جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
UNIVERSITÉ SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH DE FES
كلية الآداب و العلوم الإنسانية - ظهر المهراز
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines - Dhar El Mahraz

مركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان

تكوين الدكتوراه: التعابير والأشكال الرمزية مقاربات وآليات الاشتغال

تخصص: علوم اللغة والمعرفة والديداكتك

أثر استراتيجيات التواصل التفاعلي على تجويد الكفاية اللغوية: الدرس الصرفي نموذجا

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه

الطالبة الباحثة:

حنان المقدم

الرقم الوطني: 2220787198

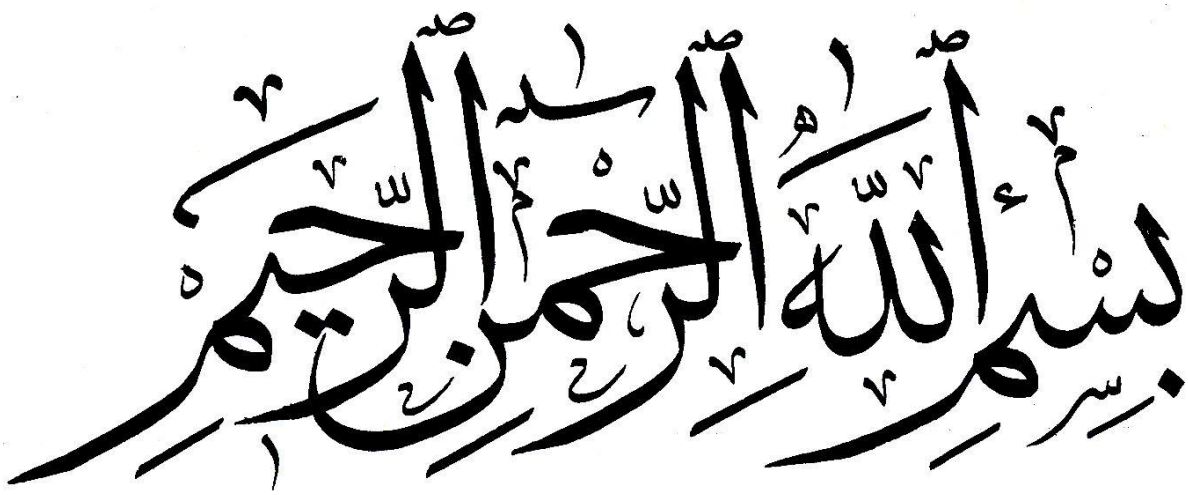
تحت إشراف الأستاذين:

أ.د. مصطفى بوعناني

أ.د. بنعيسى زغبوش

السنة الجامعية:

2020 - 2021 م


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

أهدي هذا الجهد المتواضع إلى:

- والديّ الحبيبين أطال الله في عمرهما...
- وزوجي الغالي الذي آزرني وساندني بكل أشكال الدعم المادي والمعنوي...
- أختي الوحيدة فاطمة...
- والإخوة الأعزاء...
- وجميع أفراد أسرتي...
- وكل من أحبني وقدم لي يد العون...
- وكل باحث عن العلم، سالك سبيل المعرفة...

الطالبة الباحثة:

حنان المقدم

كلمة شكر

أشكر الله العلي القدير أولا أن يسر لي طريق العلم، و أنار لي دروب المعرفة،

ثم أتفدم بفائق عبارات الشكر وعظيم العرفان والامتنان إلى من تشرفت بقبولهما

الإشراف على بحثي، أستاذيّ الفاضلين:

الدكتور مصطفى بوعناني، والدكتور بنعيسى زغبوش

لما بذلاه من جهد وإخلاص في توجيهاتهما الثمينة التي أفضت إلى ميلاد هذا العمل على

شكله النهائي، ولما قدماه لي من توجيه ومساعدة ومساندة

لهما مني كامل التقدير والاحترام، وأسأل الله أن يبارك في علمهما وعملهما، ويجعل ذلك في

ميزان حسناتهما.

الشكر موصول لكل الأساتذة الذين تتلمذت على أيديهم، ولكل أعضاء مختبر العلوم

المعرفية، أساتذة وطلبة باحثين.

وأختم بالشكر والعرفان إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا البحث

العلمي.

الطالبة الباحثة

حنان المقدم

ملخص

هدفت الدراسة إلى إبراز المكانة التي تحتلها استراتيجيات التواصل التفاعلي في حقل التدريس، لكونها من المهارات والأساليب التربوية الهامة لعمل المدرّس داخل القسم، من أجل تقريب المتعلم من المادة التعليمية، وتقريب المفاهيم منه، باعتبار المتعلّم محور العملية التعليمية التعلمية، والغاية منها.

من جانب آخر، ظل ضعف مستوى المتعلم في مجال اللغة، يؤرق الفاعلين التربويين، مما حداهم إلى التفكير في ممارسات تربوية حديثة تتجاوز الطرائق التقليدية، وتسعى إلى تحسين تبليغ المعارف للمتعلم، وتثبيتها في ذهنه، من أجل استثمارها في إظهار قدراته اللغوية والمعرفية. ولذلك، يعدّ مكون الدرس اللغوي بالسلك الثانوي الإعدادي، مجال أساسي لتحقيق الكفاية اللغوية لدى المتعلّم، لكونها تتأسس على التوظيف السليم للغة، المقرون باستحضار القواعد الضابطة لها.

وفي هذا الإطار، تطرقنا إلى المرجعية النظرية المعتمدة في العملية التعليمية التعلمية، ومن ثم، ناقشنا دور المدرّس في تطويرها وتجويدها. وفي هذا الباب، سنقدّم نتائج دراسة أنجزناها حول تأثير استراتيجيات التواصل التفاعلي (خاصة تدريس مكون الدرس اللغوي) على الكفاية اللغوية (خاصة الظواهر الصرفية) لدى المتعلم.

ومن أهم النتائج التي خلصنا إليها من خلال هذه الدراسة، تأكيد وجود علاقة متبادلة التأثير بين استراتيجيات التواصل التفاعلي والكفاية اللغوية لدى المتعلم، بالإضافة إلى أنّ توظيف المدرس هذه الاستراتيجيات، ساهم بشكل كبير في تنمية قدرات المتعلم، وقابليته للانخراط بفاعلية في العملية التعليمية–التعلّمية، والرفع من درجات التحصيل الدراسي لديه، وبالتالي، تجويد عملية التعليم والتعلم ككل.

الكلمات المفاتيح: الاستراتيجية التواصلية؛ التواصل التفاعلي، الكفاية اللغوية.

Abstract

The study aimed to highlight the place occupied by interactive communication strategies in the field of teaching, as it is one of the important teaching skills and methods for the work of the teacher, to bring the learner closer to the educational content and to bring the concepts closer to him, by considering that the learner is at the center of the educational learning process and it's objective.

On the other hand, the low level of the learner in the field of language continues to bother educational actors, which leads them to reflect on modern educational practices that go beyond traditional methods and seek to improve communication. knowledge to the learner, and to install it in his mind, to invest in the demonstration of his linguistic and cognitive capacities. Thus, the component of the language lesson in preparatory high school is considered an essential area to achieve the linguistic competence of the learner, because it is based on the correct use of the language, coupled with the evocation of the rules that govern it.

In this context, we discussed the theoretical reference adopted in the pedagogical learning process, then we discussed the role of the teacher in its development and refinement. In this section, we will present the results of a study we carried out on the effect of interactive communication strategies (in particular the teaching of the language course component) on the linguistic competence (in particular the morphological phenomena) of the language. 'learner.

One of the most important conclusions that we have concluded through this study is to confirm the existence of a relationship of mutual influence between interactive communication strategies and the linguistic competence of the learner, in addition to the use of these strategies by the teacher who has greatly contributed to the development of the learner's capacities and his ability to actively engage in the teaching-learning process. And by increasing its academic results, and thus improving the teaching and learning process as a whole.

Key Word: Communicative strategie; Interactive communication ; Language proficiency.

فهرس الموضوعات

الإهداء III

كلمة شكر IV

ملخص V

Abstract VI

فهرس الموضوعات VII

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة 1

1. مقدمة 2

2. إشكالية البحث 9

3. أهمية البحث 11

4. أهداف البحث 12

5. خطة البحث 13

6. تحديدات مفهومية لمصطلحات الأطروحة 17

7. أهداف البحث وآفاقه 20

8. المواضعات التقنية للأطروحة 22

9. خطاطة البحث 24

الفصل الثاني: التّواصل التّربوي 25

1. تقديم 26

المبحث الأول: نظرية التواصل ونماذجها 28
1. مفهوم التّواصل 28
2. النماذج التواصلية 31
2. 1. النموذج الرياضياتي 32
2. 2. النموذج اللساني 33
2. 3. النموذج الوظيفي: 37
2. 4. الاتجاه التحاوري: 39
2. 5. النموذج التداولي: 40
3. آليات التواصل 42
3. 1. المرسِل: 42
3. 2. المستقبِل: 42
3. 3. الرسالة: 43
3. 4. النظام: 43
3. 5. القناة: 44
3. 6. التسنين: Encodage 44
3. 7. فك التسنين: Le décodage 45
3. 8. المقام: 45
3. 9. الضوضاء "Le bruit": 45
3. 10. الإطناب "La redondance": 46

3. 11. "الحركاتية La Kinésique": 47
3. 12. "القرب La proxémique': 47
المبحث الثاني: العملية التعليمية التعلّمية: تحديدات أولية 49
1. بين التدريس والتعليم 49
2. التعلّم 51
3. عناصر العملية التعليمية التعلّمية 53
4. التعلم ونظرياته 57
المبحث الثالث: التواصل التربوي وأنماطه 64
1. مقدمة 64
2. بين التواصل التربوي والتواصل الديداكتيكي 65
3. التّواصل الديدكتيكي (التعليمي) 66
4. الوسائل التعليمية، وأهميتها في العملية التعليمية 68
4. 1. تعريف الوسيلة التعليمية 69
4. 2. الوسائل التعليمية التقليدية : 70
4. 3. الوسائل الحديثة: 73
5. التواصل التفاعلي وأنماطه 75
5. 1. مفهوم التفاعل 75
5. 2. التّواصل الديداكتيكي وأنماطه 77
6. خلاصة تركيبية 82

الفصل الثالث: تجويد الكفاية اللغوية العربية، واستراتيجيات التواصل التفاعلي 88

1. تقديم 89

المبحث الأول: الكفاية اللغوية العربية والهدف التعلّمي 91

1. تعريف الكفاية 91

1. 1. مفهوم الكفاية اللغوية 93

2. أهداف تعليم اللغة العربية 95

3. مستويات اللغة 101

المبحث الثاني: تعليم الظواهر اللغوية وتعلّمها 107

1. عوامل الضعف اللغوي عند المتعلمين 108

1. 1. عوامل ضعف المتعلم في الإملاء: 108

1. 2. عوامل ضعف المتعلمين في القواعد النحوية، والصرفية، نذكر من بينها: 109

1. 3. عوامل تخص المناهج المدرسية، نذكر منها: 110

1. 4. عوامل تخص المدرّس والمتعلّم: 111

2. طرائق تعليم الظواهر اللغوية وتعلّمها 113

2. 1. مفهوم الطريقة 113

2. 2. أنواع طرائق التدريس: 114

2. 2. 1. التدريس بطريقة الإلقاء – التلقين: 114

2. 2. 2. التدريس بالطريقة الحوارية: 116

2. 2. 3. التدريس بالطريقة الاستقرائية (الاستنباطية): 118

2. 2. 4. التدريس بالطريقة القياسية:..... 119
2. 2. 5. التدريس بالطريقة المعدّلة: 120
2. 2. 6. التدرس بالوضعية–المشكلة/ حلّ المشكلات: 121
المبحث الثالث: استراتيجيات التواصل التفاعلي وتجويد التعلمات 127
1. مقدمة 127
2. مفهوم تجويد التعليم 128
3. مفهوم الاستراتيجية..... 131
4. عوامل انتقاء استراتيجية تعليمية 132
4. 1. الأهداف والمادة التعليمية..... 133
4. 2. طبيعة المتعلمين 133
5. أنواع استراتيجيات التواصل التفاعلي 134
5. 1. استراتيجية التعلم التعاوني 134
5. 1. 1. تعريف التعلم التعاوني 135
5. 1. 2. أهمية التعليم باستراتيجية التعلم التعاوني 137
5. 2. التعليم الإلكتروني وتقنية الفيديو التفاعلي..... 148
5. 2. 1. مفهوم الوسائط المتعددة..... 149
5. 2. 2. التعليم الإلكتروني..... 150
5. 2. 2. 1. مفهوم التعليم الإلكتروني 150
5. 2. 2. 2. أنواع التعليم الإلكتروني..... 151

5. 2. 2. 3. أهمية التعليم الإلكتروني في تطوير المهارات اللغوية 152
5. 2. 3. استراتيجية التعلم بتقنية الفيديو التفاعلي..... 156
5. 2. 3. 1. الفيديو التفاعلي ومميزاته 156
5. 2. 3. 2. خصائص الفيديو التفاعلي ومعيقاته 158
6. خلاصة تركيبية 163
الفصل الرابع: أثر استراتيجيات التواصل التفاعلي في تعلم الظاهرة الصرفية، ومدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح 167
المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية 168
1. تقديم 168
2. الخطوات المنهجية للدراسة الميدانية 170
2. 1. فرضية البحث:..... 170
2. 1. 1. الفرضيات العامة: 170
2. 1. 2. الفرضيات الإجرائية:..... 171
2. 2. عينة الدراسة: 172
2. 3. حدود العينة: 174
2. 4. أدوات الدراسة: 174
2. 5. مراحل إنجاز الدراسة: 180
2. 6. الأساليب الإحصائية لعرض النتائج وتحليلها: 181
المبحث الثاني: أثر استراتيجيات التواصل التفاعلي على تعلم الظاهرة الصرفية 184
1. تقديم 184

2. نتائج اختبارات التطبيق القبلي 185

2. 1. دلالة الفروق في التطبيق القبلي لمجموع اختبارات الظاهرة الصرفية اسم الفاعل بين المجموعتين: (التجريبية، الضابطة) 186

2. 2. دلالة الفروق في التطبيق القبلي لاختبارات الظاهرة الصرفية اسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة): 188

2. 3. دلالة الفروق في زمن التطبيق القبلي لمجموع اختبارات الظاهرتين الصرفيتين (اسم الفاعل، واسم المفعول) بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة): 190

2. 4. دلالة الفروق في التطبيق القبلي لمجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول لدى أفراد المجموعة التجريبية وفق متغير الجنس (ذكور، إناث):..... 192

المبحث الثالث: فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تعلم الظاهرة الصرفية واكتسابها: . 193

1. تعريف البرنامج التدريبي التعليمي 193

1. 1. أهمية البرنامج..... 193

1. 2. أهداف البرنامج..... 193

1. 3. الأسس التي يقوم عليها البرنامج: 194

1. 4. مراحل إنجاز البرنامج : 197

1. 4. 1. مرحلة الدراسة والتحليل: 197

1. 4. 2. محتوى البرنامج: 197

1. 4. 3. تصميم الأحداث التعليمية وعناصر عملية التعليم. 199

1. 4. 4. مرحلة الإنتاج والإنشاء:..... 201

1. 4. 5. مرحلة التقويم:..... 201

1. 4. 6. صدق البرنامج التعليمي 202
1. 4. 7. مرحلة الاستخدام (تطبيق البرنامج التعليمي) 203
2. البرنامج التدريبي وفعاليته: 204
2. 1. تقييم الاختبارات البعدية (اسم الفاعل واسم المفعول). 205
2. 1. 1. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار التعرف على اسم الفاعل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة): 205
2. 1. 2. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة): 207
2. 1. 3. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المعتل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة): 208
2. 1. 4. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الغير الثلاثي بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة): 210
2. 1. 5. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار تركيب اسم الفاعل تركيباً سليماً في الجمل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة): 212
2. 1. 6. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار التعرف على اسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة): 214
2. 1. 7. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة): 216
2. 1. 8. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) 218

2. 1. 9. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة): 219

2. 1. 10. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار تركيب اسم المفعول تركيباً سليماً في الجمل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة): 221

2. 2. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لمجموع اختبارات الكفاية اللغوية بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):..... 224

2. 3. دلالة الفروق في زمن الإنجاز في التطبيق البعدي لمجموع اختبارات الظاهرتين الصرفيتين "اسم الفاعل واسم المفعول" بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):..... 226

2. 4. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لمجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول (الاختبار التحصيلي) لدى أفراد المجموعة التجريبية وفق متغير الجنس (ذكور، إناث): 228

3. مناقشة النتائج وتفسيرها 232

4. خلاصة تركيبية..... 240

خلاصات تركيبية عامة..... 247

بيبليوغرافيا 257

الملاحق..... 274

ملحق رقم (أ/1)..... 275

ملحق رقم (أ/2)..... 279

ملحق رقم (أ/3)..... 281

ملحق رقم (أ/4)..... 283

ملحق رقم (أ/5)..... 285

ملحق رقم (أ/6) 287
ملحق رقم (أ/7) 290
ملحق (ب/1) 291
ملحق (ب/2) 303
ملحق (ج/1) 307
ملحق (ج/2) 314

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1. مقدمة

من المؤكّد أنّ الهدف من تعليم اللغة وتعلّمها، هو اكتساب الفرد المهارات اللازمة لاستخدامها في عدد لا منتاه من السياقات، وبلوغه درجة من الإتقان لها، بامتلاكه عددا معينا من الإجراءات والأساليب التلفظية، وربطه إياها بقوانين اللّغة المضمرة في اللاوعي الإنساني؛ فيصبح بذلك قادرا على سماع اللّغة وتعرف إطارها الصوتي الخاص، والتحدث بطريقة سليمة عند التعبير عن مقاصده، وقادرا على قراءة ما خطّ بها وكتابة رموزها بشكل صحيح، وبذلك يصبح متمكنا من التواصل بها؛ بل وقادرا على أن يتجاوز بأهداف امتلاكه الصحيح لناصية اللغة، درجات متقدمة من الإتقان تصل حد الإبداع بها وفيها، والإسهام في ترقيتها، وتطوير مظاهر تذوقها الجمالي والفني، والبحث في أسرار نظمها صوتا وصرفا ودلالة وصياغة... ولن يتأتى ذلك إلا بنظام تعليمي متجدد، يساير التطورات الحاصلة في شتى النظريات اللسانية واللغوية والنفسية والمعرفية، التي من شأنها تطوير المناهج والطرائق والوسائل التعليمية. ومما لا شك فيه أنّ المدرّس الحاذق، هو الذي يعلم أسرار اللغة ويحسن تعليمها والمتعلم الكفء، هو الذي يدرك أهمية تعلّم اللّغة واكتسابها بجميع مستوياتها، زادا يغذيه في كل مراحل العملية التعليمية التعلّمية.

وتمثل مادة اللغة العربية، واحدة من أهم المواد الدراسية عموماً في جميع المراحل الدراسية، فهي مفتاح العلوم الذي يتيح للمتعلمين التعلم، والتفكير، والتعبير عن المشاعر،

والتواصل مع الآخرين، وتحقيق أهدافهم، وستظل اللغة الأساس الذي تعتمد عليه المدرسة في ممارسة التربية، كما يستند إليها كل نشاط تعليمي تعلمي في المدرسة، وخارجها.

والمتتبع للشأن التربوي، يرى أن الهدف من تعليمية اللّغة العربية، هو أن يكتسب المتعلّم كفاية لغوية في جميع مستويات اللّغة العربية، لكن للأسف، ما زلنا نرى التذمر من ضعف المتعلمين في اللغة العربية، وكثرة أخطائهم اللغوية، وعدم قدرتهم على فهم الظواهر اللغوية، والإفادة من قواعدها في إنتاجاتهم الكتابية والشفوية، فضلا عن أن أغلبهم يعاني صعوبة في فهم الظواهر اللغوية وتطبيقها.

وقد دلت العديد من الأبحاث والدراسات من مثل: (الكلوب، 1997)، و(السليطي، 2002)، و(السليتي، 2015) والتي أشارت جميعها إلى أن هناك ضعفا عاما في تعلم الظواهر اللغوية واكتسابها، وأرجعت ذلك إلى أن تعليم الظواهر اللغوية، يتم بطريقة آلية وجافة، ولاتمد المتعلم بالدافعية والرغبة في التعلم. كما لاحظ الباحثان (حسونة، 2005)، و(السليتي، 2015) أنّ المدرّسين يجدون صعوبات كثيرة في فهم الآليات التي يوظّفها المتعلّم في الحصول على المعلومات، ولا يعرفون تلك الطرائق التي يفضلها؛ وذلك رغم ما قدّمه علم النّفس المعرفي من إسهامات في مقاربته لإشكالية التعلّم. فما يعرفه المدرّس عن النّشاط العقلي الذي يوظّفه المتعلّم، يأتيه من خلال كلامه فقط.

وبناء على ما سبق، فإن تعلّم الوقائع اللغوية وظواهرها المختلفة، يتطلب منا المزيد من العناية والاهتمام بتعليمها، ومهما يكن من أمر في صعوبة تعليمها، فإنني أرى أن الطريقة التي تدرس بها الظواهر اللّغوية، لها دور كبير في صعوبة فهمها واكتسابها، ثم استثمارها على الوجه الأكمل.

وبالنظر إلى التعليم بشكل عام، نجده مازال يعتمد على طرائق التعليم التقليدية، التي تصنع من المتعلِّم متعلما اتّكاليا سلبيا، ينتظر دوره للمشاركة، وفي الوقت الذي يحدده المدرّس. لذا تسعى كثير من المؤسسات التربوية، إلى تطوير التعليم وتجويده؛ بالبحث عن طرائق واستراتيجيات بديلة؛ تهدف إلى أن يكون المتعلم فيها نشطا وإيجابيا، وأن يكون المدرس موجها ومسيرا.

لذا، ظهرت كثير من استراتيجيات التعلّم النشط، الهدف منها هو جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية بدلا من المدرس، والتركيز على المستحدثات التكنولوجية واستخدام التكنولوجيا بجميع أنواعها من أجل تقريب المفاهيم للمتعلّم على أكمل وجه، وبأقل وقت وجهد وأكبر فائدة. دون أن نغفل أهمية توظيف الوسائل التعليمية؛ لما لها من دور أساس في عمليات الشرح بكافة مظاهرها وأشكالها.

ومن هنا، كانت الحاجة إلى مدخل جديد، يجمع بين مميزات أكثر من استراتيجية تعليمية تندرج ضمن التواصل التفاعلي؛ الذي يعد من أهم مقومات نجاح العملية التعليمبة ككل. وتعد استراتيجيات التواصل التفاعلي، الحل الأمثل للتغلب على مشاكل تعلم الظواهر

اللغوية، وأيضا القادرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ومن ثمة تحقيق تعلم متميز وناجح.

وبناء عليه، لابدّ من تقويم المدرّس لممارسته التربوية ومراجعتها، لكي تتلاءم مع إيقاع المتعلّم حيث تبرز الحاجة إلى توظيف استراتيجيات تفاعلية لجذب انتباه المتمدرس، والرفع من مستوى قدرته على تثبيت المعارف، وبناء التعلّمات من أجل استثمارها في التعبيرين الكتابي والشّفهي برافديه: القراءة والكتابة (المسلكين الأساسَين في تحقيق الكفاية اللّغوية).

ومن هذا المنطلق، يعد بحثنا الموسوم "أثر استراتيجيات التواصل التفاعلي على الكفاية اللغوية عند المتعلم بالسلك الثانوي الإعدادي" من أساسات البحث التربوي؛ حيث تعتبر هذه المرحلة (الإعدادي) من أهم المراحل العمرية في المسار التعليمي التعلّمي وأعقدها؛ لكونها مرحلة عمرية خاصة، والأساس الذي يبني فيه المتعلّم معارفه، مما يجعل العملية التعليمية التعلّمية أكثر صعوبة، وأكثر حاجة لمهارات تواصلية، وكفاءة مهنية متميزة من قبل المدرس قصد الحصول على كفاية لغوية لدى المتعلّم.

إنّ ما نسعى إليه، في هذه الأطروحة، هو توجيه اهتمامنا لتجويد الكفاية اللغوية من خلال تعلّم الظّواهر اللّغوية، واكتسابها، باعتبار هذه الأخيرة أحد القواعد الأساس في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية لمادة اللغة العربية. فالعناية بمكون الدّرس اللّغوي تشكّل الخطوة الأولى للانطلاق نحو التعلّم الجيّد للظّواهر اللغوية المقرّرة في المنهاج، كما نسعى أيضا إلى البحث في استراتيجيات التواصل التّفاعلي عن طريق ابتكار طرائق تدريس حديثة تعتمد على

استراتيجيات تعليمية تفاعلية (التعليم بالفكاهة، والتعلم التعاوني، والتعليم الإلكتروني...) لتسهيل العمليات البيداغوجية التي من شأنها أن ترقى بمستوى العملية التلعيمية التعلمية.

ولمناقشة هذه الإشكالية، انطلقنا من نتائج دراسات سابقة تناولت التعليم باستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل المتعلم وتحسين مستواه اللغوي من مثل دراسات: (Almanza, 1997؛ وكوجك، 1992؛ وعثمان، 2000؛ وزايد، 2013)، والتي أشارت جميعها إلى أنّ العينة التي درست القواعد النّحوية والصّرفية، باستخدام استراتيجية التّعلم التّعاوني، ارتكبوا في كتابتهم أخطاء أقل من متعلمي المجموعة الضابطة، الذين درسوا الظواهر اللغوية عينها بالطريقة التقليدية؛ وأرجع الباحثون هذا الأثر الإيجابي، إلى فعّالية هذه الاستراتيجية؛ التي أسهمت في زيادة التّحصيل المعرفي والأداء المهاري لدى المتعلمين، فضلا عن تنمية القدرة الإبداعية لديهم؛ من خلال الحوار في ما بينهم، وأن يُعلّم بعضهم بعضا، ومن خلال هذا التّفاعل النّشط والفعّال تنمو لدى المتعلمين مهارات شخصية واجتماعية.

وبجانب ذلك، دراسات تناولت التعليم بتقنية الفيديو التفاعلي من مثل دراسات: Allan, (1989؛ البسيوني، 1994؛ حسن أسعد، 2004؛ أبو شتات، 2005)، والتي دلت نتائجها على فاعلية برنامج تعليمي قائم على تعليم الظواهر الصرفية، والنحوية بتقنية الفيديو التفاعلي داخل الفصل الدراسي، وقدرته في تقوية اللّغة؛ باعتباره محفزا جيدا للمتعلّمين.

وعلى الطرف النقيض، توصلت نتائج دراسة (Salh & Najad, 2011) ضعف المدرس في توظيف تكنولوجيا المعلومات داخل الفصل الدراسي، كما أظهرت ضعف

المعارف والمهارات الكافية في مجال تكنولوجيا المعلومات لديهم (المدرسين). في حين، دلت أبرز نتائج دراسة (Koknaki, 2010) على أن البنية التحتية والمشاكل التقنية من أهم الأسباب التي تعيق المدرس من استخدام تكنولوجيا المعلومات في الفصول الدراسية.

ودراسات تناولت التعليم باستراتيجية التعليم بتمثيل الأدوار من مثل الدراسة التي قام بها الباحثان (Crumpler & Schneider, 2002) بتدريب المجموعة الاختبارية بالتمثيل مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يتلق أعضاؤها أي تدريبات. وقد أظهرت نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحثان أنّ التمثيل ينمي التعلم عند المتعلم، ويزيد من قدرته على التواصل والتفاعل، ويخلق عنده القدرة على الإبداع.

ودراسات تناولت استراتيجية التعلم بالفكاهة (الطرفة) في تدريس قواعد اللغة العربية نحوا، وصرفا، وبلاغة من خلال نصوص مناسبة، تتناول الفكاهة العربية من مثل دراسة (ابن عمر، 1998)، ودراسة (Bucaria, 2004)، والتي انتهت بخلاصة، مفادها أنّ إضفاء روح الفكاهة والطرفة تجذب الانتباه وإثارة الدافعية أكثر لدى القارئ، دون إقصاء الدلالة، والبنية الصرفية والنحوية.

ودراسات تناولت استراتيجية التعليم المدمج (التعليم الثنائي) من مثل دراسات (قطوس، 2010؛ أبو الريش، 2013؛ الذيابات، 2013)، والتي سجلت نتائجها تفوق البرنامج التعليمي الذي يمزج بين التعليم الإلكتروني والطريقة الكلاسيكية في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، لدى متعلمات المجموعة التجريبية.

فما الذي يمكن أن نستخلصه من هذه الدراسات؟

يتضح من العرض السّابق للّدراسات، اتّفاقها على فعّالية استراتيجيات التّواصل التفاعلي في رفع مستوى التحصيل لدى المتعلّم؛ حيث أكدت على وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تحسين مستوى المتعلم في مختلف المواد الدراسية عامة والظواهر اللغوية خاصة، في حين أظهرت دراسات أخرى وجود معوقات في دمج تكنولجيا المعلومات داخل الفصول الدراسية، كما كشفت الدراسات أيضا، محدودية الدراسات التي تناولت تطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي في معالجة الضعف اللغوي لدى المتعلم؛ مما يزيد من أهمية الدراسة ويفتح أمالا في التوسع في دراستها للوقوف على الأسباب التي تحول دون تحقيق الكفاية اللغوية عند المتعلم.

وتأسيسا على ما سبق، يمكن القول: إن الدراسات السابقة، لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية، كما أنه من نتائجها تكوين خلفية واضحة عن موضوع الدراسة، والاستفادة من توفير الوقت، في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج الدراسة عند تطبيقها. إلا أنّ موضوع دراستنا سينفرد بتطبيق برنامج تعليمي (تدريبي)، قائم على استخدام أكثر من استراتيجية تعتمد على التواصل التفاعلي؛ سنقيس أثره في تطوير التّعلّمات اللّغوية لدى المتعلم.

ومن هذا المنطلق، وارتباطا بعمق التداخل التخصصي لموضوع بحثنا، نصوغ إشكاليته، وأهمّيته، وأهدافه، وأسئلته، وفرضياته، وإطاره النّظري وفق ما يلي:

2. إشكالية البحث

يتأطّر موضوع هذا البحث حول إشكالية التعلّم واكتساب المعارف، وبالخصوص، الطرائق التي ينهجها المدرس في تحقيق الكفاية اللغوية، المرتبطة بمكون الدرس اللغوي. ويعتمد في تحقيق هذه الكفاية اللّغوية على:

- أولا: مدى إدراك المتعلّم لأهمّية ضبط القواعد اللّغوية، واستثمارها بشكل صحيح في إنتاجاته الكتابية والشّفهية.
- ثانيا: وعي المدرّس بتوظيف استراتيجيات التّواصل التّفاعلي من أجل تعليم الظّواهر اللّغوية لنسبة كبيرة من المتعلّمين، بشكل أسهل وأيسر؛ وهذا ما أكّدته دراسات عديدة: (راجع: توما، 2011؛ زاير، 2014).

وعلى ضوء نتائج الدّراسات السّابقة، انبثقت فكرة هذا البحث، ووجهت إشكاليته العامة إلى ما يلي:

*إلى أي مدى يعتبر ضعف المتعلم، في تعلم الظاهرة اللغوية واكتسابها، مرتبطا بالطرائق والاستراتيجيات التعليمية؟ وهل استراتيجيات التواصل التفاعلي تسهم في تجاوز هذا الضعف وعلاجه؟

تقتضي مقاربة هذه الإشكالية تفريعها إلى أسئلة، حتى نتمكن من مناقشتها وتوضيح مجال المقارنة والتحليل

– ما العلاقة المقررة بين التواصل التفاعلي وجودة التعلمات؟ وكيف يمكن أن نديرها في ظل ما يسمى باستراتيجيات التواصل التفاعلي؟

– هل يوجد اختلاف بين تطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي وتطبيق الطريقة الكلاسيكية في التحصيل الدراسي عند المتعلم؟

– هل فعلا طرائق التعليم الكلاسيكية لا تحقق الكفاية اللغوية –تعلم الظواهر اللغوية واكتسابها– لدى المتعلم؟ وهل هذا معناه أنها طرائق لم تعد صالحة للتدريس؟

– ما الاستراتيجية الفعالة لتدارك صعوبات تعلم الظواهر اللغوية؟ والرفع من مستوى متعلمي السنة الثالثة من التعليم الإعدادي؟

– هل توجد فروق في التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية تعزى إلى متغير الجنس؟

ارتباطا بما سلف، سيتأسس بحثنا على الكشف عن تأثير استراتيجيات التّواصل التّفاعلي في تطوير التّعلّمات الموجّهة لبناء الكفاية اللّغوية لدى المتعلّم؛ وذلك اعتمادا على مقترح برنامج تعليمي يروم تطوير الأداء البيداغوجي من جهة، وتعزيز آليات تطوير الكفاية اللّغوية (تعلّم الظواهر اللغوية واكتسابها) لدى المتعلّم من جهة أخرى.

ولتحقيق ذلك، سنناقش هذه الإشكالية نظريا، من خلال الأبحاث اللّسانية في مجال التّواصل والتّعلّم، وميدانيا من خلال قياس تأثير استراتيجيات التواصل التفاعلي في تعلم

الظاهرة الصرفية، واختبار البرنامج التّدريبي الإرشادي لتجاوز صعوبات تعلّم الظّواهر اللّغوية الذي وضعناه لهذا الغرض.

3. أهمية البحث

في إطار الرُّؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015–2030)، التي تنص عليها وزارة التربية الوطنية بالمغرب، والمتعلقة بتطوير النموذج البيداغوجي، وتحسين جودة التربية والتكوين من خلال تنمية كفاية المتعلمين وتطويرها، خصوصا ما يتعلق منها بالكفاية اللغوية، وارتبطا بتوصيات عديد من الدراسات والأبحاث الخاصة بتحسين العملية التعليمية التعلّمية، نسعى من خلال هذه الأطروحة، في شقيها النظري والميداني، إلى الاستجابة لتعليمات جلالة الملك محمد السادس في رسالته السامية، التي دعا فيها إلى إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم وتحسين جودة التعلمات للمدرسين، وأيضا الاستجابة لنداء الميثاق الوطني للتربية والتكوين، سيما في أحد بنوده، المتعلّقة بتنشيط الأبحاث الخاصّة بصعوبات التعلّم؛ كما تهدف أطروحتنا إلى تطوير الأبحاث في اللّغة العربية، والاعتناء بمتكلّميها، والمساهمة في تطوير استراتيجيات جديدة ملائمة لتعليم اللّغة العربية وتعلّمها، وكذا تجويد تعلمات المتمدرسين، من خلال توظيف استراتيجيات التّواصل التّفاعلي.

وسنسعى في أطروحتنا كذلك، إلى تأكيد أهمية البحث اللّساني المعرفي المتخصّص، وأهميته في مجال تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، وفي بلورة مجموعة من الإشكاليات والأسئلة التي يتطلب الإجابة عنها، الانطلاق مما هو تطبيقي ميداني لرصد مكامن الخلل فيه،

ومناقشة النظريات المعرفية الحديثة، ومحاولة الخروج بنتائج وخلاصات علمية دقيقة تهدف إلى تجويد تعلم الظواهر اللغوية وفق مقتضيات معرفية لسانية.

4. أهداف البحث

تعد أهداف البحث اللساني العلمي الأساس والمعيار الذي يحكم على البحث من خلاله (Gratour, 1977)، ولا يجب أن تكون هذه الأهداف بعيدة عن اهتمام الباحث وانشغالاته، حتى لا تشكل عامل عزلة واغتراب؛ وهو ما جعلنا نحدّد الأهداف والمقاصد التي نروم تبليغها بتركيز دقيق واهتمام بالغ بحيث تنسجم والمسعى العام لأحد المشاريع العلمية الذي ننخرط فيه داخل مختبر العلوم المعرفية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز بفاس، والذي يروم إلى تعميق التكوين اللّساني المعرفي الدّيداكتيكي للغة العربية، والرّفع من مردودية البحث العلمي.

وسعيا وراء تحقيق أهداف بحثنا، حرصنا على الاستفادة من النّظريات والمفاهيم التي توفرها اللّسانيات المعرفية، بقصد تدعيم استراتيجيات التّواصل التّفاعلي، وتعلّم الظّواهر اللّغوية وتعليمها، وانسجاما مع ذلك، يمكن تصنيف أهداف البحث إلى:

1- أهداف نظرية: تتجلى في استثمار المستجدات اللّسانية المعرفية التي تهتم بمجال التعليم والتعلّم، مع الاطلاع كذلك على الدراسات التي تروم الإدراك العميق لاستراتيجيات التّواصل

التّفاعلي، والتأكيد على أهمية هذا الأخير، في تنمية القدرات المعرفية للتعلّم، والرفع منها أثناء تعلّم الظّواهر اللّغوية (الظّاهرة الصرفية نموذجا).

2- أهداف تربوية: تهدف الكشف عن صعوبات تعلّم الظواهر اللغوية، ورصد مكامن الخلل لتدعيم استراتيجيات التّواصل التّفاعلي.

3- أهداف تقنية معلوماتية: تهدف إلى محاولة تصميم برنامج تدريبي تعليمي لتجويد تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، واستثمار آلياته في تنمية الكفاية اللّغوية لدى المتعلّم.

5. خطة البحث

ولأنّ مقاربة هذا الموضوع وطبيعة البحث اللّساني التربوي، يتطلبان دراسة ميدانية إلى جانب الدراسة النظرية، قصد الوقوف، عن كثب، على الظّاهرة، والانتقال بها من التنظير إلى التطبيق، وبهدف تيسير معالجته وتوضيح خطواته، فقد قسمنا البحث إلى قسمين:

- ✓ **القسم النظري:**

وسنحاول من خلاله معالجة أهم النماذج والمتغيرات التي تشكل العمق النظري للموضوع، من خلال تتبع عميق للكثير من النظريات التعليمية واللسانية المعرفية، والانطلاق مما هو عام: التواصل التربوي، إلى ما هو خاص: استراتيجيات التواصل التفاعلي في تعليم الظواهر اللغوية وتعلّمها. وسيتأسس الفصل الأوّل، على النظر في مجموعة من القضايا والآليات المتعلقة بالتواصل التربوي، لكونه المرتبط بشكل أساس بمجال تعليم اللّغة العربية

وتعلّمها، وله علاقة بموضوع بحثنا؛ وهو دراسة استراتيجيات التّواصل التّفاعلي وأثرها في تحقيق الكفاية اللّغوية لدى متعلمي السنة الثالثة من التعليم الإعدادي. لذلك، سنحاول مقاربة مفهوم التواصل بشكل عام، انطلاقا من أهم النماذج النظرية التي عالجت هذا المفهوم، وأيضا، سنحاول دراسة مفهوم التعلم، وأهم النماذج النظرية التي اهتمت به كالنظرية البنائية، والنظرية المعرفية، وعن مكونات العملية التعليمية وأهم مقتضياتها، وسنناقش في محور آخر التواصل الديداكتيكي، وأهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية، بعد ذلك سنستعرض الأشكال التواصلية المتعلقة بالعملية التعليمية بدءا بالتواصل أحادي الاتجاه، وصولا إلى تواصل تفاعلي متعدد الاتجاهات؛ حيث نعتبر الوقوف عند أنماط التواصل التربوي، أمرا ضروريا لتحديد قوانين التفاعل عند كل نمط على حدة.

إنّ النظر في الخصوصية اللسانية للغة العربية، مسلك ضروري لدراسة ما ينبغي أن يتأسس عليه تعليم الظواهر اللغوية وتعلّمها في المرحلة الإعدادية. وبناء عليه، سنقف في الفصل الثاني عند خصائص الكفاية اللغوية العربية وبعض أهداف تعليم اللغة العربية، وسننتقل إلى تحديد مستويات اللغة، وأهم الخصائص المميزة لها؛ وهي الخصائص التي ستدفعنا للتساؤل عن عوامل الضعف اللغوي عند المتعلمين. والوقوف في المبحث الثاني عند أهم طرائق تعليم الظواهر اللغوية وتعلّمها بمؤسساتنا التعليمية، من أجل إدراك مدى فعاليتها في اكتساب المتعلم للظاهرة اللغوية.

وسنعمل من خلال المبحث الثالث، على دراسة استراتيجيات التّواصل التّفاعلي في علاقته بتحسين تعلمات المتمدرسين مؤكدين أهمية توظيف المتعلم لمهاراته التواصلية، والوعي بها في تطوير العملية التعليمية التعلمية وتجويدها.

لذلك، سننطلق من خلال مقاربتنا لاستراتيجيات التواصل التفاعلي وتحسين التعلمات، من تعريف الاستراتيجية التعليمية، وعوامل انتقائها، ثم سننتقل إلى ذكر بعض أنواع استراتيجيات التواصل التفاعلي (استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية التعلم بتقنية الفيديو التفاعلي)، والخصائص المميزة لكل منهما ثم إلى تحديد فوائدهما لكل من المدرس والمتمدرس، مؤكدين في الأخير على دورها الأساس في تعلّم الظاهرة اللغوية، ومن ثم تجويد الكفاية اللغوية.

- ✓ **القسم التطبيقي**

ونركز فيه، على مساءلة استراتيجيات التّواصل التّفاعلي، وتأثيرها في تنمية الكفاية الصرفية –تعلم الظاهرة الصرفية– لدى المتعلّم.

سنعمل في هذا الشق من الأطروحة، على استثمار المعطيات النظرية التي ناقشناها في الإطار النظري، للتّحقّق منها خلال بحث ميداني أساسه مجموعة من الاختبارات التي تهدف إلى التّحقّق من المطلبين الأساسين:

– التدريس باستراتيجيات التواصل التفاعلي، ومدى مساهمته بشكل أفضل في تعلّم الظواهر اللغوية.

– تحديد مدى نجاعة البرنامج التدريبي التعليمي لتجويد تعلمات المتمدرسين (الظاهرة الصرفية نموذجا).

وانطلاقا من خصوصيات البحث الميداني، وعينة الدراسة ومستواها التعليمي، سنقوم باختبارات تقيس مدى تأثير استرتيجيات التّواصل التّفاعلي في تعلّم الظاهرة الصرفية. حيث سنقسم البحث التطبيقي إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: نخصّصه للإطار المنهجي للدراسة الميدانية.

المبحث الثاني: سيشمل تقديم الاختبارات الموجّهة لستين متعلّما ومتعلّمة، يَدرسون بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، بشكل يتضمن معايير انتقائها، كما يتضمن مختلف الأبعاد التطبيقية للبحث من فرضيات، وأدوات البحث الميداني المحدّدة في عشرة اختبارات، موجّهة لتعلّم الظّاهرتين الصّرفيتين (اسم الفاعل واسم المفعول).

وعلى أساس نتائج هذه الاختبارات، سنقسم عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وسنقوم بتدريب المجموعة التجريبية على تعلّم الظواهر الصرفية لأكثر عدد من المتعلمين، من خلال البرنامج الذي سنقوم بإنجازه.

المبحث الأخير: سنقيس فيه مدى نجاعة البرنامج التدريبي التعليمي.

إنّ خصوصية البحث الميداني تفرض علينا تبني ثلاث استراتيجيات لتحليل نتائجه: التحليل الأفقي، والتحليل العمودي، والتحليل في العمق. لذلك، سنتبنى في المبحث الثالث من البحث الميداني، استراتيجية تحليلية أفقية تمكننا من الخروج بنتائج الاختبارات الكامنة في عدد الإجابات الصّحيحة؛ وانطلاقا من هذه النتائج سنقسم عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين في العدد والجنس، ثم بعد ذلك، سنقوم بمقارنة بين العينة الضابطة والعينة التجريبية أثناء القياس البعدي؛ أي بعد تطبيق البرنامج التدريبي التعليمي.

وسنعتمد كذلك الاستراتيجية التحليلية العمودية، التي ستمكننا من رصد مدى نجاعة البرنامج التدريبي التعليمي، قبل تطبيق البرنامج وبعده.

كما أنّ تبني استراتيجية التحليل في العمق، ستمكننا من تقدير التفسيرات المحتملة لنتائج الاختبارات، وفق تصور لساني معرفي.

6. تحديدات مفهومية لمصطلحات الأطروحة

يتعيّن علينا، قبل الانتقال إلى ثنايا البحث والخوض في غماره، أن نلقي الضوء على بعض الفروقات والتداخلات المتّصلة بالمصطلحات، والمفاهيم الجوهرية التي تكررت، وستتكرر معنا خلال البحث، ومن أهم هذه المصطلحات والمفاهيم مايلي:

- **الاستراتيجية:**

يرى (براون، 1987)، أنّ الاستراتيجيات هي طرق محددة لمعالجة مشكلة ما أو إجراء ما، أو نشاط من العمليات لإنجاز أهداف معينة، وذكر (زاير، 2014)، ما يفيد أنّها مجموعة من الإجراءات، والوسائل التي تستعمل من لدن المدرّس، ويؤدّي استعمالها إلى تمكين المتعلّم من الإفادة من الخبرات التعليمية المخطّطة، وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.

وتعرف إجرائيا (الاسترتيجية) بكونها الخطّة التي يضعها المدرّس لتنفيذ الأهداف التي سطرها مسبقا؛ وذلك من خلال إيصال مادته التّعليمية، وتقريب المفاهيم المبتغاة إلى المتعلّم باتخاذ الإجراءات اللازمة، وتشمل هذه الإجراءات إما طرائق التّدريس، أو الأساليب التّربوية، أوالوسائل التعليمية...

- **التواصل التفاعلي:**

حدد (Sannanès, 2002)، التّفاعل بكونه عبارة عن أحداث تبادلية، تتطلب وجود عنصرين على الأقل لإقامة عملية التّفاعل. وهذا التّفاعل يحدث حين تؤثر هذه العناصر بعضها في بعض. ويؤكد (Sillamy, 1983) أن التواصل التفاعلي، يحدث أثرا في الفرد المتلقي، ورد فعل ارتجاعي على الشخص الباعث الذي سيتأثر بدوره.

ويُعرف إجرائيا بكونه الأثر الإيجابي الذي يحدثه المدرس في مستوى الفهم والاستيعاب لدى المتعلّم، بواسطة التّحفيز على النّقاش، والحوار، وتبادل الرأي والمعلومات.

- **الكفاية اللّغوية:**

ذكر (الهاشمي وزغبوش، 2011، 206) أنَّ الكفاية «قدرات عقلية ومعرفية، تقود في سياق عملي إلى إنجاز مهام معينة، أو حلّ مشكلات خاصّة. وهي بذلك تنمو وتكتسب في اتجاه تجميع الفرد لحصيلة كافية من المهارات والمعارف، القابلة للملاحظة والتقويم». ويضيف أيضا في السياق نفسه، «هي المعرفة المستدخلة لميكانيزمات إنتاج الألفاظ في لغة ما. وتمكن هذه الميكانيزمات المتكلم من تكوين جمل صحيحة، من جهة، ومن الحكم على جمل بأنها صحيحة أو خاطئة من جهة أخرى... إنها مجموع القواعد التي تحكم صياغة الألفاظ في لغة ما». وتعد الكفاية حسب (غريب، 2003) مجموعة من القواعد التي تمكن الفرد من تكوين عدد لا نهائي من الجمل القابلة للفهم في لغته، وتمكنه من التعرف على التحكم في المكونات الصّوتية، والمورفو- تركيبية، والخطابية والتفاعلية، والموسوعية (راجع: غريب، 2003، 75).

- المستوى الصرفي:

يتوفر علم الصرف على كيفية تأليف الكلمة المفردة؛ بتبيان وزنها وعدد حروفها وحركاتها وترتيبها، وما يعرض لذلك من تغيير أو حذف، وما في حروف الكلمة من أصالة وزيادة (الفضلي، د.ت، 5).

- البرنامج الإرشادي التدريبي:

هو مجموعة من التدريبات، والتوجيهات، والإرشادات والأنشطة المختلفة، التي تساهم في تحقيق الأهداف الآتية:

- تجويد الكفاية الصرفية لأكبر عدد من المتعلّمين؛

- ضبط الظّواهر الصّرفية، واستثمارها بشكل صحيح؛

وكتنبيه، استعملنا في الأطروحة بعض المفاهيم والمصطلحات التي تحيل على المفهوم نفسه ويتعلق الأمر ب:

- المدرّس / المعلِّم

- المتمدرس/ المتعلِّم

7. أهداف البحث وآفاقه

إنّ منطلق هذا العمل، هو دراسة استراتيجيات التّواصل التّفاعلي في العملية التّعليمية التعلّمية في شكله العام، ودراسة تعلّم الظّواهر الصّرفية، وتجويد الكفاية اللّغوية بشكل خاص وفق تصور لساني معرفي. وستسعى هذه الأطروحة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- أهداف مباشرة، يمكن إجمالها في:

– استثمار الجانب النظري اللّساني المعرفي لتطوير البحث العلمي ضمن مجال العلوم المعرفية.

– البحث عن العلاقة بين توظيف استراتيجيات التّواصل التّفاعلي وتعلّم الظواهر اللغوية، لاستثمارها في تطوير القدرات اللّغوية لمتعلّمي المرحلة الإعدادية.

– استثمار النتائج التي سيُسفر عنها الجانب التطبيقي، للرفع من جودة العملية التّعليمية، والارتقاء بها للأفضل؛ من خلال تحقيق الكفاية الصرفية وتجويدها عند المتعلّم.

– البحث عن استراتيجيات تفاعلية معرفية، لتدعيم استراتيجيات تعلّم اللّغة العربية في مستواها اللّغوي.

– البحث في أهمية مكون الدّرس اللغوي، لتصميم برامج تدريبية تعليمية لتنمية اللغة بشكل عام.

- أهداف غير مباشرة

تشكل الآفاق التي سينفتح عليها البحث، ويمكن إجمالها في ما يلي:

– توظيف استراتيجيات التّواصل التّفاعلي لتعليم الظّواهر اللّغوية وتعلّمها في جميع المستويات الدّراسية (الابتدائي، الثانوي بشقيه: الإعدادي، والتأهيلي).

– تصميم برامج لتحسين الضعف اللغوي عند متعلمي المرحلة الإعدادية، واستثمارها في مراكز التربية والتكوين، والتدريس عن بعد.

8. المواضعات التقنية للأطروحة

وتسهيلا لقراءة الجداول والرسوم المبيانية، الخاصة بالأطروحة، سنقدم مواضعات تقنية على الشكل الآتي:

- **الجداول، والرسومات المبيانية، والخطاطات:**

اعتمدنا في ترقيمنا للجداول والرسوم المبيانية على رقمين موضوعين بين قوسين بينهما نقطة؛ يشير الرقم الأول إلى الرقم التسلسلي لكل فصل، بينما يشير الأخير إلى الرقم التسلسلي للجدول. وهدفنا هو تيسير تحديد موضع الجدول أو الرسم المبياني ضمن الأطروحة.

- **الترقيم داخل الفصول والمباحث:**

تسهيلا لتتبع عناصر الأطروحة، اعتمدنا ترقيم المباحث والمحاور الداخلية للفصول، وفق تسلسلها داخل الفصول.

- **الإحالات البيبلوغرافية (باعتماد تقنية APA):**

*ستتم الإشارة إلى الأبحاث باللّغة العربية، داخل المتن من اليمين إلى اليسار، وباللّغة الأجنبية من اليسار إلى اليمين، من خلال تحديد: (اسم الباحث، سنة النشر، ثم الصفحة). وسنكتفي بالإشارة إلى (اسم الباحث، سنة النشر)، إذا كانت الفكرة مقتبسة من العمل ككل.

* سيتم وضع الفقرات المأخوذة من بحث آخر بين مزدوجتين.

* سيتم وضع الأعلام والمصطلحات الجديدة والأجنبية بين ظفرين.

*تحيل الصيغة (ق.ن): على أنّ العمل المشار إليه قيد النشر.

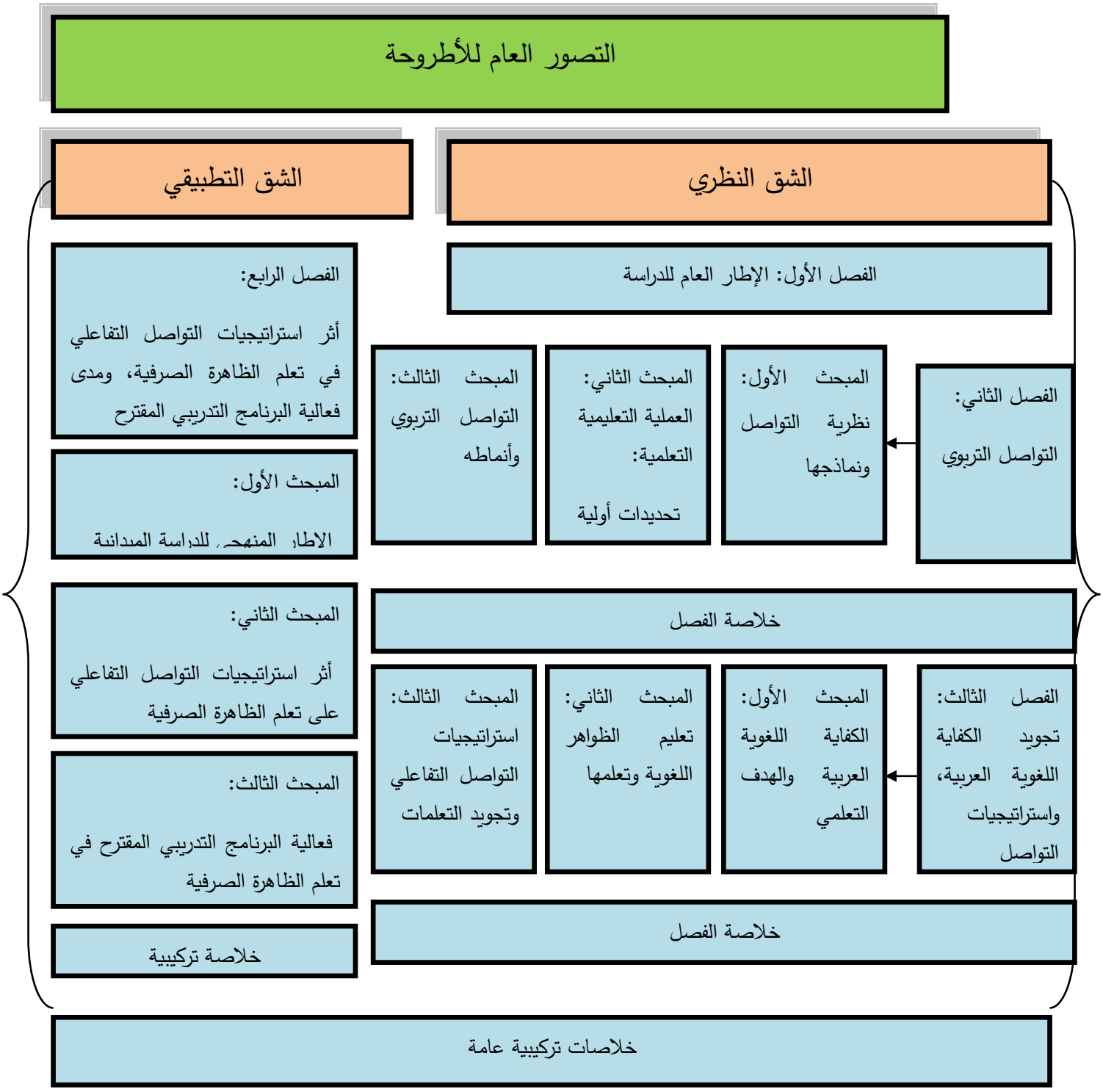
* تحيل الصيغة (د.ت): على أنّ العمل المشار إليه، بدون تاريخ النشر.

* تتم الإشارة إلى بشكل مفصل وموحد لجميع الإحالات الموجودة في المتن، في آخر الأطروحة، ضمن قائمة المصادر والمراجع العربية أولا، والأجنبية بعدها، وفق الترتيب الألفبائي لمعيار صياغة (APA):

لقب الكاتب، واسمه الشخصي، وتاريخ النشر، وعنوان الكتاب/ المقال. المدينة، دار النشر، الطبعة.

9. خطاطة البحث

انطلاقا من كل ما سبق، يمكن تلخيص التصور العام للأطروحة في الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم (1 .0): التصور العام للأطروحة

الفصل الثاني:

التّواصل التّربوي

1. تقديم

شكّل التّواصل في السنوات الأخيرة، النشاط الأهم في حياة الإنسان؛ حيث يتفاعل من خلاله مع الآخرين، ويعبر عن أفكاره وحاجاته ومشاعره وأحلامه. وهو نشاط يمكن أن تتجسد فيه معاني الكرامة الإنسانية وقيمها لذا، كان هذا النشاط من أكثر الأنشطة خضوعا لمختلف المعايير والقوانين التي تشكل في جملتها تساؤلا أساسا عن طبيعة الصلة بين كافة العلوم والمعارف والتخصصات؛ بحيث استطاع أن يخلق علاقات متينة بين تخصّصات علمية مختلفة من بينها علم النفس، والتّربية، واللّسانيات، والدّيداكتيك... والتي استفادت من تقنيات التواصل من أجل أجرأة أهدافها السلوكية، وتحقيق الغايات التي رسمتها على المدى القريب والمتوسط والبعيد... فبحسب تعبير (الهاشمي، وزغبوش،2011، 204) إنّ التواصل يعد عصب الوجود الإنساني وشرطه الأساس.

وإذا نظرنا إلى الحقل التربوي، نجد أن تطوير العملية التعليمية التعلمية مشروط بامتلاك القدرة على التّواصل؛ بحيث تتحدد فعّاليات التعلّم ارتباطا بتواصل صحيح، وغني، ومعزز بين كل أطراف العملية التعليمية التعلّمية.

ولأنّه من المؤكّد أنّ المتعلّم هو الطرف والمحور الرّئيس للعملية التعليمية لكونه الغاية التي ينبغي أن تنتهي عندها الأهداف المتوافق عليها تربويا واجتماعيا، في حين أنّ المدرّس يعد الموجه الأول لهذه العملية لقيامه بالدّور الأساس الذي يساهم في إحداث التغير الإيجابي لدى المتعلمين، بجعلهم مساهمين في إنجاح العملية التعليمية. فنجاح هذه الأخيرة،

يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة التواصل بين المتعلّم–المدرّس، وبين المتعلّم–المتعلّم، ونوع التّفاعل بينهم جميعا: عمودي، أفقي...

ومن هذا المنطلق، فإنّ مضامين هذا الفصل ستتوزع وفق الآتي:

يتعلق المبحث الأول بعرض أهم المدارس التي اهتمت بنظرية التواصل، في حين، يتناول المبحث الثاني قضايا العملية التعليمية التعلمية.

وسنخصّص المبحث الأخير للتّواصل الّديداكتيكي وأنماطه؛ من خلال تحديد النمط التواصلي الأساس الذي يجب أن يعتمد داخل الفصل الدراسي، ومناقشة الكيفية التي يؤثر بها هذا النوع من التّواصل في جودة العملية التعليمية.

المبحث الأول: نظرية التواصل ونماذجها

يختلف التواصل من مجال إلى مجال آخر. فالتّواصل في حقل الإعلام يختلف عنه في حقل الهندسة، والتّواصل في المجال الاقتصادي ليس نفسه في المجال الفنّي، وليس هو عينه في الحقل التّربوي؛ وذلك بالرغم من وجود عناصر مشتركة في كل نمط من أنماط هذا التّواصل.

أدى هذا التنوع في مجالات التّواصل إلى التنوع في الدّراسات، وإلى بروز مفاهيم مختلفة حوله، كما فتح المجال لتطوير نظريات متعددة له باعتباره ظاهرة قائمة الذات.

1. مفهوم التّواصل

بمراجعتنا لبعض قواميس اللغة (من مثل: لسان العرب، والفيروزابادي...) نلاحظ أنّ التّواصل يفيد الوصل، والصلة، والاتصال، والإخبار، والإبلاغ... وهو بذلك نقيض التصارم، والانفصام... ونجد (المسدي، 1984) قد ترجم كلمة "Communication" بالمصطلحات العربية التالية: إبلاغ عندما يكون فاعلا، وبالتّواصل حينما يكون اسما موضوعا. أما كلمة "Communication" في (Petit Robert, 1981) فتعني الإبلاغ والإطلاع والإخبار؛ أي نقل "خبر ما" من شخص إلى آخر، وإخباره به وإطلاعه عليه. ويعني التّواصل إقامة علاقة مع شخص ما، كما يشير إلى فعل التّوصيل، أي تبليغ شيء ما إلى شخص ما، وفي

(Larousse Micro+,2007) التّواصل يعني إقامة علاقة اتّصال، وتراسل، ويحيل أيضا على التّبليغ، والإخبار، والإعلام.

يبدو من خلال التعريفين (العربي، والفرنسي) أنهما يشتركان ويتشابهان في مفهوم التّواصل من خلال ألفاظ من مثل: الاتّصال، والإخبار، والإبلاغ.

وعلى المستوى الاصطلاحي، وقفنا على (Dubois, 1973) في معجمه اللّساني الفرنسي باعتباره تبادلا كلاميا بين متكلِّم محدث لملفوظ موجّه إلى متكلِّم آخر. ويعرف (Cooley, 1969) التواصل، بأنّه الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنّه يتضمن كل رموز الذهن، مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزمان. ويتضمن أيضا تعابير الوجه، وهيآت الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات والمطبوعات...، ويتشابه هذا التعريف الأخير، مع تعريف (غريب، 1988) بأنّ التّواصل يفيد الميكانيزم الذي توجد بواسطته العلاقات الإنسانية وتتطور، إنّه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها وتعزيزها في الزمان... ويستلزم ذلك النقل، من جهة، وجود شفرة، ومن جهة ثانية، تحقيق عمليتين اثنتين: التسنين "Encodage" وفك التسنين "Décodage"، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التّواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة، والسياق الذي يحدث فيه التّواصل. في حين، عرف (طه، 1994) التّواصل بأنّه مقولة كبرى تشمل الوصل وهو نقل الخبر، ويميزه عن كل من الإيصال الذي هو نقل الخبر مع اعتبار المخبِر والاتّصال الذي هو نقل الخبر باعتبار المخبر والمخبر

إليه. أما (السليماني، والخديمي، 2005)، قد دققا هذا المفهوم أكثر، معتبرين التّواصل ليس مجرد تبليغ المعلومات، ولكنه تبادل للأفكار والأحاسيس والرسائل التي قد تفهم، وقد لا تفهم، بالطريقة نفسها من لدن كل الأفراد الموجودين في وضعية تواصلية.

والتّواصل حسب (Cyrulinik, 2006 نقلا عن: زغبوش، 2011) هو ما يحدث في كل مرة تتواجد فيها مجموعة من الكائنات بعضها مع بعض، يكفي تواجد شيء منها لتبدأ عملية التّواصل. فالتّواصل يعتبر خاصية تميز كل الكائنات الحية، لكن ماهو خاص بالإنسان، هو إمكانية تعيين مواضيع العالم الخارجي من خلال تشكيلات من الأصوات الاتفاقية التي تسمح له بتمثل الواقع رمزيا والتعبير عنه في غيابه. ما يميز الإنسان أيضا، هو قدرته على خلق إشارات اتفاقية سواء باليد أو باللغة أو بهيأة الجسد لتعيين شيء غير موجود في الواقع اللحظي. وإذا كان بالإمكان إجمال التّواصل عامة، فهو ما يحدث في كل مرة يوجد فيها شخصان فأكثر بعضهم مع بعض (زغبوش، 2011).

وهكذا، نستنتج خلاصة أولية حول التّواصل –يوافق المجال الذي يهم موضوع بحثنا– مفادها إقامة علاقة التئام واتّصال بين طرفين، بهدف تبادل المعلومات والأحاسيس، مع خصوصية القناة، والإشارات المستعملة كوسائل التّواصل، وإنها خلاصة تجد بعض مسوغاتها في تعبير (Sillamy, 1983) الذي اعتبر أنه حينما تبعث المعلومات، ستحدث أثرا في الفرد المتلقي، ورد فعل ارتجاعي على الشخص الباعث الذي سيتأثر بدوره.

وهذا يدل على أن التّواصل يكمن في محاولة التأثير والإقناع، ولا يقتصر على مجرد إرسال الرسائل باستخدام الوسائل المختلفة، فالتّواصل لا معنى له دون أهدافه، ولا أهمية له إذا لم يحدث تأثيرا في الآخرين.

ونجد الكثير من نماذج التّواصل، التي حاولت مقاربة نظام التّواصل وفهمه. لذلك سنستعرض فيما يلي النماذج التي تحدثت عن التّواصل، قصد معرفة التطورات التي لحقت هذه النظريات والعلاقات الموجودة بينها.

2. النماذج التواصلية

يقصد (الفارابي وآخرون، 1994) بالنموذج التمثيل المبسط والمختزل لجزء من الواقع، يسمح ببناء الظاهرة المدروسة ووصفها، وتفسيرها، واستخلاص نتائج منها.

ويصبح هذا النموذج يحتدى به إذا أمكن ذلك، بتطبيق مفاهيمه على الظاهرة المدروسة من أجل إثراء فهمها، وإغناء مفهومها على كافة المستويات، وفي جميع الميادين. وسنحاول تحليل نظام التواصل وشرحه بتفسير خصائصه الجوهرية، وتحديد وظائفه ومنطق اشتغاله.

2. 1. النموذج الرياضياتي

وضع المهندس "كلود شانون Claude Shannnon"، والفيلسوف الألماني "وارين ويفر waren weaver " سنة 1949 النموذج الرياضياتي، ويمثل هذا النمودج تدقيقات بينة لتصور مماثل للتواصل؛ إذ أنه يرتكز على المكونات الآتية:

مرسِل ◄——— تسنين ◄——— رسالة ◄——— فك التسنين ◄——— متلقّ

ويهدف هذا النموذج إلى فهم الإرسال التلغرافي؛ وذلك بفهم عملية الإرسال من نقطة A إلى نقطة B بوضوح دقيق، دون إحداث أي خلل أو انقطاع في الإرسال بسبب التشويش. ويتلخص مبدأ هذا النموذج الرياضياتي بكل بساطة، في "مرسِل يرسل شفرته المسننة إلى متلق يفك تلك الشفرة". كأن يرسل المدرّس خطابه التربوي عبر قناة لغوية أو شبه لغوية أو غير لغوية، نحو المتعلِّم الذي يتلقى الرسالة، ثم يفكك شفرتها ليفهم رموزها عن طريق تأويلها، واستظهار قواعدها.

ومن ثغرات هذا النموذج، أنّه لا يطبق في كل وضعيات التّواصل؛ خاصة إذا تعدد المستقبلون، وانعدم الفهم الاجتماعي والسيكولوجي أثناء التّفاعل التّواصلي بين الذوات المفكرة، كما يبقى المستقبل سلبيا في تسلمه للرسائل المشفرة (حمداوي وآخرون، 2008).

2. 2. النموذج اللساني

تجاوز "رومان جاكبسون Roman Jakobson" النموذج الرياضياتي، وحاول تطويره لخدمة أهداف لسانية، وأدبية، وجمالية، واجتماعية؛ لاسيما بعد استفادته من التطور الحاصل في مجال البيداغوجيا وديداكتيك اللغات.

واستنادا إلى نظرية التّواصل الرياضياتية، حدد (Jakobson, 1963) ست وظائف لسانية، يعتبرها مكونة لكل قضية لسانية ولكل تواصل كلامي. وترتبط كل وظيفة منها بصورة وثيقة بعنصر من عناصر التواصل. وذكر"Jakobson" أنّ لكل عنصر من عناصر التّواصل الستة وظيفة لغوية مختلفة؛ لأنّه من الصعب أن نجد رسائل تؤدي وظيفة واحدة فقط. ويكون تنوع الرسائل في التمايز التدريجي بين الوظائف، وليس في سيطرة وظيفة ما أو أخرى.

وأكد "Jakobson"، أنه ينبغي على اللساني اليقظ، أن يأخذ بعين الاعتبار المساهمة الثانوية للوظائف الأخرى بهذه الرسائل، ومن ثمة تيسر عبور نظرية التّواصل من اللسانيات إلى الأدب في إطار وظيفي.

فما هي هذه الوظائف؟

*الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية: فسر (Jakobson, 1963) الوظيفة المسماة "تعبييرية"، أو الوظيفة الانفعالية، التي تتمحور حول المرسِل بأنها تهدف إلى التعبير المباشر

عن موقف الفرد مما يتكلم عنه، فهي تنزع إلى إعطاء الانطباع بوجود انفعال ما، صحيح أو مصطنع.

وفي السياق نفسه، أشار (حمداوي وآخرون، 2008) أنّ الوظيفة التعبيرية، تتدخل فيها ذات المرسِل وذلك من خلال انفعالاته وتعابيره الذاتية، ومواقفه وميولاته الشخصية والإيديولوجية. نتحدث هنا إذا، عن ذات المرسِل وذلك من خلال العلاقة بينه وبين الرسالة، فعندما نتصل مع الآخر عبر الكلام، أو أي نمط من أنماط الدلالة، فإننا نرسل أفكارا تكون نسبية، طبقا لطبيعة المرجع (وهي الوظيفة المرجعية).

*الوظيفة المرجعية: تتمحور هذه الوظيفة حول المرجع؛ فهي تحدد العلاقات القائمة بين الرسالة، والموضوع الذي ترجع إليه، لأن المسألة الأساس، تكمن في صياغة معلومة صحيحة عن المرجع، وتكون موضوعية، ويمكن ملاحظتها والتأكد من صحتها. وتعتبر أهم الوظائف، إن لم نقل عنها إنها الوظيفة الأساس؛ ذلك أننا نتكلم وغايتنا الإشارة إلى محتوى بعينه، نرغب في إيصاله إلى الآخرين، وتبادل الآراء معهم حوله.

وقد أورد (Jakobson, 1963, 216) هذه الوظيفة، عندما تحدث عن الوظائف الكلامية عند "بوهلر Buhler" قائلا: «إنّ النموذج التقليدي للغة، كما وضحه "بوهلر" بصورة خاصة، يقتصر على وظائف ثلاث: الوظيفة الانفعالية، والوظيفة الندائية، والوظيفة المرجعية. ويطابق القمم الثلاثة لهذا النموذج المثلث الزاوايا، المتكلِّم (المرسِل)، والمخاطَب (المستقبِل)، والغائب (الشخص أو الشيء الذي نتكلم عنه)»، ونجد هذه الوظيفة حاضرة بقوة

في المجال الديداكتيكي حيث يلتجئ المدرس إلى المرجع لينقل المتمدرس معلومات وأخبارا تحيل على الواقع (حمداوي، وآخرون، 2008) وهو المبرر لعملية التّواصل؛ ذلك لأنّنا نتكلم بهدف الإشارة إلى محتوى معين نرغب إيصاله إلى المتعلمين وتبادل الآراء معهم حوله.

وتتعدد أنواع المرجعيات حسب نوع الخطاب الذي يحيل إليه، فقد تكون مرجعيات اجتماعية وفلسفية، ورصائد ثقافية وطبيعية، وعلاقات ذاتية وموضوعية، وبنيات عميقة وسطحية. وقد جعل (بيار، 1984) الوظيفة المرجعية قاعدة كل اتصال لأنها تستكشف العلائق القائمة بين (الرِّسالة) وموضوع ترجع إليه؛ إذ إنّ المسألة الأساس تكمن في صياغة موضوعية لمعلومات صحيحة عن المرجع، يمكن ملاحظتها والتَّدقيق في صحَّتها.

*الوظيفة الندائية: وهي وظيفة تحدد العلاقات بين الرسالة والمستقبِل؛ لأنّ غاية كل تواصل هو الحصول على رد فعل أو استجابة من هذا المستقبِل. وتظهر هذه الوظيفة في الرسائل التي تتوجه إلى المستقبِل لإثارة انتباهه، أو لنطلب منه القيام بعمل معين. وقد بين (Jakobson, 1963) أن التوجه نحو المستقبِل في الوظيفة الندائية يجد تعبيره النحوي الصِّرف في النداء وفي الأمر.

* وظيفة إقامة الاتّصال: تظهر هذه الوظيفة في الرسائل التي تراعي إقامة الاتّصال وتأمين استمراره. وقد أوضح ذلك (Jakobson, 1963) بكون بعض الرسائل تستعمل في الأساس للتحقق من عملية التواصل وفعاليته، والتأكد من أنها قائمة وأنها لم تتوقف، حيث تقوم على تعابير تتيح للمرسِل إقامة التّواصل أو إنهاءه.

*الوظيفة البيانية: أشار (Jakobson, 1963)، أنّ هذه الوظيفة تظهر في الرسائل التي يكون محورها هو اللّغة نفسها، فنتناول بالوصف اللّغة عينها، وتشتمل هذه الوظيفة على عناصر البنية اللّغوية وتعريف المفردات، وتقوم بدور أساس في اللّغة اليومية. ففي كل مرة يرى المرسِل أنّه من الضروري التحقق من أنّهما يستعملان بصورة جيدة تنظييم الرموز نفسها، حيث يتمحور الكلام حول نظام الرموز ويؤدي بذلك وظيفة الشرح.

يتضح من خلال ما تقدم، أنّ النموذج اللساني، مبني على أساس نظام التّواصل القائم على المرسِل المنجز للكلام، والمرسَل إليه (مستقبل الرسالة)، والرسالة نفسها، لها حاجة في مرجع، وقناة اتّصال، ورامزة مشتركة كليا أو جزئيا بين المرسِل والمرسَل إليه تسمح بإقامة التّواصل والحفاظ عليه.

ولا بد من الإشارة إلى أنّ النموذج اللساني، ساهم بشكل كبير في التّواصل التّربوي، فالمتفحص في النماذج التّواصلية اللسانية، لا يمكنه إنكار الفوائد الكبرى التي يمكن للحقل التربوي أن يستفيد منها خاصة ما يتعلق بالتواصل؛ إذ يستفاد منها في تعليمية اللّغات كما يستفاد منها في صياغة المواد، وطريقة تبليغها وتدريسها، ووضع المناهج والبرامج، ورسم الأهداف، وضبط الأفعال اللغوية المعبر عنها. كما يستفاد منها في ضبط العلاقة الصفية، وإنجاز حوار فعال وبناء، وأيضا في ضبط السؤال التربوي وتقنياته، وفي اصطناع لغة تدريسية شفافة ومناسبة لأعمال المتمدرسين، ولطبيعة تلقيهم، ولمراحل نموهم العقلي والعاطفي؛ كما يمكن للباحث في المجال التعليمي التعلّمي أن يستفيد منها في إنجاز شبكات

دقيقة لملاحظة طبيعة التفاعلات داخل صف دراسي ما، أو في علاقة تربوية معينة. ويمكننا أن نلاحظ بصفة عامة ثلاثة أنماط من العلاقة التّواصلية، أو ثلاث شبكات ممكنة للتّواصل داخل جماعة تربوية معينة.

– الشبكة التّواصلية الانفعالية: تقوم هذه الشبكة على هيمنة المدرس (المربي).

– الشبكة التّواصلية الفاعلة: تقوم هذه الشبكة على إعطاء فرصة للمتلقي (المتعلّم، المستمِع...).

– الشبكة التّواصلية التفاعلية: تقوم هذه الشبكة على التفاعلية والتعاون.

2. 3. النموذج الوظيفي:

يعتبر مارتيني (Martinet, 1985) أنّ الخاصية الأساس التي تمتاز بها اللغة كونها أداة للتّواصل؛ أي أنها تصلح للتفاهم المتبادل حيث أشار، عند حديثه عن وظائف اللغة، إلى أنّ الأداة الرئيس التي تمثلها اللغة، هي وظيفة الإبلاغ.

إنّ الاهتمام الذي أولاه "Martinet" لنظرية االتّواصل ارتبط بالمصطلحات الشائعة في عناصر نظرية الإعلام والتي ستفيدنا بشكل عميق في موضوع بحثنا، خصوصا في مبحث "االتّواصل التّفاعلي" نذكر من أهمها:

– "رد الفعل Feed–back": وتتعلق بالمرسِل، وتفيده تبعا لنظرية الإعلام؛ فإما أن يكون الإعلام ذا تأثير في المستمع، وبذلك يكون الخبر جديدا، وتختزنه ذاكرته. وإما أن

يكون هذا الخبر يتأرجح بين أن يقبله المستمع، أو أن يرفضه. وفي هذه الحالة، إما أن يتفق الخبر مع معلوماته المختزنة في ذاكرته فيتقبلها بقبول حسن، وإما أن يتعارض مع ما يختزنه من معرفة بموضوع الخبر فيرفضها، أو يتردد في قبول ذاك الخبر، إلى أن يثبت ما يفيده صدقه أو كذبه؛ وإما أن يهمله ولا ينفعل لسماعه لكثرة تردده على مسامعه، ولشدة جريانه على الألسنة، وتداوله بكثرة. ويقدم "مارتيني" مثالا على ذلك؛ حيث إنّ المتكلِّم سيلاحظ استجابة المستمِع للخبر الذي أرسله إليه، فإذا كان الخبر قد أدى مفعوله، فإنه سيكتفي بذلك، وإن كان العكس، عمل المتكلِّم على تعزيز قوله بصفات زائدة، أو بأساليب بليغة (Martinet, 1985).

لم يكتف "Martinet" بإيضاح مسألة تقوية الخبر أو تعزيزه بالناحية اللغوية أو الصياغة الأسلوبية؛ أكد على أن هناك تعزيزات أخرى تقوي الرسالة وتجعلها في قمة التأثير، ومن ذلك التنغيم والنبر.

نستخلص من كلام "Martinet" أنّ العبارة غير المتوقعة أو الكلمة الجديدة تؤثر في المستمِع، ويظهر أثر قول المتكلِّم باديا في المستمِع. وفي المقابل، كلما وظف المتكلم عبارة مبتذلة أو شائعة إلا وقلت أمامها حظوظ جلب اهتمام المستمِع. ولذلك، فالمتكلِّم عليه أن يبحث دائما عن الصياغة الأسلوبية، والطريقة الفعالة غير المتشابهة عما سبق ذكره أو تطبيقه.

2. 4. الاتجاه التحاوري:

"الاتجاه التحاوري" أو "مدرسة التحليل التحاوري"؛ وهي المدرسة التي استخدمت في تحاليلها المعطيات التواصلية والتداولية والاجتماعية والسلوكية والنفسية. فما هو التحليل التحاوري؟

يستند التحليل التحاوري عند "بيير بنج Piere Bange"، نقلا عن مجلة (DRLAV, 1983) إلى مفاهيم أساس هي: التّفاعل، والمشاركة، والتأويل.

* التفاعل: يعرف مصطلح التّفاعل، من منظور التحليل التحاوري، باللعبة المعقدة من المحاولات المتبادلة للمشاركين في التحاور، وذلك من خلال تراتب الأشخاص، والتحركات الاجتماعية. هذه اللّعبة التي ينشأ عنها التفاهم في ظل الحقيقة الاجتماعية، واللّغة هي العنصر المؤسس لهذه الحقيقة.

* التأويل: حسب مجلة (DRLAV, 1983)، النتيجة الهامة لهذا المفهوم –التأويل– هي المكانة التي نوليها للتفاهم، حيث يعلم المخاطَب نية المتكلِّم أو قصده؛ بمعنى، ما يهمنا من فعل كلامي ليس ما كان يقصد إليه المتكلِّم من قوله، وإنَّما أن تصل إلى المستقبِل على خلاف ما قصد إليه المرسِل، وبذلك يتم تأويلها بشكل غير صحيح.

وفي السياق نفسه، نستحضر ما تحدث عنه مهندسو التواصل، عند تناولهم لكيفية إعادة تركيب الرسالة عند المستقبِل، حيث تدخل في ذلك اعتبارات عديدة منها: المتغيرات

الاجتماعية للمستقبل، والمتغيرات المقامية، وكذا عامل التشويش الذي يعمل على إفساد الرسالة، واضطرابها.

* مبدأ المشاركة: حسب تعبير "Piere Bange" نقلا عن: مجلة (DRLAV, 1983) أنّ الاتجاه التفاعلي في التحليل التحاوري، يعتمد على المشاركة في التفاعل؛ وأنّها تتحقق بميكانزم القبول المشترك للأدوار، على أساس نسق رمزي هو اللّغة. وبعبارة أخرى، إنّ الطرف الآخر المستقبل والمشارِك في التفاعل، يحلّل كلام المرسل وينتقده باشتراكهما في اللغة حتى يتم التّواصل.

2. 5. النموذج التداولي:

استند "بول كراوس Paul Kraus " نقلا عن (DRLAV, 1983) في مبادئه التحاورية الأساس، لإنجاح التّواصل إلى مبادئ أربعة، هي كالآتي:

– الكمية: اعمل على أن تكون مساهمتك الكلامية مفيدة بما تقتضيه الضرورة في التبادل الكلامي، أو بعبارة أخرى لاتطنب في الكلام.

– النوعية: اعمل على أن تكون صادقا في قولك (لاتقل شيئا تعتقد أنه خطأ، ولاتقل شيئا لاتملك حجة تثبته).

– العلاقة: لا تقل إلا ما يتعلق بموضوع حديثك.

– الطريقة: الزم الوضوح؛ بمعنى تحاشي الغموض في التعابير، وتجنب الإبهام.

وبشكل عام، يعد الغرض من مبادئ "Kraus" هو تحقيق التّواصل الفعال وإقامته؛ وذلك بضبط الجانب التبليغي بين المتخاطبين في العمليات الحوارية. لكننا نرى أنّ هناك ما يفسد هذا التواصل، ويكون سببا في حصول غموض في الرسالة موضوع التحاور وذلك لعدة أسباب نذكر منها: ماهو راجع لأطراف التحاور من مرسِل، ومستقبِل سواء أكانوا أفرادا أو جماعات؛ وذلك تبعا لمتغيرات عدة من مثل: السن، والمستوى الثقافي... وهناك ماهو مرتبط بالزمان أو المكان...

ونسجل مما سبق، أن الإنسان باعتباره ماهية اجتماعية تاريخية، أنتج في أفق الاستمرار والبقاء أشياء للدلالة والتواصل، ولعل أرقى هذه الأشياء على الإطلاق هو اللسان؛ فهذا الأخير هو الأداة التي استخدمها الإنسان للتّواصل والتمثيل، وتحديد رؤيته لنفسه وللآخرين لذا، ليس غريبا أن يكون هذا اللسان، حسب كثير من المفكرين (سوسير، إيكو، سابير...)، هو ما يميز الإنسان عن الحيوان. وبذلك فهو يشكل في كليته فعالية رمزية محددة لكينونة الكائن البشري.

لقد أشار (Sapir, 1967)، إلى أنّ التّواصل باللسان (التواصل اللساني) يكون عادة مقرونا بحركات جسدية معبرة، وبتنغيمات في الصوت، وبإيماءات وإشارات... في حين، نعت التّواصل غير اللساني بأنه نسق لا شعوري...

وينقسم التّواصل غير اللساني إلى ثلاثة مكونات رئيسة، واحد منها صوتي: وهي الصفات التطريزية، أما المكونان الآخران فمنهما، الحركاتي المرتبط بجسم الإنسان،

والتجاوري المشكل لعلاقة الإنسان بالإنسان وبمحيطه الزمكاني. وهو ما سنتطرق إليه في ما سيأتي ضمن آليات التّواصل؛ حيث سنحدد كل عنصر على حدة، وما يتطلبه من دراسة الجوانب الهامة في تحليل الرسالة الكلامية؛ لأنه هو الأقرب لموضوع بحثنا "التّواصل التفاعلي".

3. آليات التواصل

3. 1. المرسِل:

تجدر الإشارة إلى أنّ المرسل يمكن أن يكون إما شخصا، أو جماعة، أو جهازا من الأجهزة المعروفة في عالمنا اليوم. وباختصار، المرسل هو الطرف الأول والأساس في عملية التَّواصل، والمسؤول عن إرسال الرسالة، واختيار المرجع وقناة الاتصال والرامزة.

3. 2. المستقبِل:

وله مرادفات أخرى: المرسَل إليه (المتلقي، الملتقط، المستمع، والمنقول إليه) (طه، 1987). والمستقبِل هو الذي يستقبل مضمون الرسالة، والمسؤول عن عملية نجاح التواصل أو فشله. ويمكن أن يكون المستقبِل خارجا من الإطار الإنساني، فيكون حيوانا، أو آلة من الآلات من مثل: أجهزة الاستقبال المعروفة حاليا كالحاسوب، والهاتف...

3. 3. الرسالة:

اعتبر (Dubois, 1999)، الرسالة متوالية من الإشارات تنتمي لقواعد تأليف مضبوطة يبعثها مرسِل إلى مستقبِل بواسطة قناة، وتشكل القناة السند الفيزيائي للإرسال. ولا تعتبر دلالة رسالة ما، في نظرية التواصل، عنصرا متميزا فقط؛ بل إنّ ما ينقل ما هو إلا شكل وليس بمعنى. وهذا الشكل يتغير حسب طبيعة نسق التواصل والنظام الذي تبعث الرسالة تبعا له من مثل: اللغة، أو الموجات الصوتية، أو الأضواء، أو الحركات، أو الذبذبات...

ويمكن القول: إنّ الرسالة هي مادة التّواصل مؤلفة من مضمون الأخبار المنقولة، وأنّ نقل رسالة ما هو القيام بالفعل السيمي الهادف إلى إقامة تواصل بين مرسِل ومستقبِل، بين مصدر الرسالة ومتلقيها. ويكمن الفرق بين رسالة وأخرى في مدى إظهار قوة حضور كل وظيفة من الوظائف الست، وحسب نية التّواصل وأهدافه، والظروف المحيطة في نجاح عملية التّواصل أو فشلها.

3. 4. النظام:

حسب (Umberto Eco, 1968) هو كل نسق من الرموز "Les symboles " يهدف باتفاق سابق لتمثيل ونقل خبر ما من مرسِل إلى مستقبِل... وأنّه حينما نريد أن نؤكد على أي علامة مكتوبة أو منطوقة لشخص ما، نستعمل سلسلة من القواعد حتى تصبح رسالتنا مفهومة. وفي السياق نفسه، تناول (Jacobson, 1963) مسألة النظام حين أكد

على أنّ المشكل الأهم بالنسبة إلى تحليل الخطاب، هو مشكل النظام المشترك بين المرسِل والمستقبِل، وضمنه يتم تبادل الرسائل ويستحيل أن يكون هناك تواصل في غياب بعض من دائرة "الإمكانيات المتصورة مسبقا" أو التمثلات الناشئة من قبل.

3. 5. القناة:

صنف (Mucchielli, 1976) القناة إلى صنفين:

* المعنى الضيق: وسيلة أو مجموعة من الوسائل المادية أو العضوية لنقل إشارة من مكان إرسالها إلى مكان استقبالها، وتتشكل هذه المجموعة مثلا في الصوت، والهاتف، والأذن، وتعتبر كلها قنوات مادية.

* المعنى الواسع: يشكل نسق الإشارات في التّواصل بالإشارات المرئية (الهواء، الوسائل المادية للإشارة) جزءا من القناة.

وهكذا، نرى أنّ الرسالة تترتب عنها عمليتان أساسان هما: التسنين وفك التسنين.

3. 6. التسنين: Encodage

عرف (Dubois, 1999)، "التسنين" بكونه واحدا من إجراءات عملية التّواصل، يتم فيه انتخاب بعض إشارات نظام من الأنظمة السيميولوجية، لتركيب رسالة من الرسائل، واختيارها، وصياغتها في شكل ما؛ تبعا لقواعد ذلك النظام السيميولوجي الذي اختاره المرسِل ليتواصل مع المستقبِل.

3. 7. فك التسنين: Le décodage

"تفكيك التسنين Le décodage": وهي عملية تعريف أو تأويل أو تفسير للإشارات أو العلامات التي تضمنتها الرسالة، تبعا للنظام الذي أرسلت فيه. وهذا الشكل الذي يتلقاه المستقبِل، من الواجب أن يكون مفهوما لديه، حتى يتسنى للعلاقة التّواصلية أن تكون قائمة .(Dubois, 1999)

3. 8. المقام:

في المعجم اللساني (Dubois, 1999)، يقصد به السياق الاجتماعي؛ وهو مجموعة من الشروط الاجتماعية التي نراعيها في دراسة العلاقات بين السلوك الاجتماعي والسلوك اللساني، و أنّ العناصر الخارج- لسانية، هي تلك العوامل التي تنتمي للمتكلِّم والمقام. وفي الاتجاه نفسه، حلل (السعران، 1963) مفهوم المقام أنه جملة العناصر المكونة للموقف الكلامي، ومن هذه العناصر: شخصية المتكلم والمستمع، وتكوينهما الثقافي...

3. 9. الضوضاء "Le bruit":

ينتج الغموض في التّواصل الشفهي بسبب الآتي (Khadri, 2007):

- أولا: إما من المرسِل الذي لم يختر النظام اللغوي الملائم لمستقبله العارف به، أو قد اختار النظام اللغوي لكنه خرج عن دائرة معارف المستقبل عندما لم يراع سنه الثقافي أو طبيعة تكوينه، أو غير ذلك من الأمور الاجتماعية.

– ثانيا: إما من قناة الرسالة التّواصلية، التي قد يطرأ عليها عنصر خارجي، يعمل على تغيير ذبذباتها الصوتية، كأن يتكلم المرسِل عند حدوث ضجة أو صراخ طفل.

– أخيرا: وإما من المستقبِل، الذي قد يكون شارد الذهن عند تلقي الرسالة، أو يعاني من ضعف حاسة السمع؛ فيحتاج المرسِل أن يكرر إلقاء رسالته عدة مرات، أو أن يرفع صوته. وينتج الغموض في التواصل الكتابي، غالبا بسبب التشويش في قناة التواصل؛ إذ كل نوع من أنواع الكتابة (الكتابة بالقلم الجاف، الكتابة بالطباشير، الكتابة الإلكترونية...) له تشويش خاص به. فوجود لطخة مداد مثلا، على مخطوط، يصعب على المستقبل تحليل رسالته.

نخلص إلى أنّ الغموض يؤثر في إدراك المستقبِل؛ فإذا لم يستوعب المستقبِل الرسالة الملقاة إليه. فيحتاج المرسِل إلى رد الفعل Feed–back أثناء الحوار مع المستقبِل؛ وذلك ليطمئن المتكلّم على أنّ رسالته وصلت إلى متلقيه، بالشكل الذي يريده. أما إذا كان الأمر خلافا لذلك، فيحتاج إلى التفسير والإطناب.

وباختصار شديد، "رد الفعل" له تأثير كبير في نجاح التواصل بين المتكلّم والمخاطَب.

3. 10. الإطناب "La redondance":

عرف (Miller, 1956) "الإطناب"، بأنه تلك الزيادة في الإشارات الدلالية، بالمقارنة مع ما هو ضروري وكاف نظريا في نقل رسالة ما.

وبهذا، يمكن القول: إنّ الإطناب يصلح ما أفسده التشويش، وكلما زاد التشويش وجب التّكرار والتوضيح أكثر فأكثر، سواء في التواصل اللساني أو التواصل غير اللساني.

3. 11. "الحركاتية La Kinésique":

تدرس الحركاتية، حسب تعبير (Bellenger, 1984)، الحركات والإيماءات المستعملة كعلامات للتّواصل غير الكلامي، فجحوظ العينين، والتنهدات والترنحات كلها، "تعابير" تعزز الكلام و تصححه؛ فقد يضطر المرسل في أحوال أخرى إلى أن يستبدل الإشارة بيديه الكلام، أو تحريك جسده في اتجاه معين، أو إيماءة من وجهه؛ وذلك تبعا لملابسات الظروف التي تحيط به (Khadri, 2007).

3. 12. "القرب La proxémique':

ينتمي القرب، مثل سابقتها الحركاتية، إلى حيز المقام، فإذا كانت الحركاتية لصيقة بجسم المتكلم وذاته، فإنّ القرب يهتم بحيز المكان، أي المقام المباشر للمتخاطبين.

يرى (Bellenger, 1984)، أنّ في كل مظاهر القرب، نوعا من "سيميولوجيا المكان والزمان"؛ فدراسة وضع المشاركين في التّواصل، تعني فهم الطريقة في المحافظة على المسافة بين المتخاطبين (أب وابنته؛ مدرس ومتعلمه...)، إضافة إلى إدراكهم أهمية الزمان والمكان في التّواصل الناجح. وبحسب تعبير (تغزاوي، 2015، 31) «تعتبر مسافات التخاطب الفيزيائية نمطا تواصليا هادفا وذا مغزى».

نخلص مما سبق أنّ الإنسان دوما في حالة تواصل؛ أي أنه يبث ويتلقى رسائل حتى في حالة صمته المطلق، أو عن طريق توظيفه حركة ما، فهو يقوم بالدور نفسه الذي يقوم به الكلام، في التحاور. بمعنى آخر، لا يحول امتناع الفرد عن الكلام دون استمرار جسده في بث إرساليات غير لفظية؛ فالإشارات الجسدية، قد تكون حاسمة في كثير من الأحيان، في توضيح الرسالة وتبليغها على أحسن وجه.

وعلى الرغم من تنوع النماذج التواصلية وتعددها، يبقى التواصل في معناه الشمولي، هو فعل نقل معلومة إلى متلق، مع الأخذ بعين الاعتبار العلاقات التي تشكل القرب، وشواهد البنية، وشواهد المضمون التي تشكل الحركاتية، فضلا عن ربط علاقة فعالة، يصدر من خلالها المجهود والفعل الإيجابي في العملية التواصلية.

ولأن التّواصل في بحثنا، يهم الحقل التربوي عامة، والعملية التعليمية التعلمية خاصة، باعتبارها نشاطا تواصليا، يكتسب فيه الفرد المعلومات، والمهارات من خلال جماعته الصغيرة المتجانسة التي يتفاعل معها داخل الفصل أو المدرسة (راجع: حجازي، 2005)؛ فإننا سنقف في المبحث الموالي، عند مكونات العملية التعليمية التعلّمية الواجب مراعاتها لإحداث التعلّم الجيد عند المتعلِّم، ثم سنتعرف على نظريات التعلم التي تستند إليها استراتيجيات التواصل التفاعلي.

المبحث الثاني: العملية التعليمية التعلّمية: تحديدات أولية

1. بين التدريس والتعليم

يعرف (حمادنه، وآخرون، 2012) التدريس، بأنه عملية معتمدة في تشكيل بيئة الفرد، بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد، أو الاشتراك في سلوك معين؛ وذلك لاستجابة لظروف معينة. وعرفه (Moston, 1981، نقلا عن: قطامي، 2000) أنه عبارة عن سلسلة من اتخاذ القرارات، كما أنه عملية مخططة منتظمة ومستندة إلى أسس نظرية، تهدف إلى اعتبار مكونات التدريس وخصائص المتعلمين والمحتوى والمدرسين، وفق منظومة متفاعلة، لتحقيق التطور والتكامل في العملية التدريسية. ويحدد (عطية، 2006) التدريس، أنه مجموع النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين على الوصول إلى أهداف تربوية محددة.

بناء على مضامين التعاريف السابقة، نخلص أن التدريس نشاط منظم في مكان وزمان محددين، ويتم عبر ثلاث عمليات هي: عملية التصميم (التخطيط)، التي يتم بمقتضاها تنظيم مدخلات التدريس في صورة خطة تدريسية بشكل معين، لتحقيق أهداف تعليمية محددة، ثم عملية التنفيذ التي يتم فيها تطبيق هذه الخطة واقعيا في الموقف التعليمي، وعملية التقويم التي يتم فيها الحكم على مدى تحقيق فعاليات التدريس للأهداف المحددة. والتدريس أيضا نشاط متواصل، بهدف إثارة التعليم وتسهيل مَهَمة تحقيقه. فهو يتضمن عدة

إجراءات، مثل تشكيل بيئة المتعلم، بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك معين من شروط خاصة بالمتعلم وأخرى خاصة بالموقف التدريسي وثالثة خاصة بالمدرس والمنهاج وأساليب التدريس (الوسائل والأنشطة...) التي تضمن التعلّم الجيد.

وتأسيسا على ما سبق، يتضح أن عملية التدريس ليست مَهمة سهلة، فهي تحتاج إلى فهم وإتقان ومعرفة بأحدث الوسائل والطرائق، وعلى المدرس أن يلم بأحدث المبادئ الأساس في التدريس للوصول إلى نتائج أفضل؛ وذلك من خلال تحديد أهداف الدرس وإعداده وتنظيمه، والتدرج في الانتقال في المادة التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية، وتنويع طرائق التدريس...

وإذا نظرنا إلى التعليم، نجده أوسع من حيث الدلالة من التدريس. والجدول الآتي يبين الفرق بين كل منهما:

التدريس	التعليم
شامل في التربية.	أشمل من التدريس في الاستعمال التربوي.
عمل مخطط مقصود.	يحدث بقصد أو بدون قصد.
يتناول المعارف ولا يتناول المهارات.	يتناول المعارف والمهارات والقيم.

جدول رقم (1.2): الفرق بين التدريس والتعليم. (حمادنه، 2012)

إذا كان التدريس كما يبينه الجدول (1.2)، له مجال واحد فقط، هو المعارف، وهو المجال الوحيد المشترك بين التعليم والتدريس؛ فنقول تعليم الفيزياء أو تدريس الفيزياء، فإن التعليم يختص وحده بمجال المهارات ومجال القيم دون التدريس؛ فنقول: علمته الطباعة ولا نقول درسته الطباعة... (راجع: زاير وآخرون، 2014، 25).

2. التعلّم

إذا كانت مختلف النظريات قد اتفقت حول أهمية التعلّم في الحياة، وعلى كونه نوعا من تعديل السلوك، فإنّ تحديد مفهوم التعلّم، وتحديد المتغيرات الهامة التي تتدخل فيه من القضايا التي تتصدى لها نظريات التعلّم، والتي تسودها اختلافات وتشابهات بحكم اختلاف المنطلقات النظرية، والطرائق المنهجية التي تتبعها أحيانا.

ولا ينفي وضوح معنى التعلّم، أنّه ظاهرة علمية لسانية نفسية تربوية، تنطوي على درجة عالية من التعقيد؛ الأمر الذي أفرز تباينا وتعددا في النظر إليه وفي تعريفه، وقد ظهرت تعريفات كثيرة للتعلم من بينها:

- تعريف "بياجيه" (Piaget): «التعلم عملية تنظيم ذاتية، تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد المحدد، ومن ثم، فهم كيفية ارتباط هذا المفهوم المحدد بالمفاهيم التي سبق تعلمها» (موريس شربل، 1986، 202).

❖ تعريف بوعناني: «التعلم هو مجموع مسارات امتلاك معارف جديدة وتخزينها في الذاكرة بطريقة تكون أكثر ملاءمة مع إجراءات تحليلها، وإعادة تأليفها وصياغتها بقصد استعمالها فيما بعد، وهو ما يتميز به عن فعل الاكتساب، الذي يعد توافقا منتظما مع النمو المعرفي والاجتماعي للفرد، والمتحصل عبر معالجات معرفية تلقائية للمعلومات التي يستقبلها من محيطه، وقد وجهتها تفاصيل استعدادته التواصلية والمعرفية للتواصل مع الوسط الحال فيه، وما يؤثثه من معلومات ومعارف» (بوعناني، 2012، 5).

فالتعلّم هو «نتاج تفاعل دائم بين الفرد والمحيط، بكل ما يؤثثه من وقائع وظواهر وعلائق أيضا؛ ذلك أنّ المعرفة، موضوع كل التعلمات تبنى وتتطور بفضل نشاط الفرد، وبفضل طرائق توجيهه لهذا النشاط داخل محيطه» (بوعناني، 2012، 6).

يمكن القول: إنّ أغلب التعريفات السابقة التي صيغت حول التعلّم، تمت بشكل عام، بواسطة الاعتماد على توجه محدد يهتم ببعض المتغيرات، ويلغي الأخرى من تحليلاته لهذه العملية. فالاتجاه السلوكي، يركز على التغيرات السلوكية التي يمكن ملاحظتها في الأداء الخارجي للمتعلّم، أي نتائج التعلّم، في حين، يركز الاتجاه المعرفي، على التغير في المعرفة واستراتيجيات الإدراك، والتفكير، والنشاط الذهني الداخلي.

وبناء عليه، إنّ التعلم هو عملية تنتج عن تفاعل بين ثلاثة عناصر أساس هي المتعلّم، مضمون التعلّم أو المعرفة، ثم المعلِّم. ولا يمكن أن يحدث التعلّم إلا بتحقيق التفاعل بين هذه العناصر الثلاثة، وفق المراحل التي تستلزمه.

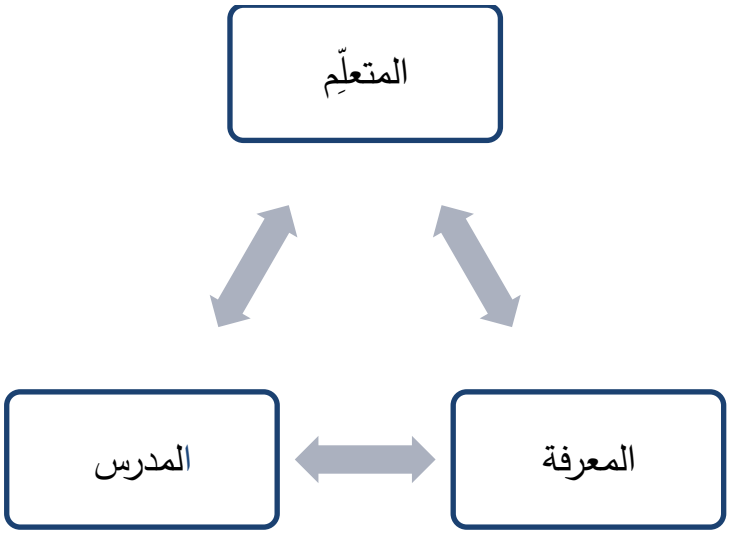
3. عناصر العملية التعليمية التعلّمية.

من العناصر التي لا يمكن أن تقوم أي عملية تعليمية بدونها، نذكر ما يأتي:

- المعلّم: أحد أهم أقطاب العملية التعليمية التعلمية؛ فهو عنصر أساس، ووسيط تربوي يؤدي مجموعة من الأدوار فهو: الموجه، والمؤثر، والمشارك، والمشجع، والمسير الأول في تكوين شخصية المتعلم.
- المتعلِّم: يعد المحرك الرئيس للفعل التعليمي، فلا يمكن للعملية التعليمية أن تتم في غياب المتعلمين ومعرفة احتياجاتهم اللغوية. ويجب على متعلِّم اللغة أن يكون على استعداد لاستيعاب ما يتلقاه من المعلّم، فالرغبة والاستعداد، ضروريان لإنجاح العملية التعليمية (عطية، 2007).
- المحتوى: «تمثل مجموعة الخبرات (المعرفية، المهارية، والوجدانية) المراد تضمينها في المنهج... فالمحتوى ترجمة للأهداف المسطّرة قصد استكمال جوانب بناء شخصية المتعلِّم» (الزند وعبيدات، 2010، 25).

إن تحديد المحتويات اللغوية، يتم بناء على معايير خارجية، وأخرى داخلية تخص اللغة، فأما الخارجية، فتتعلق بالمتعلم وما يحيط به، وبالغرض المتوخى من التعلّم (مستوى المقررات، نوعية التدريس، الوقت المخصص للتدريس)، وأما الداخلية المتصلة باللغة نفسها، فتتمثل في: المستوى اللغوي (لغة وظيفية، علمية، أدبية، لغة اختصاص...).

وتبين الخطاطة الآتية، التفاعل بين العناصر الثلاثة المشكلة لعملية التعلم.



الخطاطة رقم (1.2): العناصر المكونة للتعلم والتفاعل المقرر بينها.

تعكس التفاعلات ثلاث علاقات، تحيل كل واحدة منها على وضعية ديداكتيكية معينة:

- علاقة المدرس بالمتعلم: العقد الديداكتيكي.
- علاقة المدرس بالمعرفة: النقل التمثلات.
- علاقة المتعلم بالمعرفة: التمثلات (آيت أوشن، 1998).

وما يهمنا في موضوعنا هو العلاقة بين المتعلّم والمعرفة التي تحيل على وضعية ديدكتيكية هي التمثلات "les représentations". وفي هذا الإطار، ذكر (Ganonac'h, 2006) أنّ التمثل يقصد إليه كل بناء ذهني، يتم في زمن ووضعية معينين.

وتتشكل التمثلات المعرفية عبر ثلاث مراحل:

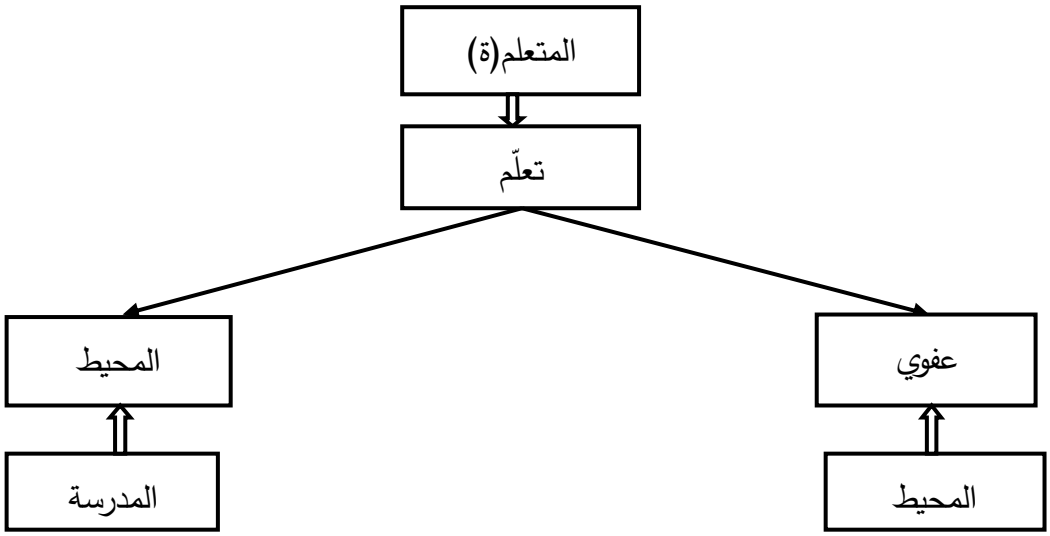
- المرحلة العملية: تتأسس على الفعل الحسي–الحركي، والتفاعل المباشر مع الأشياء، وهي مرحلة تشكل المفهوم.
- المرحلة الأيقونية: "Iconique": وتتبني على الصورة الداخلية أو الذهنية للأشياء حيث يستحضر الفرد صور الأشياء عوض المفاهيم.
- المرحلة الرمزية: وهي مرحلة التجريد، واستخدام الرموز، وتركيز الخبرات المتعلمة وتكثيفها رمزيا أو في جمل وعبارات ذات دلالات رمزية (آيت أوشن، 1998).

وينبني مفهوم التمثل في المجال الديدكتيكي على مجموعة من الأسس منها (بولحوش، 2014):

- ✓ ارتباط تمثلات المتعلمين ببنية ذهنية ضمنية.
- ✓ كونها شكلا أو نمطا تفسيريا للوضعيات.
- ✓ أن تكون ذات طابع فردي واجتماعي من حيث التكوين.

وقد اقترح (Bachlard, 1971) جعل التمثلات عنصر تشخيص ديدكتيكي، يسمح بتحديد معارف المتعلِّم؛ وذلك عبر خلق وضعيات تعلمية تحفيزية، ورصد أنشطة المتعلِّم؛ بحيث يدمج في أنشطة الحوار والمناقشة والتعبير، بشكل يمكن من التأكد من صحة تمثلاته، أو تجاوزها؛ إذا تبين أنها على خطأ وغير واقعية (بولحوش، 2014).

وفي ذات الاتجاه، ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار أن المتعلّم عنصر منخرط بالقوة في خلق معارفه وبنائها، وتصحيحها انطلاقا من محيطه أو من المدرسة. وتختزل الخطاطة الآتية هذا المفهوم:



الخطاطة رقم (2.2): المتعلم(ة) وكيفية تعلمه. زغبوش (2004)

يتبين من الخطاطة رقم (2.2) العلاقة القائمة بين قدرات المتعلّم ومحيطه، والعلاقة التفاعلية بين كل أطراف العملية التعليمية التعلّمية، وهذه العلاقة نوعية تتأسس بين المعلّم، والمتعلّم، والمعرفة في محيط تربوي معين وزمن معين. كما ينبغي أن تتميز المعرفة بالتدرج

في مفاهيمها. أما المدرس فينبغي أن تكون له القدرة على التخطيط والاستفادة من نظريات التعلّم (آيت أوشن، 1998). وهو ما سنفصل الذكر فيه في الآتي من هذه الدراسة.

4. التعلم ونظرياته

ساهمت عديد المقاربات النظرية المتصلة بالتعلم في تفعيل شروط التواصل داخل العملية التعليمية. فمنذ ظهور النموذج السلوكي، الذي تحددت أهدافه في بناء مجموعة من الضوابط والقوانين التي تعمل على ربط سلوكنا بالسياق، من خلال التركيز على مفهوم السلوكات الملاحظة بشكل مباشر، وإبعاد كل ما من شأنه أن ينظر في النشاطات الذهنية، والتمثلات الرمزية للتعلم باعتبارها وقائع غير ملاحظة، والجشتالطية التي ترى أن التعلم الحقيقي ينطوي على الاستبصار، ويمكن نقله إلى مواقف جديدة، ويحتفظ به لفترة زمنية أطول بكثير من تلك المواد التي يتم تعلمها عن طريق الحفظ والاستظهار فحسب. ووصولا إلى المقاربات المعرفية، التي جعلت الإنسان في صلب اهتمامها، عندما جعلت النشاط الذهني موضوعا لها، حيث الاهتمام بما يفكر به المتعلم. فهي تسعى إلى توضيح إواليات معالجة المعلومات في الذهن (صور ذهنية، تمثلات...) وتعمل على مسار بنينة المعلومات، وتخزينها بطريقة سليمة؛ بقصد استعمالها في مرحلة لاحقة، أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك (راجع: بوعناني، 2015، 12).

وارتباطا بالتوجه المعرفي، الذي نرتضيه خيارا نظريا لاشتغالنا بقضايا اللغة، ومسارات تعليمها وتعلّمها، سيكون التركيز في هذا المحور، على النظريات التي تهم موضوع بحثنا، وذلك بالتركيز على النظرية البنائية، والنظرية المعرفية.

- مقاربة "بياجي Piaget" :

يفسر بياجي (1896-1980) "Piaget"، التعلّم من خلال مفاهيم التوازن واللاّتوازن والاستيعاب والتلاؤم. فالتعلّم يتم بناؤه من قبل التعلّم، بفضل سيرورات توازن البنيات المعرفية ونضجها، استجابة لتأثيرات البيئة وقيودها. ويرى "بياجي" أنّ التعلّم الحقيقي والذي له معنى، هو التعلّم الذي ينشئ التأمل أو التروي. فالتعزيز لا يأتي من البيئة كمكافأة، بل ينبع بالضبط من أفكار المتعلم نفسه. فالطفل عندما يتعلم كيف يجد شيئا قديما، يخفيه حديثا تحت صندوق ما، قد تعلم من وجهة نظر "بياجي" الخريطة المعرفية الموجودة في المجال، فهو قد تعلم في الواقع ما هو أكثر من مجرد الاستجابة للمثير. (الكناني، والكندري، 1992).

وبناء على ما ذكرناه، فإن أبحاث "بياجي" في مجال التطور المعرفي، لها قيمة تطبيقية في مجال التربية والتعليم، ولعل من بين أهم ما أفادت به، هو أن يتناسب المنهج الدراسي (المعرفي) مع المرحلة الدراسية له، ومراعاة القدرات العقلية والمعرفية للمتعلم، والتنويع في طرائق التدريس تماشيا حسب مراحل العمر؛ فمن خلال مقاربته البنائية المعرفية، يقر بياجي «بأن المعارف/التعلمات، لا تنقل شفهيا فقط، بل يجب على المتعلم أن يقوم

ببنائها وإعادة بنائها بالضرورة. إنها تبنى بفضل مسارات الموازنة بين البنى المعرفية الخاصة بكل متعلم استجابة لدوافع ومقتضيات المحيط. فالمتعلم منخرط –دوما– في خلق معارفه وتصحيحها؛ ولأن معرفته جزء من تجاربه الفيزيائية والاجتماعية المحققة عبر تفاعلات متعددة، فإنها تعد بمثابة وظيفة تأقلمية تمكنه من تنظيم العالم حوله» (بوعناني، 2015، 12).

وفي ذات السياق، يضيف (بوعناني، 2015، 14) «التعلّم وفق هذه المقاربة، عبارة عن انتقال من بيداغوجيا الجواب إلى بيداغوجيا السؤال؛ حيث يجب أن يكون كل درس بمثابة أجوبة مقنعة عن أسئلة يطرحها المتعلم حقيقة داخل عملية التعلّم... وإذا حلا لمشكل قد يعترض مسلك المتعلم عند مباشرة تعلماته المختلفة».

من جهة أخرى، وبالرغم من أهمية نظرية بياجيه، ودورها البناء والفاعل في فهم البناء المعرفي لدى الطفل، فإن «مجموعة من المؤاخذات قد طالتها انطلاقا من الإفراط في الأهمية الممنوحة لنشاط الذات، ولكل ما هو داخلي على حساب خصائص المحيط وكل ما هو خارجي، وبالتالي، المبالغة في المعنى السيكولوجي للبنيات المنطقية مع إهمال دور العوامل الاجتماعية والثقافية والسياقية والتعليمية واللغوية في تكوين البنيات المعرفية» (أحرشاو، 1999، 13).

- مقاربة "فيكوتسكي Vygotsky":

يرجع فيكوتسكي (1896-1934) "Vygotsky" لطبيعة الحوار والمناقشات بين المدرس والمتعلّم في الصف الأهمية لبناء المعنى لديهم؛ فالمدرس يؤدي دور الوسيط، ويصل بالمتعلم من المعرفة العامة الأولية إلى المعرفة العلمية المعمقة، ويوجهه تدريجياً نحو فهم المَهَمة وإتقانها. ويعد هذا مفتاحاً لتحفيز فهم المتعلم للمعرفة العلمية، وتنمية المنطقة المركزية عندهم، إضافة إلى توجيههم إلى التفكير بصوت عال، 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. فالأساس لتقويم مدى تنمية المنطقة المركزية عند المتعلّم هو الفرق بين ما يعرفه بالفعل قبل التعلّم، وبين ما يتعلمه فعلياً أثناء التعلّم؛ لمعرفة مدى الإفادة من هذا التعلّم، فإنّ المتعلم لا يكون سلبياً ومستقبلاً فقط لما يدرسه؛ بل إنّ كلا من المدرس والمتعلِم يشتركان في نشاط مشترك لحل مشكلة ما (راجع: المعيوف، 2009، 242).

وحسب تعبير (بوعناني: 2015)، ركز "فيكوتسكي" على دور الثقافة والبيئة الاجتماعية في نمو الطفل، حيث يمر التعلم عبر وساطة الراشد (المنطقة المجاورة للنمو)، ويقتصر دور التعليم على:

- ✓ مسهل لعمليات التعلّم.
- ✓ وسيط بين المتعلّم والمعارف المراد تعليمها.

- مقاربة "برونر **Bruner**":

تركز مقاربة (1915) **"Bruner"** (المستوحاة من مقاربتي Piaget وVygotsky) بشكل كبير، على الدور الأساس الذي يجب أن يقوم به المتعلّم في سياق كل عملية تعلّمية؛ إذ يكون ملزما بتحقيق استقبال واع للمعارف المقدمة إليه، وممارسة أشكال مختلفة من التأويل لمضامينها، فيكون بذلك مشاركا في إنتاج المعارف بشكل تفاعلي مع المدرس ومجموع زملائه داخل الفصل.

بلور **(Bruner** نقلا عن: زغبوش، 2015) تصوره للتعلم من خلال مفاهيم أساس، تتمثل في التعلم من خلال الاكتشاف والفعل، ومن خلال الوساطة أو التدعيم واقترح صيغتين من التعليم: التعلم المبني على التبليغ، والتعلم المبني على التشارك بين المتمدرس والمدرس. ونجد هذا في تعبير (بوعناني، 2015) حين أشار أنّ المدرس في كثير من الأحيان، قد يلجأ للعروض؛ فيكون لزاما على المتعلّم أن يتحول إلى مستمع جيد، ومتلق متمرس يحاور ويناقش، ويستفسر أيضا، أو يلجأ المدرس إلى بناء سلسلة من الافتراضات والإشكالات حول مادته التعلمية، فيكون المتعلّم ملزما بالتعاون مع مدرسه وزملائه، وفق صيغة تفاعلية تمكن من بناء المعلومات وإدراكها، بموجب فعل تشاركي فعال يلغي الأدوار التقليدية لطرفي العملية التعليمية، ويؤسس لعلاقة تكامل وتوافق جديدة بينهما، تدفع المتعلم للقيام بدور كامل في اقتراح الأفكار والمعلومات، والحسم في اختيار الصحيح والمناسب منها في كل مقام. وهنا تكمن أهمية التعلم عن طريق الاكتشاف، والاستقصاء، والمساهمة الفعلية في العملية التعليمية التعلمية، وعبرها تتحدد أهمية أنشطة الدعم في مسيرات التعلم وقيمة

الوظيفة الأساس لمختلف أشكال "الوساطة"، و"التدعيم"، والتقييم، والتقويم أيضا (راجع: بوعناني، 2015، 12). ونجد امتدادا لهذه التصورات وانعكاسا لها في التعلم المعرفي.

ظهرت مجموعة من الأبحاث والدراسات (محمد، جاسم، 2004؛ Donnell, 2007) وغيرهم، مركزة على تفسير التعلم المعرفي عن طريق التركيز على التغيرات في العمليات والبنى الذهنية التي تحدث نتيجة جهود الأفراد لفهم العالم (فهم اللغة)، وذلك عن طريق تفسير العمليات البسيطة (التذكر). أو المعقدة (حل مشكلات مركبة). وهي عمليات عقلية فرضتها البيئة الجديدة مع ظهور الحاسوب، والتقدم المفاجئ في فهم النمو اللغوي، والأدلة الكثيرة التي تشير إلى أن الأفراد يخططون استجاباتهم ويستعملون استراتيجيات تساعدهم على التذكر، وتنظيم المادة التي يتعلمونها بطرائقهم الخاصة.

خلاصة القول، يتبين من خلال ما تقدم، أن النظرية المعرفية تعنى مباشرة بخاصيات طرق التعلم، وبمفهوم الدماغ باعتباره وحدة لتحليل المعلومة، ووحدة لتحليل التعلمات باعتبارها عملية ذهنية نشطة، تمكن المتعلم من اكتساب معلومات جديدة، وتخزينها لاستخدامها لاحقا، فيتغير دور المتعلم ويصبح نشطا وفعالا، ومنتجا للمعرفة، فبعد أن كان الطفل ينظر إليه كذهن فارغ، أصبح ينظر إليه كعنصر فعال يتعلم ويفكر ويحل المشاكل منذ سن مبكرة... (علوي، 2015، 86). كما تحقق عناصر أخرى تتعلق بعملية التعليم والتعلم عامة، وبتعليم اللغة وتعلمها على وجه الخصوص. وبالتالي، أصبح التعلم ذا معنى له مخرجات محددة.

وبمقارنة النظرية المعرفية مع باقي النظريات، يعتبر الرجوع إليها، وتفعيلها واحدا من أساسات المقاربة التواصلية في بعدها التربوي والموجهة نحو تطوير المجال البيداغوجي وقوانين التعلم، والذي بموجبه تقر بأن شرط الجودة، يفرض أن يمتد فعل التعليم والتعلم إلى تنوع استراتيجيات تعلم جديدة، إلى جانب الشرح المبسط، واستخدام التقنيات المفعلة للعمل الفكري، ومختلف الأساليب المعرفية؛ «ونعني بالأسلوب المعرفي طريقة مميزة للعمل، يكشف عنها الأفراد خلال أنشطتهم» حسب (Castelotti, et De carlo, 1995؛ نقلا عن: بونتل، 2019). لأن حضور التربية المعرفية مرتبط أساسا بالبحث في الوظائف الذهنية للأفراد. يتعلق الأمر بدراسة القواعد العامة للتفكير، وسيرورة التعلم، وتوظيف المعارف، بغية تطوير قدراتهم التعليمية التعلمية؛ «فلكي نفهم كيف يتعلم الطفل، وكيف يخطئ، وكيف ينسى، من الضروري أن نكون على بينة من البنيات المعرفية والآليات الذهنية المسؤولة عن التعلم» (زغبوش، 2016). وإذا فهمنا كيف يتعلم الطفل، فإننا ننخرط في عملية التعلم المعرفي، المؤسس على إمكانية تنوع الذكاء، وقابلية تطويره لدى المتعلم.

وباختصار، يمكن القول: أن المقاربات المعرفية للتعلم التي تبني متطلبات تحققها الإجرائي داخل الفصل، بموجب أنماط مختلفة من التواصل؛ وحيث يشكل الفعل التواصلي مضمون القصد الإبلاغي في مسارات التعليم والتعلم، ومطلبا مهما لبسط محتوى المادة التعليمية، التي تتعزز فرص النجاح في تلقينها بمدى سلامة هذا الفعل، وقدرته على أن

يشكل إضافة نوعية لمسلك اعتماد التواصل إجراء لتطوير المعارف، وارتقاء لطرائق تفكير الملقي والمتلقي على حد سواء.

المبحث الثالث: التواصل التربوي وأنماطه

1. مقدمة

تعد التربية عملية اتصال بين الفرد وبين العديد من أطراف العملية التعليمية والتربوية، وتتضمن إكساب الفرد مجموعة معارف وخبرات، تساعده على التكيف مع البيئة الاجتماعية. ومن هذا المنطلق، يلعب التّواصل التربوي دورا هاما في عملية التربية والتعليم؛ حيث يمثل العنصر الأساس في التفاهم والتفاعل القائم بين جميع العاملين في المؤسسات التعليمية، والتربوية، سواء أكانوا أفرادا أم جماعات، وكثيرا ما أدى ضعف التّواصل إلى وجود نتائج غير إيجابية. فالتّواصل يمثل ظاهرة حيوية وهامة للتربية والتعليم.

وعلى الرغم من كل الأبحاث والدراسات، التي أجريت من أجل تجويد التعلم، إلا أنه مازال من أكثر المجالات التربوية إهمالا؛ فإذا كان نجاح المدرس مرتبطا بكفاءته المعرفية، أثناء القيام بمهمته التعليمية داخل الفصل الدراسي، فأعتقد أن الكثير من أسباب نجاح المدرس أو فشله، تعود إلى العلاقة التواصلية القائمة بينه، وبين المتعلم؛ كونها بأهمية الجوانب الأخرى نفسها، التي تجعل من المدرسة مؤسسة قادرة على الاستجابة لطموحات المجتمع، وإرساء علاقات تسهم في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم،

وتواكب الإصلاحات التربوية التي يعرفها حقل التربية والتكوين؛ وهو ما سأحاول التطرق إليه في المحاور الموالية، مع التركيز على التواصل الديداكتيكي لأننا لسنا بصدد تناول كل ما يجري داخل المؤسسة التعليمية: مديرا، ومدرسا... ولكن نود، بالمقابل، تناول الموضوع من جانبه المتعلق تحديدا بالعملية التعليمية، والتركيز على الأشكال التّواصلية المختلفة فيها.

2. بين التواصل التربوي والتواصل الديداكتيكي

يستمد تعريف التّواصل في الحقل التربوي مشروعيته من خلال التحديدات الآتية:

كتب (حمداوي، وآخرون، 2008)، أنّ التّواصل في الحقل التربوي، يتكئ على مكونات ضرورية، أجملوها في: المرسِل (المدرس)، والرسالة (المادة الدراسية)، والمتلقي (المتعلم)، والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، والوسائل الديداكتيكية (المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح، والوسائل السمعية البصرية...)، والمدخلات (الكفايات والأهداف)، والسياق (المكان والزمان والمجزوءات)، والمخرجات (تقويم المدخلات) والفيدباك (تصحيح التّواصل وإزالة عملية التشويش وسوء الفهم). واعتبر (فريقي، 2012) من جهته، أنّ التواصل في الحقل التربوي نمط من العلاقة التواصلية التي تحدث بين مرسل ومرسَل إليه، بين مدرس ومتعلم، ومدير...، ويمكن أن تتضمن هذه العلاقة طريقة إرسال (شفوية أو غيرها)، وآليات اتصال ضمن فضاء زماني ومكاني محددين.

يتبين من خلال التعريفين السابقين، أنّ النص الأول أشمل، وأكثر تفصيلا في الحقل التربوي من النص الثاني؛ حيث إنّ النص الثاني (فريقي، 2012) متضمن في النص الأول (حمداوي وآخرون، 2008)، فهما يتقاطعان من حيث المرسِل، والمرسَل إليه، والرسالة، والزمان، والمكان. إلا أننا نرى أنّ تعريف النص الأول (حمداوي وآخرون، 2008) أقرب إلى تعريف التواصل الديداكتيتكي منه إلى التّواصل التربوي، الذي يقوم بالتحديد على علاقة تواصلية بين المدرس والمتعلم داخل الفصل الدراسي؛ لأن ما يميز التّواصل الديداكتيكي، هو كونه يتم من خلال مجموعة من الأشخاص، تتفاعل في ما بينها بحيث يصير نشاطها جماعيا يحده مكان محدد هو القسم، وزمن محدد هو زمن الحصة الدراسية (راجع: فريقي، 2012).

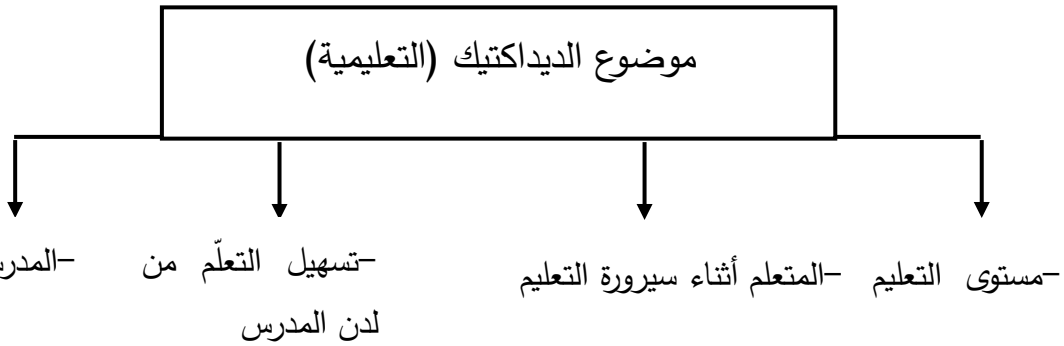
3. التّواصل الديدكتيكي (التعليمي)

أضحت التعليمية/الديداكتيك، في السنوات الأخيرة، مركز استقطاب بلا منازع، لكثير من المعارف والعلوم، فتكاثفت بذلك جهود الدارسين والباحثين على حد سواء؛ من أجل ترقية الحصيلة المعرفية والعلمية، والوسائل الناجعة المساعدة على العملية التعليمية؛ لتصبح بذلك علما قائما بذاته، له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه، واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية، لتملك بذلك الشرعية العلمية وسط العلوم الإنسانية.

وفي هذا الإطار، حدد (الفاربي، 1994) التّواصل الديداكتيكي، بكونه كل أشكال وسيرورات، ومظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس ومتعلميه، أو بينهم أنفسهم، إنّه يتضمن

نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، كما يتضمن الوسائل التّواصلية والمجال والزمان، وهو تبادل المعارف أوتبليغها. وعرف (الدريج، 1994) التعليمية/الديداكتيك، أنّها الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج، ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي الحسي- الحركي.

يتضمن هذا التعريف تحديدا علميا لمصطلح التعليمية/الديداكتيك، وتحديدا لموضوعها وأهدافها. وسيوضح المخطط الآتي، الجوانب التي يتضمنها موضوع التعليمية حسب (kopp, 1984).



الخطاطة رقم (3.2): موضوع التعليمية (kopp, 1984).

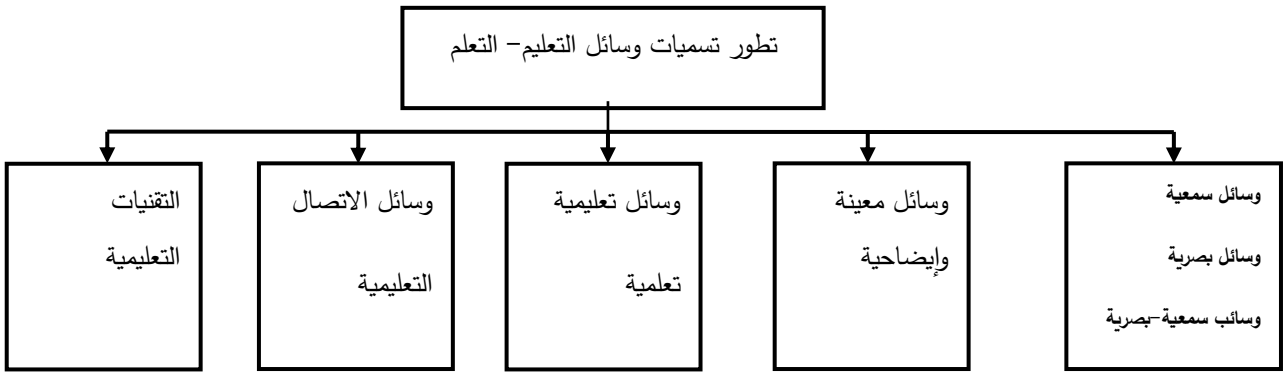
يظهر من خلال المخطط أعلاه، تناول التعليمية/ الديداكتيك أهمية الجانب المتعلق بتسهيل التعلم من قبل المدرس، والمقصود إليه الوسائل والتقنيات التعليمية، كونها لها دور رئيس في نجاح الفعل التواصلي، ومادام كل فعل تواصلي له هدف معين يطمح إليه فإنه لن يحدث بفعالية إلا إذا توافرت العناصر الآتية:

- المرسِل وهو المدرس.
- الرسالة وهو المحتوى (الدرس).
- الوسيلة وهي اللوحات
- المستقبِل وهو المتعلم.

في هذا المقام، يؤكد كثير من الباحثين أهمية توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية في تنشيط دافعية المتعلمين واستثاراتهم، حيث تزيد درجة اهتمامهم لما تحويه هذه الأداة والوسيلة من مثيرات تتنوع بين البصرية والسمعية والسمعية–البصرية.

4. الوسائل التعليمية، وأهميتها في العملية التعليمية

تعددت تسميات الوسائل التعليمية، وتباينت الدلالات التي يحملها هذا المصطلح؛ فكلما تطورت وسائل وتقنيات تعليمية جديدة، إلا وظهرت معها أسماء جديدة، نذكر منها:



الخطاطة رقم (4.2): تطور تسميات الوسائل التعليمية

4. 1. تعريف الوسيلة التعليمية

توجد تعريفات كثيرة للوسيلة التعليمية نذكر منها التعريفات الآتية:

يرى (معروف، 1998)، أنّ الوسيلة التعليمية، هي كل ما يلجأ إليه المدرس من أدوات وأجهزة، ومواد لتسهيل عملية التعلم والتعليم، وتحسينها وتعزيزها. وهي تعليمية لأن المعلم يستخدمها في عمله، وأيضا لأن المتعلم يتعلم بواسطتها. وذكر (الحيلة، 2002)، أن الوسيلة التعليمية، كل ما يستخدمه المعلم أو المتعلم من أجهزة وأدوات ومواد تعليمية وغيرها، داخل غرفة الدرس أو خارجها؛ لنقل خبرات محددة، بشكل يزيد من فاعلية عمليتي التعليم والتعلم وتحسينهما. وفي الاتجاه نفسه، حدد (الحثروبي، 1999)، الوسيلة التعليمية كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتوضيح معاني كلمات الدرس، أو شرح الأفكار، أو تدريب المتمدرسين على المهارات، أو تعويدهم على العادات، أو تنمية الاتجاهات، أو غرس القيم دون أن يعتمد المدرس أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام.

ونخلص من خلال التعريفات السابقة، أنّ الوسائل التعليمية عنصر أساس في الموقف التعليمي الذي يعد نظاما يحتوي على مجموعة من العناصر، فهي لم تعد ثانوية بحيث يمكن الاستغناء عنها، بل أصبحت عنصرا مهما أساسا، تؤثر في خطوات التعليم واستراتيجياته، وترتبط بالمتعلم، الذي يقوم بتنفيذ الأنشطة التعليمية من خلالها.

ونظرا لظهور العديد من الوسائل التعليمية، والأجهزة التلعيمية الإلكترونية بشكل عام، أصبح من الصعوبة إيجاد تصنيف دقيق؛ وذلك لاندماج تلك الأجهزة والمعدات والأدوات وترابط بعضها مع البعض. ولهذا السبب، ارتأينا تصنيف الوسائل التعليمية إلى صنفين: الوسائل التعليمية التقليدية، والوسائل التعليمية الحديثة.

4. 2. الوسائل التعليمية التقليدية :

* اللّوح: تعد من أقدم الوسائل التعليمية التي يستعين بها المدرس في عملية التعلم عامة وتعليم اللغات خاصة، وهي عبارة عن لوح عادي يعمل بالطباشير، أو بالاستعانة بالصور مثلا، وإلصاقها بواسطة قطع من المغناطيس أو شريط لاصق، وتغيير الصور المعروضة من حين لآخر، وبحسب ما يتطلبه موضوع الدرس.؛ كأن يقوم المعلم بتحضير رسومات أو كلمات اللغة المدرسة على ورق مقوى، ليستعين بها خلال عرضه للمادة التعليمية (الجبالي، 2006).

* الكتاب المدرسي: الكتاب المدرسي من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية في مساعدة المدرس، والمتعلم لذلك، لا ينبغي إهماله في أي برنامج تربوي، فهو دليل أساس لمحتوى البرنامج، ولطرائق التدريس ولعملية التقويم، وهو موجه نحو أهداف التربية، ويرسم الحدود العامة والمفاهيم (منهاج اللغة العربية، 2009).

وفي هذا الاتجاه، حدد (حثروبي، 2002) الكتاب المدرسي، في كونه الوثيقة العلمية المطبوعة، التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين، وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم.

* القواميس اللغوية (المعاجم): تشير معظم الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين استعمال المعجم واكتساب المهارات اللغوية (التحصيل اللغوي) لدى متعلمي اللغة، كما أن استعمال المعاجم يساهم مساهمة إيجابية في ثراء حصيلة المتعلم اللغوية؛ خاصة إذا كان هذا المعجم زاخرا بالمفردات والتراكيب اللغوية المختلفة، والمعجم اللغوي الذي يتخذ مرجعا ويستعمله المتعلم ينبغي أن يكون ملما بالمواد التي يشتمل عليها ضبطا للصيغة أو الصيغ، وتحديدا للمعنى أو المعاني. إن المعجم ينبغي أن يحشد أمام المتعلم مادة علمية ولغوية وفيرة (النشوان، 2006).

* الصور: تعد من أنجح الوسائل التعليمية لتعزيز المهارات اللغوية المختلفة؛ حيث تعرض على متعلم اللغة صور مختلفة، يتأملها، ثم يعبر عما يشاهده فيها بألفاظ وعبارات باللغة التي يتعلمها (الطوبجي، 1978).

ويتطلب توظيف الصورة في العملية التعليمية التعلمية، مراعاة اختيار الصورة البسيطة البعيدة عن التعقيد، والتي تجذب انتباه المتعلم؛ وذات فائدة تعليمية (توما، 2011).

وعليه، يمكن إيجاز الفائدة الكاملة وراء استخدام الصور في التعليم عامة، وتعليم اللغات خاصة في النقاط الآتية:

- ترسيخ ما تعلمه المتعلم وتثبيته في ذهنه.
- تنمية الخيال بمادة متجددة من الصور والأحداث.
- توضيح العلاقة بين الشيء والمعنى، أي بين الدال ومدلوله.
- إضفاء الجو الجمالي التعبيري على العملية التعليمية.

* الرسومات: تعتبر الرسومات من أهم العناصر في برامج الوسائط المتعددة، والقصد إلى ذلك: الرسوم التي توضح العلاقات المنطقية مثل (الكائنات الحية التي تعيش في البيئة البحرية، والرموز المجردة كإشارات المرور)، كما تستخدم الألوان في الرسوم لجذب انتباه المتعلم وزيادة دافعيته للتعلم. (فهمي، 2010)، والرسومات المفيدة، هي التي تحتوي على تفاصيل قليلة، حتى لا تشتت ذهن المتعلم، وبالخصوص، في المرحلتين التعليميتين الابتدائية والإعدادية.

ونميل إلى التنبيه في هذا الصدد، إلى أن من لا يملك الثقافة البصرية، لا يستطيع استخدام الرسومات، وإن حصل واستخدمها، لا يجيدها في كثير من الأحيان؛ لأن الرسومات لها حاجة في القراءة "العميقة"، التي تقود إلى فهم محتواها وكشف دلالاتها. (حمادنه، 2012).

4. 3. الوسائل الحديثة:

– اللوحة الذكية: أشار (فهمي، 2010) إلى أن السبورة الذكية، تستخدم لتقديم عروض مكتوبة أو مرسومة للطفل، أثناء تنفيذه للأنشطة التعليمية؛ فمن خلالها، تتعاون حاسة السمع والبصر على فهم المتعلم للدرس، فهي بذلك خير معين على تطبيق طريقة التعليم الجماعي، لأنها تلفت انتباه المتعلم.

ومن هنا، تعد اللوحة الذكية أداة علمية مهمة يمكن أن تؤدي دورها التعليمي كوسيلة جيدة، إذا ما استغلت استغلالا جيدا؛ فهي تساعد في تدريس الظواهر اللغوية، وقراءة النصوص... فضلا عن كونها تساهم في الاقتصاد في الوقت والجهد.

– الحاسوب التعليمي: يعرف (عيادات، 2004، 106) الحاسوب التعليمي فيقول: «هو جهاز، مثله كمثل أجهزة الحواسيب الأخرى، لا يختلف عنها في تركيبه الأساسي، وإن ما يميزه عن غيره من أجهزة الحواسيب، هو نوع البرمجيات التي يستخدمها، مما يجعله أداة طيعة في يد المعلم والمتعلم، وهذه البرمجيات، عبارة عن مواد تعليمية، يتم تصميمها وإعدادها من قبل فريق مختص، كما يتم إنتاجها وتدريسها بواسطة أجهزة الحاسوب، ويكون دور الحاسوب التعليمي، في مثل هذه الحالة، هو تقديم وعرض المادة التعليمية بأسلوب متفاعل مع المتعلم».

على ضوء هذا التعريف، يتضح أن الحاسوب التعليمي وسيلة وآلة إلكترونية يمكن برمجتها لكي تقوم بمعالجة البيانات وتخزينها، تسمح للمدرس في تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية، فهو يتمتع بمجموعة من المميزات من مثل السرعة والدقة، والتحكم في طرائق العرض، تجعله أفضل من الوسائل التعليمية الأخرى. كما سنفصل القول فيه لاحقا.

إن الخدمة التي تقدمها الوسائل التعليمية للمادة المعرفية التعليمية ضمن إطار الفعل التعليمي، تستمد تأثيرها الإيجابي مما تقدمه إلى المدرس والمتمدرس من جهة، ومن جهة طريقة نقل هذه المادة، حيث يكون نتاج وخلاصة ذلك هو انتقالها بسلامة ووضوح. نلخص كل هذا في النقاط الآتية:

- تضمن انتقال المادة المعرفية بطريقة واضحة باعتماد برامج هذه الوسائل.
- انتقالها بصورة كاملة دون تجزئتها.
- بقاء أثر المادة التعليمية في أذهان المتعلمين ما يساعدهم على استرجاعها بسهولة.

ننهي هذا المحور بخلاصة مفادها: أنّ تنوع الوسائل والتقنيات التعليمية تضاعف بسبب التطورات التقنية المتلاحقة، التي جعلت من المؤسسات التعليمية مجال تحدّ لأساليب التعليم والتعلم، وتطور هذه الأخيرة كان له الأثر الإيجابي في التواصل التفاعلي؛ فوجود الإثارة والتشويق عناصر لها دور أساس في التفاعل الجيد بين المتعلم وموضوع التعلم، وتعتبر هذه الخاصية –خاصية التفاعل– أهم ميزة تتميز بها الوسائل والتقنيات الحديثة أثناء

التعلم كالحاسوب مثلا. في حين، تظل خاصية التفاعل بين المتعلم والكتاب محدودة، إن لم نقل مفقودة حتى في أفضل الوسائل التعليمية التقليدية انتشارا.

في ضوء كل ما سبق، يمكن القول: إنّ التّواصل الديداكتيكي غير مقتصر على وجود مدرس، ومتعلِّم، يحدهما مكان وزمان محددان، وإنّما هو عملية "تفاعل" بين المدرس والمتعلِّم في زمان ومكان معينين، وبوسائل معينة؛ بهدف إحداث التغيرات المرجوة على معرفيات المتعلِّم وسلوكياته، وغالبا ما تكون هذه التغيرات إيجابية. لكننا أدرجنا مفهوم "التفاعل" لوصف هذه العلاقة، فما المقصود إليه؟

5. التواصل التفاعلي وأنماطه

5. 1. مفهوم التفاعل

التفاعل "Interaction " هو أحد المفاهيم الأساس في العملية التعليمية، وقد ركزت عليه عديد من الدراسات التي اهتمت بمفهوم التفاعل، من خلال تمظهراته في عدة مفاهيم أخرى مرتبطة بالتعلم من مثل: "التعلم النشط"، "التعلم ثنائي الاتجاه"، "التعلم عن بعد"... ولذلك يمكن تعريف التفاعل في معناه الاصطلاحي، كما أشار له (Mucchiell,1980)، أنه الأثر الذي يحدثه تدخل شخص ما في الآخر أو في الآخرين، في إطار حوار داخل الجماعة، وذلك في الحالة التي يكون فيها ذلك الأثر باعثا على فعل معين لدى هؤلاء، ومشيرا في الآن نفسه إلى فعل الشخص المتدخل. وفي السياق عينه، كتب (منصور،

1988) بأن التفاعل هو العملية التي بها يتفاعل المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة.

أما في المجال التربوي فقد حدده (Sannanès, 2002)؛ بكونه عبارة عن أحداث تبادلية تتطلب على الأقل وجود عنصرين لإقامة عملية التفاعل. وهذا التفاعل يحدث حين تؤثر هذه العناصر بعضها في بعض.

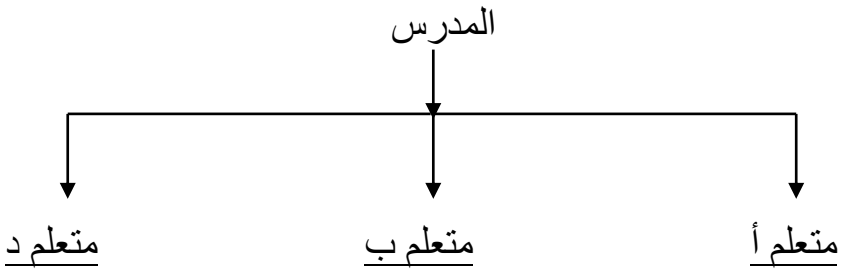
ومما سبق، نلاحظ عند الحديث عن التفاعل، أننا نكون بصدد الحديث عن مستوى أعلى من عملية التواصل التي تحتاج على الأقل إلى عنصرين يحدث بينهما أثر، وتؤدي إلى حدوث نشاط تبادلي معين، هذه العملية التي يتفاعل فيها المرسل مع المستقبِل، ولها تأثير هام في بناء العملية التعليمية ومسيرها.

إنّ التحديد السالف للتفاعل، لا تكتمل مقوماته إلا بتوفر بعض المقتضيات، خصوصا الوجدانية منها. وفي الاتجاه نفسه، أضاف (السليتي، 2015)، إلى ما سبق، ضرورة توفر معايير لتحقيق هذا التّواصل التفاعلي منها: ارتباط التعلم باستعداد المتعلِّم وحاجاته، وتوفير الطمأنينة، ومراعاة الحالة النفسية للمتعلم... بالنظر إلى أنّ التعلم الناجع، هو المبني على التفاعل، والتبادل (صابر، وزغبوش، 2011). ولذلك، لا يمكن أن نتصور عملية تعليمية ناجحة، لا تقوم على تواصل وتفاعل بين أطراف العملية التعليمية. وتستحضر مقوماتها المعرفية، والسلوكية، والوجدانية أيضا.

5. 2. التّواصل الديداكتيكي وأنماطه

- تواصل أحادي الاتجاه

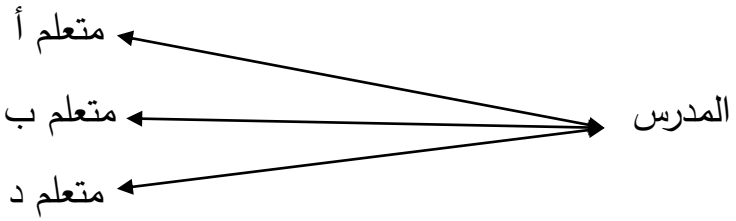
نستعرض النمط الأول من العملية التّواصلية في القسم، موضحين إياه من خلال الخطاطة رقم (5.2) بدون توضيح خصوصياتها، على أساس أننا سنناقش ما يجمعها مع باقي الخطاطات لاحقا:



الخطاطة رقم (5.2): تواصل عمودي أحادي الاتجاه

نلاحظ من خلال استقرائنا للخطاطة رقم (5.2) أنّ عملية التّواصل منحصرة في اتجاه واحد عمودي (مدرس ← متعلم)؛ ولا يظهر أي تفاعل بين المدرس والمتعلِّم، فالعنصر الوحيد الذي يدور حوله فعل التعلم هو المدرس. كما تعكس هذه الخطاطة النموذج التقليدي لتصور العملية التعليمية، التي كان يعتبر فيها المدرس المالك الوحيد للمعرفة، بينما المتعلم فيها مجرد متلق سلبي لها.

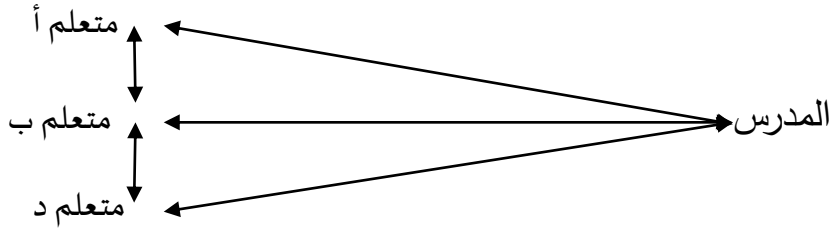
- تواصل تفاعلي أفقي ثنائي الاتجاه



الخطاطة رقم (6.2): تواصل تفاعلي أفقي ثنائي الاتجاه

توضح الخطاطة رقم (6.2)، أن العلاقة التّواصلية علاقة أفقية، حيث تصبح متبادلة وتفاعلية مقارنة مع الخطاطة رقم (5.2)، لكن التّواصل يظل مقتصرا على اتجاه وحيد بين المدرس والمتعلم؛ في حين، أنّ المستوى المنشود من العملية التواصلية التفاعلية، يجب أن يرقى إلى مستويات تضمن تفاعلا أكثر بين المتعلمين أنفسهم في ما بينهم، من جهة؛ ومن جهة أخرى، بين المتعلمين والمدرس على حد سواء. كما توضحه الخطاطة رقم (7.2) الآتية:

- تواصل تفاعلي ثلاثي الاتجاه



الخطاطة رقم (7.2): تواصل تفاعلي ثلاثي الاتجاه

تتأسس العملية التعليمية، في الخطاطة رقم (7.2)، على تفاعل المدرس مع المتعلمين، وتفاعل المتعلمين في ما بينهم؛ حيث بإمكانهم تبادل المعلومات والمعارف بتوجيه

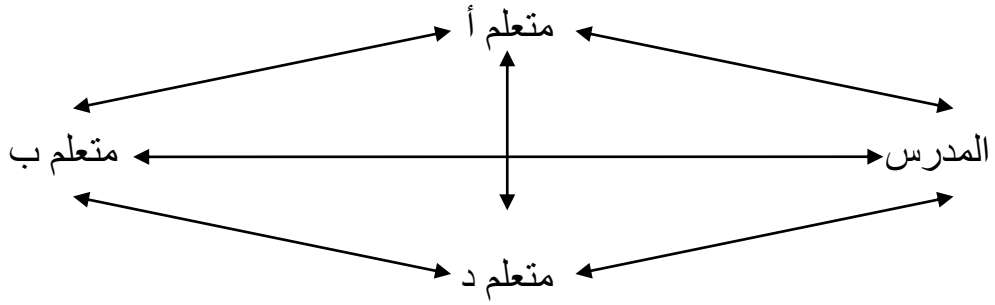
من المدرس. وبذلك أضحى التّواصل يشمل مكونات العملية التعليمية ككل، وفي كل الاتجاهات، ورغم ذلك يبقى المدرس هو المحرك الأساس للعملية التعليمية والمتحكم فيها؛ وإن بشكل أقل مما هو مثبت في الخطاطة السابقة رقم (6.2).

ومع ذلك، لم نصل بعد إلى تحقيق التّواصل التفاعلي الذي يستلزم إتقان مهارة التعليم من قبل المدرس، وذلك بضبطه لمجموعة من طرائق التدريس التي ترفع من "جودة" العملية التعليمية، منها: المناقشة الصفية، والمناقشة الجماعية (العمل في مجموعات)، والطريقة الحوارية، والعصف الذهني، وبيداغوجيا اللعب... (السليتي، 2015).

بناء على التحديد السابق لمفهوم "التفاعل" ومفهوم "التّواصل"، يمكن القول: إنّ التفاعل يمثل عنصرا مهما في العملية التعليمية، حيث يعكس العمق والحيوية التي تكتسبها المعلومات المنقولة للمتعلم، ويعكس المدى البعيد لأثر المتعلم استيعابا وتطبيقا.

إنّ حيوية العلاقة الواسمة لهذا التصور، نمثل لها من خلال تجسيدها في الخطاطة رقم (8.2) الآتية؛ حيث يصبح المدرس جزءا من المجموعة ككل، موجها للعملية التعليمية، وفي الوقت نفسه، مشاركا فيها مع باقي المتعلمين.

- تواصل تفاعلي متعدد الاتجاهات



الخطاطة رقم (8.2) : تواصل تفاعلي متعدد الاتجاه

يبدو من خلال هذه الخطاطة (8.2)، أنّ العملية التعليمية، تتم ضمن تواصل فعال بين أعضاء جماعة الفصل الدراسي ككل؛ ذلك أنّ قنوات الاتصال مفتوحة في اتجاهات متعددة. فلم يعد المدرس محور التّواصل، كما في الخطاطات السابقة، بل أضحى عنصرا على نفس مستوى باقي العناصر نفسها، فأصبح التّواصل موزعا بين هذه المكونات، والقيمة عينها، وأضحت المعرفة متبادلة في ما بينهم. فعلى النقيض من أنماط التّواصل السابقة، يتيح هذا النمط فرصا عديدة للمتعلمين للتفاعل في ما بينهم، فضلا عن تفاعلهم مع المدرس؛ حيث يصبح المتعلم مستثمرا للمعرفة، ومنتجا لها، ومبلغا لها؛ بدل اقتصاره على استهلاكها، ويقوم المدرس بدور التوجيه، والإنصات والتنشيط.

وفي هذا الباب، أوضح (فريقي، 2012) مضامين خطاطة التّواصل التفاعلي متعدد الاتجاهات، في كون المدرس يعد واحدا من أفراد الجماعة، الذين يتقاسمون في ما بينهم هذه القنوات، ويكون عليه تأمين وجود قنوات بين الجميع، وحل أي مشكل يعيق التّواصل.

فما المقتضيات العامة التي تحكم مجمل قوانين التفاعل داخل الخطاطات السالفة؟

من خلال المعطيات السابقة، نلاحظ أنّ المتعلم ضمن الخطاطة رقم (5.2)، أقل فاعلية بالمقارنة مع باقي الخطاطات؛ حيث يكون موقفه سلبيا لا يحق له الحوار، والنقاش، والنقد، والتفاعل مع المدرس (حمداوي، 2008)؛ وبأنّ المدرس مصدر المعلومة، فهو ينظر إلى وظيفته الأساس في الغالب، على أنّها نقل المعلومات إلى أذهان المتعلمين (السليتي، 2015) باعتبارهم صفحة بيضاء يجب أن تزود بالمعلومات. ومن ثم، فإن هذا النوع من التواصل، يقلص من حظوظ نجاح العملية التعليمية؛ لأنه يقلل من إمكانيات توظيف قدرات المتعلمين، ويحبط دافعيتهم، ويجعلهم أكثر اتكالية في اكتساب المعارف.

أما الخطاطة رقم (6.2)، فتقدم نوعا من التّواصل التفاعلي الإيجابي نسبيا، مقارنة مع سابقتها؛ حيث تتضمن العملية التعليمية في الخطاطة الثانية، نوعا من الحوار والمناقشة بين المدرس والمتعلِّم؛ إذ يثير المدرس الشك حول موضوع معين، من أجل توليد الأفكار، وتأمين استمرار استجابات المتعلمين، عن طريق طرح السؤال واستقبال الجواب، وهكذا تستمر العملية إلى أن يصل المتعلم إلى مرحلة اليقين بعد الشك (السليتي، 2015).

في حين، تشترك الخطاطتان رقم (7.2)، ورقم (8.2)، في العديد من أوجه التّواصل (تواصل أفقي، تواصل تفاعلي، تواصل تبادلي...)، إنّه نموذج متحرر، يؤمن بفعالية المتعلم وحريته، لأنّه يعطي فرصة المشاركة في العملية التعليمية لجميع المتعلمين، ويمكن كل متعلم من نقل أفكاره إلى المدرس وإلى باقي المتعلمين. وبذلك، تعتبر الخطاطتان (7.2) و(8.2)،

أكثر تطورا من النوعين السابقين (5.2)، و(6.2)؛ فهما لا تهتمان بتزويد المتعلم بالمعرفة فقط، بل تشجعانه على التعبير أيضا عن أرائه، وطرح أسئلة وأفكار جديدة، ومناقشتها في ما بينهم ومع مدرسيهم. ومن جهة أخرى، تجعلان المتعلم يساهم في بناء حصيلته المعرفية؛ من خلال معرفة ذاته، والاستفادة من قدراته، من أجل إيجاد الحلول الناجعة، للإجابة عن كل الوضعيات التي يواجهها (حمداوي، 2008). فالتّواصل متعدد الاتجاهات، يجعل العملية التعليمية تتسم بالحرية، وبالحيوية، والفاعلية، والثقة، والشعور بالاطمئنان (Sannanès, 2002). ومن ثم، فإن الخطاطة رقم (8.2)، تختلف عن الخطاطة رقم (7.2)، في كون المهام مرتكزة على الجماعة. وهكذا، فالتركيز منصب على جعل عملية التّواصل قائمة ضمن الجماعة وبالجماعة. وبذلك، تصبح الجماعة وسيلة وهدفا (راجع: فريقي، 2012) في الآن نفسه، تحترم إيجابية المتعلم وقدراته، وتثمنه بإعطائه الحق في ممارسة حيويته، ونشاطاته من خلال استخدام إمكاناته.

6. خلاصة تركيبية

كان الهدف من جردنا لأهم عناصر نظرية التّواصل ضمن الفصل الأول، هو الاستفادة من العلاقات التفاعلية، التي تنسجها بين عناصر العملية التعليمية التعلمية، والبحث عن صيغ ملائمة لاستثمار هذه العلاقات في بناء تصور ديداكتيكي، يضمن تفعيل دور المتعلم؛ بشكل يجعله عنصرا نشطا وفاعلا، ومساهما في بناء تعلماته، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا من خلال تصحيح المسار التّواصلي، الذي يؤسس للعلاقة بين المدرس والمتعلِّم.

إنّ ضبط أبعاد العملية التّواصلية، وتقنين مساراتها وفق رؤية تأخذ بعين الاعتبار دور المدرس ومهامه من جهة، وحاجيات المتعلِّم إلى جانب آليات بناء تعلماته من جهة أخرى، خطوة أساس في طريق تطوير ديدكتيك الدرس اللغوي العربي.

وفي هذا الإطار، يمكن أن نستنتج أنّ ما يجب الانتباه له أكثر، ليست "اللغة"، بل "التّواصل"؛ و"النجاح في التّواصل"؛ وهو ما لا يقاس بالنتائج المحصل عليها داخل الفصل حيث يكون فيه كل شيء مركزا على تصحيح الأخطاء اللغوية، بل يقاس بمدى نجاح التّواصل بين المدرس والمتعلِّم إذ تدخل كل العوامل التي قدمناها سابقا من عناصر التّواصل، وشروطه، وصفاته التطريزية والحركاتية والإيمائية والتجاورية...

إنّ التّواصل الديدكتيكي، هو العملية التي يتم من خلالها تحقيق التجاوب والتفاهم بين المدرس والمتعلِّم؛ فيستطيع الأول نقل معرفة أو مهارة أو استراتيجية معينة، معتمدا على الترميز المناسب للقدرات الاستيعابية لدى المتعلِّم، ومراعيا القناة الملائمة لتبليغ الرسالة. كما يرتكز –التّواصل الديدكتيكي– على عناصر أساس، بهدف تحقيق تفاعل بين المدرس والمتعلم، ويمكن تصنيف هذه العناصر وفق أربعة محاور أساس، هي:

- الملقي وهو(المدرِّس).
- المتلقي (المتمدرس).
- الرسالة (المادة الدراسية).

– القناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية).

وضمن هذه المحاور، لابد من استحضار الوسائل الديداكتيكية بما فيها السمعية والبصرية والسمعية–البصرية، والمدخلات (الكفايات والأهداف)، والمخرجات الكامنة في تقويم المدخلات (التغذية الراجعة والدعم)، والسياق (المكان والزمان)...

إنّ تطوير الدرس اللغوي العربي، وتجويد الكفاية اللغوية العربية داخله يقتضيان تواصلا بيداغوجيا هادفا وفعالا، وهو ما يفرض مراعاتنا لشروط التّواصل اللساني، التي تقتضي مراعاة ما تستلزمه معرفة عناصر التّواصل؛ إذ أنّ المدرس يلعب دورا مزدوَجا؛ فهو المرسل حينا، والمستقبل حينا آخر، والشيء نفسه بالنسبة إلى المتعلّم. إنّ تبادل الرسائل الشفوية أو الكتابية بينهم يشكل أساس نجاح علاقة التّواصل، ولكي يتم ذلك على المرسِل أن يراعي مقتضيات كلامه؛ بحيث يكون اهتمامه منصبا على قدرته على التّواصل؛ فيطنب إذا كان التشويش حاصلا في القناة التي تربط بينه وبين المتلقي؛ وذلك لتعويض النقص الحاصل في رسالته بسبب هذا التشويش، وعلى المدرّس أن يعتمد على رد الفعل، بطرح سؤال أو إجراء اختبار؛ ليمتحن مدى قدرة المتعلّم على اكتسابه واستيعابه لما سبق أن درسه.

إنّ ما يلفت الانتباه في العملية التعليمية التعلمية، هو عدم مراعاة المدرس لجوانب لها أهمية بالغة في قدرة المتعلم على الانتباه والتركيز والاستيعاب من مثل:

– الجانب الحركي: غالبا ما نجد المدرس يهمله ولا يعيره في مادته التعليمية، فهو يتكلم إما قاعدا على كرسيه، أو واقفا يتحرك داخل الفصل؛ يقرأ نصا أو قصيدة شعرية، دون أن يجسد ما تخفيه تلك القصيدة من تأوهات أو حزن تنعكس في إيماءات الوجه، وحركات اليد...

– الجانب التجاوري: وهو من بين أهم الأسباب التي تجعل المتعلّم لا يكترث لما يدرسه في الفصل الدراسي؛ فبعد المسافة بين المدرّس والمتعلّم، يجعل العملية التعليمية التعلمية مبنية على علاقة تواصلية أفقية بينهما، لذلك يتوجب على المدرس أن يولي أهمية كبيرة للمسافة التي يضعها بينه وبين المتعلم؛ إذ إن تقليص المسافة بينهما، يمكن أن يجعل من العملية التعليمية التعلمية أكثر تفاعلا.

ويجدر التنبيه، إلى أنّ نجاح التّواصل الديداكتيكي، يستدعي تجاوز النمط التقليدي من أنماط التواصل، الذي يكون من نتائجه خلق متعلم سلبي منغلق على ذاته، ومكتف بتلقي المعرفة وغير منتج لها، وغير متفاعل مع محيطه داخل الفصل الدراسي، وهو ما قد يؤثر سلبا في حياته الاجتماعية بعد ذلك، فيمتد إلى التّواصل متعدد الاتجاهات الذي تعكسه وهو النموذج المنشود من العملية التعليمية؛ حيث تنسجم جماعة الفصل: مدرسا ومتعلما، في تفاعل متساوي الأبعاد، يكون المدرس فيه منشطا، ومساعدا على تقاسم المعرفة بين المتعلمين، من خلال آليات تنشيط – تتنوع وتتعدد ما بين تعلم تعاوني واستراتيجية مناقشة...– تضمن تفاعل المتعلمين مع الأنشطة المقترحة عليهم، ومع محتويات التعلّم،

التي تؤهلهم لاكتساب مهارات بأبعاد وظيفية، تنفتح على المحيط الخارجي، وتخدم العملية التعليمية برمتها، ويكون المتعلم فيها نشطا أيضا، ومساهما، وفعالا في إنتاج المعرفة وتقاسمها مع المتعلمين، والمدرس على حد سواء. وهو ما من شأنه أن يؤثر إيجابا في مردودية الفعل التربوي لدى المتعلم (التعبير عن آرائهم بحرية، الثقة بالنفس...). كما أن تفاعل المتعلم، وحماسه، يؤثر بشكل كبير وإيجابي، في مردودية المدرس وأدائه، فيتم، الارتقاء بالعملية التعليمية إلى المستوى المنشود، الذي يكون من بين أهدافه تهييئ المتعلم للاندماج في المجتمع بشكل سلس.

وتأسيسا على كل ما سبق، يمكن القول: إنّ التأثير الإيجابي للتّواصل التفاعلي على تجويد العملية التعليمية من التصورات التربوية الحديثة، التي أسهمت في تخليص المدرس من دور الملقن صاحب المعرفة، الذي تقع على عاتقه مهمة التعليم، كما أسهمت في تغيير النظرة إلى المتعلم من متلق مستجيب وسلبي، إلى متعلم نشط وفاعل وإيجابي، ومشارك في التعلّم.

فالتفاعل يتأسس لزوما على التّواصل وتبادل الآراء، ونقل الأفكار بين المتعلمين أنفسهم؛ مما يسهم في تطوير نموهم المعرفي والوجداني وتحفيزه وإنضاجه، ويتم ذلك أيضا من خلال ما يحدث من تواصل بين المتعلّم والمدرس، وتحت مراقبته وضبطه؛ فتتاح له فرصة التدرب على تطوير أفكاره واستعراضها. كما يساعد التّواصل التفاعلي المدرس على تجديد استراتيجياته التعليمية من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية داخل الفصل الدراسي،

والرفع من مستواها، فيكون الهدف من العملية التعليمية برمتها، ليس هو المتعلم الساكن بالمعلومات، بل تكوين شخصية متوازنة تستطيع المناقشة والتعبير عن أفكارها، وبناء معارفها، ومن تحقيق طموح استقلالية المتعلم المعرفية والوجدانية والسلوكية، والتمكن من التعلم الذاتي أو تعلم التعلّم.

وباختصار، فإنّ النتاج التعليمي ونوعيته مرهونان بما يسود من علاقة بين المعلّم والمتعلّم، وما يسود الفصل الدراسي من تدبير بيداغوجي مقنن لإنجاح التفاعلات المخططة. لذلك، يلاحظ أنّ المدرس الذي يعتمد على التخطيط المحكم مسبقا في انتقاء استراتيجيات التّواصل التفاعلي، والوسائل التعليمية المناسبة – بنوعيها القديمة والحديثة – لكل حصة تعليمية، يعتبر ذا مهارة على مستوى التّواصل الديداكتيكي التفاعلي.

ولأن الانتقاء الصحيح للاستراتيجية التعليمية الملائمة، لن يكون فعالا ما لم يكن المدرس ملما بنظريات التعلم (النظرية السلوكية، النظرية البنائية، النظرية المعرفية...)، ومتمكنا من تقنيات التّواصل، ومدركا لتقنيات توظيف الوسائل التعليمية بهدف إحداث التغيرات المرجوة على معرفيات المتعلم وسلوكياته (راجع بوعناني، 2015). فماهي استراتيجيات التواصل التفاعلي؟ وما أهميتها في تجويد الكفاية اللغوية العربية وإنجاح الفعل التواصلي، والفعل التعليمي على السواء.

الفصل الثالث:

تجويد الكفاية اللغوية العربية،

واستراتيجيات التواصل التفاعلي

1. تقديم

جدير بالذكر، أن تحَقّق الكفاية اللغوية لدى المتعلم مرتبط بشكل كبير بفهم القوانين العامة للتعلم، "معرفة معرفية Savoir cognitif"، بغية تطوير الممارسات والأنشطة الصفية التي تتناسب واحتياجات المتعلمين، ولعملياتهم العقلية التي يُفَعلونها لاكتساب المعارف. لذلك "تقترح التربية المعرفية تشكيل الذكاء وتطويره، باعتبارها مرحلة أولى تمكن من تسهيل التعلم عبر مختلف التخصصات "(Even, 1988, 121- 161). كما أن التعلم يصبح أكثر فعالية عندما يكون المتعلم متحفزا لفعل التعلم، ولذلك يعتبر مفيدا أن يكون المتعلم عارفا (فاهما) لما هو مطلوب منه إنجازه معرفة دقيقة، فالفهم عامل كبير من عوامل الدافعية، علما أن الدافعية عامل مركب ومعقد بقدر ما يدمج من حالات عملية للفرد، إلى جانب علاقاته بالمحيط الخارجي. فالدافع يشكل في الوقت نفسه موقفا نحو التعلم، والقدرة على التعلم بشكل مستقل، كما يوضح ذلك كل من "باربوت" و "كوماتري" (Barbot, M, J et Comatarri, G, 1999, 66)؛ ويؤكده (زغبوش، 2016). كما أن القدرة على الفهم من جهة، والحافزية من جهة ثانية، يرتبطان بقدرة المتعلم على الانتباه الذي يعتبر شرطا أساسيا لتحقيق الفهم لديه. لذلك، «وجب على المدرس اتخاذ مجموعة من الإجراءات أثناء الموقف التعليمي؛ بغرض إثارة انتباه المتعلمين لكافة خطوات سير الدرس» (شعبان، 2012، 69)؛ فكلما نجح المدرس في اختيار المثيرات المحفزة للمتمدرسين على التركيز والانتباه، وانتقاء الأساليب الخاصة بتوليد التفاعل الصفي بينهم أثناء سير الدرس، إلا وساهم

اختياره في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم وفق مقتضيات تضمن سلامة بيئة التعلم، وسرعة الفهم، واقتصاد الكلفة الزمنية والجهد الذهني لدى المتعلم والمدرس على حد سواء.

مقابل ما سبق، فإن عدم تحقق الكفاية اللغوية العربية لدى المتعلم، يمكن أن يكون مرده إلى ثلاثة عوامل رئيسة هي:

*الطريقة: اعتماد المدرسين على الطرائق التقليدية التلقينية في تعلّم الظواهر اللغوية؛ علما أنّ اللغة ليست مجرد قواعد تلقن وتحفظ، وإنما هي ممارسات وتوظيفات وظيفية، ولعل أكثر ما ينتج عن هذه الطرائق، هو هجر المتعلم للغة ولتعلّم قواعدها.

*المدرسون: ضعف المستوى اللغوي لبعضهم، وقلة التنويع والتجديد في طرائق تدريسهم للمادة.

*المنهاج: اشتمال المنهاج أحيانا على موضوعات غير مرتبطة بحاجات المتعلم ومشاعرهم. لذا، فقد اتجه العديد من التربويين إلى اتباع المنهج التواصلي الذي يهدف إلى تسهيل عملية التعلم؛ لذلك اعتمد المدرس في تعليمه على استراتيجيات تعليم تفاعلية، واستخدام وسائط تعليمية؛ بقصد تجاوز الصعوبات التي قد يصادفها المتعلمون في مكون الدرس اللغوي، ونذكر على سبيل المثال القواعد الصرفية، التي تساعدهم في بناء القدرة على ممارسة التحويل الممكن لبنية الكلمة داخل الجملة، وفق ما تقتضيه السياقات اللغوية،

والقواعد التركيبية التي تمكن المتعلم من اكتشاف الضوابط اللغوية، والعلاقات المتحكمة في بناء الجملة (بونتل، وبوعناني، وزغبوش: 2016).

بناء عليه، فإن تحقق الكفاية اللغوية لدى المتعلم مرتبط باستحضار عوامل التعلم إلى جانب صيغ تدبير فعل التعليم، وتفعيلهما من خلال استراتيجيات التواصل التفاعلي ومقتضياتها الكفيلة بالرفع من جودة التعليم والتعلم. هذه الاستراتيجيات التي سنعرض لها بعد تحديد مفهموم الكفاية اللغوية ضمن ما يلي.

المبحث الأول: الكفاية اللغوية العربية والهدف التعلّمي

1. تعريف الكفاية

يشير معجم لسان العرب (ابن منظور، 2010) في رصده معاني (الكفاية): إلى أنه «كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال استكفيته أمرا فكفانية، ويقال: كفاك هذا الأمر أي حسبك. ويقال كفاه الشيء كفاية، استغنى به عن غيره فهو كاف، وكثيرا ما تزاد معها الباء، كما جاء في التنزيل العزيز ﴿ وكفى بالله حسيبا﴾ (فصلت، الآية: 53). ويدل اللفظ في هذا التعريف على القيام بالأمر بما يلزم الضبط على قدر الحاجة، إلى حد يفي بالغرض، والاكتفاء به والاستغناء به عن غيره. كما عرف (مرعي، 1983) الكفاية، أنها المقدرة على عمل شيء بكفاية وفاعلية وبمستوى معين من الأداء. في حين ذهب (المقري، 1968، 310) إلى إقران الكفاية بالقدرة في قوله: «...أقام سبحانه الحجة وفرق بين الأمر والإرادة،

وأعطى الكفاية من القدرة» فالقدرة في قوله أعم من الكفاية، وهي جزء منها، ولربما يعني بالقدرة الكفاءة، باعتبار هذه الأخيرة درجة عليا من التمكن والإتقان.

وعرف "لوبوتيرف" (Leboterf, 1995, 22) الكفاية في علاقتها بالتعلم بأنها: "القدرة على تكييف التصرف مع الوضعية ومواجهة الصعوبات غير المنتظرة، وكذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن دون هدر للمجهود. إنها القدرة والاستعداد التلقائيين، بخلاف ما يقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين". بمعنى أنها تكمن في القدرة على التحويل، ولا يمكن أن تقتصر على تنفيذ مهمة وحيدة ومتكررة بالنسبة للمعتاد. كما أنها تفترض القدرة على التعلم والتفوق، وتكون ملائمة لحل قسم من المشاكل أو لمواجهة فئة من الوضعيات، وليس فقط مشكل معين أو وضعية بعينها.

كما تتجلى الكفاية حسب "روجرس" (Roegiers, 2010) بكونها إمكانية شخص ما تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد، بشكل مستبطن وواع من أجل حل وضعية مركبة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات. في حين حدد، (هورت، 2004) الكفاية بكونها مجموعة مندمجة ووظيفية من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات بحيث إن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاية تمكنه من التكيف وحل مسائل وإنجاز مشاريع. وحسب (بيرونو، 2004) الكفاية هي القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، قدرات، معلومات...) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال. وهو ما يفسر تعريف (حسيني، 2005) للكفاية بكونها مجموعة من المهارات، والمهارة مجموعة

قدرات. فتحصيل المهارة يقود إلى تحصيل الكفاية بالانتقال بالفعل إلى التمرس والدربة، وإلى التمكن الفردي الوظيفي، فيكون المستوى الأدنى من المهارة هو الذي لا تتحقق فيه الاستطاعة على أداء الأنشطة والمهمات بإتقان وإحكام، في حين يتحقق المستوى الأعلى (التحكم والإتقان) عندما يصل المتعلم إلى درجة من التحكم في أداء المهارة وظيفيا بحذق وإتقان على مستوى الأداء والإنجاز (راجع: اليوسفي، 2013،) و(الصافي، 2011، 150- 149).

وعموما، يمكن إجمال مضامين التعاريف السابقة في كون الكفاية أشمل من القدرة؛ لأنها تجمع بين المعارف والمهارات والأداءات، وتمتد إلى حدود الإنجاز، باعتباره مظهرا من مظاهرها، يمكن ملاحظته وقياسه، من خلال مؤشرات تسمح بتقويم مدى التقدم في اكتساب الكفاية، أو مرحلة من مراحل اكتسابها، باعتباره علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات وبين المعارف.

نستنتج إذن، أن الكفاية نسق من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهاراتية (العملية) التي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية. تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على مهمة أو مشكلة، وحلّها، من خلال إنجاز أو أداء ملائم.

1. 1. مفهوم الكفاية اللغوية

تعني الكفاية عند (تشومسكي، 1983، 28): "قدرة المتكلم/المستمع المثالي على إنتاج عدد غير متناه من الجمل تقود عملية التكلم انطلاقا من قواعد ضمنية"؛ بحيث تشكل القواعد

المضمرة لديه، آلية تساعده على توليد جمل تحقق له التواصل مع المستمع. وذلك باعتبارها "نظام قوانين يمكن أن يعاد استعمالها باستمرار للحصول على عدد غير محدود من البنى" (تشومسكي، 1983، 39). أي معرفة واعية بقواعد لغوية، تعكس قدرة المتكلم على تنويع الأداء الجملي وفق مقتضيات السياق. لذلك، ميزت النظرية التوليدية التحويلية بين الكفاية اللغوية والأداء أو الإنجاز الكلامي، فالأولى هي قدرة المتكلم –المستمع المثالي– على أن ينتج، انطلاقا من قواعد ضمنية، عددا لا منتاهٍ من الجمل. إنها إذن، المعرفة الضمنية لقواعد اللغة التي تقود عملية التكلم. أما الأداء الكلامي، فهو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين... فهو بمثابة انعكاس مباشر للكفاية اللغوية، وبه تنتقل من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل.

وفي هذا الإطار، نستحضر تعريف (زغبوش، 2011، 205) «الكفاية اللغوية هي المعرفة المستدخلة لميكانيزمات إنتاج الألفاظ في لغة ما. وتمكن هذه الميكانيزمات المتكلم من تكوين جمل صحيحة. من جهة، ومن الحكم على جمل بأنها صحيحة أو خاطئة من جهة أخرى... إنها مجموع القواعد التي تحكم صياغة الألفاظ في لغة ما».

بناء على كل ما سبق، نخلص إلى أنّ الكفاية مجموعة من القدرات التي يستلزمها التكيف مع وضعية معينة أو التصرف إزاء موقف خاص، كما أنّ التمكن من هذه القدرات، يتطلب امتلاك جملة من المهارات التي تعد اللبنات الأساس لبناء القدرة؛ وتتشكل هذه المهارات بدورها من «مجموعة من الإنجازات في هيأة إجراءات محددة، تقترب في صياغتها

من أساليب الأهداف الخاصة والإجرائية» (غريب،2001، 76). وهو ما يؤكده أندري جيلي (Gillet, 1991, 13)، الذي ربط تعريف الكفاية بأربع معطيات أساس: حيث "تقترن بالاعتماد الفعال للمعارف والمهارات من أجل إنجاز معين، وتكون نتيجة للخبرة المهنية، ويستدل على حدوثها من خلال مستوى الأداء المتعلق بها، كما أنها تكون قابلة للملاحظة انطلاقا من سلوكات فعالة ضمن النشاط الذي ترتبط به". إذ يتعلق المعطى الأول والثاني بالخبرة والمهارة في علاقتهما بنماء الكفاية، ويرتبط الثالث والرابع بقابلية الملاحظة ومستوى الأداء.

وانسجاما مع التصور الذي نؤسس عليه بحثنا، نقصد بالكفاية اللغوية هي استعداد المتعلم وقدرته على اكتساب المعارف (تعلم الظواهر اللغوية واكتسابها)، وإمكانية توظيفها في سياقات جديدة ومتنوعة وتفاعلها في الممارسة اللغوية، عبر استحضار المناسب منها في المقامات التواصلية ، ولن يتأتى ذلك إلا باشتقاق مجموعة من الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية التي تعد اللبنة الأساس في بناء الكفاية اللغوية العربية.

2. أهداف تعليم اللغة العربية

من البَدَهي أنّ أي دراسة ترتبط بأهداف تعليمية تشتق من طبيعة المادة المدرسة، وأنّ معرفة الهدف يساعد على صياغة الأهداف السلوكية، التي يشتقها المدرس من موضوع الدرس نفسه، ومجموع الأهداف السلوكية المحققة، تساعد على تحقيق الأهداف العامة للمادة الدراسية.

وتتحدد وحدة اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي في:

أ- درس القراءة: تعد القراءة أهم مكون من مكونات وحدة اللغة العربية، كما أنها أهم مادة دراسية نظرا لصلتها الوثيقة ببقية المواد والوحدات. والقراءة ليست عملية ميكانيكية بحتة، يقتصر الأمر فيها على مجرد التعرف والنطق، إنها عملية معقدة، تضارع العمليات التي يقوم بها الإنسان، وهو يحلل المسائل الرياضياتية لأن من مستلزماتها الفهم، والربط، والاستنتاج... وإذا كانت إجادة القراءة تتطلب مجموعة من المهارات والقدرات، فإن للفعل القرائي أهدافا نذكر من بينها (راجع: منهاج اللغة العربية، 2009):

- تدريب المتعلمين على سلامة النطق، وحسن الإلقاء والتعبير بنبرات صوتية واضحة.
- تنمية روح النقد والموازنة والحكم.
- تزويد المتعلمين بكثير من الألفاظ والتراكيب والجمل والأساليب، وتنمية ثروتهم اللغوية.
- تنمية الحصيلة اللغوية لدى المتعلّم؛ وذلك بتزويده بالمفردات والتراكيب والعبارات الجديدة.
- تنمية قدرة المتعلّم على تتبع ما يسمع، مع فهمه فهما صحيحا ونقده والانتفاع به.

ب- الدرس اللغوي: يسعى الدرس اللغوي، في التعليم الثانوي الإعدادي، إلى دعم مكتسبات المتعلم اللّغوية، ودراسة بعض الظواهر اللغوية، والصرفية والنحوية. وقد اعتمد هذا

الدرس على مقاربة وظيفية، تستهدف تلعيم اللغة وتعلمها ضمن سياقات تواصلية، تدعم قدرات المتعلّم على التواصل كتابيا وشفهيا.

ولا تدرس القواعد باعتبارها هدفا في حد ذاتها، ولا من حيث هي فقط وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، بل يجب النظر إليها؛ باعتبارها أداة ناجعة لتحقيق أهداف أخرى من قبيل (راجع: منهاج اللغة العربية، 2009):

- تعرف المتعلم بعض الظواهر الصرفية والنحوية؛ مما سيمكنه من تنمية كفايتة التواصلية في بعدها الكتابي والشفوي.
- حث المتعلمين على التفكير والاستنتاج.
- تعويدهم دقة الملاحظة والموازنة، والتمييز بين الخطإ والصواب في ما يسمعون ويقرأون، وإدراك وظائف الكلمات في الجمل؛ مما يساعد على فهم مواقعها المختلفة.
- تقويم ألسنة المتعلمين، ووقايتهم من الخطإ، وتكوين عادات لغوية سليمة، تمكنهم من استعمال الألفاظ والجمل استعمالا صحيحا، خاليا من الأخطاء النحوية والصرفية.

ج- درس التعبير والإنشاء: يمثل هذا الدرس جديد منهاج اللغة العربية، بل أحد رهانته الأساس؛ إذ هو الصورة التي تبرز فيها فعاليات المتعلم، واستثماره لما يطلع عليه في مختلف النصوص القرائية، وما يتعرفه من ظواهر لغوية. وهو إلى جانب ذلك، يهدف إلى:

- جعل المتعلم قادرا على إنتاج خطابات متنوعة في شكلها وفي مضمونها.

- تدريب المتعلّم على الإنتاج، الهادف وَفق خطوات وإجراءات مضبوطة، تسمح له ببناء معارفه وتنظيمها وفهم مرتكزاتها.
- تكييف المتعلم مع تقنيات التعبير الشفهي والكتابي؛ لاكتسابه القدرة على مراعاة المقامات التواصلية، ووضعية التلفظ (وزارة التربية الوطنية: الكتاب الأبيض، الجزء 3، ص: 15، بتصرف).
- القدرة على توضيح الأفكار باستخدام الكلمات المناسبة والأسلوب المناسب.
- تنمية قدرة المتعلم على تنسيق عناصر الفكرة المعبر عنها؛ مما يضفي عليها جمالا وقوة تؤثر في السامع والقارئ.
- إقدار المتعلم على المهارات عبر الممارسة، وفتح المجال لحرية الكتابة، والتخيل، ونقل وجهة نظره إلى غيره (راجع: منهاج اللغة العربية، 2009).

بناء على ما سلف، يظهر جليا أنّه من بين الخطوات الإجرائية المهمة نحو التعليم الجيد في مكونات مادة اللغة العربية تحديد الأهداف بوضوح ودقة؛ لأنها تساعد على توجيه التعليم وضبطه، واختيار المحتوى التعليمي، والمواد التعليمية الملائمة، واختيار أدوات القياس والتقويم المناسبة أو بنائها، ويرى (أبو حطب وصادق، 1996، 85) أنّ «تحديد الأهداف التعليمية على جانب كبير من الأهمية، فهي التي تصف أنماط السلوك التي نتوقع أن يمارسها المتعلم، ويصدرها بدرجة ملائمة من الكفاية، أو الجودة، أو التمكن، وكلما كانت الأهداف واضحة جليَّة كان تحقيقها ممكناً».

ومن هنا، كان لزاما على مدرس اللغة العربية تعرف الهدف الأساس في تعليم الظواهر اللغوية وتعلمها؛ وهي أن يحقق المتعلم كفاية لغوية، من خلال تمكنه من توظيف الظواهر اللغوية (الظاهرة الصرفية مثلا) توظيفا سليما، ارتباطا بقدرته على نطقها وكتابتها وقراءتها.

ومما تقدم، يظهر جليا أهمية مراجعة المدرس للمقرر الدراسي أو المنهاج؛ لمعرفة مدى تطابقه مع الأهداف التي سطرها للدرس، وذلك وفق قواعد أساس يبنيها –المدرس– أثناء عرضه للمادة الدراسية، والتدرج في تعليمها وفق ما يلي (زاير وآخرون، 2014):

– التدرج من سهل إلى صعب:

يعد هذا المبدأ أمرا ضروريا وطَبَعيا في عملية التعلم؛ إذ يتم تعلم اللغة، بناء على ذلك، من خلال البدء في تعليم المتعلمين العناصر اللغوية التي يسهل عليهم استيعابها، واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا أكثر كأن يبدأ المتعلّم في تعلم المفردات أو جمل تتكون من أحرف متقطعة من مثل (درس، دار)، والتدرج إلى الكلمات المتقطعة من مثل (باسم، سامي...)، ثم الانتقال إلى الكلمات المتصلة من مثل: (سعيد، بيت...).

- **التدرج من كل إلى جزء:**

وهو ما يتفق مع طبيعة الذهن في إدراك الأشياء، وهو أمر لازم في العملية التعليمية؛ إذ يجب أن تدرس القاعدة العامة قبل الخاصة والتركيبات البسيطة قبل المعقدة؛ فمثلا يتم قراءة الكلمة أو الجملة ومفردات ومقاطع وحروف في حالة الجملة.

- **التدرج من معلوم إلى مجهول:**

تقتضي العملية التعليمية الالتزام بمبدإ التدرج من المعلوم إلى المجهول، وتطبيقه في أي عملية؛ وذلك بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة للمتعلم؛ حيث يكون تدريس اللغة العربية وفق هذا المبدإ بتدريب المتعلم على القراءة من خلال الصورة المعروفة لديه كصورة "أب" و "أم"، ثم التدرج في تعريفه الدَّال عليه.

- **التدرج من محسوس إلى شبه المحسوس فالمجرد:**

هو ربط الأشياء برموزها كعرض كلمة "كتاب" أو "قلم" مع رمزه، ثم عرض صورة الشيء (الكتاب أو القلم) مقرونة برموزها، للوصول بعد ذلك إلى تدريب المتعلمين على قراءة الكلمة المفردة أو الجملة مجردة من الصورة.

وفي الآتي من بحثنا، سنركز على تعليمية مكون الدرس اللغوي بالمرحلة الإعدادية لتشخيص الجوانب الإيجابية رغبة في إغنائها، والجوانب السلبية لإثراء الاهتمام بها، ولفت الأنظار إليها من خلال تشخيص الأسباب الكامنة وراء تعثر المتعلمين في مكون الدرس

اللغوي، والبحث عن أنجع الأساليب وأسهلها، والاستراتيجيات التعليمية التي يمكن اعتمادها للرفع من مستوى تحصيل المتمدرسين.

3. مستويات اللغة

يتطلب تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلم رؤية متكاملة، ووعيا منهجيا يفضي إلى أن تحليل ظاهرة لغوية ما وفهمها، لا يمكن أن يتحقق إلا باستحضار سياقها الوظيفي التواصلي، إلى جانب التكامل الضمني بين مستويات اللغة: أصواتا، وصرفا، وتركيبا، ودلالة، باعتبارها كلا لا يتجزأ إلا لضرورات منهجية تعليمية. ومرد ذلك إلى أن القواعد اللغوية لا تدرس لذاتها، بل لغاية وظائفها اللغوية، ويكون هدفها تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلم. يؤكد ذلك، مختصر ما جاء به (الغريسي، 2013 نقلا عن بونتل، 2019) بأن تحليل ظاهرة من ظواهر اللغة يستلزم تفاعل مستويات اللغة اللسانية التركيبية والدلالية والتداولية وتكاملها من جهة، والصوتية والصرفية من جهة ثانية؛ إذ لا يمكن الاقتصار على مستوى واحد من هذه المستويات في معزل عن المستويات اللسانية الأخرى.

ويمكن بيان طبيعة المستويات في الآتي:

أ- المستوى الصوتي:

يذكر (تمام، 1973) تشتمل اللغة على ثلاثة أنواع من الوحدات الصوتية: الصوامت والصوائت وأشباه الصوامت، والمستوى الصوتي قائم على التمايز في وظائف

الأصوات في الكلمات، وهذا يعني أن أي تحول صوتي في اللفظ، يؤدي إلى تغيير في معنى الكلم غالبا وعرفه (القيسي، 2010)، بكونه المستوى الذي يعنى بدراسة الأصوات اللغوية من حيث مخارجها وصفاتها، وطرائق النطق بها، ويعنى بتأليف الأصوت بعضها مع بعض؛ لتكون ألفاظا خاصة، ذات مدلولات محددة وأرسى قواعد العلائق الخاصة بين هذه الأصوات.

وتمر الأصوات اللغوية، عند النطق بها، بمراحل ثلاث: (زايد، 2013)

1- مرحلة إحداث المتكلم الصوت.

2- مرحلة انتقال الصوت في الهواء (الموجات الصوتية).

3- مرحلة استقبال السامع الصوت.

ب- المستوى الصرفي:

يعرف (ابن منظور، 1994) "صرف" رد الشيء عن وجهه، صرفه صرفا، وصارف نفسه عن الشيء صرفها عنه، وفي الاصطلاح: هو التغيير في أحوال بنية الكلمة، وما بها من زيادة أو حذف، وإعلال وإبدال، وإفراد وتثنية وجمع، وتغيير المصدر إلى الفعل والوصف المشتق منه، كاسم الفاعل واسم المفعول وصيغة المبالغة...، كما أنّه العلم الذي يختص بمعرفة بنى الكلمة؛ لذا، هو العلم الذي به تعرف صياغة الأبنية العربية وأحوالها مما ليس إعرابا ولا بناء (الراجحي، 1979).

و يحدد (نهر، 1998)، و(زايد، 2013) الصرف في ثلاثة مواضع هي:

- تحويل بنية الكلمة إلى أبنية مختلفة، لضروب من المعاني، كالتصغير والتكسير وصيغ أسماء الفاعلين والمفعولين.
- تغيير الكلمة لغير معنى طارئ عليها، ولكن لغرض آخر، ينحصر في الزيادة والحذف والإبدال، والقلب والنقل.
- بيان أحكام بنية الكلمة وتصريفها إلى أجناس، وأنواع بحسب وظائفها؛ كأن يقسمها إلى أجناس الفعل، والاسم والأداة من حيث التذكير والتأنيث والإفراد والجمع.

ومن أهم المباحث الصرفية، التي تساعد على ضبط بنية الكلمة، نذكر مثلا: معرفة الميزان الصرفي ومعرفة المجرد والمزيد من الأسماء والأفعال، ومعرفة المشتقات وأوزانها، ومعرفة الإعلال والإبدال.

ج- المستوى النحوي (التركيبي):

يعرف (ابن جني، 1952، 66) النحو بأنه: «انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتصغير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها». ويحدد "تمام " أسسا يبنى عليها النظام النحوي، وهي كالآتي (تمام، 2001، 178):

*طائفة من المعاني النحوية العامة (معاني الجمل أو الأساليب).

*مجموعة من المعاني النحوية الخاصة أو معاني الأبواب المفردة كالفاعلية، والإضافة...

*مجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد.

د- المستوى الكتابي (الإملائي):

يعرف (السيوطي، 1985، 106) الإملاء في قوله: «بأنه علم يبحث فيه عن كيفية كتابة الألفاظ مع مراعاة حروفها لفظا أو أصلا والزيادة والنقص والوصل والفصل والبدل». ويرى (الدليمي والوائلي، 2005) الإملاء، بأنه رسم الكلمات العربية، عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة، برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعا لصورتها الأولى، وفق قواعد مرعية وصفها علماء اللغة. في حين يحدده (زايد، 2013) أنه علم رسم الحروف وترتيبها في الكلمة بما يتناسب مع قواعد اللغة.

مفاد ما سبق، يعتبر الإملاء جزءا من المنظومة اللغوية، إذ يرتبط ارتباطا قويا بفروعها من أصوات وصرف ونحو ومعجم، ولا يمكن الحديث عن السلامة اللغوية إلا إذا عكست سلامة المكتوب ، صحة المنطوق.

وإنّ تعلّم الرسم الإملائي وما تتطلبه من حركات فنية وأدائية، يتم وفق مراحل متداخلة ومتدرجة، وإن القدرة على الرسم الإملائي، وفق معايير متقدمة، تتأثر بعوامل القدرات البصرية والصوتية والسمعية، وتمر عملية الكتابة الإملائية عبر ست مراحل متداخلة هي (Bochers, 1994):

- المرحلة السابقة للنطق: رسم أشكال مشابهة لحروف غير صحيحة.
- مرحلة النطق الأولية: يبدأ بكتابة أشكال شبيهة بالحروف تقريبا.
- مرحلة تسمية الحروف: إدراك الطفل أن للحروف أصواتا تدل عليها.
- مرحلة الإملاء الانتقالي: اكتمال معظم الأصوات المتعلمة لدى المتعلم.
- مرحلة الإملاء الاشتقاقي: يتقن المتعلّم كتابة معظم الأصوات من أحكام قواعد الرسم الإملائي.
- مرحلة الإملاء الاصطلاحي: يصبح المتعلّم قادرا على إتقان الحروف، وتمييز الأصوات، وممارسة الكتابة الإملائية لها، وفق قواعد الرسم الإملائي.

نلخص ما سبق في استنتاج مفاده، أن مكونات اللغة العربية (الصرفية، والتركيبية، والإملائية)، ركائز أساسية للدرس اللغوي، فهي ترسخ للمتعلم القوالب اللغوية التي تعينه على التعبير بأسلوب سليم ولغة فصيحة في مختلف أنشطته اللغوية. فإذا كان الدرس التركيبي (النحوي) يهتم بالكلمة في علاقتها بما يسبقها وما يلحقها من كلمات داخل سياق معين؛ مع ما يصاحب ذلك من تغيير يطرأ على آخرها من رفع، أو نصب، أو جر، أو جزم ، ويتيح

للمتعلم تعرف الجمل المفيدة وتمييز أنواعها ، وتحديد عناصرها وتعرف مكملاتها، ويمكن من اكتشاف الضوابط والعلاقات المتحكمة في بناء الجملة، ودور كل جزء من أجزاء الجملة فى هذا البناء، وأثر كل جزء فى الآخر مع العناية بالعلامة الإعرابية. فإن الدرس الصرفي يُعنى بالبحث في الكلمة المفردة، من حيث حروفها الأصول، وعددها، والزيادة فيها، وأوزانها، وصيغها، والتغيير الذي يطرأ عليها عند الانتقال بها من حال إلى أخرى عن طريق التوسع والاشتقاق والتحويل ، من إبدال، أو إعلال، أو إدغام أو غيرها.

أما الإملاء، فيركز على ربط الصوت بالرسم، والتمرن على رسم الكلمات رسما سليما؛ بناء على قواعد متفق عليها في كتابة اللغة العربية، ويختص بالرسم الإملائي للكلمة بمختلف حروفها في أوضاعها المختلفة. يضاف إلى ذلك الجانب الخطي الذي يتمثل في تحسين كتابة الحروف.

نخلص في الأخير، إلى أهمية النظام اللغوي، في تحقيق بعض الأهداف التي يسعى منهاج اللغة العربية إلى تحقيقها، فالمتعلم، لن يستطيع أن يقرأ قراءة خالية من الأخطاء اللغوية، ولن يستطيع أن يكتب كتابة صحيحة، أو أن يعبر عن ذاته، إلا إذا كان ملما بالقواعد الأساس اللازمة، ومراعاة هذه القواعد في إنتاجه الكتابي والشفهي.

وعلى الرغم مما ذكرناه عن أهمية الدرس الإملائي والدرس النحوي والصرفي، ما زلنا نتحسس الشكوى ونسمعهما من كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية، التي يرتكبها متعلمو المرحلة الإعدادية في مادة اللغة العربية؛ فالأغلب لا يجيد توظيف المفردات في

جمل تتصف بالسلامة النحوية والصرفية، على الرغم من محاولات كثير من الباحثين للتغلب على هذه المشكلة فإنّ المشكلة لا زالت قائمة.

المبحث الثاني: تعليم الظواهر اللغوية وتعلّمها

إذا كان من أهداف التعليم تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات، بهدف تنمية شخصيته تنمية شاملة، فإنّ ذلك يتطلب اكتساب معارف جديدة وتطوير مهارات معينة، وهذا يتوقف على مدى ملاءمة الطريقة، فكلما كانت الطريقة ملائمة للمتعلمين، كانت كمية المعارف والمهارات المستوعبة ونوعيتها وكفايتها أوسع وأدق وأكثر ثباتا في الذهن.

وكل هذا، لن يكون ممكنا إلا بوجود المدرس الذي له دور كبير في العملية التعليمية التعلمية –كما ذكرنا سلفا في الفصل الأول– فهو ليس ناقلا للمعرفة فقط؛ بل هو عنصر فعال في نجاح العملية التعليمية التعلمية، وفي تنمية المهارات وتجويد الكفاية اللغوية (الكفاية الصرفية مثلا). فالمنهاج الدراسي ومكوناته، والكتاب المدرسي وموضوعاته، والنشاط التعليمي بكل محتوياته، كل ذلك متوقف على المدرس، فهو الذي يساعد في تنفيذه وتوجيهه، وتحقيق أهدافه وغاياته. ولهذا، تطورت المناهج التعليمية، مما أدى إلى اعتماد طرائق متعددة، ومختلفة في الحصة التعليمية.

انطلاقا من هذا الطرح، سنتطرق في البداية إلى أسباب الضعف اللغوي عند المتعلم؛ من أجل اختيار الطريقة المناسبة لتجاوز هذا الضعف، ثم نعرض بعد ذلك إلى أبرز الطرائق

القريبة زمنا وممارسة في تعليم الظواهر اللغوية، وأهميتها –طرائق التدريس– في تجويد تعلمات المتمدرسين.

1. عوامل الضعف اللغوي عند المتعلمين

نلخص أسباب الضعف اللغوي في إطار ضيق يرتبط بعملية تعليم اللغة العربية في العناصر الآتية:

1. 1. عوامل ضعف المتعلم في الإملاء:

*أسباب عضوية نذكر منها (ظافر، وحمادي ، 1984):

– ضعف البصر لدى المتعلم؛ حيث يؤدي هذا الضعف إلى كتابة الكلمة كتابة خاطئة.

– ضعف السمع الذي قد يؤدي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة أو مغايرة.

*أسباب تربوية:

– عدم مراعاة المدرس للفروق الفردية، إذ نجد بعض المشاكل لدى المتعلّم في الكتابة.

– سرعة المدرس في نطق الكلمات، أو نطقها بصوت خافت، ما يجعل الحروف غير واضحة.

1. 2. عوامل ضعف المتعلمين في القواعد النحوية، والصرفية، نذكر من بينها:

*ازدواجية اللغة: ونعني بها وجود لغتين، اللغة الفصيحة، ولغة الحديث اليومي (العامية)، ويتضح أنّ مزاحمة اللغة العامية للغة الفصيحة، مشكلة اجتماعية خطيرة، لا بد من بذل الجهود الكبيرة للتغلب عليها، مما يساعد على ذلك أن يعتمد تعليم العربية في بداية المرحلة الأولى على ألفاظ فصيحة، وتزويدهم بالألفاظ والتراكيب التي تتناسب مع مستوياتهم اللغوية والعقلية (زايد، 2013، 193).

*صعوبة المادة التعليمية، ويرجع ذلك إلى القوانين التجريدية، والتحليل والاستنباط والتعليل، وهذا يتطلب مجهودا ذهنيا، وقدرة عقلية لا تتوفر عند الجميع (زايد، 2013، 193).

*فرض المدرس على المتعلّم حفظ التعاريف المتعددة، والمصطلحات، مما يثقل كاهله، ويُجهِد ذهنه، ويستنفذ وقته.

*تنحصر الاستراتيجيات المتبعة في تعليم الظواهر اللغوية وتعلمها، في الطريقة التقليدية (نمط التواصل الأفقي).

*عدم تناسب الظواهر اللّغوية مع عدد الحصص المقررة للتدريس، ما يدفع المدرس إلى الإسراع في تدريس هذه الظواهر دون عناية بأنشطة تطبيق لغوية.

*ضعف المدرس بفروع اللغة العربية وأقسامها، وغير ملم بأساليب تدريسها.

إضافة لكل ماذكرناه، نجد عوامل أخرى مشتركة، تساهم في الضعف اللغوي لدى المتعلّم من مثل:

1. 3. عوامل تخص المناهج المدرسية، نذكر منها:

– تحد المناهج من دور المدرس، فهو مقيد في تنفيذ المنهاج، مما ينعكس على عمليتي التخطيط والتنفيذ (زايد، 2013).

قد يبدو غريبا أن نشير إلى هذا الأمر ونحن بصدد الحديث عن ضعف اللغة العربية التعليمي، لأن مناهج اللغة العربية في مؤسساتنا التعليمية عرفت تطورا كبيرا وهاما، حيث توسعت في مضمونها المعرفي والعلمي. لكن عندما نربط المناهج بطريقة تطبيقها وتوصيلها، هنا يكمن الإشكال من جانب. ومن جانب ثان، أنه بقدر ما كانت مفيدة الحرية في اختيار مضمون المناهج بقدر ما جعل منها فوضى وعرضة للسطحية.

ونشير في السياق ذاته، أن طول المنهاج، وكثرة عدد وحداته، يجعل المدرس يصب اهتمامه على الكم لا الكيف، وهذا يؤدي إلى ضعف التركيز على الكفايات المستهدفة في اللغة العربية.

إضافة إلى كل هذا، لا تراعي المناهج التقليدية الفروق الفردية، وتتعامل مع المتعلم باعتباره فردا مستقلا، لا فردا في إطار اجتماعي متفاعل. وهذا ما يتنافى مع تعريف المنهاج

بكونه: «نظام يتفاعل فيه كل من الطالب والمعلم والمواد التعليمية» (قورة حسين، 1988، 25).

1. 4. عوامل تخص المدرّس والمتعلّم:

✓ المدرّس:

– اعتماد مدرس اللغة العربية على اللهجات العامية في تقديمه لمادته التعليمية. بحيث يبقى الأمر علة على مستوى المهارات اللغوية والمعرفية، في حين نجد أن عمليات التدريس للغات الأجنبية يمنع فيها التحدث والخطاب والتواصل بغير اللغة المستهدفة؛ لأجل غرض وحيد هو إكساب مهارات التعبير والأداء اللغوي (زايد، 2013).

نضيف إلى هذا الطرح الصورة النمطية التي تكونت عند مدرسي اللغة العربية، على أنهم لا يطورون من أنفسهم، ويكررون الاستراتيجية نفسها، ولايسعون إلى الابتكار والتجديد، فيضعف التواصل بينهم وبين المتعلمين.

– تجاهل المدرس تصحيح التمارين التطبيقية التي يطلبها من المتعلم في الحصص السابقة.

– إغفال أخطاء المتعلم، وتصحيحها أثناء الحصة التعليمية.

– ضعف في الحواس (عيوب في النطق تحول دون النطق السليم للأصوات، ضعف الجهاز السمعي)؛ فهو مصدر الأصوات المسموعة ومنتجها، فقد يعاني هو الآخر من عيوب نطقية، أومشكلات خلقية عضوية (زايد، 2013).

✓ المتعلّم: تسهم مجموعة من العوامل في تدني مستواه التعليمي، نذكر منها مثلا:

– الجانب النفسي: (الخجل، الخوف، الانطواء...)

– تدني مستوى الذكاء، قلة المخزون اللغوي والثقافي.

– ضعف في الحواس (عيوب في النطق تحول دون النطق السليم للأصوات، ضعف الجهاز السمعي) (زايد، 2013).

يظهر مما تقدم، تداخل مجموعة من العوامل التي تساهم في ضعف المستوى اللغوي عند المتعلمين، فإذا حاولنا أن نربط المنهاج ومتعلم اللغة العربية وكيف أنه يشكل سببا من أسباب ضعف اللغة العربية، فإننا سنعتبر في بداية الأمر أن المتعلم ضحية المدرس والمنهاج الدراسي من جهة، لكن سلبيته وعدم امتلاكه لكفايات قبلية في مراحل دراسية سابقة يجعل منه سببا قويا لضعف فعالية المنهاج الدراسي من جهة ثانية، ليصبح متلقي سلبي تنتفي لديه مهارات الفهم والتحليل والتركيب... هذا ما يمنع المدرس الارتقاء بمستواه في مختلف وجهات التدريس المعرفية واللغوية. كل هذا يعود على بناء المنهاج الدراسي الذي يقوم على توصيف عتيق يفتقر إلى مواكبة التطور الذي يعرفه العصر.

ولكن قناعتنا راسخة بأن التغلب على هذا الضعف يرتبط بنجاح الطريقة؛ لأن الطريقة السديدة في تعليم الظواهر اللغوية، تعالج الكثير من قصور المنهاج، ونقاط ضعف المتعلم، وصعوبة المقرر الدراسي، زيادة على ذلك يمكنها أن تسهم إسهاما كبيرا في إثارة انتباه ودافعية المتعلم نحو المادة، وتحبيبها إليه.

2. طرائق تعليم الظواهر اللغوية وتعلّمها.

2. 1. مفهوم الطريقة

يعرف (اللقاني، 2003) الطريقة، أنّها مجموعة الأفعال أو الإجراءات، التي يجب القيام بها من قبل المدرس، لتقديم محتوى معين بغية تحقيق أهداف معينة، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيطا لمشروع، أو إثارة لمشكلة، أو تهيئة موقف معين يدعو المتعلمين إلى التساؤل، أو محاولة الاكتشاف، أو افتراض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات.

واستنادا إلى هذا التعريف، يمكننا القول: إنّ الطريقة في الحقل التعليمي، هي الوسيلة التواصلية والتبليغية لأي إجراء عملي، يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلّم.

2. 2. أنواع طرائق التدريس:

ظهرت في مجال التعليم طرق كثيرة، وتعددت المحاولات لتصنيفها غير أنها تستند في معظمها على مقياس التفاعل بين المتعلّم والمدرّس، باعتبار هذه العلاقة متغيرا حاسما في تحديد نمط التعليم وطريقة التدريس.

2. 2. 1. التدريس بطريقة الإلقاء – التلقين:

من أحد أقدم طرائق التدريس وأكثرها شيوعا بين المعلمين، وترتبط هذه الطريقة بالمادة العلمية، والموضوع المحدد للدرس ارتباطا مباشرا، وللمدرس الدور الرئيس فيها، وفي إلقائها؛ فهو يقوم بالنشاط الأكثر في عملية التدريس والشرح، أما دور المتعلم فيتمثل في الاستماع والحفظ والاستقبال، ويعتبر (فرج، 2005) طريقة الإلقاء عبارة عن عرض المعلومات في عبارات متسلسلة، يسردها المتعلم مرتبة بأسلوب شائق وجذاب، وتقوم طريقة الإلقاء بالخصوص عند "هربارت Herbart" نقلا عن (الدريج، 2004) على:

أ- التمهيد: يخصص المدرس فترة زمنية محددة، لتوجيه المتعلم للدرس؛ وذلك بذكر قصة يستوعبها المتعلمون، أو بربط الدرس الحالي بالماضي، أو بأسئلة عامة لها علاقة بالدرس.

ب- العرض: تختلف طريقة العرض باختلاف موضوع الدرس، كأن يستخدم المدرس في عرضه طريقة الكشف؛ بحيث يشير إلى المعلومات الأساس، ويقوم المتعلمون بالكشف عن تفاصيلها، أو يستخدم طريقة الإلقاء، أو طريقة عرض الأمثلة ومناقشتها.

ج- الربط: وهي خطوة الموازنة والمقارنة بين ما سبق للمتعلمين معرفته وما هو جديد؛ إذ يقوم المدرس بعمل مقارنة وموازنة بين المعلومات الجديدة والقديمة، وهذه الخطوة تعبر ضرورية عند "هربارت" نقلا عن (الدريج، 2004).

د- الاستنتاج أو الاستنباط: يتم في هذه المرحلة استنتاج القواعد العامة للدرس واستنباطها؛ حيث يقوم المدرس، بمشاركة المتعلمين، بصياغة هذه القواعد، والأفكار الرئيسة بأسلوب مبسط، يساعدهم في فهم ما يُعرض عليهم.

هـ. التطبيق: وذلك بطرح عدد من الأسئلة على المتعلمين، الهدف منها الوقوف على مدى فهمهم للدرس من جهة، وتثبيت المعلومات في أذهانهم من جهة أخرى.

ويرجع ضعف المتعلم في اللغة العربية إلى هذه الطريقة –طريقة الإلقاء- لأسباب تذكر منها (الفتلاوي، 2003) أنّها تجبر المتعلم على الحفظ، وتحد من نشاطه الذاتي، كما تركز على العرض اللفظي المجرد، وتغفل الجانب المهاري، ناهيك على أنّها تجعله في موقف سلبي؛ إذ ترتكز على التعليم المعرفي في أدنى مستوياته هو (التذكر)، وتهمل الفهم والتحليل والاستنتاج، والتطبيق الأساس في تحقيق الكفاية اللغوية لدى المتعلم.

في حين، يشير (فرج، 2005)، لا يمكن أن ننكر الخصائص، التي تتمتع بها طريقة الإلقاء كونها اقتصادية؛ حيث يستطيع المدرس إنجاز المقرر في المدة المحددة له، فضلا إلى أنّها تنمي ملكة الإصغاء والانتباه والاستماع... كما أنها الأكثر نفعا في الفصل الدراسي الأكثر اكتظاظا.

مما تقدم، يظهر جليا على أنّ طريقة الإلقاء تأخذ الشكل اللفظي الذي يقدم معلومة سهلة التناول دون عناء الاستكشاف، فينتفي معه مفهوم المشاركة في العملية التعليمية.

وفي السياق نفسه، عبر (الخليفة، 2004) كون الطريقة التلقينية تعزى بالتسرع غير المحبب في استخلاص القاعدة، كما أنها تفتقر إلى عنصر الإثارة والتشويق، والمدرس فيها هو مصدر المعلومات، والمتعلم بمثابة متلق فقط. فضلا إلى أنها لا تراعي أدنى حدود للفروقات الفردية المفترضة عند المتعلمين، ما قد يؤدي إلى عدم الاستيعاب، ومن ثم فشل العملية التعليمية التعلمية ككل.

2. 2. 2. التدريس بالطريقة الحوارية:

عرفها (شبر وآخرون، 2005، 163) في قوله: «عبارة عن أسلوب يكون فيه المعلم والمتعلمون في موقف إيجابي؛ حيث إنه يتم طرح القضية أو الموضوع، ويتم بعده تبادل الآراء المختلفة لدى المتعلمين، ثم يعقب المدرس على ذلك بما هو صائب وبما هو غير صائب، ويبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة».

وتتفرع الطريقة الحوارية إلى نمطين: حوار حر(مناقشة) وحوار ديداكتيكي (الطريقة السقراطية).

أ-الحوار الحر: ويقصد إليه المناقشة الحرة؛ إذ يشترك المدرس في الحوار بمعية المتمدرسين، ويتمثل دوره في تسييره للحوار تفاديا للفوضى.

ب-الحوار السقراطي: ويكون المدرس أكثر فاعلية؛ فهو الذي يحدد ويقرر نوع الأسئلة، ونوع الإجابة، كأن يطلب إجابات صحيحة ومنظمة في مجملها.

ومن مزايا هذه الطريقة، التفاعل التام بين المدرّس ومتعلّميه؛ فهي تساعد على ترسيخ المعلومات وتثبيتها في ذهن المتعلم؛ حيث تبعد المتعلم عن الملل، وتسهم في تنمية العمل الجماعي لديه، كما أنها تساهم في تنمية مهارة المحادثة؛ إذ تعتمد بشكل أساس على اللغة أو الصوت المنطوق، والمحادثة كوسيلة تواصل فعالة، تأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية في أشكال النشاط اللغوي (السليتي، 2015). أما من حيث عيوبها، فقد تؤدي هذه الطريقة إلى تشتيت أفكار الدرس، وقطع أوصاله من خلال الأسئلة الكثيرة، وعدم مشاركة جميع المتعلمين؛ بسبب الخجل أو انتقاد زملائهم، كما أنها تساعد على ترسيخ بعض الأخطاء، التي قد لا ينتبه لها المدرس أثناء الأسئلة والأجوبة الكثيرة (شعبان، 2012)، و(زايد، 2013).

مما سبق، يتبين أنّ الطريقة الحوارية من الطرائق المثلى في تدريب المتعلمين على أدبيات التحاور مع الآخر، وعلى التخمين والحدس الذهني، لتنمية الجوانب العقلية للمتعلمين؛ فهي تسهم في تنمية مهارة المحادثة، غير أنه لا يجب أن نحصر دور المدرس في القائد المحتكر للحوار، كما لا يعقل أن تقتصر الحصة الدراسية على الطريقة الحوارية كطريقة مستقلة بنفسها، دون أن نصل بالمتعلم إلى مرحلة التطبيق والتقويم؛ بل يجب تضمينها طرائق تدريس أخرى، تحوي المرحلتين الأهم في تعليم الظواهر اللغوية، وهي مرحلتا التطبيق والتقويم.

2. 2. 3. التدريس بالطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

تعتمد الطريقة الاستقرائية على النمط العقلي في تتبع مسير المعرفة والتعلّم؛ حيث تُرتب الخطوات المطبقة فيها ترتيبا تصاعديا؛ لتصل المعرفة في صورتها الكلية بتتبع أجزائها، فبحسب تعبير (خاطر، 1989 نقلا عن: شعبان، 2012، 50) عملية الاستقراء هي طريقة التفكير الطبيعية التي يسلكها العقل في الوصول إلى الحكم على حقائق مشاهدة أو مجهولة، ويكون دور المتعلم واضحا ينتقل من خطوة إلى أخرى؛ ليصل إلى النتائج، ثم يصوغ القاعدة بلغته، فيعي كيف تجمعت الجزئيات؛ وصولا إلى الكل. وهو ما يؤكده (الدريج، 1994) بأن الطريقة الاستقرائية، تستند في جوهرها إلى تتبع أحوال الشيء من الجزء إلى الكل؛ لأنّ المدرس ينتقل فيها من الأمثلة إلى القاعدة، ومن الجزئيات إلى الكليات، ومن الخاص إلى العام، بغية الوصول إلى قاعدة أو حكم من الأحكام.

ومن محاسن هذه الطريقة أنّ المفاهيم المكتسبة عن طريق الاستقراء، أسهل في الفهم والحفظ من المواد الجاهزة حيث يستطيع المتعلم استرجاع أي قاعدة إذا نسيها، عن طريق استرجاع خطوات تعرفها، وتعمل هذه الطريقة على جذب انتباه المتعلمين، والتغلب على ظاهرة الشرود الذهني، كما أنها تساعد على تنمية التفكير المنطقي لديهم المتعلم (حثروبي، 1999). وعلى الطرف النقيض أشار (معروف، 1987)، أن التطبيق أساء إلى الأبعاد الفكرية التي تقوم عليها هذه الطريقة؛ وذلك لما قام به المعلمون من تفصيل بعض الأمثلة على قدر القاعدة؛ فلم تتجاوز العمليات التفكيرية البسيطة، ولم تفسح المجال للملاحظة، والربط، والتصنيف، والاستدلال، واستخلاص النتائج، وصياغة القاعدة.

2. 2. 4. التدريس بالطريقة القياسية:

يذكر (شعبان، 2012، 51): «تبدأ الطريقة القياسية بعرض القاعدة والأمثلة لتوضيحها، ثم تعزز بالتطبيق على حالات مماثلة؛ أي أنها تتبع التفكير القياسي الاستدلالي، الذي ينتقل من المقدمات والتصميمات إلى الوقائع، مع العلم أن هذه المبادئ، وتلك القواعد لم نتوصل إليها إلا بالاستدلال الاستقرائي؛ فهي تنتقل بالمتعلّم من الحقيقة العامة إلى الجزئيات». ويضيف (شحاتة، 2000)، أنّها إحدى طرائق التفكير العامة التي يسلكها العقل، في الوصول من المعلوم إلى المجهول، وتستخدم بكثرة في قواعد اللغة العربية.

وتمتاز الطريقة القياسية بالاقتصاد في الجهد، ووقت التعلم، أما ما يُؤخذ عليها فإنّها تخالف الأسلوب الطَّبَعي في اكتساب المعرفة؛ لأنها تركز على الحفظ للقاعدة، ولا تضمن فهمها بعد حفظها... وكأنها غاية في حد ذاتها، وهنا تقع الإشكالية في أن تكون القاعدة هي الغاية، وليست الوسيلة؛ لامتلاك زمام التوظيف.

يبدو أنّ أنّ فرض القاعدة من البداية في الطريقة القياسية، قد يسبب أخطاء كثيرة في التطبيق في ما بعد، إضافة إلى أنّ هذه الطريقة، تجعل من المتعلم اتكاليا، يعتمد على مدرسه في مختلف مراحل الحصة التعليمية، ما ينعكس سلبا على أدائه اللغوي.

2. 2. 5. التدريس بالطريقة المعدّلة:

نشات الطريقة المعدلة نتيجة تعديل في الطريقة الاستقرائية؛ إذ تعتمد على نص متكامل، ممثل لأسلوب لغوي حيوي لا على جمل مقطوعة؛ فيقرأ المتعلم النص، ويتعرف النوع الأدبي، والأسلوب الذي قدم به، ثم يحلل النص إلى جمل، ويتبين بعض الدلالات والأبعاد النحوية مثلا، ثم يقوم بعمليات الربط، وصياغة النتائج وصولا إلى القاعدة، ثم التطبيق. ويبدي (خاطر، 1989) رأيه بأن هذه الطريقة جيدة في تحقيق الأهداف المرسومة؛ لأنه يتم عن طريقها مزج القواعد بالتراكيب وبالتعبير الصحيح، المؤدي إلى تعليم اللغة وأساليبها، رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية.

وعلى الرغم من أن تعليم الظواهر اللغوية، وفق هذه الطريقة يجاري تعليم اللغة نفسها، ويجعل القاعدة اللغوية جزءا من النشاط اللغوي، إلا أنها تحتاج إلى وقت أطول؛ لأن

المدرس يضيع في قراءة النص وتحليله مع المتعلمين، ولا يعطي القواعد اللغوية إلا وقتا محددا.

2. 2. 6. التدرس بالوضعية–المشكلة/ حلّ المشكلات:

يقصد بالوضعية «مجموعة من الظروف يوجد فيها الفرد، ويفرض عليه نسج علاقات محددة ومضبوطة، مجردة وملموسة مع الجماعة والبيئة التي يعيش ويتحرك فيها» (Leif, 1974, 244 نقلا عن : بونتل، 2019).

وتحيل لفظة "الوضعية" إلى مفهوم الوضعية– المشكلة" (situation–problème)، التي يقصد بها مجموعة متساوقة من المعارف المختلفة، التي توظف لإنجاز عمل محدد. أي إن الوضعية المشكلة تمثل المجال الذي تأخذ فيه التعلمات معنى حقيقيا، يربط بين ما يتم تحصيله من تعلمات، وما يتطلبه حل مشاكل الحياة المهنية أو العامة التي تتسم بالتعقيد؛ حيث "يتم التحفيز على المشكلة ووضعها في سياقها، لإثارة انتباه المتعلمين" "كونتي" (Conti, 1997, 24).

كما تعني في الحقل التربوي، حسب معجم (" Encyclopedie de l'education et de la formation" نقلا عن: زغبوش، 2011، 207) وضع المتعلّم أمام مشكل معقد يتطلب حلا. على اعتبار أن المشكل هنا وسيلة للتعلم، فحوله تتمركز العدة الديداكتيكية. بحيث يغدو منبعا لبناء التعلمات ووسطا لها ومؤشرا عليها". بهذا المعنى، فإن الوضعية المشكلة تتمركز حول المتعلّم، باعتبارها تنطلق من مشكل سياقي ودال وتحثه على تعبئة

مكتسباته واستثمارها (مهارات، معارف، قدرات...) لرصد الترابطات الممكنة بين عناصر المشكل المطروح لبناء التعلمات.

وعليه، فإنّ التدريس بالوضعيات– المشكلات، من العمليات الأكثر فعالية في إحداث التعلم؛ لأنّها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى المتعلم، وتنمية قدراته العقلية، وتحفزه وتثير اهتمامه لبذل أقصى جهده لحل المشكلة، إلا أنّها تحتاج إلى كفاءة علمية من لدن المدرس للتعامل معها بإتقان؛ لأن تحديد المشكلة يجب أن يتناسب ومستوى نضج المتعلمين، ما يؤدي إلى العزوف عنها في تعليم الظواهر اللغوية.

أ. مميزات الوضعية– المشكلة

تتمثل أهم مميزات الوضعية–المشكلة في كونها (اللحية، 2010؛ السليتي، 2015):

- توجه المتعلم نحو إنجاز مهمة مستقاة من محيطه، وبذلك تعتبر ذات دلالة تمثل في بعدها الاجتماعي والثقافي...
- تحمل معنى بالنسبة إلى المسير التعلمي للمتعلم، أو بالنسبة إلى حياته اليومية أو المهنية.
- تحيل إلى صنف من المسائل الخاصة بمادة أو بمجموعة مواد.
- تعتبر جديدة بالنسبة إلى المتعلم عندما يتعلق الأمر بتقويم الكفاية.

- يدرك المتعلم أن ما يملكه من معلومات لا يكفي لحل الوضعية–المشكلة؛ مما يسمح بالتمييز بين التمرين التطبيقي لقاعدة أو نظرية من جهة، وبين حل المشكلات المتمثل في ممارسة الكفاية من جهة أخرى.

وتأخذ الوضعية–المشكلة دلالة بالنسبة إلى المتعلم؛ حيث إنها:

* تتيح له فرصة تعبئة مكتسباته في مجالات حياته، التي تعتبر مراكز اهتمامه.

* تشكل تحديا بالنسبة إليه، ومحفزا على التعلم الذاتي.

* تتيح له فرصة الاستفادة من مكتسباته، بنقلها بين سياقات مختلفة.

* تفتح له آفاق تطبيق مكتسباته.

* تحثه على التساؤل عن كيفية بناء المعرفة وصقلها.

* تمكنه من الربط بين النظري والتطبيقي، وبين مساهمات مختلف المواد الدراسية.

* تمكنه من تحديد حاجاته في التعلم، من خلال الفرق بين ما اكتسبه، وما يتطلبه حل الوضعية–المشكلة.

ب. مراحل تدبير الوضعية–المشكلة

يقدم (السليتي، 2015) مراحل الوضعية –المشكلة على مجموعة من المراحل:

1– يقدم المدرس الوضعية–المشكلة مصحوبة بالتعليمات الضرورية.

2- ملاحظتها من قبل المتعلمين والمتعلمات ومحاولة فهمها.

3- استخراج المعطيات ومعالجتها لاكتساب التعلمات الجديدة.

4- بناء المعارف واستنتاج القواعد.

مما سبق، يتبين أن "وضعية- مشكلة"، تنم عن موقف تتم فيه عملية التعلّم والتدريب، عن طريق إثارة مشكلة تدفع المتعلم إلى التفكير، والتأمل، والدراسة، والبحث، والعمل بإشراف المدرس للتوصل إلى حل أوبعض الحلول؛ فهي الطريقة التي تضع المتعلم وجها لوجه أمام مشكلة من المشكلات، وتحثه على ملاحظتها ودراستها، وتدفعه إلى الإلمام بها عن طريق البحث والتنقيب، وجمع المعلومات المتصلة والمتعلقة بها.

ومن محاسن هذه الاستراتيجية، التي يتخذها المدرس أسلوبا له حسب تعبير (زاير، 2014) أنها تنمي التفكير والمهارات عند المتعلمين، وتدربهم على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، وتنمي فيهم روح العمل الجماعي، كما تشجعهم على اتخاذ المواقف الإيجابية المتميزة، ونقد كل ما يعرض عليهم من معلومات نقدا موضوعيا، إضافة إلى أنها تدفعهم إلى استعمال المصادر والمراجع المختلفة للتعلم، وعدم الاكتفاء أو الاعتماد على الكتاب المنهجي المقرر فقط...

مما يتقدم، يتبين أن هناك من الطرائق ما التزمت بالخطوات الأساس، لتعليم الظواهر اللغوية المعتمدة بمكون الدرس اللغوي بالسلك الثانوي الإعدادي التي نص عليها منهاج اللغة

العربية، والمقررات الدراسية؛ فمنها ما انطلق من أمثلة وشواهد مستقاة من النصوص القرائية المقررة، ومنها ما استعان بنصوص أخرى لها علاقة بالظاهرة اللغوية موضوع التعلم، ومنها ما اعتمد على طرائق أخرى مركزين على خطوات مغايرة (طريقة حل المشكلات).

إلا أننا لاحظنا من خلال مراجعتنا لمعظم المقررات المدرسية (الأساسي في اللغة العربية، ومرشدي في اللغة العربية...) للسنة الثالثة إعدادي، أنها تعتمد كلها على الطريقة الاستقرائية، وإن بشكل متفاوت على مستوى الأجرأة، كما تنطلق من خطوات شبه موحدة في بناء التعلمات، يمكن أن نجملها في الآتي (منهاج اللغة العربية، 2009)، و(دليل الأستاذ، 2004):

أولا: التمهيد: (استدعاء معارف الدرس السابق؛ تشخيص مكتسبات المتعلمين).

ثانيا: ملاحظة الظاهرة اللغوية واكتشافها: ونعني بها التركيز على الملاحظة؛ حيث يوجه المتعلم إلى استعمال حاسة البصر لرصد الظواهر اللغوية، واكتشاف حدود الظاهرة في سياقتها المقامية وعزلها لضبط مرتكزاتها.

ثالثا: وصف الظاهرة اللغوية وتحليلها: تحليل الظاهرة عن طريق رصد عناصرها، ووصفها في علاقتها الوظيفية داخل النص.

رابعا: الاستنتاج والتركيب: ضبط المرتكزات الأساس، للقاعدة دون الخوض في التفاصيل المفضية إلى التعليلات والتأويلات، وتركيب الاستنتاجات الجزئية المكونة للقاعدة.

خامسا: توجيه المتعلم إلى إنجاز تطبيقات لغوية متنوعة.

نستنتج مما سبق، أن الطرائق التعليمية ركن أساس في العملية التعليمية نظرا لأهميتها في تحقيق الأهداف التعليمية والغايات التربوية وتحققها؛ كونها تساعد في رفع المستوى اللغوي للمتعلم، وتكسبه المعارف والمهارات والقدرات على حل المشكلات، واستخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية.

ولكنه على الرغم من المجهود الكبير الذي يبذله المدرس، بتوظيفه لطرائق تعليمية متنوعة لتجاوز الضعف اللغوي لدى المتعلمين، في مراحل التعليم المختلفة، إلا أننا ما زلنا نعاني من كثرة الأخطاء التي يرتكبها المتعلم في إنتاجه الكتابي والشفهي. وعليه، فإن تعليم الظواهر اللغوية وتعلمها، يتطلب منا المزيد من العناية والاهتمام بتعليمها، حتى تتمكن من أداء وظائفها على الوجه الأكمل. لذا، تسعى كثير من المؤسسات إلى الاعتماد بالخصوص على استراتيجيات التواصل التفاعلي (استراتيجية التعلم التعاوني، واستراجية التعلم بالفيديو التفاعلي، استراتيجية التعلم بالفكاهة، استراتيجية التعلم بالتمثيل...) وتهدف إلى أن يكون فيها التواصل تفاعليا بين كل مكونات العملية التعليمية التعلمية؛ بحيث تجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية بدلا من المعلم. فمهما بلغت صعوبة تعلّم الظواهر اللغوية، فإن للاستراتيجية الجيدة التي يضعها المدرس، والمبنية على التواصل التفاعلي، لها دور مهم في إيصال المعلومة وتبسيطها.

المبحث الثالث: استراتيجيات التواصل التفاعلي وتجويد التعلمات

1. مقدمة

إذا اتفقنا بأنّ المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، وإذا كنا نعرف سلفا، أنّ التواصل التفاعلي يلبس الجودة –أي جودة المتعلم– وأن الجودة تسكن التواصل في نهاية المطاف التربوي التعليمي، فيلزم أن ننتبه بشكل مواز إلى أن جودة المتعلم لا يمكن أن تبلغ سقفها –أي أن تتحقق جميع إمكاناتها– في أي مرحلة من مراحل حياته، حتى لو استمرت المحاولات والجهود الفعلية من المهد إلى اللحد.

فقد ظهرت كثير من استراتيجيات التواصل التفاعلي في الفترة الأخيرة، التي تهدف إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية بدلا من المعلم، والتركيز على استراتيجيات التعلم النشط، والتعليم الإلكتروني؛ ويقصد إليه استخدام التكنولوجيا بجميع أنواعها، في إيصال المعلومة للمتعلم بأقل وقت وجهد وأكبر فائدة، والاستعانة بالوسائل البيداغوجية (الصور، بطائق التعلم، الأجهزة السمعية البصرية...) في الفعل التعليمي؛ فهي (الوسائل والتقنيات المساعدة) تلعب دورا مهما، في إبراز المكونات المحددة للظاهرة اللغوية المدروسة، بالإضافة إلى الجانب المشوق والممتع في عملية التدريس؛ الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الانتباه عند المتعلمين، وتسهيل العملية على المدرس من عديد الجوانب.

لذلك، أوصت العديد من الندوات والمؤتمرات، بضرورة التنويع في استراتيجيات التعليم في تدريس المواد التعليمية؛ ومنها مادة اللغة العربية نظرا لتحقيقها الأهداف التعليمية المنشودة، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم، وتجويد العملية التعليمية ككل.

إنّ إثارة مفهوم "جودة" التعليم في الفقرة السالفة يستلزم بعض التدقيق. فما المقصود به؟

2. مفهوم تجويد التعليم

بمجرد الحديث عن جودة العملية التعليمية، تبرز مشكلة المقصود إلى الجودة التي تصف التعليم: هل معناها أن يحتفظ المتعلم بالمعرفة التي اكتسبها لأطول مدة زمنية ممكنة في ذاكرته، واسترجاعها بسهولة متى أراد ذلك؟ (راجع: وهبة، 2005) أم أن الجودة تعني قدرته على توظيف الكفايات التي اكتسبها، من مثل: المقارنة، والملاحظة والاستنتاج عند الحاجة؟ أم أنها تعديل في سلوك المتعلمين وطرائق تعليمهم وتعلمهم؟

للجواب عن الأسئلة السالفة، نستحضر تحديد (وهبة، 2005)، الذي يؤكد أن جودة التعليم مرتبطة بجودة التعلم، التي تزداد أو تنقص، تبعا لاتساع قدرة المتعلم على فهم ما تعلمه، وتحويله إلى عنصر مكون لشخصيته، وتوظيفه في وضعيات جديدة. والمدرس هو من يستطيع أن ينقل أثر التعلم عند المتعلم، من الوضعية المدرسية إلى وضعيات جديدة من طبائع مختلفة.

وعندما نقول: انتقال أثر التعلم، نعين في الوقت نفسه، شروطا أو أداءات تعلمية مسبقة، يصعب أن يتحقق أثر التعلم بدونها أو بدون معظمها على الأقل. وأهم هذه الشروط المسبقة، هي ذلك التعلم المحقق ومكوناته. فلو افترضنا أن المدرس يهدف إلى تعليم المتمدرس معرفة ما، ويتوقع منه أن يستثمر هذه المعرفة في وضعيات جديدة، غير مشابهة للوضعية التي اكتسب تلك المعرفة داخلها، وتدرب على تطبيقها في الظروف التي توفرها المؤسسات التعليمية عادة، ينتظر من المدرس المذكور ليس تعليم المعارف والكفايات التي تنص عليها وثيقة المناهج الرسمية، أو تلك المتضمنة في الكتب المدرسية فقط؛ بل أن يحول المعارف والكفايات إلى مادة تعلم مرنة، وقابلة لإعادة التشكيل بنيويا ووظيفيا، بحسب متطلبات الاستثمار الجديدة؛ الأمر الذي يعني أن نتوقع من المدرس، الذي ينوي فعلا مساعدة متعلميه على التعلم الجيد، أن:

أ. يشترك مع متعلميه في استعادة تاريخ تشكل المعرفة، أو الكفاية المطلوب تعلّمها؛ وذلك برصد بدايات ظهورها، وبمتابعة التغيرات التي طرأت عليها.

ب. يساعدهم على اكتشاف العناصر الأساس المكونة للمعرفة أو الكفاية، ومدى استقلالية كل منها عن العناصر الأخرى، ومدى قابليتها للالتحام أو المزواجة مع عناصر معرفية من طبيعة مختلفة، داخل مشروع استنباط أو بناء معرفة أو كفاية جديدة، وبأية شروط ومن أية ظروف (راجع: فريقي، 2005).

ويمكننا أن نضيف أن موقف المعلم من المتعلم ومن عملية التعليم وحدوث التعلم، يفوق أهمية معظم التقنيات التربوية المستخدمة في العملية التربوية. وعلى العموم، المتعلم الذي يستطيع أن يثبت أنه اكتسب الكفايات المذكورة في الأعلى، يستحق أن يوصف تعلمه بالجيد.

ومنه، يمكن القول: لا يمكن الحديث عن جودة العملية التعليمية، دون الحديث عن أساس نجاح التواصل وهو التفاعل الإيجابي بين المدرس والمتعلم، هذا التفاعل الذي يجب أن يظهر في استراتيجيات التعليم كما سبق وأسلفنا، ويستلزم مجموعة من الشروط للوصول بالمتعلم إلى مستوى ضبط تعلماته، بل المساهمة فيها وتحقيقها بشكل ذاتي. وهذا ما أكدته دراسة (بوعناني، 2015) الميدانية؛ حيث أرجعت اضطراب العملية التعلبيمية إلى أمرين اثنين:

- عدم تمكن الكثير من المدرسين من كل الثوابت النظرية التي تؤسس فعلهم التعليمي.
- عدم توفرهم على الكثير من الشروط التقنية، واللوجيستسكية، والمادية للقيام بمهامهم التعليمية في أحسن الظروف.

فكيف تؤثر استراتيجيات التواصل التفاعلي في تجويد العملية التعليمية التعلمية.

لفهم طبيعة العلاقة بين مفهوم " استراتيجيات التواصل التفاعلي" ومفهوم "جودة التعليم والتعلّم"، لنا حاجة في أن ننطلق، في تحليل هذه النقطة، من دراسة بعض أنواع استراتيجيات التواصل التفاعلي، ومن ثم إلى كيفية تأثيرها في العملية التعليمية.

3. مفهوم الاستراتيجية

ذكر(Bastien, 1987, 11) أنّ الاستراتيجية خطة لتنسيق الأفعال التي يهيئها الأفراد بهدف إنجاز المهمة المقترحة عليهم. والاستراتيجية وحدة أدائية قد تصغر وقد تكبر بناء على تجانس عدد من الاستراتيجيات الصغرى، وتعاضدها في بنية استراتيجية كبرى (طوينن، 2000). وتظهر هذه الاستراتيجيات على شكل وحدات، يفضي أداؤها إلى تكوين خطوات عديدة على طريق إيجاد الحل. وبذلك، فالاستراتيجية متوالية مندمجة من الإجراءات المنتقاة، لبلوغ هدف معين؛ من خلال الاستثمار الأمثل للكفاءة (Fayol & Monteil, 1994, 93). وحيث إنّ كل استراتيجية تتطلب انتقاء إجراء معين، من بين إجراءات أخرى عديدة، فإنّ هذه الإجراءات، يمكن أن تكون عامة جدا مثلا (ضرورة التنظيم المقصود لبلوغ هدف معين) كما يمكن أن تكون خاصة جدا (مثلا أن يطرح الفرد على نفسه أسئلة، ليتأكد من أنه قد فهم النص جيدا) (راجع: زغبوش، 2004، 147). وعرف (زاير وآخرون، 2014)، الاستراتيجية بكونها مجموعة من الإجراءات، والوسائل التي تستعمل من لدن المدرس، ويؤدي استعمالها إلى تمكين المتعلم من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة، وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة. ويرى (السليتي، 2015) أنّها كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للمتعلم من قبل المدرس لتحقيق هدف ما، وذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المدرس لضبط الصف وإدارته؛ بالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه المتعلم، والترتيبات الفيزيقية، التي تسهم في عملية تقريب المتعلم للأفكار والمفاهيم المبتغاة. ويعتبر

(Derry, 1989) أنّ الاستراتيجية التعليمية، هي الخطة التي يقوم بها المدرس لتنفيذ هدفه التعليمي، وقد تكون الاستراتيجية سهلة أو مركبة؛ حيث إنّ الاستراتيجيات، تعتمد على تقنيات ومهارات عدة؛ إذ يجب على المدرس معرفة متى يتم استخدامها، ومتى ينتقي الأنسب أثناء تدريس مادته التعليمية.

وعليه، فالاسترتيجية التعليمية، هي الخطة التي يضعها المدرس لتنفيذ الكفايات التي سطرها مسبقا، وذلك من خلال إيصال مادته التعليمية، وتقريب المفاهيم المبتغاة إلى المتعلم باتخاذ الإجراءات اللازمة، وتشمل هذه الإجراءات إما طرائق التدريس، أو الأساليب التربوية، أوالوسائل التعليمية... فضمان سبل تحقيق الكفاية اللغوية العربية، يتعلق بالعديد من العوامل؛ منها ما يتعلق بالأهداف والمادة التعليمية، ومنها مايتعلق بطبيعة المتعلمين، واتجاهات المعلم الفكرية.

4. عوامل انتقاء استراتيجية تعليمية

من أجل اختيار استراتيجية تعليمية مناسبة، فالأمر يتعلق هنا بمجموعة من العوامل، سنركز من بينها على الجوانب المتعلقة بالأهداف والمادة التعليمية، وكذلك على طبيعة المتعلمين لعلاقتها المباشرة بالموضوع.

4. 1. الأهداف والمادة التعليمية

سبق وذكرنا في المبحث السابق أن مجموعة من النقاط الهامة، المرتبطة ارتباطا وثيقا بالأهداف، تتحكم في اختيار الاستراتيجيات التي يتخذها المدرس، من أجل توصيل المادة التعليمية. فإنّ قدرة المدرس على تحديد الأهداف، تساعده على الاختيار السليم للاستراتيجية التعليمية التي تحقق الهدف المطلوب.

يوضح (السليتي، 2015) في هذا الاتجاه، على أن يكون المدرس على دراية بالعديد من النقاط المرتبطة بالمتعلمين لديه؛ كالفروقات الفردية بينهم، والوضع الصحي للمتعلم، وغيرها من النقاط المهمة التي يجب أخذها بعين الاعتبار. وحتما المعرفة بها، ستدفع المعلم إلى تحديد الاستراتيجية المثلى للوضع التعليمي.

4. 2. طبيعة المتعلمين

يختلف المتعلمون بعضهم عن بعض، من خلال صفاتهم الفردية، وأسلوب تعلمهم، وطريقة استقبالهم للمعلومات. في الوقت الذي توجد فيه الكثير من الأساليب والطرائق البديلة، التي يمكن للمدرس من خلالها، أن يوصل المعارف إلى متعلميه، هنالك أيضا العديد من أساليب التعلم، التي تميز المتعلمين بعضهم عن بعض، وهنالك العديد من الخواص، التي يمكن تصنيف طرائق تعلم المتمدرسين وفقها، ومنها الخواص المتعلقة بقنوات الاستيعاب، والمميزات المرتبطة بأنواع المحفزات، وكذلك المثيرات التي يتم استيعابها عبر

قدرات المتعلم على التفكير، من مثل: المعلومات المحسوسة والمجردة... فبعض المتعلمين، يتعلمون عن طريق حاسة معينة أكثر من الحواس الأخرى؛ أي أن بعضهم يستفيد بشكل كبير، من المعلومات السمعية؛ لأن الوسيط السمعي قوي لديهم، ويطلق عليهم المتعلمون السمعيون. وهناك نسبة أخرى منهم، ممن لديهم قدرات أقوى على الاستفادة من المعلومات البصري، ويطلق عليهم المتعلمين البصريون. بينما نجد بعضا منهم، يتعلمون عندما يلمسون الأشياء بأيديهم، أو يقومون بالتجارب بأنفسهم، ويطلق عليهم المتعلمون اللمسيون (السليتي، 2015).

5. أنواع استراتيجيات التواصل التفاعلي

لن نطيل الحديث عن أنواع استراتيجيات التواصل التفاعلي؛ بل سنكتفي فقط، باستعراض أهم الاستراتيجيات، التي نراها تندرج ضمن التواصل التفاعلي وهي: استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية التعليم الإلكتروني (التعلم بتقنية الفيديو التفاعلي)؛ باعتبارهما الاستراتيجيتين التي سيتم الاعتماد عليهما وتطبيقهما على الفئة المستهدفة في الشق التطبيقي من هذا البحث.

5. 1. استراتيجية التعلم التعاوني

توصلت العديد من الدراسات عن فاعلية تطبيق استرتيجية التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي للمتعلمين (راجع الفصل الأول)؛ حيث تأكدت مساهمتها في تحقيق

التواصل التفاعلي لما له من أثر إيجابي عند المتعلمين في تعلم الظواهر اللغوية واكتسابها، فضلا عن اكتساب مهارات العمل الجماعي في حياتهم اليوم ومستقبلا.

واليوم، أصبح تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في الفصل الدراسي، أكثر انتشارا خلال السنوات الأخيرة، حيث تم تطوير العديد من استراتيجياته للارتقاء بالفعل التعليمي. فما هو التعلم التعاوني؟

5. 1. 1. تعريف التعلم التعاوني

يرى (Priebe, 1997) أنّ التعلم التعاوني، ينمي ميول المتعلم، ويفجر طاقاته، ويحثه على التعاون بينه وبين أفراد مجموعته، كما أنه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويكسبهم الثقة بأنفسهم، ويشعرهم بالاطمئنان، ويساعدهم على معرفة ذواتهم، والاستفادة من قدراتهم ضمن أطر الجماعة التي ينتمون إليها. وفي تعريف آخر يشير (الكندري، 2001، 7) إلى التعلم التعاوني على أنه «مجموعة من التفاعلات في الموقف التّعليمي/التعلّمي؛ تعتمد على استخدام المجموعات الصغيرة من الطلاب –المتعلمين– الذين ينغمسون في نشاط تعليمي، يقوم على التواصل في ما بينهم؛ من أجل إنجاز أهداف محددة، ويتحمل كل منهم نصيبه من المسؤولية؛ بحيث يعد مسؤولا عن تعليم نفسه وعن تعليم الآخرين». ويؤكد (الجبري، والديب، 1998) أهمية التعاون؛ كونه يدعم وحدة الجماعة ويزيد صلابتها وتماسكها. في حين، حدد (الشرقاوي، 2001) أهمية التعلّم التعاوني، تكمن في الموقف التعلمي الأكثر فاعلية، فإذا وُجدت علاقات تفاعل مشتركة بين المتعلم والمدرس ، وبين

المتعلم وغيره من المتعلمين داخل الموقف التعليمي، بمعنى آخر، إنّ وجود بعض الأهداف المشتركة لدى المتعلمين، يحقق الاهتمام المشترك بينهم، ومن ثم تنمو البنية المعرفية لديهم.

وباختصار، يعد التعلم التعاوني أسلوبا للتعلم، يتم بموجبه تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، يعمل أفرادها متعاونين متحملين مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم، وصولا إلى تحقيق أهدافهم التعليمية، التي هي في الوقت نفسه أهداف المجموعة.

وللتعلم التعاوني عدة أشكال واستراتيجيات، يتم توظيفها في الحصة التعليمية، يمكن تصنيفها وفقا للطرائق الرئيسة الآتية (عطية، 1999).

*تعلم (تعاوني– فردي): وهو التعلم الذي يحدث من خلال نشاط الأفراد داخل المجموعة الواحدة؛ بحيث يقوم المتعلم مثلا، بتعلم موضوع معين، ثم يقوم بشرحه لباقي زملائه في المجموعة.

*تعلم (تعاوني–تعاوني): وهو النشاط التعليمي الذي يحدث بالتعاون بين المجموعات التعاونية المختلفة.

*تعلم (تعاوني– تنافسي): وهو التعلم الذي يحدث من خلال تنافس المتعلم مع باقي المتعلمين داخل الفصل، أو من خلال تنافس المجموعة التعاونية، مع المجموعات الأخرى.

من هنا، يتضح أن التعلّم التعاوني أكثر من مجرد عمل المتعلمين في مجموعات؛ فالتعلّم التعاوني، له استراتيجيات مختلفة، تعتمد على حجم المجموعة وخصائصها، تحديد

المهمة، طرائق تقييم المتعلمين، وكيفية تقديم أهداف أو مواقف التعلّم، حيث تقوم الجماعة بوضع الأهداف، وتحديد الأنشطة التي تحققها.

إنّ التعلّم في مجموعات، يطور من عملية التواصل في الموقف التعليمي، فهو يعتمد على التفاعل بين مجموعة من العناصر، وهي التفاعل مع المحتوى، والتفاعل مع المعلمين؛ سواء كان التفاعل مع الزملاء أو المدرس في الوقت نفسه، وبذلك يحقق أغلب الكفايات المستهدفة موضوع الدرس، مقارنة بالتعلّم التقليدي. لذا، بدأ الاهتمام باستخدام استراتيجية التعلّم التعاوني في التدريس، لفاعليته في علاج القصور الكامن في الإستراتيجيات التدريسية الأخرى.

5. 1. 2. أهمية التعليم باستراتيجية التعلم التعاوني

قام (زايد، 2013)، للتأكد من فاعلية استراتيجية التعلّم التعاوني في تعلم الظواهر اللغوية، بإنجاز اختبار قبلي للمتمدرسين من أجل رصد الأخطاء النحوية والصرفية، وتكونت عينة الدّراسة لديه بالنسبة إلى مستوى الثالثة إعدادي من: عشرة ومائتي (210) متعلّم، وأظهرت النتائج التي توصل إليها، ارتفاع نسبة الخطإ في كتابات المتعلمين في الظّواهر اللّغوية الآتية: الأفعال التي تنصب مفعولين، والتوابع (النعت)، والجموع، والجملة الفعلية، والأسماء الخمسة، وإسناد الفعل إلى الضّمائر؛ وخاصّة الفعل المعتل الآخر؛ مما أثر بشكل سلبي في الإنتاج الكتابي للمتعلّم، وأرجع الباحث ذلك إلى مجموعة من الأسباب منها: عدم

اكتراث المدرّس بالخطأ، قلّة المتابعة، قلّة التمارين التطبيقية، وعدم توظيف استراتيجيات التّواصل التّفاعلي ...

ولهذه الأسباب وغيرها، اقترح الباحث خطّة علاجية، تقوم على برنامج التّعلم التّعاوني؛ حيث تمّ تقسيم العينة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية، وتضم خمسة ومائة (105) متعلم؛ طبق عليها البرنامج التدريبي (استراتيجية التعلم التعاوني)؛ والأخيرة ظابطة، وعددها خمسة ومائة (105) متعلم. وقد دلّت نتائج الدّراسة، على أنّ العينة التي درست القواعد النّحوية والصّرفية باستخدام استراتيجية التّعلم التّعاوني، ارتكبت كتابتها أخطاء أقل من المجموعة الضّابطة التي درست الموضوعات عينها بالطّريقة التّقليدية. وأرجع الباحث هذا الأثر الإيجابي، إلى فعّالية هذه الاستراتيجية؛ التي أسهمت في تحسين إنتاج متعلم مستوى الثالثة إعدادي.

وفي هذا الإطار، يؤكد (الشرقاوي، 2001) على أنّ الحاجة إلى الانتماء، أو الانتساب إلى جماعة معينة تعتبر مكونا هاما من مكونات الدافعية التي تساعد على التحصيل والتعلم، فالفرد يشعر بأهميته عندما يبدي الآخرون موافقتهم على ما يقوم به من أعمال وما يحققه من نتائج؛ مما يجعله يتابع سلوكه في المواقف التعليمية بدرجة كافية، ليضمن استمرار هذه الموافقة؛ ولذلك، فإنّ الرغبة في الحصول على موافقة الآخرين تعتبر العامل الأساس في هذا المكون. ويمكن إجمال مميزات استخدام التعلم التعاوني في الآتي (الطناوي، 2002):

أ. مميزات التعلّم التعاوني

بالنسبة إلى المتعلم:

- يساعد على فهم المفاهيم والأسس العامة وإتقانها.
- ينمي القدرة الإبداعية لدى المتعلم.
- ينمي القدرة على حلّ المشكلات.
- يؤدي إلى تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.
- يتيح الفرصة للمتعلم المحاولة والخطإ والتعلم من خطئه، وإلقاء الأسئلة والتعبير عن رأيه بحرية دون حرج، والإجابة عن بعض التساؤلات، وعرض أفكار على الآخرين.
- يحسن التعلّم التعاوني من التحصيل الدراسي بين المتعلمين مرتفعي التحصيل ومنخفضيه.
- يثبت المعلومات في ذهنهم، وزيادة الرغبة في التعلم، ويولد الاهتمام بالمادة الدراسية.
- يساعد التفاعل بين القدرات المختلفة لأعضاء الفريق، على إكساب كل فرد منهم قدرات ومهارات مختلفة ومتنوعة.

وللتعلّم التعاوني فوائد بالنسبة للمدرس من بينها:

- التقليل من الفترة الزمنية التي يعرض المعلومات على المتمدرسين.
- التقليل من جهده في متابعة المتعلم الضعيف وعلاجه.

- القيام بمتابعة ست إلى تسع مجموعات عوض أربعين متعلما.

ب. شروط نجاح التعلم التعاوني

يسطر(الطناوي، 2002؛ وزاير، 2014؛ والسليتي، 2015) مجموعة الشروط تجتمع في خلاصة مفادها ألا وجود لعملية تعلم بدون أهداف، ولكي يتم التعلم التعاوني بنجاح، لا بد أن تكون هذه الأهداف واضحة ومحددة لكل فرد من أفراد المجموعة.

√ **الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أفراد المجموعة.**

يجب على الفرد أن يؤمن بأنّه مرتبط بالآخرين، فلا يمكن له النجاح إلا إذا نجح الآخرون، ويكون ذلك نتيجة العلاقات الطيبة بين أفراد المجموعة، والتي تساعد كذلك على الانتقال من المشكلات الفردية إلى تحقيق أهداف المجموعة، بما معناه المجموعة عليها أن تدرك أنّ جهد كل فرد لا يفيده فحسب؛ بل يفيد جميع أعضاء المجموعة، وأيضا يمثل أساس استراتيجية التعلم التعاوني، فإذا لم يكن هناك اعتماد متبادل إيجابي، فلن يكون هناك تعاون. ولن يتم تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المجموعة.

√ **التفاعل المثمر المباشر:**

ويتمثل هذا التفاعل في تشجيع كل فرد في المجموعة، لما يقوم به الآخرون من جهد، لإنجاز نشاط تعليمي معين، بهدف تحقيق أهداف المجموعة؛ لذا، يجب على المدرس أن

يتأكد من تفاعل الأفراد، لمساعدة كل منهم للآخرين على إنجاز النشاط التعليمي المسند إليهم.

√ **المسؤولية الشخصية والمراقبة الفردية:**

بالرغم من أن كل متعلمي المجموعة يتعلمون معا، إلا أن لكل فرد دورا محددا عليه القيام به، ويجب التأكيد على أهمية أن يؤمن كل فرد بأنه مسئول عن إنجاز المهمة الموكلة إليه، وأنّه عليه ألا يعتمد على ما ينجزه الآخرون، وهذا من شأنه أن يحدث تنسيق في جهود أفراد المجموعة، بصفتهم شركاء في تحقيق الهدف الجماعي.

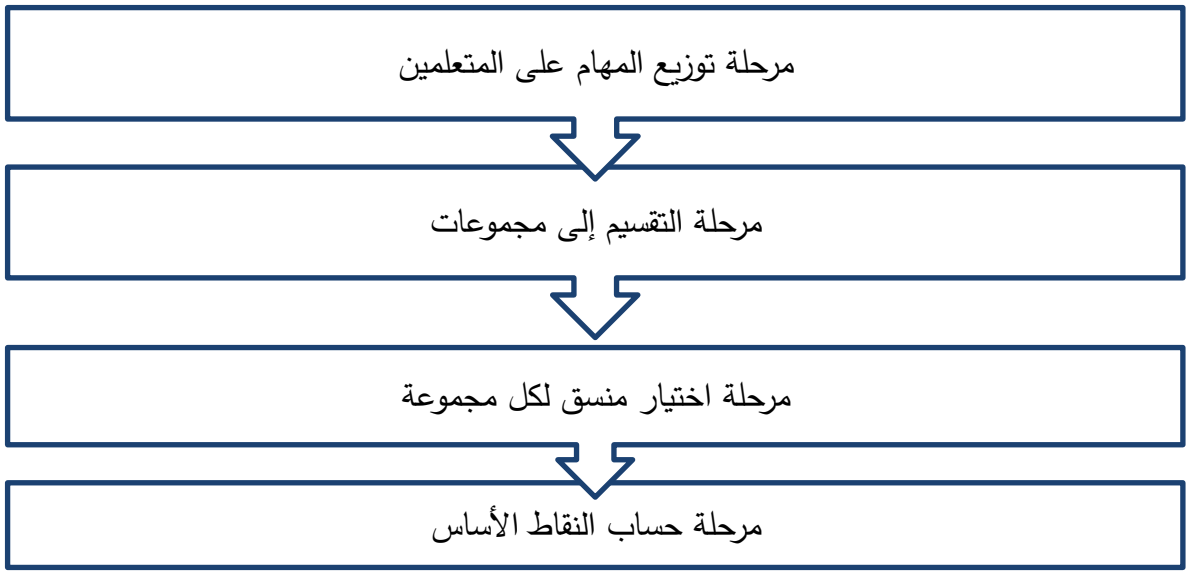
√ **معالجة أعمال المجموعة:**

تعتبر الخطوة الأخيرة في معالجة تقويم عمل المجموعة، ومدى تحقق أهدافها، ومدة محافظتها على علاقات عمل فاعلة بين أفرادها.

لذا، يجب على المدرس أن يتأكد من أعضاء كل مجموعة؛ يناقشون مدى إجادتهم وتقدمهم في عملية تحقيق أهدافهم، والحفاظ على استمرارية علاقات عمل فعالة، بهدف تمكين مجموعات التعلم من التركيز على تماسك المجموعة واستمراريتها، وتسهيل عملية تعلم المهارات الاجتماعية، والتأكد من تلقي أعضاء المجموعة للتغذية الراجعة.

ج. مراحل عملية التعلم التعاوني

حسب (Eggen, 2014) تبدأ عملية التعلم التعاوني بعرض الأهداف التعليمية على المتعلمين، وتهيئتهم بالتعاون معا، ثم تعرض المعلومات الأساس للموضوع، بعد ذلك؛ تقسم المجموعات بحيث تكون كل المجموعات متساوية في العدد، وقريبة إلى حد ما في الدافعية للمشاركة والتفاعل، ثم توزع كل مجموعة مهامها على الأفراد المكونين لها، بعد اختيار منسق لهذه المجموعة، وبعد ذلك، تحسب النقاط الأساس للأفراد، ويتضح ذلك في الشكل الآتي:



وكل مرحلة منذ هذه المراحل، تتطلب من المدرّس والمتعلّم بعض الإجراءات نوجزها كالآتي (الطناوي، 2002):

أولا: دور المتعلّم

يقوم المتعلّم أثناء استراتيجية التعلم التعاوني بدور نشط ضمن ظروف تعليمية مختلفة تماما عن الظروف الصفية الروتينية، فقد يكون للمتعلّم أحد الأدوار الآتية:

√ **المرجع النهائي:** يتلخص دوره في مراجعة أعمال جميع الأعضاء، ليتأكد من فهم كل فرد بالمجموعة لما تعلمه.

√ **المسجل:** يتلخص دوره في تسجيل إجابات المجموعة، أوكتابة تقرير النهائي الذي تتوصل إليه المجموعة.

√ **الملاحظ:** يتلخص دوره في تحديد الكيفية المثلى التي اتبعتها المجموعة في التعاون والمشاركة...

وتمثل عملية تعيين مثل هذه الأدوار، طريقة فعالة لتحبيب المتعلم في الدرس، لذا، فالمتعلم لم يعد مجرد متلق للمعلومات والمفاهيم، بل أصبح له دور بارز في إنجاز المهام التي تضطلع بها المجموعة التي يعمل معها.

ثانيا: دور المدرس

يختلف دور المدرس أثناء استراتيجية التعلم التعاوني، فهو لم يعد محور العملية التعليمية، يعتمد على أسلوب الإلقاء لنقل المعلومات إلى المتعلم، بل أصبح مسئولا عن إدارة الموقف التعليمي وتوزيع المجموعات وتنظيمها، وتحديد أدوار فرد كل مجموعة، بل والأكثر

من ذلك، أنه أصبح مجموعة من المتعلمين كل منهم حالة خاصة في ذاته، ويمكن تحديد أدوار المدرس كما يلي:

قبل بدء الدرس، يقوم المدرس بما يلي:

- إعادة بيئة التعلم أو الموقف التعليمي عبر وضع بطائق تعليمية مثلا.
- إعداد وتجهيز المواد والأدوات اللازمة للمدرس، مثل ملفات الوثائق والشروحات التعليمية PDF، Word...
- تحديد الأهداف التعليمية المرجوة لكل درس بوضوح.
- تحديد حجم مجموعات العمل، ويتوقف هذا على أعمال المتعلمين وخبراتهم، والمهمة المنشودة والموارد المتاحة، إلا أنه يفضل ألا يزيد هذا العدد عن ستة متعلمين.
- تحديد الأدوار لأفراد المجموعة، فالمدرس يحدد دورا لكل فرد في المجموعة، على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر، أو حتى خلال الدرس الواحد.
- تحديد العمل المطلوب وتوصيفه بوضوح، مع تحديد معايير النجاح على المستوى الفردي والجماعي.

أما أثناء الدرس فيقوم المدرس بما يلي:

- متابعة سير تقدم أفراد المجموعة، والتدخل لتقديم المساعدة في المهمة الموكلة إليهم.
- تذليل العقبات التي تعوق تنفيذ أفراد المجموعات لمهامهم.

- متابعة مدى إسهامات الأفراد داخل المجموعة، والتأكد من مشاركة كل أفراد المجموعة في العمل التعاوني.
- حث المتعلم على التقدم في المهام، وسرعة الانتهاء منها بأفضل أداء.

بعد انتهاء الدرس، يقوم المدرس بما يلي:

أ. يعلق بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة، على ما لاحظه على المجموعات في أثناء عملها وما يقترحه في المستقبل.

ب. يعرض تقييمه لأداء المجموعات على المتعلمين، ويتم هذا بعدة طرائق تبعا لطبيعة الدرس، والعمل الذي قامت به المجموعات.

ج. يهنئ المجموعات التي نفذت مهامها بأفضل أداء.

بناء على ما سلف، يبدو أنّ الاهتمام بالمعلومات والمعارف ليس الهدف الوحيد من العملية التعليمية فقط؛ وإنما زاد الاهتمام بالاستراتيجيات القائمة على التواصل التفاعلي التي تشجع المتعلم على التعلم في بيئة تعليمية تعاونية؛ من حيث توفير فرص للمتعلم دون قيود، ما يزيد من دافعية المتعلم، وفهمه للظاهرة اللغوية موضوع التعلم واستيعابها؛ الشيء الذي يساعده على تحسين أدائه في التحصيل الدراسي.

إنّ التعليم المعتمد على التعاون، حقق نوعا من الأثر الإيجابي في مهارات فنون اللغة وفروعها؛ فقد استطاع معالجة نواحي الضعف القرائي لدى المتعلمين مع تحسن مهاراتهم

القرائية بشكل جيد، كما ساعد على تنمية رفع مستواهم في بعض مهارات التعبير الكتابي، خلال استخدام التعلم التعاوني، إضافة إلى قدرته على الرفع من مستوى تحصيل قواعد اللغة، ومعالجة ظاهرة تدني مستوى تحصيل القواعد لدى متعلمي المرحلة الابتدائية والإعدادية.

تساهم استراتيجية التعلّم التعاوني في تحقيق مستويات التحصيل الدراسي، التي قسمها بلوم إلى ستة مستويات هي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب والتقويم، وسأختار في دراستي لاستراتيجية التعلم التعاوني، للمستويات المعرفية الآتية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل والتقويم) وقد أوضحها كل من (الخليفة، 2004) ، و(الحيلة، 2005)، و(العجمي، 2005)، كالآتي:

- ✓ مستوى التذكر: يشير هذا المستوى إلى أن المتعلم أصبح في وضع قادر على تذكر المعلومات واستدعائها كما قدمت له أثناء عملية التعلم.

وفي هذا الإطار، إن المتعلم، يقوم باستحضار معارفه السابقة من الذاكرة عند الحاجة إليها، دون فهمها.

- ✓ مستوى الفهم: وهو مستوى أعلى من التذكر، ويقصد به القدرة على إدراك معاني المواد التعليمية، أو استيعابه المعلومات التي قدمت له، ويمكن أن يظهر هذا عن طريق ترجمة المادة في صورة أخرى وتفسيرها واستنتاجها من مثل: الترميز، أو

صياغة لفظية أو استخدام أشكال توضيحية (كترجمة القاعدة اللغوية إلى خطاطة توضيحية)، وتفسير المادة المتعلَّمة، وشرحها، وتلخيصها... (تفسير علاقة ومكوناتها، وتفسير الأشكال والرسومات).

- ✓ مستوى التطبيق: وهو مستوى أعلى من الفهم، ويشير إلى قدرة المتعلم على استخدام ما تعلّمه واكتسبه في مواقف جديدة، فهو عندما يصل هذا المستوى يكون قادرا على استخدام القواعد والقوانين، والطرائق، والمفاهيم، والنظريات، ونواتج التعلم عند مستوى التطبيق، ويتطلب مستوى من الفهم أكبر مما يتطلبه مستوى التذكر.
- ✓ مستوى التحليل: يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على تحليل المعرفة التي استوعبها وطبقها إلى مكوناتها أو عناصرها ومعرفة ما بينها من علاقات تربطها، ويعني أن المتعلّم أصبح في وضع قادر على تحليل المعارف التي تعلّمها وتجزئتها إلى عناصرها الثانوية، وإدراك ما بينها من علاقات، ويعد هذا المستوى من مستويات الإدراك العليا فهو أعلى درجة وأكثر تعقيدا من المستويات الثلاثة السابقة، ويتطلب عمليات ذهنية أكثر عمقا من عمليات الفهم والتطبيق.

5. 2. التعليم الإلكتروني وتقنية الفيديو التفاعلي

أصبح من الضرورة، لضمان نجاح أي نظام تعليمي، الاعتماد على الوسائل التعليمية؛ باعتبارها جزءا لا يتجزأ في بنية منظومتها، فالوسائل التعليمية، لها أهمية كبيرة؛ بحيث لا يمكن الاستغناء عنها في جميع المراحل التعليمية، والمستويات العمرية المختلفة للمتعلمين، سواء كانت وسائل تقليدية أو وسائل حديثة، وتبقى لكل منها فائدتها من خلال تأثيرها في العنصرين الرئيسين في العملية التعليمية التعلمية وهما: المعلّم والمتعلّم.

ومن بين أهم الوسائل التعليمية الحديثة، وكما أسلفنا الذكر في الفصل الأول، استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلّمية؛ إذ يوفر بيئة تفاعلية بينه وبين المتعلم؛ حيث يساعد على انتقال المتعلم من دور المتلقي للمفاهيم والمعلومات، إلى التحليل والاستنتاج حسب تعبير (نبهان، 2008). ويتم استخدام الحاسوب، ليس فقط كعرض للصور والنصوص، بل يتم استخدامه في تسجيل عروض الفيديو، والتي تتميز بقدرتها على توظيف الصوت والصورة والرسومات الخطية، والموسيقى والنصوص المتفرعة بشكل تفاعلي وجذاب جدا للمتعلم.

وفي السياق نفسه، فقد أدى ظهور إمكانات إحداث التزاوج بين الفيديو والحاسوب، إلى حدوث طفرة هائلة في مجال تصميم برامج الوسائط المتعددة وإنتاجها وعرضها، فمن خلال تعرف طبيعة بيئة التعلم اللازمة لاستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في التعليم، وكذلك

طبيعة الفئة المستهدفة من المتعلمين، كلما ساعد ذلك على التمييز في تصميم برامج الواسائط المتعددة وإنتاجها بصور أفضل (مازن حسام، 2009).

5. 2. 1. مفهوم الوسائط المتعددة

يعرف (الفرجاني، 2000) "الوسائط المتعددة" أنّها عبارة عن صنف من برمجيات الكمبيوتر، التي توفر المعلومات بأشكال مختلفة كالصوت والصورة والرسوم المتحركة، إضافة إلى النصوص، مع ربط محكم للمعلومات بأشكالها المختلفة. ويعرفها (عيادات، 2004)، بكونها دمج ما بين الحاسوب والوسائط لإنتاج بيئة تفاعلية، وهذه البيئة التفاعلية، تحتوي على النص والصور والرسومات والصوت والفيديو، والتي ترتبط في ما بينها بشكل تشعبي من خلال الرسومات. ويذكر (زاهر الغريب، 2001)، ما مفاده أنّ الوسائط المتعددة (برنامج+ كمبيوتر) يتكون من مزج بين النصوص المكتوبة، والرسومات، والصور، ولقطات الفيديو، والمؤثرات الصوتية والحركية، مما يتيح للمتعلم التفاعل والتحكم في معلومات البرنامج.

من خلال ما تقدم، يتضح أنّ التعريفات السابقة تُجمِع على أنّ الوسائط المتعددة؛ عبارة عن منظومة من برنامج الحاسوب، تربط بين ثلاث أو أكثر من وسائل التعليم الآتية: الرسوم الخطية والمتحركة، والصور الثابتة الفوتوغرافية والمرسومة، والنصوص المكتوبة، والصوت المسموع، ولقطات الفيديو، باستخدام أدوات ربط، تساعد المتعلم على التفاعل معها؛ لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

5. 2. 2. التعليم الإلكتروني

5. 2. 2. 1. مفهوم التعليم الإلكتروني

يعرف (اسماعيل شمر، 2008، 238) التعليم الإلكتروني بكونه «مستحدث تكنولوجي يقوم على بيئة تعلم تفاعلية متمركزة حول المتعلم، مصممة مسبقا بشكل جيد في ضوء مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة والمرنة، وتستخدم مصادر الأنترنيت والتقنيات الرقمية، ومتاحة لكل فرد في أي مكان وزمان». ويشير (عطية، 2009) بأنه طريقة في التدريس تستخدم فيها وسائل الاتصال الحديثة وأجهزة الحاسوب وشبكات الأنترنيت، والوسائط المتعددة كالصوت والصورة، والرسوم، وآليات البحث، والمكتبات الإلكترونية وكل ما له صلة بعمليات الاتصال من تقنيات حديثة.

بناء على مضمون هذه التعريفات، نخلص إلى أن التعليم الإلكتروني أسلوب يعتمد على الوسائط الإلكترونية في التواصل بين المتعلم والمدرس، من دون الحاجة إلى وجود هذا الأخير داخل الفصل الدراسي، فالتفاعل في هذا النوع من التعليم يجري بين المدرس والمتعلم وبين المتعلمين وزملائهم بواسطة الحواسيب التي تعرض البرامج الإلكترونية. في حين يمكن تفعيل التعليم الإلكتروني داخل الفصل الدراسي، مما يساعد على تفعيل التعليم والتعلم وينتج عنه مضامين جديدة، واستراتيجيات تعليمية تفاعلية تعمل على توظيف الأساليب التكنولوجية الحديثة في قاعة الدرس، لإثراء العملية التعليمية وتنشيطها.

5. 2. 2. 2. أنواع التعليم الإلكتروني

يذكر (الشهراني ، 2019، 17) «يمكن تصنيف التعليم الإلكتروني بحسب استخدامه في العملية التعليمية التعلمية إلى نوعين: التعليم الإلكتروني الصفي (المباشر)، والتعليم الإلكتروني اللاّصفي (غير المباشر)».

يتم التعليم الإلكتروني اللاّصفي (غير المباشر) خارج الفصل الدراسي، بل خارج المؤسسة التعليمية، ويمكن تقسيمه بحسب الزمن المحدد للتعليم إلى نوعين هما (الشهراني، 2019):

أ. **التعليم الإلكتروني اللاّصفي المتزامن:** وفيه يلتقي المدرس مع المتعلمين في زمن محدد، ويتم التفاعل بينهم (المدرس ⟷ المتعلم؛ المتعلم ⟷ المتعلم) بشكل لحظي.

ب. **التعليم الإلكتروني اللاّصفي غير المتزامن:** وفي هذا النوع لا يلتزم المدرس والمتعلمين بزمن محدد، **فالمتعلم** يمكنه أن يتعلم ويتلقى رسائل المدرس وزملائه وفقا للوقت المناسب له. أما المدرس فيختار الوقت المناسب له؛ ليضع مادته التعليمية الجديدة، أو يجيب على أسئلة المتعلمين...

أما التعليم الإلكتروني الصفي (المباشر) يرتكز على استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني داخل الفصل الدراسي، ويقوم المدرس بتوظيف التقنية ويتفاعل مباشرة مع المتعلمين، لتحقيق أكبر قدر من الناتج التعليمي، ومن بين التطبيقات في هذا النوع الكتب الإلكترونية والبرمجيات...، ويتميز هذا النوع بأنه يجمع بين المدرس والمتعلم في الموقف

التعليمي، مما يؤثر إيجابا على شخصية المتعلم حيث يقوم المدرس بمعالجة المشكلات السلوكية التي تواجههم، بالإضافة إلى توفير التغذية الراجعة الفورية والتشجيع والتحفيز والتنافس الشريف، ويمكن تقسيم هذا النوع من التعليم إلى ثلاثة أقسام هي (الشهراني، 2019):

أ. المزج بين أنماط مختلفة من التكنولوجيا المعتمدة على الإنترنت؛ لإنجاز هدف تربوي من مثل: التدريس المعتمد على السرعة الذاتية، والتعلم الإلكتروني التعاوني؛ والذي يعرف بكونه استراتيجية تساعد المتعلمين على التعلم معا باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ب. مزج طرائق التدريس المختلفة والمبنية على نظريات متعددة من مثل (البنائية، السلوكية، المعرفية)، لإنتاج تعليم مثالي مع أو بدون استخدام التقنية.

ت. مزج أي شكل من أشكال التقنية التعليمية مع التدريس المباشر بين المدرس والمتعلمين، كتقنية الفيديو التفاعلي التي سنتحدث عليها لاحقا.

5. 2. 2. 3. أهمية التعليم الإلكتروني في تطوير المهارات اللغوية

عزز تطور تكنولوجيا الوسائط المتعددة من قدرات المتعلمين على اكتساب مهارات اللغة المتنوعة بشكل تكاملي، يسمح للمتعلم بتطوير مهاراته اللغوية على اختلافها؛ من خلال برمجيات محوسبة تستخدم أنماطا تعليمية متنوعة، فمن برنامج واحد يستطيع المتعلم تنمية عدة مهارات، أو فنون لغوية من مثل: مهارة الاستماع، ومهارة القراءة، والقواعد النحوية

والصرفية، وغيرها في صورة تكاملية دون أن تطغى مهارة على أخرى، إضافة إلى الإمكانات الهائلة التي تستثمر في تنمية مهارة الكتابة، ومهارة المحادثة.

ومن بين المهارات اللغوية التي استطاعت تكنولوجيا المعلومات والاتصال تطويرها بشكل تدريجي مبسّط:

أ. **مهارة القراءة:** يذكر (الخطيب، 2003، 30): «القراءة نشاط فكري ... يتمثل في تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الكلمات والحروف ونطقها، وهدف المدرس في هذه الحالة تمكين المتعلم من إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة. ونطق الكلمات بصوت مسموع، بعد أن يدركها بصريا»

ومن هذا المنطلق، وضع المتخصصون في مجال القراءة برمجيات تسهم في تحصيل المضمون المعرفي، بأيسر الطرق وبأقل جهد، وبأسلوب مشوق ومحبّب. ومن بين أهم ما أفادتنا به هذه البرمجيات في هذا المجال (الفار، 2004):

- الاستيعاب: تساعد بعض البرمجيات في فهم معنى النص، أو معرفة نوع كلمة معينة بالنسبة لأقسام الكلام (اسم وفعل وحرف).
- معالجة النصوص: يقوم البرنامج في هذا المستوى بتحديد جملة من النص، ويرتبها عشوائيا، ويطلب البرنامج من المتعلم إعادة بناء الجملة بشكلها الصحيح، أو يعرض

البرنامج نصا ويحذف بعض الكلمات، ثم يطلب من المتعلم كتابة الكلمات المناسبة في المكان الفارغ.

- سرعة القراءة: يمكن تطوير مهارة المتعلم في القراءة السريعة باستخدام برمجيات خاصة توظف عنصر التوقيت فيها، حيث يتم عرض النص على الشاشة لفترة زمنية محددة، وبعدها يختفي النص وتظهر أسئلة ليجيب عليها المتعلم. ومن مميزات هذه البرامج أن المتعلم يتحكم بالسرعة التي يريدها، بحيث ينتقل إلى مستوى أعلى في حال تقدمه.

ب. مهارة الكتابة: يسهم الحاسوب التعليمي في معالجة الكلمات العربية من خلال مجموعة كبيرة من التقنيات (تخزين النص واسترجاعه، والسرعة في تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية...)، كما يتمكن المتعلم من استخدام تقنيات الحاسوب المتجددة (microsoft office word) في التعبير والكتابة بسرعة أكبر وكلفة أقل (صحراوي، 2016).

وفي السياق نفسه، أكدت عدة دراسات من بينها دراسة (Wrigley, 1993) أهمية توظيف التكنولوجيا من تمكين المتعلم من تطبيق نظام الرسم لتصوير كتاباتهم، وتقنية الرسوم البيانية لإبداع الرسومات، واستعمال البرامج اللغوية وأنظمة الحاسوب لخلق مواد منتجة ونشرها من قبل المتعلم، كنشر القصص والسير الذاتية (راجع: تغزاوي، 2015، 145).

ج. مهارة الاستماع: الاستماع مهارة تحليل أساس في تعليم اللغة وتعلّمها، وأهمية هذه المهارة، قدمها الله سبحانه وتعالى على وسائل التعلم الأخرى في كثير من الآيات القرآنية، قال تعالى: (وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون) (سورة النحل، الآية: 78، برواية ورش عن نافع). ويتم تطوير مهارة الاستماع بواسطة الحاسوب من خلال (صحراوي، 2016):

- التعرف على الأصوات: إن التمييز بين أصوات ومخارج الحروف مطلب أساس لممارسة اللفظ الصحيح والاستيعاب الإصغائي الفعال، حيث تتيح برامج الحاسوب للمتعلم الاستماع إلى المفردات، ثم يُطلب منه تحديد مخارج الحروف من خلال أسئلة اختيار من متعدد. كما تتيح هذه البرامج للمتعلم فرصة إعادة الاستماع لمرات عديدة، وتزويده بالتغذية الراجعة.
- اللفظ والتنغيم: يتألف الفيديو من محفزات سمعية بصرية، تسمح للمتعلمين بمشاهدة تعابير الوجه ولغة الجسد، والاستماع الجيد لمواقع النبر والتنغيم والإيقاع وممارستها، وذلك عن طريق تمارين خاصة بالإصغاء والتكرار باستخدام تقنية الكلام الرقمي؛ حيث لهذه البرامج القدرة على تحليل الأنماط الصوتية المختلفة والتمييز بينها.
- المفردات: تساعد العديد من البرامج الحاسوبية في تعلم المفردات عن طريق ربطها بالصورة والصوت، وعرضها على شكل ألعاب تعليمية. وبرامج أخرى لبناء الكلمات، وذلك بإضافة السوابق واللواحق لجذر الكلمة لتكوين كلمات جديدة. كما يوجد برامج

للترتيب الأبجدي، حيث يختار الحاسوب عددا من الكلمات عشوائيا، ويعرضها على الشاشة، ويُطلب من المتعلم ترتيبها باستخدام الأسهم الموجودة على لوحة المفاتيح.

- تعليم الظواهر اللغوية وتعلمها: يتمكن المتعلم من التعرف على بنيات الكلمات وكيفية اشتقاقها، والتعرف على الأبنية في سياقات متنوعة باستعمال برامج توليد الجمل والقيام بممارسة الألعاب الإلكترونية على الحاسوب. وعلى المستوى الدلالي، يستطيع المتعلم فهم المعاني من خلال معرفة العلاقات بين الكلمات في سياقات أو أوضاع اجتماعية محددة (تغزاوي، 2015).
- المحادثة: يمكن للمتعلم التحاور مع برامج تستخدم لتطوير مهارة التحدث؛ حيث يتلقى المتعلم السؤال ويجيب عليه شفهيا أو كتابة، ثم يتلقى التغذية الراجعة عن أدائه.

5. 2. 3. استراتيجية التعلم بتقنية الفيديو التفاعلي

5. 2. 3. 1. الفيديو التفاعلي ومميزاته

يعرف (كامل، 2001، 8) الفيديو التفاعلي أنه «دمج بين تكنولوجيا الفيديو والكمبيوتر، من خلال المزج بين المعلومات التي تحويها أسطونات الفيديو وشرائطه، والمعلومات التي يقدمها الكمبيوتر لتوفر بيئة تفاعلية». ويرى (زيتون، 2004) بكونه تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني)، عبر الوسائط المتعددة (الكمبيوتر وشبكاته) إلى المتعلم، بشكل يتيح تفاعل المتعلم مع المحتوى، وتفاعل المتعلم مع المدرس، وتفاعل المتعلم مع زميله،

وتفاعل المتعلم ونفسه؛ سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته.

بناء على مضامين التعريفات السابقة، نخلص إلى أن الفيديو التعليمي التفاعلي، منظومة تعليمية تشتمل على مكونات الوسائط المتعددة (نصوص مكتوبة، صوت مسموع، صور ورسوم ثابتة، ومتحركة)، وتعمل بشكل متكامل ومتفاعل كوحدة وظيفية واحدة، تمكن من نقل المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين تفاعلية داخل الفصل الدراسي، وهو ما أشرنا إليه سابقا بالتعليم الصفي المباشر(المعلّم، والمتعلّم، والمحتوى)، أو نقل المحتوى التعليمي عن بعد؛ بواسطة مدّ المتلعم بقرص الفيديو، ما يُمَكّنه من التحكم فيه – القرص– والتفاعل معه من خلال جهاز الحاسوب أو أية وسيلة إلكترونية أخرى.

وباختصار، الفيديو التفاعلي أحد المستحدثات في المنظومات التعليمية، وظيفته تقديم المعلومات السمعية البصرية، وفقا لظروف المتعلم واستعداداته، ذلك أنه يقدم تغذية راجعة للمتعلم، في الوقت والمكان، وبالسرعة التي تناسبه؛ حيث باستطاعته إعادة مراجعة المضمون التعليمي إلكترونيا كلما احتاج لذلك. واستخدامه كنموذج للتعلم الذاتي.

يقودنا ما ذكرناه إلى الحديث أيضا عن الدور الرئيس الذي يقوم به المدرس في التعليم بتقنية الفيديو التفاعلي، حيث أصبح دوره يرتكز على تخطيط العملية التعليمية وتصميمها وإعدادها، بالإضافة إلى كونه أصبح موجها ومرشدا ومقيما للعملية التعليمية بصورة كاملة.

5. 2. 3. 2. خصائص الفيديو التفاعلي ومعيقاته

يعتمد التعلم بتقنية الفيديو التفاعلي في الأساس على المدرس، الذي يجب أن تتوافر فيه مجموعة من الخصائص الآتية (السيد، 2000) :

- القدرة على التدريس باستخدام تقنيات التعليم الحديثة (الحاسوب Ordinateur، جهاز العرض Data show، أجهزة الصوت كمكبر الصوت مثلا...)
- إعداد محتوى الفيديو التفاعلي الذي يتكون من العناصر الآتية: (أولا، إعداد النص الذي يحتاج إلى خطوات دقيقة؛ وثانيا، الصور الثابتة التي يتم إعدادها بطريقة استخدام برنامج رسوم مناسبة تتوافق مع موضوع الدرس؛ وثالثا، الرسوم المتحركة؛ وأخيرا، الصوت ويتم تسجيله باستخدام أحد برامج الصوت).

وعلى الجانب الآخر، يقوم المدرس بمجموعة من الأدوار لتحقيق الكفايات المستهدفة نهاية الحصة الدراسية، ومن أبرزها دور المشجع على التفاعل، كتشجيع المتعلم على طرح أسئلة، والاستفسار عن نقاط تتعلق بتعلمه؛ ودور المدرس المسؤول عن تيسير التعلّم بتوضيح النقاط الغامضة؛ إضافة إلى دور مهم وهو تقييم كفاية المتعلم المستهدفة من الدرس، من خلال التقويم المرحلي والنهائي مثل: إنجاز التمارين التطبيقية، والاستعانة بالتغذية الراجعة الفورية؛ لمعالجة أخطاء المتعلمين، ودعم الفئة الضعيفة منهم.

وفي هذا الإطار، يذكر (البغدادي، 2002) أنّ الفيديو التفاعلي، يعد أساسيا ومهما بالنسبة إلى المعارف التي يصعب شرحها، والتحدث عنها بشكل جيد عن طريق المواد

المطبوعة. ويمكن إجمال أهم الإمكانيات التعليمية للفيديو التفاعلي بالنسبة إلى المدرس والمتعلم في الآتي:

- توفير المادة التعليمية بصورتها الإلكترونية للمعلم والمتعلم.
- توفير وقت وجهد المدرس؛ فالحاسوب وسيلة للشرح، وهو يساعد المدرس في التقليل من الأعباء التي كانت تستنزف طاقته في الشرح، وفي التغذية الراجعة.
- مساعدة المتعلم على تثبيت المعلومات والمعارف في الذهن – الظاهرة اللغوية المدروسة مثلا –؛ لأنها مدعمة بالصوت والصورة؛ ما يحفز جانب الفهم لديه.
- توفير جوانب فعالة للتحفيز والمتعة؛ فهو بالنسبة إلى المتعلم، وسيلة جديدة ومسلية وممتعة ومستحدثة.
- تشجيع المتعلم على الملاحظة المشتركة والتحليل والاستنتاج.
- مساعدة المدرس على تطبيق أكثر من استراتيجية في الحصة التعليمية نفسها.
- يتميز بسرعته في استرجاع المعلومات، ويؤثر في انتباه المتعلم، لتحقيق تعلم أفضل.

ومن بين العوامل المؤثرة في الانتباه، بواسطة استراتيجية التعلم بتقنية الفيديو التفاعلي، نذكر منها (السليتي، 2015):

أولا: الشدة؛ قوة الصوت والإضاءة، وقوة الألوان، والكتابة الواضحة أكثر جذبا للانتباه.

ثانيا: الجدة؛ فالمثيرات الجديدة بالنسبة للمتعلم تلفت انتباهه.

ثالثا: تغير المثير؛ فتغير صوت المدرس وطريقة الشرح، تثير انتباه المتعلم.

رابعا: الحركة؛ الفيديو التعليمي الذي يشمل على الرسوم المتحركة أكثر جذبا من النمط التعلم الاعتيادي.

وعلى الجانب الآخر، فقد أشار (خميس، 2003) إلى مجموعة من العوائق التي تؤثر في العملية التعليمية، منها ما هو متعلق بالمدرس الذي يرفض التخلي عن التعليم بالطريقة التقليدية. وهذا صحيح، فهناك من المدرسين من يتمسك بنمط التواصل أحادي الاتجاه، وإن اجتهد أكثر فهو ينتقل إلى تواصل تفاعلي أفقي ثنائي الاتجاه؛ خوفا من فشل هذه الاستراتيجية في التعليم، وذلك لغياب الدراسات المهتمة بتجويد الكفاية اللغوية العربية باستراتيجية التعليم بتقنية الفيديو التفاعلي أو قلّتها. ومنها ما هو متعلق بالإمكانات المادية لأن أغلب المؤسسات العمومية لا توفر لمدرس اللغة العربية أجهزة العرض، والحواسيب، ظنا منها أنه لا حاجة له بها. وبذلك لا تستفيد من دعم الوزارة في هذا المجال، وأما السلبيات التي تنتج عن استخدام الفيديو التعليمي التفاعلي فتتمثل في (العريفي، 2002):

- إضعاف دور المدرس كمؤثر تربوي وتعليمي مهم.
- يركز على حاستي السمع والبصر دون بقية الحواس.
- صعوبة تطبيق أساليب التقويم.

- ارتفاع تكلفة التعليم والتعلّم بالفيديو التعليمي التفاعلي، خاصة في المراحل الأولية لتطبيقه.
- تلف الأجهزة الوسيط لعرض المادة التعليمية، أو حدوث عطل خارجي لا يستطيع المدرس إصلاحه.

خلاصة لما سبق ذكره، يتضح أن التعليم والتعلم بالفيديو التفاعلي، وكأي استراتيجية جديدة، لا يخلو من المعيقات التي تعترض تفعيله أو تحد من انتشاره. إلا أنه، وعلى الرغم من ذلك، نرى أن هذه المعوقات لا يجب أن تكون حاجزا أمام استخدام هذا النوع من التعليم الملح في هذا العصر، ويمكن التغلب عليها بتدريب المدرس وتكوينه، وتوعية المجتمع بأهمية التعليم الإلكتروني، وبدعم الدراسات والأبحاث المتلعقة به للوصول إلى معايير واضحة ومحددة لاستخدامها، وتطوير أساليب المستخدمة فيه. وعلى الرغم من العيوب والسلبيات السابقة للتعليم بالفيديو التفاعلي، فله من الإيجابيات ما يجعلنا نقدم على تجربة هذا النوع من التعليم، ونستطيع الإفادة من إيجابياته ومميزاته التي يوفرها في الموقف التعليمي.

بعد هذا الإلمام الموجز بالتعليم الإلكتروني (تقنية الفيديو التفاعلي)، ومدى أهميته في تجويد العملية التعليمية التعلمية، يمكن القول: إنّ تحقيق التعلّم لمختلف الكفايات المستهدفة، يتوقف على مدى توافق هذا النوع من التعليم مع المضمون التعليمي والمتعلم؛ حيث أكدت الأبحاث والدراسات السابقة على أنّ له أثرا إيجابيا في العديد من المتغيرات،

باعتباره أسلوبا جديدا في التدريس عوضا عن الأسلوب التقليدي، ومن تلك المتغيرات رفع مستوى التحصيلي للمتعلمين خلال تعلمهم الظواهر اللغوية (النحو، والصرف...)، لما له من أهمية في زيادة دافعية المتعلم إلى التعلم والمشاركة والانتباه، وتحسين نواتج التعلم، وبقاء أثره عن طريق التفاعل الإيجابي مع الفيديو التفاعلي، فتتحقق بذلك الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

6. خلاصة تركيبية

تعد اللغة العربية في المنهاج المدرسي، إحدى الوسائل المهمة في تحقيق الوظائف المتعددة للمؤسسة التعليمية؛ لأن اللغة هي الأداة الرئيسة التي تمكن المتعلمين من الإلمام بالمهارات الأساس في القراءة والكتابة والتعبير، وتساعدهم على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة، كما أنها الأداة التي بها يستطيع المتعلم التمكن من المواد الدراسية الأخرى؛ حيث يتحدث باللغة العربية بشكل سليم، فضلا على أن أي نشاط يقوم به المتعلم داخل المدرسة أو خارجها، يعتمد على اللغة؛ سواء أكان ذلك عن طريق الاستماع والقراءة أو عن طريق الكلام والكتابة.

وعليه، يمكننا القول: إن تعليم الظواهر اللغوية وتعلم قواعدها، لا تدرس على أنها هدف في حد ذاتها، وإنما وسيلة تعين المتعلم على سلامة الأداء، والتمكن من الحديث، والكتابة بلغة سليمة، وتعين على تقويم اللسان من الخطإ، وهو عون لهم على دقة التعبير، حتى يتمكن من استخدام اللغة استخداما صحيحا في يسر وسهولة. لذلك، يمكن حصر أهداف تدريس الظواهر اللغوية في ما يلي:

- ✓ تقويم ألسنة المتعلمين، وعصمتهم من الخطإ في التعبيرين الكتابي والشفهي.
- ✓ إكسابهم عادات لغوية صحيحة، من خلال التدريب على استعمال الألفاظ والجمل استعمالا صحيحا.
- ✓ تنمية ثروتهم اللغوية، وصقل أذواقهم الأدبية.

- ✓ تعويدهم صحة الحكم، ودقة الملاحظة، ونقد التراكيب نقدا صحيحا والتمييز بين الخطإ والصواب.
- ✓ مراعاة القواعد النحوية في الإنتاج الكتابي والشفهي (صياغة جمل ذات دلالات واضحة، بناء الكلمات وضبط أواخرها..).
- ✓ تدريبهم على الإعراب ومعرفة الحكم الإعرابي والعلاقات المتصلة به.
- ✓ اكتشاف الأخطاء النحوية والمبادرة إلى تصحيحها.

من هنا تتبين أهمية طرائق التدريس ودورها في كونها وسيلة لترجمة محتوى المناهج الدراسية وتحويله واقعا ملموسا، وطريقة لتوصيل المعارف والخبرات للمتعلمين، فهي ليست سوى مجموعة خطوات يتبعها المتعلم لتحقيق أهداف معينة. لهذا، لا توجد طريقة تدريس واحدة أفضل من غيرها، فلقد تعددت طرائق التدريس، وما على المدرّس إلا أن يختار الطريقة التي تتفق وموضوع درسه، مع الانتباه أن هناك طرائق تعليمية متنوعة للموقف التعلمي، تتفق مع احتياجات المتعلمين المتنوعة. ولهذا، يجب على (المدرّس) أن يراعي ما يلي:

أولا: الاعتراف بوجود المتعلّم كإنسان له أهميته، له رغباته يمكن أن ينفذ مهاما موكولة له، وأنه شخص مرغوب به، مما يزيد من دافعية التعلم.

ثانيا: الاعتراف بأهمية مشاركة المتعلّم وإسهامه في العملية التعليمية، دون أن يدرك أن عليه الخضوع لأوامر المدرّس.

ثالثا: الاعتراف بأن المتعلّم قادر على فهم الغاية من الموقف التعليمي ومن العملية التعليمية ككل. إن إشراك المتعلّم في رسم الأهداف التعليمية، سيزيد عنده من الدافعية للتعلّم، طالما أن الهدف من التعلّم بات واضحا عنده.

أخيرا: الاعتراف بتنوع قدرات التلاميذ؛ لذلك لابد للمدرّس من معرفة متعلّميه معرفة جيدة، وبرمجة أنشطة متدرجة في الصعوبة، حتى يستطيع أن يوجه كل متعلّم حسب مقدرته.

وفي هذا الإطار، يمكننا الجزم أن الطريقة التي يتبناها المدرس، وتشرك حواس المتعلّم، وعقله لاستنتاج القاعدة أو التعريف، تساهم بشكل كبير في اكتساب الظواهر اللّغوية بشكل أفضل وأسرع، فإذا كان الدرس عن "المثنى" نعرض أمامهم كتابين، قلمين، دفترين... وإذا كان الدرس عن "الجمع" نعرض أمامهم كتابا، فكتابين، فثلاثة أو أكثر... وإذا كان موضوع الظاهرة اللّغوية هو "اسم المفعول" نستعمل قلما مكسورا، أو نقدم لهم صورة لأرض مزروعة... دون أن نغفل عن ضرورة التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، وتقديم المعلومات المناسبة حجما ونوعا لمستواه الفكري، ولاحتياجاته اللغوية (توما، 2011)، فضلا عن الإكثار من الأنشطة التطبيقية المختلفة، التي تعلم المتمدرسين القاعدة وترسخها في أذهانهم، وتعلمهم إياها، كما يجب أن تشدد هذه الأنشطة التطبيقية على إنشاء جمل صحيحة وتراكيب سليمة.

كما يجب على المدرس أن يستغل انتباه المتعلم ودافعيته لجعل عملية التعلم مقبولة لديه، فالمدرس الذي يدرك أنه لا تعلم دون انتباه، سيسعى دائما إلى استحداث استراتيجيات وتقنيات متنوعة، وإجراءات تتميز بالتجديد والإبداع، بغية الاستثار بانتباه متعلميه، طيلة الحصة الدراسية؛ لتحقيق أهدافه من عملية التعلم التي يقوم بها. وبالتالي، عليه أن يختار استراتيجية مناسبة كمفتاح أساس لفعالية تعليمه، والتي تكشف عن مدى وعيه لأبعاد معايير اختيار هذه الاستراتيجية، بدءا بالأهداف كخطوة أولى لطريق نجاحه، وانتقالا إلى المحتوى، وطبيعة المتعلمين، والبيئة التعليمية.

عموما، إن تركيزنا على تجويد الكفاية اللغوية العربية ما هو إلا نقطة انطلاق لتشغيل محركات البحث الميدانية؛ توخيا منا لإيجاد حلول مناسبة تسهم في معالجة نقائص الضعف اللغوي عند المتعلم، من خلال التمعن في تلك النقائص من منظور استراتيجيات التواصل التفاعلي القائمة على استراتيجيتين (استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية التعلم بتقنية الفيديو التفاعلي) التي نأمل أن ترفع من حيوية التعلم، وأن تزيد في نسبة تحصيل المتعلم اللغوي والمعرفي.

الفصل الرابع:

أثر استراتيجيات التواصل التفاعلي في تعلم الظاهرة الصرفية، ومدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

1. تقديم

يعمل المهتمون بمصير المتعلمين وبمستقبل التعلم على اقتراح السُّبل الناجعة، لتحسين أداء المتعلّم، ورفع مستويات الإنجاز في المؤسسة التعليمية. ولعل معظم ما يكتب ويتداول من وصفات تربوية جاهزة وموصوفة في مقررات كليات التربية، ومراكز تكوين المدرسين، يتمحور في حقيقة الأمر حول استخدام شائع لاستراتيجيات تعليمية، يحصرها أسلوب نقل المعرفة أو الكفاية إلى المتعلم وفق ترتيب محدد، وبسرعة معينة، وبمشاركة من المتعلم غالبا ما تكون مصطنعة ومُبرمجة مسبقا (وهبة، 2012).

ولأن المتعلّم يعد المحور الرّئيس للعملية التعليمية، لكونه الغاية التي ينبغي أن تنتهي عندها الأهداف المتوافق عليها تربويا، واجتماعيا، والمدرِّس يعد الموجه الأوَّل لهذه العملية، لقيامه بالدَّور الأساس الذي يساهم في إحداث التغير الإيجابي لدى المتعلمين، بجعلهم مساهمين في إنجاح العملية التعليمية، فإن نجاح هذه الأخيرة يعتمد بدرجة كبيرة على العلاقة التواصلية بين المعلّم–المدرّس، وبين المعلّم–المعلّم، ونوع التفاعل بين كل منهما: عمودي، أفقي، ثلاثي الاتجاه... (المقدم وآخرون، 2015). ففي بعض الأحيان، يحدث هذا التفاعل بطريقة طبيعية وفي أحيان أخرى لابد من إجراء التعديلات اللازمة لإقامته، والقصد هنا هو تدخل واع ومقصود من قبل المدرس قَوامه استخدام أكثر من استراتيجية أو خطة لإحداث هذا التفاعل.

وتأسيسا على ما سبق، سنحاول في هذه الدراسة تحديد أهمية التواصل التفاعلي داخل العملية التعليمية التعلّمية، وما مدى تطبيق المدرس لاستراتيجيات التّواصل التفاعلي، واستثمارها فيه لخلق جو من التواصل التفاعلي المؤثر إيجابا في تحقيق الكفاية اللغوية وتجويدها، باعتباره المفهوم الأساس الذي نطمح إلى الوصول إليه من خلال مناقشة ما سلف طرحه عبر دراسة ميدانية، تستوفي الثوابت الإجرائية التي تمكن من الإجابة عن أسئلة عميقة تطرحها هذه الدراسة، أهمها:

- هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية على مستوى النتائج أو الأثر، بين تطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي، وتطبيق الطريقة الكلاسيكية في تحقق الكفاية اللغوية لدى المتعلم؟
- ما حجم تأثير البرنامج التدريبي (تطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي) في تنمية الكفاية اللغوية (تعلم الظاهرة الصرفية واكتسابها)؟
- هل يوجد اختلاف في زمن التطبيقين القبلي البعدي، للاختبار التحصيلي "اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول" بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار التحصيلي "مجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول" لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفق متغير الجنس (ذكور وإناث) في التطبيقين القبلي البعدي.

2. الخطوات المنهجية للدراسة الميدانية

سنخصص هذا القسم، لتحديد الخطوات والإجراءات المنهجية التي سنتبعها في إطار إنجاز الجانب الميداني من هذا البحث، وهذه الخطوات والإجراءات تتمثل أساسا في تحديد:

- فرضيات البحث.
- عينة البحث أو المساهمين.
- حدود الدراسة الميدانية.
- أدوات وتقنيات جمع المادة.
- الأساليب الإحصائية المعتمدة في البحث.

ولا شك أن هذه المعطيات المنهجية، هي التي ستمكننا من التسلح بالإجراءات الناجعة من أجل مقاربة إشكالية البحث، وهي التي تتعلق بمدى فعالية استخدام برنامج إرشادي تدريبي في تنمية الرصيد اللغوي عند متعلم المرحلة الإعدادية، وأثره في تجويد كفايته اللغوية.

2. 1. فرضية البحث:

2. 1. 1. الفرضيات العامة:

إن الفرضية العامة لدراستنا، تنطلق من أنّ عدم تطبيق المدرس لاستراتيجيات التواصل التفاعلي، وتنويعها، يؤدي إلى بروز ضعف لغوي في الظواهر اللغوية (الظاهرة

الصرفية مثلا) لدى المتعلم من مستوى الثالثة إعدادي، ويساهم البرنامج التدريبي المقترح في تجويد تعلُّم الظواهر الصرفية من هذا المستوى. وتتفرع على ثلاث فرضيات إجرائية:

2. 1. 2. الفرضيات الإجرائية:

1- تؤدي الطريقة الكلاسيكية المعتمدة في التعلم إلى ضعف اكتساب المتعلم للظواهر اللغوية (الظاهرة الصرفية).

2- يساهم البرنامج التدريبي الموجه للرفع من كفاية المتعلم اللغوية، في تنمية الكفاية اللغوية (تعلم الظاهرة اللغوية واكتسابها) لدى المتعلم.

3- يساهم البرنامج التدريبي، في زيادة تحصيل ذكور المجموعة التجريبية مماثل بإناث المجموعة نفسها.

وهو ما يستلزم تطبيق الاختبارات على مرحلتين:

-المرحلة القبلية (أي قبل تطبيق البرنامج التعليمي التدريبي): تم فيها تطبيق اختبارات قبلية على كلا المجموعتين: الضابطة والتجريبية.

- المرحلة البعدية (أي بعد تطبيق البرنامج التعليمي التدريبي): تم تطبيق الاختبارات القبلية نفسها على المجموعتين (الضابطة والتجريبية)؛ بهدف قياس تقدم أفراد المجموعة التجريبية في تعلم الظاهرة الصرفية واكتسابها، وقياس فائدة البرنامج التعليمي المقترح.

2. 2. عينة الدراسة:

يعد اختيار عينة الدراسة من الخطوات المهمة في البحث، ويعرفها (عبيدات وآخرون، 2005) بكونها جزء من البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وتضم عددا من الأفراد من المجتمع الأصلي.

تكونت عينة الدراسة من ستين (60) متعلم ومتعلمة من المستوى الثالثة إعدادي، تراوحت أعمارهم ما بين 156 إلى 168 شهرا. وتم تقسيم أفراد العينة بالتساوي إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية عددها ثلاثون، والعدد نفسه يمثل المجموعة الضابطة. ولقد تم تحديد الفئة المستهدفة بناء على معايير وأسس دقيقة، حيث يجري التعلم وفق ظروف تعليمية متقاربة: التحصيل الدراسي، والمستوى الثقافي، وعامل السن.

***التحصيل الدراسي:** قمنا بضبط هذا المتغير؛ بتسجيل معدل التلاميذ (الضابطة والتجريبية) في مادة اللغة العربية للسنة الماضية (السنة الثانية إعدادي)، ولاحظنا أن متغير التحصيل الدراسي لا يشكل عائقا لدراستنا. وكما أسلفنا فإن الدراسة تهم متعلمي المستوى الثالثة إعدادي دون غيره من المستويات.

***السن:** قمنا بتسجيل سن التلاميذ من ملفات المدرسة، وهذا المتغير يفيد تقارب سن متعلمي المجموعتين، إذ يتراوح العمر الزمني لمتعلمي المجموعتين كما سبق الذكر ما بين 156 إلى 168 شهرا.

***المستوى الثقافي والاجتماعي:** إن أفراد الدراسة تمثل مستوى اجتماعي وثقافي متقارب، ما ينطبق على الذكور في دراستنا ينطبق على الإناث، أنهم جميعا يعيشون الظروف نفسها (الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية). والمهم في اختيار مجموعة من الإناث هو تحديد الفرق بين توجهات الجنسين نحو الدراسة، ومدى الاهتمام بالتعليم.

الجدول رقم (1.4): توزيع أفراد العينة حسب الجنس ومتوسط السن.

الجنس	العدد	النسب المئوية	متوسط السن
ذكر	30	50%	13.5
أنثى	30	50%	13.5
المجموع	60	100%	13.5

يبين الجدول نسبة الذكور والإناث المساهمين في البحث، حيث تمثل نسبة الذكور 50%، ونسبة الإناث50%، ومتوسط السن بالنسبة للذكور13.5، والإناث 13.5، ومتوسط السن لعينة البحث هي 13.5.

وتجدر الإشارة أنه تم استبعاد 18 متعلم ومتعلمة لاعتبارات منهجية منها:

- المساواة في العينة بين الذكور والإناث في العدد والسن.
- مراعاة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للعينة.

ونظرا لأن أفراد العينة ينتمون إلى مستوى تعليمي واحد هو المستوى الثالثة إعدادي، فإن عامل السن يبقى متقاربا لديهم. لذلك، قمنا بتحديد السن ما بين 156 إلى 168 شهرا، وفي هذا البحث سيتم التعامل مع متعلمي المستوى الثالثة من التعليم الإعدادي، مما يعني أننا سنتعامل مع فئة عمرية (فترة المراهقة)، تتميز بخصائص نفسية وعقلية، وفزيولوجية مختلفة وتختلف عن المراحل الأخرى.

2. 3. حدود العينة:

أ- حدود مرتبطة بالعينة: وكما أشرنا إلى ذلك، فقد أجريت الدراسة الميدانية على متعلمات ومتعلمي السنة الثالثة إعدادي، وقد بلغ عدد العينة 60 متعلم ومتعلمة.

ب- حدود المكان: مؤسسة الزيتون الإعدادية، التابعة لمديرية سيدي قاسم _المغرب.

ج- حدود الزمان: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام (2019_2018).

2. 4. أدوات الدراسة:

تولي الدراسات اللسانية عناية بالغة للبحث الميداني، وذلك عبر مباشرتها لمقاربة بعض الظواهر التي تشكل مجالا لاشتغالها، سيما عندما يتعلق الأمر بالتعليم والتعلّم والمتعلِّم، إذ إنّه في غياب الأدوات الضرورية والناجعة لإنجاز الدراسة، تصبح المهمة أقرب إلى الفعل التنظيري، منه إلى البعد التطبيقي، وعندئذ يصعب الخروج بنتائج محددة، تستند

إلى المناهج العلمية اللازمة، واعتماد الحجج التجريبية للتحقق من الفرضيات، وبالتالي التوصل إلى خلاصات عملية.

وتعتبر كذلك تقنيات وأدوات البحث وسائل ضرورية، يتسلح بها الباحث وهو ينوي سبر غور موضوع يشغل فكره، لكن عملية اختيار الأدوات والتقنيات التي تناسب، وتلائم موضوع البحث تعتبر أكثر أهمية.

وسعيا منا إلى تحقيق هذا الهدف، فقد كرسنا وقتا وجهدا غير قليلين معتكفين على دراسة، وتتبع جملة من الدراسات والكتب التي تعنى بهذه المواضيع، وذلك قصد الاستفادة منها؛ من أجل إنجاز اختبار يكون هدفه الكشف عن الصعوبات المرتبطة بالدرس الصرفي.

❖ **الاختبار القبلي:**

يعد الاختبار القبلي من أهم أدوات التقويم، وأكثر أساليبه شيوعا (الحيلة، 2005)، وهو الأداة الأنسب للحصول على معلومات دقيقة تساعد على اتخاذ قرارات أكثر سلامة ودقة، ويمكن الوثوق بها. وعليه، تم صياغة اختبارات قبلية في صورتها الأولية، وبعد إجراءات التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، تم التوصل إلى الاختبارات في صورتها النهائية، وأسفرت عملية التحكيم (انظر الملحق رقم: (أ/1)) عن إجراء بعض التعديلات في أسئلة الاختبار القبلي، وإضافة وحذف البعض.

* وصف أداة الاختبار: يتكون الاختبار العام من عشرة اختبارات فرعية، ترتبط بظاهرتين صرفيتين: اسم الفاعل، واسم المفعول، كل اختبار له أهداف تعليمية.

- الظاهرة اللغوية "اسم الفاعل"

- **الاختبار الأول:**

* وصف أداة الاختبار: الاختبار الأول عبارة عن جدول يتضمن خانتين: الخانة الأولى، خاصة بالجمل، والخانة الثانية بأسماء الفاعل. يطلب المدرس من المتعلم تعرف اسم الفاعل وتحديده.

* الهدف من الاختبار: تقييم قدرة المتعلم على تعرف اسم الفاعل.

- **الاختبار الثاني:**

* وصف أداة الاختبار: الاختبار الثاني عبارة جدول يتضمن خمس خانات، تحوي كل خانة فعلا ثلاثيا صحيحا؛ منها ما هو مصرف في الماضي، ومنها ما هو مصرف في المضارع. يطلب المدرس من المتعلم صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح.

* الهدف من الاختبار: تقييم قدرة المتعلم على صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح.

- **الاختبار الثالث:**

* وصف أداة الاختبار: الاختبار الثالث عبارة جدول يتضمن خمس خانات، تحوي كل خانة فعلا ثلاثيا معتلا؛ منها ما هو مصرف في الماضي، ومنها ما هو مصرف في المضارع. يطلب المدرس من المتعلم صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المعتل.

* الهدف من الاختبار: تقييم تمكن المتعلم من صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المعتل.

- **الاختبار الرابع:**

* وصف أداة الاختبار: الاختبار الرابع عبارة جدول يتضمن خمس خانات، تحوي كل خانة فعلا من غير الثلاثي؛ منها ما هو مصرف في الماضي، ومنها ما هو مصرف في المضارع. يطلب المدرس من المتعلم صياغة اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي.

* الهدف من الاختبار: تقييم استطاعة المتعلم صياغة اسم الفاعل من غير الثلاثي.

- **الاختبار الخامس:**

* وصف أداة الاختبار: يتكون الاختبار من خمس جمل؛ على المتعلم في كل جملة صياغة اسم الفاعل من الفعل الذي يوجد بين قوسين، حتى تصبح الجملة تامة، مراعيا في ذلك شروط صياغة اسم الفاعل.

* الهدف من الاختبار: تقييم قدرة المتعلم على تركيب اسم الفاعل تركيبا سليما في الجمل.

- الظاهرة اللغوية "اسم المفعول"

- **الاختبار السادس:**

* وصف أداة الاختبار: الاختبار الأول عبارة عن جدول يتضمن خانتان؛ الخانة الأولى تخص الجمل، والثانية تخص أسماء المفعول، يطلب المدرس من المتعلم تعرف أسماء المفعول وتحديدها.

* الهدف من الاختبار: تقييم قدرة المتعلم على تعرف اسم المفعول.

- **الاختبار السابع:**

* وصف أداة الاختبار: الاختبار الثاني عبارة جدول يتضمن خمس خانات، تحوي كل خانة فعلا ثلاثيا صحيحا؛ منها ما هو مصرف في الماضي، ومنها ما هو مصرف في المضارع. يطلب المدرس من المتعلم صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح.

* الهدف من الاختبار: تقييم تمكن المتعلم من صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح

- **الاختبار الثامن:**

* وصف أداة الاختبار: الاختبار الثالث عبارة على جدول يتضمن خمس خانات؛ تحوي كل خانة فعلا ثلاثيا معتلا، منها ما هو مصرف في الماضي، ومنها ما هو مصرف في المضارع. يطلب المدرس من المتعلم صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل.

* الهدف من الاختبار: تقييم استطاعة المتعلم صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل.

- **الاختبار التاسع:**

*وصف أداة الاختبار: الاختبار الرابع عبارة جدول يتضمن خمس خانات، تحوي كل خانة فعلا من غير الثلاثي؛ منها ما هو مصرف في الماضي، ومنها ما هو مصرف في المضارع. يطلب المدرس من المتعلم صياغة اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي.

*الهدف من الاختبار: تقييم تمكن المتعلم من صياغة اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي.

- **الاختبار العاشر:**

*وصف أداة الاختبار: يتكون الاختبار من خمس جمل؛ على المتعلم في كل جملة صياغة اسم المفعول من الفعل الذي يوجد بين قوسين، حتى تصبح الجملة تامة، مراعيا في ذلك شروط صياغة اسم المفعول.

* الهدف من الاختبار: تقييم قدرة المتعلم على تركيب اسم المفعول تركيبا سليما في الجمل.

وأنجزت الاختبارات على مرحلتين:

–المرحلة القبلية (أي قبل تطبيق البرنامج التعليمي التدريبي): تم فيها تطبيق اختبارات قبلية على كلا المجموعتين.

– المرحلة البعدية (أي بعد تطبيق البرنامج التعليمي التدريبي): تم تطبيق الاختبارات القبلية نفسها على المجموعتين (الضابطة والتجريبية)؛ بهدف قياس مدى التقدم الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية، وقياس فائدة البرنامج التعليمي المقترح.

2. 5. مراحل إنجاز الدراسة:

لقد مرت الاختبارات بمجموعة من المراحل، قبل أن تصبح جاهزة في صيغتها النهائية، وذلك بغرض التجريب الذي يستهدف الضبط والترتيب والتعديل، وهي مراحل نلخصها فيما يلي:

- تحديد الأهداف المراد بلوغها، ومدى انسجام الاختبارات مع المهارة المقصودة بالدراسة.
- استحضار جملة من الدراسات والكتب التي تعنى بهذا الموضوع وتتبعها، وذلك قصد الاستفادة منها من أجل إنجاز الاختبار وبناء بنوده.
- بناء الاختبارات في صيغتها الأولية.
- استشارة مجموعة من الخبراء المختصين في اللغة منهم: الدكتور مصطفى بوعناني –كلية ظهر المهراز فاس–، والدكتور بنعيسى زغبوش –كلية ظهر المهراز فاس،

والأستاذ محمد كوبياس مدقق لغوي في مادة اللغة العربية، وأساتذة مختصين في المناهج وطرائق التدريس: الدكتور حميد أوباكريم –مركز تكوين الأساتذة الرباط–، والدكتور نور الدين بونتل –مركز تكوين الأساتذة فاس–.

وأسفرت عملية التحكيم عن إجراء بعض التعديلات بحذف بعض الاختبارت، والتعديل في بعضها الآخر (منهجية السؤال)، والإضافة إليها (من أجل التوضيح).

- مراجعة أولية للاختبارات بناء على الاستشارات السابقة.
- تجريب أولي للاختبار على ستين متعلم ومتعلمة بداية شهر أكتوبر سنة 2017.
- مراجعة الاختبارات والوقوف على الصعوبات المرتبطة بها.
- ضبط المتوسط الزمني اللازم لإنجاز الاختبار.
- تعديل أو حذف بعض الاختبارات التي لم تستجب للمؤشرات المطلوبة.
- ضبط الاختبارات في شكلها النهائي، لتفادي كل المشاكل والمعيقات، استعدادا للدراسة الميدانية الفعلية.

2. 6. الأساليب الإحصائية لعرض النتائج وتحليلها:

اعتمدنا في تحليلنا للمعطيات الخام التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية، عدة أساليب إحصائية، والتي تمت بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وهي اختصار للأحرف اللاتينية الأولى من اسم "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية"، وهي حزم حاسوبية متكاملة لإدخال البيانات ومعالجتها إحصائيا.

وتستخدم عادة في جميع البحوث العلمية التي تشمل على العديد من البيانات الرقمية، ولا تقتصر على البحوث الاجتماعية فقط، بالرغم من أنها أنشأت أصلا لهذا الغرض، ولكن اشتمالها على معظم الاختبارات الإحصائية، وقدرتها الفائقة على معالجة البيانات، وتوافقها مع معظم البرمجيات المشهورة، جعل منها أداة فاعلة لتحليل شتى أنواع البحوث العلمية، كما استعملنا برنامج EXCEL لإنجاز الأشكال المبيانية. وبناء عليه، قمنا بالمعالجات الإحصائية المناسبة، وذلك من خلال العمليات التالية:

– المتوسطات الحسابية لحساب متوسط درجات أفراد العينة، وهو من أشهر مقاييس النزعة المركزية التي توضح مدى تقارب الدرجات من بعضها البعض واقترابها من المتوسط أو المركز (عيسوي، 1989، 15). كما وظفناه في معالجة البيانات الخاصة بكل عينة وبكل اختبار.

– حساب النسبة المئوية للعمليات المختلفة التي اقتضت ذلك، إذ إن تمثيل البيانات بالعد التكراري عليه عدد من المآخذ، فإذا كانت المجموعات محل المقاربة غير متساوية في الحجم، فإن العدد التكراري قد يكون له قليل من المعنى، والتحويل إلى استجابات نسبية يمكن الباحث من مقارنة المجموعات الفرعية ذات الحجم غير المتساوي بصورة لها مغزى...(جون وبست، 1988، 256) نقلا عن (بولوحوش، 2014، 223).

– الانحراف المعياري.

- اختبار ت(T-test): للعينات المستقلة للمقارنة بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وتم استخدامه أيضا لمعرفة الفروق الإحصائية بين الذكور والإناث للفئة التجريبية.

- مربع ايتا(η^2): لقياس فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التواصل التفاعلي.

المبحث الثاني: أثر استراتيجيات التواصل التفاعلي على تعلم الظاهرة الصرفية

1. تقديم

بعد شرح اختبارات الدراسة الميدانية، نعرض في هذا المبحث ما أسفرت عنه دراستنا حول الموضوع، إذ أن تضافر هذه الأدوات جميعها، إنما يصب في مصب واحد وهدف محدد، وهو إمكان التوصل إلى قراءة النتائج وتفسيرها، وذلك لإثبات الفرضيات أو دحضها، وهي فرضيات كما تمت الإشارة إلى ذلك، تروم التسليم بوجود تأثير سلبي للصعوبات المرتبطة بالدرس الصرفي، ثم نحتكم في دراستنا لمدى فعالية البرنامج التدريبي الإرشادي المقترح، لتجويد الكفاية اللغوية لدى المجموعة التجريبية.

وبالنظر إلى الأهمية البالغة التي تكتسيها مثل هذه المواضيع في المجال اللساني التربوي، فإن الموقف، يستلزم الخروج بنتائج عملية ذات صبغة علمية وتطبيقية مباشرة، تهم فئة المتعلمين عامة، وتعنى بالمتعلمين الذين يعانون من صعوبات في تعلم الظواهر الصرفية على وجه التحديد.

ونتطلع بناء على ما سيسفر عنه إجراء الاختبارات من معطيات، وما سيتيسر من نتائج واستنتاجات، إلى أن نثير بعض جوانب هذه الظاهرة وننيرها، ونؤسس لاقتراحات ومشاريع أبحاث مستقبلية تنطلق من حيث انتهينا.

وهكذا، سنعرض في الجانب من الدراسة الميدانية بالتفصيل للمحاور التالية:

- عرض معطيات الاختبار التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية، بتفريغها في جداول.
- قراءة النتائج والتحقق من الفرضيات.
- مناقشة النتائج وتفسيرها.
- خلاصات تركيبية مع مقترحات تطبيقية للاستفادة من نتائج البحث.

2. نتائج اختبارات التطبيق القبلي

بعد الانتهاء من الدراسة الميدانية، تحصلت لدينا مجموعة من المعطيات والنتائج التي تصب في سياق التحقق من الفرضيات المحددة لهذه الدراسة، وهي معطيات ونتائج تظل قاصرة لأداء هذه المهمة ما لم نقم بتفسيرها؛ فلا تفسير دون مقارنة، باحترام ضرورة التسلسل المنطقي لعرض النتائج. وسنلتزم في عرضنا للنتائج، ترتيبا تمليه علينا أولوية كل فرضية، ويقتضيه منهجنا الذي يروم التفسير والمقارنة.

كما أنّ عرض هذه النتائج يقتضي تفريغ المعطيات بغاية تكميمها في جداول مبسطة تستهدف التصنيف والتبويب، وذلك لتيسير عمليات القراءة والمساءلة والتفسير، بغية استنباط النتائج والخلاصات العامة.

فبعد الافتراضات العامة والإجرائية، ومن خلال مقاربتنا للميدان مستعينين بآليات تجعلنا متيقنين من مدى دقة الاختبارات وتطابقها والمعطيات المكممة في الجداول، سنحاول

وفقا للمنهج العلمي، مساءلة المعطى والبحث عن الأسباب الكامنة وراء ضعف اكتساب المتعلم للظواهر الصرفية، ومن تم، عدم تحقيق كفاية لغوية لديه.

إن مقاربة الصعوبات ومحاولة الإجابة عن المشكلات المتعلقة بعسر تعلم الظواهر اللغوية –الظاهرة الصرفية على سبيل المثال؛ ما هو إلا محاولة لرصد العلل ومعالجتها عبر آليات ووسائل عامة، تروم استثمار المعطيات المحصل عليها، والتي كممناها وفق شكل تفرضه ضرورة احترام الترتيب الفرضي المطروح، والمرتبط بالعينات المدروسة:

قمنا في هذا المحور بضبط المتغيرات المتوقع تأثيرها على التجربة. وهذه المتغيرات هي:

- ✓ **أولا: متغير التحصيل الدراسي**
- **الظاهرة الصرفية اسم الفاعل**

2. 1. دلالة الفروق في التطبيق القبلي لمجموع اختبارات الظاهرة الصرفية اسم الفاعل بين المجموعتين: (التجريبية، الضابطة)

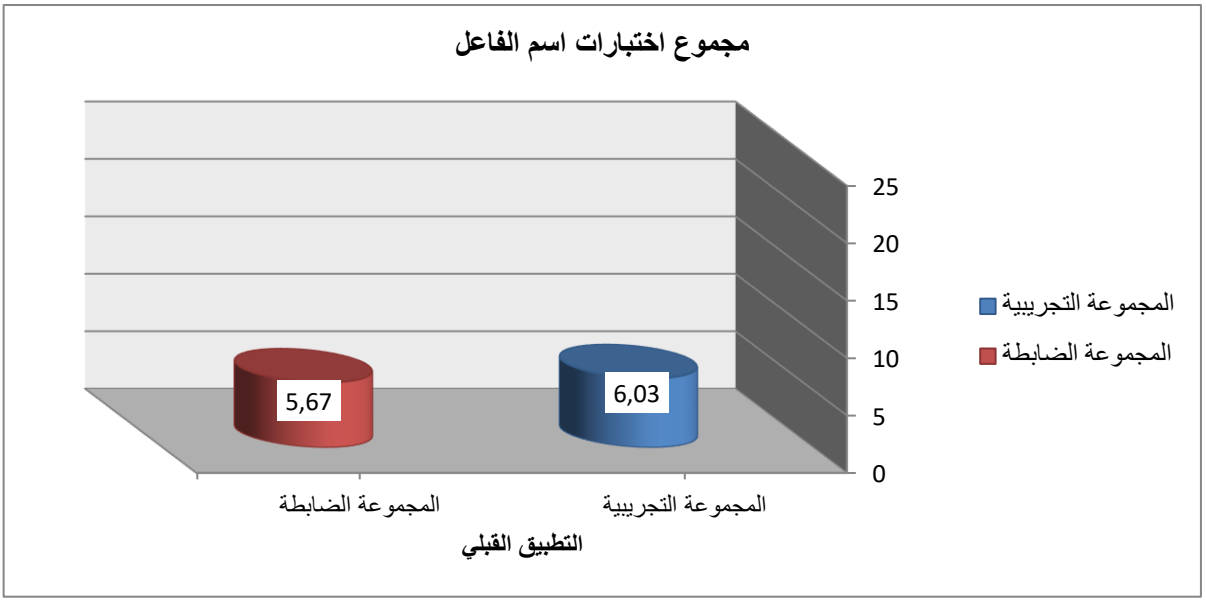
يوضح الجدول رقم (2.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق القبلي لاختبارات الظاهرة الصرفية اسم الفاعل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (2.4): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق القبلي لاختبارات الظاهرة الصرفية اسم الفاعل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

الاختبار	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
التعرف على اسم الفاعل	تجريبية	30	2.73	.828	58	.398	.692	**غير دال**
	ضابطة	30	2.63	1.098				
صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح	تجريبية	30	1.37	1.066	58	1.036	.305	**غير دال**
	ضابطة	30	1.10	.923				
صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المعتل	تجريبية	30	.63	.615	58	1.088	.281	**غير دال**
	ضابطة	30	.47	.571				
صياغة اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي	تجريبية	30	.60	1.102	58	-.339	.735	**غير دال**
	ضابطة	30	.70	1.179				
تركيب اسم الفاعل تركيباً سليماً في الجمل	تجريبية	30	.70	.988	58	-.259	.797	**غير دال**
	ضابطة	30	.77	1.006				

يتضح من الجدول رقم (2.4) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في التطبيق القبلي لاختبارات الظاهرة الصرفية اسم الفاعل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (**0.439**) بمستوى دلالة (**0.662**)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

وسنوضح من خلال المبيان (1.4) دلالة الفروق في التطبيق القبلي لمجموع اختبارات اسم الفاعل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):



الشكل رقم (1.4): متوسطات التطبيق القبلي لمجموع اختبارات اسم الفاعلبين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

يشير المبيان رقم (1.4) الخاص بعرض الفروق في التطبيق القبلي لمجموع اختبارات اسم الفاعل بين المجموعتين التجريبية والضابطة إلى عدم وجود أي فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05). بين تلميذات وتلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة تعزى لمتغير التعلم القبلي للظاهرة اللغوية الصرفية –اسم الفاعل– قبل إجراء التجربة.

- **الظاهرة الصرفية اسم المفعول**

2. 2. دلالة الفروق في التطبيق القبلي لاختبارات الظاهرة الصرفية اسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):

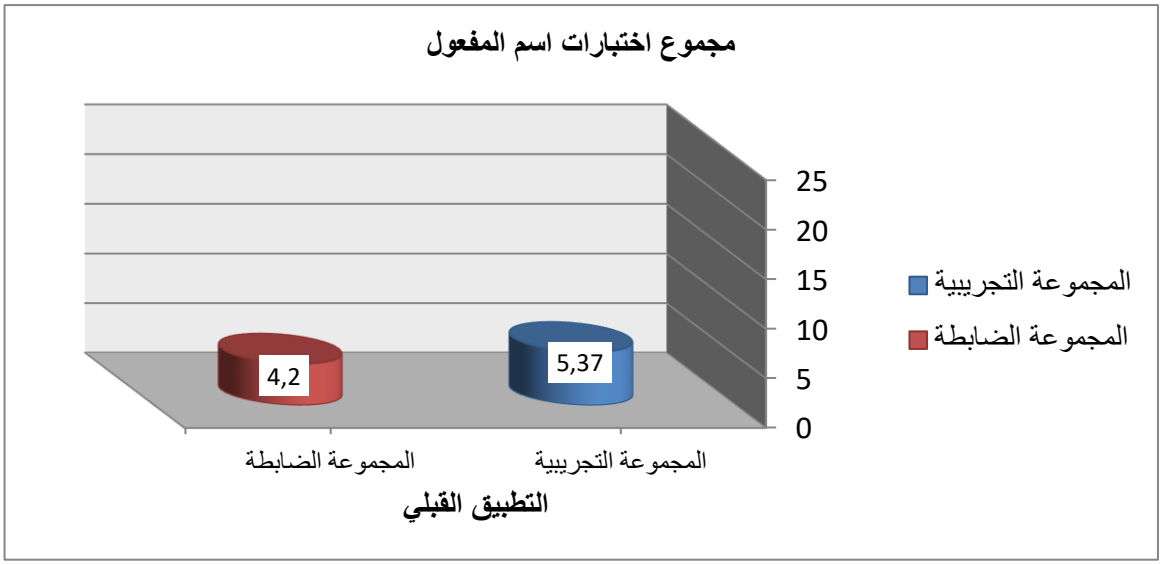
يوضح الجدول رقم (3.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق القبلي لاختبارات الظاهرة الصرفية اسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58).

الجدول رقم (3.4): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق القبلي لاختبارات الظاهرة الصرفية اسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

الاختبار	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
التعرف على اسم المفعول	تجريبية	30	2.83	.986	58	.917	.363	**غير دال**
	ضابطة	30	2.57	1.251				
صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح	تجريبية	30	.73	.980	58	1.168	.248	**غير دال**
	ضابطة	30	.47	.776				
صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل	تجريبية	30	.47	.681	58	.968	.337	**غير دال**
	ضابطة	30	.30	.651				
صياغة اسم المفعول من فعل غير الثلاثي	تجريبية	30	.60	.724	58	.992	.325	**غير دال**
	ضابطة	30	.43	.568				
تركيب اسم المفعول تركيباً سليماً في الجمل	تجريبية	30	.73	.944	58	1.316	.193	**غير دال**
	ضابطة	30	.43	.817				
مجموع اختبارات اسم المفعول	تجريبية	30	5.37	3.189	58	1.417	.162	**غير دال**
	ضابطة	30	4.20	3.188				

يتضح من الجدول رقم (3.4) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في التطبيق القبلي لمجموع اختبارات الكفاية اللغوية لاسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (1.417) بمستوى دلالة (0.162)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).). وسنوضح من خلال المبيان (2.4) دلالة الفروق في التطبيق القبلي لاختبارات اسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):

الشكل رقم (2.4): متوسطات التطبيق القبلي لمجموع اختبارات اسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)



وانطلاقا من مطالعتنا للبيانات الواردة في الجدولين السابقين (2.4، و3.4)، يظهر أنّ القيم المنخفضة للانحراف المعياري وتقارب المتوسطات التي تم التوصل إليها، تشير إلى أن إجابات عينة الدراسة (الضابطة والتجريبية) متقاربة ومتشابهة إلى حد ما، وإن تفاوتت في بعض القضايا.

- **زمن التطبيق القبلي**

2. 3. دلالة الفروق في زمن التطبيق القبلي لمجموع اختبارات الظاهرتين الصرفيتين (اسم الفاعل، واسم المفعول) بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):

يوضح الجدول رقم (4.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في زمن التطبيق القبلي لمجموع اختبارات الظاهرتين الصرفيتين (اسم الفاعل، واسم المفعول) بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (4.4): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في زمن التطبيق القبلي لمجموع اسم الفاعل واسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

زمن التطبيق لاختبارات اسم الفاعل واسم المفعول	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
	تجريبية	30	0:35:15	0:04:45	58	2.379	.021	**دال**
	ضابطة	30	0:32:01	0:05:45				

يتضح من الجدول رقم (4.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في زمن التطبيق القبلي لمجموع اختبارات الكفاءة اللغوية بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (2.379) بمستوى دلالة (0.021)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

✓ ثانيا: متغير الجنس

2. 4. دلالة الفروق في التطبيق القبلي لمجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول لدى أفراد المجموعة التجريبية وفق متغير الجنس (ذكور، إناث):

يوضح الجدول رقم (5.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق القبلي لمجموع اختبارات الظاهرتين الصرفيتين (اسم الفاعل واسم المفعول) لدى أفراد المجموعة التجريبية وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) عند درجة حرية (28):

الجدول رقم (5.4): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق القبلي لمجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول لدى أفراد المجموعة التجريبية وفق متغير الجنس

الاختبار	الجنس	المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول	ذكور	15	9.40	4.657	28	-2.056	.049	**دال**
	إناث	15	13.40	5.926				

يتضح من الجدول رقم (5.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في التطبيق القبلي لمجموع اختبارات الظاهرتين الصرفيتين (اسم المفاعل، واسم المفعول) لدى أفراد المجموعة التجريبية وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (-2.056) بمستوى دلالة (0.049)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث.

المبحث الثالث: فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تعلم الظاهرة الصرفية واكتسابها:

1. تعريف البرنامج التدريبي التعليمي

1 . 1. أهمية البرنامج

يساعد البرنامج التدريبي التعليمي على تحقيق الكفاية الصرفية وتنميتها لدى متعلمي السنة الثالثة من التعليم الإعداي، كما أنه يثير الرغبة لدى المتعلم للتعلم؛ لأنه قائم على إثارة الحواس السمعية والبصرية... باستخدام مجموعة من المثيرات في تقديم المحتوى، على شكل برنامج إلكتروني عن طريق عرض شريط تعلميي، ونظام المجموعات؛ وذلك بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل، لحثها على أن تكون فاعلة في البرنامج التعليمي ومشاركة فيه، مما يترك أثرا إيجابيا على المتعلمين.

1 . 2. أهداف البرنامج

يتوقع أن يحقق هذا البرنامج النتاجات التعليمية التالية:

الهدف العام للبرنامج:

تنمية الكفاية الصرفية (تعلم الظاهرة الصرفية واكتسابها) لدى عينة من متعلمي السنة الثالثة من التعليم الإعدادي.

الأهداف الإجرائية :

- رفع جودة العملية التعليمية، وجودة المنتج التعليمي، وكفاءة المدرس في التعليم باستراتيجيات التواصل التفاعلي.
- تنمية قدرة المتعلم على التذكر، والفهم، والتحليل، والتطبيق والاستنتاج.
- رفع مستوى أداء التلاميذ في التحصيل الدراسي.
- معالجة صعوبات اكتساب الظاهرة اللغوية –الظاهرة الصرفية.
- تحسين مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في تحسين المستوى اللغوي لديهم.
- توفير فرصة لتلاميذ المجموعة التجريبية في التفاعل مع التكنولوجيا الحديثة.
- تنمية قدرات المتعلمين على تنفيذ الإجراءات المتعلقة بعملية التعلم التعاوني.
- تمكين المتعلم من الحصول على متعة التعامل مع المتعلم، وزملائهم وجها لوجه.

1. 3. الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

عند بناء هذا البرنامج التعليمي، روعيت الأسس والمرتكزات التالية:

- **الأسس اللسانية:**

  - يقوم البرنامج على أساس لساني حيث يروم بالدرجة الأولى تحقيق الكفاية اللغوية، وتجويدها انطلاقا من التقليل من الأخطاء التي يرتكبها المتعلم، وتحسين المستوى اللغوي لديه.

-الأسس التربوية والنفسية:

- مراعاة الفروق الفردية والنفسية بين متعلمي المجموعة التجريبية من خلال تقديم مجموعة من الخيارات والمصادر التعليمية، وتحويل الاهتمام إلى المتعلم، وإعطاء المتعلم أدوارا جديدة مثل: الإرشاد، والتوجيه...

- الأسس المعرفية:

- تحسين أداء المدرس، ينعكس بالضرورة على أداء التلاميذ، وإنّ استخدام المدرس لاستراتيجيات التواصل التفاعلي، يساهم في تنمية قدرات المتعلم المعرفية.
- مستوى الأداء االغوي، تحدده عوامل داخلية خاصة بالمتعلم كالذكاء، والدافعية، والرغبة في التعلم، وعوامل أخرى خارجية قد ترتبط باستراتيجيات التعليم والتعلم وأساليبهما.

- الأسس التقنية:

- يقوم البرنامج على مراعاة الأسس التقنية في تصميم البرنامج، لتحقق كفايته وفعاليته، وحتى لا ينفر منه المتعلم.

- الأسس البيداغوجية:

بعد اطلاعنا على بعض نماذج تصميم المنظومات التعليمية، في أدبيات تكنولوجيا التعليم (الفقي،2011، 90)، و"جيرلاش وايلي" نقلا عن (عسقول، 2003، 126) اتخذنا

من نموذج "عبد اللطيف الجزار"، نموذجا تصميما تعليميا للبرمجية التعليمية متعددة الوسائط، والخاصة بالظاهرتين الصرفيتين: (اسم الفاعل، واسم المفعول).

يتكون هذا النموذج من خمسة مراحل أساسية، تشتمل على خطوات فرعية، ويمكن تطبيقه على مستوى درس واحد أو على مستوى وحدة دراسية، وهذا النموذج يتماشى مع خطوات التفكير العلمي. وأشار مؤلف النموذج إلى الإجراءات التعليمية التي تراعى عند تطبيق النموذج؛ وهي خطوات عديدة تدور حول الواقع التعليمي والأهداف والمقاييس والاختبارات التي تستعمل للحكم على تحقق الأهداف، واستراتيجيات التعليم والتدريس، ومصارد التعلم، ودور كل من المتعلمين والعناصر البشرية الأخرى، كما تتضمن هيكل البناء الأولي وعمليات التعديل عليه نتيجة التجريب الاستطلاعي، وعمليات التقويم والتغذية الراجعة التي تساعد في عملية الترابط والتعديل في كل خطوات السير في بناء المنظومة.

وكان لاختيار نموذج "عبد اللطيف الجزار" عدة دوافع من بينها: أنه يتميز بالترتيب المنطقي في خطواته حيث يقدم دراسة عن خصائص المتعلمين، ويحلل احتياجاتهم ثم يحاول إيجاد الحلول المناسبة لهم، والتي تشبع تلك الاحتياجات، كما أن هذا النموذج يغطي جميع أحداث العملية التعليمية وعناصرها، فضلا عن أنه –وهو أمر مهم– مناسب للمصممين المبتدئين. وسنقدم فيما سيأتي لمراحل تصميم النموذج التفاعلي وفقا لنموذج الجزار.

1. 4. مراحل إنجاز البرنامج :

1. 4. 1. مرحلة الدراسة والتحليل:

في هذه المرحلة نقوم بتحديد الحاجات التعليمية (الاطلاع على الكتب والمقررات الدراسية، ودليل الأستاذ، ومنهاج اللغة العربية...)، وتحديد مصادر التعلم والإمكانات المتوفرة –أدوات وتكنولوجيا التعليم – والمتلعقة بأهداف البرنامج المقترح.

1. 4. 2. محتوى البرنامج:

روعي في تصميم البرنامج أن يكون متنوعا، وأن يتجاوز أخطاء نتائج اختبارات التطبيق القبلي، وأن يحقق الأهداف التي وضع من أجلها، وتوفير الوسائل التعليمية التي تخدم محتوى البرنامج، وبما يساعد على تحقيق الهدف المنشود منه، وهو تنمية الكفاية اللغوية، وتجويد تعلمات التلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإعدادي.

– المادة التعليمية

تنوعت المادة التعليمية والتدريبية في هذا البرنامج، حيث شملت حواس المتعلم ككل، بما يخدم الهدف، وذلك كما يلي:

• المادة التعليمية البصرية والمسموعة: انظر الملحق: (ب/1)، تعتبر هذه المادة البناء الأساس للبرنامج موضوع الدراسة، حيت اعتمد في تصميم البرنامج التعليمي على الحاسوب ومجموعة من البرامج الرقمية Adobe photoshop+cyberlink powerdirector...

• المادة التعليمية المكتوبة المقروءة: عند تصميم البرنامج، اعتمدنا على محتوى الكتب التربوية والكتب المدرسية، ودليل المدرس، للسنة الثالثة إعدادي، وعلى مراعاة الفئة العمرية والمستوى التعليمي للمتعلمين عند اختيار الألفاظ والرسوم والرموز والمصطلحات، وعند إعداد بطائق الإنجاز (انظر الملحق: (أ/2)، وبطائق تصحيح الإنجاز (انظر الملحق: (أ/4) الخاصين باستراتيجية التعلم التعاوني

• الوسائط التعليمية، والمواد التعليمية:

اعتمدنا في تقديمنا للمحتوى وعرضنا، على مجموعة من الوسائط التعليمية، والمواد التعليمية من بينها:

- ✓ المحتوى التعليمي المعد بتقنية الفيديو التفاعلي من إعدادنا.
- ✓ مادة دليل المدرس للسنة الثالثة إعدادي.
- ✓ جهاز حاسوب.
- ✓ أقراص تشتمل على شرح الظواهر الصرفية.
- ✓ الاستفادة من شبكة الأنترنت.
- ✓ المسلاط **"DATA SHOW"**
- ✓ مجموعة من أوراق العمل، والرسوم التوضيحية.
- ✓ توظيف السبورة البيضاء الموجودة في الفصل الدراسي.
- ✓ البطائق.

1. 4. 3. تصميم الأحدات التعليمية وعناصر عملية التعليم.

إن التعلم عملية فعالة، يبني الطالب فيها علاقات هادفة ما بين المعلومات الجديدة المطروحة في التعليم وما بين معارفه. وتقوم إستراتيجية تعليمية حسنة التصميم بدفع أو تحفيز المتعلم على القيام بجميع هذه الارتباطات بشكل فعال، ما بين ما يعرفه المتعلم من قبل والمعلومات الجديدة، ويصف (Jonassen, 1985) و(Garbowski, 1996) عملية التعلم هذه بالتعلم المنتج. ومزايا هذا التعلم تتجلى في الفهم الأعمق للمتعلم والقدرة على الاحتفاظ بما تعلم لمدة أطول.

وعلى هذا الأساس قمنا بوضع استراتيجية لتنفيذ التعلم، صغناها كالآتي:

عنصر عملية التعلم	مصادر التعلم (المواد/ الوسائط..)	المبررات	ما يقوم به المتعلم	ما يقوم به المدرس
استرجاع التعلم السابق	السبورة البيضاء والقلم (5) د	استحضار المكتسبات السابقة	الإجابة على الأسئلة	الدعم الفوري
استثارة الدافعية والانتباه	استراتيجية تقنية الفيديو التفاعلي (عرض فيلم تعليمي) مدة (10) د	جذب انتباه المتعلم	المشاهدة والاستماع، والتفاعل مع البرمجية	التوجيه، والإرشاد، والمتابعة
التعريف بالكفاية الصرفية المستهدفة (تعلم الظاهرة الصرفية)	السبورة، والقلم المدة (5) د	معرفة المتعلم المتوقع منه آخر الدرس	المشاهدة/ استفسار	المتابعة والتوجيه والإجابة على الاستفسارات
طلب الاستجابة	استراتيجية التعلم التعاوني (20)د	تثبيت المعلومات الصحيحة في ذهن المتعلم. اكتساب الظاهرة الصرفية بدون قيود.	-الإجابة على التمارين التطبيقية. (10) د.	-توزيع بطائق الإنجاز تتضمن التمارين التطبيقية
			-التصحيح الذاتي: (10) د.	-توزيع بطاقات التصحيح التي تحمل الإجابات الصحيحة. -تعزيز الاستجابات (الإيجابية والسلبية فوريا) مع إيضاح الإجابة الصحيحة.
التغذية الراجعة	تمرين تفاعلي بواسطة جهاز الحاسوب. (10) د	التأكد من تعلّم الظاهرة الصرفية	تركيب القاعدة بشكل جماعي.	تدوين القاعدة التي تخص الظاهرة الصرفية المدروسة.
تقويم وقياس التعلم	الكتاب المدرسي/ الدفاتر/ الأقلام . (5) د	تثبيت المعارف أكثر.	-الإجابة عن ما طلبه المدرس	-توجيه المتعلم لحل تمارين تطبيقية مساندة.

1. 4. 4. مرحلة الإنتاج والإنشاء:

-المواد والوسائط التعليمية التي سوف يتم إنتاجها وفق التصميم.

-جمع الوسائط (لقطات فيديو/ صور/ نصوص/ جداول توضيحية/ رسوم متحركة/ أصوات المتعلمين...) والبدء بعدها بإنتاج البرمجية التعليمية الخاصة بالدرس الصرفي.

-البرمجيات المستخدمة: Adobe photoshop+cyberlink powerdirector

1. 4. 5. مرحلة التقويم:

يعتبر التقويم جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية؛ لأنه الموجه لمسار التعليم والتعلم الهادفين إلى تحقيق النتائج الإيجابية، من خلال تتبع عمل التلاميذ، ومساعدتهم على التطور والارتقاء في مدارج التعلم والتحصيل، فهو إجراء تصحيحي لكل مكونات العملية التعليمية التعلمية، وهو أداة لاختبار قيمة وما نُعلمه و فعاليته، وكيف نُعلمه، وبأي وسيلة سيتم هذا التعليم، وهو وسيلة لتحسين التعليم وتوجيهه في ضوء ما قد يلاحظ من ثغرات، وأيضا هو إجراء لاتخاذ قرارات تربوية دقيقة ومضبوطة بخصوص العمل التروبوي.

*التقويم القبلي: الذي تم إجراؤه في بداية البرنامج التعليمي، وتم ذلك من خلال تنفيذ الاختبار القبلي.

*التقويم التشخيصي: هو نمط من أنماط التوقعات، يقوم بتشخيص منطلقات عملية التدريس، من خلال بناء وضعيات مناسبة، في بداية كل درس أو بداية كل وحدة من

وحدات البرنامج الدراسي، أوبداية السنة الدراسية؛ حيث يسمح تشخيصها وفحص معالمها بالحصول على بيانات تمكن من اتخاذ قرارات حول ما يتحقق من تعلمات (البرامج والتوجيهات الخاصة، 2016).

وفي دراستنا هذه، سنوجه اهتمامنا بالخصوص إلى التقويم التشخيصي عند بداية الدرس للوقوف على مدى تحكم المتعلمين في الدرس السابق.

*التقويم البنائي (التكويني): يهدف إلى فحص وتعرف مدى تمكن المتعلم من تحصيله واستيعابه لجزيئات الدرس، كما يسمح باكتشاف مواطن الصعوبات التي يصادفها التلاميذ خلال تعلمهم (البرامج والتوجيهات الخاصة، 2016)، ويتم هذا التقويم أثناء تنفيذ برنامجنا التعليمي، ويتمثل في مجموعة الأسئلة، والتطبيقات، وبطائق الإنجاز، وتصحيحاتها...

*التقويم البعدي: الذي تم إجراؤه في نهاية البرنامج التعليمي التدريبي، وتم ذلك من خلال إعادة الاختبار القبلي نفسه لقياس مدى أثر البرنامج على تعلم الظاهرة الصرفية.

1. 4. 6. صدق البرنامج التعليمي

يعد الصدق من أهم الشروط التي يجب توافرها في الأداة البحثية؛ لذلك تم عرض البرنامج على ستة محكمين من وزارة التربية الوطنية –المغرب، حيث أبدى المحكمون ملاحظاتهم القيمة وأرائهم السديدة، مما يعد مؤشرا جيدا على سلامة الخطوات والإجراءات، وقد تركزت ملاحظات المحكمين حول: (انظر الملحق رقم: (7/أ))

* الجانب البيداغوجي:

- الحاجة إلى التدقيق اللغوي.
- على الفيديو التعليمي أن ينقل المادة المعرفية بطريقة مختلفة، كتقديمها في صورة وضعية تعلمية، أو لعب أدوار...

* الجانب التقني:

- المعايير التقنية: التوافق والوظيفية.
- المعايير الفنية والجمالية: التكيف، التجانس، التوجيه، والأريحية السمعية البصرية.

1. 4. 7. مرحلة الاستخدام (تطبيق البرنامج التعليمي)

بعد إجراء التعديلات اللازمة، وجعله في صورته النهائية، والتحقق من جاهزيته للتطبيق، بدأنا في تطبيق البرنامج بداية أكتوبر 2018.

قمنا في الأسبوع الأول؛ بتعريف المتعلم بالبرنامج التدريبي التعليمي الذي سنعتمده في تدريس الظاهرتين الصرفيتين (اسم الفاعل واسم المفعول)، وبينا للمتعلمين أن الهدف من التجربة هو الوصول إلى نتائج بحثية، تسهم في الرفع من مستواهم اللغوي.

وتجدر الإشارة إلى أنه تولينا مهمة تطبيق التجربة بأنفسنا؛ حتى نتمكن من ضبط المتغيرات، وتطبيق الاختبارات القبلية والبعدية في المجموعتين التجريبية والضابطة، كما حرصنا على تجهيز الحاسوب، وجهاز العرض، وإعداد الطاولات قبل حضور المتعلمين،

حرصا على زمن الحصة (55) دقيقة، حيث تم تدريس الظاهرتين اللغويتين باستراتيجيتين: استراتيجية التعليم بتقنية الفيديو التفاعلي (انظر الملحق (ب/1))، واستراتيجية التعلم التعاوني، وقد تم تطبيق الاختبار القبلي في الأسبوع الأول، وتطبيق الاختبار البعدي في الأسبوع الرابع من نفس الشهر.

2. البرنامج التدريبي وفعاليته:

إنّ تأكيد أهمية التواصل التفاعلي، يلزمنا منهجيا، اعتماد برنامج تدريبي لتجويد الكفاية اللغوية لدى متعلم المستوى الثالثة إعدادي، يراعي مقتضيات تواصلية محددة. فقد تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، حتى نتحقق من قياسه وتأثيره عند إجراء الاختبارات البعدية، ومقارنة النتائج المحصل عليها في العينتين، للتحقق تجريبيا من مدى نجاعة البرنامج التدريبي الذي اعتمدناه، والقائم على تطبيق استراتيجيتين؛ استراتيجية التعليم بالحاسوب (أي استعمال تقنية الفيديو التفاعلي)، واستراتيجية التعلم التعاوني القائم على العمل في مجموعات.

يهمنا الآن أن نقدم نتائج الاختبارات البعدية (أي تلك التي تم إنجازها بعد اعتماد البرنامج التدريبي) وقد تم تطبيقها على العينتين من أجل تحقيق المقارنة. واستخلاص نسب تأثير البرنامج على العينة التجريبية في مقابل العينة الضابطة التي لم يستفد أفرادها من البرنامج.

2. 1. تقييم الاختبارات البعدية (اسم الفاعل واسم المفعول).

أولا: متغير التحصيل الدراسي

✓ **الظاهرة الصرفية: اسم الفاعل**

2. 1. 1. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار التعرف على اسم الفاعل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):

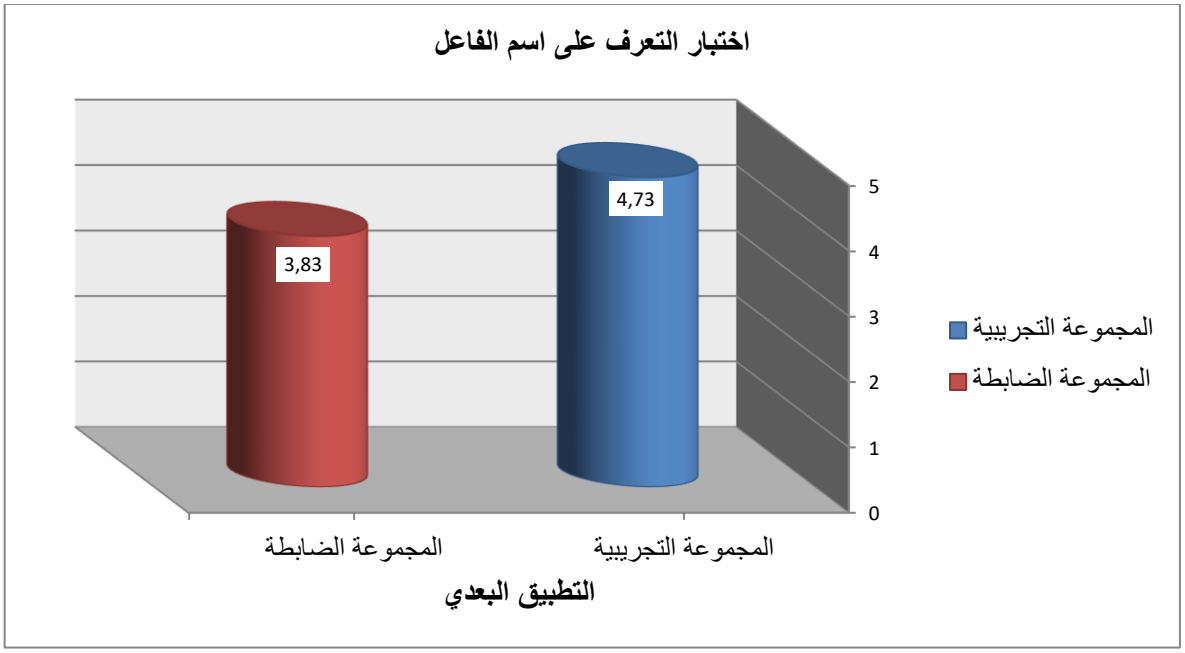
يوضح الجدول رقم (6.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار التعرف على اسم الفاعل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (**6.4**): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار التعرف على اسم الفاعل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

الاختبار	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
التعرف على اسم الفاعل	تجريبية	30	4.73	.640	58	3.546	.001	**دال**
	ضابطة	30	3.83	1.234				

يتضح من الجدول رقم (6.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار التعرف على اسم الفاعل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (3.546) بمستوى دلالة (0.001)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند هذا الحد، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، والشكل رقم (3.4)

يوضح الفروق في التطبيق البعدي لاختبار التعرف على اسم الفاعل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):



الشكل رقم **(3.4)**: متوسطات التطبيق البعدي لاختبار التعرف على اسم الفاعل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

وانطلاقا من النتائج المثبتة في المبيان، يتضح أن البرنامج التدريبي له دور مهم في الرفع من نسبة الأجوبة الصحيحة في اختبار التعرف على اسم الفاعل بنسبة 94.6% عند المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست الظاهرة الصرفية "اسم الفاعل" بالطريقة الكلاسيكية حيث بلغت نسبة الأجوبة الصحيحة لديها 76.6%.

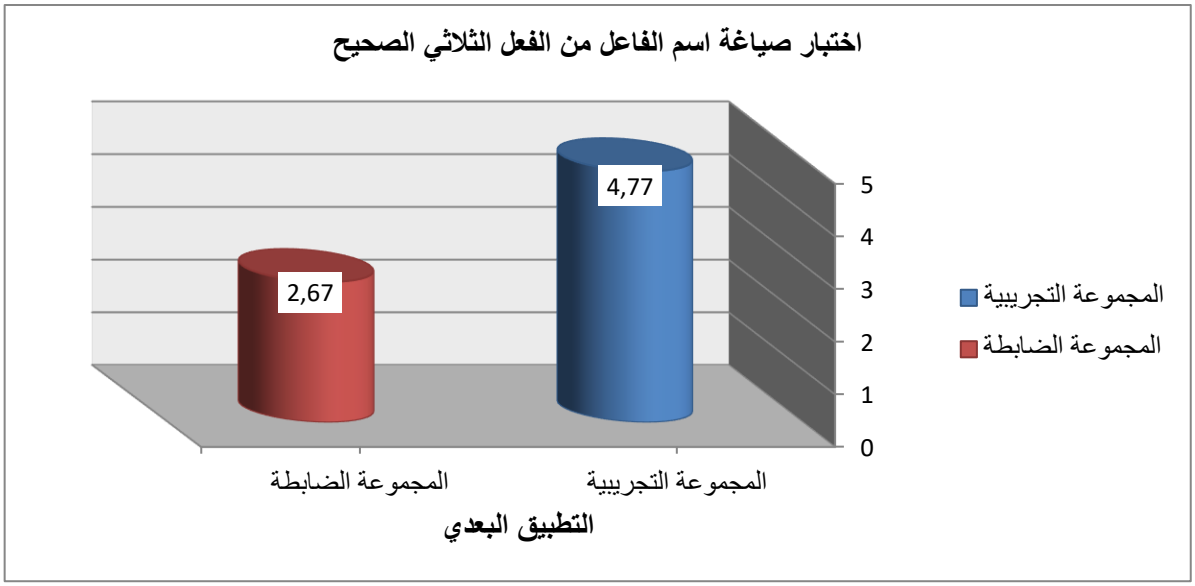
2. 1. 2. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):

يوضح الجدول رقم (7.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم **(7.4)**: نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

الاختبار	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح	تجريبية	30	4.77	.626	58	6.839	.000	**دال**
	ضابطة	30	2.67	1.561				

يتضح من الجدول رقم (7.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (6.839) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، والشكل رقم (5.4) يوضح الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):



الشكل رقم (**5.4**): متوسطات في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

اعتمادا على النتائج التي حصلنا عليها بعد تطبيق البرنامج التدريبي على العينة التجريبية ومقارنتها بالعينة الضابطة تأكدت لنا فعالية البرنامج التدريبي في تجاوز الصعوبات في صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح، ويظهر ذلك بجلاء في ارتفاع نسبة الأجوبة الصحيحة عند المجموعة التجريبية بنسبة 95.4% مقارنة مع الفئة الضابطة التي ارتفعت نسبة الأجوبة الصحيحة لديها بنسبة 53.4%.

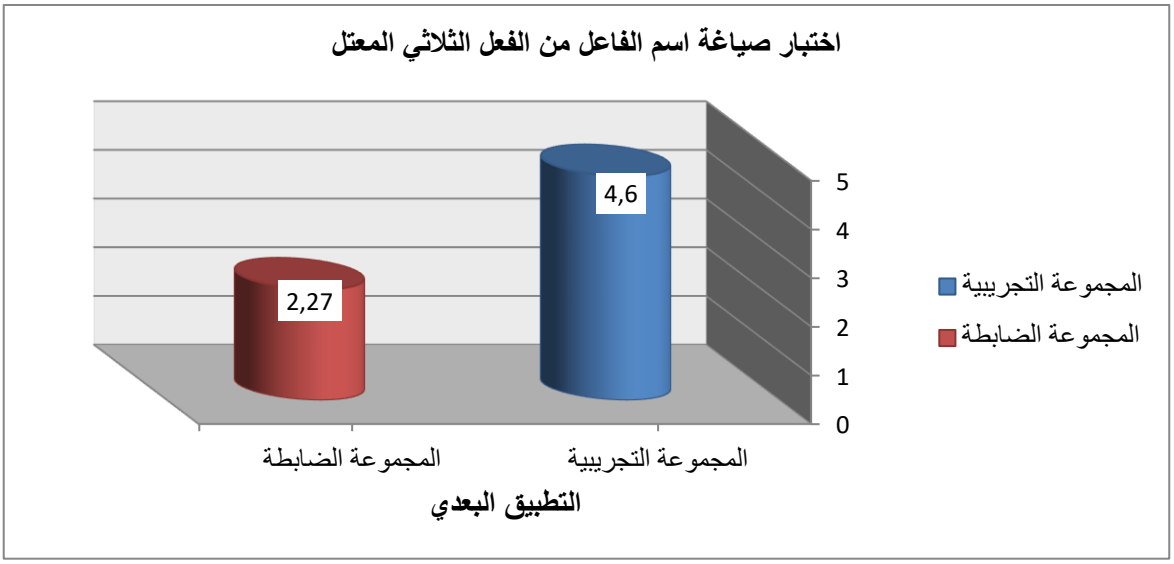
2. 1. 3. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المعتل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):

يوضح الجدول رقم (8.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المعتل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (8.4): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المعتل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

الاختبار	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المعتل	تجريبية	30	4.60	.770	58	6.714	.000	**دال**
	ضابطة	30	2.27	1.741				

يتضح من الجدول رقم (8.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المعتل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (6.714) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، والشكل رقم (6.4) يوضح الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المعتل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):



الشكل رقم (6.4): متوسطات التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المعتل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

إذا كانت الغاية من تطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي، هو تثبيت المعارف والتعلمات لدى المتعلمين، فإن المبيان رقم (6.4) يوضح تحسن مستوى التلاميذ في صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المعتل عند العينة التجريبية بنسبة مهمة بلغت **92%** مقارنة بالمجموعة الضابطة التي حصلت على نسبة ضعيفة بلغت **45.4%**، وهو ما يؤكد تفوق البرنامج التعليمي التواصلي المقترح.

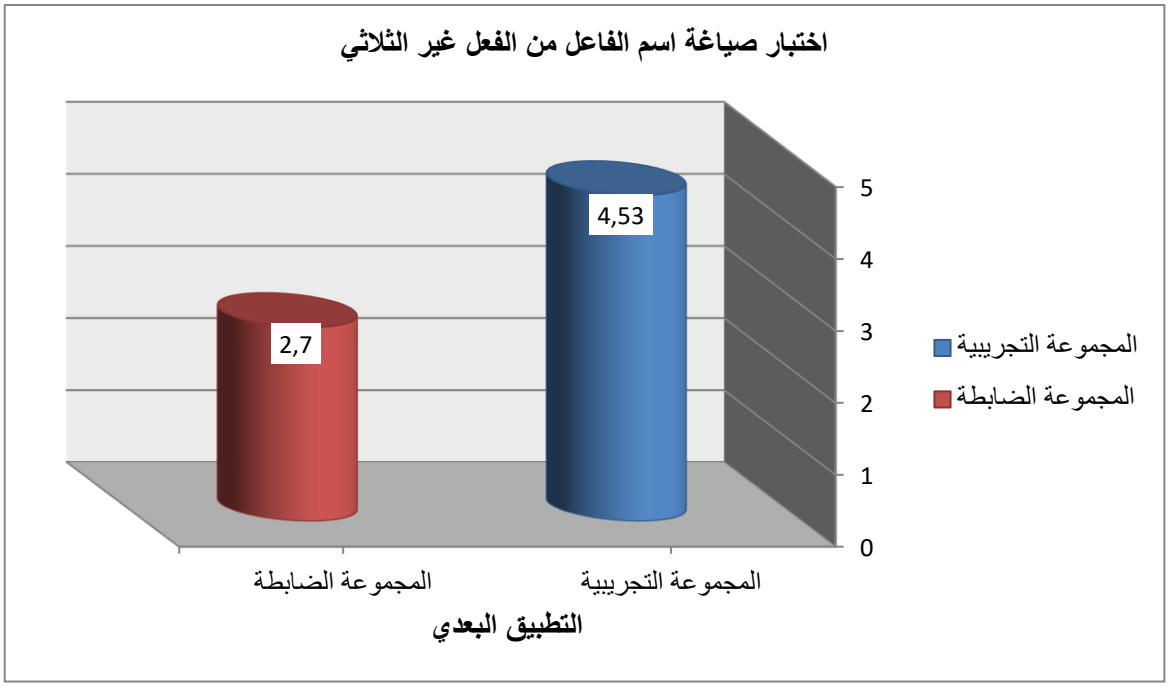
2. 1. 4. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الغير الثلاثي بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):

يوضح الجدول رقم (9.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (9.4): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

الاختبار	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
صياغة اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي	تجريبية	30	4.53	.629	58	5.070	.000	**دال**
	ضابطة	30	2.70	1.878				

يتضح من الجدول رقم (9.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل الغير الثلاثي بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (5.070) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، والشكل رقم (7.3) يوضح الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):



الشكل رقم (7.4): متوسطات التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

تظهر النتائج الفرق الواضح بين العينتين بعد تطبيق البرنامج التدريبي حيث نجح في الرفع من نسبة الأجوبة الصحيحة بنسبة 90.6% في حين أن المجموعة الضابطة بلغت نسبة الأجوبة الصحيحة لديها 54%، وهوما يدل على نجاعة البرنامج التعليمي التواصلي في استيعاب الظاهرة الصرفية واستثمارها بشكل أفضل لدى المجموعة التجريبية.

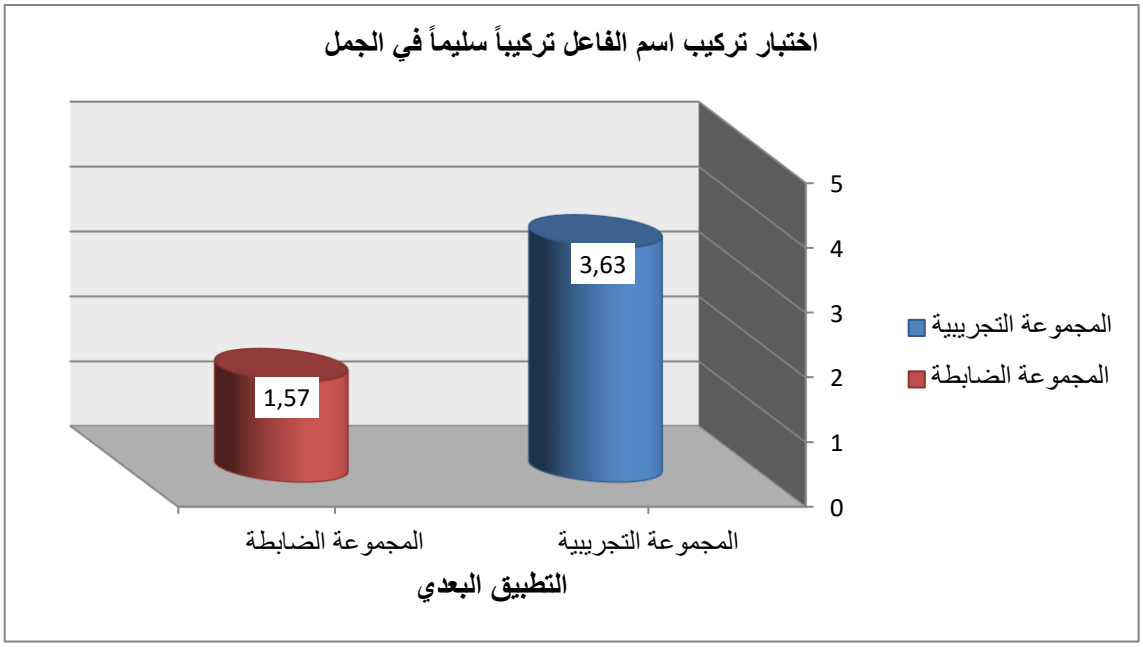
2. 1. 5. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار تركيب اسم الفاعل تركيباً سليماً في الجمل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):

يوضح الجدول رقم (10.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار تركيب اسم الفاعل تركيباً سليماً في الجمل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (10.4): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار تركيب اسم الفاعل تركيباً سليماً في الجمل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

الاختبار	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
تركيب اسم الفاعل تركيباً سليماً في الجمل	تجريبية	30	3.63	1.033	58	7.269	.000	**دال**
	ضابطة	30	1.57	1.165				

يتضح من الجدول رقم (10.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار تركيب اسم الفاعل تركيباً سليماً في الجمل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (7.269) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، والشكل رقم (8.4) يوضح الفروق في التطبيق البعدي لاختبار تركيب اسم الفاعل تركيباً سليماً في الجمل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):



الشكل رقم (8.4): متوسطات التطبيق البعدي لاختبار تركيب اسم الفاعل تركيباً سليماً في الجمل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

يتبين من المبيان أعلاه، أنّ المجموعة التجريبية استطاعت تجاوز صعوبات تركيب اسم الفاعل تركيبا سليما في الجمل، حيث بلغت نسبة الأجوبة الصحيحة 72.6% بعد تطبيق البرنامج التدريبي التعليمي عليها، في حين المجموعة الضابطة بلغت نسبة الأجوبة لديها 31.4%.

✓ الظاهرة الصرفية: اسم المفعول

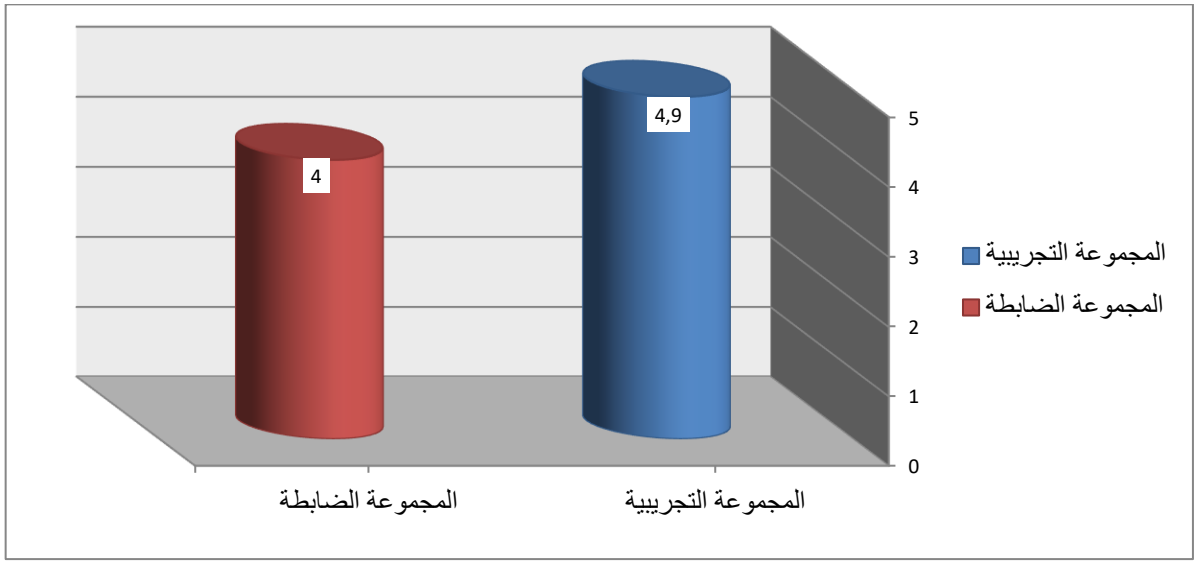
2. 1. 6. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار التعرف على اسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):

يوضح الجدول رقم (11.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار التعرف على اسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (11.4): نتائج اختبار (ت) للاختبار البعدي لتعرف اسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

الاختبار	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
التعرف على اسم المفعول	تجريبية	30	4.90	.305	58	3.971	.000	**دال**
	ضابطة	30	4.00	1.203				

يتضح من الجدول رقم (11.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار التعرف على اسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (3.971) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، والمبيان رقم (9.4) يوضح الفروق في التطبيق البعدي لاختبار التعرف على اسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):



المبيان رقم (9.4): متوسطات التطبيق البعدي لاختبار تعرف اسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

وانطلاقا من النتائج المثبتة في المبيان، يتضح أن البرنامج التدريبي له دور مهم في الرفع من نسبة الأجوبة الصحيحة في اختبار التعرف على اسم المفعول بنسبة 98% عند المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست الظاهرة الصرفية "اسم المفعول" بالطريقة الكلاسيكية حيث بلغت نسبة الأجوبة الصحيحة لديها 80%.

2. 1. 7. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):

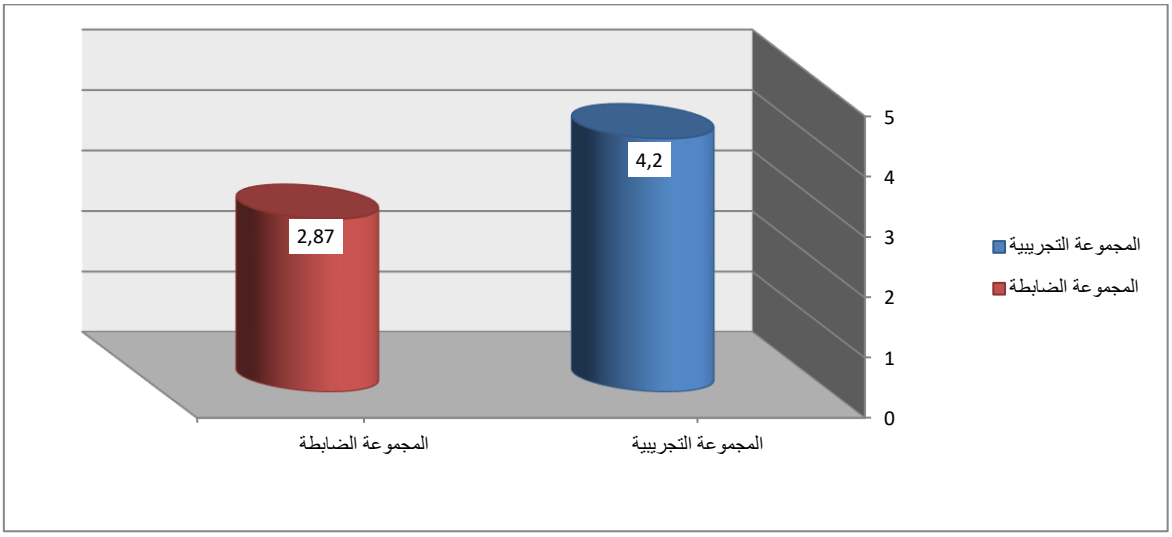
يوضح الجدول رقم (12.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (12.4): نتائج اختبار (ت) للاختبار البعدي لصياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

الاختبار	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح	تجريبية	30	4.20	1.095	58	3.446	.001	**دال**
	ضابطة	30	2.87	1.814				

يتضح من الجدول رقم (12.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (3.446) بمستوى دلالة

(0.001)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، والشكل رقم (10.4) يوضح الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):



المبيان رقم (10.4): متوسطات الاختبار البعدي لصياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

اعتمادا على النتائج التي حصلنا عليها بعد تطبيق البرنامج التدريبي على العينة التجريبية ومقارنتها بالعينة الضابطة تأكدت لنا فعالية البرنامج التدريبي في تجاوز الصعوبات في صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح، ويظهر ذلك بجلاء في ارتفاع نسبة الأجوبة الصحيحة عند المجموعة التجريبية بنسبة 84% مقارنة مع الفئة الضابطة التي ارتفعت نسبة الأجوبة الصحيحة لديها بنسبة 57.4%.

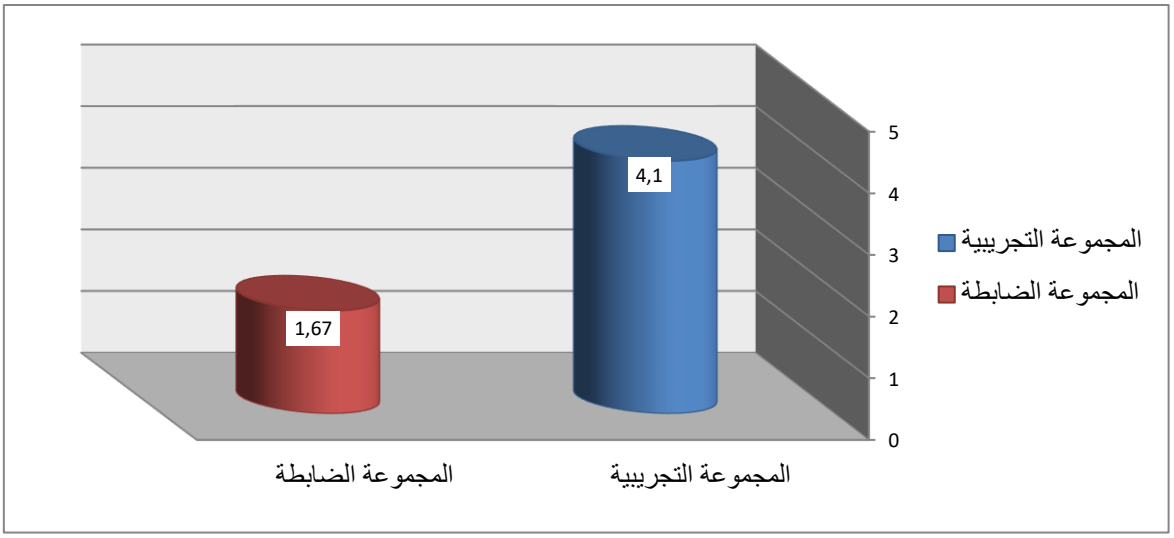
2. 1. 8. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

يوضح الجدول رقم (13.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (13.4): نتائج اختبار (ت) للاختبار البعدي لصياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

الاختبار	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل	تجريبية	30	4.10	1.062	58	8.496	.000	**دال**
	ضابطة	30	1.67	1.155				

يتضح من الجدول رقم (13.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (8.496) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، والمبيان رقم (11.4) يوضح الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):



المبيان رقم (11.4): متوسطات الاختبار البعدي لصياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

إذا كانت الغاية من تطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي، هو تثبيت المعارف والتعلمات لدى المتعلمين، فإن المبيان رقم (11.4) يوضح تحسن مستوى التلاميذ في صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل عند العينة التجريبية بنسبة مهمة بلغت 82% مقارنة بالمجموعة الضابطة التي حصلت على نسبة ضعيفة بلغت 33.4%. وهو ما يؤكد تفوق البرنامج التعليمي التواصلي المقترح.

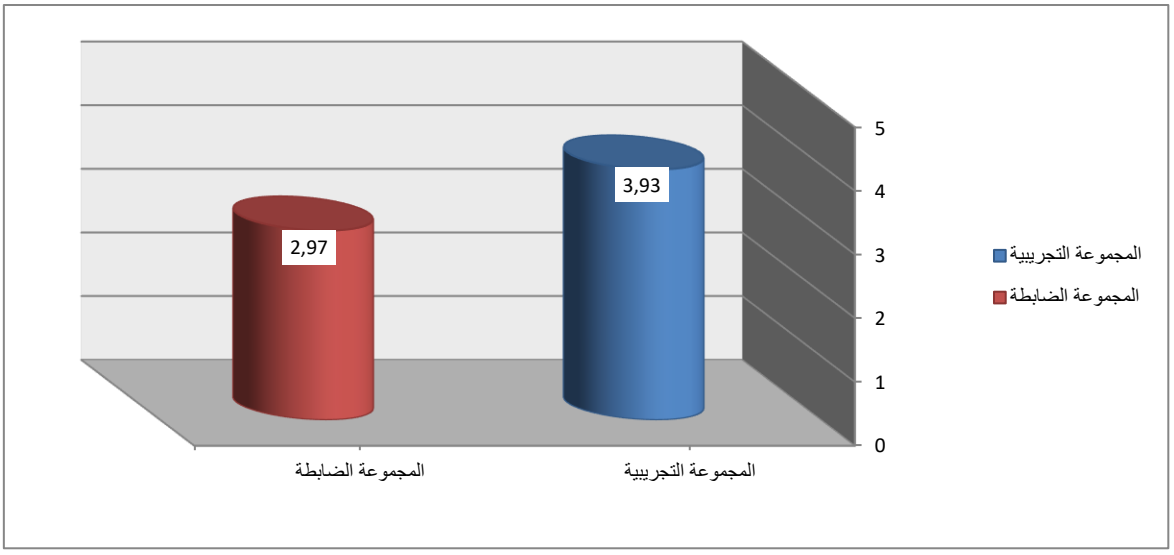
2. 1. 9. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):

يوضح الجدول رقم (14.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (14.4): نتائج اختبار (ت) للاختبار البعدي لصياغة اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

الاختبار	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
صياغة اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي	تجريبية	30	3.93	1.230	58	2.785	.007	**دال**
	ضابطة	30	2.97	1.450				

يتضح من الجدول رقم (14.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (2.785) بمستوى دلالة (0.007)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، والمبيان رقم (12.4) يوضح الفروق في التطبيق البعدي لاختبار صياغة اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) .



المبيان رقم (12.4): متوسطات الاختبار البعدي لصياغة اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

تظهر النتائج الفرق الواضح بين العينتين بعد تطبيق البرنامج التدريبي حيث نجح في الرفع من نسبة الأجوبة الصحيحة بنسبة 78.6% في حين أن المجموعة الضابطة بلغت نسبة الأجوبة الصحيحة **لديها** 59.4%، وهوما يدل على نجاعة البرنامج التعليمي التواصلي في استيعاب الظاهرة الصرفية واستثمارها بشكل أفضل لدى المجموعة التجريبية.

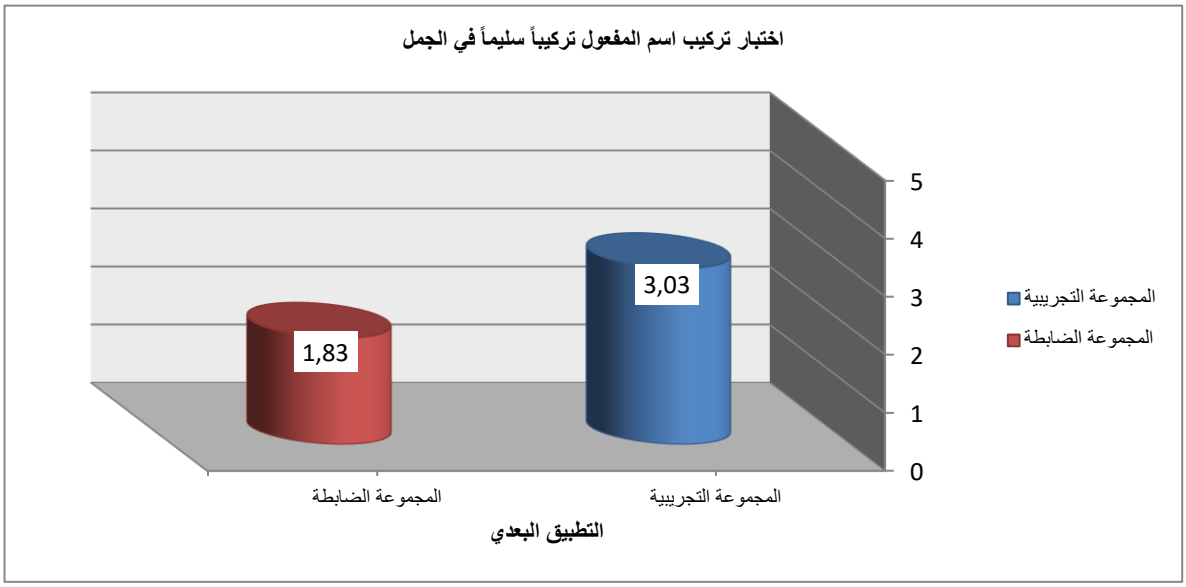
2. 1. 10. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار تركيب اسم المفعول تركيباً سليماً في الجمل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):

يوضح الجدول رقم (15.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار تركيب اسم المفعول تركيباً سليماً في الجمل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (15.4): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لاختبار تركيب اسم المفعول تركيباً سليماً في الجمل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

الاختبار	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
تركيب اسم المفعول تركيباً سليماً في الجمل	تجريبية	30	3.03	1.159	58	3.420	.001	**دال**
	ضابطة	30	1.83	1.533				

يتضح من الجدول رقم (15.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار تركيب اسم المفعول تركيباً سليماً في الجمل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (3.420) بمستوى دلالة (0.001)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، والشكل رقم (13.4) يوضح الفروق في التطبيق البعدي لاختبار تركيب اسم المفعول تركيباً سليماً في الجمل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):



الشكل رقم (13.4): متوسطات التطبيق البعدي لاختبار تركيب اسم المفعول تركيباً سليماً في الجمل بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

من خلال المبيان رقم (13.4)، يتبين أنه بعد تطبيق البرنامج التدريبي التعليمي على المجموعة التجريبية، أصبح الفرق واضحا بين العينتين ويتجلى ذلك في ارتفاع نسبة الأجوبة الصحيحة بنسبة مهمة 60.6% مقارنة بالمجموعة الضابطة 36.6%، التي درست بالطريقة الكلاسيكية.

وسنحاول فيما يلي المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تقييم مجموع اختبارات الكفاية اللغوية في التطبيق البعدي.

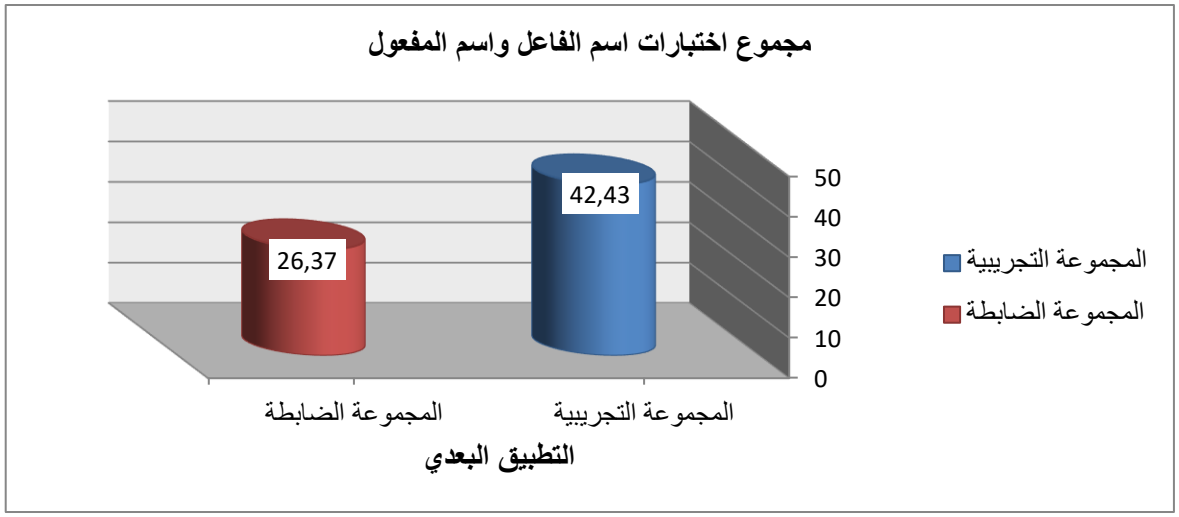
2. 2. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لمجموع اختبارات الكفاية اللغوية بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):

يوضح الجدول رقم (16.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لمجموع اختبارات الكفاية اللغوية بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (16.4): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لمجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

الاختبار	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول	تجريبية	30	42.43	5.624	58	7.185	.000	**دال**
	ضابطة	30	26.37	10.880				

يتضح من الجدول رقم (16.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لمجموع اختبارات الظاهرتين الصرفيتين "اسم الفاعل واسم المفعول" بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (7.185) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، والشكل رقم (14.4)، يوضح الفروق في التطبيق البعدي لمجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):



الشكل رقم (14.4): متوسطات التطبيق البعدي لمجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

إنّ المبيان رقم (14.4) هو نتيجة عمل غايته توضيح العائق الذي يحول دون تحقيق المتعلم الكفاية اللغوية التي يسطرها المدرس من خلال مقارنة نتائج التطبيق البعدي، والذي الغرض منه قياس مدى نجاعة البرنامج التعليمي التدريبي.

يتبين من المبيان أعلاه أنّ مستوى تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية قد ارتفع ارتفاعا ملحوظا مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، ويعزى ذلك إلى أثر البرنامج التدريبي التعليمي (البرنامج القائم على استراتيجيات التواصل التفاعلي)، الذي لعب دورا مهما في تحسين مستوى تعلم الظواهر الصرفية، لصالح المجموعة التجريبية بنسبة 84.86% مقارنة بالمجموعة الضابطة، التي حققت نسبة 52.74% أي بفارق 32.39%.

- **زمن الإنجاز في التطبيق البعدي**

2. 3. دلالة الفروق في زمن الإنجاز في التطبيق البعدي لمجموع اختبارات الظاهرتين الصرفيتين "اسم الفاعل واسم المفعول" بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):

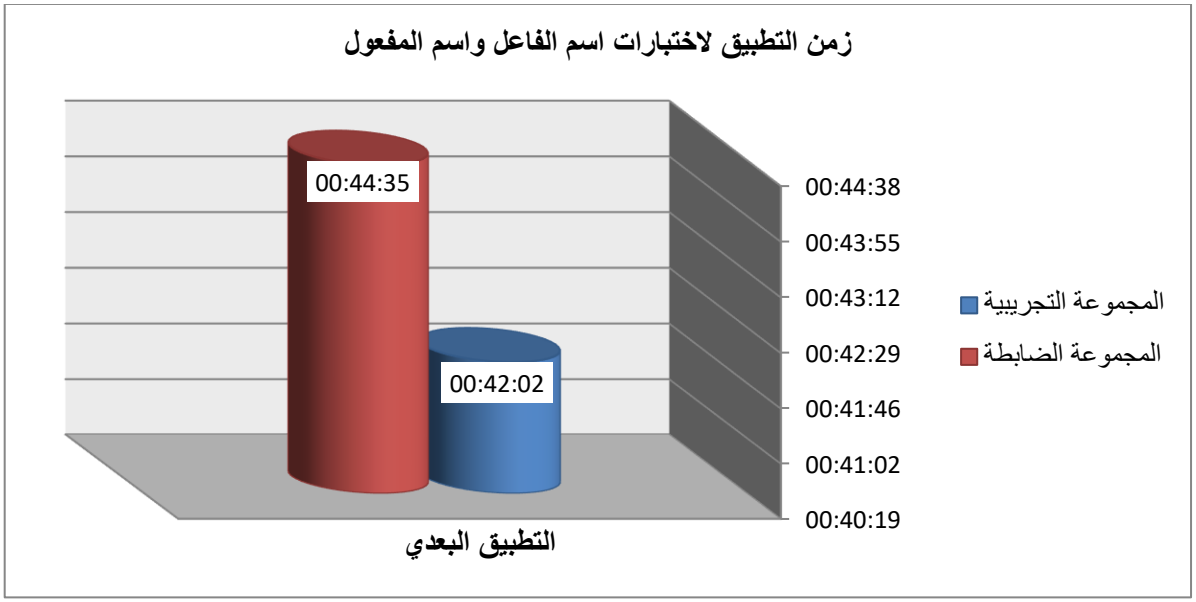
يوضح الجدول رقم (17.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في زمن الإنجاز في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (مجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول) بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) عند درجة حرية (58):

الجدول رقم (17.4): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في زمن الإنجاز في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (اسم الفاعل واسم المفعول) بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)

	المجموعة	العينة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
زمن التطبيق البعدي لاختبارات اسم الفاعل واسم المفعول	تجريبية	30	0:42:02	0:04:27	58	−2.168	.034	**دال**
	ضابطة	30	0:44:35	0:04:38				

يتضح من الجدول رقم (17.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في زمن الإنجاز في التطبيق البعدي لمجموع اختبارات الظاهرتين الصرفيتين بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، حيث بلغت قيمة (ت) (2.168−) بمستوى دلالة (0.034)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة، والشكل رقم (15.4) يوضح الفروق في زمن التطبيق البعدي لمجموع

الاختبار التحصيلي (اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول) بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة):



الشكل رقم (15.4): الفروق في زمن التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (اسم الفاعل واسم المفعول) بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة).

يبين المبيان أعلاه الفارق الزمني بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإجابة على الاختبار التحصيلي للظاهرتين الصرفيتين "اسم الفاعل واسم المفعول"، وذلك في التطبيق البعدي أي بعد استخدام البرنامج التعليمي التدريبي القائم على استراتيجيات التواصل التفاعلي، ونجد أن الفروق لفائدة المجموعة التجريبية بمتوسط زمني 0:42:02د مقارنة بالمجموعة الضابطة بمتوسط زمني0:44:35د التي درست الظواهر الصرفية "اسم الفاعل واسم المفعول" بالطريقة الكلاسيكية أي بفارق 2:33د.

ثانيا: متغير الجنس

2. 4. دلالة الفروق في التطبيق البعدي لمجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول (الاختبار التحصيلي) لدى أفراد المجموعة التجريبية وفق متغير الجنس (ذكور، إناث):

يوضح الجدول رقم (18.4) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (مجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول) لدى أفراد المجموعة التجريبية وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) عند درجة حرية (28):

الجدول رقم (18.4): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لدى أفراد المجموعة التجريبية وفق متغير الجنس.

الاختبار	الجنس	المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
مجموع اختبارات الفاعل واسم المفعول	ذكور	15	40.27	6.530	28	−2.253	.032	**دال**
	إناث	15	44.60	3.582				

يتضح من الجدول رقم (18.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (مجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول) لدى أفراد المجموعة التجريبية وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) (2.253−) بمستوى دلالة (0.032)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث.

وللتحقق من فرضية الأثر الإيجابي لتطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي على الكفاية اللغوية (اكتساب الظواهر الصرفية) لدى المتعلم، تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجيات التواصل التفاعلي) على المتغير التابع (اختبارات الظاهرة الصرفية) بواسطة مربع إيتا (η^2)، والجدول رقم (19.4)، يوضح مستويات حجم التأثير لمربع إيتا (η^2):

الجدول رقم (19.4): مستويات حجم التأثير لمربع إيتا $(\boldsymbol{\eta^2})$

حجم التأثير		
صغير	متوسط	كبير
$0.01 \leq \eta^2 \leq 0.06$	$0.06 < \eta^2 < 0.14$	$\eta^2 \geq 0.14$

(نصار، 2002: 54)

ويوضح الجدول رقم (20.4) قيم مربع ايتا (η^2) لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (تطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي) على المتغير التابع (اختبارات الظاهرة الصرفية):

الجدول رقم (20.4): قيم مربع ايتا(η^2) لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (تطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي) على المتغير التابع (اختبارات الظاهرة الصرفية)

م	اختبارات تعلم الظاهرة الصرفية	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة (η^2)	حجم التأثير
1	صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل	8.496	58	.55	كبير
2	تركيب اسم الفاعل تركيباً سليماً في الجمل	7.269	58	.48	**كبير**
3	صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح	6.839	58	.45	كبير
4	صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المعتل	6.714	58	.44	كبير
5	صياغة اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي	5.070	58	.31	كبير
6	التعرف على اسم المفعول	3.971	58	.21	كبير
7	التعرف على اسم الفاعل	3.546	58	.18	كبير
8	صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح	3.446	58	.17	كبير
9	تركيب اسم المفعول تركيباً سليماً في الجمل	3.420	58	.17	كبير
10	صياغة اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي	2.785	58	.12	**متوسط**
مجموع اختبارات تعلم الظاهرة الصرفية		**7.185**	**58**	**.47**	**كبير**

يتضح من الجدول رقم (20.4)، أن قيمة مربع ايتا(η^2) لمجموع اختبارات الظاهرة الصرفية بلغت (0.47)، وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (تطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي)، على المتغير التابع (اختبارات الظاهرتين الصرفيتين اسم الفاعل واسم المفعول) لدى طلبة المجموعة التجريبية.

في ضوء ما سبق، نستنتج تفاوتا في حجم التأثير على كل اختبار على حدة، ما يدفعنا إلى التنبيه إلى أن أغلب الأخطاء الصرفية التي ارتكبها متعلم المجموعة التجريبية، انطلاقا من تحليلنا لمنتوج المتعلمين، كانت في صياغة اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي.

فبالرغم من تطبيقنا لاستراتيجيات التواصل التفاعلي على هذه الفئة، فإن طبيعة هذه الأخطاء تبين بوضوح، العجز الكبير الذي يعانيه متعلم السنة الثالثة إعدادي. ما يجعلنا نتساءل: لماذا لا يطبق المتعلمون القواعد، بالرغم من دراستهم لها باستراتيجيات حديثة؟ هل مرد ذلك إلى طبيعة المادة المدرسة؟ إذا كان الأمر كذلك، أقترح النظر في الحيز الزمني المخصّص لتعلّم الظاهرة الصرفية حسب معيار التدرج من الأسهل إلى الأصعب وفق الأهداف المنشودة من منهاج اللغة العربية.

3. مناقشة النتائج وتفسيرها

*مناقشة نتائج السؤال الأول والفرض الأول وتفسيرهما، والذي ينص على: ضعف اكتساب المتعلّم للظواهر اللغوية (الظاهرة الصرفية)، راجع إلى الطريقة الكلاسيكية المعتمدة.

– هل توجد فروق جوهر ذات دلالة على مستوى النتائج أو الأثر، بين تطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي، وتطبيق الطريقة الكلاسيكية في تحقق الكفاية اللغوية لدى المتعلم؟

بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي "مجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول" بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة)؛ حيث بلغت قيمة (ت) (7.185) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وبالنظر إلى مجموع المتوسط الحسابي، للطريقة التقليدية المطبقة على الفئة الضابطة (26.37)، والمتوسط الحسابي لاستراتيجيات التواصلية المطبقة على المجموعة التجريبية (42.43)، نلاحظ أثر استراتيجيات التواصل التفاعلي في التقليل من نسبة الأخطاء المرتكبة. فهناك فروق إحصائية في المتوسط الحسابي، يميل لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيات تواصلية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الكلاسيكية، ويمكن تفسير ذلك، بأنه كلما اعتمد المدرس استراتيجيات تعليمية تمكنه من التواصل بشكل تفاعلي وفعال، كلما تمكن المتعلم من استيعاب الظاهرة اللغوية موضوع

التعلم بشكل أفضل وأسهل، واستثمارها بشكل سليم. وأظننا متفقين على أن الفئة الضابطة التي درست بالطريقة الكلاسيكية استطاعت ضبط الظاهرة الصرفية، ولكن بنسبة أقل بكثير من المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات السابقة، فدراسة (زايد، 2013)، أكدت على الأثر الإيجابي للتعلم التعاوني في التقليل من الأخطاء الصرفية والنحوية، لفائدة العينة التجريبية مقارنة بالطريقة الكلاسيكية، ودراسة (Almanza, 1997)، التي أثبتت الأثر الفعال للتعلم التعاوني على فهم محتوى الدراسي مقارنة باستخدام الطريقة الكلاسيكية، كما اتفقت دراسة (كوجك، 1994)، ودراسة (عثمان، 2000)، مع نتيجة هذه الدراسة، في أثر التعلم التعاوني في التحصيل المعرفي والأداء المهاري.

وقد توقعنا النتيجة، أن للتعلم التعاوني أثرا فعالا في تعلمات المتعلمين مقارنة مع الطريقة الكلاسيكية، ونرجع هذا التوقع إلى عدة أمور منها: أغلب الدراسات العلمية، تؤكد على أهمية استخدام التعلم التعاوني في التعليم، وأنه يعتمد بالأساس على التواصل التفاعلي، على عكس الطريقة التقليدية التي تعتمد على كون المدرس، هو محور العملية التعليمية التعلمية. بالإضافة إلى أن الدراسات السابقة، تؤكد أيضا على أهمية التعلّم التعاوني كأسلوب ينمي الكفاية اللغوية للمتعلّم، ويطور مهاراته الاجتماعية، ويساعد على تجويد مهاراته اللغوية كمهارات الفهم والتحليل والتطبيق.

كما جاءت نتيجة هذه الدراسة، متناسقة مع دراسة (Allan, 1989)، في قدرة الفيديو التّفاعلي في تقوية اللّغة، باعتباره محفزا جيدا للمتعلّمين، ودراسة (البسيوني، 1994)، التي أوضحت فعالية استخدام برنامج الحاسوب على التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية، وأظهرت دراسة كل من (حسن أسعد، 2004)، و(أبي شتات، 2005)، الأثر الإيجابي للبرنامج التعليمي، القائم على الحاسوب في تعلم الظاهرة النحوية مقارنة بالطريقة الكلاسيكية، ويعزى ذلك إلى التفاعل الإيجابي مع المادة التعليمية المقدمة للمتعلمين، ويخلق لهم بيئة تعليمية محفزة وممتعة؛ نظرا لاستخدامه لأكثر من حاسة أثناء التعليم، ومراعاته لأنماط تعليم المتمدرسين السمعية، والبصرية؛ وذلك من خلال تعدد طرائق التعليم ووسائطها المستخدمة، المصحوبة بالصور والرسومات، ومقاطع الفيديو، والمؤثرات الصوتية، وإمكانية الاطلاع عليها، وتَكرارها في أي وقت؛ مما يقوي الوصلات العصبية التي تثبت أثار التعليم، ويساعد على تنمية التذكر والفهم والاستيعاب، ومن ثم، تساعد على زيادة التحصيل الدراسي، وزيادة الرغبة في التعليم. وهذا ما يتطلب أن تتميز به الطرائق الكلاسيكية في تعلم الظواهر اللغوية.

كما اتفقت نتائج دراستنا، مع كثير من الدراسات السابقة لاستراتيجية التعليم المدمج، كون هذا النوع من التعليم قريبا، نوعا ما، إلى المعايير التي اعتمدناها في الدراسة التطبيقية؛ حيث طبقنا أكثر من استراتيجية، واستفدنا من مميزات كل منها.

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (قطوس، 201) ودراسة (الذيابات، 2013)، اللتين كشفتا عن فاعلية التعليم المتمازج في تنمية التحصيل المعرفي، وزيادة دافعية الإنجاز، وبقاء أثر التعلم لمدة أطول لدى متعلمي الفئة التجريبية. كما تتفق مع دراسة (أبي الريش، 2013)؛ حيث دلت نتائجها على أن استخدام التعليم المدمج كان فعالا، وله أثر إيجابي في اكتساب المتعلم الظاهرة النحوية، عند مقارنته بالطريقة التقليدية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بكون استراتيجية التعليم المدمج تجمع أكثر من أسلوب وأداة للتعلم، سواء كانت إلكترونية أو تقليدية، وتقديمه نوعية جيدة من التعلم، تناسب خصائص المتعلم واحتياجاته من جهة، وتناسب طبيعة الموضوعات الدراسية النحوية والصرفية، وأهدافها التعليمية التي نسعى إلى تحقيقها من ناحية أخرى، ومساعدته على المتعلم على تحقيق التواصل التفاعلي سواء مع زمليه أو مع المدرس، وحضور هذا الأخير في الفصل الدراسي لاستقبال أسئلة المتعلمين واستفساراتهم، والرد عليها في الوقت نفسه. كل ما سبق، ساهم في خلق ألفة اتجاه تعلّم الظاهرة الصرفية، وهذا ما تفتقر إليه الطريقة الكلاسيكية.

في ضوء ما سبق، تؤكد دراستنا على وجود علاقة تأثير، بين المستوى اللغوي الجيد الذي حققه المتعلم في قدرته على امتلاك القواعد الصرفية، وبين تطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي، وهو ما أشارت إليه الدراسة في إطارها النظري.

*مناقشة نتائج السؤال الثاني والفرض الثاني وتفسيرهما، والذي ينص على أن: يساهم البرنامج التدريبي الموجه للرفع من كفاية المتعلم اللغوية، في تحسين الأداء اللغوي لديه.

– ما حجم تأثير البرنامج التدريبي (تطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي) على تنمية الكفاية اللغوية (تعلّم الظاهرة الصرفية واكتسابها)؟

بالنظر إلى الجدولين (19.4) و(20.4)، تبين حجم تأثير البرنامج في كل اختبار على حدة؛ إذ نلاحظ أن قيم مربع ايتا(η^2) قد تراوحت ما بين (0.12 – 0.55)، وكلاً منها يعبر عن حجم تأثير كبير، ماعدا اختبار صياغة اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي، فقد كان حجم تأثير البرنامج فيه متوسطا، كما نجد أيضاً أن أعلى حجم تأثير للبرنامج، كان في اختبار صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل؛ حيث بلغت قيمة مربع ايتا(η^2) (0.55)، أما أقل حجم تأثير للبرنامج، فقد كان في اختبار صياغة اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي؛ حيث بلغت قيمة مربع ايتا(η^2) (0.12). وعليه، يمكن القول: إن حجم تأثير المتغير المستقل (تطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي)، في المتغير التابع (اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول) كان بدرجة كبيرة. وهذه النتيجة، تشير إلى فاعلية برنامجنا التدريبي وفعاليته ونجاعته، في تنمية الكفاية اللغوية لدى متعلم السنة الثالثة من التعليم الإعدادي، ارتباطا بطبيعة تصميمنا له؛ حيث ركزنا فيه على النقص والصعوبات التي كان المتعلمون يعانون منها في مكون الدرس اللغوي، فطبقنا استراتيجية التعليم بالحاسوب (أي تقنية الفيديو التفاعلي)، هذه الاستراتيجية، التي ساهمت في تحقيق الاستفادة الناجعة من الدرس اللغوي

بخصوص الاقتصاد في الزمن وتوفير الجهد، واستراتيجية التعليم التعاوني التي أعطت للمتعلم، الدور الأكبر من الحصة التعليمية –وهو الهدف– حيث ركزنا فيه على الأنشطة التطبيقية (بطائق الإنجاز، وبطائق التصحيح)، والمناقشة، والتغذية الراجعة الفورية. كما أسسنا عمقه المضموني على ظواهر صرفية، سبق وأن تم تدريسها في المرحلة الابتدائية. وتتواكب هذه النتائج مع الدراسات السابقة، التي أبانت عن أثر البرنامج التعليمي الذي طبق على متعلمي الفئة التجريبية الذي كان إيجابيا، وحقق نتائج أفضل بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، وهذا راجع إلى فعالية الاستراتيجيات التواصلية، التي أسهمت في تحسين مستوى تحصيل السنة الثالثة إعدادي، وفي اكتساب قواعد الظواهر اللغوية وضبطها.

*مناقشة نتائج السؤال الثالث وتفسيرها، والذي ينص على: هل يوجد اختلاف في زمن إنجاز التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي "اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول" بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واستخراج قيمة (ت)، على المستوى التحصيلي "اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول"، إذ تبين أنّ قيمة الإحصائي (ت)، بلغت (ت) (2.168–) بمستوى دلالة (0.034)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة، بمتوسط زمني (0:44:35)، بينما بلغ المتوسط الزمني للمجموعة التجريبية (0:42:02)، أي بفارق (0.2.33). ويبين الجدول رقم (38.3) والمبيان رقم (39.3) نتائج التحليل الإحصائي لهذه المقارنة.

إن المتفحص لهذه النتيجة سيرى أنّ هذا الفارق ليس بالكبير، وأنه قريب إلى المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، لكن في نظري، أفسر هذه النتيجة بأنّ البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات التواصل التفاعلي، ساعد على استيعاب المعارف في الذهن وتثبيتها، والتي انعكست بدورها على تذكر المعارف واسترجاعها بسهولة.

*مناقشة نتائج السؤال الرابع والفرض الثالث وتفسيرهما، والذي ينص على: يساهم البرنامج التدريبي في تحسين أداء الذكور مماثل بالإناث.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار التحصيلي "مجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول" لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفق متغير الجنس (ذكور وإناث) في التطبيق القبلي والبعدي.

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج قيمة (ت)، والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري على "اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول"، تبعا لمتغير الجنس في التطبيق القبلي وفي التطبيق البعدي (أي بعد تطبيق البرنامج التعليمي التفاعلي). فجاءت النتائج كالآتي:

–في التطبيق القبلي: تسجيل وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة (ت) (0.049)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث. وبمراجعتنا للمتوسط الحسابي للجنسين معا في التطبيق القبلي، يظهر مجموع المتوسط الحسابي للإناث (13.40) مقابل (9.40) لفائدة الذكور.

–في التطبيق البعدي: ويوجد أثر ذو دلالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة (ت) (0.32.)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث. وكان مجموع المتوسطات (44.60) لصالح الإناث، في حين، بلغ مجموع المتوسط الحسابي للذكور (40.27).

ويلاحظ من نتائج التحليل، قدرة الإناث مقارنة مع الذكور، في التحصيل المعرفي في التطبيق القبلي، ويمكن تفسير ذلك؛ أنّ الإناث اكتسبن مهارة التذكر والفهم أكثر من الذكور، كما استطعن أيضا (الإناث) التغلب على الصعوبات في استيعاب الظاهرتين الصرفيتين "اسم الفاعل واسم المفعول" واكتسابهما؛ وهذا يعود ربما إلى أنهن أكثر انضباطا في حسن الإصغاء والتقيد بالتعليمات، وعلى قدرات ومهارات عالية، يستطعن من خلالها الانسجام مع التعلم، وبذلك تزداد دافعيتهن للتعلم أكثر من الذكور، وأنهن أكثر قدرة على الانتباه، والتركيز.

4. خلاصة تركيبية

انطلقت دراستنا الميدانية للأطروحة من ثلاث فرضيات:

الفرضية الأولى: ضعف المستوى التحصيلي عند المتعلّم في تعلّم الظاهرة اللغوية، ناتج عن الطريقة الكلاسيكية المعتمدة من لدن المدرس.

الفرضية الثانية: فاعلية البرنامج التواصلي المقترح في تنمية الكفاية اللغوية (تعلّم الظاهرة اللغوية واكتسابها) لدى المتعلّم.

الفرضية الثالثة: يساهم البرنامج التدريبي في زيادة التحصيل الدراسي للذكور مماثل بالإناث.

للتحقق من هذه الفرضيات، وجه البحث الميداني إلى عينة من متعلمي السنة الثالثة من التعليم الإعدادي ومتعلماتها، الذين تتراوح أعمارهم ما بين 156 و168 شهرا، وقد أجريت الدراسة الميدانية على ما مجموعه (60) متعلما ومتعلمة.

إنّ خصوصية البحث، فرضت علينا تقسيم البحث الميداني إلى جزأين:

*الجزء الأول: يخص التطبيق القبلي للاختبارات على ستين متعلما ومتعلمة، للتحقق من تكافؤ المتعلمين في تحصيلهم الدراسي.

بعد التطبيق القبلي للاختبار، تم تقسيم عينة البحث (60) متعلما ومتعلمة تقسيما عشوئيا إلى عينتين متساويتين في العدد؛ العينة الأولى ضابطة، والعينة الثانية تجريبية (اختبارية). بعد ذلك، قمنا بتطبيق البرنامج التعليمي التدريبي على العينة التجريبية.

*الجزء الثاني: يخص التطبيق البعدي للاختبارات على هذه العينة الضابطة، التي لم تخضع لتطبيق البرنامج، وعلى العينة التجريبية. وبذلك، فرض هذا الاختلاف على مستوى الجزأين معا من البحث الميداني، النظر في الفرضيات الإجرائية، الخاصة بكل جزء، والتي وجهت بشكل خاص للتحقق من معطيات تخدم في النهاية الفرضيات العامة.

تبين لنا من نتائج الجزء الأول من البحث الميداني، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي (اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول)، في التطبيق القبلي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).

وللتأكد أكثر من فعالية برنامجنا التعليمي التدريبي، قمنا بمقارنة زمن إنجاز التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي "اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول" بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتبين من تحليل النتائج، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة). وهذا يدل على تكافؤ بين الفئتين (الفئة الضابطة، والفئة التجريبية).

كما تبين من نتائج الجزء الأول، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي "مجموع اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول" لدى أفراد المجموعة التجريبية،

وفق متغير الجنس (ذكور وإناث) في التطبيق القبلي. وقد كانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي 26.8% في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور 18.8%، أي بفارق قدره 8%.

تقدم هذه النتائج معطيات مهمة، تسير في اتجاه التحقق من الفرضيتين (الأولى، والثانية)؛ بقياس برنامجنا التعليمي التدريبي على المجموعة التجريبية، التي ستخضع للتعليم باستراتيجيات التواصل التفاعلي، من أجل تعلم الظاهرة الصرفية واكتسابها، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وافترضنا في الجزء الثاني من البحث الميداني، فاعلية البرنامج التدريبي التعليمي المقترح لتنمية الكفاية اللغوية (الكفاية الصرفية)، وبعد شهر، أعدنا تطبيق الاختبارات العشرة على العينتين معا، الضابطة والتجريبية. وتحصلت لدينا نتائج على الشكل الآتي:

- الظاهرة الصرفية "اسم الفاعل"

*الاختبار الأول: نجح البرنامج التدريبي بنسبة **84.86%** في تعرف المتعلّم الظاهرة الصرفية "اسم الفاعل" وتحديدها، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي حققت نسبة **52.74%**، أي بفارق **32.39%**.

*الاختبار الثاني: نجح البرنامج التدريبي بنسبة **95.40%** في صياغة المتعلم اسم الفاعل من الفعل الثلاثي الصحيح، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي حققت نسبة **53.40%** أي بفارق **42%**.

*الاختبار الثالث: نجح البرنامج التدريبي بنسبة **92%** في صياغة المتعلم اسم الفاعل من الفعل الثلاثي المعتل، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي حققت نسبة **45.4%** أي بفارق **46.6%.**

*الاختبار الرابع: نجح البرنامج التدريبي بنسبة **90.6%** في صياغة المتعلم اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي حققت نسبة **54%**، أي بفارق **36.6%.**

*الاختبار الخامس: نجح البرنامج التدريبي بنسبة **72.6%** في تركيب اسم الفاعل تركيبا سليما في الجمل، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي حققت نسبة **31.4%**، أي بفارق **41.2%.**

- الظاهرة الصرفية "اسم المفعول"

*الاختبار السادس: نجح البرنامج التدريبي بنسبة **98%** في اكتشاف المتعلم الظاهرة الصرفية "اسم المفعول"، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي حققت نسبة **80%**، أي بفارق **18%.**

*الاختبار السابع: نجح البرنامج التدريبي بنسبة **84%** في اختبار صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي الصحيح، مقارنة بالطريقة الكلاسيكية التي حققت نسبة **57.4%**، أي بفارق **26.6%.**

*الاختبار الثامن: نجح البرنامج التدريبي بنسبة **82%** في اختبار صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي المعتل، مقارنة بالطريقة الكلاسيكية التي حققت نسبة **33.4%**، أي بفارق **48.6%**.

*الاختبار التاسع: نجح البرنامج التدريبي بنسبة **78.6%** في اختبار اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي، مقارنة بالطريقة الكلاسيكية التي حققت نسبة **59.4%**، أي بفارق **19.2%**.

*الاختبار العاشر: نجح البرنامج التدريبي بنسبة **78.6%** في تركيب اسم المفعول تركيبا سليما في الجمل، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي حققت نسبة **59.4%**، أي بفارق **19.2%**.

وبمقارنتنا زمن التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي "اختبارات اسم الفاعل واسم المفعول" بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، تبين من تحليل النتائج، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة). وقد كانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة. وعليه، تأكدنا من قدرة برنامجنا التدريبي على استرجاع المعارف (المجموعة التجريبية)، في وقت أقل من المجموعة الضابطة.

كما تبين من نتائج الجزء الثاني، أن أداء إناث المجموعة التجريبية، كان أفضل من أداء ذكور المجموعة التجريبية، سواء أكان ذلك في الاختبارات القبلية أم البعدية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء الإناث **89.2%** على الاختبار البعدي، في حين، بلغ المتوسط

الحسابي لأداء الذكور **80.54%**، أي بفارق قدره **8.66%** لصالح الإناث. وعليه، فإن تأثير برنامجنا التدريبي التعليمي، كان أقوى في الإناث منه في الذكور.

بناء على نتائج الجزء الثاني، يتضح أن البرنامج التدريبي التواصلي التفاعلي، فعال في تنمية الكفاية اللغوية (الكفاية الصرفية) لدى متعلمي السنة الثالثة من التعليم الإعدادي؛ لأنه ركز على تجاوز مكامن الخلل (التذكر، الفهم، والتطبيق) في تعلّم الظاهرة الصرفية واكتسابها، وذلك لاستثمارها بشكل سليم في إنتاجاتهم الكتابية والشفوية، وفق استراتيجيات تعتمد بالأساس على التواصل التفاعلي (أي بين المتعلم وزميله المتعلم، أو بين المتعلم والمدرس، وبمساعدة تقنية من التعليم الإلكتروني وهو الفيديو التفاعلي).

وعلى الجانب الآخر، أظهرت نتائج الدراسة مقاربة منهجية بديلة في عرض الظاهرتين الصرفيتين، بما يتناسب وخطوات التذكر، والتوازن في عرض الأمثلة المقدمة، وذلك بما يتناسب والمرحلة العمرية للمتعلمين، وبناء محتوى مكون الدرس اللغوي وفق المنحى الوظيفي.

كما ينبغي، عند تصميم منهاج تعليم اللغة العربية، أن تتضمن المادة المقدمة في المنهاج أهدافا عامة وخاصة واضحة، وأن تناسب التدرج، وفق خطة واضحة، لا تقل في أهميتها من حيث التأثير في فاعلية عملية التعليم والتعلّم عن المحتوى نفسه، فمثلا ينبغي أن يركز على ترتيب الظواهر اللّغوية ترتيبا منطقيا، فنبدأ من الأسهل والأقل تعقيدا، إلى

الأصعب والأكثر تعقيدا، ومن البسيط إلى المركب ... وتدريس الظواهر الصرفية في إطار المقاربة بالأنشطة التطبيقية، والتمارين التفاعلية الداعمة.

ويمكن إجمال ما توصلت إليه نتائج دراستنا في ما يلي:

– عدم إمكانية الحديث عن جودة العملية التعليمية، دون الحديث عن أساس نجاح التواصل، وهو التفاعل الإيجابي. هذا التفاعل الذي يجب أن يظهر في استراتيجيات تواصلية، تمكن المدرس، من نقل مضامين الفعل التعليمي ومحتوياته، بالبساطة والدقة المطلوبين.

– فاعلية برنامجنا التعليمي ونجاعته، في الرفع من مستوى تحصيل متعلمي الفئة التجريبية، مقارنة بمتعلمي الفئة الضابطة.

– سجلت الدراسة الأثر الإيجابي، لاستراتيجيات التواصل التفاعلي على الكفاية الصرفية لدى متعلم المرحلة الإعدادية. فهناك فروق إحصائية تميل لصالح استراتيجيات التواصل التفاعلي التي طبقت على متعلمي الفئة التجريبية.

– وجود علاقة ارتباطية بين تحسين مستوى أداء متعلمي المجموعة التجريبية، في التقليل من الأخطاء الصرفية، وبين تطبيق استراتيجيات التواصل التفاعلي.

– انخفاض الأخطاء الصرفية لدى الإناث مقارنة بأخطاء الذكور في المجموعة التجريبية، يعزى إلى عوامل قد ترتبط بطبيعة الإناث من حيث التركيز ودقة المتابعة، والانضباط...

خلاصات تركيبية عامة

وصل موضوع بحثنا الموسوم "أثر استراتيجيات التواصل التفاعلي على الكفاية اللغوية لدى المتعلم –الدرس الصرفي نموذجا– إلى مقاصده، واستوفى جل معالمه، وتحددت أهدافه ومقصدياته وغايته في بعديه النظري والتطبيقي. ولم يبق سوى الخروج بخلاصات وبنتائج علمية، تحدد الأهداف التي حققتها الأطروحة، وتوضح قيمتها العلمية؛ للانفتاح من خلالها على آفاق جديدة من خلال مشاريع بحثية مستقبلية.

لقد ارتكز موضوع الأطروحة وتناول فصولها، على تبني استراتيجية الانتقال التدريجي من العام إلى الخاص؛ لذلك، خصصنا الفصل الأول من موضوعها، لإلقاء الضوء على التواصل التربوي، ومناقشة مجموعة من القضايا المتعلقة بالتواصل بشكل عام، وانتقلنا إلى الآليات المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية، التي تخص التواصل الديداكتيكي، والتصورات النظرية التي اهتمت بالعلاقة بينهما؛ حيث تطرقنا في مرحلة أولى إلى مفهوم التواصل، وأهم نماذج نظرياته كالنموذج الرياضي، والنموذج اللساني، والنموذج الوظيفي، والنموذج التوليدي...)، ولأن النظر في التواصل التربوي يفرض علينا الوقوف عند العملية التعليمية التعلمية، وعناصرها، وأهم المقاربات التي اهتمت بموضوع التعلم من خلال مفاهيم التوازن واللاتوازن، والاستيعاب والتلاؤم لـ "بياجي"، ومقاربة "فيكوتسكي"، ومقاربة "برونر" المستوحاة من مقاربتي (بياجي، وفيكوتسكي)...، كما أن النظر في العلاقة بين التواصل والتعلّم، يفرض علينا الاهتمام بالتقنيات والوسائل التعليمية بنوعيها القديمة والحديثة.

ولدراسة هذه العلاقة (التواصل والتعلم)، انتقلنا إلى الحديث عن التواصل الديداكتيكي التفاعلي وأنماطه؛ بداية بالتواصل أحادي الاتجاه، مرورا بتواصل تفاعلي أفقي ثنائي الاتجاه، وتواصل تفاعلي ثلاثي الاتجاه، وصولا إلى تواصل تفاعلي متعدد الاتجاه.

وحيث إننا نروم في هذا البحث، تعرف أثر استراتيجيات التواصل التفاعلي في تنمية الكفاية اللّغوية لدى المتعلم؛ من خلال تعلّمه الظواهر اللغوية واكتسابها، فقد أفردنا الفصل الثاني من هذا البحث لتحديد مفهوم كل من الكفاية اللغوية العربية، واستراتيجيات التواصل التفاعلي ودوره في تعليم الظاهرة اللغوية وتعلّمها.

إن العلاقة بين استراتيجيات التواصل التفاعلي وتعلّم الظواهر اللغوية، علاقة تفاعلية، حيث تساهم الاستراتيجيات التعليمية القائمة على التواصل التفاعلي، في تيسير عمليات الفهم والتذكر والتطبيق، وأي صعوبة في الفهم والتذكر تؤدي بالضرورة إلى الصعوبة في التطبيق، مما يسبب الإخفاق في تعلّم الظاهرة اللغوية واكتسابها.

لذلك، ارتأينا أنه من الأساس الوقوف عند أهداف تعليم اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي؛ باعتبار تحديد الهدف التعلّمي من أساسات التعلم الناجح؛ لأنها تساعد على توجيه التعليم وضبطه، واختيار المحتوى التعليمي، والمادة التعليمية الملائمة، واختيار أدوات القياس والتقويم الملائمة أو بنائها، ثم انتقلنا إلى الحديث عن مستويات اللّغة العربية، وعوامل الضعف اللغوي لدى المتعلم، وتوصلنا إلى وجود أسباب تربوية وأسباب عضوية، وأسباب تخص المناهج الدراسية، وأسباب تخص المدرس، وأخرى تخص المتمدرس...

وشمل حديثنا عن تعليم اللغة العربية وتعلّمها، الوقوف على طرائق تعليم الظواهر اللغوية القريبة زمنا وممارسة، وأهميتها في تجويد تعلمات المتعلمين؛ حيث ناقشنا إيجابيات كل طريقة وسلبياتها، وأدركنا أن من هذه الطرائق، لم تلتزم بالخطوات الأساس لتعليم الظواهر اللغوية التي نص عليها منهاج اللغة العربية، والمقررات الدراسية؛ أي انطلقت من أمثلة وشواهد مستقاة من النصوص القرائية المقررة، ومنها ما استعان بنصوص أخرى، لها علاقة بالظاهرة اللغوية موضوع التعلّم، ومنها ما اعتمد على طرائق أخرى، مركزين على خطوات مغايرة (طريقة حل المشكلات).

لقد ارتبط تعليم الظواهر اللغوية وتعلّمها، بالحديث عن تطبيق استراتيجيات تعليمية حديثة قائمة على التواصل التفاعلي؛ من شأنها أن تحسن من المستوى اللغوي لدى المتعلم، وتجويد العملية التعليمية ككل، لذلك، انطلقنا من تحديد مفهوم استراتيجيات التواصل التفاعلي، وأهميته في العملية التعليمية التعلمية، وعوامل انتقاء استراتيجية مناسبة لكل فعل تعليمي، وانتقلنا بعد ذلك للحديث عن أنواع استراتيجيات التواصل التفاعلي وخصائصها، وأهميتها في تجويد عملية التعلّم.

وعمدنا في الشق التطبيقي من الأطروحة، إلى استثمار المعطيات النظرية والتحقق من مصداقيتها، من خلال بحث ميداني، تأسست مقوماته الإجرائية على عشرة اختبارات، تهدف التأكد من ثلاثة مطالب هي:

- التحقق من أثر استراتيجيات التواصل التفاعلي في تعلم الظاهرة اللغوية – الظاهرة الصرفية – مقارنة بالطريقة الكلاسيكية.
- مدى فاعلية البرنامج التدريبي التعليمي لتنمية الكفاية اللغوية لدى متعلمي السنة الثالثة من التعليم الإعدادي.
- التحقق من عدم وجود اختلاف بين أداء ذكور المجموعة التجريبية وإناثها، بعد تطبيق البرنامج التدريبي التعليمي.

لقد أفضى بنا تطبيق الاختبارات، وتحليل نتائج البحث الميداني ومناقشة نتائجه، إلى السير في تحقّق الفرْضية العامة، والفرضيات الإجرائية للأطروحة، وهو ما تعكسه وتؤكده نتائج الاختبارات القبلية؛ أي قبل تطبيق البرنامج التدريبي التعليمي لتنمية الكفاية اللغوية عند المتعلّم، والبعدية؛ أي بعد تطبيق البرنامج التدريبي، والتي اتضح من خلالها:

- عدم وجود فروق في التطبيق القبلي، لمجموع اختبارات الظاهرتين الصرفيتين (اسم الفاعل، واسم المفعول)
- إن إجابات عينة الدراسة (الضابطة والتجريبية) متقاربة ومتشابهة إلى حد ما، وإن تفاوتت في بعض القضايا.
- وجود فروق في التطبيق القبلي لمجموع اختبارات الظاهرتين الصرفيتين (اسم الفاعل، واسم المفعول) لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، وقد كانت الفروق لصالح الإناث.

هذه النتائج المتوصل إليها في الاختبارات القبلية، أكدت على أن متعلمي هذا المستوى، غير قادرين على صياغة اسم الفاعل وصياغة اسم المفعول من غير الثلاثي، وغير قادرين على التمييز بين الفعل الثلاثي الصحيح والفعل الثلاثي المعتل، في اختبار صياغة اسم الفاعل وصياغة اسم المفعول من هذين الفعلين، كما يجدون صعوبة في تركيب اسم الفاعل وتركيب اسم المفعول في جمل صحيحة المعنى والبناء، وهذا يدل على أشياء متعددة، أهمها تدني مستوى الأداء اللغوي للمتعلمين في القواعد اللغوية، رغم أن الظاهرتين الصرفيتين، تم تدريسهما في المستوى الخامس من التعليم الابتدائي، وهذا يعكس عدم قدرة المتعلم على استحضار وتذكر معارفه السابقة.

ويمكن أن نستشف تفسيرا محتملا لهذا الضعف الكبير في التحصيل اللغوي للمتعلّم، والذي يتجلى في التعثر الحاد في المكتسبات اللغوية؛ من خلال الرجوع إلى الفصل المتعلق بتجويد الكفاية اللّغوية العربية واستراتيجيات التواصل التفاعلي، وبالأخص، المحور الخاص بأسباب الضعف اللغوي عند المتعلمين، والمحور الذي تناول طرائق تعليم الظواهر اللغوية وتعلّمها: (شعبان، 2012؛ زايد، 2013) .

• طبيعة المادة النحوية والصرفية: اعتمادها على القوانين المجردة، واحتياجها إلى عمليات عقلية عليا، وتعدد الأوجه الإعرابية، وما إلى ذلك من أمور تشعر المتعلم بصعوبة المادة.

• المنهاج: يشتمل المنهاج أحيانا على موضوعات غير مرتبطة بحاجات المتعلمين ومشاعرهم، وتبعثر بعض موضوعاتها، ونعتقد أن المناهج النحوية، لم تبن على أسس ومعايير موضوعية.

• الكتاب المدرسي: تتابع الموضوعات، وطريقة عرض الظاهرة اللغوية، وخلوها من أساليب الإيضاح.

• طريقة التدريس: مهما بلغت صعوبة المادة، فإن للطريقة الجيدة دورا مهما في إيصال المعلومة وتبسيطها، وفي رأيي، إن ما نجده على أرض الواقع من طرائق تقليدية، تجعل من الظاهرة اللغوية (الصرفية، والنحوية) رموزا مجردة وقوالب صماء.

• مدرس اللغة العربية: معاناة كثير من المدرسين من انخفاض في المستوى اللغوي، وقلة التجديد، والتنويع في طرائق تدريسهم للمادة، انعكس سلبا على مستوى المتعلم.

• طبيعة المتعلم: انصراف المتعلم عن تعلم اللغة العربية، لغياب الدافع، وعدم إدراكهم للهدف الصحيح من وراء تعلم الظواهر اللغوية.

انطلاقا من النتائج المحصل عليها، تساءلت عن أثر استراتيجيات التواصل التفاعلي في تنمية الكفاية اللغوية لدى المتعلّم؛ أي مدى قدرتها على تحفيز دافعيته وانتباهه؛ من أجل تجويد تعلماته، مقارنة بالطريقة الكلاسيكية.

وللإجابة عن هذا السؤال، قمنا بتصميم برنامج تدريبي تعليمي في تنمية الكفاية اللغوية لدى المتعلّم، والذي تأكدنا من نجاعته، بعد تطبيق الاختبارات البعدية، على العينتين معا:

– يلعب برنامجنا التدريبي التعليمي دورا مهما في اكتساب المتعلم الظاهرة اللغوية، واستثمارها بشكل صحيح في إنتاجه.

– تجاوز الصعوبات المرتبطة بمستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتقويم).

– قوة برنامجنا التدريبي في الرفع من جودة العملية التعليمية التعلمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بكوننا في تصميم البرنامج، ركزنا على الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون، كما أننا استخدمنا المؤثرات الصوتية والصور، والألوان في تطبيق هذا البرنامج، وقد لوحظ الحماس لدى المتعلمين في عينة الدراسة؛ لأن التعليم والتعلم باستخدام هذه المؤثرات كما أظهرت نتائج الدراسة النظرية، في المحور المتعلق باستراتيجيات التواصل التفاعلي وتجويد التعلمات، يراعي أنماط تعليم المتعلم السّمعية والبَصرية. فضلا عن أن المزج بين استراتيجية التعلم بتقنية الفيديو التفاعلي واستراتيجية التعلّم التعاوني، مكنا من توفير الوقت الكثير الذي يحتاجه المدرس لإنجاز أنشطة التطبيق، والوقوف على تعثرات المتعلمين، وتدريبهم على تمارين تطبيقية تفاعلية إثرائية وتعزيزية.

يمكن القول: إن مستوى المتعلم التعليمي التعلّمي ينعكس بشكل واضح على نتائج الاختبارات؛ ذلك أنه يعكس المعارف التي تحققت لديه، وهذه النتائج تناقض تماما تحقيق الكفايات الخاصة بمكون الدرس اللغوي، والتي حددتها وزارة التربية الوطنية لمتعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

ومن هنا، الخلل في العملية التعليمية، يمكن تفسيره انطلاقا من ثلاثة مستويات:

_ المستوى الأول لغوي لساني: معاناة المتعلم من تعثر حاد في اكتساب اللغة العربية تعود إلى طبيعة قواعد اللغة العربية الجافة، والتي لا تراعي خصوصيات المتعلم. لهذا، لا يستفيد من هذه القواعد ليصحح بها أخطاءه.

_ المستوى الثاني نفسي معرفي: تلعب الأسس النفسية أساسا مهما في أي عملية تعليمية؛ فاختيار الأهداف وتنظيمها، وطرائق التدريس، وتحديد الوسائل التعليمية التكنولوجية، تسهم في تحفيز المتعلمين، وإثارة دوافعهم لبذل الجهد في تعلم اللغة والتغلب على عوائق تعلّمها، فضلا عن إعداد أساليب التقويم المناسبة، التي في ضوئها يمكن تقييم الحصيلة اللغوية للمتعلّم.

_ المستوى الثالث ديداكتيكي تربوي: يخص التصور الديداكتيكي المعتمد لمساعدة المتعلمين على تنمية كفايتهم اللغوية العربية للمتعلمين، بناء على تجويد تعلّم الظاهرة اللغوية باستخدام استراتيجيات تعليمية قائمة على التواصل التفاعلي، مع تفعيل الاقتضاءات اللسانية والمعرفية والديداكتيكية لتحقيق تعلّم أفضل، دون أن نغفل تبني مقاربة منهجية في تعليم الظواهر اللّغوية، تتأسس على مستويات متعددة من الأنشطة والتدريبات اللغوية، وأن تعمل هذه الأنشطة على إبراز المهارات اللغوية وتنميتها وتثبيتها.

في الواقع، لم يكن الهدف من ابتداع استراتيجيات تواصلية رفع مستوى الإتقان أو تعميق المعرفة عند المتعلم بل بالأساس، مساعدة المتعلمين الذين لم يتمكنوا من التحصيل المعرفي بالأساليب المجردة، خاصة في المراحل التأسيسية لتعلّم القواعد اللغوية.

وقد برزت طفرة استراتيجيات التعليم الحديثة، مع ازدهار بحوث التعلم ورواج نظرياته المختلفة. وهي في الأصل للمساعدة على التعلّم وتحسين جودته، وليس لتحسين الفعل التعليمي؛ بعبارة أخرى، طرحنا استراتيجيات التواصل التفاعلي، للمساهمة في تيسير تعلُّم الظواهر اللغوية واكتسابها، ثم استثمارها بشكل سليم على أكبر عدد من المتمدرسين، استنادا إلى القناعة بوجود فروق فردية، وقدرات مختلفة عند كل منهم.

وفي النهاية، نقول: إن أهم ما أفادتنا به الدراسات في هذا الموضوع، هو إنَّ تحسين أداء المدرس، ينعكس بالضرورة على أداء المتعلمين، وإنَّ التدريب لإيجاد استراتيجيات تواصلية لتعليم الظواهر اللغوية (الصرفية، والنحوية...)، يساهم في تنمية كفاية المتعلّم اللغوية، ويساعد في تحسين قدراته المتعلم المعرفية؛ وذلك من خلال :

– التركيز على التمارين التطبيقية التي وحدها ترسخ القاعدة في أذهان المتعلمين.

– معالجة تراكيب الظاهرة الصرفية، تماشيا مع ضوابط المنهاج التربوي، مع اعتماد مبدإ الكيف بدل الكم.

–استغلال الدافعية لدى المتعلم، لجعل عملية التعلم مقبولة لديه، ويكون ذلك بالتركيز على الأخطاء المرتكبة في الأنشطة التطبيقية.

– إشراك أكثر من استراتيجية، لما في ذلك من فاعلية عالية في إعطاء المتعلم دورا أكبر في الحصة الدراسية.

– التنوع في الاستراتيجيات، والاطلاع على مستجدات العملية التعليمية التعلمية.

بيبليوغرافيا

- القرآن الكريم

أولا: بيبليوغرافيا عربية:

الكتب والمجلات

- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1952). **الخصائص**. تحقيق علي النجار، القاهرة: مطبعة دار الكتب.
- ابن عمر، محمد صالح، (1998). **كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكاليات المنهج**. تونس: مطبعة الوفاء، ط: 1.
- ابن منظور. (1994) . **لسان العرب**. بيروت: دار صادر، المجلد: 11. ط: 3.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (2010). **لسان العرب**. بيروت: دار صادر. ط:1.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، أمال. (1996). **القدرات العقلية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ط: 1.
- أحرشاو، الغالي. (1999). **سيرورة اكتساب المعارف بين النمو والتعلم**. الرباط: منشورات مجلة علوم التربية.
- ألان، بونيه. (1993). **الذكاء الاصطناعي، واقعه و آفاقه**. ترجمة علي صبري فرغلي، عالم االمعرفة، عدد 172، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- أوزي، أحمد. (1998). **سيكولوجية الطفل، نظريات النمو النفسي ومراحله**. منشورات مجلة علوم التربية. الجديدة. مطبعة النجاح.
- آيت أوشن، علي. (1998). **اللسانيات والديداكتيك**: نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية. الدار البيضاء. دار الثقافة للتوزيع والنشر. ط، 1.

- براون، دوجلاس. (1994). **أسس تعلّم اللغة وتعليمها**. ترجمة: عبده الراجحي وعلي شعبان، بيروت: دار النهضة العربية.
- البسيوني، سامية. (1994). **مقالية استخدام الكمبيوتر في تدريس قواعد اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة عين شمس.
- بلعيد، صالح. (2003). **دروس في اللسانيات التطبيقية**. الجزائر: دار هومة للطباعة. ط: 7.
- بوعناني، مصطفى. (2012). **المعجم الذهني في اللسانيات المعرفية، مكوناته، وأبعاد انتظامه، ومسارات النفاذ إليه**. أبحاث معرفية, ع، 1, منشورات مختبر العلوم المعرفية.
- بوعناني، مصطفى. (2015). مقتضيات الفعل التواصلي داخل العملية التعليمية التعلمية: بين العمق النظري والتوافق الإجرائي. ضمن: مجموعة من المؤلفين: **التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية: من رصد كفايات التعليم معرفيا إلى أجرأتها ديداكتيكيا (7-30)**. الدار البيضاء: منشورات صدى التضامن.
- بونتل، نور الدين. والمتوفق، محمد. وبوعناني، مصطفى. وزغبوش بنعيسى. (2016). تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلم: تكامل المكونين التركيبي والصرفي نموذجا. ضمن مجموعة من المؤلفين. **التعليم والتعلمات المدرسية: الأطر النظرية وآليات التنزيل**. فاس: مشورات مختبر العلوم المعرفية، تنسيق العدد: مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش، العدد رقم: 7، ص ص: 267-280.
- تشومسكي، نعوم. (1983). **جوانب من نظرية النحو**. ترجمة: مرتضى جواد باقر. العراق: جامعة البصرة. ط: 1.
- تغزاوي، يوسف. (2015). **استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقاربة لسانية تطبيقية**. إربد: عالم الكتب الحديث. ط: 1.

- توما، جان عبد الله. (2011). **التعلم والتعليم – مدارس وطرائق**- . طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب، ط:1.
- الجبالي، حمزة. (2006). **الوسائل التعليمية**. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع. ط: 1.
- الجزار، عبد اللطيف (2002) .**فاعلية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعدد الوسائط في اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج "فبراير" لتقويم المفاهيم**. مجلة التربية_مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية بجامعة الأزهر. ع، 125.
- حثروبي، محمد صالح (1999). **نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته**. الجزائر: دار الهدى، عين مليلة.
- حثروبي، محمد صالح (2002). **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**. الجزائر: دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة. (د.ط).
- حجازي، سمير. (2005). **معجم المصطلحات الحديثة في علم النفس والاجتماع ونظرية المعرفة**. بيروت: دار الكتب العلمية.
- حسيني، فاطمة. (2005). **كفايات التدريس وتدريس الكفايات**. الدار البيضاء: الدار العالمية للكتاب، ط: 1.
- حمادنه، محمد محمود ساري، وعبيدات، خالد حسين محمد (2012). **مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق...أساليب...استراتيجيات**. الأردن: عالم الكتب الحديث. ط: 1.
- حمد حسين اللقاني، وعلي الجمل. (2003). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب، ط: 3.

- حمداوي، جميل. (2008). التواصل اللّفظي وغير اللّفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي. ضمن: مجموعة من المؤلفين: **اللغة والتواصل التربوي والثقافي** (78– 52). الدار البيضاء: منشورات مجلة علوم التربية. ع: 13.
- الحيلة، محمد محمود. (2005). **تصميم التعليم نظرية وممارسة**. عمّان: دار المسيرة. ط: 3.
- الحيلة، محمد محمود. (2005). **تصميم التعليم نظرية وممارسة**. عمّان: دار المسيرة. ط: 3.
- خاطر، محمود رشدي. (1981). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية البدنية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**. القاهرة: مطابع سجل العرب. ط: 4.
- خرما، نايف. وحجاج، علي. (1988). **اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلّمها**. منشورات عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. ع: 126.
- الخطيب، محمد بن إبراهيم. (2003). **طرائق تعليم اللغة العربية**. الرياض: مكتبة التوبة.
- الخليفة، حسن جعفر. (2004). **فصول في تدريس اللغة العربية**. الرياض: مكتبة الرشد. ط: 4.
- خميس، محمد عطية. (2003). **تطور تكنولوجيا التعليم**. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.
- الدريج، محمد. (1994). **تحليل العملية التعليمية**. الرباط: منشورات رمسيس، ط: 3.
- الدريج، محمد. (2004). **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين**. الرباط: منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط: 2.
- الدليمي، طه. الوائلي سعاد. (2005). **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع. ط: 2.

- الذيابات، بلال. (2013). **فاعلية التعليم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه**. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). مجلد، 27. ع، 1.
https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/6_1.pdf
- زاهر، الغريب اسماعيل. (2001). **تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم**. القاهرة: دار عالم الكتب.
- زايد، فهد خليل. (2013). **"الأخطاء الشائعة النحوية، والصرفية، والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها"**. عمّان: دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع. د، ط.
- زاير، سعد علي. صبري، داود عبد السلام. حسن، محمد هادي. (2014). **طرائق التدريس العامة**. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع. ط: 1.
- زغبوش، بنعيسى. (2011). السيرورة التواصلية والكفاءة اللغوية بين علوم الأعصاب وعلم النفس المعرفي: نموذج اللغة المنطوقة ولغة الإشارة. ضمن: مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش (المشرفان): **التواصل وأبعاده اللسانية والسيكولوجية والتربوية والتقنية** (11-51). فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية (سلسلة كتب: 1).
- زغبوش، بنعيسى. (2004). **مساهمة البحث السيكولوجي في تأسيس العملية التعليمية: ذاكرة الطفل المعجمية نموذجا**. فاس: مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز. ع، 13 (121-158).
- زغبوش، بنعيسى. (2015). سيرورات التعليم بين الإدراك والبناء المعرفي: ثوابت العلاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ومتغيراتها نموذجا. ضمن: مجموعة من المؤلفين: **التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية: من رصد كفايات التعليم معرفيا إلى أجرأتها ديداكتيكيا (31-70)**. الدار البيضاء: منشورات صدى التضامن.

- زكرياء محمود بن يحي. مسعود، عباد. (2006). **التدريس عن طريق: (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)**. الجزائر: منشورات وزارة التربية الوطنية. د، ط.
- الزند، خضر. عبيدات، هاني. (2010). **المناهج التعليمية –تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها–**. الأردن: عالم الكتب الحديث. ط: 1.
- زيتون، عايش. (2004). **أساليب تدريس العلوم**. عمّان: دار الشروق. ط: 3.
- السّعران، محمود. (1963). **اللغة والمجتمع**. مصر: طبعة دار المعارف.
- السليتي، فراس. (2015). **استراتيجيات التدريس المعاصرة**. إربد: عالم الكتب الحديث. ط: 1.
- السليماني، العربي. والخديمي رشيد، (2005). **قضايا تربوية ورهانات جودة التربية والتكوين: مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية**. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، ط:1.
- السيد، عاطف. (2000). **تكنولوجيا التعليم والمعلومات واستخدام الكمبيوتر والفيديو في التعليم والتعلم**. الإسكندرية: مطبعة رمضان وأولاده.
- السيوطي، جلال الدين. (1985). **إتمام الدراية لقراء النقاية**. ضبطه وكتب حواشيه: الشيخ إبراهيم العجوز. بيروت: دار الكتب العلمية. ط:1.
- شبر، خليل إبراهيم. جامل، عبد الرحمان. أبو زيد، عبد الباقي. (2005). **أساسيات التدريس**. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- شبر، خليل إبراهيم. وجامل، عبد الرحمان. وأبو زيد، عبد الباقي. (2005). **أساسيات التدريس**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- شحاتة، حسن. (1984). **أساسيات في تعليم الإملاء**. القاهرة: مؤسسة الخليج. د، ط.
- الشرقاوي، أنور محمد. (2001). **التعلم- نظريات وتطبيقات-**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ط: 8.

- شعبان، زكريا شعبان. (2012). **الطرفة مدخل لتعليم القواعد اللغوية، التعلم بالضحك**. الأردن: عالم الكتب الحديث. ط: 1.
- شمر نادر سعد اسماعيل، سامح سعيد. (2008). **مقدمة في تقنيات التعليم**. عمّان: دار الفكر.
- الصافي، عبد اللطيف. (2011). **الكفايات في مجال التربية والتكوين من تعدد التعاريف إلى توحيد الرؤى**. مجلة علوم التربية. ع، 50 (146-151). الرباط: مطبعة النجاح الجديدة
- صالح، أحمد زكي. (1983). **نظريات التعلم**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. د، ط.
- طربيه، محمد عاصم, (2008). **طرق وأساليب التدريس الحديثة**. عمّان: دار حمورابي للنشر. ط: 1.
- طلعت، منصور. (1998). **سيكولوجية الاتصال**. الكويت: عالم الفكر، المجلد: 11.
- الطناوي، عفت مصطفى. (2002). **أساليب التعليم والتعلّم وتطبيقاتها في البحوث التربوية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- طه، عبد الرحمان. (1987). **في أصول الحوار وتجديد علم الكلام**. الدار البيضاء: المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع. ط: 1.
- طه، عبد الرحمان. (1994). **الحجاج والتواصل**. أكادير: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- الطوبجي، حسين محمد. (1987). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**. الكويت: دار العلم للنشر والتوزيع.

- طوينين، محمد. (2000). **الأخطوطات الذهنية وحل المسائل الرياضية، دفاتر مركز الأبحاث النفسية والاجتماعية (CREPS)**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، فاس، الدفتر 3.
- ظافر، محمد إسماعيل. الحماوي، يوسف. (1984). **التدريس في اللغة العربية.** الرياض: دار المريخ. د: ط.
- ظبية سعيد السليطي، (2002). **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة.** القاهرة: الدار المصرية، ط: 1.
- عبد الرحمان الهاشمي. (2008). **تعلّم النحو والإملاء والترقيم.** عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ط:1.
- العجمي، مها محمد. (2005). **المناهج الدراسية أسسها، ومكوناتها، وتنظيماتها، وتطبيقاتها التربوية، رؤية تربوية تجمع بين المنظور الغربي والمنظور الإسلامي للمنهج.** الإحساء: مطابع الحسيني الحديثة. ط: 2.
- عسقول، محمد (2003). **الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بين الإطار النفسي والإطار التطبيقي.** غزة: مكتبة آفاق.
- عطية، محسن علي. (2006). **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية.** عمّان: دار الشروق للنشر. ط: 1.
- عطية، محمد أشرف. (1999). **تعرف أثر التفاعل بين التعلم التعاوني والأسلوب المعرفي على تحصيل رياضيات المرحلة الإعدادية والاتجاه نحوها.** رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- علوي، إسماعيل. (2015). التربية المعرفية والتعلم المعرفي: الأسس النظرية والإمكانات التطبيقية. ضمن: مجموعة من المؤلفين: **التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية: من رصد كفايات التعليم معرفيا إلى أجرأتها ديداكتيكيا (71-92).** الدار البيضاء: منشورات صدى التضامن

- عيادات، يوسف أحمد. (2004). **الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية**. عمّان: دار المسيرة. ط: 1.
- غريب. عبد الكريم، وآخرون. (1998). **معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**. الرباط: منشورات عالم التربية. سلسلة علوم التربية، عدد 9-10.
- غريب، عبد الكريم. (2003). **الكفايات: استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة**. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية. ط: 4.
- غيرو، بيار. (1984). **السـِّيمياء**. ترجمة: أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت- باريس. ط: 1.
- الفار، إبراهيم. (2004). **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرون**. القاهرة: دار الفكر العربي. ط: 1.
- الفارابي، عبد اللطيف. **معجم علوم التربية –مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك-**. الدار البيضاء: دار النجاح الجديدة. سلسلة علوم التربية، ع (9-10). ط: 1.
- الفتلاوي، سهيلة.(2003). **كفايات التدريس، المفهوم- التدريب- الأداء**. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع. ط: 1.
- فرج، عبد اللطيف بن حسين. (2005). **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**. عمّان: دار المسيرة، للنشر والتوزيع. ط: 1.
- الفرجاني، عبد العظيم. (2000). **التكنولوجيا وتطوير التعلم**. القاهرة: دار غريب.
- فريقي، أحمد. (2012). **المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية (دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي)**. منشورات الرباط. مطبعة Rabat net Maroc.
- الفضلي، عبد الهادي. (ب.ت). **مختصر الصرف**. بيروت: دار القلم.

- الفقي، عبد الله إبراهيم (2011). **التعلم المدمج- التصميم التعليمي-الوسائط المتعددة- التفكير الإبتكاري**. كلية التربية النوعية- جامعة كفر الشيخ: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الفيروزابادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (1997). **القاموس المحيط**. بيروت: دار إحياء التراث، ط:1.
- قطامي، يوسف. (2000). **تصميم التدريس**. عمّان: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- قورة، حسين سليمان. (1988). **الأصول التربوية في بناء المناهج**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كامل، حسنين محمد. (2001). **التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في ضوء تكنولوجيا المعلومات والإتصالات**. المجلة التربوية، جامعة سوهاج. ع، 16.
- الكلوب، عبد الرحيم. (1993). **التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم**. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع. ط: 2.
- الكناني، ممدوح عبد المنعم. والكندري، أحمد محمد مبارك. (1992). **سيكولوجية التعلّم، وأنماط التعليم**. الكويت: مكتبة الفلاح. ط: 1.
- كوجك، كوثر حسين. (1992). **التعلم التعاوني استراتيجية تدريس تحقق هدفين**. القاهرة: دراسات تربوية. مج، 7. ع، 43.
- اللحية، الحسن. (2010). الوضعية المشكلة –تعاريف ومفاهيم –. الرباط: دار نشر المعرفة. ط: 1.
- مازن، حسام محمد. (2005). **تكنولوجيا المعلومات ووسائطها الإلكترونية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. ط: 1.
- مازن، حسام محمد. (2009). **تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم**. كفر الشيخ، مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

- المتوكل، أحمد. (1989). **اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري**. منشورات عكاظ. الرباط: مطبعة عكاظ.
- المسدي، عبد السلام. (1984). **قاموس اللسانيات (عربي- فرنسي/ فرنسي- عربي)، مع مقدمة في علم المصطلح**. تونس: الدار العربية للكتاب.
- مصطفى، فهمي. (ب.د). **سيكولوجية التعلم**. القاهرة: مكتبة مصر. ط: 1.
- معروف، نايف محمود. (1987). **خصائص العربية وطرائق تدريسها**. بيروت: دار النفائس. ط: 2.
- معروف، نايف. (1998). **خصائص العربية وطرائق تدريسها**. بيروت: دار النفائس للنشر. ط: 5.
- المعيوف، رافد بحر أحمد. (2009). **أثر التدريس وفق نظرية فيجوتسكي في اكتساب طلبة المتوسطة للمفاهيم الرياضية**. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية. المجلد: (8)، ع، 2.
- المقدم، حنان. وبوعناني، مصطفى. وزغبوش، بنعيسى. (2016). **التواصل التربوي وتجويد التعلم**. ضمن مجموعة من المؤلفين. التعليم والتعلمات المدرسية: الأطر النظرية وآليات التنزيل فاس: مشورات مختبر العلوم المعرفية، تنسيق العدد: مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش، العدد رقم: 7، ص ص 267-280.
- المقري، أحمد بن محمد. (1968). **نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب**. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: طبعة دار صادر.
- موريس، شربل. (1986). **التطور المعرفي عند جان بياجيه**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. ط، 1.
- مؤمن، أحمد. (2005). **اللسانيات النشأة والتطور**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ط: 2.

- ميشال، زكريا. (1980). **الألسنية (علم اللغة الحديث) –المبادئ والأعلام–**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. د، ط.
- ناصف، مصطفى.(1983). **نظريات التعلم، دراسة مقارنة.** منشورات عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. ع، 70.
- نبهان، يحيى محمد. (2008). **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم.** عمّان: دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع. الطبعة العربية.
- النشوان، أحمد بن محمد. (2006). **اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم.** مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج، 18. ع، 38.
- نصار، يحيى حياتي. (2006). **استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية.** البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 7، العدد 2، 35–59.
- نهر، هادي. (1998). **الصرف الوافي.** أربد: دار الأمل للنشر والتوزيع. د، ط.
- الهاشمي، صابر. وزغبوش، بنعيسى. (2011) مقومات التواصل داخل الفصل الدراسي وأهميته في تحسين المردودية التعليمية: استراتيجيات التدريس بالكفايات نموذجا. ضمن: مصطفى بوعناني وبنعيسى زغبوش: (المشرفان): **التواصل وأبعاده اللسانية والسيكولوجية والتربوية والتقنية** (201–211). فاس: مشورات مختبر العلوم المعرفية، سلسلة كتب (1).
- وهبة، نخلة، (2005). **جودة الجودة في التربية.** الدار البيضاء: منشورات مجلة علوم التربية. ط: 1.
- اليوسفي، سعاد. (2013). **مدخل إلى الديداكتيك.** الرباط: منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين.

الوثائق التربوية

- الأساسي في اللغة العربية. **دليل الأستاذة والأستاذ.** السنة الثالثة إعدادي. الرباط: ط. 1.
- منهاج اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي. (2009). **البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية للتعليم الثانوي الإعدادي.** الرباط.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين. (1999). للجنة الخاصة بالتربية والتكوين. منشورات دار الأفاق الجديدة.
- وزارة التربية الوطنية (2009). **الدليل البيداغوجي.** الرباط.
- وزارة التربية الوطنية: **الكتاب الأبيض،** الجزء 3.

البحوث الجامعية:

- أبو الريش، إلهام. (2013). **فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة.** أطروحة دكتوراه. الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو شتات، سمير محمود أحمد **(2005). أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر واتجاهاتهن نحوها واالحتفاظ بها.** بحث الماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.
- بولحوش، فاطمة. (2015). **أهمية الوعي الفونولوجي في تدعيم مسارات تعلم القراءة الجهوية وتعليمها عند تلاميذ القسم الثاني ابتدائي.** أطروحة دكتوراه. كلية الآداب والعلوم الإنسانية– ظهر المهراز، فاس.
- بونتل، نور الدين. (2019). **بناء الكفاية اللغوية وتقويمها وفق المقاربة بالكفايات: التركيب والصرف نموذجا.** أطروحة دكتوراه. كلية الآداب والعلوم الإنسانية– ظهر المهراز، فاس.

- حسن، أسعد مصطفى. (2004). **بناء برنامج محوسب في النحو والصرف، وقياس أثره في التحصيل وفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية.** أطروحة دكتوراه، جامعة عمَّان العربية. الأردن.
- صحراوي، عز الدين. (2016). **تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية.** أطروحة دكتوراه. كلية اللغة والأدب العربي والفنون، جامعة باتنة، الجزائر.

ثانيا: بيبليوغرافيا أجنبية

- Almanza, T. (1997). *The Effects of the D.R.T.A and cooperative Learning Strategies On Reading Comprehension*. Kean College of New Jersry. ERIC: https://eric.ed.gov/?id=ED405565
- Bachman,C. Lidenfel, J. Simonin, J. (1981). *Langage et communication socials.* Paris, Hatier
- Barbot, M. J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage: L'innovation dans la formation*. Paris: PUF.
- Bastien, C. (1987). *Shemes et Stratégies dans l'activité Cognitive de l'enfant*. Paris: PUF.
- Bellenger, L. (1984) . *L'expression orale.* Paris: ESF.
- Borchers, S. (1994). *Teaching language Arts. An integraled Approach*: https://eric.ed.gov/?id=ED364900
- Bucaria, chiara. (2004). *Lexical and syntactic ambiguity as source of humor The case of newspaper headlines.* International Journal of humor Research, Vol. 17 Issue 3.
- Chomsky, N. (1970). *Le langage et la pensée*, trad française harcout. ED : Payot paris.
- Cooley, Charles H. (1969). (social organisation). Cité in : J. Lohisse. *La comunication anonyme*. ED, Universitaire. New York, Schocken.
- Coulmas, F. (1989). *The writing systems of the world***.** Oxford: Blackwell.

- Crumpler,T & Schneider ,J. (2002). *Writing with their whole being: A cross study analysis of chldren's writing from five classrooms using drama*. Research in Drama Education, 7(1), 61-79: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13569780120113148
- Cyrulnik B. (2006), *De Chair et d'âme*, Paris, Éditions : Odile Jacob.
- Derry, S. J. (1989). *Putting Learning Strategies to Work*. Educational Leadership, 46, 4-6.
- DRLAV (1983). *Revue de linguistique N°: 29, Points de vue sur l'analyse conversationnelle*. centre de recherche de l'université. Paris. PP: 1-28.
- Duboi, J. (1999). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du language*. Paris: Larousse, Bordas.
- Eggen, P. (2014). *Educational Psychology Classroom Connections***.** Florida; Macmillan college publishing company. 2ème éd.
- Fayol, M; Monteil, J. M. (1994). *Stratégie d'apprentissage/apprentissage de stratégies.* Revue française de pédagogie, 106.
- Gaonac'h, D. (2006). *psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif*. Paris: PUF.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: Editions E.S. F.
- https://www.persee.fr/doc/drlav_0754-9296_1983_num_29_1_991
- Jakobson, R. (1963*). Essais de Linguistique Générale Tom 1, les fondations du langage*. traduit et préface par Nicolas Ruwet. Eds, Minuit.
- koknaki, A. (2010). *Obstacles to the intregeation of ict in primary Education in Greece*. Conference TCT Septembre 15-17 Hasselt: Belgium.

- Kopp, F. (1984). *Fundamentons de Didactica*. Ministerio de Educaciony ciencia, Madrid.
- Larousse Micro + (2007). *Dictionnaire de la langue française et de la culture essentielle***.** Paris: Larousse.
- Le Borterf, G. (1995). *La compétence: Essai sur un attracteur étranger*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Martinet, A. (1962). *Langue et fonction*. Ed: Gonthier Paris.
- Miller, (G.A). (1956). *Langage et communication*. Trad française. Ed: PUF.
- Muchielli, R. (1976). *Communication et réseaux de communication***.** Paris: ESF.
- Priebe, R. (1997). *The Effect of cooperative learning in a second –semester University Computer Science Course, paper Presented at the Annual Meeting of National Association for Research in Science Teahing*. (Chicago,IL) ERIC: https://eric.ed.gov/?id=ED406189
- Salhi, Mohammadnegad. (2011). ***Evaluation of the use of ICT amongst Elementary school teachers in Iran***. Australian journal of Basic and Applied Sciences 5(11): 1674-1680: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034220.pdf
- Sannanès, B. (2002). *Les fondements d'une communication efficace*. Paris: Dunod.
- Sapir, E. (1967). *Le langage tard française***.** ED: Payot Paris.
- Silamy, N. (1983). *Dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse, Bordas.

الملاحق

ملحق رقم (أ/1)

الاختبار التحصيلي (اسم الفاعل ، واسم المفعول)

- الاسم: ..... **- القسم:** .....

التطبيق رقم: 1

املأ(ئي) الجدول الآتي بما يناسب

الجمل	اسم الفاعل
* قال تعالى: (فلعلك باخع نفسك على آثارهم). سورة الكهف، الآية: 6	.....
* أ فاهم أخوك الدرس؟	.....
* كان الإناء فارغا.	.....
* مامريح الأعصاب إلا الاسترخاء	.....
* المسلم صائم رمضان.	.....

التطبيق رقم: 2

صغ/صوغي اسم الفاعل من الأفعال الآتية (الصحيحة)، مع الشكل التام:

الفعل	خرج	قرأ	رحِم	نهض	مدّ
اسم الفاعل	.....	.....	.....	.....	.....

التطبيق رقم:3

هات(ي) أسماء الفاعلين من الأفعال الآتية (المعتلة)، مع الشكل التام:

الفعل	وَهب	نام	يَبِس	وَقَى	نوى
اسم الفاعل	.....	.....	.....	.....	.....

التطبيق رقم:4

صغ/صوغي أسماء الفاعلين من الأفعال الآتية (غير ثلاثي)، مع الشكل التام:

الفعل	يُغادر	أنجَز	اسْتقَال	يَنكَسِر	شاهد
اسم الفاعل	.....	.....	.....	.....	.....

التطبيق رقم: 5

ضع ما بين القوسين في الجمل الآتية اسما فاعلا، وغير ما يلزم تغييره، مكونا جملا صحيحة المعنى والبناء.

* المسلم الحق (يأمر).....بالمعروف، و(ينهي).....عن المنكر

* إنّ الله (يعلم) .....غيب السماوات والأرض.

* المؤمن الحق (يواصل) ..... عمل الخير بدون ملل.

* أ (قرأت) .....أنت القصة؟

التطبيق رقم: 6

عين(ي) أسماء المفاعيل في ما يأتي، واذكر(ي) معمولاتها، مع الشكل التام:

الجمل	اسم المفعول
– المصنع مُجَهّز بأحدث الآلات.	.....
– يستجيب الله دعاءَ المَظلوم.	.....
– ليسَ الدرس مَجهولة أجزاؤه.	.....
– هل مَقروء كِتاب الله في رمضان؟	.....
–المرأة مَمنوحة حُقوقها في ظل الإسلام.	.....

التطبيق رقم: 7

صغ/صوغي أسماء المفاعيل من الأفعال الآتية (الصحيحة)، مع الشكل التام:

الفعل	دأب	فهِم	سدَّ	صَبر	رفع
اسم المفعول	.....	.....	.....	.....	.....

التطبيق رقم: 8

هات/ي أسماء المفاعيل من الأفعال الآتية (المعتلة)، وضعها(ي) في الجدول، مع الشكل التام:

الفعل	وعد	يئِس	صام	رمى	نوى
اسم المفعول	.....	.....	.....	.....	.....

التطبيق رقم:9

صغ/صوغي أسماء المفاعيل من الأفعال الآتية (غير ثلاثي)، مع الشكل التام:

الفعل	استوطن	اسْتشفَى	يستفيد	طَمأن	شارك
اسم المفعول	.....	.....	.....	.....	.....

التطبيق رقم: 10

ضع ما بين قوسين في الجمل الآتية أسماء مفاعيل، مع تغيير ما يلزم، مكونا جملا صحيحة المعنى والبناء.

*السرّ (يصان) ..... عند الأحرار.

* (شكرت)..... المحسن.

* المسلم (يزوّد) .....بالإيمان.

* (عاتبت) .....الصديق على تأخره.

* ما (فُقِد).....الكتاب.

ملحق رقم (أ/2)

بطاقة إنجاز "اسم الفاعل"

الفئة المستهدفة: الثالثة إعدادي **الأهداف المستهدفة: – أن يتعرف المتعلم(ة) اسم الفاعل، وطرائق صياغته.**

الموضوع: اسم الفاعل وعمله **– أن يتمكن من توظيفه توظيفا سليما في سياقات تواصلية متنوعة.**

تطبيق رقم 1

أجب/أجيبي بصحيح أم خطأ

– يصاغ اسم الفاعل من الثلاثي بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل آخره. ☐

– اسم الفاعل المقترن ب(ال) يعمل بدون شروط. ☐

– يعمل اسم الفاعل عمل فعله إن كان لازما رفع الفاعل، وإن كان متعديا رفع الفاعل ونصب المفعول به. ☐

تطبيق رقم 2

صغ/صوغي اسم الفاعل من الأفعال الآتية، مع الشكل التام:

الفعل	أنجز	دخل	يصوم	شاهد	باع
اسم الفاعل					

تطبيق رقم 3

كون(ي) اسم الفاعل من الأفعال الواردة بين قوسين، لتشكل(ي) جملا صحيحة المعنى والبناء:

*(أنجز) أ .....واجباتك؟

* الابن (احتفل) ..... بعيد الأم مع أمه.

* (يجني) الفلاح.....محصولَه.

*(يصوم) المسلم..... رمضانَ.

تطبيق رقم 4

أعرب إعرابا سليما ما يأتي:

المسلم صائم رمضان

المسلم: .....

صائم: .....

رمضان: .....

ملحق رقم (أ/3)

بطاقة إنجاز "اسم المفعول"

الفئة المستهدفة: الثالثة إعدادي **الأهداف المستهدفة: – أن يتعرف المتعلم(ة) اسم المفعول، وطرائق صياغته.**

الموضوع: اسم المفعول وعمله **– أن يتمكن من توظيفه توظيفا سليما في سياقات تواصلية متنوعة.**

تطبيق رقم 1

صحيح أم خطأ؟

– اسم المفعول اسم مشتق من الفعل المبني للمجهول، ليدل على من وقع عليه فعل الفاعل. ☐

– يصاغ اسم المفعول من غير الثلاثي؛ بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل آخره. ☐

– يعمل اسم المفعول عمل فعله بالشروط نفسها، التي يعمل بها اسم الفاعل. ☐

تطبيق رقم 2

صغ/صوغي اسم المفعول من الأفعال الآتية، مع الشكل التام:

الفعل	شَرح	قَضى	صام	أطاع	يستجيب
اسم المفعول					

تطبيق رقم 3

ضع(ي) اسم مفعول في المكان الفارغ، لتشكل(ي) جملا صحيحة المعنى والبناء:

*المؤسسة .....أبوابها.

* ما ..... الغيب إلا من عند الله.

*الكتب .....على الطاولة.

* هذا الحديث ..... عليه.

تطبيق رقم 4

أعرب(ي) الجملة الآتية، إعرابا سليما:

المؤمن محمود فعلُه

المؤمن: .....

محمود: .....

فعلُه: .....

ملحق رقم (أ/4)

تصحيح بطاقة إنجاز "اسم الفاعل"

الفئة المستهدفة: الثالثة إعدادي **الأهداف المستهدفة: – أن يتعرف المتعلم(ة) اسم الفاعل، وطرائق صياغته.**

الموضوع: اسم الفاعل وعمله **– أن يتمكن من توظيف اسم الفاعل توظيفا سليما في سياقات تواصلية متنوعة.**

تطبيق رقم 1

أجب/أجيبي بصحيح أم خطأ

– يصاغ اسم الفاعل من الثلاثي بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل آخره. **خطأ**

– اسم الفاعل المقترن ب(ال) يعمل بدون شروط. **صحيح**

– يعمل اسم الفاعل عمل فعله إن كان لازما رفع الفاعل، وإن كان متعديا رفع الفاعل ونصب المفعول به. **صحيح**

تطبيق رقم 2

صغ/صوغي اسم الفاعل من الأفعال الآتية، مع الشكل التام:

الفعل	أنجز	دخل	يصوم	شاهد	باع
اسم الفاعل	**مُنجِز**	**داخِل**	**صائِم**	**مُشاهِد**	**بائِع**

تطبيق رقم 3

كون (ي) اسم الفاعل من الأفعال الواردة بين قوسين، لتشكل(ي) جملا صحيحة المعنى والبناء:

*(أنجز) أ **مُنجِز** واجباتك؟

* الابن (احتفل) **مُحتفِل** بعيد الأم مع أمه.

* (يجني) الفلاح **جانِي/جان** محصوله.

*(يصوم) المسلم **صائِم** رمضان.

تطبيق رقم 4

أعرب إعرابا سليما ما يأتي:

المسلم صائم رمضان

المسلم: **مبتدأ مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره.**

صائم: **خبر مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره.**

رمضانَ: **مفعول به منصوب بالفتحة الظاهرة على آخره,**

ملحق رقم (أ/5)

تصحيح بطاقة إنجاز "اسم المفعول"

الفئة المستهدفة: الثالثة إعدادي **الأهداف المستهدفة: – أن يتعرف المتعلم(ة) اسم المفعول، وطرائق صياغته.**

الموضوع: اسم المفعول وعمله **– أن يتمكن من توظيفه توظيفا سليما في سياقات تواصلية متنوعة.**

تطبيق رقم 1

صحيح أم خطأ؟

– اسم المفعول اسم مشتق من الفعل المبني للمجهول ليدل على من وقع عليه فعل الفاعل. **صحيح**

– يصاغ اسم المفعول من غير الثلاثي بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل آخره. **خطأ**

– يعمل اسم المفعول عمل فعله بالشروط نفسها، التي يعمل بها اسم الفاعل. **صحيح**

تطبيق رقم 2

صغ/صوغي اسم المفعول من الأفعال الآتية، مع الشكل التام:

الفعل	شَرح	قَضى	صام	أطاع	يستجيب
اسم المفعول	**مَشْرُوح**	**مَقْضِي**	**مَصُوم**	**مُطَاع**	**مُستجَاب**

تطبيق رقم 3

ضع(ي) اسم مفعول في المكان الفارغ، لتشكل(ي) جملا صحيحة المعنى والبناء:

*المؤسسة **مَفتوحَة** أبوابها.

* ما **مَعْلوم** الغيب إلا من عند الله.

*الكتب **مُبعثَرة** على الطاولة.

* هذا الحديث **مُتّفَق** عليه.

تطبيق رقم 4

أعرب(ي) الجملة الآتية، إعرابا سليما:

المؤمن محمود فعلُه

المؤمن: **مبتدأ مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره.**

محمود: **خبر مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره.**

فعله: **نائب فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره، وهو مضاف. الهاء: ضمير متصل في محل جر مضاف إليه.**

ملحق رقم (أ/6)

معايير برنامج التدريبي التعليمي

Critères d'évaluation:معايير تقييم الموارد الرقمية	Echelle d'appréciation:مقياس التقدير				
Critères de valeurs et de droits :المعايير القيمية والحقوقية					
Descripteurs:واصفات	*	**	***	****	*****
يجب أن تحترم الموارد الرقمية (التي تم استثمارها/ أو إنتاجها) حقوق الملكية الفكرية La vidéo et les activités et exercices (mobilisées et/ou créées) doivent respecter les droits à la propriété intellectuelle (pas de plagiat).			***		
يجب أن تحترم الموارد الرقمية (التي تمت استثمارها / أو إنتاجها) للقيم الوطنية والدينية وحقوق الإنسان المعترف بها وطنيا ودوليا والتوجيهات التربوية للوزارة. La vidéo et les activités et exercices (mobilisées et/ou créées) doivent être en conformité avec les valeurs nationales et les droits de l'homme tel qu'ils sont reconnus au niveau national et international et les orientations éducatives du MEN.			***		
Critères pédagogiques :المعايير البيداغوجية					
Descripteurs:واصفات	*	**	***	****	*****
يجب أن تكون الموارد المقدمة متوافقة مع المنهاج الرسمي للوزارة La vidéo, les activités et les exercices (mobilisées et/ou créées) doivent être en conformité avec le curriculum officiel proposé par le MEN.					*****
يجب أن يحترم الموارد المقدمة الجوانب العلمية (يجب ألا تحتوي على معلومات علمية غير صحيحة).لا يتعلق هذا المعيار بالتصحيح اللغوي بل بالمعلومات المقدمة حول العناصر العلمية البحتة الموجهة للمتعلم(ة) La vidéo, les activités et les exercices (mobilisées et/ou créées) doivent respecter la rigueur scientifique (Ils ne doivent pas contenir des informations scientifiques disciplinaires erronées concernant les sciences et les cours de langue). Ce critère ne concerne pas la correction linguistique mais les informations données sur des éléments purement scientifiques de l'élève.					*****
يجب أن تعكس أنشطة الموارد المقدمة قيمة إضافية لدعم تعلمات متعلمي السلك الثانوي La vidéo les activités et les exercices reflètent une valeur ajoutée pour le soutien des apprentissages des élèves au cycle secondaire.		**			
يجب أن تكون الموارد الرقمية خالية من الأخطاء النحوية واللغوية Le kit ne doit pas comporter de fautes syntaxiques ou linguistiques de langue		**			

Activer Windows maintenant

الجوانب التقنية Aspects techniques					
واصفات:Descripteurs	*	**			
يجب أن يتوفر مضمون الموارد الرقمية على الأقل فيديو وأنشطة وتمارين وملخصا حول الموضوع المستهدف من الدعم Le Kit doit contenir au moins une vidéo, des activités un résumé des exercices.					
المعايير التقنية Critères techniques					
واصفات:Descripteurs	*	**	***	****	*****
التوافق: يجب أن تعمل الموارد بشكل جيد في البيئة التقنية التي طورت من أجل الاشتغال فيه **Compatibilité** : les ressources doivent fonctionner correctement sur les OS prévus.					
الوظيفية: يجب أن تعمل مكونات الموارد بشكل جيد وبدون خلل تقني الموارد(الأزرار، الفيديوهات، الأصوات...) **Fonctionnalité** : Toutes les composantes (boutons, vidéos, images, son, ...) doivent être opérationnelles sans aucun problème technique.					

المعايير الفنية والجمالية Critères ergonomiques					
واصفات:Descripteurs	*	**	***	****	*****
التكيف: يجب أن تكون وجهيات الموارد ومكوناتها متلائمة مع خصائص الفئة المستهدف **Adaptabilité** : l'interface doit être adaptée aux caractéristiques du public-cible.			***		
التجانس: يجب أن تكون مكونات الموارد متجانسة وذات تناغم فني ومنطقي تسهل عملية استثمارها **Homogénéité :** les composantes de la ressource doivent obéir à une certaine logique qui facilite son utilisation.			***		
التوجيه: وجود وسائل لتقديم المساعدة والتوجيه والإعلام وقيادة المتعلم بسهولة أثناء تفاعله مع المورد **Guidage**: Présence de moyens pour conseiller, orienter, informer et conduire facilement l'utilisateur lors de son interaction avec la ressource..				****	
الأريحية السمعية البصرية للوجهيات وبيئة العمل: وجود أريحية في وجهيات وبيئة العمل (غياب أي تشويش للمتعلم(ة) مثل : ضوضاء الأصوات وكثرة المعلومات والمعطيات والصور والمتحركات...) **Confort visuel et Sonore:**Confort visuel et sonore des interfaces et espace de travail: Existence ou non d'un surplus d'informations, des intrus inutiles, bruit visuel, un abus des affichages dynamiques	*				

	مقبول	مقبول مع إدراج التعديلات	غير مقبول
رأي اللجنة:		X	

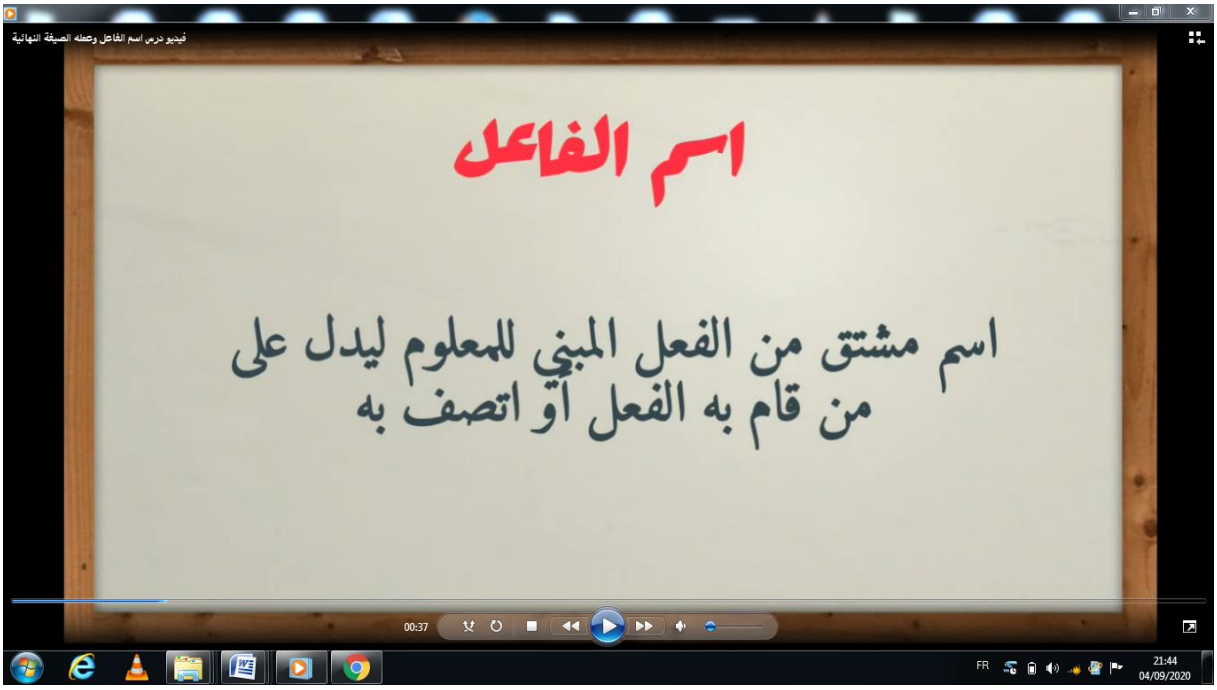
ملحق رقم (أ/7)

إعداد المحتوى التعليمي

عنصر عملية التعلم	مصادر التعلم (المواد/ الوسائط..)	المبررات	ما يقوم به المتعلم	ما يقوم به المدرس
استرجاع التعلم السابق	السبورة البيضاء والقلم **(5)** د	استحضار المكتسبات السابقة	الإجابة على الأسئلة	الدعم الفوري
استثارة الدافعية والانتباه	استراتيجية تقنية الفيديو التفاعلي (عرض فيلم تعليمي) مدة **(10)** د	جذب انتباه المتعلم	المشاهدة والاستماع، والتفاعل مع البرمجية	التوجيه، والإرشاد، والمتابعة
التعريف بالكفاية الصرفية المستهدفة (تعلم الظاهرة الصرفية)	السبورة، والقلم المدة **(5)** د	معرفة المتعلم المتوقع منه آخر الدرس	المشاهدة/ استفسار	المتابعة والتوجيه والإجابة على الاستفسارات
طلب الاستجابة	استراتيجية التعلم التعاوني **(20)**د	تثبيت المعلومات الصحيحة في ذهن المتعلم. اكتساب الظاهرة الصرفية بدون قيود.	-الإجابة على التمارين التطبيقية. **(10)** د. -التصحيح الذاتي: **(10)** د.	-توزيع بطائق الإنجاز تتضمن التمارين التطبيقية -توزيع بطاقات التصحيح التي تحمل الإجابات الصحيحة. -تعزيز الاستجابات (الإيجابية والسلبية فوريا) مع إيضاح الإجابة الصحيحة.
التغذية الراجعة	تمرين تفاعلي بواسطة جهاز الحاسوب. **(10)** د	التأكد من تعلّم الظاهرة الصرفية	تركيب القاعدة بشكل جماعي.	تدوين القاعدة التي تخص الظاهرة الصرفية المدروسة.
تقويم وقياس التعلم	الكتاب المدرسي/ الدفاتر/ الأقلام . **(5)** د	تثبيت المعارف أكثر.	-الإجابة عن ما طلبه المدرس	-توجيه المتعلم لحل تمارين تطبيقية مساندة.

ملحق (ب/1)

الفيديو التعليمي التفاعلي –اسم الفاعل–



فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
الآن سنطبق استراتيجية
التعلم بالكرة المتحركة
استراتيجية التعلم
بالكرة المتحركة
03:02
FR
01:54
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
انتبهن إلى التوجيهات:
سأرمي الكرة أولا لإحداكن
استراتيجية التعلم
بالكرة المتحركة
03:09
FR
02:02
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
والتلميذة التي تجيب ترمي الكرة إلى تلميذة أخرى، وتسألها سؤالا وهكذا ...
استراتيجية التعلم بالكرة المتحركة
03:16
FR
02:10
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
صوغي اسم الفاعل من الفعل "منح"
استراتيجية التعلم بالكرة المتحركة
03:25
FR
02:12
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
رمت الأستاذة الكرة إلى أمل
03:30
FR
02:13
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
اسم الفاعل هو مَانِح
03:34
FR
02:16
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
أحسنت يا أمل. اسألي إحدى
زميلاتك، وارمي لها الكرة
استراتيجية التعلم
بالكرة المتحركة
03:40
FR
02:18
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
صوغي اسم الفاعل
من الفعل أكرم
03:41
FR
02:20
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
ترمي "أمل" الكرة إلى "نسرين"
03:48
FR
02:23
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
اسم الفاعل هو مُكرِم
03:54
FR
02:25
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
جيد يا نسرين، والآن اسألي
سؤالا وارمي الكرة
استراتيجية التعلم
بالكرة المتحركة
04:00
FR
02:26
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
صوغي اسم الفاعل من الفعل
ساعد مع التعليل
04:04
FR
02:28
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
اسم الفاعل هو مُساعِد
04:09
FR
02:30
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
لأن الفعل ساعد
من الفعل الغير الثلاثي
04:13
FR
02:32
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
ممتاز، حان دورك يا صفاء لتسألي
استراتيجية التعلم
بالكرة المتحركة
04:16
FR
02:34
02/02/2021

Produce_15
ركبي جملة يكون فيها اسم الفاعل
عاملا بدون شروط مع التعليل
04:21
AR
22:44
04/09/2020

Produce_15
ترمي صفاء الكرة إلى دنيا
04:29
AR
22:49
04/09/2020

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
المُنجِز درسَه مُجد
04:36
FR
02:39
02/02/2021

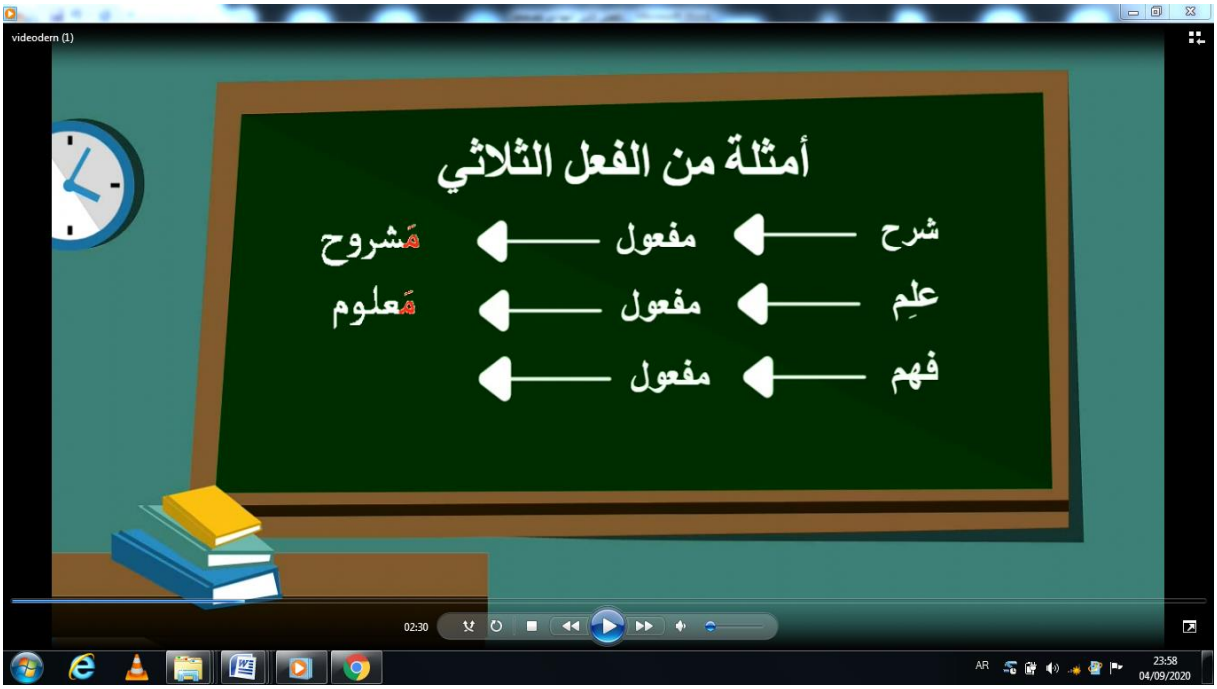
فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
استراتيجية التعلم
بالكرة المتحركة
ممتاز يا دنيا، ارمي الكرة
04:43
FR
02:42
02/02/2021

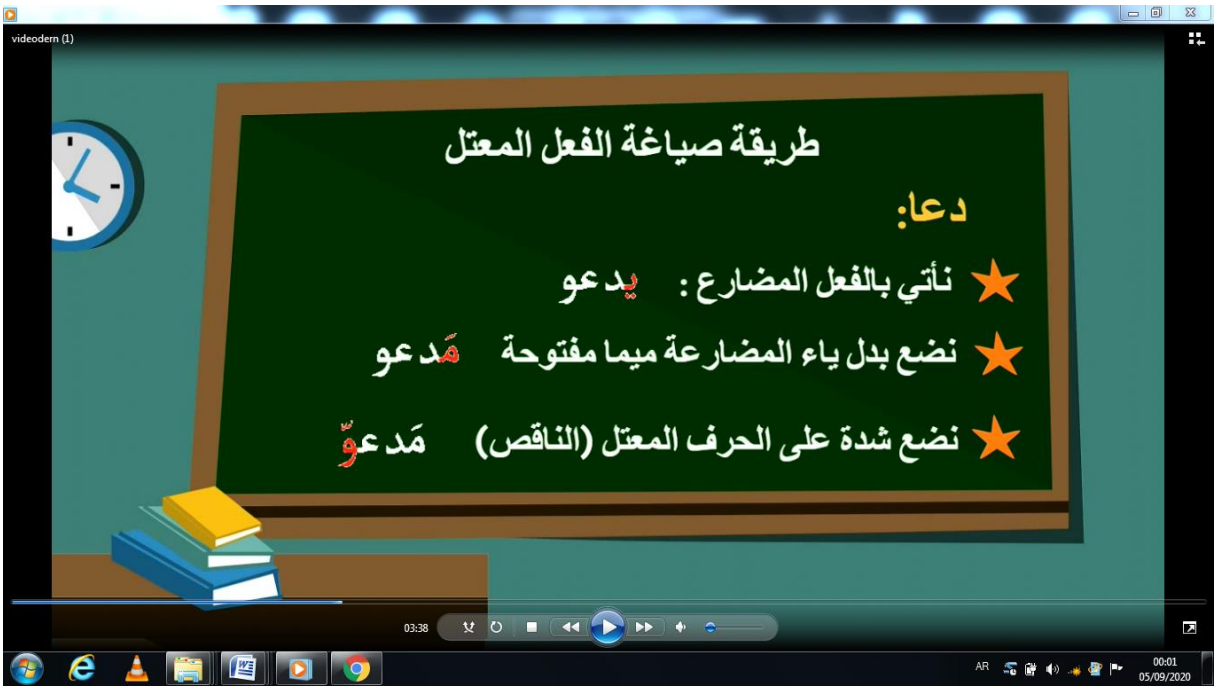
فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
استراتيجية التعلم
بالكرة المتحركة
أ مُسافِر اليوم؟ لأنه سبق
بأداة استفهام (الهمزة)
04:57
FR
02:46
02/02/2021

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
أحسنتن...
استراتيجية التعلم
بالكرة المتحركة
05:03
FR
02:49
02/02/2021

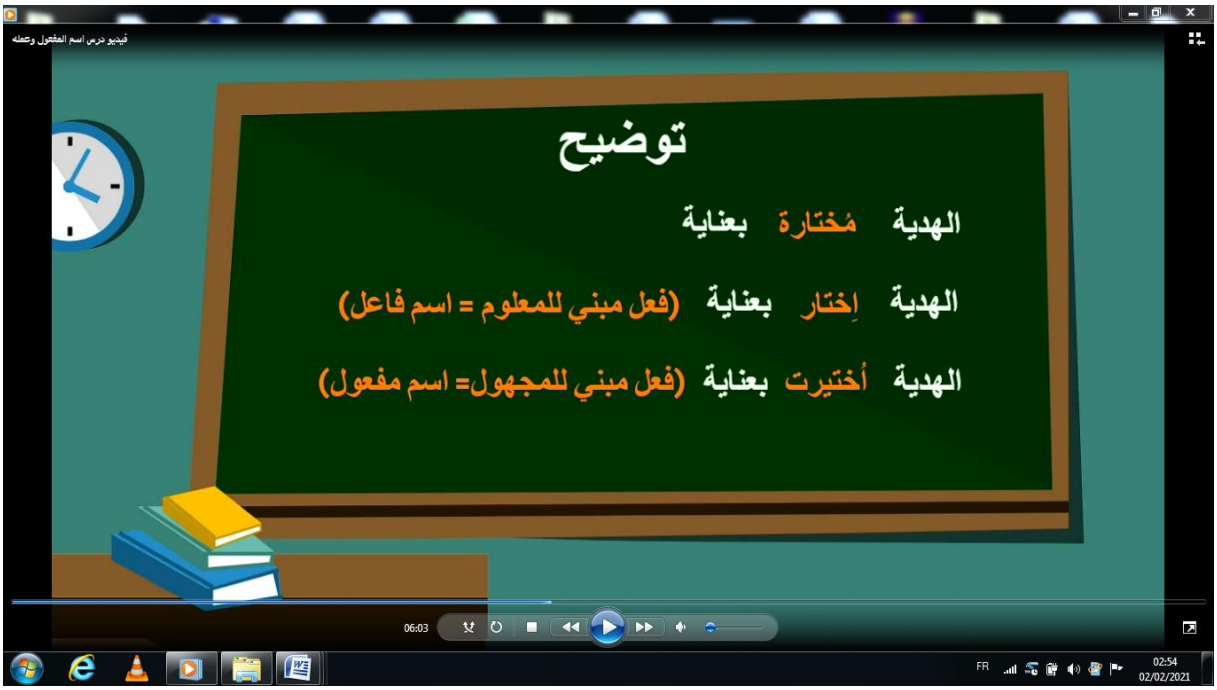
ملحق (ب/2)

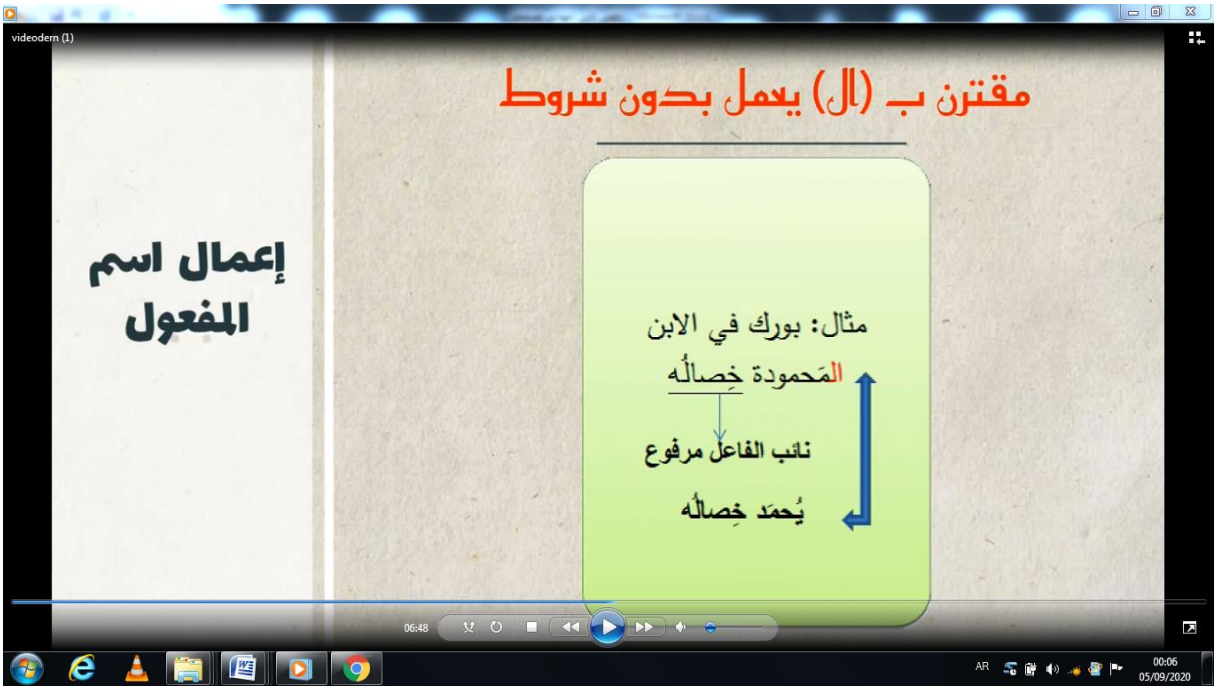
الفيديو التعليمي التفاعلي –اسم المفعول–

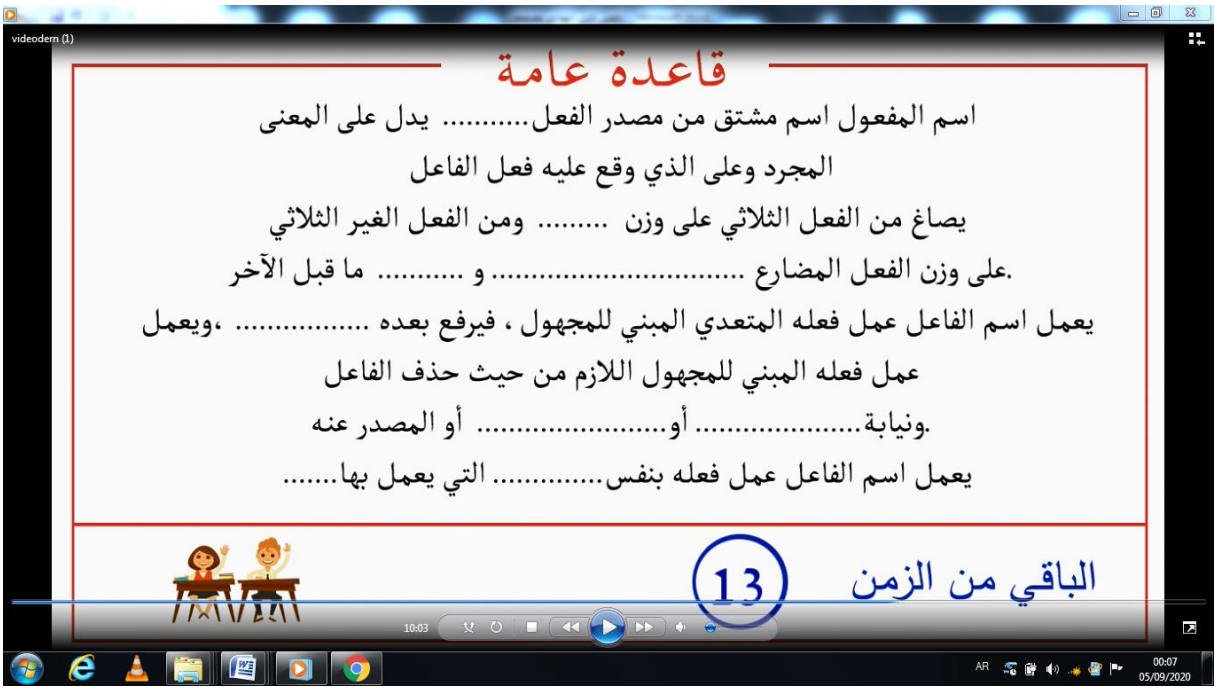


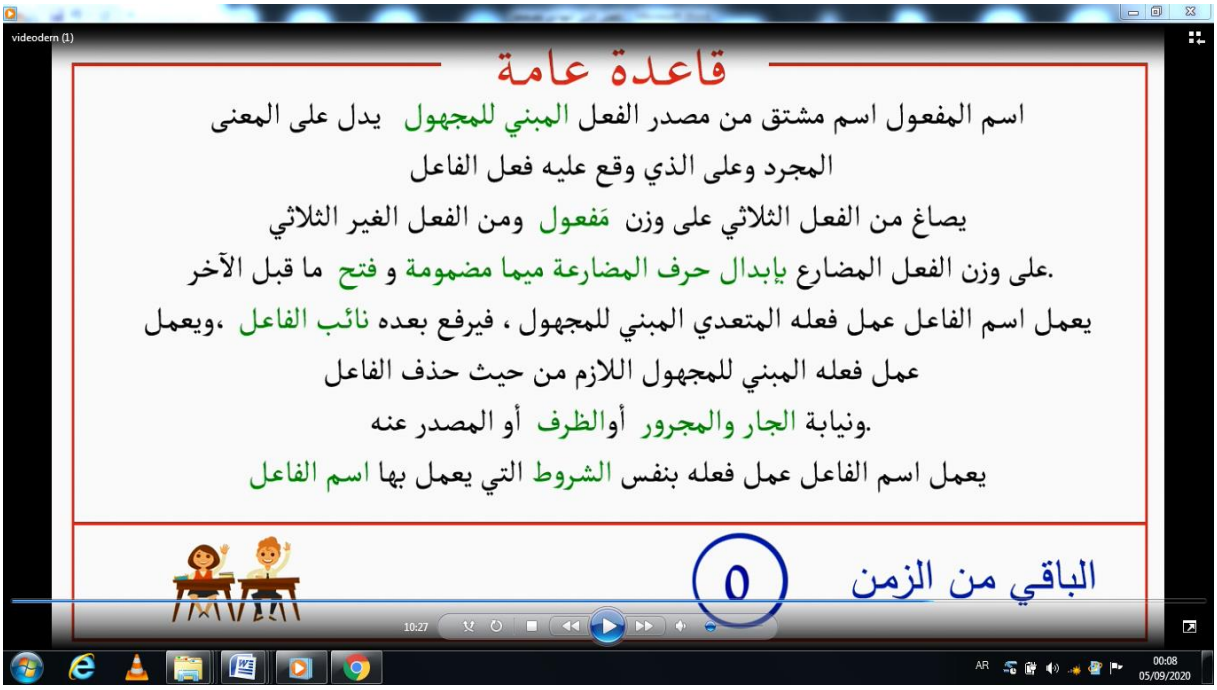

videodern (1)
طريقة صياغة الفعل المعتل
دعا:
نأتي بالفعل المضارع : يدعو
نضع بدل ياء المضارعة ميما مفتوحة مَدعو
نضع شدة على الحرف المعتل (الناقص) مَدعوٌّ
03:38
AR
00:01
05/09/2020

videodern (1)
أمثلة من الفعل الغير الثلاثي
انطلق ← ينطلِق ← مُنطلَق
سجّل ← يُسجلّ
04:15
AR
00:04
05/09/2020


فيديو درس اسم المفعول وعمله
توضيح
الهدية مُختارة بعناية
الهدية اِختار بعناية (فعل مبني للمعلوم = اسم فاعل)
الهدية أُختيرت بعناية (فعل مبني للمجهول= اسم مفعول)
06:03
FR
02:54
02/02/2021

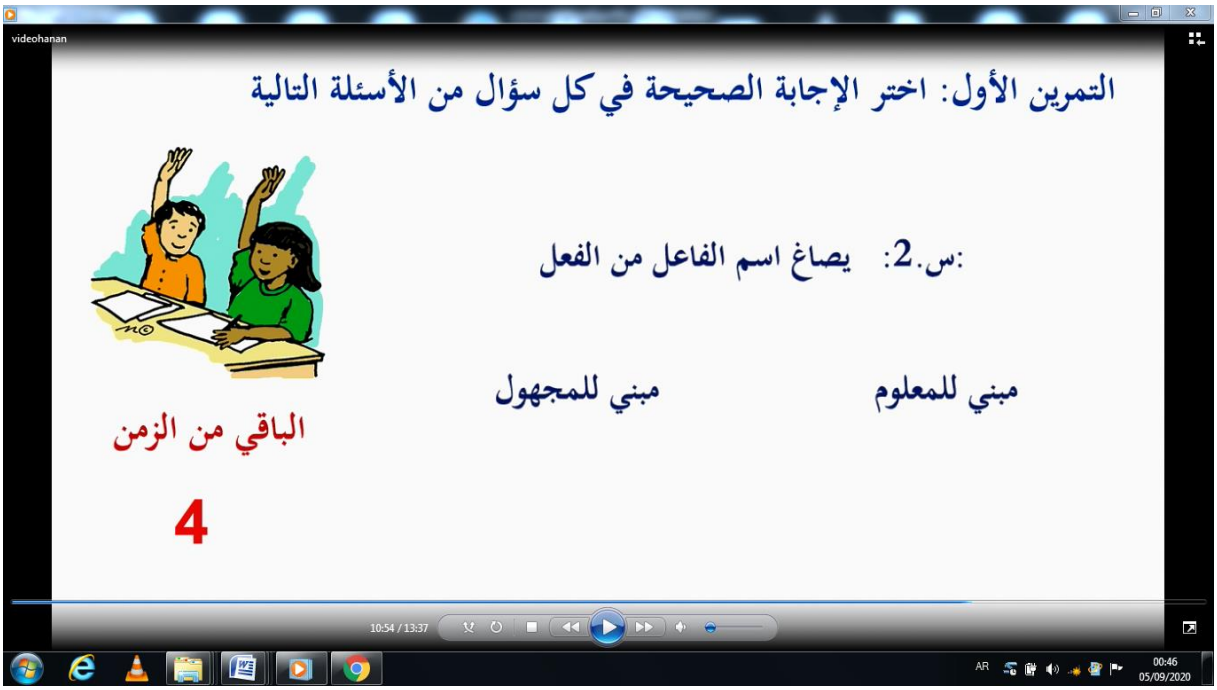

videodern (1)
إعمال اسم المفعول
مقترن بـ (ال) يعمل بدون شروط
مثال: بورك في الابن
المَحمودة خِصالُه
نائب الفاعل مرفوع
يُحمَد خِصالُه
06:48
AR
00:06
05/09/2020

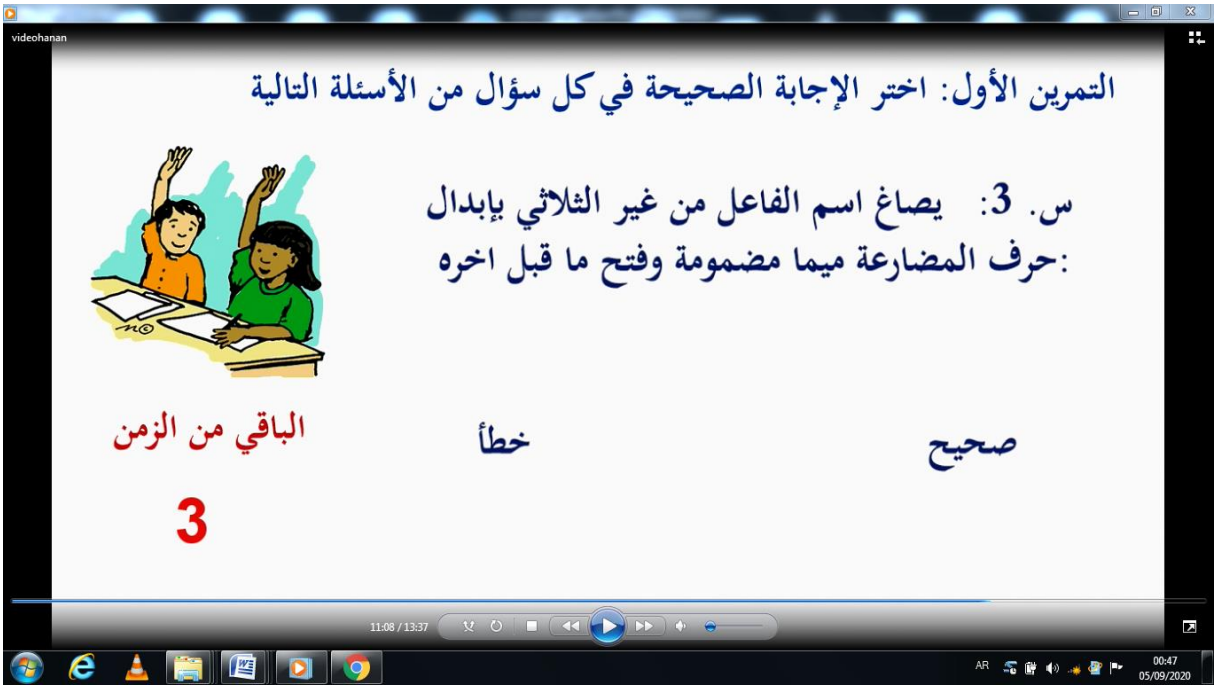

videodern (1)
قاعدة عامة
اسم المفعول اسم مشتق من مصدر الفعل..... يدل على المعنى
المجرد وعلى الذي وقع عليه فعل الفاعل
يصاغ من الفعل الثلاثي على وزن ..... ومن الفعل الغير الثلاثي
.على وزن الفعل المضارع ..... و ..... ما قبل الآخر
يعمل اسم الفاعل عمل فعله المتعدي المبني للمجهول ، فيرفع بعده .....، ويعمل
عمل فعله المبني للمجهول اللازم من حيث حذف الفاعل
.ونيابة..... أو..... أو المصدر عنه
يعمل اسم الفاعل عمل فعله بنفس..... التي يعمل بها.....
13
الباقي من الزمن
10:03
AR
00:07
05/09/2020

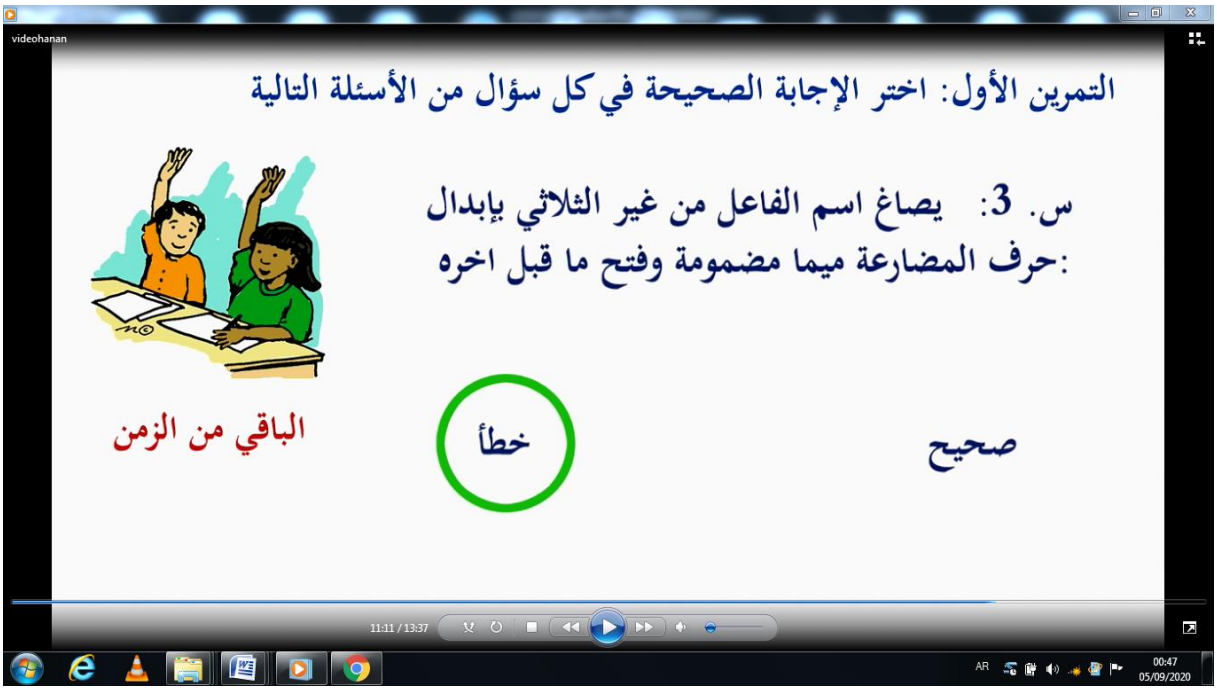

videodern (1)
قاعدة عامة
اسم المفعول اسم مشتق من مصدر الفعل المبني للمجهول يدل على المعنى
المجرد وعلى الذي وقع عليه فعل الفاعل
يصاغ من الفعل الثلاثي على وزن مَفعول ومن الفعل الغير الثلاثي
.على وزن الفعل المضارع بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة و فتح ما قبل الآخر
يعمل اسم الفاعل عمل فعله المتعدي المبني للمجهول ، فيرفع بعده نائب الفاعل ،ويعمل
عمل فعله المبني للمجهول اللازم من حيث حذف الفاعل
.ونيابة الجار والمجرور أوالظرف أو المصدر عنه
يعمل اسم الفاعل عمل فعله بنفس الشروط التي يعمل بها اسم الفاعل
0
الباقي من الزمن
10:27
AR
00:08
05/09/2020

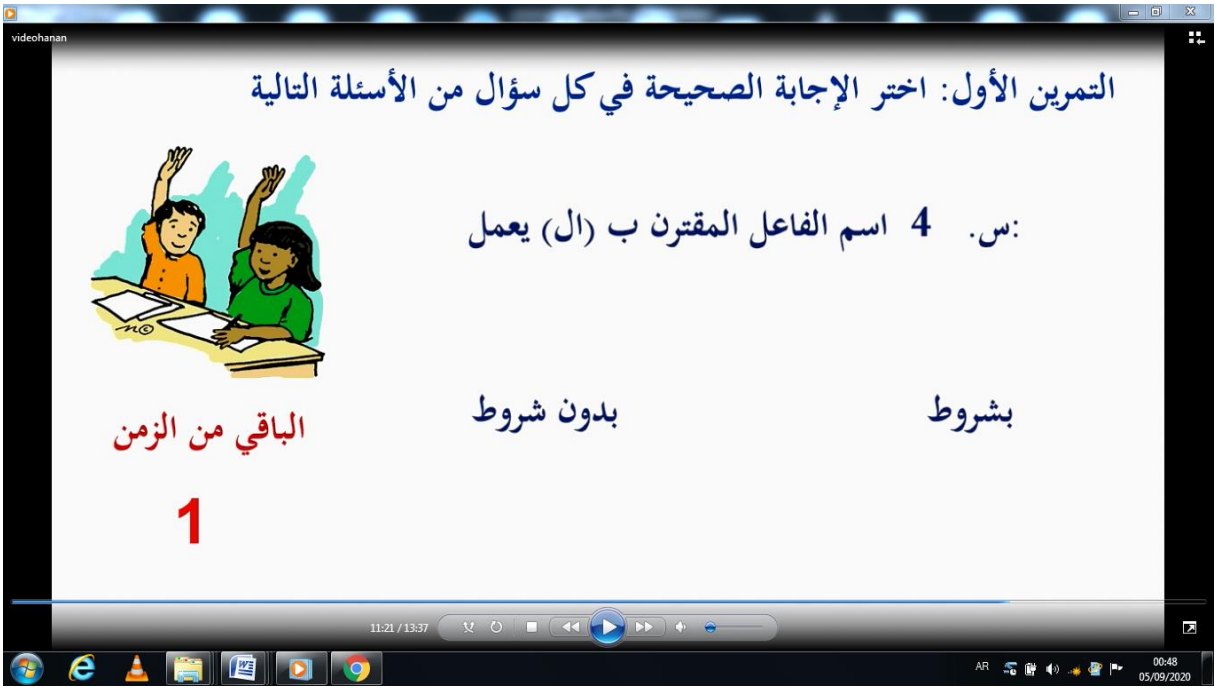
ملحق (ج/1)

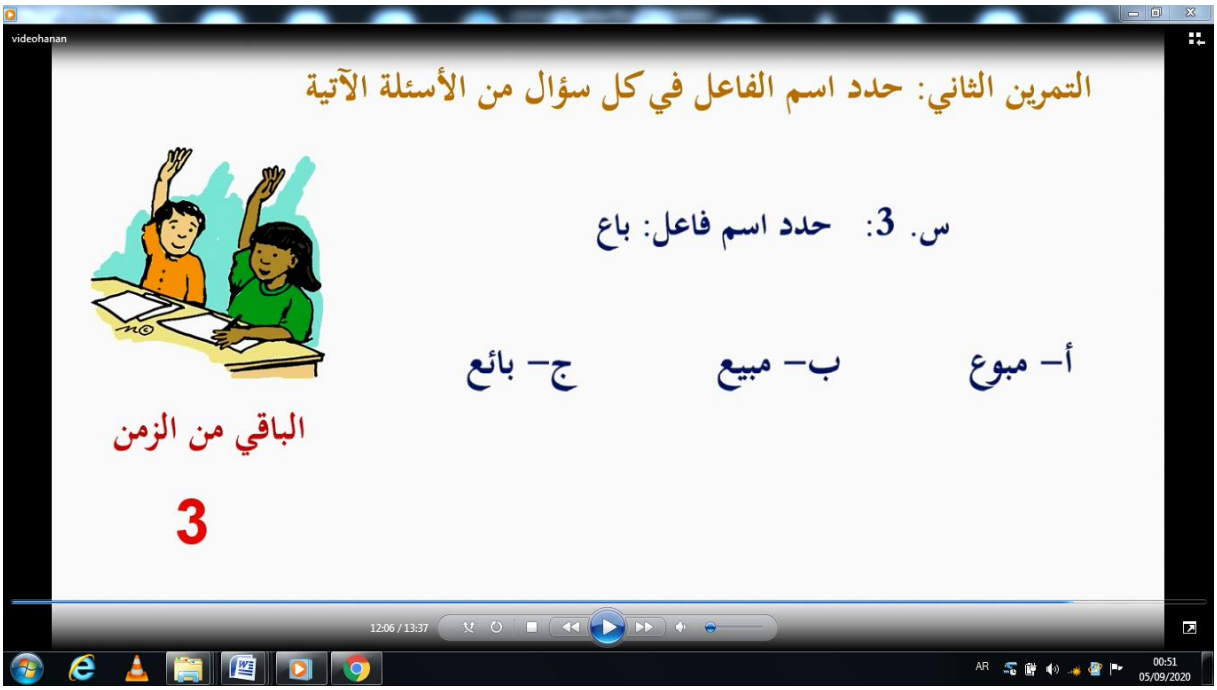
تمارين تطبيقية تفاعلية –اسم الفاعل–

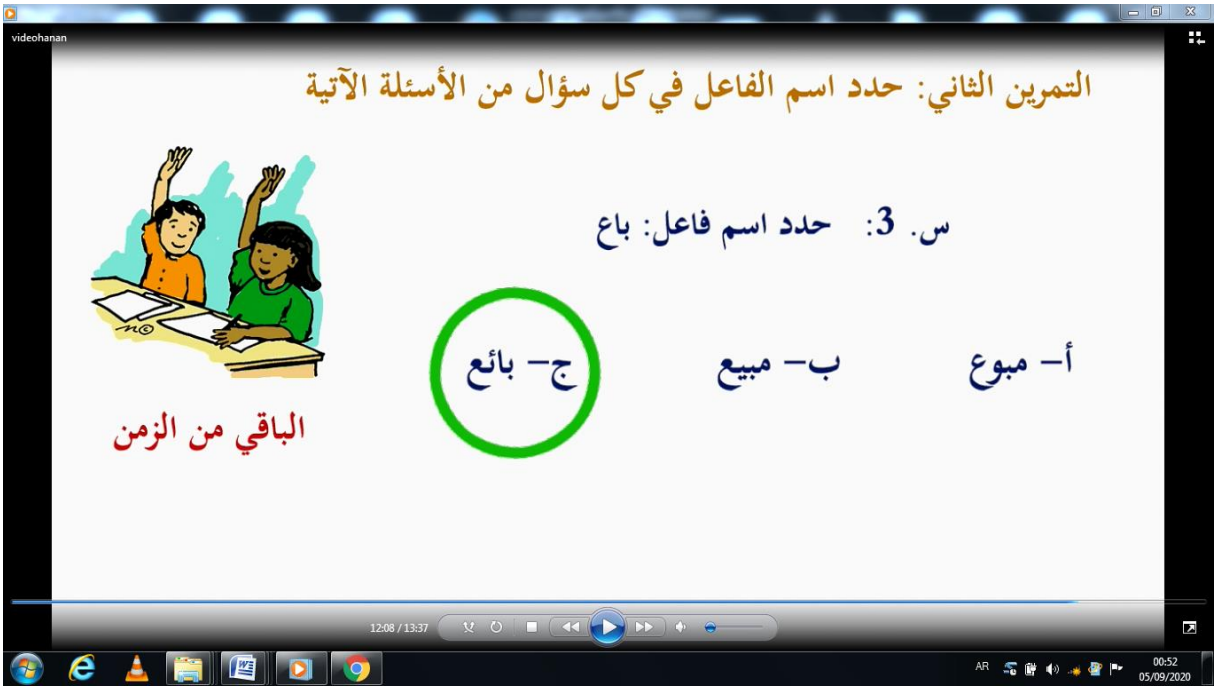

videohanan
التمرين الأول: اختر الإجابة الصحيحة في كل سؤال من الأسئلة التالية
:س.2: يصاغ اسم الفاعل من الفعل
مبني للمعلوم
مبني للمجهول
الباقي من الزمن
4
10:54 / 13:37
00:46
05/09/2020


videohanan
التمرين الأول: اختر الإجابة الصحيحة في كل سؤال من الأسئلة التالية
س. 3: يصاغ اسم الفاعل من غير الثلاثي بإبدال
:حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل اخره
صحيح
خطأ
الباقي من الزمن
3
11:08 / 13:37
00:47
05/09/2020


videohanan
التمرين الأول: اختر الإجابة الصحيحة في كل سؤال من الأسئلة التالية
س. 3: يصاغ اسم الفاعل من غير الثلاثي بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل اخره:
صحيح
خطأ
الباقي من الزمن
11:11 / 13:37
AR
00:47
05/09/2020


videohanan
التمرين الأول: اختر الإجابة الصحيحة في كل سؤال من الأسئلة التالية
س. 4: اسم الفاعل المقترن ب (ال) يعمل
بشروط
بدون شروط
الباقي من الزمن
1
11:21 / 13:37
AR
00:48
05/09/2020


videohanan
التمرين الثاني: حدد اسم الفاعل في كل سؤال من الأسئلة الآتية
س. 3: حدد اسم فاعل: باع
أ- مبوع
ب- مبيع
ج- بائع
الباقي من الزمن
3
12:06 / 13:37
AR
00:51
05/09/2020


videohanan
التمرين الثاني: حدد اسم الفاعل في كل سؤال من الأسئلة الآتية
س. 3: حدد اسم فاعل: باع
أ- مبوع
ب- مبيع
ج- بائع
الباقي من الزمن
12:08 / 13:37
AR
00:52
05/09/2020

videohanan
التمرين الثالث: املأ الفراغ باسم فاعل مناسب لتشكل جملا صحيحة المعنى والبناء
ليتك (تمارس) الرياضة
الباقي من الزمن
4
12:39 / 13:37
00:53
05/09/2020

videohanan
التمرين الثالث: املأ الفراغ باسم فاعل مناسب لتشكل جملا صحيحة المعنى والبناء
ليتك (تمارس) مُمارِس الرياضة
الباقي من الزمن
12:43 / 13:37
00:54
05/09/2020

videohanan
التمرين الثالث: املأ الفراغ باسم فاعل مناسب لتشكل جملا صحيحة المعنى والبناء
التلميذ (أنجز)
دروسه
الباقي من الزمن
9
12:57 / 13:37
AR
00:56
05/09/2020

videohanan
التمرين الثالث: املأ الفراغ باسم فاعل مناسب لتشكل جملا صحيحة المعنى والبناء
التلميذ (أنجز)
مُنجِز
دروسه
الباقي من الزمن
13:06 / 13:37
AR
00:57
05/09/2020

videohanan
التمرين الثالث: املأ الفراغ باسم فاعل مناسب لتشكل جملا صحيحة المعنى والبناء
هل (أهملت) صلاتك؟
الباقي من الزمن
3
13:14 / 13:37
01:16
05/09/2020

videohanan
التمرين الثالث: املأ الفراغ باسم فاعل مناسب لتشكل جملا صحيحة المعنى والبناء
هل (أهملت) مُهمِل صلاتك؟
الباقي من الزمن
13:17 / 13:37
00:58
05/09/2020

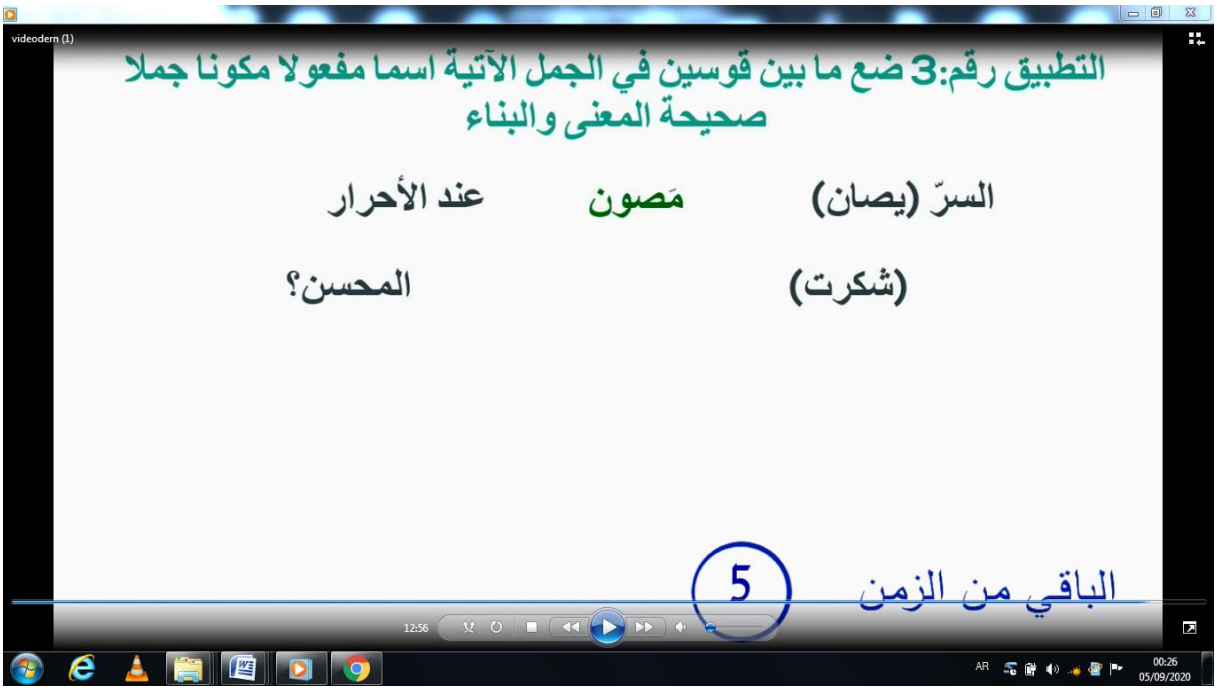
ذ

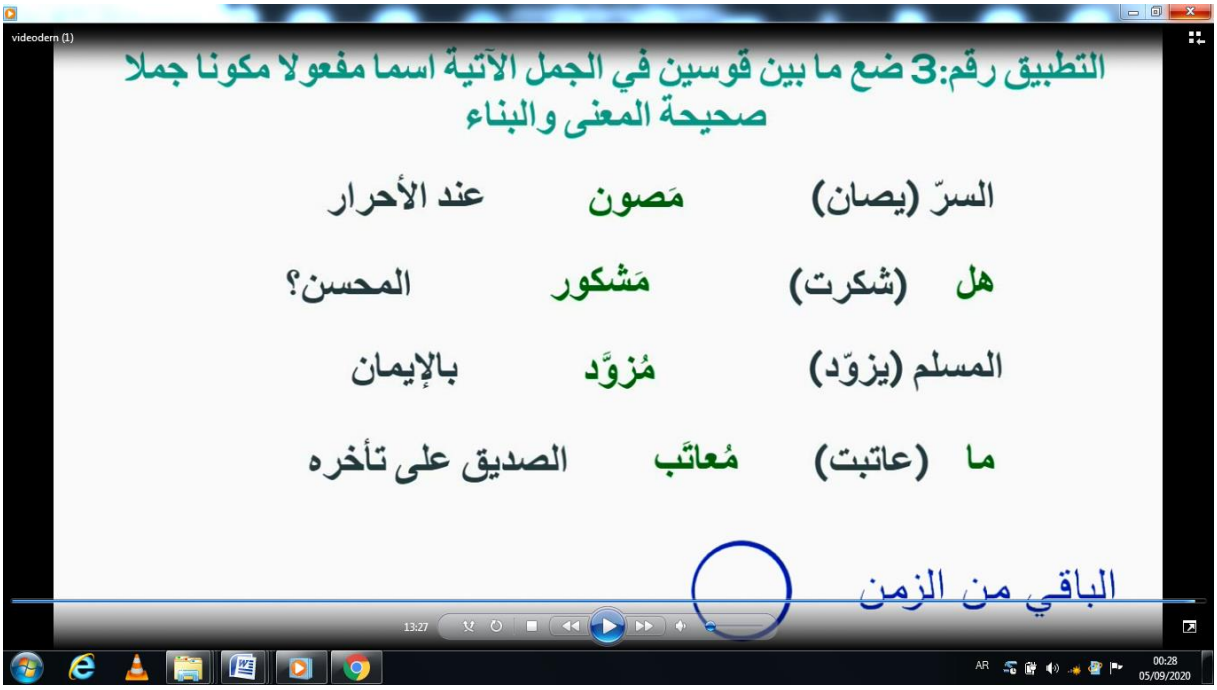
ملحق (ج/2)

تمارين تطبيقية تفاعلية –اسم المفعول–

videodem (1)
تطبيق 1 :صغ أسماء المفعول من الأفعال الآتية مع الشكل التام
الفعل
قرأ
فهِم
سدَّ
وعد
يئِس
اسم المفعول
مَقْرُوء
مَفْهُوم
مَسْدُود
مَوْعُود
1
الباقي من الزمن
11:31
AR
00:25
05/09/2020

videodem (1)
تطبيق 2 :صغ أسماء المفعول من الأفعال الآتية مع الشكل التام
الفعل
اِستوطن
اِنطلق
يَستفِيد
طَمـأَن
اسم المفعول
مُستوطَن
مُنطلَق
مُستفَاد
8
الباقي من الزمن
12:16
AR
00:25
05/09/2020


videodern (1)
التطبيق رقم:3 ضع ما بين قوسين في الجمل الآتية اسما مفعولا مكونا جملا صحيحة المعنى والبناء
السرّ (يصان) مَصون عند الأحرار
(شكرت) المحسن؟
5
الباقي من الزمن
12:56
AR
00:26
05/09/2020


videodern (1)
التطبيق رقم:3 ضع ما بين قوسين في الجمل الآتية اسما مفعولا مكونا جملا صحيحة المعنى والبناء
السرّ (يصان) مَصون عند الأحرار
هل (شكرت) مَشكور المحسن؟
المسلم (يزوّد) مُزوَّد بالإيمان
ما (عاتبت) مُعاتَب الصديق على تأخره
الباقي من الزمن
13:27
AR
00:28
05/09/2020

فيديو درس اسم الفاعل وعمله الصيغة الأولى
إعداد الأستاذة
حنان المقدم
05:08
AR
02:04
16/10/2020