أثر الفهم التّصوري والبنائي للتعلمات في عملية إكساب المعرفة للمتعلم

د. بشوات إسماعيل
جامعة الدكتور يحي فارس - المدية
bechaouet.smail@gmail.com

تاريخ الإرسال	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2019/04/04	2019/05/18	2020/06/01

مُلَخَّصُ البَحث

تهدفُ هذه الورقة البحثية إلى تحديد أثر التّصورات التّعليميّة على مختلف الأنشطة اللغوية انطلاقا من فهم المكتوب وفهم المنطوق وصولا للتصورات الصّورية وهذا من خلال دراستنا لها في شكل بنائي يحدد أثر الفهم النّاجح والفعال ودوره في عملية إكساب المعرفة للمتعلم الّتي تفترض على المعلم التّقيد بجملة من المعطيات ولعل أهمها على الإطلاق ربط المعارف السابقة باللاحقة، وحسن اختيار المضامين، ومهارة الإقناع إضافة إلى حضور عوامل ذات صلة بالمتعلم أيضًا كالقدرة على الملاحظة وحضور مهارة والاستماع وغيرها من الجوانب الحسية التي تساهم في تفعيل الممارسة الدّيداكتيكية و هو ما سنسعى لتحديده تبعا من خلال ضبط مختلف المفاهيم المتعلقة بالموضوع كمرحلة أولى من خلال دراستها سيكولوجيا وتعليميا ثم توضيح أثر الفهم التصوري والبنائي للتعلمات على عملية إكساب المعرفة للمتعلم كمرحلة ثانية.

الكلمات المفتاحية: التّصور؛ المفهوم؛ التّعلمات؛ إكساب المعرفة.

Abstract

This research paper aims to determine the impact of educational perceptions in various fields, starting with an understanding of the written and understandable operative and mere visualizations in a constructive form that determines the effect of successful and effective understanding and its role in the process of acquiring knowledge for the learner that is supposed to be adhered to on the other hand by following a set of data to achieve this Perhaps the most important of them is the linking of previous knowledge with the suffix, good choice of the participants and the skill of persuasion, in addition to the presence of factors related to the learner, such as ability; n observation, skill, listening and other sensory aspects that contribute to the activation of the deductive practice, which we will seek to challenge in terms of it by controlling various concepts

related to the subject through studying psychology and education, then clarifying the effect of perception and constructive understanding of the learning on the process of acquiring knowledge to the learner.

key words: visualization, concept, instruction, language acquisition. acquiring knowledge to the learne.

مقدمـة:

يمثل التّصور في أبسط صوره أحد أهم العلاقات الذّهنية القائمة بين ما هو راسخ في ذهن المتلقي (المتعلم) ومضمون المعرفة التي تحويها مختلف الأنشطة والتّعلمات، غير أنّ نجاح هذه العلاقة يستند إلى جملة من المعايير والجوانب السّيكولوجية والنفسية التي يجب مراعاتها لتحقيق مخرجات التّعلم، وهو ما يفرض على المعلم باعتباره محركا للفعل التعليمي أن يتقيد بها من أجل ضمان تقديم معرفة واضحة وسهلة تساير مستوى المتعلمين وقدراتهم من خلال الرّبط بين كل معرفة سابقة ولاحقة؛ أو بعبارة أخرى أن يوظف المعلم شتى الآليات الصّحيحة التي ينطلق من خلالها في بناء درسه في شكل وظيفي يربط به المعرفة المكتسبة بالمعرفة التي يراد اكتسابها.

ولا يتوقف فهم التّصور عند حدود النّصوص اللغوية المكتوبة أو المسموعة بل يتعده إلى جوانب أخرى ذات الصّلة تلعب فيها الصّورة التربوية دورا كبيرا في تبسط هذه المفاهيم وتيسير المأمورية لدى قطبي العمل التعليمي(معلم-متعلم)، حيثُ ينتج عن هذا التّفاعل ارتساخ الصّورة في أذهان المتعلمين لفترات طويلة من الزمن، وهو الأمر ذاته الذي يعززُ بدوره مركز البناءات التّعليميّة التي تخضع لعنصر التكامل وفق مقتضيات الطرائق الحديثة قصد تحقيق مختلف الكفاءات، فهي تتخذ أشكالا كثيرة منها ما يرتبط بالنص؛ أو ما يندرج في وحدة تعليمية ككل ومنها ما لها علاقة بالموضوع المدروس كالمشاهد والصور المساعدة التي قد نجدها في جريدة أو قصة أو حتى صورة مرسومة باليد.

وقد يتسعُ نطاق الصّورة التربوية ليحل محل الكلمة أو الجملة أو النص ككل ليبرز دورها كوسيلة تعليميّة مساعدة في بناء العمل الديداكتيكي ويتضح أثرها على كل من الملقي أو الملتقي في وضعيات تتلاءم مع مضامين النّصوص، مما سينعكس بشكل واضح فيما ما بعد على المتعلمين و كفاءاتهم المعرفية التي لا يتوقف نجاحها على أداء المعلم وكيفية إيصاله للمعرفة التعليمية، بل يتجاوزه إلى المحتوى (المضمون المعرفي) الذي تتضمنه مختلف الوثائق التربوية وفي مقدمتها الكتاب المدرسي الذي يجب أن يراعي بدوره مستوى التصورات وصياغة المفاهيم لأن تعليم الأطفال يختلف قطعا على تعليم الكبار، كما أن البيئة الجغرافية بدورها ليست على حال واحد، فأطفال المدن

ليسوا كأطفال القرى، لذا فإنّ مستوى المفاهيم يجب أن يأخذ في الحسبان فارقية التّعلم بين طفل وأخر، فقد يحفظ المتعلم خلاصة أو مفهوما أو مقطعا لكن قد لا يدرك معناه أو المراد منه وهذا ما يقنن حدود معرفته ويجعلها تقف عند مستوى التلقين والاسترجاع لا أكثر، وهو الأمر نفسه الذي سنحاول معالجته من خلال هذه الورقة البحثية من خلال جملة من التساؤلات الرئيسية التالية : ما هو الفرق بين التصور والمفهوم في جانبه السيكولوجي؟ وما هو أثر التصور والمفهوم في بناء التّعلمات ؟ و ما تأثيره على إكساب اللغة لدى المتعلم؟

التّصور دراسة سيكولوجية تعليمية:

1.1.التّصور قراءة سيكولوجية:

يحملُ مفهوم التّصور عموما عدة دلالات ترتبطُ في العادة بمواضيعٍ فلسفيةٍ أو معرفيةٍ أو نفسية، أو حتى اجتماعية ما يجعلُ من مجال القراءة السّيكولوجية مجالا خصبًا في الدّراسات القديمة والحديثة، وهذا التعدد بدوره ينتج عنه اضطراب في المفهوم يتجلى بوضوح في صور متنوعة فقد يبنى فيها التّصور على العقل، أو الاسترجاع، أو الإدراك إضافة عوامل نفسية أخرى خاض فيها الفلاسفة القدامى أشواط كبيرة في تفسير معاني الإدراك الإنساني، وعلى هذا الأساس فإنّ "التّصورات هي عبارة عن عملية إدراكية، فكرية، ذات نشاط ذهني، تحملُ مجموعة منظمة من المعارف والآراء والاعتقادات والمعلومات و الاسنادات التي ترجع إلى شيء معين، أو وضعية مجددة في الوقت ذاته من قبل الفرد، وهي تختلف من فرد لآخر حسب العوامل الذاتية والموضوعية والاجتماعية المتعلقة بالفرد والمواقف التي يتواجد بها"1. ومن خلال هذا التعريف نستشف أنّ التّصور مصدره العقل الذي تحكم فيه أيضا مختلف الضوابط الأخرى.

لكنّ هناك من ربط التّصور بالجانب الحسي القبلي فالأستاذ " عبد العلي الجسماني (يعرف) التّصور العقلي بأنّه استرجاع للخبرات الحسية الّتي تمر بالفرد على شكل صور عقلية تكون ماثلة لعين العقل، فالصورةُ العقلية المستحضرة التي تدركها البصيرة إنما هي تعبير رمزي لمدرك حسي سابق، ويعرفه أحمد عزت راجح بأنه استحياء الأشياء في الذهن على هيئة صور في غيبة التنبيهات الحسية" 2، وعلى ضوء هذا المنحى فإنّ التّصور من منظور سيكولوجي يأخذ عدة أبعاد، حيثُ يتم تفسيره حسب إيديولوجية الفلاسفة والمفكرين الذين عمدوا لتفسره هذا المفهوم حسب توجهاتهم، فمنهم من اعتبار العقل هو مصدر التّصور ومنهم من ربطه بالعوامل الاجتماعية على غرار دوركايم، ومن اعتبر مصدر التّصور في النفس البشرية، لكن السؤال لمطروح، هل هناك وجود لتصورات تعليمية؟

لم يتجسد هذا المفهوم بشكل واضح يفسر لنا معنى التّصورات في مجال التّعليميّة، بل ظل مرتبط في الحقيقة على بعض التتابعات الجملية في حقل التّعليمية، أو ما يطلق عليه بالنقلة التعليمية (المعرفية) (Transpositon Didactique) الّتي يقومُ من خلالها المعلم بنقل المعرفة إلى المتعلمين، أو من خلال ما ينقلهُا التّعليميون (أهل الاختصاص) من معارف إلى الأساتذة والمعلمين، فالتّصور التعليمي يقومُ أيضا القدرة الفكرية ومستوى الاسترجاع الذي يمكن المتعلم استرجاع معارفه السابقة وربطها بالمعارف اللاحقة التي تلعب دورا كبيرا في تحقيق الكفاءات المتوقع تحقيقها.

2.التّصورات البنائية التّعليميّة ونسبية التّلقي لدى المتعلم:

يبنى الدّرسُ التّعليمي في مختلف الأطوار على ثلاثة مراحل أساسية (الوضعية الافتتاحية، الوضعية البنائية- الوضعية الختامية) الّتي تشكل تسلسلا في بناء التّعلمات المتعلقة بكل نشاط أو مادة تعليمية، فإذا كانت الوضعية الافتتاحية هي منطلقُ الدّرس بحيث يسعى من خلالها المعلم لتجسيد وضعية مشكلة تقوم أساسا على ربط المعارف المكتسبة التي حصل عليها المعلم سوء في نفس المقطع التعليمي، أوفي المقاطع التعليمية الأخرى التي تتجاوز حدود ذلك لتصل حتى للأطوار التعليمية السّابقة وربطها المعرفة المراد اكتسبها (المعرفة اللاحقة)، وهو الأمر الذي يتطلب مستوى معين من قدرة الاسترجاع لدى المتعلم في بعض التّعلمات التي يكون مضى عليها سنوات من تحصيلها، مما يجعل عملية استرجاعها أمرا صعب عند الكثير من المتعلمين خاصة من أولئك الذي يعانون من صعوبات في التعلم، أو حتى زوالها واندثارها بسب النسيان، أو غير ذلك من العناصر الأخرى، وهو ما يحد من فاعلية الاسترجاع لدى المتعلمين نسيبا. ولا يتوقف الأمر عند الوضعية الانطلاقية بل يتعدها إلى الوضعيات البنائية والختامية والتي يرتفع فيها مستوى الاسترجاع أكثر لأنها في العادة ترتبطُ بالوضعيات القبلية التي يعمدُ المعلم في العادة إلى تصويبها وضبط مفاهيمها.

فتلقي المعرفة لدى المتعلم يبقى نسيبا تتحكم فيه أيضا عوامل تتعلق بالمتعلمين أنفسهم وتصوراتهم الفكرية، كالتخيل والتّذكر وغيرها من العناصر التي ترسم شخصية المتعلم، فكلما كان تذكر المتعلم قويًّا كلما استعاد المعرفة بسهولة، وكلما كان تخيله واسعا كلما أدراك أبعاد الوضعية التعليمية بشكل فعالا، وهذه بطبيعة الحال سنة الخالق في عباده فليس الجميع على مستوى واحد ولا قدرة نفسية واحدة، فالنسبيةُ هي عكس الإطلاق. وهو ما تبنته "اللّسانيات النّسبية (باعتبارها) نظرية لغوية تؤسسها فرضية مِراسيّة- أي مرتبطة بالواقع وغير اعتباطية– تفيد أن اللغات البشرية ملكات صناعية كسبِيّة " 3، مما يفسح المجال لنا للقول بأنّ اللغات الإنسانية تكتسبُ من الواقع.

2. أثر البناء التّصوري و المفهومي للتعلمات على إكساب المعرفة:

من المتعارف عليه أنّ كلّ تصور ذهني صحيح للمعرفة التي يتلقاه المتعلم سينجر عنه من دون شك اكتساب مفاهيم معرفية مضبوطة تتماشى وغايات المناهج التربوية وأهدافها، وذلك اعتمادا على ترجمة الرموز والدلالة المكتوبة والمنطوقة والصورية بشكل صحيح بعيد عن التأويلات المحتملة في مختلف الوضعيات التعليمية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الفهم والبناء الواضح للمعرفة في أنماطها المتعددة، وهو ما يستدعي من المعلم الابتعاد عن الغموض والتّأويل في طرح شتى المفاهيم التي تختلف حسب طبيعة الحصة وأهداف مخرجاتها، فمنها ما يكتسبها المتعلم مشافهة ومنها تكتسبُ عن طريق الاستنتاج والخلاصة، وبين هذا وذاك فإن نجاح الممارسة الديداكتيكية يتطلبُ حسن الإدراك من المتعلم وحضور الفعالية والأداء من المعلم.

2. 1. التّصور البنائي لميدان فهم المكتوب:

يشكلُ ميدان فهم المكتوب الحيز الأكبر في عملية التّعلم أكثر من غيره، فهو المجال الذي يسعى من خلاله المتعلم لترجمة مختلف الدّلالات والرموز المكتوبة وتحويلها إلى نصوص مقروءة تشمل في الغالب الأنشطة والتّعلمات القرائية والمحفوظات والمطالعة، ولا يتوقف الجانب التصوري للمعرفة على عملية الفهم والبناء فحسب؛ بل يتجاوزها إلى عنصر التوثيق و الكتابة لاسيما في المراحل القاعدية التي تعتبر مرجعية أساسية يعتمد عليها المتعلم في استرجاع واستذكار ما تعلمه من معارف سابقة، لكن المشكل في حقيقته لا يكمن في كيفية استرجاع واستحضار المكتسبات السابقة بقدر ما يكمن في أن التصورات الراسخة في أذهان التلاميذ صحيحة بالقدر الكافي؛ أو بمعنى أخر هل جميع المفاهيم والتصورات المعرفية التي اكتسبها المتعلم صحيحة وخالية من التأويلات؟

ومن هذا المنطلق فإن بعض التّصورات التي تحملها الوثائق التربوية كالكتاب المدرسي ليست مضبوطة ما يجعل مجال تأويل المعرفة لدى الطالب موجودة بشكل كبير، خاصة إذا لم يتمكن المعلم إيصال المعرفة في شكلها الصحيح. وهو ما ينتج عنه في الغالب شيوع تصورات خاطئة في أفكار المتعلمين قد لا يدركها المعلمون في بعض الأحيان، وتلامس بشكل شبه مباشر بيداغوجيا الخطأ التي تطرح باب واسعا أمام التصويب والتّعديل للمعرفة الخاطئة من خلال الاعتماد على أنجع الطرق الملائمة لذلك، لكن حديثنا هنا يتجاوز هذا الطرح ليأخذ منحى أخر هو التّصور الذّهني الخاطئ لنطاق المعرفة "فمثلا يستعمل أغلب تلاميذ المرحلة الابتدائية والسنة الأولى إعدادي (والذين يتراوح سنهم بين 06و13سنة) صفة الحركة كمؤشر أو معيار لتمييز الأحياء عن الجمادات.

فتصور الكائن الحي مرتبط إذن في أذهان هؤلاء التّلاميذ بالحركة. ولذلك نجدهم يعتبرون المروحة، السّاعة، السّيارة، القمر، السّحب، الماء، الشّلالات أحياء، بالنسبة لهم، بذرة القمح وبيضة الدجاج وزهرة الورود كائنات جامدة غير حية، وكثيرا ما يقود هذا التّصور الخاطئ إلى تصنيف الحيوانات على أساس طريقة انتقالها أو وسط معيشتها فيعتبرون البالين سمكا والخفاش طائرا برغم من كونهما من الثديات."4

فالتّصورات الخاطئة للتلاميذ ينجر عنها عدم الفهم الصحيح وبالتالي عدم اكتساب المعرفة في شكلها المراد؛ ومن هنا وجب على المعلم التركيز على المواضيع التعليمية التي تحمل عدة تأويلات معرفية والسعي لضبط مختلف مفاهيم بشكل فعالا والاعتماد على أسهل الطرق وأيسرها لترسيخ المعرفة بشكل تشاركي تماشيا مع متطلبات مناهج الجيل الثاني قصد بناء معرفة ينطلق فيه من البيئة الاجتماعية ويعود إليها " لأنّ المعلومات مرتبطة بالوسط الاجتماعي، ولأنّ السياق يأتي مما ومما يساهم به الآخرون في عملية التفاعل. ويعتبر التيار البنيوي الاجتماعي امتدادا للبنيوية، ويركز على التفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف، أي على المسارات والتّداخلات النفسية، ويوضح أنّ المواجهة بين الأفراد هي مصدر النمو، كما أنها تقترح نموذجا حلزونينا بتسلسل متناوب من الجمل: مواجهة فردية داخلية، وبناء نماذج معرفية" .5 يتشارك فيها كل من المعلم والمتعلم في شكل تبادلي للمعرفة دون إهمال الدور الجديد الّذي فرضته مناهج الجيل الثاني على المعلم باعتباره محركا للفعل التعليمي .

ولا ينحصرُ دور المعلم في الإرشاد والتّوجية بل يجب عليه أنْ يسعى بكل الأساليب والطرق لتحقيق غايات درسه دون الخروج بطبيعة الحال الذي ترسمه المناهج مع مراعاة المكتسبات القبلية في كل وضعية تعليمية لاسيما في الوضعية الافتتاحية لتهيئة المتعلمين بما يكفل وصول المعرفة في شكلها الصحيح، كما أنّ "التعليم الحالي ينبغي ألا يقتصر على التمييز بين التلاميذ في القدرة والمستوى،وإنما يكون الهدف هو أن يصل معظم المتعلمين إلى إتقان ما يتعلمونه، وأن يتمكن أكثر من 80% من الطلاب من إتقان ما تقدمه لهم المدرسة، وبهذا تصبح مهمة التعليم هي تهيئة الظروف المساعدة على إتقان التعلم، ويصبح الهدف الأساسي هو تحديد كيف نجعل أكبر نسبة من المتعلمين تتقن المعلومات والمهارات، وأن تنمي الاتجاهات والميول والقيم التي تعد أساسا لتنمية شخصية الطلاب كقوى بشرية في مجتمع حديث متغير"6.

كما لا يتوقفُ نجاح التصور عموما على السّياق الاجتماعي والعلاقات المتداخلة بين المعلم والمتعلم، إنما يستوجب أيضا حسن اختيار المضامين المعرفية خاصة تلك المتعلقة بالمعالجة البيداغوجية والأنشطة اللاصفية التي يملك فيها المعلم حرية اختيار النشاط والوضعية الملائمة فلا يجب أن ينحصر اهتمامه على معرفة دون أخرى؛ بل يجب عليه التركيز على نقاط الضعف التي يعاني منها المتعلمون في كل مقطع تعليمي، غير أنّ غياب فاعلية الاختيار واللاوعي من طرف بعض المعلمين قد"تؤثر على (ممارستهم وسلوكياتهم) داخل الفصل الدراسي فمن خلالها يسقط المعلم وجهات نظره الشخصية بالحياة على اتجاهات العمل وممارسته داخل الفصل الدراسي، وقد لا يكون المعلم على دراية تامة وواعي كامل بتأثير تلك الحقيقة وأهميتها في باختبار المضامين التي تخص عمليتي التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي، وتبعا لذلك يمكننا القول إن عجلة الابتكار بالمرحلة الدراسية لا تكون مكتملة بهذا الشكل لأن التغيرات بالمناهج والمواد الدراسية لا تدعمه محاولات لتحقيق التغيير المطلوب باتجاهات المعلمين وانطباعاتهم، لذلك نستنج أن تغيير تدريس اللغة الإنجليزية ومناهجها يتطلب تغييرا في انطباعات المعلمين واتجاهاتهم" 7.

ويتعزز مطلب حسن اختيار المضامين المعرفية عندما يتعلق الأمر بتطبيق التسلسل البنائي للنص (الحرف الكلمات، والجمل، الفقرات) التي تشكل قوام النص وهيكل كل موضوع، وما تحويه الوحدة تعليمية من مقاطع، لذلك فالمعلم الماهر هو الذي يحسن اختيار العبارات الملائمة التي تتجاوزه عندما يرتبط الأم بنوع المادة التعليمية وقيمتها المعرفية والتي يختارها وضعوا المناهج ، "فطول الكلمة: من حيث عدد حروفها وعدد مقاطعها (يؤثر على عملية فهمها)، وهذا يعني أنّ الكلمة القصيرة أسهل في تعلمها من الطويلة، (كما أنّ) تكرار الكلمة وشيوعها ...، (يعتمد على مدى تكرارها في النص)، وأدى ذلك إلى الاهتمام بظهور قوائم الكلمات الشائعة التي ترصد وتسجل عدة مرات؛ تكرار الكلمات في المواد القرائية، ويمكن من خلال هذه القوائم حساب النسبة المئوية للكلمات الصعبة في أية مادة بعد الكلمات غير الشائعة؛ أي التي لم ترد بالقائمة، وقسمة الناتج على المجموع الكلي لكلمات القطعة، ثم ضرب الناتج في 100، وبذلك تحدد سهولة أو صعوبة المقروء أي أن:

$$\text{النسبة المئوية للكلمات الصّعبة} = \frac{\text{الكلمات غير الشائعة}}{\text{مجموع الكلمات المختلفة}} * 100 \text{"} \quad .8$$

يمثل بناء الجملة وتركيبها في المراحل القاعدية مطلبا أساسيا في التعليم القاعدي فهي تأتي في المرتبة الثاني بعد الحرف والكلمة ما يجعل من آليات كتابها وتوظيفها أولوية قصوى في عملية التعلم . فطول الجملة قطعا يؤثر على عملية فهم النّص وينعكس على سهولته وبساطته وسرعة فهم الفكرة، فكلما زادت طول الجملة كلما تطلب الأمر ربط أكثر بين أفكارها وبالتالي يصعب فهمها وحتى قراءتها في بعض الأحيان، وبالمقابل فإنّ الإيجاز الشديد يحول دون فهم المعنى المطلوب، لذا يجب أن يكون طول الجملة مناسبا لمستوى القارئ وقدراته، والتجديد المقترح هو أن لا يقل عدد كلماتها عن خمسة كلمات، ولا يزيد عن خمس عشر كلمة9 . وهو مقياس ملائم لبناء الجملة خاصة في الطور الأول والثاني من التعليم الابتدائي، فالجملة هي الانطلاقة الأولى لبناء الفقرة التي تتلخص معالمهما في الطور الثالث ، أما الفقرة أساسا فهي تمثل قطعة من النص تتميز في العادة بالتسلسل والترابط مع مكونات الفقرات الأخرى، وتتطلب كل فقرة توفر تتابع جملي تركيبي متناسق بين عناصرها قصد تحقيق التفاعل10*والانسجام النّصي.

2.2. <u>التّصور البنائي لميدان فهم المنطوق</u>:

لا يقل مستوى فهم المنطوق أو فهم الشّفوي أهمية عن ما يكتسبه المتعلم من مفاهيم مكتوبة تتجلى ملامحها بوضوح عند يتعلق الأمر بما يكتسبه المتعلم من مفاهيم تلقى عليه مشافهة وتكون في العادة في شكل نصوص تلعب فيها من دون شك مهارة الاستماع والفهم دور كبيرا في تحقيق غاية النّص المطروح ضمن ما يسمى بالكفاءة الشاملة التي ترمي إليها المناهج التربوية ليتمكن في هذه المرحلة من التواصل السّليم مشافهة باستخدام مختلف الصّيغ والتراكيب النّحوية التي اكتسبها في مختلف الأطوار قصد تحقيق الكفاءات الختامية التي يغلب عليها في هذا المستوى النمط الحواري التوجيهي في الطور الأول والوصفي والسردي في الطور الثاني والحجاجي والتفسيري في الطور الثالث.

ويستدعي فهم المنطوق استحضار مختلف المستويات اللّغوية والصّوتية والدّلالية التي تجعل من النّص عمودا أساسيا لبقية التّعلمات، فهو يدخل في صميم المقاربة بالكفاءات وما تضمنته منهاج الجيل الثاني؛ أو ما يطلق عليه بإصلاح الإصلاح، وعلى المعلم في هذا المستوى الابتعاد عن المفاهيم الغامضة ومحاولة التبسيط قدر الإمكان؛ لأنّ المتعلمين ليسوا على مستوى واحد ولا تفكير واحد وعلى المعلم أن يكون فطنا في فهم النص المنطوق، فالمرحلةُ الابتدائية على سبيل المثال تفرض على المعلم أثناء إلقاء النّص على المتعلمين "إبداء الانفعال (الذي) تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة. ويجب أن يتوفر المنطوق شرط

الاستمالة وأن يكون ذات دلالة، لأنّ السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، ويعد من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض المطلوب"11.

ومن هذا المنطلق فإنّ مستوى فهم المنطوق يتطلبُ حضور مهارة الإقناع من طرف المعلم باعتباره في موقف الملقي للخطاب التّعليمي ومهارة الاستماع الحسية والفكرية من قبل المتعلم لكونه في موضع المتلقي، ولكن هذا لا يجعلنا نحصر عملية فهم المنطوق في هذين المستويين .حيث أنّ هناك مستويات أخرى ترتبط بالتفسير والاستنتاج أو الاستدلال: الذي يقوم على دمج المعلومات لتيسير فهمها لدى القارئ في مستوى و تلائمها مع معارفه السّابقة لتحديد التناقض والتضاد الوارد في الموضوع، وشرح وتفسير الأفكار الرئيسة، إضافة مستوى الفهم التّقويمي الذي يتضمن تكوين رأي شخصي بناء على المعلومات الواردة في الموضوع، كالحكم على المقروء، والحكم على كفاية البدائل الواردة12 . غير أنّ ما يميز هذا الأخير هو كونه يرتبط بالمستويات والمراحل العليا دون سواها من المراحل الأخرى التي تسجل عنصر إبداء الرأي والتحليل والمناقشة المفتوحة.

كما يلجأ المعلمين في بعض الأحيان في حصة فهم المنطوق إلى استخدام الوسائط الالكترونية عوض الإلقاء المباشر وفي مقدمتها التّسجيلات الصّوتية لبعض النصوص أو في نشاط المحفوظات أو التربية الموسيقية لتنمية الذّوق الفني للمتعلمين وجعلهم يتفاعلون مع النشاط المدرس، وهناك ذهب إلى ابعد من ذلك عندما اعتبر التسجيلات الصوتية " ليست وسيلة من وسائل التدريس فحسب؛ بل تتعدى ذلك لتصبح طريقة من طرائق تدريس اللغة، حيث أنها تتيح الاتصال بأنواع مختلفة من النشاط اللغوي داخل المدرسة وخارجها كما تسمح بالتنوع والتغير في عرض المادة التعليمية، وأدائها عدد من المرات اللازمة في الوقت المناسب، كما أنّ استخدامها يساعد في إعطاء النّمذجة اللغوية، وهذه النمذجة اللغوية ضرورية في تدريب التلاميذ على الأنماط اللغوية السليمة في القراءة الجهرية للمعنى والمعبرة على الانفعالات وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وفي النطاق الإملائي والضبط النحوي"13.

3.التصورات البنائية للمفاهيم الصورية:

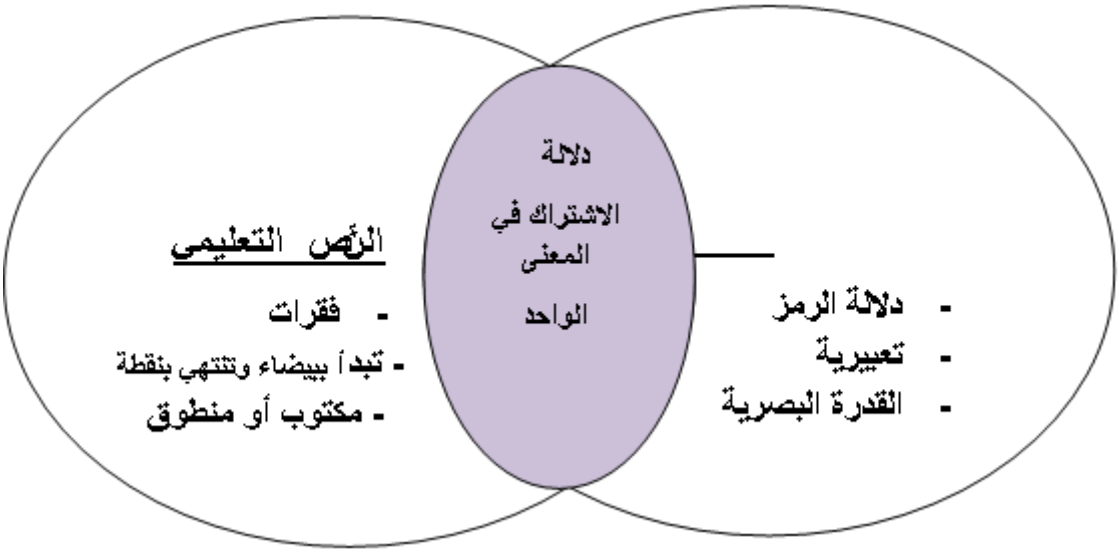
تعتبرُ الصّورة في أبسط معانيها أحد الوسائل المساعدة التي تتضمنها الكتب المدرسية، أو يلجأ إليها المعلم لتفعيل درسه وقد تكون في العادة صورا من المجلات أو الملصقات أو باستخدام اليد (الرسومات) يكون الهدف منها مساعدة المتعلم على فهم مختلف الوضعيات وتتطلب من المتعلم استحضار قدرة الملاحظة على عكس ما يتطلبه مستوى فهم المنطوق، وهي بدورها نقطة فارقة تميز بين قدرة متعلم وأخر" وتتباين بين الأفراد ... لأنّ العملية ليست مجرد إنجاز عمل ما هناك عناصر

تشترك في عملية الإنجاز كالنشاط الذي يتعلق بأجهزة الجسم والنشاط الذي له علاقة بالقدرات الذهنية أو العقلية الشاملة حتى الحواس الخمس تلعب دورا في تنمية هذه القدرات العامة... التي تشمل جميع القدرات الأخرى... كالقدرة العددية، والقدرة المكانيكية، الفكرية، اللفظية اللغوية، الاستقرائية، الاستنباطية، الإدراكية"14 .

وإذا كان الجانب الأول يفسر عن طريق مدى قدرات المتعلمين على الملاحظة والتفسير، فإن الجانب الثّاني ينصب على الصورة التّعليمية في حد ذاته وقوتها الحجاجية التي ترسمها مختلف المناهج وهذا يدفعنا إلى بضرورة أن تكون هذه الصورة ملائمة لمحتوى المقطع أو الموضوع من ناحية الشكل والألوان والدلالة والتّعبير والحجة في شكل بنائي يحدده المقطع أو الوحدة التعليمية ومن ثمة الموضوع فيما يعرف بتنظيم المحتوى15* والصورة جزء لا يتجزء من المحتوى التعليمي أو النشاط التعليمي فهي تشكل رمزية ودلالة النص قبل قراءته أو فهمه لتعطي معنى لطبيعة الكفاءة المتوقعة من وراء النص، وقد يذهب البعض من المعلمين لتجسيد صورة الكتاب في شكل مشاهد مرافقة للدرس وهي مطابقة تماما للصورة الموجودة في الكتب المدرسي أو يرفقها الأستاذ بمشاهد من اجتهاده الخاص قريبة من النص المدرس، وبين هذا ذاك فالصورة تجسد وتفعل المواقف التّعليميّة المتوخاه في كل وحدة تعليمية "فالمعنى الحقيقي للنشاط المدرسي هو تفاعل المتعلم مع عناصر الموقف بحيث يؤدي هذا التفاعل إلى اكتساب خبرات ذات معنى، ولا يتحقق التفاعل إلا من خلال مواقف حقيقية أو مواقف مشابهة لمواقف الحياة بحيث تشمل على عناصر جديدة تستدعي منه قدرا من التفكير الثاقب لتحقيق التعلم... وهو ما يؤهل المتعلم للتفاعل مع المشكلات الحياتية المعاصرة ويحفزه على التفكير والإبداع لمواجهة هذه المشكلات"16.

فالخطابُ الصّوري الذي تترسم معالمه في الكتب المدرسي له أثر بالغ على المتعلم داخل وخارج الصف فهي تحمل معنى يريد من خلاله وضعوا المناهج إيصاله للمتعلم، فهي تختزل النص المنطوق والمكتوب وتجسد فكرة أو مجموعة من الأفكار في شكل فني يجعل من الصورة ونص الموضوع شيء واحد، ويبقى الاختلاف الوحيد في ذلك هو طريق العرض، فإذا كان النص يتكون من مجموعة من الفقرات التي تبدأ في العادة ببيضاء وتنهي بنقطة؛ فإنّ الصورة هي ملخص النّص بأسلوب فني ودلالة رمزية تحاكي النّص المقروء أو النّص المكتوب، وما يدفعنا للقول بأنّ الصّورة التّعليميّة والنّص التّعليمي يتضايفان في مستوى الواحد هو المعنى، غير أنّ فارقية الإدراك "تتطلب نوعا من الانتباه واليقظة، كما تراهن أيضا على إيصال المتعة الذهنية والمتعة البصرية سواء من خلال الصور التشكيلية أو الشعرية أو غيرها، كما تهدف إلى تمرير الخطاب اللغوي والخطاب البصري، كما تراهن على أهمية القراءة"17. وناتج الصورة وقوتها التأثيرية على المتعلم، فهي لا تقف عند

مركبات هذه الصورة ودلالاتها الرمزية فقط، وإنما حسن القراءة والحضور الذهني الّذي يسهم في اكتساب المفاهيم التعليمية ويرسخ المعاني، وهو الأمر سنحاول تلخيصة في الشّكل التالي:



شكل: يمثل نقاط التّفارق والتّضايف بين الصّورة التعليميّة والنّص التعليمي.

ومن هذا التّصور نستشف أنّ العملية التّعليمية تستدعي في صميمهما التّداخل بين ما له علاقة بقيمة المادة وجودتها وطريقة توظيفها في الكتاب المدرسي وماله علاقة بالجوانب الأخرى على غرار الجانب الحسي والتصورات العقلية والإدراكية التي تشكل بدورها فضاءا واسعا تتضح معالمه من خلال الدراسات التربوية والنفسية الّتي تثبت يوما بعد يوم أحقية هذه الجوانب ودورها في تفعيل الممارسات الديداكتية إضافة الجوانب الهامشية التي تكمل العمل التعليمي، وعليه فكلما كان حضور الصورة التربوية قويا وفعالا ، كلما سهل المأمورية لدى أقطاب العمل التعليمي(معلم-متعلم)، حيث تؤدي هذه الفاعلية بدورها إلى ارتساخ الصورة في أذهان المتعلمين لفترات طويلة من الزمن، وهو ما يعزز بدوره مركز البناءات التعليمية التي تخضع لعنصر التكامل وفق مقتضيات المقاربات التعليمية الحديثة.

ويمكن تلخيص أثر انعكاسات التصورات البنائية عموما في مختلف المستويات في الجدول الآتي:

التصورات البنائية لفهم المكتوب	التصورات البنائية لفهم المنطوق	التصورات البنائية للمفاهيم الصورية
*الفهم والبناء الكتابي. *استقبال المعارف المكتوبة من طرف المتعلم *الاسترجاع والاستذكار المكتسبات القبلية. *علاقة تبادلية بين المعلم والمتعلم للمعرفة. *حسن اختيار المضامين المعرفية. *سلامة التسلسل البنائي للمعرفة (حرف، كلمة، جملة، فقرة).	*الفهم والبناء للمنطوق (الشفوي). *استقبال المعارف المنطوقة من طرف المتعلم. *الفهم والربط. *استعمال مختلف المستويات الصوتية واللغوية. والدلالية من قبل الملقي(المعلم). *مهارة الإقناع للمعلم ومهارة الاستماع للمتعلم *مركبات إضافية (تفسير، استنتاج، دمج استدلال).	*لإدراك والبناء الصوري. *وسيلة مساعدة ضمن النص أو خارجه. *الملاحظة والتفسير. *القوة الحجاجية للصورة (الدقة، الشكل، التعبير). *تنظيم المحتوى. *النص والصورة يتقاسمان المعنى ويختلفان في العرض.

الخاتمة:

وفي خضم ما قيل نصل إلى نتيجة مفاده أنّ الفهم التّصور الإدراكي الصحيح يعد عاملا حاسما في عملية استقبال المعارف في مختلف الميادين التعليميّة والأنشطة خاصة اللغوية منها الّتي تضمنتها مختلف التّعلمات اللغوية كفهم النّص المنطوق وفهم النّص المكتوب والصورة التّعليمية، ويتطلب نجاح المعادلة الديداكتية في هذا المستوى توفر مجموعة الضوابط، كحسن اختيار المضامين، ومهارة الإقناع، وتجنب التّصورات التّعليميّة الخاطئة التي تحمل العديد من الدلالات التأويلية من جهة المعلم، بالإضافة إلى بعض العناصر ذات الصلة بنجاح العملية التعليمية كفاعلية الحضور وقوة الملاحظة ومهارة الاستماع لدى المتعلم ، وهي عوامل ومركبات متداخلة تساهم إلى حد كبير في نجاح العملية التصورية الذهنية ما ينتج عنه إكساب المعرفة الصحيحة للمتعلمين.

إحالات البحث

1- سناء بوزريبة مدى مساهمة والانتظارات المهنية في اختيار التخصص الدراسي المهني، ماجستير، جامعة عنابة، 2012/2011. ص28.

2- رجاء محمود أبو علام وآخرون، التصور العقلي من منظور علم النفس التربوي ، معهد الدرسات ، القاهرة، مصر ، مجلة العلوم التربوية، ع3، ج1، 2014ص459.

3- عبدالقادر منداس ، تعليمية العربية بين لسانيات تشوسكي الكلية واللسانيات النسبية، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني، تدريس اللغة العربية في ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة، لغة، كلام، المركز الجامعي، غليزان، م3، ع1، 2017، ص233.

4- محمد الطيب سعداني، إطار نظري لتوليد مواضيع البحث، الدائرة حول العملية التعليمية، المجلة الجزائرية للتربية ، ع02، 1995،ص66،67.

5- وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2016، ص23.

6- حسن شحاته، مروان السمان،استراتجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها الدار اللبانية المصرية، القاهرة، ط2016،02،ص79

7- حسن شحاته، استراتجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها ،مرجع سابق،142.

8- حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة دار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط02، ص110.

9- ينظرُ: حسن شحاتة مروان، المرجع ص111.

10*التفاعل Interction: "هو من الألفاظ الأساسية في تحليل الخطاب إذا أردنا الدقة، يجب علينا التميز بين التفاعل والتفاعل اللغوي، لأن كل اتصال / تبليغ بين شخصين ليس بالضرورة اتصالا لغويا، ولكن، في الغالب الأعم، يقصد بالتفاعل، في تحليل الخطاب، التفاعل اللغوي بين مشتاركين أو متفاعلين"،. دومينك مانغو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، (ت) محمد يحياتين، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط2008،01، ص74.

11- وزارة التربية الوطنية،دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، 2018/2017، ص19.

12-ينظرُ:كلثوم قاجة، كتاب المؤتمر الدولي للغة العربية04، عدد11، دبي، الإمارات، 2015ص87.

13- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، 2011،ص16.

14- وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين، التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات ، المشاريع وحل المشكلات، الجزائر،2006ص139 .

15* تنظيم المحتوى: "يقصد به الكيفية التي تصاغ بها المعارف والمعلومات، وتقديمها إلى المتعلم، وبعبارة أخرى يمكن تعريف المحتوى بأنه وضع المعارف والمعلومات إلى جوار بعضها البعض بطريقة مترابطة وتقديمها إلى المتعلم لمساعداته على تحقيق الأهداف السلوكية، ووفقا لذلك تعددت التنظيمات المنهجية التي تختلف في نظرتها في تناول المعارف والمعلومات وكيفية تقديمها للمتعلمين، ومن هذه التنظيمات منهج المواد الدراسية المنفصلة، والمتصلة، والمجلات الواسعة والنشاط الدراسي، والمحوري، وغير ذلك" سعيد عبدالله لافي، أساليب التدريس، عالم الكتب، ط01، القاهرة ، مصر، ط2012،01، ص151.

16سعيد عبدالله لافي، أساليب التدريس، مرجع سابق، ص240،241

17- يحي حاجي، الصورة والثقافة البصرية، مقاربات نقدية في فعالية خطاب الصورة وأشكال التواصل، تأليف عادل بوديار، ط01، 2020، ص39،40.