اشتقاق اسم الفاعل كاسم مشتق من الفعل للدلالة على من وقع منهالفعل أو قام به ككتب: كاتِب، وتفوّق: مُـتفوِّق. نجد أن المتعلمين من المجموعة الضابطة يَشكُلُ عليهم

أحيانا أمر اشتقاق اسم الفاعل، والتمييز بينه وبين اسم المفعول، سيما وأن بينهما (اسم الفاعل واسم المفعول) صيغا مشتركة. فاسم الفاعل من الفعل "احتلّ" و"اختار"هو "مُحتَلّ" و"مُختار" وهما كذلك اسم مفعول.والتمييز بينهما يكون بحسب سياق الكلام كما في الجملة التالية:

الجيشُ المُحتلّ دمّر الأرضَ المُحتلّة. فالأولى اسم فاعل والثانية اسم مفعول. بينما نجد أن نجاح المتعلمين في المجموعة التجريبية في الوصول إلى الصيغ السليمة يعزى إلى طريقة التدريس المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية، كونها تتأسس على كشف الاشتغال المعرفي للمتعلم، وتروم مساعدته، إذ بتحليل أخطائه يتم التعرف على كيفية اشتغاله، فيسهل تحسين تعلماته ومراقبتها من طرفه. وبذلك يكون اعتماد هذه الطريقة في التدريس هو استباق، واتقاء للصعوبات المحتملة في التعلمات المستقبلية.

-الأخطاء المرتكبة على مستوى اشتقاق اسم المفعول

سجلت الأخطاء على مستوى اشتقاق اسم المفعول نسبا متفاوتة بين المجموعتين الضابطة(25 خطأ) (م=1,25)، والتجريبية (03 خطأ) (م=0,15)، ويمكن تفسير ذلك بكون اشتقاق اسم المفعول غير مقتصر على الفعل المتعدي فقط، وإنما يصاغ من الفعل اللازم كذلك، فتُستعمَل معه شبه الجملة (الظرفيّة أو الجارّ والمجرور) مثال:

-أسِفتُ لغيابك، فالغيابُ **مأسوفٌ عليه.**

-جاء السَّحَرةُ بالإفك، فالإفكُ **مَجيءٌ به.**

أضف إلى ذلك أن صياغة اسم المفعول من الفعل المعتل (الأجوف، والناقص) تحتاج إلى معرفة أصل حرف العلة، هل هو واو، أم ياء؟ (أنظر الجدول التوضيحي التالي)

الجدول رقم(3) :أصل حرف العلة أثناء اشتقاق اسم المفعول

الفعل الماضى	المضارع	المصدر	أصل الألف	اسم المفعول
سالَ	يسيل	سَيْل	ياء	مَسيل (فيه)
باع	يبيع	بَيْع	ياء	مَبيع
صام	يصوم	صَوْم	واو	مَصوم
نام	ينام	نَوْم	واو	مَنوم (عليه)
رمى	يرمى	رمْى	ياء	مَرميّ
دعا	يدعو	دعاء	واو	مَدعوّ
مشى	يمشى	مشْى	ياء	مَمشيّ (إليه)
دنا	يدنو	دُنوّ	واو	مدنوّ (منه)

ثم إن بعض الأفعال مما يشتق منها اسم الفاعل، واسم المفعول في الآن نفسه تخلق اضطرابا لدى المتعلم. فلو تأملنا الفعل "احتَل"، لوجدنا أن: اسم الفاعل، واسم المفعول منه هو :(مُحْتَلّ)، بحيث يُشتقان منه على نفس الصيغة.

-كما أننا لو تأملنا الفعل "اختار" لوجدنا الشيء نفسه. فاسم الفاعل، واسم المفعول يشتقان منه على نفس الصيغة (مُخْتَار)، ولا يمكن التمييز بين الصيغتين إلا من خلال سياق الكلام، مثال:

-الجيش المُحتلُّ دمَّر الأرض المُحتلَّة. فالأولى اسم فاعل، والأخرى اسم مفعول.

هذا التعدد في الصيغ يخلق التباسا، واضطرابا لدى المتعلمين في المجموعتين عموما، غير أن طريقة التدريس المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية، مكنت

المجموعة التجريبية من البناء الصحيح للتعلمات، انطلاقا من كشف ما لديهم من خبرات ساعدتهم في المعالجة النشطة والفعالة لتلك الإشكالات التي تواجههم. كما مكنتهم من تعديل الأفكار التي كانت بحوزتهم، وإضافة معلومات جديدة إلى بنيتهم المعرفية. أما الأخطاء التي ارتكبتها المجموعة الضابطة فلها دلالة ترتبط بالاستراتيجية البيداغوجية المعتمدة في الكتاب المدرسي وبمضمون الدروس الموجهة لبناء الكلمة عبر عملية الاشتقاق. حيث تغيب عن هذه الدروس إجرائية بيداغوجية كفيلة برصد خصوصية بناء الكلمة في اللغة العربية. مما يحتم المزيد من الجهود البحثية لتطوير المناهج الدراسية، وسد الفجوة الناتجة عن الممارسات التقليدية في التدريس، والاستفادة من نتائج أساليب التدريس الحديثة نموذج الطرق المتمركزة حول الاستراتيجيات المعرفية، والمطامعرفية، وذلك بغية تحسين المستوى التحصيلي لدى المتعلمين.

3- خلاصات ومناقشات

لقد كان تأهيل المتعلمين لمواجهة إشكال بناء الكلمة - إن على مستوى الاشتقاق- من بين ما حددناه في الاختبار الخاص باشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول وفق التصور المنهجي الذي تبنيناه، والذي يأخذ بعين الاعتبار تلك الكفاءات المراد اختبارها من خلال عملية بناء الكلمة، انطلاقا من اشتقاق اسمي الفاعل والمفعول. ولكي تكون هناك قاعدة علمية تمكنهم من مواجهة ذلك الإشكال المعرفي فقد كان لزاما علينا البحث عن الاستراتيجية القادرة على تطوير إمكانيات المتعلم بما يمكنه من التعامل مع هذه الإشكالات. ولأن بناء الكلمة من خلال عملية اشتقاق الأسماء تعتمد بصورة أساسية على القدرة العقلية للمتعلمين، فإن على المدرسة الاهتمام بتنمية هذه القدرة لدى جميع التلاميذ، كما يجب عليها أن تتيح الفرصة أمامهم لمعرفة كيفية عمل عقل كل منهم بالإضافة إلى معرفة الطرق المناسبة التي يتعلمون بواسطتها، أي: "على المدرسة مساعدة المتعلمين على فهم عمليات التفكير، وخاصة العمليات العقلية التي

يستخدمونها هم أنفسهم في التعلم، وكذلك مد المتعلمين بالمعلومات الكافية عن الاستراتيجيات المختلفة وتساعدهم على اختيار أنسبها لاستخدامها في المواقف التعليمية التي يمرون بها، وبالتالي يتعلمون جيدا وبالطريقة التي تناسب تفكيرهم"Arends,1998, p:425".

لذلك كان الهدف من الاختبار الخاص باشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول، تقييم كفاءات المتعلمين في هذا المجال ورصد مدى تطور المهارات اللغوية المرتبطة ببناء الكلمة لديهم، علما بأنهم تدرجوا في مختلف المستويات، وصولا إلى المستوى الإشهادي(المستوى السادس ابتدائي). ونشير هنا إلى أن هذه الدراسة ليست نمائية، لكننا كنا نتوقع أن يتم تجاوز الأخطاء المرتكبة بهذا الشأن، أو على الأقل ينخفض عددها كنتيجة طبيعية لتدرج المتعلمين في المستويات السابقة.

وبناء على ذلك سنسعى إلى رصد تفاصيل الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون على مستوى الاختبار ومناقشتها في ضوء ما قدمناه، محاولين الربط بينها وبين نتائج الاختبار، بهدف التأكد من الفرضيات التي انطلقنا منها. وسنعمل على مناقشة ما سبق وفق الاختبار المخصص لذلك على الشكل التالي:

1-3 الاختبار

هَدفَ الاختبار إلى تحديد كفاءة المتعلمين في بناء الكلمة انطلاقا من عملية اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول، ويمكن رصد تفاصيل الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون على مستوى هذا الاختبار من خلال الخطاطة(4):

الخطاطة رقم(4): تفاصيل الخطأ في اختبار بناء الكلمة انطلاقا من عملية اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول

توضح الخطاطة رقم(4)، أن الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون على مستوى الاختبار مرتبطة بالخلط بين المشتقات (اسم الفاعل واسم المفعول، وبين اسم الفاعل والصفة المشبهة...)، وعدم إدراك بعض العمليات المرتبطة باشتقاق الأسماء، زيادة على الخلط بين الصيغ، وبتعثرهم في أجرأة العمليات المهارية المرتبطة ببناء الكلمة انطلاقا من عملية اشتقاق الأسماء. وقد تم رصد هذا النوع من الأخطاء، حيث توضح النتائج الحالية أن المتعلمين من المجموعة الضابطة يواجهون صعوبة في بناء الكلمة انطلاقا من عملية اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول، مقارنة مع زملائهم في المجموعة التجريبية. إذ لم يتمكنوا (متعلموا المجموعة الضابطة) من تجاوز الصعوبات المرتبطة باشتقاقهما، مما مكننا من تسجيل الخلاصة التالية:

-يجد متعلمو المجموعة الضابطة صعوبة في بناء الكلمة انطلاقا من عملية اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول. ومرد ذلك، إلى غياب تنمية حقيقة لمهارات التفكير الواعي والمراقب في طريقة التدريس التقليدية المعتمَدة في تدريس هذه العينة. خصوصا وأن طريقة

التدريس هذه تظل محكومة بتأثرها المباشر بعدد من المتغيرات التي تفصلها جزئيا أو كليا عن التصورات النظرية التي حددت لها.

لذلك لا نجد المتعلمين ينطلقون من مدلولات ذهنية تنتمي لخبرتهم الشخصية في عملية بناء التعلمات، وإنما ينطلقون مما هو جاهز، في حين نعي بأن معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلم **Learning process**، وذلك لكون الفرد(المتعلم) يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة. كما أنه يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناء ذاتيا، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي، أو البيئة الخارجية، ومن خلال تزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه، وبشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح. لذلك فاعتماد الاستراتيجيات المطامعرفية كاستراتيجية حديثة في التدريس -تركز على دور المتعلم وإيجابيته-، يمَكِّن من مساعدة المتعلم على مراقبة تعلماته التي يتم التركيز عليها في مرحلة التعليم الأساسي.

وأهم ما يتم التركيز عليه في هذه المرحلة هو مهارات التفكير ومراقبة التعلمات. وهو أمر بالغ الأهمية لأنه يفي باحتياجات المتعلمين وينسجم والتقدم العلمي الذي يتعدى مجرد استظهار المتعلم للمعلومات إلى استخدامها وتوظيفها في مواقف جديدة.

1- خلاصة تركيبية

إن النظر في النتائج المستخلصة من الاختبار المقدم، يُظهر جملة من نقاط الاتفاق المنهجي والإجرائي، والتقارب في مستوى الاختيارات.

فمن حيث الطريقة التعليمية، نجد أن ثمة اختلافا بين الطريقة (التقليدية) المعتمدة لتعليم بنية اللغة ومن خلالها بناء الكلمة لدى المتعلمين، والطريقة المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية. فإذا كنا في الطريقة الأولى نستهدف تزويد المتعلمين بمجموعة من القواعد والمعارف، فإننا في الطريقة الثانية سعينا إلى ترسيخ مبدإ المراقبة الواعية للتعلمات لدى المتعلمين. لذلك فجملة النتائج المستخلصة من

الاختبار المقدم تستهدف الكشف عن نقاط الاختلاف بين الطريقتين والسعي إلى التنويه بالطريقة الثانية وبالجوانب الإيجابية فيها والمستندة على مفاهيم معرفية أثبتت نجاعتها في ميدان التدريس، وهي جوانب ينبغي دعمها وتوسيع العمل بإجراءاتها وتدابيرها في رسم الطريقة التعليمية اللغوية، وإعداد الكتب المدرسية المتخصصة في هذا المجال، كما سعينا من جهة أخرى إلى الحد من الجوانب السلبية التي قد تعبث بسلامة هذه الإجراءات.

فبالرجوع إلى نتائج الاختبار المتعلق بعملية بناء الكلمة انطلاقا من عملية الاشتقاق، يتضح أن المتعلمين في المجموعة الضابطة يجدون صعوبة كبيرة في القيام بذلك نظرا لكون الطريقة المعتمدة في التدريس وكذا المنهجية المتبعة في الكتاب تركزان على حل المشكلات ارتباطا بما يقوم به المتعلم، من خلال استخدام المبادئ والأساليب وفق نسق متقدم للوصول إلى هدف محدد، ومن خلال حل المشكلات يتم إتقان تعليم المبادئ والمفاهيم والعلاقات والمهارات. غير أن المسألة ليست مجرد تطبيق للقواعد والمبادئ، بل هي أيضا عملية تنتج تعلما جديدا، كما هو في الطريقة المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية، حيث يقوم المتعلم بعمليات فكرية عليا(مطامعرفية)، يضع الفرضيات ويجربها، ويستدعي الخبرات ويستثمرها، وهو عندما يقوم بذلك ويتوصل إلى حل للمطلوب منه يكتسب طرائق وأساليب تتميز بقابيلة انتقال أثرها إلى مواقف ومسائل جديدة.

المتعلم يكون أمام مسألة ما، ويكون له هدف واضح ومحدد يعنى به ويريد أن يصل إليه، لكن هناك عائقا يحول دون ذلك، وما لدى المتعلم من معلومات متاحة عن المسألة، وكذلك ما هو مكتسب لديه من خبرات سابقة لا يسمحان له بأن يصل إلى الحل المطلوب ولكي يصل إلى الحل، عليه أن يأخذ في اعتباره جميع أبعاد المسألة حتى يكون على وعي تام بها، ثم يحددها بدقة ووضوح، وفي ضوء فهمه للمشكلة يضع فروضا متنوعة للوصول إلى الحل معتمدا على العلاقات التي يجب أن يدركها بين

المعلومات المتاحة من جهة، وخبراته السابقة من جهة وأخرى، ثم يختبر هذه الفروض ليصل إلى الحل الصحيح.

-2 خلاصات تركيبية عامة

بعدما فصَّلنا في كل ما رسمناه لهذه الدراسة، وبعدما وصلنا إلى الخلاصات التركيبية لها، تكون ـ هذه الدراسة ـقد استوفت جل معالمها وتحددت غاياتها ومقصديتها، ولم يبق لنا سوى تجميع النتائج المتوصل إليها في بعديها النظري والتطبيقي، قصد الخروج بخلاصات علمية مقبولة تحدد الأهداف التي حققتها هذه الدراسة، وتوضح قيمتها العلمية، وسبل أجرأتها، فنفتح لها بعد ذلك آفاقا جديدة ننخرط من خلالها في مشاريع بحثية أخرى بإذن الله.

لقد مكننا موضوع الدراسة: بناء الكلمة في اللغة العربية عند الطفل- الاستراتيجيات المطامعرفية والممارسات التربوية" من تأسيس البحث على قطبي التعلم واستراتيجياته والقدرات الذهنية للمتعلم ومناقشة عدد من التصورات النظرية التي اهتمت بالعلاقة بينهما. حيث قمنا في المرحلة الأولى برصد مفهوم الكلمة.....

لذلك، إذا كان الحديث عن الاستراتيجيات المطامعرفية، وأهميتها في بناء الكلمة في اللغة العربية عند الطفل، يدخل في إطار النسيج العام للدراسة المعرفية الشاملة لأدوار العلوم المعرفية بصورة عامة، فإن فاعلية الاستراتيجيات المطامعرفية في اشتقاق الكلمة في اللغة العربية عند الطفل-موضوع هذه الدراسة-يحكمها إطار محدد، لأن البحث في الاستراتيجيات المطامعرفية أصبح من القضايا المعرفية المهمة التي حظيت بالاهتمام في العقد الأخير، حيث تبلورت على إثر هذا الاهتمام اتجاهات متنوعة تبحث في القدرات الذهنية للمتعلم، خصوصا وأن هذه الاستراتيجيات توفر للمتعلم مجموعة واسعة من الإجراءات تسمح له بالقيام باختيارات معينة، وتساعده على تنمية مهاراته العقلية المختلفة، وتكسبه أساليب التفكير السليم، وزيادة مستوى التحصيل، وجعله منتظم التفكير، قادرا على مراقبة تعلماته بشكل واع.

زد على ذلك، التحدي الأكبر- الذي تواجهه الأنظمة التربوية اليوم، والتمثل في مدى نجاحها في تعليم المتعلمين استراتيجيات للتعلم قصد تطوير قدراتهم المعرفية، والمطامعرفية، لاسيما وأن العديد من الخبراء في مجال القياس، والتقويم وطرائق التدريس، وعلم النفس التربوي، أكدوا أن مشكلة ضعف أساليب المتعلمين، وعدم سيطرتهم، ومراقبتهم لإجراءاتهم المعرفية وتضبيطها قد شكلت نسبة كبيرة من أسباب تدني التحصيل. لذلك كان من مستلزمات النجاح معرفة الفرد الخاصة بنفسه وقدراته، وبالمهمة التي يقوم بها، وبالاستراتيجيات التي تلزم لمعالجة هذه المهمة. بمعنى آخر، معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية والمطامعرفية ونتائجها. فإذا كانت الاستراتيجيات المعرفية تسمح بالتعرف على القواعد وتعلمها، فإن الاستراتيجيات المطامعرفية تعمل على مراقبة هذه التعلمات بشكل واع، ومن ثمة التمكن من بناء الكلمات وفق عملية الاشتقاق باعتبارها أساسا تقوم عليه عملية بناء الكلمة في اللغة العربية. هذا البناء الذي يقتضي تحديد البنيات المعرفية واللسانية المسؤولة عن سلامة البناء عند المتعلم.

لقد أهلتنا دراستنا للاستراتيجيات المطامعرفية في بناء الكلمة في اللغة العربية عند المتعلم لتكوين جملة من الأفكار عن واقع الحال في المجال التعليمي، حيث تبين لنا من خلال الاطلاع على الكتاب المدرسي والمنهاج المعتمد فيه على وجود مشاكل عدة، عملت الوزارة الوصية جاهدة على تجاوزها من خلال بلورة عدة إصلاحات، لكنها لم تَعْدُ أن تكون سوى "روتوشات" مست الظاهر ولم تمس العمق، فظل المشكل قائما ومطروحا، وهو ما يجعلنا نقول: بأن الأمر يحتاج إلى إرادة سياسية حقيقية للنهوض بقطاع التعليم ببلدنا. لأن إصلاح منظومة التربية والتكوين، تشكل مدخلا أساسيا لتحقيق الإصلاح المنشود. خصوصا وأن الإشكال لم يعد في التشخيص، بل في مدى تملكنا للإصلاح، وقدرتنا على أجرأته وتطبيقه.فوجب اعتبار "الإصلاح" مشروعا مجتمعيا، وأولوية وطنية تفرض سن تدابير وإجراءات عملية لتحقيق الأهداف والغايات.

لذلك كان هدفنا من هذه الدراسة هو المساهمة المتواضعة في تحسين طريقة التدريس ببلدنا من خلال التركيز على طريقة التدريس المتمركزة حول الاستراتيجيات المطامعرفية، والتي تدعم مسارات التعلم بالنسبة للتلميذ. فتأسس نظرنا للعملية التعليمية التعلمية حول فكرة أساسية مفادها أن امتلاك المعارف والمعلومات والموارد - عن طريق التلقين والحفظ – لم يعد هدفا في حد ذاته، بقدر ما أصبح التفكير في مراقبة التعلمات مطلبا أساسيا.

وخلصنا إلى فكرة أساسية مفادها أن الاعتماد على الاستراتيجيات المطامعرفية في بناء التعلمات ومراقبتها في العديد من الدراسات والأبحاث تعكس قيمتها وأهميتها في العملية التعليمية وتطويرها وتحققنا من مدى وعي المتعلمين بتفاصيل المراقبة الواعية لتعلماتهم، فأفضى تحليل نتائج الدراسة الميدانية ومناقشة هذه النتائج إلى الاستفادة منها للتأكد من الفرضيات الصفرية والفرضيات البديلة للدراسة، فتمكنا من خلال هذا التحليل من التأكد من جدوى الاستراتيجيات المطامعرفية في العملية التعليمية التعلمية، ومن فاعلية الطريقة المتمركزة حول هذه الاستراتيجيات، بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس.

وهو ما عكسته نتائج الاختبار، والتي اتضح من خلالها أن المتعلمين في المجموعة الضابطة ممن درسوا وفق الطريقة التقليدية قد ارتكبوا أخطاء تفوق تلك التي ارتكبها زملاؤهم في المجموعة التجريبية في الاختبار. فتمكنا من تحليل هذه الأخطاء ومناقشتها، وتقديم بعض التفسيرات الممكنة والمرتبطة بالمقتضيات اللسانية التي يُفَعِّلُهَا المتعلم أثناء بنائه للكلمة، وكذا تحديد بعض الأسباب التي تؤدي إلى تعثر المتعلمين في ذلك، وفشلهم في مراقبة تعلماتهم أثناء بنائها، والتي يفترض أن تعطى لها أهمية خاصة وتؤخذ بعين الاعتبار أثناء إعداد المناهج الدراسية، لأن استحضار طبيعة العلاقة التي تجمع بين مراقبة التعلمات كاستراتيجية، وبين البناء السليم للكلمة- ارتباطا بموضوع الدراسة- يقودنا إلى البحث في طرق وأساليب التدريس، ومحتوى المادة التعليمية ثم آليات الاشتغال الذهني لدى المتعلم.

وحيث إن الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو موضعة أهمية الاستراتيجيات المطامعرفية لدى المتعلم ضمن سيرورة بنائه للكلمة وإنتاجها، فإن المقصود بذلك، هو تلك العمليات الذهنية المقرونة بقواعد تسمح للمتعلم بمراقبة تعلماته، خصوصا وأن هذه العمليات أصبحت تشكل إحدى ركائز دراسة البنية المعرفية لدى الفرد. كما أن الكشف عن أثر الاستراتيجيات المطامعرفية أضحى يكتسي أهمية بالغة لما لها من تأثير على مردودية المتعلم ومستواه المعرفي.لكن المشكل المطروح على الدارسين المهتمين بالاستراتيجيات حسب زغبوش بنعيسى (2005، ص:11، هو كيفية اكتسابها وتشغيلها وتوظيفها وتعميمها بهدف حل مشاكل الفهم والإنتاج والتعلم، لأن استعمالها يتطلب التمكن من مختلف الإجراءات وإمكانيات تأثيرها وشروط استعمالها ووجه نجاعتها المحتملة. كما يتطلب استعمال الاستراتيجية القدرة على انتقاء الإجراء الأكثر ملاءمة وتشغيله والتحكم فيه.

إن تفسير ذلك في نظرنا، مرتبط بكون السياسية التعليمية في المغرب تعيش تخبطا كبيرا جعلها غير قادرة على رسم مسار محدد الأهداف والمضامين، فلم تستطع الخروج من عباءة النمطية التي طبعتها لعقود. نَمَطِيةُ التلقين الذي رافق نظامنا التعليمي من يومه الأول، حيث لم يستطع الانتقال من آلية التلقين إلى آليات التفكير، والتحليل، والتفسير.

بناء على ما سبق يمكن القول: إن الحديث عن منظومتنا التعليمية ذو شجون، لأن الخلل بحسب بوعناني وبلمكي (2013) مرتبط بمتسويات خمسة: الأول لساني، والثاني معرفي والثالث ديداكتيكي، والرابع بيداغوجي تشريعي، والخامس علمي بحثي. ونضيف بأن إصلاح هذه المستويات وبالتالي المناهج التعليمية، لم يعد شأنًا داخليًّا ترتبه الحكومات متى وكيف شاءت، وتُهمله أوتؤجِّله متى وكيف شاءت، وإنما أصبح شأنًا عالميًّا في ظل ثقافة العولمة وبفعل أدواتها، وأصبحت له في منطقتنا العربية أبعاد ثقافية واقتصادية وسياسية. لذلك نقول: إن من بين ما تحتاجه عملية البناء المعرفي اليوم، هو منهج سديد وحوار بنَّاء، ونقاش فعال، وتدريس بالمجموعات،

وطرائق عصف ذهني، وأساليب تنشيط، وبيداغوجيا كفايات ووضعيات، وبيداغوجيا إدماج وإنتاج، وكل الفلسفات البنائية التي من شأنها بلورة تصور جديد لتطوير المنظومة التربوية ببلادنا.

وختاما لما ناقشناه، سلفا يمكن التأكيد بأننا حاولنا من خلال هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التي شكلت البداية والمنطلق لها، والتي ارتبطت أيما ارتباط بواقع حال تعليمنا وخلصنا إلى أن المراقبة الواعية للتعلمات، ونجاح عملية الإصلاح تتطلب التخلص من كل عوامل الانحدار الأخرى، لأننا لا نملك خيارا آخر، غير قرار يعتمد هذا الخيار، وعزيمة تعيد ترتيب الأولويات. وبذلك نكون قد وضعنا أصبعنا على بعض مكامن الخلل، وأكدنا من خلاله على أهمية الأبحاث المعرفية، ودورها في النهوض بالمنظومة التربوية واقتضاءاتها، واقتراح بعض الحلول العملية لتحسين أساليبها، والنهوض بمستقبلها، ومواجهة التحديات المتعددة الملقاة عليها.

المراجع

-بنعيسى زغبوش، استراتيجيات التعلم، وتعلم الاستراتيجيات، مجلة دفاتر: مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، العدد:3، 2005.

-جميل حمداوي، من قضايا التربية والتعليم، منشورات الزمن، 2006.

-راشد أحمد الدوسري، أثر استخدام كل من طريقة العصف الذهني والاستقصاء في تنمية التفكير لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، جامعة الملك سعود، مركز البحوث التربوية، 2000.

-خضر، فخري رشيد، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة1، عمّان، 2006.

أحمد اليماني، استراتيجيات التدريس - استراتيجية العصف الذهني، 2009، في: www.manhal.net/articles.php

-صلاح هيلات، أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 8، العدد 2، كلية التربية، جامعة البحرين، 2007.

-كال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، 1998.

-محمد أبوجادو ومحمد نوفل، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيق، دار السيرة للنشر والتوزيع، عمّان 2007.

-مصطفى بوعناني، وهدى بامكي، الديداكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما، وقائع الندوة الدولية: "الطبيعة الإنسانية والثقافات الإنسانية ودورهما في معالجة اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة والتعبير بالرسم". أيام 3و4 ماي. بمقر رئاسة جامعة سيدي محمد بن عبد الله. فاس، 2012.

- **Arends Richard: "Learning to Teach" 4th edition, Boston, McGraw Hill, 1998.**

- **Osborn, A, Applied Imagination Principles and Procedures ofCreative Problem Solving, 3 CharlesScribnerl, U.S.A, 2001.**

الشباب المغربي: من أساليب التنشئة التربوية إلى العنف ضد الأصول

ـ دراسة ميدانية ـ

☜ سلمى بنسعيد[1]

مقدمة:

في ضوء المساعي الحثيثة، التي تبذلها الدولة المغربية، من أجل إشراك القطاعات الحكومية، وغير الحكومية في مختلف البرامج، والمخططات الوقائية والعلاجية لقضايا الأسرة والطفولة والشباب. يطرح سؤال محوري حول مدى إمكانية الرهان على هذه المؤسسات في مواجهة وتدبر التزايد الكبير والملحوظ من الناحية الكمية والكيفية لظاهرة العنف الأسري.

لقد أصبح المجتمع المغربي منذ مطلع الألفية الثالثة يعاني من انتشار مخاطر أشكال جديدة من العنف والعدوان تختلف عن كل الأشكال التي سبق أن تعرض لها خلال فترة ما بعد الاستقلال. واستنادا على المتابعات الإخبارية لمختلف وسائل الإعلام الوطنية والدولية والتقارير الدورية للمنظمات وجمعيات المجتمع المدني، فإن أبرز أنماط العنف التي تشهدها الحواضر والأرياف المغربية على السواء هي ظاهرة العنف الشبابي التي غدت سلوكا مخيفا ومهددا للأمن الاجتماعي في المغرب.

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة

-1 إشكالية الدراسة:

إن إقدام الشاب المغربي على تعنيف أحد والديه قد يثير الاستغراب في بداية الأمر لأن المخيال والعادات المجتمعية المغربية- والعربية بشكل عام-، في مرجعتيها

[1]طالبة باحثة بسلك الدكتوراه، كلية علوم التربية(المغرب)

الدينية، والثقافية، تتبرأ من القائم بفعل الاعتداء على والديه، وترفضه رفضا مطلقا وتنظر إليه نظرة دونية.

من هنا وأخذا بعين الاعتبار، أن المجتمع المغربي، لا زال محافظا ومتأثرا بكلا المرجعيتين بخصوص الوالدين، تبدو ظاهرة الاعتداء على الأصول غريبة عن المجتمع المغربي ومقلقة ومستفزة لمشاهدها أو السامع بها. وقد تكون مفهومة إذا كان هذا الفعل اتجاه الآخر من أقران أو أغيار، ولكنها تصبح مثيرة للتساؤل والبحث والفضول العلمي؛ عندما تكون ضحيتها أقرب الناس لهذا الشاب، بالنظر إلى العلاقات العاطفية والأسرية والاجتماعية التي تربطه بوالديه لأنه يعيش معهم وتحت كفالتهم. ولعل ذلك يحث على الاستفسار: هل سبب العنف ضد الأصول ناتج عن خلل في تمثل الشاب لأدوار والديه أم ناتج عن متغيرات خارجية؟ مثل: تناول المخدرات والتأثر بثقافات أخرى ومضامين أخلاقية وقيمية عبر شبكة الأنترنيت ووسائل الإعلام والاتصال الجديدة. أم أن الظاهرة تؤشر على بداية خلل في المنظومة الاجتماعية في بعدها الأخلاقي والثقافي والشعبي؟

إن الأسئلة المطروحة أعلاه، يفرضها الحضور اليومي لظاهرة الاعتداء على الأصول في المغرب، التي تعود وتيرة تصاعدها أو تنازلها، إلى نوعية تمثلات مرتكبيها من الشباب لأدوار الوالدين التربوية. وإذا ما كانت أساليبهم التربوية تخدم حياة الشاب السيكو- اجتماعية أم تعرضه لإحباطات أكثر مما تعرضه له المنظومة المجتمعية.

في هذا الإطار تأتي هذه الورقة، باعتبارها مساهمة علمية تنتمي إلى حقل الدراسات التربوية النفسية، والاجتماعية، وتعود فكرتها في الأصل، إلى بحث أكاديمي، قمنا به في مسلك الماستر حول موضوع "تمثلات الشباب المغربي لأساليب الأم في التنشئة التربوية وعلاقة ذلك بممارستهم للعنف ضد الأصول". ولا يمكن الإقرار بأنه من السهل مقاربة هذا الموضوع لأنه يضعنا أمام تساؤلات مؤرقة ومتداخلة، ترتبط من جهة، بإكراهات التحولات السوسيو- اقتصادية والقيمية، التي يعيشها الشباب

المغربي إثر اندراج المجتمع المغربي في مسار النظام الحداثي العالمي، وتدفعهم لاتخاذ العنف والعدوان، ردود أفعال لذلك. ومن جهة أخرى بالدوافع النفسية، والاجتماعية، الدفينة، والكامنة، وراء تخلي الوالدين عن أدوارهما التربوية، في ظل تراجع التنشئة الاجتماعية التي كانت حكرا على الأسرة، والتي لم تتمكن أي مؤسسة اجتماعية أخرى من تعويضها أو ممارستها بنفس الجودة[1]. وبالتالي إن الهدف المحوري من هذه الورقة، لا يعدو أن يكون، محاولة بسيطة، لإخراج قضية العنف ضد الأصول من دائرة المواضيع المحظورة، أو غير المعترف بها، ومقاربتها بشكل علمي، وفهمها من خلال رصد مكوناتها، وتشخيص أسبابها، وعلاقاتها الداخلية، والخارجية، باعتبارها ظاهرة جديدة، على العالم العربي عامة، والمغاربي بشكل خاص. إضافة إلى تحديد طبيعة وخصائص تمثلات الإبن الشاب المغربي، للأساليب التي نهجت في تربيته وتنشئته من خلال التعرف على آرائه ومواقفه من تلك التربية والتنشئة، وتوضيح العلاقة القائمة بين تمثلاته، واختياره لسلوك التعنيف. وبالتالي فموضوع تمثلات الشباب لأساليب الأم في التنشئة التربوية وعلاقته بالعنف اتجاهها، هو موضوع يحتاج إلى تعميق البحث في جوانبه المختلفة، لأنه يثير العديد من التساؤلات لعل أهمها التساؤل التالي: "ما هي طبيعة تمثلات الشباب المغربي، لأساليب الأم في التنشئة التربوية، والتي تؤدي بهم إلى ممارسة العنف ضد الأصول؟".

و تتفرع عن ذلك، جملة من الأسئلة قمنا بصياغتها على النحو التالي:

-كيف يتمثل الشاب المغربي أساليب الأم في التنشئة التربوية؟

---

[1]- إن الأسرة في المجتمع المغربي ظلت على مر التاريخ مؤطرا أساسيا لنظام العلاقات الاجتماعية وإعادة ترتيب وتركيب وتنظيم قيم وأنظمة القرابة. وبالتالي فهي مؤسسة اجتماعية اختصاصها الأول والأخير هو التنشئة وإعطاء لمكوناتها وأطرافها أدوارا تربوية تنشيئية.لكن الملاحظ أن البنية الأسرية كذلك لم تسلم من هذه التغيرات المجتمعية وضغوطاتها، فأصبحت تعيش تحولات عديدة على مستوى الأدوار والوظيفة. فأول تحول مس بها هو الانتقال من الأسرة الممتدة إلى النووية ما أثر على بنية الأسرة وأدى إلى تراجع مركزيتها في تمرير القيم والمبادئ وتنظيم العلاقات. وأصبحت تشاطر مؤسسة الأسرة في هذه المهام مؤسسات أخرى كالمدرسة ووسائل الإعلام والشارع وجماعة الأقران والمجتمع المدني، وتراجعت التنشئة الاجتماعية التي كانت حكرا على الأسرة والتي لم تتمكن أي مؤسسة أخرى من تعويضها أو ممارستها بنفس الجودة.

-ما طبيعة هذه الأساليب؟

-إلى أي مدى تؤثر طبيعة هذه الأساليب على الشاب المغربي وتدفعه لتعنيف أمه؟

ومن أجل الوصول إلى نتائج دقيقة، نقترح وضع الفرضيتين التاليتين:

• وجود علاقة سببية بين تمثل الشاب المغربي لأساليب الأم في التنشئة التربوية وتوجهه لاستعمال العنف ضدها.

• كلما كان أسلوب الأم قائما على القسوة أو على الإهمال واللامبالاة كلما توجه الابن الشاب إلى تعنيفها.

-2 مفاهيم الدراسة:

• التمثلات الاجتماعية:

يشير التمثل إلى العملية التي يستوعب فيها الذهن المعطيات الخارجية وينظم بها معطيات الواقع بعد أن يحتك بها الفرد[1]. بمعنى أنه تنظيم فردي لحقيقة جماعية، ولكن هذا التنظيم الذاتي أو إعادة البناء ذهنيا لحقيقة اجتماعية، لا يتم اعتباطيا وإنما يستند إلى مرجعية، حيث أن الرموز التي يستند إليها الفرد هي تشكيل لصورة ذهنية حول موضوع أو حدث غائب يستحضره العقل حاليا. وهي في واقع الأمر رموز محددة تاريخيا وثقافيا واجتماعيا[2]. فالتمثل بهذا المعنى، هو عبارة عن موقف يوجه السلوك، ويحدد عددا من الاستجابات، التي يتعين أن يصدرها الفرد كرد مباشر أو غير مباشر، اتجاه مثير داخلي أو خارجي (DOISE Willem, 1989, pp. 243-249).

[1]OUELLET.P,BOUCHARD.H,ELZAIM.A, 1994, pp. 135-156

[2]OUELLET.P,BOUCHARD.H,ELZAIM.A, 1994, pp. 135-156

• الشباب:

تعني لغة كما وردت في القواميس العربية ومنها لسان العرب "لابن منظور": الفتوة والفتاء، بمعنى: الحيوية والقوة والديناميكية (ابن منظور، بدون سنة، صفحة 482)، والمعنى ذاته ورد في قواميس اللغات الأجنبية، ومنها المعجم اللغوي الانجليزي"OXFORD" حيث تعني: أول الشيء، بمعنى أنه طازج وحيوي (WEHMEIER.S, ASHBY.M, 2000, pp. 1388-1389). أما في معجم " le Robert" الفرنسي نجد فيه أن لفظة الشباب (Jeunesse) تطلق على فترة الحياة الممتدة ما بين الطفولة والنضج(Le Robert, 1999, p. 1227) .

تعتبر فترة الشباب، مرحلة من العمر، ذات أهمية قصوى في حياة الفرد والمجتمع، بالرغم من أن دعائم ومكونات الشخصية، توضع وتتحدد في مرحلة الطفولة، حسب الدراسات السيكولوجية، إلا أن هذه الدعائم والمكونات لا تتبلور وتأخذ مسارا واضحا إلا في مرحلة الشباب. هذه المرحلة التي يبرز فيها التفكير المنطقي والمبادرة الفردية وتكوين اتجاهات نحو مختلف المواضيع الاجتماعية لدى الشباب (HADDIYA Elmostafa, 2014, pp. 52-54) .

• أساليب التنشئة التربوية:

ونقصد بها مجموعة السلوكات والأساليب التربوية التي يمارسها الوالدين للتواصل والتعامل مع الابن.

✓أسلوب القسوة والتسلط

ويقوم هذا الأسلوب على فرض سلطة الوالدين على الطفل وإصدار الأوامر اتجاهه باستمرار (مصلح عبد اللطيف، 2004، صفحة 75)، كما يمكن حصره في أسلوب التشدد وفرض كثرة النواهي والممنوعات وضبط تحركات الطفل أو الشاب وملاحقته أينما حل وارتحل .

✓أسلوب الإهمال واللامبالاة

وهو نمط تربوي يتميز ببرودة العلاقات، لأنه غالبا ما يتمركز حول الإهمال وانعدام الاهتمام بشؤون الطفل، فهو أسلوب يخلو من المحبة والإشباع العاطفي، وبالتالي فإن الطفل، لا يحس بالأمن والانتماء، بل يدرك فقط أن والديه يريدان التخلص منه (مصلح عبد اللطيف، 2004، صفحة 76). بل إنه فهو لا يشعر بالوالدين كقوة تربوية موجهة ومرشدة له لأن الأسرة لا تشرف عليه ولا تعير اهتماما إلى حاجاته (مصلح عبد اللطيف، 2004، الصفحات 76-77).

✓أسلوب الحماية والتدليل المبالغ فيه

ويتسم هذا الأسلوب في التربية بمبالغة الوالدين في الرعاية والعناية بالطفل والإفراط في حمايته، فيكون محور اهتمامهما الوحيد (أوزي أحمد، 2002، صفحة 62)، وتتم الاستجابة لكافة طلباته كما لا تترك له فرصة الشعور بالحرمان أو الإحباط، وفي مقابل ذلك لا يتعرض لأي اختبارات أو تجارب في الحياة (مصلح عبد اللطيف، 2004، صفحة 76) وغالبا ما تلتقي طبيعة هذا الأسلوب، بأسلوب التساهل المفرط، الذي يقوم على التدليل والاستجابة لكل طلبات الطفل، وإتاحته فرصة، تحقيق رغباته بالشكل الذي يحلو له، دون أية معايير، أو ضوابط فردية، أو أسرية أو مجتمعية كذلك (أوزي أحمد، 2002، صفحة 63).

✓أسلوب التذبذب في معاملة الطفل

ويقصد به اللاتوازن، في استخدام السلطة والتقلب، والتغير، في التعامل مع الطفل. وهو نمط لا يعرف توافقا بين كلا الوالدين في التصرف والتواصل مع الطفل (مصلح عبد اللطيف، 2004، صفحة 77) حيث إنه لا يقوم على سياسة حازمة وثابتة في التربية، إذ أن سلوك الطفل يمكن أن يثاب عليه حينا، ويعاقب عليه حينا آخر(مصلح عبد اللطيف، 2004، صفحة 78). وبالتالي فإن هذا الأسلوب غالبا ما يتأرجح بين اللين والقسوة.

✓أسلوب التفاهم والحوار

وهو نمط تربوي يتمحور حول معاملة الوالدين للطفل معاملة طيبة تتجلى مؤشراتها في الرفق بالطفل وإعطائه الحنان، والحب، والحرية، في اتخاذ القرار (مصلح عبد اللطيف، 2004، صفحة 78).

- العنف:

من ناحية الاصطلاح اللغوي، نجد في معجم لسان العرب الذي يعرف العنف، بأنه الخرق بالأمر وقلة الرفق به ويقال "اعتنف الشيء " أي أخذه بشدة والتعنيف حسب ابن منظور هو التفريغ واللوم وعنف فلانا معناه لامه بعنف وبشدة وعاتب عليه (ابن منظور، بدون سنة، صفحة 258).

وحسب المعاجم الفلسفية، فالعنف مضاد للرفق ومرادف للشدة والقسوة. والشخص العنيف هو المتصف بالعنف.فكل فعل شديد، يخالف طبيعة الشيء ويكون مفروضا عليه من الخارج فهو بهذا المعنى يكون فعلا عنيفا (أوزي أحمد، 2014، صفحة 17). أما في المعاجم السيكولوجية، فالعنف يأخذ معنى الاستعمال المفرط للقوة، من خلال أي تصرف يؤدي إلى إلحاق الضرر والأذى بالآخرين وقد يكون هذا الأذى جسميا أو نفسيا (أوزي أحمد، 2014، صفحة 12).

بموجب كل هذه التعاريف، يتضح لنا أن العنف هو درجات من القوة يتصرف بها الشخص اتجاه غيره بشكل يصل إلى درجة الخوف والفزع والرعب فهو يستعمل القسوة الحادة بغرض إخضاع غيره لسلطته وهيمنته، وبذلك فهو انتهاك للشخصية أي أنه تعد على الآخر والقيام بسلوك عدواني في حقه (أوزي أحمد، 2014، صفحة 11). وبالتالي فهو في نظر بعض الباحثين، صورة من صور العدوان، يتوفر فيها شرط الظهور ويصدر عن طرف قد يكون فردا أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة بهدف استغلال وإخضاع طرف آخر في إطار علاقة قوة غير متكافئة اقتصاديا وسياسيا مما

يتسبب في إحداث أضرار مادية ومعنوية أو نفسية لفرد وجماعة أو طبقة اجتماعية (أحمد حسن إبراهيم، 2009، صفحة 16).

-3 عينة الدراسة:

إن النموذج الوالدي، الذي قمنا بالاشتغال عليه، في إطار تناولنا للعنف ضد الأصول وهو الأم. فهذا الاختيار، هو قصدي منا أكثر من أنه وليد الصدفة، على اعتبار أن الأم تحظى بقدسية كبيرة، من خلال المرجعية الدينية، والموروث الثقافي، والشعبي، للشباب المغربي. أضف إلى ذلك أنها ترمز للمحبة والحنان، والارتباط الوجداني، والحميمي، الذي يعود إلى العلاقة الأولية التي تجمع الطفل بأمه، في مرحلة الرضاعة، والتي تسمح له بإدراك العالم فيما بعد من خلال علاقته بأمه. لأن فقدان هذه العلاقة، والحرمان منها يخلق لديه في فترة شبابه دوافع غير واعية في الهدم والتدمير بقوة لاسترجاع هذه العلاقة.

إن البحث في ظاهرة العنف ضد الأصول- الأم نموذجا - تطلبت منا من الناحية الإجرائية دراسة ميدانية لعينة قصدية من الشباب المغربي شملت عشرين شابا متواجدين في السجون المغربية (السجن المحلي الزاكي بمدينة سلا نموذجا) أو مراكز الإصلاح والتهذيب(التابعة للسجن المحلي بمدينة سلا)، والذين تمتد أعمارهم من 18 إلى 30 سنة، والمحكوم عليهم بعقوبة سجنية جراء ارتكابهم عنفا لفظيا اتجاه أمهاتهم باستخدام السب والشتم أو عنفا جسديا عن طريق تهديدها بالسلاح الأبيض أو تخريب ممتلكاتها أو اللجوء إلى قتلها.

-4 منهج الدراسة والأدوات المعتمدة

أخذا بعين الاعتبار خصوصيات موضوع البحث، ارتأينا استعمال المنهج الوصفي التحليلي وذلك استجابة لطبيعة المتغيرات المراد دراستها من خلاله. وارتكزت طريقة استعمالنا لهذا المنهج على وصف موضوعي منظم وتحليل مفصل

لمضمون ومحتوى ما تم استقراؤه بالمقابلات، وفقا لوحدات تم ترميزها على شكل تيمات كبرى من أجل استخلاص النتائج(MOSCOVICI Serge, 2003, p. 234) .

و باستعمالنا للمنهج الوصفي التحليلي، فقد اعتمدنا على أسلوبين:

• أسلوب الوصف: وذلك بالوقوف على الظاهرة كما هي في الواقع ووصفها وصفا دقيقا والتعبير عنها كميا(MOSCOVICI Serge, 2003, p. 233) .

• أسلوب التحليل: وذلك بتفسير ظاهرة العنف ضد الأصول من خلال استقرائنا لواقع مرتكبيها، من جوانب متعددة، وصولا إلى التفصيل فيها، من خلال تحليل، وتركيب، الأجزاء المركبة لها، وتفسير المعنى الاجتماعي والسيكولوجي للأحداث وتحليل العلاقات بين الأحداث والعوامل المؤدية للعنف ضد الأصول (MOSCOVICI Serge, 2003, pp. 233-234).

وسعيا منا للالتزام بأسلوب وتقنيات البحث العلمي المتعارف عليها، فقد اخترنا(المنهج الوصفي التحليلي)، وارتأينا أن نستعمل أداة المقابلة وإجراء استجواب شفوي، مع مجموعة من الشباب، الذين مارسوا العنف ضد أصولهم- الأم نموذجا- قصد خلق مناخ علائقي بيني وبينهم، وبناء الثقة معهم للحصول على أكبر عدد من الأجوبة. ومن أجل تحقيق ذلك فقد اعتمدنا مقابلات نصف موجهة، وذلك بإعطاء أسئلة مفتوحة للمبحوث وطرحها، عليه بطريقة متسلسلة مع ترك حرية الإجابة، ومع إمكانية التدخل وطرح أسئلة أخرى كلما تطلب الأمر ذلك.

ثانيا: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1- الأم عضو مسير للأسرة: نحو فشل العلاقة مع الأم

أ- تفكك الوسط الأسري ودوره في توتر العلاقة مع الأم

يتميز الوسط الأسري للمعتدي على الأم غالبا بالتفكك والتلاشي، حيث أن الأسرة، لا تكون بنية كاملة ومتماسكة، وإنما تعرف اختلالات كبيرة على مستوى الأدوار. تسير الأسرة من طرف الأم. فهي سيدة الموقف، تدير شؤون الأسرة، في ظل غياب الأب المادي أو الرمزي. لذلك يرتبط تصور الشاب المعتدي ببنية أسرية حاضنة، خاصة وأن المرأة الأم، هي من يسيرها ويدبر أمورها، والتي من المفترض أن تكون رمزا للحنان والاهتمام. لكن توقعاته هاته لا تتحقق، خاصة عند ظهور أساليب تربوية سلبية، من طرف الأم منها ما يظهر بالصدفة، ومنها ما يتكفل الزمن بإظهاره شيئا فشيئا.

تشكل الأم بالنسبة للشاب القائم بالاعتداء، رمزا للامبالاة والقهر، عوض الرعاية، والاهتمام، والتنشئة التربوية السوية، منذ الصغر إلى بلوغ سن الرشد. حيث لا تتجلى وظيفتها في الحب والعاطفة والتفاهم وخاصة الإشباع العاطفي وإنما تفتقر لذلك وتستبدله بالحرمان والاضطهاد، وتأخذ من العنف المادي والرمزي، مرجعية تؤسس وفقها علاقتها مع الابن، وهذا يرسخ لديه إحساسا بالنبذ، اتجاه نفسه بالدرجة الأولى واتجاه أمه. وفي هذا الصدد، ينبغي الإشارة أن "إشباع حاجة الحب لأي إنسان كان، لا تتم إلا عن طريق علاقاته بالوالدين منذ الولادة، وذلك من خلال إشعاره بالأمن والاستقرار والحب. إن توفير مثل هذا المناخ يساعد على تحقيق ذات الإنسان، وإشعاره بقيمته الشخصية. ولهذا الأمر أهمية كبيرة، في علاقات الطفل الراهنة مع أفراد أسرته وعلاقاته المقبلة أيضا مع محيطه، فيما بعد أفراد أسرته التي يكونها في المستقبل. إن تنمية الطفل لاتجاهات بناءة أو هدامة نحوه ونحو غيره من

الناس فيما بعد، يعتمد قبل كل شيء على نوع الاتجاهات، التي يكونها أبويه نحوه" (أوزي أحمد، 2013، صفحة 143).

وانطلاقا من هذا الرأي، يعيش مرتكب العنف ضد الأصول، جحيما حقيقيا على المستوى العلائقي داخل الأسرة، نتيجة تصدع علاقته بالأم، ومعاناته معها بسبب عنفها الرمزي اتجاهه. وقد يدفعه عنف الأم، إلى أن يقوم بدور الأب وتعويض غيابه، بشكل قهري يفوق طاقاته الجسدية والنفسية.وأمام عزوف الأم عن مواجهة متطلبات الوضعية الاقتصادية، التي يكون سببها الرئيسي تملص الأب، من القيام بدوره في هذا الجانب، تلقي بدورها المسؤولية الكبرى على عاتق الابن، فيصبح في مقاربة مقارنتية مع الأب، تضعه فيها الأم بالرغم من جهوده الجبارة من أجل إرضائها، والتي لا تتناسب أبدا مع سنه المبكر أو مستوى إدراكه المعرفي للحياة. ومن هنا يسقط الشاب في فوهة الاغتراب والانتساب، جراء إهانات الأم المتواصلة ونظرتها التحقيرية له. ولذلك تكون الأم الطرف الآخر الأناني، الذي يكتفي بالإهانة، والاستهزاء، والتبخيس، من قيمة الابن، والطعن في رجولته، جراء أول نزاع أو اختلاف معها في الرؤية أو الرأي.

ب- التصرفات العدوانية للابن: انعكاس لأساليب التنشئة التربوية غير الصحيحة

يشهد المسار البيوغرافي، للقائم بالاعتداء على الأصول، أحداثا مؤلمة حيث مارست الأم أسلوبها الخاص في التعامل معه. فبسبب تشدد الأم أحيانا وإهمالها أحيانا أخرى، تتكون لديه تصورات عن شخصية الأم، وعن أسلوبها التربوي الذي تستعمله. وبالتالي سلوك الشباب العنيف وتصرفاتهم العدوانية هي نتاج طبيعي، لأساليب الأم في تربيتهم والتعامل معهم. فإلى أي حد يستطيع كل شاب تجميع تمثلاته واستحضارها واختيار العنف كرد فعل قصدي أو غير قصدي اتجاه أمه؟

يتعرض الابن الشاب، لأساليب تربوية من أمه يعتبرها سلبية وفاشلة، لا تصلح أن تمارس، في علاقة خاصة وحميمية، كالتي تجمع بين الأم وابنها. فقد تعامل الأم ابنها بثلاثة أساليب أساسية: أسلوب التذبذب وأسلوب الإهمال واللامبالاة وأسلوب التسلط والقسوة.

- أسلوب التذبذب والسقوط في الإهانة والإقصاء

في ظل انشغال الأم بطريقة مفاجئة، بأداء أدوار ومهام يعتبرها وعي المجتمع المغربي من اختصاص الرجل الأب، تتغير نظرة الأم لابنها، وتتحول تصرفاتها بشكل جذري، مما ينتج عنه تغير كذلك في أساليبها التربوية. فالأم التي كانت في الطفولة مصدرا للحب والعطاء، تضحى عند أول أزمة مادية تسبب فيها الأب، قاسية مع ابنها وتطالبه بتضحيات كبرى، يتخلى فيها عن حقوقه الأساسية، ويخدم حاجات الأسرة، ويسعى لضمانها، بطرق متعبة ومرهقة بالنسبة لجسمه ونفسيته.

إن قضاء مجموعة من الشباب، من عينة هذه الدراسة، طفولة متوازنة، من حيث العلاقة مع الأم، وانتقالهم فجأة، بدون سابق إنذار أو انتباه لعلاقة مغايرة معها يسودها الإذلال والطعن في الرجولة والتبخيس من القيمة، يؤدى بهم إلى التيه والإحساس، بالإهانة والإقصاء. "إن التذبذب في أساليب الأم التربوية وتأرجحها بين اللين والقسوة، يرهق الابن الشاب يتسبب له في قلق شديد يؤثر كثيرا على إدراكاته للأم وعلى تصوره لها. لأن أسلوب التذبذب في المعاملة يحدث تناقضا كبيرا لدى الطفل، وهنا لا يستطيع أن يتمثل المعايير والقيم الاجتماعية بشكل سوي. كما أن الأسلوب المتناقض في التربية يخلق آثارا سلبية في شخصيته نظرا لانعدام التوافق، في اختيار خطة موحدة لتربية الطفل، وذلك قد يؤدي إلى ظهور اضطرابات نفسية، قد لا تؤهل الطفل للتوافق مستقبليا واكتساب أساليب السلوك السوي."[1]

---

[1]- فيما يتعلق بالآثار السيكولوجية لتذبذب الأساليب التربوية على الطفل أنظر:

- مصلح عبد اللطيف: "مشاكل الوسط الأسري وعلاقتها بانحراف الأحداث في المجتمع المغربي"، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 2004 .

• أسلوب الإهمال والسقوط في أزمة الوصم

عندما لا تكون الأم نموذجا للرعاية، ومصدرا للإحساس بالأمن والطمأنينة. ولا تبالي بأبنائها لدواعي اقتصادية، يراها الابن أسبابا واهية ويمكن تجاوزها، لا تشكل الأم آنذاك بالنسبة للابن الشاب حضورا، خاصة وإن كان غيابها ولامبالاتها به ترتبط باستجابتها لمثيرات أخرى مغرية يعتبرها كل من المجتمع والابن منحرفة، ولا تحترم الأخلاق والدين مما يؤدى به إلى السقوط في أزمة التخلي. فاختيار الأم الاشتغال في مهن رخيصة "العمل الجنسي مثلا" يدفع الابن إلى تبخيس قيمتها من جهة واحتقارها. وما يزيد نظرته الدونية لها أكثر، أمام اهتمامها الكبير، بمهنتها وإهمالها له في المقابل، مما يسفر عن جروحات نفسية، واجتماعية كبيرة، ويؤدي إلى اهتزاز صورة المرأة عنده بصفة عامة، وصورة الأم بالتحديد، ومن جهة أخرى، نظرا لغياب الأب الذي يقدم له القدوة المثال ويفرض الانضباط على الزوجة، يقع شرخ كبير في النمو النفسي للابن غالبا ما يعبر عنه، في شهاداته بالفقر العاطفي، والهوة السيكولوجية، التي يحس بها حتى ما بعد تعنيفه لأمه.ومن هنا يصبح الشارع هو الأب والأم الحاضنين، إلا أن مجتمع الشارع يكون أكثر قسوة من إهمال الأم.

• أسلوب التسلط والسقوط في الاضطهاد

من خلال شهادات المبحوثين في هذه الدراسة، تمثل الأم كذلك أمومة معادية ومتشددة، تتمثل في إصدار الأوامر، والضبط، والمراقبة المرضية، لكونها تلجأ إلى بسط نفوذها، والهيمنة بشكل كلي على أبنائها. وبالتالي لا تكون الأم مثال للعطف والحنان. وإنما مصدرا للعقاب النفسي والجسدي، تمارس على الابن قهرا كبيرا، يترك بدوره ندوبا على بنيته النفسية، وهذا ما ظهر لنا أثناء المقابلات، حيث اتضح أن المستجوبين، يقومون بأفعال وسلوكات قهرية، كتكرار كلمات معينة، لا تنم بأي صلة لأسئلة المقابلة، أو حك أجسامهم كثيرا إلا حدود سيلانها بالدم. إن مثل هذه

- أوزي أحمد: "سيكولوجية الطفل، نظريات النمو النفسي"، منشورات مجلة علوم التربية، الطبعة الثالثة، 2013 .

الأفعال والسلوكات قد تكون دليلا على تعرض الابن الشاب لمدة زمنية طويلة، لاضطهاد نفسي كبير. إن القهر الذي يتعرض له الابن من طرف الأم يجعله لا يحس بذاته. لأنه يشعر أن أمه استحوذت عليه وتملكت تفاصيل حياته الحميمية، وتحبس تصرفاته، في دائرة الضبط والقهر الضيقة.

وبالتالي تعتبر ديكتاتورية الأم عاملا أساسيا في التفاعل السلبي بينها وبين الابن. "فبدون اعتماد مفهوم التفاعل تصبح العلاقة أحادية الاتجاه" (حدية مصطفى، 2004، صفحة 9). إن جفاء الأم يجعلها تؤمن بطريقة واحدة ووحيدة في تربية أبنائها، وهي العقاب الجسدي. فالضرب والعنف الجسدي بطرق متنوعة تيمة مهيمنة على تمثلات الشباب المعنف(مع كسر النون) للأم. وعليه يتضح أن الأم عنصر أساسي بالأسرة، مهمته التعذيب والتهكم في حالة عدم الرضوخ للأوامر.

2- استراتيجيات الابن الشاب لتجاوز فشل العلاقة مع الأم

بسبب فشل العلاقة التربوية بين الأم والابن، ونظرا لتمثلاته وموقفه السلبي من أمه، قد يتوجه الابن إلى عوالم أخرى يجعل منها ملاذا للتخلص من معاناته إلى حين بلوغه درجة تعنيف الأم، يختارها كمجال جديد لإعادة تدبير علاقات من نوع آخر، كان يطمح أن يجدها في الأم .

- الإدمان: رد فعل لتناسي إذلال الأم

الإدمان بالنسبة للابن العنيف، اتجاه أمه بمثابة نسيان لتجربة إذلالها له منذ الطفولة. فقد يحاول ابتكار وإبداع حل مؤقت، لا يبعده عن الأم بشكل ملموس وواقعي، لأن حاجاته إليها تظل راسخة تعيده دائما إلى مكان وجودها، وإنما هو حل يبعده عنها بشكل تجريدي. فتكون نشوة الإدمان كفيلة بهذا الأمر، حيث أن الحبوب المهلوسة، أو الكحول هي مخدرات تساعد الابن الشاب، على التماهي مع الأم في الخيال، وخاصة في لحظات الهيجان. ونظرا لانعدام الحوار والتواصل مع الأم، يحاول الابن تحقيقه معها خلال لحظات تناول جرعته. لقد أشارت دراسة علمية في

الموضوع "أن المراهق ينخرط في جماعات الإدمان حيث يجد نمطا للحياة وعلاقات اجتماعية وأحيانا القيادة والتي طالما يبحث عنها في الأسرة ولا يجدها. فالإدمان يمكنه من التنشئة التي لم يجدها بعد. فمن خلال انتمائه لجماعات الإدمان فإنه يحدد دورا اجتماعيا خاصا به" (أوزي أحمد، 2014، الصفحات 115-118).

- العلاقات الجنسية: رد فعل لتحقيق الهوية الذكورية

تبين لنا من خلال هذه الدراسة أن مرتكب العنف ضد الأصول يعيش فراغا وجدانيا ويعاني إحباطا معنويا، لأن أمه لطالما كانت سببا في شكه في رجولته، من خلال سبه بانعدام الرجولة. وهو أمر أدى إلى سقوط بعض المبحوثين بشكل قهري في سيرورة التقصير الذاتي والدونية وتسبب لهم في أزمة هوياتية، ولدت لديهم تساؤلات اضطهادية حول هويتهم. فسؤال الذات بعبارة "هل أنا رجل" ودخول متاهات البحث عن المعنى الحقيقي للرجولة، خاصة في مجتمع كالمجتمع المغربي، الذي يفيئ بين الرجولة والأنوثة، ويفهمهما في قوالب محددة يضعها المجتمع بنفسه، تغدو الهوية بهذا المعنى، انعكاسا على المستوى الفردي للقيم المعمول بها في المجتمع. "إنها حصيلة وترجمة لما يمكن أن نسميه مجتمع الإجماع(Consensus) أي مجتمع أفراد يتقاسمون نفس المعايير والقيم(BELLARABI Youssef, 2008, pp. 77-79). فالجرح الذي يصاب به الشاب في أثمن شيء يملكه وهو فحولته غالبا ما تدفعه لعالم الخليلات وربط علاقات جنسية كثيرة، قصد إشباع العاطفة والحصول على الاهتمام والرعاية النفسية من جهة، ومن جهة ثانية تأكيدا للرجولة، وشرفا وجب إثباته لتحقيق اعتراف الأم.

- الجنوح رد فعل لتحقيق الاعتراف

لم يأخذ جنوح بعض الشباب، من أفراد العينة المدروسة، طابع التمرد أو تحقيق لذة ما، بقدر ما كان وسيلة لاكتسابهم رضى الأم واستعادتها. فارتماء البعض في أنشطة انحرافية كالسرقة، يجعلهم يظنون أنه سيكسبهم قوة مادية لإعادة بناء العلاقة مع الأم، لأنهم استوعبوا أن مبدأ الربح الكثير هو ما سيرجع الأم إلى أحضان ابنها. لذلك لجوء بعضهم

لأعمال السرقة بمثابة تعويض لإهمال الأم. وكأن الابن الشاب يقول لأمه، يكفيك أن تهتمي بي عاطفيا، واجتماعيا، وأنا سأهتم بك ماديا. كما قد تكون أعمال السرقة كذلك، وسيلة من وسائل إثبات الشطارة، والذكاء اللذان، لم تعرهما الأم اهتماما من قبل. إن اللامبالاة التي يتعرض لها الابن، تجعل منه في بحث متواصل عن سبل لاسترجاع اهتمام الأم وإثبات الذات وتحقيق اعتراف الأم. فباستحواذ الشاب على ضحاياه، يريد عقله الباطن الاستحواذ وتملك الأم للأبد مقابل ما يجنيه[1]. تصير السرقة سلوكا مرضيا لا يمكن الاستغناء عنه بالنسبة لهذه الفئة من الشباب. حيث يدرك الابن أن اهتمام الأم وحضورها رهين بتصرفاته الجانحة. فالأم لا تنتظر منه سوى الدخول في أنشطة جانحة، تجلب المال الوفير لها. أي أن العلاقة بين الأم والابن، تضحى مشروطة بالأخذ والعطاء المتبادلين.

3- الصدمة الفجائية وضرورة الانتقام

يتمحور لجوء الابن الشاب، إلى تعنيف الأم حول وقوع حدث معين، يساهم بشكل أو بآخر في تفجير طاقاته العدوانية اتجاهها. يكون الحدث الكامن وراء هذا التفجير بمثابة الصدمة غير المتوقعة. حيث يعيش المبحوثون صدمة كبيرة، إلى حدود إجراء المقابلة معهم، بل إنهم لم يستوعبوا ذلك وتساءلوا عن حقيقتها أو بطلانها.

إن الحدث المفجر، يؤثر بشكل كبير على صورة الأم لدى هؤلاء الشباب أكثر، ولعله مثير قوي، يسترجعون من خلاله كل تجاربهم المؤلمة الماضية مع الأم، أو التي كانت سببا فيها. فالواقعة الصدمة، تشكل عودة للابن الشاب إلى كافة التجارب المخزونة، في عقله والتي ارتبطت بالأم كشخص أو بأسلوبها السلبي في تنشئته. فإدراكهم الحسي للصدمة، يجر ذهنه وبطريقة أوتوماتيكية إلى مجمل التصورات

---

[1] السرقة هي جنوح مسيطر ومهيمن يقوم على الاستحواذ أي امتلاك أي شيء بغير حق.هذه الرغبة في الاستحواذ لدى بعض الجانحين يغديها شعورهم بالحرمان والخوف وعدم الإحساس بالأمن.فمن خلال السطو على ما يملكه الآخرون يحاول من خلالها الجانح استعادة شعوره بالأمن الذي لم يتاح له داخل الأسرة والمجتمع.ويرتبط سلوك السرقة بخلل عاطفي بالأبوين أو أحدهما وعندما يفقدهما الفرد عندما كان صغيرا سواء بطريقة واقعية أو رمزي فإنه يحاول الاستعاضة بشيء كبديل لم فقده من الوالدين.للتوسع أكثر في جنوح السرقة أنظر:

- El khazraji, A: "*La signification du vol chez le jeune délinquant marocain*", BD des nations unies , 2006.

السلبية، التي كونها سابقا عن العلاقة مع الأم، منذ الطفولة إلى بلوغه سن الرشد. إن كل ما تم تسجيله حول الأم يتم استرجاعه في لحظة الصدمة التي تعد جارحة ومؤلمة، وجرحها العميق، هذا يزيد من حدة التمثلات السلبية للأم، ويشعل الميولات العدوانية اتجاهها، ويؤكد أنه ليست هناك وسيلة للتخلص من الألم غير تدمير الأم.

وبالتالي تأخذ الصدمة بالنسبة للابن الشاب طابع الغدر، لأن ما فعلته الأم لا يتمكن الابن من غفرانه، باعتقاده أنه خارج عن المعتاد، وعن طبيعة وقانون الأمومة. إن تكلفة الصدمة غالية الثمن، وتعتبر طعنة موجهة لسيكولوجية الابن الشاب مباشرة، تدخله في لحظات تصبح الحيرة عنوانا لها، ويظل سؤاله عن ما فعلته الأم أمرا مرهقا يؤرقه. فاكتشافه مثلا: أن الأم تمارس الجنس مع الأقارب(الأعمام)، أو تقوم بتزوير وثائق تثبت الحقوق الشرعية للابن في الإرث، أو مساهمتها في دفع بناتها وتشجيعهم على ممارسة العمل الجنسي، كل ذلك يحسس الابن الشاب بهدر وجودي كبير، وبانعدام مفهوم الثقة. مما يسقطه في الإحساس بالغدر والتيه ويرسخ لديه التمثلات السلبية التي كونها عن الأم منذ الصغر.

وبالتالي الحاجة إلى الانتقام للذات، تقوده إلى التخطيط والتفكير في طرق تشفي غليله، وتمحي آثار سوء تعامل الأم معه. تدفع صدمة الغدر الابن الشاب إلى التفكير في ضرورة الانتقام. ونستنتج في هذا الجانب أن توجه المبحوثين من الشباب، لتعنيف الأم بطرق تختلف في الشكل، وتتشابه من حيث المضمون والسعي إلى تدميرها، يعد مؤشرا دالا على الرغبة في وضع نهاية وحد لأساليبها السلبية. تستحوذ على الشباب القائم بالاعتداء، رغبة جامحة في تدمير الأم وسلبها كل ما تملك، انتقاما لكل ما شهدوه من قسوة منها.

تساهم عملية تعنيف الأم في تمكين الابن الشاب من تمرير خطاب مباشر، مفاده أنها لم تقم بدورها على الوجه الأمثل، بل أساءت اختيار أسلوب التنشئة التربوية، كما أراده الابن وكما تمثله أن يكون.فمروره إلى الفعل هو خطاب حركي اتجاه وضعية، لا يمكنه أن يتحملها، ولا يسعه التكلم عنها، وتبليغ فحواها باللغة. قيامه بالاعتداء استراتيجية يضعها لكي يسمع

من قبل محيطه. فعنفه هذا حوار مع الآخر-الأم- يحاول انتزاع الاعتراف بوجوده منها.من هنا تتعمق رغبته في الانتقام منها. ومن ثم تصبح عملية العنف تطبيقا مستعجلا يستثمر فيه الابن الشاب، تمثلاته حول أساليب أمه السلبية في تنشئته التربوية .

على سبيل الختم

ومجمل القول، إن ظاهرة العنف ضد الأصول هي ظاهرة معقدة، تتداخل فيها عوامل كثيرة ومتعددة، تشمل الجوانب الاقتصادية، والاجتماعية، والنفسية، كما أنها ظاهرة في ارتفاع متواصل، من حيث الانتشار والآثار المخاطر. وأمام غياب إحصائيات، رسمية دقيقة حول الظاهرة. وانطلاقا مما استطعنا الاطلاع عليه، من خلال معاينة لبعض ما ينشر من أخبار المحاكم، فإن تدني الوضع الاقتصادي، للأسر يشكل أحد أهم عوامل انتشار هذه الظاهرة، علما أن القضايا الرائجة في المحاكم، لا تعكس حجم الاعتداءات الموجهة ضد الأصول، لأن الموضوع ما زال يندرج في المغرب، ضمن الطابوهات، والقضايا المسكوت عنها، ويحاط في الغالب بنوع من التكتم، من طرف الأسر بعينها لاعتبارات اجتماعية أساسا.

ووعيا منا بأن المعرفة نسبية، وأن الدراسات هي سعي متواصل نحو استكمال فهم الظاهرة وتبسيط جوانبها، فإن هذه الورقة، ما هي إلا أرضية لدراسات أكثر عمقا، حول قضية العنف ضد الأصول. غير أن ذلك لا يمنع من الوقوف على مجموعة من الملاحظات التي نعتبرها كفيلة بحث المسؤولين لإيلاء مزيد من العناية بالأسرة والطفولة والشباب.

إننا نرى أن الجانب التشريعي، والقانوني، الذي يخص جريمة العنف ضد الأصول، يعرف قصورا فيما يخص مستوى فصول ومواد القانون الجنائي. فالمنظومة التشريعية المتعلقة بالأسرة، تتطلب مراجعة وتستدعي استعانة المشرع، بخبرة الأخصائي النفسي، والتربوي، حين يضع النصوص والمواد القانونية. إضافة إلى أن قضية العنف ضد الأصول، لا تعيرها الإعلانات والالتزامات الدولية، الخاصة بحقوق الطفل والشباب، والمراهقين، أي اهتمام. أضف إلى ذلك أن المؤسسات القضائية، والسجنية، والتربوية،

تفتقر لاختصاصات تهتم بالعلاقات الأسرية، والتي من شأنها تتبع محاكات الشباب المعتدي على الأصول. أما بالنسبة للمجتمع المدني ووسائل الإعلام، فهي تتناسى دورها في التوعية، بمخاطر ظاهرة الاعتداء على الأصول.

إن ما نرمي إليه من خلال هذه الورقة، هو تحسيس وسائل الإعلام، والمجتمع المدني، والمؤسسات القضائية، ومراكز البحث العلمي، بدورها الكبير في تناولها للموضوع، ولفت انتباهها إلى أنها تقتصر على وصف وقائع ظاهرة العنف ضد الأصول، وتكتفي بالاستماع فقط للطرف المعنف(مع فتح النون) مع الحكم مسبقا، على من ارتكب العنف، دون تأمل الأسباب والوقوف على تشخيصها وتحليلها، وتوليد على إثرها أسئلة جوهرية، تفتح مجالا للبحث في ظاهرة العنف ضد الأصول، من زوايا ورؤى أخرى.لذلك فالمطلوب في كل حين، هو المرافقة العلمية والنقدية، لمثل هذه الظواهر السلوكية الجديدة، لاكتشاف أبعادها وتردداتها، دونما إنكارها أو التغافل عنها أو تناولها مناسباتيا.

بيبليوغرافيا

-إبراهيم حسن أحمد، "العنف من الطبيعة إلى الثقافة: دراسة أفقية"، دار النايا للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2009.

-ابن منظور، لسان العرب"، بيروت، دار صادر، ب. ت.

-أوزي أحمد، الطفل والعلاقات الأسرية"، منشورات مجلة علوم التربية، المغرب، 2002.

-أوزي أحمد، سيكولوجية الطفل: نظريات النمو النفسي"، منشورات مجلة علوم التربية، المغرب، ط2، 2013.

-أوزي أحمد، سيكولوجية العنف: عنف المؤسسة ومأسسة العنف"، منشورات مجلة علوم التربية، ط1، 2014.

- حدية مصطفى، قضايا في علم النفس الاجتماعي"، منشورات المجلة المغربية، 2004.

-مصلح عبد اللطيف، مشاكل الوسط الأسري وعلاقتها بانحراف الأحداث في المجتمع المغربي"، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط1، 2004.

-BELLARABI Youssef (2008): "Insécurité et delinquance juvénile", collection criminologie.

-BELLARABI Youssef (2007): "Maroc drogue,delinquance,criminalité, collection criminologie.

-DOISE Willem (1989): "Attitudes et representations sociales", In "les representation sociales" sous la direction de Denise JODELET, collection de "Sociologie d'aujourd'hui", Paris, PUF, 1ere edition, 1989.

-FPRGET Jean- Marie (2010): "Les violences des adolescents sont les symtomes de la logique du monde actuel", Bruxelles, Fabert.

-HADDIYA Elmostafa (2014): "Jeunesse,education et changement social", Imprimerie Rabat Net.

-Le Robert (1999):"Dictionnaire de la langue francaise."

-MOSCOVICI Serge (2003): "Les methodes des sciences humaines",France, PUF.

-OUELLET.P,BOUCHARD.H,ELZAIM.A (1994):" La representation des actes de perception: le cas de paraitre", Cahier de praxematique.

-SENON Jean-Louis, LOPEZ Gerard, CARIO Robert (2008): "Psycho criminologie", Paris, Dunod

-WEHMEIER.S, ASHBY.M (2000): "Oxford Advanced Learner's Dictionary."

ديناميـة الجماعات وتطبيقاتها
في المجال البيداغوجي والمهني

☜ د. مولاي المصطفى البرجاوي[1]

مقدمة:

تبدو أهمية الحياة داخل الجماعة في إشباع حاجات الإنسان المختلفة؛ إذ تساهم دراسة وفهم حركية الجماعات مساهمة فعالة في فهم وتفسير الكثير من الظواهر السلوكية والاجتماعية التي قد نعجز عن تفسيرها وفهمها إذا كانت وحدة التحليل المستخدمة هي الفرد وليست الجماعة.

ومن المعروف أن علم النفس الفردي الذي بلوره فرويد (Freud) ويونغ (Young) يتناول الظواهر النفسية الفردية الشعورية واللاشعورية. بينما علم الاجتماع الذي تأسس مع أوجست كونت (Auguste Comte) ودوركايم (Émile Durkheim) يهتم بالظواهر الاجتماعية. أما علم النفس الاجتماعي، الذي هو في الحقيقة جزء من علم النفس، فإنه يعنى بدراسة أثر الفرد في الجماعة وأثر الجماعة في الفرد، كما يرتكز على دراسة الجماعة، ويقوم بتصنيفها، مع تبيان أدوارها وأهدافها وخصائصها، وتحديد تفاعلاتها ووظائفها داخل المجتمع. وبالتالي، فهو بمثابة الدراسة العلمية للإنسان ككائن اجتماعي، يعيش في مجتمع يتخذ له أصدقاء، فيتفاعل معهم، ويتأثر بهم، وفي نفس الوقت يؤثر فيهم[2].

وفي هذا السياق، بدأت الأبحاث التي اهتمت بكيفية تجريبية وعملية بدراسة الوضعيات النفسية والاجتماعية في الجماعات المحدودة عامة، وفي جماعة القسم خاصة مع ظهور مفهوم دينامية الجماعة الذي يبقى مرتبطا باسم "كورت لوين"

---

[1]- المدرسة العليا للتربية والتكوين، جامعة الحسن الأول، سطات- المغرب.

[2]- حمداوي جميل، الجديد في التربية والتعليم، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2010، ص 179.

(Kurt Lewin)، الذي وضع هذا التعبير سنة 1944. ويعنى عموما مفهوم دينامية الجماعات بدراسة علاقة التأثير والتأثر والعلاقات التفاعلية المتبادلة بين أفراد الجماعات والمؤسسات الاجتماعية.

ولا غرو أن تطوير مهنة التدريس لا يقتصر فقط على الإلمام التام بمعارف متصلة بمجال ومحتوى المادة المدروسة والتكوين البيداغوجي الملائم والمرتبط بأساليب التدريس وطرائقه، بل يتأسس أيضا على مدى التمكن من معرفة أوسع وأدق بجماعات التلاميذ المكونة للفصل الدراسي وبميكانيزمات سير هذه الجماعات.

وعلى الرغم من أن الدراسات العلمية والأدبيات التربوية أولت أهمية كبيرة لدينامية الجماعة وتطبيقاتها العملية، (ديكرولي (Jean-Ovide Decroly)، وكوزينيه(Roger Cousinet)، وفرينيه(Célestin Baptistin Freinet) ...)، إلا أن تنزيلها في الممارسة الميدانية والبيداغوجية ما يزال يتصف بالطابع التقليدي والروتيني، بل يتسم بالافتقار إلى تنمية الحس الجماعي وديناميته. مما يدفعنا إلى مقاربة دينامية الجماعة في علاقتها بتدبير جماعتي القسم والتكوين من خلال السؤال المحوري التالي:

إلى أي حد يمكن استثمار ما جاءت به الدراسات العلمية والأدبيات التربوية التي اهتمت بدينامية الجماعة في تدبير وتنشيط جماعة القسم بالنسبة للمدرس وجماعة التكوين البيداغوجي (pédagogique Groupe de formation) بالنسبة للمشرف التربوي؟ وهذا السؤال المركزي يمكن تشريحه إلى الأسئلة الفرعية التالية:

-ما المقصود بدينامية الجماعة، وكيف ظهرت وما التيارات والاتجاهات التي تمثلها ومرتكزاتها الأساسية؟

-ما تطبيقاتها التربوية في مجال تدبير الفصل الدراسي بالنسبة للمدرس وجماعة التكوين البيداغوجي بالنسبة للمشرف التربوي؟

أصبح مفهوم الجماعة يحتل مكانة بارزة في الدراسات الاجتماعية والاقتصادية والحيوية بصفة عامة، ومن ثم تتبدّى بجلاء ضرورة دراسة هذا المفهوم وفعاليته في إطار المجتمعات المعاصرة، لا سيّما أن مشاكل الجماعة في وقتنا الحاضر هي مشاكل الساعة. ومردّ ذلك إلى التحولات الجذرية والمتنوعة التي عرفتها الحياة المعاصرة[1].

–أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

–تزويد المدرسين والمشرفين التربويين وكل الفاعلين ذوي العلاقة بميدان التعليم بخلاصة مجموعة من الأبحاث التي اهتمت بدينامية الجماعات خاصة جماعة القسم وجماعة التكوين البيداغوجي.

–تطوير عمل المدرس والمشرف التربوي وتمكينه من آليات وميكانيزمات القيادة الفاعلة والفعالة لجماعة التعلم وجماعة التكوين، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات التي تيسير العملية التعليمية والتعلمية والعملية التكوينية.

–حدود الدراسة: وهنا يمكن التمييز بين:

–الحدود الموضوعية: الموضوع الذي تبحث فيه هذه الدراسة هو تطبيق ما جاءت به دينامية الجماعات على جماعة القسم بالنسبة للمدرس وجماعات التكوين البيداغوجي بالنسبة للمشرف التربوي، دون التمكن من تطبيقها على باقي أشكال التنشيط التربوية الأخرى (المخيمات التربوية، الأندية التربوية...)؛

–الحدود النظرية: تم الاقتصار على جوانب من التجربة التدريسية في تطبيق مقتضيات دينامية الجماعات، وما توصلت إليها الأبحاث التربوية الخاصة بمهام المشرف التربوي في تعامله مع جماعة التكوين البيداغوجي؛

–الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة خلال المجزوءة الثانية من العام التكويني 2018- 2019 تحت إشراف الأستاذ المقتدر الجيلالي الدباجي أستاذ علم

[1]-راجح أحمد عزت، أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، ط8، 1978، ص111.

النفس التربوي بمركز تكوين مفتشي التعليم، مما صعب إجراء نتائج البحث النظري على عينة تجريبية.

وبناء على ما سبق، قسمنا هذه الدراسة إلى محورين أساسيين؛ الأول خصصناه لدينامية الجماعة من حيث ماهيتها ومرتكزاتها واتجاهاتها. أما المحور الثاني فاقتربنا فيه التطبيقات التربوية لدينامية الجماعة في موقفين أساسيين باعتبارهما قطبي الرحى في المنظومة التربوية؛ ويتعلق الأمر بجماعة القسم وجماعة التكوين البيداغوجي.

1- دينامية الجماعة: الماهية، المرتكزات، الاتجاهات:

1-1 تحديد مفهوم دينامية الجماعة:

قبل مقاربة تحديد دينامية الجماعة، يكون من الأولى تفكيكه والوقوف على كل مفهوم على حدة قبل عرض تعريف شامل.

1-1-1- تعريف الجماعة:

تتعدد تعاريف الجماعة تبعا لاختلاف الأسس والمعايير التي يستند إليها كل باحث في التحديد. فهي تمثل عند راجح أحمد عزت: "وجود فردين أو أكثر تجمع بينهم مصالح مشتركة، مؤقتة أو مستمرة، وسرعان ما تنتهي تلك المصلحة (الاجتماعية أو نفسية أو اقتصادية...)، مما يؤدي إلى انتهائها"[1]. وهي عند خليل ميخائيل معرض "تجمعات بشرية تختلف في حجمها ونوعها وأغراضها، لكنها تتفق في كونها تتميز بتعدد أفرادها وتقاربهم والتقائهم في شيء واحد أو عدة أشياء"[2].

وتشير الجماعة في مجال الإثنولوجيا إلى تجمع أفراد من النوع نفسه، مبني على تفاعل متبادل، تتأسس داخله علاقات يؤدي إلى اندماج. وفي معناها النفسي -

---

[1]-نبيل عبد الهادي، سيكولوجية الجماعات: تشكلها، وحراكها، الإرشاد الجمعي، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2013، ص31.

[2]-خليل ميخائيل معرض، علم النفس الاجتماعي، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ط1، 1982، ص406.

الاجتماعي، تفترض الجماعة وجود أعضاء الجماعة بحيث يشكل فعل صادر عن عضو من أعضاء الجماعة مثيرا لسلوك عضو آخر[1]. يظهر أن أساس قيام الجماعة هو وجود تفاعلات دينامية بين أفرادها، فالجماعة التي ينخفض فيها التفاعل إلى أدنى درجاته قد يكون مآلها الانحلال والتفكك. لذلك فإن علاقة التفاعل بدرجة تماسك الجماعة علاقة وثيقة[2]. وبسبب تباين وجهات النظر حول تحديد مفهوم الجماعة، وضع أحد الباحثين تصنيفات متباينة وفق معايير محددة، يمكن إجمالها على النحو التالي[3]:

الجدول (1): تعاريف الجماعة حسب بعض المعايير المحددة

المعايير	تعريف الجماعة
دوافع الأفراد	جمع من الأفراد يشكلون في تجمعهم فائدة تعود عليهم. والعامل الأساس لقيام جماعتهم، إشباع حاجتهم. فالمدرس ينضم لنقابة التعليم، لأنها تعبر عن مطالبه وتسعى للمحافظة على حقوقه.
أهداف مشتركة	هي وحدة تتكون من فردين أو أكثر، يتفاعل بعضهم مع بعض تفاعلا بناء ذا معنى، من أجل تحقيق هدف محدد. ففريق كرة القدم، مثلا، يتفاعل أعضاؤه بعضهم مع بعض تفاعلا بناء، من أجل إحراز النصر.
التنظيم	وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد يكون فيها لكل منهم دور معين. وتقوم هذه الوحدة بوضع القيم والمعايير التي تنظم سلوك أعضائها فيما يختص بشؤون الجماعة على الأقل.
الاعتماد المتبادل لأفرادها	مجموعة من الأفراد يشتركون في علاقات متبادلة تجعل بعضهم يعتمد على بعض. وقد يكون هذا الاعتماد إيجابيا، عندما يؤدي تحرك الفرد لتحقيق أهدافه إلى تحقيق أهداف الآخرين (التعاون). وقد يكون هذا الاعتماد سلبيا، عندما يؤدي تحقيق الفرد لهدفه إلى إعاقة وصول الآخرين إلى الهدف نفسه (التنافس).
التفاعل بين الأفراد	مجموعة من الأفراد يتفاعل بعضهم مع بعض، وبناء على هذا التفاعل تتميز الجماعة عن أي جماعة أخرى.

[1]-بلفقيه لعربي، أفكار بصدد دينامية الجماعات، مجلة سيكو تربوية، العدد1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999، ص 29.

[2]-Muccheilli R, 1989, la dynamique des groupes, les éds E.S.F– E .M.E., L .T. 12é éd, Paris, p. 73.

[3]-نبيل عبد الهادي، المرجع السابق، ص30-31.

ويقترح الباحثان " أنزيو ومارتان"في مقام آخر تصنيفين متمايزين[1]:

–**التصنيف الأول**: يقدم أنماطا من الجماعات بحسب معايير متعددة، مثل: حجم الجماعة ومدة بقائها، ووجود أو عدم وجود بنية نفسية ضمنية تؤلف بين أعضائها. ويوضح الجدول الموالي التصنيفات الممكنة لمختلف لتجمعات:

الجدول (2): تصنيف للتجمعات[2]

المعايير / نوع	عدد الأفراد	حياة الجماعات	درجة التنظيم	المميزات	نمط العلاقات	القروق في الأدوار	الوعي بالأهداف	خصائص الأفعال المشتركة
حشد (Foule)	مهم	من بضع دقائق إلى عدة أيام	جد ضعيف	تدرون وتشكيل اعتقادات ضمنية	عدوى والانفعالية	فروق ضئيلة	ضعيفة	أفعال انفعالية في وقت قصير
تجمع (Groupement)	متغير من الأصغر إلى الأكبر	من عدة أسابيع إلى عدة شهور	متوسطة	تغير بسيط صيانة الاعتقادات والمعايير	علاقات سطحية	فروق أقل بروزا	متغير من ضعيفة إلى متوسط	محدودة ظاهرة المدة غامضة خاملة
عصابة (Bande)	قليل من 4 إلى 20	من عدة أسابيع إلى عدة أشهر	ضعيفة	تعزيز الاعتقادات والمعايير	العدوى في البحث عن التعاطف التوحيد مع القائد	ضعيفة لكن نادرا ما تنسى بوجود القائد	وعي متوسط	تعبيرات عشوائية
جماعة ثانوية (Groupe secondaires)	متغير من الأوسط إلى الأكبر	طويل من عدة شهور إلى عدة عقود	جد مهمة	معايير مصاغة بالضغط المؤسساتي	علاقات وظيفية	جد مرتفعة متدرجة حسب الأهمية	متغير جدا من ضعيف إلى مرتفع	زيادة الأفعال تخطيط روتيني بروز البيروقراطية
جماعة أولية (Groupe préliminaire)	قليل من 5 إلى 15	جد متغير من عدة ساعات إلى عدة سنوات	مرتفعة	تغيير المعايير والاعتقادات تخضع تغير شكلية	تغير ممكن للعلاقات الإنسانية المتسمة والعفوية	مرتفعة الإمكانية تغير الأدوار	مرتفع أهداف مشتركة	طاقة إبداعية أفعال متجددة

–**التصنيف الثاني**: ينطلق من حجمها، ويشمل هذا التصنيف جماعة تضم 3 أشخاص على الأقل(جماعة ضيقة)، وجماعة تتألف من 3 إلى 5 أشخاص (جماعة موسعة)...

[1]-آيت موحى محمد، دينامية الجماعة التربوية: دراسة في التواصل والأدوار والقيادة والمعايير داخل جماعة القسم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص67- 68.

[2]- آيت موحى محمد، المرجع السابق، ص68.

ويبدو من خلال هذين التصنيفين أن هناك أنواعا مختلفة من الجماعات تسودها أنماطا تفاعلية كثيرة، يتجه كل منها إلى تحقيق أهداف معينة. وبشكل عام، يمكن تصنيف الجماعات إلى نوعين رئيسين، هما: الجماعات الأولية: كالأسرة والعشيرة والأمة... والجماعات الثانوية: كالمدرسة ومجموعة العمل والحزب والجمعية الثقافية...[1]

من خلال التعاريف السابقة والتصنيفات المختلفة والمعايير المقترحة، يمكن أن نستخلص التعريف التالي: "الجماعة تجمع بشري ووحدة اجتماعية تتكون من أكثر من فرد، تجمعهم مصالح مشتركة، مؤقتة أو مستمرة، يشتركون في علاقات تفاعلية متبادلة تجعلهم يعتمدون بعضهم على بعض، ونشاط متبادل على أساسه تتحدد الأدوار والمكانة الاجتماعية للأفراد وفق معايير وقيم الجماعة، بغية تحقيق أهداف مشتركة".

1-1-2- تعريف الدينامية:

تعرف الدينامية (la Dynamique) على أنها ذلك الفرع من الميكانيكا الذي يدرس حركة الأجسام وتأثير القوى التي تحدث حركاتها أو غيرها، القوى المحركة مهما يكن نوعها - أخلاقية كانت أو فيزيائية - أو القوانين المتعلقة بها[2]. ونقيض الدينامية الثبات والسكون (statique).

وتعني الدينامية في المجال السيكو-اجتماعي مختلف القوى الإيجابية والسلبية التي تتحكم في الجماعة، وتساعدها على التوازن والتطور والاندماج أو الانكماش والتشتت والتناحر. كما أنها عبارة عن التفاعلات البنيوية الوظيفية التي تتحكم في نسق الجماعة. إذ يؤثر كل تغيير يمس عنصرا فرديا داخل شبكة الجماعة ونسقها البنيوي لا محالة على باقي العناصر الأخرى إما سلبا أو إيجابا. وبالتالي، فالدينامية هي ذلك التفاعل

---

[1]- حليم كريمة، المدخل لعلوم التربية، مطبعة آنفو- برانت، ط1، فاس، 2015، ص100.

[2]-بلحاج عبد الكريم، المنظور النفسي الاجتماعي لدينامية الجماعات، مجلة سيكو تربوية، العدد1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999، ص 60.

النفسي والاجتماعي الذي يدور باستمرار داخل الجماعة بين أعضائها بشكل بنيوي ووظيفي[1].

1-1-3- تعريف دينامية الجماعات(Dynamique des groupes)

تطلق دينامية الجماعة على التقنية التي تستخدم في حقل السيكولوجيا لتحديد طبيعة الجماعات وتنمية وظائفها. ومن الوجهة التقنية، تمثّل دينامية الجماعة امتدادا لتقنية المجموعة التي يتأسس تعريفها على تعلم ظواهر الجماعات. وتهدف دينامية الجماعة إلى مساعدة المشاركين على مسك سيرورات الجماعة، وتطويق المشكلات المتعلقة بالعلاقة بين الأفراد والوعي الأفضل بسلوكهم الشخصي، واستخدام الديناميات الكامنة في الجماعة.

ويفترض الوصول إلى الأهداف المحددة تطبيق مجموعة من القواعد التي تشكل موضوع إجماع لدى المشاركين في دينامية الجماعة، ومن بين هذه القواعد:

-تعزيز التركيز على الجماعة في كليتها؛
-ينبغي أن تكون الخبرة المعيشة محركا يقود خطوات الجماعة؛
-ضرورة الالتزام العاطفي المباشر في المكان والزمن؛
-احترام وتقدير كل ما يرتبط بما يقال في عمل الجماعة؛
-قيام الجماعة بإعادة تنظيم ما يقال خارجها؛
-تقدير مختلف الأفراد فيما يتعلق بقدرة تواصل كل واحد من المشاركين؛
-احترام هيكل الجماعة من قبل أفرادها؛
-احترام الإمكانية المستمرة للتغذية الراجعة[2]؛

---

[1]-خليل ميخائيل معرض، علم النفس الاجتماعي، ص90.

[2]- أوزي أحمد، التعليم والتعلم الفعال: نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 39، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2015، ص80.

1-2- عوامل ظهور مفهوم دينامية الجماعة

على الرغم من أن مفهوم دينامية الجماعة يبقى مرتبطا باسم "كورت لوين" (Lewin Kurt)، فإن عالم الاجتماع الفرنسي "أوجست كونت" (Auguste Comte) عالجه ولكن بطريقة نظرية من خلال ما يسمى ب " الدينامية الاجتماعية" وقابل بينها وبين السكون الاجتماعي. وتعددت في هذا السياق العوامل التي ساهمت في بلورة "مفهوم دينامية الجماعة"، لكن مع ذلك يمكن حصرها في نوعين من العوامل:

1-2-1- عوامل تاريخية: تم استعمال مفهوم دينامية الجماعة لأول مرة على يد عالم النفس الألماني كورت لوين (Lewin Kurt) سنة 1944، عندما هاجر إلى الولايات المتحدة هربا من النازية الألمانية سنة 1934، فوجد نفسه منبهرا بنشاط ودينامية الحياة الأمريكية، حيث تزدهر الجمعيات من كل نوع ومن كل مستوى وقطاع. فاهتم "لوين" (Lewin Kurt) بمشكلات "الأغلبية والأقلية" و"التغير ومقاومة التغيير" و"اتخاذ القرار"... واستعمل لغة ومفاهيم مستمدة من الفيزياء مثل "دينامية الجماعات" و"الحقل الاجتماعي..."[1]

1-2-2- عوامل مرتبطة بتطور العلوم الإنسانية: شكلت دينامية الجماعات الصغيرة إحدى نتائج التطور الذي عرفته العلوم الإنسانية نتيجة التقاء علم النفس وعلم الاجتماع في إطار مولود جديد يسمى علم النفس الاجتماعي... وقد ساعد الاهتمام الوافر الذي حظيت به دينامية الجماعة على اكتشاف الغنى النظري والتطبيقي لهذا المفهوم وانفتاحه على العديد من الميادين التي تهتم بالعلاقات الإنسانية ومختلف التفاعلات والظواهر النفسية والاجتماعية التي تحدث داخل الجماعة[2].

---

[1]-غريب عبد الكريم وآخرون، الجماعات ودينامية الجماعات: مفاهيم ومقاربات، مجلة سيكو تربوية، العدد1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999، ص18.

[2]- حليم كريمة، المدخل لعلوم التربية، ص103.

3-1- اتجاهات / توجهات البحث في دينامية الجماعة

صنف "ميزونوف" J .Maisonneuve توجهات البحث السائدة في حقل الدراسات ذات الصلة بدينامية الجماعات، فصنف هذه التوجهات إلى ثلاثة أسس هي التوجه الدينامي، والتوجه التفاعلي والتوجه التحليل- النفسي[1]. وفي التصنيفات الأخرى أضاف أحد الباحثين التوجه البنائي ويمكن أن نتبين ذلك من خلال ما سيأتي:

1-3-1-التوجه الدينامي: يعد "**كورت لوين**" عالم النفس الألماني الذي هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية عام 1934، واضع هذا التعبير عام 1944...إن القصد في الدينامية في علم النفس كما في الفيزياء، هو دائما إحالة الموضوع على الوضعية ومقاربة سلوك فرد أو جماعة داخل حقله. ويشمل الحقل أو المجال الحيوي، الشخص والجماعة والمناخ النفسي.

ومنطلق هذا التوجه النظر إلى الجماعة على أنها كلية تشكل مع محيطها حقلا اجتماعيا وديناميا، تعد مجموعاتها الفرعية، وأعضاؤها، وقنوات الاتصال فيها ومعيقاته، عناصرها الأساس.

2-3-1-التوجه التفاعلي: يتمثل هذا التوجه في أعمال "**يالس**" R .F.Bales يتوخى هذا الاتجاه فهم عمليات التفاعل داخل الجماعة انطلاقا من ملاحظات وصفية ومفصلة، سواء على مستوى محتوى المعلومات أو طبيعة المشاركين، وبهذا الخصوص أعدت العديد من شبكات الملاحظة التي تستهدف جميعها كشف وإحصاء الوقائع والسلوكات المتعلقة بالتفاعل بين أفراد جماعة.

3-3-1التوجه التحليل- النفسي: لقد خصص "**سيجموند فرويد**" جزءا من أعماله إلى علم النفس الجمعي وإلى التحليل النفسي للجماعات وبما أن مجال التحليل النفسي هو علائقي، فإنه لم يكن بمقدوره أن يبقى على هامش حركة دينامية

[1] -Maisonneuve J, 1976, la dynamique des groupes, PUF, Que sais- je?, p.13 et suivantes

الجماعات التي دشنها "كورت لوين"، وألقت تفسيرات التحليل النفسي إضاءة جديدة تماما على ظواهر الجماعة، ووجد لوين نفسه موضوع اعتراض، وأعيد تفسير تجربته حول " السلابة" من منظور التحليل النفسي[1].

4-3-1-المقاربة البنائية: تساهم في استمرار وتطور وفعالية الموافقات التفاوضية عن طريق حل المشكلات والأمور التي تستدعي القلق إذا ظهرت. إنها تعمل على بناء المرونة بالنسبة إلى تطبيق الاتفاق لتطورات سياسية وتكنولوجية جديدة. وفي هذا الصدد، تمكن مثل هذه الأبنية من التوصل إلى نهايات أكثر انفتاحا، وإلى اتفاقات ذات علاقات اجتماعية. كما تركز هذه الأبنية على كفاءة الأنظمة المحفزة على إحداث الثقة والتعاون. كأن تعمل على تحقيق التعاون (عن طريق تقديم منح للأكثر تعاونا)، أو معاقبة غير المتعاونين (عن طريق فرض جزاءات على الناس الأقل تعاونا)[2].

1-4- مرتكزات دينامية الجماعة:

ترتكز دينامية الجماعات على عدة مرتكزات نجملها في مرتكزين أساسيين:

1-4-1-مرتكزات ابستمولوجية: يمكن حصرها في أبحاث الفلاسفة والسوسيولوجيين الأوربيين الذين اهتموا بالجماعة اهتماما كبيرا، وأرسوا أسس دينامية الجماعات كما عند "أوجست كونت"، و"إميل دوركايم"، و"جان بول سارتر"، و"شارل فوريي"... كما استفادت هذه الدينامية من أبحاث الطب النفسي ومن تحليلات "سيغموند فرويد" وغيره... فضلا عن النّظريات المعرفية في إطار علم النفس المعرفي منذ ستينيات القرن العشرين مع "جان بياجي" (Jean Piaget) و"نعوم تشومسكي" (Noam Chomsky)... لتنطلق بعد ذلك شرارة الأبحاث في علم النفس الاجتماعي، خاصة مع كورت لوين عالم النفس الألماني، الذي اهتم بكيفية تجريبية

[1]- الغرضاف عبد العزيز، دينامية الجماعات أي تعريف، ص39-41.

[2]- أحمد زايد، أبريل، سيكولوجية العلاقات بين الجماعات: قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات، سلسلة عالم المعرفة، العدد 326، مطابع المجموعة الدولية – الكويت، 2006، ص164- 165.

وعملية بدراسة الوضعيات النفسية الاجتماعية في الجماعات المحدودة عامة، وفي جماعة القسم خاصة، لا سيما مع تبلور مفهوم "دينامية الجماعات"...

1-4-2- مرتكزات بيداغوجية حديثة: تتنوع البيداغوجيات التي ارتكزت على دينامية الجماعات، غير أنها تنطلق في عمومها من مبادئ عامة، من أبرزها: التشديد على أن الفرد الذي يشارك في جماعة ما يتعلم بكيفية أفضل بالمقارنة مع فرد يتعلم بمفرده، وأنه يكتسب اعتمادا على المناقشات وتداول الأفكار داخل الجماعة نموا ونضجا، وتكون مردوديته التربوية والتعليمية أعلى وأفضل.

لهذا عمل بعض المربين المهتمين بالبيداغوجيا الحديثة على إرساء التعليم على أساس فكرة الجماعة والعمل الجماعي. ومن بينهم: "كوزيني" (Cousinet) في كتابه "طريقة للعمل الحر في المجموعات"، و"سليستان فرينيه"(Célestin Freinet) من خلال تجربته التربوية وبخاصة تجربة المطبعة المدرسية[1].

ومن بين اتجاهات التربية الحديثة التي ركزت على أهمية الجماعة والتعاون مع الآخرين، نذكر البيداغوجيا الاشتراكية مع " أنطون ماكارنكو" (Anton Makarenko)؛ التي حفلت بتهذيب الجماعة ضمن التفكير الاشتراكي، وتحفيز المتعلم على الانضباط داخل الجماعة تحقيقا للمردودية والإنتاجية الفكرية لصالح تقدم الوطن وازدهاره. ولا ننسى أيضا روح العمل الجماعي الذي أرسته البيداغوجيا المؤسساتية (La pédagogie institutionnelle) مع لاباساد (LAPASSADE) وأوري (Fernand Oury)؛ والتي تتبنى التسيير الذاتي للجماعة، بحيث تتكفل بوضع معايير وقواعد تنظيمها الداخلي، وأن يقتصر دور المدرس فقط على التوجيه والمساعدة.

[1]-عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة إلى أوائل القرن العشرين، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 1984، ص604.

2- ديناميـة الجماعة وتطبيقاتها التربوية:

1-2 ديناميـة الجماعة وجماعة القسم:

إن القسم كمجال نفسي - اجتماعي يتميز بصفته جماعة عمل تهدف من خلال وجودها إلى تحقيق عمل معين، وفق شروط محددة، ويهدف من خلال تنظيمه إلى تحقيق أغراض تربوية ومعارف مختلفة، كاكتساب مهارات وخبرات وأساليب تعليمية ضمن الشروط المقننة، ووفق وسائل وطرق واضحة. ومن ثم لا يمكن التعرف على كنه جماعة الفصل إلا داخل خصائص الجماعات الصغيرة، التي تعتبر العمل أهم مبدإ مشترك بين أفرادها. فضلا عن بعض الخصائص التي تميّز القسم التعليمي عن غيره من التنظيمات الأخرى. وقد حدد "**بني وجنسون**" هذه الخصائص كما يلي:

-إن حضور المكونين للجماعة إلزامي وليس اختياري.

-لا يدخل في اختصاص المكونين للجماعة اختيار القائد، ولا يمكن التمرد عليه أو الخروج عنه.

- يقع التلاميذ تحت ضغوط وتأثيرات تلاميذ آخرين ومجموعات ضاغطة أخرى.

2-1-1- في البحث في هوية جماعة القسم:

إن الفصل الدراسي كجماعة صغيرة يشكل وحدة متجانسة، ويكتسي بنية شكلية قانونية على اعتبار أن القسم من حيث الطبيعة والخصائص يتكون من مستويين:

-**مستوى أول** (**شكلي/ رسمي**): يتبلور على شكل تنظيم محكم رسمي هو المسؤول عن تحديد الأهداف الرسمية للجماعة، والشروط اللازمة لتحقيقها، إضافة إلى ذلك تحديد الأدوار والمسؤوليات التي يجب أن يقوم بها كل من المدرس والمتمدرس، كما أن التنظيم الشكلي هو الذي يقنن معايير سلوك المجموعة، ويضع القيم الأخلاقية المرجو تحقيقها.

-**مستوى ثاني (غير رسمي)**: يعتبر القسم جماعة أولية ومجالا فسيحا للتكوين العاطفي والنفس اجتماعي. ومن ثمة فهو غني التأثير والتأثر، ويلعب دورا بالغ الأهمية في سير العملية التعلمية التعلمية. وهكذا يصير القسم فضاء عاطفيا ونفسيا واجتماعيا أكثر مما هو مجال عرفي تحكمه قواعد شكلية تنشأ تحت تأثير التفاعلات التي تتم في إطاره.

2-1-2- جماعة القسم والعلاقات التربوية والبيداغوجية

يقصد بالعلاقة التربوية مجموع التفاعلات التي تحدث داخل جماعة التعلم، والتي تتم- في الوقت نفسه- بين المدرس والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، وبين المدرس والمتعلمين ومواضيع التعلم. والإطار العام الذي تحدث في سياقه هذه التفاعلات هو الوضعيات التعليمية- التعلمية. وعادة يتم التمييز بين أربعة أنماط من العلاقات التربوية، وهي:

- **علاقة أوتوقراطية**: علاقة يمثل فيها المدرس الفاعل الأساس، وقوامها اكتساب المتعلم قيم احترام النظام، والامتثال لقواعده، وترتكن في بعض الأحيان إلى استعمال العنف والقهر والتشديد في أساليب التعامل؛
- **علاقة تقنوقراطية**: هي علاقة تتمحور حول محتويات التعلم، وتقوم أساسا على العقلانية والفعالية؛
- **علاقة سائبة وفوضوية**: علاقة ترتكز على فلسفة "دعه يعمل"، مما يجعلها تزرع العبث واللامسؤولية في نفوس المتعلمين؛
- **علاقة ديمقراطية**: علاقة يشكل فيها المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية، وتقوم على أساس احترام شخصيته وإكسابه قيم الحرية والاستقلالية والإبداعية.

3-1-2- البيداغوجيا التقليدية وجماعة القسم:

يدرك المتفحص لبعض الكتابات والممارسات المتعلقة بالبيداغوجيا التقليدية تصورا لا يعترف بأن المتعلمين المنتسبين إلى قسم دراسي يشكلون جماعة، فإذا كان

المدرس هو الشخص المهيمن داخل القسم الدراسي مكرسا بذلك اللاتوازن واللاتكافؤ الأصليين القائمين بينه وبين التلاميذ، فإن الاستراتيجية التي يعتمدها تقوم على أساس التعامل مع التلاميذ باعتبارهم أفرادا لا جماعات. وتدفع معايير ومبادئ البيداغوجيا التقليدية المدرس لأن ينظر بعين الريبة والشك لأية محاولة تستهدف تكوين جماعة متماسكة، فوجودها يتعارض ومبادئ الممارسة البيداغوجية التقليدية. وإجمالا يفترض في الفصل الدراسي أن يكون متألفا من أفراد معزولين، يرتبطون ببعضهم بواسطة الحوار البيداغوجي، الذي يعد هو المنطلق والمنتهى[1].

كما أن شكل التنظيم المادي لفضاء التعلم (هندسة القسم، نظام توزيع التجهيزات داخله، كيفية تنظيم مقاعد جلوس التلاميذ، موقع مكتب المدرس...) يساهم في إقصاء مفهوم الجماعة بل يكرس تفكيك تماسك الجماعة، وإجهاض علاقات الانجذاب التي قد تنشأ بين أعضائها.

4-1-2 النموذج البيداغوجي المتمركز حول الجماعة:

يقوم دور المتعلمين في هذا النموذج على أساس تحملهم لجزء كبير من مسؤوليات التعلم الذاتي/ الجماعي، على اعتبار أن المدرس ليس العضو الفعال الوحيد الذي تلقى عليه مسؤولية "التلقين" المعتادة في النماذج التقليدية؛ ومن ثم يمكن حصر الأشغال التي على الجماعة القيام بها في النقاط التالية[2]:

- يقترحون أو يساهمون في اقتراح القضايا على بساط الدرس، خصوصا إذا كان في نموذج البحث الاجتماعي الذي تنجزه جماعة القسم باقتراح منها... ويمكن إشراك الجماعة في اقتراح تلك القضايا للدراسة والبحث، هو لأنه "كلما كانت لها الحوافز

---

[1]-آيت موحى محمد، المرجع السابق، ص116.

[2]-الشعبي المصطفى، العلاقات مدرس/ تلاميذ في النماذج المتمركزة حول الجماعة، مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، العدد السابع عشر، السنة الثامنة، أكتوبر 1999، ص53-54.

الكافية إلى المعرفة، كلما كان إيقاعها في العمل مرتفعا وكانت نتائج ذلك العمل أكثر تقدما"[1].

• يقومون بتقويم نتائج أعمالهم في علاقتها بالمرامي والأهداف العامة التي تصاغ منذ البداية في إطار الجماعة.

• يحرصون على سيادة الاحترام داخل الجماعة، على اعتبار أن لكل فرد حقوقا وواجبات إزاء الآخرين، مثل: احترام قواعد العمل، والحق في النقد والنقد الذاتي والالتزام بمقررات الجماعة.

• يشاركون في تداريب جماعية خارج المدرسة، حتى يتمكنوا من التعود على العيش في أوساط أخرى غير أوساط المؤسسة التعليمية، لأنّ المهم ليس هو اكتساب المعارف والمهارات فحسب ولكن أيضا نسج علاقات متنوعة مع المحيط الخارجي.

• يدخلون في نقاش مفتوح مع زملائهم وأصدقائهم ومدرسيهم حول المعلومات التي يكتسبونها والحلول التي يقترحونها للقضايا والمشاكل التي يبحثون فيها، طالما أن المعرفة تستقى من المحيط بمعناه العام وبواسطته، على اعتبار أنها معرفة نافعة تليق في التعامل مع الواقع أثناء ذلك وبعده بالخصوص، أي أنها معرفة مجدية.

إن تحقيق التواصل الناجع يتطلب شرط الانسجام والتجانس بين الأطراف الموجودين في وضعية تواصلية، كما أن القياس يجعل المدرس يعرف الإجراءات وطبيعة التدخل الذي يجب عليه أن يقوم به؛ فإذا لاحظ مثلا، أن هناك تلميذا منعزلا، أو يعيش على الهامش، أو منبوذا من طرف البعض، فإنه يعمل على وضعه في جماعة أخرى. وقد يؤدي هذا التدخل البيداغوجي إلى تغير وضع هذا التلميذ، وبالتالي تغير عطائه ومردوديته التربوية نتيجة إحساسه بالانخراط في الجماعة الجديدة. إن المشاعر الحقيقية بين أعضاء الجماعة هي التي تساعد على انسجامها بطريقة تلقائية.

---

[1]- الشعبي المصطفى، المرجع السابق، ص53.

2-2 دينامية الجماعة وجماعة التكوين البيداغوجي للمشرف التربوي:

2-2-1- جماعة التكوين البيداغوجي في الإشراف التربوي:

جماعة ممتدة تضم ما بين 14 و24 عضوا يضطر فيها المشرف التربوي إلى توظيف طرائق مختلفة من التنشيط (الاشتغال بالورشات، والتعليم المصغر...)، وتتسم هذه الجماعة بكونها ممركزة على المهمة؛ لأن هدفها هو اشتراك أعضاء المجموعة من المدرسين على إنجاز عمل محدد (إنتاج دليل عملي)، يساعد المدرسين في الممارسة الديداكتيكية. ومقارنة مع الجماعة الواسعة التي تضم عددا من الأفراد يفوق 50 فردا، تبقى الطريقة الوحيدة في التكوين البيداغوجي هي المحاضرة لعرض أكثر عدد من المعلومات مع فسح المجال للتدخلات من طرف الممارسين التربويين.

وتتحدث الأدبيات التربوية التي عنيت بجانب الإشراف التربوي بأشكال وأنماط الإشراف؛ من أهمها:

-**الإشراف التصحيحي**: يتمشى مع إحدى وظائف الإشراف وهي معالجة الأخطاء في الممارسات التربوية والتعليمية.

-**الإشراف الوقائي**: إذ أن المشرف التربوي من خلال عمله ووظيفته يساعد من يشرف عليهم على التكيف مع المواقف العملية وهو بخبرته يستطيع التنبؤ بما يمكن أن يقابلهم من معوقات ومن ثم يستطيع مواجهاتها[1].

ويمكن تقسيم الإشراف التربوي إلى إشراف تقليدي كلاسيكي وآخر حديث متطور مرن يواكب النظريات التربوية الحديثة.

---

[1]-الخطيب طالب عبد الله، الإشراف التربوي وفق الأدوار الجديدة للمعلمين، دار الكتاب الجامعي العين الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2015، ص26.

2-2-2- الإشراف التربوي والطريقة التقليدية في تنشيط جماعة التكوين:

الإشراف التربوي نشاطٌ علمي منظم يقوم به المشرف التربوي/المفتش التربوي في منطقته التربوية، بهدف تحسين العملية التعليمية- التعلمية ومتابعة تنزيل مفردات المنهاج الدراسي، كما يروم تحسين الاشتغال الديداكتيكي للأساتذة والمعلمين؛ ومواكبتهم في حل مختلف الإشكالات الديداكتيكية المرتبطة بتدريسية المواد؛ أو التدرب على مواجهة وتجاوز العوائق البيداغوجية المتعددة العلاقات داخل الفعل التربوي.

في حين أن المقاربة التقليدية للإشراف التربوي ترتكز "على التسلط على المدرس واصطياد أخطائه وكتابة التقارير حوله"[1]، دون السعي إلى مساعدته وتوجيهه والمساهمة في تجويد أدائهم التدريسي.. مما يطبع هذه العملية التربوية بالتشنج بل يصل الأمر في بعض الحالات إلى الصدام والاحتجاج على تصرفات المفتش التربوي. وعند التأمل في هذه المقاربة ونتائجها؛ نجدها لا تستحضر معطيات ونتائج دينامية الجماعات، خاصة جماعة الكبار؛ التي تتميز بخصائص سيكولوجية وسوسيولوجية مميزة لجماعة المتعلمين الصغار. فالدراسات التربوية تميز بين البيداغوجيا la pédagogie والأندراغوجيا l'andragogie بناء على الخصائص السيكولوجية والسوسيولوجية للفئتين.

2-2-3- الإشراف التربوي الحديث وتجديد تنشيط جماعة التكوين البيداغوجي:

تستمد عملية الإشراف التربوي في سيرورتها بعضاً من مُوَجِّهاتها من حقل دينامية الجماعات؛ على اعتبار أن المفتش التربوي يتموضع في وضعية تواصلية مع جماعة من المدرسين يشتركون في عدة معايير؛ ويقتسمون عدة هموم؛ ويواجهون عدة إشكالات ديداكتيكية وبيداغوجية في الحقل التربوي.

---

[1]-تمحري عبد الرحيم، المشرف التربوي المغربي: ما له وما عليه، مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، العدد السابع عشر، السنة الثامنة، أكتوبر 1999، ص 81.

فهم يُشكلون جماعةَ تكوينٍ متفاعلةٍ بشكل كبير جدا؛ لها تمثلاتها تجاه المفتش وعملية التفتيش، كما لهم تمثلات قد تكون سلبية أو إيجابية نحو المهنة والمادة والعملية التربوية جملة.

لذلك تنادي الدراسات الحديثة في ميدان الإشراف التربوي باعتماد مقاربة حديثة مرنة في التعاطي مع جماعات التكوين البيداغوجي. وهذا النوع من الإشراف التربوي يمكن تسميته بالإشراف البيداغوجي الإكلينيكي، وهو يعني أساسا "التدخل المباشر حول الأحداث الملاحظة داخل الفصل الدراسي خلال عملية التدريس. ويمكن تحليل الإشراف البيداغوجي حسب gall 1993 وAcheson وفق الأهداف الدقيقة التالية:

-**تشخيص مشاكل المدرس**، مع التدخل من أجل البحث عن حلول لها، باعتماد تقنيات الاستجواب والتسجيلات داخل الفصل الدراسي؛

-**تقديم تصحيحات**feed back للمدرسين حول الوضعية الراهنة للتدريس، وذلك بغرض مساعدتهم على إدراك الفارق القائم بين ما يدرسونه بالفعل وما يعتقدون أنهم درسوه، الأمر الذي ييسر لهم عملية استتباع سيرورة الاستكمال الذاتي؛

-مساعدة المدرسين على تطوير استراتيجيات دائمة ملائمة للتدخل في الوضعيات البيداغوجية المختلفة، وتشجيعهم على تدريس ناجع، وذلك من أجل تمكينهم من عملية تيسير تعليم تلام\تهم؛

-مساعدة المدرسين على إذكاء وعيهم لبذل مجهودات دائمة من أجل تنمية كفاياتهم المهنية، حتى يتسنى لهم بذلك تحقيق تدريس متكامل وجيد؛

-**العمل على تقويم أداء المدرسين**، حتى يتمكنوا على ضوء ذلك من متابعة سيرورة تطوير مهنتهم[1].

---

[1]-خلاف جمال، الإشراف التربوي، مجلة عالم التربية، عدد مزدوج 10/9، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. ص: 180.

ولكي يحقق المشرف التربوي/المفتش التربوي الأهداف المنتظرة؛ لابد من وضع خطة عمل سنوية عبارة عن برنامج تأطيري تكويني لفائدة الأساتذة يستجيب للانتظارات ويستجيب للحاجيات. وذلك وفق منهجية علمية تعتمد المعايير التالية:

-**تشخيص وضع المنطقة التربوية**: بدراسة "جماعة التكوين" من حيث السن والجنس والخلفية التكوينية والشواهد المهنية والجامعية المحصل عليها..، وتجميع البيانات وتصنيفها..، من شأن ذلك أن يقدم للمفتش التربوي وضعية دقيقة عن جماعة التكوين ما يمكنه من رصد الفروق الفردية بين المدرسين وحاجياتهم التكوينية؛

-**وضع برنامج عمل على ضوء نتائج التفييء السابقة** مستحضرا مكونات جماعة التكوين العلمية والسوسيولوجية والسيكولوجية؛ (إعداد محتوى تكويني مرن وملائم/معيار الملاءمة)؛

-**عقد لقاءات تواصلية قبل تنفيذ برنامج التأطير والتكوين البيداغوجي**: يؤسس لتعاقد بين المفتش التربوي وجماعة التكوين، وعلى ضوء نتائج دراسات "دينامية الجماعة" الكاشفة لأنماط الشخصيات المختلفة يكتشف المشرف التربوي الشخصيات المناوئة لكل تغيير، والرافضة للكل تجديد تربوي فيعمل على إدماجها في مشاريع ومجموعات اشتغال تقوم بإنجاز مهام تربوية: عروض- إنتاجات- فرق بحث-..

-**تقديم تكوينات عصرية، متنوعة وملائمة**: تستفيد من التكنولوجيا الحديثة في الإعلام والاتصال، مرتبطة بالمستجدات التربوية، ومؤسسة على نتائج الدراسات التربوية الأكاديمية، متنوعة بين: ندوات تربوية تشاركية ودروس تطبيقية فصلية وورشات تطبيقية تقدم منتوجات يعدها الأساتذة، مما يشعرهم بجدوى التكوين وأهميته في تطوير الأداء المهني والاشتغال الديداكتيكي للأستاذ؛

-**اعتماد طرق تنشيط حديثة**: تنطلق من قاعدة أساسية هي إشراك المتكونين في مختلف مجريات التكوين(20 % حديث المكون/المفتش. و80 % للأساتذة/المكوَّنين)، ثم اعتماد تقنيات تدريبية في فنون التواصل والإلقاء...

-**معايير واضحة ودقيقة للتقويم**: لتحقيق تكافؤ الفرص بين جماعة التكوين؛ وترسيخ قيم الإنصاف والمساواة بين المتكونين/الأساتذة، يلزم المفتش التربوي اعتماد معايير دقيقة في تقويم أعمال الأساتذة، حتى يحافظ على انسجام جماعة التكوين البيداغوجي ويسير بها نحو تحقيق الأهداف المتوخاة.

خاتمة

إذا كانت مختلف الدراسات العلمية والتربوية قد أولت أهمية كبيرة لدينامية الجماعات وبسطت قدرا كبيرا من تطبيقاتها العملية على المستوى الصفي والتكويني، فإن تنزيلها في الممارسة الميدانية والبيداغوجية ما فتئ يتسم بكثير من القصور، خصوصا على مستوى تنمية الحس الجماعي وديناميته. مما دفعنا إلى مقاربة دينامية الجماعات في علاقتها بتدبير جماعتي القسم والتكوين، فأبرزنا بعد الإحاطة بمختلف الجوانب المفهومية والتاريخية لهذه الدينامية حزمة متكاملة من التطبيقات الإجرائية التي من شأنها الرفع من منسوب المردودية التربوية والزيادة من فعالية ونجاعة مختلف السيرورات البيداغوجية، وهو ما سينعكس لا محالة إيجابا على مستوى الفصل الدراسي بالنسبة للمدرس وجماعة التكوين البيداغوجي بالنسبة للمشرف التربوي. ولأهمية دينامية الجماعات في الارتقاء وتجويد الممارسة البيداغوجية والتربوية، وسعيا لتنزيلها التنزيل السليم، نتوخى استحضار ما يلي:

-إيلائها الأهمية القصوى في إعداد المناهج الدراسية والدلائل البيداغوجية الموجهة للمدرس لتغيير ممارسته الميدانية التي تجعله ضيقا الأفق في التفاعل الصفي؛

-تشجيع التكوينات الأساس والمستمرة في برمجة التوجهات والمقاربات التي جاءت بها دينامية الجماعات؛

-استثمارها البيداغوجي للمشرف التربوي، لتغيير السلوكات التقليدية في مواكبة وتتبع الأنشطة التعليمية للمدرسة، لخلق جو تفاعلي مثمر.

المراجع المعتمدة:

باللغة العربية

1- الكتب

-أحمد زايد، أبريل 2006، سيكولوجية العلاقات بين الجماعات: قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات، سلسلة عالم المعرفة، العدد 326، مطابع المجموعة الدولية، الكويت.

-آيت موحى محمد، 2005، دينامية الجماعة التربوية: دراسة في التواصل والأدوار والقيادة والمعايير داخل جماعة القسم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

-حدية المصطفى، 2017، قضايا في علم النفس الاجتماعي، مطابع الرباط نت، الرباط.

-حليم كريمة، 2015، المدخل لعلوم التربية، مطبعة آنفو -برانت، الطبعة الأولى، فاس.

-حمداوي جميل، 2010، الجديد في التربية والتعليم، مطبعة المعارف الجديدة، الطبعة الأولى، الرباط.

-عبد الله عبد الدائم، 1984، التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة إلى أوائل القرن العشرين، الطبعة الخامسة، دار العلم للملايين، بيروت.

-نبيل عبد الهادي، 2013، سيكولوجية الجماعات: تشكلها، وحراكها، الإرشاد الجمعي، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

2- المجلات:

-تمحري عبد الرحيم، المشرف التربوي المغربي: ما له وما عليه، مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، العدد السابع عشر، السنة الثامنة، أكتوبر 1999 (ص ص. 74 - 92).

-خلاف جمال، الإشراف التربوي، مجلة عالم التربية، عدد مزدوج 10/9، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، السنة 2000(ص ص. 179 - 205).

-الشعبي المصطفى، العلاقات مدرس/ تلاميذ في النماذج المتمركزة حول الجماعة، مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، العدد السابع عشر، السنة الثامنة، أكتوبر 1999 (ص ص. 46_55).

-غريب عبد الكريم وآخرون، تنشيط الجماعات، مجلة سيكوتربوية، العدد الأول، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999.

باللغة الفرنسية

- Muccheilli R., 1989, la dynamique des groupes, les éds E.S.F – E .M.E., L .T 12é éd, Paris.

- Maisonneuve J, 1976, la dynamique des groupes, PUF/ Que sais- je?

نحو حوار للغات عوض حرب اللغات بالمدرسة المغربية

☜ نورة سهال[1]

تقديم

اِشتد الجدال في الآونة الأخيرة حول إشكالية اللغة في المدرسة المغربية، واحتدم الصراع بين التيارات المتعارضة والإيديولوجيات المتضاربة حول اللغة الأنسب للتدريس، بين الفرانكفونيين، ودعاة التعريب، والحركة الأمازيغية، والمدافعين عن الدارجة وإدراج النسق العامي في المقررات التعليمية، وأيضا الحركات الأخرى المنادية إلى تنبي الإنجليزية بحكم ريادتها عالميا. وبهذا شكَّل المناخ اللغوي بالمغرب، بحكم غناه وتعدده وتنوعه، حلبة للصراع والحرب بين هذه الأنساق اللغوية المختلفة، واختلط الشأن السياسي باللغوي، وأُقحمت الإيديولوجيات في الشأن التعليمي. ويسعى هذا البحث إلى رصد أهم مظاهر وتجليات هذه "الحرب اللغوية" بالمدرسة المغربية، وكذا أسبابها ودوافعها وامتداداتها، كما يطرح سبلا وتصورات بديلة لتجاوز مبدأ "حرب اللغات"، بما يختزنه من حمولات سلبية، وتقترح محله مبدأ "الحوار" كمنطلق أساسي لنبد الصراع وتجاوز الخلاف وتدبير الاختلاف، بل الاستفادة منه، من خلال تبني مقاربات ديداكتيكية حديثة متعددة اللغات والثقافات. وبالتالي فهذا البحث يرمي إلى الإجابة عن عدة تساؤلات أهمها:

-ما المقصود بحرب اللغات؟

-ما هي مظاهر وأسباب حرب اللغات بالمدرسة المغربية؟

-كيف يمكن تجاوز "حرب اللغات" وإحلال مبدأ "حوار اللغات" بالمدرسة المغربية؟

---

[1] أستاذة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي، باحثة في سلك الدكتوراه، السنة الثالثة، ديداكتيك اللغة العربية والتربية على الإبداع، كلية علوم التربية بالرباط.

-ما هي سبل استثمار مقاربات تدبير التعدد/التنوع اللغوي في المناهج التعليمية؟

1.حرب اللغات: المفهوم والأسباب

1.1.مفهوم حرب اللغات

يتشكل هذا المفهوم من شقين محوريين هما: الحرب/ اللغة، وتشير كلمة "حرب" في مدلولها اللغوي إلى صراع بهدف إلحاق الهزيمة بالآخر (الخصم والعدو) وفرض السيطرة والسيادة عليه، وتقترن دائما بمعاني العداوة والقتال، أما فيما يخص اللغة فعادةً ما تُعرَّف بكونها مجموعة من الرموز- المتواضع عليها لدى جماعة معينة- التي تحقق وظيفة التواصل والحوار بين بني البشر، أو كما سبق وعرَّفها ابن جني بأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[1]". بعد هذا التعريف الموجز للمفهومين نتساءل: كيف يمكن للغة - بما هي وسيلة التواصل والحوار- أن تخوض حروباً؟ بأي معنى يمكن أن نستأصل مفهوم 'الحرب' من تربته الأصلية المقترنة بالطموحات الاستعمارية الامبريالية وإسناده إلى اللغة التي تعد في الأصل وسيلة للتواصل والحوار ونبد الصراع؟ أليس في الأمر تعارضاً ومزجاً بين نقيضين؟ وهل تظل للفظة 'اللغة' نفس الأبعاد والحمولات بعد اقترانها بمفهوم الحرب؟

تقترن الحرب دائما بالاختلاف ووجود أطراف متعددة متباينة، ولطالما نُظر إلى تباين الألسن كمصدر للصراع والحروب والفتن منذ التفكير الميثولوجي، حيث أن بعض الأساطير تذهب إلى أن الآلهة قد خافت من تمرد البشر وقوتهم، فلجأت بذلك إلى إضعافهم عن طريق تفريق ألسنتهم، وبالتالي خلق صراعات فيما بينهم. نفس الشيء نجده في التصور الديني في "التوراة" فيما يخص برج بابل، وبلبلة الألسن- أي تفريقها - كعقاب إلهي.

[1]ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الجزء الأول، عالم الكتب، بيروت، 1983، ص33.

إذا كانت الحرب في الأصل غالبا ما تؤول إلى انتصار/حياة أطراف معينة مقابل هزيمة/موت الأطراف الأخرى المعادية، فإن نفس الأمر يتحقق بالنسبة لحرب اللغات التي تؤدي إلى ازدهار/حياة لغات معينة مقابل تهميش/انقراض/موت لغات أخرى، بما يحمله الأمر من استعارات من الكائنات الحية والأجسام البيولوجية كما نجد في كتاب "حياة اللغة ونموها" 'the life and growth of language لصاحبه ويتني Whitney سنة 1867 (وجدير بالذكر أن هذه الاستعارات ناتجة عن تأثر العلوم الإنسانية بالعلوم الحقة خلال تلك الفترة، أي القرن التاسع عشر).

يرتبط مفهوم "حرب اللغات" بجان لويس كالفي منذ تأسيسه لمؤلفه القيِّم (حرب اللغات والسياسات اللغوية)- (la guerre des langues et les politiques linguistiques) والذي ذكر في مقدمته أنه استعار هذه العبارة من قراءته لكتاب 'فن الحرب' للفيلسوف الصيني لاو تسو[1] وقد تطرق من خلاله إلى الحروب والصراعات التي نشبت في عدة بلدان عبد العصور بسبب إشكالية اللغة لارتباطها الوثيق بكل ما هو إيديولوجي وسياسي وديني واجتماعي وهوياتي...الخ. وقد عرض عدة نماذج لعل أبرزها نموذج المغرب الذي شهد عدة تحولات وانتقالات من سياسة لغوية إلى أخرى بفعل عدة عوامل، وسنعرض فيما يلي أهم تجليات ومظاهر الحرب اللغوية في المغرب.

2.1. أسباب حرب اللغات

إن الحرب اللغوية ظاهرة معقدة تتضافر في تشكيل ملامحها عدة عوامل مختلفة لعل أبرزها:

-أسباب دينية: لطالما شكَّل الدين عاملاً أساسيا في السعي نحو إعلاء لغة مقابل إقبار لغات أخرى، وأقرب نموذج الفتوحات الإسلامية التي جعلت اللغة العربية

[1] كالفي، جان لويس، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص9.

منتشرة في شتى بقاع العالم بعد أن كانت محصورة في شبه الجزيرة العربية، كذلك الشأن من قبل بالنسبة للسنسكريتية التي كان بقاؤها بفعل الديانة الهندوسية وتلاميذ بوذا وأتباعه، كما كانت العبرانية ستضيع من آلاف السنين لولا الديانة اليهودية[1].

-أسباب سياسية: وتتمثل في السياسات اللغوية التي تعتمدها الدول، من خلال اتخاذها للغة معينة دون غيرها من اللغات الأخرى لغةً رسميةً للبلاد، وكذا إعطائها الأولوية للغة ما في ميدان التعليم وسوق الشغل، كما يتجلى الأثر السياسي في الشأن اللغوي في الاتفاقيات التي تبرمها الدولة مع بلدان أخرى يتم بموجبها تخصيص حيز لتدريس لغاتهم.

-العولمة: تشكل العولمة في العصر الراهن أكبر تحد في السوق اللغوية بالعالم، مادامت العولمة في جوهرها إلغاء للاختلاف والتعددية وتكريساً للهيمنة الأحادية، لهذا يُنظر عادة إلى العولمة باعتبارها تهديداً للغات الوطنية المحلية، وفرضاً للغة واحدة متحكمة علمياً واقتصاديا وسياسياً ألا وهي الإنجليزية التي تحظى بموقع القوة والسيطرة في ظل حرب اللغات. لهذا فمعظم الدول تسعى إلى حماية لغاتها الوطنية من هذا الغزو اللغوي.

-الإستعمار: لقد كانت الحركات الاستعمارية عبر التاريخ أكثر الأسباب المؤدية إلى إحلال لغات (مستعمِرة) محل اللغات المحلية (المستعمَرة)، فنتج عن ذلك فقدان الكثير من البلدان للغتهم الأصلية، أو بالأحرى تقهقر مكانتها بحكم سيطرة اللغة الجديدة المستعمِرة، كما هو الحال مثلاً بالنسبة لبلدان شمال إفريقيا التي هيمنت فيها اللغة الفرنسية، وقبل ذلك دول أخرى أصبحت ناطقة بلغة المستعمِر كما هو الحال بالنسبة للمكسيك التي أصبحت ناطقة باللغة الإسبانية. ويمكن أن نختزل هذا في الوضع في قولة منسوبة إلى العالم الإنساني الإيطالي لورنزو فالا في كتابه 'روعة

[1] أوستلر، نيقولاس، إمبراطوريات الكلمة تاريخ للغات في العالم، ترجمة: محمد توفيق البجيرمي، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، 2011، ص54.

الحرية': إن الشعوب المستعبدة تتخلص من نير أسلحة بسهولة أكثر من تخلصها من نير اللغة[1].

-الهجرة: حيث ينتقل مجتمع لغوي جسدياً مخلفاً تداخل أنماط لغوية مختلفة، سواء في البلد المستقطب أو بلده الأصلي أثناء العودة. وتستدعي ظاهرة الهجرة في الغالب من الدول المستقبِلة نهج سياسة لغوية قصد تحقيق الإدماج اللغوي لتلك الفئة.

2. أطوار ومظاهر حرب اللغات بالمغرب

يتميز الوسط اللغوي بالمغرب بالتعددية والتنوع، ويشهد مختلف ظواهر الثنائية اللغوية (bilinguisme)، والازدواجية اللغوية (diglossia) والتعدد اللغوي (plurilinguisme) والتنوع اللغوي (multilinguisme)، بين عدة أنساق لغوية ألا وهي: اللغة العربية المعيار التي تعد لغة رسمية بالبلاد، إلى جانب اللغة الأمازيغية، بالإضافة إلى الدارجة المغربية، والفرنسية التي تحتل – منذ الاستعمار- موقعاً هاما في كافة النواحي والأصعدة، بالإضافة طبعاً إلى الإنجليزية (اللغة العالمية)، دون أن ننسى كذلك الإسبانية التي تحضر بالمناطق الشمالية بالمغرب كلغة ثانية تنوب عن الإنجليزية.

بحكم تعدد وتنوع هذه الأنساق اللغوية بالمغرب فإن أطراف "الحرب اللغوية" كذلك متعددة متشعبة بحيث لا تتخذ هذه الحرب صيغة واحدة، بل عدة صيغ، أو لنقل أن الحرب اللغوية المغربية قد شملت عدة "معارك" من خلال عدة مراحل نعرضها وفق التدرج الزمني التالي:

-الإستعمار والهيمنة الفرانكفونية: لقد استطاعت فرنسا بعد فرض حمايتها على المغرب سنة 30 مارس 1912 إحداث منعطف حاسم في الوضع اللغوي بالبلاد. فقد

[1] أوستلر، نيقولاس، المرجع السابق، ص 61.

حرص المستعمر على فرض سيادة للغته - وبالتالي ثقافته- عن طريق تبني سياسة لغوية ممنهجة تجسدت في إحداث تراجع وتقهقر على مستوى مكانة وقيمة اللغات الوطنية المحلية مقابل تعزيز مكانة الفرانكفونية. فقد عمد هذا المد الامبريالي الفرنسي إلى تكريس إيديولوجية التفوق من خلال إقامة علاقة بين درجة التقدم الحضاري واللغة المستعملة، حيث كرست فكرة اللغات المتقدمة" و"اللغات المتخلفة" وكانت تهدف إلى إثبات أنه لم يكن لكل اللغات نفس القيمة (عكس ما تؤكده الدراسات اللسانية الحديثة منذ دي سوسير الذي أكد على أن لا تفاضل بين اللغات)، وأن هناك لغات أقل شأنا من أخرى. وبذلك تمت مواجهة اللغات الأوربية بلغات العالم الثالث، وهذه المواجهة لعبت دورا مهما في إطار الإيديولوجية الاستعمارية آنذاك[1]". ولعل نجاح أية سياسة لغوية رهين بوضع سياسة تعليمية مواكبة لها تقوم بتنفيذه، ولذلك ركز الحكام الفرنسيون بالمغرب، والأبحاث المرتبطة بالاحتلال الفرنسي، على المكانة الهامة للتعليم في تثبيت السياسة اللغوية الفرنسية وتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمحتل[2].

-مغرب ما بعد الاستقلال: من الفرانكفونية إلى التعريب: إذا كان الاستعمار الفرنسي قد استنبت اللغة الفرنسية في أرض المغرب وثقافته - كمطمح أساسي حققه الاحتلال- فإن الاستقلال (منذ سنة 1956)- مقابل ذلك- قد حرص على التخلص من رواسب هذا الاستعمار بالتخلص من الفرنسية- لغة المستعمِر-عن طريق سن سياسة لغوية جديدة قوامها التعريب. وبهذا تم تعويض اللغة الفرنسية بالعربية في مختلف الميادين خاصة المقررات الدراسية، فقد أضحت العربية اللغة الوحيدة الرسمية للبلاد، والمعترف بها في المواثيق القانونية.

---

[1] Calvet, L-J (1996): les politiques linguistiques. Que suis-je, N 3075.

[2] بنطالب، علي، السياق الاستعماري وتأثيراته على الوضع اللغوي بالمغرب، **مجلة أسيناك**، العدد11، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. الرباط، 2016، ص 55-74.

-حرب التعريب ضد اللغة الأمازيغية: لقد نتج عن سياسة التعريب - غداة الاستقلال- إعطاء عناية وأولوية للغة العربية قادت إلى إقصاء وتهميش واضح للغة الأمازيغية التي أزيحت من المشهد السياسي ومن المنهاج التعليمي بالمغرب رغم كونها لغة وطنية ولغة أم لكثير من المغاربة، إن لم نقل معظمهم. فقد كانت هناك مساعي لإبادتها، كما هو الشأن بالنسبة لمشروع إبادة اللهجات المحلية للمفكر عابد الجابري حيث يصرِّح معلنا: (إن عملية التعريب الشاملة، يجب أن تستهدف ليس فقط تصفية اللغة الفرنسية كلغة حضارة وثقافة وتخاطب وتعامل، بل أيضا- وهذا بالأهمية بما كان- العمل على إماتة اللهجات المحلية البربرية منها أو "العربية" الدارجة. ولن يتأتى ذلك إلا بتركيز التعليم وتعميمه إلى أقصى حد في المناطق الجبلية والقروية، وتحريم استعمال أية لغة أو لهجة في المدرسة والإذاعة والتلفزة غير اللغة العربية الفصحى[1]). ومن مظاهر هذا التهميش في الأطر المرجعية القانونية للتعليم ما نجده في "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، تحديدا في الداعمة التاسعة المتعلقة بالشأن اللغوي: تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها وإتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية""، وتشمل ما يلي[2]:

-تعزيز تعليم اللغة العربية وتحسينه.

-التفتح على الأمازيغية (يمكن للسلطات التربوية الجهوية اختيار استعمال الأمازيغية أو أية لهجة محلية للاستئناس وتسهيل الشروع في تعلم اللغة الرسمية في التعليم الأولي وفي السلك الأول من التعليم الابتدائي..).

-التحكم في اللغات الأجنبية: يبدو واضحاً إذا من خلال هذه الدعامة أن اللغة الأمازيغية ظلت في المواثيق والقوانين والتوجيهات المؤطرة في المجال التعليمي محض عنصر هامشي يمكن فقط للمدرس الاستئناس به في السنوات الأولى لتعليم اللغة

---

[1] الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1985، ص 146.

[2] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، المملكة المغربية، 1999، ص 38- 39.

الرسمية المتمثلة في العربية، وحتى اللغات الأجنبية- التي هي جميع الأحوال ليست بلغات وطنية، وهي أحد رواسب الاستعمار المراد التخلص منه- فقد حظيت بمكانة في تلك المواثيق.

-ترسيم الأمازيغية: جاء الإصلاح الدستوري سنة 2011 ليقر بالأمازيغية لغةً رسمية للبلاد إلى جانب العربية، مما وسع من مجالات استعمالها في التدريس والإعلام، وبموجب ظهير ملكي تم إنشاء المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية إلا أن هذا الاعتراف عموما ظل شكليا، فلازالت الحظوة من نصيب اللغتين العربية والفرنسية.

-إدراج العامية في المقررات التعليمية: لم تنحصر الحرب اللغوية في التعليم بالمغرب على الأنساق اللغوية الفصيحة المعيارية، بل شكلت الدارجة المغربية عنصراً أشعل هذه الحرب بحدة أكبر. فإلى جانب تيارات التعريب والفرنسة والأمازيغية، ظهر خطاب جديد يدعو إلى إعادة الاعتبار للدارجة المغربية العامية، بل تدريسها وإدراجها في المقررات التعليمية، وهذا الموقف قوبل بالرفض- وفي كثير من الحالات بالسخرية والتهكم- من طرف كثيرين ممن اعتبروه هدماً للغة العربية- بل مؤامرة مدروسة- وأيضا تسفيها للمنظومة التربوية، وبأنه آخر مسمار يدق في نعش المدرسة المغربية. في مقابل ذلك فقد لقي هذا "المد العامي" تأييدا واستحساناً من طرف من تذرعوا بمركزية اللغة الأم وأهميتها في اكتساب المعرفة دون الحاجة إلى وسيط لغوي جديد يرهق ويشتت ذهن التلاميذ خاصة في المراحل الأولى من التعليم.

لقد بدا واضحاً أن هذا التوجه الجديد المدافع عن الدارجة المغربية قد أُخذ بعين الاعتبار من طرف واضعي المناهج والمقررات التعليمية، فقد أثير جدال كبير خلال الدخول المدرسي للسنة الماضية (2018) بسبب ورود مفردات بالعامية في مقرر السنة الأولى من التعليم الابتدائي (بغرير-بريوات- غريبة...)

-العودة إلى الفرانكفونية في المدرسة المغربية: يبدو أن التخطيط اللغوي التعليمي بالمغرب قد اتخذ منحى دائرياً يرجع فيه إلى نفس المنطلق والبداية، فبعد الحروب الضاربة التي خاضها المغرب في سبيل إحلال التعريب محل الفرنسة، فإنه مجددا في الآونة الأخيرة يتم التوصل إلى قرار جديد يتم بموجبه تعزيز مكانة اللغة الفرنسية في المدرسة المغربية، وتدريس المواد العلمية بالفرنسية عوض العربية. وقد لقي هذا القرار طبعاً رفضاً من طرف كثيرين ممن اعتبروه ضرباً للدين والهوية، كما لقي استحساناً وقبولاً من طرف آخرين ممن اعتبروا الفرانكفونية قنطرة نحو التقدم العلمي، وخطوة أولية ضرورية نحو تبني اللغة الإنجليزية العالمية.

3. ديداكتيك التعدد اللغوي حوار بين اللغات

إن ما يثير الاستغراب في هذه الحرب اللغوية بالمدرسة المغربية هو الاعتقاد السائد بحتمية أحادية لغوية تُقصى فيها كافة الأنساق اللغوية الأخرى معيارية كانت أو عامية، كأن الارتقاء باللغة يقتضي بالضرورة إقصاءً وإقباراً للغات (واللهجات) الأخرى، كما هو الشأن بالنسبة لمشروع المفكر محمد عابد الجابري حول إبادة اللهجات المحلية من أجل الرقي باللغة العربية والحفاظ عليها، وأن الخيار الوحيد المتاح مقيد في أحادية لغوية (monolinguisme) لا تعترف بمنطق التعدد وحتمية الاختلاف والتنوع.

إن اختلاف الألسن وتعددها وتنوعها وتداخلها حقيقة تفرض نفسها ولا يمكن تجاهلها، وبالتالي فالنقاش المطروح حول قضية لغات التدريس ينبغي أن يصب حول كيفية تدبير التعدد اللغوي بالمغرب والاستفادة منه قدر الإمكان عوض هدر الطاقة في السعي نحو إقبار لغات وإزاحتها من المشهد التعليمي لفرض هيمنة لغة أحادية. إن البديل عن هذه الحرب اللغوية -التي لن تخلف وراءها خسارة لميراث لغوي ثقافي- هو إقامة حوار بين اللغات، بما يحيل إليه مفهوم الحوار من تعايش وانفتاح وتداخل وتأثير وتأثر. فحتى داخل اللغة واحدة تتضمن في بنيتها حواراً وتداخلاً بين أنساق

لسانية مختلفة، فاللغة وليدة تلاقح وامتزاج عدة ألسن وثقافات. ويدافع غرين (Grin, François) عن تعددية لغوية مفتوحة على كل اللغات، حتى ولو كانت لغة أقلية ضيقة الانتشار[1] . كما يقترح فيليب فان باريس مفهوم العدالة اللغوية «justice linguistique» التي تقوم عدة دعائم[2]:

-الإعتراف بالتنوع اللغوي داخل حدود الدولة، وتحقيق المساواة بين اللغات.

-تبني مبدأ الجهوية اللسانية القائم على الاعتراف بحق كل جماعة لغوية في توظيف لغتها داخل إقليمها.

وفي هذا الصدد، أي حقيقة التعدد وحتمية الاختلاف، فقد تم توجيه البحث في مجال ديداكتيك اللغات نحو المقاربات متعددة اللغات كما هو مبين في الإطار المرجعي الأوربي للمقاربات متعددة اللغات والثقافات (CARAP) الذي حددها في أربع مقاربات ألا وهي[3]:

-اليقظة اللغوية **éveil aux langues**

-مقاربة الفهم المتبادل بين اللغات ذات القرابة

L'intercompréhension entre les langues parentes

-المقاربة بين- ثقافية **L'approche interculturelle**

-مقاربة الديداكتيك المدمجة للغات

La didactique intégrée des langues

---

[1]Grin, F (2010): why multilinguism is affordable. Santiago de compostela, Seminario Sobre Lingua, Sociedade i politica en Galicia.

[2]Parijs, P , Van (2011): justice for Europe and for the world. Oxford university press

[3] Candelier, M et al. (2013): CARAP (Carde Européen Référence des Approches Plurielles des Langues et des Cultures). Graz: Conseil de l'Europe. P 6 -7

1.3. اليقظة في اللغة Eveil aux langues

ما يميز هذه المقاربة دون غيرها من المقاربات الأخرى كونها موجهة بالأساس إلى التلاميذ في مراحل التعليم الأولي، من خلال جعلهم ينفتحون منذ الوهلة الأولى على مختلف الأنساق اللغوية، بما في ذلك اللغات التي غير المقررة في التدريس باعتبارها مقاربة متعددة "قصوى"، حيث أنها تقتضي الاشتغال على كل لغات العالم دون أي إقصاء.

2.3. مقاربة الفهم المتبادل l'intercompréhension

يتم توظيف هذه المقاربة أثناء تدريس عدة لغات تنتمي إلى نفس الأسرة اللغوية كما هو الشأن مثلاً بالنسبة للغات الرومانية المنحدرة من اللغة الأم اللاتينية: الفرنسية، الإسبانية، الإيطالية...الخ، سواء تعلق الأمر بالأسرة اللغوية التي تنتمي إليها لغة المتعلم أو "أو لغة المدرسة"، أو بالأسرة اللغوية للغة تعلمها التلاميذ من قبل. وقد أكدت مجموعة من الدراسات أن اللغات الأم تسهل تعلم لغة المدرسة إذا كانت بينهما قرابة.

3.3. المقاربة بين-ثقافية approche interculturelle

لم يعد الحديث مقتصراً فقط على تعليم/تعلم اللغات، بل تم التبيه إلى الدور الحساس الذي يلعبه المكون الثقافي في ميدان ديداكتيك اللغات، لذا أصبحنا نتحدث عن تدريس/تعلم اللغات والثقافات. وتسعى المقاربة بين-ثقافية ليس فقط إلى جعل المتعلم يكتسب مهارات لغوية في اللغات الأجنبية، بل إلى جعله يستوعب ثقافتها أيضا. وبالتالي فهذه المقاربة تقوم على مبادئ ديداكتيكية تدعو إلى الارتكاز على ظواهر تتعلق بجو أو عدة أجواء ثقافية لفهم ظواهر أخرى تتعلق بجو ثقافي آخر. كما تشيد هذه المبادئ أيضا، باستعمال استراتيجيات موجهة لتعزيز التفكير في

أوجه الاتصال بين أفراد يمتلكون خلفيات ثقافية مختلفة. ولهذا تعتبر هذه المقاربة هي أولى المقاربات المتعددة وأكثرها تأثيرا على ديداكتيك اللغات.

4.3. مقاربة الديداكتيك المدمجة للغات la didactique intégrée des langues

تساعد هذه المقاربة المتعلمين على إنشاء روابط بين جميع اللغات التي درسوها طيلة مسارهم الدراسي، فهي تتيح أجرأة المبدأ العام لجميع التعلمات، من أجل الاقتراب من ما هو أقل معرفة . وبمعنى آخر تهدف هذه المقاربة إلى الارتكاز على لغة سبق اكتسابها (في البيت) أو تعلمها (في المدرسة) لتسهيل الولوج إلى لغة أجنبية أولى، ثم على هاتين اللغتين لتسهيل الولوج للغة أجنبية ثانية.

4. سبل وأهداف اعتماد المقاربات متعددة اللغات في المدرسة المغربية

1.4. إدماج المقاربات متعددة اللغات والثقافات في المدرسة المغربية

عوض الحرب القائمة بين اللغات في المغرب - والمدفوعة بتعصبات إيديولوجية يكون ضحيتها الوحيد وبدون شك التلميذ الذي يُحرم من تعلم أنساق لغوية متنوعة، ينبغي التفكير في كيفية استثمار المقاربات متعددة اللغات التي صاغها المركز الأوربي المرجعي للمقاربات المتعددة - والتي تم تحديدها حاليا في أربع مع إمكانية إضافة مقاربات أخرى مستقبلا- في المدرسة اللغوية التي تضم عدة أنساق لغوية مختلفة أهمها طبعا: العربية- الأمازيغية- الفرنسية- الدارجة المغربية- الإنجليزية- الإسبانية.

تقترح مقاربة اليقظة في اللغة جعل التلميذ في المراحل الأولى من التعلم ينفتح على عدة لغات مختلفة، ليس بالضرورة فقط اللغات المقررة في المنهاج والتي سيتم تدريسها، بل أقصى عدد ممكن من اللغات بمختلف تلوناتها، بأن يتعرف التلميذ على خطوط مختلفة من لغات العالم. أما مقاربة الفهم المتبادل فسيتم من خلالها استثمار

التشابه القائم بين اللغات من نفس الأسرة اللغوية، كما هو الحال بالنسبة للفرنسية والإنجليزية والإسبانية ذات الأصل اللاتيني المشترك. وفيما يخص المقاربة المدمجة للغات فسيتم من خلالها استثمار أوجه التشابه القائمة بين مختلف هذه الأنساق اللغوية أثناء الانتقال من اللغة1 (اللغة الأم) لتعلم اللغة 2، واستثمار اللغتين 1&2 في تعلم لغة أخرى أجنبية ثالثة... وهكذا دواليك. أما بالنسبة للمقاربة البين-ثقافية فمن خلالها سينفتح التلميذ المغربي على مختلف الأنماط الثقافية التي تختزنها اللغات المتعلَّمة.

وبهذا فإن اعتماد المقاربات متعددة اللغات والثقافات في المدرسة المغربية سيصب نحو استثمار أوجه الائتلاف والتماثل القائم بين البنى اللسانية لمختلف الأنساق اللغوي المتواجدة بالمغرب (بغض النظر حول ما إذا كانت تُصنَّف لهجة أو لغة) من دارجة مغربية، ولغة أمازيغية- بمختلف لهجاتها وتفرعاتها- وفرنسية وإنجليزية وإسبانية...الخ، مادام أن التشابه بين اللغات يشكل عاملاً مساعداً في تيسير اكتسابها وتعلمها من خلال ما يسمى بالنقل transfert. وبالتالي سيتم من جهة التعامل مع اللغات الأجنبية- ذات الأصل الروماني اللاتيني الموحد - من منظور مقاربة الفهم المتبادل بين اللغات، فالفرنسية باعتبارها لغة أجنبية أولى للتلاميذ ستُعتمد مدخلاً لتعلم اللغة الأجنبية الثانية (الإنجليزية أو الإسبانية) نظراً للترابط الوثيق بينهما من ناحية المعجم (المفردات) والبناء الصرفي-التركيبي.

كما سيتم استثمار الأواصر القائمة بين الأنساق اللغوية الثلاثة: الأمازيغية/الدارجة المغربية/ العربية مادمت الدارجة المغربية مجال توارد بين الأمازيغية والعربية، سداها بربري ولحمتها عربية و"ملمسها" بين بين: بنى جملها وعباراتها (في معظمها) أمازيغية، ومعجمها عربي أكثر منه بربري[1] - على حد تعبير محمد شفيق. إن تدريس اللغة الأمازيغية إذا للتلاميذ الناطقين بالدارجة سيكون أمراً يسيراً مادامت الدارجة

[1] شفيق، محمد (1999): الدارجة المغربية مجال توارد بين الأمازيغية والعربية. أكاديمية المملكة المغربية. الرباط. ص8.

تستند في بنائها التركيبي إلى نفس بنية الأمازيغية. هذا بالإضافة طبعاً إلى كونها غنية بمفردات مقترضة من اللغة الفرنسية بالأساس.

2.4. أهداف وغايات المقاربات متعددة اللغات والثقافات في المدرسة اللغوية

من شأن المقاربات متعددة اللغات والثقافات تحقيق عدة أهداف أساسية أهمها[1]:

-اِكتساب التلميذ لكفاية متعددة اللغات والثقافات

(**compétence plurilingue & pluriculturelle**)

لأن الكفاية اللغوية لم تعد وحدها كافية في ظل التعدد اللغوي-الثقافي الذي يحكم العالم.

-نماء الوعي الميتالغوي لدى التلميذ في فترة مبكرة.

-جعل التلميذ يكتشف أن الهوية المغربية قائمة على التعدد والتنوع بين ما هو أمازيغي وعربي وفرنسي وإنجليزي وإسباني...الخ

-معرفة أن بناء الهوية رهين بانفتاحها وتفاعلها لا بالانغلاق والأحادية.

-اِمتلاك معارف عن التنوع اللساني الاجتماعي بالمغرب.

-معرفة أن تطابق كلمتين في لغات مختلفة لا يعني أن لهما نفس المعنى.

-ترسيخ مبدأ المساواة بين اللغات، ونبد إيديولوجية تحقير ثقافة/لغة مقابل تقديس ثقافة/لغة أخرى.

-تقبل لغة/ثقافة الآخر المختلف ونبد شتى أشكال الانغلاق والتعصب والعنصرية.

---

[1]Candelier, M et al: CARAP (Carde Européen Référence des Approches Plurielles des Langues et des Cultures). Graz: Conseil de l'Europe، 2013، P 25..57

-اِطلاع التلميذ على علاقات التأثير والتأثر بين اللغات، من خلال رصد أوجه التشابه بينها.

خاتمة

ختاماً فإن البحث سعى إلى رصد تجليات ومظاهر الحرب اللغوية القائمة بالمدرسة المغربية، بما تنطوي عليه من تعصبات إيديولوجية تكرس للهيمنة الأحادية اللغوية، اقتراح تصور جديد قائم على الاعتراف بالتعددية والاختلاف والتنوع باعتماد المقاربات متعددة اللغات والثقافات في تدريس مختلف الأنساق اللغوية التي يزخر بها المغرب (من عربية وأمازيغية ودارجة وفرنسية وإنجليزية...) لتحقيق هدف أسمى هو سيادة ثقافة تقبل الآخر المختلِف، وإقامة مبدأ التعددية عوض الأحادية، والحوار والتعايش عوض الحرب والصراع.

المصادر والمراجع

-أوستلر، نيقولاس، إمبراطوريات الكلمة تاريخ للغات في العالم، ترجمة: محمد توفيق البجيرمي. دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان، 2011.

-بوكوس، أحمد، مسار اللغة الأمازيغية-الرهانات والاستراتجيات-، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، 2013.

-بوكوس، أحمد، الأمازيغية والسياسة اللغوية والثقافية بالمغرب، منشورات مركز طارق بن زياد، الرباط، الطبعة الأولى، 2003.

-الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1985.

-السوداني، حسين وآخرون، الحروب اللغوية وموت اللغات، مجلة الدوحة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث، قطر، 2016.

-العمري، نادية، فطيش، عبد الإله، العدالة اللغوية في المجتمع المغربي: مقاربة مفاهيمية، وتحديد الإكراهات وسبل التطوير، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد7، العدد 12، 2018.

-شفيق، محمد، الدارجة المغربية مجال توارد بين الأمازيغية والعربية، أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، 1999.

-الفاسي الفهري، عبد القادر، السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2013.

-كالفي، جان لويس، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت - لبنان، ط1، 2008.

-كالفي، جان لويس، السياسات اللغوية، ترجمة وتحقيق محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ط1، 2008.

-كنكاي، عبد القادر، واقع التعدد اللغوي بالمغرب، إشكالية حاضر، ضمن "ومستقبل المغرب التعدد اللغوي بالمغرب، مجلة بصمات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسيك، الدار البيضاء، ط1، 2009.

-كوندوليي، ميشيل وآخرون، إطار مرجعي للمقاربات المتعددة للغات والثقافات، المركز الأوربي للغات الحية، طبع في النامسا، ترجمة فاطمة الخلوفي- نادية العمري- علال بن العزمية. فريق علم نفس التعلم: التربية، التقييم، كلية علوم التربية- جامعة محمد الخامس بالرباط، 2013.

المراجع الأجنبية

-Boukous, A (2006): Dynamique d'une situation linguistique: le marché linguistique au Maroc, 50 ans de développement humain et perspective 2025.

-Boukous, A (1995): Société, langues et cultures au Maroc, FLSH, Rabat.

-Calvet, Louis Jean, (1987), La guerre des langues et les politiques linguistiques, Paris, Payot.

-Candelier, M et al. (2013): CARAP (Carde Européen Référence des Approches Plurielles des Langues et des Cultures). Graz: Conseil de l'Europe.

-Grandguillaume, G. (1983), Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Paris, Maisonneuve-Larose.

-Grin, F (2004): Couts et justice linguistique dans l'élargissement de l'Union Européenne. Panoramies ; N 69. pp 79-104

-Jones, E (2000): the case of a shared world language. In M. Casson and A. Godley (eds.), Cultural factors in economic growth, 210-35. Springer. Berlin.

-Lévy, Simon (1996): Repères pour une histoire linguistique au Maroc. Communication présenté à Tizi Ouzzou au colloque international des langues maternelles au Maghreb.

- Quitout, M. (2007), Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb des origines à nos jours, L'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye. L'Harmatan, Paris.

تعليمية اللغة العربية
من المدارسة إلى الممارسة

☜ **عدة قادة**[1]

تمهيد:

إذا كانت الأمم تسعى باستمرار، إلى ضمان أمن أبنائها الاجتماعي، والاقتصادي، باستشراف المستقبل، ووضع الخطط الأمنية المناسبة، لمجابهة المخاطر المحتملة، فإنها لا تنسى في المقابل تحصين مجتمعاتها، من كل ما يمس أمنها الفكري والثقافي واللغوي، لأن استلاب النفوس، وقيد العقول أشد خطرا من قيد الأجسام، وحبس الأبدان.

وإذا كانت اللغة مؤسسة اجتماعية، كان من الواجب أن تصان وتؤمن، من كل خطر يهددها كباقي المؤسسات، ولغتنا العربية الفصيحة التي هي معلم من معالم هويتنا، تتهددها كثير من المخاطر، منها: واقع تعليمي مترد، أثبته عجز كثير من أبنائها عن أدائها مشافهة وكتابة، ويعزو الباحثون هذا العجز، إلى كثير من العوامل، إلا أنّ أهمّها على وجه الإطلاق في تصورنا، نابع من طبيعة الدرس اللغوي العربي في مناهجنا التعليمية، ومقرراتنا الدراسية، فهو لا يزال درسا يرتكز على تلقين المعارف، وتحفيظ القواعد، من أجل استظهارها أو تطبيقها في أدنى مستوياتها، وتشهد أداءاتنا التعليمية للغة العربية، أنّ همّنا الأول هو الانتهاء إلى القاعدة اللغوية، ثم اختبار المتعلم لبيانها واكتشاف تفاصيلها، واستثناءاتها أحيانا، ثم ليس بعد ذلك إلا العجز والنسيان .

أمام هذه الوضعية التي تنبئ بكثير من المخاطر، نتساءل ما السبيل إلى تفعيل الدرس اللغوي العربي ليصبح درسا وظيفيا ؟ وهل تكفي المعرفة اللغوية وحدها، لتمكين المتعلمين من لغتهم ؟ أي هل يكفي أن نتدارس اللغة مع متعلمينا ونعرِّفهم

[1]جامعة ابن خلدون- تيارت، الجزائر.

خصائصها وقوانينها، أم نتجاوز ذلك إلى جعل هذه القوانين وسيلة في أيديهم، ليتمكنوا من ممارسة لغتهم وتوظيفها، في مختلف مواقف التواصل بشقيها الشفوي والكتابي؟

ولنتناول هذه الإشكالات بالمعالجة، سنحاول أن نكشف أولا عن أهمية تعليم العربية لأبنائنا، ثم نرصد واقع تعليم العربية، في مدارسنا المبني على المدارسة، ونقترح في الأخير الحل الممكن لتفعيل الدرس اللغوي والمتمثل أساسا في الممارسة اللغوية .

أولا: أهمية تعليم اللغة العربية

للغة أهمية بالغة في حياة الأفراد والأمم، ولا تكمن هذه الأهمية، في تيسير عملية التواصل فحسب، بل تتعداها إلى الأثر الذي تتركه في النفوس والعقول والأخلاق والأديان، وضياع اللغة واندثارها "يجر ضياع القيم، بل ضياع نهج الفكر الذي يجد في اللغة خصوصيته المنهجية، ومن المعروف، أنّ لغتنا تحمل خصوصيات كبيرة من أهمها النظم والنسق القيمي والفكري"[1]، وليس من سبيل إلى تمكين الأجيال اللاحقة، من القيم المختلفة إلا بتعميق صلتها بلغتها التي هي وعاء الفكر والفن، والدين والثقافة.

وأهمية اللغة العربية في حياة أمتنا تنبع من كونها أيضا "عنوانا لشخصيتها الحضارية، وأمارة على هويتها، ورمز لكيانها القومي، وذاتيتها الثقافية، وهي الموحد لأبنائها فكرا وقيما ورؤى، تجمع بينهم وتعبّر عن واقعهم وتطلعاتهم، وتحافظ على تراث آبائهم وأجدادهم، وتصون وحدتهم، وتساعدهم على فهم عقيدتهم وعلاقتهم بالكون والحياة، وبالماضي والحاضر والمستقبل"[2].

---

[1]-رياض نعسان آغا، لغتنا رمز انتمائنا، مجلة الحياة الفكرية، العدد(2)، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، 2009، ص 03.

[2]- محمود السيد، تصدير مجلة الحياة الفكرية، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، العدد(2)، 2009، ص04 .

إنّ اللغة العربية في حياة أمتنا مسألة وجود ولذلك فإنّ الاهتمام بها يتجاوز معرفة قوانينها وخصائصها، وقوالبها إلى همّ آخر، وهو المحافظة عليها، مما أصبح يشكل تهديدا فعليا لهذا الوجود "فثمة أقطار عربية باتت الإنكليزية لغة يومية لشرائح هامة فيها، وثمة أقطار سكنت الفرنسية ألسنة أبنائها، حتى في اللهجات العامة الدارجة فباتت المفردات الفرنسية أكثر من العربية فيها، وهذا تهديد صريح ومباشر للهوية والذاكرة الوطنية"[1]، يجب مواجهته والتصدي له بكل ما أوتينا من الوسائل والإمكانات.

وليس هناك وسيلة أجدى، في تصورنا لتعميق صلة الأجيال بهذه اللغة، ومجابهة كل التحديات التي تعترضها، إلا وسيلة تعليم اللغة من خلال سياسة تعليمية راشدة حكيمة، فقد أثبتت تجارب التخطيط اللغوي في الدول المتقدمة "أنّه لا يمكن العمل بدون تصور واضح للجمهور المستهدف، وعلى سبيل المثال، لا يمكن عمل خطة لغوية لا تتضمن تصورا واضحا، وبرنامجا تنفيذيا للملايين من خلال محو الأمية عند الكبار، ولاستيعاب الأطفال جميعا في المؤسسات التعليمية عدّة سنوات"[2]، لأنّ استخدام اللغة، لا يمكن أن تظهر آثاره في قاعات الدرس، وبحوث الباحثين فحسب بل قد تتجاوزه إلى أشكال متعددة في شكلها الشفهي والكتابي، نذكر منها "المحادثة وجها لوجه، والمحادثة الهاتفية، والمناقشة العامة، والحديث الفردي، والحديث العفوي والمعد، ويتضمن المكتوب أشكالا كثيرة، منها ما يعدّ للأداء المقروء، مثل الأحاديث والأخبار والقصص والخطب والمسلسلات، ومنها المواد المكتوبة لغير أغراض الطباعة والنشر العام، مثل اليوميات الشخصية والمذكرات والخطابات الاجتماعية، والمراسلات الرسمية، وموضوعات الامتحانات، والمراسلات الرسمية، وجلسات الاجتماعات، ومنها المطبوعة مثل الكتب الأكاديمية والشعبية والمطبوعات الإدارية

---

[1]- رياض نعسان آغا، المرجع السابق، ص 03 .

[2]-محمود فهمي حجازي، السياسة اللغوية في التعليم خبرات معاصرة ورؤية مستقبلية، مجلة الحياة الفكرية، العدد (2)، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، 2009، ص 06 .

والقانونية، والكتب التعليمية، ومطبوعات الدعوة الدينية والسياسية والترويج التجاري، ومنها الكتابات الإبداعية"[1].

وهكذا يبدو لنا على العكس مما نتصور من محدودية لاستعمال اللغة، لأنّ "الأداء المنطوق الجيد والمتقن، من أسس العمل في الإذاعة والتلفزيون والسينما، وفي التفاعل الصفي، وفي البرلمان وفي الحوار الراقي، والأداء المكتوب والدقيق من مقومات العمل في مستندات الإدارة، وأحكام القضاء والصحافة، والأدب والكتب العلمية والثقافية وفي الترجمة وهذا الاهتمام ليس مجرد قرار، بل يتطلب التنفيذ كثيرا من الإجراءات للتدريب والتنفيذ"[2]، حتى يصبح الفعل اللغوي واقعا في حياتنا وليس من سبيل إلى ذلك إلا منظومات تعليمية ناجعة .

ثانيا: المدارسة واقع تعليم العربية

ماذا قدمت أقطار الوطن العربي لتعليم العربية؟ وما السياسة اللغوية التي تنتهجها منظوماتها التعليمية وهي تقدم درسها اللغوي؟ وهل السياسات المنتهجة ناجعة لتمكين أبنائها من لغتهم؟ وقبل الحديث عن تعليم العربية اليوم، في أقطار الوطن العربي أنقل هذه التجربة الذاتية[3] عن تصوري، لتقديم درس اللغة فيما كنا نعتقده، ونحن نتخرج من الجامعة ونتوجه أساتذة للغة العربية بالتعليم الثانوي، ولا زال الكثير منا اليوم، يعيش على هذا التصور ويعمل على ضوئه ونحن في الألفية الثالثة.

كنا نحسَب أنفسنا من الجادين والمجتهدين من أساتذة اللغة العربية، حين كنا نحرص على أن نجعل درسها مستوعبا مفهوما من قبل المتعلمين، يستطيعون بعد

---

[1]- محمود فهمي حجازي، المرجع السابق، ص 06 .

[2]- محمود فهمي حجازي، المرجع نفسه، ص 09 .

[3]- أتحدث هنا عن انضمامي إلى سلك أساتذة التعليم الثانوي -أستاذا للغة العربية - في مطلع سنة 1993 بعد تخرجي من الجامعة سنة 1992 والتي لم نتلق فيها تكوينا خاصا بممارسة هذه الرسالة سوى المعارف اللغوية التي درسناها طيلة أربع سنوات والتي ليس لها من دور إلا تكوين الكفاءة اللغوية والتي هي غير كافية لمعلم اللغة العربية .

الإنصات إلينا من حفظ قواعده، وحلّ تطبيقاته، ويستطيعون أن يجيبوا عن أسئلة امتحانه، وكان الأستاذ الكفء في تصورنا من استطاع أن يتواصل مع متعلميه، وهو يقدم لهم درس اللغة العربية، يفهمون عنه ما الفعل؟ وما الفاعل؟ وما المفعول؟ وما الكناية؟ وما الاستعارة ؟ وما الطباق؟ وما الجناس؟ وما القافية ؟ وما حروفها ؟ ... وهلم جرا.

كم كنا سذجا حين حسبنا أنفسنا من الجادين أساتذة ومفتشين، ونحن لا نرى في تعليم العربية غير درسها المفهوم، وتحصيل قواعدها وقوانينها من قبل المتعلمين، كم كان الوهم يسد أعيننا، ونحن نكتفي بتقديم البرامج المكثفة لأبنائنا، ونتباهى في آخر السنة. إننا لم نبق منها ولم نذر شيئا، أتينا عليها كلّها، أتينا على آخرها.

لقد كان بين أيدينا من المؤشرات ما يكفينا للقول، أن طريقنا إلى اللغة العربية الفصحى موهوم على الرغم من أنّ درسها مفهوم، كان بين أيدينا أن نسائل أنفسنا لماذا يركبنا الغضب، وتلفظ ألسنتنا العتب، كلّما تكلّم تلميذ أو كتب، كان علينا أن نراجع، طريقنا إلى العربية الفصحى بالجزم أن دروس اللغة قد لا تعلم اللغة؟ وأنّ مدارسة اللغة لا تقود إلى ممارستها، وقد كنا نرى ذلك بأم أعيننا في إنجازات تلامذتنا شفهية ومكتوبة، ونكتفي باللوم سوطا على المتعلمين، وننسى نصيب المعلمين.

لقد بذلت أقطار الوطن العربي جهودا مشهودة في التعليم، لا يمكن لأحد أن ينكرها، كما أنه لا يمكننا أن ننكر كذلك، أن هذا التعليم وتعليم اللغة العربية بخاصة "يعاني أزمة حقيقية، وما ينبغي لنا أن نتغافل عن هذه الحقيقة، أو أن نماري فيها، وهذه الأزمة ليست خاصة ببيئة بذاتها، وإنما لها من الشيوع في العالم العربي ما نعرف، وما ينبغي أن يكون علينا من حرج في الاعتراف بذلك، لأن الاعتراف بذلك أول خطوة في طريق العلاج"[1].

[1]-عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د، ط)، 1995، ص 01 .

ولهذا فإننا لا نبالغ، إذا قلنا إن واقع الدرس اللغوي العربي، في مؤسساتنا التعليمية واقع مترد إلى أبعد الحدود، ويشهد بهذا التردي القائمون على هذا الدرس، من معلمين، ومشرفين، وباحثين في مختلف أقطار الوطن العربي، وأكثر ما يعبّر عن هذا التردي ضعف مستوى متعلمينا اللغوي، وعجزهم الفادح عن استعمال لغتهم. ويمكننا أن ننقل صورة من هذا الضعف اللغوي في تعلّم المتعلمين، وتعليم المعلمين فيما أشار إليه بعض الباحثين، إذ "إن الصيحات لا تزال في أرجاء العالم العربي، تشكو كثرة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها التلاميذ والطلاب، في مختلف نشاطاتهم التواصلية المكتوبة، دون الحديث عن النشاطات الشفاهية اليومية"[1].

ويشير أحد الباحثين الممارسين لتعليم اللغة العربية إلى أن "طلبتنا الذين من المفروض أن يعرفوا اللغة العربية جيّدا لأنهم لا يعرفون غيرها- وهم على أبواب التخرج- يخطئون في أبسط المبادئ اللغوية كتابة، وأما شفاهة فإنهم يعجزون عن قراءة أي نص قراءة سليمة إذا لم يكن مضبوطا"[2]. ويصور آخر هذا الضعف في تعليم العربية بالقول: "إن من أبرز ما تعانيه اللغة العربية في الأوساط التعليمية لدينا عامة، ضعف المهارات أو الكفاءات في نقلها وتعليمها للناشئة، وعدم وجود الاهتمام الكافي، بتقوية وتطوير هذه المهارات أو الكفاءات، بحيث تصبح مواكبة للطرق والمناهج الحديثة في التعليم"[3].

وينقل لنا باحث معاناة العربية على يد أبنائها المتعلمين بالقول: "إن الناظر إلى واقع تعليم اللغة العربية وتعلّمها بالمغرب يلمس بجلاء ما تعانيه هذه اللغة على أفواه المتعلمين وأقلامهم، ولعل ما يؤكد ذلك كثرة الأخطاء التي يصادفها المدرسون في التعبيرات الكتابية والشفوية لمتعلميهم، وليس تنوع تلك الأخطاء إلا دليلا واضحا

---

[1]-صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية(جامعة تيزي وزو نموذجا)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د، ط)، 2009، ص 22 - 23.

[2]- مخلوف عامر، مراجعات في الأدب الجزائري، دار الأديب للنشر والتوزيع، معسكر، (د، ط)، (د، ت)، ص 135.

[3]- أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، عالم المعرفة، الكويت، (د، ط)، 1996، ص 10.

على تباين أسبابها بين ما يرتبط من جهة بضعف المناهج التربوية المتعلقة باللغة العربية، وعدم ملاءمة التخطيط الديداكتيكي الذي يعتمده المدرسون في أنشطة التعلم، وبين ما يرتبط بالمتعلم نفسه من جهة ثانية"[1].

ويربط آخر بين تعليم العربية وأثره على تعلُّمها لدى المتعلمين فيقول: "لا زال أغلب المدرسين يستعملون طرائق جافة سقيمة لا تجذب التلاميذ ولا تنمي حصيلتهم اللُّغوية ولا تطوّر مهاراتهم، وهذا يولد النفور من الدرس، ويقتل روح اللغة في قلب التلميذ، فتشل ممارسته اللغوية، وتضعف قدراته على الاكتساب الصحيح القويم للمفردات والصيغ"[2].

ويعزو هذا الضعف كثير من الباحثين "إلى المناهج، والكتب المدرسية والتي ينقصها عنصر الإثارة والتشويق والارتباط المباشر بالواقع المعيشي للأفراد داخل المجتمع، زد على ذلك تأهيل المعلم وطريقة تدريسه، وعدم جدية المتعلم ورغبته في تحصيل المهارات الأساسية للغة العربية، كما أنّ قلة المكتبات وفضاءات القراءة، وطول المنهج، وضخامته بالإضافة إلى قلة الوقت كل ذلك يساعد على عدم تحفيز الطلبة والمتعلمين على القراءة الحرة"[3]. إن هذه المقولات تؤكد بلا أدنى شك أنّ تعليم اللغة العربية، يعاني أزمة وهو ليس بالشيء الجديد، إنّه حديث متكرر يرصد الأسباب الفرعية، لكنه لا يقف عند السبب الجوهري "الذي أدّى بالعرب إلى هذا المآل، بينما قاد أسلافهم مسيرة التقدم، والحضارة، إبان عصر التمدن العربي الإسلامي"[4].

---

[1]- لحسن الشرقي، المسارات الإنجازية للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية بالنسبة لتلاميذ الثانوي الإعدادي، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 58، مارس 2014، ص 120.

[2]-تعزيبت وردية، الحصيلة اللغوية في اللغة العربية بين الطبع والتطبع ضمن ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د، ط)، 2009، ص 35 - 36.

[3]-فاطمة سحام، الفصحى أم العامية لماذا لا يتكلم طلبتنا لغة عربية فصيحة، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 47، مارس 2011، ص 65.

[4]-أحمد بن محمد الضبيب، أزمة اللغة العربية في التعليم، مجلة الحياة الفكرية، العدد (2)، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، 2009، ص 24.

التراجع والتخلف، الذي يعانيه المجتمع العربي، كل متكامل ألقى بظلاله على كل مظاهر الحياة، ولذلك فإنّ "أزمة اللغة في التربية والتعليم، هي جزء من أزمتها في المجتمع، وهو جزء لا ينفصل عن الكل بأي حال من الأحوال"[1]، والسبب في هذه الأزمة الشاملة، في اعتقادنا يرجع إلى غياب مشروع نهضة محدد المعالم، ومرسوم الأهداف، ومضبوط الآليات، من أهم مرتكزاته اللغة لأنها وسيلته الأولى، ومنطلقه الذي لا قيمة له بدونه، مادام مشروعا معدّا لخدمة الأمة ومقوماتها.

إنّ مشروع النهضة الذي نتوسم مشروع شامل يحتاج إلى سياسة لغوية متكاملة في الوطن العربي أو في كل قطر "في ضوء منهج يعلي شأن اللغة، بوصفها عنوانا للهوية ويحافظ عليها باعتبارها أداة ضرورية للتقدم، ويعمل على استثمارها الاستثمار الأمثل"[2]، إنّها سياسة لا تقتصر على الرؤى العامة والتصورات المجردة، بل تستشرف آليات التنفيذ والتطبيق وما يعترضها من العوائق والصعوبات، وهي سياسة تخطط لمكانة اللغة واستخداماتها في المجتمع، وللمدونة اللغوية المستهدفة بالتعليم، من مفردات وأساليب ودلالات جديدة، ولآليات وطرائق الاكتساب اللغوي الفعّال والوظيفي[3]، ولذلك وجب التخطيط لتعليم العربية وفق بناء هرمي "يبدأ من الخطة على مستوى القرارات العليا، ثم الخطة الثانية على المستوى الإداري والفني، ثم الخطة الثالثة على المستوى التنفيذي"[4]، ثم متابعة مستمرة للتنفيذ في ظل معايير، تقييم وتقويم موضوعية تكشف الزلل وتصلح الخلل.

تعليم اللغة قبل أن يكون مناهج، وبرامج و، وكتبا، ووسائل، وطرائق هو سياسة تعليمية ناجعة، وتخطيط لغوي هدفه الأسمى، أن يتحول الدرس اللغوي من معرفة تُلقن، وتحشى بها الأذهان إلى أداء فعلي نلمس آثاره على الألسنة الناطقة، وفي الأقلام

---

[1]-أحمد بن محمد الضبيب، أزمة اللغة العربية في التعليم، ص 28.

[2]- أحمد بن محمد الضبيب، المرجع نفسه، ص 28.

[3]- محمود فهمي حجازي، السياسة اللغوية في التعليم خبرات معاصرة ورؤية مستقبلية، ص 06- 07.

[4]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 89 .

الكاتبة لدى أبناء هذه اللغة في مقامات تواصلهم المختلفة، كبرت أو صغرت مقاماتهم الاجتماعية، إنها مسؤولية جسيمة تقع على أبناء الأمة كلهم بدءا بأولي الأمر ممن يجب أن يسهروا على مستقبل الأمة الفكري واللغوي والتعليمي وتوكل لهم مهمة التخطيط والاستشراف(رؤساء حكومات، وزراء تعليم، ووزراء دين، ووزراء ثقافة)، ثم القائمين على تنفيذ تلك السياسات وإخراجها إلى الواقع فعلا هادفا، وغاية شريفة (علماء لغة، المشرفون التربويون، المعلمون، المتعلمون)، ولما تدور الحياة دورتها، وتستكمل حلقات التعليم والتكوين، يخرج الأداء اللغوي كما نحبه، على أيدي أبنائنا في الإعلام منطوقا ومسموعا ومكتوبا، وفي القضاء والمحاماة، وفي خطب السياسة والاقتصاد، وفي تعليم المعلمين، وبحث الباحثين، وفي كل فعل لغوي ينشد التميّز والإبداع.

ثالثا: الممارسة جوهر تفعيل الدرس اللّغوي

أهم غاية لتعليم اللغة، هي أن تصبح هذه اللغة أداة ووسيلة في يد المتعلم، ولسانه يوظفها باقتدار وكفاءة في مختلف المواقف التواصلية التي تعرض له، وذلك ما يؤهله لأن يلعب دوره الفاعل في مجتمعه، لأن القدرة على التواصل، هي من أعظم القدرات التي تكفل للفرد والمجتمع أداء مهامه كما يجب أن تؤدى في هذه الحياة، إنّ اللغة أداة من أدوات الحياة العامة، وإنها لا تقوم بواجبها ما لم تؤد غرضها فيها، ولا تبلغ منزلتها الحقيقية لدى أهلها ما لم تعنهم فيما هم فيه وعليه"[1]، وضعف هذه القدرة، والإخفاق في التمكُّن منها لا شك أنّه سيعرّض الفرد والمجتمع إلى الافتقار إلى أهم مقوم للوجود الإنساني الفاعل، وهل التخلف في صوره المختلفة إلا مظهر من مظاهر العجز اللغوي؟

قد نحتاج إلى كثير من التفصيل، لبيان العلاقة بين الكفاءة اللغوية للفرد والمجتمع والنمو والتطور الثقافي، والاجتماعي والاقتصادي، ولكن يكفي أن نقف على واقع تعليم اللغة في برامج ومناهج المجتمعات المتقدمة والمجتمعات المتخلفة، وفي أداء متعلميها وقدراتهم اللغوية لنرى الفرق بين هذه المجتمعات، في القدرة على التواصل،

[1]- علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1984، ص 12.

والحوار، والإنتاج، والإبداع العلمي والفني، فنتأكد بما لا يدع مجالا للشك، أنّ الكفاءة اللغوية من أهم عوامل النمو والتطور، لأنّ هذه المجتمعات وعت حقيقة أنّ اللغة أهم وسيلة للحياة، فترجمت ذلك في بناء مناهجها اللغوية، وحرصت على أن تكون قوة الأداء اللُّغوي الشفوي، والكتابي، مؤشرا لنجاح درسها اللغوي .

لا قيمة للسياسات اللغوية، ولا للمناهج، أو البرامج، ما لم تسع إلى تحويل الفعل التعليمي للغة، إلى مهارات وكفاءات لغوية، عن طريق الممارسة اللغوية للعربية الفصحى، بحيث يصبح متعلم اللغة مالكا لها لا عارفا بها فقط، وقد أثبتت التجارب أن تحصيل اللغة بهذه الكيفية، لا يساعد على التواصل فحسب بل يسهم بدور فعّال في تنمية الفكر، والارتقاء بدرجات التحصيل العلمي، إلى مراتب الإبداع والابتكار. إنّ الأصل في تعلّم اللّغة يؤكد، أنّ السبيل إلى التَّمكن منها، إنما يكون عن طريق السماع والتقليد المستمرين، والدربة والمران المتواصلين، وهذا ما يشهد به تعلّم الطفل للغة الأم في البيت كيفما كانت هذه اللغة، ولذلك وجب أن نوفر المحيط اللغوي الذي يلقّن هذه اللغة في مدارسنا وجامعاتنا.

لقد أثبتت الدراسات الحديثة، أنّ الإشكالية ليست في اللغة في حدّ ذاتها بل في مناهج تعليمها، وأنّ هذه الإشكالية لابد أن تحلّ في مهدها، ومنذ نعومة أظافر الأطفال إذ يجب استغلال قدراتهم الفطرية الهائلة، لاكتساب اللغات لديهم قبل سن السادسة، والتي تضمر فيما بعد هذه السن شيئا فشيئا، مما يتطلب جهدا كبيرا لتعلُّمها، وقد يؤدي عدم استثمار هذه القدرة إلى صعوبات جمّة تتراكم بمرور السنوات.

إنّنا إذا عملنا بهذه المعطيات، في سياستنا لتعليم لغتنا العربية الفصحى، نكون قد وفرنا كثيرا من الجهد والوقت على متعلمينا، وفتحنا أمامهم الأبواب للتمكن منها، ولا شك أنّ هذا التمكن سيمنح لهم فرصا أوفر للنجاح والتحصيل، لأن اللغة هي وسيلة الإنتاج والإبداع، وكلما سلمت هذه اللُّغة سلم التفكير بها، وكلّما مكنّا المتعلم في مراحله التعليمية الأولى، من القدرات اللغوية البسيطة والتي تتكفل بها المعرفة

الصوتية، والصرفية، والنحوية، فإننا بذلك نؤهله للتمكن، من قدرات لغوية أرقى تتكفل بها معارف أخرى تقود إلى الإبداع.

وقد أكّدت دراسة ميدانية هذه الحقائق العلمية في تعليم اللغة العربية، فقد أجرى الدكتور عبد الله مصطفى الدنان تجربة على ثلاثة مراحل[1]، بدأت مرحلتها الأولى لمّا ولد له طفل سمّاه "باسل" سنة 1979، وكان لا يكلمه إلا باللغة العربية الفصحى بالتركيز، على تحريك أواخر الكلمات بالحركات الإعرابية، وطلب من والدته أن تخاطبه بالعامية، وقد بدأ باسل يستجيب للفصحى فهما بعد عشرة أشهر، ولما شرع في النطق صار يحدث والده بالفصحى، ويحدث أمه بالعامية، ولما بلغ الثالثة من عمره أصبح قادرا على التواصل بالعربية الفصحى المعربة من دون أخطاء، وبدأت المرحلة الثانية بإعادة التجربة نفسها مع ابنته "لونة" التي تصغر باسلا بأربعة أعوام، ونجحت التجربة مع لونة كما نجحت مع باسل، ودخل الطفلان المدرسة وكان لإتقانهما الحديث بالعربية الفصحى قبل السادسة أثر عجيب على مدى حبهما للكتب والمطالعة وطلب العلم، لأنهما وجدا هذه الكتب تنطق باللغة التي أتقناها، فأصبحا قارئين ممتازين، وساعدهما ذلك على التعلم الذاتي فاكتسبا مزيدا من التفوق في المواد العلمية، وتكوّن لديهما إحساس راق بجمالية اللغة .

أما المرحلة الثالثة، فقد سعى فيها الدكتور عبد الله الدنان، إلى تعميم التجربة وإخراجها من البيت إلى المدرسة، حيث نقلها إلى دور الحضانة ورياض الأطفال بعد قيامه بتدريب المعلمات وأقدارهن على استعمال الفصحى، وحثهن على الحديث بها مع الأطفال في كل عملية تواصل، وقد أثبتت التجربة نجاحها أيضا، حيث استطاع أطفال دار الحضانة العربية بالكويت، وروضة الأزهار العربية بسوريا التكلّم بالعربية الفصحى بعد ستة أشهر، وقد سجلت أشرطة فيديو للأطفال وهم يتحدثون مع معلماتهم بالفصحى[2].

---

[1]-ينظر ملخص التجربة على: http://www.voiceofarabic.net، وفي محاضرة ألقاها بكلية العلوم الإنسانية بجامعة تطوان – المغرب في 22 ماي 2011 م تحت عنوان: " تعلُّم العربية الفصحى ضرورة".

[2]-عرض الدكتور عبد الله مصطفى الدنان كثيرا من أشرطة الفيديو لابنه باسل ولأطفال دور الحضانة في بعض الدول العربية وهم يمارسون التحدُّث بالعربية الفصحى، وذلك في المحاضرات التي ألقاها أو الحصص التلفزيونية التي أجراها .

وبناء على الأساس النظري، الذي يؤكد أنّ للأطفال قدرة فطرية هائلة مختزنة تساعدهم على كشف قواعد اللغة التي يسمعونها، وأنّه يمكن تنشيط هذه القدرة واستغلالها، وأنّ أحدث أساليب تعلّم اللغات، هو الأسلوب التواصلي الوظيفي المعتمد على السماع والممارسة، فإن الدكتور عبد الله الدنان اقترح حلا تطبيقيا عمليا وهو اعتماد اللغة العربية الفصحى، لغة وحيدة للتواصل في المدرسة طيلة اليوم الدراسي داخل الصف وخارجه، بحيث لا يسمع الطالب في المدرسة إلا الفصحى ولا يقبل منه إلا الفصحى.

ولتجسيد هذا الحل، أعدّ صاحب التجربة برنامجا لتدريب المعلمين، يتميّز باعتماده الأسلوب الوظيفي التواصلي لإتقان اللغة، ويركز على مهارة المحادثة في المقام الأول، وطبق هذا البرنامج بنجاح تام على معلمي دار الحضانة العربية بالكويت، وفي المدارس العصرية بالأردن، وفي مدرسة الحكمة الدولية النموذجية بالبحرين، وفي مدارس دار الفكر بجدة بالمملكة العربية السعودية.

وقد أجريت دراسة أكاديمية، حول هذه التجربة العملية في تعليم اللغة العربية في ثماني مدارس، وقد جاء على لسان صاحب الفكرة أنّ الباحثة، التي أجرت هذه الدراسة تتبعت مجموعة من الأطفال من الذين أتقنوا اللغة العربية بهذه الطريقة في مختلف مراحل تعلمهم، فوجدت أنهم متفوقون في تحصيلهم الدراسي، مقارنة بأقرانهم ممن لم يدرسوا العربية بهذه الطريقة بفارق ذي دلالة يتراوح بين 08% و19%، وأنهم كانوا الأوائل على دفعاتهم.

إنّ هذه التجربة الرائدة، تكشف حقا أنّ إشكالات تعلُّم اللّغة العربية لا تتعلق بهذه اللغة، وإنما تتعلق بمنهج تعليمها، وأنّه إذا كان هذا المنهج وظيفيا عمليا، مبنيا على أسس علمية فإنّه يؤتي ثماره في إتقان المتعلمين للمهارات اللغوية المختلفة وفي التمكن من استعمالها، وفي الارتقاء بمستواهم اللغوي عبر مراحل تعلمهم لها.

والآن وبعد هذا النجاح الذي حققته هذه التجربة الرائدة، وشهدت به تطبيقاتها في مجموعة معتبرة من دور الحضانة، ورياض الأطفال، وفي مجموعة من المدارس في الوطن العربي، وبعدما أثبتت البحوث الأكاديمية دور التمكن من اللغة بهذه الطريقة، وأثرها على التحصيل العلمي للأطفال الذين درسوا بها في مستقبل تعليمهم نتساءل: ألم يحن الوقت لكي نعيد النظر في استراتجياتنا التعليمية للغتنا العربية بما يضمن للدرس اللغوي العربي، الفعالية والوظيفية التي تقود إلى التمكن من اللغة استقبالا وإرسالا؟.

لقد بات لزاما علينا أن نحدث ثورة في درسنا اللغوي، بتغيير هذه المناهج والبرامج، والخطط الدراسية التي لا زالت تتصور اللغة قواعد تلقّن، وقوانين تحفظ، ثم هي لا تعير الإنتاج اللغوي للمتعلم ما يجب أن يكون له من الاهتمام والعناية، فبدون التدريب الهادف، والممارسة المستمرة للغة العربية في قاعة الدرس من قبل المعلمين والمتعلمين، وفي المحيط المدرسي قاطبة من قبل المشرفين الإداريين والتربويين، وفي المؤسسات العلمية، والثقافية، والدينية، والإعلامية نكون أول من يجني على هذه اللغة التي كرمها الله بأن جعلها لغة القرآن معجزة خاتم الأنبياء والمرسلين .

لائحة المراجع

-عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د، ط)، 1995.

-محمود فهمي حجازي، السياسة اللغوية في التعليم خبرات معاصرة ورؤية مستقبلية، مجلة الحياة الفكرية، العدد (2)، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، 2009.

-مخلوف عامر، مراجعات في الأدب الجزائري، دار الأديب للنشر والتوزيع، معسكر، (د، ط)، (د، ت).

-لحسن الشرقي، المسارات الإنجازية للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية بالنسبة لتلاميذ الثانوي الإعدادي، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 58، مارس 2014.

-علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1984.

-رياض نعسان آغا، لغتنا رمز انتمائنا، مجلة الحياة الفكرية، العدد(2)، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، 2009.

-محمود السيد، تصدير مجلة الحياة الفكرية، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، العدد(2)، 2009.

-صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية(جامعة تيزي وزو نموذجا)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د، ط)، 2009.

-أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، عالم المعرفة، الكويت، (د، ط)، 1996.

-تعزبيت وردية، الحصيلة اللغوية في اللغة العربية بين الطبع والتطبع، ضمن ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د، ط)، 2009.

-فاطمة سحام، الفصحى أم العامية لماذا لا يتكلم طلبتنا لغة عربية فصيحة، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 47، مارس 2011.

-أحمد بن محمد الضبيب، أزمة اللغة العربية في التعليم، مجلة الحياة الفكرية، العدد (2)، الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، 2009.

الإدراك العقلي ودوره في اكتساب التعلمات

[دراسة مقارنة بين ابن خلدون وبياجيه]

☜ عبد القادر العربي[1]

يعد اكتساب التعلمات من حيث المبدأ السيكولوجي عملية نقل المعارف الأولية بهدف ترسيخها في الحيز الإدراكي، وبين نقل المعارف وتثبيتها تنحصر ملكة العقل لتميز بين العمليتين، حيث ترتب العملية في سياق منطقي يراعى فيها مبدأ التدرج بين البساطة والتعقيد. ومن ثم نلاحظ عمليات اكتساب التعلمات تتم من خلال الأنشطة الذهنية التي يُفعّلها الإدراك العقلي، وينظمها وفق آلية تلقائية، تتبلور في الآداءات الظاهرة لأي نشاط تعلمي. ومن هنا يضطرنا نسق البحث إلى اعتماد فكرة الإدراك العقلي في اكتساب التعلمات مطلبا مركزيا، يجمع بين اجتهاد المعلم ورغبة المتعلم أملا في نيل حقيقة الفهم، والقدرة على توظيف المكتسبات السابقة، وشروط التقويم الموضوعي.

وإذا كان البحث في العملية التعليمية التعلّمية مؤسسا أصالة على الأبعاد الثلاثة (معلم، متعلم، محتوى معرفي)، فإن ظاهرة الانسجام بين تلك الثلاثية تكشف بيقين سلامة الآداء. الذي يحرك عناصر البنى الفكرية، والمعرفية والنفسية، الكامنة في أحياز القدرات دليلا على توافر الطاقات الإدراكية.

فما هي حقيقة الإدراك الذي يقوم بهذه الوظيفة المعقدة؟ وما قيمتها في النسق التعليمي التعلمي؟ كيف ننجز ورقة عمل تستوعب فلسفة التعليم بمقاربة الإدراك العقلي في بعده الإجرائي؟ ذلك ما نودّ الاجتهاد في البحث عن بديل بيداغوجي يسعى نحو رد الاعتبار إلى البعد العقلي الذي نحسب أنه لم يتبوأ لحد الساعة مقعده في فلسفة التعليم العربي بعامة.

---

[1]باحث في سلك دكتوراه، جامعة ابن خلدون -تيارت- الجزائر

الإدراك لغة: "La perception":

الإدراك مأخوذ من "أدركَ" ورد في "المنجد في اللغة والأعلام" "أدرك الشيء بلغ وقته، أدرك المسألة علمها، والشيء ببصره، رآه[1] وهو تعريف يقرب العلاقة بين اللفظ والشيء المستهدف بالتعلَم، ويعرفه صاحب اللسان بالقول. "(...) هو اللحاق والوصول، يقال أدرك الشيء بلغ وقته وانتهى، وأدرك الثمر: نضج، وأدرك الولد بلغ، فأدرك الشيء لحقه، وأدرك المسألة علمها، وأدرك الشيء ببصره رآه[2] ويضيف جميل صليبة: "من رأى شيئا ورأى جوانبه ونهاياته قيل إنه أدركه، ويصح رأيت الحبيب وما أدركه ببصري فيكون الإدراك بهذا المعنى أخص من الرؤية[3] إذا كان الإدراك لغويا هو العلم بالشيء ورؤيته بصريا وذهنيا فما هو الإصلاح؟

الإدراك اصطلاحا:

يرشد مصطلح الاصطلاح لمفهوم الإدراك إلى تحديد الدلالة التي تربط الشيء بمدلوله يقول ابن سينا: «إن إدراك الشيء هو أن تكون حقيقته متمثلة عند المدرك، فإما أن تكون تلك الحقيقة نفس حقيقة الشيء الخارج عن المدرك(...) ولا وجود لها في الخارج مثل كثير من الأشكال الهندسية والعديد من المفروضات التي لا تمكن ولا تتحقق أصلا، أو تكون مثال حقيقته مرتسما في حقيقة المدرِك غير مباين له وهو الباقي»[4].

ليس المثال في رأي ابن سينا واحدا، فهو إنْ دل على حقيقة الشيء من غير حكم سمي تصورا وإذا حدث معه حكما سمي تصديقا، ويؤكد ابن خلدون أنّ الإنسان يدرك الخارج عن ذاته بالقول: شعور المدرك في ذاته مما هو خارج عن ذاته وهو خاص بالحيوان فقط، (...) بما ركب الله فيه من الحواس الظاهرة، السمع والبصر

---

[1] المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، توزيع المكتبة الشرقية، ط 26، ص 213.

[2] ابن منظور، لسان العرب، المجلد الرابع، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص 292.

[3] جميل صليبا، المعجم الفلسفي، (دط)، (د ت)، ج 1، ص 5.

[4] ابن سينا، الإشارات والتنبيهات، ج2 ، دار المعارف، مصر، ط2 ، دت، ص: 366 .

والشم الذوق واللمس، (...) ويزيد الإنسان من بينها أنه يدرك الخارج عن ذاته: بالفكر الذي وراء حسّه، وذلك بقوى جعلت في بطون دماغه، ينتزع بها صور المحسوسات، ويجول بذهنه فيها، فيجرده منه صورا أخرى (...) والفكر هو التصرف في تلك الصور وراء الحس وجولان الذهن فيها بالانتزاع والتركيب[1]».

يتقاطع ابن سينا وابن خلدون في وظيفة الإدراك، إذْ جعل ابن خلدون الحس هو أساس الإدراك في حين يقابل ابن سينا حقيقة الشيء بالحس، ويربط ابن خلدون الإدراك بالإحساس فيقول: «الأصل في الإدراك إنما هو المحسوسات»[2]، تطور الاهتمام بأهمية الإدراك في العملية التعليمية التعلمية حيث نجد بياجيه يحدث ثورة في مجال أثر الإدراك في العملية ويصمم مشروعا في علم النفس لدراسة الملكات، وبخاصة مراتب النمو الإدراكي يقول بخصوص: «مراتب عملية النمو الإدراكي المعرفي عند الإنسان (...)، كما أنه أخرج هذه القضايا إلى رحاب التجارب والملاحظات الحيّة، بعد أن كانت عند من قبله تنظيرا مجردا وهذا راجع لتخصُّصه في مجال البيولوجيا، فقد أدرك إمكانيةَ توظيف مفاهيم ومبادئ علومِ الأحياء لدراسة النموِّ المعرفي لَدَى الأفراد، حيث ربط الإدراك بالنموِّ الجسمي، وذلك أنَّ عوامل النموِّ لا تقتصر على دِراسة النُّضج البيولوجي، فهناك عواملُ أخرى لا تقلُّ أهميةً وهي التدريب واكتساب الخِبرة والتفاعُل الاجتماعي، وبذلك وجد الإدراك يمرُّ بثلاثِ مراحلَ متتالية؛ وهي: المرحلة الحِسيَّة الحركيَّة، مرحلة الحركات المحسومة والعيانية، مرحلة العمليات الصوريَّة والشكلية ».[3]

---

[1] ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، ج3، ص 974.

[2] مقدمة ابن خلدون، للعلامة المؤرخ عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، اعتناء ودراسة: أحمد الزعبي، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص 542.

[3] الزغلول عماد، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، (دط)، (2003)، ص: 213.

أنتجت هذه الرؤى الفكرية في أثر الإدراك في الفعل التعلّمي- على اختلاف البعد الزمني- تحديدا لأنواع الإدراك التي تساهم في نوعية الفعل التعلّمي لنقله من تعليم التفكير إلى فكر التعلّم.

أنواع الإدراك في اكتساب التعلّمات:

إذا سلّمنا سلفا بأنّ الإدراك قسمان حسي وعقلي، فإنَّ المنهجية الموضوعية تميل إلى اعتماد الأول، لأن المتعلّم في بداية التعلّم يدرك الأشياء حسيا، وهذا ما يشير إليه جون بياجيه بالقول في النمو الحسي الحركي: «وهي المرحلة التي يستخدم الطفلُ فيها المحسوسات التي يتلقَّاها من الخارج، ويتفاعل حركيًّا عن طريق يديه وعضلاته، حيث تبدأ من الولادة إلى سِنِّ الثانية»[1].

يقوم الطفل باكتشاف محيطه، وتتوافق حركاته مع إحساساته، مما يدل على بداية الإدراك العقلي ويتكامل الإدراك الحسي المبني على وظيفة الحواس، يقول ابن تيمية: «إنّ العين تقصر عن القلب والأذن وتفارقهما في شيء، وهو أنها إنما يرى صاحبُها بها الأشياء الحاضرة والأمور الجسمانية مثل الصور والأشخاص»[2] والإدراك العقلي الذي يتحول معه الطفل بالتدرّج من الإدراك الحسي إلى الإدراك العقلي يقول ابن خلدون: إنه يدرك الخارج عن ذاته، بالفكر الذي وراء حسّه وذلك بقوى جعلت في بطون دماغه، ينتزع بها صور المحسوسات، ويجول بذهنه فيها، فيجرده منه صورا أخرى (...) والفكر هو التصرف في تلك الصور وراء الحس وجولان الذهن فيها بالانتزاع والتركيب[3] فالصور المرتبة في ذهنه المستوحاة من المشاهد التي وقع عليها حسّه تمكنه من التعرف على تلك الصور، ويرسم مشهدا شبيها بما رسخ في ذهنه، ويمكن أن يكون مشهدا جديدا، يختلف عما شاهده في البيئة أو المحيط. وللوصول لهذه المرحلة لابد أن يمر بمرحلتين:

---

[1] الأسدي غالب، نظرية النمو العقلي لجون بياجيه وتطبيقاتها التربوية، (2008).

[2] ابن تيمية احمد تقي الدين، ادارة ترجمان القرآن، باكستان، دط، 1976، ص: 97.

[3] ابن خلدون، المقدمة، دار الشعب، د ت، فصل العلوم العقلية وأصنافها، ص 390-391.

المرحلة الأولى: مرحلة التمييز: فيها يتجاوز الطفل (المتعلم) مرحلة المشهدية إلى مرحلة التمييز، وبها تكتمل ديناميكية العلاقة التفاعلية بين الشيء وتمييزه بتصور عقلي.

المرحلة الثانية: هي مرحلة تصور المعاني العقلية المجردة يقول عبد الفتاح العيسوي: «لا يمكن لقوى الحس أن تميز بين ما هو ذاتي وما هو عرضي، بين ظاهر الشيء وباطنه، وبالتالي لا بد من الصعود من الإدراك الحسي إلى الإدراك العقلي»[1]. فالمعرفة العقلية لا تحصل خارج العقل الفعال الذي ينتج المعاني الكلية لقد قسَم بياجيه هذه المرحلة **إلى فترتين:**

الفترة الأولى: فترة نمو اللغة ذات الوظيفة الرمزية.

الفترة الثانية: فترة التفكير الحدسي أو الذاتي.

الانتباه.

التذكر.

عندما تكتمل ملكة نمو اللغة، والتفكير الحدسي وما يترتب عنه من انتباه، وتذكر يرتقي الإدراك إلى مرتبة الإدراك التجريبي الذي يجعله ابن خلدون واسطة للتعرف واكتساب المعارف بقوله: « فالفكر هنا أو الإدراك الذي هو جهد يبذله العقل في سبيل اكتساب تصديق وعلم جديد من معارفه السابقة، ويلجأ حينئذ إلى معارفه السابقة ليجد فيها ما يمكنه أن يركز عليه حكمه، ويجعله واسطة للتعرف واكتساب المعارف»[2].

وهي مرحلة يكتمل فيها إدراكه ويزداد وعيه ويتسع أفقه وتتنوع معارفه كلما اتسعت تجاربه وتنوعت، فالتجربة هي المصدر الأول لجميع المعارف، يطلق جون

---

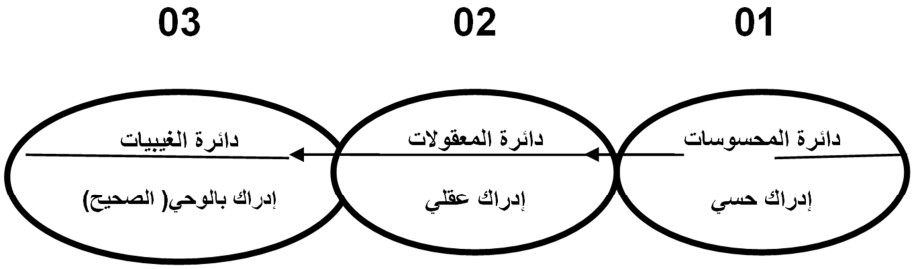
[1] عبد الفتاح العيسوي: نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، د ط، 2000، ص 80.

[2] محمد باقر الصدر: فلسفتنا، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط4، 1973، ص 63

بياجيه على هذه المرحلة بمرحلة التفكير المنطقي وقد حددها من ست أو سبع سنوات إلى اثنتي عشرة سنة ومن خصائص هذه المرحلة «إنها تعتمد على الاستنباط والاستنتاج، ويظهر مفهوم الاحتفاظ هنا في الكميات والأعداد، مع التقليل من التفكير المتمركِز حولَ الذات، والتفكير حولَ بُعْد واحد، فهذه المرحلة تجعل الطفل يدرك الأشياءَ مِن أكثرَ مِن بُعْد» [1] .

يتدرج الطفل في سلم المعرفة بانتظام، ويزداد وعيا بجزئيات الشيء المدرك، فيصير بذلك عقلا محضا ويصبح قادرا على تصوره وتمثله في المحيط الذي تتحرك فيه المشاهد وكل مشهد منها مثير لوعيه العقلي، يقول جون بياجيه: «إنَّ الطفل في عمر اثنتي عشرة سنة يكون قادرًا على التفكير الاستدلالي، فهو يستطيع أن يرى المشكلةَ، بأن يأخذَ - وبشكل منظَّم - جميعَ الحلول الممكنة لها بَعد أن تُطرح جميعُ الحلول أمامه، فيقوم باختيار أحدِ الحلول بشكل معقول» [2] .

فالقدرة على التفكير الاستدلالي للمفاهيم التي تشكل مستوى الوعي العقلي عند الطفل ويرقى إلى مستوى ما وراء الحس وقد قسَم ابن خلدون مستويات الإدراك حسب تطور المتعلَم (الطفل) إلى ثلاث دوائر يمكن أن نحددها في الشكل التوضيحي التالي:



[1] موقع أكاديمية علم النفس: https://acofps.com/vb/149084.html .
تاريخ الاطلاع: 03-09-2019 الساعة 16.30.

[2] جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص:189.

هذه الدوائر الثلاث توضح بناء نسبية الإدراك وتنظم انتقال مستويات التفكير الممنهج لدى المتعلَم (الطفل). (من إعداد الباحث)

تمثل النمو الإدراكي عند ابن خلدون وجون بياجيه:

أثبتت الدراسات الحديثة والمعاصرة أن المتعلَم (الطفل) ليس صفحة بيضاء، كما يتداول بين الباحثين في حقل علم النفس التربوي ونظريات التعلّم، وإنما يمتلك قدرات فطرية تمكنه من إدراك العلاقات الطبيعية بينه وبين المحيط الذي يعيش فيه، وتفاعل هذه العلاقات مع أفراد الأسرة، وما تفرزه هذه العلاقات من أثر على مستوى تمثل نمو الإدراك عنده، فالتمثل هو من الدلالات التي تربط العلاقة بين الشيء وحاسه أو بين الدال والمدلول على حسب تعبير دوسوسير. فعملية التمثل «تتضمَّن تعديلَ مجموعة من الخِبرات الجديدة بما يتناسب مع البِنَى العقلية الموجودة لدى الفرْد، فعندما يتمثَّل شخصٌ ما خبرةً ما، فهو بذلك يعدل هذه الخبرةَ لتتلاءم مع ما هو موجود لَدَينا من أنشطة، وأبنية عقلية، وبهذا المنظور يُعتبر التمثُّل عمليةَ تشويه في الواقع الخارجي؛ ليتلاءمَ مع البناء الداخلي للفرْد، حيث يستخدم وَفق هذه العملية البنى المعرفية لديه لتفسيرِ العالَم الخارجي، فعلى سبيل المثال، الطِّفل الذي عندما يرى قطعةً من البلاستك أمامَه فإنَّه يضعها في فمه مباشرةً، يظن أنَّها طعام، باعتبار أنَّ لديه بنية سابقة حولَ الطعام»[1].

وقد انتهى كل من جون بياجيه وابن خلدون إلى النتائج المستخلصة من الطروحات المتعلقة بالنمو العقلي عند المتعلَم (الطفل) أحددها في المراحل التالية كخلاصة للبحث.

يرى جون بياجيه أن مراحل النمو العقلي المعرفي تمر بالمراحل التالية[2]:

---

[1] الزغلول عماد، مرجع سابق، ص 219.

[2] حاج عبة شرفاوي، علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحة -دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه-، رسالة دكتوراه في علم النفس العام، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية. قسم علم النفس، 2011-2012، ص 131-132.

-مرحلة العمليات المجردة.

-مرحلة العمليات المادية.

-مرحلة ما قبل العمليات.

-المرحلة الحسية الحركية.

-النمو العقلي المعرفي يمر بهذه المراحل الأربع، في تناسق وانتظام من الطفولة إلى المراهقة، إلا أن الأطفال يختلفون في سنوات دخولهم هذه المراحل، وكذا في سرعة النمو ومعدله.[1]

-ويذهب جون بياجيه إلى أنّ معظم الأطفال يصلون إلى مرحلة العمليات المجردة أو الشكلية وأن النمو يكون تدريجيا، بطريقة متناسقة متكاملة.

-يرى ابن خلدون أن العلوم العقلية تعتمد على الحواس والعقل، وعلوم الوحي.

-يعطي ابن خلدون قدرا للعقل (العقل ميزان صحيح) أي أحكامه يقينية لا كذب فيها.[2]

-ويرى أن السعادة لا تقوم على الإدراك العقلي لأن هذا الأخير يعتمد على المدركات الحسية.

-يرفض جون بياجيه نظرية التعلّم والاكتساب القائمة على التقليد، فاللغة عنده عمل إبداعي وهذا يتكامل مع النظرية البنائية أما التقليد عنده فله دور هامشي في اكتسابها.

---

[1] موقع أكاديمية علم النفس: https://acofps.com/vb/149084.html .

تاريخ الاطلاع: 03-09-2019 الساعة 16.30.

[2] المقدمة، مرجع سابق، ص 441-442.

–يشير ابن خلدون إلى رأي الفلاسفة الذين يجعلون من العقل هو الفيصل، ومن ثم رفض فكرة أنْ يكون الإنسان بعقله قادرا على الوصول إلى التمييز الخلقي بين الفضيلة والرذيلة فضلا عن أنه من المؤمنين بأن التعلّم يحصل بالتقليد للمثال والنموذج الصالح وهذا يتقاطع مع مبادئ النظرية السلوكية، ويتباين مع جون بياجيه.

–يزاوج ابن خلدون في العملية التعليمية بين الحواس والملكات.

–وتبقى قيمة هذه الرؤى والنظرات مجرد اجتهادات متفاوتة تصلح أو لا تصلح لتفضيل الواحدة عن الأخرى إلا بقدر بما ينفع الرؤية التي يتحقق معها الفعل التعليمي الإيجابي.

قائمة المراجع:

أ- المعاجم:

1- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، (دط)، (د ت)، ج .1

2- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الرابع، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع..

-3المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، توزيع المكتبة الشرقية، ط 26

ب- المصادر:

4- الأسدي غالب، نظرية النمو العقلي لجون بياجيه وتطبيقاتها التربوية، (2008).

5- ابن تيمية احمد تقي الدين، ادارة ترجمان القرآن، باكستان، دط، .1976

6- جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، .2007

7- ابن خلدون العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، ج.3

8- ابن خلدون، المقدمة، دار الشعب، د ت، فصل العلوم العقلية وأصنافها.
9- ابن سينا، الإشارات والتنبيهات، ج2 ، دار المعارف، مصر، ط2 ، دت.
-10الزغلول عماد، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، (دط)، (2003).
11- عبد الفتاح العيسوي: نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، د ط، .2000
12- كتاب تاريخ ابن خلدون: تح: خليل شحادة الناشر: دار الفكر، بيروت الطبعة: الثانية، 1408 هـ - 1988 م، ج.1
13- محمد باقر الصدر: فلسفتنا، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط4، .1973
14- مقدمة ابن خلدون للعلاّمة المؤرخ عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، اعتناء ودراسة: أحمد الزعبي، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

ج- الرسائل الجامعية:

15- حاج عبة شرفاوي، علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحة -دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه-، رسالة دكتوراه في علم النفس العام، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية- قسم علم النفس، 2011-2012

إشكالات إنجاز الدرس اللغوي في الكتاب المدرسي:
-السنة أولى باكالوريا نموذجا-

☜ رشيدة اعلايوان[1]

تقديم

يكتسي الكتاب المدرسي أهمية خاصة باعتباره جزءا من المنهاج يعمل على بلورة وتجسيد السياسة التربوية للمنظومة التعليمية التي تعد أساس نهضة وتطور المجتمعات، ولما يساهم به في إكساب المعارف، وتخطيط وتنفيد التعلمات، وتطوير الكفايات. فهو يشكل حلقة وصل ودعامة ديدكتيكية بالنسبة لكل من الأستاذ الذي يبقى حرا في التصرف في مضامينه وتكييفها تبعا لحاجات المتعلمين وخصائصهم النفسية والوجدانية والمعرفية، وتبعا للكفايات المراد ترسيخها أو تطويرها لديهم. وبين المتعلم، هو الآخر، باعتباره محورا وهدفا للفعل التعلمي الذي يسعى ليخلق منه مواطنا متزنا قادرا على معرفة ذاته والدفاع عن قناعاته، مواطنا متشبعا بمجموعة من القيم الإيجابية وقادرا على تمثلها في نفس الآن، مواطنا مرتبطا بثقافته الأصلية واعيا بتنوع وتكامل روافدها ومنفتحا في الوقت ذاته على الثقافات المغايرة في بعدها الكوني. لكن هذه الأهمية لا تعني التقيد الحرفي بمضامينه وأنشطته، فهو يبقى مجهودا فكريا لشريحة من العلماء والباحثين معرضة كغيرها من البشر للخطأ.

كما أن المدرس ملزم، في ممارسته التعليمية، بالتقيد بالمنهاج الدراسي وليس الكتاب المدرسي، ولعل هذا ما يفسر التحرر الذي أصبح يعرفه هذا الأخير في خروجه من سيطرة الكتاب الأحادي إلى الكتاب المتعدد الذي يتيح للأستاذ حرية اختيار أنشطة ومحتويات البرنامج السنوي وفق ما يناسب ميولات التلاميذ وتوجهاتهم، وكذا قدراتهم المعرفية ومهاراتهم التحصيلية. كل هذه الخصائص

---

[1] باحثة في سلك الدكتوراه، تخصص اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية، بكلية علوم التربية بالرباط.

والمميزات لم تغن الكتاب المدرسي من الانتقاد المقترن بالبحث والتنقيب عن مكامن قوته أو ضعفه، وعن سبل تقويمه وتحسينه من أجل الارتقاء به. فطرحت حوله العديد من التساؤلات تتعلق إما بتأليفه، أو بتبويبه، أو بكيفية معالجة مضامينه.

فما المقصود بالكتاب المدرسي؟ وما الفرق بينه وبين المنهاج الدراسي؟ وكيف يتم توظيفه في بناء التعلمات وتحقيق أهداف المنهاج؟ ثم كيف تعامل هذا الكتاب مع مكونات اللغة العربية، خاصة مكون الدرس اللغوي، في نقل المعرفة من مجالها الأكاديمي إلى معرفة متداولة داخل القسم؟ وأخيرا، كيف يمكن أن نجعل من الدرس اللغوي درسا تواصليا يعمل على تنمية مهارات التلاميذ اللغوية وتحسين إنتاجهم الشفهي والكتابي باللغة العربية؟

هذه الأسئلة وغيرها كانت من بين أهم الإشكالات التي ظلت تشغل بالنا عند الحديث عن الكتاب المدرسي، وسعينا إلى الإجابة عنها من خلال محاور وفقرات هذا البحث، حيث قدمنا في البداية تعريفا للكتاب المدرسي مازجين فيه بين التصورين الغربي والعربي ومبرزين دوره في تنفيذ السياسة التربوية للمنظومة التعليمية. ثم ميزنا بينه وبين المنهاج الذي يشمل الأهداف والمقاصد والغايات التربوية وأساليب التقويم... حيث يعد، وحده، الإطار المرجعي الملزم وطنيا، وليس التقيد بالكتاب المدرسي الذي يعد جزءا من المنهاج. وانتقلنا، بعد ذلك، لتحديد الأسس الديداكتيكية التي ينبني عليها منهاج اللغة العربية والمتمثلة في الأسس الاجتماعية، والأسس الثقافية، والأسس النفسية، والأسس المعرفية. لنسلط الضوء، في محور لاحق، على وضع مكون الدرس اللغوي بمنهاج السنة أولى باكالوريا مسلك العلوم والتكنولوجيا. ثم انتقلنا للحديث عن خصائص المعرفة اللغوية في الكتاب المدرسي بهذا المستوى التعليمي، وهي معرفة تمزج بين الظواهر الصرفية والنحوية والتركيبية والبلاغية والعروضية، كما تسعى في مجملها إلى تحقيق الغاية التواصلية والقدرة على تحسين الإنتاج الشفوي والكتابي للمتعلمين من خلال توظيف القواعد اللغوية بشكل صحيح واستثمارها في سياقات مقامية مختلفة.

وفي محور لاحق، قمنا بعرض الخطوات المنهجية المعتمدة في تدريس مكون الدرس اللغوي بعد إعطاء تعريف مقتضب لهذا الأخير، والإشادة بدوره في تزويد المتعلم بالضوابط اللغوية التي تمكنه من ترشيد استعماله اللغوي، وتنمية مهاراته التعبيرية، وتطوير كفاياته التواصلية. وانتقينا بعض الظواهر اللغوية المبرمجة في الكتاب المدرسي بالمستوى المذكور للقيام بقراءة فيها وتسجيل عدد من الملاحظات عليها لكي لا يغلب على رؤيتنا الطابع التنظيري فقط، فكانت هذه الملاحظات بمثابة منطلق لتحديد الوسائل والاستراتيجيات التي يقترحها الكتاب المدرسي من أجل تحقيق أهداف التعلم. هذه الاستراتيجيات ترتبط إما بالمدرس، أو بالمتعلم، أو بالمعرفة المستثمرة في الكتاب المدرسي حيث حرصنا على توضيح الدور المنوط بكل طرف في عملية النقل الديداكتيكي.

وأخيرا، قمنا بتقديم بعض الاقتراحات التي من شأنها أن ترتقي بتدريس الدرس اللغوي وتجعل منه مشروعا تربويا يعمل على تطوير الكفايات التواصلية ويجعلها في خدمة الإنتاج الشفوي والكتابي للغة العربية.

1. تعريف الكتاب المدرسي

تتعدد تعاريف الكتاب المدرسي حيث يرى فرانسوا ريشودو بأنه "مطبوع منظم موجه للاستعمال داخل التعلم والتكوين المتفق عليهما"[1]. كما اعتبره روجير وجيرار "أداة تربوية مطبوعة ومهيكلة بشكل قصدي لكي تندرج داخل سيرورة التعلمات، بغرض تحسين فعاليتها ومردوديتها"[2]. أما ألان شوبن فيعرفه بأنه "عمل على شكل مصغر يعزز المعارف الأساسية المرتبطة بمجال معين"[3]. وهناك من اعتبره "أداة

---

[1] -F. Richaudeau, Conception et production des manuels scolaires, p, 51.

[2]-X. Roegiers et F. Gerrard, Bruxuelles, De.Boeck et Larcier, Des manuels scolaires pour apprendre (concevoir, evaluer, utiliser), P. 10.

[3]- Choppin, Alin, Du bon usage des manuels: Une perspective historique-cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, n 369.

تعليمية أو وسيلة تربوية من أهم الوسائل التعليمية ضمن عناصر المناهج الدراسية؛ فهو تفصيل وتوضيح عملي لما يقترحه المنهج، ومساعد قوي في إكساب المتعلم الحقائق العلمية المنظمة، ووسيلة في يد المدرس لتنفيذ المقررات الرسمية بمستواها ومحتواها المحددين"[1].

انطلاقا من التعاريف السابقة، يمكن القول إن الكتاب المدرسي هو عبارة عن أداة أو دعامة ديدكتيكية مشتركة بين المدرس والمتعلمين تعمل على نقل واكتساب المعرفة لبلوغ أهداف تعليمية تحددها الأنظمة التربوية والتوجيهات الرسمية. كما يعتبر مكونا أساسيا من مكونات المنهاج الذي يشمل المرامي والغايات والتفاعلات... والنتائج المتوقعة للعملية التعليمية. ويشمل بين دفتيه المواد الدراسية التي تعتمد طرقا ومقاربات معينة تراعي مبدأ التدرج، وتنسجم مع طبيعة كل مادة دراسية والمدة الزمنية المخصصة لها. كما يخضع لمهارة الأستاذ المهنية وقدرته على تبليغ محتوياته دون الخضوع لقواعده ومضامينه بشكل حرفي، لأنه يبقى كتاب التلميذ لا الأستاذ.

2.الفرق بين الكتاب المدرسي والمنهاج

إن الحديث عن الكتاب المدرسي وعن أهميته كوسيط تربوي بين التلميذ وبين الأستاذ الذي يسعى إلى بناء تعلماته وإكسابه المهارات والكفايات اللازمة من أجل تهييئه للحياة أمر ضروري ومؤكد. لكن ينبغي أن نميز بينه وبين المنهاج[2] باعتباره "هو،

---

[1]-محمد بن الحاج، "الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، مجلة دفاتر التربية والتكوين: الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية"، ص: 7.

[2]- تتعدد تعريفات المنهاج وتتنوع تبعا لاختلاف التصورات وتباين التوجهات والمنطلقات، إلا أنها مع ذلك تتداخل وتتقاطع في معظمها. فقد عرفه داينو (D'hainaut) بأنه "خطة عمل بيداغوجية أكثر شمولية من البرنامج في مختلف المواد، ولكنه أيضا تعريف للغايات التربوية المستهدفة، وتخصيص للأنشطة التعلمية التي يقتضيها برنامج المضامين وأخيرا إشارات دقيقة حول الطريقة التي سيتم بها تقييم (التعليم أو التلميذ).

D'hainaut (L): Defins aux objectifs de l'education, bruxelles, ed, (22) labor, 1988, p: 25-26.

وللتوسع أكثر في هذه التعريفات نحيل إلى:

وحده، الإطار المرجعي الملزم وطنيا، أما مضامين الكتاب المدرسي وترتيب موادها والمقاربات البيداغوجية التي تقترحها، فللأستاذ حرية التصرف فيها بتكييفها وملاءمتها، إذا تطلب الأمر ذلك، لمقتضيات منهاج المادة الدراسية، وفي إطار التعاقدات التنظيمية والتدبيرية المرتبطة بالتقويم، وتوحيد الفرص أمام المتعلم محليا وجهويا ووطنيا"[1].

انطلاقا من هذا التمييز الذي أوردناه لبيان الفرق بين المنهاج وبين الكتاب المدرسي والذي يؤكد على أن المدرس ملزم بتنفيذ مضامين المنهاج وليس التقيد بالكتاب المدرسي، وكذا التعريفات المتعددة التي عدنا إليها وأدرجنا بعضها في الهامش حول مفهوم المنهاج، يتضح أن هذا الأخير أكثر شمولية وتوسعا من مفهوم البرنامج. فهو يشمل الأهداف والمقاصد والغايات التربوية إضافة إلى جميع الأنشطة التعليمية-التعلمية التي تتم داخل الفصل الدراسي اعتمادا على آليات محكمة وتقنيات هادفة، وكذا أساليب التقويم المتنوعة وجميع التفاعلات بظروفها، وإكراهاتها، ومؤثراتها، مع كافة الأطر الإدارية والتربوية بغية تحقيق مقاصد وغايات السياسة التربوية التعليمية. وما الكتاب المدرسي بمضامينه ومحتوياته إلا جزء من هذا المنهاج الذي يشكل دعامة ديدكتيكية وحلقة وصل بين المدرس والمتعلم، قطبي هذه العملية التعلمية، سعيا لتعزيز الطابع التعاقدي من جهة، وتحقيقا لهذه المساعي والأهداف من جهة أخرى.

Ducrot (osmald) et Tzetan (Todorov): Dictionnaire encyclopédique des siences du langage, éd.Seuil, Paris, 1972, P: 218.

Milaret (G): lexique de l'ducation, Paris, ed, PUF, 1981.

عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك 1، سلسلة علوم التربية، ص:9-10.

[1]- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، (نونبر 2007)، ص: 9.

3. الأسس الديداكتيكية التي ينبني عليها منهاج اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي

ينبني عليها منهاج اللغة العربية على عدد من الأسس الديداكتيكية وهي: الأسس الاجتماعية، والأسس الثقافية، والأسس الاقتصادية، والأسس النفسية، والأسس المعرفية.

1.3. الأسس الاجتماعية

يقصد بها مجموع العادات والتقاليد والقيم التي يؤمن بها المجتمع وتشكل تاريخه وحضارته. ويجب على المعرفة ألا تتعارض أو تصطدم مع هذه العادات، ـ بل تعمل على نشرها وتنفتح عليها من خلال تقديم نصوص تعرف بخصائص المجتمع المغربي وطقوسه الدينية والاحتفالية. ويعتبر الرابط العقدي أو الديني المبني على الشريعة الإسلامية وقيمها السمحاء المنطلق الأول الذي تستند إليه هذه الأسس في بناء المنهاج.

وبما أن اللغة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمجتمع وتعبر عنه في الوقت ذاته، "فلذلك فإننا لا يمكن أن نعزل الظواهر اللغوية عن مقاماتها الاجتماعية ولا عن دلالاتها السوسيولوجية أيضا...، بل كذلك لأنها تنبع من الشعور الإنساني وتعكس شخصية المتكلم، ولأنها مظهر جلي يمكن أن نرى فيه المجتمع واضحا بخصائصه ومميزاته"[1]. وبالتالي وجب التركيز في انتقاء النصوص على إبراز مظاهر التكامل والانفتاح والتلاحم التي تطبع مكونات المجتمع المغربي باعتبارها جزءا من تاريخهم وحاضرهم ومستقبلهم، وإدراجها كعنصر أساسي في بناء تعلماتهم.

[1]- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص96.

2.3. الأسس الثقافية

يمتلك المتعلمون معارف أدبية وفنية وتاريخية وسياسية... متنوعة تعبر عن وعيهم بمحيطهم الثقافي وبيئتهم الجغرافية. وبما أن ثقافة مجتمع ما تعد مزيجا من هذه المعارف التي تضم أيضا القيم والأفكار والعادات والتقاليد والمعتقدات...فقد وجب على المنهاج أن يحرص على انتقاء المعارف والمهارات المناسبة للمتعلمين، ويربطها بواقعهم الثقافي والاجتماعي، ثم يعمل على توظيفها بالشكل الذي يضمن استفادة النشء منها.

إن المنهاج وسيلة تربوية لنقل ثقافة المجتمعات من جيل لآخر بنوعيها المادي والمعنوي. فالثقافة المادية تجسدها المظاهر الحسية كوسائل النقل، ونوع اللباس والمسكن. أما المعنوية فترتبط بالأفكار والمعتقدات والقيم والتقاليد... ويسعى المنهاج من خلال مضامينه إلى أن تؤثر الثقافة، بنوعيها المادي والمعنوي، في سلوك الأفراد وتجري تعديلات جوهرية في شخصيتهم. كما يسعى إلى إبراز الانسجام والتلاحم الحاصل بين مكونات المجتمع المغربي رغم اختلاف.. وتعدد مكوناته. وقد حدد المنهاج هذه الأسس، وجعلها تهدف إلى تمكين المتعلم من الوعي ب:

- ✓ تنوع روافد الثقافة المغربية.
- ✓ شمولية الثقافة المغربية وقدراتها على صيانة الذات والتعبير عنها.
- ✓ إسهام الجيل الحاضر في البناء الثقافي، بما يخدم الإنسان المغربي ويجعله منفتحا على الثقافات الأخرى[1].

3.3. الأسس الاقتصادية

يزخر المغرب بثروات طبيعية متنوعة تشكل المنعش الأساسي لاقتصاده. لذلك وجب على المنهاج أن يخدم الوظيفة الاقتصادية للمعرفة بتقديم تربية تمكن المتعلمين

---

[1]- التوجيهات التربوية، مرجع سابق، ص 15.

من المهارات العلمية والتطبيقية اللازمة التي تؤهلهم لدخول وإنعاش سوق الشغل، وأن يهتم بقطاع التعليم باعتباره "رافعة التنمية بالنسبة للقطاعات الاقتصادية والعلمية التكنولوجية والثقافية"[1]. لذلك أولى المنهاج عناية خاصة ببعض التخصصات التي تخدم هذا التوجه، وتضمن وجود قوى بشرية مؤهلة في مختلف الميادين والتخصصات للاندماج في مجتمع المعرفة والإسهام في نشاطه الاقتصادي بما يعود عليه وعلى أفراده بالنفع والازدهار ويحقق نماءه الشامل. لقد "شكل المورد البشري حجر الزاوية للأنماط الحديثة في التنظيم والتدبير. تأسس منطقها على اعتبار لا كفاية مؤسساتية بدون كفاية الفاعلين."[2]يتم إشراكهم في عملية البحث والتنقيب عن المعرفة.

4.3. الأسس النفسية

يعتبر العامل النفسي عنصرا أساسيا ومؤثرا في العملية التعليمية-التعلمية. فالمتعلم إذا لم تكن لديه الرغبة في التحصيل، يبدي من خلالها تجاوبا وتفاعلا مع ما يقدم له من معارف ومهارات صفية، سيكون من ضرب المستحيل على الفعل التعلمي أن يحقق أهدافه ويبلغ غاياته.

ومن المسلم به أن فترة المراهقة من أصعب المراحل الانتقالية في حياة الإنسان لما يطبعها من تغيرات نفسية وجسمية وعقلية تلحق بالطفل المراهق، ولتأثرها بالوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، وبمظاهر التنشئة الاجتماعية التي قد تؤثر إيجابا أو سلبا على مساره وعلى توجهه التعليمي أيضا. لذا، بات من الضروري مراعاة هذه الفوارق من خلال تقديم محتويات تتسم بالجودة وتراعي القدرات العقلية للمتعلمين، وتستجيب لميولاتهم ورغباتهم. إن التركيز على إدراج الأسس النفسية بالمنهاج وإيلائها ما تستحق من أهمية خاصة أمر له أسبابه ومبرراته. فهي "تتعلق بما يميز التلميذ الوافد على الجذع المشترك من اندفاع قوي، وتطلع نحو الأحسن وقدرة على

---

[1]- محمد أمزيان، مهنة المدرس، مجلة علوم التربية، العدد الرابع والخمسون، ص 10.

[2]- العربي الهمداني، مفهوم المؤسسة المتعلمة: أية دروس لتحسين جودة المدرسة، مجلة علوم التربية، العدد الرابع والخمسون، ص: 21.

التجريد والحجاج والتحليل، وتمسك بالمثل واستعداد للمناقشة والمناظرة والاختيار، مما يقتضي تأهيله للتلاؤم مع خصوصيات فترة المراهقة ومتطلباتها الوجدانية".[1] وهذه القدرات يجب الاستفادة منها قدر الإمكان، ليس من أجل تحسين المجال التعلمي فحسب، بل حتى من أجل تأهيل المتعلم للانخراط في الحياة العامة والإسهام في المشاريع التنموية التي تخدم وطنه وتعود عليه بالنفع والازدهار.

5.3. الأسس المعرفية

يعيش العالم اليوم مرحلة جديدة أصبحت تشكل فيها المعرفة قوة إنسانية. فلم يعد يقاس معدل تطور المجتمعات ونمائها بوفرة الثروات المادية والبشرية والطبيعية فحسب، بل أصبح يرتكز على درجة الإسهام في إنتاج المعرفة وتطويرها عوض الاكتفاء باستهلاكها فقط. وقد ساهم في إذكاء هذا التطور والعمل على انتشاره الثورة التكنولوجية التي حققتها وسائل الإعلام والاتصال، حيث باتت تستثمر وسائط اتصالية تعرف سرعة كبيرة في تدفق واستقبال وكذا توزيع المعلومات، فسهلت بذلك عملية اكتساب المعارف رغم تعدد روافدها وتنوع مجالاتها، كما يسرت عبورها عبر أقطار مختلفة بشكل سريع ومتجدد.

وقد ركز المنهاج بدوره، على ضرورة مسايرة التطور المعرفي من خلال إدراج مضامين حديثة تساير هذا التطور في شتى العلوم وبمختلف المسالك التعليمية. وهذا الأمر يقتضي من مؤلفي الكتب المدرسية الحرص الشديد على انتقاء المحتويات والاطلاع على آخر التطورات العلمية والتكنولوجية، والاستعانة بالمعينات التي تيسر إبلاغ وشرح هذه المعرفة، بالإضافة إلى العمل على غرس مجموعة من المبادئ والقيم والأفكار التي تستجيب لتوجهات وتطلعات المجتمع، وانتقاء نماذج تراعي رغبات المتعلمين وميولاتهم، وتمثل انتمائهم الجغرافي والثقافي، كما تعكس تجارب إنسانية كونية. "فالتلاميذ في حاجة إلى ما يكمل لديهم الميل إلى إشباع رغباتهم المعرفية

[1]- التوجيهات التربوية، مرجع سابق، ص 15.

ويخلق لديهم الإقبال على المقررات والتفاعل معها، لأنها تستجيب لحاجاتهم. وأهم ما يجعل المضامين ذات الصلة بالتراث الأدبي مستساغة لدى المتعلم هو انتقاء نماذج ملائمة تعكس تجارب إنسانية واعتماد مقاربات مناسبة، تحفز على الملاحظة الواعية والاستيعاب الصحيح والتحليل السليم واتخاذ المواقف وتعديل الاتجاهات"[1].

4. وضع الدرس اللغوي بالمنهاج

يسعى منهاج اللغة العربية إلى تنفيذ السياسة التربوية التعليمية وفق خطوات منهجية محددة تراعي مبدأ التجديد على مستوى المعارف والمهارات من أجل تحقيق الغايات والكفايات المستهدفة. ولعل هذا التجديد شمل جميع مكونات اللغة العربية، ولكننا سنركز في هذا المحور على مكون الدرس اللغوي. لقد ارتكز هذا المكون في منطلقاته على مجموعة من المبادئ منها: الموازنة بين المادة اللغوية المدرسة والمدة الزمنية المخصصة لها من خلال الحرص على مناسبة المضامين للغلاف الزمني المحدد "فعندما لا يحترم زمن التعليم، يكثر الحديث عن التأخير الدراسي، وبالأصح عن فشل المتعلم"[2]. كما جعل من أولوياته الانطلاق من أمثلة ونصوص مرتبطة بالمحاور المقررة، عند معالجة الظاهرة اللغوية، في إطار مد الجسور بين مكونات المنهاج. وحرص أيضا ألا تصبح هذه القواعد غاية في ذاتها، بل مجرد وسائل وأدوات لغوية تسعف في قراءة النصوص وإنتاجها. كما أكد على ضرورة مراعاة ميولات التلاميذ وتوجهاتهم عند انتقاء الظواهر اللغوية، وتمكينهم من رصيد لغوي وأدبي يخدم إنتاجهم الشفهي والكتابي.

وفي سعيه إلى تطوير كفايات المتعلم، عمل المنهاج على ترسيخ عدد من الكفايات كالكفاية التواصلية، والكفاية المنهجية، والكفاية الثقافية، والكفاية الاستراتيجية. وقد تم التركيز، في مكون الدرس اللغوي، على تنمية كفاية المتعلمين التواصلية والتي

---

[1]- التوجيهات التربوية، المرجع السابق، ص 15.

[2]- محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، ص24.

يمكن أن نشتق منها بدورها كفايتين هما: الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية، فيكون الهدف من الأولى تحقيق البعد المعرفي الذي يضمن تحكم المتعلم في النسق اللغوي، أي ضبط القواعد من أجل ربطها بسياقها التواصلي. أما الثانية، فتحقيق البعد الوظيفي والتواصلي للغة الذي يؤهل المتعلم لقراءة وإنتاج نصوص جديدة.

5. علاقة الكتاب المدرسي بالمعرفة اللغوية وطرق نقلها البيداغوجي

1.5. خصائص المعرفة اللغوية بالكتاب المدرسي

تتنوع عناصر الدرس اللغوي في السلك الثانوي التأهيلي لتجمع بين الظواهر الصرفية، والنحوية، والتركيبية، والبلاغية، والعروضية. لكنها في مجملها تسعى إلى تحقيق الغاية التواصلية والقدرة على تحسين الإنتاج الشفوي والكتابي للمتكلم من خلال توظيف القواعد اللغوية بشكل صحيح واستثمارها في سياقات مختلفة، بالإضافة إلى اعتماد منهجية في تدريس مكون علوم اللغة تقوم على "خطوات وعناصر واصفة للنشاط التربوي، الهادف إلى قراءة النصوص وتحليلها لغويا في ضوء علوم اللغة وقواعدها ومبادئها من أجل خدمة الأهداف الرامية إلى تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدى التلاميذ، وصقل قدراتهم التعبيرية نطقا وكتابة".[1]

ونظرا للأهمية التي يكتسيها هذا المكون في اللغة العربية، ينبغي ألا نجعل من تدريس قواعده غاية في ذاتها. بل نعتبرها مجرد وسيلة لتقويم أخطاء اللسان وإتقان اللغة. ومن ثم، وجب عدم الانسياق وراء حفظ القواعد والإغداق في التجريد على حساب الجانب التواصلي لأن هذا الأمر سيولد، لا محالة، قطيعة معرفية بين التلاميذ وبين الطريقة التي تقدم بها المادة.

[1]- التوجيهات التربوية، مرجع سابق، ص 20.

2.5. الخطوات المنهجية المعتمدة في تدريس مكون الدرس اللغوي

تتوزع الظواهر اللغوي المبرمجة في الكتاب المدرسي بمستوى السنة أولى باكالوريا مسلك العلوم والتكنولوجيا إلى ظواهر صرفية، (النسبة، والمصادر، والممنوع من الصرف) وظواهر نحوية، (العدد والحال والتمييز) وظواهر بلاغية، (الأمر والنهي، والاستفهام، والتمني والنداء في علم المعاني، والاستعارة في علم البيان، ثم الطباق والمقابلة، والإيجاز والإطناب في علم البديع).

أما مراحل إنجاز الدرس اللغوي، فتصنف إلى ثلاثة مراحل أساسية:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة تشخيص المكتسبات، والتي يقف فيها المدرس على تمثلات التلاميذ السابقة حول الدرس، متوسلا ببعض الأسئلة التي تساعدهم على تعرف الظاهرة اللغوية. ويستحسن أن ينطلق السؤال من وضعية مشكلة أو دالة في سياق لغوي تواصلي معين. أما التقويم الذي يصاحب هذه المرحلة فهو التقويم التشخيصي.

المرحلة الثانية: هي مرحلة بناء التعلمات، وتعد أهم مرحلة في الدرس لأنها تستثمر فيها أنشطة متعددة تبدأ بجرد الأمثلة المرتبطة بالظاهرة موضوع الدرس، من النص الرئيس أو النص المساعد أو اللغوي، وقراءتها وفهمها وملاحظتها وتحليلها وتجريد شواهدها، ثم استخراج القواعد الضابطة لها. ومن أجل التعرف على المبادئ العامة التي تحكم الظاهرة المدروسة، يوظف التلميذ مجموعة من المهارات كالملاحظة، والمقارنة، والتحليل، والتفسير، والاستقراء، والاستنباط، والتطبيق، والتركيب...

وترافق هذه المرحلة أنشطة "ينجز من خلالها التلاميذ تطبيقات على الظاهرة المدروسة قصد ترسيخها والوقوف على حدودها، وتوظيفها في إنتاجات شخصية".[1] ولكي لا تفقد هذه الأنشطة مصداقيتها ينبغي أن تنجز من طرف التلميذ باعتباره

[1]- التوجيهات التربوية، المرجع نفسه، ص 20.

مطالبا ببناء تعلماته بنفسه، ويعمل على توظيفها في سياقات مختلفة إنتاجا وتلقيا. أما التقويم المصاحب لهذه المرحلة فهو التقويم التكويني.

المرحلة الثالثة: استثمار التعلمات، وتهدف هذه المرحلة إلى استثمار الظاهرة اللغوية في مكوني النصوص والتعبير والإنشاء لأن "مفاهيم علوم اللغة ينبغي أن لا تظل معزولة عن أنساقها الخاصة، فهي لا تفهم إلا من خلال استحضارها، ولذلك كان من المفيد الاعتماد على النصوص كلما تأتى ذلك لإدراك الظاهرة اللغوية في بعدها النظري والتطبيقي، توخيا لمد الجسور بين اللغتين الواصفة والموصوفة واستثمار التفاعل القائم بينهما[1]. ويعد التقويم الإجمالي هو التقويم المصاحب لهذه المرحلة من مراحل الدرس.

أما طرائق تدريس هذا المكون فتعد متنوعة، ويبقى المدرس حرا في انتقاء الطرق والإستراتيجيات المناسبة التي تكلفه جهدا أقل وتعطيه مردودية أكبر، وتعبر في نفس الوقت عن ملاءمتها لقدرات التلاميذ. ومن بين هذه الطرق: الطريقة القياسية أو المعروفة عند العموم بالطريقة الاستنباطية، والطريقة الاستقرائية. وتعد هاتان الطريقتان الأكثر تداولا واستعمالا عند أغلب المدرسين. وهناك الطريقة المعدلة أو أسلوب النص، وطريقة التدريس بالمفهوم، وطريقة الخريطة المفاهيمية، وطريقة التدريس بالكفايات... هذه الأخيرة لقيت نجاحا وانتشارا كبيرين في مجال تعليم اللغة وتعلمها لأنها تركز على تنمية كفايات المتعلمين عن طريق التعلم الذاتي، وتأهليهم لاستثمارها خارج المدرسة.

3.5. قراءة في بعض الظواهر اللغوية المبرمجة في الكتاب المدرسي.

في هذا المحور اخترنا التركيز على بعض الظواهر اللغوية المبرمجة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى من سلك الباكالوريا مسلك العلوم والتكنولوجيا. وعملنا، قبل ذلك، على تسجيل بعض الملاحظات من ضمنها التذكير بالأهمية التي يحظى بها هذا

[1]- التوجيهات التربوية، المرجع السابق، ص 20.

المكون ضمن مكونات اللغة العربية، حيث خصص له المنهاج حصة أسبوعية تهدف إلى إكساب المتعلم مجموعة من القواعد والمهارات اللغوية الرامية إلى تحقيق الوظيفة التواصلية، مع تنمية الذوق الجمالي والحس الفني. كما جعل من درس النصوص وبعض الشواهد المساعدة المنطلق الرئيس لأمثلة الدرس اللغوي. فهل بالفعل تحقق هذا المسعى الذي روجت له المناهج والتوجيهات التربوية؟

إن أول ملاحظة تستأثر بانتباهنا هي أن أغلب الدروس اللغوية المبرمجة بالمستوى المذكور سبق تدريسها للتلاميذ إما بالسلك الابتدائي، أو السلك الثانوي الإعدادي، كدرس الحال، ودرس التمييز، ودروس العدد المبرمجة في السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، ودرس المصدر، والنسبة، والممنوع من الصرف، والنداء، وأسلوب الاستفهام بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي باستثناء الظواهر البلاغية كالاستعارة والطباق والمقابلة، والإيجاز والإطناب. وهذا الأمر يولد شعورا لدى المتعلمين بعدم جدوى هذه الدروس التي سبق لهم التعامل معها من جهة، والتي لا تعكس توجههم وتخصصهم من جهة أخرى. فمن المفترض أن المتعلم أصبح متمكنا من التعبير باللغة العربية كتابيا وشفهيا حسب ما أوردته التوجيهات التربوية. وبالتالي، لا حاجة لهذه الدروس التي يمكن تعويضها بدروس أخرى تتلاءم مع مستوى هذا المتعلم وتخدم تخصصه.

أما الملاحظة الثانية فتتعلق بطبيعة الأمثلة المدرجة في الكتاب المدرسي، فهي أمثلة مبتورة لا تربط المكون اللغوي بالمكون القرائي. ويكفي أن نعود لكتاب الرائد في اللغة العربية ليتبين لنا أن الدرس الوحيد الذي استعان بأمثلة نص الانطلاق هو درس المصادر[1]، أما درس التمييز فاكتفى بمثال واحد فقط من نص الانطلاق وهو "سيرى الربط القاري النور بعد عشرين عاما."[2] بالإضافة إلى درس النسبة الذي

[1]- انظر الرائد في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك الباكالوريا، مسلك العلوم والتكنولوجيا، ص 106.

[2]- الرائد في اللغة العربية، المرجع السابق، ص 29.

اقتصر على ألفاظ قليلة من أمثلة نص الانطلاق[1]. أما باقي الدروس فاعتمدت أمثلة خارج النص.

إن هذا الواقع يتعارض مع أهداف المنهاج الذي أكد على ضرورة ارتباط مكون اللغة بمكوني النصوص والتعبير والإنشاء وخدمته لهما تحقيقا لمبدأ التكامل بين مكونات المنهاج. كما يتعارض مع ما ورد في مقدمة الكتاب المدرسي التي أكدت بدورها على هذا الالتحام سواء في علاقة هذا المكون بباقي المكونات، أو في علاقته بالموضوع العام للمجزوءة. "تكمن أهمية هذا المكون في طبيعته الوظيفية وارتباطه بالنصوص القرائية قدر الإمكان، أو بالموضوع العام الذي يؤطر المجزوءة. ويتضمن درس علوم اللغة دراسة تحليلية لمجموعة من الظواهر اللغوية والنحوية والصرفية والبلاغية. ولتقويم هذا المكون فإن كل مجزوءة تنتهي بنشاط تطبيقي يهدف إلى اختبار قدراتك في أنشطة القراءة واللغة، وذلك انطلاقا من نص يدور حول محاور المجزوءة"[2].

ويكفي أن نضرب مثالا للدروس اللغوية التابعة للمجزوءة الأولى أنواع الخطاب وهي: الحال، والتمييز، والعدد، ونتساءل عن علاقتها بطبيعة النصوص المدرسة بنفس المجزوءة التي تهدف إلى التعرف على ثلاثة خطابات مختلفة وهي الخطاب الإشهاري، والخطاب الصحفي، والخطاب السياسي، ليتبين لنا بجلاء الفصل القائم بين هذين المكونين. بخلاف مكون التعبير والإنشاء الذي ارتبط مضمونه بطبيعة الخطابات المدروسة، فتوجه الاهتمام فيه إلى تعلم منهجية قراءة الصورة، باعتبارها

---

[1]- وردت في أمثلة الانطلاق المرتبطة بدرس النسبة ص: 116 مجموعة من الألفاظ على أنها مأخوذة من النص القرائي"الإبداع الفني" لطه عبد الرحمان. لكن بعودتنا مجددا لهذا النص من أجل التأكد من صحة ورودها فيه، سنجد أن الأمر يتعلق بالبعض منها فقط وهي كلمة: اليدوي، والفني، والعقلي، وجزئي، والداخلي، ومجتمعي. أما كلمة إيجابي، وفردي، والجماعي، ووجداني، والإبداعي فلا وجود لها فيه. كما أن هناك كلمات منسوبة في هذا النص، ومع ذلك لم يتم إدراجها في أمثلة الانطلاق وهي كلمة: واقعي، وموضوعي، واليومي، وجمالي، وخارجي.

[2]-انظر مقدمة كتاب الرائد في اللغة العربية، السنة الأولى، سلك الباكالوريا، مسلك العلوم والتكنولوجيا، ص 3.

مهارة يمكن استعمالها في قراءة الملصقات الإشهارية وصور الصحافة اليومية والإشهار التلفزي وغيره[1].

وإذا انتقلنا إلى أمثلة الانطلاق سنرى أنها أمثلة غير موثقة، في أغلب الأحيان، باستثناء الآيات القرآنية وبعض الشواهد الشعرية دون الآخرى.[2] كما أن العديد من هذه الأمثلة أهمل السياق في مواضع لا تسمح بذلك. ولعل الظواهر البلاغية المرتبطة بعلم المعاني كالأمر والنهي والاستفهام والتمني والنداء خير شاهد على ذلك. فإدراك الدلالات المستلزمة من هذه الأساليب يقتضي حضور السياق والمقامات التواصلية، لكن الأمر ظل مغيبا في العديد منها كدرس الاستفهام. ويمكن الاستشهاد بمثال في أنشطة التطبيق يطلب فيه من المتعلم تحديد المعنى المستفاد من الاستفهام وهو قوله تعالى في سورة آل عمران: "أنى لك هذا"[3]، حيث أن القيام بهذا الأمر يستحيل على التلميذ دون إدراج الآية بأكملها[4]، ومعرفة أسباب النزول[5]. وما صح قوله على هذا المثال ينطبق على عدد من الأمثلة والأساليب.[6]

وإذا تجاوزنا طبيعة الدروس وخصائص الأمثلة إلى الطريقة التي قدمت بها هذه الظواهر، سنجد أن الكتاب المدرسي نهج طريقة واحدة وهي الطريقة الاستقرائية القائمة على عرض الأمثلة، ومناقشتها وشرحها معنى ومبنى من أجل رصد الظاهرة

---

[1] الرائد في اللغة العربية، المرجع نفسه، ص 10.

[2]- يمكن التأكد من الأمر بالرجوع إلى بعض الدروس مثل درس الحال ص: 18، الأمر والنهي ص: 56، والتمني والنداء ص 77، 78.

[3]- الرائد في اللغة العربية، المرجع السابق، ص 69 وهو يحيل إلى جزء من الآية 37 من سورة آل عمران.

[4]- قال تعالى: "فتقبلها ربها بقبول حسن وأنبتها نباتا حسنا وكفلها زكريا كلما دخل عليها زكريا المحراب وجد عندها رزقا قال يا مريم أنى لك هذا قالت هو من عند الله إن الله يرزق من يشاء بغير حساب." سورة آل عمران، الآية 37.

[5]- انظر تفسير بحر المحيط لأبي حيان الأندلسي وهو يحيل في الصفحة 461 في الجزء الثاني من الكتاب إلى التفسير الآتي: استغرب زكريا وجود الرزق عندها وهو لم يكن أتى به وتكرر وجوده عندها كلما دخل عليها فسأل على سبيل التعجب من وصول الرزق إليها وكيف أتى هذا الرزق و(أنى) سؤال عن الكيفية وعن المكان وعن الزمان، والأظهر أنه سؤال عن الجهة فكأنه قال من أي جهة لك هذا الرزق، ولذلك قال أبو عبيدة معناه من أين ولا يبعد أن يكون سؤالا عن الكيفية أي كيف تهيأ وصول هذا الرزق إليك.

[6]- يمكن الرجوع مثلا إلى أسلوب الأمر والنهي ص: 54، والتمني والنداء ص: 76.

اللغوية المتحكمة فيها، واستنباط القاعدة ثم التطبيق عليها. صحيح أن هذه الطريقة أبانت عن عدة إيجابيات كملاءمتها لخصوصية التلميذ في ميله إلى إدراك الأشياء في جزئياتها عوض كلياتها، وإثارة الدافعية لديه، وتحقيق تفاعل إيجابي بينه وبين المدرس. لكنها، مع ذلك، لا تخلو من سلبيات بسبب تركيزها على العقل والمنطق على حساب الجانب النفسي والجمالي. فهي "تهمل التربية الوجدانية في دروس التذوق وكسب المهارة، وأن التزام المعلم بها يحد من حريته ويجعله أداة مسخرة ويعوقه عن التفنن والابتكار. فالشغل الشاغل للمعلم هو تعليم المادة في حد ذاتها من غير العناية بالطالب وتربيته ومراعاة قدراته وميوله ودوافعه النفسية. وعلى هذا الأساس فهي تحليل منطقي أكثر من كونها تحليل نفسي"[1]. لذلك وجب التنويع في أساليب التدريس، واختيار الطرق الأكثر مواءمة لوضعية التعليم.

آخر ملاحظة يمكن تسجيلها، فيما يتعلق ببرمجة الظواهر اللغوية في الكتاب المدرسي، هي غياب استثمار الدرس اللساني الحديث فيه. فرغم وعي التوجيهات التربوية، والمناهج، والبرامج، بأهمية اللسانيات في اكتساب وتعليم اللغة العربية، وبأهمية التركيز على البعد الوظيفي والتواصلي لهذه الأخيرة في مختلف مكونات موادها تلقيا وإنتاجا. ورغم الخصائص التي يقوم عليها هذا العلم كالتعميم، والتجريد، واعتماد المنطق الصوري الرياضي والتي تجعل الشعب العلمية والتقنية أولى بدراستها والاستفادة من مبادئها مقارنة مع الشعب الأدبية. إلا أننا نشهد تغييبا تاما لهذا الدرس بالمستوى المذكور باستثناء بعض الظواهر الصرفية التي تم إدراجها بالسنة الثانية من سلك الباكالوريا بالشعب العلمية والتقنية مثل الاشتقاق والنحت والتعريب، وهي دروس لا تستجيب في معظمها لميولات التلاميذ ورغباتهم. فالبحث اللساني في تطور سريع ومستمر، وعلى الكتاب المدرسي أن يساير هذا التطور، وأن يعمل على توظيف النظرية اللسانية ويأخذ منها ما يخدم حاجياتها التعليمية.

---

[1]-الدليمي طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 190.

4.5. الاستراتيجيات التي يقترحها الكتاب المدرسي من أجل تحقيق أهداف التعلم.

إن عملية التدريس، بشكل عام، ليست بالعمل البسيط والهين. لأنها يجب أن تستحضر مجموعة من الاعتبارات كمهارة المدرس وكفاياته المهنية، وخصوصية المتعلم وموقفه من التعلم، ثم طبيعة المادة والحيز الزمني المخصص لها. هذه الخصائص قد تشكل عائقا أمام تحقيق الأهداف والكفايات المراد ترسيخها إذا لم تتم مراعاتها واستثمارها بالشكل المطلوب. ومن ثم وجب على الكتاب المدرسي التقيد بمجموعة من الاستراتيجيات في بناء التعلمات من أجل تحقيق أهداف المنهاج وبلوغ غاياته التربوية. هذه الاستراتيجيات ترتبط إما بالمدرس، أو بالمتعلم، أو بالمعرفة المستثمرة في الكتاب المدرسي.

1.4.5.استراتيجيات ترتبط بالمدرس

يسعى المدرسون إلى تطبيق السياسة التعليمية عن طريق "استعمال لغة تتطابق مع توجهات البرامج والمبادئ التربوية المعمول بها، لكن الممارسة داخل الفصول الدراسية غالبا ما تفتح النافذة إلى واقع آخر."[1] واقع تفرضه المهام المتعددة الملقاة على عاتقهم من توجيه، وإشراف، وتأطير، وإرشاد، "وتنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم ومرجعيات التعليم وتنظيم النشاطات المختلفة لجميع التلاميذ وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية وتقويم الأداء"[2].

يضاف إلى ما ذكرناه ضرورة تكييف المدرس معارفه الأكاديمية ذات الطابع التجريدي الصرف المتسم بالتعقيد مع قدرات ومؤهلات التلاميذ، ويتم ذلك عن طريق إخضاعها لمصفاة ديدكتيكية لكي تصبح ملائمة لقدراتهم، ويسهل عليهم تمثلها

---

[1]La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. Thèse presentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, par viateurkarwera. Janvier 2012. Université du québec à chicoutimi en association avec université du québec à Montréal. P. 177.

[2]- هني، خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 65.

واستيعابها في إطار ما يسمى بالنقل الديداكتيكي[1]. قيام المدرس بكل هذه المهام أمر يخضع للقدرات الإدراكية والمهارات المهنية التي تعد بمثابة موجهات أساسية تساعده على إعادة صياغة المعرفة تبعا "لتجربته كمدرس، ومعرفته بالبرامج، والعوامل الداخلية للوضع التعليمي: كالوقت المتاح، ومصلحة التلاميذ."[2]وهذا الأمر يتطلب منه التمتع بالقدر الكافي من الحرية التي تؤهله للقيام بمهامه دون قيود."ولكي يتحرر المعلم من القيود والتبعية للغير يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية أو البيداغوجية ويمارس التدريس بوعي وتبصر كما يكون قادرا على ابتكار الظروف لتعليم التلميذ".[3]

هذه التجربة لم تأت من فراغ، بل هي نتاج طبيعي لتراكمات معرفية وميدانية متنوعة تعمل على توجيه المدرس في الممارسة التعليمية، وتعطيه مكانته الخاصة التي تميزه عن غيره في عملية النقل الديداكتيكي. وهذا ما يؤكده ميرز (Myers) بقوله إن "الفعل التعلمي والمعتقدات التي يطورها المدرس طوال تجربته لا يمكن فصلهما."[4] ولا بد أن نشير في هذه الورقة، مادام اختيارنا انصب على مكون الدرس اللغوي، إلى الحس اللغوي الذي يجب أن يتمتع به مدرس علوم اللغة، فيؤهله لاستعمال هذه الأخيرة استعمالا فصيحا يخول له القيام بمهمة تعليمها دون الاصطدام بمشاكل تتعلق بكفاياته اللغوية التي يعد امتلاكها عنصرا أساسيا في بناء تواصل فعال بينه وبين المتعلم.

2.4.5. استراتيجيات ترتبط بالمتعلم

يعد التلميذ أهم قطب في العملية التعليمية-التعلمية. فلم يعد يقتصر دوره، في الممارسة البيداغوجية الحديثة، على التلقي السلبي. بل أصبح "في قلب الاهتمام

---

[1]- انظر ملكليف (1990) Malglaive، ودفلاي (1992) Develay.

[2]- نظر Tardif et Lessard(1999) ص.267.

[3]- هني، خير الدين، مرجع سابق، ص 65.

[4]- انظر Myers، (2005). ص. 13.

والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية".[1] فبات من الضروري مراعاة تطلعاته وميولاته النفسية والوجدانية والمعرفية، وتأهيله لبناء تعلماته بنفسه. ولكي يتم إعطاء معنى لهذه التعلمات والتحسيس بأهميتها، يجب ربطها بالحياة لتصبح حاضرة في قلب المجتمع ومنفتحة على سوق الشغل لأن "التلاميذ في حاجة إلى ما يكمل لديهم الميل إلى إشباع رغباتهم المعرفية ويخلق لديهم الإقبال على المقررات والتفاعل معها، لأنها تستجيب لحاجاتهم. وأهم ما يجعل المضامين ذات الصلة بالثرات الأدبي مستساغة لدى المتعلم، هو انتقاء نماذج ملائمة تعكس تجارب إنسانية، واعتماد مقاربات مناسبة، تحفز على الملاحظة الواعية، والاستيعاب الصحيح والتحليل السليم واتخاذ المواقف، وتعديل الاتجاهات."[2]

لكن رغم كل هذه المساعي التربوية الإصلاحية، إلا أن المتعلم المغربي لازال مجرد متلق سلبي لا يعمل على بناء المعرفة وإنتاجها بقدر ما يقوم باستهلاكها. وخير دليل على ذلك هو الفراغ المعرفي الذي يحصل لديه بمجرد الانتهاء من اجتياز فروض المراقبة المستمرة أو الامتحانات الإشهادية.

إن هذا الموقف يكشف عن خلل في المناهج التربوية التي تقدم زخما من المعلومات لا تساير روح العصر، ولا تستجيب لتطلعات التلاميذ الفكرية والاجتماعية والوجدانية. وهذا ما يفسر النفور الذي يبديه التلاميذ اتجاه عدد من المواد والمكونات من ضمنها مكون علوم اللغة الذي يتضمن دروسا لا تخدم توجهات التلاميذ، ويجعل من القواعد اللغوية غاية في ذاتها وليس مجرد وسيلة لتقويم أخطاء اللسان وإكساب المتعلم القدرة على التعبير السليم والهادف.

---

[1]-الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، المملكة المغربية، ينظر القسم الأول المعنون بالمبادئ الأساسية، ص: 7.

[2]- التوجيهات التربوية، مرجع سابق، ص: 15.

3.4.5. استراتيجيات ترتبط بالمعرفة المستثمرة في الكتاب المدرسي

تكتسي المعرفة أهمية بالغة باعتبارها موضوعا للتعلم وعنصرا أساسيا في النسق الديداكتيكي. وقد ساهم في إذكاء انتشارها الثورة التكنولوجية التي حققتها وسائل الإعلام والاتصال، حيث باتت تستثمر وسائط اتصالية تعرف سرعة كبيرة في تدفق واستقبال وتوزيع المعلومات، فسهلت بذلك عملية اكتساب المعارف رغم تعدد روافدها وتنوع مجالاتها، كما يسرت عبورها إلى أقطار مختلفة.

إن من أهداف العملية التعليمية العمل على نقل المعارف وإكساب المتعلمين المهارات الضرورية والخبرات اللازمة التي تؤهلهم للانخراط في المجتمع الذي ينتمون إليه، وإحداث تعديلات جوهرية في مواقفهم وسلوكاتهم واتجاهاتهم، وترسيخ مجموعة من المبادئ والقيم الإنسانية لديهم لتجعل منهم مواطنين صالحين قادرين على خدمة وطنهم ومنفتحين في الوقت ذاته على الثقافات الأخرى.

6. اقتراحات لتيسير تعليم الدرس اللغوي للمتعلمين

كيف يمكن أن نجعل من الدرس اللغوي درسا مرنا يكون الهدف من استثماره هو تعزيز وخدمة الجانب التواصلي للغة عند المتعلم دون أن نجعل هذا الأخير يشعر بنفور منه في ظل الصعوبات التي تطرحها المبادئ الصورية والتجريدية التي تحكم هذا العلم؟ وما هي الآليات التي تمكن من ذلك؟ ثم ما هي المعايير التي يجب أن يحتكم إليها جمع المادة اللغوية المدرسة بالتعليم الثانوي التأهيلي؟

هذه الأسئلة وغيرها، سنحاول الإجابة عنها ونحن نقدم بعض الاقتراحات التي من شأنها أن تسهم في تحسين تدريس الدرس اللغوي. وهي اقتراحات ترتبط في مجملها بالأقطاب الثلاثة المشكلة للمثلث الديداكتيكي، والمتمثلة في المتعلم العنصر الأساس المستهدف من الفعل التعلمي، والمدرس الوسيط التربوي في عملية البناء المعرفي، ثم المعرفة باعتبارها موضوعا للتعلم.

1.6.تأهيل المتعلم لاكتساب المعرفة اللغوية

تختلف قدرات ومهارات التلاميذ اللغوية من متعلم لآخر، وهذا الأمر ينعكس على عملية التحصيل لديهم. ويبقى دور المدرس هو تذليل الصعوبات التي تعترضهم بالطرق التربوية المناسبة وإتاحة الفرص أمام الجميع لاكتساب هذه المعرفة. لكن شريطة أن تكون للمتعلم بدوره الرغبة في اكتساب المعرفة اللغوية وفق الشروط التي تقتضيها خصوصية المادة وشروط استثمارها. "فالمتعلم مطالب بحسن تدبير المعرفة اللغوية وتصريفها داخل الكتابة الإنشائية، بطريقة تضمن لموضوعه شروط الإفهام والتفسير والإقناع. ومعلوم أن قدرة المتعلم على إنجاز عمل أدبي أو موضوع تتوفر فيه شروط الكتابة الإنشائية يتطلب مهارة التعبير السليم، الهادف، والخالي من الأخطاء المعرفية، والإملائية، والنحوية، واللغوية، والمنهجية. فإذا تمكن المتعلم من امتلاك ناصية اللغة في جانبها التعبيري والتواصلي والأدبي، فإنه سيتمكن كذلك من إتقان الكتابة الإنشائية بمعاييرها المطلوبة."[1]

إذن، فالتمكن من اللغة العربية وتجويد مردوديتها هو الغاية الأساس من تحصيل المعرفة اللغوية. وهذا التمكن يخضع لمؤثرات خارجية عديدة منها ما يرتبط بالإيقاعات المختلفة التي يطور بها المتعلمون مهاراتهم ومعارفهم، ومدى استعدادهم لبناء تعلماتهم بأنفسهم. ومنها ما يرتبط بالتوظيف المحكم للقواعد اللغوية وما يمكن أن يسعف به في خدمة الوظيفة التواصلية للغة. دون أن ننسى أهمية مد الجسور بين مكونات المواد المختلفة، لأن الهدف من محتويات المعرفة اللغوية ليس فقط هو تجاوز الضعف اللغوي الحاصل في صفوف التلاميذ، بل توظيفها في تلبية حاجياتهم في مختلف التخصصات والتعبير عن واقعهم.

---

[1]-ملاك المصطفى، "ديداكتيك الدرس اللغوي واستراتيجية استثماره"، مجلة علوم التربية، العدد الرابع والخمسون، ص 91.

2.6.التنويع في طرق التدريس

نقترح أثناء تعامل المدرس مع الظواهر اللغوية أن يراعي منطق التدرج في عرض وبناء أجزاء القواعد، وأن يبدأ بالطريقة الاستقرائية من أجل توضيح وإفهام القاعدة، أو ينطلق من وضعية مشكلة كمدخل للتعرف على الظاهرة اللغوية أو بداية الاشتغال عليها. ويمكن أن يلجأ أيضا إلى الطريقة الاستنباطية عند الوصول إلى استخلاص القواعد، ويستعين بخطاطات تلخيصية، وينوع في التداريب المباشرة والأنشطة التطبيقية التي تعمل على تثبيت هذه القواعد وترسيخها.

هذا التنوع في الطرق، والذي يعكس في الأصل تنوعا في المهام، يؤكد على دور الأستاذ المحوري في تكييف معارفه النظرية وجعلها تستجيب لقدرات وتمثلات التلاميذ من جهة، ولميولاتهم وتطلعاتهم من جهة أخرى. هذا الدور يتعزز أيضا بالمكانة والانطباع الذي يتركه لدى التلاميذ. من هنا يمكن الجزم بأن شخصية الأستاذ من بين أهم العوامل المتحكمة في عملية النقل الديداكتيكي[1]. وهذه الشخصية تختلف من مدرس لآخر، كل يعمل على تطويرها انطلاقا من قناعاته الخاصة وتمثله للوضع التعليمي.

3.6.التمتع بتكوين لساني

يجب أن ينفتح مدرس علوم اللغة على التكوين اللساني، إذ لا يمكن التنكر للدور الهام الذي أسدته اللسانيات بفروعها المختلفة لمجال تعليمية اللغات خاصة اللسانيات التطبيقية. فقد أفادت المجال التعليمي في تزويده بآليات الاكتساب اللغوي، وإيجاد حلول لبعض المشاكل اللغوية كمشكل النطق، وأمراض التنفس والانحباسات اللغوية. كما أن طبيعة الدروس الحديثة تحتم "إدراج اللسانيات الحديثة في مقررات اللغة العربية، شريطة تمكن المدرس من عدته اللسانية والبيداغوجية، وهذا من طبيعة الحال يستدعي وعي مراكز مهن التربية والتعليم بأهمية تكوين

[1] -(1999)Tardif et Lessard

الخريجين تكوينا لسانيا، فتسلح الخريج بالمعارف اللسانية سيمكنه من تجاوز عراقيل التعدد اللهجي، والوعي بأمراض اللغة عند المتعلمين مبكرا، بالتالي التفكير في استراتيجيات لتجاوزها، علاوة على الوعي بتأثير البيئة في اللغة أو جغرافيا اللغة..إلخ."[1]

إذن تبقى اللسانيات بشكل عام، والتطبيقية بوجه الخصوص العلم الأكثر إفادة لتعليم وتعلم اللغات. إذ تستفيد من الجانب النظري للسانيات العامة بفروعها المختلفة، والجانب التطبيقي المتمثل في الأدوات ووسائل العمل الضرورية التي يحتاجها عالم اللغة المطبق في مقاربته وتحليله للظواهر اللغوية والنصوص.

4.6.التوسل بالوسائل التكنولوجية الحديثة

يعرف العالم المعاصر ثورة كبرى في مجال تكنولوجيا التواصل والإعلام حيث غزت كل المجالات بما في ذلك مجال التربية والتعليم. وقد وجد فيها هذا الأخير مرتعا خصبا للبحث والتنقيب عن المعرفة التي أضحى تبليغها يستعين بتقنيات رقمية حديثة، فأصبحنا نسمع بالكتاب الرقمي عوض الكتاب الورقي. كما ظهرت تجهيزات وموارد رقمية متطورة من حواسيب وسبورات تفاعلية ومعدات إلكترونية يتم ربطها بشبكة الإنترنيت من أجل الحصول على المعلومات. فحظيت باهتمام بليغ، في المجال التعليمي، لفعاليتها وسرعتها في نقل المضامين وشكلت، بذلك، منافسا قويا للوسائل التربوية التقليدية كالورق والطباشير والقلم. لكن، رغم ذلك "فإن تأثير هذه التكنولوجيا لا ينبغي أن ينحصر على الدخول إلى المؤسسة المدرسية، ليشن حملة شعوا على الأدوات التقليدية للتعليم، كالسبورة والطباشير والدفاتر والجدران الأربعة، إلخ، وإنما يسعى أيضا إلى تحسين أساليب التعليم وجودة مضامينه، وأن يحدث كذلك تغيرات عميقة في المجتمع ككل، بهدف الوصول إلى امتلاك المعرفة والتحكم في

[1]-عبد الوهاب صديقي، "اللسانيات وتدريس اللغة العربية نحو منظور وظيفي جديد"، مجلة علوم التربية، العدد 54، ص 119.

ناصيتها. فنشر تكنولوجيا الإعلام والاتصال يخلق فرصا جديدة للتنمية، ويوسع من دائرة الفضاءات العامة التي تمكن للمرء الانتهال من مصادر المعرفة. هذه التي لم تعد حكرا على منطقة ما من العالم أو على حضارة أو مجتمع دون آخر."[1]

ومن تم لم يعد بالإمكان الاستغناء عن هذه الوسائط التكنولوجية في أي مجال من المجالات المعرفية، خاصة المجال التعليمي، الذي يحتم الاستفادة من مؤثراتها السمعية والبصرية شريطة عدم الانسياق وراء التأثيرات السلبية لهذه التكنولوجيا. وأن يتم استعمالها بالشكل الصحيح الذي يخدم المسار التربوي ويسهم في تنمية المجتمع.

5.6.العناية بانتقاء المادة اللغوية واللسانية

خصائص الدرس اللغوي اللساني المبرمج في الكتاب المدرسي بالتعليم الثانوي التأهيلي، تختلف تماما عن طبيعة وخصائص الدرس الجامعي الذي تلقاه الأستاذ في تكوينه الأكاديمي لا من حيث المنهج، ولا من حيث الوظيفة، ولا حتى من حيث غاياته وأهدافه التربوية. وهذا الأمر يستدعي من الهيئات المشرفة على البحث اللساني أن تعمل بشراكة مع أخصائيين في مجالات مختلفة كالديدكتيك، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي، ليس من أجل وضع البرامج التعليمية وانتقاء الدروس المناسبة التلاميذ فقط، بل حتى لغاية تأليف كتب خاصة باللسانيات التعليمية لكي تكون مرجعا يستأنس به الأساتذة والتلاميذ معا، ويعودون إليه من أجل تعميق معارفهم اللسانية، وتدارك النقص المعرفي الحاصل لديهم في هذا المجال عوض الاكتفاء بدروس متفرقة هنا وهناك دون وعي بالهدف من إدراجها أو الغاية من تعلمها.

عملية التأليف بشكل عام ليست بسيطة، وتتطلب أن "يكون فريق التأليف متعدد التخصصات، ويمكن أن يتضمن من بين أعضائه: مفتشين للمادة الدراسية في

[1]- أوزي أحمد، "تقديم"، مجلة علوم التربية، العدد 53، ص 5.

السلك التعليمي المعني، وباحثين مختصين، ومكونين في ديداكتيك المادة، ومدرسين للمادة، ويضاف إليهم كلما كان ممكنا سيكوبيداغوجيين، ومختصين في التقييم وإعداد التمارين."[1] كما لا ينبغي أن ننسى أن الهدف من إدراج الظواهر اللسانية بالكتاب المدرسي هو تحقيق الوظيفة التواصلية. وهذا الأمر ينبغي أن يستحضره واضعو البرامج التعليمية، ويتعاملوا معه بدقة وموضوعية من خلال إدراج الظواهر اللغوية التي تخدم الغاية التواصلية فقط، وتجنب كل ما من شأنه أن يعيق تحقيق هذه الغاية.

6.6. مراعاة مبدأ التدرج في نقل المعرفة

تختلف طرق ووسائل التدريس من أستاذ لآخر ومن مادة لأخرى. ويبقى التلميذ العنصر الأساس المستهدف بهذا التنوع. ومعلوم أن القدرات العقلية والاستعدادات النفسية للمتعلمين تختلف من شخص لآخر. لذلك، وجب على المدرس أن يراعي الاختلافات القائمة بين التلاميذ، ويعمل بمبدأ التدرج في تقديم العلوم من البسيط إلى المركب، ومن الواضح إلى الغامض، ومن الحسي إلى المجرد... لكي لا ينفر المتعلم من العلم بسبب صعوبته ويهجره. وقد وعى القدماء بهذه المسألة وعلى رأسهم ابن خلدون حين أكد أن "تلقين العلوم إنما يكون مفيدا، إذا كان على التدريج، شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يُلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ويقرَّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعدادُه لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصلُ له ملكة في ذلك العلم؛ إلا أنها جزئية وضعيفة. وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله"[2]. ثم يتم الانتقال إلى درجة أعلى من الأولى، ويتم التوسع في الشرح والتفصيل بدل الاكتفاء بالتلخيص والإجمال إلى أن يصبح المتعلم متمكنا من العلم ضابطا لآلياته.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، دفتر التحملات الإطار، ينظر فصل الجوانب التنظيمية والإدارية، ص 14.

[2]- عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 458.

وليس من باب التدرج أن نبدأ مع المتعلم بالأمور المستعصية، والمسائل التي تفوق قدراته العقلية لأن ذلك يعد جهلا بطرق التعليم، أو أن نشغل ذهنه بالغايات من العلوم وهو بعيد كل البعد عنها. "فإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كَلَّ ذِهْنُهُ عنها، وحسِب ذلك من صُعوبةِ العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه. وإنما أتى ذلك من سوء التعليم"[1].

7.6. إحكام برمجة الظواهر اللسانية بالكتاب المدرسي

إن برمجة الظواهر اللسانية بالكتاب المدرسي عملية معقدة تخضع لمجموعة من الضوابط، وتتقيد بالعديد من الشروط وهو الأمر الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند انتقاء هذه الظواهر ووضعها في الكتب المدرسية. وبما أن البحث اللساني في تطور سريع ومستمر، فعلى الكتاب المدرسي أن يساير هذا التطور أيضا، ويأخذ من النظرية اللسانية ما من شأنه أن يسعف في وصف اللغة، وتحليلها، ويخدم حاجياتها التعليمية.

وينبغي أن يتم هذا العمل بطريقة انتقائية توظف فيها آليات محكمة تقوم على تحويل المعارف اللسانية النظرية إلى معارف إجرائية تستجيب لقدرات التلاميذ وتمثلاتهم الذهنية من جهة، ولطبيعة البرامج الموضوعة لغاية تعليمية من جهة أخرى. وبهذا ستصبح هذه المعرفة صالحة للاستثمار بالنسبة للمتعلم لأنها استطاعت أن تجعل من النظرية مجرد أداة ووسيلة معرفية لخدمة الأهداف التطبيقية للغة وإيجاد حلول للمشاكل التي تواجه اكتسابها، وليست غاية في ذاتها لأن "التطبيق ليس إلا الوجه الآخر للنظرية اللسانية العامة، ونظريات أخرى مساعدة إذا اقتضى الأمر، فوضع كتاب لقواعد اللغة أو تأليف معجم أو كتاب مدرسي في مواد معينة، أو رسم وسائل التداخل لتغيير وضع لغوي، أو السعي وراء الحلول للأمراض كلامية...إلخ،

[1]- عبد الرحمان بن خلدون، المرجع نفسه، ص 458.

تلك كلها مشاكل تأخذ من جهة بأسس التنظير للمشكل في جانبه اللغوي، وأسس التنظير للمشكل في جوانبه الأخرى من نفسية وتعليمية واجتماعية وفنية"[1].

8.6. مد الجسور بين مكونات المنهاج

إن أنشطة الدرس اللغوي ببنياتها الصرفية، والنحوية، والتركيبية، والبلاغية، يجب أن ترتبط في وصفها ومعالجتها للظواهر اللغوية بالنصوص المدروسة وتجعلها المنطلق الرئيسي لها حتى لا يكون هناك فصل بين مكونات اللغة العربية، ولكي لا يعتبر تدريس هذه القواعد غاية في ذاتها، فيُستبعَد بذلك المقام والسياق التواصلي.

وهذا الأمر قد نص عليه منهاج اللغة العربية في برامجه وأسسه ومرجعياته، وتبنته التوجيهات التربوية في مختلف أقسامها وأبوابها حينما أكدت على "أن مفاهيم علوم اللغة ينبغي ألا تظل معزولة عن أنساقها الخاصة، فهي لا تفهم إلا من خلال استحضارها، ولذلك كان من المفيد الاعتماد على النصوص كلما تأتى ذلك لإدراك الظاهرة اللغوية في بعدها النظري والتطبيقي، توخيا لمد الجسور بين اللغتين الواصفة والموصوفة واستثمار التفاعل القائم بينهما"[2]. كما فعلته العديد من المذكرات الوزارية حين أكدت، هي الأخرى، على ضرورة استحضار مكون النصوص واستثماره ودمجه مع الدرس اللغوي وباقي مكونات اللغة العربية من أجل تحقيق التفاعل بين ما هو نظري وما هو تطبيقي، ومد جسور التواصل بين اللغتين الواصفة والموصوفة في السياق التعليمي/ التعلمي[3].

وأخيرا، ينبغي أن يتم هذا العمل بموازاة مع "نقل الدرس اللغوي من ظاهر التصور النظري إلى إجرائية التحقق بواسطة آليات الفهم والتطبيق والاستثمار، مع مراعاة المبررات النفسية والاجتماعية والمعرفية، سواء من داخل الدرس اللغوي أو

---

[1]- الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، ص: 32.

[2]- التوجيهات التربوية، مرجع سابق، ص 20.

[3]- المذكرة الوزارية رقم 570/ 1994، ص 4.

من خارجه. ثم إن المتعلم مطالب بتعديل معرفته اللغوية من التنميط الاستهلاكي إلى التجريب."[1] وبهذا، سنجعل منه مشروعا تربويا متكاملا يتقاطع مع مجالات معرفية أخرى، ونخرج به من الجانب التلقيني والآلي المرتبط باستظهار واسترجاع القواعد، والذي ظل مسيطرا على ممارساتنا التربوية، إلى مجال تواصلي منفتح على أبعاد مختلفة تراهن على تنمية الجانب المهاري والاستثماري للتلميذ، وإكسابه آليات التحليل والنقد والتعبير عن الرأي بأساليب مختلفة، مع مراعاة الحضور الدائم للحس الجمالي وتنمية الذوق الفني.

مراجع باللغة العربية

-عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار الكتب العلمية-بيروت، الطبعة الأولى (لونان)، 2009.

-أبو حيان التوحيدي، تفسير البحر المحيط، دراسة وتحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، لبنان، 1993.

-خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، الطبعة الأولى، الجزائر، مطبعة بن عكنون، 2005.

-سعيد أراق، "الكتاب المدرسي: أي قيم؟ لأي تلميذ؟ "مجلة علوم التربية، العدد 40، السنة 2009.

-التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، ملحقة لالة عائشة، حسان-الرباط، نونبر2007.

-سعيد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2012.

[1]- ملاك المصطفى، "ديداكتيك الدرس اللغوي واستراتيجية استثماره"، مجلة علوم التربية، العدد الرابع والخمسون، ص: 8.

-طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
-عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للطباعة والنشر، الدار البيضاء، الطبعة 1، 1985.
-علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 2014.
-محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2002.
-المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها دراسة نظرية وميدانية في: تشخيص الصعوبات- اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية- بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، الهلال العربية للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، المغرب، 1994.
-عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006.
-عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك 1، سلسلة علوم التربية 9-10، ط 1، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994.
-أحمد أوزي، "تقديم"، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد الثامن والخمسون، المغرب، يناير 2014.
-عبد الوهاب صديقي، "اللسانيات وتدريس اللغة العربية نحو منظور وظيفي جديد"، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصيلة متخصصة، العدد الرابع والخمسون، المغرب، يناير 2013.

-العربي الهمداني، مفهوم المؤسسة المتعلمة: أية دروس لتحسين جودة المدرسة، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصيلة متخصصة، العدد الرابع والخمسون المغرب، يناير 2013.
-محمد أمزيان، مهنة المدرس، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصيلة متخصصة، العدد الرابع والخمسون، المغرب، يناير 2013.
-محمد بن الحاج، "الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية"، مجلة دفاتر التربية والتكوين: الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، العدد3، مكتبة المدارس، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، شتنبر2010م.
-ملاك المصطفى، "ديداكتيك الدرس اللغوي واستراتيجية استثماره"، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصيلة متخصصة، العدد الرابع والخمسون، المغرب، يناير2013.
-الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، المملكة المغربية، يناير2000.
-دفتر التحملات الإطار الخاص بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج، المملكة المغربية، يناير 2002.
-الرائد في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك الباكالوريا مسلك العلوم والتكنولوجيا، مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مطبعة دار النشر المغربية، عين السبع، الدار البيضاء، الطبعة الرابعة، 2009.

مراجع بالأجنبية

-Choppin, Alin, Du bon usage des manuels: Une perspective historique cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, France,(1998).
-Develay (M). De l'apprentissage à l'enseignement; Pour une épistémologie scolaire; ESF; 2° ed ; Paris.(1992).
-D'hainaut (L): Défins aux objectifs de l'education, ed, labor bruxelles,1988.

-Ducrot (osmald) et Tzetan (Todorov): Dictionnaire encyclopédique des siences du langage, éd.Seuil, Paris, 1972

-F. Richaudeau, Conception et production des manuels scolaires, Guide Pratique،edition، Unesco،Paris (1979).

-La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. Thèse presentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, par viateur karwera.Université du québec à chicoutimi en association avec université du québec à Montréal. (Janvier 2012).

- Malglaive (G). Enseigner à des adulte, Paris, puf, 1990.

- Milaret (G): lexique de l'ducation,ed, PUF,Paris, 1981.

-Myers, J.P.Politics, ideology and democratic citizenship education: The pedagogy of politically active teachers in potoAlegre, Brazil and Toronto, Canada. University of Toronto،(2005)

-Tardif, M .et Lessard,C. Le travail enseigant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelle: De Boeck Université. 1999..

-X.Roegiers et F. Gerrard, Bruxuelles, De.Boeck et Larcier, Des manuels scolaires pour apprendre (concevoir, evaluer, utiliser),(2003).

إسهامات اللسانيات في تدريس اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها

☜ إبراهيم بن مدان[1]

تتميز اللغة العربية عن غيرها من باقي لغات الأرض كونها لغة اشتقاق بالدرجة الأولى، بالإضافة إلى غناها بالمفردات والتراكيب والأوزان، الشيء الذي يجعلها تنمو وتتطور باستمرار، إذ تعتبر من أدق لغات الأرض نظاما، وأوسعها اشتقاقا، وأجملها أدبا. وبما أن اللسانيات هي ذلك العلم الذي يدرس اللغة في ذاتها ولذاتها صرفيا ومعجميا وتركيبيا ودلاليا وتداوليا، وبالتالي فتطوير تدريس اللغة العربية يفرض بالضرورة استثمار ما جاءت به اللسانيات من مبادئ وأدوات. فإلى أي حد أسهمت اللسانيات في تيسير تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بها ولغيرها؟

لقد حظيت اللغة العربية بالعديد من الدراسات والأبحاث نظرا لمجموعة من الاعتبارات من بينها: كونها اللغة التي أنزل بها القرآن الكريم، وبها يتم الحفاظ على التراث العربي عبر الأصول والأجيال، ومن خلالها يتم التوصل إلى فهم وتفسير وتأويل الخطاب الشرعي والسنة النبوية. "اللغة هي كينونة الإنسان وماهيته. إن أصل اللغة عند الفرد نابع من طبيعته الاجتماعية التي تلازمه، ومن حاجته إلى التواصل مع الغير.إن اللغة عند الفرد تجسد الرغبة في تحقيق نوع من التماهي مع الذات والذوبان بين الذات والأخر من جهة، وبين الذات والعالم الخارجي الموضوعي من جهة أخرى"[2].

---

[1]باحث في سلك الدكتوراه، السنة الثالثة، السيميائيات وتحليل الخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط.

[2]-مصطفى علقات، "في اللسانيات العامة، تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها"، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، يناير2010، ص12.

وبالتالي فاتخاذ تعليم اللغة العربية موضوعا للدراسة يستلزم بالضرورة التمييز بين الاكتساب الطبيعي من جهة، والاكتساب الاصطناعي من جهة أخرى؛فالاكتساب الطبيعي يُكتسب داخل المجتمع، في حين أن الاكتساب الاصطناعي يكتسب في الفصل الدراسي، وهو ما عبر عنه عالم اللسانيات الأمريكي تشومسكي واللسانيون الآخرون "باللغة الأولى واللغة الثانية"، فالأولى بالنسبة لهم هي التي يتعلمها الإنسان من المجتمع والثانية هي التي تكتسب بالتعلم والممارسة. وتطرح اللغة العربية كغيرها من اللغات كما تذهب إلى ذلك الأستاذة ماجدولين النهيبي: "إشكال نقص الخصائص اللغوية التي تفرزها الأبحاث في مجال اللسانيات، وعلوم اللغة عموما، إلى مجال التعليم لتصير مادة قابلة لأن تدرس. ولا يقتضي الأمر المرور من المعرفة العلمية أو العالمة، إلى المعرفة التعليمية بالبساطة التي تقدمها بعض المقاربات المتعلقة بالنقل الديداكتيكي للمعارف العلمية"[1].

ويعتبر الانفتاح على علوم اللسانيات والاستفادة من منجزاتها ونتائجها في تدريس اللغة العربية بكل مكوناتها، يحظى باهتمام كبير من قبل الباحثين في مجال البيداغوجيا والديداكتيك فإن "تجويد اللغة العربية يجب أن ينطلق من المرتكزات اللسانية، بل يجب أن تشكل اللسانيات حقلا مرجعيا بالنسبة للمدرس، إذ لا يجب أن يكون مدرس اللغة في غنى أبدا عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، حيث إن اكتسابه لهذه المعرفة يسعفه على وضع تصور شامل لبنية النسق اللغوي الذي هو شأن تعليمه وتدريسه"[2]، فلكي يكون المدرس ناجحا في أداء مهامه التدريسية وجب عليه أولا الإلمام بنظريات تعليم وتعلم اللغات، ولأن "اللسانيات تعد حقلا مرجعيا أساسيا، وحاسما في البحث الديداكتيكي اللغوي، فهي منطلق محور أي بحث حول تعليم وتعلم اللغة، ولا ترجع هذه الأهمية إلى هيمنة للسانيات على ديداكتيك

---

[1]ماجدولين النهيبي، "دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: تخطيط- إنتاج- تقييم"، منشورات كلية علوم التربية (جامعة محمد الخامس)، الرباط، ص 20.

[2]محمد الغريسي، "اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية: اللغة العربية من منظور توليدي"، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2019، ص 92.

اللغات، بقدر ما ترجع إلى أن النظريات اللسانية تقدم للباحث الديداكتيكي إمكانية التفكير والتأمل في مادته وبنياتها"[1]. حتى يمكنه بذلك معرفة القضايا والإشكالات السيكولوجية والتكوينية للمتعلم والتعرف على المعرفة التي من خلالها يستطيع التعامل مع المادة والأهداف اللغوية.

فلقد تبين بالملموس أن المقررات التربوية المتعلقة بتدريس اللغة العربية تفتقر في ورودها إلى نتائج الأبحاث اللسانية من النشأة إلى اليوم، وأن الاقتصار المسبق على فكر السابقين فيه إقصاء بدون مبرر لجهود اللاحقين، وإضعاف متعمد لدور الجامعة ومعاهد البحث العلمي في تطوير المعرفة والبحث العلمي الدقيق والرصين. فالهدف المباشر والرئيس بالنسبة للسانيات هو الوصف العلمي للقواعد التي يستخدمها المتكلم خلال التواصل باللغة مع غيره من أفراد العشيرة اللغوية. "اللسانيات (**linguistique**) هي العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع بعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية "[2]. فالمشكلة اللغوية ليست واحدة فيما يخص إعداد برنامج علمي لتعليم اللغة العربية للأجانب، لأن هناك فرقا كبيرا بين تعليم اللغة العربية لأبنائها وتعليمها للناطقين بغيرها "لعله من باب المغالطة الوقوع في الخلط بين تعليم اللغة العربية لأبناء العرب على اختلاف لهجاتهم التي تبتعد قليلا أو كثيرا عن العربية الفصحى وبين تعليمها للأجانب كلغة حية يمكن الاستفادة منها على مستوى التبليغ والتواصل مع أفراد الشعوب العربية"[3].

ويكون تحصيل الملكة اللغوية، بواسطة القواعد التي وصفها اللساني هدفا غير مباشر للسانيات الوصفية التي تقتصر على وصف القواعد بغض النظر عن استثمارها في ميادين أخرى، وبين اللسانيات التربوية التي تستمد من اللسانيات الوصفية

---

[1] محمد الغريسي، المرجع السابق، ص26.

[2]**Dictionnaire de linguistique, la rousse, paris,1973, p.300-303.**

[3]عباس الصوري، "اللسانيات في خدمة اللغة العربية"، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، ع6، يونيو 1986، ص 120.

واللسانيات العامة نتائجها بقصد بنائها في مناهج لغوية تُكسب المتعلمين القدرة على التواصل باللغة المعنية، عن طريق الكتابة باعتبارها شق أولي لمهارة لغوية شقها الثاني القراءة؛ أي بمعنى تحويل الحروف المخطوطة إلى أصوات منطوقة.

وتعد قضايا تعليم وتعلم اللغات مجالا خصبا ورئيسا من مجالات البحث في اللسانيات التطبيقية، وقد شهد هذا العلم (اللسانيات التطبيقية) خلال العقود الثلاثة الأخيرة تطورا كبيرا في جميع مجالاته دون استثناء يقول الأستاذ عبده الراجحي في هذا الباب: "يبدو أن البداية العلمية الصحيحة لعلم اللغة قد مكنته من النمو الطبيعي في فترة زمنية قصيرة إلى حد ما؛ فثبتت أركان "النظرية" وتنوعت طرائق "الوصف" اللغوي بتنوع الاتجاهات والمدارس"[1]. لكن بالرغم من أهمية هذا العلم وانتشاره الواسع في كثير من أقطار العالم، إلا أن كثيرا من اللغات الطبيعية ومن ضمنها اللغة العربية لم تستفد من نتائجه الاستفادة المرجوة، ولذلك كان من الواجب على الباحثين العرب المزيد من تكثيف الجهود المبذولة قصد إثراء الحصيلة المعرفية للمناهج اللسانية لأجل النهوض باللغة العربية وإغناء ما تزخر به من مخزون لغوي ضخم. فاللسانيات وظيفة أساسية في تحليل وتنمية العملية التعليمية والبيداغوجية لما لها من قدرة على إبراز خصائص كل لغة على حدة، وكذا خلق نوع من التفاعل الهادف بين اللسانيات والمجال التربوي.

إن الدراسات الإنسانية وخاصة اللغوية منها، تكاد تَجزم على تعدد مناهجها، واتجاهاتها، وأهدافها، على أن استخدام الآلة في هذه الدراسات قد بات ضرورة من ضرورات البحث اللغوي على اختلاف مستوياته الصرفية، والصوتية، والمعجمية، والتركيبية، والدلالية. وفي عالمنا العربي امتدت أنظار الباحثين والدارسين بمختلف اختصاصاتهم إلى ضرورة الإسراع في الإفادة من الحاسوب وتوظيفه لخدمة العربية؛ سواء أكان ذلك في التعليم والإحصاء اللغوي والتخزين والاسترجاع، أو تمثيل

[1] عبده الراجحي، "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص7.

البيانات اللغوية واختزانها أو ترجمتها أو تعليمها أو تعلمها أو غير ذلك لما لهذه الآلة أو لغيرها من المبتكرات والمخترعات من دور في تقدم البحث العلمي وأسلوب الحياة بصفة عامة. وتعد اللغة سواء كانت أصواتا أم سلوكا إنسانيا من أكبر الظواهر الحياتية التي يمكن إخضاعها للدراسة والتحليل على أوجه متعددة، فإذا كانت الوسائل العقلية على اختلاف المناهج والأساليب من أبرز الوسائل التي اعتمدها الباحثون وهم بصدد دراسة اللغة بكافة مستوياتها الصوتية والصرفية والمعجمية والدلالية والتركيبية، فإن التقدم الحضاري والتقني الذي أصاب الإنسان في العصر الحالي قد جعله يخضع أدق مبتكراته وأعقدها لدراسة اللغة. وبالتالي فقد استفادت اللغة العربية من الحاسوب استفادة كبيرة في جميع مجالاتها ومستوياتها الصوتية والصرفية والمعجمية والنحوية.

-المستوى الصوتي: حيث تمت معالجته آليا بواسطة تحليل طيف الصوت وتوليد(إنتاج)الكلام وتخزين الأنماط الصوتية للشخص المتكلم وتبعا لهذا تم تصميم أجهزة تحليق الكلام وتحليله وتوليد الكلام المنطوق آليا بتحويل النصوص المدخلة في جهاز الحاسوب في مقابلها الصوتي وعيوب النطق.

-المستوى الصرفي: فدرس الصرف كما هو معلوم "يتناول البنية التي تمثلها الصيغ والمقاطع والعناصر الصوتية التي تؤدي معاني صرفية أو نحوية"[1]، فقد تمت معالجته معالجة آلية في بعض جوانبه كالخاصية الثلاثية للجذور العربية وأصل الاشتقاق، ثم الأنماط الصرفية والميزان الصرفي واللبس الصرفي...

-المستوى النحوي: فيما يخص المستوى النحوي فقد تمت معالجته من جانبين أحدهما تحليلي والأخر توليدي الأول يقوم بتفكيك الجملة إلى عناصرها الأولية (تحليلها إعرابيا) واستظهار العلاقات النحوية بين الكلمات، والثاني يقوم بتوليد

[1] أحمد محمد قدور، "مبادئ اللسانيات"، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1، 1996، ص137.

الجمل على صورتها الأصلية وبعد ذلك تُجرى عليها عمليات التحويل المختلفة كالحذف والإضمار..

-المستوى المعجمي: كانت استفادته استفادة كبيرة توجت بإصدار مجموعة من الباحثين الكثير من المعاجم الإلكترونية، ثم بدأت تظهر هذه الصناعة بوصفها علما مستقلا أو فرعا من فروع علم اللغة الحاسوبي. وقد كان محمد الحناش من اللغويين المغاربة المعاصرين الذين دخلوا هذا المجال وقاموا بتطويره، ولعل إسهامه المعنون ب "المعجم التركيبي للغة العربية، مقدمات في المعالجة الحاسوبية للغات الطبيعية" خير دليل على ذلك.

وفي الأخير يمكننا القول إن اللسانيات كان لها الفضل الكبير في إبراز قواعد اللغة العربية، ويتجلى ذلك في كون اللسانيين العرب قد اتبعوا التطور المتزايد الذي عرفته اللغة محاولين بذالك تطبيقه على علم اللغة العربية والنماذج على ذلك كثيرة ومتنوعة في هذا المجال؛ من قبل الباحثين جميعا القدماء منهم، أو المحدثين الجدد الذين تركوا بصمتهم في جميع المستويات اللغوية والمناهج المستعملة في الدراسة.

أما بالنسبة لهذا التعدد والتنوع فإنه إن دل على شيء فإنما يدل على أن الباحثين العرب والمغاربة خصوصا ساهموا في النهوض باللغة العربية والكشف عن خصائصها المعجمية، والصوتية والتركيبية والدلالية... وخاصة في المجال التطبيقي في إطار اللسانيات الحاسوبية التي أضحت من العلوم الحديثة والتي تتناول وتعالج اللغة من منظور حاسوبي، فلا أحد ينكر الجهود المبذولة من طرف (الفاسي الفهري، والمتوكل، ومحمد الحناش، وعبد الغني أبو العزم...) من خدمات جليلة للحفاظ على اللغة العربية وتعليمها لأهلها ولغيرها والكشف عن خصائصها، كما لا يمكننا أيضا أن ننكر جهود اللغويين القدماء الذين مهدوا الطريق بدءا للسير على هذا المنوال.

بيبليوغرافيا

- مصطفى علقات، "في اللسانيات العامة، تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها"، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، يناير2010.
- ماجدولين النهيبي، "دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: تخطيط- إنتاج- تقييم"، منشورات كلية علوم التربية (جامعة محمد الخامس)، الرباط، ب.ت.
- محمد الغريسي، "اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية: اللغة العربية من منظور توليدي"، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2019.
- عباس الصوري، "اللسانيات في خدمة اللغة العربية"، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، ع6، يونيو 1986.
- عبده الراجحي، "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"، دار المعرفة الجامعية، 1995.
- أحمد محمد قدور، "مبادئ اللسانيات"، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1، 1996.
- **Dictionnaire de linguistique, la rousse, paris,1973.**

أثر تعليم المعجم على ضبط النبر الصرفي لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

☜ د.عبد الرحيم ناجح[1]

مقدمة

توجد علاقة اطرادية بين التطور الصواتي وتطور اكتساب المعجم، حيث كلما حصل تطور في اكتساب الصواتة وازاه بالضرورة تطور في حجم المعجم ونوعه، وكلما تطور المعجم انعكس على التطور الصواتي لدى الطفل. لهذا السبب، شكلت هذه العلاقة التي تربط المعجم بالصواتة محط العديد من الدراسات، حيث أكد جوسكي وآخرون(Jusczyk&al.,1999)، وزامونر (zamuner,2005) أن الأطفال البالغين من العمر تسعة أو عشرة أشهر يبدون حساسية إزاء التشابهات بين صدور[2]المقاطع مقارنة بقوافيها. ورصد بليز وآخرون(Bleses&al.,2008 (b)، وبليز وآخرون (Bleses &al.,2011) تأخر تطور معجم الطفل الدنماركي مقارنة بأطفال ناطقين بلغات أخرى.ويرجع هذا التأخر، حسب الدراسة إلى البنية الصواتية للكلمة في اللغة الدنماركية الموسومة بالتعقيد. ويبدأ الأطفال الأمريكيون في إنتاج الكلمات الأولى خلال السن (1.3). ويبلغ إنتاجهم في السنة الثانية (2.0) ما يناهز 300 كلمة. ويعتبر المتأخرون في التكلّم (late-talkers) أفرادا يتوفرون على قدرات سمعية ومعرفية عادية، غير أن حجم معجمهم لا يتجاوز عشر كلمات في سنة وستة أشهر(1.6)، وأقل من خمسين كلمة خلال السنة الثانية (2.0). ويعزى التأخر في تطور حجم المعجم إلى تأخر استعمال المقطع المفتوح غير الموسوم المكون من صامت(س) وصائت(ح)، وإلى ضعف الذخيرة الصامتية. وقد أكدت الدراسة

---

[1]جامعة شعيب الدكالي، مدينة الجديدة، المغرب.

[2]. يقصد بالصدر الصامت الأول من المقطع.

التي قام بها شيلر وآخرون (Schiller&al.,2000) أن تطور بنية المقطع لدى الأطفال الناطقين بالهولندية مرتبط بتردد المقطع في الكلمات الموجهة إليهم.

دور الصواتة في تطور المعجم

يؤثر تطور الاكتساب الصواتي في تطور المعجم لدى الطفل، وتَعتبر فرضية الانتقاء المعجمي(lexical-selectionhypothesis) أن الوحدات المعجمية التي يمكن أن ينتجها الطفل في بداية إنتاج الكلمات لها علاقة وطيدة بذخيرة الأصوات التي بإمكانه إنتاجها؛ أي أن الكلمات الأولى مكونة فقط من ذخيرته الأصواتية فقط. وقد لاحظ ستويل-غامون(1985) تردد الصوائت التي اكتسبها الطفل في المراحل الأولى في كلماته الأولى. وأكد شوارتز وليونار (Schwartz, &Leonard,1982) على استناد الأطفال إلى إستراتيجيتي التفادي والانتقاء لاختيار الكلمات الأولى وإنتاجها. وفي تجربة تعليم أطفال تتراوح أعمارهم بين(1.2) و(1.10)، طلب منهم نُطق كلمات غير حقيقية اختلقت لأغراض تجريبية، فتبين أنهم توفقوا في نطق الكلمات المتضمنة للصوامت التي تم اكتسابها سابقا، مما يبيّن أن الطفل يكتسب الكلمات المتضمنة لذخيرته الصواتية قبل الكلمات التي تتضمن أصواتا ومقاطعا غير موجودة في ذخيرته الصواتية. وأكد ستويل-غامون وكوبر (Stoel-Gammon&Cooper,1984)، في سياق التدليل على لجوء الطفل إلى فرضية الانتقاء المعجمي لإنتاج الكلمات الأولى، أن الطفل الأول (دانيال) موضوع التجربة أنتج نسبة كبيرة من الكلمات التي تنتهي بالانفجاريات اللهوية، مثل (quack) 'دجال'، و(sock) 'جورب'، و(frog) 'ضفدع' و(milk) 'حليب'، و(walk) 'مشى'. وتبين أن 22% من خمسين كلمة الأولى التي أنتجها دانيال تنتهي بصوت لهوي، مقارنة ب 8% و4% بالنسبة للطفلين الآخريْن اللذين شملتهم الدراسة، مما يؤكد أن دانيال أبدى ميلا واضحا إلى مقاطع من نمط (س ح س)، وإلى الانفجاريات اللهوية.

رصد فرغيسون وفارويل (Ferguson&Farwell,1975) الخصائص الصوتية للكلمات الأولى التي ينتجها الطفل في دراسة تتبعت إنتاج ثلاثة أطفال بغاية الوقوف على تأثير الصواتة في اكتساب المعجم. وتبين من خلال تحليل المعجم الأول المتمثل في (shoe) 'حذاء'، و(cheese-)'جبن'، و(ice) 'ثليجة'، و(eyes) 'عيون' أهمية هذه الكلمات لسببين:

أولهما: لا تمثل هذه الكلمات معجما مشتركا بالنسبة للأطفال في هذه المرحلة العمرية.

ثانيهما: تضمنها للصفيريات الاحتكاكيات والمعطشات التي لا تمثل صوامتا مشتركة في البأبأة. وتم تفسير إنتاج هذا النوع من الكلمات استنادا إلى فرضية الانتقاء المعجمي، حيث ينتقي الأطفال من الكلمات ما يوافق تطور الذخيرة الصواتية.

يمكن تفسير تأثير الصواتة في تطور المعجم استنادا إلى فرضية هياكل الكلمة-الكل (Whole-wordtemplates) التي تعتبر أن الطفل ينتج كلمات لها علاقة بالهيكل الذي تم اكتسابها، مثل (س ح س ح). ويرجع السبب إلى أن الهيكل يمثل وسيطا بين النموذج الصواتي الذي تقدمة الكلمة الهدف، وذخيرة الطفل من الأصوات والمقاطع؛ حيث يفترض أن تسمح الهياكل التي اكتسبها الطفل بانتقاء الكلمات التي تناسبها، وبتكييف الكلمات لتناسب الهياكل.

ويعتبر ظهور قدرات الطفل المتصلة بالتمييز بين التقابلات الفونيمية (phonemic-contrasts) مسؤولة عن بداية تعلم الكلمة؛ حيث يسعف التمييز الذي يقيمه الطفل بين [د] و[ن] في التمييز بين الكلمتين [دار] و[نار] باعتبارهما وحدتين معجميتين مختلفتين. في هذا الصدد، أجرى فركر وآخرون (Werker&al,1998) تجربة، حيث قدموا شيئين مختلفين لمجموعتين من الأطفال. يبلغ سن أطفال المجموعة الأولى أربعة شهرا (1.4). وتتراوح أعمار أطفال المجموعة الثانية بين (1.6)

و(2.0). ويقترن تقديم الشيء الأول بتلفظ كلمة "بيه" إلى أن يتم الاستئناس بها. وكذلك عند تقديم الشيء الثاني، يتلفظ ب "ديه"، حتى يُستأنس بها. بعد ذلك، تم إطلاق الاسم الأول على الشيء الثاني، والاسم الثاني على الشيء الأول. وخلصت الدراسة إلى ما يلي: لم ينتبه أطفال المجموعة الأولى إلى التغيير الذي حصل، مقارنة بأطفال المجموعة الثانية. ويرجع هذا الأمر إلى تمييزهم بين الصوتين [ب] و[د]، ولذلك اعتبروا أن الكلمتين "بيه" و"ديه" وحدتان معجميتان مختلفتان.

تعتبر القرائن الصوتية (Phonotactic-clues) من الآليات التي يعتمدها الطفل لتحديد الوحدات المعجمية في الخطاب الشفوي؛ حيث يفترض أن الناطق الفطري يستند إلى القرائن الصوتية المتمثلة في عدم تتابع صامتين انفجارين في الإنجليزية[p] و[d] عادة ليميز وحدتين معجميتين، مثلما في (top-dog) بدل تلقيها بوصفها وحدة واحدة. إن من شأن اعتماد القرائن الصوتية أن يطور مقدرة المتعلم على تمييز الوحدات المعجمية في الخطاب الشفوي، وبالتالي تطوير معجمه.

ويؤكد شوارتز وليونارد(1982)أن الطفل يتفادى تعلم الكلمات الجديدة التي تتضمن صوتيات غير موجودة في ذخيرته الصواتية؛ لأن الطفل ينتج الكلمات الأولى بناء على خصائص صوتية، ويتفادى كلمات أخرى لنفس السبب. لذا، يفترض أن الأطفال الذين يميلون في البداية إلى إنتاج المقاطع المفتوحة من نمط (س ح/ س ح س ح)، يتفادون الكلمات المكونة من المقاطع المغلقة.

وتُيسّر الصواتة الولوج المعجمي وتعمل على تطوير المعجم؛ حيث يفترض أن الكلمات التي تتوفر على تجاور صواتي مهم يسهل ولوجها معجميا أكثر من الكلمات التي تتوفر على تجاور صواتي ضعيف. إن الكلمات التي تمتلك تجاورا صواتيا قويا تنتظم في المعجم الذهني بطريقة فعالة ومختلفة عن الطريقة التي تنتظم بها الكلمات ذات التجاور الصواتي الضعيف.

ويمكن نظريا حساب التجاور الصواتي للكلمة من خلال استبدال صوتية واحدة وتثبيت الصوتيات الأخرى، حيث يتم الحصول في كل مرة على توليفة مختلفة مثل(جار([دار، غار، نار، ...]، [جاب، جاد، جان...]، [جور، جمر، ...]). ورغم أننا نفتقر إلى دراسات ترصد التجاور الصواتي للكلمات في اللغة العربية، وتسلط الضوء على طبيعته والأسباب التي تفسر اختلافه من كلمة إلى كلمة، فإننا نفترض أن التجاور الصواتي يختلف من كلمة إلى أخرى، وأن الكلمة التي تمتلك تجاورا صواتيا قويا أسهل في التعلم أكثر من الكلمات التي تتوفر على تجاور صواتي ضعيف. لذا، يبدي الطفل حساسية إزاء تعلم الكلمات التي تمتلك تجاورا صواتيا قويا.

دور المعجم في تطور الصواتة

يؤثر تطور المعجم على تطور الصواتة من خلال تطوير وعي الطفل بالبنية الصواتية للكلمات. ويسهم المعجم الذي يتلقى الطفل في تطوير الصواتة لدى الطفل. يمكن النظر إلى تأثير المعجم في التطور الصواتي لدى الطفل من خلال رصد تطور الوحدات الصواتية في علاقتها بترددها في اللغة الهدف. في هذا الصدد، طلب "بيارهمبورت وبيكمان" (Pierrehumbert, &Beckman,1988) من مجموعة من المختبَرين أن يقرروا بشأن وجود لاكلمات تتكون من مقطعين، تتوسطها رتلا حاجزيا أنفيا. وخلصت الدراسة إلى أن المختبرين قرروا بإمكانية وجود كلمات تتضمن رتلا أكثر ترددا في الإنجليزية مثل، [mp] أو [nt] مقارنة بالرتل الأقل ترددا مثل، [np]، أو بالرتل غير موجود مثل [mk]. ولاحظ إنغرام(Ingram,1988)أن الأطفال السويديين والبلغاريين والاستوانيين يكتسبون الصامت [v] مبكرا نظرا لتردده العالي في معجم هذه اللغات.

ويمكن أيضا بحث تأثير المعجم في التطور الصواتي بالوقوف على الدقة في إنتاج المقاطع الصواتية. في هذا الصدد، طلب من مجموعة من المختبرين أن ينطقوا كلمة اختلقت لغرض تجريبي / /moftin/، تتضمن الرتل [ft] بوصفه رتلا ذا تردد عال

في الإنجليزية,(safety,after, fifteen). وبالمقابل، طلب منهم نطق كلمة أخرى اختلقت بدورها لغرض تجريبي /mofkin/، بحيث تتضمن رتلا [fk] لا يوجد في اللغة الإنجليزية. وتبين أن الأطفال وجدوا صعوبة في نطق الكلمة الثانية.

عندما يتوفر الطفل على معجم أقل، تكون التمثيلات الكلية لأصوات الكلمات كافية لتمييز كلمة عن الأخرى. وعندما يأخذ حجم المعجم في التطور، فإن الخصائص الصوتية للكلمات تأخذ في التداخل. لذا، يحتاج الطفل إلى كتلة حرجة (mass critical) من الصيغ المعجمية لإدراك البدائل الصرف-صوتية؛ ففي اللغة الإنجليزية توجد كلمات قليلة تأخذ / iz / و/ id / لتكوين صيغ الجمع أو الماضي. لذلك، يتأخر اكتساب هذه البدائل الصرف-صوتية مقارنة مع البدائل الصرفية المطردة سواء لدى الأطفال الأسوياء، أو لدى الأطفال الذين يشكون عجزا لغويا خاصا (impairment specificlanguage).

إن اكتساب النسق الصواتي متصل بتطور حجم المعجم؛ لأن امتلاك حجم معجم أكبر من شأنه أن يدفع الطفل إلى ممارسة التحليل الصواتي.إن تطور حجم المعجم يستدعي إدراك التمايزات الصواتية الدقيقة بين الوحدات المعجمية.لذا، يفترض أن يستبعد المشترك الصوتي من معجم الطفل المبكر، وأن يكون التمثيل المعجمي في اكتساب المعجم المبكر كليا (holistic). ويبدو أن الطفل الذي يتوفر على حجم معجم أكبر إمكانه أن ينتج أصواتا مختلفة مقارنة بأقرانه؛ لأنه يفترض أن يمتلك القدرة على التوليف بين الأصوات أكثر من الطفل الذي يمتلك حجم معجم أقل. إلى جانب هذا، يتصل حجم المعجم بالقدرة على إنتاج الأصوات حيث ترتبط القدرة على نطق الكلمة بحجم المعجم، طالما أنه بإمكان الطفل أن يلجأ إلى سيرورة القياس من أجل نطق الكلمة، سيما في اللغات التي تتوفر على لائحة المغايرة (set-forvariability) كبيرة.

إشكالية الدراسة وأسئلتها

يزداد الاهتمام اليوم بتعليم اللغة العربية وتعلمها بوصفها لغة ثانية، ويزداد الاهتمام بفتح أوراش البحث في قضاياها على مختلف المستويات التركيبية والصرفية والمعجمية والتداولية والدلالية. ومع ذلك، يفتقر تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية إلى دراسات ترصد تفاعل المستويات اللسانية خلال مرحلة التعلم اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية. وحيث لا توجد دراسات تستقصي العلاقة بين التطور الصواتي والتطور المعجمي، تنبري هذه الدراسة لتسليط الضوء عليها من خلال معرفة أثر التطور المعجمي على التطور الصواتي. وبما أن متعلمي اللغة العربية لغة ثانية يجدون صعوبة في نطق الكلمات العربية نطقا سليما وبما أن التطور الصواتي لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية لم يحظ بالمكانة التي ينبغي أن يتبوأها في مدارس ومعاهد تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، فإن الحاجة ماسة إلى رصد أثر التطور المعجمي على التطور الصواتي، وإلى المساهمة في إثارة قضايا تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. ومن ثم، نطرح التساولات التالية:

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع الطويل من نمط (س ح س س)؟ (استقال)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع المتوسط ما قبل المقطع الآخر القصير؟ (جدار)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع المتوسط ما قبل المقطع الآخر المتوسط؟ (استوثقْ)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع القصير ما قبل المقطع الآخر وابتدأت به الكلمة؟ (كَسب)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع القصير ما قبل المقطع الآخر مسبوقا بمقطع أقصر؟ (ابتغ)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع الطويل التقى فيه الساكنان ما قبل المقطع الآخر غير الطويل؟ (أتحاجوني)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع الثالث القصير من الأخير المتلو بمقطعين قصيرين؟ (أكْرمكَ)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع الثالث المتوسط من الأخير المتلو بمقطعين قصير ومتوسط؟ (ابتسامة)

هل هناك فروق دالة بين المجموعتين في نبر المقطع الرابع القصير من الأخير المتوسط وبينهما مقطعان قصيران ؟ (بقرة)

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف هذه الدراسة إلى رصد العلاقة بين التطور الصواتي والتطور المعجمي من خلال الوقوف على أثر تعليم المعجم على التطور الصواتي لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.وتكمن أهميتها في المساهمة في النقاش النظري حول قضايا تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وفي تعزيز البحوث ذات الصبغة التطبيقية التي من شأنها أن تعزز سبل تطوير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. إن ضبط النبر من قبل متعلمي اللغة العربية من شأنه أن يجعل النطق موافقا للعربية. من هنا تأتي أهمية الدراسة لتسهم في لفت الانتباه إلى ضرورة الاهتمام بالخصائص الصوتية للكلمات العربية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ومن ثم، ترمي هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-رصد أثر تطور المعجم على التطور الصواتي لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية؛

-الوقوف على أهمية تعليم المعجم في تعلم نبر الكلمات في اللغة العربية؛

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على المتعلمين الذين يدرسون بالتعليم الأولي الناطقين بالعربية المغربية خلال الموسم الدراسي 2019/2018. ولذا، فإن نتائج الدراسة مقيدة بالإطارين الزمني والمكاني اللذين أجريت فيهما الدراسة، كما تعتبر نتائج الدراسة مقيدة بالحصص التعليمية التي تلقتها المجموعة التجريبية، ومقيدة أيضا بالجهاز المستعمل في قياس النبر وكذا بالشروط التي أجريت فيها الدراسة.

مصطلحات الدراسة

اللغة الثانية: يقصد باللغة الثانية اللغة التي يتم اكتسابها بعد اكتساب اللغة الأم. وتوظف أحيانا اللغة الثانية واللغة الأجنبية بمعنى واحد. ويتم التمييز بينهما على أساس الانغماس الذي يتعرض له المتعلم؛ لأن اللغة الثانية يتم تعلمها في بيئتها، بينما يتم تعلم اللغة الأجنبية استنادا إلى برامج ومقررات دراسية. وهناك من يعتبر أن أية لغة يتم تعلمها في المدرسة اعتمادا على مقررات وبرامج دراسية هي لغة أجنبية بصرف النظر عن الوضع الرسمي للغة في المجموعة التي ينتمي إليها الطفل(الباهي، 2012).

المعجم: يختلف مفهوم المعجم (lexicon) تبعا لاختلاف المدارس اللسانية. ويراد به من منظور اللسانيات التوليدية الخزان المفرداتي الذي يمثل جزءا من قدرة المتكلم/ المستمع اللغوية" (الفاسي الفهري، 2000:13). ويتضمن الخزان المفرداتي المفردات المعجمية ومعلومات عن خصائصها الصوتية وبنيتها الصرفية ومقولتها التركيبية والدلالية والبلاغية. ويختلف المعجم عن القاموس(Dictionary)؛ لأن القاموس عبارة عن لائحة من المفردات ومعانيها مرتبة وفق ترتيب معين يضمها كتاب.

العربية المغربية: تمثل العربية المغربية اللغة الدارجة في المملكة المغربية. وهي اللغة المتداولة بين السكان، حيث تضطلع بمجموعة من الوظائف. وقد أصبحت اليوم لغة تهيمن على لغة الإعلام والساسة والتعليم، وغيرها من المجالات.

النبر الصرفي: النبر يعني نطق مقطع من مقاطع الكلمة بصورة أوضح وأجلى نسبيا من بقية المقاطع التي تجاوره (...). ويتطلب النبر عادة بذل طاقة في النطق أكبر نسبيا، كما يتطلب من أعضاء النطق مجهودا أشد (بشر كال، 2003:255). يراد بالنبر الصرفي في هذه الدراسة النبر المرتبط بالكلمة. ويقصد به الضغط الذي يسم مقطعا من مقاطع الكلمة بغرض إبرازه نطقا وسمعا.

الشدة: يورد الفاسي الفهري(1997:152) الشدة مقابلا ل(intensity)، أو نبر توكيد. ويُقصد بشدة الصوت "نبض الطاقة الصوتية خلال وحدة المساحة العمودية على هذا الاتجاه. وتعرف المساحة عادة بأنها المساحة الموازية لصدر الموجة" (العفوري، 2006).

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الأطفال الناطقين بالعربية المغربية المتراوحة أعمارهم بين (3-4.5) سنة. وتتقيد نتائج الدراسة بالأداة المستعملة لقياس الشدة بوصفها إحدى أهم الخاصيات التي تحدد النبر. إضافة إلى رصد الشدة فقط دون الاهتمام بالطول، أو بطبقة الصوت. كما تتقيد الدراسة بعدد الحصص التعليمية التي استفادة المجموعة التجريبية.

منهجية الدراسة وأدواتها

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من مجموع المتعلمين الذين يدرسون بمجموع المدارس الخاصة التي نشرف على تأطيرها ومراقبة العمل بها بالمديرية الإقليمية لمراكش التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين مراكش آسفي برسم السنة الدراسية 2019/2018. ويبلغ عددهم (978) متعلما ومتعلمة.

عينة البحث

نختار بشكل عشوائي عينة البحث البالغة عددها (40) متعلما ومتعلمة يبلغون من العمر ما بين (3) و(4.5). وتمثل العينة نسبة(4.08%) من مجموع أفراد مجتمع البحث. وهي نسبة يمكن أن تحقق الأهداف المرجوة من البحث.

أداة البحث

نعتمد في هذا البحث على المحاكاة التي تقوم على ما يلي: يستمع المختبر إلى الكلمة، ويقوم بإعادة نطقها.ولأجل قياس الشدة، نقوم باستدخال التسجيلات إلى جهاز (Praat)، حيث نحدد قياس الشدة الخاصة بكل مقطع من المقاطع. ويقدم هذا البرنامج المتاح على الشبكة العنكبوتية إمكانية إجراء العديد من القياسات التي تخص الوقوف على مختلف الخصائص الصوتية.

صدق الأداة وثباتها

الصدق: تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على بعض الأساتذة المكلفين بتدريس المتعلمين المشاركين في الدراسة. وقد أبدى بعضهم ملاحظات، على أساسها أجريت بعض التعديلات.

الثبات: تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار (test-retest)، حيث تم تطبيق الأداة على عينة تجريبية غير مشاركة، تكونت من (10) متعلمين في فترتين زمنيتين مختلفتين بفاصل أسبوعين. وتم حساب معدل ارتباط بيرسون(Pearson)، حيث بلغ (r.089). واعتبر هذا المعدل مناسبا لإجراء الدراسة.

إجراءات التنفيذ

اتبعنا مجموعة من الإجراءات تمثلت في ما يلي:

-إعداد لائحة الكلمات التي تتضمن مختلف المواقع النبرية في اللغة العربية؛

-تسجيل الكلمات التي تتضمن مختلف المواقع النبرية في اللغة العربية؛

-تحديد مجتمع الدراسة، ثم اختيار عينتها بالطريقة العشوائية؛

- توزيع عينة البحث إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة؛

-تحديد برنامج حصص تعليم المعجم؛

-إجراء قياس الشدة لدى كل فرد. ثم الحصول على النتائج. ومن ثم تحليلها ومناقشتها.

النتائج والمناقشة

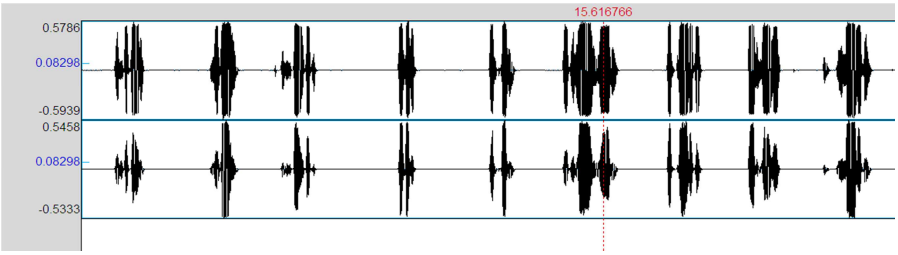
الجدول (1):معدل شدة المقاطع بالديسبال (db) بالنسبة للمجموعة التجريبية

الكلمة	مقطع1	مقطع2	مقطع3	مقطع 4	مقطع 5
استقل= اس/ت/قا/ل	56.12	60.12	62.33	58.33	
جدار= ج/دا/ر	65.07	58.14	62.24		
استوثق= اس/تو/ثق	60.23	64.12	61.23		
كسب= ك/س/ب	58.57	56.32	55.14		
ابتغ= اب/ت/غ	56.23	60.14	58.11		
اتحاجوني= ا/ت/ حا/جو/ني	58.33	60.22	60.15	63.47	59.23
أكرمك= أك/ر/م/ك	62.43	62.94	58.33	56.33	
ابتسامة=اب/ت/سا/م/تن	59.69	56.23	68.22	56.23	57.12
بقرة= ب/ق/ر/تن	66.23	65.33	58.74	56.23	

الجدول (2): معدل شدة المقطع بالديسبال (db) بالنسبة إلى المجموعة الضابطة

الكلمة	مقطع1	مقطع2	مقطع3	مقطع 4	مقطع 5
استقل= اس/ت/قا/ل	57.01	47.96	55.14	55.69	
جدار= ج/دا/ر	60.23	58.14	58.56		
استوثق= اس/تو/ثق	55.98	50.73	56.14		
كسب= ك/س/ب	54.56	56.32	55.14		
ابتغ= اب/ت/غ	50.13	51.614	57.27		
اتحاجوني= ا/ت/ حا/جو/ني	55.21	54.32	60.13	61.23	59.13
أكرمك= أك/ر/م/ك	60.23	60.12	65.62	55.26	
ابتسامة=اب/ت/سا/م/تن	56.13	55.32	56.31	55.62	
بقرة= ب/ق/ر/تن	57.24	61.32	58.15	56.63	

الشكل (1): رسم طيفي لمختلف الكلمات موضوع القياس المسجلة التي يطلب من المختبرين إعادة نطقها



يبدو من خلال الجدولين (1) و(2) أن المجموعة التجريبية التي استفادت من الحصص التعليمية لتطوير المعجم استطاعت أن تتوفق في ضبط النبر، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تستفد من تطوير المعجم. ويرجع السبب إلى كون المعجم الذي طوره أفراد المجموعة التجريبية جعلهم يطورون حساسيتهم تجاه الخصائص الصوتية للمفردات في العربية سواء تعلق الأمر بالشدة أو بالطول، أو بطبقة الصوت (Pitch)، أو غيرها من الخصائص الصوتية. ويرجع عدم ضبط نبر الكلمات لدى

المجموعة الضابطة إلى هيمنة الخصائص الصواتية والصوتية للغة الأم (العربية المغربية). فالعربية المغربية مثلا، تتضمن المقطع من نمط (س س ح)، كما في "كْسَب"[kseb]، وهو مقطع غير موجود إطلاقا في اللغة العربية؛ لأن الكلمة تنطق [kasaba] ينضاف إلى هذا الاختلاف الذي يسم نطق بعض الكلمات التي تنتمي إلى اللغتين معا: العربية المغربية واللغة العربية، ف"بقرة" في اللغة العربية تنطق (بَكرة [*bag*ra])، وتنطق [baqara] للمقطع في (بَ/قَ/رَ/تن)، مما ينعكس سلبا على ضبط نبر المقطع في اللغة موضوع التعلم. ناهيك أن معظم الكلمات موضوع التجريب غير منطوقة في اللغة العربية، مثل (استوثق، أكرمك، جدار، أتحاجوني).

إلى جانب هذه العوامل التي ذكرنا، يبقى الاختلاف الذي يسم النبر في العربية المغربية واللغة العربية أحد أهم الأسباب التي جعلت المجموعة الضابطة التي لم تستفد من الحصص التدريبية لتعليم المعجم لم تتوفق في ضبط النبر؛ لأن النبر في العربية المغربية لا يقع إطلاقا في المقطع الأخير في الكلمات التي تتكون من عدة مقاطع. ويقع النبر على المقطع ما قبل الأخير في الكلمات المكونة ثلاثية المقطع. ويقع النبر الرئيسي على المقطع ما قبل الأخير في الكلمات رباعية المقطع (بن حلام (Benhallam,1900)).

خاتمة وتوصيات

هدفنا في هذه الدراسة إلى رصد دور المعجم في النبر الصرفي للكلمات في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.وقد خلصنا إلى الدور الإيجابي لتعليم المعجم في ضبط النبر الصرفي لدى متعلمي اللغة العربية، حيث تبيّن، من خلال قياس الشدة، أن المجموعة التجريبية استطاعت أن يكون معدل الشدة الذي حصلت عليه في الشدة موافق تماما للنبر الذي يسم الكلمات موضوع التجريب في اللغة العربية. أما بالنسبة إلى المجموعة الضابطة فإن معدل الشدة الذي حصلت عليه، لم يكن موافقا للنبر الصرفي للكلمات في اللغة العربية وعليه، توصي الدراسة بما يلي:

-رصد دور تعليم المعجم على ضبط النبر الصرفي بحساب المتغيرات الثلاثة التي تسم النبر: الشدة والطول وطبقة الصوت.

-تخصيص حصص لتعليم المعجم لدى متعلمي اللغة العربية من أجل ضبط النبر الصرفي.

-إجراء دراسات تهم رصد أثر تعليم المعجم على تطوير النبر الجملي.

لائحة المراجع

- الباهي، أحمد.(2012). التعلم المبكر للغات، ندوة حول اكتساب اللغة وتعلمها، *ينشر ضمن وقائع ندوة اكتساب اللغة وتعلمها* (20-21 دجنبر)، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب.
- العفري، حسام. (2006). النبر في اللغة العربية دراسة نطقية فزيائية، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.
- الفاسي، الفهري. (1997). *معجم المصطلحات اللسانية*، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بيروت، لبنان.
- كمال، بشر. (2003). فن الكلام، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، القاهرة، مصر.
- Benhallam, A. (1990). Native Speakers Intuitions about Moroccan Arabic Stress. In*La Linguistique au Maghreb*, Pleines, J. (ed.) (1990): 127-144.
- Bleses, D., &al. (2008b). Early vocabulary development in Danish and other languages: A CDI-based comparison. *Journal of Child Language*, 35, 619-650.
- Bleses, D., Basbøll, H., Lum, J., & Vach, W. (2011). Phonology and lexicon in a cross-linguistic perspective: The importance of phonetics—A commentary on Stoel-Gammon's "Relationships between lexical and phonological development in young children".*Journal of Child Language*, 38, 61–68.

- Ferguson, C. A. & Farwell, C. B. (1975). Words and sounds in early language acquisition. *Language, 51,* 419–439.
- Ingram,D.(1985). On children's homonyms. *Journal of Child Language,* 12, 671-80.
- Jusczyk, P. &al. (1999). Infants' sensitivity to allophonic cues for word segmentation. *Perception and Psychophysics*, 62, 1465–1476.
- Leonard, L. B., &al. (1981). Factors affecting early lexical acquisition: Lexical orientation and phonological composition. *Child Development*,52, 882–887.
- Pierrehumbert, J., & Beckman, M. E. (1988). *Japanese Tone Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schiller, N.&al.(2000) The Acquisition of Syllable Types. *Language acquisition*, 8(3), 237–264.
- Schwartz, R. G. & Leonard, L. B. (1982). Do children pick and choose? An examination of phonological selection and avoidance in early lexical acquisition. *Journal of Child Language, 9,* 411–418.
- Stoel-Gammon, C. (1985). Phonetic inventories, 15–24 months: a longitudinal study.
- Stoel-Gammon, C. & Cooper, J. A. (1984). Patterns of early lexical and phonological development.*Journal of Child Language, 11,* 247–271.
- Werker, J. F.&al. (1998). Acquisition of word–object associations by 14-month-old infants. *Developmental Psychology, 34,* 1289–1309.
- Zamuner, T., &al. (2005). The acquisition of phonology based on input: A closer look at the relation of cross-linguistic and child language data. *Lingua*, 10, 1403–1426.

اللغة العربية والترجمة:
الكفاءات المعرفية بين النشاط الآلي والنشاط الواعي

☜ د. نعيمة بعلاوي

مقدمة:

نالت التطبيقات التكنولوجيا، التي أخذت تشق طريقها في كل منحى من مناحي الحياة تقدما سريعا وانتشارا واسعا منقطع النظير، بحيث أصبحت مقوما رئيسا في مجال العلوم الطبيعية التطبيقية، محققة بذلك نجاحا لا محيد عنه، شكلت فيه المعلومات السلاح الذي يوفر لمن امتلكه قوام القوة والسيطرة على العالم، باعتبار هذا العهد التقني هو خلاصة مركزة للتطور والتراكم العلمي والمعلوماتي للتاريخ البشري، وهو المفتاح الذي يلج منه الإنسان إلى العالم ليكتسب منه صفة العالمية التي أصبحت شرطا أساسيا للاعتراف به في عالم المعلوماتية.

لهذا سيظل إطار التعامل بين الإنسان والحاسوب مجالا للعديد من الأبحاث العلمية، نظرا لأهمية العلاقة الوطيدة بينهما في الحاضر والمستقبل. فإذا كان العقل البشري -على سبيل المثال- يجسد أجهزة الحاسوب، فإن اللغة تمثل البرامج والعمليات التي تجري داخله، التي تقوم بوظيفة تسعى من خلالها إلى "تطوير حاسب لغوي في بنيته ونظامه وتطبيقاته، حاسب قادر على التعامل اللغوي، تحليلا وتركيبا، يميز الأصوات ويولدها، ويحلل النصوص ويؤلفها، حاسب منطقي ذي قدرة على توصيف المشاكل وحلها"[1]، مما سيفتح الباب على مصراعيه أمام كثير من التطبيقات اللغوية التي ظلت -ولوقت قريب- ضرب من الخيال.

إن موضوع هذا المقال يرتكز على مقاربة إشكالية الترجمة ومجالات تطبيقاتها بين النشاط الآلي والنشاط الواعي.فإذا كانت الترجمة البشرية توصف بنسبيتها رغم إنتاجها

[1]- نبيل علي(1987)، اللغة العربية والحاسوب، مجلة عالم الفكر، م. 8، ع: 3، ص: 60.

من طرف إنسان واع، متميز بذكاء وقوة ذهنية خارقة؛ فإلى أي حد يمكن للترجمة الآلية غير الواعية أن تكون صحيحة وقطعية مادام الإنسان هو المتحكم فيها؟ إن هذا الإشكال دفعنا إلى إثارة مجموعة من التساؤلات من قبيل: ما هي الترجمة الآلية؟ وما هي أنواعها وما مجالات تطبيقاتها؟ وما مدى كفاية الآلة في نقل الرسائل من لغة طبيعية إلى لغة طبيعية أخرى؟ وبما تمتاز الآلة عن البشر؟ وما المعلومات التي تجعلها قاصرة دون الوصول لقدرات البشر؟ وما مدى الكفاية وحدود القصور ودرجة الثقة التي يمكننا أن نمنحها للنص المترجم بالآلة؟

هذا ما سنحاول مقاربته في هذا المقال، الذي سنقدم فيه نصوصا تطبيقية تعتمد على الترجمة البشرية والآلية، لوضع مقارنة توضح حدود التماثل بينهما على مستوى المعجمين الذهني والحاسوبي، ونخلص بنتائج واستنتاجات تجيب عن الإشكالية المحور في هذا المقال: إلى أي حد يمكن للمعجم الحاسوبي أن يماثل المعجم الذهني البشري بكل مستوياته، سواء على مستوى الفهم أو التحليل أو الإنجاز، على اختلاف المرجعيات والاتجاهات الفكرية؟

1- الترجمة البشرية والترجمة الآلية

1-1- معنى الترجمة

قال تعالى: "**رجما بالغيب**"[1]، أي الحدس والتخمين، وأصل الفعل رجم أي القول بالظن.

جاء في لسان العرب: "الترجمان والترجمان: المفسر للسان، وفي حديث هرقل: قال لترجمانه: الترجمان بالضم والفتح، هو الذي يترجم الكلام أي ينقله من لغة إلى لغة

[1]- سورة الكهف، الآية: 22.

أخرى، والجمع التراجم"[1].وجاء في القاموس المحيط: "الترجمان هو المفسر للسان، وترجمه وترجم عنه"[2].

وفي سياق الحديث عن الترجمة، فقد عرفها (جان ديبوJ. Dubois) بقوله: "الترجمة هي التعبير في اللغة الهدف عما تم التعبير عنه في اللغة الأصل مع الاحتفاظ بالتكافؤات الدلالية والأسلوبية"[3].

من خلال هذه التعاريف المعادلة لكلمة ترجمة، يمكن القول: إن عملية تفسير معاني نص من اللغة المصدر بما يقابلها من اللغة المترجم إليها (اللغة الهدف)، ليست مجرد نقل كلمات أو مفردات من لغة معينة إلى لغة أخرى، بل هو نقل لحضارة وثقافة وعلم وفكر وأسلوب، ونقل لقواعد اللغة التي توصل المعلومة. من هنا يمكن القول: إن الترجمة فن مستقل بذاته تعتمد على الحس اللغوي والقدرة على الإبداع والابتكار، تقول (كريستين دوريو Christine Durieux) "ليست الترجمة فعلا موجها داخل انتقال إجباري بين لغتين، بل هي ابتكار دائم...فالترجمة هي معالجة المعلومات التي تتضمن سلسلة متوالية من القرارات"[4] .

فظاهرة الترجمة كانت ومازالت ملازمة لتاريخ الإنسان على مر العصور، فهي عملية إنسانية قديمة قدم اللغة والكتابة. ولعل تعدد الشعوب والأقوام واختلاف اللغات، هو ما جعل منها الأداة الوحيدة لسد حاجات التواصل بينهم، لكن ومع عصر النهضة أخذت الترجمة أشكالا حديثة بظهور الحواسب، حيث جرت محاولات لاستخدامها في ترجمة النصوص اللغوية آليا بأساليب مختلفة.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج. 12، ط: 1، دار صادر، بيروت، ص:66.

[2]- الفيروز أبادي(ب.ت.)، القاموس المحيط، ج: 2، ص: 1428.

[3] - J. Dubois et al. (1973): dictionnaire de linguistique, p: 490.

[4] -C. Durieux (1988): Fondements didactique de la traduction technique, Coll. Traductologie N°: 3, Didier eradition , p:34.

2-الترجمة الآلية: تعريف وتحديد

الترجمة الآلية من أولى التطبيقات التي استخدمت في معالجة اللغة البشرية بالحاسب، وهي "فرع من فروع اللغويات الحاسوبية، تتناول برامج الحاسب لترجمة نص أو خطاب من لغة إلى أخرى، يتم فيها استبدال الكلمات المناسبة في اللغة الهدف بالكلمات المقابلة في اللغة المصدر"[1]. تتم الترجمة الآلية وفق برمجيات الحاسب، لترجمة النصوص أو الكلام من لغة إنسانية طبيعية (مصدر) إلى لغة أخرى (هدف)، بواسطة أجهزة وبرامج إلكترونية خاصة بهذا الغرض. وهي بذلك تشكل إحدى مناطق التفاعل الكبير بين اللغة والحاسوب، من أهدافها "إنجاز ترجمة أقل كلفة وأكثر سرعة باستعمال تقنية الحاسوب التي أدى تفجر المعلومات في عصرنا الحالي إلى ضرورة اللجوء إليها، قصد الإسراع بعملية نقل المعارف وتداولها بين الشعوب المختلفة"[2].

3- مراحل الترجمة

تعد عملية الترجمة الآلية من أعقد العمليات لكونها تتم بواسطة الآلة، وهي تشبه إلى حد كبير الترجمة البشرية التي تعتمد خطوات أساسية ومحددة[3]. وتبقى مرحلة التحليل اللغوي ومرحلة التحويل ومرحلة التوليد، العمليات الرئيسية في عملية الترجمة، التي تساعد على اختيار الهيكل المناسب لتمثيل الفهم الدلالي للكلمات، في سياقات مختلفة لتكوين المعنى الهدف.

---

[1]- سنـاء منعم (2009 / 2010) المعالجة الآلية للغة العربية، بعض المتطلبات اللسانية والمعلوماتية لنمذجة الترجمة الآلية للغة العربية، أطروحة لنيل الدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانيـة، تخصص: لسانيـات، إشراف الأستاذين: د.عبد العزيز حليلي ود. مصطفى بوعناني، كلية الآداب والعلوم والإنسانية، ظهر المهراز- فاس. ص: 222.

[2]- المرجع نفسه، ص: 221.

[3]- إعداد النص قبل الترجمة.2-تحليل اللغة المصدر3- توليد نص لغة الهدف4_ البحث في المعاجم وبنوك المصطلحات5- تهذيب النص بعد ترجمته6- بناء ذاكرة الترجمة7- تقديم نتائج الترجمة 8- بناء قواعد ذخيرة النصوص متعددة اللغات8- التوحيد القياسي والترجمة.

تمر المرحلة الأولى التي تخص التحليل اللغوي بمراحل أربع أساسية، [1] وتدخل فيما يسمى بمراحل الفهم.

- **المرحلة الأولى: التحليل اللغوي**

مرحلة التحليل ويقصد بها تحليل النص الأصلي ويشمل:

1.التحليل الصرفي: يقصد بالتحليل الصرفي؛ "قيام النظام الآلي باستخلاص العناصر الأولية لبنية الكلمة، وتحديد سماتها الصرفية و"الصرف - نحوية" والدلالية والتي يمكن استنباطها من بنية الكلمة"[2]. إذ تقوم وحدة التحليل الصرفي بالتعرف على جميع أشكال جدر الكلمة، أي يقوم باستخلاص أصل الكلمة بعد تجريدها من اللواصق، ويعنى بتحليل الكلمات دون اعتبار موقعها في النص، قصد ربطها بمعلومات مختلفة (صرفية، دلالية، نحوية).[3] وتعد عملية التحليل الصرفي من أصعب العمليات لأنها تعيد الكلمات إلى أصلها.

2.التحليل التركيبي: إذا كان الصرف ومعجمه هما مصدرا التوسع اللغوي والفكري "فالنحو بلا شك هو مصدر التنوع اللغوي، أو أساس الخاصية الإبداعية للغة، ويقصد بذلك قدرة اللغة على توليد عدد لا محدود من تركيبات الجمل"[4]. يهدف التحليل التركيبي الآلي إلى توفير جميع المعطيات اللازمة للتحليل اللغوي الأعمق، ويقصد به عملية الفهم الحاسوبي لمضمون الجمل والسياق، وإزالة الالتباسات الناتجة عن التحليل الصرفي.

---

[1]- التحليل الصرفي2-التحليل التركيبي. التحليل الدلالي- التحليل المعجمي (ثنائي اللغة).

[2]- نبيل علي (1988)، اللغة العربية والحاسوب، ط: 1، منشورات تعريب، الكويت، ص: 306.

[3]- مثلا تحليل كلمة: "**وبإيصاله**" السوابق: "و" حرف عطف، "ب" جرف الجر- جذع الكلمة: "إيصال"- الرتبة النحوية: مصدر ثلاثي مطرد- قسم الكلام: اسم جماد، محسوس، قابل للعد، أو اسم مجرد غير قابل للعد- جذر الكلمة: "وصل"- الصيغة الصرفية: "إفعال"- الحالة التصريفية- مفرد، مذكر، مجرور.- العلامة الإعرابية: ضمير الملكية للمفرد الغائب (هـ)- عمليات التعديل الفونولوجي "إبدال" "فاء" الجذر (الواو في "وصل") "ياء"، ومماثلة حركة الضمير المتصل (هاء الغائب) مع علامة الإعراب التي تسبقه (الكسرة)، ينظر: نبيل علي (1988)، اللغة العربية والحاسوب، ص:306.

[4]- نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب ص: 333.(بتصرف).

3.التحليل الدلالي: ترتكز مهمة هذه المرحلة على إثبات صحة الجملة الدلالية، التي "تهتم بالعلاقات بين التعابير اللغوية والسياقات التي تشير إليها، من خلال بناء العلاقات وترجمتها إلى التمثيل المعرفي عن طريق الربط المنطقي بين موضوع الحديث في الجملة ومعلومات من العالم الواقعي"[1]. وتعتبر هذه المرحلة الأكثر أهمية في فهم اللغة الطبيعية بالحاسوب، ويتم اللجوء إليها لرفع اللبس الذي يحدثه التحليل التركيبي من خلال العلاقات الدلالية، "نلجأ إليه في حالة وجود التباس صرفي أو تركيبي أو الاثنين معا. وقد نأتي على إزالة الإبهام باستخدام السمات الدلالية التي تصحب المفاهيم (سائل، صلب، مجرد، مادي...) وكذلك إلى العلاقات القاموسية الدلالية التي تربط المفاهيم، ويشكل هذا الجانب معرفة لغوية تربط بمجتمع معين"[2].

4.البحث المعجمي: تختص هذه المرحلة بالبحث عن المفردات في المعجم الإلكتروني ثنائي اللغة، الذي يتكون من مجموعة من المداخل، إذ لكل مدخل قائمة من المرفقات تخصه يقوم عليها أي عمل معجمي. ويندرج في المعجم ما لا يحصى من مفردات اللغة، سواء أكانت أفعالا، أم أسماء، أم حروفا، أم ظروفا..، وهذا التصنيف يستند على حقول عديدة، تجعل المعجم في جوهره نسقا مرتبطا (نحويا ودلاليا وصرفيا وصوتيا)"[3]. فعند المرور بهذه المراحل والحصول على تمثيل المعاني للغة الهدف، تتم عملية إنشاء الجمل.

***المرحلة الثانية: التحويل أو النقل**: في هذه المرحلة يقوم الحاسب بتحليل وفهم النص المصدر، لينقله إلى اللغة الهدف، وبذلك يحدد العلاقات التركيبية والدلالية لمتوالية الرموز في نص معين[4].

---

[1]- ar.wikipideia.org/wiki.

[2]- يحي هلال(1990)، العلاج الآلي للعربية وتطبيقاته، مجلة التواصل اللساني، م: 2، ع: 2، ص: 34.

[3]- أنظر سناء منعم، المعالجة الآلية للغة العربية، ص:204 (بتصرف).

[4]- يشمل: سرعة الكلمات: يقوم الحاسوب على إثرها بنقل الكلمات اعتمادا على المعجم الثنائي من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف_ ترجمة التراكيب: يقوم الحاسوب بعمليات نقل نحوية بين اللغتين، وذلك بترجمة التراكيب من خلال وضع مقابلات تراكيبية في اللغة الهدف، ويعتمد الحاسوب في هذه المرحلة على أداتين أساسيتين، قاموس ثنائي اللغة ونحو مقارن.

***المرحلة الثالثة**: التوليد وهي المرحلة النهائية، حيث ينتقل الحاسوب إلى آخر عملية؛ تتمثل في توليد النص في اللغة الهدف. وتعادل هذه المرحلة مرحلة التحليل من حيث المكونات[1].

إن الفهم الدقيق للترجمة الآلية يفرض علينا معرفة حدود تدخل الآلة في التعبير عن عوالم الإنسان المتغيرة، فقديما كان المترجم يتهم بخيانته للنص الأصلي، لأنه كان ينقل الألفاظ والمفاهيم من عالم معرفي أصل إلى عالم آخر مختلف عنه، مما يحيله على الوصول وإصابة الحقيقة. والأمر طبعا يزداد تعقيدا عندما يسند الأمر للآلة المبرمجة، وهي طبعا أبعد وفاء عن التعبير البشري، لأنها لا تملك قدرات تعبيرية وبلاغية للنص الأصلي. لكن ما مدى مصداقية هذا القول على المستوى التطبيقي؟

في إطار الجانب التطبيقي الثاني في هذا المقال الخاص بالترجمة الآلية، التي تجسد أحد أنواع التمثل الذهني، ارتأينا أن نقوم بدراسة تطبيقية، وذلك بإخضاع مجموعة من الجمل باللغة الفرنسية (النص المصدر) للترجمة الآلية إلى اللغة العربية (النص الهدف) من خلال الموقع الإلكتروني (Google)، محاولة منا الخروج بنتائج حول المقاربة المعجمية للتمثلات الذهنية البشرية والحاسوبية للغة، من خلال تقديم بعض الجمل البسيطة ذات الحقول والتراكيب المختلفة لمقاربتهما.

الجمل الأصل بالفرنسية	ترجمتها بالعربية	ترجمة الحاسوب
Un bienfait n'est jamais perdu	الله لا يضيع أجر من أحسن عملا	ومن لم يفقد حسنة.
On reconnaît l'arbre à ses fruits	تعرف الأشجار بفواكهها	تعرف الشجرة من ثمرها.
Personne ne répond_ je crois que la ligne est occupée	لا أحد يرد، أظن أن الخط مشغول	لا أجوبة واحد، وأعتقد أن الخط مشغول

[1]- تتضمن المكونات ثلاث مراحل محددة: التوليد الصرفي والتوليد التركيبي ثم التوليد الدلالي، ويقوم الحاسوب بإجراء هذه العمليات في اتجاه مخالف للتحليل.

الجمل الأصل بالفرنسية	ترجمتها بالعربية	ترجمة الحاسوب
_Ce qui caractérise le savant de plus important est la patience	أهم ما يميز العالم الصبر	ما يميز عالم هو أكثر أهمية هو الصبر
_Les articles définis ce sont les articles qui déterminent un nom en particulier	أدوات التعريف هي الأدوات المحددة لاسم معين	مقالات محددة هي البنود التي تحدد اسم معين
_Les accents peuvent changer de sens à certains mots	إن الإشارات الصوتية تغير معنى بعض الكلمات	ويمكن لهجات تغيير بعض الكلمات
_Elle regardait par la fenêtre lorsque sa sœur est arrivée	كانت تطل من النافذة حين وصلت أختها	وقالت إنها تتطلع من النافذة عندما وصلت شقيقتها
_Nul n'est censé ignorer la loi	القانون لا يحمى المغفلين	لا أحد يجهل القانون
_La meilleure deschoses est celle du juste milieu	خير الأمور أوسطها	وأفضل شيء هو التوازن
_La mer et très houleuse aujourd'hui, je t'avertis de ne pas prendre de risque, le drapeau noir est bien visible	البحر جد هائج اليوم أحذرك بأن لا تخاطر بنفسك، الراية السوداء تعلن عن ذلك	والبحر هائج جدا اليوم، أريد أن أقول لكم ليس لاتخاد المخاطر، والراية السوداء هى واضحة للعيان.
_Les loups ne se mangent pas entre eux	الذئاب لا تأكل بعضها	ذئاب لا تأكل منها
_Qui ne dit mot consent	السكوت علامة الرضى	الصمت هو موافقة
_Autres temps, autres mœurs	لكل زمان عاداته	أحيانا أخرى، والعادات أخرى
_Nous sommes tous égaux	كلنا ولاد تسع شهور	ونحن جميعا على قدم المساواة
_Qui vole un œuf vole un bœuf	اللي سرق بيضة يسرق ثور	من يسرق بيضة يسرق ثورا

جدول يمثل إخضاع مجموعة من الجمل باللغة الفرنسية (النص المصدر) للترجمة الآلية إلى اللغة العربية (النص الهدف) من خلال الموقع الإلكتروني (Google).

نص تطبيـقي 2:

النص الأصل[1]:

الأربعون

الآن وصلت إلى قمة هرم الحياة، والآن بدأت الانحدار في الجانب الآخر، ولا أعلم هل أستطيع أن أهبط بهدوء وسكون، أو أعثر في طريقي عثرة تهوي بي إلى المصرع الأخير هويا.

سلام عليك أيها الماضي الجميل، لقد كنت ميدانا فسيحا للآمال والأحلام، وكنا نطير في أجوائك البديعة اللطيفة طيران الحمائم البيضاء لا نشكو ولا نتألم، وكان كل شيء في نظرنا جميلا حتى الحاجة والفاقة، وكنا نحتمل أعباء الحياة وإثقالها، كان كل منظر من مناظرك قد لبس ثوبا أبيضا جذابا فأصبح فتنة الأنظار، شرك الألباب.

وكان يخيل إلينا أن هذا الزورق الذي ينحدر بنا في بحيرتك الصافية الزائفة سيستمر في طريقه مطردا لا يعترض، وكان كل ما نعالج فيك من آلام وهموم أن يكون لنا مأرب من الحياة نرسو فيه فيبر الأمان.

-النص الهدف: ترجمة بشرية[2]

A la quarantain

Dés lors, Je suis au maximum de la courbe gaussienne de la vie. Dés lors, je commence la descente de l'autre côté. Je ne sais si la descente soit douce et calme ou une dégringolade et une chute jusqu'au fond de l'abîme Adieu les passés florissants des rêves et des enthousiasmes.

---

[1] مصطفى لطفي المنفلوطي(1926)، النظرات، ط : 5، ج:3، المطبعة الرحمانية: ص: 373، بتصرف.

[2]- ترجم النص: خالد مصطفى(2011ـ2012)، أستاذ الترجمة؛ السلك الثانوي التأهيلي، بثانوية الأمير مولاي عبد الله – الرشيدية-.

Adieu le ciel des tourterelles blanches qui ne connaissent ni plainte ni souffrance, ni détresse ni malaise. Un passé où le monde est vu en rose sas difficulté sans problème Où tout était agréable, même la souffrance et la démence, où nous supportions les fardeaux de la vie sans peine. Tout était habillé de blanc très attirant et séduisant.

Nous croyions que cette belle barque qui coule dans ce lac limpide de la vie mais illusoire ne serait en aucun cas entravé durant tout son visage. Nous n'avions qu'un seul souhait: que la barque rencontre un quai d'Installation paisible.

-النص الهدف:(ترجمة جوجل)

والحجر الصحي

من الآن فصاعدا، وأنا أكثر من منحنى طبيعي من الحياة. ومنذ ذلك الحين، بدأت النسب في الجانب الآخر. أنا لا أعرف كان أصل لطيف وهادئ أو تعثر وسقوط إلى أسفل الهاوية. وداعا أحلام الماضي مزدهرة وحماسة. وداعا للأبيض حمائم السماء الذين يعرفون لا ألم ولا ضيق أو انزعاج. الماضي عندما شهد العالم في وردي مندون مشكلة ساس صعوبة حيث كل شيء كان جميلا، والخرف يعانون من ذلك، حيث أننا سوف تحمل أعباء الحياة من دون صعوبة. كانوا يرتدون كل ما في وجذابة جدا أبيض وجذابة. كنا نعتقد أن هذا القارب الجميل الذي يمر عبر هذه البحيرة الشفاف من الحياة ولكن الوهم أن لا تعوق بأي حال وجهه طوال الوقت. كان لدينا رغبة واحدة فقط: أن القارب يلتقي تركيب قفص الاتهام السلمية.

- تحليل واستنتاجـات

تعاني الترجمة الآلية مشاكل وصعوبات عديدة، ولعل أول ما يطالعنا من الأسباب الكامنة وراء هذه الصعوبات التي يواجهها الفهم الآلي للغة العربية:

1- **المشترك اللفظي**: كثير من كلمات اللغة يكون بمعنيين مختلفين أو أكثر، مثلا:

_ "**نجم**" في العربية بمعنى كوكب في السماء أو بمعنى عشب صغير.

_ "**جبن**" نوع من الطعام جبنة أو كصفة بمعنى جبان.

_ "**العين**" بمعنى الجاسوس أو العين المبصرة.

_ "**وجه**" بمعنى سطح، وبمعنى جهة، وبمعنى الوجه الذي في الرأس.

2 - **قد تحتمل الجملة أكثر من معنى،** فمثلا جملة "كتب الولد في المدرسة" قد تحتمل المعاني الآتية:

- كتب الولد ومكان كتابته هو المدرسة.

- الجملة التي كتبها الولد في المدرسة.

- الكتب المملوكة للولد مكانها في المدرسة.

3- **كذلك الألفاظ الدارجة أو المجازية**: قد تستخدم بعض التعابير بمعان غير المعاني الأصلية لها، مثل قولهم في العربية "ركب رأسه" لمن يعاند.

4- **الحركات وعلامات الضبط**:من الواضح أن عدم استعمال الحركات قد يولد غموضا في فهم المراد بالكلمة غير المضبوطة:

-مثلا كلمة كتب يمكن أن تكون: كَتَبَ، كَتَّبَ، كُتِبَ، كُتِّبَ، كُتُبٌ، وغيرها

-قد تغير الحركات كليا من معنى الكلمة كما في ضَرَبَ وضِرْبٌ

5_ **يختلف الخط العربي عن نظيره الفرنسي في**: عدم وجود حروف يختلف رسمها باختلاف وضعها من الجملة، حيث تبدأ الجملة الفرنسية وأسماء الأعلام فيها مثلاً بحرف كبير.

6- **لجوء بعض الكتاب إلى كتابة الحروف**(أ ، إ ، آ ، ا) بطريقة متشابهة مثل (ا).

7-**ترجمة اسم العلم والفعل** إلى نمط نحوي يتشاكل والكتابة مثلا: (أحمد الله)، (يزيد الله المؤمنين فضلا)، "أحمد" و"يزيد" أسماء للعلم جاءت بمعنى الفعل.

8- **كثرة استخدام الحذف والإيجاز**، كالضمائر المستترة، يؤدي إلى تعقد مهمة المعربات الآلية.

من الصعوبات التي تواجهها الترجمة الآلية أيضا:ترجمة التعابير المسكوكة، والتعابير البلاغية، والأمثال المختلفة البنيات في نظام اللغة العربية، وتكمن صعوبتها في عدم قابليتها للتفكيك إلى وحدات معجمية، لأن هذه العبارات مرتبطة أساسا بالاستعمال اللغوي للخطاب، وما ينجم عنه من آثار تداولية خاصة بالاستعمال وثقافة المجتمع.

من هنا يمكن القول، بأن الترجمة الآلية التي حسبها العديد من الناس قادرة على أن تترجم كلشيء، قد حدّد ميدان التطبيق فيها تحديدا واضحا، خاصة في عالم النصوص الأدبية والشعرية. فهي غير قادرة على استيعاب أساليب لغة وسجلاتها، وتمثل معاني سياقاتها، وغير قادرة على توقّع التخييل وتشكيله لأنه إنتاج الخيال والإبداع، فاللغة العربية تتميز بكونها لغة دقيقة ومعقدة، لا يستطيع الحاسوب أن يفهم بعض أساليبها وصيغها ويترجمها، لأن هناك متغيرات كثيرة يجب مراعاتها في الجملة أو النص.

إن التواصل اللغوي يعتمد أساسا على السياق ونبرات الصوت ولغة الجسد.. الخ. وهذا ما يصعب على الحاسوب معالجته، لأنه لا يتوفر على ذات حسية أو صورةٍ شبيهة إلى حدٍّ ما بما يتميز به الإنسان من وعيذاتي. فالحاسوب يعتمد الترميز والتخزين الاصطناعي لمعالجة المعلومات، لهذا فمسألة تمثل المعرفة اللغوية بالنسبة للآلة محدد بشكل مجرد، وتبقى المسافة بين التمثل الإنساني والتمثل الحاسوبي متباينة

على مستوى الفهم والإنجاز. فبالرغم من المجهودات التي تبذلها الترجمة الآلية في هذا الحقل، إلا أنها ما تزال تطرح مجموعة من المشاكل اللغوية والتركيبية والدلالية والتداولية:

- **على المستوى التركيبي:**

تعاني الترجمة الآلية مشاكل عديدة على المستوى النحوي، لأن الحاسوب لا يملك قواعد نحوية تقوم بتصحيح أخطائه، ما يترتب عنه اضطراب على المستوى الدلالي فينتج عنه ترجمة خالية من المعنى، شبيهة بالترجمة الحرفية، تعتمد فقط على المفردات المخزنة في ذاكرة الحاسوب، كما هو مبين في الجدول أعلاه، أمثلة:

_[1]* ومن لم يفقد حسنة.

_ * ما يميز عالم هو أكثر أهمية هو الصبر.

يطرح الحاسوب أثناء قيامه بعملية الترجمة مشكلا آخر يتعلق بالرتبة، ويقصد بها التغيير في الترتيب النموذجي للجملة، من (ف- فا - مف) إلى (فا - ف - مف)، إذ ينجم عن تعديل العناصر المكونة للجملة نتائج دلالية تغير المعنى، فتنتج عنه عبارات لاحنة كما جاء في الأمثلة:

* تستعمل الإشارات الصوتية فوق بعض الحروف المتحركة للدلالة على نبرتها وشكلها.

* والبحر هائج جدا اليوم، أريد أن أقول لكم ليس لاتخاد المخاطر، والراية السوداء هي واضحة للعيان.

معروف أن من الجمل ما هو صحيح نحويا ودلاليا، ومنها ما هو صحيح نحويا وخاطئ دلاليا، ومنها ما هو خاطئ نحويا ودلاليا، إلا أن الحاسوب يعتبرها جميعا جملا

[1]- جمل لاحنة من الجدول أعلاه.

مقبولة وصحيحة، مادامت لا تعرف أخطاء كتابية.وبالتالي فالحاسوب لا يهتم بالرتبة داخل الجمل، بقدر ما يهتم بأن تكون كلمات هذه الجمل صحيحة من حيث الكتابة.

- **على المستوى الدلالي:**

إن دلالة الكلام على مستوى النص تكملها المعرفة العامة والسياقية للمترجم لذلك نجد صعوبة بالغة في معالجة اللغة العربية من الناحية الحاسوبية، لأنها لا تراعي سياق الكلام، فهي لا تأخذ بعين الاعتبار السياقات المختلفة التي ترد للفعل داخل الجملة مثل: (قرأ التلميذ الدرس، قرأ التلميذ السلام، قرأ التلميذ أفكار صديقه).

إلى جانب الغياب الدلالي نجد غياب الموضوع، خاصة في النصوص الأدبية والشعرية مما يحول النص إلى تشكيلة من العبارات المتداخلة غير المألوفة لا تراعي المقام اللغوي والنصي، ومثال ذلك النص الأدبي أعلاه؛ وهو عبارة عن قصة ضمن السلسلة القصصية من كتاب "النظرات" للكاتب الكبير مصطفى لطفي المنفلوطي. فبعد أن قمنا بترجمة النص آليا حصلنا على جمل وكلمات متداخلة ومتشابكة ليس لها معنى، جعلت النص خاليا من أي رسالة أدبية، ضعيفا من حيث طابعه الشفاف للعالم الفني القصصي.

إن مجمل ما ذكرناه في هذا المقال يشمل الجانب التماثلي بين كل من العقل البشري والعقل الآلي (الحاسوب) من حيث الترجمة ومعالجة المعلومات، لكن رغم وجود تشابه بينهما على مستوى المكونات والمعالجة فإنهما يختلفان في أمور عديدة، ذلك أن الحاسوب مهما بلغ حجمه وتعددت وتنوعت برامج تغذيته، لن يتمكن من استيعاب كل ما يختزنه الدماغ البشري من معارف وآليات للتعامل مع الماضي والحاضر والمستقبل، وهذا ما توصلنا إليه في هذا المقال الذي خرجنا منه بمجموعة من **الخلاصات نذكر منها ما يلي:**

-الترجمة نوع من التمثل الذهني، وهي نشاط فكري تحقق الاتصال والتواصل بين الأفرادأو الجماعات، ولا تتم بترجمة المفردات فحسب، وإنما بترجمة التراكيب.

-يجد الحاسوب صعوبة في ترجمة النصوص الأدبية، ويكون أكثر كفاءة في النصوص العلمية.

-تبقى الترجمة الآلية قاصرة على إدراك الضمني في الكلمات لعدم امتلاكها لقدرة إدراكية وحدسية تساهم في انبثاق وتمثل المعنى الأصلي للنص المترجم.

-المعاجم الإلكترونية ثنائية اللغة، هي التي أوحت بالترجمة، فتوسعتّ هذه المعاجم لتضم -فضلا عن المفردات- تعابير اصطلاحية عامة أو جملا كاملة، أو "حقلا" أو"مجالا"، أو فرعا من فروع المعرفة والأنشطة الإنسانية، في العلوم والتِقْنيَّة ومجالات الحياة كافة.

-إن الآلة عاجزة عن ترجمة اللغة ترجمة صحيحة لكثرة مشاكل الغموض في كلّ لغة، تبدأ بالتنظيم النحوي وتنتهي بالسياق الدلالي، حتى استحال وضع تطابقات صحيحة بين جمل لغتين، لأنه استحال إضافة لغة ثقافية وسياق إدراكي إلى دلالة الملفوظ. وعلى هذا الأساس، فالآلة تبقى مجرّد عامل مساهم في تطوير العملية الفكرية للإنسان من خلال تسهيل عملية البحث عن المراجع عوض الرجوع إلى المكتبات ومراكز التوثيق.

من هذا كله يمكن القول، إن الحاسوب لن يستطيع تحقيق ترجمة آلية صحيحة بشرية في مجالات أوسع بكثير من المجالات المحدودة لديه، إلا بتواجد إنسان أمامه يراجع ويصحح ويوضّح. وهنا لا نلغي أو نتجاهل الخدمات والعون الكبير الذي تقدمه الآلة للإنسان.فبالرغم من قصور المعالجة ومحدودية المعاجم الآلية للغات الطبيعية، فإننا لا ننكر المزايا المتعددة التي يقدمها لنا الحاسوب، فقد استطاع في وقت وجيز أن يحاكي إن لم نقل يتفوق على العقل البشري في بعض التخصصات المختلفة.

• **مزايا الحاسوب:**

- يتفوق الحاسوب على العقل البشري في قدرته الهائلة على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة دون أن يتلف تفاصيلها ودقتها، كما يتميز بقدرة إتقان وفهم لجميع لغات العالم، إضافة إلى لغاته المتعددة. ويمتلك قدرة هائلة في معالجة المعطيات الرياضية والمنطقية بشكل دقيق. - يختصر المعجم الحاسوبي الجهد والزمن المبذولين للبحث في عدد كبير من المجلدات والمعجمات المطبوعة.

-يعتمد في عرضه للمعارف اللغوية على الوسائل الحاسوبيّة الحديثة المتعددة الوسائط، مثل: النصوص، والأصوات، والصور الثابتة والمتحركة، وأفلام الفيديو، إضافة إلى إمكانية التحكم في أحجام الخطوط وأنواعها وألوانها.

-يستطيع المعجم الحاسوبي التعامل مع أنظمة معالجة آلية للغة العربيّة، كالتحليل الصرفي والنحوي والدلالي والصوتي وغيرِها.. التي تتجلى تطبيقاتها في: الترجمة الآلية، واكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها، وتراكيب الجمل والنصوص، والقراءة الآليّة للنصوص المكتوبة، والكتابة الآليّة للنصوص المحكية، وغيرها...

هكذا، فإن ما يمكن أن نختم به هذا المقال هو الإشارة إلى عدد من الإشكالات ماتزال قائمة حول الترجمة؛ فإذا رافقت مقيدات الشكوك الترجمة البشرية على طول مراحلها ونسبية صحتها، بالرغم من أن القائم بها بشر واعيله مقدرة غير محدودة على التفكير والفهم والإفهام. فكيف يكون الحال بالنسبة لآلة غير واعية -محدودة الفهم- أن تحاكي ترجمة الإنسان؟ وما مدى الكفاية وحدود القصور ودرجة الثقة التي يمكننا أن نمنحها للنص المترجم بالآلة؟ وهل يمكن للحاسوب أن يتصف يوما ما بالإبداع اللغوي؟ وهل ستكون له قيود ومحددات؟

-إلى أي حد يمكن للباحثين العرب في مجال تكنولوجيا الحاسوب وعلماء اللغة الوصول إلى إنتاج حواسيب عربية عتادا وبرمجة؟أليس بالإمكان معالجة مشاكل

القصور التي تعرفها المعاجم الآلية للغة العربية من الأصل؟ بدل الاقتصار على المعالجة السطحية، وذلك من خلال تعريب بعض البرامج؟

لائحة المصادر والمراجع

- سورة الكهف، برواية ورش.
- ابن منظور، لسان العرب، ج. 12، ط: 1، دار صادر، بيروت.
- الفيروز أبادي(ب.ت)، القاموس المحيط، ج: 2.
- نبيل علي(1987)، اللغة العربية والحاسوب، مجلة عالم الفكر، م. 8، ع: 3.
- نبيل علي (1988)، اللغة العربية والحاسوب، ط: 1، منشورات تعريب، الكويت.
- يحيى هلال(1990)، العلاج الآلي للعربية وتطبيقاته، مجلة التواصل اللساني، م: 2، ع: 2.
- سلمى عبد الباقي محمد، علي فاضل مرهون، زينب إبراهيم عثمان (2010)، الترجمة الآلية من العربية إلى الإنجليزية لبعض أنواع الجملة الفعلية، أطروحة دكتوراه، مجلة علوم ذي قار، م. 2.
- سناء منعم (2009-2010)، المعالجة الآلية للغة العربية، بعض المتطلبات اللسانية والمعلوماتية لنمذجة الترجمة الآلية للغة العربية، أطروحة لنيل الدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية، تخصص: لسانيات، إشراف الأستاذين: د. عبد العزيز حليلي ود. مصطفى بوعناني، كلية الآداب والعلوم والإنسانية، ظهر المهراز- فاس.
- مصطفى لطفي المنفلوطي(1926)، النظرات، ط: 5، ج:3، المطبعة الرحمانية.
- **ar.wikipideia.org/wiki.**
- **J. Dubois et al. (1973): dictionnaire de linguistique ,Larousse. Washington.**

التربية الدامجة
-المرجعيات وأفق التنزيل-

☜ مولاي أحمد الهاشمي علوي[1]

تقديم

تعد التربية تنشئة اجتماعية للفرد، وهي تستهدف تحقيق التكوين والتأهيل للاندماج في المجتمع، وبذلك هي عملية تنموية بامتياز، وتحتاج خطط واستراتيجيات ومناهج وأساليب وآليات مناسبة حسب نوع الفئة المستهدفة، لبلوغ أهداف وكفايات محددة ومقصودة تتماشى مع متطلبات الحياة الاجتماعية، لهذا جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين بضرورة استحضار المجتمع في قلب المدرسة والخروج منها إليه بما يعود عليه بالنفع، كما أكد على ضرورة انفتاح المؤسسة على المحيط السوسيواقتصادي. غير أن الفئات المقصودة بالتربية والتكوين تختلف حسب نوع الخصوصية، حيث هناك تعليم الصغار والكبار وذوي الاحتياجات الخاصة، وهو السياق الذي أكدت عليه الرؤية الاستراتيجية فيما يتعلق بالتربية الدامجة خاصة.

التربية الخاصة بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة تختلف عن التربية العامة، فهي تعتمد على أساليب ومناهج وبيداغوجيات تتماشى مع الخصوصيات النمائية لهذه الفئة من حيث القدرة الاستيعابية ومعيقات التواصل مع الآخر، وطرق وآليات التعلم، حسب نوع الإعاقة وأسبابها وإمكانات تسهيل وتيسير التعلم. والأمر كذلك يرتبط بالأستاذ الذي يدرس هذه الفئة من حيث الكفايات المهنية المطلوب توفرها كما تقنيات وطرق تنزيلها فيما يتعلق بالنقل الديداكتيكي وتقنيات التنشيط وأساليب الترفيه...، كما هو الحال بالنسبة لنوع المحتوى ومدى ملاءمته حسب نوع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

---

[1]أستاذ اللغة الفرنسية، وباحث في قضايا علوم التربية، سلك الدكتوراه، السنة الثالثة، كلية علوم التربية بالرباط.

إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في التربية والتكوين جاء من باب تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص بين جميع فئات المجتمع، وهو في حد ذاته مطلبا دستوريا حيث أتاح الفرصة للجميع من أجل التعلم والاستفادة من العلم والمعرفة، للمساهمة في تقدم وتطور المجتمع المغربي. لذلك يعد هذا المطلب إنسانيا قبل كل شيء ليكون بعد ذلك حقا اجتماعيا من أجل تجاوز الإقصاء الاجتماعي الذي يهدد بعض جوانب المجتمع المغربي.

إذا كانت الدولة قد أولت اهتماما كبيرا لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، انطلاقا من بعض نصوص الدستور المغربي 2011، ومن خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000، كذلك المخطط الاستعجالي 2009-2012، والرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والقانون الإطار2019، وبعض التقارير الخاصة بالمجلس الأعلى للتربية والتعليم والتكوين مثل 2008 و2014، فإن السؤال مشروع الآن للبحث والتنقيب عن كل آليات وسبل وخطط واستراتيجيات الإطار العام لتحقيق إنصاف فئة ذوي الاحتياجات الخاصة فيما يتعلق بالتربية والتكوين.

ما التربية الدامجة؟ وما الأطر النظرية المؤطرة لهذه التربية؟ وما هو واقع حالها؟ وهل يمكن التسليم بمقتضيات الرؤية الاستراتيجية لإدماج هذه الفئة؟ وإن كان الأمر كذلك ما هي تمظهراتها وانعكاساتها على فئة ذوي الاحتياجات الخاصة؟

1.مفهوم التربية الدامجة

لا يمكن التسليم بوجود تعريف جازم حول التربية الدامجة، لأن الخوض في منظومة المفاهيم يجعلنا أمام صعوبة تحديد المفهوم الدقيق لهذه الظاهرة، وذلك راجع إلى غزارة المفاهيم وتعددها حسب الباحثين والمتخصصين، والخلفيات النظرية التي تؤطرهم، كذلك لتعدد التسميات من التربية الخاصة إلى تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ثم الدامجة. لكن هذا لا يمنع من استعراض أنواع من التعاريف لمحاولة الوقوف عليها وتحديد تعريف نراه مناسبا.

بداية لا بد من التطرق لمفهوم الإعاقة، باعتبارها متغيرا متحكما في النوع ذاته، فهي "تعني العرقلة والحرمان. والعائق المانع. فهي إذن كل عرقلة تحد من قدرات شخص ما في الانخراط في الحياة العادية والطبيعية، وهي كل عجز أو قصور يصيب ذهن أو أحد أجهزة الجسم البشري ووظيفة عضو من أعضائه"[1]. إذن، هي حاجز يعرقل إمكانات شخص معين، ويحد من عمل قدراته وتوظيفها، سواء تعلق الأمر بالحركة أو الذهن أو البصر، إنها تحول دون قيام الشخص بأنشطته اليومية العادية على غرار الأشخاص الآخرين.

إن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة تعرف بكونها تتميز بخصائص معينة ومحددة، مقارنة مع الفئات الإنسانية العادية، لذلك "نقصد بذوي الاحتياجات الخاصة (Special Needs) أولئك الأفراد الذين يحتاجون إلى خدمات خاصة طوال حياتهم أو فترة من حياتهم، من أجل الارتقاء بنموهم الطبيعي، أو مساعدتهم على التعلم والاكتساب أو التدريب، لكي يتوافقوا مع متطلباتهم الذاتية أو الواقعية، ويكونوا قادرين على ممارسة وظيفة مهنية أو حرفية"[2]. من هنا، تعد هذه الفئة حالة إنسانية تعيش نقصا واحتياجا لمجموعة من الخدمات والمساعدات، وبذلك هي في حاجة لممارسة الحياة بشكل طبيعي أسوة بالأشخاص العاديين، خاصة فيما يتعلق بالتربية والتعلم، لأنه يعد البوابة الرئيسية للعيش في المجتمع من دون الإحساس بالنقص أو الدونية، للتمكن من التكوين والتأهيل للاندماج في الحياة الاجتماعية عبر قيامهم بدور أو وظيفة أساسية تساعدهم على المساهمة في تنمية ذواتهم والمشاركة في تقدم المجتمع.

---

[1] حسن الصويني، تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، مطبعة وراقة سجلماسة، الزيتون، مكناس، المغرب، 2014، ص 03.

[2] جميل حمداوي، مجزوءات التكوين في التربية والتعليم، الأقسام المشتركة-التعليم الأولي-الحياة المدرسية-تربية ذوي الحاجيات الخاصة، منشورات أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2014، ص 117.

وفي نفس السياق، تعيش هذه الفئة حالة خاصة، وبذلك تحتاج إلى تربية ورعاية من نوع خاص، فهذه "التربية الخاصة هي التي تقوم برعاية المعوقين: حسيا، وجسميا، وعقليا، وتأهيلهم بشكل شامل يضمن تنمية ما لدى هذه الفئات من قدرات إلى أقصى حد ممكن، ليصبحوا قادرين على قضاء حاجاتهم باستقلالية، واكتساب مهارات العمل اللازمة لكسب العيش، ويصبحوا بذلك قوى عاملة تعمل على تقدم المجتمع، دون أن يكونوا عالة عليه لينالوا عطف الآخرين"[1]. وبهذا المعنى، تستهدف هذه التربية مجموعة من الجوانب الأساسية لشخصية المعاق، منها المعرفية والانفعالية والحسية الحركية، بغرض تقوية قدراته وإمكاناته، لتحقيق نوع من الاستقلالية في اتخاذ القرار وامتهان حرفة أو مهنة معينة، يمكنه من خلالها العيش الكريم من دون مذلة أو احتياج للآخر. وفي هذا الإطار نجد الضرورة للحرية لتحقيق مبدأ التنمية، فالتطوير والإنتاج مرتبط بالحرية والاستقلالية.

إن تربية ذوي الاحتياجات الخاصة عرفت تطورا ملحوظا، لتشمل نوع الخدمات والامتيازات لتحقيق الذات وإدماج الشخص المعاق، لذلك ترتبط هذه التربية ب "مجموع الخدمات العامة الهادفة التي تقدم للطفل غير العادي، وهو الذي يبعد عن مستوى الأطفال العاديين فيتفوق عليهم أو يقل عنهم، وذلك لتوفير ظروف مناسبة له لكي ينموا نموا سليما يؤدي إلى تحقيق الذات"[2]. إنها محاولة لتقريب المسافة بين الطفل السوي وغير السوي، ليكون لديهم نفس الفرصة والحظوظ المتاحة في جميع مؤسسات المجتمع المختلفة والمتنوعة. إن محاولة من هذا النوع من شأنها السير على منوال وأسس التربية الإنسانية الحقة، التي لا تعرف إقصاء أو تهميشا لفئة على حساب فئة أخرى.

---

[1] عصام حسين، التربية الخاصة للأطفال غير العاديين، دار الصحوة للنشر والطبع، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص 06.

[2] عبد السلام عبد الغفار، ويوسف الشيخ، سيكولوجية الطفل غير العادي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1966. أنظر: جميل حمداوي، مجزوءات التكوين في التربية والتعليم، الأقسام المشتركة-التعليم الأولي-الحياة المدرسية-تربية ذوي الحاجيات الخاصة، منشورات أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2014، ص 120.

فتربية الفئة التي تعاني نقصا أو عجزا في بعض جوانب الشخصية لا تقتصر على السمع أو البصر أو عجز الحركة فقط، وإنما تشمل العديد من الجوانب المرضية السلوكية أو الجسدية أو العضوية، أو الذهنية.....، لذلك يرى البعض أن "التربية الخاصة هي تربية المعوقين سمعيا أو بصريا أو فكريا، وهذا الاعتقاد قاصر، لأن معنى التربية الخاصة أعم وأشمل، فهو يتضمن تربية الأطفال غير العاديين، فهي تشمل ضعاف القلب، والمرضى بأمراض مزمنة، والمتفوقين عقليا، والمصابين بأمراض كلامية، والمشلولين، والمعقدين نفسيا، والعاجزين عجزا جزئيا"[1].

مما سبق، يتضح أن التربية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، تعرف مجموعة من التعاريف والتوصيفات المختلفة، غير أن جميعها تتفق على أنها عبارة عن مجموعة من الإمكانات والقدرات والاستعدادات التي يمكن أن ينشأ على أساسها الطفل أو الشخص المعاق من أجل تمكينه من الاستقلالية والحرية، ولأجل أن يكون قادرا على الاندماج في المجتمع ومؤسساته المتنوعة أسوة بالشخص العادي.

وفي نفس السياق، ترى منظمة اليونسكو أن التربية الدامجة هي: "تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين. ولأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل إمكانات كل فرد. ولذلك يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة ذات جودة هو إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي"[2]. كما تعرفها منظمة إعاقة دولية بأنها: "تعني نظاما تربويا يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعليم والتعلم الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة،

---

[1] عبد المجيد عبد الرحيم، ولطفي بركات أحمد، تربية الطفل المعوق، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط2، 1979، ص 10.

[2] مديرية المناهج، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، 2019، ص14.

بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. إنها تستهدف إزاحة التهميش عن الجميع وتحسين شروط التربية للجميع"[1].

وفي الأخير، يمكن القول بأن التربية الدامجة هي مجموع المعارف والقدرات والمهارات والإمكانات... والموارد التي من شأنها معالجة الصعوبات التي يعاني منها الشخص في وضعية إعاقة، بطريقة ممنهجة ومأسسة، والتي تساعده على الاندماج في الحياة الاجتماعية من خلال وظيفة أو حرفة معينة. وتلك هي صفات ومميزات التربية العامة والخاصة.

2.الأطر المرجعية للتربية الدامجة

يشكل الدستور المغربي لسنة 2011 قفزة نوعية في جميع المجالات، خاصة ما يتعلق بالتربية والتكوين والبحث العلمي، وقد تضمن في بعض فصوله ما يتعلق بتربية وتكوين ذوي الاحتياجات الخاصة، وخريطة الطريق من أجل إنصاف هذه الفئة على غرار الفئات الأخرى، وفي هذا الصدد يقر على "حظر ومكافحة كل أشكال التمييز، بسبب الجنس أو اللون أو المعتقد أو الثقافة أو الانتماء الاجتماعي أو الجهوي أو اللغة أو الإعاقة أو أي وضع شخصي، مهما كان"[2]. ومن هذا المنطلق، حظي الأشخاص في وضعية خاصة، ومنهم ذوي الاحتياجات الخاصة بمكانة متميزة داخل المجتمع، من دون إحساس بالنقص أو التهميش، مهما كانت نوع الحاجة أو الإعاقة التي تحول دون تبوء المكانة الاجتماعية والإنسانية، حيث "تقوم السلطات العمومية بوضع وتفعيل سياسات موجهة إلى الأشخاص والفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة"[3].

---

[1]مديرية المناهج، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، ص 14.

[2]المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، الملحق1، مقتضيات الدستور المتعلقة بالتربية والتكوين والبحث العلمي، ص 75.

[3]المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، المرجع السابق، ص 77.

ويعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين بمثابة الوثيقة التربوية المتعاقد حولها بين جميع أطياف المجتمع المغربي، وقد أكد على ضرورة الاهتمام وإنصاف ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي هذا الإطار يقول: "رعيا لحق الأشخاص المعوقين، أو الذين يواجهون صعوبات جسمية أو نفسية أو معرفية خاصة في التمتع بالدعم اللازم لتخطيها، تعمل سلطات التربية والتكوين، على امتداد العشرية الوطنية للتربية والتكوين، على تجهيز المؤسسات بممرات ومرافق ملائمة وبوضع برامج مكيفة وتزويدها بأطر خاصة لتيسير اندماج الأشخاص المعنيين في الحياة الدراسية، وبعد ذلك في الحياة العملية"[1]. وبهذا المعنى، يظهر مدى قيمة الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة في خطط وبرامج وزارة التربية الوطنية، من أجل تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص، ومحاولة إدماج هذه الفئة في النظام التعليمي. ومنذ إصدار هذه الوثيقة المرجعية أصبح لهذه الفئة مكانة في الإصلاحات والبرامج التعليمية.

ومن أجل تحقيق هذه الغاية، عملت وزارة التربية الوطنية على توفير السبل والآليات الضرورية لإدماج فئة ذوي الحاجات الخاصة بمختلف أشكالها وأنواعها، من خلال "فتح المعاهد والمدارس المتخصصة في هذا المجال، بشراكة بين سلطات التربية والتكوين والسلطات الحكومية الأخرى المعنية، والهيئات ذات الاختصاص على أوسع نطاق ممكن. تعزز مصالح الصحة المدرسية والجامعية، وتجهز وتؤطر على نحو يضمن الوقاية الفعالة والعلاجات الأولية لكل تلميذ أو طالب، وذلك بتعاون وشراكة مع السلطة المشرفة على قطاع الصحة والمؤسسات الجامعية والتكوينية المختصة في هذا المجال، وكذا كل المنظمات ذات الاهتمامات الوقائية والصحية والطبية. يحدث نظام تعاضدي للتأمين الصحي للطلبة بأسعار تكون في متناول الجميع وبدعم من الدولة"[2].

---

[1] اللجنة الملكية لصياغة الميثاق الوطني، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، المجال الرابع، العناية بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، الفقرة 142، 2000، ص 49.

[2] اللجنة الملكية لصياغة الميثاق الوطني، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الفقرة 142و143، ص 49.

إن الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فتح المجال لإدماج فئة ذوي الحاجات الخاصة منذ إصداره سنة 2000، ووضع الخطط والاستراتيجيات المناسبة لذلك، على مستوى البرامج والمناهج التربوية، وكذا تجهيز المؤسسات، وحتى على مستوى الجانب الصحي والنفسي والمعرفي والبيداغوجي...، وتبقى مسألة التنزيل على أرض الواقع تتطلب وقتا وإرادة فعلية.

وفي نفس السياق، وتعزيزا لما تم التطرق إليه في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، جاء المخطط الاستعجالي (2009-2012) من أجل تسريع وتيرة تنزيل المقتضيات الخاصة بإدماج ذوي الحاجات الخاصة، وذلك بالتركيز على الجانب التقني والمعرفي والمنهجي، وكانت الانطلاقة من سلك التعليم الابتدائي، إذ أنه "من حق كل طفل ذي احتياجات خاصة أن يحصل على مقعد بالمدرسة. فالنجاح المدرسي ينبغي أن يشمل كل المتعلمين مهما كانت طبيعة احتياجاتهم. وتحقيقا لهذه الغاية، وفي ما يخص الأطفال الذين يعانون من الإعاقة، سوف يرتفع عدد الأقسام المدمجة في التعليم الابتدائي بشكل ملحوظ، تطبيقا لاتفاقية التعاون الرباعية المبرمة سنة 2006. وهكذا سوف يتم إنشاء 800 قاعة مدمجة إضافية خلال الفترة التي يغطيها البرنامج الاستعجالي"[1]. وقد سلكت الوزارة منهجية محددة في إدماج الأطفال أصحاب الحاجات الخاصة مبدأ الشراكة والتعاون مع الفاعلين التربويين والاقتصاديين والاجتماعيين، رغبة منها في مشاركة الجميع لتحقيق سبل إخراج هذه الفئة من العزلة والتهميش، وتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية.

أما بخصوص الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، التي رفعت شعارات أكثر تحفيزا ودعوة للإسراع بتنزيل المقتضيات السابقة، مدعمة بإجراءات ومضامين

[1] البرنامج الاستعجالي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، من أجل نفس جديد للاصطلاح، التقرير التركيبي، نونبر 2008، المجال 1: التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم إلى غاية بلوغ سن 15، المشروع 7: إنصاف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، 2009-2012، ص 27-26.

جديدة، فقد تناولت في بعض مضامينها صراحة إدماج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، كالتالي [1]:

✓ إدماج الأطفال المعاقين في المدارس لإنهاء وضعية الإقصاء والتمييز، أخذا بالاعتبار نوعية الإعاقة، مع توفير المستلزمات الكفيلة بضمان إنصافهم وتحقيق شروط تكافؤ فرصهم في النجاح الدراسي إلى جانب أقرانهم.

✓ تربية وتكوين الأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، من خلال:

- وضع مخطط وطني لتفعيل التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، على المدى القريب، يشمل المدرسين، والمناهج والبرامج والمقاربات البيداغوجية، وأنظمة التقييم والدعامات الديداكتيكية الملائمة لمختلف الإعاقات والوضعيات. على أن يتم تفعيل هذا المخطط على المدى المتوسط؛
- تكوين مدرسين متمكنين من التربية الدامجة، وإدراجها ضمن التكوين المستمر للأطر التربوية، وتوفير مساعدين للحياة المدرسية؛
- تكييف الامتحانات وظروف اجتيازها مع حالات الأشخاص في وضعية إعاقة؛
- تعزيز الشراكة مع القطاع الحكومي المكلف بالصحة ومع المجتمع المدني، قصد إحداث وحدات صحية متعددة الاختصاصات، لتشخيص وتتبع حالات الإعاقة بين المتعلمين والمتعلمات، وتمكينهم مما يلزم من رعاية طبية؛

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرافعة الرابعة: تأمين الحق في ولوج التربية والتكوين للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، ص 16.

- الانفتاح على شراكات أكاديمية مع مؤسسات أجنبية في سياق إرساء تكوينات في هذا المجال، بمؤسسات جامعية مغربية من قبيل كلية علوم التربية.

✓ إدماج محاربة التمثلات السلبية والصور النمطية عن الإعاقة في التربية على القيم وحقوق الإنسان، وفي الإعلام بمختلف أنواعه وقنواته.

ما سبق، يتضح الأفق الذي تسعى الرؤية الاستراتيجية تحقيقه فيما يتعلق بالتربية الدامجة، وهي مقتضيات ومضامين جد دقيقة، تتضمن تقريب فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من الحقوق المنصوص عليها في المرجعيات السابقة، ويشمل ذلك ما يتعلق بالشأن التربوي والبيداغوجي والديداكتيكي، كما يتعداه إلى الأبعاد الاجتماعية الخاصة بمكانة هذه الفئة، وخلق وجاهة أو صورة إيجابية في العلاقات والوظائف، بما يضمن الإنصاف وتكافؤ الفرص بينها وبين الأشخاص العاديين لضمان العيش الكريم.

ومن أجل إعطاء المقتضيات والإجراءات السابقة في الرؤية الاستراتيجية الصبغة الإلزامية، عملت وزارة التربية الوطنية على إصدار قانون إطار يتضمن المواد والقوانين الملزمة لتحقيق التربية الدامجة: "تعمل الدولة على تعبئة جميع الوسائل المتاحة، واتخاذ التدابير اللازمة لتيسير اندماج الأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعية خاصة في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وتمكينهم من حق التعلم واكتساب المهارات والكفايات الملائمة لوضعيتهم"[1]. وبالتالي تنزيل التربية الدامجة يعد شأنا مشتركا تكفله الدولة والمؤسسة الوصية على القطاع، من أجل تأهيل وتكوين هذه الفئة، بما يكفله القانون.

---

[1] قانون-إطار17-51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين، الباب الرابع: الولوج إلى منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وآليات الاستفادة من خدماتها، الجريدة الرسمية، عدد 6805، نصوص عامة، 17 ذو الحجة 1440 (19 أغسطس 2019)، المادة 25.

إن المسؤولية الملقاة على عاتق كل المتدخلين تقتضي التزكية الحكومية من داخل البرنامج العام، حيث "تضع الحكومة، خلال أجل ثلاث سنوات، مخططا وطنيا للتربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعية خاصة، ضمن مختلف مكونات المنظومة، قوامه تعزيز وإرساء تكوينات مهنية وجامعية في مجال تربية هؤلاء الأشخاص وتكوينهم، والسهر على تتبع تنفيذه وتقييمه"[1]. وبهذا المعنى، لا بد من إرساء نظام خاص بالتكوين والتأطير للفئات التي ستقوم بتنزيل وتدريس ونقل المنهاج الدراسي الخاص بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي خطة استباقية من أجل توفير الشروط والظروف المناسبة للأرضية الخصبة حول تنزيل التربية الدامجة.

3.آليات تنزيل التربية الدامجة

يعد الإنصاف وتكافؤ الفرص بين المتعلمات والمتعلمين المغاربة من الأسس التي يقوم عليها إرساء المدرسة الجديدة، وهذا يشكل أحد أهم مجالات التدخل في إطار المشاريع المندمجة لتنزيل الرؤية الاستراتيجية، خصوصا ما يتعلق منها بتمكين الأطفال في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة من التمدرس. لذلك نجد في المشروع المندمج رقم (3) المتعلق بتمكين الأطفال في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة من التمدرس مجموعة من النتائج ينتظر تحقيقها وهي كالتالي:[2]

1.توفير المستلزمات الكفيلة بإنصاف الأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة وتحقيق شروط تكافؤ فرصهم في النجاح الدراسي إلى جانب أقرانهم؛

2.وضع مخطط وطني لتفعيل التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة؛

---

[1]قانون-إطار17-51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين، الباب الرابع: الولوج إلى منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وآليات الاستفادة من خدماتها، المرجع السابق، المادة 25.

[2]مديرية المناهج، تقديم المشاريع المندمجة لتنزيل الرؤية الاستراتيجية، الإنصاف وتكافؤ الفرص، المشروع المندمج رقم 03، تمكين الأطفال في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة من التمدرس، 30 يناير 2017، ص03.

3.تفعيل مخطط التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة.

إنصاف الأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة، يتطلب إذن توفير كل ما هو ضروري ومشروط وكفيل بتحقيق نجاحهم الدراسي، وذلك في إطار مخطط وطني للتربية الدامجة والعمل على تفعيله.

إن بلوغ هذه النتائج يستدعي وضع تدابير ذات طابع إجرائي تهم بالأساس المنهاج الدراسي وعلاقته بخصوصية هذه الفئة، وتكوين المدرسين والكفايات المهنية الواجب امتلاكها للتعامل المجدي مع هذه الفئة، ثم توفير الأقسام الكافية للدمج المدرسي وكذا نوعية المؤسسات التي تفعل مقتضيات التربية الدامجة، ... والتي وردت كما يلي:[1]

1-تكييف المنهاج الدراسي مع صيرورات التّعَلُّم بالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة.

2-تكوين مدرسين متمكنين من التربية الدامجة وتقوية مكانة هذه الأخيرة ضمن برامج التكوين المستمر للأطر التربوية.

3-الرفع التدريجي من عدد أقسام الدمج المدرسي CLIS ومن مؤسسات التربية والتكوين التي تفعل التربية الدامجة Inclusion scolaire (بالنسبة لأسلاك التعليم الإلزامي).

4-تطوير مبادرات تكييف الامتحانات وظروف اجتيازها مع حالات الأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة.

[1]مديرية المناهج، المرجع السابق، ص03 .

5-تعزيز الشراكة مع القطاعات الحكومية المكلف بالصحة وبالتضامن والتنمية الاجتماعية وبشؤون الهجرة ومع مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج والمبادرة الوطنية للتنمية البشرية ومع المجتمع المدني.

6-الرفع التدريجي من عدد مساعدي الحياة المدرسية مع ضبط وتدقيق مرجع المهنة والكفاءات بالنسبة إلهم.

7-إقامة شراكات مع مؤسسات أكاديمية وطنية وأجنبية من أجل إرساء تكوينات وتطوير البحث التربوي في مجال التربية الخاصة وإعداد معينات ديداكتيكية تتناسب مع مختلف الفئات المعنية بها.

إن كل هذه الإجراءات والغايات والمرامي، جاءت في إطار تحقيق التربية العادلة بين جميع أطفال المغرب العاديين وأصحاب الوضعية الخاصة، وهو رهان مشترك بين جميع بنيات ومؤسسات المجتمع، لأن المدرسة تستدعي لذلك الدخول في علاقات شراكة وتعاون بين جميع مكونات المجتمع المغربي، وفي هذا الصدد ترفع شعار المدرسة المواطنة والمنفتحة على المجتمع، بل أبعد من ذلك فيما يتعلق بأهداف المؤسسة التعليمية من أجل التأهيل والتطوير.

خاتمة

إن إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة بكل فئاتها، يعد خطوة متميزة، لأنه يدخل في إطار استكمال الأهداف النبيلة للمدرسة المغربية، التي انطلقت مع الميثاق الوطني للتربية والتكوين منذ سنة 2000، فقد تم وضع استراتيجيات وسبل من أجل تنزيل هذا المكسب في مضامين الرؤية الاستراتيجية، من خلال تدابير حقيقية ومرامي تسعى لإنصاف هذه الفئة إلى جانب الأطفال الأسوياء، وهذا من أجل مشاركة الجميع في تنمية مستدامة. هذا المطلب، وإن كان مكتملا على مستوى التنظير، فإنه يتطلب تفعيلا حقيقيا على مستوى المؤسسات التعليمية، خصوصا بعد صدور القانون الإطار في 2019.

فالضرورة ملحة اليوم لتسريع وتعميم هذه التجربة في جميع مناطق المملكة المغربية، ولإنجاح ذلك، لابد من إشراك المنظمات وجمعيات المجتمع المدني، خاصة الذين لهم السبق في الاشتغال على تأهيل وتعليم هذه الفئات. كما أن الضرورة تفرض وضع إطار تكويني خاص بالمدرسين وفق خصوصيات الفئات المقصودة، والاستجابة لكل حاجاتهم ومتطلباتهم.

فإدماج فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في فصل واحد يعد مغامرة، ويتطلب إجراءات وطرق وأساليب ومقاربات بيداغوجية وخطط .....، تساعد على تقريب المسافة بين الفئتين للتمكن من تحقيق نفس الأهداف المرجوة، بعد خلق أرضية خصبة ومشتركة.

إشكالات كثيرة تثار بخصوص التربية الدامجة، على سبيل المثال لا الحصر:

- هل بالإمكان وضع منهاج دراسي إدماجي موحد، مع العلم أن كل طفل في وضعية إعاقة يشكل حالة خاصة، ويحتاج إلى خطة تعليمية وتعلمية خاصة؟
- ما الطريقة أو الطرق المناسبة في التدريس؟

بيبليوغرافيا

- ✓ حسن الصويني، تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، مطبعة وراقة سجلماسة، الزيتون، مكناس، المغرب، 2014.
- ✓ جميل حمداوي، مجزوءات التكوين في التربية والتعليم، الأقسام المشتركة-التعليم الأولي-الحياة المدرسية-تربية ذوي الحاجيات الخاصة، منشورات أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2014.
- ✓ عصام حسين، التربية الخاصة للأطفال غير العاديين، دار الصحوة للنشر والطبع، القاهرة، مصر، ط1، 2009.
- ✓ عبد السلام عبد الغفار، ويوسف الشيخ، سيكولوجية الطفل غير العادي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1966.

✓ عبد المجيد عبد الرحيم، ولطفي بركات أحمد، تربية الطفل المعوق، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط2، 1979.
✓ مديرية المناهج، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، 2019.
✓ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية، الملحق1، مقتضيات الدستور المتعلقة بالتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015-2030.
✓ مديرية المناهج، تقديم المشاريع المندمجة لتنزيل الرؤية الاستراتيجية، الإنصاف وتكافؤ الفرص، المشروع المندمج رقم 03، تمكين الأطفال في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة من التمدرس، 30 يناير 2017.
✓ اللجنة الملكية لصياغة الميثاق الوطني، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، المجال الرابع، العناية بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، الفقرة 142، 2000.
✓ البرنامج الاستعجالي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، من أجل نفس جديد للاصطلاح، التقرير التركيبي، نونبر 2008، المجال 1: التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم إلى غاية بلوغ سن 15، المشروع 7: إنصاف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، 2009-2012.
✓ قانون-إطار17-51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين، الباب الرابع: الولوج إلى منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وآليات الاستفادة من خدماتها، الجريدة الرسمية، عدد 6805، نصوص عامة، 17 ذو الحجة 1440 (19 أغسطس 2019)، المادة 25.

جودة التعليم في المناهج التعليمية الجزائرية للجيل الثاني من خلال النظرية البنائية الاجتماعية فيجوتسكي

ـ مادة العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة نموذجا ـ

☜ د.سرمد جاسم محمد الخزرجي[1]

☜ د.قنوعة عبد اللطيف[2]

☜ أ.باللموشي عبد الرزاق[3]

مقدمة

تعتبر جودة التعليم من المواضيع المهمة التي فرضتها التطورات الأخيرة في كل مجالات الحياة لا سيما المجال التربوي الذي يعتمد اعتمادا كبيرا على نظريات التعلم، ومن بين هذه النظريات نجد النظرية البنائية. وقد ظهرت هذه النظرية في التعلم في العقود الأخيرة وكان لها تأثير كبير على العمليات التدريسية بفرعيها، النظرية البنائية البيولوجية إلى بياجه والنظرية البنائية الاجتماعية إلى "فيجوتسكي".

ومن خلال هذه الدراسة سنحاول تسليط على مدى استفادة المناهج التعليمية الجزائرية من مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تحقيق جودة التعليم.

أولا: التعريف بموضوع الدراسة:

1-الاشكالية:

إن الاهتمام بالتعليم أصبح من أولويات جميع الأنظمة التربوية العالمية المتطورة، حيث دخل مفهوم الجودة بقوة إلى الميدان التربوي، بعد ما حدثت تطورات كبيرة

---

[1] أستاذ علم الاجتماع، تخصص الأنثروبولوجيا، جامعة تكريت، العراق.

[2] تخصص علم النفس التربوي، جامعة الوادي، الجزائر.

[3] تخصص علوم التربية جامعة الوادي، الجزائر

في الحياة الاجتماعية وما طرأت عليها من تعقيدات بسبب كثرة المتطلبات الحياتية وتشابك المصالح جراء استفحال ظاهرة العولمة والانفجار المعلوماتي وتوغل الرقمنة والتكنولوجيا إلى كل منافذ الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية.

ولقد تناولت مجموعة من المنظمات مثل منظمة اليونيسيف واليونسكو مفهوم الجودة وأجمعت على أنها طريقة في تدبير المؤسسة محورها الجودة وأساسها مشاركة جميع الأطراف وهدفها النجاح على المدى البعيد من خلال إرضاء جميع الأطراف المعنية وتحقيق المنفعة لجميع أعضاء المؤسسة والمجتمع"[1].

ويرى "دوهيتري" أن جودة التعليم تعني كماله ومطابقته لمواصفات معينة وملائمته لحاجات الطالب وحاجات العمل، وأن التعليم الجيد هو الذي ييسر للطالب فرص تطوير ذاته في مجالات أربعة وهي "المعرفة التي تكسبه المعلومات الضرورية للفهم، والمهارات التي تساعده للوصول إلى الكفاءات المطلوبة، وإتباع التفكير العلمي لتحديد الأولويات، والصفات الشخصية المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية مع زملائه وكسب ثقتهم[2]".

ولقد تناولت العديد من الدراسات موضوع الجودة في التعليم، حيث توصل **(Regauld،2003)**، إلى أن أسلوب إدارة الجودة الشاملة كان أفضل من غيره من الأساليب الإدارية المستخدمة في التطوير والتغيير من أجل التحسين المستمر. كما توصلت دراسة[3]. إلى أن تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة لها دور كبير في تحسين نوعية الخدمة التعليمية. وخلصت دراسة الملاح (2005) أن درجة تحقيق معايير

---

[1]-بوصحابي، محمد (2014)، تدبير الجودة في المنظومة التربوية "الافتحاص البيداغوجي نموذجا"، مجلة علوم التربية، (60)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص60.

[2]-بوعمامة، خامر (2018)، جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر3، ص70.

[3]-عميرة، أسماء (2013). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قسنطينة2. الجزائر.

إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس فيها، كانت متوسطة بنسبة 65%.

والجزائر كغيرها من الدول أدخلت إصلاحات كبيرة على المنظومة التربوية قصد تحسين جودة مخرجات التعليم واتبعت مقاربات تعليمية تستند على نظريات تعليمية معروفة في الساحة التربوية، ومن بينها النظرية البنائية الاجتماعية الى "فيجوتسكي"، التي تعتمد على(تنمية الوظائف العقلية العليا للمتعلم عن طريق التفاعلات والعلاقات بينه وبين المعلم أو بين المتعلمين أنفسهم فهي تقدم رؤية لدور المجتمع وثقافته التي تؤثر في التنمية المعرفية للمتعلم)[1]. وهذا ما يساهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية.**لذا حيث اخترنا مادة العلوم الطبيعية كعينة للدراسة في المرحلة المتوسطة وعليه نطرح التساؤلات التالية:**

-ما هو مستوى جودة التعليم في المناهج التعليمية الجزائرية للجيل الثاني في مادة العلوم الطبيعية المتبنية نظرية فيجوتسكي؟

-ما هو رأي أساتذة المادة في تحقيق هذه إصلاحات الجيل الثاني لجودة التعليم؟

2-أهداف البحث:

تعد أهداف الدراسة المتمثل في تقييم جودة التعليم في المناهج التعليمية الجزائرية من خلال نظرية فيجوتسكي التي طبقت في إصلاحات الجيل الثاني، لذا يمكن تحديد ذلك بالنقاط التالية:

-معرفة مفهوم المناهج التعليمية الجزائرية.

-الكشف عن مفهوم نظرية فيجوتسكي.

[1]-المعيوف، رافد بحر(2009)، أثر التدريس وفق نظرية فيجوتسكي في اكتساب طلبة المتوسطة المفاهيم الرياضية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 8(2)، العراق، ص242.

-معرفة مفهوم جودة التعليم.

-دراسة مناهج العلوم الطبيعية للجيل الثاني.

-ماهية النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي.

3- منهجية الدراسة:

حسب تنوع موضوع الدراسة وارتباطه بعدة أبعاد فإننا سنتبع منهجا علميا متنوعا على اعتبار أن موضوع جودة التعليم من خلال نظرية فيجوتسكي يتطلب الوصف والتحليل من جهة، ولهذا اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي كيفيا لأن التحليل الكيفي يصف لنا الظاهرة ويعبر عن خصائصها، كما يتم الربط والتحليل والتفسير للوصول إلى استنتاجات حول تقييم جودة التعليم في المناهج التعليمية الجزائرية.

كما تم اعتماد المنهج الاستنباطي من خلال عرض الدراسات السابقة واستنباط نتائجها وربطها بموضوع الدراسة، أما عن أداة جمع البيانات فقد تم اعتماد أداة تحليل المحتوى للوثائق البيداغوجية الأربعة وهي:المنهاج والدليل والوثيقة المرافقة والكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للجيل الثاني، بالإضافة إلى أداة المقابلة مع بعض أساتذة العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة.

4- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

-**المناهج التعليمية الجزائرية**: وثيقة بيداغوجية وزارية تحتوي على جميع العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية، مثل البرامج والتوقيت وطرق التدريس والأهداف التعليمية والتقويم والوسائل والتعليمة ونشاطات المتعلم. وتشمل كذلك الدليل والوثيقة المرافقة والكتاب المدرسي.

-مناهج الجيل الثاني: تغييرات تم إدخالها على المناهج التعليمية الجزائرية ابتداء من الموسم الدراسي: 2017/2016 تبنت النظرية البنائية الاجتماعية ل "فيجوتسكي".

-**نظرية فيجوتسكي**: نظرية تربوية تعتبر أن النمو الفكري ذو طبيعة اجتماعية وليس بيولوجية فقط كما يراها بياجيه، وأن المعرفة لها صبغة اجتماعية والنشاط الفكري للفرد لا يمكن فصله عن النشاط الفكري للمجموعة التي ينتمي إليها.

-**جودة التعليم**: تعني تحقيق العملية التعليمية معظم الأهداف المسطرة ومطابقته لاحتياجات المجتمع ورغبات المتعلمين وانخفاض معدل الفشل وتحقيق الريادة والامتياز للمتعلم.

ثانيا: مناهج العلوم الطبيعية للجيل الثاني:

1- المبادئ التي يتضمنها المفهوم الحديث للمنهج:

-إن المنهج هو مجموع ما يمارسه المتعلم من أنشطة وخبرات مخططة ليس مجرد مقررات دراسية.

-إن وجود التعليم تعني مساعدة الطلبة على التعليم من خلال توفير الظروف اللازمة.

-إن جودة التعليم تعني مساعدة الطلبة على بلوغ الأهداف التربوية المخطط لها.

-المنهج ينبغي أن يكون مرنا متكيفا مع حاضر التلميذ ومستقبله.

-ينبغي أن يحرص على الأصالة والتقدمية والوطنية والعالمية[1].

2- غايات وأهداف منهاج مادة العلوم الطبيعية في التعليم المتوسط:

تعتبر مادة العلوم الطبيعية (علوم الطبيعة والحياة) في مرحلة التعليم المتوسط امتدادا للبعد البيولوجي لمادة التربية العلمية والتكنولوجية في مرحلة التعليم الابتدائي، وهي مادة ترمي إلى تمكين المتعلم من فهم الذات البيولوجية، والحفاظ على

[1]-عطية محسن علي(2012). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

سلامتها، ومن خلالها على المحيط والبيئة مع مسايرة التطور العلمي والتكيف مع المحيط التكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي[1].

2- مفهوم العلوم الطبيعية:

العلوم الطبيعية، أساس العلوم التجريبية وهي اختصاص شاسع ومتشعب والمادة العلمية فيه في تزايد مستمر.تضم في مفهومها العلم، علم الأحياء، علم الأرض، علم الفيزياء، علم الكيمياء، علم الفلك، والاختصاصات المتداخلة بينها مثل الفيزياء الجيولوجية، البيو فيزياء، البيو كيمياء، الجغرافيا الحيوية وغيرها.

أما في مفهومها الضيق فهي تشمل على كل من البيولوجيا والجيولوجيا. لديها تطبيقات عديدة في الطب والزراعة والبيئة والبيو تكنولوجيا وغيرها[2].

3- تعريف تعليمية العلوم الطبيعية:

تعني التطرق إلى دراسة الظواهر الطبيعية، دراسة علمية تستند إلى الأسلوب العلمي، أي طرح الإشكالية (**الظاهرة الإشكالية**)، ثم وضع الفروض إلى اختبار هذه الفروض بطرق ووسائل شتى، ومن بينها وأهمها عملية التجريب كنشاط علمي لاختبار صحة الفروض، ثم تفسير الفروض وصولا إلى التعميمات[3].

4- خصائص العلوم الطبيعية:

يمكننا تلخيص خصائص العلوم الطبيعية في جملة من النقاط وهي كالآتي:

---

[1]-اللجنة الوطنية للمناهج (2014). مناهج علوم الطبيعة والحياة لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

[2]-باجي، بوبكر(دس). ديداكتيك العلوم الطبيعية. السنة الرابعة. الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة بالقبة، ص19.

[3]-عمور، عمر(2007). اثر ممارسة التجربة العلمية في تنمية بعض قدرات التفكير العلمي. مذكرة ماجستير غير منشورة في علوم التربية: جامعة الجزائر، ص85.

أ- **الموضوعية:**التي تعرض فيها الحقيقة العلمية مستقلة عن رغبة منشئ النص العلمي أو مترجمه، فيصف الحقائق كما هي بعيداً عن انطباعه الشخصي وإدراكه الخاص فلا أثر لخياله أو هواه أو انفعاله أو اعتقاده.

ب- الدقة: المستند إلى المعيار العلمي الذي لا يحتمل فيها النص ولا أجزائه إلاَّ معنى وتفسير واحد، تلك الدقة الخالية من اللبس، أو الاشتراك بين المعاني، والتي لا يتطرق إليها الوهم أو الاحتمال أو التعابير غير المباشرة كالاستعارة أو الكناية وغيرهما فلغة النص العلمي وسيلة لنقل مضمون ما وليست شكلا ولا غاية في نفسها.

ج- ألإيجاز: ويتمثل في الوصول إلى المعنى بأقل الألفاظ وبأقصر عبارة[1].

ثالثا: ماهية النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي:

1-مفهوم النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي.

هي نظرية تنحدر من البنائية حيث أنها تشدد على دور الآخر في بناء المعارف لدي الفرد وتؤكد خاصة على الصراع في النمو الفردي والاجتماعي.

فهذه النظرية تؤكد على حصول تبادلات مثمرة بين الأفراد بعضهم البعض، والتقدم الحاصل عن طريق التفاعلات الاجتماعية يتحدد بكفايات الفرد عند الانطلاق ومن هنا يساعد هذا التفاعل على نمو البنية المعرفية للفرد وتطوره باستمرار ومن أهم منظري البنائية الاجتماعية "فيجوتسكي" الذي اعتبر أن النمو الفكري ذو طبيعة اجتماعية وليس بيولوجية فقط كما يراها بياجيه، وأن التعلم يمكن أن يكون عاملا من عوامل النمو الفكري، والمعرفة لها صبغة اجتماعية والنشاط الفكري للفرد لا يمكن فصله عن النشاط الفكري للمجموعة التي ينتمي إليها.

---

[1]-منصور، شاهر(2016)، المصطلح العلمي في كتاب العلوم الطبيعة والحياة للسنة الثالثة ثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص25.

إن الأساس الذي تعتمده نظرية فيجوتسكي هي تنمية الوظائف العقلية العليا للمتعلم عن طريق التفاعلات والعلاقات بين المدرس وطلابه أو بين الطلاب أنفسهم والحياة الاجتماعية داخل القسم الدراسي وإتقان اللغة والحوار والتفكير بصوت عال، فهي تقدم رؤية لدور المجتمع وثقافته التي تؤثر في التنمية المعرفية للمتعلم.

ويرجح فيجوتسكي لطبيعة الحوار والمناقشات بين المدرس وطلابه في القسم الأهمية لبناء المعنى لديهم، فالمدرس يؤدي دور الوسيط ويصل بالمتعلم من المعرفة العامة الأولية إلى المعرفة العلمية المعمقة ويوجهه تدريجيا نحو فهم المهمة وإتقانها، ويعد هذا مفتاحاً لتحفيز فهم الطلاب للمعرفة العلمية وتنمية المنطقة المركزية عندهم، إضافة إلى توجيههم إلى التفكير بصوت عالٍ وهذا ما يشجعهم للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم وقابلياتهم ويحفزهم إلى عمليات التفكير وتنمية مستويات عليا منه لديهم عن طريق إشراكهم في مجموعات صغيرة لممارسة التفكير[1].

2- المصطلحات التي ترتكز عليها النظرية البنائية الاجتماعية:

- **طريقة التدريس التبادلي:**

تُعد طريقة التدريس التبادلي أحد الاستراتيجيات القائمة علي البنائية الاجتماعية والتي تساعد المتعلمين علي الفهم وبناء المعني من خلال المناقشات، والحوار بين المعلم والمتعلمين وفيه يتم تصميم نشاط تعليمي قائم علي الحوار المتبادل بين المعلم والمتعلم، أو بين الطلاب بعضهم البعض يجزأ فيه النص المراد دراسته إلي فقرات أو أجزاء بهدف الوصول إلي فهمه فهماً جيداً.

- **نموذج التعلم التوليدي:**

يُعد نموذج التعلم التوليدي أحد الاستراتيجيات القائمة علي البنائية الاجتماعية، ويتم تنفيذه وفق أربعة أطوار متتابعة، مبنية على أفكار فيجوتسكي، وهذه الأطوار

[1]-المعيوف، رافد بحر(2009)، المرجع السابق، ص242.

هي :طور التمهيد وطور التركيز، وطور التحدي أو المتعارض، وطور التطبيق، حيث يتم التعرف في الطور التمهيدي علي ما لدي المتعلم من المفاهيم اليومية القبلية ثم توليد المعني للمفاهيم العلمية، إضافة إلي توليد العلاقات بين المفاهيم في مرحلة الطور التركيزي، ثم الانتقال إلي مرحلة طور التحدي التي تتمثل في المناقشة الجماعية للفصل ككل للوصول إلي فهم المفاهيم وتحقيق التكامل بين المفاهيم اليومية والعلمية، ثم مرحلة طور التطبيق وفيها يتم تطبيق المفاهيم العلمية المولدة، والحصول على فهم ذي معنى [1].

- **منطقة النمو القريبة المركزية:**

منطقة النمو القريبة المركزية أو منطقة النمو الوشيك (ZPD) وهي ترجمة للكلمات

Zone of proximal Development وتعني:

-المسافة بين مستوى التطوير الفعلي الذي ينشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة وبين مستوى التطور المحتمل حدوثه خلال حل المشكلة بتوجيه بالغ أو التعاون مع الأقران[2].

-أو هي ما ينجزه الطفل اليوم بمساعدة الآخرين ويتمكن من فعله غداً بشكل مستقل.

---

[1] -الدواهيدي، عزمي عطية (2006). فعالية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، مذكرة مقدمة ماجستير غير منشورة في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية. غزة: الجامعة الاسلامية، ص39.

[2]-الدواهيدي، عزمي عطية (2006). المرجع السابق، ص26.

رابعا: جودة التعليم:

1- تعريف جودة التعليم:

جودة التعليم تعني مطابقته لمواصفات تأخذ في الاعتبار ميول وحاجات المتعلم وحاجات العمل، وتسهل له فرص تطوير ذاته في مجالات أربعة وهي: المعرفة التي تكسبه المعلومات الضرورية للفهم، والمهارات التي تساعده للوصول إلى الكفاءات المطلوبة، وإتباع التفكير العلمي لتحديد الأولويات، والصفات الشخصية المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية مع زملائه وكسب ثقتهم[1].

2- أهداف مرجعية الجودة:

تستند هذه المرجعية إلى مفهوم التقويم الذاتي وتهدف إلى:

- تمكين مؤسسات التربية والتكوين من القيام بتشخيص دقيق لنقط القوة ومكامن الضعف.
- تمكين هذه المؤسسات من تحسين عملياتها ومؤسساتها.
- نشر الممارسات والتجارب الجيدة في مجال التربية والتكوين[2].

3- تعريف إدارة الجودة الشاملة في التربية:

يعرفها Rhodes بأنها: عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب

---

[1]-بوعمامة، خامر (2018)، المرجع السابق، ص71.

[2]-بوصحابي، محمد (2014)، تدبير الجودة في المنظومة التربوية "الافتحاص البيداغوجي نموذجا". مجلة علوم التربية، ع (60)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص62.

العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر في المؤسسة التربوية[1].

4- المبادئ العشرة للجودة حسب "ادوارد ديمينغ":

- تبني لفلسفة جديدة تقوم على أعلى جودة.
- تبني أسلوب الإدارة الذي يدعم التحسين المستمر.
- جعل هدف الرقابة وقائية وتقديم الدعم لمن يخطئ ليتجاوز خطأه.
- توطيد العلاقة الحسنة مع الموردين.
- تنمية صفة القيادة لدى المديرين.
- التوقف عن سياسة التقويم القائمة على أساس الكم.
- التركيز على عملية التدريب والتكوين المستمرين.
- الابتعاد عن فكرة وسياسة تحقيق الربح بأي سياسة كانت.
- إزالة العوائق والحواجز التي تمنع العاملين من تحقيق انجازاتهم والتفاخر بها.
- السعي إلى حل جميع الصراعات القائمة بين العاملين وإحلال التعاون بدلا عنها[2].

5- المحاور التسعة لميثاق الجودة في المؤسسات التربوية:

- بناء الالتزامات على رؤية وقيم.
- القيادة والتخطيط الاستراتيجي
- تدبير الموارد البشرية

---

[1]-الترتوري، محمد عوض وجويحان، أغادير عرفات (2009). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، ط2، دار المسيرة: عمان، الأردن، ص63.

[2]-بوعمامة، خامر (2018)، جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر3، ص71.

- تخصيص وتوزيع الموارد
- التنميط والتجديد
- تطوير فعالية الأداء
- إرضاء الأطراف المعنية في حدود انتظاراتها
- النتائج والانجازات
- التحسين والإعداد للمستقبل[1].

6- أفضل الممارسات في العمليات التعليمية للمدرسة:

- مشاركة الطلاب في العملية التعليمية
- تنوع طرائق التعليم
- بيئة التعلم والتعليم
- مشاركة أولياء الأمور في العملية التربوية والتعليمية
- القيم
- رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة
- استخدام التقنية في عمليات التعلم والتعليم
- تنمية المهارات والمواهب
- تقدير ذات الطالب
- تحسين التحصيل الدراسي
- الأنشطة اللاصفية[2].

---

[1]-بوصحابي، محمد (2014)، تدبير الجودة في المنظومة التربوية "الافتحاص البيداغوجي نموذجا"، المرجع السابق، ص 63.

[2]-مركز الملك فهد بن عبد العزيز للجودة (2011). معايير أفضل الممارسات في جودة التعليم المدرسي. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

خامسا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

- **التساؤل الأول:** ما هو مستوى جودة التعليم في المناهج التعليمية الجزائرية للجيل الثاني في مادة العلوم الطبيعية المتبنية نظرية فيجوتسكي؟

ينص منهاج الجيل الثاني لمادة علوم الطبيعة والحياة على الفقرة:يتميّز العالم اليوم بالتوسّع اللامتناهي وتجديد المعرفة لذا فقد أصبح لزاما علينا أن نتّجه نحو الاستثمار في الذكاء". وهذا ينطبق مع أول مبدأ من المبادئ العشرة للجودة حسب "ادوارد ديمينغ" وهو تبني لفلسفة جديدة تقوم على أعلى جودة من خلال التعمق في تجديد المعرفة والاتجاه نحو مزيد من الاستثمار في الذكاء. وتؤكد نظرية فيجوتسكي على أهمية إشراك الأقران في التعلم أي التعلم التعاوني[1].وهذا يعتبر أحد العوامل المساهمة في زيادة مستوى جودة التعليم حيث يعد "العمل في فريق التعلم الجماعي أو التعاوني استراتيجية مهمة في إدارة الجودة الشاملة. فالتلاميذ غالبا ما يتعلمون المهارات المطلوبة للعمل بتعاون وفاعلية في فرق ويقوم المعلم بتوجيه وإرشاد هذه الفرق من خلال تقسيمها إلى فرق عمل مصغرة"[2].

ومن الكتاب المدرسي للمادة للسنة الثانية من التعليم المتوسط وهي من كتب الجيل الثاني نجد الجملة التالية: "في نهاية المقطع التعلمي تجد محطة تتجلى فيها الوظائف الاجتماعية التربوية والثقافية للتعلمات المحققة مما يعطي وجاهة ومعنى لتعلماتك المدرسية"[3]. وهذه العبارات تعكس تطبيق الجودة على مستوى ما يكتسبه الطالب على اعتبار أن فلسفة الجودة في التربية والتعليم قائمة على تعزيز التنمية الذاتية للمتعلم في عدة جوانب أهمها المعارف والمهارات والخبرات وكتساب المبادئ التربوية.

---

[1]-فؤاد أحمد، بهية (2007)، نظرية فيجوتسكي في النمو المعرفي الاجتماعي الثقافي، ص11.

[2]-الترتوري، محمد عوض وجويحان، أغادير عرفات (2009)، المرجع السابق، ص65.

[3]-بلقرين، مخلوف وآخرون (2017)، الكتاب المدرسي لمادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، دار القصبة، الجزائر.

وعلى اعتبار أن عملية التقويم والاختبار من عناصر المواصفات الدولية للجودة فإننا نجده مجسد في الكتاب المدرسي للمادة قيد الدراسة في الجزء الخاص بتقديم الكتاب في عبارة: "يقترح الكتاب وضعيات تقويم كفاءاتك تسمح لك باختيار قدرتك على تجنيد الموارد المكتسبة وإدماجها من أجل حل مشكلات مركبة ذات دلالة"، لأن التقويم يعتبر أهم العناصر الرئيسية لتحقيق الأهداف التعليمية بما فيها تحقيق الجودة لأنه يحدد مكان الضعف لدى التلميذ ويعالجها في حينها من خلال التقويم التكويني أو ما يسمى بالمعالجة البيداغوجية في المناهج التعليمية الجزائرية.

ومن خلال التعريف السابق لجودة التعليم الذي يؤكد على أن إتباع التفكير العلمي لتحديد الأولويات يساهم في تحقيق الجودة، فإن وثيقة المنهاج تحث على ذلك من خلال الجملة التالية: "تكوين الفكر الناقد عن طريق التوجه وبقناعة نحو الاستعمالات الإيجابية للعلم"[1]. والفكر الناقد يجعل التلميذ متحرر من كل القيود المعرفية للوصول إلى الابتكارات والانجازات التي تساهم في تحسين نوعية المخرجات التعليمية من حيث النوعية والتميز.

وحسب العالم "ديمينج " فإن تحسين الجودة يتطلب الخطوات الأربعة وهي: خطط- اعمل- تأكد- نفذ وهذا ما وجسد في الكتاب المدرسي بشكل نسبي من خلال الصفحة 15 التي تبين فيها ثلاثة نشاطات يقوم بها المتعلم وهي:أحدد مختلف التفاعلات بين العناصر الحية في الوسط الحي، ثم أبين تنظيم العلاقات الغذائية بين أوساط حية ثم أحلل نظام مجتمع النحل وكيفية عمله. حيث أن التحديد يقارب في المعنى التخطيط، ينهي المراحل الأخرى وهي العمل والتأكد من خلال تبيان تنظيم العلاقات الغذائية، ثم التنفيذ من خلال التحليل.

تعتبر القيم والحفاظ عيها من بين العناصر المهمة لجودة التعليم حيث تعتبر من بين أفض الممارسات في العمليات التعليمية للمدرسة حسب وثيقة مركز"فهد بن

[1]-اللجنة الوطنية للمناهج (2014)، مناهج علوم الطبيعة والحياة لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

عبد العزيز للجودة"، ومن بين القيم الرئيسية للمجتمع الجزائري نجد اللغة العربية التي يعتبرها فيجوتسكي وعاء لنقل المعرفة النوعية حيث أضاف[1] .

أن اللغة سواء المنطوقة أو المكتوبة مهمة لنقل الخبرة الاجتماعية إلي الأفراد وهي وسيط من الوسائط الرمزية. ويتجسد هذا الأساس في الكتاب المدرسي ص107 وفي الصفحة 12، وفي المنهاج ص17.من خلال: "المتعلم نشط حيث يقوم بالمناقشة والحوار والجدل وإبداء الرأي وذلك عن طريق الاستماع أو القراءة أو الاستكشاف أو التفكير". ويعطي المنهاج أهمية كبيرة للغة العربية لإيصال المعارف وتحقيق أهداف التعلم ونجد هذا بشكل صريح في منهاج الجيل الثاني (ص4) في الجملة التالية: "اللغة العربية هي المفتاح الأوّل الذي يجب أن يمتلكه المتعلّم ليتمكّن من الوصول إلى مختلف ميادين التعلّم. فهي ليست المادّة التعليمية التي تحمل التعلّمات فحسب، بل هي أيضا وسيلة نسج وصيانة علاقات منسجمة مع محيطها، وهي بهذه الصفة تكون الكفاءة العرضية القاعدية الأولى، وتعتبر تطوير فعالية الأداء من المحاور التسعة لميثاق الجودة في المؤسسات التربوية حسب "بوصحاب" فإن النظرية البنائية الاجتماعية "فيجوتسكي" ركزت على هذا الجانب من خلال الاهتمام بالتقويم الذاتي وتقويم الأقران، حيث أضاف[2]: تؤكد هذه النظرية على أهمية إشراك الأقران في التعلم وكذا التقويم من خلال الأقران "التقويم التشخيصي "والتقويم التفاعلي والتقويم بالأقران".حيث تجسد ذلك في دليل الأستاذ في الصفحة 26.

ويتطور الأداء كذلك باستعمال طرق تدريسية حديثة تأخذ في الحسبان ميول المتعلم وقدراته مهاراته الاجتماعية، ويضيف[3].على أن فيجوتسكي ركز في نظريته على أهمية تدريس مختلف العلوم بنموذج التعلم التوليدي الذي يتم عبر مراحل لترسيخ

---

[1]-عبد السلام، مصطفي عبد السلام (2001)، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.

[2]-فؤاد أحمد، بهية (2007)، نظرية فيجوتسكي في النمو المعرفي الاجتماعي الثقافي، ص11.

[3]-الدواهيدي، عزمي عطية (2006)، فعالية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، مذكرة مقدمة ماجستير غير منشورة في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

المعارف وتطبيق المفاهيم في مواقف متعددة وجديدة. وتجسد هذا المبدأ في دليل الأستاذ ص45 و46. وتضاف إليها كذلك ضرورة استعمال الممارسة اليومية والاجتماعية للمتعلم، وهذا ما أشار إليه[1]. أن الوعي لا يوجد في الدماغ بل في الممارسة اليومية وهذا الأساس يتجسد في الكتاب المدرسي صفحة 75، وأيضا في الوثيقة المرافقة ص21، وقد تجسد هذا المبدأ من خلال السؤال الذي مفاده استخرج الحركات التي يستحسن القيام بها لمنع انتشار العوامل الممرضة، حيث نجد أن هذه الحركات والسلوكيات مكتسبة ويعرفها التلميذ من خلال الحياة الاجتماعية والممارسة اليومية.

ومن بين العوامل المهمة في تحسين جودة التعليم هو استخدام التقنية والوسائل التعليمية في عمليات التعلم والتعليم، وهذا ما يتفق مع نظرية فيجوتسكي التي تعتمد على أهمية استخدام الوسائل والأدوات والآلات التي يمكن أن تحسن الأداء وترفع جودته. وتجسد هذا الأساس في الكتاب المدرسي ص41، وفي الوثيقة المرافقة ص23، كما أن الأدوات النفسية والفنية لها دور في تحسين التعلمات وهي أدوات يستخدمها المعلم لتعليم طلابه ومنها الكتابة والرسم والحوار الشفهي والرموز والإشارات والأفكار والمعتقدات واللغة والأجهزة والمقاييس والميكروسكوب والكتب والحاسبات[2]. وتجسد هذا المبدأ في الكتاب المدرسي ص43 وص153 والوثيقة المرافقة ص8.

إن إدارة الجودة الشاملة تتطلب خلق وإيجاد بيئة مفتوحة تراعى فيها الحاجات الاجتماعية للمتعلم[3].ونجد ذلك من خلال اعتبار هذه النظرية التفاعلات الاجتماعية

---

[1]-ريان، سوزان خليل محمد (2010): فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزة.

[2]-السيد، أحمد وجابر، أحمد (2000)، استخدام برنامج قائم علي نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره علي التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد(77)، ص25.

[3]-الترتوري، محمد عوض وجويحان، أغادير عرفات (2009)، المرجع السابق، ص64.

كوسيط لتفكير المتعلم والممارسة الثقافية، حيث يتطلب تعليم العلوم جزءاً من مشاركة المتعلم الاجتماعية مع شخص أكثر معرفة، أو مع مصدر للمعرفة مثل: (الكتاب- المعلم- المجلات- كمبيوتر- الإنترنت) وتجسد في الكتاب المدرسي صفحة 39، وفي دليل الأستاذ صفحة 30. وتساهم التفاعلات الاجتماعية كذلك في التطوير الإدراكي الذي يعتمد على منطقة النمو القريبة المركزية(ZPD) وهي من أهم المفاهيم التي ترتكز عليها النظرية البنائية الاجتماعية، ويتقدم مستوى التطوير عندما ينخرطوا الأطفال في السلوك الاجتماعي، فالتطوير يلزمه تفاعل اجتماعي كامل ومدى المهارة التي تُنجز بتوجيه بالغ أو تعاون أقران[1]....وهذا المبدأ يتجسد في الكتاب المدرسي صفحة 79، وأيضا في المنهاج صفحة 20.

تنمية المهارات والمواهب من العناصر المهمة والمساهمة في ارتفاع مؤشر الجودة من خلال اكتساب المفاهيم العلمية التي لا تتكون بتكرار الخبرة ولكن عن طريق العمليات العقلية "الوظائف العقلية" كالذاكرة والانتباه والاستنتاج[2].ونلاحظ هذا المبدأ في الكتاب المدرسي صفحة 118، وفي دليل الأستاذ صفحة 32. حيث طلب من التلميذ تفسير حالة بشرى ثم اقتراح نصائح وهذا وفي دليل الأستاذ، وأما في الكتاب المدرسي فقد طُلِبَ من التلميذ تفسير النتائج المتحصل عليها واستنتاج شروط إنتاج البذور وهذا من خلال استخدام الوظائف العقلية العليا كالانتباه ثم التذكر والتفسير الاستنتاج.

مهام المعلم في إدارة الجودة الشاملة تكمن في مساعدة الطلبة على تعلم تحمل مسؤولية تعليمهم، وأن يساعدهم على كيفية بناء استراتيجيات التعلم بدلا من حشوهم بالمعلومات، وهذا ما يتناسب مع مبادئ هذه النظرية حيث يعتبر[3].المعلم

---

[1]-الدواهيدي، عزمي عطية (2006)، المرجع السابق، ص25.

[2]-ريان، سوزان خليل محمد (2010): المرجع السابق، ص49.

[3]-زيتون، حسن حسين وزيتون كمال عبد الحميد (2003)، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ص48-94.

موجهاً ومدعماً وأداة وسيطة ومساعدة لعمل وصلة بين المفاهيم والمعرفة الخارجية اليومية للمتعلم وبين المفاهيم العلمية. وهذا المبدأ مجسد في دليل الأستاذ ص48 و49، وفي الوثيقة المرافقة ص7.

-**التساؤل الثاني:**ما هو رأي أساتذة المادة في تحقيق هذه إصلاحات الجيل الثاني لجودة التعليم؟

اتصلنا بمجموعة من أساتذة مادة علوم الطبيعة والحياة الذين يشرفون على تدريس السنوات التي أدرجت فيها إصلاحات الجيل الثاني واعتمدنا في الأسئلة على معايير أفضل الممارسات في جودة التعليم لمركز فهد بن عبد العزيز للجودة، وجاءت الإجابة على أسئلة المقابلة بالشكل التالي:

1- التحفيز: معظم الإجابات خلصت إلى أن محتوى المنهاج والوثائق المتعلقة به يساعد على التحفيز بالنسبة للمتعلم مع ضرورة إدراك الأستاذ لذلك واستغلال كل طاقاته لزيادة التحفيز والدافعية للتعلم.

2- تشجيع الإبداع:فوق المتوسط خاصة في بعض النشاطات التي تتطلب استعمال مهارات التفكير العليا، والتي تزرع في التلاميذ زيادة التنافس

3- التنمية المهنية: محتويات المنهاج ترتبط بالمجالات المهنية بشكل متوسط

4- استثمار الإمكانات المتاحة:تختلف من أستاذ إلى آخر وعند قراءة المنهاج بشكل جيد يساعد ذلك على تشجيع الأستاذ لاستغلال كل الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التعليمية.

5- مشاركة الطلاب في العملية التعليمية: الوثائق النظرية تحث على توسيع دائرة المشاركة عند التلاميذ، أما الواقع المدرسي الحالي لا يساعد على ذلك على اعتبار عامل الوقت وكثرة المقررات الدراسية وكثرة عدد التلاميذ في الحجرة الواحدة

6- تنوع طرائق التعليم:المنهاج الحديث للجيل الثاني الذي يعتمد على النظريات الحديثة في التعلم والتي تحث الأستاذ على تطبيق مبدأ الاستراتيجية وهو يعني تنويع إتباع مجموعة من طرق التدريس في وقت واحد، ولكن الظروف المدرسية لا تشجع على ذلك وكذلك تتأثر بمستوى تكوين المدرسين في البيداغوجيا التدريسية.

7- بيئة التعلم والتعليم:البعض أجاب بإيجابية بيئة التدريس والبعض الآخر أجاب بالعكس وفريق آخر ذهب إلى الوسطية، وبالمجمل فإن بيئة التدريس تختلف من مؤسسة إلى أخرى.

8- مشاركة أولياء الأمور في العملية التربوية والتعليمية:الوثائق النظرية تشير إلى المشاركة بشكل متوسط أما الواقع الحقيقي سلبي جدا وحتى الزيارات لأولياء الأمور تكاد تكون منعدمة فما بالك بالمشاركة في العملية التعليمية.

9- القيم:بعض الأساتذة تكلموا على وجود اعتبار للقيم من طرف المناهج خاصة القيم الوطنية، أما بقية القيم فالكل مجمع على أنها ضعيفة جدا في المناهج والكتاب المدرسي خاصة القيم الإسلامية.

10- رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة:اهتمام المنهاج الجزائري للجيل الثاني في مادة علوم الطبيعة بهذه الفئة ضعيف، ومعظم المحتوى يقيس التلاميذ العاديين.

11- استخدام التقنية في عمليات التعلم والتعليم:مقبول حسبهم والوسائل التعليمية متوفرة والمنهاج يؤكد عليها بشكل صريح ومباشر، لكن استعمال الأساتذة يختلف باختلاف مستوياتهم ومدى قدرتهم على التحكم في هذه الوسائل، وكذلك على مدى قناعاتهم بأهمية استعمالها في الدروس.

12- تنمية المهارات والمواهب: اهتمام الوثائق التربوية المتعلقة بالجيل الثاني لتنمية الموهوبين ضعيف نوعا ما ويبقى الاهتمام بهذه الفئة يختلف من أستاذ لآخر.

13- تقدير ذات الطالب: يركز المنهاج على الاهتمام بالمتعلم ومحاولة رفع ثقته لأنها ضرورية لتقبل التعلمات وبالتالي تحقيق الجودة المطلوبة.

14- تحسين التحصيل الدراسي: ضعيف نوعا ما لأن المنهاج يعتمد على المقررات الدراسية ومحاولة إنهائها في الوقت المناسب، غير أن إدراج أداة التقويم المستمر في المناهج التعليمية الجزائرية يساهم في زيادة علامات التلاميذ في الامتحانات غير أن التحصيل الفعلي من حيث اكتساب المعلومات يبقى دون المتوسط حسب رأي الأساتذة.

15- الأنشطة اللاصفية: المنهاج يشير جزئيا إلى إكمال بعض النشاطات خارج الصف الدراسي، لكن واقع المدرسة الجزائرية الحالية لا يشجع على ذلك بسبب كثرة المهام التعليمية للأستاذ من جهة وطول البرامج الدراسية من جهة أخرى.

خاتمة

ارتبطت النظرية البنائية الاجتماعية ل: "فيجوتسكي" بإصلاحات الجيل الثاني للمناهج التعليمية الجزائرية بشكل كبير، ومن خلال اطلاعنا على هذا المنهاج الجديد من جهة، وإطلاعنا كذلك على معايير الجودة في التعليم من جهة أخرى، وجدنا تطابق مقبول بين الطرفين حيث أعطت هذه المناهج مكانة مميزة للمتعلم بالسماح له لبناء معارفه بنفسه بمساعدة المعلم وذلك بغرض إكسابه كفاءات متنوعة في كل المجالات المعرفية والوجدانية والحس حركية، من خلال تطبيق استراتيجيات تدريسية حديثة، واستعمال وسائل تعليمية متطورة بواسطة إدخال التكنولوجيا إلى العملية التعليمية، وساعدت في ذلك الطبيعة العلمية لمادة علوم الطبيعة والحياة، كما

أهتم المنهاج باللغة العربية ووصفها بأنها المفتاح الأوّل الذي يجب أن يمتلكه المتعلّم ليتمكّن من الوصول إلى مختلف ميادين التعلّم في شتى المجالات من خلال قيام المعلم بالمناقشة والحوار والجدل وإبداء الرأي وذلك عن طريق الاستماع أو القراءة أو الاستكشاف أو التفكير.

وبما أن التقويم عملية التقويم والاختبار من أهم عناصر المواصفات الدولية للجودة فإن المنهاج أعطى مكانة مهمة لهذا العنصر من خلال كل أنواع التقويم الحديثة مثل التقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، وذلك لقياس مستوى الكفاءات التي وصل إليها المتعلم ومحاولة علاجها في وقتها، عكس النظرة التقليدية للتقويم التي تركز على التقويم النهائي بغرض تحديد الناجحين والراسبين. وخلصت المقابلة مع بعض أساتذة المادة إلى أن عناصر جودة التعليم مجسدة في المنهاج والكتاب والوثائق المرافقة له بشكل مقبول لكن الواقع والبيئة المحيطة بالعملية التعليمية تعكس شئن آخر، ويرجع ذلك حسبهم إلى عدة عراقيل مثل ارتفاع عدد التلاميذ في الأقسام وقلة وعي أولياء الأمور وضعف تكوين بعض عناصر الإدارة المدرسية، وكثرة المواد الدراسية وطول المقررات الدراسية.

المصادر والمراجع

-بلقرين، مخلوف وآخرون (2017)، الكتاب المدرسي لمادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر: دار القصبة.

-بوصحابي، محمد (2014)، تدبير الجودة في المنظومة التربوية "الافتحاص البيداغوجي نموذجا"، مجلة علوم التربية، عدد (60)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

-بوعمامة، خامر (2018)، جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر3.

-الترتوري، محمد عوض وجويحان، أغادير عرفات (2009)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، ط2، دار المسيرة: عمان، الأردن.
-الدواهيدي، عزمي عطية (2006)، فعالية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، مذكرة مقدمة ماجستير غير منشورة في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.
-ريان، سوزان خليل محمد (2010): فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزة.
-زيتون، حسن حسين وزيتون كمال عبد الحميد (2003): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة، عالم الكتب.
-السيد، أحمد وجابر، أحمد (2000)، استخدام برنامج قائم علي نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره علي التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد(77).
-عبد السلام، مصطفي عبد السلام (2001)، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.
-عطية محسن علي(2012)، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
-عمور، عمر(2007)، اثر ممارسة التجربة العلمية في تنمية بعض قدرات التفكير العلمي، مذكرة ماجستير غير منشورة في علوم التربية: جامعة الجزائر.
-عميرة، أسماء (2013)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قسنطينة2، الجزائر.
-فؤاد أحمد، بهية (2007)، نظرية فيجوتسكي في النمو المعرفي الاجتماعي الثقافي.
-المعيوف، رافد بحر(2009)، أثر التدريس وفق نظرية فيجوتسكي في اكتساب طلبة المتوسطة المفاهيم الرياضية. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 8(2). العراق.

-منصور، شاهر(2016)، المصطلح العلمي في كتاب العلوم الطبيعة والحياة للسنة الثالثة ثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
-اللجنة الوطنية للمناهج (2014)، مناهج علوم الطبيعة والحياة لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية الجزائرية.
-مركز الملك فهد بن عبد العزيز للجودة (2011)، معايير أفضل الممارسات في جودة التعليم المدرسي، وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.