الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية الآداب واللغات

قسم اللّغة والأدب العربي

فرع :دراسات لغوية

تخصص: تعليمية اللّغات

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في اللّغة والأدب العربي

الموسومة بـ:

الدّافعية وأثرها في تعلم أنشطة اللغة العربية التعليم المتوسط- أنموذجا

إعداد الطالبتين:

- خالدية بلقاسم
- فتيحة العايدي

إشراف :

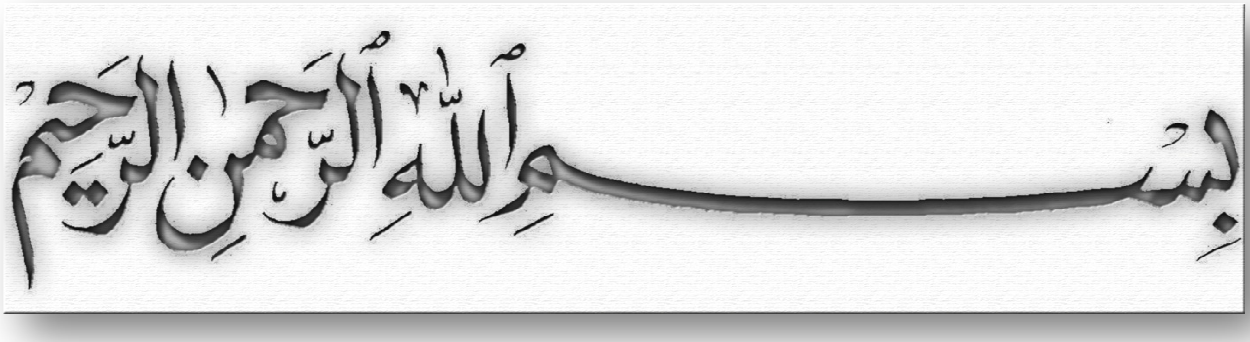
- أ.د. فاطيمة فارز

لجنة المناقشة

أعضاء اللجنة	الرتبة	الصفة
أ.د. دنيا باقل	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
أ.د. فاطيمة فارز	أستاذة التعليم العالي	مشرفا ومقررا
ا.د. عيسى حميداني	أستاذة التعليم العالي	مناقشا

السنة الجامعية

1444-1443هـ/2023-2022م


بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

كلمة شكر

قال الله تعالى: « وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ » لقمان /الآية 12

نحمد الله تعالى حمدا كثيرا طيبا مباركا ملء السماوات والأرض على ما أكرمنا ومنّ علينا بإتمام هذا البحث.

ثمّ أتوجّه باسمي وباسم زميلتي بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى كلّ من:

-صاحبة السّيرة الطيّبة الدكتورة الفاضلة الأستاذة فاطيمة فارز

-حفظها الله ورعاها- لتفضّلها الكريم بالإشراف على هذا الموضوع وتكرّمها لنا بتقديم التوجيهات البنّاءة والدعم الأكاديمي حتى أتممنا هذا البحث.

-أعضاء لجنة المناقشة: الدكتورة الفاضلة دنيا باقل رئيسا، والدكتور الفاضل عيسى حميداني مناقشا - حفظهما الله ورعاهما- لتفضلهما بقبول مناقشة هذا البحث.

-إلى كل من عميد جامعة ابن خلدون بتيارت وأساتذتها وموظفيها أخصّ بالذكر قسم اللغة والأدب العربي على رأسهم رئيس القسم الدكتور الفاضل احميدة مداني.

-إلى كل طلبة قسم اللغة والأدب العربي، أخص بالذكر تخصص تعليميّة اللّغات.

-إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث سواء من قريب أو بعيد.

إهداء

آهدي ثمرة جهدي هذا:

إلى روح أمّي رحمها الله، فاللّهم أنر قبرها وآنس وحدتها عند وحشتها، واجمعني بها في جنّات النعيم يا رحمن يا رحيم.

إلى من تقف كلماتي عاجزة عن شكره، إلى سندي في هذه الحياة مصدر الآمان الذي استمدّ منه قوّتي، إلى فخري وظلّي وجناحي - والدي الحبيب - أطال الله عمره وأدام عليه الصحة والعافية.

إلى من هو اكتمالي ومكمّلي، إلى حظّي الجيّد ومأمني وسكني ورفيق دربي وأنيسي في دنيتي - زوجي الفاضل المفضال -

إلى أوّل من نادتني باسم ماما حبيبتي وقرّة عيني - ابنتي الغالية أنفال - وابنائي سندي في الحياة - محمد صلاح الدين، وسيف الدين - حفظهم الله جميعا بحفظه المتين وأدام الله عليهم الصحة وألبسهم لباس العافية والوقار.

خالدية بلقاسم

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا:

إلى روح أبي الطاهرة رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه.

إلى من جعل الله الجنّة تحت أقدامها وكرّمها بالذكر في كتابه الكريم أمي الغالية، حفظها الله ورزقها الشفاء والصحة والعافية.

إلى من أكملت معه نصف ديني ورفيق دربي زوجي الفاضل.

إلى هديتي من الله وفلذات كبدي أولادي : حياة محمد، حياة، أنس، سرين.

فتيحة العايدي

مقدمة

الحمد لله صاحب الفضل والنّعم، الجوّاد ذو الجلال والكرم، خالق الإنسان من العدم، المعلّم بالقلم والصلاة والسلام على سراج الهدى في الظّلم، المبعوث رحمة للأمم، خير من سعت به قدم، وأعظم ممّن أرشد وعلّم، أمّا بعد:

إنّ العلم آية الزّمان ومعجزة الرّحمن وعدة الإنسان لمعرفة أسرار الأكوان، بجليّ البيان وقاطع البرهان وهو مقياس تفاضل الأمم، إليه تسابقت ولتحصيله تنافست ومن أجل ذلك كان تحصيل المعرفة علمًا مستبحرا تمدّه علوم شتّى تتقصّى طرائقه ومناهجه.

ولهذه الأهمية ارتأينا أنْ نسلك دربا من دروبه، نتحرّى من خلاله سبل تعلّم لغة القرآن، وأهل الجنان "اللّغة العربيّة"، فصار تعلّمها من أبرز المواضيع التي اهتم بها المختصّون في مختلف العلوم، منها علم التربيّة والتّعليم.

فقد عرفت العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة تطورا كبيرا في شتّى المجالات وكثير الاختصاصات، لتشعّب طرقها وتعدّد مناهجها واختلاف وسائلها الّتي أضحت في سباق مع الزمن تجاريه في تطوّراته وأهمّ محدثاته فما من دراسة، إلّا وقد خضعت لهذه المناهج العلميّة، وسلكت دروبها وارتكزت على آلياتها، واعتمدت على وسائلها.

ولّما كان تعلّم اللّغة العربيّة تحدّيا صارخا في زمن العولمة، كان لزاما أن نتبنّى أحدث ما توصّل إليه العلم لمعرفة أسرارها وخباياها، وتطوير الوسائل لتعلّمها، فقد شهدت الدّراسات الأكاديميّة تسابقا للباحثين والمختصّين في مجالات التّعليميّة واللّغة، قصد إماطة اللّثام عن سبل تعليم اللّغة العربيّة وتنمية

الكفاءات التّعليميّة للمتعلّم، فيحظى تعليم اللّغة العربيّة بمكانة متميّزة في مجال العمليّة التّعليميّة داخل المنظومة التّربويّة

باعتبارها لغة تدريس لكافّة الموادّ في المراحل التّعليميّة، ومن هنا ارتأينا أنْ نبحث عن نقطة جوهرية في التعليميّة المتعلّقة بأنشطة اللّغة العربيّة، والبحث في الجوانب الّتي تدفع بالمتعلّم إلى تحقيق التحصيل الجيّد والتّمكّن من التّواصل بها كتابة ومشافهة.

يرتبط موضوع التّعلّم بالدّافعيّة لما لها من دور مهمّ في التعلّم والتّحصيل الدّراسي، فما من تعلّم دون أنْ يكون له محرّكا يستثيره لتحقيق غايات وأهداف العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، لذلك نسعى في دراستنا إلى إبراز أثر الدّافعيّة وما تلعبه من دور لتحقيق الأهداف التّعليميّة، فجاء **عنوان بحثنا "أثر الدّافعيّة في تعلّم أنشطة اللّغة العربيّة".**

ومن **الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع، هي أهميّة هذه الدراسة وعلاقتها بتعليم اللّغة العربيّة وفضولنا لتحليل مختلف الجوانب التي تثير الدّافع للتّعلّم**، ثمّ إنّ تداخل موضوع الدّافعيّة مع علم اللّغة وعلم النّفس أعطاه الميزة لدراسته والبحث فيه.

فتتجلّى **أهميّة بحثنا** في كونه موضوعا جديرا بالاهتمام يدرس أهمّ العوامل التي ترفع من مردود العمليّة التعليميّة، فيكشف عن العلاقة بين الدافعيّة وتعلّم أنشطة اللغة العربية، ومعرفة الدّور الذي تلعبه في التّحصيل الدّراسي للمتعلّم وتبرز أهمّ العوامل المثيرة للتّعلّم.

كما تهدف هذه الدّراسة إلى التّعمّق والخوض في أغوار العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، لتحديد الدّور الّذي تلعبه الدّافعيّة في تحفيز المتعلّم، والتّلميح إلى أسباب وعوامل تدنّي الدّافعيّة للتّعلّم، ومحاولة إيجاد الحلول التي من شأنها تنمية الدّافعيّة لدى المتعلّم.

أردنا من خلال دراستنا الإجابة على **الإشكالية التاليّة: هل تعمل الدّافعيّة على تحقيق التعلّم وإثارة الرغبة لتعلّم أنشطة اللّغة العربيّة؟** وأهمّ التّساؤلات التي اندرجت تحت هذه الإشكاليّة هي :

- فيم تتمثّل أبعاد العمليّة التعليميّة، وما العلاقة القائمة بين أركانها؟
- كيف يتمّ اكتساب اللغة، وما تفسير النّظريات العلميّة لها؟
- هل تنميّة الدّافعيّة وتعزيزها يساعد في تسريع عمليّة أنشطة اللّغة العربيّة؟
- هل تحرّك الدّافعيّة سلوك المتعلّم وتحثّه للإقبال على اللّغة العربيّة وأنشطتها؟

وللإجابة على هذه التساؤلات نتوقّع مجموعة من **الفرضيّات** منها:

- دافعيّة التّعلّم من أهم أسباب العمليّة التّعلّميّة.
- اللغة ظاهرة فطريّة أو مكتسبة.
- للدّافعيّة أثر في تعلّم اللّغة العربيّة وأنشطتها التّعليميّة.
- قوّة دافعيّة التعلّم، تزيد من نتاج التّحصيل الدّراسي.

وقد اقتضى منّا عملنا البحثّي اعتماد **خطّة بحث** قوامها؛ مقدّمة، ومدخل يندرج تحته فصلان، وخاتمة استخلصنا فيها أهمّ النّتائج المتوصّل إليها وبعض التوصيات المقترحة.

فتناولنا في **المدخل مفاهيم في التّعليميّة،** تنطوي تحتها مجموعة من العناصر هي: مفهوم التّعليميّة، أبعاد العمليّة التّعليميّة، طبيعة التّعليم، أطرافه وأنواعه، ويأتي بعدها العلاقة القائمة بين عناصر العمليّة التّعليميّة (المعلّم، المتعلّم، المعرفة) كما ذكرنا خصائص المعلّم ودوره في العمليّة التّعليميّة، وأخيرا أشرنا إلى أهداف التّدريس.

جاء **عنوان الفصل الأول "التعلّم واكتساب اللّغة"**، تناولنا فيه مفهوم التّعلّم، أنماطه، وأصنافه، شروطه ومبادئه، كما عرضنا العوامل المؤثّرة في عمليّة التّعلّم، ونظريّاته، وتطرّقنا إلى ظاهرة الاكتساب اللّغوي مفهومه، وعوامل اكتساب اللغة، انتهاءً بتفسير العلماء لهذه الظّاهرة.

أمّا **الفصل الثّاني فجاء بعنوان "الدافعيّة وتعلّم أنشطة اللّغة العربيّة"** استُهِلّ بالضّبط المصطلحي للدّافعيّة تعرّفنا فيه على أنواع الدّافعيّة ومظاهرها، درسنا وظائف الدّافعيّة وأهميّتها، عالجنا طرق وأساليب إثارة الدافعيّة، ورأينا دور المعلّم في زيادة مردود الدّافعيّة لدى المتعلّم، كما تناولنا في هذا الفصل التعرّف على ميادين اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة وبعضٍ من أنشطتها الأساسيّة.

وذُيِّلت **خاتمة البحث** بمجموعة من النتائج المستخلصة من دراستنا.

تلتزم كل دراسة اتباع منهج مناسب للبحث، فقد **انتهجنا في دراستنا المنهج الوصفي** لعرض المعارف، **التحليلي** من أجل تحليل بعض الظواهر التّعليميّة والنّظريّات العلميّة.

ومن بين الدراسات التي استعنّا بها نذكر منها:

– أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربيّة لحاجي زوليخة، بعنوان "لغة الطفل بين الأسرة والمحيط والمدرسة، دراسة نظريّة تطبيقيّة"، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان 2016/2015.

– مذكّرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربيّة للطّالبة بن يوسف آمال بعنوان "العلاقة بين استراتيجيات التعلّم والدافعيّة للتعلّم وأثرها على التحصيل الدراسي"، دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات لولاية البليدة، جامعة الجزائر، كليّة العلوم الانسانية والاجتماعية، 2008/2007.

وقد اعتمدنا في بحثنا على بعض **المصادر والمراجع**، حيث تنوعت بين الكتب، والمقالات والأطروحات، ومذكّرات التّخرّج، نذكر منها: كتاب نظريّات التعلّم، تطبيقات علم نفس التعلّم في التّربيّة لمحمد زيدان حمدان، وكتاب مبادئ علم النّفس التّربوي لعماد عبد الرّحيم الزّغول، وكتاب أساليب التّدريس قديمها، حديثها لابتسام صاحب موسى الزّويني، وغيرها من المصادر والمراجع الّتي فتحت لنا آفاقا لإثراء بحثنا.

لا يخلو أيّ بحث علميّ من الصّعوبات والعراقيل، ومن الّتي واجهتنا نذكر منها تداخل بعض المصطلحات مع بعضها البعض عسّر فهمها علينا، ثمّ إنّ تفرّع عناصر الموضوع وتشعّبه استدعى منّا التّدقيق في المعلومات.

وفي الأخير نتوجّه بجزيل الشّكر لكلّ من ساهم في إنجاز بحثنا، وعلى رأسهم الأستاذة المشرفة الدكتورة "فاطيمة فارز" التي لم تدّخر جهدا في توجيهنا ودعمنا، كما نشكر أعضاء اللّجنة الموقّرة على تقبّلهم دراسة بحثنا وإظهار أهمّ النّقائص وتوجيه الملاحظات البنّاءة للارتقاء ببحثنا وإعطائه قيمة علمية.

إعداد الطالبتين :خالدية بلقاسم/ فتيحة العايدي

تيارت يوم: الإثنين01 ذو الحجة 1444هـ، الموافق لـ 19 جوان 2023م

مدخل

مدخل إلى التعليمية

أولا- ماهية التّعليميّة

ثانيا: ماهية التعليم

ثالثا: شروط التعليم

رابعا: أركان العملية التعليمية

توطئة :

شغل التعليم بال المفكرين منذ القدم حيث تشير المصادر المتعددة إلى أن الفلاسفة القدماء أمثال أرسطو وأفلاطون وغيرهما كانت لهم المساهمات الهامة في تفسير عملية التعلّم، من خلال ما قدموه من أراء وأفكار حول طبيعة المعرفة والعقل، و«يحظى موضوع التعلّم في الوقت الحاضر باهتمام المختصين بالدراسات لما له من دور حيوي في عملية اكتساب أشكال السلوك والخبرات والمهارات المختلفة والتغيرات التي تحدث للفرد، ونظرا لأهمية هذا الموضوع وارتباطه في جميع ميادين الحياة، فهو يشمل القضايا الرئيسية التي يعنى بها علم النفس العام وميادين أخرى كعلم النفس التربوي، العسكري التجاري، التنظيمي، الرياضي، وغيرها بالإضافة إلى حقول أخرى كعلم الاجتماع والتربية، ولأن هذا الحقل يعنى بالممارسة التربوية التي تهدف إلى إعداد الأفراد القادرين على التكيف والإنتاج والعطاء من خلال إكسابهم الخبرات المتعددة ومساعدتهم على النمو المتكامل في جميع الجوانب العقلية والحركية والانفعالية، والاجتماعية والأخلاقية واللغوية»[1]، سعى علماء التربية إلى تحليل العمليّة التّعليميّة بعلم يصب جميع اهتماماته في مجال التّعليميّة علما قائما بذاته له مرجعياته ونظرياته المعرفية .

1- عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4 2012م، ص 185

أولا- ماهية التّعليميّة:

1- مفهوم التّعليميّة :

هذا المجال الثري بنظرياته المختلفة، وأسسه المشعّبة، ومنطلقاته المشتقاة من علوم متباينة لينبثق في صورة متكاملة ومماثلة لمتطلبات العمليّة التعليميّة، بغرض تحقيق الهدف الأسمى، وهو الوصول بالمتعلم إلى درجات أكبر من التحصيل اللغوي والمعرفي وتكوين شخصية فعالة في المستقبل، كما هو الحال في حقل تعليميّة اللغات من بينها تعليم اللغة العربية .

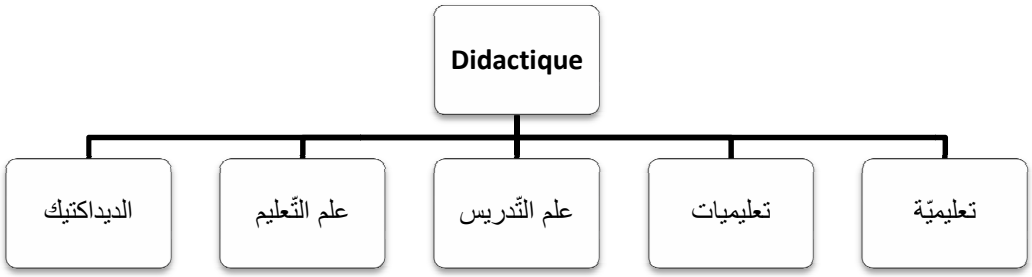
لا يختلف اثنان في أن اللغة العربية قديما كانت لغة العرب، تتواصل بها فيما بينها بصورة عفوية، بحيث يكتسبها المتعلّم بالفطرة، لكن رأى علماء العربية ضرورة تقنينها ووضع قواعد تضبطها دِرَاءً للحن وضياعها، وبذلك يمكن للمتعلم التحكم في اللغة العربية وإتقانها استماعا، وكتابة وقراءة، وحديثا وهذا ما تسعى إليه المنظومة التربوية حديثا في تعلمها للغة العربية، «ما دعا إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليميّة، مما جعلها تكتسب المبررات العلمية لتصبح لها الشرعية الكاملة في الوجود، لا من حيث هي فن من الفنون كلما كان سائدا أو شائعا عبر حقب زمنية مختلفة، بل من حيث أنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية.»[1]

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، ط02 2009م، ص130.

أ- لغة : التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة "تعليم" المشتقة من الفعل "عَلَّمَ " أي وضع علامة للدلالة على الشيء، وقد «جاء في حديث ابن مسعود: إنك عُلَيِّمٌ مُعَلِّمٌ، وفي الحديث للحجاج: قال لحافر البئر: أخسفت أم أعلمت؟ وفي الحديث: تكون الأرض يوم القيامة كقرصة النقيّ ليس فيها مُعَلِّمٌ لأحد.»[1]

وفي الفرنسية **"La didactique"** فهي مشتقة من الكلمة اليونانية الأصل **(Didactikos)** وتعني درس أو علم **(Enseigner)** وبهذا يكون المصطلح العربي متطابقا مع المصطلح الغربي.»[2]

«"والدِيدَاكْتِيكَا " لفظ أعجم مركب من لفظين هما: "دِيدَاكْ، و تِيكَا" وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم، وقد ذكر صاحب القاموس الانجليزي "منير البعلبكي" أن الدِّيدَاكْتِيك تعني فن أو علم التّعليم. وفي اللغة العربية تعددت هذه المصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي دِيدَاكْتِيك بسبب تعدد مناهل الترجمة وظاهرة الترادف في اللغة، فنجد البعض استعمل مصطلح تعليميّة اللّغات، والبعض الآخر استعمل المركب الثلاثي علم تعليم اللغات، وهناك من اكتفى بتسمية علم التعليم، وهناك من استخدم مصطلح تعليميّات أو تعليميّة.»[3]



1- ابن منظور، لسان العرب، باب العين، ص423 .

2- عبد المجيد معزوز، تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات أساليب التقويم الحديث، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة ابن خلدون، كلية اللغات والآداب، تيارت، الجزائر، 2015م، ص27

3- العالية جبار، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد (القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا)، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، ص8/7

ب- اصطلاحا:

«ظهر هذا المصطلح في فرنسا سنة 1554م، واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض، وفي سنة 1667م، وظف في المجال التربوي كمرادف لفن التعليم، أو التعليميّة أو الدِيدَاكْتِيك أو علم التدريس وهو علم موضوعه دراسة طرائق وتقنيات التعليم، وقد عرّفها سميث بأنها: خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها، وبالنسبة لمحمد الدريج فيؤكد بأنها: الدراسات العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التّعلّم التي يخضع لها التلميذ دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية قصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي حركي»[1]، «وهذا ما جعلها تكتسب المبررات العلمية لتصبح فرعا من مباحث علم اللغة التطبيقي من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى، فأصبحت لها شرعيتها لا من حيث هي فن من الفنون، كما كان سائدا أو شائعا عبر حقب زمنية مختلفة بل من حيث أنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية.»[2]

هذا وقد تطرقت مناهج اللغة العربية إلى تعريف التعليميّة على أنها «قدرات المكون التربوية المتمثلة في معرفة من يعلم وسيطرته على المادة التي يدرسها، وتحكمه في طرائق التدريس»[3]

ومن خلال هذا التعريف يتضح أن التعليميّة تتكون من مجموعة من العناصر وهي الكفاءة التي يتصف المعلم حتى يتمكن من أدائه الجيد في العمليّة التعليميّة وإيصال المعارف إلى المتعلم وإتقانه للمادة التي

1- عبد المجيد معزوز، تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات أساليب التقويم الحديث،ص27 .

2- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص50

3- حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر الجزائر، ط1، 2020م، ص67.

يقدمها له، مع تحكمه الجيد في الكيفيات والأساليب التي من خلالها يقدم مادّته العلميّة؛ إذن فالتعليميّة هي فن يدرس جميع الميادين التي لها علاقة بالعمليّة التعليميّة التعلميّة.

2- أبعاد العملية التعليمية:

تشتمل العملية التعليمية على ثلاثة أبعاد أولها البعد المعرفي (المادة التعليمة)، وثانيها **البعد السلوكي** (طريقة التدريس)، وثالثها **البعد البيئي** (الظروف البيئية المحيطة بالعملية التعليمية ككل) والتي من خلالها تتحقق الأهداف التعليمية.

أ- «البعد المعرفي : cognitive dimension

ويقصد به مجموع المعارف والمعلومات والمهارات التي يستهدف تعليمها للطالب، أي المادة التعليمية.

ب-البعد السلوكي : behavioral dimension

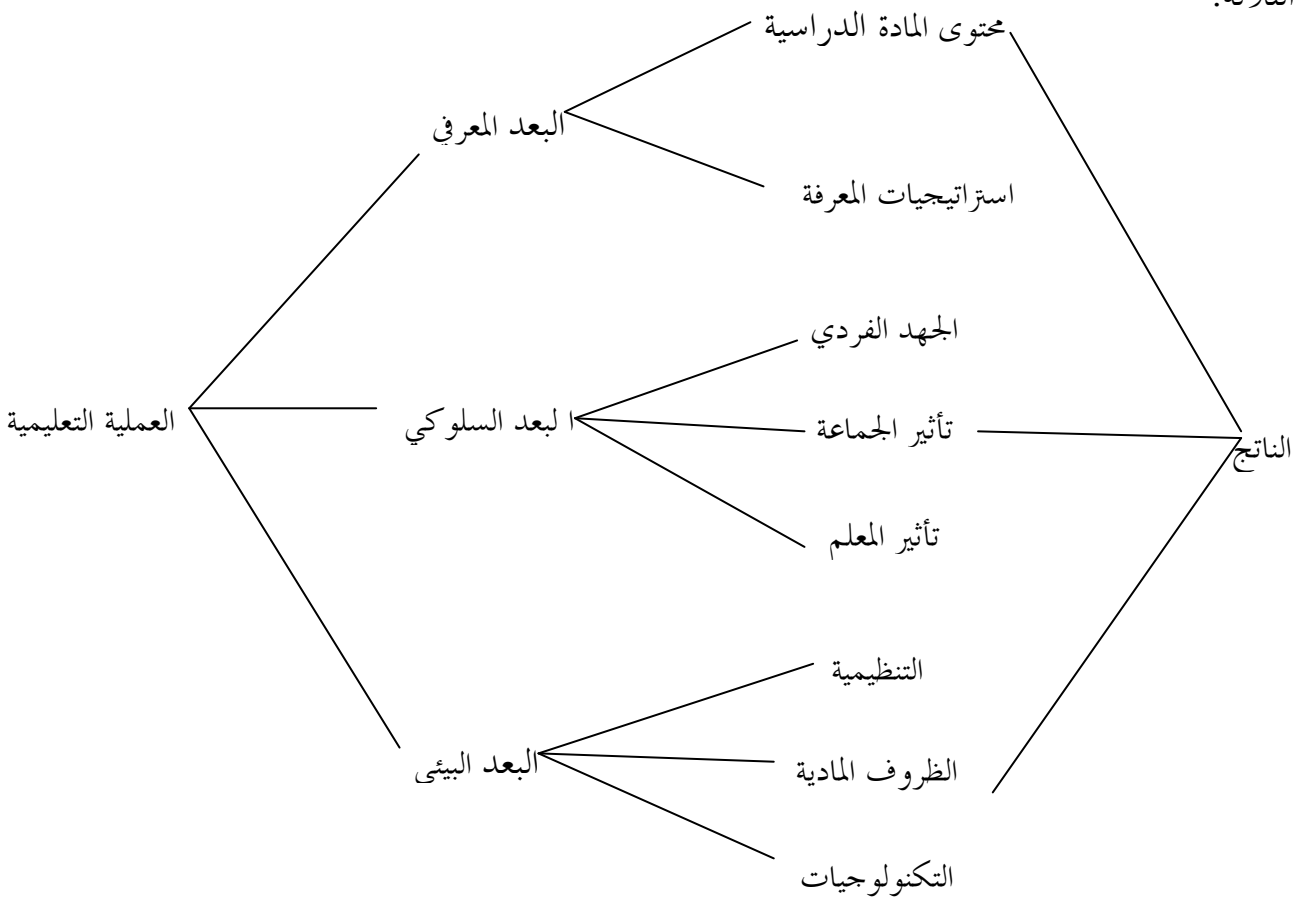
ويقصد به مجموع أشكال الأداء والأساليب يتم عن طريقها تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة إنها باختصار ديناميكيات العملية التعليمية، أي طريقة التدريس .

ج- **البعد البيئي environmental dimension**

ويقصد به مجموع الظروف البيئة بعملية التدريس، والتي يتم من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية أي المجال الخارجي.»[1]

1- رشدي احمد طعيمة، المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي،مدينة نصر، القاهرة، ط2، 2006م، ص252

«ويقدم "لورانس دارواني" في الشكل التخطيطي التالي للعملية التعليمية محللا مكونات هذه الأبعاد الثلاثة.



نموذج العملية التعليمية[1]»

فالعمليّة التّعليميّة تقوم على مجموعة من المعارف والمهارات المستهدفة في عمليّة التّعليم، التي تتم من خلال مجموعة التأثيرات بين المعلم والمتعلّم وطرائق التدريس المختلفة، من أجل إحداث تغيير في سلوك المتعلّم داخل بيئة تعليمية خاصة تحيط بالمتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية.

1- رشدي احمد طعيمة، المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه ، ص253.

ثانيا: ماهية التعليم :

1-مفهوم التّعليم:

يعتبر التعليم الركيزة الأولى للتقدم وهو الأساس الذي لا غنًى عنه لمسايرة التطور، فيلعب التعليم دورا كبيرا في تقدم الشعوب، حيث أنه يؤثر تأثيرا إيجابيا في تنشئة الأجيال الجديدة على أسس علمية متطورة وحديثة .

أ- التعليم لغة: «مصدر مشتق من الفعل تَعَلَّمَ، وتَعَلّمَ الشَّيْءَ اكتسبه بالمعرفة، وتعلّمه وأتقنه.»[1]

ب- التّعليم اصطلاحا :

تعددت تعريفات مصطلح التعليم فيعرف «بأنه الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلّم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في موقف التعليم، واكتساب الخبرة والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاجها هذا المتعلم وتناسبه مع وجود متعلم في موقف تعليمي لديه الاستعداد العقلي والنفسي لاكتساب خبرات ومعارف ومهارات واتجاهات وقيم تتناسب مع قدراته واستعداداته من خلال وجوده في بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليميا ومعلما ووسائل تعليمية ليحقق الأهداف التربوية المنشودة».[2]

وهو «التصميم المنظم المقصود للخبرة أو الخبرات التي تساعد المعلم على إنجاز التغيير المرغوب في الأداء وهو أيضا العملية التي يمد فيها المعلم الطالب بالتوجيهات وتحمله مسؤولية الطالب لتحقيق الأهداف التعليمية أو هو كذلك الجهد الذي يخططه المعلم، وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ، وهنا

1- ابن منظور، لسان العرب، باب ع ل م، ج4، ص3038.

2- عفاف عثمان، عثمان مصطفى، استراتجيات التدريس الفعال، مكتبة لسان العرب، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، مصر، ط1، 2014م، ص15

تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف آخر من أجل تعليم مثمر وفعال»[1]، ويعرّف أيضا على أنّه «العملية والإجراءات والخطوات أو الآليات التي يقوم بها المعلم لإحداث تغيرّات عقلية ووجدانية ومهارات أدائية لدى المتعلمين.»[2]

فالتعليم هو عملية نقل المعارف والخبرات إلى المتعلم قصد إحداث تغيير في سلوك المتعلم للوصول به إلى الأهداف المراد تحقيقها .

1-كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا ط1، 2012م، ص11

2- حسام الدين محمد حازم، تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين الفكر والتطبيق، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع دسوق، ط1، 2015، ص06

ثالثا: شروط التعليم:

1- طريقة التعليم وتنظيم بيئة التعلم:

بما أن طرائق التعليم متعددة ولا توجد طريقة صالحة لجميع أنواع التعلم لذلك، «فإن نوع الطريقة المتبعة يعد من العوامل المؤثرة في التعلم، وتتضمن الطريقة تنظيم بيئة التعلم بالشكل الذي يوفر مناخا تعليميا ملائما يثير دافعية المتعلم نحو التعليم، ويمكنه من إدراك العلاقات بين عناصر الموقف التعليمي، الأمر الذي يقتضى تنظيم محتوى التعلم على أساس البدء من المعلوم والانتقال إلى المجهول، والانتقال من المحسوس إلى المجرد، وتأسيس المعلومات الجديدة على المعلومات القديمة وذلك لتنظيم البنية المعرفية للمتعلم»[1]

فطريقة التدريس هي «ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة»[2]،وتعرّف أيضا على أنها «الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة طلابه في تحقيق الأهداف وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع، أو إثارة لمشكلة تدعو المتعلمين إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو فرض من الفروض أو غير ذلك من الإجراءات، إن طريقة التدريس هي العمليات المتوفرة التي تصلح للاستعمال من عدد من المواد التعليمية المختلفة، ويمكن أن يمارسها المدرسون.»[3]

فطريقة التدريس هي تلك الخطوات التي يتبعها المعلّم لنجاح عملية التعلم وتحقيق الأهاف التعليمية.

1-محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص166.

2- سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج، البناء والتطوير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م ص105.

3- ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها حديثها،ص41.

2- التغذية الراجعة Feedback:

من الوسائل الناجعة التي ترافق عمليات التقويم أثناء العملية التعليمية التغذية الراجعة، فتعرف بأنها «عبارة عن إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه سواء هذه نتيجة صحيحة أم خاطئة ، ايجابية ،أم سلبية بمعنى آخر، فالتغذية الراجعة هي عبارة عن إتاحة الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح أو المشكلة المطلوبة منه معا معالجتها صحيحا أو خاطئا، ويرى بعض التربويين أمثال "توكمان" بأن عملية التغذية الراجعة، لا تقتصر على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه بل على المعلم أن يبين للمتعلم مدة الصحة ومدى الخطأ في جوابه وإلى أي حد كان جوابه دقيقا وصحيحا ولماذا كان جوابه كذلك، وأن يعلمه أيا من الأهداف السلوكية التي نجح في تعلمها، وأيا منها ما يزال يتعثر في تعلمها»[1]

أي أن التغذية الراجعة هي «إعلام الطالب نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل»[2]

التغذية الراجعة مرتبطة بمشكلة تقويم المتعلم لسلوكه وأدائه .

3- التعزيز في عملية التّعليم Reinforcement in the learning process :

يعرّف التعزيز على «أنّه الحادثة التي تتّبع سلوكا ما،بحيث يعمل على تقوية احتمالية تكراره في مرات لاحقة، وبهذا المنظور يمكن النظر إلى التعزيز على انه نوع من أنواع المكافأة ذات طابع النفسي والتي ربما تكون داخلية أو خارجية المنشأ»[3]، كما يعتبر التعزيز من «العوامل الرئيسية في حدوث التعلم، والتعزيز يتضمن كل ما يؤدي إلى تكرار حدوث الاستجابة أو السلوك الصحيح من للتعلم، ويعني إثابة المتعلم بما

1- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، ص289

2- محمد عيسى أبو سمور، مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي، دار دجلة، الأردن، ط1 2015م، ص31

3- عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس التربوي، ص201

يرغب فيه عن استجابة صحيحة، وقد يكون التعزيز ماديا بتقديم هدية معينة أو معنويا بإثناء وإظهار علامات للرضا والقبول، وتكمن أهمية التعزيز في العملية التعليمية في كونه يشعر المتعلم بالرضا فيثير دافعية السلوك الذي يتم تعزيزه.»[1]

فالتعزيز هو العملية التي يكسب بها المثير قوة للزيادة من احتمالية تكرار السلوك المرغوب.

1- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ، ط1، 2013 ص167.

رابعا: أركان العملية التعليمية:

تقوم العملية التعليمة على ثلاثة عناصر متكاملة فيما بينها ، وتتجسد كالآتي :

1-مفهوم المتعلّم (التلميذ):The learner

المتعلّم محور العملية التعليمية وأقوى أركانها التي تقوم عليها، فالمتعلّمون هم «أهم مدخلات إدارة بيئة التعليم والتعلم، بل إنهم أهم مدخلات العملية التعليمية، وبدون تلاميذ لا يكون هناك فصل ولا يكون هناك تعليم، وتلاميذ المدارس أعمارهم مختلفة، وفقا لأعمارهم ينقسم التعليم إلى مراحل، كما تنقسم كل مرحلة إلى صفوف دراسية.»[1]، ومن هذا التعريف يتضح أنّ التلميذ هو أساس العملية التعليمية، والمحور الأول والرئيس الذي يدور حوله التعليم.

2- مفهوم المادة التعليميّة Didactic material:

«هي محتوى متنوع من المعلومات التي تصاغ في أسلوب منهجي إذ تحتوي على مجوعة من الأنشطة والتي تتماشى مع درجة نمو قدرات التلميذ، وهي عبارة عن مجموعة من الرموز والإشارات والعبارات التي تصاغ في منهج علمي يعطى للتلاميذ من قبل المدرّس بعد تخطيطها والإعداد لها مسبقا وتحتوي المادة التعليمية على المقررات والبرامج التي يتم صياغتها حسب مميزات كل مرحلة عمرية يمر بها التلميذ.»[2]

فالمادة التعليمية هي المادة المعرفية أو محتوى العملية التعليمية وهي صلة وصل بين المعلّم والمتعلّم.

1-فاتحي عبد النبي، والوضعية المهنية للمعلم في وضوء تدابير الإصلاح التربوي،أطروحة لنيل شهادة دكتورة العلوم في علم الاجتماع،جامعة محمد خيضر، بسكرة،2015م ،ص53

2- المرجع نفسه ، ص53

3- مفهوم المعلّم the teacher:

المدرّس أو المعلّم مصطلحان مختلفان لمفهوم واحد، فالمعلّم هو الركن الأساسي في عملية التعلّم، أو نقول أنّ المدرّس هو «عنصر مهم في الجهاز التعليمي، إذ يتمثل فيه النضج العقلي والخبرات الفنية والقدرة على التوجيه المهني وعلى أعمال التخطيط والمتابعة في الإطار الفني لمادة تخصصه، وفي الميدان الإداري في مدرسته، وهو بهذا كله يعد من المقومات الرئيسية لتحسين العمليّة التعليميّة، وهو من أكثر أركان العمليّة التعليميّة أهمية، فعلى كفايته ومدى فعاليته تعتمد مخرجات النظام التربوي اعتمادا كبيرا فالمدرس ليس ناقلا للمعلومات والمعارف فقط، وإنما تقع عليه مهمة تربية الجيل تربية عقلية وجسمية وخلقية وترجمة أهداف التعليم إلى واقع ملموس.»[1]

ففعالية المعلم هي العامل الأول لنجاح أهداف العملية التعليمية فالمعلم «وسيط ذو فعاليات مختلفة يساهم في تنمية الطالب تنمية متكاملة من خلال ما يهيأ له من بيئة وظروف ووسائط تسمح له بالنمو وبذلك فالمعلم نموذج يتعلّم من خلاله الطلبة، مهيّأ ومنظم للتفاعلات الصفية، ومنظم للمناخ الاجتماعي والنفسي داخل الصف وموجه لسلوك الطلبة في ضوء توقعاته، وجوهر العملية التعليمية، لأنه يقوم بعملية التدريس، والأكثر احتكاكا وقربا للطلبة، وعنصر أساسي في عملية التربية.»[2]

فالمعلم هو العمود الأساس الذي تقوم عليه عملية التدريس.

1- سعد عايز، إيمان إسماعيل، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2014م، ص28.

2- علي عبد الرحيم صالح، ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية، دار اليازوري العلمية د/ط، 2014م، ص49.

3-1- خصائص المعلّم في التربية المعاصرة:

هناك علاقة كبيرة بين فاعلية العملية التعليمية والصفات الشخصية والوظيفية للمعلم، فكلما تمكن المعلم من تحصيل هذه الصفات تمكن من امتلاك أساليب تعليمية لتطوير ذاته ثم تطوير العملية التعليمية ومن هذه الخصائص نذكر ما يلي:

أ- الجانب العقلي والمعرفي:

من أهداف التعليم إحداث تغيير إيجابي في سلوك المتعلم «فالهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للطلبة، ورفع مستوى كفايتهم الاجتماعية، فإن المعلّم يجب أن يكون لديه قدرة عقلية تمكّنه من معاونة طلبته على النمو العقلي، والسبيل إلى ذلك أن يتمتع المعلّم لمادة تخصصه أفضل استيعاب، ويكون متمكنا من فهم المادة التي ألقيت على عاتقه تمكنا تاما، وأن يكون شديد الرغبة في توسع معارفه وتجديدها، مرن التفكير، يداوم على الدراسة والبحث.»[1]

وقد أظهرت البحوث أنّه «كلّما ازدادت ثقة المعلّمين بقدراتهم الذاتية على التعليم أصبح طلابهم أقدر على التحصيل الدراسي وأشد حماسا للتعلم، ويزداد معها ميل المعلّمين أنفسهم نحو استخدام أساليب تعليمية أكثر فاعلية، ويصبحون أكثر حماسا اتجاه التعليم والتزاما به.»[2]

ب- الجانب النفسي الاجتماعي:

يلعب الجانب النفسي دورا كبيرا في نجاح العملية التعليمية، «فإن كان المعلم من النوع العبوس القنوط البخيل في هشّه وبشّه، الشديد في نقده وحكمه، يؤدي ذلك إلى حصول ردة فعل سلبية لدى

1- سعيد جاسم الأسدي، محمد حميد المسعودي وآخرون، ص17.

2- عزام بن محمد الدخيل، مع المعلم، ص49.

الطلاب، ولاسيما الملتحقين الجدد منهم، فلا قبول لديهم للمعلّم، ولا رغبة في الدراسة، وهنا لا يمكن لنا أن ننتظر إيجابية من العملية التعليمية برمتها، أما عندما يظهر المعلم البِشْر والابتهاج للمتعلّم ويعطيه شيئا من الرفق والحنان، ويوفر له الطمأنينة وراحة البال، يحصل عند الطالب الشعور بقبول المعلّم، فيعمل على إرضائه ونيل إعجابه من خلال دراسته الجادة، وعمله الدءوب من أجل النجاح والتحصيل العلمي النافع وبهذا يؤتي تعليمه بنتائج إيجابية.»[1]

إذاً؛ فالحالة النفسية الايجابية أو السلبية للمعلّم تأثر على المتعلم، ومنه على نجاح أو فشل العمليّة التعليميّة.

ج- الجانب التكويني:

تكوين المعلّم عمليّة أساسيّة وهامة يتم من خلالها الإعداد المسبق للمعلّم من أجل تنميّة مهاراته للوصول إلى التحصيل الجيد في ممارسته لعملية التعليم، «فالمعلم أو المدرّس الجيّد هو الذي يقف على أصول مادته ويدرسها بإتقان ويعرف أغراضها ومراميها ويدرك أن لمادته أصولا وقواعد، كما يقف على موضوعه الوقوف كلّه ويكثر من المطالعة والدرس ويكون له اتصال دائم بأحدث الكتب الخاصة بمادته ويقف على كتب علم النفس وأساليب التربية الحديثة.»[2]

فنظرا للانفجار المعرفي الكبير في العصر الحديث، كان لزاما على المعلّم إتباع أساليب علمية معاصرة للبحث والمعرفة لمجارات هذه التطورات.

1- أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية – آفاق جديدة لتعليم معاصر- مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2014م، ص166.

2- سعد علي زايد، إيمان إسماعيل زايد، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص29.

3-2- دور المعلّم في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة:

المعلّم هو الركيزة الأساسية التي تقوم عليها العمليّة التعليميّة التّعلّميّة، فهو العنصر الرئيس في تنشيط عملية التعليم، وللمعلّم دور كبير في التأثير على سلوكيات، والخلفيات المعرفية للمتعلم نلخص البعض منها في:

- «تشجيع التلاميذ على التفاعل في العمليّة التعليميّة؛ من خلال استخدام الوسائل التقنية والتفاعل معها عن طريق تشجيعه على طرح الأسئلة والاستفسار عن نقاط تتعلق بتعلمه وتشجيعه على الاتصال بغيره من التلاميذ والمعلّمين.

- تنمية الإبداع لدى التلميذ؛ وذلك بأن يجعله مبتكرا خلاقا قادرا على الإنتاج والإبداع، مؤهلا ومدربا ومزودا لمهارات البحث الذاتي.

- زيادة الدافعية عند التلاميذ؛ وذلك من خلال تحفيز دافعيتهم بطرق مختلفة منها استعمال التقديمات السمعية والبصرية واستعمال مختبرات دورية وأنشطة محسوبة وجلسات تدريبيّة.

- التغذية الراجعة والتقييم؛ فأساس التقويم والتغذية الراجعة والتحكيم بها، وتصحيحها يجب أن يكون ضمن النظام الداخلي للتعليم بشكل مستمر وشامل، والمعلّم يقوم بالتقييم التجميعي كمهمة روتينية تأتي بعد نهاية كل نشاط للتلميذ.»[1]

- «تنمية المهارات والقدرات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها واستخدام تقنيات التعليم ووسائله، ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعلمهم.

1-هناء حسين الفلفلي، علم النفس التربوي، دار المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013م، ص60/59.

– يسهم المعلم في تربية النشء تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على التراث الوطني والإنساني وتسليح التلاميذ بطرق التعلم الذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات، وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم وتعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية في حياتهم اليومية.»[1]، فلا يتمثل دور المعلم في إكساب المعارف فقط بل هو المربي والمرشد، وهو القدوة والقاعدة الأولى التي من خلالها ينشأ المجتمع.

3-3- علاقة المعلّم بالمتعلّم:

المعلّم والمتعلّم وجهان لعملة واحدة فلا يمكن استغناء الواحد عن الآخر، يجمعهما عامل التأثير والتأثر فالعلاقة بينهما هي «علاقة تربوية ديداكتيكية مرتبطة أساسا بمعرفة كل الجوانب المتصلة بالذات والعقل وقدرات المتعلّم، فمعرفة المعلّم لقدرات متعلّميه العقلية وخصائصهم النفسية وحاجاتهم وكل ما يتعلّق بحياتهم، يجعله قادرا على تحسين كفاءته وقدراته الإنتاجية واستغلال نشاط المتعلّم ودفعه إلى التفاعل والاستجابة»[2]، كما أن علاقة التلميذ بمعلّمه هي «علاقة أخذ وعطاء فالمعلّم يقدم خبراته ومعلوماته في إطار الاحترام وتقدير التلاميذ له، ومن أهم سلوكيات المعلّم التزامه بأن يكون نموذجا يحتذى به، فيعزز السلوكات القومية ويظهر اهتمامه، ومد يد العون للتلاميذ فيما يمكنهم من توظيف قدراتهم وملكاتهم»[3]

1- سعد جاسم الأسدي، محمد حميد المسعودي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليميّة الدار المنهجيّة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016م، ص15.

2- حمو لبيك، تعليمية القراءة والتعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء المناهج التعليمية الحديثة، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم، تخصص تعليمية اللغة العربية، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، 2020م، ص45.

3- سني إبراهيم، العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية، مذكرة نهاية الدراسة لنيل شهادة الماجستير في علوم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2014م، ص93.

فالعلاقة القائمة بين المعلّم والمتعلّم هي من أهم عوامل نجاح العمليّة التعليميّة.

3-4- علاقة المعلم بالمعرفة:

المعلم هو صلة الوصل بين المتعلم واكتسابه للمعرفة هو المسؤول الأول الذي يقوم بإيصال المعلومات والخبرات للمتعلم كونه حاملا لهذه المعرفة فعلاقة المعلم بالمعرفة هي «علاقة ابستيمولوجية مبنية على التنقيب والتقصي عن مفاهيمها وكيفية بنائها وصلتها بالمناهج والبحث عن كيفية تكيفها لتكون متماشية مع قداراتهم العقلية والمعرفية، والمشبعة لحاجياتهم المعرفية والوجدانية والحس حركية لتتجسد في الأخير في سلوكيات علمية في حياة المتعلمين بصورة ايجابية»[1]، ومنه فعلى المعلّم اكتساب مختلف المهارات والقدرات والمعارف التي تمكنه من إشباع الحاجيات المعرفية للمتعلّم.

3-5- علاقة المتعلّم بالمعرفة:

تظهر علاقة المتعلم بالمعرفة من خلال التصورات العقلية التي يبنيها المتعلم حول المعنى المعرفي أو تتجسد في «التمثلات والتصورات للمواقف والمفاهيم المدرّسة من قبل المدرس،كما يقصد «بالتمثّلات؛ المنظومة المعرفية الفكرية التي يتربع عليها المتعلم والتي تسمح له بالقدرة على تفسير الظواهر ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها أثناء العملية التعليمية التعلمية أو أنها الكيفية التي يوظف بها المتعلم معرفته السابقة وتحيينها لمواجهة مشكل معين في وضعية تعلمية معينة وهي مرتبطة أشد الارتباط بالنضج العقلي للمتعلم، وقد تم الكشف عن وجود تطابق بين المعطيات المتعلقة بنمو الذكاء عند الطفل والتمثلات المناسبة لكل مفهوم،كما أن السياق الاجتماعي والثقافي الذي يترعرع

1– حمو لبيك، تعليمية القراءة والتعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء المناهج التعليمية الحديثة، ص46

فيه المتعلم يلعب هو الآخر دورا أساسيا في ترسيخ بعض التمثلات وتسهيل استيعابها وتصورها مما يسمح بتعايشها جنبا إلى جنب مع الحقائق العلمية في أذهان المتعلمين»[1]

تكمن علاقة المتعلم بالمعرفة في النشاط الذهني والعقلي الذي يظهر في "التمثلات" التي يقوم بها المتعلم لبناء معارفه حيث تعتبر عملية أساسية لاستيعاب المعلومات وحفظها مما يجعله قادرا على مواجهة الوضعيات المختلفة وحل المشكلات.

1- رابح احمد، بوهادي عابد، تحليل الفعل الديداكتيكي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة ابن خلدون، تيارت، مجلة5، العدد1، ص45.

خامسا: أهداف التدريس Teaching objectives:

اهتم التعليم قديما بعملية تلقين المعلومات دون النظر إلى الجانب المعرفي الخبراتي للمتعلم إلى أن هذه العملية لا تشمل جميع أهداف العملية التعليمية باكتساب المعرفة،والمهارات وغيرها والتي تذكر منها.

1- اكتساب المعرفة وتكاملها:

فالمعرفة هي الغاية الأساسية المرجوة من التعليم «فيحدث التعلم عندما تحتاج إلى المعرفة لتحقيق هدف ما، ويستخدم الطلاب مهارات التفكير لتطبيق معارفهم على الأنشطة والتي تتطلب منهم اتخاذ قرارات وإجراء التجارب، وحل المشكلات الواقعية والاستقصاء.»[1]

«التنظيم المعرفي والبنية المعرفية والتأكيد على النمو المعرفي للطلاب من الأمور الأساسية في تكوين لاتجاهات الايجابية، وعليه فان تعلم الاتجاهات الايجابية تتم على أساس تقديم ما يتناسب مع مستويات الطلاب المعرفية وقدراتهم وإمكاناتهم.»[2]، ومن مهام التدريس الأولية اكتساب المتعلم لمختف المعارف وإدراكها وبناء المعلومات،لإزالة الغموض الموجود لديه،وتطوير أفكاره واستيعابها والتفاعل الايجابي معها.

2- اكتساب المهارات:

يساعد التعليم على اكتساب مجموعة من المهارات التي يحتاجها المتعلم في مختلف المجالات مثل:

- «تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلم(التحليل+التركيب +التقويم)

1- ضياء عويد حربي العرنوسي، سعد محمد جبر، المناهج البناء والتطوير،ص2010

2- حاكم موسى، عبد خضير الحسناوي، فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية، دار ابن النفس للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2019م، ص71

– مساعدتهم على اكتشاف معنى الشيء وهنا تساعدهم ليروا بأنفسهم كيف تمت صياغة المعرفة.»[1]

– تنويع الخبرات والمهارات في مختلف مستويات التعليم وخططه ومناهجه، وربطها بقدرات المتعلمين من ناحية، وحاجة سوق العمل من ناحية أخرى.

– الاهتمام بتنمية القدرات والمهارات التي تواجه المستحثات في عالم سريع التغير مثل: القدرة على التفكير واتخاذ القرار والمهارة في حل المشكلات.»[2]

فالهدف من التعليم ليس فقط إحداث تغيير في سلوك المتعلم، وإنما إكسابه المهارات المختلفة وتنمية قدرته العقلية على حل المشكلات.

3- التفكير العلمي:

«ينبغي أن يدرّب المدرس تلاميذه على أسلوب التفكير المنطقي السليم داخل الفصل وخارجه وخطوات التفكير العلمي يمكن أن تسير على النحو التالي:

– الإحساس بالمشكلة.

– تحديد المشكلة بدقة.

– فرض الفروض المناسبة لحلها.

– اختبار صحة هذه الفروض.

1– بسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديما، حديثا، ص83 .

2– محمود احمد شوق،لاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات الإسلامية،دار الفكر العربي،القاهرة،د ط،2001،ص187

- التوصل إلى النتيجة.

- تجريب هذه النتيجة.

- تعميم النتيجة.»[1]

ومن هنا فالتفكير العلمي يدفع بالمتعلّم إلى البحث والتفكير واستعمال العقل للوصول إلى نتيجة .

4- تنمية الميول.

فالميول هو الذي يحدد الهواية والنشاط الذي يرغبه المتعلم فعندما «ينشأ ميل لدى الطالب اتجاه اكتساب المزيد من المعرفة في إحدى النواحي، فإن ذلك يكون أساسا صالحا لاستمرار تعلمه مدى الحياة، والاعتماده على ذاته في المستقبل كما أن ميل الفرد اتجاه إحدى نواحي النشاط يمكن أن يكون أساسا لمهنته في المستقبل.»[2]

إذاً الميول هو الدافع الأساس الذي يجب أن يكيّفه المعلم على حساب رغبة المتعلم.

1- إبراهيم عصمت مطارع، واصف عزيز واصف، التربية العملية وأسس طرق التدريس، دار النهضة العربية، بيروت، د/ط 1986م ،ص18

2- المرجع نفسه، ص 19

خلاصة

نستخلص مما سبق أن التّعليميّة علم قائم بذاته، موضوعه دراسة طرائق التدريس وتقنيات التعليم دراسة علمية من خلال البحث في محتوياته ونظرياته، لها أبعادها المعرفية كالبعد المعرفي المتمثل في مجموع المهارات والمعارف التي يتعلمها المتعلّم والبعد السلوكي هو الطريقة المتبعة في عملية التدريس ثم المجال الخارجي الذي هو الظروف والبيئة المحيطة بعملية التدريس.

وعرفنا أن التعليم هو التصميم أو الإجراء المنظم المقصود للخبرة التي تساعد المعلم على إنجاز التغيير المرغوب في المتعلم له طرقه وأهدافه، ومما لا شك فيه أن العملية التعليمية تقوم على أركان متمثلة في المعلّم الذي هو الركن الأساس في العملية التعليميّة، له دور فعال في نجاحها باعتباره موجها ومرشدا، له مجموعة من الخصائص والأدوات، والمتعلّم الذي هو المحور الأهم الذي تقوم عليه العملية التعليميّة، والمادة العلمية هي مجموع المعارف والخبرات التي يكتسبها المتعلم بإشراف من المعلم، فالديداكتيك هو العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم والمعرفة.

الفصل الأول

التعلّم واكتساب اللغة

أولا : التعلّم: Learning

ثانيا: نظريات التعلّم: Learning theories

ثالثا: الاكتساب اللّغوي:Linguistic acquisition

رابعا: نظريات اكتساب اللّغة Language acquisition theories

أولا : التعلّم: Learning

1- مفهوم التعلّم:

التعلّم هو الوسيلة الرئيسية التي من خلالها يكتسب الفرد مجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات وتكوين العادات تغير السلوكيات والاتجاهات التي تعتبر الهدف من عملية التعلّم .

أ- التعلّم لغة :

«عَلَّم يُعَلِّم عِلْما ،نقيض جَهَلَ ، ويقال رجل عَلاَّمَة وعَلِيمٌ ،ونقول ما عَلِمْتُ بِخَبرِكَ، أي ما شعرت به، وأعلمته بكذا ،أي أشعرته وعَلَّمْتُه تَعْلِيما »[1]

قال تعالى :﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ، فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (31) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (32)﴾[2]

ب- التعلّم اصطلاحا :

اختلف العلماء في إعطاء مفهوم محدد للتعلّم إلا أنهم اتفقوا على أنه تغير في السلوك نتيجة للخبرة والممارسة، فيعرّف التعلّم على أنه «مجموعة من العمليات المعرفية التي تنقل الإثارة من البيئة إلى مراحل متعددة من مراحل معالجة المعلومات المطلوبة لاكتساب مقدرة جديدة.»[3]

1- الخليل بن احمد الفراهدي، العين، باب (ع ل م)، ج 8، ص152

2- سورة البقرة، الآية 32/31.

3- يوسف قطامي، النظرة المعرفية في التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013م، ص412

وهناك تعاريف أخرى تشير إلى أن «التعلّم هو تغير دائم في سلوك الإنسان واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه.»[1]،وهو «مجموعة التغيرات الدائمة الثابتة نسبيا التي تحدث نتيجة مرور الإنسان بخبرة أو من خلال تكرار تلك الخبرة.»[2]

فمن خلال هذه التعريفات نلاحظ أن أي تغير في سلوك الفرد أو اكتسابه لمهارة أو خبرة جديدة نتيجة للدربة و الممارسة نقول عنه تعلّم .

2- أنماط التعلّم Learning styles

يتعلم الفرد بطرق مختلفة وفقا لميولات تعينه على عملية التعلّم، متأثرا بالبيئة التي يعيش فيها مما يؤدي إلى اختلاف في أنماط التعلم لديه، نذكر منها:

أ- النمط البصري Visual

«في هذا النمط يفضل المتعلم المشاهدة والمراقبة في عملية تعلمه، حيث يفضل التعامل مع الصورة والفيديو، واللوحات المعبرة والرسومات البيانية والمخطوطات والقراءة الصامتة باستخدام العينين ومراقبة الحركات والخرائط الذهنية التي تساعده في رسم صورة ذهنية للمعلومات تساعده على فهمها وتذكرها.

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغة- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د/ط 2000م، ص46

2- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط6، 2014م، ص65

ب- النمط السمعي (Audi tory)

يفضل المتعلم استخدام الأصوات في عملية تعلمه، فيحب الاستماع إلى شرح معلمه وإجراء المناقشات والحوارات مع زملائه والاستماع إلى أجهزة التسجيل والتنويع في النبرة الصوتية ،ويفضل القراءة الجهرية»[1]

ج- النمط الحركي : (Kinesthetic style)

«يعتمد المتعلم في هذا النمط على الإدراك اللّمسي لتعلم الأفكار والمعاني ويتعلم على نحو أفضل من خلال العمل اليدوي واستخدام جميع الحواس بالتعلم.»[2]

فأنماط التعلّم البصري والسمعي والحركي هي أساليب وطرق يعتمدها المتعلّم في اكتسابه للمعرفة.

3- أصناف التعلّم:

من الضروري في هذا المقام أن نشير إلى أن هناك ثلاثة أصناف من التعلّم هي:

أ- التعلّم الأساسي Primary Learning

« وهو الشيء المباشر الذي يتعلمه الطفل من درس معين وما يحققه من أهداف.

ب- التعلّم بتداعي المعاني Learning by association of meanings

وهو ما يتعلمه التلميذ نتيجة الربط بين الخبرة الجديدة والخبرات السابقة، وهذا النوع من التعلم، هو تكوين الاتجاهات والمثل الأحكام الشخصية والأفكار العامة والتي توحي عملية الدرس، ويرتبط التعلم بتداعي المعاني بخبرات التلميذ السابقة وما اكتسبه من مفردات ومهارات ومفاهيم تؤثر في التعلم الجديد.

1- باسل محمد صوان، مهارات الاتصال والتعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص78.

2- نورة صالح الذويخ، أنماط التعلم، د/دار النشر، د/ط، 2012م، ص23

ج- **التعلّم الملازم Inherent Learning**

وهو ما يكتسبه التلميذ من خلال مروره بخبرة التعلّم المحددة من أفكار أو مهارات أو قيم أو اتجاهات ايجابية وسلبية قد يوجهها إليه المدرس أو المعلم.»[1]

4- شروط التعلم :

للتعلّم شروط تؤثر في العملية التعليمية، ولا يمكن أن يحدث التّعلم لدى الفرد من دون توافرها نذكر منها: النضج، الدافعية، التعزيز، الممارسة وطريقة التدريس، والوسائل التعلّميّة .

أ- النضج Maturation

«إن أغلب أنواع السلوك ينمو بتأثير كل من النضج والتعلم، فالطفل لا يتعلم الكلام ما لم تنضج أعضاء الكلام التي ينطق بها »[2]، فالنضج هو«عملية نمو داخلي متتابع يتناول جميع نواحي الكائن ويحدث بطريقة لا شعورية »[3]، وهذا يشير إلى أن النضج هو «اكتمال نمو الأعضاء عند المتعلم ووصولها إلى المستوى المناسب من النضج الذي يمكنه من القدرة على أداء عمل معين والقيام بأوجه النشاط المختلفة التي يتطلبها هذا العمل»[4]،حيث نرى أن «الطفل قبل بلوغه سن الخامسة يعسر عليه استعمال العضلات الدقيقة، فهو لا يستطيع الكتابة لأن التحكم بالأصابع لم يصل إلى درجة من النضج تقدره

1- صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلّم مهارات التدريس في عصر المعلومات، ص12

2- كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقات التربوية، ص16

3- علي السيد سليمان، نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، ط1، 2000م ص31

4- المرجع نفسه، ص55

إلى ذلك، وكذلك فإنه لا يستطيع أن يقسم 3/16 مثلا، لأن قدرته العقلية لم تبلغ المستوى الذي يؤهله للقيام بهذه المهمة.»[1]

ومن هنا نرى أنّ لعامل النضج العقلي والأدائي دور مهم وأساسي في عملية التعلّم .

ب- الدافعية Motivation

لا يمكن أن تحدث عملية التعلم مالم يكن هناك دافع لها إذ «تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها، أو تحصيل المعلومات والمعارف، أو في حل المشكلات إلى آخر جميع أساليب السلوك التي تخضع لعوامل التدريس والممارسة »[2]، ونجد أن الدافعية تختلف من فرد لآخر ومن نشاط لنشاط وهذا يرجع إلى «مستوى دافعية الفرد نحو ممارسة السلوك في هذه المواقف دون غيرها، ولذا تعتبر الدافعية حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة بعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في هذا الموقف، وهذه المتغيرات هي التي توجه سلوك الفرد وجهة معينة دون غيرها بطريقة محددة حتى يستطيع أن يحقق الهدف من السلوك في الموقف.»[3]

وبهذا، الدافعية هي من أهم مثيرات الفرد في التعلم الذي يوجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين .

1- وليد أحمد جابر، سعيد محمد السعيد وآخرون، طرق التدريس العامة - تخطيطها وتطبيقاتها التربوية- دار الفكر عمان، الأردن، ط2، 2005م، ص68

2- أنور محمد الشرقاوي، التعلم (نظريات وتطبيقات)، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، د/ط، 2012م، ص234

3- المرجع نفسه، ص234.

ج- التعزيز Reinforcement

يلعب المعلم دورا مهما في قابلية وزيادة التعلم عن طريق المعززات، فالتعزيز هو «العملية التي بموجبها يكتسب المثير أو الحدث قوة تزيد من احتمالية تكرار السلوك الذي يليه، وتعد دراسة التعزيز أحد الجوانب الرئيسية في سيكولوجية التعلّم»[1]، فالتعزيز من أهم المهارات التعليمية التي تنمي لدى المتعلم الرغبة والميول للوصول إلى التحصيل الجيد، وقد يختلف التعزيز بين ثواب وعقاب، «إن التعزيز الإيجابي يعني إثابة السلوك المرغوب فيه حيث يؤدي ذلك إلى زيادة احتمال تكرار هذا السلوك، وكلّما كان التعزيز فوريا، أي عقب حدوث السلوك مباشرة، زاد احتمال حدوث السلوك المعزز وتكراره، لأنه يجلب المتعة والسرور للمتعلم، وتأثير التعزيز على المتعلم لا يقف على سلوكه المعزز وحده، وإنما يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك رفاقه»[2]، ثم إن التعزيز يؤدي إلى «تكرار حدوث الاستجابة أو السلوك الصحيح من التعلم، ويعني إثابة المتعلم بما يرغب فيه عن استجابة صحيحة، وقد يكون التعزيز ماديا بتقديم هدية معينة أو معنويا بالثناء وإظهار علامات الرضا والقبول، وتكمن أهمية التعزيز في العملية التعليمية في كونه يشعر المتعلّم بالرضا فيثير دافعيته نحو السلوك الذي يتم تعزيزه»[3]

فالتعزيز هو العملية التي يكسب بها المثير قوة للزيادة من احتمالية تكرار السلوك المرغوب، وهو من المؤثرات الضرورية التي تزيد من دافعية المتعلم، وترفع من قابلية التحصيل الجيد في التعلّم.

1- يحي صالح العسكري، محمد سعود صغير الشمري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص20

2- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4 2014م، ص296

3- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013م ص167.

د- الوسائل التعليمية Teaching aids

تساعد الوسائل التعليمية على نقل المعلومة بصورة واضحة ودقيقة إلى ذهن المتعلم مما يؤدي إلى ثباتها ورسوخها بشكل أكبر فيقصد بالوسائل التعليمية في مجال التعلّم «مجموعة من المواد تعد إعداد حسنا لتستمر في توضيح المادة التعليمية وتثبت أثرها في أذهان المتعلمين، وهي تستخدم في جميع الموضوعات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون في مختلف مراحل الدراسية، وتتنوع هذه الوسائل وتختلف باختلاف الأهداف التي يقصد تحقيقها في الموضوعات المختلفة التي تدرس لهم.»[1]

وقد أكدت الأبحاث التربوية الحديثة أن الدرس الذي يقدم معززا بالوسيلة التعليمية يستغرق وقف وجهد أقل بكثير من الدرس الذي لا يقدم بالوسيلة التعليمية، وقد وضع التربيون العديد من التعريفات للوسيلة التعليمية على أنها «المواد والأجهزة والمواقف التعليمية التي يستخدمها المعلم في مجال الاتصال التعليمي بطريقة ونظام خاص لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح أحد الموضوعات بغرض تحقيق التلميذ لأهداف سلوكية محددة، وهي مجموعة من الخبرات والمواد والأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل المعلومات إلى ذهن التلميذ سواء داخل الصف الدراسي، أو خارجه بهدف تحسين الموقف التعليمي الذي يعتبر التلميذ النقطة الأساسية فيه، وهي كل أداة أو مادة يستعملها المعلم لكي يحقق للعملية التعليمية جوا مناسبا يساعد على الوصول بتلاميذه إلى العلم والمعرفة الصحيحة وهم بدورهم يستفيدون منها في عملية التعلم واكتساب الخبرات»[2]

1- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، دار الفكر، عمان، ط2، 2005م، ص361.

2- سمير جلوب، الوسائل التعليمية، دار خالد اللحياني للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1، 2017م ص8.

وبهذا فإن الوسائل التعليمية المختلفة ضرورية لنجاح العملية التعليمية وأساسية لتطوير المهارات التي تحددها الأهداف

هـ- الممارسة Pratice

« تعتبر الممارسة شرطا هاما من شروط التعلم، فالتعلم هو تغير شبه دائم في أداء الكائن الحي، تؤدي الممارسة فيه دورا رئيسا، ولذلك لا يتحقق التعلم دون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوبة، سواء كانت مهارة حركية، أو لفظية أو عقلية، وتساعد ممارسة الأداء على استمرار الارتباط بين الاستجابات والمثيرات لفترة أطول مما يؤدي إلى تحقيق التعلم.»[1]

ونلاحظ أن «التمرين والتطبيق وتكرار العمل تقوي أو تعزز الرابط بين المنبه والاستجابة ويزيد بالتالي ذلك من احتمال حدوث السلوك من الفرد مستقبلا.»[2]

كما «تعتبر الممارسة شرط من الشروط الخارجية المطلوبة في الموقف التعليمي، وهي عبارة عن التكرار المعزز للاستجابات في وجود المثيرات، وكذلك تختلف الممارسة عن التكرار، في أن التكرار هو عملية إعادة شبه نمطية دون تغيير ملحوظ في الاستجابات، أما الممارسة فإنها تكرار معزز بمعنى؛ أننا نلاحظ تحسنا تدريجيا في أداء الفرد نتيجة التعزيز، هذا وقد تساعد الخبرة السابقة على خفض الفترة الزمنية اللازمة لممارسة المهارة أو نمط السلوك المطلوب تعلمه، أي أن ممارسة الأعمال أو المهارات المألوفة لدى الفرد مع وجود درجة معينة من المعرفة لدى الفرد عن المتغيرات المستقلة في الموقف التعليمي يساعد

1- أنور محمد الشرقاوي، التعلم، نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، د/ط، 2012م، ص259

2- محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، عمان، د/ط، 1997م ص23

على الوصول إلى الهدف بدرجة أسرع.»[1]، فالممارسة هي التكرار المصحوب بالتعزيز ينتج عنه تحسن في الأداء.

5- مبادئ التعلّمLearning principles :

إنّ التعلّم يقوم على مجموعة من المبادئ منها:

أ- «التّعلم ذو معنى: ويكون من خلال :

- ✓ ربط التعلم بخبرات التلاميذ.
- ✓ ربط التعلم باهتمامات التلاميذ وقيمهم.
- ✓ ربط التعليم بمستقبل التلاميذ»[2]

ب- المتطلبات الأساسية أو الاستعداد:

فتعلّم اللغة يتطلب « مجموعة قدرات ينبغي توفرها عند المتعلم، وخاصة في المرحلة الأولى من تعلمها، وأبرزها ما يرتبط بجهاز النطق والقدرات السمعية والبصرية، ولذلك من الضروري تحفيز هذه القدرات وتعزيزها، وتنميتها كخطوة سابقة لاستقبال اللغة.»[3]

1- محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية ، ص260/259

2- ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها- حديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، 2015م، ص24

3- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة -استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم-الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، د/ط، 2011م، ص25

ج- النموذج التوضيحي:

من مبادئ التعلّم النموذج التوضيحي حيث «يميل التلاميذ لاكتساب السلوك الجديد إذا زُوّدوا بنموذج لأداء هذا السلوك من خلال مشاهدته وتقليده أو محاكاته.

د- التواصل المفتوح:

يميل التلميذ إلى التعلم إذا ما كانت طريقة العرض منظمة بطريقة تجعل الهدف واضحا أمامه وذلك من خلال:

- ✓ استعمال الأمثلة والتلميحات للتأكد من استيعابهم، تجنب الغيبيات أو الحديث عن الأشياء غير الموجودة.
- ✓ إيضاح الأهداف للتلاميذ.
- ✓ استعمال الوسائل السمعية، والبصرية حيث يمكن ذلك.»[1]

فكلّما كان التواصل مفتوحا أمام المتعلّم كان التعلّم في المتناول.

هـ- الحداثة:

« يميل التلميذ للانتباه والتعلم لكل جديد في المحتوى أو الأسلوب.

و- التدريب العملي النشط والمناسب:

يميل التلميذ للتعلم الذي يوفر لهم فرص القيام بدور فاعل نشط في عملية التعلم، كالأسئلة الداعية إلى التفكير وإعادة تنظيم وترتيب وتبويب أو تصنيف المعلومات والتدريب العملي على حل المسائل وإجراء التجارب والرسم والبناء والتحليل والتركيب.

1- ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها- حديثها، ص26

ز- التدريب الموزع:

إنّ توزيع التدريب على فترات قصيرة يسيّر عملية التعلم بشكل أفضل.

ح- الحجب التدرجي:

يزداد ميل التلاميذ للتعلّم إذا سحبت التعليمات التعليمية تدريجيا.

ط- العواقب والظروف السارة:

يزداد ميل التلاميذ للتعلم إذا توافرت الخبرات السارة والنتاجات الممتعة، وغابت الخبرات المؤلمة مثل الإحباط، والسخرية والتأنيب.»[1]

ومنه يقوم التعليم على مجموعة المبادئ المختلفة التي تعتبر كطرق تعليمية حديثة مساعدة، تدفع بالمتعلم إلى التحصيل الجيد، وتدعم المعلم في إنجاح العملية التعليمية.

6- العوامل المؤثرة في عملية التعلم:

تدخل مجموعة من العوامل في تقديم العملية التعليمية مرتكزة على مجموعة من النواحي الاجتماعية والسيكولوجية النفسية ومجموعة من التأثيرات مثل الحالة الاقتصادية والمستوى الثقافي للوالدين وغيرها فنذكر منها:

6-1- العوامل الاجتماعية: ويندرج تحتها المستوى الثقافي للأسرة، القيم الاجتماعية، المؤثرات البيئية.

1- ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها- حديثها، ص26

أ- المستوى الثقافي للأسرة:

«الأسرة هي أول وحدة اجتماعية استهدفت التغير في حجمها ووظائفها فكانت هي نظام الإنتاج المغلق في المجتمعات قبل الصناعية، ومع قيام الصناعة انهار نظام الأسرة التقليدية وانتقلت وظيفة التعليم والتربية والتدريب والتوجيه من المنزل إلى المدرسة، ومع هذا إلا أن الأسرة احتفظت بوظيفة التنشئة الاجتماعية لأطفالها، وهذا التغير الذي حدث للأسرة هو نتيجة للتقدم وانتشار الثقافة وارتفاع مستوى ثقافة الوالدين بصفة خاصة...، ومن هذه الثقافة يمتص الطفل في طفولته كثيرا من المعايير والاتجاهات التي تؤثر في سلوكه اتجاه المواقف المختلفة، والأسرة مؤسسة تمدّ الطفل بالعملية التعليمية الأولى، فالطفل يتعلم منها كيف يعيش داخل النظم الفرعية، كما يتعلم منها بعض أنماط السلوك ومفاهيم الواقع وعادات التفكير.»[1]

فعلاقة المتعلم بأسرته مبنية على علاقة تأثرية ،فالمستوى الثقافي للأسرة يؤثر تحصيل المتعلم إما إيجابيا أو سلبيا .

ب-القيم الاجتماعية:

يعيش الفرد وسط مجتمع يؤثر فيه ويتأثر به ومن خلال هذا التأثير تتكون عنده مجموعة من السلوكات والاتجاهات، إذ «يعرف عاطف غيث القيم على أنها الصفات المعترف بها والتي يجب أن يحصل عليها الأشخاص في المجتمع وهو موضوع الرغبة الإنسانية والتقدير ولذلك تشمل القيم كل الموضوعات والظروف والمبادئ التي أصبحت لها معنى خلال تجربة الإنسان الطويلة..،كما التعليم في

1-أحمد سيد خليل، العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في التعليم، الدار العالمية للنشر والتوزيع، السعودية، د/ط 2015م، ص13.

تشكيله للفرد وإعداده يتأثر بمجوعة القيم الموجودة في المجتمع، لذا ينبغي على القائمين على العملية التعليمة محو القيم غير الصالحة أو تعديلها أو استبدالها بقيم جديدة، ومن هنا كان على المدرس أن يدرك هذه القيم والمفاهيم حتى يستطيع أن يجعلها الإطار الذي يعمل من خلاله وعلى هديه»[1]، فالقيم الاجتماعية تعد من أحد العوامل التي «تتدخل سلبا أو ايجابا بقدر سلبية أو ايجابية كل منها، فالأسرة السلطوية أو المتسيبة أو المفككة، والمدرسة الخربة والمعلمين المهملين أو غير المؤهلين وظيفيا، والأقران المنحرفين، والمناهج الناقصة أو غير المتوفرة للتعلم، والشارع المهدم في شكله وسلوكياته غير الخلقية ووسائل الإعلام الأنانية أو الرخيصة في رسائلها، والتسامح الاجتماعي مع تناول الممنوعات مثل المخدرات، والإمكانيات الاقتصادية المتدهورة للناس»[2]

كل هذه العوامل وغيرها لها تأثير على قيم المتعلم وتغير أكبر معيق للوصول إلى الهدف المنشود من عملية التعلّم.

ج- المؤثرات البيئية:

وهي تلك الظروف المحيطة بالإنسان وما يحدث من أحداث ووقائع وكل ما هو خارج عن الذات الإنسانية فهو من بيئته، فهي «مجموع أو مجمل الظروف الخارجية، تلك العوامل القادرة على التأثير في الكائن الحي، فالبيئة الاجتماعية تشمل جميع الجماعات البشرية التي تحيط بالفرد وأهمها ،جماعة الأسرة ثم جماعة الأقران، أو الزملاء أو الأنداد، وجماعة العمل والدراسة والجيرة وكذلك تشمل العادات والتقاليد والأعراف والمثل والمعاير والقيم واللغة والدين والمبادئ والقوانين وما إلى ذلك مما يندرج تحت

1- احمد سيد خليل، العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في التعليم ص16.

2- محمد زيدان حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم النفس التربية، ص12.

مضمون الثقافة العامة والمحلية للفرد.»[1] وإن مصطلح البيئة التعليمية «يشمل ثقافة المدرس أو الصنف، أي الروح والصفات السائدة فيه، بما في ذلك كيفية تفاعل الأفراد وتعاملهم فيما بينهم، إضافة إلى الطرق التي يقوم المعلم فيها بتنظيم الموقع التعليمي لتسهيل التعلم، كأن يقوم بترتيب الصفوف وفق نظم بيئية طبيعية مناسبة، أو وضع المقاعد في مجموعات بصورة محددة، أو تزيين الجدران بالمواد التعليمية، أو استخدام التقنيات السمعية البصرية، ولأن صفات البيئة التعليمية تحدد بواسطة مجموعة واسعة من العوامل سياسات المدارس وهيكلتها وتنظيمها وغير ذلك من السمات، فيمكن عدّها أيضا من عناصر البيئة التعليمية»[2]، ويقول "بياجيه" «أن التطور المعرفي يتأثر بفرص تفاعل الطفل مع المثيرات البيئية وتجربتها ومع الأشخاص ومناقشتهم يساعد كثيرا على فهم تطوهم المعرفي.»[3]

فعامل البيئة لا يقل أهمية عن بقية العوامل الأخرى الدافعة للتعلم ففيها تتشكل شخصية المتعلم وتنمو قابليته للتكوين من خلال تعرضه للظواهر المختلفة، وتفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه.

6-2- العوامل السيكولوجية والنفسية:

تتأثر عملية التعلم بالحالة السيكولوجية للمتعلم فأي خلل في الوظائف العقلية أو السيكولوجية للمتعلم قد يؤدي إلى خلل في العملية التعليمة « فترتبط القدرة على التعلم، أي القدرة على تشكيل ردود سلوكية انعكاسية، جزئيا على درجة تحمل الفرد نفسيا، عصبيا، ومدى توافق أسلوبه الإدراكي مع

1- عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية الطفولة المراهقة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، د/ط،2009م ،ص24.

2- عزام بن محمد الدخيل، مع المعلم، الدار العربية للعلوم ناشرون،لبنان،ط2، 2016م ،ص25.

3- أكرم طاشكندي، رشاد صالح دمنهوري، وآخرون، علم النفس التربوي، أسسه النظرية التجريبية، مكتبة دار المطبوعات الحديثة، جدة، السعودية، ط1، 1990م، ص138.

الصيغة الآلية والخارجية المباشرة لعملية التعلم»[1]، وقد يمر المتعلم بمجموعة من الضغوطات النفسية والعقلية تصاحبها سلوكات سلبية واضطرابات تؤدي إلى عجز جزئي أو كلي في التعلم، إذ يعد «عجز المتعلم حالة من عدم الرغبة في الانجاز، وإتمام المهام، وأيضا عدم الرغبة في بلوغ معاير التفوق على الآخرين، وانعدام روح المنافسة...، وقدم "ولاش" بعض النتائج السلبية الناتجة عن قسوة المعلم داخل البيئة التعليمية، كحدوث اضطرابات اجتماعية حادة والشعور بالذنب، وعدم القيمة، وخفض القدرة على رؤية الآمال المستقبلية والشعور بالعجز، وظهور العدائية في المراحل المبكرة للنمو، وبالتحليل العاملي تمكن "ولاش" من تحديد العوامل التي تقي التلاميذ من نتائج القسوة مثل مداعبة التلاميذ، والتلاطف معهم، وتدعيم المعلمين لسلوكيات التلاميذ المقبولة وخبرات مدرسية بديلة تكسبهم الأمل والقدرة على النجاح، فكلما كان الطالب كثير الآمال، قوي الإرادة، كان ذلك خيرا له في المستقبل.»[2]، وكلما كانت الحالة النفسية والعقلية للمتعلم سليمة كانت نتيجة العملية التعليمية ايجابية.

1- محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم النفس التعلم في التربية، ص44.

2- الفرحاتي السيد محمود، العجز المتعلم سياقاته وقضايا التربوية والاجتماعية مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ط1 2009م، ص54

ثانيا: نظريات التعلّمLearning theories :

أثار التعلم الكثير من الجدل حول ماهيته وتطبيقاته والقوانين التي تحكمه مما أدى إلى اختلاف نظريات الباحثين حول هذه الظاهرة، ونذكر من هذه النظريات:

1- النظرية السلوكية behavioral theory:

« رأى "ثورندايك"**thorondike** أن التعلم في هذه النظرية يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات فيعطي بذلك استجابة الحركة باعتماد قانون المران وقانون الأثر.»[1]

تشير هذه النظرية إلى أن التعلم له علاقة بـ «القدرة العقلية للإنسان، وشخصيته ومهارته ليست سوى محصّلة لميول ذلك الإنسان للاستجابة للمواقف، والاستجابات التي تشكل المحصّلة تبلغ عند الإنسان البالغ المتعلم ملايين الروابط.»[2]

فثروندايك يفسر التعلم بحدوث علاقة ارتباطية بين المثيرات والاستجابات .

أما قضية تعلم اللغة عند "ثورندايك" **thorondike** « هي ذات طابع سلوكي يقوم على فكرة أن تعلم اللغة في المقام الأول قضية اكتساب مجموعة من العادات اللغوية.»[3]

1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط7، 2012م، ص23.

2- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ترجمة علي حسين حجاج، مراجعة عطية محمود هنا، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د/ط، د/ت، ص17

3- المرجع السابق، ص24

2- النظرية البنائية Constructivist theory:

أما " جون بياجيه **John Piaget**" فيربط التعلم «بعمليتي الاستيعاب والتلاؤم التي تباشر بها الذات الفاعلة اشتغالها على الموضوع المعرفي، وذلك بغية خلق نوع من التوازن اللازم لوجودها الديناميكي، إن التعلم الحقيقي هو في الواقع سيرورة وعي وبناء، بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، وغايتها القصوى هي خلق النسقية التكيفية الإيجابية المقترنة بتحقيق الإشباع أو التوازن أمام التفاعل الإيجابي مع العالم الخارجي، ويعترف "بياجيه" بأن ما يعرفه إنسان ما إنما ينجم جزئيا عما يتعلمه هذا الإنسان من بيئته الاجتماعية والمادية أي من عالم الناس والأشياء، كما يعترف بأن وجود الكائن بصورة سليمة لم تمس شرطا أوليا لحصول التعلم، ويضيف إلى عوامل التعلم الاجتماعية والمادية والنضوجية عاملا آخر هو عملية الموازنة التي تقود التعلم، والموازنة تعني كيف يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض.»[1]

ومنه نرى أن المعرفة عند "بياجيه" ليست انعكاسا للواقع أو انطباعات تجريبية، وليست فطرية موروثة، وإنما تبنى عن طريق التمثل أي هدم للمعارف القبلية الخاطئة وبناء معارف جديدة قوامها العقل والمنطق.

3- نظرية النمو المعرفيCognitive development theory :

تقوم نظرية "برونر" في النمو المعرفي على مجموعة من الأساسيات منها:

1- محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، طكسيح كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، د/ط، 2014م، ص125.

-«أن الطرق والأساليب التي تقوم بتمثيل الواقع من قبل المتعلمين تأخذ ثلاثة أشكال هي (النشاط العملي، النشاط التصوري، النشاط الرمزي)،يشير النشاط العملي إلى عمليات التنفيذ الفعلية لنشاط عقلي معين، فالأشياء تكتسب معناها عند الطفل من خلال النشاط الذي يستخدمها فيه.

- يختلف الرمز عن الشيء الذي يمثله، هناك فرق بين الكلمة المنطوقة أو المكتوبة ومن الشيء الذي تمثله هذه الكلمة أو تدل عليه في الواقع.

- الارتقاء المعرفي عند الطفل يحدث من خلال اكتسابه للأساليب التي تمكنه من تمثيل مظاهر التنظيم والاتساق في الأشياء المحيطة به بدرجة جيدة.

- يؤكد على أن الأنشطة والصور العقلية واللغة هي ما يطوره الطفل خلال تعلمه المدرسي.

- الأساليب التي يستخدمها الطفل ليست من ابتكاره ولكنها مجموعة من المهارات التي يحصل عليها من المؤسسات التربوية.»[1]

1- محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص137

الثا: الاكتساب اللغوي Linguistic acquisition:

ترتكز العملية التعليمية على ظاهرة التعلم الذي هو التحصيل المعرفي، وظاهرة التعليم التي قلنا عنه أنه نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه، وظاهرة الاكتساب التي هي أساس العملية التعليمية. فما هو الاكتساب؟ وبماذا فسر العلماء هذه الظاهرة؟

1- مفهوم الاكتساب:

أ- الاكتساب لغة:

« هو مصدر مشتق من الفعل كَسَبَ، يَكْسِبُ، كَسْبًا، واكْتَسَبَ، والكَسْبُ طلب الرزق، قال "سبويه": يَكْسِبُ: أصاب، واكْتَسَبَ: تصرّف واجتهد.»[1]

ب- اصطلاحا:

يقصد باكتساب اللغة « تلك العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد ولا وعي من الإنسان كما تتم بشكل عفوي، كما أن عملية الاكتساب خاصة باللغة الأولى التي يكتسبها الطفل، وفيها لا يشغل نفسه بفهم القاعدة النحوية عندما يسمع جملة من أمه وأبيه، ولا يتوقف برهة ليحفظ بعض الكلمات ليرتبها في تراكيب»[2]

فاكتساب اللغة هو ظاهرة فطرية تمكن الطفل من اكتساب جوانب اللغة دون دراستها

2- عوامل اكتساب اللغة:

يخضع اكتساب اللغة إلى مجموعة من الظواهر الداخلية كفيزيولوجية المتعلم، جنسه، وعامل الذكاء لديه، وخارجية كالمحيط الأسري، والانفعال العاطفي، وتأثير وسائل الإعلام، والفروق الاجتماعية وغيرها من العوامل التي لها علاقة باكتساب اللغة.

1- ابن منظور، لسان العرب، ج5، ص3870.

2- محمد السيد مناع، نظريات النمو –علم نفس النمو المتقدم، مكتبة زهراء الشمس، القاهرة، مصر، د/ط، 2000م ص35.

2-1- عوامل ذاتية:(داخلية)

أ- فيزيولوجية:

يولد الطفل وهو مزود بأعضاء صوتية، وجهاز عصب، وقدرة كامنة على النطق، ومعرفة للّغة فتشير الدراسات الحديثة إلى أن «الجهاز الصوتي للطفل، والمتمثل في الفم وعضلاته، واللسان والحنجرة بأجزائها، تبلغ مستوى معينا من النضج، تتمكن من خلاله أداء وظائفها، وذلك قبل ميلاد الطفل، بل ذهب بعض الباحثين إلى أن الطفل يكون قادرا على ذلك قبل الميلاد بثلاثة أشهر»[1] وتبدأ مظاهر النشاط اللغوي عند الطفل«بصيحة الميلاد التي تأتي نتيجة اندفاع الهواء بقوة عبر حنجرته إلى الرئتين، فتهتزّ أوتار الحنجرة، وتصدر عن الطفل الصيحة الأولى، التي تسمى بصيحة الميلاد، وتتطور صيحات الطفل وتتنوع خلال الأشهر الأولى، فتصدر بأنغام متعددة تعبيرا عن حالاته الانفعالية والوجدانية المختلفة، ثم تتطور هذه الصرخات لتصبح أنغاما يرددها الطفل في لعبه الصوتي، ثم تتشكل أصواته رويدا رويدا، في اتجاه حرف الحلق اللينة مثل (ع.غ) ويظل الحال هكذا حتى ينتهي الأمر إلى حروف الشفاه مثل (ب.م).»[2]

فلكي يكتسب الطفل القدرة على استعمال اللغة لابد من سلامة جهازه النطقي والسمعي «فإن الطفل يسمع الصوت الذي يصدره ويتعرف على خصائصه في النطق، وإن أعجبه الصوت أو كلمة

1- شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، شركة سفير، القاهرة، د/ط، 1992م، ص17

2- علي احمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2007م، ص51

أعادها كنوع من تقليد ذاتي، إذا تعطلت هذه المرحلة نتيجة مرض قد تسبب تأخر لغوي»[1]، فالطفل في اكتسابه للّغة يحاكي ما يصل إليه عن طريق السمع.

ب-عامل الجنس:

تختلف بعض التراكيب الفيزيولوجية عند الذكور منها عند الإناث وقد تتوافق في أخرى بينما «لم تتفق الدراسات التي أجريت فيما يخص علاقة اللغة بجنس الطفل على نتيجة واحدة حول دلالة الفروق في النمو اللغوي بين البنين والبنات، فقد وجدت بعض الدراسات أن النمو اللغوي عند البنات أسرع مما هو عليه عند البنين، ولا سيما في السنوات الأولى من العمر، في حين أظهرت دراسات أخرى عدم وجود فروق بين البنين والبنات، ومن النتائج التي خرجت بها أغلب الدراسات وعلى وجه العموم، إن البنات يبدأن المناغاة قبل البنين، وأن قدرتهن على تنويع الأصوات أثناء المناغاة تفوق قدرة الذكور»[2].وهذا تقريبا في الأعوام الأولى، ولكن بعد «السنين الست الأولى

تتلاشى، ليكون التعادل والتماثل بين الأسوياء من الجنسين »[3]

ج- عامل الذكاء:

من أهم العوامل الأساسية لاكتساب اللغة عامل الذكاء فالطفل لا يردد الكلمة عند سماعه إياها،كما يردد الببغاء ما يسمعه من أصوات بل يرددها فاهما معناها فهما كاملا أو ناقصا من سياق الحديث

1- أديب عبد الله النوايسة، إيمان طه طايع القطاونة، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص50.

2- المرجع نفسه، ص53.

3- نبيل عبد الهادي، حسين الدراويش وآخرون، تطور اللغة عند الأطفال، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1 2008م، ص32.

وملابسات الأحوال، بعد أن يتم له حفظها وتستقر في متن لغته، يلفظها وحده كلما أراد التعبير عما تدل عليه، وغنىً عن البيان، أن ظاهرة هذا، شأنها ليست من الأعمال الآلية أو المنعكسة في شيء، إذ لا يمكن أن يتم مثلها بدون تدخل الإرادة والتفكير.»[1]

فالطفل الذي يعوزه عامل الذكاء يتأخر في اكتسابه للّغة عن الأطفال العاديين.

2-2- عوامل خارجية:

أ- المحيط الأسري:

الأسرة هي الصورة المصغرة للمجتمع الذي يعيش فيه الطفل منذ ميلاده ولسنوات عديدة والأسرة هي المهد الأول الذي يتحول فيه الطفل من المرحلة المتمركزة على ذاته إلى التواصل مع الغير، «فالأطفال مختلفون فيما بينهم وراثيا، وكذا تختلف بيئاتهم التي قدموا منها، والتي على أساسها بنوا ثقافتهم، فلكل طفل صفاته الخاصة، وخبراته التي قد لا يشاركه فيها طفل آخر ومن هنا تنشأ الفروق الفردية بين الأطفال، وتدل البحوث التي أجريت في هذا الإطار على أن الثواب المستمر لكلام الطفل، والاستثارة الدائمة له، وزيادة قوة الدافع لديه هي أهم أمور تساعد على تطوير اكتساب اللغة»[2]، فحين «يتعلم الطفل آخر الأمر لغة جماعته، ومما يعينه على ذلك قدرته الفائقة على التقليد وما يجده من عناية ممن حوله من الكبار ولاسيما الأم، فالأم أو من يقوم مقامها تظل تناغيه وتكرر على مسمعه -دون أن تمل- الكلمات والجمل والعبارات والأغاني والأناشيد حتى عندما تعرف أنه لا يفهم عنها، ولكنهما يجدان – الطفل والأم- في ذلك المتعة ما يدعوهما إلى الاستغراق، وهكذا يسمع الطفل الكلمات والجمل مرات

1- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار الفكر العربي، القاهرة،مصر، ط1، 1947م، ص168.

2- شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، ص58.

ومرات بطريقة محببة ويجد من تشجيع من حوله ما ييسر له الطريق فينفسح أمامه المجال لتصحيح أخطائه اللغوية في نطق الأصوات وصوغ الكلمات.»[1]

فالأسرة هي المحيط الأول الذي يبدأ الطفل فيه اكتسابه للّغة والقدرة على التعبير والتواصل كما أن الأسرة هي العامل الأساسي في اكتساب اللغة الأم.

ب- الانفعال العاطفي:

وهي الحالات الوجدانية التي يتعرض لها الطفل أثناء اكتسابه للّغة «إن واحدا من الفروض التي تفسر سهولة تعلم لغة الأم والكلام مع الأجانب هو التماسك العاطفي، والتماسك العاطفي عبارة عن

قوة العلاقة التي تربط بين المتحدث والمستمع سواء كان طفلا يتعلم لغة أبويه،أو يافعا يتعلم لغة أجنبية.»[2]، وهناك حالات عاطفية يستمدها الطفل من أبويه خاصة في السن المبكرة، ومعلومات استمدها أثناء اكتسابه لخبراته «وأهم ما تتضمنه، هو القواعد التي عُلّمت للطفل، ولكن أيضا طرق الحياة التي رآها وسمعها من حوله، وأشرطة الذاكرة هذه لا يمكن مسحها وتؤثر على الفرد طوال حياته.»[3]

ج- وسائل الإعلام:

تؤثر وسائل الإعلام على اختلافها، السمعية والبصرية على النمو اللغوي للطفل إما إيجابا أو سلبا، فمثلا «التلفزيون له أثر على تكوّنها ونموّها عند الطفل وبخاصة إذا ما عرفنا أن النمو اللغوي عند الطفل

1- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، د/ط، 2003م، ص138.

2- جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية مصر، ج1،د/ت، ص136.

3- المرجع نفسه، ص142.

مرتبط باستماعه إلى كلام الآخرين في المرحلة الأولية من تعلم اللغة، وقد أثبتت الدراسات التربوية أن من أبسط طرق اكتساب الطفل اللغة هي إقامته في سنوات حياته الأولى علاقات ثابتة بينه وبين المحيطين به مباشرة، لذلك فالتلفزيون قد يكون واحدا من العوامل التي تؤثر في تأخر تعلم اللغة، وعدم انتظام نموها عند الطفل في المرحلة الأولى من حياته»[1]، بمعنى أن الطفل في سنواته الأولى لا يستفيد من وسائل الإعلام، بل قد تكون مسببا في تراجع اكتسابه اللغوي.

د- الفروق الاجتماعية:

هي الفروق المتفاوتة في الحالات الاجتماعية بين الأفراد «فأطفال الطبقات العليا والمتوسطة ثقافيا أسرع تقدما في اللغة من أطفال الطبقات الدنيا، وهم يصلون إلى مستويات عليا من التحصيل اللغوي ويعود ذلك بصفة أساسية إلى ما يلاقونه من استثارة لغوية، وتعزيز لاستجاباتهم، وهذا يقودنا إلى نتيجة مهمة للغاية، فالطفل الذي يجد استثارة واهتماما من الأسرة ينشأ سويا، ويتيح له هذا المناخ إدراكا دقيقا لأصوات اللغة، وسمعا جيدا وتدريبا أفضل على النطق، ويترتب على ذلك استبعاد متزايد للأخطاء، وتناقص للعثرات، مع محاولات متتالية للوصول إلى النطق الصحيح والاستخدام الأمثل للمفردات، مما يؤدي في النهاية إلى تحسن القدرة على استخدام اللغة.»[2]

وقد أكدت الدراسات التي تناولت علاقة الحالة الاجتماعية باللغة أن «اختلاف اللهجات بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة، وأثر اللغة المستخدمة على المستوى الرسمي خاصة في مجال التعليم على

1- عبد الفتاح أبو معال، أثر وسائل الإعلام على تعليم الأطفال وتثقيفهم، مكتبة لسان العرب، عمان، الأردن، ط1 2006م، ص104.

2- شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، ص46.

الصعوبات التي تواجه المعلم في المدرسة وعلى نجاح طلاب بعض الطبقات (الطبقة المتوسطة، والطبقة العاملة) أو فشلهم الدراسي»[1]، فالحالة الاجتماعية للطفل تلعب دورا كبيرا في نوعية استخدامه للّغة ومما لاشك فيه «أن الوسط الاجتماعي لتعلم اللغة والتدريب عليها بما فيه من طمأنينة وتشجيع، وإيجاد علاقات بين الطفل والآخرين يلعب دورا واضحا في نمو اللغة والعكس كما أن طفل الأسرة المثقفة والغنية بتراثها يساعد على نمو مفردات الطفل ولغته بصورة أفضل من البيئة الفقيرة، كما أن البيئة الغنية تجعل طفلها يفهم عدد أكبر من الكلمات وأفعالا أقل، بينما البيئة الفقيرة تزيد لدى الطفل من أفعاله وحركاته وتكون كلماته أقل.»[2]

فالمستوى الاجتماعي للطفل له علاقة في اكتسابه للغة ، وبناء شخصيته ،ويظهر هذا أن الأطفال الذين ينتسبون إلى بيئات اجتماعية ممتازة يتكلمون ويعبرون بوضوح أكثر من أطفال البيئات المتدنية.

رابعا: نظريات اكتساب اللغة Language acquisition theories:

الاكتساب اللغوي من أهم المباحث التي أولاها العلماء اللغويون والنفسانيون والتربويون اهتماما كبيرا لغرض تفسيرها واكتشاف طبيعتها العلمية والنفسية واللغوية، وقد اختلفت نظريات العلماء في تحليل هذه الظاهرة بين من تراها فطرة وظاهرة غريزية أو أنها تفاعل بين القدرات العقلية والمحيط الاجتماعي.

ظهرت عدة نظريات معاصرة محاولة تفسير عملة اكتساب الإنسان للغة نذكر منها:

1- السيد علي شتا، علم الاجتماع اللغوي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، د/ط، 1996م، ص182.

2- عبد الفتاح صابر عبد المجيد، اضطرابات التواصل غيوب النطق وأمراض الكلام، جامعة عين شمس، مصر، د/ط، 1997، ص47.

1- النظرية البيولوجية biological theory :

هي علم اهتم بدراسة اللغة من الجانب البيولوجي والفيزيولوجي التشريحي للكائن البشري، ويراد بالنظرية البيولوجية «دراسة علم أصوات اللغة من منطلق بيولوجي أي أن نظام أصوات اللغة يتشكل من عمليات بدائية متوازنة بيولوجيا ويولد في جينات الكائن الحي وأنه خلق مستمدا بيولوجيا للكلام إلا إذا بينه وبين ذلك عاهة من العاهات الطبيعية ويقصد بها في إطارها العام أن اللغة هي قدرة فطرية خاصة بالجنس البشري»[1]، ومن دراستها «أن هناك مناطق مختلفة في الدماغ البشري، تختص كل منطقة بوظيفة معينة لها قوة فيزيولوجية واتزان مضبوط بالإضافة إلى أن الدماغ البشري مزود وراثيا بمناطق متخصصة في جميع الوظائف المعرفية »[2]، وأي خلل يصيب المخ يؤدي إلى خلل في اكتساب اللغة، كما أشارت بعض الدراسات «أن الطفل في الشهر الثالث أو الرابع يبدأ تحكمه في الممر الهوائي وتوجيه صدى الوترين الصوتيين، ثم ابتداءً من الشهر السادس تظهر المناغاة بشكل جيد، ثم تصل إلى القمة في الشهر الثامن، ثم تبدأ في التقهقر بالتدرج إلى أن تنعدم في مرحلة الكلام في الشهر الخامس عشر»[3]، كما ترى هذه النظرية أن اللغة لا تُعلّم لغير البشر «فلا توجد أية أدلة على أن بمقدور أي جنس غير الجنس البشري أن يكتسب اللغة أو حتى أن يكتسب ما يماثل المرحلة الأكثر بدائية من مراحل النمو اللغوي، فالمهارات الصوتية والاستجابات السلوكية للأوامر اللفظية التي نشاهدها عند بعض الأجناس الحيوانية لا تحمل في

1- فارز فاطيمة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، ص53.

2- حميداني عيسى، ظاهرة الاكتساب اللغوي في ظل المعطيات اللسانيات البيولوجية، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، ص31.

3- حميداني عيسى، ظاهرة الاكتساب اللغوي في ظل المعطيات اللسانيات البيولوجية،ص34.

ذاتها سوى تشابه سطحي جدا مع السلوك اللفظي البشري»[1]، وتشير النظرية إلى التزامن بين النمو اللغوي والنمو الحركي حيث «ركز "لينبيرغ" الانتباه، على أن المقدرة على اكتساب اللغة هي نتيجة النضج واكتمال النمو، وذلك أن نقاط الاكتساب اللغوي المميزة مرتبطة بمسائل عائدة بوضوح إلى مراحل النضج، وهذا التزامن بالإمكان ملاحظته أيضا في الحالات التي يصاب فيها برنامج النمو بشكل مأساوي ويتأخر بالتالي اكتمال النمو».[2]

نلاحظ أن هذه النظرية ترى أن لاكتساب اللغة علاقة بسلامة النطق والجهاز النطقي، وأن اللغة ظاهرة بيولوجية وخاصية بشرية.

2- النظرية السلوكية behavioral theory:

« السلوكية اتجاه من اتجاهات علم النفس ظهرت مع بدايات القرن العشرين عن طريق مجموعة من العلماء، نذكر منهم: "واطسن"، "سكينر"، "بلومفيد"، وترتكز هذه النظرية على المبدأ السلوكي القائم على آليات المثير والاستجابة.»[3]، و تَعتبر« المدرسة السلوكية اللغة سلوكا اجتماعيا كلاميا ناتجا عن عملية تدعيم، يتبعه الطفل بعد ولادته عن طريق المحاكاة والتقليد والتكرار والتدريب فاللغة في نظرهم كأية عادة سلوكية أخرى، وأن ما ينطبق على العادات السلوكية من قوانين وتفسيرات ينطبق على اللغة واكتسابها وتعزيزها وترسيخها عن طريق التقليد والمحاكاة ضمن العلاقة القائمة بين الإثارة والاستجابة

1- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص89.

2- المرجع نفسه ، ص90.

3- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص90

وبالتالي اللغة هي مجموعة من العادات الصوتية، ولا تتعدى كونها شكلا من أشكال المثير والاستجابة.»[1]

وبما أن السلوكيين يعتمدون التجريب في نظريتهم فقد أعطت النزعة السلوكية « أهمية بالغة للمحيط في تفسير سلوك الكائن الحي، فالمحيط هو الذي يثير إجابات الكائن الحي بفضل المثيرات التي يوفرها، وفهم سلوك هذا الكائن لا يتم إلا بربطه بالمثيرات الخارجية التي يتلقاها من هذا المحيط، وعلى الرغم من تعدد التيارات العلمية داخل التوجه السلوكي، فيمكننا القول أن مفهوم التعلم يحدد عند معظمها بتغيير أو تعديل في سلوك المتعلم نتيجة تعرضه لتأثيرات المحيط ويصدق هذا التعريف على التعلم التلقائي (الاكتساب) الذي يحدث خلال التفاعل اليومي بين الفرد والمحيط الذي يعيش فيه وعلى التعلم الذي يجري في وضعية محددة تنشد تحقيق غايات معينة»[2]

وعليه فإن النظرية السلوكية ترى أن اللغة تُكتسب بنفس الطريقة التي تُكتسب بها بقية الاستجابات الغير لغوية، عن طريق المثيرات والمحاكاة والتكرار وذلك أن الطفل يحوّل أصوات مناغاته إلى أصوات لغوية وذلك بتعزيزها ومحاكاة الأصوات اللغوية التي يصدرها الكبار.

3- النظرية التوليدية التحويلية: Transformational generative theory

وتسمى أيضا «بالنظرية العقلية أو الفطرية، وتنسب هذه النظرية إلى اللساني الأمريكي "نوام تشومسكي" الذي استمد أصولها من الفلسفة العقلية التي جاء بها "ديكارت" مع غيره من الفلاسفة

1- حليمي خليل، اللغة والطفل في ضوء علم اللغة الحديث، دار النهضة العربية، د/ط، د/ت، ص59

2- حفيظة تازروت، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري نقلا عن ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية ، دار القصبة للنشر، الجزائر،د/ط، 2003م، ص52

العقلانيين في القرن 17م، ظهرت النظرية العقلية في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، حيث أحدث صاحبها "تشومسكي" وخاصة بظهور كتابه (البنى التركيبية) ثورة ضد مفاهيم النظرية السلوكية في تفسيرها للّغة وعملية اكتسابها.»[1]

«لقد بنى "تشومسكي" نظريته انطلاقا من فرضية مفادها أن اللغة هي قدرة فطرية مخلوقة لدى الإنسان، حيث أن الطفل يولد وعنده من ساعة ولادته قدرة على اكتسابها -لغة الأم- فالطفل عنده يولد وهو مزود بقدرات فطرية تمكنه من اكتساب اللغة وتكوين بنى اللغة، وذلك من خلال الكلام الذي يسمعه من الأشخاص المحيطين به، وعندما يستوعب الطفل قواعد اللغة المختلفة تتكون عنده مقدرة على الإبداع والخلق، أي القدرة على تركيب الجمل الذي يريدها في الوقت والظرف المناسب من دون جهد أو تكلف.»[2]

ترى هذه النظرية أن اللغة مهارة خاصة، وقدرة فطرية، فالطفل يولد مزودا باستعداد لغوي فطري داخلي يمكنه من اكتساب اللغة دون تدخل من المحيط الخارجي، وهذه القدرة تمكنه من الابتكار والخلق اللغوي.

4- النظرية المعرفية Cognitive theory

«تتعلق هذه النظرية بأفكار العالم السويسري "جان بياجيه" في مجال اكتساب اللغة عند الطفل، فهو يذهب إلى أن اللغة تؤدي وظيفتين أساسيتين، الأولى تنزع بالطفل إلى المجتمع والثانية

1- حاجي زوليخة، لغة الطفل بين الأسرة والمحيط والمدرسة، دراسة نظرية تطبيقية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، ص18.

2- المرجع نفسه، ص19.

تجعله يركز في كلامه على ذاته، ويتم حسب نظره، النمو اللغوي بانتقال الطفل من الاهتمامات الداخلية المتمركزة حول الذات إلى الاهتمامات المتعلقة بالمجتمع، وهذا الانتقال يتم بالتدرج.»[1]، ومن الناحية الإدراكية يشير "بياجيه" أن الطفل «يمر بمراحل عامة متتابعة لا تحدث الواحدة لديه إلا بحدوث الأخرى مهما اختلفت خلفيته الثقافية أو العرقية أو البيئية، وفي كل مرحلة إدراكية يتميز الطفل بخصائص متعددة جسمية و إدراكية وحركية ولغوية واجتماعية وخلقية تجسّد بدورها قاعدة أو نواة لنظيراتها المنشودة لديه في مرحلته الإدراكية التالية، ومن هنا؛ لا يكون الطفل مستعدا لمزيد من التطور أيا كان نوعه أو محتواه، إلا بامتلاكه المسبق لقواعد نفسية وتربوية ومادية محددة تهيأ للتطور المنشود فرص الحدوث وتجعله ممكنا»[2]، ويسمي "بياجيه" «هذه العملية التي تتطلب تمثل أو فهم الأحداث عن طريق الموافقة بين خصوصياتها و الأنماط الموجودة مسبقا في الذهن بالتمثّل، و هو آلية تقتضي إدخال موضوع جديد أو وضعية جديدة في مخطط متوفر لدى الطفل...، ويسمي "بياجيه" تكيفا عملية تحويل الأنماط الموجودة سلفا والتي تسمح بتمثل أحداث لم تكن مفهومة، فالتكيف يقتضي إذن تعديل أو تحويل مسلك متوفر مسبقا من أجل تحكم أفضل في موضوع جديد أو وضعية جديدة»[3]، أما النمو اللغوي في نظر "بياجيه" «ما هو إلا مظهر من مظاهر هذه الوظيفة، وإن كان المظهر الأهم، وإذا كانت اللغة نظاما قائما ضمن المجتمع يتيح لمن يكسبه وسائل فكرية ، فإنها لا تولدها ولا تكون شرطا كافيا لاكتساب العمليات الفكرية، بل على العكس من ذالك، فإن اللغة لا

1- حاجي زوليخة، لغة الطفل بين الأسرة والمحيط والمدرسة، دراسة نظرية تطبيقية ، ص19.

2- محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، د/ط 1997م، ص112.

3- حفيظة تارزوتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، د/ط، 2003م، ص67.

يمكن أن تستعمل استعمالا كاملا، ما لم تتكون هذه العمليات، فلا تأتي اللغة في رأي "بياجيه" إلا بعد اكتساب الطفل القدرة على الترميز التي تظهر بوادرها في نهاية المرحلة الحسية الحركية وبداية مرحلة ما قبل العمليات، حيث يبدأ الطفل بتمثيل عالمه الخاص عن طريق الصورة الذهنية و الرموز فيصير حضور الأشياء غير ضرورية بالنسبة إليه...، وعلى الرغم من أن اللغة تكون في طور التكوين عند ظهور الوظيفة الرمزية، فإن "بياجيه" لا يعتبرها مصدر المظاهر المتنوعة النشاط الرمزي، فأصل هذا النشاط في نظره هو التصرفات الحسية الحركية بدءا بتلك القائمة على المحاكاة، لأن التصورات في بداية الأمر لا تشكل شيئا آخر غير المحاكاة المستدخلة فالوظيفة الرمزية هي نتيجة نمو نفسي للفرد وهي التي تتيح له اكتساب اللغة»[1]، ويرى "بياجيه" أن «اكتساب اللغة ليست عملية إشراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية وليست قائمة على التقليد، كما يميز "بياجيه" بين الكفاية اللغوية و الأداء الكلامي فالأداء في صورة ملفوظات منطوقة قبل أن تقع في حصيلة الطفل اللغوية يمكن أن تنشأ عن طريق التقليد، بيد أنّ الكفاية اللغوية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.»[2]

ترى هذه النظرية أن اللغة مهارة خاصة وقدرة فطرية، فالطفل يولد مزودا باستعداد لغوي فطري داخلي يمكنه من اكتساب اللغة دون تدخل من المحيط الخارجي، وهذه القدرة تمكنه من الابتكار والخلق اللغوي.

1- المرجع نفسه، ص70.

2- أحمد حساني، دراسة في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات- ص96.

خلاصة :

تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم التعلم ودوره في العملية التعليمية، حيث أشرنا إلى أن التعلم هو مجموع التغيرات، واكتساب في الخبرات التي تؤدي إلى إحداث تغيير في السلوك لدى المتعلم حيث أن الفرد يتعلم وفقا لميولات ينتج عنها اختلاف في أنماط التعلم، وأشرنا إلى أصناف التعلم الثلاثة(التعلم الأساسي، التعلم بتداعي المعاني، التعلم الملازم)،ثم رأينا الشروط التي يجب أن تتوفر لحدوث عملية التعلم، وقد ذكرنا منها النضج، الدافعية، التعزيز، الوسائل التعليمية،والممارسة، مع ذكر مبادئ التعلم المختلفة، والعوامل المؤثرة فيه، وأشرنا إلى نظريات الباحثين حول ظاهرة التعلم فتناولنا في دراستنا النظرية السلوكية، والبنائية، ونظرية النمو المعرفي، وفي ختام هذا الفصل ولجنا إلى ظاهرة اكتساب اللغة فتعرفنا إلى مفهومها وكيفية حدوثها وذكرنا العوامل الداخلية والخارجية التي تخضع لها هذه الظاهرة والتفسيرات العلمية التي أنتجتها بحوث ودراسة نظريات العلماء كالنظرية البيولوجية والنظرية السلوكية ،والتوليدية التحويلية ،والنظرية المعرفية.

الفصل الثاني

الدافعية وأنشطة اللغة العربية

أولا -الضبط المصطلحي للدافعية

ثانيا- وظائف دافعيّة التعلّم

ثالثا: أنواع الدّافعيّة

رابعا :أهمية الدافعية

خامسا: أساليب إثارة الدافعية: (طرق الإثارة)

سادسا: دور المعلّم في رفع مردودية الدّافعيّة

سابعا: دافعية تعلم أنشطة اللغة العربية

توطئة:

إن استجابة الإنسان وردّة أفعاله تختلف من شخص إلى آخر، وهذا باختلاف القوى والظروف التي تدفعه، وتحثه على ذلك، وهذه الأخيرة، تعرف باسم الدّافعية **(Motivation)**، حيث تعتبر من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كانت مرتبته أو نشاطه في المجتمع، فهي تؤثر في سلوكه، وتعلمه وتفكيره، وخياله، وإبداعه، وآرائه، وأعماله، وإدراكه...وهلمّ جرّا.

ولقد أنجزت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم عن العلاقة الموجودة بين تفوّق ونجاح المتعلم في الدّراسة وعامل الدّافعية، التي تعتبر محفزا أساسيا يدفع بالمتعلّم للعمل والمثابرة وشرطا أساسيا من شروط التعلّم.

أولا: الضبط المصطلحي للدافعية :

1 -تعريف الدّافع(Motive):

يشير مصطلح الدّافع إلى «مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لسدّ نقص أو حاجة معيّنة سواء كانت بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية، لذلك فإن مفهوم الدّافع يرتبط بمفهوم الحاجة، حيث تشير الحاجة إلى تغيّر أو نقص أو زيادة في حالة الفرد مما يسبب حالة من التوتر والقلق، ويسعى الدّافع إلى إزالتها وإعادة الفرد إلى حالة من التوازن والتكيّف أي؛ أن وظيفة الدافع (كحالة سيكولوجية داخلية) هي إشباع حاجات الفرد والمحافظة على توازنه وتكيّفه في بيئته الخارجية والداخلية.»[1]، ولفظ الدّافع «لا يعني أنه ظاهرة سلوكية يمكن ملاحظتها وإنما يعني فكرة تكونت بطريقة الاستدلال، فهو الطاقة التي تدفع الكائن الحي لأنْ يسلك سلوكا معينا وفي وقت معيّن، فالكائن الحيّ يكون مدفوعا في سلوكه بقوّة داخلية تجعله نشيطا ويستمر هذا النشاط حتى يتم إشباع هذا الدّافع.»[2]

ومنه نجد أنّ الدّافع هو ظاهرة سلوكية، وحالة سيكولوجية داخليّة تجعل الفرد ينتهج سلوكا معينا.

1- عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي-النظرية والتطبيق- دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3 2011م ص170.

2- سامي محسن الختاتنة وآخرون، مبادئ علم النفس principles of psychology، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان الأردن، ط1، 2015م، ص210/209.

2- تعريف الدّافعية:

الدّافعية هي «تكوين فرضي؛ أي لا يمكن ملاحظته وإنما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي أو من الشواهد السلوكية.»[1]

يعرفها "مروان أبو حويج" «هي الطاقة الكامنة في الكائن الحيّ التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحيّ أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيّف ممكن مع بيئته الخارجية.»[2]

ويعرفها "أحمد عبد الخالق" بأنها «حالة من الإثارة أو التّنبيه داخل الكائن الحيّ العضوي، تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف، وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما، وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه.»[3]

ويعرفها "سلافن" بأنها «تعبير عن تأثير الحاجات والرغبات على شدة واتجاه السلوك، وهي العملية التي بواسطتها يشرع في السلوك الإنساني وتوجيهه نحو أهداف معينة.»[4]

ويعرفها "كوني" بأنّها «حافز داخلي يوجه السلوك نحو بعض الغايات، وتعمل الدّافعية على مساعدة الأفراد على التغلب على حالة الكسور، وقد تعمل القوى الخارجية على التأثير في السلوك، ولكن القوى الداخلية للدّافعية تعمل على دفع السلوك وتحفيزه.»[5]

1- حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2008م، ص129

2- مروان أبو حويج، مدخل إلى علم النفس التربوي، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،د/ط، 2004م ص143.

3- أحمد محمد عبد الخالق، علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، مصر، د/ط ، 2006م، ص361.

4- قيس محمد علي، الدافعية العقلية، مركز ديبولو لتعليم التفكير للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص42

5- ثامر أحمد غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص17

نستخلص من التعاريف السّابقة للدّافعية أنّها عبارة عن مفهوم افتراضي، نستدلّ عليه من خلال مجموعة من القوى الدّافعة، التي هي بمثابة المحرّك الداخلي للفرد وقت حدوث سلوك معين من جهة، وبمثيرات البيئة الخارجية من بواعث ومعززات يتعرض لها الفرد، تجعله يغيّر من استجاباته من جهة أخرى، التي تعمل على ديمومة النشاط الإنساني، وتدفع به إلى تحقيق أهداف معينة وذلك عن طريق بعض أنواع السلوك.

3-المفاهيم الأساسية المرتبطة بالدّافعية:

هناك جملة من المفاهيم المتصلة في المعنى، تتداخل مع الدّافعيّة من حيث المعنى والاستعمال، كما نجد مفاهيم أخرى ترتبط ارتباطا وثيقا من الناحية النظرية والتطبيقيّة، وهي: الحاجة، الحافز الباعث، الهدف الميل.

أ- الحاجة the need: تعرّف الحاجة أنّها «الشعور بنقص أو افتقاد لشيء معين، إذا ما توفّر، تحقّق الإشباع»[1]، وهي أيضا «نقطة البداية لإثارة دافعيّة الكائن الحيّ، التي تحفّز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها.»[2]

ب- الحافز stimulus: هو القوّة الدّافعة للكائن الحيّ لكي يقوم بنشاط ما، بغية تحقيق هدف محدّد، ويشير مفهوم الحافز إلى «الدّوافع فيزيولوجية المنشأ فقط، وهو ما تُعبّر عنه المفاهيم الشائعة مثل: حافز العطش الجنس، الطعام بمعنى آخر يعبّر الحافز عن حالة من النّشاط الدّافعي المرتبط بإشباع حاجات فيزيولوجية المنشأ.»[3]

1- محمود إبراهيم وجيه، التعلم وأسسه ونظريته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية زاريطة، مصر، د/ط، د/ت، ص124.
2- عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار الغريب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر،د/ط، 2000م، ص78
3- محمد أحمد الرفوع، الدافعية –نماذج وتطبيقات- دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص25.

ج- الباعثemitter : يعدّ من العناصر التي تؤثر في الدّوافع ويعرّف بأنّه «شيء أو حدث أو ظرف يحثّ العقل، وأنّ الانفعالات والجوانب المعرفية التي تؤثّر في الدّوافع، وهي غالبا قوى مسيطرة في هذا الصدد ويستثير الباعث جوانب معرفية وانفعالات معيّنة، تثير الأفكار والمشاعر التي يتمّ تنشيطها بواسطة الباعث لمستوى معيّن من الدّافعية، وتنزع الدّافعية بدورها إلى تنشيط السلوك الذي يحدث في كل الجوانب المعرفية والانفعالية التي تقوم حينئذ بخفض الدّافعية والمحافظة على مستواها أو تقويمها.»[1]

د- الهدف the target: وهو «ما يرغب الفرد في الوصول إليه أو الحصول عليه، كما أنه يشبع الدّافع في نفس الوقت.»[2]

هـ - الميل inclination: وهو «استعداد لدى الفرد يدعوه إلى الانتباه والاستمرار في نشاط ما يثير شيئا في نفسه أو هو القوّة التي يشعر بها الفرد وتدفعه إلى الاهتمام بشيء ما والانتباه له، أو هو القوّة التي تدفعه إلى التفضيل بين أوجه النشاط المختلفة.»[3]

فالحاجة دافع للفرد كي يحقق إشباعا له، والحافز يكون فيزيولوجيّ المنشأ مرتبط بحاجات الفرد التي لابد منها، أما الباعث قوة مؤثرة في الجانب المعرفي والانفعالي، والهدف هو الرغبة الجامحة للوصول إليه ووسيلة أخرى لإشباع الدّافع، ويبقى الميل الذي يدعو إلى الانتباه والتفضيل والاهتمام بنشاط ما، وعليه نجد أنّ كل مفهوم من هذه المفاهيم الخمسة (الحاجة، الحافز، الباعث، الهدف، الميل) مكمّل للآخر والكلّ قوّة نابعة ودافعة لإثارة الدّافعية.

1- قيس محمد علي، الدافعية العقلية، ص55.

2- أبو الرياش وآخرون، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم-النظرية والتطبيق- دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م ، ص16

3- محمد أيوب الشحيمي، دور علم النفس في الحياة المدرسية، دار الفكر اللبناني، لبنان، ط1، 1994م، ص192.

4- مفهوم الدّافعيّة للتّعلم : Motivation to learn

لاقى موضوع الدّافعيّة عموما ودافعيّة التعلّم خصوصا اهتماما واسعا من قبل الباحثين في مجال علم النّفس والتّربويّين المهتمّين بموضوع الدّافعيّة، نظرا لأهميتها في عملية تنشيط و إثارة السلوك وتوجيهه واستمراره لتحقيق الأهداف ولدورها الفعّال في عملية التّعليم والتّعلّم ، أو إعاقتها للسّير الحسن للدّرس إن لم تستثر.

وتُعرّف الدّافعيّة للتعلّم أنّها «حالة داخليّة في المتعلّم وتستثير سلوكه وتدفعه للاستجابة حتى يحدث التعلّم.»[1]

وقد عرف "تارديف **Tardif**" الدّافعيّة للّتعلم بأنها «ما يحرك سلوك المتعلّم نحو هدف وغاية معينة بحيث يكون مصدر ذلك السلوك داخليا أو خارجيا، فهي ناجمة عن التصوير والإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف التي يتوقعها ويرجوها من التحاقه بالمدرسة، وعن قيمة تلك النشاطات التي يقدّمها.»[2]

أما "زيمرمن **Zimmerman**" فعرّفها على أنّها «حالة ديناميكيّة لها أصولها في إدراك المتعلم لنفسه ولكلّ ما يحيط به، فالدّافعيّة للتعلّم تحثّ وتدفع المتعلّم لاختيار النشاط التعلّمي وتحثّه على الإقبال والتوجه نحوه والاستمرار في أدائه لتحقيق هدف أو غاية معينة.»[3]

1- حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، ص133.

2- بن يوسف آمال، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر(2008/2007)، ص30

3- المرجع نفسه، ص31.

أمّا قطامي نايفة تقول عن دافعيّة التعلّم «هي حالة داخلية تحرّك أفكار المتعلّم ومعارفه فيه وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه ، وتلحّ عليه لمواصلة الأداء والاستمرار فيه للوصول إلى حالة توازن معرفيّة.»[1]

وتأسيسا على ما سلف نلفي أنّ التّعاريف كلّها تتّفق على أنّ الدّافعيّة للتّعلّم هي تلك القوّة الدّاخلية أو الخارجية التي تقوم باستثارة سلوك المتعلّم، وتدفعه قدما إلى الاندماج مع النّشاطات التعليميّة، وتوجيهه إلى تحقيق هدف التعلّم والرغبة في الحصول على المعرفة، كما تقوم بإعطاء الطّاقة والنَفَس للاستمرار في الأداء من أجل الوصول إلى الهدف المنشود، فهي ضرورة أساسية لحدوث عملية التعلّم وبدونها لا يحدث التعلّم الفعّال.

1- قطامي نايفة، مهارات التدريس الفعال، دار الفكر(ناشرون وموزعون)، ط1، 2004م، ص133

ثانيا: وظائف دافعيّة التعلّم:

ترى هناء حسين الفلفلي أنّ لدافعيّة التّعلّم ثلاث وظائف أوجزتها فيما يلي :

أ- «تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة للفرد، والتي تثير نشاطا معيّنا سواء كانت الدوافع فطرية أو مكتسبة.

ب- تجعل الفرد يستجيب لموقف معين دون سواه.

ج- تجعل الفرد يوجّه نشاطه باتجاه تحقيق الهدف، وإشباع الحاجة النّاشئة لديه.»[1]

ولدافعيّة التعلّم تأثير كبير وعلاقة مباشرة مع سلوك المتعلّمين وتعلّمهم، فهي تعمل على:

- «توجيه سلوك المتعلم نحو هدف معين، وهذا من خلال التأثير في الاختيارات التي تواجه الطلاب.

- دافعيّة التعلّم تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف؛ فهي تحدّد فيما إذا كان المتعلّم سيتابع مهمّة معيّنة بحماس وتشوّق، ويثابر على القيام بسلوك معيّن حتى يتم إنجازه، أم أنه سوف يقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة.

- دافعيّة التعلّم تزيد من المبادأة بالنّشاط والمثابرة عليه، فهي تحدّد فيما إذا كان المتعلّمون سيبادرون ذاتيا للقيام بالنّشاط؛ فهم أميل إلى البدء بمهمّة معيّنة عندما يرغبون القيام بها، وإذا كانوا يحبونها فإنّهم يميلون إلى الاستمرار في أدائها، والمثابرة عليها حتى عندما يحول بينهم وبينها حائل أو يصابون بالإحباط أثناء قيامهم بها.

1- هناء حسين الفلفلي، علم النفس التربوي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م، ص138.

– دافعيّة التّعلّم تعوّد المتعلّم على أداء مدرسي أفضل؛ وذلك نتيجة منطقية لكل ما تقدم من الفوائد، وبذلك يمكن الاستنتاج أن المتعلّمين المدفوعين جيدا للتعلّم هم أكثر المتعلّمين تحصيلا.

– دافعيّة التعلّم تنمّي معالجة المعلومات عند المتعلّمين؛ فهي تؤثر في كيفية ومقدار معالجة المتعلّم للمعلومات فالمتعلّم الذي يتمتع بدافعيّة عالية يكون أكثر انتباها للمعلم. (وبالتّالي فإنه يحصل على معلومات أكثر في الذّاكرة قصيرة المدى والذّاكرة طويلة المدى)، كذلك فإن المتعلّمين ذوي الدّافعيّة العالية يطلبون المساعدة من المعلّم أو المصادر الأخرى عندما يكونون بحاجة إليها، وهم أكثر محاولة لفهم المعلومات وأشدّ تركيزا على التعلّم ذي المعنى ولا يهتمّون بمجرد حفظ المعلومات على مستوى الصم.

– دافعيّة التعلّم تحدّد النواتج المعزّزة للتّعلّم؛ إذ ترى النظرية السلوكية أن الدّافعية هي التي تحدد الأشياء والحوادث المعزّزة لتعلّم المتعلّمين، فإذا كان المتعلّمون مدفوعين تماما لتحقيق النجاح الأكاديمي فإنهم يشعرون بالفخر والاعتزاز كلما حصلوا على علامات عالية، ويشعرون بالألم والانزعاج إذا حصلوا على علامات متدنّية، وكذلك إذا كان اهتمام المتعلّم مركّزا على أنْ يكون مقبولا ومحترما في جماعته، فإنّه يعطي معنى أكبر للانضمام إلى الجماعة ويشعر بمرارة أكبر إذا تعرض للسخرية والاستهزاء من الجماعة»[1]

وبناءً عل ما تقدّم، نجد أنّ دافعيّة التّعلّم تعمل على توجيه سلوك المتعلّم، وتزيد من طاقة جهوده وتعوّده على أداء أفضل، كما أنها تنمّي عنده معالجة المعلومات، وتعزّز نتائجها للوصول إلى الهدف.

1- عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي-النظرية والتطبيق، ص174

ثالثا: أنواع الدّافعيّة:

تُصنّف الدّوافع والحاجات إلى طائفتين حسب المصادر التي تثيرها، وبإمكاننا في هذا المقام إيراد طائفتين:

1- الدّوافع الدّاخلية: وهي «اندفاع بشكل داخلي (**intrinsically**) أي بعوامل داخل أنفسهم، أو تتعلّق بالمهمّة التي يقومون بأدائها، أو هي الرغبة الدّاخلية لدى الأفراد لأداء مهمّة معيّنة.»[1]، إذ «يعمل الطلبة في بعض الأحيان بتأثير من الدوافع الداخلية ، بمعنى أن طاقاتهم وتوجيههم نابعين عن رغبتهم الذاتية في المشاركة في نشاط معين، ومن خصائص الطّالب أو التّلميذ المدفوع ذاتيا، أنّه يرجع نجاحه وإنجازه إلى تجربته وجهده، ولا ينتظر تأييدا أو موافقة من الآخرين، يركّز على التّعلم ويراقب مستوى تقدّمه و تعلّمه، منظّم في دراسته و برامجه متفوّق في دراسته.»[2]، وتشمل الدوافع الداخلية :

أ- الدوافع الفطرية: (الأولية): وتشير إلى «بمجموعة الحاجات والغرائز البيولوجيّة التي تُولد مع الكائن الحيّ ولا تحتاج إلى تعلّم، فهي تمثّل جميع الحاجات العامّة الموجودة عند جميع أفراد الجنس الواحد وتسمّى هذه الحاجات بالدّوافع الأساسية، أو دوافع البقاء، لأنّها ضرورية للحفاظ على بقاء واستمرار الكائنات الحيّة كما أنّ بعض السلوكيات التي تنتج عن هذه الحاجات قد تكون فطرية كردّ فعل طبيعيّ لمثل هذه الحاجات

1- أحمد فلاح العلوان، علم النفس التربوي- تطوير المتعلمين- دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص289.

2- مبراك موسى، محاضرات الدافعية: تعاريفها،أنواعها،أهميتها،وظائفها،نظرياتها وعلاقتها بالتعلم المدرسي، جامعة الجزائر2، الجزائر ص33

وتشمل هذه الفئة دوافع الجوع، والعطش، والجنس، والتّخلّص من الفضلات والنّوم، والاحتفاظ بدرجة حرارة الجسم، وتجنّب الألم والتعب والأمن والتنفس.

ب– **دوافع داخلية أخرى**: مثل حبّ المعرفة والاستطلاع، والاهتمامات والميول وغيرها.»[1]

1-1- مظاهر الدّافعيّة الدّاخلية للمتعلّمين:

هناك جملة من مظاهر الدّافعيّة الدّاخليّة عند المتعلّمين، نلخّص منها ما جاءت به قطامي نايفة :

- لدى المتعلّمين أهداف تعليميّة محقّقة .
- لديهم طرق سير واضحة .
- يصوغون أهدافهم بأنفسهم .
- يمتلكون مؤشّرات الإجابة الصحيحة .
- مثابرون إلى غاية إنجاز المهمة .
- متعاونون مع زملائهم .
- لديهم اتجاهات ايجابية نحو التّعلّم .
- مصادر تعزيزهم تنبع من أنفسهم .
- محقّقون لذواتّهم .

1- عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4، 2012م، ص163.

- يفتخرون بإنجازاتهم .

- يتحدّثون عن المدرسة والمعلّمين بإيجابية .

- لديهم ميول وهوايات صحيحة أكاديميّا.

- يقومون بنشاطات أكاديميّة خارج المنهاج .

- يثابرون لأنّهم يريدون تحقيق أهداف مستقبلية في أذهانهم .

- يطلقون أسماء مشهورة على أنفسهم.

- يعزّزون أنفسهم.[1]

وتأسيسا على ما سلف يمكننا أنْ نعدّ أنّ الدّافعيّة الدّاخلية تنشأ من ذات المتعلّم، وهي من العوامل المهمة التي تجذب انتباهه للتعلّم، وتولّد لديه المتعة للقيام بأيّ نشاط تعليميّ كان، مواجها بذلك مختلف المشاكل رافعا التحدي والاستمرار حتى يصل إلى أهدافه التي رسمها لنفسه.

2- الدوافع الخارجية: ويتشكل هذا النوع من عوامل ثانوية يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع محيطه الخاص وتتمثل في «اندفاع الطلبة بشكل خارجي **"Extrinsiacally"** أي بعوامل خارج أنفسهم، أو لا تتعلق بالمهمّة التي يقومون بأدائها، ومثال ذلك: يريدون الحصول على درجات عالية»[2]، والدّوافع الخارجيّة هي الّتي «يلعب الاكتساب دورا كبيرا في نموها، وفي تعدّدها، كالميول والاتجاهات والآمال

1- ينظر، قطامي نايفة، مهارات التدريس الفعال، ص134.

2- أحمد فلاح العلوان، علم النفس التربوي- تطوير المتعلمين- ص288.

والرغبات...الخ»[1]، ويطلق عليها أيضا اسم « الدوافع الثانوية أو المكتسبة حيث أنّها مُنْعَملة من خلال عمليّة التّفاعل مع البيئة الماديّة والاجتماعية وفقا لعمليات التّعزيز والعقاب الّذي يوفّره المجتمع، وتشمل هذه الدوافع مجموعة الحاجات النفسية والاجتماعية مثل الحاجة إلى الانتماء والصداقة والسيطرة والتفوق والتّقبل الاجتماعي وغيرها من الدّوافع الأخرى، إنّ مثل هذه الحاجات تتطور لدى الأفراد من خلال عملية التّنشئة الاجتماعيّة الّتي يتعرض لها الأفراد في الأسرة والمدرسة والشارع ودور العبادة والمؤسسات التّعليميّة والاجتماعية الأخرى، وتلعب النمذجة أو المحاكاة دورا بارزا في اكتساب مثل هذه الحاجات التي يتلقّاها الأفراد من المجتمع الذي يعشون ويتفاعلون فيه.»[2]

وبهذا نجد أنّ مصدر الدّافعيّة خارجيّة المنشأ خارج شخص المتعلّم، متمثّلا في المعلّم أو الأهل أو حتى المعلومة المقدّمة التي تثير فضول المتعلّم لتدفعه للرغبة في التعلّم.

2-1- مظاهر الدّافعيّة الخارجيّة للمتعلّمين :

نلخّص ما ذكرته قطامي نايفة من مظاهر الدّافعيّة الخارجية للمتعلّمين :

- الافتقار إلى وضوح الأهداف التعليمية لديهم.
- الشعور بعدم وجود قيمة للتعلّم .
- انخفاض درجات الانتباه أثناء الدرس .
- المعاناة من عدم إدراكهم للأهداف الخاصة بهم .
- التّذمّر من طول الحصص الدّراسية وكثرة الملل لديهم .

1- سامي محسن الختاتنة وآخرون، مبادئ علم النفس principles of psychology، ص211.

2- عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص163.

- سلوكهم التّحصيلي مرهون بالآخرين وموافقتهم وتأييدهم .

- الاهتمام بإرضاء الوالدين أو المعلّم، وإهمالهم لرغباتهم وميولاتهم والخاصة .

- لديهم ذوات سلبية .

- تدني الرغبة لديهم في الدّراسة انطلاقا من مواقف تعلميّة سلبيّة .

- لديهم تشتت ذهنيّ كبير.

- اجتناب المشاركة في النّشاطات العلميّة والثقافية ذات أهداف أكاديمية والانصراف عنها.[1]

ومن هنا نجد أنّ أنواع الدّافعية تتلخّص في دافعين أساسيين هما : دوافع داخليّة؛ تلعب البنية البيولوجية والفطرة الإنسانية دورا مهمّا في تكوينها، تكون دافعيّة أصحابها نابعة من ذاتهم، ودوافع خارجيّة تُدَعّم بتعزيزات اجتماعية ومادّيّة يكون عامل الاكتساب المحور الأساسي في بنائها، وتكون دافعيّة أصحابها خارج شخصهم.

3- وظائف الدافعية:

إنّ الدّافعيّة هي المحرّك الأساس في عملية التّعليم والتّعلّم؛ بحيث تدفع المتعلّم إلى التحصيل الجيد وتوجّهه إلى السّلوك السويّ وترسم له المنهج الصحيح في حياته، ويرى فراس السّيليتي أنّ للدّافعية وظيفة أساسية تؤدى في عمليّة التّعلّم من خلال «تزويد السلوك بالطّاقة المحرّكة، حيث أنّ الدّوافع تطلق الطّاقة وتستثير النّشاط وتسمّى الوظيفة الاستثارية(**Arousol function**)، فالمثيرات والحوافز الخارجية مثل التهديد، الجوائز... هي عوامل دافعة ومحرّك للسّلوك (خارجية)، أمّا الرّغبة والتّحدّي فهي دوافع داخليّة

1- ينظر، قطامي نايفة، مهارات التدريس الفعال، ص134.

تحرّك السّلوك وتدفعه نحو الهدف.»[1]، ويؤكّد عماد عبد الرحيم الزغول ما جاء به السليتي ذاكرا جملة من وظائف الدّافعيّة المتمثّلة في :

أ- « توليد السلوك: فهي تنشيط وتحريك سلوكيات لدى الأفراد من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معيّن، وأنّ مثل هذه السلوك أو النشاط الذي يصدر عن الكائن الحيّ، يعدّ مؤشرا على وجود دافعيّة لديه نحو تحقيق غاية أو هدف ما.

ب- توجيه السلوك: حيث يُوجّه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة، أو تحقيق الهدف، فالدّافعيّة إضافة إلى أنّها توجّه سلوك الأفراد نحو الأهداف، فهي تساعدهم في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق الهدف.

ج- تحديد الدّافعيّة شدّة السّلوك: وهذا اعتمادا على مدى إلحاح الحاجة أو الدّافع إلى الإشباع، أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدّافع، فكلّما كانت الحاجة ملحّة وشديدة،كان السلوك المنبعث قويا لإشباع هذه الحاجة، كما أنّه إذا وجدت صعوبات تعيق تحقيق الهدف، فإنّ محاولات الفرد تزداد من أجل تحقيقه.

د- المحافظة على ديمومة واستمرارية السلوك: فالدّافعيّة تعمل على مدّ السّلوك بالطّاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدّافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى إليها الفرد، أي أنّها تجعل الفرد مثابرا حتى يصل إلى حالة التوازن اللازمة كبقائه واستمراره.»[2]

ويقول محمد صلاح الدين عرفة: «لا تَعَلُّمَ بِدُونِ دَافِعٍ مُعَيَّنٍ، فغالبا ما يتحدد نشاط الفرد وتعلّمه وفقا للظروف المحفزة الموجودة في موقف التّعلّم وتؤدي الدّافعية دورا من خلال :

1- فراس السليتي، استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015م ص276.

2- عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص163/162.

- تحرير طاقة التلميذ الانفعالية التي تثير نشاطا معينا لديه.

- تجعل التلميذ يستجيب لموقف معين، ويهمل المواقف الأخرى.

- تجعل التلميذ يوجه نشاطه نحو هدف محدد حتى يستطيع إشباع حاجاته والتخلص من التوتر.»[1]

إضافة إلى ما ذكر فإنّ الدّافعيّة «تنشأ عن وجود حالة عدم اتّزان بين الكائن الحي والبيئة، وهذا لا يتأتّى إلّا عن طريق نشاط معين يبذله الكائن الحي.

-إنّها عامل توجيهي، أي أنّها توجّه الكائن وجهة معينة، نحو غرض معين، هذا الغرض مسؤول عن إشباع الشّروط الدّافعة.

- الوظيفة التّعزيزيّة هي مثار الجدل والمناقشة، حيث يؤكد "ثورنديك" أثر العقاب في التّعلّم، وأنّ المكافأة أو الأثر الطيب هو الشّرط المرجّح لتثبيت الارتباط المسؤول عن نمط السلوك الناجح.»[2]

إذن يفهم من خلال ما سبق أّن وظيفة الدّافعيّة تكمن في التّأثير البالغ في سلوك المتعلّم، والزيّادة من طاقته الكامنة، وذلك بتحرير تلك الأخيرة للارتقاء بمستوى المتعلّمين، والعودة بمردود علميّ ومعرفيّ له أثره في السّاحة التربويّة والتّعليميّة، وهذا من خلال التّنشيط والتّوجيه السلوكي والمحافظة على ديمومته ورفع المستوى التّحصيلي لديه، فالدّافعيّة عامل توجيهي فطري في الإنسان تمتدّ علاقته بالاكتساب الّذي يقوم على التّعزيز.

1- صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص289.

2- سامي محسن الختاتنة وآخرون، مبادئ علم النفس principles of psychology، ص211.

رابعا :أهمية الدافعية:

تعدّ الدّافعيّة عنصرا رئيسا في عمليّة التّدريس، ينبغي أخذه بعين الاعتبار عند البرمجة لعمليّة التدريس وتنفيذها، وفي هذا الصدد ذكر عماد عبد الرحيم الزغول مجموعة من علماء النفس والتربية من بينهم "جانيه"، "كلير"، "برونر"، "أوزيل"، "سكاندورا"، "ريفليوث" أنّ للدّافعيّة وكيفية إثارتها لدى المتعلمين والحفاظ عليها أهمية في زيادة مثابرتهم في تحقيق نتاجات التّعلّم، وربطوا ضعف التحصيل لدى بعض المتعلّمين وفشلهم في تحقيق هذه النتاجات، بسبب غياب الدّافعيّة لديهم، وأرجعوا غياب أو ضعف الدّافعيّة لدى المتعلّمين، إلى جهل المعلّمين بدور الدّافعيّة في عملية التدريس، أو لعدم خبرتهم على إثارة الدّافعيّة لدى المتعلّمين وتحفيزهم على بذل الجهد والمثابرة من خلال سنوات التعلّم، وليس بسب عدم كفاية أو قدرة المتعلّمين على التعلّم، أو بسبب ضعف قدرتهم العقلية.[1]

ومن هنا تكمن أهميّة الدّافعيّة في زيادة الرغبة العلميّة لدى المتعلّمين التي بدورها تعمل على تحقيق الاكتفاء المعرفي والتّحصيلي. ونجد أنّ الدّافعية «تسهم في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيّرة في السلوك الإنساني كما أنها تلعب الدور الأهم في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدّافعيّة عند هذا الإنسان، فالدّافعية تؤدّي إلى حصول الإنسان على أداء جيّد عندما يكون مدفوعا نحوه، ومن الملاحظ في مجال التّعليم أنّ الطلبة المدفوعين

1-ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط1، 2010م، ص101/100.

للتّعلّم هم أكثر الطّلاّب تحصيلا وأفضلهم أداءً.»[1]، و«تكمن أهمية الدّوافع الأوليّة والثّانويّة في تفسير سلوكات الطّلبة وزيادة فهمنا لهم، ومن ثَمّ السعي إلى مساعدتهم بدلا من اتخاذ العقاب ضدهم فالغضب قد يكون بسبب دوافع معينة لدى الفرد، كما تعمل الدّافعيّة على تعديل سلوك الأفراد عن طريق التّحكّم في الدّوافع للوصول إلى السّلوك المطلوب، ويتمّ ذلك باستخدام مبدأ "بريماك" والّذي ينصّ على إقران سلوك غير مرغوب فيه بالنسبة للطالب (تحضير واجب منزلي مثلا) بسلوك مرغوب فيه عنده (مشاهدة التلفاز)،كأن تشترط على الطّالب عدم مشاهدة التلفاز إلا بعد تحضير الواجب المدرسي، كما تساعد في تشخيص وتحديد السلوك المشكل أو المرضي والسعي لإيجاد الحل الأمثل لهذا السلوك، فمعرفة الدّوافع تقلّل الجهود وتختصر الوقت في تعلّم المهارات التّعليميّة الملائمة، وذلك من خلال إثارة انتباه الطّلبة للمادّة وزيادة تشويقهم إليها.»[2]

ما يشار إليه هنا أنّ للدّافعيّة دور مهمّ في استكشاف سلوكات المتعلّمين، ومعالجة المضطرب منها دون الاعتماد على العقاب لتعديلها، كما تؤدّي دورا آخر في تقدير المستوى الفردي، فنجدها تعمل على اختصار الجهد والوقت معا في اكتساب المهارات التّعليميّة.

وممّا لا يَدَعُ مجالا للشّك أنّ «للدّافعية هدفاً تربوي، وهو استثارة الدّافعية لدى الطّلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق المجال المدرسي، وفي حياتهم المستقبلية ، والدّافعية هي وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف

1- مجدي أحمد عبد الله، سيكولوجية الدافع للإنجاز-دراسة عامة مقارنة- دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع الإسكندرية، مصر، د/ط، 2013م، ص20/19.

2- مبراك موسى، محاضرات الدافعية: تعاريفها، أنواعها، أهميتها، وظائفها، نظرياتها وعلاقتها بالتعلم المدرسي، ص333

تعليميّة معيّنة؛ وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحدّدة لقدرة الطالب على التحصيل والانجاز، لأنّ الدّافعيّة لها علاقة بميول الطّالب فتوجه انتباهه إلى بعض النّشاطات دون الأخرى.»[1]

ومن هنا يتجلى لنا أيضا أنّ الدّافعية تساعد في تنشيط واستثارة الفرد إلى ممارسة نشاطات أخرى خارج المجال الدراسي، وتسعى دوما لتحريك الكائن الحي عامة وتدفعه قدما لإنجاز الأعمال بدقة عالية وجودة لا متناهية.

1- سامي محسن الختاتنة وآخرون، مبادئ علم النفس principles of psychology،ص211.

خامسا: أساليب إثارة الدافعية: (طرق الإثارة)

إثارة الدّافعية هي بعث الرغبة في التّعلّم عند المتعلّمين وإضفاء عنصر التشويق إلى أذهانهم وتحفيزهم للتّعلّم. لكن كيف للمعلّم أن يجعل المتعلّمين يُولُون الاهتمام الكافي لمتابعة الدّرس، ويبذلون الجهد اللازم لتعلّمه ؟ وما هي الأساليب المتّبعة لإثارة الدّافعية لديهم ؟

وقبل أنْ نجيب على هذا السؤال نجد أنّ محمد محمود الحيلة نوّه إلى نقطتين أساسيتين هما:

الأولى: «أنّ الطّلبة يختلفون في استجابتهم لأساليب إثارة الدّافعيّة لديهم، فما يثير دافعيّة أحد الطلبة، قد لا يثير دافعيّة الآخر، غير أن مصمّمي التّدريس، يسعون قدر الاستطاعة لاختيار أفضل الأساليب التي تدفع أكبر عدد ممكن من الطلبة للإقبال على التعلم.

الثانية: أنّ بعض الطّلبة تنبع دافعيّتهم من داخلهم، وهؤلاء لا يحتاجون دوما إلى أساليب خارجية لإثارة دافعيّتهم، فهم من ذوي الدافعية الذاتية **(self motivate)** »[1]

نجد أنّ محمد محمود الحيلة بيّن نسبة الاستجابة للدّافعيّة عند فئتين من المتعلّمين، الفئة الأولى تثار دافعيّتهم من طرف معلّمهم (دافعية خارجيّة) وتختلف الاستجابة حسب فروقاتهم الفردية، والفئة الثّانية تنبع دافعيّتهم من ذاتهم ولا يحتاجون إلى من يدفعهم إلى الدّراسة (دافعية داخليّة).

والآن نحاول الإجابة عن السؤال: ما الأساليب المتبعة لإثارة الدافعية لدى الطلبة؟

هناك عدة أساليب لذلك نذكر منها ما يأتي:

1- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4، 2014م، ص283.

1- طرح الأسئلة التحفيزية:

الأسئلة الاستثارية أو التحفيزية هي «أحد أنواع الأسئلة ذات الجواب المتعدّد، هذه الأسئلة تضع الطالب في مواقف غير ممكنة غالبا، أو ربما مستحيلة أحيانا وتتطلب منه الاستجابة لها، ومن أمثلة تلك الأسئلة: ماذا يحدث لو انعدمت الجاذبية الأرضية؟ يمكن طرح هذا السؤال كمقدمة لدراسة موضوع: التأثيرات المختلفة للجاذبية الأرضية.»[1]

فالأسئلة التي تثير حافز المتعلّم يجب أنْ تجعله في حيرة ليبحث عن الحلول. وله أنْ يعتمد أيضا على طريقة العصف الذهني.

2- العصف الذهني:

هو أحد «أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع فيها أفراد المجموعة بإشراف رئيس لها على توليد أكبر قدر من الأفكار، والاقتراحات المبتكرة الخلاقة خلال فترة قصيرة من الزمن نسبيا ويتلخّص هذا الأسلوب في طرح إحدى المشكلات والأسئلة على الطلبة بعد تقسيمهم مجموعات صغيرة تتألف من (خمسة إلى عشرة طلاب)، ويتمّ التّنافس بين المجاميع، ويأخذ المعلّم دورا حياديّا بين هذه المجموعات، ويقتصر عمله على توجيه الأسئلة وإدارة المناقشة واستلام الإجابات وتثبيتها على السبورة إنْ أمكن »[2]

العصف الذهني يفسح المجال للمتعلّم للتّعبير عن تمثّلاته، بحيث يقبل المعلّم جميع إجابات المتعلّمين، دون التمييز بين الصّحيحة والخاطئة منها، ويدوّنها للوصول إلى المعطى الصحيح.

3- **التأكيد على أهمية الموضوع:** وتكون فيه ثلاثة أساليب لإثارة الدافعية لدى المتعلّم وهي:

1- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، ص283.

2- المرجع نفسه، ص283.

أ – «بالنسبة للمجال الدراسي: كأنْ نقول: درسنا اليوم عن عمليّة الجمع، وهي عمليّة مهمّة في حياتكم فلن تعرف عدد أقلامك وكتبك، وإخوتك وأصدقائك، والزهور في الحديقة، إلّا إذا فهمتها، لذلك انتبهوا جيّدا لهذا الموضوع أثناء الدراسة، وتأكّدوا أنّكم استوعبتموه جيّدا .

ب) التأكيد على ارتباط موضوع الدّرس بغيره من الموضوعات الدّراسيّة كالتّأكيد على أهمية فهم عملية الجمع لفهم عملية الطرح التي سندرسها فيما بعد، أو فهم قواعد اللغة حتى نكتب بلغة سليمة في كلّ العلوم فيما بعد .

ج) التأكيد أيضا على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلم، وعلى سبيل المثال فإنّنا ندرس في العلوم ظواهر كالمطر والبرق والرعد والخسوف والكسوف والنور والظل، وغير ذلك من أحداث كان قد عبدها الإنسان في الماضي لجهله بها، فهيَّا نتعلمها كي لا نخشاها في المستقبل.»[1]

يمكن أن نلخّص مجالات أهمية الموضوع في مدى أهمية الدرس وارتباطه ببقية المواد والدروس الأخرى، ودور الموضوع المدروس في حياة المتعلّم اليوميّة.

4- عرض الأحداث الجارية:

ويعتمد هذا الأسلوب على «عرضٍ لبعض الوقائع التي حدثت منذ وقت قريب، أو الّتي تقع على ساحة الحياة السّياسيّة أو الاجتماعيّة أو الاقتصاديّة أو تلك المنتظر حدوثها في الأيام القادمة، وتوظيفها للدخول للموضوع محل التدريس بغية إثارة دافعيّة الطلبة حوله، ومثال لاستخدام هذا الأسلوب في إثارة

1- مجدي أحمد عبد الله، سيكولوجية الدافع للانجاز-دراسة عامة مقارنة- ص22.

الدافعية انتهاز فرصة الاحتفال بحرب أكتوبر المجيدة التي انتصر فيها العرب على إسرائيل عام 1973 كمقدمة لتناول موضوع: الصراع العربي الإسرائيلي.»[1]

يشير أسلوب عرض الأحداث إلى استغلال كلّ ما يجري من أحداث ومناسبات وربطها بما يحفّز المتعلّمين على الرغبة في الدراسة.

5- العرض العملي:

يعتمد هذا الأسلوب على « إثارة إحساس الطّلبة أو اهتمامهم بمشكلة أو بموضوع معين، عن طريق قيّام المعلّم ببيان عمليّ، كأن يعرض تجربة علمية أو عينات أو نماذج أو صورا أو رسوما توضيحية أو أفلاما...الخ تتضمن أحداثا مثيرة للاهتمام، وذلك كمدخل لدراسة هذه المشكلة أو الموضوع، ومن أمثلة العروض ما يلي: عرض أنواع مختلفة من الصخور كمقدمة لدراسة موضوع: أنواع الصخور.»[2]

يهتم العرض العملي على إثارة اهتمام المتعلّمين بواسطة عرض أفلام وصوّر ...تعتبر كبداية مشكلة تحتاج إلى حل.

6- عرض الحدث المتناقض:

يعتمد هذا الأسلوب على «استثارة القلق المعرفي لدى الطّلبة، عن طريق عرض ما يسمى بالحدث المتناقض عليهم، وهو لغز أو مسألة أو حيلة يتحيرون في حلها أو تفسيرها، لكونها لا تنسجم مع ما لديهم من معلومات سابقة، إذ تبدو متعارضة مع فهمهم ومعتقداتهم عن ظواهر العالم، في حين أنّها لا تكون في الواقع متعارضة مع فهمهم ومعتقداتهم عن ظواهر العالم، في حين أنها لا تكون في الواقع متعارضة مع معطيات العلوم، أي تكون صحيحة علميا، ومثال لاستخدام هذا الأسلوب في إثارة دافعيّة

1- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، ص285.

2- المرجع نفسه، ص284.

الطلبة: يُوجّه الطلبة إلى وضع قطعة معدنية من النّقود تحت كوب زجاجيّ فارغ، ويتأكّدون من مشاهدتهم لقطعة النقود من كافة جوانب الكوب، ثم اختفاء تلك القطعة تحت الكوب رويدا حتى تختفي تماما، ومن ثم يبدو الأمر محيّرا لهم، ويشكل لغزا عليهم حله، ويمكن استخدام المثال المشار إليه كمقدمة لإثارة الدافعية لموضوع انكسار الضوء»[1]

يقوم هذا الأسلوب على الإتيان بما يناقض تفكير المتعلّم ممّا يثير حيرته بحيث لا تتعارض مع ما هو علمي.

7- ممارسة الطلبة لنشاط استقصائي أو حل مشكلة:

ويعتمد هذا الإجراء على «قيام الطلبة بممارسة أحد الأنشطة الاستقصائية أو الكشفية المثيرة للاهتمام في بداية الدرس، ومن أمثلة هذه الأنشطة مثلا: قيام الطلاب بوضع دبوس داخل كأس الماء،ثم يطلب منهم ابحث عن وسيلة لتحريك الدبوس داخل الكأس دون لمس الماء، ويصلح هذا المثال كمقدمة لدراسة موضوع: المغناطيس.»[2]

هذا النشاط يقوم على فرضية ما ثمّ الملاحظة ثم الاستنتاج، يتم من خلالها استقصاء أو كشف حقيقة علمية.

8- توظيف منجزات العلم التكنولوجية:

يمكن أنْ تُوظَّف منجزات العلم التكنولوجية في «إثارة فضول وتشويق المتعلم، كمساعدته على التّعلّم من خلال اللّعب المنظّم، أو التّعامل مع أجهزة الكمبيوتر، فهي أساليب تساهم كثيرا في زيادة

1- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي ، ص284.

2- المرجع نفسه، ص284

الدّافعيّة للتّعلّم ومواصلته لأقصى ما تسمح به قدرات المتعلّم مع تنمية قدرات التّعلّم الذّاتي وتحمّل مسؤولية عمليّة التّعلّم وتنمية الاستقلالية في التّعلّم.»[1]

إنّ استعمال الوسائل التكنولوجية واللّعب المنظّم عنصران مهمّان للتّشويق وحبّ الاكتشاف في التّعليم هذا ما يزيد من دافعيّة التعلّم لدى المتعلّم.

9- عرض الطرائف:

ويعتمد هذا الإجراء على «عرض المعلّم لإحدى الطرائف (اللطائف العلمية) أو الأدبية التاريخية أو الاجتماعية...الخ كمدخل لدراسة موضوع الدرس، ومثال لاستخدام هذا الأسلوب في إثارة الدّافعيّة هو قيّام المعلم بعرض صورة لشخص مضطجع على سطح البحر الميّت، ويحمل في إحدى يديه مظلة تحميه من حرارة الشمس، وفي يده الأخرى كتاب يقرأ فيه، إنّ مثل هذه الصورة فضلا عن إثارتها لروح الدعابة لديهم على المعلّم أنْ يؤكّد صحة هذه الصورة، وأنّ ليس فيها خداع تصوير، ومن ثَمّ يطلب منهم تفسيرا لذلك ويصلح هذا المثال لإثارة الدّافعيّة لدرس موضوع: طفو الأجسام في الماء.»[2]

يعتبر أسلوب الدّعابة والطّرائف العلميّة من الوسائل المثيرة للدّافعيّة كبداية للوصول إلى الحقيقة العلمية.

10- عرض قصص هادفة:

ويحتوي هذا الأسلوب على تناول المعلّم لإحدى القصص الدينية، العلمية، التاريخية الأدبية...الخ كمقدمة، تشوّق الطّلبة لموضوع الدرس، «لأنّ من شأن استخدام أسلوب القصة في العمليّة التربويّة، أنْ

1- مجدي أحمد عبد الله، سيكولوجية الدافع للانجاز-دراسة عامة مقارنة- ص21.

2- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، ص285.

يساهم في تثبت مواد التّعليم في أذهان التلاميذ، كما أنّ أسلوب القصة يساعد على تنوع الطرائق والأساليب التي تُقدّم بواسطتها المواد التّعليميّة للأطفال ويبعد عنهم الملل والسأم اللّذين قد تسببهما الطرق التّعليميّة التي تسير على وتيرة واحدة،... وتزوّد الطفل بالمعلومات والمعارف التي تضاف إلى خبراته عن طريق ما تحمله القصّة من جديد في هذا الصدد.»[1]

عرض القصص الهادفة كالدينية والتاريخية.... هو أسلوب تشويقي يزوّد المتعلّم بالمعلومات والمعارف ويبعد عنه الملل والضجر من الدّراسة.

11- عرض الألغاز الصورية:

يقوم هذا الأسلوب على «عرض صورتين أو أكثر لشيء أو ظاهرة ما، ويُحَوِّر شيئا في إحدى هاتين الصورتين تحويرا بسيطا، ويسأل الطلبة عن هذا التحوير أو الاختلاف الذي حصل، كما يمكن إتباع هذا الأسلوب عرض صورة لحدث غير متوقع، أو ظاهرة غير مألوفة ، ثم يسأل الطلبة عن السبب أو الأسباب وراء ذلك، كما يمكن عرض صورة لشيء، وطرح الأسئلة المختلفة حوله، أو عرض صورتين مختلفتين، ولكن فيهما بعض التشابه كصورة لطائر، وأخرى لخفاش، ويطلب من الطلبة اكتشاف الاختلاف والتشابه بين الصورتين، وهذا قد يُناسب التمهيد لدرس يتناول: الفروق بين طائفة الثدييات وطائفة الطيور.»[2]

1- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة -تخطيطها وتطبيقاتها التربوية- دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط6، 2014م، ص254.

2- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، ص285.

هنا يقوم المعلّم بعرض صورتين مختلفتين ومطالبة المتعلّمين باكتشاف الاختلاف، أو مطالبتهم بالإجابة عن لغز من الصورتين المعروضتين، وهكذا يلفت انتباههم ومتابعتهم للدرس.

12- إعطاء الحوافز:

وتكون هذه الحوافز مادّية أو معنويّة؛ «المادية مثل الدرجات أو قطعة حلوى أو قلم أو بالونة أو وسام من القماش، والمعنوية مثل المدح والثناء، أو الوضع على لوحة الشرف، أو تكليفه بإلقاء كلمة صباحيّة، وبالطبع تعتمد نوعية الحوافز على عمر المتعلّم، ومستواه العقلي، والبيئة الاجتماعيّة والاقتصاديّة له، وفي كل الحالات يفضّل ألّا يعتاد المتعلم على الحافز المادي.»[1]

فالمحفزات مهمة لجذب رغبة المتعلّم للدّراسة وتكون إما ماديّة أو معنوية (المدح والثناء)، شريطة ألّا يعتاد المتعلّم على الحافز المادي.

13- الرحلات الميدانية الاستطلاعية:

يتضمن هذا الأسلوب «قيام الطلبة بزيارة أو رحلة قصيرة (مخططة سلفا) لإحدى المناطق أو الأماكن (المتاحف، المزارع، المصانع، المكتبات، الأماكن الأثرية...الخ) كمدخل لدراستهم لموضوع معين»[2]

الزيارات الميدانية والرحلات المدرسيّة تساهم بشكل كبير في بعث الدافع للتعلّم، وحبّهم للدراسة.

14- تمثيل الأدوار:

هذه الطريقة من أحد أساليب التعليم القائمة على «إشراك المشاركين والمراقبين في موقف ينطوي على مشكلة حقيقية، والرغبة في التوصّل إلى الحلّ والفهم اللّذين يولّدهما هذا الإشراك، وتوفر

1- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي ، ص285.

2- المرجع نفسه، ص286.

طريقة تمثيل الدور عيّنة حيّة من السلوك الإنساني، تكون بمثابة وسيلة للطلّاب في استكشاف مشاعرهم، واكتساب بصيرة في اتجاهاتهم وقيّمهم وتصوّراتهم، وتطوير مهارتهم في حل المشكلات واتجاهاتهم نحوه، واستكشاف المادّة الدراسيّة بطرق مختلفة.»[1]

مسرحة بعض أحداث الدرس وتمثيلها يساهم في جذب انتباه المتعلمين إلى الدرس.

1- فريق جماعة التطوير التربوي العالي لوزارة التربية والتعليم الأردني، دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلّمين، د/د، د/ط 1993م، ص433.

سادسا: دور المعلّم في رفع مردودية الدّافعيّة:

إنّ مهارة المعلّم في استثارة الدّافعيّة ورفع مردوديتها ومردوديّة التحصيل، تتمثّل في مجموعة السلوكيّات التدريسيّة التي يقوم بها، والتي تتمثّل في النقاط التالية:

- «وضع الطالب في مواقف البحث والاستطلاع.

-استخدام أسلوب الأسئلة بدلا من تقديم المعلومات، وخاصة الأسئلة التي يقلّ توقع الطلّاب بها

- ربط الدّافعيّة بالتّحصيل ونتائجه.

- استخدام الاكتشاف، وكذا أسلوب التشكيك فيما لا يعرفه المتعلّم فإنه يزيد من دافعيّته للتّعلّم.

- التقليل من فرصة التّهكّم والسّخريّة لآرائه.

- تجنّب استخدام العقاب البدني وربطه بالتّعلّم الصفّي.

- إتاحة فرصة للنّجاح، لأن النّجاح يُولِّد نجاحا آخر.

- استخدام أساليب التعزيز الايجابي وأساليب التشجيع.

- زيادة فرص التعاون.

- وضع أهداف واقعية يمكن تحقيقها لدى المتعلّم.»[1]

إنّ دور المعلم في تحديد الدّافعيّة واستخدامها وتوظيفها لرفع كفاءة التعلّم لدى المتعلّم يكمن في استخدام كل هذه النّشاطات والفعاليات.

1- فراس السليتي، استراتيجيات التدريس المعاصرة، ص275.

ويضيف صلاح الدين عرفة محمود قائلا: « المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ للدّرس طوال الحصة من خلال تنويع الأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة، وتنويع المثيرات الحسية الإدراكية مع استخدام الإشارات والتلميحات والتحرّك الواعي داخل الصف، وتنّجب الأفعال المشتة لانتباه التلاميذ.

- إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس في بداية الحصة، وحصر انتباههم فيه، من خلال توضيح أهمية تحقيق الأهداف التّعليميّة، وإثارة حبّ الاستطلاع لدى التلاميذ، والاستشارة المحيّرة التي تضع التلميذ في موقف يبحث فيه عن حلول لمشكلة معينة، وتنظيم البيئة الفيزيقية بصورة تساعد على زيادة فاعليّة التعلّم.»[1]

فمن خلال هذه الممارسات يظهر أثر الدّافع في توجيه واستثارة انتباه المتعلّم، والعمل على استدامة السلوك لدى المتعلّم.

كما ترى هناء الفلفلي، أنّه يجدر بالمعلّم أنْ يطبّق هذه الممارسات التي تساعد على إثارة الدّافعيّة عند الطالب من خلال:

- «تحديد الخبرة المراد تعلّمها تحديدا يؤدي إلى فهم الطلاب للموقف الذي يعملون فيه لأنّ ذلك يؤدي إلى إثارة نشاط موجه لتحقيق الهدف المراد تحققه.

- اختيار الأهداف والمحفزات التي تكون مرتبطة بالدّافع من جهة، وينوّع النشاط الممارس من جهة أخرى، لأنّ ذلك يساعد على تشجيع تقدّم الطلّاب في التّحصيل إلى درجة كبيرة، كما يراعي المعلّم أنْ

1- صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، ص291.

يكون الهدف الذي يختاره مناسبا لمستوى استعدادات الطلّاب العقلية، لأنّ ذلك يؤدي إلى زيادة قوة الدّافع كعامل مساعد على ظهور أنواع النّشاط المحقّقة للهدف.

– تقديم الإثابة مباشرة بعد تحقيق الهدف، لأنّ ذلك يزيد من قوّة الفاعلة للدّافع، وقد تفقد الإثابة قيمتها إذا قُدّمت بعد مرور وقت طويل بين انجاز النشاط وتحقيق الهدف، لذا يجب على المعلّم ألاّ يكون كريما إلى درجة الإفراط في استخدام المكافأة، حتّى لا تكون هدفا رئيسا عند الطلّاب، يعملون من أجل الحصول عليها، فالحصول على المكافأة مهمّ، ولكن لا تكون هدفا في حد ذاتها.»[1]

– «تذكير المتعلّمين دائما بأن طلب العلم فرض على كل مسلم ومسلمة، وأن الله فضّل العلماء على العابدين والاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

– التقرب للمتعلّمين وتحبيبهم في المعلّم، فالمتعلّم يحب المادة وتزداد دافعيته لتعلمها إذا أحب معلّمها.

–أن يتصرف المعلّم كنموذج للمتعلّمين على الإقبال على المطالعة الخارجية والجلوس معهم في المكتبة، فهذا يساهم كثيرا في تنمية الميل للتعلّم الذاتي لدى المتعلّم.

– توظيف أساليب التعلّم العملي المشوّق والمثير للانتباه، ومشاركة المتعلّمين خلال تنفيذها وتشجيعهم على حل ما يطرأ من مشكلات داخل الفصل بأنفسهم.»[2]

– «تشجيع المنافسة بين الطلاب بحيث يكون عاملا مشجعا لهم على التّقدّم، وليس عاملا مساعدا على هدم العلاقات الإنسانية بين طلّاب الصفّ الواحد حتى لا ترتكز العداوة والبغضاء بينهم.

1– هناء حسين الفلفلي، علم النفس التربوي، ص139

2– مجدي أحمد عبد الله، سيكولوجية الدافع للانجاز –دراسة عامة ومقارنة– ص22.

– المحافظة على مستوى الطموح لدى الطالب، بحيث يتناسب مع مستواه العقلي أو نسبة الذكاء لديه، لذا على المعلّم أن يتعرّف على معدّل التقدم عند كل طالب من طلابه ومستوى تحصيله حتىّ لا يعمل على رفع مستوى الطموح لديه إلى درجة تفوق مستوى استعداده، مما يؤدي إلى فشل الطّالب وشعوره بالإحباط.

– توجيه انتباه الطالب منخفض الدّافعيّة إلى ملاحظة نماذج من ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وما حققوه من مكانة تعليمية واجتماعية ومادية.

– مساعدة الطلاب في تعليمهم إدارة الوقت للإفادة القصوى منه في التحصيل والتعلّم.

– إثراء المادة الدراسية للفاعلية وتوفير الوسائل والأنشطة المساعدة على ذلك.

– مراعاة الفروق الفردية بين الطلّاب عند التّعامل معهم.

– مساعدة الطّالب في إدراك إمكانية النّجاح بما يملكه من قدرات ومهارات تمكّنه من تخطّي الجوانب السلبية والأفكار غير العقلانية التي تسيطر عليه.»[1]

يلعب المعلّم النّاجح دورا هامّا في رفع نسبة مردوديّة الدّافعيّة لدى المتعلمين، وهذا من خلال تغيير طرق وأساليب التدريس، حتى لا يشعر المتعلمون بالضجر والملل من الحصة التّعليميّة، وفتح المجال لهم للتعبير عن تمثلاتهم وتشجيع المنافسة بينهم بقبول كل الآراء والإجابات، مع تثمينها وتقديم الإثابة الفورية عليها، فكل هذه النشاطات والفعاليات وغيرها تزيد من القوّة الفاعلة والدّافعة لتحقيق الهدف.

1– هناء حسين الفلفلي، علم النفس التربوي، ص140.

سابعا: دافعية تعلّم أنشطة اللغة العربية

تعليم مادّة اللّغة العربيّة من الأولويات التي تقوم عليها العمليّة التّعليميّة، ليس لكونها مادّة دراسيّة فقط ولكن كقاعدة لاكتساب المعارف والخبرات، وهذا لارتباطها بمختلف العلوم الأخرى، وكونها تمتاز بالاتّساع وتعدّد مهاراتها وأنشطتها جعلها تحتلّ حصّة الأسد في توزيع الحصص الدّراسية في الجدول الزمني المخصّص لتدريسها.

1- ميادين اللغة العربية:

لمادة اللّغة العربيّة في التّعليم الجزائري أربعة ميادين مهمّة تبنى عليها العمليّة التعليميّة التّعلميّة (ميدان فهم المنطوق، ميدان التعبير الشفوي، ميدان فهم المكتوب، ميدان التعبير الكتابي)، التي تساهم في تنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلّم والمتمثّلة في مهارة الاستماع، مهارة التحدّث، مهارة القراءة، مهارة الكتابة.

أ- ميدان فهم المنطوق: هو «إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السّامعين، وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة، لأن السّامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعينه أنْ تُنفّذ، فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب

ب- ميدان التعبير الشفوي: هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنّه يحقّق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار، ويتخذ شكلين: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي »[1]

1- بن الصيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د/ط، 2017م، ص18.

ج- ميدان فهم المكتوب: «هو عمليّات فكريّة تترجم الرموز إلى دلالة مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة في اكتساب المعرفة وإثراء التفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع ويشمل هذا الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة.

د- ميدان التعبير الكتابي: هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلال الأفكار والعواطف والميول. وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج، ويتجسّد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلّمين.» [1]

عند قراءتنا لهذه الميادين الأربعة وجدنا أنّ عنصر الدّافعيّة حاضر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة داخلية كانت أو خارجية، في تحصيل أنشطة اللّغة العربيّة، من خلال التوجيه العاطفي من طرف المعلّم لاستمالة قلوب المتعلّمين وإقناعهم بفكرة ما في ميدان فهم المنطوق، أو باستعمال الأدوات وعرض الأفكار لإرسال المعلومة في ميدان التعبير الشفهي، وكذا الاهتمام بعملية الهدم والبناء في ميدان فهم المكتوب، واستعراض الصورة النهائية لعملية الإدماج من خلال النشاط الكتابي في ميدان التعبير الكتابي.

1-1-أنشطة اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية:

أ- مفهوم النشاط:

يُعرّف النّشاط أنّه «مجموعة من الخبرات والممارسات التي يمارسها التلميذ ويكتسبها، وهي عملية مصاحبة للدّراسة ومكمّلة لها، وله أهداف تربوية متميزة، ومن الممكن أن تتم داخل الفصل أو خارجه» [2].

1- بن الصيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، ص18.

2- محمد بن عبد الرحمن بن فهد الدخيل، النشاط المدرسي وعلاقة المدرسة بالمجتمع، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2003م، ص11.

فمن خلال هذا التعريف تبيّن أنّ النشاط هو كل الفعّاليات والإجراءات التي يمارسها المعلّم والمتعلّم لاكتساب مهارات لبلوغ الكفاءات المستهدفة في مختلف المجالات والأنشطة المقرّرة.

ب- أنواع الأنشطة:

تختلف الأنشطة المستعملة في العمليّة التعليميّة التّعلميّة، فتنقسم إلى مجالين؛ النشاط الصفي والنشاط اللاصفي.

- **الأنشطة الصفية**: الأنشطة الصفيّة هي كل الموادّ المدرّسة داخل الصفّ الدراسي التي يتّبعها المعلّم وفق برنامج مدروس ومخطّط له من قبل المختصّين، فالأنشطة الصفيّة «تمثل جانبا أساسيا في الموقف التعليمي التعلّمي "الدرس" بما تحققه من أهداف وما تؤديه من أدوار داخل القسم الدراسي فعرفها محمد صالح الخروبي بأنها أي ممارسة تدريسية (يقوم بها المدرس) وتعلّميّة (يقوم بها التلميذ)، وتتضمن تفاعلا يتم داخل غرف الصف، سواء كان هذا التّفاعل لفظيا أو غير لفظي، وهي بذلك ترتبط بالمقرر الدراسي وتهدف إلى تعميق المفاهيم والمبادئ العلمية التي يدرسها التلميذ من خلاله، فهناك الكثير من الأهداف تتم تحقيقها داخل الصف الدراسي وتتوقف إلى حدّ بعيد على المناخ العامّ للمدرسة.»[1]

الأنشطة الصّفية هي كل التفاعلات اللّفظية وغير اللّفظية التي تحدث بين المعلّم والمتعلّم داخل القسم وفق برنامج مسطّر في المنهاج التربوي، من أجل تحقيق أهداف محدّدة.

- **الأنشطة اللاصفية:** هي مجموع الإجراءات التي تقام خارج الفصل الدّراسي وهي مجموع «الخبرات التي يمرّ بها المتعلّم وتتضح فيها إيجابيّته من خلال أداءات محدّدة تهدف إلى تحقيق أهداف تعليميّة وتعلّميّة تقوم على برنامج مدرسيّ محدد، وتشمل برامج رياضية، موسيقية، فنية، ومهارات علمية إضافة إلى تكوين الجماعات المختلفة في الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية، وهذه

1- حمو لبيك، تعليمية القراءة والتعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء المناهج التعليمية الحديثة، 132.

الأنشطة تتم خارج جدران الفصل الدراسي، وهي إما أن تكون أنشطة لاصفية منهجية أي ذات علاقة بمنهج دراسي معين أو لا منهجية؛ أي أنشطة عامة وغير ذات علاقة بمنهج دراسيّ معيّن وتكون جميع هذه الأنشطة تحت إشراف إدارة المدرسة.»[1]

الأنشطة اللّاصفية هي كل نشاط يكتسب منه المتعلّم المعرفة والخبرة الّتي يحقق بها أهداف تربوية ولما لهذه الأنشطة من أهمية أدمجت في المناهج الدراسية كونها تلعب دورا كبيرا في العمليّة التعليميّة.

1- نشاط فهم المنطوق (مهارة الاستماع):

الاستماع هو مهارة التواصل الأكثر استخداما بالنسبة للفرد، وتلعب هذه المهارة الدور الأساس في عملية التّعلّم.

وعرّف الباحثون مهارة الاستماع على أنّها « قدرة لغوية تُمارس بأداء مميّز وبإتقان فعّال وتهدف إلى جذب انتباه تلاميذ المرحلة الدراسية إلى مادّة متنوعة من الموعوضات الشيّقة للتفاعل معها لتنمية الجوانب المهارية والمعرفية والوجدانية»[2]

أنواع الاستماع: يوجد أنواع مختلفة من الاستماع منها:

- «الاستماع غير المركز.
- الاستماع الاستمتاعي.
- الاستماع اليقظ.

1- السويدي وضحي، المناشط المدرسية اللّاصفية وأهميتها في العملية التربوية، مجلة دراسات في المنهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد40، 1997م، ص141

2 - داود درويش حلمي، مها احمد الشوبكي، فاعلية برنامج قائم على مهارة الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، فلسطين، د/ دار النشر، د/ ط، 2017م، ص: 225.

- الاستماع الناقد.»[1]

أهمية الاستماع: تكمن أهمية الاستماع في كونه:

- «وسيلة للاتصال؛ حيث تكتسب من خلالها المفردات وأنماط الجمل والأفكار والمفاهيم المختلفة.

- وسيلة لاكتساب مهارات اللغة الأخرى؛ حيث يتعلّم من خلالها القراءة والكتابة والمحادثة.

- وسيلة للتّعليم والتّعلّم، لنقل المعارف والعلوم المختلفة من خلال المحاضرة أو المناقشة أو الحوار وغيرها.»[2]

فالاستماع مهارة تمكّن المتعلّم من إثراء رصيده اللّغوي، وبه تكتمل المهارات الأخرى.

2- نشاط التعبير الشفهي، والتحريري (الكتابي):

التعبير نشاط من أنشطة اللّغة العربيّة يرتكز على الاستعمال الجيّد للّغة والربط المنسجم للأفكار «فالتعبير من الأسس المهمّة التي يستند إليها التفوّق الدراسي، وإجادته تعني إجادة الدّراسة اللّغوية خاصة وتفوّقا في الموادّ الدراسيّة الأخرى عامة، فالشخص الذي يمتلك السّيطرة على القدرات التّعبيرية ومهاراتها بإمكانه صياغة العبارة الدّقيقة، فالتعبير يشمل اثنين من مهارات اللّغة هما الحديث والكتابة ويعتمد امتلاكهما على مهارتين أخريين هما الاستماع والقراءة، فدراسة اللّغة ترتكز حوله.»[3]

وهو على ضربين: التعبير الشفهي، والتعبير التحريري أو الكتابي، أمّا التعبير الشفهي فهو «أنْ يعبّر الطّالب عمّا في نفسه بجمل من دون أن يكون قد كتبها، ويعدّ جزءاً مهمّا في ممارسة اللّغة واستعمالها،

1- ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض، السعودية، ط1، 2017م، ص17.

2- المرجع نفسه، ص16.

3- سعيد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2014م، ص501.

وكثيرة هي المواقف التي يستخدم فيها الكلام في الحياة اليومية ويرمي إلى تمكين الدّارسين من اكتساب المهارات الخاصة بالحديث والمناقشة والقدرة على التعبير المؤثّر الجميل.»[1]

إذاً التعبير الشفهي يتم من خلال توظيف المتعلّم لما يمتلكه من رصيد لغوي ومن أفكار وخبرات سابقة ليستعملها في تراكيب مناسبة للموقف مشافهة.

والتعبير الكتابي تستعمل فيه اللّغة المكتوبة ويقصد به «مقدرة الطّالب على التّعبير عمّا في نفسه كتابة بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواه اللّغوي وتمرينه على التحرير، بأساليب جميلة مناسبة، وتعويده الدّقّة في اختيار الألفاظ الملائمة وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها ببعض وهو من أنماط النشاط اللغوي الذي لا يستغني عنه الإنسان، ومجالاته عديدة تتصل بشتّى نواحي الحياة واتجاهاتها.»[2]

3- نشاط القراءة:

تعتبر القراءة من أهمّ أنشطة اللّغة العربيّة، لما لها من فائدة للفرد والمجتمع، وتعتبر القراءة المصدر الأساسي لإثراء الحصيلة اللّغويّة، فبها يتم تغذية العقول وتهذيب الأفكار، وتُعرّف القراءة بأنّها «نشاط يتميّز بترجمة الرّموز والحروف إلى كلمات وجمل ذات معان للفرد، وهدفها الأبعد هو القدرة على فهم المواد المكتوبة، وتقييمها والاستفادة منها.»[3]

1- سعيد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، ص502.

2- المرجع نفسه، ص502.

3- سالم سليمان الخماش، محمد ربيع الغامدي وآخرون، المهارات اللغوية، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، ط1، 2008م، ص15.

فالقراءة لا تقتصر فقط على نصوص اللغة العربية بل تعتبر جزءاً أساسيا لفهم جميع المواد الأخرى بل تسهّل العديد من أنواع التعلّم.

أهمية القراءة:

تعود القراءة بأهميّة كبيرة على القارئ نذكر أهم ما جاء به إياد عبد المجيد:

- «إكساب القارئ خبرات من خلال القراءة.

- إكساب القارئ ثروة لغوية في الكلمات والجمل والعبارات والتراكيب والأساليب والمعاني والأفكار.

- القراءة ربط فكر الإنسان بالآخرين.

- القراءة تؤثر في بناء شخصية الإنسان إيجابيا.»[1]

أنواعها:

تنقسم القراءة حسب الأداء والشّكل إلى نوعين اثنين هما:

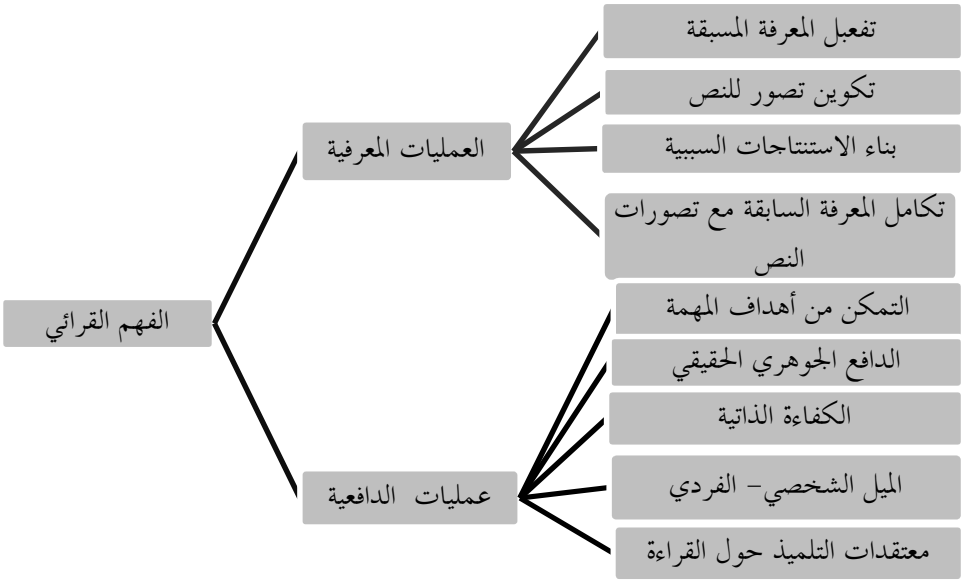
أ-«القراءة الصامتة؛ وتتم دون أن يحدث القارئ صوتا ظاهرا، إنما تمارس بالعين والفكر فقط، مركّزا على الفهم الدقيق لما يقرأ.

ب- القراءة الجهرية؛ وهي النّطق الصحيح للحروف المكتوبة بصوت مسموع، وواضح يؤدي إلى معنى مفهوم، مع الحرص على الدقّة في نطق الكلمات وسلامتها، لذا تطلب القراءة الجهرية من القارئ الجيّد

1- إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص32.

أنْ يبرز للمستمع الأفكار والانفعالات التي تحتوي عليه المادة المقروءة من خلال علامات الترقيم والسرعة المناسبة والوقوف عند المواقف الدالة على المعنى.»[1]

وبهذا تكون القراءة بوّابة كل الميادين تسهل تعلّم العلوم الأخرى، والقراءة نوعان، الصامتة والجهرية وكلّ منهما يرتكز عليه تعليم اللّغة العربيّة خاصة في الأطوار الأولى من التعليم.



(الشكل1) يمثّل العمليات المعرفية والدّافعيّة للفهم القرائي.[2]

يظهر الشكل العمليات المعرفية والدافعية المكوّنة للفهم القرائي، وهذه العمليّات مترابطة ومتفاعلة فيما بينها، كما أنّ تأثيرها كبير في العمليّة القرائيّة ككلّ، وخاصة في الفهم القرائي الذي يمثّل ذروة العمليّات القرائية جميعها، كما يظهر أنّ الفهم عملية بنائيّة تراكميّة، تتطلب من المتعلّم تفعيل معرفته

1- إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، ص33.

2 - حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، د/ط، 2011م، ص69.

السّابقة حول النّص، ولذلك التمكّن تصوّر ذهنيّ للمعاني والفكرة التي يشتمل عليها النص القرائي، وهكذا يكون المتعلّم قد ربط بين معرفته السّابقة وبين النّص بفكره ومعانيه في قدرة تكاملية تفاعلية.[1]

1- ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، د/ط، 2011م، ص69.

خلاصة :

تطرّقنا في هذا الفصل إلى موضوع الدّافعيّة ودافعية التّعلم بأنواعها ووظائفها التي تمثّلت في توليد وتوجيه السّلوك وتنشيطه لدى المتعلّم من أجل إشباع الحاجة وتحقيق الهدف التّعلّمي.

وسلّطنا الضوء على أهمية الدّافعيّة في إنجاح العمليّة التعليميّة التّعلّميّة، وزيادة مثابرة المتعلّمين في تحقيق نتاجات التّعلّم، والأساليب التي يتّبعها المعلم لإثارة دافعيّتهم، باستخدام نشاطات وفعاليات من شأنها رفع كفاءة التعلّم لديهم، مشيرين إلى ميادين اللّغة العربيّة المدرّسة، وذكر أهمّ الأنشطة المنتهجة في تعليمها (نشاط فهم المنطوق، نشاط التعبير الشفهي، نشاط التعبير الكتابي، ونشاط القراءة)، التي تعتبر من أهمّ المهارات اللّغوية التي لا يتم تعلّم اللّغة العربيّة إلاّ بها.

.

خاتمة

حاولنا من خلال هذا البحث الكشف عن أسرار الذّات الإنسانيّة ودافعيّتها للتّعلّم عامّة، ودافعيّة المتعلّم لتعلّم أنشطة اللّغة العربيّة خاصّة، ومن خلال ولوجنا إلى هذا العالم الفسيح علم تعليميّة اللّغة العربيّة الذي كانت له بداية و لم نجد له نهاية، استغرفنا القليل من بحره، فخرجنا بالنتائج التالية:

- التّعليميّة علم من علوم التّربيّة له قواعده ونظرياته، يدرس العلاقة التأثّرية التي تنشأ بين عناصرها الثلاث(المعلم –المتعلم –المعرفة).

- تركّز العمليّة التّعليميّة على عاملين هما التعلّم والتّعليم؛ فالتّعلّم هو التحصيل والاكتساب المعرفي والخبراتي، بينما التّعليم هو ذلك النشاط التّواصلي الذي يهدف إلى إثارة التّعلّم وتحفيزه وتسهيل تحصيله.

- المتعلّم هو محور العمليّة التعليميّة، يلعب دورا نشطا تحت إشراف معلّميه، بينما يكمن دور المعلّم في كونه القائد والمرشد المحفز والمقوم.

- الاكتساب اللّغوي من القضايا العلميّة المعاصرة التي اهتمّ العلماء بالبحث في مجالاته وعوامله.

- اختلفت النظريّات العلميّة في تفسير ظاهرة الاكتساب اللغوي؛ حيث ترى النظرية البيولوجية أنّ اكتساب اللّغة عمليّة بيولوجيّة قائمة بين الدماغ والجهاز النطقي، وترى النظرية السلوكيّة أنّ اكتساب اللّغة هو الارتباط القائم بين المثير الخارجي والاستجابة اللّفظية للفرد، أما النظريّة التوليدية التحويلية فتذهب إلى أنّ اللّغة ظاهرة فطريّة خاصيّة إبداعية، وتفسّرها النظرية المعرفيّة على أنّها إحدى مظاهر النمو الفكري، لها علاقة بالإدراك العقلي.

- إن تعلّم أي لغة يحتاج إلى محفّز، فلا يمكن حدوث التعلّم دون دافع (سواء داخلي، أو خارجي)

- يشير مصطلح الدّافعيّة إلى القوى المثيرة للفرد نحو عمل معيّن لتحقيق أهداف معيّنة.

- دافعيّة التعلّم تحرّك أفكار المتعلّم ومعارفه، وتعمل على مواصلة الأداء و الاستمرار فيه .

- للّغة العربية أهمية كبيرة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة مما دفعت المختصين إلى البحث في إثارة دافعية تعلّمها.

- من وظائف الدّافعية توليد وتوجيه السّلوك وتنشيطه لدى المتعلّمين وإشباع حاجاتهم لتحقيق الأهداف.

- تعمل الدّافعيّة على زيادة مثابرة المتعلّمين في تحقيق نتاجات التّعلّم.

- دور المعلم في استمالة ميول المتعلّمين إلى تعلّم أنشطة اللغة العربية بتنويع الأساليب التعليميّة للتّمكّن من مهاراتها اللغوية.

- مجالات اللّغة العربيّة واسعة ، وكل نشاط يمكن تحقيقه على أساس دافع معين.

- يظهر أثر الدّافعيّة في تعلّم أنشطة اللغة العربيّة في التّحصيل الدّراسي الجيّد لدى المتعلمين وهذا من خلال العلاقة القوية بين الدّافع للإنجاز والدّافع للتحصيل.

توصيات:

اللغة العربية هي هويتنا وعلى الجميع التكاتف من أجل الحفاظ عليها .

- الاهتمام باللغة العربية والارتقاء بتعليمها .

- التكوين الجيد للمعلمين خاصة في مجال علم النفس التربوي .

- اهتمام المعلم بالجانب النفسي للمتعلم ، فتقبل المتعلم لمعلمه يؤدي بالضرورة إلى تقبل المادة الدراسية ومنه نجاح العملية التعليمية التعلمية .

-مراعاة ميول التلاميذ واستخدام البرامج التعزيزية المناسبة .

- مراعاة الفروق الفردية (النفسية ،الجسدية ، والاجتماعية) بين المتعلمين

- الحفاظ على الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم لخلق جو من المودة والرحمة بينهما .

- التنوع في طرق التدريس بغية زيادة دافعية التعلم .

- توفير الوسائل التعليمية المناسبة لزيادة دافعية التعلم .

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

المصادر والمراجع

المعاجم:

1. أبو الفضل جمال الدين ابن منظور(630هـ/711هـ)، لسان العرب ج5، باب (ع ل م).
2. أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي(100هـ/170هـ)، كتاب العين، ج 8، باب (ع ل م).

المراجع:

1. ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها، حديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2015م.
2. ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية، الرياض، السعودية، ط1، 2017م.
3. إبراهيم عصمت مطارع، واصف عزيز واصف، التربية العملية وأسس طرق التدريس، دار النهضة العربية، بيروت، د/ط، 1986م.
4. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغة- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د/ط، 2000م.
5. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، ط2، 2009م.
6. أحمد سيد خليل، العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في التعليم، الدار العالمية للنشر والتوزيع، السعودية،د/ط، 2015م.
7. أحمد محمد عبد الخالق، علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، مصر، د/ط ، 2006م.
8. أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية –آفاق جديدة لتعليم معاصر- مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م.
9. أديب عبد الله النوايسة، إيمان طه طايع القطاونة، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015م.
10. أكرم طاشكندي، رشاد صالح دمنهوري، وآخرون، علم النفس التربوي، أسسه النظرية التجريبية، مكتبة دار المطبوعات الحديثة، جدة، السعودية، ط1، 1990م.

11. أنور محمد الشرقاوي، التعلم (نظريات وتطبيقات)، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، د/ط 2012م.
12. إياد عبد المجيد، المهارات الأساسية في اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن ط1، 2015م.
13. باسل محمد صوان، مهارات الاتصال والتعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، 2014م.
14. ثامر أحمد غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط1، 2008م.
15. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ج1،د/ط، د/ت.
16. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة –استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم– الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، د/ط، 2011م
17. حاكم موسى، عبد خضير الحسناوي، فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية، دار ابن النفس للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2019م.
18. حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2020م.
19. حسام الدين محمد حازم، تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين الفكر والتطبيق، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، ط1، 2015م.
20. حفيظة تازروت، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري نقلا عن ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية ، دار القصبة للنشر، الجزائر،د/ط، 2003م.
21. حلمي خليل، اللغة والطفل في ضوء علم اللغة الحديث، دار النهضة العربية، د/ط، د/ت.
22. حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، د/ط، 2003م.
23. حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4 2008م.
24. رشدي أحمد طعيمة، المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه، دار الفكر العربي،مدينة نصر، القاهرة ط2، 2006م.

25. أبو الرياش وآخرون، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم-النظرية والتطبيق- دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م

26. سالم سليمان الخماش، محمد ربيع الغامدي وآخرون، المهارات اللغوية، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، ط1، 2008م.

27. سامي محسن الختاتنة وآخرون، مبادئ علم النفس- **principles of psychology**- دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2015م.

28. سعد جاسم الأسدي، محمد حميد المسعودي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليميّة، الدار المنهجيّة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016م.

29. سعد عايز، إيمان إسماعيل، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، ط1، 2014م.

30. سعد محمد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج، البناء والتطوير، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2015م.

31. سعيد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

32. سمير جلوب، الوسائل التعليمية، دار خالد اللحياني للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية ط1، 2017م.

33. السيد علي شتا، علم الاجتماع اللغوي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، د/ط 1996م.

34. شاكر عبد العظيم، لغة الطفل، شركة سفير، القاهرة، مصر، د/ط، 1992م.

35. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر ط7، 2012م. - صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.

36. ضياء عويد حربي العرنوسي، سعد محمد جبر، المناهج البناء والتطوير،2010م.

37. عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية الطفولة المراهقة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان د/ط، 2009م.

38. عبد الفتاح أبو معال، أثر وسائل الإعلام على تعليم الأطفال وتثقيفهم، مكتبة لسان العرب عمان، الأردن، ط1، 2006م.

39. عبد الفتاح صابر عبد المجيد، اضطرابات التواصل عيوب النطق وأمراض الكلام، جامعة عين شمس، مصر، د/ط، 1997م.

40. عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار الغريب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة مصر،د/ط، 2000م.

41. عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي-النظرية والتطبيق- دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2011م.

42. عزام بن محمد الدخيل، مع المعلم، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط2، 2016م.

43. عفاف عثمان، عثمان مصطفى، استراتجيات التدريس الفعال، مكتبة لسان العرب، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2014م.

44. علي احمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2007م.

45. علي السيد سليمان، نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة، مكتبة الصفحات الذهبية الرياض، السعودية، ط1، 2000م.

46. علي عبد الرحيم صالح، ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية دار البازوري العلمية، د/ط، 2014م.

47. علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1 1947م.

48. عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن، ط4، 2012م.

49. فراس السليتي، استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، 2015م.

50. الفرحاتي السيد محمود، العجز المتعلم سياقاته وقضايا التربوية والاجتماعية مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2009م.

51. قطامي نايفة، مهارات التدريس الفعال، دارالفكر(ناشرون وموزعون)، ط1، 2004م

52. قيس محمد علي، الدافعية العقلية، مركز ديبولو لتعليم التفكير للنشر، عمان، الأردن، ط1 2014م.

53. كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2012م.

54. مجدي أحمد عبد الله، سيكولوجية الدافع للإنجاز-دراسة عامة مقارنة- دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، د/ط، 2013م.

55. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2013م.

56. محمد أحمد الرفوع، الدافعية –نماذج وتطبيقات- دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، 2015م.

57. محمد السيد مناع، نظريات النمو - علم نفس النمو المتقدم- مكتبة زهراء الشمس، القاهرة مصر، د/ط، 2000م.

58. محمد أيوب الشحيمي، دور علم النفس في الحياة المدرسية، دار الفكر اللبناني، لبنان، ط1 1994م.

59. محمد بن عبد الرحمن بن فهد الدخيل، النشاط المدرسي وعلاقة المدرسة بالمجتمع، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2003م.

60. محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، عمان الأردن، د/ط، 1997م.

61. محمد عيسى أبو سمور، مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي، دار دجلة، الأردن، ط1، 2015م.

62. محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ط4، 2014م.

63. محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، طكسيح كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، د/ط، 2014م.

64. محمود إبراهيم وجيه، التعلم وأسسه ونظريته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية زاريطة، مصر، د/ط د/ت.

65. محمود احمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، د/ط، 2001م.

66. مروان أبو حويج، مدخل إلى علم النفس التربوي، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن،د/ط، 2004م.

67. ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.

68. نبيل عبد الهادي، حسين الدراويش وآخرون، تطور اللغة عند الأطفال، الأهلية للنشر والتوزيع الأردن، ط1، 2008م.

69. نورة صالح الذويخ، أنماط التعلم، د/دار النشر، د/ط، 2012م.

70. هناء حسين الفلفلي، علم النفس التربوي، دار المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2013م.

71. وليد أحمد جابر، سعيد محمد السعيد وآخرون، طرق التدريس العامة – تخطيطها وتطبيقاتها التربوية–، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2005م.

72. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة –تخطيطها وتطبيقاتها التربوية– دار الفكر ناشرون وموزعون عمان، الأردن، ط6، 2014م.

73. يوسف قطامي، النظرة المعرفية في التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2013م.

المجلات

1. ابتسام صاحب موسى، رائدة حسين حميد، تقويم الأنشطة الصفية واللاصفية من وجهة نظر طلبة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية، جامعة بابل العراقية، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية المجلد6 العدد4، 2016م.

2. السويدي وضحي، المناشط المدرسية اللاصفية وأهميتها في العملية التربوية، مجلة دراسات في المنهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،مصر، العدد40، 1997م.

المقالات:

1. حميداني عيسى، مقال عن ظاهرة الاكتساب اللغوي في ظل المعطيات اللسانيات البيولوجية جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، د/ت.

2. فارز فاطيمة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر،د/ت

3. مبراك موسى، محاضرات الدافعية: تعاريفها، أنواعها، أهميتها، وظائفها، نظرياتها وعلاقتها بالتعلم المدرسي، جامعة الجزائر2، الجزائر،د/ت.

الأطاريح والرسائل الجامعية:

1. جبار العالية، تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد (القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا)، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر

2. حاجي زوليخة، لغة الطفل بين الأسرة والمحيط والمدرسة، دراسة نظرية تطبيقية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2015م.

3. حمو لبيك، تعليمية القراءة والتعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء المناهج التعليمية الحديثة أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم، تخصص تعليمية اللغة العربية، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، 2020م.

4. داود درويش حلمي، مها احمد الشوبكي، فاعلية برنامج قائم على مهارة الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، فلسطين، 2017م.

5. سني إبراهيم، العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية، مذكرة نهاية الدراسة لنيل شهادة الماجستير في علوم الاجتماع، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2014م.

6. عبد المجيد معزوز، تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات أساليب التقويم الحديث مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة ابن خلدون، كلية اللغات والآداب، تيارت،الجزائر، 2015م.

7. فاتحي عبد النبي، الوضعية المهنية للمعلم في وضوء تدابير الإصلاح التربوي،أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة،2015م.

8. بن يوسف آمال، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر(2007م/2008م).

الوثائق البيداغوجية:

1. بن الصيد بورني سراب، بن عاشور عفاف، دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د/ط، 2017م.

2. فريق جماعة التطوير التربوي العالي لوزارة التربية والتعليم الأردني، دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلّمين، د/د، د/ط، 1993م.

فهرس الموضوعات

فهرس المحتويات

شكر

إهداء

مقدمة ..... أ

المدخل : مدخل إلى التعليمية

توطئة 2

أولا- ماهية التّعليميّة 3

1- مفهوم التّعليميّة 3

2- أبعاد العملية التعليمية 6

ثانيا: ماهية التعليم 8

1-مفهوم التّعليم 8

ثالثا: شروط التعليم 10

1- طريقة التعليم وتنظيم بيئة التعلم 10

2- التغذية الراجعة 11

3- التعزيز في عملية التّعليم 11

رابعا: أركان العملية التعليمية 13

1-مفهوم المتعلّم (التلميذ) 13

2- مفهوم المادة التعليميّة 13

3- مفهوم المعلّم 14

خامسا: أهداف التدريس 21

1- اكتساب المعرفة وتكاملها 21
2- اكتساب المهارات 21
3- التفكير العلمي 22
4- تنمية الميول. 23
خلاصة 24

الفصل الأول : التعلّم واكتساب اللغة

أولا : التعلّم 26
1- مفهوم التعلّم 26
2- أنماط التعلّم 27
3- أصناف التعلّم 28
4- شروط التعلم 29
5- مبادئ التعلّم 34
6- العوامل المؤثرة في عملية التعلم 36
ثانيا: نظريات التعلّم 41
1- النظرية السلوكية 41
2- النظرية البنائية 42
3- نظرية النمو المعرفي 42
ثالثا: الاكتساب اللغوي 44
1- مفهوم الاكتساب 44
2- عوامل اكتساب اللغة 44
رابعا: نظريات اكتساب اللغة 50

1- النظرية البيولوجية..... 51
2- النظرية السلوكية..... 52
3- النظرية التوليدية التحويلية..... 53
4- النظرية المعرفية 54
خلاصة : 57

الفصل الثاني: لدافعية وأنشطة اللغة العربية

توطئة:..... 59
أولا: الضبط المصطلحي للدافعية 60
1 -تعريف الدّافع..... 60
2- تعريف الدّافعية 61
3-المفاهيم الأساسية المرتبطة بالدّافعية..... 62
4- مفهوم الدّافعيّة للتّعلم :..... 64
ثانيا: وظائف دافعيّة التعلّم: 66
ثالثا: أنواع الدّافعيّة: 68
1- الدّوافع الدّاخلية: 68
2- الدوافع الخارجية..... 70
3- وظائف الدافعية..... 72
رابعا :أهمية الدافعية..... 75
خامسا: أساليب إثارة الدافعية: (طرق الإثارة)..... 78
1- طرح الأسئلة التحفيزية..... 79
2- العصف الذهني..... 79

3- التأكيد على أهمية الموضوع 79

4- عرض الأحداث الجارية 80

5- العرض العملي: 81

6- عرض الحدث المتناقض 81

7- ممارسة الطلبة لنشاط استقصائي أو حل مشكلة 82

8- توظيف منجزات العلم التكنولوجية 82

9- عرض الطرائف 83

10- عرض قصص هادفة 83

11- عرض الألغاز الصورية 84

12- إعطاء الحوافز 85

13- الرحلات الميدانية الاستطلاعية: 85

14- تمثيل الأدوار 85

سادسا: دور المعلّم في رفع مردودية الدّافعيّة 87

سابعا: دافعية تعلّم أنشطة اللغة العربية 91

1- ميادين اللغة العربية 91

2- نشاط التعبير الشفهي، والتحريري (الكتابي) 95

3- نشاط القراءة 96

خلاصة 100

الخاتمة 102

قائمة المصادر والمراجع 106

فهرس المحتويات 116

ملخص الدراسة:

احتلت أنشطة اللّغة العربيّة الصّدارة في تعليميّة اللّغة العربيّة، حيث أضحت من أهمّ مكوّنات المنهج الدّراسي، مما جعل الدراسيين يولّون اهتماما كبيرا في تعليمها، لما لها من أثر في التحصيل الدّراسي الجيّد، فحاولنا من خلال هذه الدّراسة الموسومة بـ" أثر الدافعية في تعلّم أنشطة اللغة العربية " التطرّق إلى النّواحي التربوية والنّفسية لهذه العملية.

هدفت هذه الدراسة إلى الإشارة لأهمية تعليميّة اللغة العربية في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، والتعرّف على ميادين اللّغة العربيّة وبعض من أنشطتها، ثمّ الكشف عن الدّافعيّة في تعلّم هذه الأنشطة.

الكلمات المفتاحية:

تعليميّة – تعلّم – المعلّم – المتعلّم – اكتساب – أنشطة – لغة عربية – دافعية

Abstract:

The activities of the Arabic language occupied a leading place in the teaching of the Arabic language, as it became one of the most important components of the school curriculum, which made the students pay great attention to its education, because of its impact on Good academic achievement, so we tried through this study tagged with & quot; the impact of motivation in learning Arabic language activities " to address the pedagogical and psychological aspects of this process.

The aim of this study was to point out the importance of teaching the Arabic language in the educational learning process, to identify the fields of the Arabic language and some of its activities, and then to reveal the motivation in learning these activities.

Key word : Educational - learning-teaching-acquisition-activities-Arabic language-motivation