الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ
جامعة – سعيدة – د. مولاي الطّاهر
كليّة الآداب واللّغات والفنون
قسم اللّغة والأدب العربيّ

إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط ودورها في إنماء مهارتي الاستماع والتّحدّث (مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا)

بحث مقدّم ضمن متطلّبات التّخرّج لنيل شهادة ماستر

تخصّص: لسانيّات عامّة

إعداد:
– رحوي عبد الحق
– زلماطي عونية

إشراف:
الأستاذ: د. بنيني عبد الكريم

لجنة المناقشة

اسم الأستاذ	الرّتبة العلميّة	الجامعة	الصّفة
عبيد نصر الدّين	أستاذ التّعليم العالي	سعيدة	**رئيسا**
بنيني عبد الكريم	أستاذ التّعليم العالي	سعيدة	**مشرفا ومقرّرا**
دين العربي	أستاذ التّعليم العالي	سعيدة	**مناقشا وممتحنا**

السّنة الجامعيّة: 1445–1446هـ / 2024–2025م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى والديّ العزيزين

إلى إخوتي

إلى أساتذتي الّذين مازلت أسير على سراج علمهم

إلى هؤلاء جميعا

أهدي هذا البحث

رحوي عبد الحق

إهداء

إلى العزيزين على قلبي

أمّي وأبي

إلى إخوتي

إلى زملائي

أهديكم ثمرة جهدي

زلماطي عونية

شكر وعرفان

نتقدّم بخالص الشّكر وعظيم الامتنان للأستاذ الدّكتور "بنيني عبد الكريم" الّذي لم يبخل علينا بعلمه وتوجيهاته، فكان نعم الموجّه والمرشد، فجزاه الله عنّا وعن طلّاب العلم خير الجزاء.

كما نشكر الأستاذين الكريمين اللّذين تفضّلا بمناقشة هذا البحث؛ الأستاذ الدّكتور "دين العربي"، والأستاذ الدّكتور "عبيد نصر الدّين"؛ لما بذلاه من جهد ووقت في قراءة المذكّرة، ونسأل الله سبحانه أن ينفعنا بتوجيهاتهما؛ لتحسين هذا البحث وتنقيحه.

مقدّمة

مقدّمة:

تعدّ مهارتا الاستماع والتّحدّث من أهمّ أركان الكفاءة اللّغويّة، ومن الرّكائز الرّئيسة في اكتساب اللّغة، وتطوير الكفاءة التّواصليّة لدى المتعلّمين. إنّ الاستماع مهارة استقباليّة تستدعي تركيزا عاليا، وقدرة على تحليل المسموع وفهمه، أمّا التّحدّث فهو مهارة إنتاجيّة، ووسيلة للتّعبير والتّواصل. وقد حظيت المهارتان باهتمام الباحثين في ظلّ التّحوّلات التّربويّة المعاصرة الّتي عرفها ميدان تعليم اللّغات، ونتج من ذلك الاهتمام دراسات متنوّعة بحثت في الطّرائق المساعدة على تحسين مهارات التّواصل اللّغويّ. وفي هذا السّياق، تبرز أهميّة بحثنا في الكشف عن دور التّعلّم النّشيط في تطوير مهارتي الاستماع والتّحدّث، وتحديد أفضل الإستراتيجيّات الّتي تساعد على ذلك، ومدى تأثيرها في أداء المتعلّمين.

إنّ خبرتنا في تدريس اللّغة العربيّة لتلاميذ المرحلة المتوسّطة، سمحت لنا بالاطّلاع على العقبات الّتي تواجه المعلّمين في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وملاحظة أوجه الضّعف عند اختبار المتعلّمين في فهم المسموع، والإنتاج الشّفهيّ. وقدّ أدّى ذلك في نهاية المطاف إلى تكوين تصوّرات سلبيّة لدى عدد كبير من الأساتذة، ووصفهم لتدريس مهارتي الاستماع والتّحدّث بأنّه تدريس يتّسم بالصّعوبة والتّعقيد. ولمّا كانت الحال كذلك، توجّه عزمنا إلى اختيار هذا الموضوع والبحث فيه، إضافة إلى ارتباطه بالتّعليميّة ورغبتنا في الوقوف على كلّ ما تقدّمه من طرائق وأساليب تسهّل عمل المعلّم، وتتيح بلوغ الأهداف المسطّرة. ومن الأسباب أيضا، طبيعة الموضوع الّذي يعدّ موضوعا جديدا يستحقّ الخوض فيه، وإفادة القائمين على تدريس اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط.

وانطلاقا من البواعث السّالفة الذّكر، كان لزاما علينا أن نقرأ بعض الكتب الّتي تحدّثت عن إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط، وتدريس المهارات اللّغويّة، إلى جانب المقالات الّتي عالجت تعليميّة فهم المنطوق وإنتاجه في مرحلة التّعليم المتوسّط، وانتهينا بعد ذلك إلى بناء تصوّرات عديدة، وتناهت إلى تفكيرنا مجموعة من الأسئلة انبثق منها سؤال رئيس سيكون موضوع بحثنا، ومن بين تلك الأسئلة ما يلي:

- ما أبرز مهارات الاستماع والتّحدّث الّتي يحتاج المتعلّم إلى تطويرها في مرحلة التّعليم المتوسّط؟
- لماذا أصبح التوجّه إلى تطبيق التّعلّم النّشيط واعتماده في التّدريس أمرا ضروريّا؟
- ما إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط الّتي تعتمد في تدريس مهارتي الاستماع والتّحدّث؟

وضمن هذا السّياق، تحدّدت المشكلة في سؤال بحثيّ علميّ يثير اهتمام المعلّم الّذي يريد أن يجعل حصّة فهم المنطوق وإنتاجه حصّة يسودها نشاط المتعلّم وحيويّته من خلال فهم الخطابات المنطوقة وتفاعله معها، والقدرة على الإنتاج الشّفهيّ، وهذا السّؤال هو: **ما أثر إستراتيجيّات التعلّم النّشيط في إنجاح تدريس نشاطي الاستماع والتّحدّث في فصل اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة من التّعليم في الجزائر؟**

وعليه كان مستندنا الأوّل في دراستنا هو الرّجوع إلى بعض المقالات والكتب الّتي اهتمّت بالحديث عن تدريس مهارتي الاستماع والتّحدّث، والتّعلّم النّشيط، وانتهت قراءتنا إلـى جمع المعلومات وتحليلها وتلخيصها؛ لتكون مادّة علميّة نستعين بها في بحثنا، إضافة إلى تفسير بعض المسائل. وبعد ذلك قمنا بعمليّة تركيبيّة شملت مختلف المعلومات، واقتراح مجموعة من الإستراتيجيّات الّتي لها الدّور الفعّال في تطوير مهارتي الاستماع والتّحدّث، ثمّ تقديم خلاصة مبنيّة على ما سبق. ولأنّ طبيعة البحث وملابساته هي الّتي تفرض على الباحث اختيارا منهجيّا ما، فإنّنا اخترنا المنهج الاستقرائيّ الّذي نراه مناسبا لأطروحتنا؛ إذ يقوم على التّتبّع والجمع والتركيب والاستنتاج، وهذه أدواتٌ وآليات شكّلت أسلوب بحثنا ومنهجه.

ومن هذا المنطلق كان عنوان هذا البحث: "**إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط ودورها في إنماء مهارتي الاستماع والتّحدّث (مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا)**"، وقد احتوى على فصلين اثنين مسبوقين بمقدّمة، وخُتم بخلاصة تحمل أهمّ النّتائج المتوصّل إليها.

لقد سمّينا الفصل الأوّل "**التّعلّم النّشيط**"، وتحدّثنا فيه عن ماهيّة التّعلّم النّشيط، والأساس النّظريّ الّذي قام عليه، وأشرنا كذلك إلى خصائصه، ومبادئه، وعناصره، وأهميّته، ثمّ ختمنا الفصل بالمقارنة بين التّعلّم النّشيط والتّعلّم التّقليديّ.

أمّا الفصل الثّاني، فكان عنوانه "**إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط المعتمدة في تدريس مهارتي الاستماع والتّحدّث**"، وتضمّن الاستماع والتّحدّث من حيث المفهوم والمهارات، كما اشتمل أيضا على التّعريف بإستراتيجيّات التّعلّم النّشيط، وعرض أمثلة تطبيقيّة لبعض الإستراتيجيّات المعتمدة في تدريس الاستماع والتّحدّث، ثمّ ختم الفصل بتحليل استبانة جعلناها محاولة منّا للوقوف على مدى تطبيق الإستراتيجيّات المقترحة، والكشف عن أثرها في تطوير مهارتي الاستماع والتّحدّث.

وقد سجّلنا في خلاصة البحث أبرز ما انتهت إليه دراستنا من نتائج على سبيل الإجمال.

وأمّا عن الدّراسات الّتي تناولت هذا الموضوع، فلا نكاد نعثر – في حدود اطّلاعنا – على رسائل بحثت في إنماء مهارتي الاستماع والتّحدّث عن طريق التّعلّم النّشيط.

ومن أهم المراجع المعتمدة في موضوع البحث، نذكر منها ما يلي:

– إستراتيجيّات التّعلّم النّشط (180 إستراتيجيّة مع الأمثلة التّطبيقيّة) لعبد الله بن خميس أمبو سعيدي، وهدى بنت علي الحوسنية.

– إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط (أنشطة وتطبيقات عمليّة) لسها أحمد أبو الحاج، وحسن خليل المصالحة.

– التّعلّم النّشط بين النظريّة والتّطبيق لجودت أحمد سعادة.

– طرائق التّعليم بين النظريّة والممارسة في ضوء الاتّجاهات التّربويّة الحديثة وتدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسيّ ليوسف مارون.

– المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها لعلي سامي الحلاق.

ولقد اعترضنا في تضاعيف هذا البحث جملة من الصّعوبات، منها أنّ كثيرا من الدّراسات المتعلّقة بالتّعلّم النّشيط مازالت بكرا، ولم نجد ذكرا للإستراتيجيّات المعتمدة في تدريس مهارات اللّغة العربيّة إلّا القليل. ومنها أيضا عدم وجود تنوّع في الطّرح بين الباحثين عند حديثهم عن التّعلّم النّشيط، فأغلب المراجع الّتي وقفنا عليها وجدناها تطرح المادّة العلميّة بأسلوب واحد؛ ولهذا كنّا نعاني من طول تقليب النّظر إلى أن نجد ضالّتنا ونحقّق مرادنا.

هذه الصّعوبات وغيرها قد كفانا الله – عزّ وجلّ – همّها، وأعاننا – بتوفيقه – عليها، ويسّر لنا – بلطفه – مشرفا هماما، كان لنا نعم العون والسّند بعد خالقنا سبحانه وتعالى؛ ذلكم هو الأستاذ المشرف: "أ.د. بينيني عبد الكريم"؛ فقد كنّا نستأنس برأيه في المعضلات، ونستضيء بنبراس علمه في ظلمات انغلاق المفهومات، فجزاه الله عنّا جزاء مشكورا.

– رحوي عبد الحق

– زلماطي عونية

سعيدة، في: 2025/05/22.

الفصل الأوّل

التّعلّم النّشيط

- خصائص المتعلّم في القرن الحادي والعشرين
- ماهيّة التّعلّم النّشيط
- الأساس النّظريّ للتّعلّم النّشيط
- خصائص التّعلّم النّشيط
- مبادئ التّعلّم النّشيط
- عناصر التّعلّم النّشيط
- أطراف التّعلّم النّشيط
- أهميّة التّعلّم النّشيط
- الفرق بين التّعلّم التّقليديّ والتّعلّم النّشيط

1. خصائص المتعلّم في القرن الحادي والعشرين:

يشهد العالم في هذا العصر تقدّما سريعا، وموجة هائلة من الثّراء الفكريّ، والانفجار المعرفيّ والتّكنولوجيّ، فنحن نعيش في قرن يختلف عن القرون الّتي سبقته، ويفرض علينا تنمية مهارات المتعلّمين وقدراتهم، حتّى يضمن لهم ذلك المشاركة الإيجابيّة في عالم الإبداع، ومجابهة التّحدّيات الّتي تعيشها المجتمعات في مختلِف المجالات.

إنّ مؤسّسة التّربية والتّعليم هي المؤسّسة الّتي تعوّل عليها المجتمعات والأمم في المشاركة الإيجابيّة، والتّفاعل مع تحدّيات الألفيّة الثّالثة، فهي تضمّ فئة من المتعلّمين في مراحل عمريّة متنوّعة تمكّنهم من الإبداع والاندماج في هذا المجتمع المعرفيّ، ولديهم استعداد كبير للتّعلّم، واهتمام كبير بالتّكنولوجيا ووسائل التّواصل والاتّصال، وكلّ ما يتعلّق بالعصر الرّقميّ.

إنّ تكيّف المتعلّم مع التّطوّر الّذي صاحب القرن الحادي والعشرين يستدعي منه أن يتميّز بخصائص عديدة، منها: المرونة، والمبادرة الشّخصيّة في إنجاز الأعمال، والقدرة على حلّ المشكلات، والتّفكير النّاقد، والعمل الجماعيّ.[1]

– **المرونة:** تعدّ المرونة مهارة رئيسة من مهارات التّفكير الإبداعيّ، وهي الّتي توصل من يمتلكها إلى إنتاج فِكَرٍ مختلفة، وتوليد حلول لمواجهة المشكلات الّتي تأخذ صورا عديدة.[2]

يحمل التّعريف نوعين من المرونة بناء على المشكلة الّتي تواجه المتعلّم، فإذا أنتج المتعلّم أنواعا مختلفة من الفِكر لحلّ مشكلة ما، فنحن هنا أمام مرونة تلقائيّة. أمّا إذا اتّخذت المشكلة أشكالا متغيّرة جديدة واستطاع المتعلّم التّكيّف معها ولم يجد صعوبة في حلّها، فهذا يدخل ضمن المرونة التّكيّفيّة.

وهنـا يأتي دور المدرسة في تقديم بيئة تعلّميّة نشيطة تسمح للمتعلّم أن يتعلّم فيها مواجهة

[1] ينظر: عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، وهدى بنت علي الحوسنية، إستراتيجيّات التّعلّم النّشط، 180 إستراتيجيّة مع الأمثلة التّطبيقيّة، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2016، ص ص.21–23

[2] ينظر: هشام سعيد الحلاق، التّفكير الإبداعيّ، مهارات تستحقّ التّعلّم، الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، دمشق، ط1، 2012، ص.61

المشكلات وحلّها، وإعداده لما سيواجهه مستقبلا في حياته المهنيّة والاجتماعيّة.

– **المبادرة الشّخصيّة في إنجاز الأعمال:** يحتاج القرن الحادي والعشرون إلى متعلّم ينجز أعماله فرديّا.

– **القدرة على حلّ المشكلات:** يقصد بحلّ المشكلات تلك المهارة الّتي تمكّن من حلّ مشكلة تعيق التّقدّم في جانب من جوانب الحياة.[1] لقد طرح التّطوّر السّريع العديد من المواقف والمشكلات الّتي تحتاج من الفرد أن يكون على دراية بالأدوات المساعدة على حلّها، وهذا ما يدفع المدرسة إلى التّغيير في طرائق التّدريس، وتقديم وضعيّات من واقع المتعلّمين للتّدرّب على تجاوزها، واكتساب المهارات المحقّقة لذلك.

– **التّفكير النّاقد:** ينصّ العديد من التّربويّين على أن يتعلّم المتعلّمون التّفكير النّاقد ومهاراته، وذلك لمساعدتهم على بناء شخصيّة ناقدة، ومعالجة القضايا والمواقف المختلفة الّتي تواجههم. ويعرّف التّفكير النّاقد بأنّه نشاط ذهنيّ تأمليّ يؤدّي إلى اتّخاذ أحكام ذاتيّة بناء على مهارات الاستقراء، والاستنتاج.[2]

– **العمل ضمن مجموعات:** "يقول ابن خلدون إنّ الإنسان مدنيّ بطبعه، أي أنّ الله عزّ وجلّ خلق الإنسان ليعيش ويعمل مع الجماعة لعمارة الأرض، لا ليكون بمعزل عنهم. من ذلك كان لا بدّ من أن تعمل النّظم التّربويّة على إكساب الطلبة مهارات العمل الجماعيّ من خلال استخدام إستراتيجيّات تدريس مناسبة مثل التّعلّم التّعاونيّ بأشكاله المختلفة".[3]

يتبيّن ممّا سبق أنّ خصائص المتعلّم في القرن الحادي والعشرين لا تتوقّف عند الجانب المعرفيّ فقط، بل تمتدّ إلى مهارات التّفكير، وحلّ المشكلات، والعمل الجماعيّ. ولن تكتسب هذه المهارات في صرح التّعليم التّقليديّ والمعلّم التّقليديّ، بل تكتسب في تعلّم يعتمد على نشاط

[1] ينظر: محمّد علي السّيّد، موسوعة المصطلحات التّربويّة، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2011، ص.222

[2] ينظر: عدنان يوسف العتوم وآخرون، تنمية مهارات التّفكير، نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة، دار المسيرة، عمّان، ط2، 2009. ص.72

[3] ينظر: عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، وهدى بنت علي الحوسنية، مرجع سابق، ص.23

المتعلّم وحيويّته.

2. ماهيّة التّعلّم النّشيط:

قبل الاسترسال في بيان ماهيّة التّعلّم النّشيط، يحسن الوقوف عند المفهومين اللّذين يشير إليهما المصطلح، وهما: التّعلّم، والنّشاط.

2. 1. التّعلّم (لغة واصطلاحا):

أ- لغة:

التَّعَلُّمُ مَصْدَرٌ لِلْفِعْلِ الثُّلَاثِيِّ المَزِيدِ بِحَرْفَيْنِ (تَعَلَّمَ)، وَهُوَ مِنْ أَفْعَالِ المُطَاوَعَةِ. و"التَّعَلُّمُ في اللُّغَةِ، هُوَ الإِتْقَانُ وَالإِحْكَامُ وَالمَعْرِفَةُ وَالتَّفَقُّهُ. وَفِي تَعْرِيفِ بَعْضِهِمْ أَنَّ التَّعَلُّمَ تَنْبِيهٌ لِلْعَقْلِ وَإِثَارَتِهِ، لِإِدْرَاكِ المَعَانِي وَفَهْمِهَا".[1]

جاء في معجم مقاييس اللّغة لابن فارس: "علم: العَيْنُ وَاللَّامُ وَالمِيمُ أَصْلٌ صَحِيحٌ وَاحِدٌ، يَدُلُّ عَلَى أَثَرٍ بِالشَّيْءِ يَتَمَيَّزُ بِهِ عَنْ غَيْرِهِ".[2] وجاء فيه أيضا: "وَتَعَلَّمْتُ الشَّيْءَ، إِذَا أَخَذْتُ عِلْمَهُ".[3]

وورد في لسان العرب لابن منظور: "وَعَلِمْتُ الشَّيْءَ أَعْلَمُهُ عِلْمًا: عَرَفْتُهُ. قال ابن بري: وَتَقُولُ عَلِمَ وَفَقِهَ أَيْ تَعَلَّمَ وَتَفَقَّهَ. وَعَلَّمَهُ العِلْمَ وَأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ. وَعَلَّمْتُهُ الشَّيْءَ فَتَعَلَّمَ، وَعَلِمَ الأَمْرَ وَتَعَلَّمَهُ: أَتْقَنَهُ".[4]

ب- اصطلاحا:

لقد مرّ مفهوم التّعلّم عبر التّاريخ بمراحل عديدة، وارتبطت كلّ مرحلة بنموذج نفسيّ معيّن، وبيان ذلك كالآتي:

---

[1] يوسف مارون، طرائق التّعليم بين النظريّة والممارسة في ضوء الاتّجاهات التّربويّة الحديثة وتدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسيّ، المؤسّسة الحديثة للكتاب، ط1، لبنان، 2011، ص.21

[2] أحمد بن فارس بن زكريّا، معجم مقاييس اللّغة، تحقيق وضبط عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر، ج4، ط2، 1979، ص.109

[3] المرجع السّابق، ص.110

[4] ابن منظور، لسان العرب، دار الأبحاث، الجزائر، ج8، ط1، 2008، ص ص. 362-363.

يقصد بالتّعلّم وفق النّموذج التّلقينيّ: "الرّفع المستمرّ من حجم معلومات المتعلّم، أو نشاط يفترض السّعي إلى المعرفة".[1] يرتكز هذا النّوع من التّعلّم على الذّاكرة عبر حشو الذّهن بالمعلومات.

أمّا التّعلم وفق النّموذج السّلوكيّ فهو "التّعديل المستمرّ للسّلوك وتغييره، أو اكتساب أشكال تصرّف جديدة"[2]. وعُرّف أيضا بقولهم: "إنّه تغيير شبه دائم في إمكانيّة السّلوك ينتج من الممارسة المعزّزة".[3]

يتّضح من التّعريفين السّابقين أنّ التّعلم في دائرة السّلوكيّة:

– يظهر على صورة سلوك قابل للملاحظة.

– يتّصف بدرجة من الثّبات بعيدا عن تأثير النّموّ، أو استخدام الأدوية الّتي تؤدّي إلى تغيير مؤقّت في السّلوك. "فالتّغيّر النّاتج عن التّعب والتّغيّر النّاتج عن النّضج والتّغيّر النّاتج عن الدّافعيّة والتّغيّر النّاتج عن تناول بعض العقاقير أو الأدوية، والتّغيّر النّاتج عن التّعوّد وأيّ تغيّرات مشابهة (من شأنها أن تختفي مباشرة عقب زوال سببها الأصليّ) لا تعتبر تعلّما، أمّا التّغيّر شبه الدّائم فهو تغيّر يتميّز بالاستقرار والثّبات النّسبيّ لفترة من الزّمن قد تطول أو تقصر ولكنّها ليست وقتيّة كما أنّها ليست دائمة".[4]

– ينتج من الممارسة، والممارسة تتضمّن عمليّات التّكرار والتّدريب، وتعدّ من أهمّ شروط التّعلّم.

وفي النّموذج البنائيّ، والنّموذج البنائيّ الاجتماعيّ، نجد أنّ التّعلّم هو "سيرورة بناء للمعارف، يتمّ عن طريق إحلال التّصوّرات الصّحيحة (الإيجابيّة) مكان التّصوّرات الخاطئة (السّلبيّة)".[5]

---

[1] محمّد الطّاهر وعلي، الوضعيّة المشكلة التّعلّميّة في المقاربة بالكفاءات، دار الورسم، الجزائر، ط4، 2012، ص.07

[2] المرجع السّابق، ص.07

[3] عواطف محمّد محمّد حسانين، سيكولوجيّة التّعلّم (نظريّات– عمليّات معرفيّة– قدرات عقليّة)، المكتبة الأكاديميّة، مصر، ط1، 2012، ص.36

[4] المرجع السّابق، ص.36

[5] محمّد الطّاهر وعلي، مرجع سابق، ص.50

نلمس من هذا التّعريف ما يلي:

– التّعلّم هو سيرورة بناء للمعارف تحدث في ذهن المتعلّم، وبناء على ذلك يقال إنّ التّعلّم نشاط ذهنيّ يقوم على عمليّات الإدراك والفهم والاستنباط؛

– التّعلّم هو تغيير على مستوى المعارف وليس تغييرا على مستوى السّلوك؛

– التّعلّم لا يبنى على فراغ، بل ينطلق من التّصوّرات الخاطئة الّتي توظّف لاكتساب تصوّرات جديدة.

ومن جملة ما يلاحظ من التّعريفات السّابقة أنّ التّعلّم لم يستقرّ على تعريف واحد، فالسّلوكيّون يركّزون على دراسة السّلوك الّذي يمكن ملاحظته وقياسه في إطار نظريّة المثير والاستجابة، أمّا المعرفيّون ابتعدوا عن التّركيز على دراسة السّلوك في تفسير التّعلّم، ونظروا إلى التّعلّم على أنّه نشاط عقليّ داخليّ، وعمليّة افتراضيّة لا يمكن ملاحظتها مباشرة، بل يُستدلّ عليها من ملاحظة السّلوك الخارجيّ.

يمكن القول إنّ التّعلّم هو تغيير شبه دائم في سلوك الفرد ينتج من الممارسة، وقبل ظهور ذلك التّغيير في السّلوك يعدّ التّعلّم نشاطا عقليّا داخليّا يقوم على الإدراك والانتباه والتّذكّر والتّفكير والتّخيّل.

2. 2. النّشاط (لغة واصطلاحا):

أ– لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: "نشط: النَّشَاطُ: ضِدُّ الكَسَلِ يَكُونُ ذَلِكَ فِي الإِنْسَانِ وَالدَّابَةِ، نَشِطَ نَشَاطًا ونَشِطَ إِلَيْهِ، فَهُوَ نَشِيطٌ ونَشَّطَهَ هُوَ وَأَنْشَطَهُ؛ الأَخِيرَةُ عَنْ يَعْقُوبَ. اللَّيْثُ: نَشِطَ الإِنْسَانُ يَنْشُطُ نَشَاطًا، فَهُوَ نَشِيطٌ طَيِّبُ النَّفْسِ لِلْعَمَلِ، وَالنَّعْتُ نَاشِطٌ".[1]

يظهر من الشّرح اللّغويّ أنّ الصّواب أن يوصف التّعلّم بقولنا: تعلّم ناشط ونشيط، لا تعلّم نشِطٌ كما شاع في بعض الكتب التّربويّة. ولم ترد كلمة (نشِط) في المظانّ اللّغويّة كالوسيط

[1] ابن منظور، مرجع سابق، ج14، ص.138

والمختار والمصباح وغيرها.

ب- اصطلاحا:

يجد المتتبّع للأدبيّات التّربويّة تعريفات عديدة للنّشاط، فقد عُرّف بأنّه "ذلك الجهد العقليّ أو البدنيّ الّذي يبذله المتعلّم في سبيل إنجاز هدف ما".[1]

وعُـرّف كذلك بـأنّـه "عـبارة عن مجموعة من الخبـرات والممارسات الّتي يمارسها المتعلّم ويكتسبها، وهي عمليّة مصاحبة للدّراسة، ومكمّلة لها، ولها أهداف تربويّة متميّزة، ويمكن أن تتمّ داخل الفصل أو خارجه".[2]

وممّا جاء في تعريفه أيضا: "هو مجموعة من الممارسات التّعليميّة والعمليّة الّتي يمارسها التّلاميذ لتحقيق بعض الأهداف التّربويّة".[3]

وممّا تقدّم يمكن تعريف النّشاط التّعلّميّ بأنّه مجموعة من الممارسات المنظّمة الّتي يمارسها المتعلّم، ويتفاعل معها تفاعلا حركيّا وذهنيّا وعاطفيّا، ولا يتمّ ذلك إلّا بإشراف المعلّم وتوجيهه.

2. 3. تعريف التّعلّم النّشيط:

إنّ التّعلّم النّشيط مصطلح تربويّ ظهر في العقد الأخير من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به مع بدايات القرن الحادي والعشرين، وقد حظي بتعريفات عديدة بسبب أهميّته، وسرعة انتشاره في الأوساط التّربويّة، وفوق ذلك تنوّع الخلفيّة المعرفيّة، واختلاف الخبرات الّتي اعتُمد عليها في الكشف عن ماهيّته.

وفيما يلي بعض التّعريفات الّتي قدّمت للتّعلّم النّشيط:

- يرى المربّي لورنزن (Lorenzen, 2006) أنّ التّعلّم النّشيط "طريقة لتعليم الطّلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة الّتي تتمّ داخل الحجرة الدّراسيّة، بحيث تأخذهم تلك

[1] ماجد بن سالم حميّد الغامديّ، فاعليّة الأنشطة التّعليميّة في تنمية المهارات الحياتيّة في مقرّر الحديث لطلّاب الصّفّ الثّالث المتوسّط، رسالة ماجستير، تخصّص: مناهج وطرق التّدريس، كليّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، الرّياض، 2011، ص.10.

[2] المرجع السّابق، ص.10.

[3] زهدي محمّد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار صفاء، عمّان، ط1، 2011، ص.180.

المشاركة إلى ما هو أبعد من دور الشّخص المستمع السّلبيّ الّذي يقوم بتدوين الملاحظات بالدّرجة الأساس، إلى الشّخص الّذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة الّتي تتمّ مع زملائه خلال العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة داخل غرفة الصّفّ، على أن يتمثّل دور المعلّم هنا في أن يحاضر بدرجة أقلّ".[1]

لقد نظر لورنزن إلى التّعلّم النّشيط على أنّه طريقة يعتمدها المعلّم في تعليمه للطّلبة، تسمح لهم بالمشاركة الإيجابيّة الّتي تخرجهم من دائرة التّلقّي السّلبيّ إلى الممارسة مع زملائهم. كما أشار إلى دور المعلّم بأن يكون حضوره في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة أقلّ من حضور الطّالب.

– "ويرى سيلبرمان (Silberman, 1996) بأنّه عندما يكون التّعلّم نشطا، فإنّ الطّلبة يقومون بمعظم العمل، ويستخدمون عقولهم بفاعليّة، ويدرسون الأفكار جيّدا، ويعملون على حلّ المشكلات من جهة، وعلى تطبيق ما تعلّموه من جهة ثانية، ممّا يؤدّي إلى سرعة الفهم لديهم والاستمتاع فيما يقومون به من أنشطة".[2]

ركّز سيلبرمان في تعريفه على بعض النّقاط الّتي تجعل التّعلّم نشيطا، وتتمّثل في نشاط الطّالب، وإنجازه لمختلف المهامّ التّعلّميّة، وتفاعله العقليّ معها عبر الفهم والتّطبيق والتّحليل وغيرها من مستويات التّفكير. وقد أشار أيضا إلى عنصرين اثنين يمثّلان الهدف من التّعلّم النّشيط، وهما: سرعة الفهم، والاستمتاع في أثناء التّعلّم.

– وعرّف مايرز وجونز (Myers& Jones, 2006) التّعلّم النّشيط بأنّه "البيئة التّعلّميّة الّتي تتيح للطّلبة التّحدّث والإصغاء الجيّد والقراءة والكتابة والتّأمّل العميق، وذلك من خلال استخدام تقنيّات وأساليب متعدّدة مثل حلّ المشكلات والمجموعات الصّغيرة، والمحاكاة، ودراسة الحالة، ولعب الدّور وغيرها من الأنشطة الّتي تتطلّب من التّلاميذ أن يقوموا بتطبيق ما تعلّموه في عالم الواقع".[3]

---

[1] جودت أحمد سعادة وآخرون، التّعلّم النّشط بين النظريّة والتّطبيق، دار الشّروق، عمّان، ط1، 2011، ص.29

[2] المرجع السّابق، ص.29

[3] المرجع السّابق، ص ص.29–30

انطلق مايرز وجونز في تعريف التّعلّم النّشيط من بيان نوع البيئة الّتي يتمّ فيها هذا النّوع من التّعلّم، وما تتيحه للطّالب من مهارات مختلفة، إضافة إلى ذكر أمثلة عن النّشاط العمليّ.

– وعرّف كلّ من فيلدر وبرنت (Felder & Brent, 1997) التّعلم النّشيط بأنّه "عبارة عن عمليّة إشغال الطّلبة بشكل نشيط ومباشر في عمليّة التّعلّم ولا سيما من حيث القراءة والكتابة والتّفكير والتّأمّل، حيث يقومون بعمليّات المشاركة والتّطبيق بدلا من الاقتصار على عمليّة استقبال المعلومات اللّفظيّة المسموعة أو المرئيّة المكتوبة أو المطبوعة".[1]

نصّ التّعريف على أنّ التّعلّم النّشيط عمليّة تبدأ من تخطيط المعلّم، واقتراحه للأنشطة الّتي تضمن التّفاعل والمشاركة الإيجابيّة للمتعلّمين، وتخرجهم من دائرة الاستقبال والتّلقّي السّلبيّ.

– "وطرح بونويل وإيسون (Bonwell and Eison, 1991) تعريفا للتّعلّم النّشيط على أنّه إتاحة الفرصة للطّلبة للمشاركة في بعض الأنشطة الّتي تشجّعهم على التّفكير والتّعليق على المعلومات المعروضة للنّقاش بحيث لا يقوم الطّلبة بالإصغاء العاديّ، بل عليهم تطوير مهارات للتّعامل مع المفاهيم المختلفة في ميادين المعرفة المتعدّدة، وذلك عن طريق قيامهم بتحليل تلك المهارات وتركيبها وتقويمها، من خلال المناقشة مع الآخرين، وطرح الأسئلة المتنوّعة، أو القيام بالأعمال الكتابيّة، على أن ينهمك الطّلبة في أنشطة تجبرهم على أن يستجيبوا للأفكار والآراء المطروحة وكيفيّة تطبيقها، وذلك ضمن طرائق عديدة لتلك المشاركة تبعا للمادّة الدّراسيّة أو الموضوعات المعروضة للنّقاش".[2]

يلاحظ في التّعريف الاهتمام ببيان نوع الأنشطة الّتي تسمح للمتعلّمين بالتّفاعل، وذلك عبر الإصغاء الإيجابيّ المتبوع بالتّحليل، والمناقشة، وطرح الأسئلة، وغيرها من مؤشّرات التّعلّم النّشيط.

– "وترى ماثيوز (Mathews 2006) أنّ التّعلّم النّشط عبارة عن طريقة ينهمك الطّالب من خلالها في الأنشطة الصّفّيّة المختلفة، بدلا من أن يكون فردا سلبيّا يتلقّى المعلومات من غيره،

[1] جودت أحمد سعادة وآخرون، المرجع السّابق، ص.30

[2] جودت أحمد سعادة وآخرون، المرجع السّابق، ص.31

حيث يشجع التّعلّم النّشط على مشاركة الطّلبة في التّفاعل من خلال العمل ضمن المجموعات وطرح العديد من الأسئلة المتنوّعة، والاشتراك في المشاريع الجماعيّة والتّدريبات القائمة على حلّ المشكلات. فإسهام الطّلبة في المشاريع الجماعيّة مثلا يفسح لهم المجال لاستخدام مهارات التّفكير النّاقد المتعدّدة، وأنّ التّحليل العميق من جانب الطّلبة للأمور أو الأشياء أو الأعمال أو الأحداث أو القضايا أو المشكلات أو الجهود أو الأنشطة، يؤدّي إلى اكتسابهم مهارات التّفكير الإبداعيّ والاستقصاء وحلّ المشكلات، وأنّ تفسير النّتائج الّتي تمّ تحليلها وطرح التّوصيات بشأنها، يشجّع هؤلاء الطّلبة على عمليّة صنع القرارات".[1]

لقد جلعت ماثيوز التّعلّم النّشيط طريقة تسمح للمتعلّم بأن يكون مشاركا في الأنشطة التّعلّميّة، وأشارت إلى أنّ هذا النّوع من المشاركة الإيجابيّة يخرجه من دائرة التّلقّي السّلبيّ، ويكسبه مهارات التّفكير النّاقد والإبداعيّ، ويجعله قادرا على حلّ المشكلات واتّخاذ القرار.

– وقد عـرّف سعادة وزملاؤه التّعلم النّشيط بأنّه "طريقة تعلّم وطريقة تعليم في آن واحد، حيث يشارك الطّلبة في الأنشطة والتّمارين والمشاريع بفاعليّة كبيرة، من خلال بيئة تعليميّة غنيّة متنوّعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابيّ والحوار البنّاء، والمناقشة الثّريّة، والتّفكير الواعي والتّحليل السّليم، والتّأمّل العميق لكلّ ما تتمّ قراءته أو كتابته أو طـرحه من مادّة دراسيّة، أو أمور، أو قضايا، أو آراء، بين بعضهم بعضا، مع وجود معلّم يشجّعهم على تحمّل مسؤوليّة تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدّقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطّموحة للمنهج المدرسيّ، والّتي تركّز على بناء الشّخصيّة المتكاملة والإبداعيّة لطالب اليوم ورجل الغد".[2]

يمكن القول إنّ التّعلّم النّشيط هو منهجيّة في التّعليم تحقّق التّفاعل الإيجابيّ داخل القسم، وتبرز دور المتعلّم في إحداث تعلّمه بنفسه عن طريق الأنشطة المتنوّعة.

[1] جودت أحمد سعادة وآخرون، المرجع السّابق، ص.32

[2] جودت أحمد سعادة وآخرون، المرجع السّابق، ص.33

3. الأساس النّظريّ للتّعلّم النّشيط:

لقد اهتمّت المدرسة التّقليديّة بالتّعلّم التّقليديّ الّذي يعدّ فيه المعلّم المصدر الوحيد للمعرفة، والمكلّف بنقلها إلى أذهان المتعلّمين الّذين لا يشاركون في أنشطة التّعلّم.

وظهر بعد ذلك التّعلّم النّشيط الّذي ارتبط بالنّظريّة البنائيّة، وهي من النّظريّات الّتي تؤيّد نشاط المتعلّم وحيويّته، ودوره في بناء المعرفة، وعدّت ذلك أمرا رئيسا في تطوير العمليّات العقليّة والبنى المعرفيّة للمتعلّم، ورفضت أن يكون عقله صفحة بيضاء يكتب فيها المعلّم ما يشاء.

من اقتراحات النّظريّة البنائيّة أن يتفاعل المتعلّم مع المحتوى المعرفيّ، وعبر هذا التّفاعل الإيجابيّ يربط بين المادّة العلميّة الجديدة ومكتسباته القبليّة. فقد يشكّل المتعلّم معلومات جديدة، أو يستخدمها لتشكيل فهم جديد وتوسيع معرفته، ولا يتحقّق ذلك إلّا عن طريق أنشطة التّعلّم الّتي يقترحها المعلّم.

3. 1. نشأة النّظريّة البنائيّة:

لم تظهر البنائيّة من فراغ، وإنّما تكوّنت من جهود عدد من العلماء والفلاسفة الّذين كانت فِكَرهم امتدادا للنّظريّة البنائيّة فيما بعد. فهي "ليست سيمفونيّة موسيقيّة ناشزة صدمت آذان الإبستمولوجيّين، ولكنّها سيمفونيّة وإن كانت جديدة إلّا أنّ مقاطعها ليست غريبة على الآذان".[1]

ومن بين المقاطع الّتي تألّفت منها سيمفونية البنائيّة ما يلي:

- أطروحة الفيلسوف الإيطاليّ جيامبتسا فيكو (Giambattisa Vico) في بناء المعرفة، وذهب فيها إلى أنّ العقل البشريّ يبني المعرفة ولا يعرف العقل إلّا ما يبنيه بنفسه؛
- جهود أنصار المذهب النّقديّ أمثال كانت (Kant) الّذين يرون أنّ العقل البشريّ ينشئ المعرفة وفقا لتصوّراته؛
- جهود المذهب الدّارونيّ ومنهم بييرموري (p.moreau) وروبرت تشمبرز (R.chambers)

[1] حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التّعلّم والتّدريس من منظور النّظريّة البنائيّة، دار عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص.27

وتشارلز داروين (Charles Darwin) الّذين أوضحوا أنّ فكرة المواءمة بين الكائن الحيّ والبنية تمثّل أساسا للتّكيّف؛

– جهود أصحاب المذهب البراجماتيّ وعلى رأسهم جون ديوي (John Deweys) الّذين يرون أنّ المعرفة آلة وظيفيّة في خدمة مطالب الحياة، وأنّها تنمو وتتطوّر من خلال اكتساب مزيد من الخبرات.[1]

3. 2. مفهوم النّظريّة البنائيّة:

لقد تعدّدت المفاهيم في تحديد مفهوم النّظريّة البنائيّة، وقد أسهب منظّرو البنائيّة في الحديث عنها إلّا أنّهم لم يقدّموا تعريفا شاملا محدّدا لها، وإذا رجعنا إلى المعاجم الفلسفيّة والنّفسيّة والتّربويّة نجد أنّها قد خلت من الإشارة إلى مادّة البنائيّة عدا المعجم الدّوليّ للتّربية الّذي عرّفها على أنّها "رؤية في نظريّة التّعلّم ونموّ الطّفل، وقوامها أنّ الطّفل يكون نشطا في بناء أنماط التّفكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطريّة مع الخبرة".[2]

ويرجع السّبب في عدم وضع تعريف يوضّح معالم البنائيّة إلى احتمالات عديدة، منها:

– يعدّ مصطلح البنائيّة مصطلحا جديدا نسبيّا في الأدبيّات الفلسفيّة والنّفسيّة التّربويّة، وسيأخذ وقتا لوضع معنى محدّد له، وقد لا يتحقّق ذلك، وهو في هذا لا يخرج عن مصطلحات العلوم الإنسانيّة الّتي أخذت زمنا للاستقرار على معنى واضح.

– لم يجتمع البنائيّون في فريق واحد، ونتج من ذلك اختلاف تعريفاتهم، وعدم إجماعهم على تعريف محدّد.[3]

– قامت البنائيّة على جانبين اثنين؛ أحدهما فلسفيّ والآخر سيكولوجيّ، ولكلّ جانب أنصاره وتعريفاته.[4]

---

[1] ينظر: حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، المرجع السّابق، ص ص.27–28

[2] المرجع السّابق، ص.17

[3] ينظر: المرجع السّابق، ص.18

[4] ينظر: مصطفى بوختالة، النّظريّة البنائيّة للتّعلّم (من النّشأة إلى الرّؤية التّحليليّة النّقديّة)، مجلّة الباحث، المجلّد 12، العدد 03، المدرسة العليا للأساتذة الشّيخ مبارك الميلي– بوزريعة، 2020، ص.141

لم يتّفق البنائيّون على كلمة واحدة فيما يتعلّق بماهيّة البنائيّة، لكن لم يمنعهم ذلك من عرض محاولاتهم.

لقد عرّفها المعجم الدّوليّ للتّربية على أنّها "رؤية في نظريّة التّعلّم ونموّ الطّفل، وقوامها أنّ الطّفل يكون نشطا في بناء أنماط التّفكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطريّة مع الخبرة".[1]

وتعرّف النّظريّة البنائيّة بأنّها "نظريّة تقوم على اعتبار أنّ التّعلّم لا يتمّ عن طريق النّقل الآليّ للمعرفة من المعلّم إلى المتعلّم وإنّما عن طريق بناء المتعلّم معنى ما يتعلّمه بنفسه بناء على خبرته ومعرفته السّابقة".[2]

وعرّفها سيجل (Sigel) أحد المنظّرين الأوائل للبنائيّة بأنّها: "عمليّة البناء المعرفيّ الّتي تتمّ من خلال تفاعل الفرد مع ما حوله من أشياء وأشخاص؛ وفي أثناء هذه العمليّة يبني الفرد مفاهيم معيّنة عن طبيعته؛ وبذلك يوجّه سلوكيّاته مع كلّ ما يحيط به من أشياء وأشخاص وأحداث".[3]

ويرى جوزيف نوفاك البنائيّة بأنّها "الفكرة (التّصوّر) الّتي يبنيها البشر، أو هي عمليّة بناء معنى داخل أفكارهم نتيجة جهد مبذول لفهمها أو استخراج معنى منها ويقول نوفاك إنّ هذا البناء يتضمّن في بعض الأحيان تميّزا لأنظمة جديدة في الأحداث أو الأشياء واختراع مفاهيم جديدة أو توسيع مفاهيم قديمة، وتميّز علاقات جديدة وإعادة بناء الأطر المفاهيميّة لإيجاد علاقات جديدة ذات مستوى أعلى".[4]

يلاحظ من التّعريفات السّابقة للبنائيّة أنّ المنظّرين لها اتّفقوا على أمرين اثنين:

– يبني المتعلّم معرفته بنفسه، ويعتمد في ذلك على مكتسباته القبليّة وخبراته السّابقة الّتي تعدّ أساسا للتّعلّم في الحقل البنائيّ؛

---

[1] حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص.17

[2] رائد إدريس محمود الخفاجي وآخرون، النّظريّة البنائيّة مستقبل التّعلّم في القرن الحادي والعشرين (نماذج وإستراتيجيّات)، دار أمجد، أردن، ط1، 2023، ص.18

[3] مصطفى بوختالة، مرجع سابق، ص.142

[4] رائد إدريس محمود الخفاجي وآخرون، مرجع سابق، ص.17

– يبني المتعلّم معرفته بنفسه ولا يستقبلها من الآخرين استقبالا سلبيّا.

3. 3. مبادئ النّظريّة البنائيّة:

تقوم النّظريّة البنائيّة على مجموعة من المبادئ، وهي كالآتي:

– المعرفة القبليّة للمتعلّم شرط أساسيّ في عمليّة التّعلّم؛

– البناء الذّاتيّ للمعرفة؛

– ربط المتعلّم بواقعه.[1]

لقد جعل البنائيّون المعرفة السّابقة عند المتعلّم شرطا أساسيّا في عمليّة التّعلّم؛ لأنّ التعلّم في تصوّرهم لا يبنى على فراغ، بل ينطلق من تصوّرات المتعلّم القبليّة، فالمتعلّم قبل التّعلّم يكون لديه تصوّر ذهنيّ لما سيدرسه، اكتسبه في إطار مواقف تعليميّة سابقة أو من خلال وضعيّات واجهها في حياته. إنّ هذه التّصوّرات تشكّل قاعدة مناسبة لاكتساب معلومات جديدة، فتسهّل عمليّة التّعلّم وتدعم بناء المعرفة.

أمّا البناء الذّاتيّ للمعرفة فالمقصود به أنّ المتعلّم يبني معرفته بنفسه عن طريق تنظيم المعلومات وتحليلها وربطها بتصوّراته السّابقة.

وممّا ذهب إليه البنائيّون أيضا أنّ التّعلّم يحدث على أفضل وجه عندما يربط المتعلّم بواقعه، وذلك بإقحامه في أنشطة تضعه أمام ظاهرة حقيقيّة وتحدّيات من واقعه تثير تساؤلاته، وتمدّه بالرّغبة في التّعلّم، وتدفعه إلى بناء معلوماته عن طريق حلّها وتجاوزها.

3. 4. افتراضات النّظريّة البنائيّة:

تقوم النّظريّة البنائيّة للمعرفة وعمليّة التّعلّم على افتراضات أساسيّة من أهمّها:

– التّعلّم عمليّة بنائيّة، ونشيطة مستمرّة، وغرضيّة التّوجّه؛

– مواجهة المتعلّم بوضعيّة مشكلة من واقعه (التّعلّم القائم على حلّ المشكلات)؛

– التّعلّم عمليّة إعادة بناء الفرد لمعرفته عن طريق التّفاوض الاجتماعيّ مع الآخرين؛

[1] ينظر: رائد إدريس محمود الخفاجي وآخرون، المرجع السّابق، ص ص.19–20

– المعرفة القبليّة شرط أساسيّ لبناء تعلّم ذي معنى؛

– الهدف الجوهريّ من عمليّة التّعلّم هو إحداث تكيّفات تتواءم مع الضّغوط المعرفيّة الممارسة على خبرة المتعلّم.[1]

وبيان هذه الافتراضات كالآتي:

أوّلا: التّعلّم عمليّة بنائيّة نشيطة، وغرضيّة التّوجّه:

يتضمّن هذا الافتراض عدّة نقاط رئيسة تتّصل بعمليّة اكتساب المعرفة، وهي:

– التّعلّم عمليّة بنائيّة؛ أي أن المتعلّم يبني المعرفة بنفسه، ولا يكتسبها بصورة سلبيّة من الآخرين، ويكون البناء عن طريق استخدام المتعلّم لمعرفته السّابقة في فهم المعرفة الجديدة واستيعابها، فيدمج الخبرة الجديدة الّتي تعلمّها ضمن المعرفة الموجودة لديه.

– التّعلّم عمليّة نشيطة؛ أي أن يكون المتعلّم نشيطا وفعّالا في أثناء تعلّمه، ويقتضي ذلك منه أن يبذل جهدا عقليّا للوصول إلى المعرفة، ولا يتحقّق نشاط المتعلّم وحيويّته إلّا من خلال مشاركته في الأنشطة المقترحة من المعلّم.

– التّعلّم عمليّة غرضيّة التّوجّه؛ أي أنّ التّعلّم يقوم على هدف يسعى المتعلّم إلى بلوغه، وللكشف عن غرضيّة التّعلّم "نتأمّل حال طفلين في طريقهما للمدرسة في يوم ممطر، لاحظ أحدهما وجود عدّة ألوان تصدر من بقع الزّيت الطّافية على سطح مياه المطر، فنبّه زميله لذلك المشهد فما كان من الآخر إلّا أن ردّ عليه قائلا: لا عليك، فتلك الظّاهرة تحدث كثيرا كلّما نزل المطر، إلّا أنّ الأوّل لم يقتنع بالإجابة، ومن ثمّ حاول البحث عن تفسير الظّاهرة وبدأ في إجراء مجموعة من الأنشطة محاولا الوصول لإجابة مقنعة بقدر الإمكان. فهل نتوقّع أن يقوم الطّفل بتلك الأنشطة ما لم يكن لديه غرض يسعى لتحقيقه ألا وهو البحث عن تفسير لهذه الظّاهرة".[2]

[1] ينظر: حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص ص.96-104

[2] ينظر: المرجع السّابق، ص.99

ثانيا: مواجهة المتعلّم بوضعيّة مشكلة من واقعه (التّعلّم القائم على حلّ المشكلات):

ومعنى ذلك أن يبتكر المعلّم مشكلة تشبه ما سيصادفه المتعلّم في حياته اليوميّة أو المهنيّة، وتعدّ الوضعيّة المشكلة شرارة انطلاق في سيرورة البحث، وطرح التّساؤلات الّتي تتطلّب من المتعلّم الرّجوع إلى مكتسباته القبليّة، وتدفعه إلى التّفكير في إيجاد حلّ للمشكلة، والرّغبة في التّعلّم من أجل تجاوزها. فالوضعيّة المشكلة وسيلة للتّعلّم تنتهي باكتساب معرفة معيّنة، إضافة إلى أنّها من الأدوات المحفّزة للمتعلّم، وتدفعه إلى العمل من خلال إثارة اهتماماته وتساؤلاته، فيخرج المتعلّم من دائرة التّلقّي السّلبيّ.

ثالثا: التّعلّم عمليّة إعادة بناء الفرد لمعرفته عن طريق التّفاوض الاجتماعيّ مع الآخرين:

إنّ المتعلّم لا يبني معرفته من خلال أنشطته الذّاتيّة فقط، بل يتمّ بناؤها أيضا من خلال التّفاوض مع الآخرين في بيئة تعاونيّة، ويظهر التّفاوض في تفاعل المتعلّم مع زملائه، ومع توجيه المعلّم وإرشاداته.

ولتوضيح ذلك نضرب مثالا عن مجموعة من المتعلّمين كلّفهم المعلّم بتحديد العلامات الإعرابيّة للفاعل، فكلّ واحد منهم سيضع تصوّرا خاصّا به، لكن إذا تبادلوا إجاباتهم فيما بينهم وتفاوضوا في ذلك، فإنّ ذلك سيجعلهم يعيدون النّظر في طرحهم نتيجة تفاعلهم وتواصلهم.

رابعا: المعرفة القبليّة شرط أساسيّ لبناء تعلّم ذي معنى:

يرى البنائيّون أنّ المكتسبات القبليّة هي المحور الأساس في عمليّة التعلّم، والجسر الّذي تعبر عليه المعرفة إلى عقل المتعلّم عن طريق استخدم تصوّراته في بناء معلومات جديدة. ومن أمثلة ذلك أن يرصد المعلّم في بداية درسه تصوّرات المتعلّمين الّتي لها علاقة بالمفهوم الّذي سيكون محور الدّرس، فالمعرفة القبليّة بالفعل والفاعل ستسهّل فهم المفعول به واستيعابه. ومن هنا انبثقت قاعدة بناء المجهول (المعرفة الجديدة) من المعلوم (المعرفة القبليّة).

وحدّد بعض الباحثين هذه الافتراضات فيما يلي:

- **التّعلّم البنائيّ:** يعني أنّ المعرفة تبنى من خلال الخبرة، والتّعلّم عمليّة بنائيّة.
- **التّفسير الشّخصيّ:** يشير إلى أنّ التّعلّم هو نتاج للتّفسير الشّخصيّ للخبرة.

- **التّعلّم عمليّة نشيطة:** يعني أنّ التّعلّم عمليّة نشيطة ينمو فيها المعنى على أساس الخبرة.
- **التّعلّم عمليّة تعاونيّة:** ويقصد به أنّ التّعلّم يحدث نتيجة تفاعل المتعلّم مع أقرانه.
- **تحديد التّعلّم:** يعني أنّ التّعلّم يجب أن يحدث في بيئة واقعيّة.[1]

وانطلاقا ممّا سبق، نلخّص أهمّ النّقاط الّتي انطلقت منها البنائيّة، وخرج من رحمها التّعلّم النّشيط وإستراتيجيّاته:

- المعرفة يبنيها المتعلّم بنفسه، ولا يكتسبها من الآخرين بصورة سلبيّة؛
- التّعلّم عمليّة بنائيّة نشيطة، وغرضيّة التّوجّه؛
- التّعلّم القائم على حلّ المشكلات يسمح للمتعلّم أن يكون عنصرا نشيطا ومشاركا في بناء المعرفة؛
- النّموّ المعرفيّ للمتعلّم ينتج من خلال التّفاوض الاجتماعيّ مع الآخرين في بيئة تعاونيّة؛
- المعرفة القبليّة للمتعلّم شرط أساسيّ في بناء المعرفة؛
- التّعلّم عمليّة تحدث نتيجة التّفسير الشّخصيّ للخبرة، فالمتعلّم يستخدم تصوّراته في فهم المعرفة الجديدة واستيعابها.

[1] ينظر: منيف خضير الضوي، النّظريّة البنائيّة وتطبيقاتها في تدريس اللّغة العربيّة (إستراتيجيّات التّدريس الحديثة ونماذج للتّقويم البنائيّ)، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، ط1، 2013، ص.29

4. خصائص التّعلّم النّشيط:

للتعلّم النّشيط خصائص كثيرة مستقاة من التّعريفات المختلفة الّتي قدّمت له، ومن بين هذه الخصائص ما يلي:

- التّعلّم النّشيط تعلّم هادف؛
- التّعلّم النّشيط عمليّة تقوم على التّخطيط؛
- التّعلّم النّشيط حركة وأداء وإجراء وممارسة؛
- التّعلّم النّشيط مسؤوليّة تتأرجح بين طرفين (المعلّم- المتعلّم)؛
- التّعلّم النّشيط عمليّة مستمرّة؛
- التّعلّم النّشيط موقف اجتماعيّ تعاونيّ؛
- التّعلّم النّشيط بيئة تعليميّة مفتوحة؛
- التّعلّم النّشيط يقوم على إستراتيجيّات متنوّعة؛
- التّعلّم النّشيط مجاله واسع يشمل جميع المناهج والمقرّرات الدّراسيّة؛
- التّعلّم النّشيط مرن؛
- التّعلّم النّشيط مرح ومتعة؛
- التّعلّم النّشيط مجال لاستخدام الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة.[1]

بعد هذا العرض الموجز، ننتقل إلى شرح كلّ خاصيّة من هذه الخصائص:

- **التّعلّم النّشيط تعلّم هادف:**

ومعنى ذلك أنّ التّعلّم النّشيط تعلّمٌ تُحقَّق من ورائه العديد من الأهداف، ومن أبرزها أن يكون المتعلّم هو المحور الأساس في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فيشارك في بناء المعرفة، ويتفاعل مع غيره، ويطوّر مهاراته.

[1] ينظر: عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، وهدى بنت علي الحوسنية، مرجع سابق، ص.23

- **التّعلّم النّشيط عمليّة تقوم على التّخطيط:**

إنّ التّخطيط عنصر رئيس في التّعلّم النّشيط، فلا يمكن تحقيق أهدافه دون تخطيط مسبق يقوم به المعلّم، ويتمثّل التّخطيط في بناء الأنشطة الّتي تنتهي باكتساب معرفة جديدة، إضافة إلى تحديد الإستراتيجيّات المناسبة، وطبيعة العمل في إنجاز المهامّ (عمل فرديّ، عمل ثنائيّ، عمل تعاونيّ).

- **التّعلّم النّشيط حركة وممارسة:**

يقدّم التّعلّم النّشيط فرصا كثيرة للمتعلّم يقوم فيها بأنشطة تتطلّب حركة منه كالتّنقّل بين زملائه لتبادل الإجابات، وهذا ما يعرف بإستراتيجيّة (خذ واحدة وأعط واحدة)، إلى جانب تمثيل أدوار عديدة عندما تنجز المهمّة في مجموعات، فيكون كاتب المجموعة تارة، والمتحدّث تارة أخرى.

- **التّعلّم النّشيط مسؤوليّة تتأرجح بين طرفين (المعلّم- المتعلّم):**

للمتعلّم مسؤوليّة كبيرة في عمليّة التّعلّم، فهو العنصر الأساس الّذي تسند إليه مهمّة إنجاز الأنشطة، والمشاركة فيها، أمّا المعلّم فتتمثّل مسؤوليّته في التّخطيط والتّوجيه.

- **التّعلّم النّشيط عمليّة مستمرّة:**

التّعلّم النّشيط عمليّة مستمرّة تسير مع إرساء التّعلّمات في خطّ واحد، فلا تتوقّف عند درس واحد، أو مقطع تعلّميّ واحد.

- **التّعلّم النّشيط موقف اجتماعيّ تعاونيّ:**

يظهر التّعلّم النّشيط في مجموعة الإستراتيجيّات الّتي يعتمدها المعلّم في درسه، وتقسيم المتعلّمين إلى مجموعات ثنائيّة أو أكثر، وينتج من ذلك بيئة تعلّميّة تقوم على التّعاون والمشاركة.

- **التّعلّم النّشيط بيئة تعليميّة مفتوحة:**

لا يطبّق التّعلّم النّشيط داخل القسم فقط، بل هو تعلّم مفتوح على كلّ البيئات، فقد يطبّق خارج القسم في ساحة المدرسة، ومن ذلك إستراتيجيّة بطاقة الملاحظة الّتي تستعمل عند بيان

المعلّم للمتعلّمين صفة الوضوء، أمّا خارج المدرسة فيكون من خلال توظيف المتعلّم لإستراتيجيّة الخريطة الذهنيّة أو الدّقيقة الواحدة عند المراجعة.

- **التّعلّم النّشيط يقوم على إستراتيجيّات متنوّعة:**

للتّعلّم النّشيط إستراتيجيّات عديدة ومتنوّعة، فمنها ما يوظّف قبل التّعلّم، وفي أثناء التّعلّم، وفي نهاية التّعلّم.

- **التّعلّم النّشيط مجاله واسع يشمل جميع المناهج والمقرّرات الدّراسيّة:**

إنّ التّعلّم النّشيط ليس خاصّا بمادّة واحدة، أو منهاج معيّن، أو مستوى محدّد، بل يمكن تطبيق إستراتيجيّاته مع جميع الموادّ الدّارسيّة، والمناهج التّعليميّة، ومختلِف المراحل.

- **التّعلّم النّشيط مرن:**

يتميّز التّعلّم النّشيط بمرونة مناسبة تجعله سهل التّطبيق في كلّ الميادين والمقاطع التّعلّميّة، ومع جميع المتعلّمين باختلاف أنماطهم.

- **التّعلّم النّشيط مرح ومتعة:**

يقضي التّعلّم النّشيط على الملل الّذي كان يصاحب المتعلّم في التّعلّم التّقليديّ بسبب غياب نشاطه ومشاركته، ويفتح باب المرح والمتعة من خلال الإستراتيجيّات الّتي يخطّط لها المعلّم، وينجزها المتعلّمون بتوجيه منه، ومن ذلك على سبيل المثال: إستراتيجيّة المراسل المتنقّل، والبطاقات الملوّنة، والاتّجاهات الأربعة.

- **التّعلّم النّشيط مجال لاستخدام الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة:**

يسمح التّعلّم النّشيط للمعلّم أن يوظّف الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة في عمليّة التّعلّم، ويحفّز المتعلّمين على المشاركة في بناء المعرفة، ومن أمثلة ذلك عرضُ مقطع مصوّر يبرز صفة العمرة، ثمّ تقدّم للمتعلّم ورقة قراءة يجيب فيها عن المطلوب انطلاقا ممّا شاهده، ويدخل هذا ضمن ما يسمّى بإستراتيجيّة الفيديو.

كما اهتمّ بعض التّربويّين أيضا بخصائص التّعلّم النّشيط وصفاته في العديد من كتبهم، وبحوثهم، وقد تعدّدت هذه الخصائص وتنوّعت حيث شملت الآتي:

- التّركيز على مسؤوليّة المتعلّم في بناء معرفته؛
- الاهتمام بإستراتيجيّات التّعلّم الّتي تشجّع المتعلّمين على التّفكير والتّخطيط؛
- الاهتمام بالأنشطة الّتي تحمل مشكلات تعلّميّة مأخوذة من واقع المتعلّم؛
- حصر دور المعلّم في التّخطيط والتّوجيه؛
- الاهتمام بالجانب الجسميّ الحركيّ والعقليّ والعاطفيّ للمتعلّمين.[1]

5. مبادئ التّعلّم النّشيط:

تقوم الممارسات التّعليميّة التّعلّميّة الّتي تدعم التّعلّم النّشيط على مجموعة من المبادئ والأسس، وتتمثّل فيما يلي:

- التّشجيع على زيادة التّواصل الحقيقيّ بين المعلّم والمتعلّم؛
- التّشجيع على التّعاون والتّفاعل بين المتعلّمين؛
- تشجيع المتعلّم على توظيف ما تعلّمه؛
- تقديم تغذية راجعة فوريّة؛
- الاستغلال الجيّد للوقت الكافي والمطلوب للتّعلّم؛
- تقدير المواهب.[2]

وقد طرح بعض التّربويّين عشرة مبادئ أخرى كالآتي:

- تقديم أسناد (معلومات، خرائط، جداول بيانات، صور تعليميّة) للمتعلّمين يعودون إليها عند التّعلّم والبحث؛
- استقلاليّة المتعلّم واختلافه عن غيره في القدرات يدفع المعلّم إلى تنويع الأنشطة؛
- التّركيز على اهتمامات المتعلّمين؛
- ربط المعارف الجديدة بالمعارف القبليّة لتسهيل عمليّة التّعلّم؛
- الاهتمام بعنصر التّحدّي الّذي يحرص المعلّم على توظيفه في أنشطة التّعلّم؛ لأنّه يشجّع

[1] ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، مرجع سابق، ص ص. 65-70

[2] ينظر: المرجع السّابق، ص ص.47-48

المتعلّم على تحمّل المسؤوليّة، والتّدرّب على مواجهة الصّعوبات وتجاوزها؛

– المعلّم ميسّر لعمليّة التّعلّم، ومشارك للمتعلّم من خلال التّوجيه والإرشاد؛

– التّشجيع على التّواصل والحوار الّذي يكون بين المتعلّمين من جهة، وبين المعلّم والمتعلّمين من جهة أخرى؛

– الاهتمام بالتّعلّم القائم على حلّ المشكلات؛

– الاهتمام بالأنشطة الّتي تسمح للمتعلّمين بتقديم وجهات نظر متعدّدة؛

– الاعتماد على التّعاون بين المتعلّمين في عمليّة التّعلّم.[1]

يلاحظ من العرض السّابق أنّ هناك مجموعة من المبادئ ترتبط بالمعلّم، وأخرى تتعلّق بالمتعلّم، فمن المبادئ الخاصّة بالمعلّم التّخطيط الجيّد للدّرس، والتّنويع في الأنشطة والإستراتيجيّات، وتقديم التّغذية الراجعة المناسبة، ومراعاة الفروق الفرديّة وأنماط التّعلّم لدى المتعلّمين.

أمّا المبادئ الخاصّة بالمتعلّم فتتمثّل في قيامه بالأنشطة الّتي يقدمّها المعلّم وتفاعله معها؛ لأنّه محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وعدم قيامه بذلك يجعل التّعلّم تقليديّا، فينتقل إلى التّلقّي السّلبيّ.

6. عناصر التّعلّم النّشيط:

يوجد أربعة عناصر أساسيّة تمثّل الدّعائم المهمّة لإستراتيجيّات التّعلّم النّشيط، وتتمثّل في الآتي:

– الحديث والإصغاء؛

– القراءة؛

– الكتابة؛

– التّفكير والتأمّل.[2]

[1] ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، مرجع سابق، ص ص.48–50

[2] ينظر: المرجع السّابق، ص.56

تستدعي العناصر الأربعة أنشطة متنوّعة يشارك فيها المتعلّم، ويمارسها بتوجيه من المعلّم، وفيما يلي توضيح لكلّ عنصر من هذه العناصر:

- **عنصر الحديث والإصغاء:**

ذكرنا سابقا أنّ التّعلّم النّشيط يقوم على نشاط المتعلّم وحيويّته، ومشاركته في بناء المعرفة، واكتساب مختلف المهارات، ويستدعي ذلك منه الإصغاء إلى زملائه وتوجيهات المعلّم، والحديث لتوضيح ما يدور في عقله من فِكَرٍ وآراء.

- **عنصر القراءة:**

تمثّل القراءة جزءا كبيرا من نشاط المتعلّم، ويظهر ذلك في قراءته لتعليمة النّشاط وفهم المطلوب منه، وقراءة الإجابة على زملائه، وقراءة فقرة أو جزء من النّصّ من أجل استخراج مرادف أو ضدّ، أو إعراب ونحو ذلك.

- **عنصر الكتابة:**

إنّ الكتابة تدعم عمليّة التّعلّم النّشيط، وتسمح للمتعلّم أن يعبّر عن فكرته، ويوجد العديد من الإستراتيجيّات الّتي تكشف عن دور الكتابة، ومن ذلك إستراتيجيّة (فكّر، دوّن، شارك)، فقد يطرح المعلّم سؤالا ثمّ يطلب من المتعلّمين أن يفكّر كلّ واحد منهم في الإجابة، وبعد انقضاء المدّة الزّمنيّة المخصّصة للتّفكير يوجّههم إلى تدوين إجاباتهم، ثمّ يطلب منهم تبادل ما كتبوه، ومشاركة ذلك فيما بينهم، والاتّفاق على إجابة واحدة في مجموعات ثنائيّة أو أكثر، فتكون الكتابة بذلك جزءا من نشاط المتعلّم.

- **عنصر التّفكير والتأمّل:**

إنّ المتعلّم في إطار التّعلّم النّشيط يتحمّل مسؤوليّة تعلّمه، ويصل للمعلومة بنفسه عن طريق الأنشطة الّتي يقدمّها المعلّم، ومن أجل ذلك يقوم بعمليّات متعدّدة كمحاولة فهم السّؤال، والتّفكير في إجابته، وهذه العمليّات ضروريّة، ولا تتمّ بسرعة؛ لأنّها تأخذ وقتا يوظّفه المتعلّم في تصنيف المعلومات وفهمها، وربطها بمعلومات قبليّة، وبناء معلومات جديدة. ويظهر ممّا سبق أنّ التّفكير جزء أساسيّ يدخل ضمن نشاط المتعلّم.

7. أطراف التّعلّم النّشيط:

إنّ التّعلّم النّشيط يعتمد على التّفاعل الإيجابيّ والمتبادل بين أطراف أساسيّة تنهض بها العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ولم تعد عمليّة التّعلّم في الأدب التّربويّ الحديث عمليّة تفريغ للمعلومات، وتلقينها للمتعلّم، بل أصبحت علاقة تفاعليّة بين أربعة أركان مستفادة من التّعريفات السّابقة للتّعلّم النّشيط، وهي:

- المعلّم؛
- المتعلّم؛
- بيئة التّعلّم؛
- الأنشطة التّعلّميّة.

وفيما يلي بيان لدور كلّ طرف من هذه الأطراف:

أوّلا: المعلّم:

إنّ المعلّم إنسان توسّعت مداركه، ورقّت مشاعره، وعرف عن معرفة وخبرة أنّ التّعليم رسالة، فدخل ميدانه، وهو مؤهّل علميّا وبيداغوجيّا لتأدية مهامّه. وقد أقرّ الخبراء أنّ المعلّم قلب يحبّ، وعقل يوجّه، ومعرفة تفيض.[1]

لقد اختلف دور المعلّم في المدرسة الحديثة، فلم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح يؤدّي أدوارا عديدة تسهم في تحقيق الأهداف، ونموّ المتعلّمين وتقدّمهم. وهذه بعض أدواره في التّعلّم النّشيط:

- المعلّم قائد للموقف التّعليميّ، وإليه تُسند مهمّة التّخطيط، وتوجيه المتعلّمين وتحفيزهم ومساعدتهم، فلم يعد ذلك المعلّم التّقليديّ الّذي كان يتحكّم في الدّرس، ويستحوذ على عمليّاته؛
- يضع في بداية السّنة نظاما يحدّد طرائق العمل داخل القسم؛
- ينوّع الأنشطة وأساليب التّدريس؛

[1] ينظر: يوسف مارون، مرجع سابق، ص.56

- مسؤول عن إشراك جميع المتعلّمين في عمليّة التّعلّم؛
- يربط التّدريس ببيئة المتعلّمين؛
- بناء وضعيّات تعلّميّة وتقويميّة تشجّع على التّفكير، وتوظيف المعارف.

وقد حصر بعض الباحثين دور المعلّم النّشيط في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة كالآتي:

- مساعدة المتعلّمين على التّعلّم مع المحافظة على استمراريّة الدّافعيّة في عمليّة التّعلّم؛
- المساعدة في تهيئة البيئة التّعليميّة المحيطة بالمتعلّمين، ومحاولة إثرائها بالأنشطة المتنوّعة؛
- إيجاد توازن بين الأنشطة التّعليميّة الفرديّة والجماعيّة؛
- تدريب المتعلّمين على التّعلّم النّشيط، ومساعدتهم على تقبّل التّغيير في الأدوار الجديدة؛
- يقوم المعلّم بدور الباحث، والملاحظ، والمتأمّل، والموثّق للمعلومات؛
- يسهم في تطوير المنهج المدرسيّ، ويشارك في تقويمه؛
- يقوم المعلّم بدور الموجّه، والمرشد، والدّاعم الحقيقيّ للمتعلّمين؛
- يقوم المعلّم بدور الدّاعم للعلاقات الاجتماعيّة، ويكون المثال والقدوة الصّالحة للمتعلّمين؛
- يقوم المعلّم بدور الملاحظ، والمشخّص، والمعالج لمواطن الضّعف لدى متعلّميه؛
- يهيّئ المتعلّمين نحو المستقبل، ويرغّبهم في التّعلّم المستمرّ مدى الحياة؛
- يسهم المعلّم في توفير الوسائل التّعليميّة الّتي تساعد على تحقيق التّعلّم النّشيط؛
- يختار المعلّم الإستراتيجيّات التّدريسيّة الملائمة لتحقيق أهداف التّعلّم النّشيط.[1]

يلحظ ممّا سبق أنّ دور المعلّم تغيّر من مجرّد ناقل للمعارف وملقّن لها، ومسيطر على الموقف التّعليميّ بكامله، إلى أدوار متعدّدة تختلف عن دوره في التّعلّم التّقليديّ، ويمكن إجمالها في النّقاط الآتية:

- **المعلّم مخطّط:** يخطّط المعلّم لدروسه، ويحضّرها تحضيرا ذهنيّا وكتابيّا، ويحدّد الإستراتيجيّات المناسبة لتحقيق الأهداف، ويبني الأنشطة التّعلميّة الّتي تزيد من دافعيّة

[1] ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، مرجع سابق، ص ص.113-121

المتعلّمين، وتجعلهم يقبلون على التّعلّم.

– **المعلّم مرشد:** يرشد المعلّم المتعلّمين، ويوجّههم إلى كيفيّة تنفيذ مختلِف المهامّ الّتي تُسند إليهم.

– **المعلّم محفّز:** يحفّز طلّابه، ويثير دافعيّتهم للتّعلّم.

– **المعلّم ميسّر:** إنّ مهـمّة المعلّم الأساسيّة في التّعـلّم النّشيط تيسير عـمليّة التّعلّم، وتوفير ما يحتاج إليه المتعلّم من وسائل تعليميّة.

– **المعلّم مقوّم:** من بين الأدوار الأساسيّة للمعلّم في أثناء عمليّة التّعلّم هو إمدادهم بالتّغذية الرّاجعة في الوقت المناسب، إضافة إلى ممارسة أساليب تقويميّة مختلفة.

– **المعلّم خبير:** ويقصد به أن يكون المعلّم ملمّا بمادّته، ومتابعا لكلّ جديد في الجانب البيداغوجيّ.

ثانيا: المتعلّم:

وهو الطّرف المقبل على التّعلّم، ويعدّ محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ومركز الثّقل في القسم يشارك بإيجابيّة مع المعلّم، ويتواصل مع زملائه، ومن أبرز أدواره:

– المشاركة في الأنشطة التّعلّميّة والثّقافيّة والرّياضيّة داخل المدرسة وخارجها؛

– المشاركة في الحوار والمناقشة، وتبادل الفِكر والحلول ووجهات النّظر؛

– الاهتمام بالعمل التّعاونيّ؛

– الاهتمام بالتّعلّم الذّاتيّ؛

– عرض المشكلات النّفسيّة والسّلوكيّة على مستشار التّوجيه المدرسيّ من أجل العلاج؛

– العمل بما يقدّمه المعلّم من نصائح وتوجيهات؛

– توظيف المعارف والمهارات، والاستفادة منها في حلّ المشكلات.[1]

وقد ركّز التّعلّم النّشيط على إيجابيّة المتعلّم ومشاركته، وانطلاقا من ذلك يمكن تحديد دوره

[1] ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، المرجع السّابق، ص ص.121-124

في الموقف التّعلّميّ النّشيط كما يلي:

- الرّغبة في بناء المعرفة بنفسه؛
- يتحمّل مسؤوليّة التّعلّم، ويبحث عن طرائق لحلّ المشكلات؛
- ينظّم عمله، وعمل زملائه في مجموعته؛
- يحترم الوقت المخصّص لإنجاز الأنشطة، وطريقة العمل الّتي يضعها المعلّم؛
- يحدّد نقاط ضعفه، ويعرضها على المعلّم من أجل علاجها.[1]

ثالثا: بيئة التّعلّم:

إنّ التّعلّم النّشيط يتمّ ضمن بيئة تعلّميّة فعّالة تختلف عن بيئة التّدريس التّقليديّة، وتضمّ وسائل تعليميّة تضمن مشاركة المتعلّمين، وتهدف إلى تنمية مهارات التّفكير المختلفة.

وبيئة التّعلّم "هي منظومة فكريّة، وممارسات عمليّة تتضمّن المدخلات والعمليّات والإجراءات اللّازمة لخلق موقف يمكن أن يحدث فيه التّعليم والتّعلّم بفاعليّة. وتتضمّن مدخلات بيئة التّعليم والتّعلّم مدخلات بشريّة هي التّلاميذ والمعلّم، ومدخلات مادّيّة مثل المدرسة بفصولها وتجهيزاتها والمنهج".[2]

"ويقصد ببيئة التّعلّم أيضا جميع العوامل المؤثّرة في عمليّة التّدريس، والّتي تسهم في تحقيق مناخ جيّد للتّعلّم يجري فيه التّفاعل المثمر بين كلّ من المعلّم والمتعلّم والمادّة الدّراسيّة، وتيسّر أداء المعلّم لرسالته وتزيد من اعتزاز المتعلّم بمدرسته والولاء لمجتمعه".[3]

يمكن القول إنّ بيئة التّعلّم هي المكان الّذي يجمع المعلّم مع المتعلّمين من أجل تحقيق الأهداف بمختلِف مستوياتها، وتتّخذ أشكالا عديدة، فقد تكون البيئة قسما، أو مكتبة، أو ورشة مدرسيّة، أو ملعبا، أو قاعة للإعلام الآليّ، أو قاعة للمحاضرات والأنشطة الثّقافيّة.

---

[1] ينظر: سها أحمد أبو الحاج، وحسن خليل المصالحة: إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط (أنشطة وتطبيقات عمليّة)، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، عمّان، ط1، 2016، ص.34

[2] كوثر حسين كوجك وآخرون، تنويع التّدريس في الفصل (دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم والتّعلّم في مدارس الوطن العربيّ)، مكتب اليونسكو الإقليميّ للتّربية في الدّول العربيّة، بيروت، ط1، 2008، ص.110

[3] المرجع السّابق، ص.111

ثالثا: الأنشطة التّعلّميّة:

ركّز التّعلّم النّشيط على إيجابيّة المتعلّمين وحيويّتهم وانهماكهم في عمليّة التّعلّم، ومن أجل تحقيق ذلك ينبغي للمعلّم أن يبني أنشطة تعلّميّة متنوّعة ينجزها المتعلّم بمفرده، أو بالتّعاون مع زملائه، ويضمّنها إستراتيجيّات تناسب المستوى الدّراسيّ، وطبيعة المحتوى المعرفيّ.

وقد ذكرنا سابقا أنّ النّشاط التّعلّميّ هو مجموعة من الممارسات المنظّمة الّتي يمارسها المتعلّم، ويتفاعل معها تفاعلا حركيّا وذهنيّا وعاطفيّا. ولا يتمّ ذلك إلّا بإشراف المعلّم وتوجيهه.

وتدور الأنشطة التّعلّميّة في ثلاثة أنواع:

- **أنشطة افتتاحيّة:**

تقدّم في بداية الدّرس يهدف المتعلّم من ورائها الوقوف على مدى تمكّن المتعلّمين من المكتسبات القبليّة الّتي لها علاقة بموضوع الدّرس، واكتشاف النّقائص ومعالجتها، وفوق ذلك إثارة الدّافعيّة للتّعلّم.

- **أنشطة مرحليّة:**

تقدّم في أثناء التّعلّم، والهدف منها بناء معرفة، أو اكتساب مهارة، كما تستخدم لتحديد مدى تقدّم المتعلّمين في المعرفة.

- **أنشطة ختاميّة:**

تقدّم في نهاية الدّرس من أجل استثمار المتعلّم ما تعلّمه، إضافة إلى تأكّد المعلّم من تحقيق الأهداف التّعلّميّة للدّرس.

وللأنشطة التّعلّميّة الهادف مجموعة من المواصفات نختصرها في النّقاط الآتية:

- أن تكون موافقة للمقرّر الدّراسيّ؛
- أن تحمل نوعا من الغموض الّذي يثير دافعيّة المتعلّم؛
- أن تراعي الفروق الفرديّة، وأنماط التّعلّم لدى المتعلّمين؛
- أن تكون متنوّعة؛
- أن تثير تفكير المتعلّمين، وتجذب انتباههم؛

– أن تشجّع على التّفكير والتّحليل؛

– أن تفتح باب الحوار بين المتعلّمين، وتدفعهم إلى المشاركة، والتّفاعل فيما بينهم.[1]

8. أهميّة التّعلّم النّشيط:

إنّ التّعلّم النّشيط ينعكس إيجابا على المعلّم، ويسهّل عليه مهمّته، فنجد المعلّم النّشيط قليل الكلام مقارنة بالمعلّم التّقليديّ، ولا يكون تدخّله إلّا من باب التّوجيه والإرشاد وتوضيح المسائل الغامضة، كما يقضي على الفوضى داخل القسم بسبب انهماك المتعلّمين في أنشطة بناء التّعلّم وتقويمه.

أمّا من جهة المتعلّم، فالتّعلّم النّشيط فرصة للتّدرّب على بناء المعرفة، وتوظيفها توظيفا سليما حسب ما يقتضيه السّياق، إلى جانب اكتساب مهارات التّواصل، وتعزيز الثّقة بالنّفس، ودفع الملل، وزيادة الرّغبة في التّعلّم.

وقد ذكر بعض الباحثين فوائد أخرى تتمثّل فيما يلي:

– يضع المتعلّمين أمام وضعيّات تعلّميّة، وأخرى تقويميّة ترتبط بواقعهم؛

– يُقحم جميع المتعلّمين في عمليّة التّعلّم؛

– يدفعهم إلى العمل، ويحفّزهم؛

– يسمح للمعلّم بالكشف عن ميول المتعلّمين، واكتشاف مواهبهم؛

– يطوّر المتعلّم من خلاله مهارات التّواصل، والحوار الهادف؛

– ينمّي مهارات التّفكير، وطرائق الحصول على المعرفة؛

– يتيح للمتعلّمين فرصا عديدة لتجنيد معارفهم ومهاراتهم في حلّ المشكلات؛

– يجعل المتعلّم يتطوّر تدريجيّا في الاعتماد على نفسه.[2]

ومن الفوائد أيضا:

– يساعد المتعلّمين على التّعلّم الجيّد؛

---

[1] ينظر: سها أحمد أبو الحاج، وحسن خليل المصالحة، مرجع سابق، ص ص.41–42

[2] ينظر: عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، وهدى بنت علي الحوسنية، مرجع سابق، ص ص.31–32

- يوفّر بيئة تعلّميّة يسودها المرح والمتعة؛
- تشجيع المتعلّمين على المشاركة، وطرح الأسئلة، والتّعبير عن فِكَرهم؛
- تشجيع المتعلّمين على التّعلّم الذّاتيّ.[1]

يمثّل التّعلّم النّشيط مجالا لتسلية المتعلّمين، وخروجهم من دائرة الإصغاء السّلبيّ، والشّعور بلذّة التّعلّم، ولتوضيح ذلك، نذكر القصّة الآتية:

دخلت نحلة إلى قسم معلّم رومانيّ، ولم تستطع الخروج بسبب اصطدامها المتكرّر بزجاج النّافذة، فطلب المعلّم من تلاميذه أن يراقبوا محاولات النّحلة، وسعيها إلى مغادرة القسم. وبعد ذلك التقط المعلّم النّحلة عند وقوعها على الأرض، وطلب من تلاميذه أن يخبروه عمّا تعلّموه من النّحلة، فاعترض عليه أحد التّلاميذ واصفا السّؤال بأنّه تضييع للوقت، ويمكن تجنّب ذلك بتدخّل المعلّم مباشرة، والإجابة عن سؤاله. فتصرّف المعلّم مع تلميذه تصرّفا سليما، والتقط حبّة تفّاح وسأله: هل أتناول التّفّاحة نيابة عنك أم أتركك تستمتع بأكلها؟ فما كان من التّلميذ إلّا أن يقتنع بما ذكره معلّمه.[2]

يلحظ من القصّة أنّ تصرّف المتعلّم جعله متعلّما تقليديّا يفضّل التّلقّي السّلبيّ على المشاركة، لكن ردّ المعلّم وجّه المتعلّم إلى ما ينبغي أن يكون عليه.

إنّ التّعلّم النّشيط تظهر أهميّته في الأدوار الجديدة للمعلّم والمتعلّم، والنّتائج الإيجابيّة الّتي يحدثها عند كلّ واحد منهما، كما يجعل المعلّم يحقّق أهدافه بوقت وجهد قليلين، وزيادة فاعليّة المتعلّمين في الحصّة الدّراسيّة.

[1] ينظر: سها أحمد أبو الحاج، وحسن خليل المصالحة، مرجع سابق، ص ص.24-25

[2] ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، مرجع سابق، ص ص.42- 43

9. المقارنة بين التّعلّم التّقليديّ والتّعلّم النّشيط:

هناك العديد من أوجه الاختلاف بين التّعلّم التّقليديّ والتّعلّم النّشيط نوضّحها في الجدول الآتي:[1]

التّعلّم التّقليديّ	التّعلّم النّشيط
الأهداف معلنة للمتعلّم	الأهداف معلنة للمتعلّم ويشارك في تحقيقها
نظام الصّفّ يفرضه المعلّم على المتعلّم	نظام الصّف يحدّده المعلّم والمتعلّم
المعلّم ناقل للمعلومات وملقّن للمتعلّم	المعلّم موجّه ومرشد
المعلّم سُلطويّ لا يسمح بالنّقاش	المعلّم ديمقراطيّ يتقبّل النّقاش وآراء المتعلّمين
المتعلّم سلبيّ متلقّ للمعارف فقط	المتعلّم إيجابيّ مشارك في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة
المعلّم هو الّذي يسأل غالبا	يسمح للمتعلّم بطرح الأسئلة على المعلّم وزملائهم
التّواصل في اتّجاه واحد (من المعلّم للمتعلّم)	التّواصل في جميع الاتّجاهات (من المعلّم للمتعلّم، ومن المتعلّمين للمعلّم، وبين المتعلّمين أنفسهم)
المعلّم يصدر حكما بالنّجاح أو الفشل	المعلّم يساعد المتعلّم على اكتشاف نواحي القوّة والضّعف
نواتج التّعلّم معرفيّة تهدف إلى تنمية الجانب العقليّ فقط	نواتج التّعلّم معرفيّة ومهاريّة ووجدانيّة لتحقيق النّموّ الشّامل

[1] ينظر: محمّد السّيّد علي، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2011، ص ص.237-239

الفصل الثّاني

إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط المعتمدة في تدريس مهارتي الاستماع والتّحدّث

- مفهوم الاستماع
- مهارات الاستماع
- مفهوم التّحدّث
- مهارات التّحدّث
- ماهيّة إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط
- أمثلة عن إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط المعتمدة في تدريس مهارة الاستماع
- أمثلة عن إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط المعتمدة في تدريس مهارة التّحدّث

1. مفهوم الاستماع:

إنّ الاستماع مهارة لغويّة لا غنى عنها، ولا يمكن تعلّم اللّغة وتعليمها دون الاعتماد عليه، وقد عُرّف بأنّه "مهارة لغويّة تمارس في أغلب الجوانب التّعليميّة، تهدف إلى توجيه انتباه طلّاب المرحلة الدّراسيّة إلى موضوع مسموع، وفهمه، والتّفاعل معه".[1]

ويرى بعضهم أنّ الاستماع "فنّ يشتمل على عمليّات معقّدة، فهو ليس مجرّد عمليّة سمع، إنّه عمليّة يعطي فيها المستمع اهتماما خاصّا، وانتباها مقصودا لما تتلقّاه الأذن من أصوات ورموز لغويّة، ومحاولة فهم مدلولها، وإدراك الرّسالة المتضمّنة في هذه الرّموز".[2]

ومنهم من عرّفه بأنّه "مهارة معقّدة يعطي فيها الشّخص المستمع المتحدّث كلّ اهتماماته، مركّزا انتباهه إلى حديثه، محاولا تفسير أصواته وإيماءاته، وكلّ حركاته وسكناته".[3]

ومن التّعريفات السّابقة نستنتج ما يلي:

- الاستماع مهارة لغويّة تمارس في مواقف تعليميّة متنوّعة، ومن خلاله يحصّل المتعلّم المعرفة، ويفهم المسائل، ويدرك الحقائق والمفاهيم، ويتواصل مع الآخرين؛
- الاستماع عمليّة تبدأ بالتقاط الأصوات عن طريق الأذن، ثمّ تحليلها، والتّفاعل معها؛
- الاستماع يستدعي الانتباه والتّركيز في المسموع؛ من أجل إدراكه وفهمه.

يمكن القول إنّ الاستماع مهارة لغويّة تستلزم من المستمع انتباها وتركيزا كبيرين لفهم المسموع، وتحليله، وتقويمه.

2. مهارات الاستماع:

للاستماع في المراحل التّعليميّة المختلفة مهارات كثيرة، قسّمها التّربويّون إلى أقسام رئيسة تتمثّل فيما يلي:

- مهارات الفهم؛

---

[1] عبد الرّحمن الهاشمي، وفائزة العزاوي، دار المناهج، عمّان، ط1، 2005، ص.22

[2] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2007، ص.128

[3] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهرات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسّسة الحديثة للكتاب، ط2، 2019، ص.177

- مهارات الاستيعاب؛
- مهارات التّذوّق والنّقد.[1]

وسنمثّل فيما يلي لكلّ مهارة من المهارات السّابقة:

- **مهارات الفهم:** تضمّ هذه المهارة القدرة على تحديد موضوع النّصّ، وفكرته العامّة، وفِكَره الرّئيسة، إلى جانب ذكر الشّخصيّات في النّصوص السّرديّة، والتّعرّف على الإطار المكانيّ والزّمانيّ للأحداث.
- **مهارات الاستيعاب:** تظهر هذه المهارة في قدرة المتعلّم على تلخيص المسموع، وإعادة بناء معناه بأسلوبه الخاصّ، والتّمييز بين التّعبير الحقيقيّ والمجازيّ، وإدراك معاني الرّوابط النّصّيّة.
- **مهارات التّذوّق والنّقد:** تتمثّل في التّمييز بين الفِكَر، والاحتفاظ بها، والحكم عليها، وإبداء الرّأي في المسموع وما يحمله من مواقف وقيم تربويّة.

ما ذكرناه سابقا من أمثلة ليس على سبيل الحصر، فقد تختلف وتتنوّع بناء على تنوّع النّصوص المسموعة من حيث الجنس الأدبيّ، والنّمط النّصّيّ، والموضوع، والفكرة، والأسلوب، والمجال الثّقافيّ.

3. مفهوم التّحدّث:

إنّ التّحدّث وجه مكمّل لعمليّة الاستماع، وقد تعدّدت تعريفات الباحثين له، ومنها:

- "التّحدّث نتاج صوتيّ مصحوب بعمل الخيال من أجل أن يكون التّعبير صوتا له معنى".[2]
- "هو القدرة على التّعبير الشّفويّ عن الأفكار والمشاعر الإنسانيّة والمواقف الاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة بطريقة وظيفيّة أو إبداعيّة مع سلامة النّطق وحسن الإلقاء".[3]
- "التّحدّث عمليّة يتمّ من خلالها إنتاج الأصوات تصحبها تعبيرات الوجه الّتي تسهم في عمليّة التّفاعل مع المستمعين، وهذه العمليّة نظام متكامل يتمّ تعلّمه صوتيّا ودلاليّا ونحويّا بقصد نقل

[1] ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع السّابق، ص.180

[2] علي أحمد مدكور، مرجع سابق، ص.151

[3] علي سامي الحلاق، مرجع سابق، ص.198

الفكرة أو المشاعر من المتحدّث إلى الآخرين ".[1]

من التّعريفات السّابقة يمكن تحديد السّمات الأساسيّة للتّحدّث، وهي كالآتي:

– التّحدّث عمليّة يؤدّيها المتعلّم، وغير المتعلّم، والمثقّف وغير المثقّف؛

– يشمل التّحدّث مجالات مختلفة، ويأخذ في الوسط التّعليميّ شكلين اثنين يتمثّلان في التّعبير الوظيفيّ والإبداعيّ؛

– يسمح التّحدّث للمتحدّث أن ينقل فِكَره، وخبراته، ومشاعره، وآراءه للآخرين.

يمكن تعريف التّحدّث بأنّه قدرة الفرد على النّقل السّليم والإلقاء الحسن لتصوّراته ومشاعره وآرائه.

4. مهارات التّحدّث:

تختلف مهارات التّحدّث وتتباين فيما بينها، والسّبب وراء ذلك: جنس المتحدّث، وعمره، ومستواه التّعليميّ. وتتمثّل مهاراته في العناصر الآتية:

– الإلقاء الجيّد عن طريق تجسيد المعاني والمواقف والانفعالات، والتّحكّم في نغم الكلام، فللاستفهام نبرته، وللتعجّب نبرته؛

– النّطق السّليم للحروف؛ لأنّه يلعب دورا في رسم المعنى رسما صحيحا، فالحرف إذا لم ينطق نطقا سليما أدّى ذلك إلى تغيّر المعنى، ومن أمثلته نطق الثّاء سينا (الثّمن، السّمن)؛

– عرض الفِكَر عرضا منطقيّا يجعل المستمع حريصا على متابعة المتحدّث، وفهم رسالته؛

– توظيف لغة الجسم (الحركات الجسميّة المعبّرة)، ومن ذلك استخدام الأيدي في أثناء الحديث لشدّ انتباه المستمعين؛

– اعتماد المتحدّث في حديثه على التّعداد، والتّعليل، والمقارنة، والتّعريف، وغيرها من أنماط تنظيم الكلام.[2]

[1] علي سامي الحلاق، المرجع السّابق، ص.197

[2] المرجع السّابق، ص ص. 203–205

5. ماهيّة إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط:

5. 1. مفهوم الإستراتيجيّة:

أ- لغة:

إنّ كلمة الإستراتيجيّة مشتقّة من اليونانيّة، وهي تتركّب من شطرين اثنين: (Stratos) وتعني الجيش، و(Agei) بمعنى قائد العمليّات. وعند جمع الشّطرين معا تشير الكلمة إلى المعاني الآتية: فنّ قيادة الجيوش، أو أسلوب القائد العسكريّ، أو فنّ التّغلّب.[1]

ب- اصطلاحا:

لقد ارتبط مصطلح الإستراتيجيّة في بداية ظهوره بالمجال العسكريّ، وعُرف في أوربّا في مطلع القرن السّادس عشر، ولم يعمّم استخدامه إلّا في القرن التّاسع عشر مع أعمال كلوزيويتز (Clausewits) العسكريّ البروسيّ.[2]

أشار الباحثون إلى أنّ الإستراتيجيّة أخذت مدلولها من الفنون العسكريّة، ويقصد بها مجموعة الوسائل الّتي يمكن اعتمادها في قيادة الجيوش. وعرّفت أيضا بأنّها فنّ التّخطيط والتّوجيه في العمليّات العسكريّة، ويرى آخرون أنّها وسيلة مخطّطة للوصول إلى الهدف.[3]

بناء على ما سبق، يمكن القول إنّ الإستراتيجيّة عبارة عن خطّة متّبعة، وأفعال منظّمة مقصودة؛ من أجل تحقيق هدف معيّن.

5. 2. تعريف إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط:

انتقل مصطلح الإستراتيجيّات إلى الحقل التّربويّ، وكان لعلم النّفس المعرفيّ تأثير كبير في ترسيخ العناية به، وزاد الاهتمام بالمصطلح مع انتشار النّزعة البنائيّة الّتي دافعت عن مبدأ النّشاط الفعّال، وجعلت الفرد كائنا نشيطا يبني معارفه بنفسه، وليس للمعلّم إلّا دور الموجّه

---

[1] ينظر: فاروق عبده فلية، وأحمد عبد الفتّاح الزكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، ط1، 2004، ص.51

[2] ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليميّة (الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس)، دار جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2016، ص. 182

[3] ينظر: المرجع السّابق، ص.182

المساعد.[1] ولقد ظهر مصطلح إستراتيجيّات التّعلّم عام (1970) نتيجة للتّحوّل من قول المعلّم إلى فعل المتعلّم.[2]

وفيما يلي، نعرض جملة من التّعريفات الّتي وضعت لإستراتيجيّات التّعلّم النّشيط:

– عرّفها بونويل وآيسون (Bonwell and Eison, 1991) بأنّها "عبارة عن مشاركة الطّلّاب في أنشطة تحثّهم على التّفكير فيها، والتّعليق عليها بحيث لا يكونون فيها مجرّد مستمعين فقط، بل يعملون على تطوير مهاراتهم في التّعامل مع المعرفة المختلفة".[3]

– وذكر (اللقاني والجمل، 2003) أنّها "عبارة عن المبادئ والإجراءات والعمليّات المطلوبة لكي يحدث التّعلّم للفرد، وهي متعدّدة، ويتمّ تحديدها بناء على طبيعة الموقف التّعليميّ والهدف منه، وخصائص ومستوى المتعلمين".[4]

– وممّا جاء في تعريها أيضا: "إستراتيجيّة التّعلّم هي نشاط خاصّ موجّه بهدف ما، ينهمك فيه المتعلّم لتحقيق مهمّة معيّنة".[5]

يستنتج من التّعريفات السّابقة أنّ إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط قامت على الفكر البنائيّ الّذي يؤكّد أنّ التّعلّم عمليّة نشيطة يعتمد فيها على بناء المعرفة، والابتعاد عن التّلقّي السّلبيّ، ويلعب فيها المتعلّم دورا إيجابيّا، ومن الأسس الّتي تقوم عليها الإستراتيجيّات:

– نشاط المتعلّم ومشاركته الإيجابيّة في عمليّة التّعلّم؛

– تفاعل المتعلّم مع المحتوى المعرفيّ عن طريق التّفكير والتّحليل وغيرها من العمليّات العقليّة؛

– تحديد الإستراتيجيّات يكون وفق طبيعة المحتوى، والهدف منه، ومستوى المتعلّمين؛

---

[1] ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع السّابق، ص.195

[2] ينظر: سها أحمد أبو الحاج، وحسن خليل المصالحة، مرجع سابق، ص.47

[3] المرجع السّابق، ص.49

[4] المرجع السّابق، ص.49

[5] عبد القادر لورسي، مرجع سابق، ص.185

– الإستراتيجيّات ترتبط بهدف محدّد، وهذا يجعلها وسيلة تعتمد لبلوغ ما يريده المعلّم، وليست غاية في ذاتها.

يمكن القول إنّ إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط عبارة عن إجراءات مصاحبة لأنشطة تعلّميّة يمارسها المتعلّم بتوجيه من المعلّم، فتجعل منه مشاركا إيجابيّا، وتدفعه إلى التّعلّم.

6. أمثلة عن إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط المعتمدة في تدريس مهارة الاستماع:

هناك مجموعة من الإستراتيجيّات الّتي تساعد على إثارة تمثّلات المتعلّمين ومعارفهم القبليّة، وتنشيطها، إضافة إلى مساعدتهم على المشاركة في بناء الفهم الصّريح والضّمنيّ للنّصّ، وإدراك معاني كلماته، وإعادة بناء معناه. ومن بين هذه الإستراتيجيّات الّتي تطوّر مهارة الاستماع لدى تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط:

– إستراتيجيّة جدول التّعلّم الذّاتيّ؛

– إستراتيجيّة معنى الكلمة؛

– إستراتيجيّة بناء التّوقّعات؛

– إستراتيجيّة الدّقيقة الواحدة؛

– إستراتيجيّة فكّر، زاوج، شارك؛

– إستراتيجيّة فكّر، دوّن، شارك؛

– إستراتيجيّة خريطة الكلمة؛

– إستراتيجيّة الخريطة المفاهيميّة.

وفيما يلي توضيح لكلّ إستراتيجيّة، والوقوف عندها للشّرح وتقديم الأمثلة التّطبيقيّة:

1– إستراتيجيّة جدول التّعلّم الذّاتيّ:

هي إستراتيجيّة تدعم التّعلّم الذّاتيّ عند المتعلّم، ويُستحسن اعتمادها في مرحلة الانطلاق (بداية الدّرس). وتُستعمل في تشخيص المكتسبات القبليّة، وتنشيط معارف المتعلّمين، وربطها بموضوع الدّرس الجديد، كما تشجّعهم على توليد قائمة من الأسئلة الّتي تفتح جوانب تتعلّق

بمضمون السّؤال، وزيادة الرّغبة في البحث والتّعلّم.[1]

تقدّم الإستراتيجيّة في جدول يتكوّن من ثلاث خانات، وتحمل كلّ خانة سؤالا يجيب عنه المتعلّم كما يظهر في الشّكل الآتي:

الموضوع:		
ماذا أعرف عنه؟	ماذا أريد أن أعرف عنه؟	ماذا تعلّمت؟

يقدّم الجدول للمتعلّم بعد أن يحدّد المعلّم الموضوع، ثمّ يطلب من المتعلّمين أن يجيبوا عن سؤالي الخانتين الأولى والثّانية فقط، أمّا الخانة الثّالثة فيجاب عنها في نهاية الدّرس. يضع المتعلّمون في الخانة الأولى جميع تصوّراتهم عن الموضوع، ثمّ ينتقلون إلى الخانة الثّانية لعرض ما يريدون معرفته. ومن الأمثلة التّطبيقيّة عن ذلك:

المثال الأوّل:

المستوى: السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه
المقطع التّعلّميّ: الصّحّة والرّياضة	المهارة: الاستماع
الأسبوع البيداغوجيّ: الأوّل	الموضوع: السّباحة
الإستراتيجيّة: جدول التّعلّم الذّاتيّ	طريقة العمل: عمل فرديّ كتابيّ
التّعليمة: أجب عن سؤالي الخانتين الأولى والثّانية من الجدول الآتي:	

الموضوع: السّباحة		
ماذا أعرف عنها؟	ماذا أريد أن أعرف عنها؟	ماذا تعلّمت؟

[1] ينظر: سها أحمد أبو الحاج، وحسن خليل المصالحة، مرجع سابق، ص.66

المثال الثّاني:

المستوى: السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه
المقطع التّعلّميّ: التّلوّث البيئيّ	المهارة: الاستماع
الأسبوع البيداغوجيّ: الأوّل	الموضوع: تلوّث البيئة
الإستراتيجيّة: جدول التّعلّم الذّاتيّ	طريقة العمل: عمل فرديّ كتابيّ

التّعليمة: أجب عن سؤالي الخانتين الأولى والثّانية من الجدول الآتي:

الموضوع: تلوّث البيئة		
ماذا أعرف عنه؟	ماذا أريد أن أعرف عنه؟	ماذا تعلّمت؟

المثال الثّالث:

المستوى: السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه
المقطع التّعلّميّ: الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	المهارة: الاستماع
الأسبوع البيداغوجيّ: الأوّل	الموضوع: الهجرة السّرّيّة
الإستراتيجيّة: جدول التّعلّم الذّاتيّ	طريقة العمل: عمل فرديّ كتابيّ

التّعليمة: أجب عن سؤالي الخانتين الأولى والثّانية من الجدول الآتي:

الموضوع: الهجرة السّرّيّة		
ماذا أعرف عنها؟	ماذا أريد أن أعرف عنها؟	ماذا تعلّمت؟

2- إستراتيجيّة معنى الكلمة:

هي من الإستراتيجيّات الّتي تقدّم في مرحلة الانطلاق (بداية الدّرس)، ولا تختلف عن الإستراتيجيّة السّابقة في تشخيص المكتسبات القبليّة، وتنشيط معارف المتعلّمين، وربطها بموضوع الدّرس الجديد.

يختار المعلّم مفهوما معيّنا، أو كلمة مكرّرة (الكلمة الموضوع) من النّصّ المسموع، ثم يقدّمها للمتعلّم مع أربعة اختيارات:

- أنا أعرف المعنى وأستخدم الكلمة؛
- أنا أعرف المعنى ولكنّني لا أستخدم الكلمة؛
- لقد رأيت الكلمة ولكنّني لا أعرفها؛
- لم أشاهد الكلمة من قبل، ولم أسمعها.[1]

إذا حدّد المتعلّم الاختيار الأوّل أو الثّاني، فالمطلوب منه ذكر معنى الكلمة، أمّا إذا اختار الاختيار الأوّل فسيضيف جملة من إنشائه يستخدم فيها الكلمة، وتأخذ الإستراتيجيّة الشّكل الآتي:

الكلمة	(أ)	(ب)	(ج)	(د)	المعنى	استخدام الكلمة

(أ): أنا أعرف المعنى، وأستخدم الكلمة.
(ب): أنا أعرف المعنى، ولكنّني لا أستخدم الكلمة.
(ج): لقد رأيت الكلمة، ولكنّني لا أعرفها.
(د): لم أشاهد الكلمة من قبل، ولم أسمعها.

[1] ينظر: ماشي بن محمّد الشّمري، 101 إستراتيجيّة في التّعلّم النّشط، الإدارة العامّة للتّربية والتّعليم بمنطقة حائل (بنين)، السّعوديّة، ط1، 1431-1432هـ، ص.120

ومن الأمثلة التّطبيقيّة عن الإستراتيجيّة ما يلي:

المستوى: السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط المقطع التّعلّميّ: حبّ الوطن الأسبوع البيداغوجيّ: الأوّل	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه المهارة: الاستماع الموضوع: لالّة فاطمة نسومر
الإستراتيجيّة: معنى الكلمة	طريقة العمل: عمل فرديّ كتابيّ

التّعليمة: ضع علامة (✓) في خانة الاختيار الّذي يناسبك، ثمّ املأ خانتي المعنى واستخدام الكلمة عند اختيارك للاختيار الأوّل (أ)، أو حدّد معنى الكلمة عند اختيارك للاختيار الثّاني (ب):

الكلمة	(أ)	(ب)	(ج)	(د)	المعنى	استخدام الكلمة
المقاومة						

(أ): أنا أعرف المعنى، وأستخدم الكلمة.
(ب): أنا أعرف المعنى، ولكنّني لا أستخدم الكلمة.
(ج): لقد رأيت الكلمة، ولكنّني لا أعرفها.
(د): لم أشاهد الكلمة من قبل، ولم أسمعها.

3- إستراتيجيّة بناء التّوقّعات:

هي من الإستراتيجيّات الّتي تمكّن المتعلّم من استثمار مكتسباته القبليّة قبل الشّروع في تلقّي معارف جديدة، وهي بذلك، تشبه الحركات التّسخينيّة الّتي يأتي بها اللّاعبون قبل الدّخول في المباريات.[1] وتتمّ هذه الإستراتيجيّة عن طريق تحويل المتعلّم لعنوان النّصّ المسموع إلى سؤال، واقتراح إجابة له، أو اختيار المعلّم لكلمات مفتاحيّة من النّصّ، وتقديمها للمتعلّمين؛

[1] ينظر: محمّد حمود، مكوّنات القراءة المنهجيّة للنّصوص (المرجعيّات، المقاطع، الآليات، تقنيّات التّنشيط)، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، ط1، 1998، ص.39.

من أجل بناء توقّعهم في فقرة وجيزة، وتصحيحه بعد الاستماع إلى النّصّ.

وقد أكّدت التّجارب البيداغوجيّة بأنّ اعتماد هذا النّوع من الإستراتيجيّات يساعد على إذكاء حبّ المعرفة والاطّلاع لدى التّلاميذ، ويدفعهم إلى التّفكير الإبداعيّ.[1] وتقدّم الإستراتيجيّة على النّحو الآتي:

أ- تحويل العنوان إلى سؤال، واقتراح إجابة له:

العنوان:	السّؤال:
الإجابة عن السّؤال:	

ب- كتابة فقرة وجيزة بناء على الكلمات المفتاحيّة:

كلمات من النّصّ	الفقرة	تصحيح التّوقّع

ومن الأمثلة التّطبيقيّة عن هذه الإستراتيجيّة ما يلي:

المثال الأوّل:

المستوى: السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه
المقطع التّعلّميّ: قضايا اجتماعيّة	المهارة: الاستماع
الأسبوع البيداغوجيّ: الأوّل	الموضوع: الآفة المهلكة
الإستراتيجيّة: بناء التّوقّعات	طريقة العمل: عمل فرديّ كتابيّ

التّعليمة: أكمل الفراغات الآتية:

العنوان: الآفة المهلكة	السّؤال:
الإجابة عن السّؤال:	

[1] ينظر: محمّد حمود، المرجع السّابق، ص.41

المثال الثّاني:

المستوى: السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط المقطع التّعلّميّ: قضايا اجتماعيّة الأسبوع البيداغوجيّ: الأوّل	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه المهارة: الاستماع الموضوع: ثريّ الحرب
الإستراتيجيّة: بناء التّوقّعات	طريقة العمل: عمل فرديّ كتابيّ

التّعليمة: لاحظ الكلمات الموجودة في الخانة الأولى، ثمّ وظّفها في فقرة وجيزة؛ لبناء توقّعك عن مضمون النّصّ:

كلمات من النّصّ	الفقرة	تصحيح التّوقّع
الحرب العالميّة- تاجر بسيط- تبدّدت الثّروة- شعبان – سي شعبان – ثراء- جيوش المحتالين – تجارة السّوق السّوداء.		

4- إستراتيجيّة الدّقيقة الواحدة:

تعدّ هذه الإستراتيجيّة من أبرز الإستراتيجيّات الّتي تساعد المتعلّمين على المشاركة في بناء الفهم الصّريح للنّصّ المسموع، وتدفعهم إلى التّفكير. ويتمثّل تطبيقها في تقديم سؤال للمتعلّمين بعد إسماع النّصّ، والإجابة عنه بعد دقيقة واحدة.[1]

تقدّم الإستراتيجيّة في وضعيّة بناء التّعلّمات بعد أن يكمل المعلّم الإسماع الأوّل للنّصّ المسموع، وتكون مصاحبة لأسئلة اختبار الإصغاء؛ لأنّ هذا النّوع من الأسئلة يتعلّق بالمعلومات الصّريحة في النّصّ الّتي لا تأخذ من المتعلّم جهدا ووقتا في تحديدها، فيستطيع الإجابة في دقيقة واحدة، أو أقلّ من ذلك.

[1] ينظر: حسن بن يحيى الضّامري وآخرون، دليل التّعلّم النّشط في الصّفوف الأوّليّة، إدارة الإشراف التّربويّ بجدّة (بنين)، السّعوديّة، ط1، د.س، ص.23

ومن الأمثلة التّطبيقيّة عنها ما يلي:

المثال الأوّل:

المستوى: السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط المقطع التّعلّميّ: عظماء الإنسانيّة الأسبوع البيداغوجيّ: الأوّل	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه المهارة: الاستماع الموضوع: محمّد البشير الإبراهيميّ
الإستراتيجيّة: الدّقيقة الواحدة	طريقة العمل: عمل فرديّ شفهيّ
التّعليمة: حدّد –من النّصّ– مولد البشير الإبراهيميّ.	

المثال الثّاني:

المستوى: السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط المقطع التّعلّميّ: الأعياد الأسبوع البيداغوجيّ: الأوّل	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه المهارة: الاستماع الموضوع: صباح العيد
الإستراتيجيّة: الدّقيقة الواحدة	طريقة العمل: عمل فرديّ شفهيّ
التّعليمة: ذكر الكاتب في بداية نصّه مقولة شائعة، أُذكرها.	

المثال الثّالث:

المستوى: السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط المقطع التّعلّميّ: الصّناعات التّقليديّة الأسبوع البيداغوجيّ: الأوّل	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه المهارة: الاستماع الموضوع: معرِض غرداية
الإستراتيجيّة: الدّقيقة الواحدة	طريقة العمل: عمل فرديّ شفهيّ
التّعليمة: أُذكر –من النّصّ– ما يلي: – المدينة الّتي غادرها الكاتب بسيّارته. – المدينة الّتي قصدها للزّيارة.	

5- إستراتيجيّة فكّر، زاوج، شارك:

هي من بين الإستراتيجيّات الّتي تدعم المشاركة الإيجابيّة للمتعلّمين، وتجعلهم يفكّرون ويتفاعلون مع مختلف الأنشطة التّعلّميّة، ولها دور كبير في دفع المتعلّم إلى الإجابة عن أسئلة فهم المنطوق، وتحليل مضمونه.

تتميّز الإستراتيجيّة بسهولة تطبيقها، وتسير وفق ثلاث خطوات كالآتي:

- يوجّه المتعلّم سؤالا إلى المتعلّمين، ويترك لهم وقتا للتّفكير في الإجابة، ويكون العمل هنا فرديّا؛
- بعد انقضاء مدّة التّفكير الفرديّ، يطلب المعلّم من كلّ متعلّمَيْنِ اثنين أن يتبادلا الإجابة، ويتّفقا على إجابة واحدة؛
- يفتح المعلّم باب المشاركة للجميع؛ من أجل تقديم إجاباتهم.[1]

ومن الأمثلة التّطبيقيّة عنها ما يلي:

المثال الأوّل:

المستوى: السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط المقطع التّعلّميّ: الآفات الاجتماعيّة الأسبوع البيداغوجيّ: الأوّل	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه المهارة: الاستماع الموضوع: الآفة المهلكة
الإستراتيجيّة: فكّر، زاوج، شارك	طريقة العمل: عمل ثنائيّ شفهيّ
التّعليمة: حدّد الفكرة العامّة الصّحيحة الّتي تعبّر عن مضمون النّصّ: - مكوّنات التّبغ. - أضرار التّدخين. - مكوّنات التّبغ وأضراره.	

[1] ينظر: سها أحمد أبو الحاج، وحسن خليل المصالحة، مرجع سابق، ص.60

المثال الثّاني:

المستوى: السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط المقطع التّعلّميّ: الطّبيعة الأسبوع البيداغوجيّ: الأوّل	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه المهارة: الاستماع الموضوع: حقل تِغزران
الإستراتيجيّة: فكّر، زاوج، شارك	طريقة العمل: عمل ثنائيّ شفهيّ
التّعليمة: بدت أشجار الكرز زاهية ومرتاحة بعد معاناة كبيرة، بيّن أسبابها.	

6- إستراتيجيّة فكّر، دوّن، ناقش، شارك:

هي إستراتيجيّة تشجّع على التّفكير، والكتابة، والمناقشة، والمشاركة الإيجابيّة. ولا تختلف خطوات تطبيقها عن الإستراتيجيّة السّابقة (فكّر، زواج، شارك)، وتنفيذها يكون وفق ما يلي:

- يوجّه المتعلّم سؤالا إلى المتعلّمين، ويترك لهم وقتا للتّفكير في الإجابة، ويكون العمل هنا فرديّا؛
- بعد انقضاء مدّة التّفكير الفرديّ، يكتب المتعلّمون إجاباتهم؛
- يطلب المعلّم من كلّ متعلّمَيْنِ اثنين أن يتبادلا الإجابة، ويتّفقا على إجابة واحدة مدوّنة؛
- يفتح المعلّم باب المشاركة للجميع؛ من أجل تقديم إجاباتهم.[1]

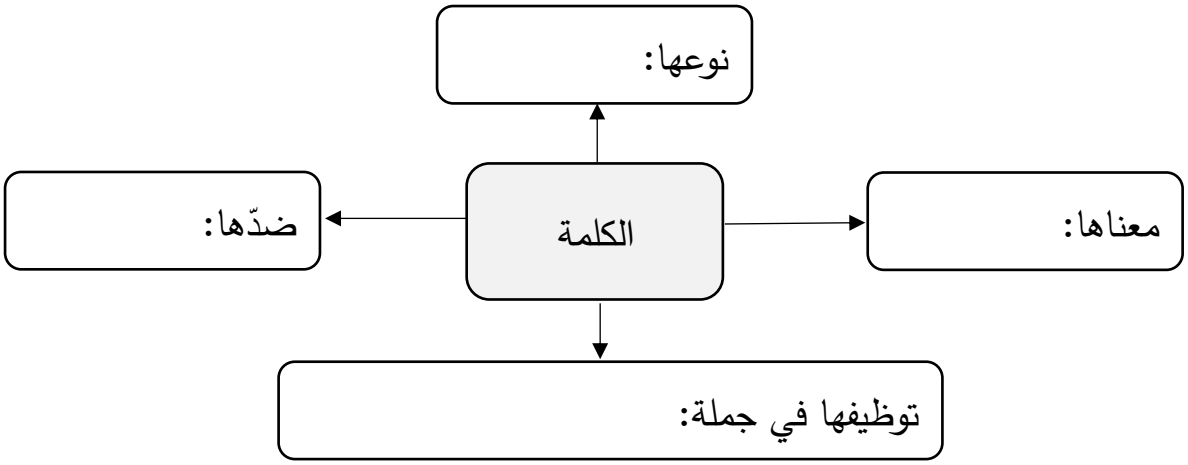
ومن أمثلتها التّطبيقيّة:

المستوى: السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط المقطع التّعلّميّ: الأخلاق والمجتمع الأسبوع البيداغوجيّ: الأوّل	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه المهارة: الاستماع الموضوع: المروءة
الإستراتيجيّة: فكّر، دوّن، ناقش، شارك	طريقة العمل: عمل ثنائيّ كتابيّ
التّعليمة: عدّد العلامات الّتي تدلّ على أصحاب المروءات حسب ما جاء في النّصّ.	

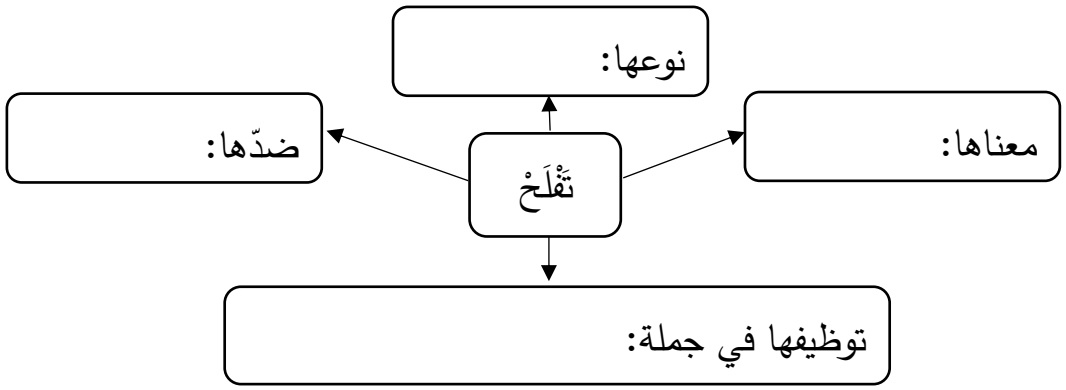
[1] ينظر: سها أحمد أبو الحاج، وحسن خليل المصالحة، المرجع السّابق، ص.64

7- إستراتيجيّة خريطة الكلمة:

هي خريطة تربط الكلمة بنوعها، ومعناها، وضدّها، وتوظيفها. واعتمادها يساعد المتعلّمين في إثراء رصيدهم اللّغويّ، وتطوير مهارات التّفكير، وفهم مضمون النّصّ المسموع. وتأتي الإستراتيجيّة في الشّكل الآتي:



ومن أمثلتها التّطبيقيّة:

المستوى: السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط المقطع التّعلّميّ: حبّ الوطن الأسبوع البيداغوجيّ: الأوّل	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه المهارة: الاستماع الموضوع: سطر أحمر من الأمس
الإستراتيجيّة: خريطة الكلمة	طريقة العمل: عمل فرديّ كتابيّ
التّعليمة: لاحظ العبارة جيّدا، ثمّ املأ فراغات الخريطة الآتية: - رَاحَتْ وَالِدَتُهُ تُحَاوِلُ أَنْ تَرُدَّهُ إِلَى الوَاقِعِ، غَيْرَ أَنَّهَا لَمْ تَفْلَحْ تَمَامًا.  	

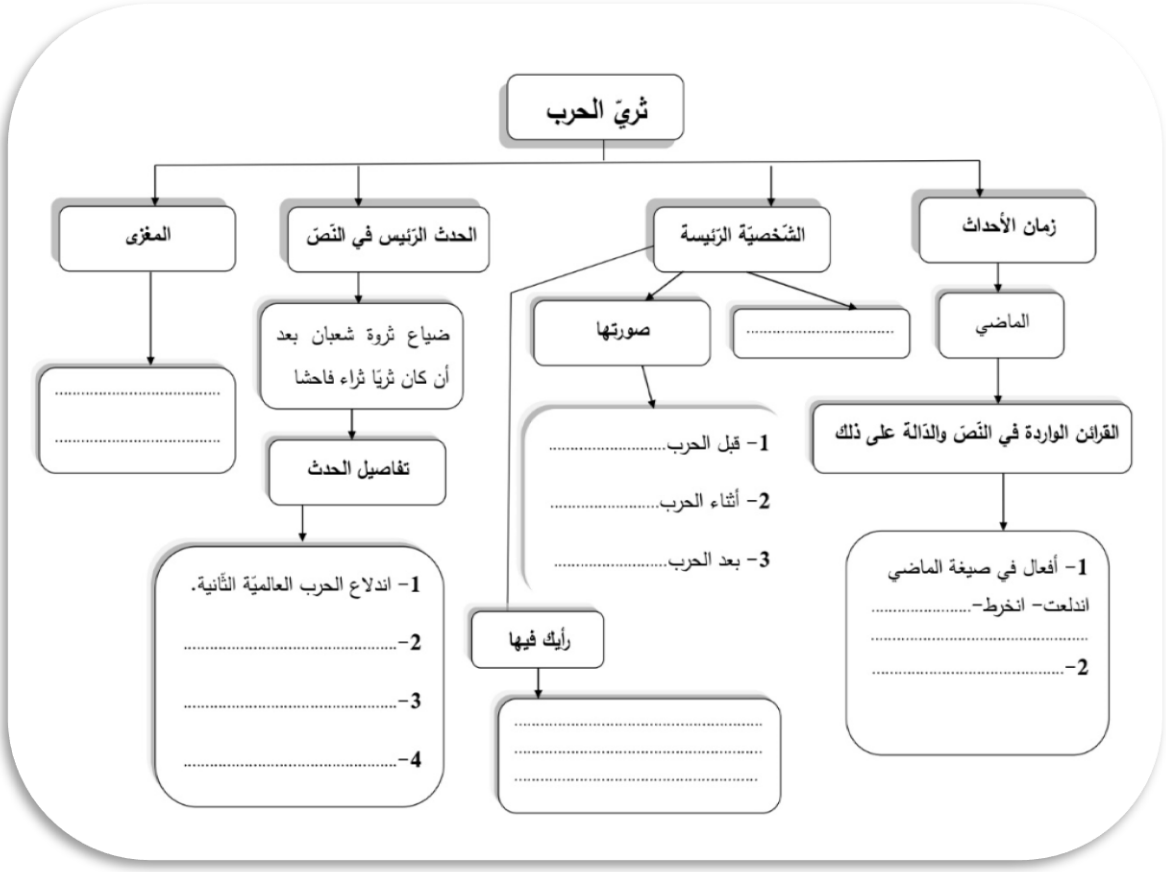
8- إستراتيجيّة الخريطة المفاهيميّة:

إنّ الخريطة المفاهيميّة هي إحدى تطبيقات نظريّة أوزبل الّتي قام بتطويرها جوزيف نوفاك.[1] وهي من أفضل الإستراتيجيّات الّتي تساعد المتعلّم على إعادة بناء معنى النّصّ المسموع بأسلوبه الخاصّ، كما تستهدف مهارات الاستماع المختلفة.

ومن أمثلتها التّطبيقيّة:

المستوى: السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط المقطع التّعلّميّ: قضايا اجتماعيّة الأسبوع البيداغوجيّ: الأوّل	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه المهارة: الاستماع الموضوع: ثريّ الحرب
الإستراتيجيّة: الخريطة المفاهيميّة	طريقة العمل: عمل ثنائيّ كتابيّ

التّعليمة: تعاون مع زميلك في إكمال فراغات الخريطة الآتية:



[1] ينظر: سها أحمد أبو الحاج، وحسن خليل المصالحة، المرجع السّابق، ص.103

في محاولة منّا للوقوف على مدى تطبيق الإستراتيجيّات السّابقة في تدريس مهارة الاستماع، والكشف عن أثرها في جعل الاستماع عمليّة نشيطة يمارسها المتعلّم في مواقف تعليميّة مختلفة، أعددنا استبانة أجاب عن بنودها واحد وأربعون (41) أستاذا من أساتذة اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط، ووزّعت على ستّ (06) متوسّطات تابعة للمقاطعة التّربويّة الأولى بولاية سعيدة، وهي كالآتي:

- متوسّطة بلقاسم بوعزّة؛
- متوسّطة سلّام عبد السّلام؛
- متوسّطة طهرات غزوي؛
- متوسّطة مولود فرعون؛
- متوسّطة الإخوة صدّيق؛
- متوسّطة رحّو محمّد.

والجدول التّالي يوضّح المعطيات الّتي جمعناها من خلال إجابات الأساتذة عن الاستبانة:

الإستراتيجيّات المعتمدة في إنماء مهارة الاستماع	**النّسبة المئويّة %**	
	أوافق	**لا أوافق**
إستراتيجيّة جدول التّعلّم الذّاتيّ	%92	%8
إستراتيجيّة معنى الكلمة	%90	%10
إستراتيجيّة بناء التّوقّعات	%92	%8
إستراتيجيّة الدّقيقة الواحدة	%58	%42
إستراتيجيّة فكّر، زاوج، شارك	%92	%8
إستراتيجيّة فكّر، دوّن، شارك	%95	%5
إستراتيجيّة خريطة الكلمة	%90	%10
إستراتيجيّة الخريطة المفاهيميّة	%97	%3

تحليل معطيات الاستبانة:

يتبيّن من الجدول السّابق أنّ الأساتذة التّابعين للمقاطعة التّربويّة الأولى بولاية سعيدة، يعتمدون التّعلّم النّشيط في تدريسهم لمهارة الاستماع، وهذا دليل على التزامهم بتغيير الممارسات التّقليديّة الّتي فشلت في إعداد متعلّم قادر على فهم النّصوص المسموعة، والتّعبير مشافهة بلغة سليمة في وضعيّات تواصليّة مختلفة. وغياب هذه الإستراتيجيّات جعل المتعلّم مستمعا سلبيّا لا يجد الأنشطة الّتي تسمح له بالمشاركة الإيجابيّة في بناء الفهم، والتّعبير عنه.

تدلّ نسب الموافقة على دور الإستراتيجيّات في إنماء مهارة الاستماع، وجعل المتعلّم مستمعا نشيطا يمارس مختلف قدراته في التّعامل مع النّصوص المسموعة.

وممّا يلاحظ في الجدول أنّ إستراتيجيّة الدّقيقة الواحدة بلغت نسبة عدم الموافقة عليها (42%)، وقد دفعنا ذلك إلى الاتّصال بالأساتذة للاستفسار عن السّبب، وتمثّلت إجابة بعضهم في عدم معرفة الإستراتيجيّة، وخطوات تطبيقها، أمّا الباقي فقد أرجعوا السّبب إلى عدم تطبيقها في تدريس مهارة الاستماع.

7. أمثلة عن إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط المعتمدة في تدريس مهارة التّحدّث:

لقد تنوّعت الإستراتيجيّات الّتي تساعد المتعلّمين على المشاركة في التّحدّث، والتّعبير عن فِكرهم وآرائهم وعواطفهم، وتحفيزهم على ذلك. ومن بين هذه الإستراتيجيّات الّتي تطوّر مهارة التّحدّث لدى تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط:

- إستراتيجيّة استدعاء المتحدّث التّالي؛
- إستراتيجيّة الظّهر بالظّهر.

وفيما يلي توضيح لكلّ إستراتيجيّة، والوقوف عندها للشّرح وتقديم الأمثلة التّطبيقيّة:

1- إستراتيجيّة استدعاء المتحدّث التّالي:

إستراتيجيّة ممتعة وسهلة التّطبيق، مفادها أن يتولّى المتعلّم نفسه اختيار زميل له ليتحدّث بعده. والهدف منها زيادة النّشاط والحيويّة، وإعطاء المتعلّمين فرصة للتّواصل بينهم، والتّعبير عن فكرهم، وآرائهم.

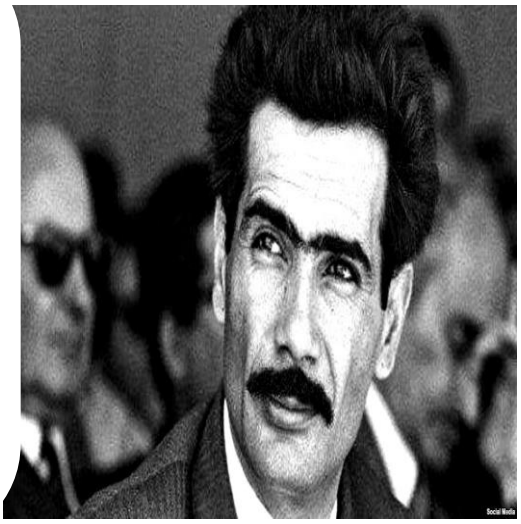
ومن أمثلتها التّطبيقيّة:

المثال الأوّل:

المستوى: السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط المقطع التّعلّميّ: الأخلاق والمجتمع الأسبوع البيداغوجيّ: الثّاني	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه المهارة: التّحدّث الموضوع: روان والقلم
الإستراتيجيّة: استدعاء المتحدّث التّالي	طريقة العمل: عمل فردي شفهيّ
بينما كنت تتابع شريطا وثائقيّا عن الحيوانات المهاجرة إذ دخل عليك أخوك فوجدك تسجّل في ورقةٍ الفوائدَ الّتي تسمعها من الشّريط، فاستغرب ذلك، وسألك قائلا: ماذا تفعل؟ ثمّ غادر. فقرّرت حينها أن توضّح له وتجيبه بعد فراغك من مشاهدة الشّريط. التّعليمة: سجّل رؤوس أقلام على كرّاسة المحاولات، ثمّ عبّر مشافهة عن المطلوب الآتي: – فضل العلم. – أمثلة من الواقع تبرز أهميّة العلم.	

المثال الثّاني:

المستوى: السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط المقطع التّعلّميّ: من عظماء الإنسانيّة الأسبوع البيداغوجيّ: الثّاني	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه المهارة: التّحدّث الموضوع: محمّد البشير الإبراهيميّ
الإستراتيجيّة: استدعاء المتحدّث التّالي	طريقة العمل: عمل فردي شفهيّ
رافقت أختك الصّغيرة والدتك إلى مستشفى "أحمد مدغري" لزيارة أحد أقاربك، وبعد عودتهما إلى البيت، سمعت أختك تطلب من أمّك أن تعرّف لها أحمد مدغري، فتدخّلت للإجابة عن سؤالها.	



معلومات شخصيّة

اسمه	أحمد
لقبه	مدغري
ميلاده	23 جويلية 1934م بوهران، الجزائر.
أصله	من ولاية سعيدة
المناصب الّتي اشتغل فيها	سياسيّ، عضو مجلس الثّورة، وزير الدّاخليّة، وزير المالية.
وفاته	10 ديسمبر 1974م (40 سنة).

التّعليمة: سجّل رؤوس أقلام على كرّاسة المحاولات، ثمّ عبّر مشافهة عن المطلوب الآتي:

– صف ملامح وجهه. – تحدّث عن بعض أعماله الّتي قام بها حسب المعطيات المقدّمة.

2- إستراتيجيّة الظّهر بالظّهر:

هي من الإستراتيجيّات الّتي تطوّر مهارات التّواصل بين المتعلّمين، وتحفّزهم على التّحدّث في مواضيع مختلفة، والتّعبير عن فكرهم وآرائهم.[1]

كما تعدّ من الاستراتيجيات الممتعة الّتي تهدف إلى تنمية مهارات المتعلّمين، وتدريبهم على التّواصل والعمل الجماعيّ، إلى جانب تطوير مهارات الملاحظة والتّحليل وإبداء الرّأي.

وتقدّم الإستراتيجيّة مع المواضيع الّتي تدور بين التّأييد والرّفض، وتطبيقها يكون من خلال جلوس متعلّمين في كرسيّين متعاكسين، ويكون الظّهر بالظّهر، فيتحدّث الأوّل في الموضوع معبّرا عن تأييده له، وبعد فراغه من الحديث يتدخّل الثّاني ليعبّر عن رفضه. ويمكن تلخيص تطبيقها في الخطوات الآتية:

– يقترح المعلّم وضعيّتين اثنتين على المتعلّمين؛

– يقسّم المعلّم المتعلّمين إلى مجموعتين، وتختار كلّ مجموعة وضعيّة من الوضعيّتين؛

[1] ينظر: ماشي بن محمّد الشّمري، مرجع سابق، ص.104

– بعد انتهاء المدّة الزّمنيّة الخاصّة بالتّفكير والمحاولة، يجلس متعلّميْن على كرسيّين متعاكسين في الاتّجاه، ويقدّمان إنتاجهما مشافهة.

ومن أمثلتها التّطبيقيّة:

المستوى: السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط المقطع التّعلّميّ: الأخلاق والمجتمع الأسبوع البيداغوجيّ: الثّاني	الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه المهارة: التّحدّث الموضوع: الإعلام والمجتمع
الإستراتيجيّة: استدعاء المتحدّث التّالي	طريقة العمل: عمل فردي شفهيّ

الوضعيّة الأولى:

نشر صديقك منشورا في صفحته الشّخصيّة بموقع (الفيسبوك) يدعو فيه إلى حذف تطبيق (اليوتيوب) من الهواتف، وعدم الدّخول إليه. فأنكرت صنيعه، وسعيت إلى تعديل موقفه.

التّعليمة: سجّل رؤوس أقلام على كرّاسة المحاولات، ثمّ عبّر مشافهة عن المطلوب الآتي:

– أهميّة موقع (اليوتيوب) في المجال التّعليميّ والتثقيفيّ والرّياضيّ.

الوضعيّة الثّانية:

نشر صديقك منشورا في صفحته الشّخصيّة بموقع (الفيسبوك) يؤكّد أنّ موقع (اليوتيوب) يخلو من السّلبيّات. فأنكرت صنيعه، وسعيت إلى تعديل موقفه.

التّعليمة: سجّل رؤوس أقلام على كرّاسة المحاولات، ثمّ عبّر مشافهة عن المطلوب الآتي:

– التّأثيرات السّلبيّة لموقع (اليوتيوب).

وفي هذا الإطار حاولنا الكشف عن مدى تطبيق الإستراتيجيّتين السّابقتين في تدريس مهارة التّحدّث، فأعددنا استبانة أجاب عن بنودها واحد وأربعون أستاذا من أساتذة اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط، ووزّعت على ستّ متوسّطات تابعة للمقاطعة التّربويّة الأولى بولاية سعيدة، وهي كالآتي:

- متوسّطة بلقاسم بوعزّة؛
- متوسّطة سلّام عبد السّلام؛
- متوسّطة طهرات غزوي؛
- متوسّطة مولود فرعون؛
- متوسّطة الإخوة صدّيق؛
- متوسّطة رحّو محمّد.

والجدول التّالي يوضّح المعطيات الّتي جمعناها من خلال إجابات الأساتذة عن الاستبانة:

الإستراتيجيّات المعتمدة في إنماء مهارة التّحدّث	**النّسبة المئويّة %**	
	أوافق	**لا أوافق**
إستراتيجيّة استدعاء المتحدّث التّالي	%93	%7
إستراتيجيّة الظّهر بالظّهر	%70	%30

تحليل معطيات الاستبانة:

يظهر من الجدول السّابق أنّ الأساتذة التّابعين للمقاطعة التّربويّة الأولى بولاية سعيدة، يعتمدون التّعلّم النّشيط في تدريسهم لمهارة التّحدّث، وهذا دليل آخر على التزامهم بتغيير الممارسات التّقليديّة الّتي فشلت في إعداد متعلّم قادر على الإنتاج الشّفهيّ، والتّحدّث بلغة سليمة في وضعيّات تواصليّة مختلفة. وغياب هذه الإستراتيجيّات جعل المتعلّم يفقد الدّافعيّة والرّغبة في التّعبير.

تدلّ نسب الموافقة على دور الإستراتيجيّتين في إنماء مهارة التّحدّث، والتّعبير وفق

ما تقتضيه الوضعيّات الإدماجيّة الجزئيّة الّتي تحفّزه على الإنتاج.

ويلاحظ في الجدول أنّ إستراتيجيّة الظّهر بالظّهر بلغت نسبة عدم الموافقة عليها (30%)، وبعد لقاء الأساتذة والاستفسار منهم، تبيّن أنّ السّبب هو عدم اطّلاعهم عليها، لهذا نقترح أن تعتمد في المواضيع الّتي يتجاذبها التّأييد والرّفض.

خلاصة

خلاصة:

بعد هذه الرّحلة الماتعة في صرح التّعلّم النّشيط، وإستراتيجيّاته المعتمدة في إنماء مهارتي الاستماع والتّحدّث، نقف في نهاية المطاف وقفة الجاني ثمار زرعه، المحصي نتائج ثمره؛ لنبرز بعض ما يمكن إبرازه من نتائج هذا البحث الّتي تخلّلت تضاعيفه.

وهذه النّتائج نلخّصها على وجه الإجمال في الآتي:

– يحتاج القرن الحادي والعشرون إلى متعلّم قادر على حلّ المشكلات، والتّفكير النّاقد، والإبداعيّ، ولن يكتسب ذلك إلّا في بيئة تعليميّة يبرز فيها دور المتعلّم ونشاطه.

– التّعلّم النّشيط مصطلح تربويّ اهتمّ به التّربويّون مع بدايات القرن الحادي والعشرين، وبعد النّظر في تعريفاته المتعدّدة خلصنا إلى أنّه منهجيّة في التّعليم تركّز على نشاط المتعلّم ومشاركته في إحداث تعلّمه.

– تعدّ النّظريّة البنائيّة الأساس النّظريّ الذّي ارتبط به التّعلّم النّشيط ارتباطا وثيقا، فهي من النّظريّات الّتي أعطت دورا إيجابيّا للمتعلّمين.

– قامت النّظريّة البنائيّة على افتراضات مهّدت لظهور التّعلّم النّشيط، وتتمثّل في جعل التّعلّم عمليّة بنائيّة تكون نقطة الانطلاق فيها من المعرفة القبليّة للمتعلّمين، وإثارة تساؤلاتهم عبر مشكلات من واقعهم.

– يحمل التّعلّم النّشيط خصائص متنوّعة، وهذا التّنوّع أظهر ممارسات تعليميّة تعلّميّة جديدة تقوم على تعاون المتعلّمين وتفاعلهم في أثناء التّعلّم.

– قدّم التّعلّم النّشيط أدوارا جديدة للمعلّم والمتعلّم، ومن أبرزها ديمقراطيّة المعلّم، والمشاركة الإيجابيّة للمتعلّمين.

– يختلف التّعلّم النّشيط عن التّعلّم التّقليديّ اختلافا كبيرا، ومن أهمّ أوجه الاختلاف مكانة المتعلّم الّذي تغيّر دوره من التّلقّي السّلبيّ إلى التّفاعل الإيجابيّ في أثناء التّعلّم؛ ولهذا أصبح التّعلّم النّشيط أمرا ضروريّا تقوم عليه العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

– إنّ تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ينطلق من ميدان فهم المنطوق وإنتاجه،

وفي هذا الميدان يكون المران المستمرّ على مهارات الاستماع والتّحدّث الّتي تتمثّل في مهارات الفهم، والاستيعاب، والتّذوّق والنّقد، والنّطق السّليم، والإلقاء الجيّد.

– يُعتمد في تدريس مهارتي الاستماع والتّحدّث على إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط، ويقصد بها الإجراءات المصاحبة للأنشطة التّعلّميّة الّتي يشارك فيها المتعلّم مشاركة إيجابيّة في بناء تعلّمه.

– للتّعلّم النّشيط إستراتيجيّات متنوّعة تطوّر مهارة الاستماع لدى تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط، وتتمثّل في إستراتيجيّة معنى الكلمة، وإستراتيجيّة بناء التّوقّعات، وإستراتيجيّة الدّقيقة الواحدة، وإستراتيجيّة (فكّر، زاوج، شارك)، إستراتيجيّة (فكّر، دوّن، شارك)، وإستراتيجيّة خريطة الكلمة، وإستراتيجيّة الخريطة المفاهيميّة. أمّا الإستراتيجيّات الّتي تطوّر مهارة التّحدّث، فنذكر منها إستراتيجيّة استدعاء المتحدّث التّالي، وإستراتيجيّة الظّهر بالظّهر.

– تساعد الإستراتيجيّات السّالفة الذّكر على إثارة تمثّلات المتعلّمين ومعارفهم القبليّة، وتنشيطها، وفهم النّصّ، والتّفاعل معه عن طريق إعادة بناء معناه، كما تساعد أيضا على تحفيزهم في التّعبير مشافهة عن فِكرهم، وآرائهم، وعواطفهم.

هذه حصيلة جهدنا، وقد بذلنا طاقتنا كلّها ليخرج هذا البحث في أبهى صورة وأفضل وجه، لكن يبقى عملنا قاصرا، ولا نزعم أنّنا استقصينا الموضوع من كلّ جوانبه، ونقترح إجراء دراسات وبحوث تربويّة أخرى تطرح إستراتيجيّات جديدة تطوّر مهارتي الاستماع والتّحدّث، إلى جانب عقد أيّام دراسيّة ودورات تكوينيّة في المؤسّسات التّعليميّة للبحث في تعليميّة فهم المنطوق وإنتاجه بمرحلة التّعليم المتوسّط، وتدريب الأساتذة تدريبا مكثّفا يخدم اللّغة العربيّة والمدرسة الجزائريّة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أوّلا: المعاجم والموسوعات:

– أحمد بن فارس بن زكريّا، معجم مقاييس اللّغة، تحقيق وضبط عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر، ج4، ط2، 1979.

– فاروق عبده فلية، وأحمد عبد الفتّاح الزكي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، ط1، 2004.

– محمّد علي السّيّد، موسوعة المصطلحات التّربويّة، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2011.

– ابن منظور، لسان العرب، دار الأبحاث، الجزائر، ج8، ط1، 2008.

ثانيا: الكتب:

– جودت أحمد سعادة، وفوّاز عقل، وجميل شتية، ومجدي زامل، وهدى أبو عرقوب، التّعلّم النّشط بين النظريّة والتّطبيق، دار الشّروق، عمّان، ط1، 2011.

– حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التّعلّم والتّدريس من منظور النّظريّة البنائيّة، دار عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

– رائد إدريس محمود الخفاجي، وريم سالم مصطفى السّراج، وهاجر عبد الدّايم مهدي الحميري، ومحمّد كريم فرحان الفيادة، وسراب ناصر خلف العبيدي، النّظريّة البنائيّة مستقبل التّعلّم في القرن الحادي والعشرين (نماذج وإستراتيجيّات)، دار أمجد، أردن، ط1، 2023.

– زهدي محمّد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار صفاء، عمّان، ط1، 2011.

– سها أحمد أبو الحاج، وحسن خليل المصالحة: إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط (أنشطة وتطبيقات عمليّة)، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، عمّان، ط1، 2016.

– عبد الرّحمن الهاشمي، وفائزة العزاوي، دار المناهج، عمّان، ط1، 2005.

– عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليميّة (الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس)، دار جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2016.

– عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، وهدى بنت علي الحوسنية، إستراتيجيّات التّعلّم النّشط، 180 إستراتيجيّة مع الأمثلة التّطبيقيّة، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2016.

– عـدنان يوسف العتوم، وعبد النّاصر ذياب الجراح، وموفّـق بشارة، تـنمية مهارات التّفكير، نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة، دار المسيرة، عمّان، ط2، 2009.

– علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2007.

– علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهرات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسّسة الحديثة للكتاب، ط2، 2019.

– عواطف محمّد محمّد حسانين، سيكولوجيّة التّعلّم (نظريّات– عمليّات معرفيّة– قدرات عقليّة)، المكتبة الأكاديميّة، مصر، ط1، 2012.

– محمّد حمود، مكوّنات القراءة المنهجيّة للنّصوص (المرجعيّات، المقاطع، الآليات، تقنيّات التّنشيط)، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، ط1، 1998.

– محمّد السّيّد علي، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2011.

– محمّد الطّاهر وعلي، الوضعيّة المشكلة التّعلّميّة في المقاربة بالكفاءات، دار الورسم، الجزائر، ط4، 2012.

– منيف خضير الضوي، النّظريّة البنائيّة وتطبيقاتها في تدريس اللّغة العربيّة (إستراتيجيّات التّدريس الحديثة ونماذج للتّقويم البنائيّ)، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، ط1، 2013.

– هشام سعيد الحلاق، التّفكير الإبداعيّ، مهارات تستحقّ التّعلّم، الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، دمشق، ط1، 2012.

– يوسف مارون، طرائق التّعليم بين النظريّة والممارسة في ضوء الاتّجاهات التّربويّة الحديثة وتدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسيّ، المؤسّسة الحديثة للكتاب، ط1، لبنان، 2011.

ثالثا: المجلّات العلميّة:

– مصطفى بوختالة، النّظريّة البنائيّة للتّعلّم (من النّشأة إلى الرّؤية التّحليليّة النّقديّة)، مجلّة الباحث، المجلّد 12، العدد 03، المدرسة العليا للأساتذة الشّيخ مبارك الميلي– بوزريعة، 2020.

رابعا: الرّسائل والأطروحات الجامعيّة:

– مـاجد بن سالم حميّد الغـامديّ، فاعليّة الأنشـطة التّعليميّة فـي تـنمية المهارات الحياتيّة في

مقرّر الحديث لطلّاب الصّفّ الثّالث المتوسّط، رسالة ماجستير، تخصّص: مناهج وطرق التّدريس، كليّة العلوم الاجتماعيّة، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، الرّياض، 2011.

خامسا: الوثائق الرّسميّة:

– حسن بن يحيى الضّامري، وصالح أحمد الزّهراني، ومحمّد معيض الشّهري، وأحمد عوض الشّهري، وحامد سالم الزّهراني، وعلي حسن الزّهراني، دليل التّعلّم النّشط في الصّفوف الأوّليّة، إدارة الإشراف التّربويّ بجدّة (بنين)، السّعوديّة، ط1، د.س.

– كوثر حسين كوجك، واجدة مصطفى السّيّد، وفرماوي محمّد فرماوي، وعلية حامد أحمد، وصلاح الدّين خضر، وأحمد عبد العزيز عياد، وبشرى أنور فايد، تنويع التّدريس في الفصل (دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم والتّعلّم في مدارس الوطن العربيّ)، مكتب اليونسكو الإقليميّ للتّربية في الدّول العربيّة، بيروت، ط1، 2008.

– ماشي بن محمّد الشّمري، 101 إستراتيجيّة في التّعلّم النّشط، الإدارة العامّة للتّربية والتّعليم بمنطقة حائل (بنين)، السّعوديّة، ط1، 1431–1432هـ.

ملحق

جامعة – سعيدة – د. مولاي الطّاهر

كليّة الآداب واللّغات والفنون

قسم اللّغة والأدب العربيّ

الميدان: لغة وأدب وعربيّ

الشّعبة: دراسات لغويّة

التّخصّص: لسانيّات عامّة

استبانة

البيانات الأوّليّة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤسّسة التّعليميّة: متوسّطة.....

الرّتبة: أستاذ التّعليم المتوسّط ☐ أستاذ رئيسيّ ☐ أستاذ مكوّن ☐

سنوات الخدمة في التّعليم: أقلّ من 5 سنوات ☐ 5 سنوات ☐ أكثر من 5 سنوات ☐

المستوى التّعليميّ المسند إليك: 1م ☐ 2م ☐ 3م ☐ 4م ☐

السّلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته، وبعد:

بين يديك استبانة ستعتمد في إنجاز مذكّرة تخرّج مقدّمة لنيل شهادة ماستر، ويرتبط موضوعها بإستراتيجيّات التّعلّم النّشيط الّتي يوظّفها مدرّس اللّغة العربيّة في إنماء مهارتي الاستماع والتّحدّث لدى تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط. نرجو منك أيّها المعلّم الفاضل أن تعطي هذه الاستبانة دقائق معدودة من وقتك للإجابة عن بنودها وفق خبرتك في التّدريس.

- **ضع العلامة الآتية (✓) في خانة الاختيار الّذي تراه مناسبا:**

■ من بين الإستراتيجيّات الّتي تساعد على إثارة تمثّلات المتعلّمين ومعارفهم القبليّة وتنشيطها:

- جدول التّعلّم الذّاتيّ (KWL): أوافق ☐ لا أوافق ☐
- إستراتيجيّة معنى الكلمة: أوافق ☐ لا أوافق ☐
- إستراتيجيّة بناء التّوقّعات: أوافق ☐ لا أوافق ☐

■ من بين الإستراتيجيّات الّتي تساعد المتعلّمين على المشاركة في بناء الفهم الصّريح والضّمنيّ للنّصّ، وإدراك معاني كلماته، وإعادة بناء معناه:

- إستراتيجيّة الدّقيقة الواحدة: أوافق ☐ لا أوافق ☐
- إستراتيجيّة فكّر، زاوج، شارك: أوافق ☐ لا أوافق ☐
- إستراتيجيّة فكّر، دوّن، شارك: أوافق ☐ لا أوافق ☐
- إستراتيجيّة خريطة الكلمة: أوافق ☐ لا أوافق ☐
- إستراتيجيّة الخريطة المفاهيميّة: أوافق ☐ لا أوافق ☐

■ من بين الإستراتيجيّات الّتي تساعد المتعلّمين على المشاركة في التّحدّث، والتّعبير عن فِكرهم، وآرائهم، وعواطفهم، وتحفيزهم على ذلك:

- إستراتيجيّة استدعاء المتحدّث التّالي: أوافق ☐ لا أوافق ☐
- إستراتيجيّة الظّهر بالظّهر: أوافق ☐ لا أوافق ☐

فهرس الموضوعات

الفهرس

الإهداء

شكر وعرفان

مقدّمة .....أ

الفصل الأوّل: التّعلّم النّشيط

1. خصائص المتعلّم في القرن الحادي والعشرين 6

2. ماهيّة التّعلّم النّشيط 8

2. 1. التّعلّم (لغة واصطلاحا) 8

2. 2. النّشاط (لغة واصطلاحا) 10

2. 3. تعريف التّعلّم النّشيط.....11

3. الأساس النّظريّ للتّعلّم النّشيط.....15

3. 1. نشأة النّظريّة البنائيّة **15**

3. 2. مفهوم النّظريّة البنائيّة.....**16**

3. 3. مبادئ النّظريّة البنائيّة **18**

3. 4. افتراضات النّظريّة البنائيّة **18**

4. خصائص التّعلّم النّشيط 22

5. مبادئ التّعلّم النّشيط 25

6. عناصر التّعلّم النّشيط.....26

7. أطراف التّعلّم النّشيط 28

8. أهميّة التّعلّم النّشيط 33

9. المقارنة بين التّعلّم التّقليديّ والتّعلّم النّشيط 35

الفصل الثّاني: إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط المعتمدة في تدريس مهارتي الاستماع والتّحدّث

1. مفهوم الاستماع..... 37

2. مهارات الاستماع 37

3. مفهوم التّحدّث 38

4. مهارات التّحدّث..... 39

5. ماهيّة إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط 40

5. 1. مفهوم الإستراتيجيّة..... 40

5. 2. تعريف إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط 40

6. أمثلة عن إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط المعتمدة في تدريس مهارة الاستماع..... 42

7. أمثلة عن إستراتيجيّات التّعلّم النّشيط المعتمدة في تدريس مهارة التّحدّث 55

خلاصة 62

قائمة المراجع..... 65

ملحق 69

فهرس الموضوعات 72

ملخّص البحث:

- باللّغة العربيّة:

لقد ركّزت الإصلاحات التّربويّة الجزائريّة الّتي عرفها منهاج اللّغة العربيّة على تغيير الممارسات الصّفّيّة التّقليديّة، واعتماد التّعلّم النّشيط الّذي يركّز على المتعلّم ويجعله محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة. وعلى الرّغم من هذا التّوجّه القويّ إلى تحسين تعليم اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط، فإنّ تدريس مهارتي الاستماع والتّحدّث مازال تدريسا تقليديّا لا يحقّق الأهداف المنشودة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

لذلك هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على أثر التّعلّم النّشيط في إنجاح تدريس المهارتين بالمرحلة المتوسّطة، وتقديم أمثلة تطبيقيّة عن بعض الإستراتيجيّات الّتي تساعد على إنماء مهارات الاستماع والتّحدّث لدى المتعلّمين، ومن أبرزها القدرة على فهم النّصوص المسموعة والتّفاعل معها، والتّعبير مشافهة عن الفِكر والآراء والأحاسيس.

وخلصت الدّراسة إلى الكشف عن دور هذه الإستراتيجيّات في إنماء الكفاءة التّواصليّة لدى المتعلّمين، والدّعوة إلى العمل بها وتعميم ذلك في المقاطعات التّربويّة الجزائريّة كلّها.

الكلمات المفتاحيّة: التّعلّم النّشيط – الاستماع – التّحدّث.

– باللّغة الإنجليزيّة:

Summary

Algerian educational reforms, particularly in the Arabic language curriculum, aimed to shift from traditional classroom practices to active learning centered on the learner. Despite this focus on improving Arabic instruction in middle schools, the teaching of listening and speaking skills remains traditional and falls short of achieving goals in comprehension and production.

This study aimed to assess the impact of active learning on teaching these skills at the middle school level. It also presented practical strategies to develop listening and speaking abilities, such as understanding and engaging with audio texts, and expressing thoughts, opinions, and emotions orally.

The study concluded by revealing the role of these strategies in developing communicative competence among learners, and called for their implementation and generalization across all educational districts in Algeria.

Keywords: Active learning – listening – Speaking.