# الباب الثاني

# الإطار النظري

يتناول هذا الفصل عرضًا تحليليًا لعدد من المحاور النظرية ذات الصلة بموضوع البحث، وتشمل: (أ) نموذج التعلّم النشط، و(ب) تعليم اللغة العربية، و(ج) مهارة القراءة، و(د) مهارة الكتابة. وفيما يلي يتم تفصيل هذه المحاور وبيان أبعادها النظرية والتربوية.

## أ. نموذج التعلّم النشط

### 1. مفهوم نموذج التعلّم

من الناحية الاشتقاقية، يدل مصطلح «النموذج» على نوعٍ أو صورةٍ لشيءٍ يُقصد إنشاؤه أو إنتاجه. ويمكن تناول مفهوم النموذج من خلال ثلاثة استعمالات لغوية مختلفة، وهي: (أ) الاستعمال الاسمي، حيث يُستخدم مصطلح «النموذج» للدلالة على صورة أو تمثيلٍ ذهني لشيءٍ ما؛ (ب) الاستعمال الوصفي، إذ تُستعمل صفات مثل «مثالي» و«قدوة» و«مثال يُحتذى به» بوصفها مرادفات لمفهوم النموذج؛ (ج) الاستعمال الاصطلاحي، حيث يُفهم النموذج بوصفه إطارًا مرجعيًا يُعتمد عليه في بناء شيءٍ أو تطويره.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ويُعرَّف «النموذج» في المعاجم اللغوية بأنه نمطٌ أو مثالٌ أو معيارٌ أو صورةٌ من صور الخصائص التي يُسترشد بها في عملية الإبداع أو الإنتاج.[1]

يشير نموذج التعلّم إلى مقاربةٍ تربويةٍ تُبنى عن قصدٍ ووعي، وتهدف إلى تيسير العملية التعليمية للمتعلمين، بما يجعل أنشطة التعلّم أكثر وضوحًا وسهولة في الفهم والتطبيق. ومن خلال الأنشطة المصمَّمة بصورة منهجية، يكتسب المتعلم القدرة على التعلّم دون شعورٍ بالإكراه أو الضغط، إذ ينخرط في عملية التعلّم بصورة فاعلة وطبيعية.

وعلاوة على ذلك، يُراعى في بناء نموذج التعلّم اختلاف أنماط التعلّم لدى المتعلمين، بحيث يستوعب الخصائص الفردية، سواء ما يتصل بالنمط السمعي أو النمط البصري.[2]

يمكن فهم نموذج التعلّم، في جوهره، بوصفه إطارًا لعملية التعلّم ذاتها. فمن خلال العملية التعليمية، لا يقتصر دور المعلِّم على مساعدة الطلاب في اكتساب المعارف والأفكار والمهارات والقيم، فضلًا عن أساليب التفكير والتعبير، بل يتجاوز ذلك إلى توجيههم نحو تنمية القدرة على التعلّم المستقل وتطويرها.

[1] Ahyar dkk. 2021: 4
[2] Ahyar dkk. 2021: 4

ويُظهر هذا التصوّر أن المعلِّم قادر على توظيف هذا الإطار بوصفه وسيلةً لتيسير اكتساب المتعلمين للمعلومات والمفاهيم والمهارات، وتنمية العمليات المعرفية، فضلًا عن تدريبهم على كيفية صياغة أفكارهم والتعبير عنها بصورة منهجية. ويُعدّ اعتماد نموذج التعلّم أحد الأساليب الرئيسة في بناء الممارسة البيداغوجية، إذ يتيح للمتعلمين قدرًا من الحرية في اختيار أنشطة التعلّم التي تناسبهم، دون أن يكونوا خاضعين بصورة مطلقة لتدخّل المعلِّم.

إن تصميم نموذج التعلّم يُعدّ أمرًا بالغ الأهمية لضمان مواءمة المقاربة التعليمية مع قدرات المتعلمين وخصائصهم الفردية. كما أن طبيعة المحتوى المعرفي المقدَّم، والأهداف التعليمية المنشودة، ومستوى استعداد المتعلمين وقدراتهم، تُشكّل عوامل حاسمة تؤثّر في اختيار نموذج التعلّم المناسب.[3]

تتنوّع المصطلحات المستخدمة في مجال التعلّم والتعليم، ومن أبرزها: نوع التعلّم، ومدخل التعلّم، وتقنيات التعلّم، وإجراءات التعلّم، وطرائق التعلّم، واستراتيجيات التعلّم. وتُعدّ هذه المفاهيم شائعة في السياق التربوي، كما يستخدم المختصّون في ميدان التربية مصطلحاتٍ متعدّدة للتعبير عنها. وانطلاقًا من ذلك، تُقدَّم في هذا السياق إيضاحاتٌ موجزة لمعاني هذه المصطلحات؛ بهدف إثراء فهم القارئ وتعزيز إدراكه لطبيعتها ووظائفها.

[3] Ahyar dkk. 2021: 5

ويُقصد بنموذج التعلّم الإطار العام الذي يعتمد عليه المعلّم أو الأستاذ الجامعي في تنظيم عملية التعلّم، من خلال توظيف مختلف الطرائق والاستراتيجيات التعليمية في ضوء نموذجٍ محدّد. أمّا طريقة التعلّم، فتُعرَّف — من حيث آلية تقديم المادة التعليمية — بأنها الأسلوب الذي يتّبعه المعلّم أو المتعلّم لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.[4]

تعدّ طريقةُ التعلّم وسيلةً إجرائيةً لتحويل التخطيط التعليمي إلى ممارساتٍ تطبيقيةٍ ملموسة، تُنفَّذ في الواقع التعليمي بهدف تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعلّم. وتتعدّد طرائق التعلّم التي يمكن أن يوظّفها الأستاذ الجامعي في تعليم طلابه، ومن أبرزها: أسلوب المحاضرة، والمناقشة الجماعية، وغيرها من الأساليب التعليمية المناسبة.[5]

ولتحقيق الجوانب التعليمية التي تم التخطيط لها مسبقًا بصورة فعّالة وكفؤة، تُعرَّف استراتيجيةُ التعلّم بوصفها إطارًا شاملًا لتنظيم جميع أنشطة التعلّم، بما يضمن تقديم المحتوى التعليمي وتحقيق أهدافه بدرجة عالية من الفاعلية والكفاءة. ويرى عدد من الباحثين أن نظام التعلّم أو المدخل التربوي يتضمّن مجموعةً من الإجراءات والخطوات التي تُنفَّذ أثناء العملية التعليمية.

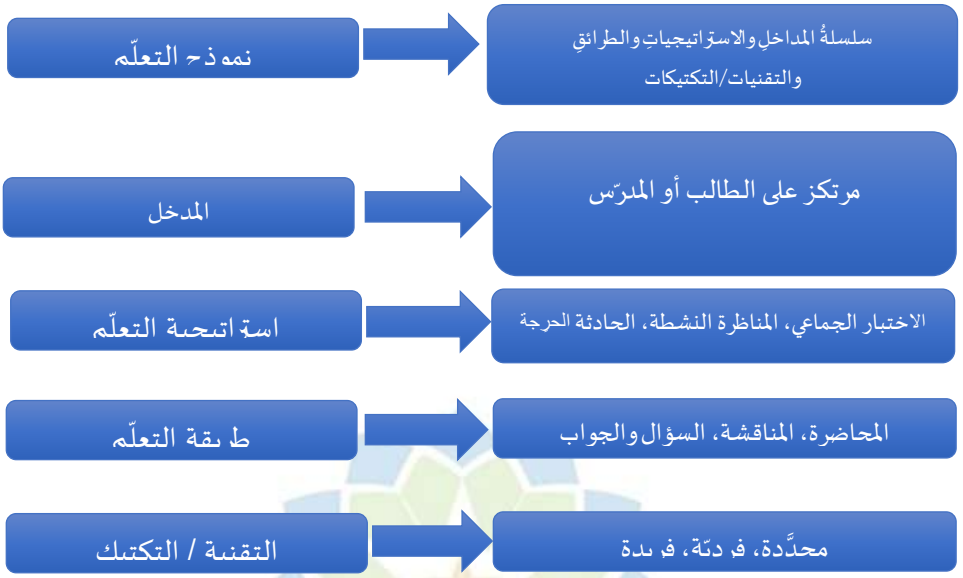
[4] Ahyar dkk. 2021: 6
[5] Ahyar dkk. 2021: 6

وعليه، فإن تخطيط التعلّم ينبغي أن يكون قادرًا على الاستجابة لمختلف متطلبات تعلّم الطلاب، وأن يُقدَّم في صورةٍ منظّمة ومتكاملة تراعي احتياجاتهم التعليمية.[6]

يمكن النظر إلى توظيف المعلِّم للتقنيات التعليمية في تقديم المادة الجديدة للطلاب بوصفه أحد أشكال الممارسة التعليمية. وتهدف هذه الإجراءات، التي يُشار إليها أحيانًا بالتكتيكات التعليمية أو الإجرائية، إلى تحقيق الغايات نفسها التي تسعى إليها التقنيات التعليمية من حيث تيسير عملية التعلّم. ويُستخدم هذا المصطلح عندما تستند هذه الإجراءات إلى آراء الخبراء والمتخصصين في المجال التربوي.

وفي أبسط صورها، تُعدّ هذه الإجراءات أساليبَ عمليةً تُسهم في تسهيل تعلّم الطلاب للغة أو للمحتوى التعليمي، من خلال توظيف المصطلحات الفنية والإجراءات المنهجية المناسبة. كما يمكن اعتبار اعتماد الاستراتيجيات التعليمية في عرض المحتوى الجديد نمطًا من أنماط التعلّم المنظَّم، إذ تتقاطع أهدافها في جوهرها مع مفهوم الطريقة التعليمية، ولا سيّما عندما تُبنى على أسسٍ نظريةٍ معتمدة في الأدبيات التربوية.[7] ويمكن تصوير ذلك في المخطط الآتي:

[6] Ahyar dkk. 2021: 6
[7] Ahyar dkk. 2021: 7




الشكل (1.1): تصنيف نماذج التعلّم، والمداخل، والاستراتيجيات، والطرائق، وتقنيات التعلّم

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

أ. التكتيكات التعليمية

يُقصد بنموذج التعلّم العملية التعليمية التي تُصمَّم بصورةٍ منهجية منذ بدايتها حتى نهايتها، وتُنفَّذ بشكلٍ دقيق من قِبل الأستاذ الجامعي. ويرى روسمان (Rusman)أن هناك مجموعةً من المتغيّرات التي ينبغي على المعلّم مراعاتها قبل تطبيق عملية التعلّم، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

(1 لاعتبارات المتعلّقة بالأهداف التعليمية من منظور الطالب: في هذا السياق، يمكن طرح عددٍ من التساؤلات، من بينها:

أ) هل تتوافق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها مع الكفاءات الأكاديمية، والشخصية، والاجتماعية، والمهنية للطلاب، والتي تُصنَّف ضمن المجالات المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية؟

ب) ما مستوى صعوبة الأهداف التعليمية المراد بلوغها؟

(2الاعتبارات المرتبطة بمصادر التعلّم والمحتوى التعليمي :

أ) هل يتمحور الموضوع المدروس حول حقائق، أو أفكار، أو قوانين، و نظريات معيّنة؟

ب) هل تتطلّب عملية تعلّم هذا المحتوى مستوىً عاليًا من التأمّل والتفكير العميق لدى الطلاب؟

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI

ج) هل تتوافر المواد أو المصادر التعليمية ذات الصلة، وهل يمكن الوصول إليها لأغراض البحث أو الدراسة المتعمّقة؟

(3الاعتبارات من منظور المتعلّمين:

أ) هل يتلاءم نموذج التعلّم المطبَّق مع مستوى النضج والتطوّر المعرفي لدى الطلاب؟

ب) هل يراعي نموذج التعلّم اهتمامات الطلاب، ومهاراتهم، وظروفهم أو أوضاعهم أثناء سير العملية التعليمية؟

(4مدى توافق نموذج التعلّم المختار مع أنماط تعلّم الطلاب المختلفة.

اعتبارات إضافية غير تقنية

أ) هل يُعدّ الاكتفاء بنموذج تعلّم واحد كافيًا لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوّة؟

ب) هل يُمثّل نموذج التعلّم الذي تم تحديده الخيار الوحيد الممكن تطبيقه؟

ج) هل يتّسم نموذج التعلّم بدرجة مناسبة من الفاعلية والكفاءة في دعم تحقيق الأهداف التعليمية؟[8]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

**ب. سمات نموذج التعلّم**

من الناحية المفاهيمية، يُعدّ مصطلح نموذج التعلّم أكثر شمولًا واتساعًا مقارنةً بمصطلحاتٍ أخرى مثل المدخل، أو الاستراتيجية، أو الطريقة، أو الإجراء. ويتمتّع الأستاذ الجامعي بمرونةٍ في اختيار نماذج التعلّم وتطبيقها بما يتلاءم مع

[8] Ahyar dkk. 2021: 7

متطلبات العملية التعليمية، وبما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المحدَّدة سلفًا. ويمكن بيان سمات نموذج التعلّم على النحو الآتي:

**(1** يقوم على أفكارٍ ومبادئ تربوية وضعها خبراء ومفكّرون بارزون في مجال التعلّم والتعليم. ومن أمثلة ذلك نموذج التعلّم الجماعي الذي طوّره هربرت ثيلن (Herbert Thelen) استنادًا إلى الفلسفة التربوية لجون ديوي(John Dewey) ، حيث يهدف هذا النموذج إلى تنمية التفاعل الجماعي القائم على القيم الديمقراطية.

**(2** يتّسم بوضوح الأهداف التعليمية ودقّتها. فعلى سبيل المثال، يسعى نموذج التفكير الاستقرائي إلى تطوير مهارات التفكير الاستقرائي لدى المتعلمين بصورة منظّمة.

**(3** يمكن أن يُتّخذ دليلًا أو مرجعًا لإثراء وتطوير أنشطة التعلّم والتعليم داخل الصف الدراسي. ومن ذلك منهجية السينكتيك (Synectics) التي تهدف إلى تنمية الإبداع، ولا سيّما في كتابة النصوص التعليمية.

**(4** يشتمل عند تطبيقه على مكوّناتٍ محدّدة، تتمثّل في تسلسل المراحل والخطوات التي تمرّ بها عملية التعلّم. ويمكن للأستاذ الجامعي الإفادة من هذه المكوّنات بوصفها إرشاداتٍ في تحديد نموذج التعلّم المناسب.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

(5تترتّب على تطبيق نموذج التعلّم نتائج وآثار تعليمية متنوّعة، من بينها:

أ) الآثار التعليمية المباشرة، ولا سيّما النتائج القابلة للقياس الكمي الناتجة عن عملية التعلّم؛

ب) الآثار المصاحبة، وبخاصة النتائج التعليمية بعيدة المدى.

(6يقتضي إعداد تصميمٍ تعليميٍّ مسبق (خطة التدريس) يُبنى على أساس نموذج التعلّم المختار، بما يضمن انسجام التخطيط مع أهداف العملية التعليمية ومراحلها.[9]

أ. وظائف نموذج التعلّم

إلى جانب دوره في توجيه سلوك المتعلمين بما يتوافق مع الأهداف المنشودة، يسهم نموذج التعلّم في تنمية القدرات والمهارات ذات الصلة بالعملية التعليمية، ولا سيّما تلك التي يحتاجها الأستاذ الجامعي والجهات المعنية بإعداد المواد التعليمية وتطويرها. ويُظهر ذلك أن تطبيق نموذج التعلّم لا يقتصر على كونه إطارًا نظريًا، بل يتطوّر ليصبح أداةً إجرائية تمكّن المعلّم من توجيه أنشطة التعلّم وتنظيمها بصورة منهجية.

وعلاوة على ذلك، ينبغي أن يكون نموذج التعلّم قادرًا على أداء عددٍ من الوظائف الأساسية التي تسهم في تطوير العملية التعليمية وتحسين ممارساتها.

[9] Ahyar dkk. 2021: 7

ويساعد هذا النموذج الأستاذَ الجامعيَّ ومصمّمي التعلّم على اختيار التقنيات التعليمية وأساليب نقل المعرفة بصورة فعّالة. وتتمثّل وظائف نموذج التعلّم في العملية التعليمية فيما يأتي:

(1الوظيفة الإرشادية :إذ ينبغي أن يوجّه نموذج التعلّم كلًّا من المعلّم والمتعلّم نحو تحقيق الأهداف التعليمية المتوقَّعة، وأن يتّسم بتصميمٍ تعليميٍّ شامل، ويُقدّم إطارًا مرجعيًا يعتمد عليه الأستاذ الجامعي في تنفيذ عملية التدريس.

(2بناء المنهج الدراسي :حيث يُسهم نموذج التعلّم في إعداد وتطوير المناهج التعليمية لمختلف المراحل الدراسية أو المستويات الصفّية.

(3تحديد الوسائل التعليمية :إذ يعمل نموذج التعلّم بوصفه أداةً تساعد المعلّم على توظيف الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة، بما يدعم تحقيق التغيّرات السلوكية المرغوبة لدى المتعلمين.

(4الإسهام في تحسين التدريس والتوجيه :حيث يسهم نموذج التعلّم في رفع جودة عملية التدريس والإرشاد التعليمي، إلى جانب دوره في تحسين نواتج التعلّم وتعزيز فاعلية المتعلمين ومشاركتهم الإيجابية في أنشطة التعلّم.[10]

[10] Ahyar dkk. 2021: 11

وعلاوةً على ذلك، يُبيَّن أن لأدوار نموذج التعلّم وظائف متعدّدة، من أبرزها ما يأتي:

(1يسهم نموذج التعلّم في مساعدة المعلّم وتوجيهه في تحديد الاستراتيجيات، والتقنيات، والطرائق المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية. ومن حيث الجوهر، يشتمل نموذج التعلّم على الاستراتيجيات، والتكتيكات، والطرائق، والإجراءات التعليمية؛ ومن ثمّ فإن المعلّم الذي يطبّق نموذجًا تعليميًا معيّنًا يكون على درايةٍ مسبقة بالإجراءات والاستراتيجيات التي سيعتمدها للوصول إلى الأهداف المرجوّة.

(2يساعد الأستاذ الجامعي في التأثير في السلوك التعليمي المرغوب لدى الطلاب، إذ يتمثّل الهدف الأساس لنموذج التعلّم في دعم المعلّم على تحقيق الأهداف المحدّدة في خطة التعلّم الفصلية (RPS) وتطبيقها عمليًا داخل قاعة الدرس.

(3يسهم في مساعدة المعلّم على تنظيم بيئة تعلّم ملائمة ومواتية للأنشطة التعليمية. فحين يقرّر المعلّم اعتماد نموذج تعلّم معيّن، يترتّب على ذلك اتخاذ قرارات تتعلّق بتهيئة البيئة الصفّية والمناخ التعليمي المناسب. وبذلك يمكن القول إن نموذج التعلّم يساند المعلّم بصورة مباشرة في اختيار الأساليب التي تُمكّنه من تحقيق الأهداف التعليمية المحدَّدة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

(4يعمل على تعزيز التواصل والتفاعل بين المعلّم والطلاب أثناء العملية التعليمية. فاختيار نموذج تعلّم معيّن يُعدّ مرجعًا أو دليلًا للتفاعل الصفي، الأمر الذي يسهم في خلق بيئة تعلّم تفاعلية تقوم على المشاركة المتبادلة.

(5يساعد المعلّم في إعادة بناء المنهج الدراسي، والخطّة الدراسية، ومحتوى المقرّر. فالمعلّم الملمّ بمختلف نماذج التعلّم يكون أكثر قدرة على إعداد المناهج وتنظيم عملية التدريس بما يتناسب مع متطلبات المقرّر الجامعي.

(6ييسّر على المعلّم مواءمة نموذج التعلّم مع طبيعة المقرّر الدراسي، وإعداد خطط التعلّم(RPS) ، وبناء السيلابس بصورة منهجية. ويُعدّ فهم نموذج التعلّم فهمًا دقيقًا عاملًا مهمًا يساعد المعلّم في تحليل المحتوى التعليمي وتقديمه للطلاب بفاعلية.

(7يساند المعلّم في تخطيط وتنظيم الأنشطة التعليمية داخل المحاضرة بما يحقّق الأهداف المتوقَّعة، إذ تتضمّن نماذج التعلّم مستويات ومراحل ينبغي إعدادها مسبقًا. وعند اختيار نموذج تعلّم معيّن، يُوجَّه المعلّم في تصميم الأنشطة التعليمية وتنفيذها.

(8يسهم في تطوير المواد التعليمية بصورة فعّالة من خلال توفير إطارٍ إجرائيٍّ واضح. فلكل نموذج تعلّم نظامٌ داعم يمكّن المعلّم من إعداد المواد

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

التعليمية واستثمار مصادر التعلّم على نحوٍ أمثل، مثل إعداد الوحدات التعليمية، أو الكتيّبات، أو المواد التطبيقية المختلفة.

(9يشجّع المعلّم على الابتكار والتجديد في مجال التعلّم والتعليم. إذ إن فهم نماذج التعلّم وتطبيقها يفتح المجال أمام المعلّم لاكتشاف حلولٍ جديدة للتحدّيات التعليمية، الأمر الذي قد يقود إلى تبنّي مقاربات تعليمية أكثر حداثة وفاعلية .

(10يساعد في نشر المعرفة النظرية المتعلّقة بالتدريس، والتي تُعدّ ضروريةً لتطبيق نماذج التعلّم، ولا سيّما عند قيام المعلّم بتطبيق النموذج التعليمي والتواصل بشأنه في ضوء النظريات التربوية المعتمدة.

(11يسهم بصورةٍ تجريبية في بناء العلاقة بين عمليتي التعليم والتعلّم؛ إذ يوجَّه المعلّم، من خلال تطبيق نموذج تعلّم معيّن، إلى ربط أنشطة الطلاب بأدواره التعليمية، وملاحظة تفاعلهم ومشاركتهم أثناء سير العملية التعليمية.[11]

2. المفهوم الأساسي للتعلّم النشط

أ. استراتيجية التعلّم النشط

(1التعريف

[11] Ahyar dkk. 2021: 11

يهدف التعلّم النشط إلى استثمار قدرات كلّ طالب إلى أقصى حدّ ممكن، بما يمكّنهم من تحقيق نواتج تعلّم عالية الجودة. وإلى جانب ذلك، تُعدّ استراتيجيات التعلّم النشط ضروريةً للحفاظ على تركيز الطلاب واستمرارية انتباههم، بما يضمن مشاركتهم الفاعلة في الخبرات التعليمية التي يمرّون بها.[12]

صنَّف كلُّ نهجٍ تعليميٍّ يُشجِّع الطلبة على الاضطلاع بدورٍ فاعلٍ في عملية التعلُّم من خلال التفاعل المباشر بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ضمن إطار التعلُّم النشط .(Active Learning) ويؤكِّد بونويل (Bonwell) أنَّ التعلُّم النشط يتسم بعددٍ من الخصائص الرئيسة، من أبرزها ما يأتي:

أ) تتمثل الغاية الأساسية من العملية التعليمية في تنمية قدرات التفكير التحليلي والنقدي لدى الطلبة فيما يتصل بالمقررات الدراسية أو بالمواقف التعليمية التي يواجهونها، بدلاً من التركيز على مجرَّد تلقي المعرفة من الأستاذ.

ب) ينخرط الطلبة في أنشطة تعليمية مرتبطة بمحتوى المقرَّر الدراسي، ولا يقتصر دورهم على الاستماع السلبي داخل قاعة الدرس.

ج) يوجَّه الاهتمام إلى تحليل القيم والاتجاهات الخاصة المرتبطة بموضوع الدراسة.

[12] Machmudah 2019: 74

د) يُعدُّ تنمية مهارات التفكير النقدي، والقدرة على التحليل، والمشاركة في عمليات التقويم من الجوانب ذات الدلالة العميقة في خبرة التعلُّم لدى الطلبة.

هـ) يتميز مسار التعلُّم بتقديم التغذية الراجعة للطلبة بصورة أسرع وأكثر فاعلية أثناء العملية التعليمية.[13]

تشير نتائجُ دراساتٍ متعددةٍ إلى أنَّ مدى انتباه المتعلمين يتناقص تدريجيًّا مع مرور الوقت. ووفقًا لدراسة بوليو (Pollio) عام 1984، يقضي الطلبة داخل قاعات الدراسة ما يقارب 40٪ من زمن التعلُّم في متابعة الصور أو المثيرات البصرية. وفي المقابل، أوضحت دراسة مكيتشي (McKeachie) عام 1986 أن مستوى انتباه الطلبة ينخفض من نحو 70٪ خلال الدقائق العشر الأولى من الحصة الدراسية إلى ما يقارب 20٪ في الدقائق العشرين الأخيرة.

وتُعدُّ هذه الظاهرة حالةً شائعة في البيئات التعليمية بوجهٍ عام، وتعكس تحدياتٍ تتصل بفاعلية العملية التعليمية المعاصرة، ولا سيما في المواقف التي يعتمد فيها الطلبة اعتمادًا أكبر على المدخل السمعي دون الاستفادة الكافية من المدخل البصري. ويترتب على ذلك أن تكون المعلومات المتلقاة سريعة الزوال، وغير راسخة في الذاكرة طويلة المدى لدى الطلبة. وتدل هذه المعطيات على ضرورة إعادة النظر في طرائق التدريس المتبعة حتى لا تصبح العملية التعليمية عديمة

[13] Machmudah 2019: 74

الجدوى، كما تُبرز إشكاليةً جوهرية في مسار التعلُّم، تتمثل في عدم اكتمال المحتوى المعرفي الذي يستوعبه الطلبة أثناء عملية التعلم.[14]

تعَدُّ الفروقُ بين سرعة التحدُّث لدى عضو هيئة التدريس وقدرة الطلبة على الاستماع والاستيعاب من القضايا اللافتة في ميدان التعلُّم. إذ يتراوح معدَّل سرعة حديث معظم المدرسين ما بين 100 إلى 200 كلمة في الدقيقة، في حين لا يستطيع الطلبة استيعاب أكثر من 50 إلى 100 كلمة في الدقيقة؛ لأنهم لا يكتفون بالاستماع فحسب، بل يقومون في الوقت ذاته بعمليات التفكير والتحليل. ويعمل الدماغ البشري بطريقة غير متوازنة مع أجهزة التسجيل؛ إذ لا يقتصر على التقاط الأصوات، بل يتعامل كذلك مع الضوضاء المصاحبة للكلام ومع المعاني المتضمَّنة فيه.

ولا يملك الدماغ القدرة على معالجة جميع المدخلات في آنٍ واحد؛ لأنه يقوم بتحليل كل معلومة يتلقاها على حدة، الأمر الذي يجعل الاحتفاظ الدقيق بجميع ما يتم تعلمه أمرًا متعذِّرًا. وتشير بعض الدراسات إلى أن إدماج العناصر البصرية والرسومية في الخبرة التعليمية يمكن أن يسهم في تعزيز الذاكرة بنسبة تصل إلى 171٪ مقارنة بالتذكر القائم على المدخل السمعي وحده. وعندما يتعلم

[14] Silberman 2013: 23

المتعلمون من خلال الصور إلى جانب الاستماع، تكون آثار التعلُّم أعمق وأكثر رسوخًا مما لو اقتصر التعلُّم على حاسة السمع فقط.

ويمكن تفسير هذه الظاهرة في ضوء الفروق الفردية في الاستعدادات والقدرات لدى الطلبة، وكذلك من خلال تكامل الحواس في أثناء عملية التعلُّم. وبهذا المعنى، يُنظر إلى التعلُّم المصحوب بالوسائط المساندة على أنه عامل مساعد على تعزيز فهم الطلبة لمحتوى المقررات الدراسية. وقد كشفت دراسات متأخرة في علم الأعصاب أن بعض مناطق القشرة الدماغية اليمنى تعمل بوتيرة أسرع بعدة مرات مقارنة بمناطق القشرة اليسرى المرتبطة بالمعالجة الواعية للغة. ومن ثمَّ فإن عمليات التفكير قد تجري بسرعة تفوق سرعة التعبير اللغوي، الأمر الذي يدل على أن بعض الدورات العصبية في الدماغ تعمل بوتيرة أعلى من مستوى الوعي المفهومي لدى الإنسان.[15]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

تميلُ التقنياتُ التعليميةُ السائدةُ إلى الطابع التقليدي، حيث تتركز في الغالب على تنشيط وظائف النصف الأيسر من الدماغ، مع إغفالٍ نسبيٍّ لدور النصف الأيمن. ويُعدُّ التكاملُ بين وظيفتي النصفين الأيسر والأيمن للدماغ عنصرًا أساسيًّا في التطبيق الفعّال للتعلُّم النشط .(Active Learning) وفي هذا

[15] 2019: 74

الإطار، يستند هذا المدخل التعليمي إلى ثلاثة مبادئ أو قوانين أساسية للتعلُّم تُشكِّل مرتكزَه النظري.

وقد عرض ثورندايك (Thorndike) هذه القوانين، كما أشار إليها واغيتو (Wagito)، وهي:

(1)قانون الاستعداد، الذي يؤكد أهمية حالة الجاهزية لدى الفرد لأداء مهمةٍ معينة، وما ينشأ عنها من علاقات بين المثير والاستجابة.

(2)قانون التمرين، الذي ينص على أن المهارة أو العلاقة بين المثير والاستجابة تزداد سلاسةً وقوةً كلما تكررت الممارسة بصورة منتظمة ومستمرة.[16]

تسهم الخبراتُ التعليميةُ المتناميةُ، في الغالب، في إحداث تغيّراتٍ إيجابية لدى الطلبة، مما يؤدي إلى ظهور استجاباتٍ بنّاءة خلال عملية التعلُّم. ويكون الطلبة أكثر قدرة على تنمية ردود فعل إيجابية تجاه المثيرات التعليمية التي يتعرضون لها متى توافرت لديهم الحماسة والاستعداد لمتابعة مراحل التعلُّم بصورة متتابعة ومنظَّمة. وتُعدُّ هذه الاستجابات مجالًا محوريًّا لتعزيز مواطن القوة وتنميتها، إذ يمكن تقوية العلاقة بين المثير والاستجابة من خلال زيادة كثافة المثيرات وتنويعها.

[16] Machmudah 2019: 79

كما تترك هذه الاستجابات أثرًا ممتدًّا في الذاكرة، بما يفضي إلى نتائج تعليمية طويلة الأمد. فإذا اقترنت العلاقة بين المثير والاستجابة بخبراتٍ ممتعة، ازدادت فاعليتها، وارتفعت رغبة الطلبة في مواصلة النشاط التعليمي؛ لما تُحدثه المثيرات الإيجابية من أثر نفسي ومعرفي لديهم. وفي نهاية المطاف، يتمكن المتعلمون من تخزين هذه المثيرات في ذاكرتهم طويلة المدى، الأمر الذي يساعدهم على استرجاع المعارف المكتسبة بسهولة ودون معوقات تُذكر.

ويهدف التعلُّم النشط إلى زيادة سرعة التفاعل بين المثيرات والاستجابات لدى الطلبة، وتسريعها على نحوٍ يجعل العملية التعليمية ممتعة ومحفِّزة، لا باعثة على الملل. كما تسهم ممارسات التعلُّم النشط في دعم الذاكرة التعليمية، ومساعدة الطلبة على تحقيق أهداف التعلُّم بفاعلية وكفاءة.

وفي إطار النظام التعليمي، ينبغي أن ترتبط الموضوعات الدراسية الجديدة بالمعارف السابقة وبأنماط التفاعل داخل قاعة الدرس، بحيث تُقدَّم الخبرات الجديدة في ضوء ما هو قائم لدى الطلبة من رصيد معرفي. ويقع على عاتق عضو هيئة التدريس اختيار استراتيجيات وأساليب تدريس مناسبة قادرة على إثارة دافعية الطلبة للتعلُّم، بما يمكّنهم من المشاركة الفاعلة والانخراط الإيجابي في العملية التعليمية.[17]

[17] Machmudah 2019: 82

وقد يُعَدُّ التباينُ المشارُ إليه آنفًا عاملًا مؤثّرًا ودافعًا لاعتماد أساليب وتكتيكات التعلُّم النشط داخل قاعة الدرس. وانطلاقًا من ذلك، تبرز الحاجة إلى طرح أفكارٍ تعليمية متنوّعة لا تجعل الطالب مجرَّد مستمعٍ سلبي، بل تُمكِّنه من الانخراط الفاعل في أنشطةٍ تعليمية متعدِّدة، مثل القراءة، والكتابة، والمناقشة، وحلِّ المشكلات بصورةٍ تعاونية مع زملائه.

وتكمن الأهميةُ القصوى في إيجاد بيئةٍ تعليمية تُحفِّز الطلبة على المشاركة النشطة، بحيث يكونون قادرين على ممارسة أنشطةٍ تعليمية تستثمر مهارات التفكير العليا، كتحليل المعلومات، وتركيبها، وتوظيفها في سياقاتٍ جديدة. وفي هذا السياق، تغدو عمليةُ عرض التقنيات المرتبطة بالتعلُّم النشط أمرًا بالغ الأهمية، إذ إن توظيف استراتيجيات التعلُّم النشط داخل الصف الدراسي يُسهم إسهامًا فاعلًا في تحسين جودة التعلُّم، ويُحدث أثرًا ملموسًا في مستوى تحصيل الطلبة وتفاعلهم مع المادة الدراسية

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

(1أهمية التعلُّم النشط

تؤكد نتائجُ البحوث التربوية أنَّ جوهر التعلُّم النشط يكمن في درجة مشاركة المتعلمين؛ فكلما ازداد اهتمام الطلبة بالتعلُّم، تعاظم مستوى فهمهم وقدرتهم على التذكّر. ويعبّر هاورد هندريكس (Howard Hendricks) عن ذلك

بقوله» :إن أقصى درجات التعلُّم هي ثمرة لأقصى درجات التفاعل«، كما ورد في كتابه .Teaching to Change Livesوتشير بعض استطلاعات الرأي إلى أن فقدان الأفراد لوظائفهم لا يعود غالبًا إلى ضعف كفاءتهم المهنية، بل إلى قصورهم في العمل التعاوني مع الآخرين. وفي السياق ذاته، يرى توم جاكسون (Tom Jackson) في كتابه Activities That Teachأن إتقان المهارات الحياتية يُعد حاجة أساسية لكل إنسان.

(2مزايا التعلُّم النشط

يُسهم التعلُّم النشط، في المنظور العام، في تحقيق عددٍ من الفوائد التعليمية، من أبرزها:

أ) أن التفاعل داخل الصف الدراسي يُحدث أثرًا إيجابيًّا؛ إذ يمكن محاكاة عمليات اتخاذ القرار من خلال الاستقصاء النشط المستمر أثناء عملية التعلُّم

ب) لضمان تحمُّل كل طالب مسؤولية أدائه، يتعيَّن على عضو هيئة التدريس تقويم الطلبة والمشاركة الفاعلة في مجريات التعلُّم.

ج) تنمية الخبرات التعليمية بما يستجيب لمتطلبات العمل التعاوني، ويسهم في تطوير القدرات التفاعلية لدى الطلبة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وبصورةٍ أكثر تحديدًا، يمكن تلخيص النتائج المتحققة فيما يأتي:

أ) يكتسب الطلبة دافعية أعلى للتعلُّم عندما يشعرون بالمتعة والقبول في بيئة تعليمية آمنة لا تُعدّ فيها الأخطاء عائقًا

ب) تحقق المشاركة الشاملة لجميع الأطراف في العملية التعليمية.

ج) يدرك كل مشارك مسؤوليته عن تعلّمه الذاتي.

د) تتسم العملية التعليمية بالمرونة والارتباط بالواقع.

هـ) يزداد مقدار ما يتم اكتسابه من معارف ومهارات.

و) يسهم التعلُّم النشط في تنمية التفكير الاستقرائي.

ز) يتيح الفرصة لكل فرد لعرض أفكاره وآرائه.

ح) يتضمن قدرًا من المخاطرة التعليمية الإيجابية التي تعزز التعلُّم.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

(3مبررات تطبيق التعلُّم النشط

يرى سبنسر كاغان (Spencer Kagan) في كتابه Cooperative Learning أن التعلُّم النشط يدفع الطلبة إلى دمج مختلف قدراتهم وتوظيفها في العملية التعليمية داخل الصف، دون الاقتصار على فئة أو نمط واحد من المتعلمين. ويمكن ملاحظة ذلك من خلال عدد من المؤشرات، من بينها:

أ) يتعلّم الطلبة ذوو النمط البصري على نحوٍ أفضل عندما يطّلعون على المفاهيم الجديدة ثم يقومون بتبسيطها وتنظيمها.

ب) يعتمد الطلبة ذوو النمط السمعي على الاستماع إلى الشرح والمناقشات اللفظية.

ج) يتعلم الطلبة ذوو النمط الحركي من خلال النشاط الجسدي والممارسة العملية.

(4تنفيذ التعلُّم النشط

توضح أمي محمود (Umi Machmudah) أن التعلُّم النشط يتمثل في تفاعل المتعلم مع ذاته، ولا سيما من خلال عمليات التفكير التأملي المتصلة بمشكلات التعلُّم. إذ يقوم الطلبة بمساءلة أنفسهم عمّا يدور في أذهانهم، وما يشعرون به تجاه الخبرات التعليمية التي يمرّون بها. وفي هذا الإطار، يمكن لعضو هيئة التدريس توجيه الطلبة إلى قراءة المقالات العلمية والكتب المتخصصة المرتبطة بنمط التعلُّم المطبق، من حيث طبيعته وأثره في فهمهم وتفاعلهم مع العملية التعليمية.[18]

تمثل عناصرُ التميّز الرئيسة في العملية التعليمية في التعلُّم النشط، والذي يقوم على ثمانية مرتكزات أساسية، هي:

[18] Machmudah & Rosyidi 2019: 86

أ) الارتكاز إلى الأركان الأربعة للتربية، ب) الطابع التواصلي، ج) البعد الدلالي والمعنوي للتعلُّم، د) اعتماد البنائية (Constructivism) في بناء المعرفة،ه) توظيف السؤال أداةً للتفكير والتعلُّم، و) تنمية مجتمع التعلُّم داخل الصف، ز ( القدوة الحسنة في السلوك والممارسة التعليمية، ح التقويم الأصيل بوصفه أداة لقياس التعلُّم الحقيقي.

أمّا إجراءات تنفيذ التعلُّم النشط، فتتمثل في عددٍ من المراحل المتكاملة، يمكن عرضها على النحو الآتي:

تقديم المفهوم العام للموضوع التعليمي إلى مجموعات التعلُّم تزويد كل مجموعة بمعلوماتٍ تفصيلية خاصة بالمفهوم المطروح. قيام المجموعات بتنفيذ الأنشطة التعليمية المكلَّفة بها. توجيه عمل المجموعات وبيان القواعد والآثار المترتبة خلال سير عملية التعلُّم.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

تنفيذ المناقشات الجماعية بصورة مباشرة، يعقبها استخلاص النتائج العامة للتعلُّم. مناقشة المبادئ والقواعد العامة المستخلصة من الأنشطة التعليمية. تطبيق تلك المبادئ في مواقف حياتية محددة تنبثق من الأسس العامة. إكساب الطلبة القدرة على استبطان هذه التطبيقات الحياتية وتكييفها وفق حاجاتهم الفردية. قيام ممثلي المجموعات بتقديم تعليقات وتصورات حول ما تم إنجازه، وكيفية تفعيله في الواقع العملي.

### 3. التعلّم النشط من المنظور التاريخي والمعاصر

يشير المنظور التاريخي الذي يتناوله الباحث في هذا السياق إلى الفترة الممتدة من القرن الثامن عشر حتى نهاية الحرب العالمية الثانية، بينما يُقصد بالمنظور المعاصر المرحلة التي تلت الحرب العالمية الثانية. وقد قسّم الباحث الفترات الزمنية على هذا النحو انطلاقًا من ملاحظته لوجود تحوّل في بؤرة الاهتمام فيما يتعلّق بالمبادئ التي تقوم عليها أفكار التعلّم النشط.

ومن خلال مراجعة الأدبيات، توصّل الباحث إلى وجود أربعة عناصر مشتركة بين أنصار هذا التوجّه، وهي:

(أ) رفض الأساليب التقليدية في التدريس،

(ب) التركيز على نموذج التعلّم القائم على العمليات المعرفية،

(ج) التأكيد على أهمية التفاعل بين المدرسة والمجتمع،

(د) الإيمان بقيمة المتعلّمين وبقدرتهم على اكتساب المهارات وتنميتها.

وعلاوة على ذلك، كلما ازداد اطّلاع الباحث على الدراسات ذات الصلة، تبيّن له مدى أهمية الخلفية التاريخية في فهم أفكار المنظّرين التربويين. وبناءً على ذلك، قدّم الباحث عرضًا موجزًا للخلفية التاريخية مصحوبًا بمناقشة لكل مرحلة على حدة. وقد يكون هذا العرض محلّ اهتمام لدى بعض القرّاء دون غيرهم، غير أنّ الإلمام بالسياق الاجتماعي والتاريخي الذي نشأت فيه أفكار أنصار التعلّم

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

النشط أسهم في تعميق فهم الباحث لفلسفتهم التربوية وتقدير إسهاماتهم الفكرية.

A. المنظور التاريخي والمعاصر

(1جان جاك روسو في سياقه التاريخي

أدّت تأثيرات فنون عصر النهضة، التي أبرزت الإنسان في حالته الطبيعية وضمن بيئته الطبيعية، إلى جانب إعادة النظر في المعتقدات غير العقلانية نتيجة حركة الإصلاح الديني، وكذلك الاكتشافات العلمية في القرنين السادس عشر والسابع عشر، إلى بروز مرحلة تاريخية عُرفت بعصر التنوير. ويرى المؤرّخون أن كتاب »المقالة الثانية في الحكم المدني «لجون لوك، الصادر سنة 1690م، يُعدّ علامة فارقة على بداية هذا العصر.

وفي مطلع القرن الثامن عشر، انتشرت نظرية لوك التي تفترض أن الأفراد قد أقاموا فيما بينهم عقدًا اجتماعيًا غير مكتوب لتأسيس نظام الحكم. وتقوم هذه الفكرة على أن الإنسان، وإن كان يمنح بعض الحقوق ضمن إطار التعاقد الاجتماعي، فإنه يمتلك في الأصل حقوقًا طبيعية لا يجوز انتهاكها، مثل حق الحياة، والحرية، وامتلاك الممتلكات، كما يملك الحق في مقاومة كل ما يتعارض

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

مع هذه القوانين الطبيعية. وقد مثّل الإيمان بقانون الطبيعة جوهر فلسفة عصر التنوير، وكان له أثر بالغ في تشكيل الفكر السياسي والاجتماعي في تلك المرحلة.[19]

في الوقت نفسه الذي أحدثت فيه حركة الإصلاح الديني اضطرابات سياسية واجتماعية واقتصادية واسعة، ظهرت في أوروبا أنظمة ملكية مطلقة في عدد من الدول، وكانت فرنسا من أبرزها. وعندما وُلد روسو في جنيف سنة 1712م، كانت سويسرا لا تزال تتكوّن من اتحاد من الدويلات . المدن التي تشهد صراعات دينية وحركات مناهِضة للأرستقراطية. وقد شكّلت كلٌّ من فرنسا وسويسرا وفلسفة عصر التنوير الإطار العام الذي نشأ فيه روسو وتكوّنت ضمنه أفكاره.

توفّيت والدة روسو بعد ولادته بوقت قصير، ثم تركه والده وهو في الحادية عشرة من عمره ليعيش مع عمّه. وفي سن مبكرة بدأ حياة الترحال، وانتقل إلى فرنسا حيث حاول كسب قوته من أعمال متفرّقة، منها نسخ الموسيقى، وتأليف الأوبرا، والعمل في التعليم لفترة تقارب عامين. وعند بلوغه السابعة والثلاثين، انخرط في الأوساط الأدبية والفلسفية في فرنسا، وشارك في مسابقة للكتابة نظّمتها أكاديمية ديجون بتشجيع من ديدرو، الذي أشار عليه بأن الطرح النقدي السلبي

[19] Page t.t.: 7

يلفت الانتباه أكثر من الطرح الإيجابي. وقد فاز روسو بالمركز الأول بمقالته التي هاجم فيها مظاهر الحضارة.

وفي عام 1762م نشر روسو كتابيه» :العقد الاجتماعي «و**«إميل»**، حيث تناول في الأول قضايا الحكم، وفي الثاني قضايا التربية. غير أن السلطات الدينية والسياسية في باريس وجنيف أدانت هذين العملين بدعوى مخالفتهما للعقائد المسيحية، وأُحرقت كتبه علنًا. ولتفادي السجن، تنقّل روسو بين سويسرا وفرنسا ثم إنجلترا، قبل أن يعود إلى فرنسا سنة 1770م متعهدًا بعدم الكتابة في السياسة أو الدين، إلى أن توفّي سنة 1778م إثر إصابته بجلطة دماغية.

كان المجتمع قبل عصر التنوير لا ينظر إلى الطفل بوصفه كائنًا ذا قيمة مستقلة، بل كثيرًا ما كان يُعامل على أنه بالغ صغير فاسد الطبع، ويُقابَل بالنقد والعقاب، بل ويُودَع أحيانًا في المؤسسات. غير أن أفكار التنوير أكّدت أن الطفل إنسان له حقوقه الخاصة، وليس مجرّد عبء اقتصادي أو ملكية للأهل. وقد دافع روسو عن حق الطفل في السعادة والاحترام، واعتبره قادرًا على توجيه نموّه الذاتي وتطوير إمكاناته.

كما رفض روسو عقيدة الخطيئة الأصلية، وذهب إلى أن الإنسان يولد خيّرًا بطبيعته، مزوّدًا بخصائص فطرية واستعدادات قابلة للنمو. ورأى أن

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

الطفولة تمر بمراحل تطورية متتابعة، الأمر الذي يقتضي أن تُبنى التربية على مراعاة هذه المراحل لا على فرض أنماط تعليمية موحّدة.

كانت التربية السائدة في زمن روسو قائمة على القراءة والحفظ لنصوص يونانية ولاتينية كلاسيكية. واعتبر روسو أن هذا النمط التعليمي يكبت الدوافع الطبيعية لدى الطفل، ويغذّي فيه السلوكيات السلبية كالخداع والأنانية والغرور. كما رأى أن هذا التعليم مملّ، ويتجاوز قدرات الأطفال، ويؤدي إلى تكوين متعلمين «يؤمنون بكثير من الأشياء ويعرفون القليل». وأكّد أن إجبار المتعلمين على الجلوس في صمت يجعلهم ينفرون من التعلّم ويحوّلهم إلى أفراد خاضعين ضعيفي المبادرة.

ذهب روسو إلى أن نموّ الطفل وتعلّمه ينبغي أن يكون طبيعيًا وتدريجيًا، مع التركيز على التعلّم من خلال الممارسة. ففي المرحلة من الولادة إلى الثانية عشرة، دعا إلى ما سمّاه «التربية السلبية»، حيث يتعلّم الطفل عبر الحواس والخبرة والتجربة المباشرة، ولا يُقدَّم له التعليم الأكاديمي إلا إذا أبدى رغبة حقيقية فيه.

ومن سن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة، يُدخل المتعلّم في موضوعات أكاديمية مثل الجغرافيا والعلوم، لكن مع استمرار التعلّم الذاتي وإجراء التجارب بنفسه. أمّا من الخامسة عشرة إلى سن الرشد، فيتركّز التعليم على الدراسات

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

الفكرية، والعلاقات الاجتماعية، والتربية الأخلاقية، وتنمية التفكير النقدي ومهارات التواصل وبناء الثقة بالنفس، مع استمرار الاعتماد على الفعل والتجربة لا على التلقين، وفق مبدئه: «ليتعلّم من الخبرة ما أمكنه أن يتعلّمه دون كتاب.«

ويرى روسو أن دور المعلّم هو تهيئة التحديات التي تثير اهتمام المتعلّم وتحفّزه على النشاط والتقدّم، مع تمكينه من الوصول إلى الحلول بنفسه وتشجيع الاستقلالية. غير أن ذلك لا يعني الفوضى أو السماح للمتعلّم بفعل ما يشاء، بل على المعلّم أن يضبط البيئة التعليمية بحيث يتعلّم المتعلّم ما هو صحيح دون أن يشعر بتدخّل مباشر.

وكان روسو يؤمن بالانضباط، لكنه لا يراه في صورة عقاب بدني، بل في صورة حرمان تربوي من بعض الامتيازات عند السلوك الخاطئ، بهدف توجيه السلوك لا إذلال المتعلّم.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

اعتبر روسو أن الحواس هي الأساس في النمو العقلي، فمن خلالها يلاحظ المتعلّم ويقارن ويقيّم، وتتكوّن لديه التصوّرات التي تتحوّل إلى أفكار. أما التفكير العقلي فيقوم على عمليات التصنيف والربط والتمييز بين المفاهيم الأولية لإنتاج أفكار أكثر تعقيدًا. وترتبط المعرفة، في نظره، بتفاعل المتعلّم المباشر مع العالم وتجربته الشخصية التي تعيد تشكيل قناعاته باستمرار.

كانت التربية عند روسو جزءًا من مشروعه الإصلاحي الرامي إلى تحرير الإنسان من المجتمع الأرستقراطي الاستبدادي. ولم يكن يقصد العودة إلى الحياة البدائية، لكنه رأى أن حضارة عصره أفسدت الفطرة الإنسانية. ولذلك دعا إلى مجتمع يقوم على الحرية والمساواة والتعاون والانسجام الاجتماعي. ومن ثمّ، فإن هدف التربية هو إعداد أفراد مستقلّين أخلاقيًا، قادرين على مقاومة الفساد والمساهمة الإيجابية في المجتمع، انطلاقًا من ضمير حيّ يدفعهم إلى خدمة الصالح العام.

تأثّر بستالوتسي تأثرًا بالغًا بأفكار روسو بعد قراءته كتاب »إميل «سنة 1764م وهو في الثامنة عشرة من عمره، وسعى إلى نشر هذه الأفكار عمليًا بين عامة الناس. وكما كان روسو، كان بستالوتسي مواطنًا سويسريًا، وخاض تجارب تربوية متعددة، منها تجربة تعليم الأطفال من خلال العمل الزراعي، سعيًا لإحياء نمط حياة بسيط قائم على العمل والإنتاج. كما عبّر عن فلسفته التربوية في روايته »ليونارد وجيرترود «التي كتبها في ظل تصاعد السخط الاجتماعي في فرنسا.

ومع تدهور الأوضاع الاقتصادية في فرنسا، اضطُر الملك لويس السادس عشر إلى دعوة مجلس الطبقات للانعقاد سنة 1789م بعد أكثر من قرنين من التوقف، الأمر الذي أدّى إلى تشكيل الجمعية الوطنية واندلاع الثورة الفرنسية.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وكان بستالوتسي حينها في الثالثة والأربعين من عمره، بينما كان روسو، الذي عُدّ مصدر إلهام فكري للثورة، قد توفي قبل ذلك بعام.

في خضم هذه التحوّلات، واصل بستالوتسي نشاطه في التعليم والكتابة وإجراء التجارب التربوية، بما في ذلك العمل مع الأيتام المتضرّرين من الحروب الثورية وحروب نابليون. وعلى الرغم من تعثّر كثير من مشاريعه بسبب الصعوبات المالية أو لعدم تحقق النتائج المرجوّة، فإن كل تجربة فاشلة كانت تدفعه إلى إعادة النظر في أساليبه ومحاولة تطويرها من جديد.

أقرّ بستالوتسي بصعوباته الشخصية في القراءة والكتابة والحساب، وهو ما دفعه إلى البحث عن طرائق تعليمية بديلة تناسب الأعداد الكبيرة من المتعلّمين. وعلى خلاف روسو، اعتمد التعليم الصفي المنظّم، واستخدم الترديد الجماعي، لكنه اعتبره وسيلة للتعبير عن حلول المتعلّمين لا عن إجابات يفرضها المعلّم.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وقسّم المنهج إلى ثلاثة مجالات أساسية: الشكل (القياس والرسم)، واللغة، والعدد، ورأى أن الإدراك الحسّي هو الأساس لكل معرفة. واستعمل مصطلح Anschauungللدلالة على العملية العقلية التي تتكوّن عبر الملاحظة والخبرة، والتي تُعدّ، في نظره، الأساس لبناء المفاهيم والهياكل المعرفية.

يرى بستالوتسي أن وظيفة المعلّم هي تهيئة بيئة تعليمية مناسبة وتوجيه المتعلّمين في التعامل مع الأشياء والموارد، مع تمكينهم في الوقت نفسه من

الاكتشاف الذاتي. وبسبب فقدانه والده في سن مبكرة، شدّد على أن المدرسة يجب أن تحاكي أجواء الأسرة الدافئة، وأن تؤدي دورًا أبويًا قائمًا على الرعاية والعاطفة، لا على القسوة والصرامة.

كان بستالوتسي مصلحًا اجتماعيًا يرى أن التربية قادرة على إعادة بناء الإنسان ومن ثم إصلاح المجتمع. وقد انتقد بشدة النظام الطبقي والانحرافات السياسية في عصره، واعتبر أن المواطن في الجمهورية يحتاج إلى تعليم رفيع المستوى ليكون قادرًا على إدارة شؤونه بنفسه، وتكوين حكم أخلاقي مستقل يمنعه من الوقوع في التبعية العمياء.

أسهم بستالوتسي في ترسيخ عدد من مبادئ التعلّم النشط، منها: التعلّم بالممارسة، والاكتشاف الذاتي، والنشاط العقلي والجسدي للمتعلّم، وأهمية الخبرة المباشرة مع الأشياء، ومفهوم Anschauungبوصفه أساس بناء المعرفة، إلى جانب الإيمان بدور التربية في تجديد المجتمع.

وقد تباينت الآراء حول فاعلية تقنياته، إذ رأى بعض تلاميذه أن التحصيل الأكاديمي التقليدي كان محدودًا، بينما أقرّت لجان تربوية رسمية في مدينة بورغدورف بنجاح منهجه في تنمية قدرات الأطفال الفكرية والعملية، وفي الكشف عن الاستعدادات الفردية وتنميتها خلال فترة زمنية قصيرة، بما يترك أثرًا دائمًا في حياة المتعلّم.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وفي القرن التاسع عشر، انتقلت أفكار بستالوتسي إلى الولايات المتحدة، ولا سيما في نظام مدارس أوسويغو في نيويورك، وإن كانت التطبيقات العملية قد اختلطت أحيانًا بالأساليب التقليدية. ومع ذلك، ظلّت فلسفته التربوية حاضرة في تيارات التربية التقدمية، ولا سيما الحركة التي تأسست عام 1918م، والتي أكدت على النمو الطبيعي للطفل، والتعلّم من خلال التفاعل المباشر مع البيئة، واستخدام الحواس في الملاحظة والحكم، وتعزيز الشراكة بين البيت والمؤسسة التعليمية، وهي المبادئ نفسها التي دعا إليها بستالوتسي قبل ذلك بقرن من الزمان.[20]

3. جون ديوي في سياقه التاريخي

اشتغل جون ديوي في التدريس ثلاث سنوات في المرحلة الثانوية، ثم عمل في عدد من المؤسسات التعليمية قبل انتقاله إلى جامعة شيكاغو، حيث أسّس «المدرسة المختبرية» سنة 1896م. وقد تزامن ذلك مع كون الولايات المتحدة في خضمّ الثورة الصناعية. ففي العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر، أحدثت التحضّر، والتصنيع، وحركات الهجرة تحوّلات جذرية في المجتمع الأمريكي؛ إذ انتقلت الكثافة السكانية من الريف إلى المدن، وهيمنت الشركات الكبرى

[20] Page t.t.: 12

والمؤسسات التجارية على الاقتصاد، كما شهدت البلاد موجات واسعة من الهجرة من جنوب وشرق أوروبا. وقد واصل ديوي عمله التربوي في ظل هذه التحوّلات الاجتماعية، ثم في ظل أزمات كبرى مثل الحرب العالمية الأولى، والكساد العظيم، والحرب العالمية الثانية، مراقبًا محاولات المدارس، ولا سيما في المرحلة الثانوية، للتكيّف مع تزايد أعداد المتعلمين وتنوّع خلفياتهم.

كان ديوي يرى أن لكل إنسان قيمة أصيلة، وأن هذا المبدأ هو الذي يمنح الديمقراطية معناها الحقيقي. ولذلك أكّد على الثقة في الطاقات الكامنة لدى المتعلّمين وفي قدرتهم على توجيه اهتمامهم وجهدهم، واعتبر أن هذه الطاقات ينبغي أن تكون الأساس الذي يُبنى عليه التعلّم.

عندما بدأ ديوي تجربته المدرسية سنة 1896م، كان التعليم الأمريكي متأثرًا إلى حدّ كبير بالتقاليد الإنسانية الكلاسيكية المشابهة لما كان سائدًا في أوروبا في عصر بستالوتسي، وهو تعليم رآه ديوي روتينيًا، جامدًا، يفتقر إلى الخيال. وقد انتقد محتواه وطرائقه معًا، لكونها لا تتيح مشاركة نشطة للمتعلّم ولا تنمّي التفكير التحليلي، بل تقتصر على حفظ أجزاء متفرقة من المعارف دون ترابط. ورأى أن هيمنة المعلّم في عرض المحتوى تجعل المتعلّمين مطيعين وسلبيين، وتحول دون تعلّمهم كيفية معالجة المشكلات بأنفسهم.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

تأثّرت فلسفة ديوي التربوية بأفكار داروين حول التطوّر، وبالمنهج العلمي، وبإيمانه العميق بالحياة الديمقراطية. وقد نظر إلى الصف الدراسي بوصفه صورة مصغّرة عن المجتمع الديمقراطي، حيث يجسّد المعلّم القيم الديمقراطية، ويتعلّمها المتعلّمون من خلال الخبرة العملية، ولا سيما عبر الأنشطة التعاونية، واكتساب المهارات والاتجاهات الضرورية للحفاظ على المجتمع الديمقراطي.

وكان ديوي ينظر إلى التفكير على أنه عملية تُمارَس، لا مادة تُحشى في الأذهان؛ لذلك أكّد أن الأطفال لا يستطيعون التفكير إلا من خلال تفاعلهم مع بيئتهم، ومن ثمّ لا بد أن ينخرط كل متعلّم في أنشطة ومشروعات حيوية. وقد اقترح «طريقة المشروعات» أو «المنهج العلمي في حل المشكلات» بديلًا عن أساليب التعليم التقليدية. ولكي يكون المشروع ذا قيمة تربوية، اشترط أن يرتبط باهتمامات المتعلّمين، وأن يقتضي مشاركتهم الفاعلة، وأن يحمل قيمة ذاتية، وأن يثير أسئلة تقود إلى استقصاءات جديدة، وأن يمتدّ على فترة زمنية كافية.

يتمثّل دور المعلّم، في نظر ديوي، في التوجيه وضمان مشاركة المتعلّمين والتواصل داخل الصف، لا في السيطرة المطلقة على مجريات التعلّم. ومع ذلك، انتقد بشدّة ما سمّاه «المنهج المتروك بلا توجيه»، الذي يكتفي بتوفير الأدوات والمواد ويترك المتعلّمين دون أهداف أو خطط، بحجّة احترام استقلاليتهم الفكرية. واعتبر هذا التوجّه ساذجًا، لأنه يتجاهل الشروط الحقيقية لنمو التفكير الذاتي.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

كما لم يكن ديوي يدعو إلى التساهل السلوكي، بل أكّد ضرورة ضبط السلوك الذي يعرقل النظام أو يضرّ بالآخرين، ورأى أن الحرية التربوية لا تعني الفوضى، بل ممارسة الحرية ضمن إطار من المسؤولية الاجتماعية.

عرّف ديوي التفكير النشط بأنه عملية «تتوسّع في الاستقصاء ثم تعود لتقيم ما تمّ التوصّل إليه من حيث العلاقات والأهمية والأثر». وتشمل نتائج هذه العملية البحث، والاكتشاف، والاستخدام، والتنظيم، والاستيعاب، ودمج المعلومات في بنية معرفية متماسكة.

وكما هو الحال عند روسو وبستالوتسي، شدّد ديوي على العلاقة التفاعلية بين المتعلّم وبيئته، معتبرًا أن الخبرة تؤثّر في الفرد، وأن هذه التغييرات تنعكس بدورها على الخبرات اللاحقة في الجوانب الوجدانية والمعرفية والسلوكية. وما يتعلّمه الفرد في موقف ما يوجّه فهمه وتصرفاته في مواقف أخرى، بما يسهم في ضبط الدوافع وبناء التفكير المستمر.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ويرى ديوي أن التفكير التأمّلي يمرّ بمراحل تشمل: الإحساس بالمشكلة، وتحديدها، واقتراح الفروض، والاستدلال، ثم الاختبار. وقد رفض الفكرة القائلة بضرورة عرض الأشياء المادية لمجرّد تنشيط الحواس، معتبرًا أن الإدراك الحقيقي ينشأ حين يسعى الطفل إلى تنظيم أفعاله وفهم العلاقات بين الأشياء في سياق عمل هادف يقوده إلى التأمّل والفهم.

يحدّد ديوي علاقتين أساسيتين بين التربية والمجتمع. الأولى أن المدرسة ينبغي أن تكون نموذجًا مصغّرًا للمجتمع، وأن تسود فيها الممارسات الديمقراطية. والثانية أن التعليم في المجتمعات الديمقراطية يجب ألا يقتصر على تكييف الأفراد مع الواقع القائم، بل ينبغي أن يزوّدهم بالقدرة على اتخاذ قرارات عقلانية وحلّ المشكلات، بما يمكّن المجتمع من التكيّف مع المتغيّرات المستقبلية.

كما رأى أن التطوّر التقني السريع أفرز ارتباكًا أخلاقيًا وصراعات قيمية، وأن التركيز المفرط على الامتلاك المادي عزّز النزعة التنافسية وأضعف الروح الديمقراطية، مما أدّى إلى السلبية واللامبالاة. والحلّ في نظره هو تربية المتعلّمين على التعاون، والإحساس بمشكلات المجتمع، والقدرة على إعادة بناء المجتمع بصورة واعية.

أسهم ديوي في بلورة العديد من الأسس التي يقوم عليها التعلّم النشط، من أبرزها: الاعتماد على اهتمامات المتعلّمين وطاقاتهم الكامنة، والتعلّم من خلال الممارسة، والأنشطة التعاونية، وطريقة المشروعات، والمنهج العلمي في حل المشكلات، والاستقصاء، والتفكير التأمّلي، والنظر إلى التعليم بوصفه ممارسة ديمقراطية، والإيمان بدور المتعلّم في بناء المجتمع، وتحقيق التكامل المعرفي.

وقد أصبحت أفكار ديوي منطلقًا نظريًا رئيسًا للحركات التربوية اللاحقة الداعمة للتعلّم النشط، وارتبط اسمه على نطاق واسع بمفهوم «التربية

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

التقدمية»، رغم محاولات بعض التيارات التربوية اللاحقة التمايز عنه في التطبيق والمصطلح.[21]

4. ويليام هيرد كيلباتريك (William Heard Kilpatrick) في سياقه الفكري والتربوي

بعد انتقال جون ديوي من جامعة شيكاغو إلى جامعة كولومبيا سنة 1904م، لفتت أفكاره التربوية انتباه ويليام هيرد كيلباتريك، الذي كان آنذاك من طلابه. وقد اقترح كيلباتريك مدخلًا تعليميًا واسع النطاق رأى أنه يعبّر عمليًا عن مبادئ ديوي، وأطلق عليه «مدخل المشروع»، حيث عرّف المشروع بأنه «نشاط هادف يُنجَز إلى نهايته في سياق طبيعي.«

وفي سبتمبر 1918م نشر مقالته الشهيرة بعنوان »طريقة المشروع «في مجلة Teachers College Record، وقد أحدثت هذه المقالة انتشارًا واسعًا لما سُمّي آنذاك بـ«حركة طريقة المشروع»، وأسهمت في إحياء الاتجاهات التربوية المتمركزة حول الطفل ضمن إطار حركة التربية التقدمية.

على غرار روسو وبستالوتسي، آمن كيلباتريك بالقدرات الفطرية للمتعلّمين وبجدوى التربية التي تنطلق من النمو الطبيعي للطفل. واعتبر أن تنمية إمكانات المتعلّم تمثّل المدخل الأساس لتجديد العملية التعليمية وإصلاحها.

[21] Page t.t.: 18

وذهب إلى أن مقدار التعلّم يتناسب طرديًا مع درجة اندماج المتعلّم في أهداف النشاط الذي يقوم به، وهو طرح يرتبط بمبادئ علم النفس الارتباطي عند ثورندايك، ولا سيما مفاهيم الاستعداد، والفعل الموجَّه، والنجاح، والرضا، التي رأى أنها عناصر متداخلة في عملية التعلّم. وبعبارة أخرى، كلما ازداد الإكراه غير الضروري، تضاءلت فرص التعلّم الحقيقي.

يرى كيلباتريك أن من واجب المعلّم تشخيص استعدادات المتعلّمين وميولهم، ثم تصميم أنشطة وبرامج تعليمية تتلاءم مع هذه الخصائص. ويتمثّل دور المعلّم في توجيه المتعلّمين وتنظيم المواقف التي تثير حماستهم للتعلّم، مع إدراك الوقت المناسب للتدخّل عند الحاجة لدعم مسار التعلّم أو تصحيحه.

اعتبر كيلباتريك أن التربية هي الوسيلة الجوهرية للتقدّم والإصلاح الاجتماعي. وبما أن الحياة الإنسانية السليمة تقوم على أنشطة هادفة، فإن على المتعلّمين أن يتدرّبوا على بناء حياة قائمة على الأهداف والمعنى. ولهذا دعا إلى إدماج القضايا الاجتماعية المعاصرة في المنهج، وتكليف المتعلّمين بمشروعات ذات قيمة اجتماعية حقيقية، يكتسبون من خلالها روح المسؤولية والقدرة على العمل من أجل مجتمع أفضل.

كما أكّد أن المجتمع يشهد تغيّرات متسارعة وغير مسبوقة، الأمر الذي يتطلّب إعداد متعلّمين قادرين على اتخاذ القرارات. وإذا عجز الأفراد عن ذلك،

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI

فإنهم . في نظره . معرضون للعيش في حالة من التبعية والخضوع. ومن ثمّ، فإن أفضل سبيل لتعلّم اتخاذ القرار وحلّ المشكلات هو الانخراط في مشروعات تتضمّن تحديد الأهداف، والتخطيط، والتنفيذ، وتقويم النتائج.

أسهم كيلباتريك في تطوير عدد من المفاهيم الأساسية في التعلّم النشط، من بينها: مركزية الهدف في النشاط التعليمي، وطريقة المشروع، وأهمية الخبرة العملية والفعل المباشر، والنظر إلى التربية بوصفها جزءًا من الحياة لا مجرد إعداد لها، والتأكيد على إخلاص المتعلّم واندماجه الوجداني في التعلّم، وتقليل الإكراه في العملية التعليمية، وتنمية قدرة المتعلّمين على تحمّل المسؤولية واتخاذ القرار والمشاركة في بناء المجتمع.

ناقش كيلباتريك نتائج تجربة تربوية أجراها تلميذه السابق إلسورث كولينز، استمرّت ثلاث سنوات وشارك فيها معلّمان وثلاثة وأربعون متعلّمًا. وأظهرت الاختبارات أن المتعلّمين حقّقوا نتائج أفضل قليلًا في الحساب والإملاء والكتابة والقراءة والتاريخ مقارنة بطلاب مدارس أخرى في المنطقة، بينما تفوّقوا بصورة واضحة في الجغرافيا. كما ازداد إقبالهم على قراءة الصحف والروايات، وارتفعت نسبة الحضور المدرسي بشكل ملحوظ، وأكمل جميع المشاركين المرحلة الدراسية كاملة، ثم واصلوا تعليمهم في المرحلة الثانوية، في حين كانت نسبة الالتحاق سابقًا لا تتجاوز الربع.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

على الرغم من أن تقنية المشروع لم تكن جديدة في أصلها، إذ سبق أن دعا إليها كل من روسو وبستالوتسي وديوي، فإن ديوي نفسه لم يوافق تمامًا على الصيغة التي قدّمها كيلباتريك، إذ رأى أن الترابط بين مجالات المعرفة في المشروعات لم يكن كافيًا، وأن بعض المشروعات كانت قصيرة المدى ومحدودة القيمة التعليمية. كما أكّد روسو من قبل ضرورة أن تنتظم الأنشطة التعليمية ضمن تسلسل منطقي مترابط يساعد المتعلّمين على الفهم العميق والتذكّر المنظّم.[22]

5. جان بياجيه (Jean Piaget) في سياقه العلمي والتربوي

قضى بياجيه معظم حياته المهنية في مدينة جنيف، ولا سيما في معهد روسو، حيث انصرف إلى دراسة عمليات التفكير لدى الأطفال والناشئة. وكان في الأصل عالم أحياء وعالم نفس، وقد انشغل على الدوام بمسألة تكيّف الإنسان مع بيئته. وخلال عشرينيات وثلاثينيات القرن العشرين، جرت اتصالات علمية بين بياجيه وبعض التربويين في الولايات المتحدة، وظهرت بوادر تأثير متبادل، ولا سيما فيما يتعلّق بمفاهيم التوازن والاستيعاب التي أشار إليها ديوي. غير أن الأثر الأوسع لنظرية بياجيه في الولايات المتحدة لم يتبلور إلا في أواخر خمسينيات القرن العشرين، ولا يزال هذا الأثر حاضرًا في الفكر التربوي المعاصر.

[22] Page t.t.: 22

وقد مثّلت نظرية بياجيه انتقالًا من تركيز روّاد التربية السابقين على الفلسفة التربوية العامة إلى اهتمام أعمق بآليات التعلّم ذاتها وبكيفية تشكّل المعرفة لدى المتعلّم.

خالف بياجيه التصوّر الذي يرى الطفل كائنًا سلبيًا يتلقّى المعرفة، وأكّد أن الطفل فاعل في بناء معرفته، بل وقادر — من حيث المبدأ — على إرشاد الراشدين إلى طرائق جديدة في التفكير. وافترض أن النمو المعرفي يمرّ بأربع مراحل متتابعة، تمكّن كل مرحلة منها الطفل من الارتقاء تدريجيًا نحو أنماط أكثر تجريدًا وتعقيدًا من التفكير.

انتقد بياجيه أساليب التعليم التقليدية التي تقوم على نقل المعلومات من المعلّم إلى المتعلّم، وبيّن أن هذا النمط يفترض وجود إطار تواصلي مشترك ومتطابق بين الطرفين، وهو افتراض غير واقعي. فالمتعلّم، في نظره، لا يسمع إلا ما تسمح به بنيته المعرفية، وقد يختلف ما يفهمه عمّا يقصده المعلّم، ومن ثمّ قد يختلف ما يُدرَّس عمّا يُتعلَّم فعليًا.

كما رفض بياجيه التصوّر السلوكي القائل إن المعرفة تُكتسب من الخارج فقط، مؤكّدًا أن التعلّم عملية بنائية داخلية يشترك فيها المتعلّم بصورة نشطة.

حدّد بياجيه أربعة مبادئ أساسية للتعلّم:

(أ) أن يبني المتعلّم معرفته بنفسه حتى تكون ذات معنى،

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

(ب) أن يحدث التعلّم على نحو أفضل عندما يكون المتعلّم نشطًا ويتفاعل مع مواد محسوسة، (ج) أن يكون التعليم متمركزًا حول المتعلّم وفروقِه الفردية،(د) أن تؤدّي التفاعلات الاجتماعية والعمل التعاوني دورًا محوريًا في الصف.

ويرى أن المتعلّمين بحاجة إلى التعامل الحسي مع الأشياء لاكتساب المعرفة الفيزيائية من خلال الملاحظة والتجريب، كما يحتاجون إلى التفاعل الاجتماعي من أجل تحفيز التفكير وتطوير البنى المعرفية.

تتمثّل مهام المعلّم، وفقًا لبياجيه، في:

(أ) تهيئة بيئة تعليمية تتيح للمتعلّمين الاكتشاف الذاتي،

(ب) تشخيص مستوى النمو المعرفي لكل متعلّم،

(ج) إحداث ما يُعرف بالصراع المعرفي الذي يدفع المتعلّم إلى إعادة التفكير وبناء مفاهيم جديدة،

(د) تعزيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي داخل الصف.

ينظر بياجيه إلى النمو العقلي بوصفه عملية سعي مستمر نحو التوازن في مواجهة اضطرابات البيئة. فالمتعلّم، أثناء تفاعله مع محيطه، يقوم باستيعاب الخبرات الجديدة ضمن البُنى المعرفية القائمة لديه (المخططات الذهنية)، ثم يعدّل هذه البُنى لتتلاءم مع المعطيات الجديدة، وهي عملية تُعرف بالمواءمة. ومن خلال التفاعل المستمر بين الاستيعاب والمواءمة يتحقق التوازن المعرفي.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وعندما تؤدي الخبرات الجديدة إلى حالة من عدم التوازن، يُضطر المتعلّم إلى التفكير لإعادة الانسجام بين بنيته العقلية وواقعه، وهو ما يقود إلى حدوث النمو المعرفي الحقيقي.

في خمسينيات القرن العشرين، لاحظ بياجيه أن التقدّم التقني السريع ترافق مع مشكلات اجتماعية خطيرة، مثل التلوّث، ونقص مصادر الطاقة، والازدحام السكاني، وتدهور البيئة. ومن ثمّ رأى أن هدف التربية ينبغي أن يكون إعداد أفراد قادرين على مواجهة هذه التحدّيات، وتحليل الآثار بعيدة المدى لأفعالهم، وتنمية تفكير نقدي لا يقبل الأفكار دون تمحيص.

وأكد أن على المتعلّمين أن يشاركوا مشاركة فعلية في التعلّم، وأن يكتشفوا بأنفسهم ما يصلح وما لا يصلح، حتى يصبحوا مواطنين واعين، ومستهلكين مسؤولين، وأصحاب رؤية تمكّن المجتمع المستقبلي من تحقيق نموّ مستدام.

أسهم بياجيه في دعم مفاهيم أساسية في التعلّم النشط، من أبرزها: التفاعل الحسي النشط مع الأشياء، وأهمية التفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني، والتعليم المتمركز حول الطفل، والتعلّم بالاكتشاف، وبناء المعرفة ذاتيًا، وتنمية التفكير النقدي، وفهم النمو المعرفي بوصفه نتاجًا للتفاعل المستمر مع البيئة، إلى جانب تعزيز الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى المتعلّمين.[23]

[23] Page t.t.: 26

ب. المنظور المعاصر

(1جيروم برونر (Jerome Bruner)

وُلِد برونر فاقدًا للبصر في أسرة من الطبقة المتوسطة بضواحي مدينة نيويورك، وقد أشار في مذكراته إلى شعوره بالملل من المدرسة في سنواته الأولى، مع أن ميوله العلمية كانت تتجه نحو مجالات دقيقة كالجراحة. وكان يجد متعة أكبر في البحث في موسوعة Encyclopaedia Britannica الخاصة بوالده؛ إذ كان كل اكتشاف يقوده إلى بحث جديد، الأمر الذي أسهم في تكوين نزعة استقصائية لديه منذ الصغر.

تخرّج في جامعتي ديوك وهارفارد، ثم عمل في وزارة الخارجية الأمريكية خلال الحرب العالمية الثانية، حيث شارك في تحليل الدعاية وتقدير اتجاهات الرأي العام. وقد أثارت هذه الخبرات اهتمامه بالآليات الكامنة وراء تكوّن الأفكار والإدراك والتفكير والتعلّم. وعند عودته إلى جامعة هارفارد، انخرط في بحوث علم السلوك، وأسهم في تأسيس مركز الدراسات المعرفية عام 1960، وذلك بعد فترة قصيرة من زيارته لجنيف ومناقشاته العلمية مع جان بياجيه، وبعد صدور كتاب بياجيه حول نمو التفكير المنطقي من الطفولة إلى المراهقة.

وكان برونر أحد أعضاء مجموعة من العلماء والتربويين الأمريكيين الذين شاركوا في إعادة بناء مناهج الرياضيات والعلوم في الولايات المتحدة، في سياق

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

الجدل التربوي الذي أعقب الحرب العالمية الثانية وإطلاق القمر الصناعي سبوتنيك.

يرى برونر أن جميع المتعلّمين يمتلكون القدرة على التعلّم، غير أن دور المعلّم يتمثّل في توفير خبرات تعليمية تُقنع المتعلّم بقدرته على حلّ المشكلات. فالاكتشاف، في نظره، لا يعني اختراع شيء جديد للعالم، بل هو اكتشاف لما هو كامن داخل المتعلّم نفسه. ومن هنا فإن التعلّم الحقيقي يحدث عندما يدرك المتعلّم بنفسه إمكاناته العقلية.

رفض برونر النموذج التقليدي القائم على تلقين المعلومات، وسرعة الاستجابة، والعقاب، والتدرّب على الحفظ الآلي. واعتبر أن تعليم المعرفة خارج سياقها العملي يحوّل التعلّم إلى طقوس شكلية، إذ إن المعرفة المرتبطة بالفعل ينبغي أن تُفهم ضمن علاقتها بالبيئة، وإلا عجز المتعلّم عن إقامة الروابط الضرورية بين ما يتعلّمه وما يعيشه.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

عرّف برونر الاكتشاف بأنه العملية التي يعيد فيها المتعلّم تنظيم المعطيات أو الأدلة بطريقة تقوده إلى استنتاجات جديدة. ويرى أن الاكتشاف ينبغي أن يتم في سياق نشاط عملي، وأن يُنجَز في الغالب من خلال العمل الجماعي. وتشمل ثمار هذا النوع من التعلّم: تنمية القدرات العقلية، وتحسين مهارات حلّ المشكلات، والانتقال من الدافعية الخارجية إلى الدافعية الذاتية.

أكّد برونر أن العلاقة بين المعلّم والمتعلّم علاقة تشاركية، فالمعلّم مطالب بتزويد المتعلّم بفهم متين لمحتوى المادة الدراسية، وفي الوقت نفسه بتهيئته ليكون مفكّرًا مستقلًا وقادرًا على مواصلة التعلّم بعد انتهاء التعليم النظامي.

يرى برونر أن الاكتشاف هو عملية إعادة تنظيم للخبرات بما يسمح بفتح آفاق بحث جديدة. ويساعد هذا النمط من التعلّم المتعلّم على أن يكون بنائيًّا للمعرفة، أي قادرًا على ترتيب ما يكتشفه بصورة تمكّنه من استرجاعه واستخدامه لاحقًا. كما يؤكّد أن المادة التعليمية عندما تُنظَّم وفق اهتمامات المتعلّم وعملياته المعرفية، تكون أكثر قابلية للبقاء في الذاكرة بعيدة المدى.

أما الاستراتيجيات المعرفية فهي في رأيه الإجراءات التي ينظّم بها المتعلّم تعلّمه وتفكيره، ويُعدّ التعلّم بالاكتشاف من أنجع الطرائق في تنمية هذه الاستراتيجيات.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

يرى برونر أن التربية يجب أن تكون ذات صلة مباشرة بقضايا الفرد والمجتمع، ولذلك ينبغي أن يرتبط المحتوى التعليمي بالمشكلات الاجتماعية الواقعية. كما ينبغي للمتعلمين أن يكتسبوا القدرة على مواجهة الصعوبات الاجتماعية والتغلّب على العوائق التي تعترض تطوّر المجتمع.

تتمثّل إسهامات برونر في دعم عدد من مبادئ التعلّم النشط، من أهمها: التعلّم بالاكتشاف، والعمل الجماعي، وحلّ المشكلات، والتقصّي والاستقصاء،

وبناء المعرفة ذاتيًا، وربط التعلّم بالقضايا الاجتماعية، وتنمية القدرة على مواجهة تحدّيات المجتمع.

نتائج تطبيق مناهج الاكتشاف والتحدّيات التي واجهتها لم يدم تطبيق مناهج الاكتشاف والاستقصاء طويلًا، إذ واجهت الإصلاحات التربوية التي شارك فيها برونر تحدّيات كبرى خلال ستينيات القرن العشرين، نتيجة أزمات وطنية متعدّدة، مثل حركة الحقوق المدنية، واغتيال الرئيس كينيدي وروبرت كينيدي ومارتن لوثر كينغ، وتورّط الولايات المتحدة في حرب فيتنام، إضافة إلى تمرّد الشباب على البُنى السلطوية. وقد أدّت هذه الاضطرابات إلى تصاعد النقد الموجّه إلى المؤسسات التعليمية، وازدياد التركيز على القضايا الاجتماعية.

كما واجهت هذه المناهج مشكلات بنيوية، من بينها أنها فُرضت بأسلوب مركزي من أعلى إلى أسفل، دون منح المعلّمين حرية حقيقية في تبنّيها أو تعديلها. فضلًا عن ذلك، فإن كثيرًا من العلماء الذين شاركوا في تصميم هذه المناهج لم تكن لديهم خبرة كافية بالتدريس في الصفوف المدرسية.

وأشار برونر بوضوح إلى مؤتمر وودز هول عام 1959، الذي شارك فيه نحو خمسة وثلاثين عالمًا وأكاديميًا وتربويًا لمناقشة تطوير مناهج العلوم في التعليم قبل الجامعي. ومن بين هؤلاء المشاركين، لم يكن سوى اثنين يعملان فعليًا في التدريس المدرسي، وكلاهما من مدارس خاصة، لا من المدارس الحكومية. ومع

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ذلك، أسهم علماء بارزون في الفيزياء النظرية والتجريبية في تصميم مناهج فيزيائية متقدمة لطلبة المرحلة الثانوية، كما شاركت مجموعات أخرى في إعداد ما عُرف بـ«الرياضيات الجديدة» و«العلوم الاجتماعية الجديدة»، مع مشاركة محدودة جدًا من معلّمي الصفوف.

وفي غضون عامين من تطبيق منهج الدراسات الاجتماعية المعروف بـMACDS، نظّمت جهات سياسية محافظة حملات واسعة ضده، ما أدّى إلى خضوعه لتحقيقات من قِبل ثلاث لجان فدرالية مختلفة، وانتهى الأمر بإيقاف البرنامج. ومنذ ذلك الحين استمر الجدل بين أنصار المناهج المرتبطة باحتياجات المجتمع وأنصار العودة إلى المناهج الأساسية التقليدية.[24]

(2باولو فريري(Paulo Freire)

وُلِد باولو فريري في مدينة ريسيفي بالبرازيل، ونشأ في أسرة انتقلت في وقت مبكر إلى الطبقة المتوسطة. غير أن التحوّلات الاقتصادية والسياسية التي شهدتها البرازيل منذ ثلاثينيات القرن العشرين، ولا سيما في ظل الأنظمة العسكرية المتعاقبة، أدّت إلى تدهور الأوضاع المعيشية، فعانت أسرته من الفقر، وتعرّض فريري في طفولته لسوء التغذية أثناء دراسته الابتدائية. وعلى مدى أكثر من

[24] Page t.t.: 31

عقدين، تناوبت في البلاد أنظمة ديكتاتورية وانقلابات عسكرية، إلى أن أُقيمت حكومة ديمقراطية عام 1956.

حصل فريري على شهادة في القانون والفلسفة من جامعة ريسيفي، ثم عمل محاميًا في خدمة النقابات العمالية بهدف دعم ممارسات ديمقراطية داخلها. وانخرط مبكرًا في مكافحة أميّة الكبار، وفي عام 1963 طوّر مفهوم الوعي النقدي (Conscientização)بوصفه مدخلًا لتعليم الكبار عبر حلقات حوارية، غايتها تنمية الوعي النقدي وربط الفعل الاجتماعي بالتفكير والتحليل. غير أن الحملة أُوقفت بعد الانقلاب العسكري عام 1964.

غادر فريري بلاده وعمل في برامج للإصلاح الزراعي والتنمية الاجتماعية، ثم أصبح عام 1969 باحثًا زائرًا في جامعة هارفارد ضمن مركز دراسات التنمية والتغيّر الاجتماعي، كما عمل مستشارًا لمجلس الكنائس العالمي في جنيف، وأسّس برامج لمحو الأمية في دول مثل تنزانيا وغينيا بيساو. عاد إلى البرازيل عام 1981 بعد عودة الحكم الديمقراطي، ليدرّس في جامعات ساو باولو.

تقوم فلسفة فريري التربوية على افتراض أن كل إنسان قادر على تحليل واقعه الاجتماعي بصورة نقدية، وأن تزويده بالأدوات الفكرية المناسبة يمكّنه من فهم ذاته وعلاقته بالبنى الاجتماعية المحيطة به والتفاعل معها بوعي. وتنطلق

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

نظريته من إيمان عميق بقدرات جميع الأفراد، إذ يرى أن العملية التربوية «تبدأ وتنتهي بالذات الإنسانية»، وأن الحوار هو جوهر الوجود الإنساني والتعلّم معًا.

يرى فريري أن التعليم التقليدي يقوم على علاقة عمودية تسلّطية، حيث يُعامَل المتعلّم بوصفه متلقيًا سلبيًا للمعرفة. ويؤكد أن هذا النمط من التعليم يحدّ من التفكير المستقل، ويُستخدم أداةً لإعادة إنتاج البُنى الاجتماعية القائمة وترسيخ الامتثال لها.

وقد صاغ فريري نقده في مفهوم »التعليم البنكي«، حيث يقوم المعلّم بدور المودِع الذي يضع المعلومات في "حسابات" المتعلّمين، بينما يقتصر دور هؤلاء على الاستقبال والحفظ دون مشاركة حقيقية في بناء المعرفة.

بحسب فريري، يجب أن تقوم التربية على الحوار النقدي والبحث النشط عن المعرفة. وعلى المتعلّمين أن يسألوا، ويبنوا المعرفة، ويعيدوا إنتاجها بأنفسهم، وأن يكونوا مشاركين فاعلين في عملية التعلّم. أما دور المعلّم فيتمثّل في عرض المشكلات في سياقها الواقعي، وتنظيم التعلم في إطار ديمقراطي يمكّن الطلبة من فهم المبادئ الأساسية للممارسة الديمقراطية وكيفية التعامل مع القضايا الاجتماعية، فضلًا عن تمكينهم من تبنّي مواقف تحليلية نقدية تهدف إلى التغيير الاجتماعي.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

يرى فريري أن التفاعل مع البيئة يقود المتعلّم إلى تنظيم المعلومات ذهنيًا وبناء هياكل معرفية جديدة تُشكّل أساسًا لما يليها من معرفة. ويؤكد أن اكتساب المعرفة يتطلّب استكشافًا مستمرًا، وأن التعلّم الحقيقي لا يتحقّق إلا عندما يكتشف الفرد المعرفة بنفسه، ثم يعيد اكتشافها ويطبّقها في مواقف الحياة الواقعية.

يؤكد فريري أن الغاية النهائية للتربية هي تمكين المتعلّمين من ممارسة حقوقهم في المشاركة الواعية والفاعلة في التحوّل الاجتماعي والتاريخي. ويرى أن المدرسة والجامعة يجب أن تؤدّيا دور «عوامل تغيير»، لا أن تقتصرا على نقل المعرفة المجردة. فالتعليم، في نظره، ينبغي أن يقود إلى وعي نقدي يفضي إلى فعل اجتماعي تأملي يسعى إلى إصلاح البُنى الظالمة.

ويعتقد فريري أن الفقر والأميّة مرتبطان ببُنى اقتصادية قمعية وبالتوزيع غير العادل للسلطة، غير أن التربية الواعية قادرة على تمكين المجتمعات من إعادة تشكيل واقعها الاجتماعي.

أسهم فريري في إرساء عدد من المبادئ المركزية في التعلّم النشط، من أبرزها : التعلّم من خلال التفاعل مع البيئة، الاستقصاء والحوار، المشاركة الفاعلة للمتعلمين، الممارسة الديمقراطية داخل الصف، الاكتشاف وإعادة

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

الاكتشاف، حلّ المشكلات، الخطاب التفاعلي المتبادل، التفكير النقدي التأملي، والنظر إلى المؤسسات التعليمية بوصفها أدوات للتغيير الاجتماعي.25

3. ويغِنْتُن (Eliot Wigginton) في السياق التاريخي والتربوي

نشأ ويغنتن في ولاية جورجيا، وقضى جزءًا كبيرًا من شبابه في زيارة مقاطعة رابِن (Rabun County) في منطقة الأبلاش الجنوبية. التحق بمدرسة ثانوية خاصة، وكان ضعفه في بعض المواد مقارنة بخلفيته التعليمية في المدارس الحكومية واضحًا، مما اضطره إلى إعادة دراسة بعض المقررات. وقد أسهمت هذه التجربة في تكوين موقف سلبي لديه تجاه المدرسة، وشعوره بقلة الدافعية، إلى أن صادف معلّمًا آمن بقدراته وشجّعه على إرسال إحدى كتاباته إلى المجلة الأدبية المدرسية. وقد أصبح هذا الحدث نقطة تحوّل أثّرت لاحقًا في تشكيل فلسفته التعليمية.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

بعد تخرّجه من كلية كورنيل(Cornell) ، قرّر العودة إلى مقاطعة رابِن عام 1966، في فترة كانت فيها الولايات المتحدة منخرطة في حرب فيتنام، وتشهد تصاعد المطالب بالحقوق المدنية، وتمردًا شبابيًا على السلطة السياسية. أمّا في مقاطعة رابِن، فقد كانت المشكلات الرئيسة تتمثل في الفقر وانتشار الأميّة. كما عرفت منطقة الأبلاش تاريخًا طويلًا من الاستغلال الاقتصادي، بدءًا بصناعات

25 Page t.t.: 35

الفحم والأخشاب، ثم لاحقًا من قبل شركات كبرى متعددة الجنسيات، إلى جانب تحوّلات اقتصادية من نمط الاكتفاء الأسري إلى التصنيع والسياحة وبناء المنازل الموسمية.

انتقل ويغنتن للتدريس في مدرسة ثانوية ذات توجّه محافظ، يقوم على خلفية دينية إنجيلية، وكان طلابه — في نظره — غير منضبطين وقليلي الاهتمام بالدراسة. فسعى إلى إشراكهم في تعلّم اللغة الإنجليزية عبر تشجيعهم على اقتراح طرائق جديدة للتعلّم. ومن هنا نشأ مشروع Foxfire، وهو مجلة كتبها وأنتجها الطلاب، ركّزت على التاريخ الشفهي لمجتمع الأبلاش وثقافته. وقد تحوّل التراث الثقافي المحلي إلى دافع رئيس لإتقان المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والبحث. وصدر أول كتاب من سلسلة Foxfire في مارس 1972 وحقق نجاحًا واسعًا، حيث بيع منه نحو مئة ألف نسخة خلال خمسة أشهر. ثم تطوّر المشروع إلى مؤسسة غير ربحية تعمل في التدريب والنشر وتنظيم الندوات التربوية وبناء شبكات تواصل بين المعلمين، وانتشرت الفكرة في ولايات متعددة.

ينطلق مشروع Foxfire من إيمان عميق بقدرات الطلبة على النمو الأكاديمي متى أُتيحت لهم بيئة تعليمية داعمة. وكان ويغنتن يعتقد أن طلابه يمتلكون القدرة على تحديد الموضوعات، وإجراء المقابلات، وكتابة النصوص، وإعداد المجلات، وإنتاج التسجيلات، والمشاركة في البرامج الإذاعية والتلفزيونية.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ورأى أنهم أذكياء من الناحية المعرفية، لكنهم يفتقرون إلى الخبرة الحياتية التي يكتسبها الراشدون، وهو ما ينبغي أن تعالجه المدرسة عبر خبرات تعليمية واقعية.

يرى ويغنتن أن الصفوف الدراسية التقليدية تجعل الطلبة يشعرون بالملل، وتحوّلهم إلى مستهلكين سلبيين للمعرفة الجاهزة. كما أن الاعتماد المفرط على المحاضرات والكتب والحفظ يؤدي — في نظره — إلى نفور الطلبة واغترابهم عن التعلّم، بل وقد يدفعهم إلى التمرّد على النظام المدرسي ذاته.

يؤكد ويغنتن أن التربية ينبغي أن تقوم على مبادئ الديمقراطية والتعلّم القائم على الخبرة. فالتعلّم يجب أن ينبع من اهتمامات الطلبة وتأملاتهم وأحكامهم الذاتية. وينبغي أن يكون الطلبة فاعلين، وأن تكون الأعمال التعليمية وسيلة تقود إلى أنشطة أعمق، لا غاية في ذاتها. كما يرى أن المهام ينبغي أن تكون ذات مستوى من التحدّي يحافظ على كفاءة الطلبة، وأن تتضمن التعليم بالأقران، والعمل التعاوني، والتعلّم الجماعي. ويشدّد كذلك على ضرورة وجود جمهور حقيقي يطّلع على نتاج الطلبة ويقدّره، وعلى أن يكون العمل صادقًا ومرتبطًا بالواقع، وأن تُستخدم الكتب بوصفها مصادر مساعدة لا محورًا للعملية التعليمية. ويخلص إلى أن المشاريع ينبغي أن تكون ذات معنى، ومنتِجة، ومُرضية للطلبة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

أسهم ويغنتن في دعم عدد من مبادئ التعلّم النشط، من أبرزها: التعلّم القائم على الخبرة، التعلّم بالممارسة (التعلّم من خلال العمل)، التعليم بالأقران، العمل الت والجماعي، التربية الديمقراطية، العلاقة التشاركية بين المعلّم والطلبة،حلّ المشكلات، أثر الجمهور في رفع دافعية التعلّم،التفاعل النشط بين الطلبة، الاكتشاف الداخلي وبناء المعنى، وتعزيز الصلة بين المدرسة والمجتمع.

على الرغم من انتشار نموذج Foxfire في مناطق مختلفة من الولايات المتحدة، فإن محاولات استنساخه لم تكن ناجحة دائمًا، مما أدّى إلى اتهامه بأنه نموذج يعتمد بدرجة كبيرة على شخصية القائد(Leader-dependent model) ، أي أنه لا يعمل بالكفاءة نفسها في غياب صاحبه. وفي مطلع ثمانينيات القرن العشرين، تلقّى ويغنتن رسائل من معلمين عبّروا فيها عن فشل برامج Foxfire في مدارسهم، وفي الوقت نفسه تراجعت مبيعات كتبFoxfire ، وأنهت دار Doubledayشراكتها الطويلة مع المشروع.

وقد دفعت هذه التطورات، إلى جانب حركة «العودة إلى الأساسيات» في التعليم خلال تلك الفترة، ويغنتن إلى مراجعة نقدية عميقة، خلص فيها إلى أن Foxfireليس مجرد مجلة طلابية، بل هو في جوهره فلسفة تربوية. فسعى مع زملائه إلى إعادة تقويم أهداف التربية، وتحديات الممارسة الصفية، والأسس النظرية للنموذج، والعمل على إصلاح المناهج مع الحفاظ على الأفكار الجوهرية

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

المستمدة من فلسفة ديوي، التي رأى ويغنتن أنها تشكّل الإطار الفكري العميق لتجربته.

وأظهرت دراسة باكِت(Puckett) ، وهي أول تقويم رسمي لبرنامجFoxfire ، اعتمادًا على وثائق وملاحظات ومقابلات، أن:

(أ) التطبيق العملي للبرنامج لم يكن مطابقًا تمامًا لمُثل ويغنتن وتصوراته، (ب) إصدار المجلة لم يكن الوسيلة الأكثر فاعلية لتعليم مهارات الكتابة، (ج) أصبح الالتزام بموعد النشر أكثر أهمية من العملية التعليمية نفسها، (د) ابتعد الطلبة تدريجيًا عن مركز اتخاذ القرار في المشروع، (هـ) فشل بعض العاملين في تطبيق العناصر الأساسية لفلسفة ويغنتن داخل الصفوف.

ومع ذلك، تشير الدراسة نفسها إلى أن تجربة Foxfire حققت نجاحًا ملحوظًا في تعزيز العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، مقارنة بالنماذج المدرسية التقليدية التي تناولها باحثون مثل Goodlad و.Sizer

4. شلومو شاران (Shlomo Sharan) في السياق المعاصر

بين عامي 1949 و1952 استقبلت إسرائيل ما يقارب ستمائة ألف مهاجر، الأمر الذي أدى إلى تضاعف عدد السكان اليهود عدة مرات خلال فترة زمنية قصيرة، ونتج عنه تحديات اجتماعية واقتصادية كبيرة. ثم جاءت حرب عام

1967 وما تلاها من توترات إقليمية، وصراعات حدودية، ومقاطعات اقتصادية، واضطرابات سياسية متكررة في منطقة الشرق الأوسط، وهو ما ألقى بظلاله على البنية الاجتماعية والنظام التعليمي في إسرائيل.

كما تكوّن المجتمع الإسرائيلي من مجموعتين رئيستين من المهاجرين: الأولى من اليهود القادمين من بلدان الشرق الأوسط وآسيا وشمال إفريقيا، والثانية من القادمين من أوروبا والأمريكتين وجنوب إفريقيا. وقد شكّل دمج هاتين المجموعتين ثقافيًا وتعليميًا أحد أبرز التحديات التي واجهت النظام التعليمي الإسرائيلي.

وُلد شلومو شاران — المعروف سابقًا باسم شيلدون ستايغر (Sheldon Stager) — في مدينة ميلووكي بالولايات المتحدة. حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي من جامعة يشيفا في نيويورك، ثم عمل أخصائيًا نفسيًا في قسم الطب النفسي بكلية ألبرت آينشتاين للطب وفي مركز مستشفى برونكس. وفي عام 1966 انتقل إلى إسرائيل ليعمل محاضرًا في جامعة تل أبيب، حيث تركز اهتمامه البحثي على الجوانب النفسية والاجتماعية للتعليم، ثم أصبح لاحقًا أستاذًا في كلية التربية بجامعة تل أبيب.

يرى شاران — بالاشتراك مع شاران — (Sharan & Sharan) أن الطلبة يمتلكون القدرة على التعلّم التعاوني، وعلى تحمّل المسؤولية عن تعلّمهم، وأنهم

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

قادرون على الجمع بين التعاون والمنافسة الإيجابية في سياق واحد يهدف إلى تحسين التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعية في آن واحد.

ينتقد شاران النموذج التعليمي التقليدي القائم على هيمنة المعلّم ونقل المعلومات إلى طلبة سلبيين، ويرى أن هذا النموذج لا يتيح للمتعلمين معالجة المعرفة بعمق، ولا يساعدهم على بناء معنى شخصي لما يتعلّمونه، كما لا ينمّي الاستقلالية الفكرية لديهم.

تنطلق فرضية شاران من أن التعلّم يكون أكثر فاعلية عندما يتم من خلال أنشطة حلّ المشكلات، وأن موضوعات الدراسة وطرائق تدريسها تصبح ذات معنى شخصي للطلبة عندما يشاركون بنشاط في بنائها. ويرى أن الصف ينبغي أن يعكس طبيعة الممارسات المهنية؛ ففي دروس العلوم يعمل الطلبة بوصفهم علماء، وفي دروس التاريخ يتقمّصون دور المؤرخين، وهكذا في بقية المواد.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ويؤكد أن اهتمامات الطلبة وقدراتهم وأفكارهم يجب أن تكون أساس تصميم الخبرات التعليمية، وأن العمل الجماعي يمكّنهم من تحقيق إنجازات تفوق ما يمكن أن يحقّقوه بشكل فردي.

يتمثّل دور المعلّم، وفقًا لشاران، في الإرشاد والتوجيه والمساعدة في اختيار المحتوى وتنظيمه، لا في فرضه بصورة جامدة. كما ينبغي أن يُستخدم المنهاج

بوصفه محفّزًا للتعلّم لا قيدًا يحدّ من إبداع الطلبة، وأن يتمتع كلّ من المعلّم والمنهاج بدرجة عالية من المرونة والاستجابة لحاجات المتعلمين.

ويستند شاران في ذلك إلى أفكار ديوي وبياجيه التي تؤكد قدرة الطلبة على التعاون، وتحمل المسؤولية، وبناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي والخبرة المباشرة.

يرى شاران أن التعلّم النشط القائم على التفاعل مع البيئة يمكّن الطلبة من تنظيم خبراتهم ودمجها في بنياتهم المعرفية، وهو ما يسهم في تنمية التفكير المنطقي ومهارات التفكير العليا. كما يؤكد أن فهم المتعلّم للخبرات الجديدة يتأثر بخلفيته المعرفية ومستوى نموّه العقلي، وأن بناء المعرفة يتم من خلال إعادة تنظيم المفاهيم السابقة في ضوء الخبرات الجديدة.

ينطلق شاران من رؤية مستمدة من ديوي وبياجيه تؤكد أن التعلّم يحدث على أفضل وجه في بيئة اجتماعية. فالأنشطة التعاونية، في رأيه، تعزّز العلاقات الإيجابية بين الطلبة، وتتيح لهم ممارسة القيم الديمقراطية عمليًا، وتزيد من استعدادهم للعمل المشترك وحلّ الخلافات بطرائق بنّاءة.

ويضيف إلى ذلك منظورًا تعدديًا يؤكد ضرورة أن تسهم التربية في تعزيز الهويات الثقافية المختلفة، وفي الوقت نفسه تشجّع على التعاون بين الجماعات العرقية بهدف بناء مجتمع يقوم على العدل والاحترام المتبادل. ويرى أن المجتمعات

متعدّدة الأعراق تحتاج إلى تعليم يدرّب الطلبة على إدارة التوترات والصراعات بطريقة خلاقة، بدل تجاهل الفروق أو قمعها، لأن تجاهل الاختلافات قد يؤدي في نهاية المطاف إلى تعميق الانقسامات.

أسهم شاران في تطوير مفاهيم محورية في التعلّم النشط، من أهمها: التعلّم التعاوني المنظّم، حلّ المشكلات في سياق اجتماعي، تحمّل الطلبة مسؤولية تعلّمهم، دمج الأهداف الأكاديمية بالمهارات الاجتماعية، الصف بوصفه مجتمعًا تعلّميًا ديمقراطيًا، وتعزيز التعايش والتفاهم في البيئات متعددة الثقافات.[26]

ج. مفهوم التعلّم النشط

يسعى الباحث في هذا الجزء إلى توضيح مفهوم التعلّم النشط، وتوحيده، وتحليله من منظورين: تاريخي ومعاصر. ويتناول هذا القسم مجموعة من المحاور الرئيسة المرتبطة بالمفهوم، وهي: التعريف، والنموذج المعرفي في التعلّم، وطبيعة العلاقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وعلاقة التربية بالمجتمع.

كما هو الحال في حركات النشاط التربوي وحركات الاكتشاف والاستقصاء على وجه الخصوص، فإن الغموض الدلالي يُعدّ من أبرز العوامل التي تعيق تحليل مفهوم التعلّم النشط وتحديد حدوده بدقة. فمجرد استخدام مصطلح «نشط» يثير تساؤلات أساسية، من قبيل: هل يمكن أن يحدث تعلّم من

[26] Page t.t.: 42

غير فعل؟ وإذا لم يكن هناك فعل جسدي ظاهر، فهل يُعدّ النشاط الذهني شكلًا من أشكال الفعل؟

وإذا صحّ القول إن التعلّم، في جوهره، لا يتحقق إلا من خلال نوع من النشاط، سواء كان نشاطًا حسيًا أو عقليًا أو اجتماعيًا، فإن هذا يقود إلى نتيجة مفادها أن كل تعلّم هو تعلّم نشط بطبيعته، وأن الحديث عن «تعلّم غير نشط» يصبح من الناحية المفهومية أمرًا إشكاليًا.

غير أن استعمال مصطلح «التعلّم النشط» في الأدبيات التربوية المعاصرة لا يقصد به مجرد وجود نشاط ذهني لدى المتعلّم، بل يشير إلى نمط من الممارسات التعليمية التي تجعل المتعلّم مشاركًا فاعلًا في بناء المعرفة، من خلال التفاعل مع المحتوى، ومع المعلّم، ومع أقرانه، في إطار أنشطة هادفة تتجاوز التلقّي السلبي للمعلومات.[27]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

غير أنّ الإشكال الحقيقي لا يتمثّل في السؤال عمّا إذا كان التعلّم يمكن أن يحدث من دون نشاط ذهني أو بدني، بل في التمييز بين التعلّم النشط (غير السلبي) والتعلّم السلبي. فبحسب أنصار التعلّم النشط، يقوم التعلّم السلبي على تجميع معلومات متفرّقة غير مترابطة، ويحدث عندما لا يشارك الطلبة في

[27] Page t.t.: 73

اكتشاف المعرفة أو بنائها بأنفسهم، وإنما يقتصر دورهم على تلقّي معارف جاهزة تُنقَل إليهم من شخص آخر أو من مصدر خارجي.

أمّا في نموذج التعلّم النشط، فإن الطلبة يكونون فاعلين ذهنيًا و/أو بدنيًا، ويتولّون بأنفسهم عملية التعلّم، فيبحثون عن الإجابات والحلول، ويكوّنون المفاهيم، ويفسّرون الظواهر وفق فهمهم الخاص. ويؤكد أنصار هذا الاتجاه على ضرورة انخراط الطلبة في أنشطة مرتبطة ببيئتهم، وقد تتخذ هذه الأنشطة صورًا متعددة، مثل التعامل المباشر مع الأشياء، وتنفيذ المشروعات، والمشاركة في بحوث استقصائية، أو الانخراط في مناقشات تأملية.

ويشدّد معظم المؤيدين على أهمية النشاط البدني إلى جانب النشاط العقلي. فقد أكّد روسو وبستالوتسي وديوي وكيلباتريك وبياجيه وبرونر وويغينتون وشاران على دور الفعل الجسدي في عملية التعلّم. أمّا فريري، الذي انصبّ اهتمامه على تعليم الكبار، فقد ركّز بصورة أكبر على النشاط الذهني والتأمّل النقدي، مع أن الحوار نفسه يمكن اعتباره فعلًا جسديًا، كما أنه أوصى بالأنشطة الحركية عند تعليم المتعلمين الأصغر سنًا. وعلى العموم، تجمع نماذج الحركات التربوية المختلفة بين النشاطين العقلي والبدني، وإن كانت بعض نماذج التعلّم بالاكتشاف قد تقتصر أحيانًا على النشاط الذهني تبعًا لدور المعلّم. فعلى سبيل المثال، إذا كان الطالب جالسًا يجيب عن أسئلة تقوده إلى الاكتشاف، فإن النشاط

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

يكون ذهنيًا أكثر منه جسديًا. وفي حركة التعلّم التعاوني، تُعدّ طريقتا «التحقيق الجماعي» و«التعلّم التعاوني المشترك» من النماذج التي تجسّد التعلّم النشط كما سبق وصفه، وهما تتضمّنان مشاركة بدنية وعقلية في آنٍ واحد.

كما يدلّ مفهوم النشاط في التعلّم على مشاركة الطلبة في تخطيط خبراتهم التعليمية واختيارها، وهو أمر يختلف في درجته واتساعه بين الاتجاهات التربوية الداعمة للتعلّم النشط. فحركات التربية التقدمية التي تتمحور حول المتعلّم تميل إلى توسيع مساحة الاختيار أمام الطلبة، مع الإبقاء على دور الإرشاد والتقويم والتوجيه من قبل المعلّم. ومن هنا تبرز أسئلة أساسية، منها: ما مقدار التوجيه والتقويم والتدخل الذي ينبغي أن يقدّمه المعلّم؟ وهل تكون هذه التوجيهات مفتوحة أم مقيّدة؟ ومتى يكون التدخّل التربوي ضروريًا؟

ويزداد الالتباس عندما يتضح أن التعلّم النشط لا يشير فقط إلى أسلوب في التدريس، بل يصف أيضًا نوعًا من نواتج التعلّم. إذ يعرّف أنصار هذا الاتجاه نواتج التعلّم بأنها القدرة على التفكير التأملي، أي حلّ المشكلات من خلال تحديد المشكلة، وجمع البيانات وتفسيرها، وتنظيمها وتحليلها، وصياغة الفرضيات واختبارها، ثم الوصول إلى استنتاجات. وبعبارة أخرى، فإن ممارسة التعلّم النشط تؤدي إلى تنمية قدرة المتعلّم على التفكير المستقل. وقد أُطلقت تسميات مختلفة على هذه القدرة؛ فروسو أطلق عليها «الاستدلال»، وبستالوتسي سمّاها

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

«التفكير الباطني»، وديوي وكيلباتريك استخدما مصطلح «التفكير التأملي»، بينما تحدّث بياجيه وويغينتون عن «التفكير النقدي»، وسمّاها فريري «التأمّل النقدي»، واعتبرها برونر «الاستقصاء»، في حين أشار إليها شاران بوصفها «تفكيرًا من المستوى العالي.«

وعلى الرغم من اختلاف أنصار التعلّم النشط في بعض التفاصيل المفاهيمية، فإنهم يتفقون جميعًا على رفض الصورة التقليدية للتعليم التي وصفتها دراسات بعض الباحثين عن المدارس، حيث يتحدث المعلّم معظم الوقت ويقتصر دور الطلبة على الاستماع، ولا يشاركون إلا عند الإجابة عن أسئلة مغلقة أو أداء واجبات كتابية، مع محدودية التغذية الراجعة الإرشادية، واعتماد أنماط صفية تقليدية في بيئة تعليمية ضعيفة الأثر في تنمية التفكير والتعلّم العميق.

2. النموذج المعرفي للتعلّم

يرى أنصار التعلّم النشط أنّ النموذج المعرفي يمثّل الأساس النظري الرئيس الذي تقوم عليه نماذجهم التعليمية. وتنطلق النظرية المعرفية من مبدأ التفاعل المتبادل بين المتعلّم والبيئة؛ إذ تؤثّر البُنى المعرفية لدى المتعلّم (أي الأطر الذهنية التي من خلالها يدرك ويفسّر الخبرات) في طريقة إدراكه للبيئة وما يمرّ به من تجارب، ثم تعود هذه الخبرات لتُحدث تعديلًا في تلك البُنى المعرفية، الأمر الذي ينعكس لاحقًا على أنماط التعلّم والسلوك المستقبلي تجاه البيئة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ومع أنّ معظم المنظّرين، باستثناء بياجيه، لا يستخدمون مصطلحي «النموذج المعرفي» أو «المخططات الذهنية «(Schemas) صراحةً، فإن تصوّراتهم في التعلم تعبّر عن الفكرة نفسها. فجميعهم يشيرون إلى وجود بنية داخلية منظِّمة للخبرة تؤدي دورًا محوريًا في التعلّم: فقد أطلق روسو عليها «مجموعة من الأفكار»، وسمّاها بستالوتسي «بنية ذهنية منظَّمة»، بينما تحدّث ديوي عن «التكامل الفكري». أمّا كيلباتريك فلم يصرّح بوضوح بتبنّي مفهوم بنية ذهنية محدّدة، وإن كانت أفكاره التعليمية تفترض وجود تنظيم داخلي للخبرة. واستخدم بياجيه مصطلح «المخططات»، في حين أشار برونر إلى «البنية المعرفية»، وتحدّث فريري وشاران عن «معرفة منظَّمة ذهنيًا»، أمّا ويغينتون فركّز على «المعرفة المُستدمَجة أو المُتشرِّبة داخليًا.«

وعلى اختلاف المصطلحات، فإنهم يتفقون على أنّ هذه البُنى الذهنية تؤثّر في كيفية تفاعل المتعلّم مع بيئته وإدراكه لها، كما أنّ إدراك المتعلّم وخبراته البيئية يسهمان بدورهما في إعادة تشكيل تلك البُنى المعرفية وتطويرها باستمرار.

1) العلاقة بين الطالب والأستاذ

يرى ماكلوهان أنّ هذا النموذج يمكن قلبه رأسًا على عقب؛ إذ يؤكّد أنّ «البيئة هي الرسالة»، وبالتالي فإنّ ما يتعلّمه الطالب يعتمد إلى حدّ كبير على كيفية تنظيم البيئة التعليمية، وعلى نوع الرسائل التي تنقلها المؤسسة التعليمية من

خلالها. ويتّفق أنصار التعلّم النشط على أنّ المحتوى الجوهري لأي خبرة تعليمية لا يكمن فقط في المادة المقدَّمة، بل في العملية والبيئة التي يتمّ فيها التعلّم.

في الصفوف التقليدية، يجلس الطلاب غالبًا للاستماع، وقد يستوعبون بعض المعلومات، غير أنّهم نادرًا ما يشاركون في الملاحظة المباشرة أو في حلّ المشكلات بأنفسهم. ويرى مؤيّدو التعلّم النشط أنّ التغيّر في البُنى الذهنية للطلاب (أي التعلّم الحقيقي) في مثل هذه البيئات يكون محدودًا مقارنةً بالتغيّر الذي يحدث عندما يكون الطالب فاعلًا داخل بيئته أو متفاعلًا معها بصورة مباشرة.

وترتبط مسألة مقدار ونوع التوجيه، والإرشاد، والتقويم الذي يقدّمه الأستاذ ارتباطًا وثيقًا بطبيعة العلاقة بين الطالب والأستاذ في نماذج التعلّم النشط. وتتكوّن هذه العلاقة من عنصرين أساسيين: الأول هو نظام الاتصال، والثاني هو تحديد أدوار الطالب والأستاذ.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

(أ) نظام الاتصال

في نموذج التعلّم النشط، كما يؤكّد جميع أنصاره وتشير إليه مختلف الحركات التربوية، يقوم نظام الاتصال بين الطالب والأستاذ على التفاعل المتبادل. أمّا في الصفوف التقليدية، فيصف فريري هذا النظام بأنّه اتصال رأسي، حيث يقف الأستاذ في موقع أعلى ناقلًا الرسالة إلى طلاب في موقع أدنى. ويصفه منظّرون

آخرون بأنّه نظام «مهيمن/سلبي» أو «مرسِل/مستقبِل». ويترتّب على هذا النمط من الاتصال التقليدي عدد من الإشكالات، من أبرزها:

أولًا :يذهب بياجيه إلى أنّ نظام الاتصال الأحادي الاتجاه في الصفوف التقليدية يؤدّي إلى عدم إنصات كثير من الطلاب فعليًا لما يقوله الأستاذ. فالطلاب لا «يسمعون» إلا ما يعتقدون أنّ له معنى، وذلك وفق تصوّرهم لمصدر الرسالة (الأستاذ)، وللبيئة الصفية، ولذواتهم بما تحمله من خبرات سابقة. وعندما يتحدّث أستاذ واحد إلى ثلاثين طالبًا في الوقت نفسه، يبرز التساؤل حول عدد الطلاب الذين يشتركون معه في الإطار الاتصالي نفسه، وحول مدى وصول الرسالة إليهم بالصورة التي قصدها.

ثانيًا :فيما يتعلّق بتأثير البيئة، يرى ماكلوهان أنّ الطالب في نظام الاتصال الأحادي لا يتعلّم فقط مضمون المعرفة المنقولة، بل يتعلّم أيضًا . بصورة غير مباشرة . دلالات كامنة في أسلوب النقل ذاته. فعلى سبيل المثال، في النظام الذي يهيمن فيه الأستاذ، قد يتعلّم الطالب ضمنيًا أنّه غير قادر، أو غير مؤهَّل، لاكتشاف المعرفة بنفسه ومن أجل نفسه.

ثالثًا :يتمثّل جانب آخر من نظام الاتصال بين الطالب والأستاذ في مفهوم «الضجيج». وإذا عُرِّف الضجيج بأنّه كل ما يعوق وصول الرسالة بوضوح، فإنّ الصفوف التقليدية تشهد مستوى أعلى من هذا الضجيج مقارنةً بأنظمة الاتصال

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

التفاعلي. ويشمل هذا الضجيج شرود الذهن، وضعف الانتباه، والتشويش البصري، وسوء الفهم، والملل، وانخفاض الدافعية، والشعور بالاغتراب، بل وأحيانًا التمرّد.

2) دور الطالب والأستاذ

في نظام الاتصال التفاعلي المتبادل، يؤدّي كلٌّ من الأستاذ والطالب دور المرسِل والمتلقّي في آنٍ واحد، الأمر الذي يتيح بناء أرضية معرفية مشتركة من خلال عمليات متواصلة من التوضيح والتفسير وإعادة الاكتشاف للرسائل المتبادلة. ومن نتائج التعلّم غير المقصودة في هذا النظام أنّ الطالب يكتسب القدرة على التفكير والتصرّف بصورة مستقلّة، كما أنّ هذا النمط من الاتصال يحدّ من كثير من «الضجيج» الموجود في الصفوف التقليدية، وإن بدا الصف في الواقع أكثر حركة ونشاطًا.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وتعتمد معظم نماذج التعلّم النشط التي تناولتها هذه الدراسة على الاتصال التفاعلي المتبادل، باستثناء بعض أنماط التعلّم بالاكتشاف/الاستقصاء التي يقتصر فيها التفاعل على طرح الأستاذ للأسئلة واستجابة الطلاب لها، حيث تُعدّ الاستجابات شرطًا إجرائيًا أكثر من كونها جزءًا من منظومة تواصل ثنائي الاتجاه. أمّا في نماذج التعلّم التعاوني، فلا يحقّق الاتصال التفاعلي الكامل إلا

أسلوبي الاستقصاء الجماعي (Group Investigation) والتعلّم التعاوني المتكامل (Co-op)، بينما تسمح بقية الأشكال بتفاعل بين الطلاب أنفسهم مع بقاء الأستاذ مسيطرًا على مسار الاتصال.

وتكمن الإشكالية التطبيقية في أنّ مبدأ الاتصال المتبادل وتحديد أدوار الطالب والأستاذ لا يُترجمان إلى تعليمات إجرائية دقيقة يمكن للأستاذ اتباعها خطوة بخطوة. فاختلاف الأنشطة، وتنوّع الصفوف، وتباين خصائص الطلاب يجعل من الصعب وضع إجراءات ثابتة تضمن تحقق بيئة تعلّم نشط ونجاحها. إنّ التدريس بوصفه إرشادًا أو تدريبًا، والتواصل في إطار تفاعلي، يتطلّبان من الأستاذ قدرة عالية على تقدير نوع التدخّل المطلوب، وتوقيته، والفئة التي ينبغي توجيه التدخّل إليها.

ويثير هذا الواقع تساؤلات إضافية حول مقدار التعلّم الذي يحقّقه الطالب فعليًا بنفسه. فإذا كانت الفهمات والاكتشافات التي يصل إليها الطالب تُعاد صياغتها باستمرار عبر التفاعل أو عبر تدخلات الأستاذ، فإلى أي مدى يمكن القول إنّ هذا التعلّم نابع من الطالب ذاته؟ وكيف يستطيع الأستاذ التحقّق من وجود تصوّرات خاطئة أو معلومات غير دقيقة لدى الطالب إذا لم يتدخّل؟ وإلى أي حدّ تكون محاولات الطالب في حلّ المشكلات بحثًا حقيقيًا عن حلول ذاتية، لا مجرّد سعي إلى ما يعتقد أنّه الجواب الذي يريده الأستاذ؟ لا توجد إجابات سهلة

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

عن هذه الأسئلة، غير أنّ هذه التعقيدات ذاتها قد تفسّر سبب تمسّك كثير من الأساتذة بالأساليب التقليدية في التدريس.

3) التعليم والمجتمع

يُعدّ الإيمان بأهمية العلاقة بين التعليم والمجتمع أحد المرتكزات الأساسية لمفهوم التعلّم النشط، ولا سيّما فيما يتعلّق بقدرة الطالب على التفكير النقدي في مجتمعه، بحيث يكون قادرًا مستقبلًا على الإسهام في بنائه أو إصلاحه أو إعادة تشكيله. غير أنّ أنصار التعلّم النشط والتيارات التربوية المختلفة لا يتّفقون دائمًا في درجة التركيز على هذا الهدف ولا في مبرّراته الفلسفية.

فقد جعلت حركة التربية التقدمية من تمكين المتعلّم من التفكير النقدي في قضايا المجتمع دافعًا رئيسًا لإعداد أفراد قادرين على المشاركة في تغيير البنى الاجتماعية. أمّا حركة النشاط، فمع اعترافها بأهمية الوعي بالقضايا الاجتماعية، ركّزت على فكرة أنّ تعلّم الحياة الهادفة يقتضي ممارسة أنشطة ذات معنى داخل البيئة التعليمية نفسها. وفي حركة الاكتشاف/الاستقصاء، يُنظر إلى التأثير الإبداعي في المجتمع بوصفه نتيجة للتطوّر المعرفي، ولذلك ينصبّ الاهتمام أساسًا على تنمية القدرات العقلية التي تتيح هذا التأثير.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI

أمّا منظّرو التعلّم التعاوني، فينطلقون من افتراض أنّ الطلاب الذين يتعلّمون ضمن أطر تعاونية سيكونون أكثر استعدادًا لاستخدام أساليب التعاون في مواجهة مشكلات المجتمع، مع إيلاء اهتمام متوازٍ لتنمية مهارات التفكير النقدي، ولا سيّما في نماذج مثل الاستقصاء الجماعي و.(Co-op)

وعلى الرغم من إجماع معظم أنصار التعلّم النشط على ضرورة تنمية التفكير النقدي تجاه المجتمع، فإنّ دوافعهم ودرجات تأكيدهم تختلف. فيقع روسو وبستالوتزي وفرايري في الطرف الذي يرى في التعليم أداة لإحداث تغيير ثقافي واجتماعي عميق، بل ثوري أحيانًا. أمّا بياجيه وبرونر فيركّزان على تزويد المتعلّم بمهارات عقلية تمكّنه من معالجة مشكلات المجتمع معالجة علمية قائمة على التفكير المنهجي.

كان روسو يسعى إلى تكوين إنسان مستقلّ قادر على مقاومة الفساد، والإسهام في الصالح العام، وأداء دوره المنتج في المجتمع. واعتقد بستالوتزي أنّ إصلاح الإنسان هو المدخل الأساس لإصلاح المجتمع. أمّا ديوي وكيلباتريك فشدّدا على إعداد المتعلّم للمشاركة الفاعلة في مجتمع ديمقراطي متغيّر بما يضمن التقدّم والإصلاح الاجتماعي المستمر.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وعلى الرغم من أنّ بياجيه أولى عناية خاصة لكيفية حدوث النمو المعرفي، فإنّه رأى كذلك ضرورة تمكين المتعلّم من تحمّل مسؤولياته الاجتماعية والنظر إلى المشكلات نظرة تحليلية خلاقة، وهو توجّه يلتقي فيه مع برونر.

بوجه عام، يتمثّل جوهر العلاقة بين التعليم والمجتمع في نماذج التعلّم النشط في تمكين الإنسان من قيادة مجتمعه لا الخضوع له أو التكيّف السلبي مع معاييره. ويختلف هذا التوجّه عن النموذج التقليدي الذي يركّز على تلقّي المتعلّم للقيم والأدوار الثقافية السائدة دون مساءلة أو تحليل نقدي.

وفي برنامج التربية النقدية لدى فرايري، تحتلّ الرؤية النقدية للبنى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية بوصفها بنى قهرية موقعًا مركزيًا، ويُنظر إلى التعليم بوصفه وسيلة لتمكين الفئات المهمّشة من اكتساب الوعي والقوة اللازمة لإحداث تحوّل ثقافي واجتماعي.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ويرى ويغينغتون أهمية إشراك الطلاب في مجتمعاتهم المحلية وإعدادهم ليكونوا أعضاء فاعلين فيها، غير أنّ كتاباته لا تعكس الإحساس ذاته بدرجة الاستعجال تجاه قضايا الظلم الاجتماعي كما لدى بعض المنظّرين الآخرين. وقد اشترك ويغينغتون وبستالوتزي في ربط التعلم بخدمة المجتمع عمليًا. أمّا شَران فيؤكّد ضرورة تنمية مهارات التفكير النقدي لاتخاذ قرارات رشيدة في مجتمع

متغيّر، مع التشديد على إعداد المتعلّم للتعايش الإيجابي في مجتمع تعدّدي ومتنوّع ثقافيًا.

وخلاصة القول، فإنّ نماذج التعلّم النشط تؤكّد أنّ وظيفة التعليم ليست إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي كما هو، بل إعداد أفراد قادرين على توجيه المجتمع والمشاركة الواعية في تطويره، بخلاف النموذج التقليدي الذي يركّز على الامتثال للقيم والأدوار القائمة دون مساءلة نقدية.

**٤ .نماذج التعلّم النشط**

يرى سيلبرمان، ويؤكّد ذلك زيني وزملاؤه، أنّ للتعلّم النشط نماذج متعدّدة يمكن توظيفها في العملية التعليمية، ومن أبرزها ما يأتي:

أ. أسئلة الطلبة

تُطبَّق هذه المنهجية للكشف عن توقّعات الطلبة بوصفها منطلقًا لتنمية قدراتهم الفعلية. ويُشجَّع الطلبة على المشاركة من خلال الكتابة، ويمكن استخدام هذه التقنية في تعليم عناصر اللغة مثل القواعد النحوية بعد أن يقدّم المدرّس التوضيحات اللازمة. كما يمكن توظيفها في تنمية المهارات اللغوية، ولا سيما مهارة الفهم، حيث يُتاح للطلبة التعبير عن نتائج تعاملهم مع النصوص المقروءة.

ب. إعادة الربط(Reconnecting)

تُستخدم هذه الاستراتيجية لإعادة تركيز انتباه الطلبة أثناء عملية التعلّم بعد حدوث تشتّت أو فتور في التفاعل الصفي.

ج. التدريس التآزري(Synergetic Teaching)

يهدف هذا الأسلوب إلى إتاحة الفرصة للطلبة لمقارنة خبراتهم التعليمية من خلال طرائق متعدّدة، بما يسهم في تعميق الفهم وتنويع مصادر التعلّم.

د. فرز البطاقات(Card Sort)

تُعدّ هذه الاستراتيجية نشاطًا تعاونيًا يُستخدم لتعليم المفاهيم وتصنيف الخصائص والحقائق والمعلومات المتعلّقة بموضوع معيّن. وقد ثبتت فاعليتها في تعليم المفردات والمصطلحات والمواد المشابهة. ويساعد الطابع التشاركي للنشاط على تعزيز الفهم وبناء التصنيفات بصورة تفاعلية.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

هـ. التبادل المكاني(Place Trading)

تُتيح هذه الاستراتيجية للطلبة فرصًا أوسع للتعارف وتبادل الآراء وتقويم الأفكار والقيم والحلول الجديدة للمشكلات المطروحة. ويمكن توظيفها لتنمية المفردات ومهارات القراءة والكتابة والفهم الشامل وفق إبداع المدرّس في التصميم والتنفيذ.

و. من في الصف؟(Who in the Class?)

تُستخدم هذه الاستراتيجية لكسر الجمود في بداية الحصّة، وهي أقرب إلى نشاط تعارفي جماعي يهدف إلى دعم بناء الفريق وتنشيط الحركة الجسدية في المرحلة التمهيدية للتعلّم.

ز. الملخّص الجماعي(Group Resume)

يركّز هذا الأسلوب على إبراز مهارات وإنجازات الأفراد، بينما يهدف الملخّص الجماعي إلى تعزيز التعرّف المتبادل وبناء روح الفريق داخل المجموعة بطريقة محفّزة وتعاونية.

ح. التنبّؤ(Prediction)

تُسهم هذه الاستراتيجية في تنشيط التفاعل بين الطلبة، وهي فعّالة في تدريب مهارة الكلام، إلى جانب دعم مهارتي الاستماع والكتابة.

ط. الإعلان التلفزيوني(TV Commercial)

تُسهم هذه الاستراتيجية في تسريع بناء العمل الجماعي، ويمكن لمعلّم اللغة توظيفها لتنمية مهارتي التحدّث والكتابة من خلال تكليف الطلبة بإعداد إعلان عن أنفسهم أو عن زملائهم ثم عرضه أمام الصف.

ي. المناظرة النشطة(Active Debate)

تُعدّ المناظرة وسيلة تأمّلية فعّالة، ولا سيما عندما يُطلب من الطلبة الدفاع عن آراء مخالفة لقناعاتهم الشخصية. وتمتاز هذه الاستراتيجية بإشراك

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

جميع الطلبة في النشاط، كما تُستخدم لتنمية مهارة الكلام عبر موضوعات مألوفة تتيح فرصًا كافية للتدرّب على التعبير الشفهي.

ك. العودة إلى المواضع الأصلية

تُستخدم هذه الطريقة لدمج الحركة الجسدية في بداية الدرس، ويمكن توظيفها في أنشطة تمهيدية متنوّعة تهدف إلى إثارة دافعية الطلبة، مع الاعتماد على لغة الهدف في التعليمات والتفسير والتعبير والكتابة.

ل. تصنيف البطاقات

نشاط تعاوني يُستخدم لتعليم المفاهيم وتصنيف الخصائص وتقويم المعلومات، ويسهم النشاط الحركي المصاحب له في تنشيط الطلبة وتقليل الشعور بالملل، كما يُفيد في تعليم المفردات والتعابير وأنماط الجمل.

م. كلّ طالب يمكن أن يكون معلّمًا

تُتيح هذه الاستراتيجية للطلبة أداء دور المعلّم في شرح المفاهيم وتصنيف المعلومات، بما يعزّز التفاعل والثقة بالنفس ويُنشّط الصف من خلال المشاركة الحركية والذهنية.

ن. خلاصة الطلبة

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

تمنح هذه الاستراتيجية الطلبة فرصة لتركيب المعرفة وإعادة صياغتها وفق فهمهم الخاص، ثم نقلها إلى زملائهم، وهي فعّالة في تنمية مهارات القراءة وإتقان القواعد اللغوية.

س. التقويم الذاتي

يُطبَّق هذا الأسلوب في ختام التعلّم لتمكين الطلبة من تقويم مستوى إنجازهم والتغيّرات السلوكية التي تحقّقت لديهم، كما يُسهم في تنمية مهارتي الاستماع والكلام.

ع. معرض التعلّم(Learning Gallery)

يُستخدم بوصفه أسلوبًا تقويميًا لمساعدة الطلبة على استرجاع ما تعلّموه والتأمّل فيه، ويمكن تطبيقه في جميع مهارات اللغة وعناصرها.

ف. الصحبة التعليمية(The Company You Keep)

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

تُستخدم هذه الاستراتيجية في بداية التعلّم لتعزيز التفاعل وبناء بيئة صفّية إيجابية، وهي مناسبة لتنمية مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

ص. الجيجسو (فريق الخبراء)

تُعدّ فعّالة عندما يمكن تقسيم المادة إلى أجزاء مستقلة، وتمتاز بإشراك جميع الطلبة بوصفهم متعلّمين وميسّرين في الوقت نفسه، وهي مناسبة لتعليم مهارتي الكلام والقراءة.

ق. الحادثة الحرجة(Critical Incident)

تدفع هذه الاستراتيجية الطلبة إلى ربط خبراتهم السابقة بالمحتوى الحالي من خلال التأمّل والتحليل، وهي مناسبة لتنمية مهارة الكلام، ولا سيما في المقرّرات التطبيقية.

ر. دليل التنبّؤ(Prediction Guide)

تُنشّط هذه الاستراتيجية مشاركة الطلبة منذ بداية الدرس إلى نهايته من خلال التنبّؤ بالمحتوى، ويمكن دمجها في منافسات جماعية لزيادة الدافعية، وهي مناسبة أيضًا لتعليم القواعد.

ش. النصّ المبعثر

تُستخدم لتنمية التفكير المنطقي من خلال ترتيب الأحداث وفهم النصوص أو استكمال العناصر اللغوية الناقصة، وهي فعّالة في قياس مستوى الفهم القرائي.

ت. دليل القراءة(Reading Guide)

تُستثمر هذه الاستراتيجية عند عدم كفاية الوقت الصفي لإنهاء المادة، حيث تُوجّه الطلبة إلى تعلّم منظّم خارج الصف.

ث. الملخّص الجماعي

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

يُعزّز هذا الأسلوب التفاعل وبناء الفريق عندما يُربط مباشرة بالمحتوى الدراسي ويُنفّذ ضمن مجموعات متعاونة.

خ. توقّعات الزملاء

تُستخدم هذه الاستراتيجية في المقرّرات القائمة على العمل الجماعي المكثّف لبناء الفريق منذ البداية، وهي مناسبة لتنمية مهارتي الكلام والكتابة.

ذ. تقويم الصف(Assessment Search)

يهدف هذا الأسلوب إلى تشخيص مستوى الطلبة في الصف بصورة سريعة وتفاعلية، مع تعزيز المشاركة منذ اللقاء الأول.

ض. العقول الفضولية تريد أن تعرف

تُنمّي هذه الاستراتيجية الفضول المعرفي عبر صياغة توقّعات حول موضوعات أو مشكلات محدّدة، وتُنشّط التفكير الاستباقي والتأمّلي منذ بداية التعلّم.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ظ. العصف الذهني(Brainstorming)

تُشجّع هذه الاستراتيجية الطلبة على طرح الأفكار بحرّية في المرحلة التمهيدية للدرس، مع إدارة منظّمة من المدرّس تضمن تعدّد الآراء دون قيود مثبِّطة.

غ. البحث عن المعلومات(Information Search)

تشبه هذه الطريقة أسلوب الاختبار بالكتاب المفتوح، حيث يعمل الطلبة تعاونيًا لجمع المعلومات للإجابة عن الأسئلة، وهي فعّالة في تنشيط المحتوى السابق وتنمية مهارات القراءة والكلام والاستماع.

ق. اكتب هنا والآن

تعتمد هذه الاستراتيجية على كتابة تقرير آنيّ يصف الخبرة التعليمية كما لو أنّها تحدث في اللحظة نفسها، وهي فعّالة في تنمية مهارتي الكتابة والقراءة وتعزيز التأمّل الذاتي.[28]

١ التعلّم النشط من خلال الألعاب اللغوية

أ. التعريف

يرجع مصطلح «اللعبة» إلى الفعل «لَعِبَ»، ويُقصد به نشاط يُمارَس بقصد المتعة والتسلية، سواء باستعمال أدوات معيّنة أم دون الاستعانة بوسائط خاصة. ومن الناحية المفاهيمية، يتضمّن مفهوم اللعب عدّة دلالات، من أبرزها:

(أ) استخدام أدوات أو وسائل مخصّصة للّعب،

(ب) كونه شكلًا من أشكال العرض أو المشاهدة،

(ج) اشتماله على عناصر جمالية أو زخرفية،

[28] Machmudah & Rosyidi 2019: 146

(د) كونه نشاطًا يُمارَس دون اشتراط الجِدّية أو الالتزام الصارم.29

في جوهرها، تُعَدُّ الألعابُ اللغويةُ نمطًا من أنماط الأنشطة التعليمية التي تُصمَّم لتنمية مهارات لغوية معيّنة من خلال مقاربة تتّسم بالطابع الترفيهي ولا تُحدِث ضغطًا نفسيًّا لدى المتعلّمين.[30]

أ. الأهداف

تُصمَّم الألعابُ اللغويةُ لتحقيق هدفين متكاملين، هما: إيجادُ بيئةٍ تعليميةٍ ممتعة، وتنميةُ مهاراتٍ لغويةٍ معيّنة بصورةٍ موجَّهة ومنظَّمة. ولا تُستَخدَم الألعابُ اللغويةُ بوصفها أداةً لقياس أو تقويم تحصيل الطلبة، بل تُوظَّف باعتبارها مدخلًا تربويًّا يركّز على عملية اكتساب المهارات اللغوية، لا على تقويم النتائج النهائية للتعلّم.

ب. الجوانب التي ينبغي مراعاتها في تطبيق الألعاب اللغوية

في الأصل، تُعدّ الألعابُ اللغويةُ وسيلةً داعمةً في عملية التعلّم، وليست غايةً نهائيةً في التدريس.

29 Machmudah & Rosyidi 2019: 210
30 Machmudah & Rosyidi 2019: 210

ينبغي تصحيحُ التصوّر القائل بأن الألعابَ اللغويةَ تقتصر على المتعلّمين في سنّ الطفولة؛ إذ توجد أنماطٌ متعدّدة من هذه الألعاب تناسب مختلف الفئات العمرية، صغارًا وكبارًا.

لا يقتصر هدفُ توظيف الألعاب اللغوية على كسر الملل في تعلّم اللغة، بل يتجاوز ذلك إلى تعزيز الفهم وترسيخ استيعاب المادة اللغوية المقدَّمة.

ينبغي عند اختيار الألعاب اللغوية وتصميمها مراعاةُ مدى توافقها مع العناصر اللغوية المتعلَّمة، وكذلك آليات تنفيذها، سواء أكانت في إطار العمل الجماعي، أو الثنائي، أو الفردي، أو في صيغٍ تجمع بين أكثر من نمطٍ تعليمي.[31]

أ. الإرشادات العامة في اختيار الألعاب اللغوية وتنفيذها

ينبغي للمُدرِّس أن يحدِّد معاييرَ وضوابطَ واضحةً تُمكِّن من اختيار الألعاب اللغوية بما يتوافق بدقّة مع أهداف التعلّم.

يجب أن تُواءَم الألعابُ اللغوية مع المستوى الدراسي، ودرجة كفاءة الطلبة، مع مراعاة الوقت المتاح وظروف البيئة التعليمية.

لا بدّ من الحفاظ على مناخٍ تعليميٍّ آمنٍ ومُلائم، حتى لا يؤدّي تنفيذُ الألعاب اللغوية إلى سلوكياتٍ تخرج عن مقاصد التربية.

[31] Machmudah & Rosyidi 2019: 211

ينبغي عند تطبيق الألعاب اللغوية مراعاةُ المهارات اللغوية، والعناصر اللسانية، ونماذج اللغة المستخدمة، لضمان سير عملية التدريب اللغوي على نحوٍ أمثل.

إذا كانت اللعبةُ تتطلّب استعداداتٍ خاصة، فيُستحسَن تجهيزُ جميع المتطلبات مسبقًا قبل بدء النشاط.

قبل تنفيذ اللعبة، على المُدرِّس التأكّد من أنّ الطلبة قد استوعبوا إجراءات اللعبة وقواعدها استيعابًا كاملًا.[32]

أ. أنواع الألعاب اللغوية

يعرضُ البيانُ الآتي جملةً من أنواع الألعاب اللغوية التي تُراعى فيها مستوياتُ الكفاية اللغوية المستهدفة في عملية التعلّم.

(1ألعاب لغوية لمهارة الاستماع: «الهمس المتسلسل» (الهمس المتتابع)

تُنفَّذ هذه اللعبة بتقسيم الطلبة إلى مجموعتين، يتكوّن كلٌّ منهما من نحو ستة إلى سبعة أفراد. يقوم المُدرِّس بتهامس كلمةٍ أو جملةٍ معيّنة مع الطالب الموجود في مقدّمة كل مجموعة، ثم تُنقَل المعلومة همسًا على نحوٍ متتابع حتى

[32] Machmudah & Rosyidi 2019: 212

تصل إلى آخر فرد في الصفّ. وتُعدّ المجموعة التي تنقل الرسالة بأسرع وقتٍ وبأعلى درجةٍ من الدقّة هي المجموعة الفائزة.

(2لعبة الأوامر المشروطة (الأمر بشرط / «قال سَيمَن(«

في هذه اللعبة يوجّه المُدرِّس تعليماتٍ إلى الطلبة في الصفّ، على أن لا تُنفَّذ الأوامر إلا إذا سُبِقت بعبارةٍ متّفقٍ عليها مثل: «قال سَيمَن». فإذا نفّذ الطالب الأمر من دون ورود هذه العبارة عُدَّ التنفيذ غير صحيح. وتهدف هذه اللعبة إلى تدريب الطلبة على الدقّة في الاستماع والانتباه إلى المؤشّرات اللغوية في صيغة الأمر.

(3مَن المتحدِّث؟

يقدّم المُدرِّس تسجيلًا صوتيًّا أو يقرأ حوارًا قصيرًا، ثم يُطلَب من الطلبة تحديد هوية المتكلِّم اعتمادًا على خصائص الكلام المسموع. ويمكن أن تتنوّع سياقات الحوار بين أدوار مختلفة، مثل: تفاعل الطالب مع المدرّس، أو البائع مع المشتري، أو غير ذلك من مواقف التواصل. وتهدف هذه اللعبة إلى تنمية حسّ الطلبة بالسياق والتنغيم في مهارة الاستماع.

(4كيف أذهب؟

في هذه اللعبة يُطلَب من الطلبة تحديد مسار الطريق على خريطةٍ مرسومةٍ على السبّورة بعد الاستماع إلى شرحٍ شفهيٍّ موجز حول الاتجاهات أو

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وجهة السير. وتُسهم هذه النشاطات في دمج الفهم السمعي مع التمثيل البصري، بما يدعم تنمية مهارة الاستماع في سياقٍ تواصليٍّ واقعي.

### ٤ .خصائص نموذج التعلّم النشِط(Active Learning)

لدعم تطبيق التعلّم النشِط، توجد مجموعة من الخصائص الأساسية التي ينبغي مراعاتها لضمان فاعلية عملية التعلّم. ومن أبرز خصائص التعلّم النشِط ما يأتي:

أ. المشاركة الفكرية والوجدانية للطلبة

يتميّز التعلّم النشِط بانخراط الطلبة انخراطًا فكريًّا ووجدانيًّا في عملية التعلّم، ويتمّ ذلك من خلال إتاحة الفرصة لهم للقيام بأنشطة استكشافية تتصل بالمفاهيم العلمية أو بالمحتوى الدراسي قيد التعلّم.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ب. التعلّم القائم على التفاعل الاجتماعي في ضوء نظرية فيغوتسكي

استنادًا إلى نظرية فيغوتسكي، فإن التعلّم القائم على التفاعل الاجتماعي والتعليم بين الأقران (Peer Teaching) يمكّن الطلبة ذوي المستوى الابتدائي الأقل من الارتقاء إلى مستويات أعلى من الفهم. وفي هذا الإطار لا يُنقَل المحتوى الدراسي نقلًا أحاديًّا من المدرّس إلى الطلبة، بل يُبنى من قِبَل الطلبة أنفسهم اعتمادًا على خبراتهم التعلّمية وتفاعلاتهم الاجتماعية مع الزملاء والبيئة باعتبارها مصادر

للتعلّم. وتسهم عمليتا الاستكشاف والتعليم بين الأقران في بناء المعنى انطلاقًا من الخبرة المباشرة، بما يفضي إلى تعلّم أعمق وأكثر رسوخًا. وعليه، يتحوّل دور المدرّس إلى ميسّر وموجّه يقدّم الدعم اللازم لضمان تكوّن البناء المعرفي لدى الطلبة بصورة سليمة ومنسجمة مع الأطر العلمية الصحيحة.

ج. تنمية روح المسؤولية

تُنمَّى المسؤولية من خلال إتاحة فرص المشاركة في أنشطة استكشافية، تُمكّن الطلبة من الانخراط الفعّال في عمليات البحث والمعالجة وبناء المعرفة، سواء على المستوى الفردي أم الجماعي.

د. بناء الخبرة التخصّصية داخل المجموعات

يُحفَّز الطلبة على فهم مضمون الموضوعات الدراسية وإتقانها عبر التعليم بين الأقران، ليصبح كل فريق «فريقَ خبراء» في الموضوع الذي يتولّى دراسته.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

هـ. تبادل المعرفة عبر العرض والمناقشة الصفّية

يقوم كل فريق بتوزيع المعرفة التي توصّل إليها على الفرق الأخرى من خلال العروض الصفّية. ولا يقتصر أثر هذا الأسلوب على تعزيز الفهم الأكاديمي فحسب، بل يسهم كذلك في تنمية الاستعداد النفسي ومهارات التواصل والعرض

لدى الطلبة. ويؤكّد ذلك ما نُسب إلى كونفوشيوس منذ أكثر من 2400 عام: »ما أسمعه أنساه، وما أراه أتذكّره، وما أعمله أو أعلّمه أفهمه وأتقنه.«

و. التعزيز المفاهيمي وتصويب المفاهيم الخاطئة

تُخصَّص مرحلة للتأمّل والتلخيص من خلال الحوار والمناقشة بهدف تعزيز الفهم المفاهيمي وتصحيح التصوّرات غير الدقيقة أو التي تنطوي على سوء فهم. وفي هذه المرحلة يؤدّي المدرّس دور الخبير الذي ييسّر عملية توضيح المفاهيم وضبطها وفق الأسس العلمية الصحيحة.

ز. التقويم البنائي لتعزيز الدافعية والمشاركة

يُطبَّق التقويم التكويني (التقويم البنائي) في ختام كلّ حصة دراسية من أجل تعزيز وعي الطلبة بعملية تعلّمهم، ودعم مشاركتهم النشطة طوال سير الدرس.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وبناءً على هذه الخصائص، يُعدّ تطبيق نموذج التعلّم النشِط من خلال أساليب العمل الجماعي ذا قدرة عالية على رفع مستوى فاعلية الطلبة في مختلف أنشطة التعلّم، كما يُسهم في تنمية الشعور بالمسؤولية والجدّية في إنجاز المهام والعمل التعاوني بصورة مثلى. ويُفترَض أن يتحقّق التعلّم الأمثل عندما يكون المتعلّم مشاركًا بفاعلية ويتحمّل مسؤولية تعلّمه.[33]

[33] *Model_Pembelajaran_Active_Learning_denga* t.t.: 8

1. التعلّم النشِط في مهارتي القراءة والكتابة

تُعَدّ مهارةُ القراءة من المهارات الاستقبالية الأساسية التي تمثّل المدخل الرئيس لفهم النصوص، سواء أكانت من التراث أم من النتاج المعاصر. غير أنّ الطرائق التقليدية التي تعتمد على الترجمة الحرفية كلمةً بكلمة كثيرًا ما تُفضي إلى سلبية المتعلّم، وتُضعف دافعيته، وتحدّ من تفاعله مع النص. أمّا التعلّم النشِط فيقوم على توظيف استراتيجيات تعليمية تُنمّي المشاركة الفكرية للطلبة بصورة شمولية، وتدفعهم إلى التفاعل البنّاء مع النص عبر أنشطة تحليلية وتفسيرية وإنتاجية، بما يسهم في تعميق الفهم وتنمية القدرة على توظيف اللغة في سياقاتها التواصلية المختلفة.[34]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

أ. استراتيجية نشاط القراءة الموجَّهة القائمة على التفكير(DRTA)

تُعَدّ استراتيجية نشاط القراءة الموجَّهة القائمة على التفكير (Directed Reading Thinking Activity – DRTA)نموذجًا تعليميًا يهدف إلى تدريب الطلبة على أن يكونوا قرّاء نشطين وناقدين من خلال عمليتَي التنبؤ والتحقّق .وفي تطبيق هذه الاستراتيجية، لا يقدّم المدرّس النص كاملًا منذ البداية، بل يُقسِّمه إلى مقاطع

[34] Fatkurrohima & Alwi 2025: 3

متتابعة. وقبل قراءة كل مقطع، يُطلب من الطلبة صياغة توقّعات حول مضمون النص اعتمادًا على العنوان أو الصور أو الجمل الافتتاحية.

يُسهم هذا الإجراء في إثارة دافعية الطلبة وتنمية فضولهم المعرفي، ثم يشرعون في قراءة النص قراءةً موجَّهة للبحث عن أدلّة تؤكّد توقّعاتهم أو تدحضها. وتُعدّ هذه الاستراتيجية فعّالة على وجه الخصوص في تدريس النصوص العربية ذات البنية التركيبية المعقّدة، إذ تُلزم الطلبة بالتركيز الدقيق على تفاصيل النص وبنيته الدلالية. وقد أظهرت دراسات تجريبية أنّ تطبيق استراتيجية DRTA يسهم في رفع مستوى الفهم القرائي بدرجة ملحوظة مقارنة بالطرائق التقليدية، حيث ارتفع متوسّط درجات الفهم من (34.00) إلى (70.00) في مرحلة المدرسة المتوسطة الإسلامية (المدرسة الثانوية الأولى).[35]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ب. نموذج «اعرف–أريد أن أعرف–تعلّمت (KWL) «في إطار ما وراء المعرفة

تقوم استراتيجية اعرف–أريد أن أعرف–تعلّمت (Know–Want– Learn / KWL) على توجيه الطلبة إلى الوعي بعمليات تفكيرهم الذاتية أثناء القراءة، وذلك من خلال تعبئة جدول مكوَّن من ثلاثة أعمدة: ما يعرفونه مسبقًا (Know)، وما يرغبون في تعلّمه(Want) ، وما توصّلوا إلى تعلّمه بعد القراءة

[35] Miranda t.t.: 11

.(Learn)ويُعدّ هذا الوعي بما وراء المعرفة عنصرًا بالغ الأهمية في تعلّم اللغة الثانية؛ إذ يُعين الطلبة على تشخيص فجواتهم المعرفية بأنفسهم، مثل ضعف الحصيلة المعجمية أو الغموض في بعض البُنى النحوية.

وقد أثبت دمج استراتيجية KWL مع الوسائط الرقمية، مثل iSpring Suite، فاعليته في تنمية التعلّم الذاتي لدى الطلبة(Self-Directed Learning) ، حيث تؤدّي جاذبية الوسائط التفاعلية إلى رفع مستوى الدافعية للاستكشاف، ولا سيما في خانة «أريد أن أعرف»، الأمر الذي ينعكس في زيادة كثافة أنشطة القراءة وتوجيهها نحو أهداف أكثر تحديدًا.

ج. التعلّم القائم على الاستقصاء: الطالب بوصفه باحثًا في النص يُحوِّل منهج التعلّم القائم على الاستقصاء (Inquiry-Based Learning) حصّة القراءة إلى ما يشبه المختبر اللغوي، حيث يتولّى الطلبة مهمّة البحث في المعنى واكتشاف الدلالات. وفي هذا النموذج، يطرح المدرّس إشكاليّة أو أسئلة تمهيدية مرتبطة بمضمون النص، ثم يعمل الطلبة في مجموعات على جمع المعطيات من النص، ومناقشة النتائج، وعرض خلاصاتهم أمام زملائهم. ويُسهم هذا الأسلوب في تنمية مهارات التفكير العليا(HOTS) ؛ لأن الطلبة لا يقتصر دورهم على فهم المعنى

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

الحرفي للنص، بل يتجاوزونه إلى التحليل والتقويم والنظر النقدي في الأفكار والمعاني المتضمَّنة في المادة المقروءة.[36]

تعَدّ مهارةُ الكتابة (مهارةُ الكتابة) في اللغة العربية عبئًا نفسيًا لدى كثير من الطلبة، لما تتّسم به من تعقيد في النظام الإملائي والتركيبي. وفي إطار نموذج التعلّم النشِط، ينبغي النظر إلى الكتابة بوصفها عملية تواصلية ذات غاية واقعية، لا مجرّد تدريب آلي يقتصر على تكرار الأنماط اللغوية دون ارتباط بسياق دلالي أو وظيفي.[37]

أ. تطبيق التعلّم القائم على المشكلات (Problem-Based Learning – PBL) في مهارة الكتابة

يُوظِّف التعلّم القائم على المشكلات البحثَ بوصفه وسيلةً للتوصّل إلى حلٍّ لمشكلةٍ واقعية، حيث لا يُكلَّف الطلبة بكتابة "موضوع حرّ"، بل يُوجَّهون إلى إنجاز مهام كتابية ذات طابع وظيفي، مثل: كتابة رسالة إلى رئيس البلدية بشأن مشكلة النفايات، أو إعداد دليل سياحي باللغة العربية. وتمرّ عملية التعلّم في هذا النموذج بخمس مراحل أساسية، هي: توجيه المتعلّمين نحو المشكلة، وتنظيم مهام

[36] Susanti & Baroroh 2025: 10
[37] Lutfhi Kirani dkk. 2025: 16

التعلّم، والبحث الفردي أو الجماعي، ثم إنتاج العمل الكتابي، وأخيرًا مرحلة التأمّل والتقويم الذاتي.

وتكمن ميزة هذا النموذج في طابعه السياقي الوظيفي؛ إذ إن شعور الطلبة بأن لنتاجهم الكتابي قيمةً اجتماعية ووظيفةً حقيقية يسهم في رفع مستوى الدافعية لديهم بصورة ملحوظة. وتشير نتائج الدراسات التجريبية إلى وجود تحسّن مستمر في تحصيل الطلبة ضمن المجموعة التي طُبِّق فيها نموذجPBL ، حيث ارتفع متوسط الدرجات من (69.00) إلى (78.65). ويؤكّد ذلك أنّ الانخراط النشِط في حلّ المشكلات يسهم في تسريع اكتساب مهارات الكتابة المنظّمة وتنميتها بصورة أكثر فاعلية.[38]

### أ. البحث التعاوني واستخدام المنصّات الرقمية

ينطلق مفهومُ الكتابةِ التعاونية من افتراضٍ أساسه أنّ الكتابةَ نشاطٌ اجتماعيّ بطبيعته. ومن خلال توظيف أدوات التعاون الرقمي مثل *Google Docs* أو *Padlet*، يستطيع الطلبة إعداد نصوص باللغة العربية بصورة مشتركة، حتى وإن كانوا في أماكن مختلفة. ويتيح هذا النمط من العمل التشاركي حدوث حوارٍ

[38] *PDF* t.t.: 24

مباشر حول اختيار الألفاظ ودقّة التراكيب النحوية، بما يسهم في تحسين جودة الإنتاج الكتابي.

وتتمثّل عوامل نجاح البحث التعاوني فيما يأتي :

**التفاعل بين الأقران :(Peer-to-Peer Interaction)** حيث يقدّم الطلبة الأكثر تمكّنًا دعمًا وإرشادًا لزملائهم الذين يواجهون صعوبات في الكتابة.

**التغذية الراجعة الفورية :(Real-Time Feedback)** إذ يمكن للمحاضر متابعة سير العمل وتقديم تعليقات مباشرة على مسودّات الطلبة أثناء عملية الكتابة.

**خفض مستوى القلق اللغوي :**من خلال توزيع العبء المعرفي بين أعضاء المجموعة، الأمر الذي يشجّع الطلبة على التجريب اللغوي بثقة أكبر دون خوف مفرط من الخطأ.[39]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

**٤ .خطوات تطبيق نموذج التعلّم النشِط**

تتمثّل خطوات تطبيق التعلّم النشِط في تعليم اللغة العربية فيما يأتي:

أ. نشاط التعرّف المتبادل بين الطلبة

يتضمّن هذا النشاط المراحل الآتية:

[39] Simon dkk. 2024: 4

1) **جمع المعلومات** عن خمسة من الزملاء على الأقل ممّن تعرّف عليهم الطالب .

2) **توزيع استبانة قصيرة** تتضمّن أسئلة أساسية يُفترض معرفتها عن الزملاء، مثل: الاسم، والخلفية التعليمية، والمدرسة التي تخرّج منها، وبعض المعلومات الشخصية البسيطة ذات الصلة بالتواصل اللغوي.

3) **تشجيع الطلبة على الوقوف والتجوّل داخل القاعة** لطرح هذه الأسئلة على زملائهم وجمع المعلومات المطلوبة، مع منحهم وقتًا كافيًا للحفظ دون تدوين ملاحظات مكتوبة.

4) **توجيه الطلبة للعودة إلى مقاعدهم** بعد انتهاء مرحلة جمع المعلومات.

5) **اختيار أحد الطلبة عشوائيًا** ليقوم باستدعاء بعض زملائه وذكر المعلومات التي تذكّرها عنهم.

6) **ملاحظة المحاضر لاستخدام العناصر اللغوية** في إجابات الطلبة، وبخاصة استعمال الضمائر عند الإشارة إلى الزملاء.

7) **قيام الطالب الذي انتهى من دوره بترشيح طالب آخر** لمتابعة النشاط واستمرار التفاعل الصفي.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI

8) **اختتام النشاط بتعزيز استخدام الضمائر** من خلال تصويب الأخطاء وتأكيد الصيغ الصحيحة، بهدف توسيع الفهم اللغوي وترسيخ القاعدة في أذهان الطلبة.[40]

أ. القراءة الموجَّهة(Al-Qirā'ah al-Muwajjahah)

خطوات التنفيذ:

أ. يوزّع المدرّس موادَّ القراءة المصحوبة بأسئلة إرشادية.

ب. يُوجَّه الطلبة إلى قراءة النص والإجابة عن الأسئلة في الزمن المحدَّد.

ت. بعد انتهاء النشاط، يختار المدرّس عددًا من الطلبة لعرض إجاباتهم عن أسئلة الفهم.

ث. يقدّم المدرّس التوضيح والتعزيز للإجابات المطروحة.

ب. نشاط التعبير عن المفردات القياسية

خطوات التنفيذ:

أ. يُنظَّم جلوس الطلبة في شكل دائرة، ويجلس المدرّس في أحد مواضعها.

ب. يحدّد المدرّس الفئة اللغوية المستهدفة (اسم أو فعل)، ثم يذكر كلمة نموذجية.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

[40] *ACTIVE LEARNING UNTUK MENINGKATKAN KUALITAS.pdf* t.t.: 175–178

ت. يطلب من الطلبة بالتناوب ذكر كلمات تبدأ بحرف معيّن، مثل حرف النون (ن)، كـ: ناموس، ونحو ذلك.

ويمكن تطوير النشاط بأن يحدّد المدرّس حرفًا معيّنًا منذ البداية، ويُطلب من جميع الطلبة ذكر أسماء تبدأ بذلك الحرف بالتتابع.

ج. أسلوب لعب دور المدرّس(Role Reversal)

خطوات التنفيذ:

أ. تحديد موضوع الدرس.

ب. توزيع أوراق فارغة على الطلبة.

ت. يُطلب من الطلبة كتابة الأسئلة أو الجوانب التي لم تتّضح لهم في المادة.

ث. تُجمع الأوراق وتُخلط ثم تُعاد توزيعها عشوائيًا على الطلبة.

ج. يختار المدرّس طالبًا أو أكثر لقراءة السؤال والإجابة عنه، وإذا تعذّر ذلك تُحال الإجابة إلى طالب آخر.

ح. يستمرّ النشاط إلى أن تُناقَش الجوانب الأساسية للمادّة.

خ. يُختَتم النشاط بتوضيح وتصويب من «الطالب المعلِّم» بإشراف المدرّس.

د. ترتيب النص(Tartīb al-Naṣṣ)

خطوات التنفيذ:

أ. اختيار نصّ القراءة المستخدم في النشاط.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ب. تقسيم النص إلى مقاطع.

ت. يمكن أن يكون التقسيم على مستوى جملة أو جملتين بحسب هدف التعلّم.

ث. يُقسَّم الطلبة إلى مجموعات ويُعطى كل فريق مجموعة من مقاطع النص.

ج. يُطلب من الطلبة إعادة ترتيب المقاطع لتكوين نصّ مترابط ومتسلسل منطقيًا.

ح. بعد التوصّل إلى الترتيب الصحيح، يُطلب منهم كتابة النص في دفاترهم.

خ. يقدّم المدرّس التوضيح والتصويب لنتائج عمل الطلبة.

هـ. التعلّم التعاوني

خطوات التنفيذ:

أ. تحديد مادّة التعلّم أو موضوع الدرس.

ب. تقسيم الطلبة إلى مجموعات لدراسة عناوين فرعية من النص المحدَّد.

تكليف كل مجموعة بدراسة الموضوع الفرعي المخصَّص لها.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ت. إعداد كل مجموعة لشرح الجزء الذي قامت بدراسته.

ث. تكليف ممثّلين من كل مجموعة بالانتقال إلى مجموعات أخرى لعرض ملخّص الموضوع.

ج. بعد تبادل المعلومات، يعود الطلبة إلى مجموعاتهم الأصلية.

ح. يطرح المدرّس أسئلة للتحقّق من مستوى فهم المحتوى.

و. التعلّم بأسلوبين(Al-Ta'līm bi Uslūbayn)

خطوات التنفيذ:

أ. تقسيم الطلبة إلى مجموعتين.

ب. تُنقَل المجموعة الأولى إلى مكان يصعب فيه متابعة الشرح الشفهي، ويُطلب منها دراسة نصّ مكتوب حول الموضوع، بينما تتلقّى المجموعة الثانية شرحًا مباشرًا داخل الصف بأسلوب المحاضرة.

ت. بعد انتهاء النشاط، يُزاوَج كل طالب مع زميل من المجموعة الأخرى، ويُطلب من كل زوج مقارنة نتائج التعلّم ودمجها.

ث. يطلب المدرّس من بعض الطلبة عرض ما توصّلوا إليه أو الإجابة عن أسئلة مطروحة.

ج. يقدّم المدرّس التوضيح والتعزيز للإجابات غير الدقيقة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ز. اختيار الجملة الصحيحة

خطوات التنفيذ:

إعداد مجموعة من الجمل، بعضها صحيح نحويًا وبعضها يحتوي على أخطاء.

أ. تقسيم الطلبة إلى مجموعات، وتوزيع 10–20 جملة على كل مجموعة.

ب. يُطلب من كل مجموعة تصنيف الجمل إلى صحيحة وغير صحيحة.

ت. تعرض كل مجموعة نتائجها، ويسأل المدرّس عن أسباب الاختيار عند وجود أخطاء.

ث. يُختَتم النشاط بشرح الجمل الخاطئة وتقديم الصياغة الصحيحة.

ح. أسلوب كرة الثلج(Uslūb Kurat al-Thalj / Snowball)

خطوات التنفيذ:

أ. يطرح المدرّس موضوعًا أو سؤالًا للنقاش.

ب. يناقش الطلبة السؤال في أزواج ويصلون إلى إجابة مشتركة.

ت. يُدمَج كل زوج مع زوج آخر لتكوين مجموعة من أربعة طلبة.

ث. تعمل المجموعة الرباعية على السؤال نفسه، مع ضرورة الاتفاق الجماعي على الإجابة.

ج. يمكن دمج المجموعات فيما بينها لتشكيل مجموعات أكبر.

ح. تعرض كل مجموعة نتائجها أمام الصف.

خ. يقارن المدرّس بين الإجابات ويقدّم التوضيح والتصويب.

**ب. تعليم اللغة العربية**

.1ماهيّة تعليم اللغة العربية

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

تُعَدّ اللغة كيانًا اجتماعيًا حيًّا ينمو ويتطوّر بتطوّر المجتمع الذي يستخدمها، ويؤكّد حضورها في الحياة اليومية مكانة الإنسان بوصفه كائنًا ثقافيًا ودينيًا في آنٍ واحد. ويتجلّى هذا الوجود الإنساني في المجالين الثقافي والديني من خلال القدرة على إنتاج منجزات كبرى في ميادين العلم والتقنية والفنون، حيث تؤدّي اللغة دور الوسيط الأساس في التواصل والتعبير. غير أنّ اللغة قد تُستَخدم كذلك وسيلةً للتأثير الأيديولوجي أو أداةً لإشعال النزاعات، إذا جرى توظيفها بعيدًا عن القيم الدينية والمبادئ الإنسانية، الأمر الذي قد يُلحِق أذى بالآخرين.

وانطلاقًا من ذلك، لا يمكن النظر إلى اللغة على أنّها ظاهرة بسيطة، إذ إنّها تتكوّن من عناصر متعدّدة ومتشابكة لا يصحّ إغفالها. ولهذا السبب قدّم المختصّون تعريفات متنوّعة للغة، تعكس مرونة هذا المفهوم وقابليته للتحليل من زوايا علمية مختلفة، ممّا أتاح ظهور تصوّرات شاملة حول حقيقتها ووظيفتها. ومن أبرز تعريفات اللغة ما يأتي:

أ. يرى منصور باتيدا أنّ اللغة أصواتٌ ذات دلالة.

ب. وعرّف ابن جنّي اللغة بأنّها» :أصواتٌ يُعبِّر بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم.«

ج. ويعرّف إدوارد سابير اللغة بأنّها نظام إنساني خاص، غير فطري، يُستَخدم لنقل الأفكار والمشاعر والرغبات بواسطة رموز يُنتجها الإنسان بإرادته.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

د. أمّا محمّد حسن عبد العزيز فيرى أنّ اللغة نظام من الرموز المنطوقة، تتداوله جماعة معيّنة بقصد التواصل وتحقيق التعاون المتبادل فيما بينهم[41].

ومن حيث التعريفات، فإنّ اختلاف وجهات نظر الباحثين في تحديد مفهوم اللغة لا يُعَدّ تناقضًا بقدر ما يُسهم في إيضاح حقيقتها من خلال تنوّع زوايا النظر والملاحظة. فكلّ تعريف يسلّط الضوء على جانب معيّن من جوانب الظاهرة اللغوية، ممّا يساعد على بناء تصوّر أكثر شمولًا لطبيعة اللغة.

وبناءً على ذلك، يمكن استخلاص عدد من الخصائص الجوهرية للغة، من أهمّها أنّها: نظامية (تتكوّن من نظام مترابط تحكمه قواعد), رمزية (تقوم على رموز ودلالات متّفق عليها)، صوتية في أصلها (تتحقّق أساسًا في صورة أصوات منطوقة)، اعتباطية أو اصطلاحية (لا توجد علاقة طبيعية ثابتة بين الرمز ومعناه)، متنوّعة بتنوّع المجتمعات والسياقات، ديناميكية وقابلة للتطوّر والتغيّر عبر الزمن، أداة أساسية للتواصل والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد.[42]

وفيما يأتي تفصيل خصائص اللغة على النحو الآتي:

(1النظامية (النسقية)

[41] Nandang & Kosim 2018: 31–32
[42] Hermawan 2018: 8–15

بوصفها نظامًا، تتّسم اللغة بالنسقية والتنظيم. فكونها نظامية يعني أنّها مبنيّة وفق أنماط وقواعد محدّدة، وليست مجموعة من العناصر العشوائية. أمّا كونها نسقية (نظامًا من أنظمة) فيدلّ على أنّ اللغة لا تتكوّن من نظام واحد فحسب، بل تضمّ مجموعة من الأنظمة الفرعية المتكاملة، مثل: النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام التركيبي (النحوي)، والنظام الدلالي، حيث يعمل كلّ نظام منها في تفاعل وظيفي مع الأنظمة الأخرى لتكوين المعنى.

(2الرمزية (التكوّن من رموز)

تُدرَس الرموز والعلامات ضمن علم يُعرف بـ السيميائيات (Semiotics) أو علم العلامات، وهو علم يبحث في مختلف أنماط الإشارات المستعملة في حياة الإنسان، وتُعَدّ اللغة أحد أهمّ مجالاته. وقد تطوّر هذا العلم على يد باحثين بارزين مثل تشارلز ساندرز بيرس في الولايات المتحدة وفرديناند دي سوسير في أوروبا.

وتتنوّع العلامات في السيميائيات إلى أشكال متعدّدة، منها: العلامة، والرمز، والإشارة، والمؤشّر، والأيقونة، والشفرة، وغيرها. وتُستعمل كلمة «علامة» أحيانًا للدلالة العامة على كلّ ما يدلّ على معنى، كما تُستعمل في سياق خاص للدلالة على ما يعكس فكرة أو شعورًا أو شيئًا أو حدثًا بصورة مباشرة وطبيعية، مثل دلالة الدخان على وجود النار.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

أمّا الرمز فدلالته تقوم على الاصطلاح والاتفاق الاجتماعي، لا على العلاقة الطبيعية المباشرة، ولذلك تُوصَف العلاقة بين الرمز ومعناه بأنّها علاقة اعتباطية، أي لا تقوم على ضرورة عقلية أو طبيعية، بل على ما اتّفق عليه أهل اللغة.

(3الصوتية

تتحقّق اللغة في أصلها من خلال الأصوات المنطوقة، إذ يُعَدّ الصوت الوسيلة الأولى والأساسية للتواصل اللغوي. ويُعرَّف الصوت من الناحية الفيزيائية بأنّه أثرٌ عصبيّ ينتج عن اهتزازات تصيب طبلة الأذن نتيجة تغيّر ضغط الهواء. وعلى الرغم من تطوّر الكتابة بوصفها وسيلة مهمّة لتثبيت اللغة ونقلها، فإنّ الكلام يظلّ الأصل، إذ يمكن للإنسان أن يتحدّث دون أن يكتب، بينما لا يمكنه أن يكتب دون أن يمرّ بعملية لغوية داخلية شبيهة بالكلام.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

(4الاعتباطية (الاصطلاحية)

تعني الاعتباطية عدم وجود علاقة ضرورية بين اللفظ والمعنى الذي يدلّ عليه. فالكلمات لا ترتبط بمفاهيمها ارتباطًا طبيعيًا، وإنّما تكتسب دلالتها من خلال الاتفاق الاجتماعي داخل الجماعة اللغوية. ومن ثمّ فإنّ اختلاف اللغات في تسمية الشيء الواحد دليل واضح على الطابع الاصطلاحي للعلاقة بين الدالّ والمدلول.

(5الخصوصية (التفرّد)

لكلّ لغة خصائص تميّزها عن غيرها من اللغات، سواء في نظام الأصوات، أو في أنماط الصيغ الصرفية، أو في بناء الجمل والتراكيب، أو في الأساليب البلاغية. ولذلك توصف كلّ لغة بأنّها كيان مستقلّ له سماته الخاصة التي لا تتطابق تمامًا مع لغات أخرى.

(6الكلّية (الطابع الكون)

مع احتفاظ كلّ لغة بخصوصيتها، فإنّ اللغات تشترك في عدد من السمات العامة، مثل اعتمادها على الأصوات، وتكوّنها من صوامت وصوائت، وقيامها بوظيفة التواصل. وهذا الاشتراك هو ما يجعل اللغة ظاهرة إنسانية عامة، لا تقتصر على شعب أو ثقافة بعينها.

(7التنوّع

تُستعمل اللغة داخل جماعات لغوية تختلف في خلفياتها الاجتماعية والثقافية والمهنية، الأمر الذي يؤدّي إلى ظهور تنوّعات لغوية متعدّدة، مثل اللهجات، والأساليب، ومستويات الاستعمال. ويُعدّ هذا التنوّع انعكاسًا مباشرًا لاختلاف السياقات والوظائف التي تُستعمل فيها اللغة.

(8الديناميكية

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

اللغة ظاهرة حيّة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بحياة الإنسان ونشاطه الاجتماعي، ولذلك فهي في حالة تغيّر مستمرّ من حيث المفردات والتراكيب والدلالات. ويحدث هذا التغيّر نتيجة التطوّر الحضاري، والاحتكاك بين اللغات، وتحوّل أنماط الحياة، ممّا يجعل اللغة غير جامدة ولا ثابتة عبر الزمن.

(9أداة للتواصل

تُعَدّ الوظيفة التواصلية جوهر اللغة وغايتها الأساسية، إذ تمكّن الإنسان من تبادل الأفكار والمشاعر والمعلومات، وتحقيق التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة والمجتمع، بل وبين الشعوب والأمم. وتشمل عملية التواصل الفهم والتعبير، والاستماع والاستجابة، كما يمكن أن تتعلّق بأحداث ماضية أو حاضرة أو مستقبلية.

أما وظائف اللغة في حياة الإنسان فهي إلى جانب كونها أداة للتواصل، تؤدّي اللغة وظائف متعدّدة، من أبرزها:

وظيفة فكرية :إذ تُسهم اللغة في تنظيم التفكير وصياغة الأفكار وتحويلها من مجرّد تصوّرات ذهنية إلى معانٍ قابلة للتعبير والتداول.

وظيفة إشباع الحاجات الأساسية :حيث تُستعمل اللغة في تلبية متطلّبات الحياة اليومية التي لا يمكن للفرد إنجازها بمعزل عن الآخرين.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وظيفة اجتماعية :تتيح للفرد التفاعل مع محيطه وبناء علاقات قائمة على التفاهم والتعاون.

وظيفة تعبيرية :تمكّن الإنسان من التعبير عن مشاعره ورغباته وطموحاته، كما تساعده على فهم مشاعر الآخرين وتقديرها.

وظيفة تكاملية بين الجماعات :تسهم اللغة في ربط الأفراد داخل المجتمع الواحد، وكذلك في التواصل بين الشعوب المختلفة.

وظيفة دينية :إذ تُستعمل اللغة في نقل التعاليم الدينية ونشر القيم الروحية، وقد ارتبطت بعض اللغات تاريخيًا بأديان معيّنة، مثل العربية في الإسلام، والعبرية في اليهودية، واللاتينية في بعض الطقوس المسيحية، وغيرها.

وظيفة علمية وثقافية :تُعَدّ اللغة الوسيلة الرئيسة في نقل المعرفة وتدوين التراث الإنساني في مجالات العلم والتقنية والفنون.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI

وظيفة توحيدية :تسهم اللغة المشتركة في تعزيز الوحدة الوطنية وبناء الهوية الجماعية داخل الدولة الواحدة.

وظيفة سياسية وتأثيرية :تُستعمل اللغة أحيانًا للتأثير في الرأي العام وتوجيه المواقف، وقد تكون أداة في الصراع الفكري والإيديولوجي.

وظيفة استراتيجية في الصراعات غير المباشرة :إذ قد تُستخدم اللغة في الحملات الإعلامية والاستخباراتية بوصفها وسيلة أكثر فاعلية من الوسائل المادية في بعض السياقات.

وفي هذا الإطار، يقدّم عثمان أمين تفسيرًا فلسفيًا لخصائص اللغة، ويرى أنّ هذه السمات تمثّل عناصر قوّة في اللغة العربية على وجه الخصوص، لما تتميّز به من ترابط بين البنية الذهنية والمعنى، ووضوح العلاقة بين المسند والمسند إليه، ووجود نظام الإعراب، وغنى الأساليب البلاغية، إضافة إلى طابعها الديناميكي وقدرتها على الاستجابة لمتطلّبات التعبير المعرفي والحضاري.[43]

(1الارتباط الذهني بين المبتدأ والخبر

تتكوّن الجملة الخبرية التامّة في الأصل من عنصرين أساسين، هما المسند إليه والمسند، ويقوم فهم المعنى على العلاقة الذهنية المنطقية التي تربط بين هذين العنصرين. وفي كثير من اللغات تُستعمل أدوات أو روابط لفظية لبيان هذه العلاقة بصورة صريحة.

أمّا في اللغة العربية، فإنّ العلاقة بين المبتدأ والخبر تتحقّق تحقّقًا ذهنيًا مباشرًا دون حاجة إلى أداة ربط مادية، إذ يكفي الترتيب التركيبي والتوافق الدلالي ليقوم المعنى في ذهن المتلقّي. ويُعدّ هذا من الخصائص البارزة في النظام التركيبي

[43] Hermawan 2018: 58–71

العربي، حيث يقوم الإسناد على التلازم المعنوي بين الطرفين لا على وجود رابط لفظي مستقلّ.

(2البلاغة القائمة على التوازي (التوازي التركيبي والدلالي)

يرى ماريو باي (Mario Pei) أنّ أنماط البلاغة في لغات العالم تختلف باختلاف الخلفيات الثقافية وأنماط التفكير، ويقصد بالبلاغة هنا الطريقة التي يُنظَّم بها الخطاب لنقل المعنى. وبناءً على ذلك، صنّف اللغات إلى أربعة أنماط رئيسة من حيث البناء الخطابي:

النمط الأنجلوسكسوني، ويتّسم بالتدرّج الخطي المباشر في عرض الأفكار.

النمط السامي (السامِيّ)، ويتميّز بكثرة استعمال التوازي والتقابل في التراكيب، حيث تُعرض الفكرة ثم تُعاد بصيغة موازية لتعزيز المعنى وترسيخه. النمط الآسيوي، ومنه بعض لغات جنوب شرق آسيا، ويتّسم بالبناء المتدرّج المتراكب وبالتلميح غير المباشر للمعنى قبل الوصول إلى الفكرة الرئيسة.

النمط الروماني (الفرنسي–الإيطالي ومنه الإسباني)، ويغلب عليه الإسهاب والزخرفة اللفظية وكثرة التفصيل، بحيث يتأخّر الوصول إلى جوهر الفكرة. وفي هذا السياق، تُصنَّف العربية ضمن اللغات ذات البلاغة التوازنية التي تعتمد على التكرار البنيوي والتقابل الدلالي والتوازن الإيقاعي، وهو ما يظهر جليًّا

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

في الأساليب القرآنية والبيانية، حيث يُعاد المعنى في صيغ متقابلة أو متوازية لترسيخ الرسالة وتحقيق التأثير النفسي والفكري في المتلقّي.[44]

3 لتوازي في اللغة العربية وصعوبات نقل النص

يظهر التوازي في اللغة العربية من خلال كثرة استعمال أدوات الربط التي تصل بين الكلمات والعبارات والجمل والفِقَر، ولا سيّما حرف الواو، الأمر الذي يؤدّي في كثير من الأحيان إلى تراكب البنية النصيّة واتّحاد الموضوع، بحيث يصعب تحديد نهاية الجملة أو حدود الوحدات الدلالية بدقّة عند نقل النص إلى لغة أخرى.

ولهذا، فإنّ معالجة هذه الإشكالية في الترجمة لا تقتضي دائمًا نقل أدوات الربط نقلًا حرفيًّا، بل يمكن توضيح العلاقات بين التراكيب باستعمال علامات الترقيم، كالفاصلة (،)، بدل الإبقاء على جميع أدوات العطف، ما عدا في العنصر الأخير عند الحاجة إلى المحافظة على الترتيب الأصلي. وبذلك لا يظلّ الاتساق النصّي معتمدًا على الرموز اللفظية وحدها، بل يُدعَّم أيضًا بعلامات الترقيم التي تسهم في توضيح البنية الدلالية للنص.

(1أولوية المعنى

[44] Wekke 2018: 97

يُعَدّ المعنى أعمقَ مكوّنات اللغة وأساسَ كلّ تواصل لغوي، إذ إنّ الغاية من الكلام أو الكتابة ليست مجرّد إنتاج ألفاظ، بل إيصال الدلالة كاملةً بحيث يفهمها المتلقّي فهمًا صحيحًا.

وتولي اللغة العربية عنايةً كبرى بالمعنى، فمع اهتمامها بصحة الصياغة وجمال الأسلوب، يبقى المقصد الرئيس هو تحقيق الإفهام وإحداث الأثر النفسي الذي يدفع إلى الاستجابة أو الفعل. ومن ثمّ فإنّ تحسين العبارة وتزيين الأسلوب في العربية لا يُراد به الشكل لذاته، بل لخدمة المعنى وإبرازه. وبناءً على ذلك، ينظر التراث اللغوي إلى اللفظ بوصفه وسيلةً للمعنى، بينما يُعَدّ المعنى هو الأصل والمقصود.

ويتجلّى هذا التركيز على المعنى في تنوّع الصيغ والأوزان والتراكيب التي تدلّ على خصائص معيّنة من حيث الشدّة أو الكثرة أو الهيئة أو الحالة. فمثلًا، يدلّ وزن فَعَلان على الاضطراب والحركة الشديدة، كما في قولهم :هَيَجان .كما يدلّ وزن فَعَّلَ على التكرار أو التكثير، مثل :حرّكَ، أي كثّر الحركة. وهذه الدلالات تُستفاد من البنية الصرفية ذاتها دون الحاجة إلى ألفاظ إضافية، بخلاف بعض اللغات التي تعبّر عن المعنى نفسه بواسطة التكرار اللفظي أو أدوات خاصة.

(2وجود الإعراب

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

من الخصائص الجوهرية في اللغة العربية نظامُ الإعراب. فالإعراب من حيث الأصل اللغوي يدلّ على الإبانة والإيضاح، أمّا في الاصطلاح النحوي فيعني تغيّر أواخر الكلمات لفظًا أو تقديرًا تبعًا لاختلاف مواقعها ووظائفها في التركيب.

وتكمن أهمية الإعراب في كونه علامةً دالّة على العلاقات النحوية بين أجزاء الجملة، إذ إنّ تغيّر الحركة في آخر الكلمة قد يؤدّي إلى تغيّر الوظيفة التركيبية، ومن ثمّ إلى تغيّر المعنى. وعلى الرغم من وضوح النظام اللغوي في العربية، فإنّ الإعراب يضطلع بدور أساسي في تعزيز هذا الوضوح وتحديد العلاقات بين المكوّنات اللغوية بدقّة.

وبفضل الإعراب، يمكن للعربية أن تنتج تراكيب متعدّدة لمعنى واحد أو معانٍ مختلفة لبنية متقاربة، بخلاف اللغات التي لا تعرف هذا النظام، حيث يعتمد تحديد المعنى بدرجة أكبر على ترتيب الكلمات أو على أدوات خاصة للربط والدلالة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

(3ثراء المعجم

يمثّل المعجم القاعدة الأساسية لقوّة اللغة وقدرتها على التعبير الدقيق. وتتميّز اللغة العربية بسعة ثروتها اللفظية، ولا سيّما في المجالات المتصلة بالحياة اليومية والبيئة والثقافة. ويظهر هذا الثراء في تعدّد الألفاظ التي تعبّر عن درجات دقيقة من المعنى الواحد

ومن أمثلة ذلك الألفاظ الدالّة على العطش، حيث يُقال :العطش للحالة العامة، فإذا اشتدّ قيل :الظمأ، وإذا ازداد قيل :الصدى، ثم الأوام للحالة الأشدّ، وأخيرًا الهيام للدلالة على أقصى درجات العطش. وهذا التنويع اللفظي يعكس دقّة التعبير في العربية وقدرتها على توصيف الحالات النفسية والجسدية توصيفًا تفصيليًّا.

أ) الترادف

الترادف هو تعدّد الألفاظ لمعنى واحد أو لمعانٍ متقاربة جدًّا. وتُعَدّ العربية من أكثر اللغات ثراءً في هذا الجانب، حتى عدّ بعض اللغويين، كابن فارس، كثرة المترادفات من خصائصها البارزة. ويسمح الترادف بتنوّع الأسلوب ودقّة الاختيار بحسب السياق البلاغي والدلالي.

ب) الاشتراك اللفظي

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI

الاشتراك اللفظي هو أن يدلّ اللفظ الواحد على معانٍ متعدّدة تختلف باختلاف السياق. وهذا اللون من الظواهر الدلالية يزيد من طاقة اللفظ على الاستعمال في مجالات متنوّعة، ويُظهر مرونة المعجم العربي وقدرته على التوسّع الدلالي.

ج) التضادّ (التضادّ الدلالي)

التضادّ هو وجود لفظين أو أكثر يدلّ كلٌّ منهما على معنى يقابل الآخر. ويُقال «يُعَدّ متضادًّا» لأنّ درجة التضاد قد تكون نسبيّة في بعض الألفاظ، بينما يكون التضادّ مطلقًا في أزواج معيّنة مثل :الحياة والموت، والليل والنهار .ويُسهم هذا النظام في توضيح المعاني من خلال التقابل الدلالي الذي يبرز الفروق الدقيقة بين المفاهيم.[45]

أ) القياس (التمثيل الصرفي)

يُقصَد بالقياس في المجال اللغوي توليدُ صيغٍ جديدة انطلاقًا من أوزانٍ صرفية معيّنة. وعلى الرغم من أنّ مبدأ القياس يوجد في لغات مختلفة، فإنّ اللغة العربية تتميّز بنظام قياسي خاص لا يكاد يوجد بنظامه الدقيق في غيرها من اللغات. ويُعرَف هذا النظام في الصرف العربي بالتصريف، وهو تحويل الكلمة من صيغة إلى أخرى وفق أوزان معيارية مضبوطة تؤدّي دلالات محدّدة.

ولا يقتصر القياس الصرفي في العربية على الجانب الشكلي فحسب، بل يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمعنى والوظيفة التداولية، إذ إنّ اختلاف الصيغة يؤدّي إلى اختلاف الدلالة والاستعمال. وتعدّد الأوزان القياسية وتنوّعها يمثّل سمةً بارزة من سمات اللغة العربية ويمدّها بطاقة اشتقاقية عالية.

ب) الديناميكية والقوّة

[45] Ashidiqi dkk. 2023: 81

تتّسم اللغة العربية بوحدة بنيوية متماسكة تعكس ترابطًا وثيقًا بين القول والفكر والسلوك في الثقافة العربية؛ فاللغة تعبّر عن الفكر، والفكر يوجّه الفعل، وهو ما يدلّ على انسجام داخلي يمنح العربية طابعًا قويًّا ومتميّزًا.

وتتجلّى ديناميكية العربية في نظام الجذور الذي يُنتج عددًا كبيرًا من المشتقّات ذات الصلات الدلالية المتقاربة، ممّا يمنح اللغة قدرة عالية على التوليد والتوسّع. غير أنّ هذه الديناميكية لا تعني الاضطراب أو فقدان الاستقرار، بل تقترن بدرجة عالية من الثبات والمعيارية.

ويُعَدّ القرآن الكريم مرجعًا معياريًّا أساسيًّا أسهم في حفظ بنية اللغة العربية واستقرارها عبر العصور، إذ ظلّ نصّه محافظًا على خصائصه اللغوية دون أن تفقد فاعليتها أو قدرتها على التعبير عن قضايا الإنسان في مختلف الأزمنة والأمكنة. ومن ثمّ بقيت لغة القرآن مصدرًا متجدّدًا للإلهام في المجالات الدينية والعلمية والأدبية والاجتماعية.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

**2. تخطيط تعليم اللغة العربية**

يمكن النظر إلى تخطيط التعليم من زوايا متعدّدة، ولا يزال الباحثون يختلفون في تحديد تعريف جامع مانع له. ووفقًا لرؤية هاريمان سوريا سيريغار، فإنّ تخطيط التعليم في سياق التدريس يُقصَد به دراسة منظّمة تشمل إعداد

المحتوى التعليمي، واختيار الوسائط والطرائق التدريسية، وتصميم أدوات التقويم، وذلك ضمن إطار زمني محدّد يهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة.

ويُعدّ التخطيط عنصرًا محوريًّا في نجاح عملية تعليم اللغة العربية، إذ يضمن اتساق الأهداف مع الأنشطة والوسائل وأساليب التقويم، ويُسهم في توجيه العملية التعليمية نحو تحقيق الكفايات اللغوية المستهدفة بصورة فعّالة ومنهجيّة.[46]

يمكن تفصيل وظائف التخطيط إلى عدد من المراحل المتتابعة كما يذكر موليونو، وهي :

(أ) الاستشراف المستقبلي من خلال توقّع الظروف والاحتياجات المحتملة في المرحلة القادمة؛

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

(ب) تحديد الأهداف المراد تحقيقها بصورة واضحة وقابلة للقياس؛ (ج) اختيار السياسات والبدائل الإجرائية المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة؛ (د) إعداد البرامج التنفيذية التي تتضمّن تحديد المدخلات المعتمدة، وأنواع الأنشطة التعليمية وتسلسلها المنطقي؛

[46] *Perencanaan Pembelajaran PAI* t.t.: 82

(هـ) تقدير التكاليف اللازمة في إطار تخطيط الموارد المتاحة؛ (و) وضع الجداول الزمنية وتحديد إجراءات العمل التي سيتمّ اعتمادها في مرحلة التنفيذ.[47]

لتحقيق التغيير والنمو داخل أيّ منظمة، لا بدّ من تفعيل أربع وظائف أساسية في الإدارة، وهي: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه (أو التحريك)، والرقابة. ويعني ذلك أنّ على المنظمة أن تبدأ أولًا بتحديد الاتجاه العام والأهداف المرجوّة من خلال عملية التخطيط، ثم تقوم ببناء الهيكل التنظيمي وتوزيع الموارد عبر وظيفة التنظيم، يلي ذلك تفعيل وظيفة التوجيه لضمان تنفيذ الأنشطة بما ينسجم مع الأهداف المرسومة، وأخيرًا تُمارَس وظيفة الرقابة لمتابعة سير العمل وتقويم النتائج ومدى توافقها مع الخطة الموضوعة.[48]

يُعَدُّ مصطلح تخطيط التعلُّم تركيبًا مفاهيميًا يجمع بين مفهوم التخطيط ومفهوم التعلُّم. ويمكن فهم التخطيط على أنّه عملية تهدف إلى توضيح أهداف المؤسسة، ووضع الخطط والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، وتحديد الغايات المراد بلوغها، فضلًا عن تحديد الخطوات والموارد المطلوبة لضمان تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

[47] Aliyah dkk. 2019: 5
[48] Hasan & Hilmi 2022: 4

ووفقًا للائحة الحكومية لجمهورية إندونيسيا رقم (13) لسنة 2015 بشأن التعديل الثاني للائحة الحكومية رقم (19) لسنة 2005 المتعلقة بالمعايير الوطنية للتعليم، في المادة الأولى من الباب الأول، يُعرَّف التعلُّم بأنّه عملية تفاعل تحدث بين الطلبة بعضهم مع بعض، وبين الطلبة والمعلّمين، وكذلك بين الطلبة ومصادر التعلُّم داخل بيئة تعليمية.[49]

يرى مولياسا أنَّ التعلُّم في جوهره عمليةُ تفاعلٍ بين الطلبة وبيئتهم، وتهدف إلى إحداث تغيّرٍ في السلوك نحو الأفضل. وتشمل هذه العملية عدةَ مكوّناتٍ رئيسة، هي: المعلّم، والطالب، والموادّ التعليمية، والبيئة أو الأجواء التعليمية التي تدعم نجاح عملية التعلُّم.[50]

يمكن فهمُ التعلُّم على أنّه عمليةٌ تشتمل على جانبين، هما: جانبُ المعلِّم الذي ينقل المعرفةَ إلى الطلبة، وجانبُ الطلبة الذين يسعون إلى فهم تلك المعرفة. وفي اللغة العربية يُعرف مفهومُ التعليم أو التعلُّم بمصطلح التعليم، وهو مصدرُ الفعل علَّم المشتقّ من عَلِمَ الذي يدلّ على «المعرفة» أو «الفهم». أمّا في اللغة الإنجليزية فالمصطلح المقابل هو learningأو training، وفي العربية يُستعمل أيضًا الفعل درس للدلالة على التعلُّم.

[49] *5. PP No 13 Tahun 2015 Standar Nasional Pendidikan* t.t.: 4
[50] Rohhani & Istikomah 2021: 2

ويرى هيلغارد (Hilgard) أنَّ التعلُّم هو عمليةُ تغيّرٍ تحدث نتيجةَ النشاط أو إجراءات التدريب، سواء في المختبر أم في البيئة الطبيعية.

ومن هذا العرض يمكن الاستنتاج أنَّ التعلُّم عمليةُ نشاطٍ عقليٍّ يقوم بها الفرد في تفاعله مع بيئته، وتؤدّي إلى تغيّرٍ إيجابيٍّ في السلوك في المجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية (النفس-حركية).[51]

عَدُّ استراتيجياتُ تعليمِ اللغة تطبيقًا عمليًّا لخطةِ التعلُّم من خلال تحديد مجموعةٍ من المتغيّرات، من بينها الأهدافُ، والمحتوى، والطرائقُ، والوسائلُ التعليمية، وأساليبُ التقويم، بما يضمن تحقيقَ الأهداف المرسومة. وتُسهم هذه الاستراتيجيات بصورةٍ مباشرة في إشراك المتعلّمين في تنمية كفاياتهم اللغوية، ولا سيّما في تعلُّم اللغة الثانية.

ويمكن فهمُ استراتيجياتِ التعلُّم على أنّها أنماطٌ من السلوك والإجراءات التي يعتمدها متعلّمو اللغة لتنظيم عملية التعلُّم وجعلها أكثر فاعليةً ومتعةً. كما أنّ التخطيطَ الدقيق للاستراتيجيات التعليمية يؤدّي دورًا محوريًّا في ضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق نتائجها المرجوّة.[52]

[51] Rohman 2014: 3
[52] Al Farobi dkk. 2022: 2

في سياق التدريس، يُفهَم التخطيطُ على أنّه سلسلةٌ من العمليات التي تشمل إعدادَ المواد التعليمية، واختيارَ الوسائل، والطرائق، والمداخل، وأساليبَ التقويم ضمن إطارٍ زمنيٍّ محدَّد، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة. وإذا أهمل المعلّمُ هذا التخطيط، فإنّ عمليةَ التعلّم تميل إلى أن تكون أقلَّ توجهًا وأضعفَ من حيث الفاعلية وتحقيق النتائج المرجوّة.

وكما أشار توماس، فإنّ على المعلّم أن يُعِدَّ في مطلع العام الدراسي وبداية الفصل الدراسي البرنامجَ السنوي(Program Tahunan/Prota) ، والبرنامجَ الفصلي(Program Semester/Promes) ، والمنهجَ التفصيلي (Syllabus)، وخطةَ تنفيذ الدرس (Rencana Pelaksanaan Pembelajaran/RPP)، مستندًا في ذلك إلى معايير الكفاءة والكفاءات الأساسية(Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar / SKKD) .[53]

يُعَدّ التخطيطُ للتدريس عنصرًا محوريًّا في توجيه الأستاذ لأداء مهامه بوصفه مُربّيًا، بما يضمن تلبيةَ حاجات الطلبة التعليمية على نحوٍ أمثل. كما يُمثّل هذا التخطيطُ المرحلةَ التمهيدية التي تسبق انطلاقَ العملية التعليمية. ووفقًا لما ذكره ماجد(Majid) ، فإنّ من فوائد التخطيط للتدريس في عمليتَي التعليم والتعلّم ما يأتي:

[53] Ernawati 2018: 2

1) يُسهم في تحديد اتجاه الأنشطة التعليمية وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المقرَّرة.

2) يُشكّل إطارًا تنظيميًّا لتوزيع المهام والصلاحيات بين جميع الأطراف المشاركة في النشاط التعليمي.

3) يُعدّ دليلَ عملٍ لكلٍّ من الأستاذ والطلبة في أثناء تنفيذ عملية التعلّم.

4) يُستخدم أداةً لتقويم فاعلية التنفيذ، بحيث يمكن الوقوف على مستوى الدقّة أو أوجه القصور والتأخّر في الأداء في أيّ وقت.

5) يُمثّل أساسًا لجمع البيانات وتنظيمها بما يحقق التوازن في توزيع الأعباء والمهام.

6) يُسهم في تحقيق الكفاءة في استثمار الوقت والجهد والوسائل والتكاليف خلال العملية التعليمية.[54]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ستند تخطيطُ التعلّم إلى نتائج الدراسات السابقة، ويُنفَّذ عبر عددٍ من الخطوات المنهجية على النحو الآتي:

1) **تحديد الأهداف التعليمية.** يُعَدّ تحديدُ الأهداف قبل تنفيذ أنشطة التعليم والتعلّم خطوةً أساسية، لما له من دورٍ كبير في **تسهيل** تصميم

[54] M Yusuf A Hasyim, *PENYUSUNAN PERENCANAAN PEMBELAJARAN BAHASA ARAB BERBASIS PENDIDIKAN KARAKTER DAN BUDAYA BAGI DOSEN-DOSEN MADRASAH IBTIDAIYAH*, t.t., 3.

النظام التعليمي. فوضوحُ الأهداف يُسهم في اختيار المحتوى الدراسي المناسب، وتحديد الطرائق أو الاستراتيجيات التعليمية، وانتقاء الوسائل والمصادر التعليمية، فضلًا عن إعداد أدوات التقويم التي تُستخدم لقياس مستوى تحصيل الطلبة.

2) **تحديد المنهاج الدراسي**

المنهاج هو مجموعةٌ متكاملة من الخطط التعليمية التي تشتمل على محتوى المقررات وموضوعاتها بصورة منظَّمة ومبرمجة ومبنية على تخطيط دقيق، وترتبط بالأنشطة التعليمية والتفاعلات الاجتماعية المصاحبة لعملية التعليم والتعلّم بهدف تحقيق الأهداف التربوية. ويهدف اختيار المنهاج المناسب إلى تمكين الطلبة من إتقان مهارة القراءة (مهارة القراءة بالعربية / مهارة القِراءة) للنصوص العربية بكفاءة وفاعلية.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

3) **إعداد التقويم الأكاديمي**

التقويم الأكاديمي وثيقةٌ تنظيمية تتضمّن جدول تنفيذ الأنشطة الأكاديمية خلال سنة دراسية كاملة، ويعمل بوصفه نظامًا للجدولة يُنظّم مختلف الفعاليات، ابتداءً من قبول الطلبة الجدد، والأسابيع

الدراسية الفعّالة، والاختبارات النصفية والنهائية، وصولًا إلى تنظيم العطل الأسبوعية وعطلة نهاية الفصل الدراسي.

4) **تخطيط التمويل**

تشمل إدارةُ التمويل التربوي إجراءاتِ تحديد مصادر الموارد المالية وتوفيرها، وتنظيم سُبل استخدامها، فضلًا عن إعداد التقارير، وإجراء المراجعة، وتحقيق المساءلة المتعلقة بكيفية توظيف تلك الموارد في العملية التعليمية.

5) **إدارة الموارد البشرية**

تُعنى إدارة الموارد البشرية بتنظيم مختلف الجوانب المرتبطة بالعاملين، من موظفين وإداريين ومشرفين وغيرهم من القوى العاملة، بما يضمن استمرارية الأنشطة المؤسسية وسيرها على نحوٍ فعّال لتحقيق الأهداف المحددة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

6) **مراعاة مبادئ التخطيط الفعّال للتعلّم**

ينبغي أن يستند التخطيط التعليمي إلى جملة من المبادئ، من بينها: تنظيم الأنشطة التعليمية بصورة منهجية ومتدرجة، وتحديد الأهداف

التعليمية وضبط نطاقها، وتطوير بدائل استراتيجية تتوافق مع طبيعة المحتوى الدراسي ومتطلبات المتعلمين.[55]

انطلاقًا من العرض السابق، يمكن استخلاص أن تخطيطَ تعليم اللغة العربية هو عمليةُ إعدادٍ منظَّمٍ لمجموعة من القرارات التربوية التي ستُطبَّق في أنشطة تعليم اللغة العربية، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقًا. وفي هذه المرحلة يُطالَب المدرّس بما يأتي:

1) صياغة الأهداف التعليمية أو الكفايات المستهدفة بدقة ووضوح؛
2) اختيار المحتوى التعليمي المناسب أو تحديده وفق مستوى المتعلمين؛
3) تنظيم المادة الدراسية تنظيمًا منهجيًا ومتدرّجًا؛
4) تحديد الطرائق أو الاستراتيجيات التعليمية الملائمة؛
5) تعيين مصادر التعلّم والوسائط التعليمية والوسائل الإيضاحية ذات الصلة؛
6) إعداد أدوات التقويم؛
7) تحديد أساليب وإجراءات التقويم المناسبة؛

[55] Silvia dkk. 2023: 8

8) توزيع الزمن التعليمي توزيعًا فعّالًا يضمن تحقيق مخرجات التعلّم.[56]

### ٣ .التعلُّم بوصفه تنفيذًا للمنهج الدراسي

يُقصَد بمصطلح التنفيذ في المعاجم الإندونيسية معنى التطبيق أو الإجراء العملي. ويرى سوسيلو (Susilo) أن التنفيذ هو عملية تحويل الأفكار أو المفاهيم أو السياسات أو الابتكارات إلى ممارسات واقعية تُحدث أثرًا ملحوظًا، يتمثّل في تغيّر المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات.

كما يَرِد في Oxford Advanced Learner's Dictionary أن التنفيذ يعني: «جعلَ الشيء واقعًا ذا أثر» أو «تطبيقَ أمرٍ يترتّب عليه نتائج ملموسة.« أما ميلر وسيلر (Miller & Seller) فيعرّفان التنفيذ من خلال ثلاث مقاربات، هي:

1) أن يُفهَم التنفيذ بوصفه نشاطًا عمليًا يتم داخل الصف وخارجه؛
2) أنه جهدٌ يهدف إلى تعزيز عملية التواصل والتفاعل بين مطوّري المنهج والمدرّسين؛

[56] Siregar dkk. 2024: 11

3) أن التنفيذ يُعَدّ عملية مستقلة نسبيًا عن المكوّنات المنهجية النظرية، إذ يتشكّل من خلال الممارسة التعليمية الفعلية [57]

يُبيّن برسمن ووايلدافسكي (Pressman & Wildavsky) ما يأتي:

(أ) يمكن فهم التنفيذ بوصفه عملية تفاعلية بين إجراءات التخطيط والأهداف المرجوّة منه؛

(ب) إن تنفيذ السياسات أو البرامج يتطلّب وجود شبكة منظَّمة من القائمين بالتنفيذ، إلى جانب جهاز إداري يتمتّع بالكفاءة والفعالية؛

(ج) تتحدّد فاعلية التنفيذ بمدى القدرة على بناء علاقات منطقية سببية بين الأنشطة المنفَّذة والأهداف المراد تحقيقها.

وتُظهر هذه التعريفات أن مصطلح التنفيذ (Implementation) لا يقتصر على كونه مفهومًا نظريًا، بل يشير إلى جملة من الأنشطة والإجراءات والآليات التي يعمل بها نظامٌ ما لتحويل الخطط إلى واقع عملي قابل للملاحظة والقياس.[58]

[57] Ndibo 2018: 325
[58] Ndibo 2018: 325

تشير آليةُ عرض المفهوم إلى أنَّ التنفيذَ لا يُفهم على أنّه مجرّد نشاط عابر، بل هو نشاطٌ مخطَّط له ويُنفَّذ بجدّية وفق معايير وضوابط محدَّدة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.

ويستلزم تنفيذُ المنهج من المعلّم الوفاءَ بجملة من المسؤوليات في إطار أدائه المهني أثناء العملية التعليمية، انطلاقًا من افتراضٍ مؤدّاه أن المعلّم هو الأقدر على معرفة مستوى نموّ المتعلّمين، والفروق الفردية بينهم، وقدرتهم على استيعاب المادّة، إضافة إلى ظروف بيئة التعلّم وتوفّر المرافق والموارد التعليمية. وبناءً على ذلك، يمتلك المعلّم الصلاحيةَ لتفصيل المنهج وتطويره في صورة خطط دراسية (سِيلابُس). وينبغي أن يراعي تطويرُ السيلابس عدّة جوانب، من بينها المحتوى، والمفاهيم، والكفايات أو المهارات، والمشكلات التعليمية، وميول الطلبة واهتماماتهم.

وعليه، فإن تنفيذ المنهج في جوهره يتمثّل في أنشطة تعليمية يقوم بها المعلّم لنقل الخبرات والمعلومات التعليمية بهدف بلوغ الغايات المحدَّدة سلفًا. وتمثّل العملية التعليمية ذاتها الصورةَ العملية المباشرة لتنفيذ المنهج، كما تتأثّر طرائق تنفيذها بالنظرية التعليمية المعتمدة. وفي التطبيق، يستند التعلّم إلى مقاربات نظرية مختلفة، سواء تلك التي

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

تنطلق من المنظور المعرفي (Cognitive) أم التي تتأسّس على الاتجاه السلوكي.(Behavioristic)

وبوجه عام، يمكن تصنيف نظريات التعلّم في إطارين رئيسين، هما: نظرية التعلّم السلوكية ونظرية التعلّم المعرفية. تركّز النظرية السلوكية على أن التعلّم يُفهم بوصفه تغيّرًا في السلوك القابل للملاحظة، ومن ثمّ فإن نواتج التعلّم تتجلّى من خلال الخبرات الحسية وتنعكس في أنماط سلوكية ظاهرة. وفي هذا السياق، يرى أحمدي وسوبريونو أن التعلّم هو عملية جهد يبذله الفرد لإحداث تغيّر جديد شامل في سلوكه نتيجة الخبرات الشخصية التي يكتسبها عبر تفاعله مع بيئته.[59]

أمّا نظريةُ التعلّم المعرفي فتؤكّد أن عملية التعلّم تتمّ أساسًا داخل عقل الإنسان، وتركّز على الآليات الداخلية لفهم المعلومات ومعالجتها وتنظيمها. وفي السياق نفسه، يذهب وينكل (Winkel) إلى أنّ التعلّم عمليةٌ عقلية أو نفسية تتحقّق من خلال التفاعل النشط مع البيئة، وتُفضي إلى حدوث تغيّرات في المعرفة والفهم والمهارات والقيم

[59] Ahmadi & Widodo 2004: 121

والاتجاهات. وتمتاز هذه التغيّرات بكونها نسبيّة وغير آنية، كما أنّ أثرها يمتدّ لفترة زمنية طويلة نسبيًّا.[60]

وعليه يمكن استخلاص أنّ التعلّم في جوهره عمليةُ جهدٍ واعٍ تتضمّن نشاطًا عقليًّا داخليًّا لدى الفرد، وتنشأ نتيجةَ تفاعله النشط مع بيئته المحيطة

ورغم أنّ مصطلحي التعلّم والتدريس كثيرًا ما يُستعملان معًا، فإنّ بينهما فرقًا جوهريًّا؛ فالتدريس يركّز في الغالب على دور المعلّم بوصفه ناقلًا للمعرفة، في حين يؤكّد التعلّم على التفاعل الديناميكي المتبادل بين المعلّم والمتعلّم. وفي إطار عمليّة التعليم والتعلّم، يهدف المعلّم إلى تمكين المتعلّمين من فهم المحتوى العلمي وإتقانه (في المجال المعرفي)، وإحداث تغيّر في الاتجاهات والقيم (في المجال الوجداني)، وتنمية المهارات العملية (في المجال النفس-حركي).

ويُشتقّ مصطلح التعلّم في الأدبيات التربوية من مفهوم Instruction، المأخوذ من الأصل اليوناني Instruere / Instructusالذي يدلّ على توجيه الفكر ونقل المعنى. وقد تأثّر هذا المفهوم بتيّارات علم

[60] W.S 1996: 53

النفس المعرفي الشمولي التي تؤكّد أنّ المتعلّم هو المحور الرئيس في نشاطه التعلّمي، وليس مجرّد متلقٍّ سلبيٍّ للمعلومات.

وقد أكّد قانون النظام الوطني للتربية في إندونيسيا رقم (20) لسنة 2003، المادة (3)، على ضرورة تنمية قدرات المتعلّمين ليصبحوا أفرادًا ذوي علم وكفاءة وإبداع ومسؤوليّة. وفي سياق التعلّم الصفي، بما في ذلك تعلّم المحاسبة، تبرز الحاجة إلى جهود مستمرّة لتطوير قدرات الطلبة. ومع تسارع التغيّرات في المجتمع العالمي، لم تعد الطرائق التقليدية التي تُقصي دور المتعلّم النشط كافية، بل ينبغي استبدالها بمقاربات تتمحور حول الطالب. ومن ثمّ يتحوّل النموذج التربوي من «المعلّم يدرّس» إلى «الطالب يتعلّم»، بحيث يُنظر إلى الطالب بوصفه فاعلًا رئيسًا في عملية التعلّم، وفقًا لميوله واستعداداته وقدراته. ويُعرف هذا التوجّه بمفهوم التعلّم المتمركز حول الطالب، ولذلك غدا استعمال مصطلح التعلّم أدقّ من مصطلح التدريس في الخطاب التربوي المعاصر.

ويرى روبرت س. زايس (Robert S. Zais) أنّ التعلّم يتمثّل في: (1)تغيّرٍ شبه دائم في قابلية الاستجابة ينتج عن الممارسة المدعومة بالتعزيز، و (2)تغيّرٍ في الاستعدادات أو النزعات السلوكية.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وانطلاقًا من هذا التعريف يمكن تحديد ثلاثة عناصر أساسية في ملية التعلّم:

أولًا، أنّ التعلّم يُحدث تغيّرًا سلوكيًّا نسبيّ الاستمرار لدى المتعلّم، ويضطلع المعلّم بدور المحفّز والموجّه لهذا التغيّر. ثانيًا، أنّ لدى المتعلّم طاقاتٍ واستعداداتٍ فطرية ينبغي تنميتها بصورة منظّمة، حتى تتمكّن العملية التعليمية من استثمارها في بلوغ مستوى نوعيّ أفضل.

ثالثًا، أنّ تحقيق التغيّر المنشود لا يحدث تلقائيًّا مع مجرّد مرور الزمن، بل هو نتاج تخطيط مقصود وتنفيذ تربوي يهدف إلى بناء صفات ومعايير مثاليّة محدّدة سلفًا[61]

ينبغي توجيهُ عمليةِ التعلّم توجيهًا يمكّن المتعلّمين من مواجهة التحدّيات المختلفة والتغيّرات المتسارعة في أنماط الحياة. ويتحقّق ذلك من خلال تنمية مجموعةٍ من الكفايات، تشمل: الكفاية الأكاديمية، والكفاية المهنية، والكفاية الثقافية، والكفاية الزمنية (القدرة على التكيّف مع متطلّبات المرحلة). وبذلك لا يقتصر هدفُ التعلّم على تمكين المتعلّمين من إتقان المحتوى الدراسي فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى

[61] Nurmala t.t.: 115

إعدادهم لمواجهة الإشكالات التي تفرضها تحوّلات المجتمع وتطوّر أساليب العيش. ومن الناحية الإجرائية يمكن التعرّف إلى عملية التعلّم من خلال عدد من الخصائص، من أبرزها ما يأتي:

أ) التعلّم بوصفه عملية تفكير

يُعدّ التعلّم عمليةً ذهنيةً تركّز على نشاط التفكير بوصفه محورًا أساسيًّا في اكتساب المعرفة. فالتفكير التعلّمي يمثّل تحدّيًا للفرد في سعيه إلى البحث عن المعرفة وبنائها من خلال التفاعل النشط مع البيئة المحيطة. وفي الإطار التربوي لا ينحصر التعلّم في مجرّد تراكم المعلومات أو حفظ المحتوى، بل يركّز بدرجة أكبر على قدرة الطالب على تنمية المعرفة واكتسابها بصورة ذاتية ومنظَّمة، فيما يُعرف بالتعلّم المنظَّم ذاتيًّا.(Self-Regulated Learning)

وعليه فإنّ عملية التدريس لا تقتصر على نقل المعرفة من المعلّم إلى الطالب، بل تُصمَّم لتوفير فرص حقيقية أمام الطلبة لبناء الفهم وتشييد المعرفة بأنفسهم. ووفقًا لبيتنكورت(Bettencourt) ، فإنّ التدريس في إطار «التعلّم القائم على التفكير» يقوم على تفاعل نشط بين المعلّم والمتعلّم يهدف إلى إنتاج المعرفة، وبناء المعنى، وطلب التوضيح، وتبادل النقد، وتقديم المسوّغات المنطقيّة للأفكار المطروحة.[62]

[62] Fatirul & Winarto 2018

وعملية التعلّم بوصفها توظيفًا لإمكانات الدماغ

يُعدّ التعلّم القائم على التفكير محاولةً لتوظيف قدرات الدماغ الإنساني توظيفًا أمثل. ويقسّم المتخصّصون الدماغ إلى نصفين رئيسين: النصف الأيسر والنصف الأيمن، ولكلٍّ منهما وظائف معرفية مميّزة. فالنصف الأيسر يرتبط بأنماط التفكير المنطقي، والتتابعي، والخطّي، والعقلاني، كما يتميّز بالقدرة على معالجة الوقائع معالجةً تجريدية ورمزية. وتشمل أنشطته التعبير اللفظي، والبحث العلمي، والقراءة المنهجية، والارتباطات السمعية، وتنظيم التفاصيل والحقائق، ومعالجة الأصوات والرموز.

أمّا النصف الأيمن فيعمل بطريقة حدسية وشمولية وغير خطّية، ويركّز على الفهم غير اللفظي مثل المشاعر، والوعي الانفعالي، والإدراك المكاني، والتعرّف على الأنماط والأشكال، والموسيقى، والفنون، والحساسية للألوان، والقدرة الإبداعية، والتخيّل البصري. ومن ثمّ فإنّ تنمية نصفي الدماغ ينبغي أن تتمّ بصورة متوازنة، لأنّ التركيز المفرط على وظائف النصف الأيسر وحده—كالتفكير المنطقي والعقلاني الصارم—قد يؤدّي إلى خبرة تعلّمية جافّة تفتقر إلى المتعة والدافعية. ولجعل التفكير المنطقي أكثر فاعلية، ينبغي دعمه بتنشيط وظائف النصف الأيمن من خلال إدماج الجوانب الوجدانية والجمالية في أنشطة تعليمية جذّابة وممتعة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وفي النماذج التربوية الحديثة، يُصمَّم التعلّم بما يضمن توظيف نصفي الدماغ توظيفًا متكاملًا، بحيث تنمو لدى الطلبة القدرات المنطقية-العقلانية جنبًا إلى جنب مع القدرات الحدسية-الإبداعية بصورة متناغمة. ويشير ديف ماير(Dave Mayer) ، في إطار نظرية الدماغ الثلاثي، إلى أنّ الدماغ الإنساني يتكوّن من ثلاثة أنظمة رئيسة، هي: الدماغ الزاحفي(Reptilian Brain) ، والنظام الحوفي(Limbic System) ، ثم القشرة المخّية الحديثة(Neocortex) ، ولكلّ نظام دور خاص في السلوك والتعلّم والانفعال والمعالجة المعرفية.[63]

لبنية الثلاثية للدماغ ووظيفتها في عملية التعلّم تُعَدّ القشرةُ المخّيةُ الحديثة (Neocortex) أكثرَ أجزاء الدماغ الإنساني تطوّرًا وتعقيدًا، وهي المسؤولة عن أعلى الوظائف المعرفية. ووفق نظرية الدماغ الثلاثي، يتكوّن الدماغ من ثلاثة أنظمة رئيسة، هي: الدماغ الزاحفي، والجهاز الحوفي، والقشرة المخّية الحديثة، ولكلٍّ منها وظائف محدّدة تؤثّر في السلوك والتعلّم.

(1الدماغ الزاحفي(Brain Reptilian)

يُعَدّ الدماغ الزاحفي أقدمَ وأبسطَ أجزاء الدماغ من حيث التطوّر العصبي، وتتمثّل خصائصه ووظائفه فيما يأتي:

أ (الوظيفة الأساسية :المحافظة على البقاء والدفاع عن الذات.

[63] Sukmawati 2022: 25

ب (العمليات اللاإرادية :تنظيم الوظائف الحيوية التلقائية مثل ضربات القلب، والتنفس، والدورة الدموية.

ج (السلوك الغريزي والروتيني :التحكّم في الأفعال القائمة على العادة والتقليد والاستجابات السريعة دون تفكير تحليلي عميق.

د (نزعة السيطرة وتحقيق الأهداف الذاتية :الميل إلى حماية النفس والسعي للسيطرة على البيئة المحيطة.

ويتميّز هذا الجزء بسرعة الاستجابة وكفاءتها في المواقف الغريزية، غير أنّه محدود القدرة على معالجة التفكير المركّب واتخاذ القرارات التي تتطلّب تحليلًا عميقًا.

(2الجهاز الحوفي(Limbic System)

يمثّل الجهاز الحوفي منطقة الدماغ الأوسط، وله دور محوري في تنظيم الانفعالات والدافعية والعلاقات الاجتماعية، ويتّضح ذلك من خلال ما يأتي:

أ (الوظائف الانفعالية والاجتماعية :تنظيم مشاعر الخوف والغضب والسرور والمودّة، والتأثير في التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.

ب (الذاكرة طويلة المدى :الإسهام في تخزين الخبرات، ولا سيما الذكريات المرتبطة بالمشاعر.

ج (المكوّنات الرئيسة:

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

الحُصَين :(Hippocampus) مسؤول عن عمليّات التعلّم وتخزين الذاكرة، وبخاصة الخبرات ذات الطابع الانفعالي. اللوزة الدماغية :(Amygdala) مركز معالجة الانفعالات، ولا سيما الاستجابات للتهديدات والمثيرات العاطفية.

ويعمل الجهاز الحوفي بتكامل مع الدماغ الزاحفي والقشرة المخّية الحديثة لتحديد كيفية استجابة الإنسان للبيئة، واستحضار الخبرات السابقة، وتحقيق التوازن بين المنطق والانفعال.

(3القشرة المخّية الحديثة(Neocortex

تُمثّل القشرة المخّية الحديثة أعلى مستوى في بنية الدماغ الإنساني، وهي المسؤولة عن الوظائف المعرفية العليا، مثل: القدرة على استخدام اللغة، والتفكير التجريدي، وحلّ المشكلات، والإبداع. وتُعَدّ هذه القشرة السمةَ الفارقة الأساسية التي تميّز الإنسان عن سائر الكائنات الحيّة. وعلى الرغم من أنّ سرعة استجابتها أبطأ نسبيًّا مقارنة بالدماغ الزاحفي والجهاز الحوفي، فإنّها قادرة على معالجة آلاف المعلومات في الدقيقة الواحدة، وتؤدّي دورًا محوريًّا في عمليّات التعلّم الأكاديمي. ولهذا، ينبغي تصميم بيئات التعلّم بحيث تكون آمنة وداعمة نفسيًّا، لأنّ عمل القشرة المخّية الحديثة يتأثّر بدرجة كبيرة بمستوى الأمان والانفعالات المصاحبة للتعلّم. وبناءً عليه، يمكن اعتبار القشرة المخّية الحديثة مركزَ التعلّم المعرفي والعمليات الأكاديمية العليا لدى

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI

الإنسان.

انعكاسات تربوية. ينبغي أن يُصمَّم النظام التعليمي بما يضمن تنميةَ جميع أجزاء الدماغ تنميةً متكاملة. فالتعلّم الذي يصل إلى مستوى القشرة المخّية الحديثة يؤثّر تلقائيًّا في تنظيم وظائف الدماغ الزاحفي والجهاز الحوفي. أمّا التعلّم الذي يقتصر على تنشيط الجهاز الحوفي، أو يركّز على الاستجابات الغريزية المرتبطة بالدماغ الزاحفي، فلا يضمن بالضرورة تطوّر القدرات المعرفية العليا.

وعليه، يجب توجيه الاستراتيجيات التعليمية نحو تحفيز وظائف القشرة المخّية الحديثة، من خلال تنمية مهارات اللغة، وتعزيز التفكير النقدي، وحلّ المشكلات، وتشجيع الإبداع والابتكار، بما يسهم في تحقيق تعلّم عميق ومستدام.[64]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ب. التعلّم مدى الحياة

يُعَدّ التعلّم عمليةً مستمرّة لا تقتصر على حدود الصفّ الدراسي، بل تمتدّ لتشمل جميع مراحل حياة الإنسان. وينطلق هذا المفهوم من أنّ الإنسان، طوال حياته، يواجه تحدّيات متجدّدة ويضع أهدافًا يسعى إلى تحقيقها. وفي

[64] Sukmawati 2022: 26

سبيل بلوغ هذه الأهداف، يواجه الفرد عوائق متنوّعة، فإذا تمكّن من تجاوز بعضها، ظهرت أمامه أهداف جديدة تصاحبها تحدّيات أخرى، وغالبًا ما تكون أكثر تعقيدًا من سابقاتها. وهكذا تستمرّ دورة الحياة الإنسانية منذ الولادة إلى الوفاة في إطارٍ متواصل من الأهداف والعقبات المتعاقبة.

وتتحدّد درجة نجاح الإنسان بقدرته على التغلّب على هذه العوائق، في حين يُعَدّ العجز عن مواجهتها شكلًا من أشكال الإخفاق. وانطلاقًا من هذا الفهم، تتحمّل المؤسّسات التربوية مسؤولية أساسية في أن تكون بيئاتٍ للتعلّم تُنمّي لدى الأفراد مهارة التعلّم ذاته، أي القدرة على تعلّم كيفيّة التعلّم، بما يمكّن المتعلّمين من التكيّف مع مختلف الصعوبات التي قد تواجههم في مسار حياتهم.

وتتوافق فكرة التعلّم مدى الحياة مع الأركان الأربعة للتربية التي أقرتها منظّمة اليونسكو (1996)، وهي: التعلّم للمعرفة(Learning to Know) ، ويشمل كذلك التعلّم كيف نتعلّم(Learning to Learn) ،التعلّم للعمل (Learning to Do)، التعلّم لنكون(Learning to Be) ، التعلّم للعيش معًا (Learning to Live Together).

وتؤكّد هذه الأركان أنّ التربية لا تهدف إلى تزويد المتعلّم بالمعلومات فحسب، بل تسعى إلى إعداد الإنسان إعدادًا شاملًا يمكّنه من التفاعل الإيجابي مع ذاته ومع مجتمعه ومع متغيّرات الحياة المختلفة

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

### 4. تقويم تعليم اللغة العربية

استنادًا إلى قانون جمهورية إندونيسيا رقم (20) لسنة 2003 بشأن نظام التربية الوطنية، تنصّ المادة (57) على أنّ للتقويم وظيفتين رئيستين:

الأولى، بوصفه آليةً لضبط جودة التعليم على المستوى الوطني بما يضمن مساءلة القائمين على العملية التعليمية أمام الجهات المعنيّة؛ والثانية، أنّ التقويم يُجرى على المتعلّمين والمؤسّسات والبرامج التعليمية في المسارات النظامية وغير النظامية، ويشمل جميع المراحل والوحدات وأنواع التعليم.

كما تؤكّد المادة (58) الفقرة (1) أنّ تقويم نواتج تعلّم المتعلّمين يقوم به المعلّم من أجل تكامل عملية التعلّم، ومتابعة تقدّم المتعلّمين، وتحسين نواتج التعلّم بصورة مستمرّة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ويؤكّد مضمون هذا القانون أنّ وظيفة التقويم في التربية لا يمكن فصلها عن غاياتها الأساسية، إذ يُعَدّ التقويم أداةً لمعرفة مدى تحقّق الأهداف التربوية. ولا يمكن تحديد نجاح عملية التعلّم في أي مؤسسة تعليمية دون قدرة المعلّم على قياس نواتج التعلّم. ومن خلال هذا القياس يحصل المعلّم على معلومات دقيقة عن مستوى إنجاز الطلبة. وتتمثّل جوهرية التقويم في كونه يهدف إلى جمع بيانات موضوعية تُظهر مستوى كفاءة المتعلّمين ومدى نجاحهم في تحقيق الأهداف

المقرّرة في المنهاج. وإلى جانب ذلك، يُستخدم التقويم أداةً للحكم على فاعلية الخبرات التعليمية والأنشطة الصفّية والطرائق التدريسية المعتمدة، ممّا يبرز الأهمية الاستراتيجية للتقويم في مجمل العملية التعليمية.

وبوجه عام، يمكن تعريف التقويم على أنّه عملية تتضمّن التخطيط، وجمع المعلومات، وتوفير البيانات اللازمة لاتخاذ القرار. وبناءً على هذا التعريف، فإنّ أنشطة التقويم تُصمَّم قصدًا لجمع معلومات صادقة وموثوقة تُستخدم أساسًا لاتخاذ قرارات تربوية مناسبة. وفي سياق التعلّم، يُعَدّ التقويم عمليةً منظّمة تهدف إلى تحديد مدى تحقيق الطلبة لأهداف التعلّم المحدّدة مسبقًا.

وتتعدّد وظائف التقويم في عملية التعلّم وتتكامل فيما بينها، من أبرزها:

أولًا: قياس تقدّم المتعلّمين ونموّهم ومستوى تحصيلهم بعد مشاركتهم في أنشطة التعلّم خلال فترة زمنية معيّنة، وتُستخدم نتائجه لتحسين طرائق التعلّم والتدريس، وهو ما يُعرف بالوظيفة التكوينية.(Formative)

ثانيًا: كونه مؤشرًا على فاعلية تنفيذ عملية التعلّم.

ثالثًا: تزويد المعلّم والجهات المعنيّة بمعلومات حول مدى توافق التخطيط التعليمي مع نواتج التعلّم، بما يتيح إجراء تعديلات على المنهج أو استراتيجيات التدريس.

رابعًا: أداء وظيفة المساءلة(Accountability) ، من خلال توفير بيانات

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI

موثوقة حول إنجاز الطلبة وجودة العملية التعليمية لصالح المؤسّسات التعليمية والهيئات الإشرافية.

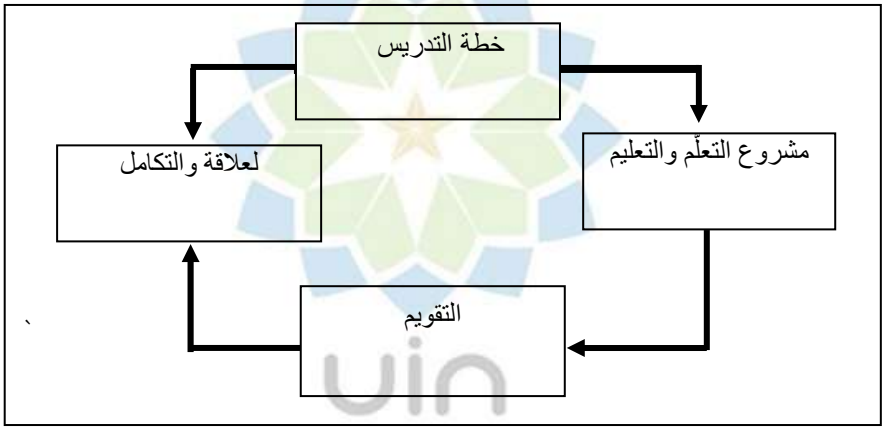
ويمكن النظر إلى التعلّم بوصفه نظامًا يتكوّن من عناصر مترابطة، تشمل أهداف التعلّم، والمحتوى أو المادة التعليمية، وطرائق وأنشطة التعلّم، والوسائل ومصادر التعلّم، فضلًا عن إجراءات وأدوات التقويم. وفي هذا النظام، لا يقتصر دور التقويم على معرفة مستوى تقدّم الطلبة ونجاحهم، بل يُستخدم أيضًا أساسًا لخدمات الإرشاد والتوجيه، ولا سيّما في تحديد حاجات العلاج التعليمي الفردية أو الجماعية، ودعم التخطيط للمسار الأكاديمي والمهني للطلبة. كما يسهم التقويم في تطوير المنهج وتحسينه من خلال الحكم على فاعلية البرامج التعليمية ومدى تحقّق الكفايات المحدّدة في المنهج، بما يضمن التحسين المستمر لعملية التعليم والتعلّم.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI

وبناءً على وظائف التقويم المتعدّدة في التعلّم، يتّضح وجود علاقة وثيقة بين التقويم وعملية التعلّم ذاتها؛ إذ لا يمكن فصل التقويم عن أنشطة التعلّم، لأنّ فاعلية التعلّم تعتمد بدرجة كبيرة على دقّة التقويم وتنظيمه من قِبل المعلّم. وبعبارة أخرى، يُعَدّ التقويم جزءًا لا يتجزّأ من عملية التعلّم ويؤدّي دورًا أساسيًا في تعظيم تحقيق أهداف التعلّم. ويتوافق ذلك مع رأي ستِغنز (Stiggins) الذي يعبّر عنه بمفهوم »التقويم بوصفه تعليمًا(Assessment as Instruction) «، أي

أنّ التقويم والتعليم يمكن أن يتمّا في آنٍ واحد وبصورة متكاملة. ومن ثمّ، ينبغي تنفيذ التقويم بطريقة مخطّطة ومنظّمة ومستمرّة بوصفه جزءًا من استراتيجية ضمان جودة التعليم[65](Quality Assurance)

يمكن تصوير العلاقة والتكامل بين التقويم وعملية التعلّم من خلال المخطّط (2.1) الآتي.




**الشكل 2.1 عملية التعلُّم والتعليم والتقويم**

يبيّن هذا المخطط تسلسلَ الخطوات التي يقوم بها المعلِّم ضمن سلسلة أنشطة التعلُّم، والتي تشمل: تخطيطَ التعلُّم، وتنفيذَ عملية التعلُّم، والتقويمَ، والتحليلَ، وتقديمَ التغذية الراجعة. وفي دورة التعلُّم، تُعدُّ مرحلةُ التخطيط الخطوةَ الأولى التي ينبغي على المعلِّم القيام بها. ويشمل إعدادُ خطة التعلُّم مراعاةَ

[65] Rahmat 2019: 21

عددٍ من المكوّنات، من بينها: تحديدُ الكفايات التي يُتوقَّع من المتعلِّمين تحقيقُها، وتحديدُ نطاق المادة وعمقها، ومؤشِّراتُ تحقيق الكفاية، وخبراتُ التعلُّم التي ينبغي أن يمرَّ بها المتعلِّمون، ومتطلَّباتُ الوسائل والتجهيزات التعليمية، إضافةً إلى الأساليب والإجراءات التي ستُستخدم في تقويم تحقُّق تلك الكفايات.

وبعد إعداد خطة التعلُّم بصورةٍ محكمة، يشرع المعلِّم في تنفيذ أنشطة التعلُّم وفقًا لما ورد في الخطة. ويُعدُّ تحقيقُ تفاعلٍ فعّال بين المعلِّم والمتعلِّمين ومصادر التعلُّم المختلفة من أهمِّ الجوانب في هذه المرحلة، لما له من دورٍ مباشر في دعم خبرات التعلُّم التي تقود إلى تحقُّق الكفايات المستهدفة. وللتحقُّق من مدى بلوغ تلك الكفايات، يُجري المعلِّم عمليةَ تقويمٍ منظَّمة ومخطَّطة، تهدف إلى قياس مستوى تحقُّق الكفايات، وكذلك إلى تقويم فاعلية عملية التعلُّم ذاتها. ثم تُحلَّل نتائجُ التقويم وتُتَّخذ أساسًا لصياغة التغذية الراجعة التي تُستخدم مرجعًا في إعداد خطة التعلُّم اللاحقة. وبناءً على ذلك، ينبغي أن تُعدَّل خططُ التعلُّم في الدورات التالية استنادًا إلى نتائج التقويم والتغذية الراجعة السابقة. وإذا طُبِّق هذا التسلسل بصورةٍ منتظمة، فإن أنشطة التعلُّم خلال فصلٍ دراسي أو عامٍ دراسي ستتشكَّل في صورة دورة تعليمية متكاملة ومستمرة.

وفي تعليم اللغة العربية، يتطلَّب تقويمُ وقياسُ الكفايات اللغوية لدى المتعلِّمين استخدامَ أدواتٍ تقويمية مناسبة، من بينها الاختبارات. ومن الناحية

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

المفاهيمية، يمكن تصنيفُ أساليب التقويم بحسب نوعها إلى أساليب قائمة على الاختبار وأساليب غير قائمة على الاختبار. فأسلوب الاختبار يُعدُّ وسيلةَ قياسٍ رئيسة، ويتكوَّن من مجموعة من الأسئلة التي تُصنَّف إجاباتُها غالبًا إلى صحيحة أو غير صحيحة. أمّا أساليب التقويم غير الاختبارية فهي طرائق لا تعتمد على الاختبارات بوصفها أداة قياس. ويُحدَّد اختيارُ الأسلوب المناسب من بين هذين النوعين في ضوء أهداف التعلُّم وطبيعة المادة التعليمية المقدَّمة.[66]

يشمل نموذجُ تقويم مهارات اللغة المكتوبة جانبَي القراءة والكتابة. ففي تقويم مهارة القراءة ينصبُّ التركيزُ الأساس على قدرة المتعلِّم على فهم النصوص واستيعاب مضامينها. أمّا تقويم مهارة الكتابة فيتضمَّن أشكالًا متعدِّدة، من بينها: اختبارات ما قبل الكتابة، واختبارات الكتابة المتكاملة، واختبارات الكتابة الحرّة، والكتابة القائمة على مثيرات مختلفة، مثل المثيرات الصورية، أو السمعية، أو المستندة إلى نصوص مقروءة، فضلًا عن اختبارات كتابة التقارير.

وبناءً على ذلك، يمكن إجراء التقويم في تعليم اللغة العربية من خلال أساليب الملاحظة (غير الاختبارية) إلى جانب القياس القائم على الاختبارات. ويُتيح الجمعُ بين هذين المدخلين تحقيقَ تقويمٍ تكاملي، يقدِّم صورةً أشمل وأكثر توازنًا عن نواتج تعلُّم الطلبة من حيث الكفايات اللغوية والأدائية.

[66] Munip 2017: 53

**.ج. مهارة القراءة**

**.1ماهية مهارة القراءة**

إنَّ الأمرَ بالقراءة في القرآن الكريم، كما ورد في سورة العلق (الآيات 1– 5)، يُعَدُّ أوَّل توجيهٍ إلهيٍّ للإنسان، حيث قُدِّمت القراءة على الكتابة وعلى الاستماع، بما يدلّ على مكانتها المحورية في بناء المعرفة الإنسانية. وكلمة ﴿اقرأ﴾ هي فعلُ أمرٍ يدلّ على الشروع في مسارٍ تعليميٍّ موجَّهٍ لتكوين المهارات المعرفية لدى الإنسان بإرشاد جبريل عليه السلام.

ولا يقتصر مفهوم القراءة في هذا السياق على تلفُّظ الحروف أو متابعة النصوص المكتوبة فحسب، بل يتجاوز ذلك ليشمل التأمُّل في الظواهر الكونية وفهم السنن الإلهية في الكون. كما أنَّ فعل «اقرأ» في الآية لم يُقيَّد بمفعولٍ به، مما يدلّ على عموم مجالات القراءة واتساع دلالتها لتشمل كل ما يمكن أن يكون موضوعًا للتفكّر والمعرفة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وتُعدّ القراءة عمليةً عقليةً معقَّدةً تتداخل فيها الجوانب المعرفية والانفعالية والحركية؛ إذ تقوم العين بالتقاط الرموز، ثم يقوم الدماغ بمعالجتها وتحويلها إلى معانٍ ودلالات. وفي سياق الفهم القرائي، يعمد القارئ إلى تنظيم المعلومات المستخلصة من النص وربطها بخبراته السابقة من أجل بناء المعنى.

وتُصنَّف مهارة القراءة ضمن المهارات اللغوية الأربع الأساسية، وهي لا

تقتصر على تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة، بل تمثّل عملية تفسير وتأويل لتلك الرموز بغية الوصول إلى المعنى المقصود. ومن ثمّ، فإن القراءة في جوهرها تمثّل دورةً نفسيةً معرفيةً تهدف إلى استيعاب المعلومات الكامنة في المادة المقروءة وتحويلها إلى معرفة قابلة للاستخدام في مواقف الحياة المختلفة.[67]

يرى الشافعي أنّ جوهرَ نشاط القراءة يتمثّل في تنمية قدرات الفرد على تركيز الانتباه، وفهم المفردات الواردة في النص، وتنشيط عمليات التفكير، وتدريب الحاسة البصرية، وتفسير الرموز الكتابية وربطها بالأصوات المناسبة لها، إلى جانب استيعاب المعاني التي يتضمنها النص المكتوب.

ويبيّن كريدالاكسنا أن تدريب القراءة يقوم على محورين أساسيين: (1)امتلاك القارئ القدرة على فهم النص المقروء، (2) وانعكاس هذا الفهم في تفسيره للنص واستجابته لمضمونه.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وتتجلّى مكوّنات تدريب القراءة في عدد من الجوانب، من أبرزها ما يأتي:

أ (تنمية المهارات القرائية عبر مستويات متعددة، تبدأ بفهم الكلمات والجمل والفقرات، وتمتد إلى القدرة على التحليل النقدي والتقويم الشامل لمحتوى النص.

ب (يهدف التدريب البصري إلى تمكين العين من تتبّع السطور بدقة،

[67] Latuconsina 2018: 146

والتركيز على الكلمات، والتعرّف عليها وتصنيفها، بما يسهم في تعزيز الفهم العام للنص.

ج (يركّز هذا التدريب على تنمية القدرة على ملاحظة الكلمات وفهم دلالاتها، وتقدير أهميتها في ضوء المعلومات والخبرات السابقة لدى القارئ.

د (يتحقّق التفاعل العقلي من خلال أساليب تقوم على الملاحظة وجمع البيانات واستثمار المعلومات بصورة فعّالة في بناء المعنى.

هـ (يقوم المدخل العام لمعالجة المعلومات على توظيف المعطيات الجديدة توظيفًا نشطًا، وربطها بالخبرات والمعارف السابقة ذات الصلة من أجل التوصّل إلى فهم دقيق أو اتخاذ قرار مناسب.

و (ووفقًا للمنهج البحثي المتّبع، تتضمّن العملية القرائية الربط بين الرموز الكتابية والأصوات التي تمثّلها، بما يتيح للقارئ إدراك المعنى إدراكًا صحيحًا.

ز (تتمثّل الكفاية القرائية في القدرة على استيعاب المعاني التي تحملها أسطر النص بصورة متسلسلة ومنظّمة؛ فالقراءة ليست مجرّد نشاط آلي لتحويل الرموز إلى أصوات، بل هي عملية معرفية تقوم أساسًا على فهم الدلالة الكامنة في مجموع الكلمات.[68]

[68] Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar & Patiung 2016a: 354–355

استنادًا إلى تعدّد الرؤى حول ممارسة القراءة، يمكن استخلاص أن القراءة تمثّل تفاعلًا متكاملًا بين البعدين الجسدي والعقلي. إذ تبدأ العملية القرائية بمرحلة آلية تتمثّل في الإدراك البصري للنص المكتوب، ثم تتبعها مرحلة نفسية معرفية تشمل التفكير ومعالجة المعلومات. وتبدأ هذه المرحلة عندما تنقل المنظومة العصبية المدخلات البصرية إلى الدماغ، حيث تُفكَّك الرموز الكتابية وتُميَّز أصواتها، ثم تُفهم وتُسند إليها الدلالات المناسبة. وبعد ذلك تُدمَج المعلومات المستخلصة ضمن البُنى المعرفية في صورة سلسلة من المعطيات المخزّنة في الذاكرة.

ويرى مجيب ورحماواتي أن القراءة عملية نفسية تعتمد على وظيفة العين في توجيه المدخلات نحو النص المقروء، ثم يقوم القارئ في سياق تدريب الفهم بمعالجة المعطيات المستقاة من النص لاستخلاص المعنى المقصود.[69]

تعَدّ مهارةُ القراءة ثالثَ المهاراتِ اللغوية الأربع التي يكتسبها الإنسان. والقراءة المتقنة في جوهرها ليست مجرّد تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة، بل هي عملية ذهنية لتحويل الأشكال البصرية المتتابعة إلى معانٍ مفهومة. وبوجه عام، تُعدّ القراءة دورةً نفسية معرفية تهدف إلى استخلاص المعلومات الكامنة في المادة المكتوبة. أمّا المهارة فهي القدرة على تنفيذ الفعل على

[69] Latuconsina 2018: 146

الوجه المطلوب، ويُوصَف الفرد بالمهارة إذا استطاع إنجاز ما ينبغي عليه إنجازه بكفاءة.

ويُعرِّف المعجم الإندونيسي الكبير (KBBI) المهارةَ بأنها الكفاءة في أداء العمل مع تحمّل المسؤولية. وتُعدّ القدرة على القراءة من المكوّنات الأساسية في العملية التعليمية، إذ إن الطالب الذي يمتلك كفاءة قرائية جيدة يحقق نجاحًا في مختلف المواد الدراسية وفي جميع مراحل التعليم. كما أن القراءة المتعمقة نشاط عقلي يشتمل على عمليات التفكير، والتقويم، والتحليل، ومعالجة المشكلات.

وتشير بعض الملاحظات والدراسات في تعليم اللغة العربية، بحسب مجيب ورحماواتي، إلى أن طلاب صفوف اللغة العربية لا يُتاح لهم في كثير من الأحيان الانخراط الفعّال في أنشطة القراءة والكتابة والاستماع والكلام، وذلك بسبب تركيز المدرّس على تقديم كمّ كبير من المادة التعليمية على حساب الممارسة اللغوية. ويؤدي هذا الخلل في سير عملية التعليم والتعلّم داخل الصف إلى تدنّي مستوى مهارة القراءة لدى الطلاب. وبما أن الغاية الأساسية من القراءة هي الفهم، فإن عدم تحقّق الفهم الجيد يعني عجز الفرد عن نقل مضمون النص أو البيانات المستفادة من المقروء.[70]

[70] Latuconsina 2018: 146

تعَدّ القراءةُ في حقيقتها عمليةً معقّدة ومتعدّدة الأبعاد، إذ لا تقتصر على مجرّد التعرّف على الرموز الكتابية، بل تشمل أيضًا التدريب البصري، والتفكير النقدي، والمعالجة النفس-لغوية، إضافةً إلى المهارات فوق المعرفية في فهم المعلومات المستخلصة من النصوص ومعالجتها. فالقراءة هي تحويل الرموز المكتوبة (الحروف) إلى كلمات منطوقة، وهو في أساسه نشاط بصري، غير أنّها بوصفها دورةً من دورات الاستدلال العقلي تتضمّن تدريبات على التعرّف على الكلمات، والتحقّق الدقيق من المعنى، والترجمة، والقراءة الأولية، ثم الفهم المتقدّم أو الإبداعي.

ويُمارَس نشاط القراءة دائمًا لهدفٍ محدّد؛ فالأفراد الذين يقرؤون بدافعٍ واضح أو لغرضٍ معيّن تكون درجة انتباههم وفهمهم أعلى من أولئك الذين يقرؤون دون هدف. ويمكن النظر إلى مهارة القراءة من زاويتين رئيسيتين:

**أولًا** :من حيث كونها عمليةَ تحويلٍ للرموز الكتابية إلى أصوات. وتمتاز الحروف العربية ببنيةٍ تسلسلية تختلف عن الحروف اللاتينية، كما تختلف جهة القراءة في العربية إذ تكون من اليمين إلى اليسار، فضلًا عن اختلاف أشكال الحروف بحسب مواقعها في الكلمة: مفردة، أو في أولها، أو في وسطها، أو في آخرها، إضافة إلى خصائص كتابية أخرى تتصل بتمييز الأعلام وبدايات الجمل.

**ثانيًا** :من حيث جانبُ فهم المعنى المقروء. ولتحقيق الفهم المنشود، لا بد

من تنمية ثلاثة مكوّنات أساسية هي: الكلمة، والجملة، والفقرة؛ إذ ترتبط هذه المكوّنات بعضها ببعض، وتسهم مجتمعةً في الوصول إلى فهمٍ شامل لمحتوى النص المقروء.[71]

بوجهٍ عامّ، يُعَدّ التعاملُ مع النصوص العربية قراءةً جهريةً نوعًا من التواصل اللغوي الشفهي، إذ يُعبِّر القارئ عمّا يريد قوله للمتلقّي بقصد الإبلاغ، والوصف، والتفسير، والإقناع، ونقل المعلومات المتعلّقة بحدثٍ أو نشاطٍ معيّن. وتشتمل قراءة النصوص العربية على أربعة مكوّنات رئيسة، هي:

تمثّل قراءةُ النص العربي أحدَ أشكال التعبير عن الذات.

تُوجَّه عمليةُ القراءة في الغالب إلى المتلقّي بهدف إيصال المعنى إليه.

ينبغي أن تلتزم قراءةُ النصوص العربية بالمعايير اللغوية وبُنى الجمل الصحيحة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

تُعَدّ قراءةُ النصوص العربية مدخلًا أساسيًا في عملية تعليم اللغة وتعلّمها.

وعليه، فإن تعليم اللغة العربية، ولا سيّما في جانب تنمية المهارات من خلال النصوص، قد يبدو أقلّ جاذبية لبعض الطلبة، مما يضعف دافعيتهم للمشاركة الفاعلة في أنشطة قراءة النصوص العربية، وهو ما يستدعي الدراسة

[71] Hidayah dkk. 2013: 18–19

والبحث. وتُعَدّ قراءة النصوص العربية سلسلةً من الأنشطة التي يُعبِّر من خلالها الطالب عن آرائه بلغةٍ منطوقة تُنقَل إلى المعلّم أو إلى زملائه ليتمّ سماعها وفهمها. وقد تتنوّع الدوافع المؤثّرة في أداء الطالب أثناء القراءة، مثل الخبرات السابقة، والمشاعر، والمعلومات، والرغبات، والانفعالات، بل وحتى الحالة النفسية للمتعلّم نفسه. ومن خلال اللغة الشفهية التي تعتمد على الأصوات وحاسّة السمع، تُنقَل الأفكار وتُتَواصَل بين الأفراد.

ولا تتحقّق القدرةُ على استخدام النصوص العربية تلقائيًا، بل تتطلّب معارف ومهارات ينبغي على المتعلّم اكتسابها وفهمها. كما تحتاج قراءة النصوص العربية إلى استراتيجيات وأساليب معيّنة تضمن سلامة الأداء الصوتي ودقّة النطق وفق المطلوب. وللوصول إلى مستوى عالٍ من الفهم والأداء في اللغة العربية، لا بدّ من التدرّب المستمرّ، وتراكم الخبرة، وكثرة الممارسة عبر الزمن.[72]

تُعَرَّفُ القراءةُ بأنّها قدرةُ الفرد على إدراك الرموز المكوَّنة في بنيةٍ منظَّمة وفهمها، ثم معالجتها ذهنيًّا لاستخلاص المعنى الكامن فيها. وبصورة عامّة، تُعَدّ القراءةُ شكلًا من أشكال التفاعل بين القارئ وكاتب النص عبر المادة المقروءة، وهو ما يدلّ على وجود ترابط معرفي بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة. وتهدف

[72] Rizqi 2021: 4–5

القراءة المتأنّية أساسًا إلى استيعاب الدلالات والمعاني التي يتضمّنها النص.[73]

تعَدُّ القراءةُ عمليةً تهدف إلى إقامة علاقةٍ مترابطة بين اللغة المنطوقة والرموز المكتوبة. وتتكوّن اللغة الشفوية من معانٍ ذهنيّة وألفاظٍ تُعبِّر عن تلك المعاني. وانطلاقًا من ذلك، يمكن القول إنّ عناصر عملية القراءة ثلاثة، وهي: المعنى الذهني الكامن في العقل، اللفظ أو النطق الذي يُؤدِّي ذلك المعنى، والرمز الكتابي الذي يُمثِّل اللفظ والمعنى معًا.[74]

**2. أهداف مهارة القراءة**

ينبغي أن تُمارَسَ القراءةُ وفق أهدافٍ واضحة، لأنّ القارئ الذي يقرأ بدافعٍ محدَّد يكون أكثر فاعلية في فهم النصوص مقارنةً بمن يقرأ دون غايةٍ محددة. وفي سياق التعلّم الصفي، يتعيّن على المعلّم أن يوضّح أهداف التعلّم بصورة صريحة حتى يتمكّن الطلبة من إدراك المقاصد التعليمية وصياغة أهدافهم الخاصة في الفهم. وتُعَدُّ القراءةُ الهادفة إلى اكتشاف المعلومات واكتسابها، وفهم محتوى النصوص ودلالاتها، الهدفَ الأساس من أنشطة القراءة.

وترتبط مقاصد القراءة ارتباطًا وثيقًا بالمعنى؛ إذ إنّ القراءة المتأنية

---

[73] Indraswari 2014: 26

[74] *تعليم القراءة بمنظور عبد العليم إبراهيم في كتاب الموجه الفنّ* t.t.: 158

تتطلّب تركيزًا على البنية المنطقية للنص والمعلومات الواردة فيه. وقد أشار دالمان إلى جملةٍ من أهداف القراءة، من أبرزها ما يأتي:

أ) فهمُ محتوى النص فهمًا شاملًا وعميقًا.

ب) استخلاصُ الفكرة الرئيسة أو الأفكار الأساسية بسرعة.

ج) جمعُ المعلومات أو البيانات حول موضوعٍ معيّن.

د) فهمُ معاني المفردات أو المصطلحات الصعبة.

هـ) تقويمُ صحة الأفكار ودرجة مصداقيتها كما يطرحها الكاتب.

و) التعرّفُ إلى آراء المختصّين أو الوقوف على تعريفاتٍ دقيقة لبعض المصطلحات.

أمّا تاريغان فيرى أنّ أهداف القراءة تختلف باختلاف نوع النص المقروء، ومن ذلك:

أ) التعرّف إلى الاتجاه الفكري للكاتب أو المؤلّف.

ب) معرفة آراء الآخرين، ولا سيّما آراء الخبراء، أو الوقوف على تعريفٍ لمفهومٍ معيّن.

كما يوضّح تاريغان أنّ دوافع القراءة يمكن تصنيفها إلى ما يأتي:

أ) القراءة من أجل الحصول على المعلومات أو البيانات، ويُناسب هذا الهدفَ أسلوبُ القراءة المتأنية الهادئة، ويُستفاد فيه من تقارير الأنشطة، ومذكّرات

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI

الرحلات، والتقارير الإخبارية، والمقالات الصحفية، والمراجع العلمية، وسائر المصادر ذات الصلة.

ب) القراءة من أجل تنمية الإحساس الجمالي والذوق الأدبي، ويُناسب هذا الهدفَ أسلوبُ القراءة التذوّقية أو التعبيرية، كما قد تُستخدم القراءة الهادئة لبعض النصوص الأدبية مثل الشعر، والنثر الفني، والنصوص الموسيقية، والمسرحيات، والأعمال السردية. وتهدف هذه القراءة إلى إغناء الخبرة الوجدانية للطالب واستثمار وقت الفراغ في أنشطة نافعة غير مرهِقة، من خلال نصوصٍ تتناول قيَم الشجاعة، والنبل، والرِّقة، وغيرها من القيم الإنسانية.[75]

تتحدّد أنشطةُ القراءة بأهدافٍ معيّنة يضعها القارئ لنفسه، ويأتي في مقدّمتها استيعابُ المحتوى الكلي للنص بغرض اكتساب معارف أو بيانات علمية تُسهم في تطوير الذات مستقبلًا. ولذلك يُعَدُّ الفهمُ العميق عنصرًا جوهريًا في عملية القراءة.

وينبغي أن يُنظَر إلى القراءة بوصفها تفاعلًا مستمرًّا مع البيئة المحيطة، لا يتوقّف عند حدود النص المقروء. ففهمُ النص لا يبدأ عند فتح الكتاب فحسب، بل يتشكّل قبل القراءة من خلال الخبرات السابقة والتوقّعات، ثم يتطوّر عبر مراحل متعدّدة أثناء القراءة، ويستمرّ حتى بعد الانتهاء منها عبر التأمّل

[75] Arwita Putri dkk. 2023: 57–58

والمراجعة. ومن ثمّ فإنّ الفهم يمرّ بمستويات مختلفة تتغيّر باختلاف مراحل التفاعل مع النص.

وتؤدّي الدافعية دورًا حاسمًا في تحديد غاية القراءة وأساليبها؛ إذ تتأثّر أهداف القراءة باهتمامات القارئ ونوع المادة المقروءة. فالدافع إلى القراءة لا يقتصر على تحصيل المعلومات فحسب، بل قد يكون أيضًا بدافع المتعة الشخصية. وكلّما كانت الغاية واضحة، كان القارئ أقدر على بناء فهمٍ عميق وإضفاء معنى على المادة المقروءة. وعليه، فإنّ كفاءة القراءة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بدوافعها؛ فالقارئ الذي يملك هدفًا محدّدًا يكون أكثر قدرة على التقاط جوهر النص لأنّ انتباهه موجَّه نحو الغاية المقصودة. كما أنّ لكلّ هدف من أهداف القراءة استراتيجيةً مناسبة له. ومن أبرز هذه الأهداف: (1)القراءة الأكاديمية لأغراض الدراسة، (2)القراءة لاستخلاص الفكرة الرئيسة للنص، (3)قراءة الأعمال الأدبية،

(4)القراءة لاستثمار وقت الفراغ.

وتُوجَّه قراءةُ الفهم إلى تمكين القارئ من التقاط المعنى وتأويله وبنائه بناءً عميقًا، ويتجلّى ذلك في عدد من الممارسات، من أهمّها:

1) تحقيق الإشباع المعرفي من خلال التفاعل الواعي مع مضمون النص.
2) إتاحة الفرصة للمشاركة الفاعلة في بناء المعنى، ولا سيّما عند القراءة

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

الجهرية.

3) توظيف استراتيجيات منظّمة وخطوات منهجية للوصول إلى فهمٍ أمثل للنص.

4) تنشيط المعرفة السابقة (البُنى المعرفية) المرتبطة بموضوع القراءة.

5) التمييز بين المعلومات الجديدة والمعارف المخزّنة سابقًا وربطهما ربطًا تكامليًا.

6) تجميع البيانات والمعلومات ذات الصلة تمهيدًا لإعداد قراءات لاحقة أو تقارير علمية.

7) إتاحة المجال لاختبار الأفكار والمفاهيم التي يقدّمها النص واستكشاف أبعادها.

8) الإجابة عن الأسئلة الواردة في النص والتأمّل فيها بوصفها أداة لتقويم الفهم.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ويتطلّب تحديدُ أهداف القراءة الالتزام بشرطين أساسيين: أوّلًا، أن تكون الأهداف محدّدة وقابلة للقياس فيما يتعلّق بالجوانب التي ينبغي على القارئ التركيز عليها أثناء القراءة. وثانيًا، أن تعبّر بوضوح عن مستوى الإنجاز المتوقّع بعد إتمام القراءة المتأنّية. فوضوح الأهداف يساعد القارئ على تحصيل المعلومات بدقّة أكبر. ولذلك يمكن تحديد أهداف القراءة من خلال تقديم عرضٍ

عام لمحتوى النص أو إبراز محاوره الرئيسة، ثم اختيار استراتيجيات قراءة مناسبة وفعّالة، بما يضمن فهم الرسالة التي يحملها النص على نحوٍ أمثل.[76]

من الناحية الجوهرية، تُوجَّه أنشطةُ القراءة إلى تتبّع المعلومات واستخلاصها، سواء أكانت في صورة بيانات أم في مضمون النص نفسه، فضلًا عن تنمية الوعي بأهمية القراءة المتأنّية والعميقة. وعليه فإنّ مفهوم الأهمية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالدوافع والأسباب التي تزيد من فاعلية القراءة وجدواها. وفي هذا السياق، يشير الباحثون إلى عدد من النقاط الرئيسة الآتية:

أ .تُمارَس القراءة بقصد فهم النتائج أو الأفكار التي يطرحها شخصٌ معيّن، وتتبع الأدوار والأنشطة التي قام بها، ودراسة الأحداث التي مرّ بها، وتحليل أساليبه في مواجهة المشكلات ومعالجتها. ويُصنَّف هذا النوع من القراءة ضمن القراءة الهادفة إلى تحصيل الحقائق والوقائع.

ب .وقد تهدف القراءة المتأنّية إلى الكشف عن أسباب جاذبية القصة وأهميتها، ورصد القضايا التي تتناولها، وما يدركه أو يختبره الشخوص، مع تلخيص الأفعال التي يقوم بها الأبطال لتحقيق مقاصدهم. ويُطلق على هذا النمط من القراءة اسم قراءة الفكرة الرئيسة أو القراءة لاستخلاص الأفكار الأساسية.

[76] Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar & Patiung 2016a: 356

ج .كما قد ترمي القراءة إلى تتبّع تسلسل الأحداث عبر مراحل القصة المختلفة، ابتداءً من الحدث الأول وصولًا إلى المراحل اللاحقة بترتيب منطقي، حيث تُبنى كل مرحلة ضمن مسار حلّ المشكلة، وتُستثمر المشاهد وتعاقب الوقائع في تعزيز البعد الدرامي للسرد. ويُعرف هذا النوع بـ القراءة لتتبّع التعاقب الزمني وترابط الأفعال (قراءة التسلسل أو الترابط القصصي)[77].

### 3 .أنواع مهارات القراءة

يرى تاريغان أنّ تصنيف مهارات القراءة يمكن أن يُبنى على معيار وجود الصوت أو غيابه أثناء ممارسة فعل القراءة؛ وبناءً على ذلك تنقسم القراءة إلى نوعين رئيسين :القراءة الجهرية (القراءة بصوت مسموع) والقراءة الصامتة.

أ. القراءة الجهرية (القراءة بصوت مسموع)

تُعدّ القراءة الجهرية نشاطًا تواصليًّا يُوظَّف بوصفه وسيلة تفاعلية بين المعلّم والمتعلّم، وكذلك بين القارئ والمستمعين، لفهم المعلومات والأفكار والانفعالات التي يعبّر عنها النص. ويتركّز هذا النوع من القراءة على الأداء الصوتي للنص، بحيث تُنقَل معانيه عبر القناة السمعية، الأمر الذي يتيح تلقّي المعنى

[77] "Pengaruh Metode Qiyasi Dalam Penguasaan Nahwu Terhadap Kemampuan Mahasiswa Membaca Teks Bahasa Arab.pdf," t.t., 32.

بصورة مشتركة ويعزّز المشاركة في فهم المحتوى المقروء.[78]

منذ المراحل الأولى لتعلّم القراءة في الصفّ الأوّل من المرحلة الابتدائية، يُعرَّف المتعلّمون بأبسط صور القراءة، وهي نطق الجمل البسيطة المستمدة من اللغة الشفوية. ولا يزال هذا الأسلوب معمولًا به إلى اليوم، ولا سيما في التعليم الأساسي، حيث تُستَخدم القراءة بصوت مسموع وسيلةً لتدريب المتعلّمين على سلامة النطق وبناء الفهم الأوّلي للنصوص. ومن حيث المبدأ، تتّسم هذه الممارسة بخصائص مماثلة للقراءة الجهرية، التي تُطبَّق غالبًا في المراحل الأولى من تعلّم القراءة.

وفي تعليم اللغات، تسهم أنشطة القراءة الجهرية إسهامًا واضحًا في تنمية مهارة الكلام؛ إذ يدرَّب المتعلّم من خلال القراءة المسموعة على الالتزام بالقواعد اللغوية الجاري تعلّمها وتطبيقها عمليًّا. كما تساعد هذه الأنشطة، بصورة غير مباشرة، على توسيع الثروة اللغوية، وترسيخ أنماط التراكيب، وبناء الكفاية اللغوية الشاملة لدى المتعلّم.

وعلى الرغم من أنّ القراءة الجهرية تُرتبط غالبًا بالمستويات الأولى من تعلّم القراءة، فإنّها تظلّ ذات أهمية في بعض المهن التي تتطلّب التواصل العلني؛ فالشخصيات التي تتولّى أدوارًا قيادية أو رسمية مطالَبة بالقدرة على القراءة

[78] Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar & Patiung 2016b: 357

الدقيقة، ونقل المعلومات بوضوح، وتفسير الوقائع وعرض القرارات أمام الجمهور. ومن ثمّ فإن تعويد المتعلّمين على القراءة الفعّالة منذ سنّ مبكرة لا يُعَدّ أمرًا زائدًا، بل يُمثّل أساسًا مهمًّا لتنمية مهارات التواصل في الفضاء العام.

وبناءً على ذلك، يمكن تعريف القراءة الجهرية بأنّها نشاط قرائي ينجزه القارئ بحضور مستمعين، بقصد تلقّي المعلومات الواردة في النصّ ونقلها إليهم. وتتمثّل الكفاية الأساسية المطلوبة من القارئ في قدرته على فهم المعنى والدلالات الشعورية الكامنة في الرسالة اللغوية، مما يقتضي منه تفسير المعاني الصريحة في النص تفسيرًا دقيقًا. كما تتوقّف فاعلية القراءة الجهرية على قدرة القارئ على تنسيق حركات العين بصورة مناسبة تبعًا لمقتضيات موقف القراءة.[79]

ب القراءة الصامتة (القراءة في النفس)

تُعدّ القراءة الصامتة نشاطًا قرائيًا يُنجَز دون إصدار صوت أو تحريك الشفتين أو حتى الهمس، حيث يُوجَّه القارئ إلى التركيز على فهم محتوى النص بدقّة من خلال الاعتماد على سرعة حركة العين، التي يُفترَض أن تكون قادرة على التقاط عدّة كلمات في الثانية الواحدة. وتتيح القراءة الصامتة للقارئ الاستفادة القصوى من النص المقروء، كما تمكّنه من ضبط سرعة القراءة بما يتلاءم مع

[79] Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar & Patiung 2016b: 358

درجة تعقيد المادة واتجاهات المعنى الكامنة فيها.

ويبيّن تاريغان، كما نقله دالمان في كتابه مهارات القراءة، أنّ القارئ في القراءة الصامتة يعتمد أساسًا على الذاكرة البصرية، ولا سيما وظيفة الإبصار والقدرة على الاستيعاب الذهني. وبناءً على ذلك، فإنّ تنمية الاستقلالية في القراءة لدى المتعلّمين تستلزم إدخال تدريبات القراءة الصامتة منذ المراحل العمرية المبكرة. وفي هذه المرحلة، ينبغي أيضًا تزويد المتعلّمين بمواد قرائية داعمة تركّز على استيعاب مضمون النص وتنمية القدرة على فهم الأفكار بصورة ذاتية ومستقلة.[80]

في الحياة اليومية تُعَدّ القراءة مصدرًا أساسياً لتنمية المعرفة وتطوير التفكير. وتشمل هذه الممارسة سياقات متنوّعة؛ مثل قراءة الكتب الدراسية لدى الطلبة، ومطالعة التقارير أو البحوث لدى العاملين في المهن المختلفة، وقراءة المجلات لدى فئات معيّنة، إضافة إلى الاطلاع على سائر أشكال النصوص التي تُعَدّ ذات قيمة معلوماتية. وبناءً على ذلك، تحتلّ القراءة مكانة بوصفها حاجةً أساسية في الحياة المعاصرة. بل إنّ الفرد في الواقع الراهن قد يواجه صعوبات في تسيير شؤونه اليومية إذا لم يمارس القراءة، ولو في صورتها السريعة أو الذهنية العابرة.

[80] Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar & Patiung 2016b: 358

وفي هذا السياق، يُبيَّن أنّ أنشطة القراءة، من حيث سعة المواد المقروءة وعمقها، تنقسم بوجه عام إلى نوعين رئيسين :القراءة الموسَّعة Extensive) Reading)والقراءة المكثَّفة(Intensive Reading) .[81]

ب) القراءة الموسَّعة

تُشير القراءة الموسَّعة إلى نشاط قرائي يتمّ على نطاق واسع وبطابع عام، ويهدف إلى الإحاطة بأكبر قدر ممكن من المادة المقروءة في أقصر وقت ممكن. ويرتكز هذا النوع من القراءة على التصفّح السريع وتتبع المواضع الرئيسة في النص دون الدخول في تحليلٍ عميق للتفاصيل. وتشمل القراءة الموسَّعة أنماطًا مثل القراءة الاستطلاعية والقراءة السريعة.(Skimming)

(1القراءة الاستطلاعية(Survey Reading)

تُعَدّ القراءة الاستطلاعية مرحلة تمهيدية في عملية القراءة، وتهدف إلى تكوين تصوّر عام عن المادة قبل الخوض في قراءتها قراءةً متعمقة. وتتحقق هذه القراءة من خلال الاطلاع السريع على بنية النص، مثل العناوين الرئيسة والفرعية، وتنظيم الفقرات، والأجزاء الأساسية في الكتاب.

ومن صور هذه القراءة: الاطلاع على عنوان الكتاب وفهرس المحتويات،

[81] Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar & Patiung 2016b: 358

وتفقّد الأقسام الرئيسة فيه. ومعاينة الجداول، والرسوم، والمخططات، والإطارات التوضيحية الواردة في المادة المقروءة.

(2 القراءة السريعة(Skimming)

القراءة السريعة هي أسلوب قرائي يعتمد على الحركة السريعة والمنظَّمة للعين عبر النص، مع تركيز الانتباه على الكلمات أو الجمل المفتاحية، بهدف الوصول السريع إلى المعلومات المطلوبة دون قراءة جميع التفاصيل.[82]

وبصفةٍ عامة، تهدف مهارة القراءة التصفّحية إلى تحقيق ثلاثة أغراض أساسية، وهي: تكوين صورة إجمالية سريعة عن مضمون كتابٍ أو مقالٍ خلال وقتٍ قصير و تحديد معلومات أو جوانب محددة واردة في النص المقروء. ومعاونة القارئ على تتبّع المصادر المهمة وتعيين مواضعها، ولا سيما عند البحث عن المراجع في المكتبات.[83]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

(3القراءة المتأنّية (القراءة للفهم(

يُقصد بالقراءة من أجل الفهم السعيُ إلى إدراك مضمون النص، سواء على المستوى العام أم على مستوى الفهم العميق والتفصيلي. وفي سياق القراءة لأغراض ترفيهية، تُمارَس القراءة بوصفها نشاطًا خفيفًا يبعث على الراحة والمتعة

[82] Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar & Patiung 2016b: 359
[83] Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar & Patiung 2016b: 359

في أوقات الفراغ، من غير حاجة إلى تحليل معقّد أو جهد ذهني كبير. وتندرج في هذا الإطار قراءة الروايات الخفيفة، والقصص القصيرة، وما شابهها من النصوص. بل إن بعض النصوص العلمية قد تُقرأ أحيانًا بطريقة غير رسمية إذا كانت تمنح القارئ خبرة قرائية ممتعة مع المحافظة على مستوى مقبول من الفهم.

(4القراءة المكثّفة

5 ) القراءة المكثّفة هي نمط من القراءة المتعمقة يقوم على الفحص الدقيق والتحليل المنظّم ومعالجة عناصر النص جزءًا جزءًا، وغالبًا ما تُمارَس داخل قاعة الدراسة وفي إطار مهام قصيرة المدى. ويقتصر النص المقروء في العادة على مقاطع محدودة تتراوح بين صفحتين إلى أربع صفحات في كل جلسة، ويصاحبها أنشطة تعليمية داعمة مثل: استكشاف بنية النص، والتدرّب على تراكيب الجمل، واكتساب المصطلحات التخصصية، وتنمية الثروة اللغوية، إضافة إلى تدريبات على التعبير والتواصل، بما يخدم استراتيجيات الفهم المركّز.

وتختلف القراءة المكثفة عن أنماط القراءة التي تركز إما على تحليل المضمون أو على دراسة الجوانب اللغوية فقط. وتشمل القراءة الموجّهة إلى تحليل المحتوى عدة صور، من بينها:

(aالقراءة الدقيقة :وهي قراءة تتطلب مستوى عاليًا من التركيز، حيث

يُطالَب القارئ بفحص النصوص ذات الصلة أو ذات الأهمية الخاصة فحصًا متأنّيًا.

(bالقراءة من أجل الاستيعاب المفاهيمي :وتهدف إلى إدراك المبادئ والقواعد والمعايير العلمية، بما في ذلك فهم الخصائص الأسلوبية الأساسية للنصوص.

(cالقراءة النقدية :وهي نشاط تأملي ذو طابع تقويمي، يسعى إلى تحليل المعاني الصريحة والضمنية، والكشف عن الدلالات الفكرية الكامنة خلف النص.

(dقراءة الأفكار الرئيسة :وتركّز على استخلاص الأفكار الجوهرية، وتنظيمها، والاستفادة منها في بناء المعرفة.

(eالقراءة الإبداعية :وهي قراءة تتجاوز الفهم الحرفي للنص إلى توظيف مضامينه بصورة ابتكارية في مواقف الحياة المختلفة، مع استنباط دلالات جديدة قابلة للتطبيق العملي.[84]

القراءة التحليلية اللغوية

تشمل القراءة الموجّهة إلى تحليل اللغة أنماطًا من القراءة التي تركز على الجوانب اللغوية للنص، ومن أبرزها ما يأتي:

[84] Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar & Patiung 2016b: 360

(aقراءة اللغة الأجنبية :(Foreign Language Reading)وتهدف أساسًا إلى تنمية الحصيلة المعجمية لدى المتعلّم، وتطوير قدرته على إدراك دلالات المفردات وفهم استعمالات اللغة في سياقاتها المختلفة على نحو أوسع وأدقّ.

(bقراءة النصوص الأدبية :(Literary Reading)وتتطلّب من القارئ توجيه اهتمام خاص إلى طرائق توظيف اللغة ووظائفها الفنية داخل العمل الأدبي. فإذا تمكّن القارئ من استيعاب السمات الأسلوبية والخصائص التعبيرية التي يعتمدها النص، أصبح فهمه لمضمون العمل أوضح وأعمق. كما تسهم هذه القدرة في تمكين القارئ من التمييز الدقيق بين الاستعمال اللغوي ذي الطابع المنطقي والاستعمال ذي الصبغة العلمية.[85]

6) القراءة الجادّة (القراءة المتعمّقة)

تُمارَس القراءة الجادّة عادةً على نصوصٍ طويلة نسبيًّا، ويمكن إنجازها في وقتٍ محدود بسرعة قراءة تقارب خمس كلمات في الثانية. وتهدف هذه القراءة إلى تحقيق فهمٍ شاملٍ لبنية الحجج وترابطها، وتسلسل الاستدلال المنطقي، وطريقة توظيف الأمثلة الداعمة، وكيفية عرض القضايا الاجتماعية، وأنماط بناء الأفكار وتطوّرها، إضافةً إلى تحليل المبرّرات التي يعتمدها الكاتب في عرض آرائه. كما يُوجَّه القارئ في هذا النوع من القراءة إلى فحص الأساليب اللغوية

[85] Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar & Patiung 2016b: 360

والجوانب الاشتقاقية (الإتيمولوجية) التي يستخدمها الباحث في التعبير عن مقاصده ونقل أفكاره.[86]

7) تصنيف أنواع القراءة وتقنية المسح(Scanning)

استنادًا إلى العرض السابق لأنواع القراءة، يخلص الباحث إلى أن نشاط القراءة يمكن تصنيفه إلى نوعين رئيسين:

(1)القراءة من حيث وجود الصوت أو عدمه، و(2) القراءة من حيث مدى شمول المادة المقروءة.

فمن جهة وجود الصوت في الأداء، تُقسَّم القراءة إلى قراءة جهرية وقراءة صامتة. أمّا من حيث اتساع نطاق المادة المقروءة، فتُصنَّف القراءة إلى قراءة موسَّعة (Extensive) وقراءة مكثَّفة .(Intensive) وإذا نُظر إلى طبيعة المادة العلمية المستخدمة وأهداف التعلّم في هذا البحث، فإن نشاط القراءة يندرج ضمن فئة القراءة المكثفة.

وإلى جانب ذلك، يمكن تصنيف القراءة أيضًا بحسب سرعة الأداء، حيث تندرج تحتها عدة أنماط، من بينها:

أ. القراءة بالمسح(Scanning)

القراءة بالمسح هي تقنية تُستخدم لتصفّح النص بصورة انتقائية بهدف

[86] Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar & Patiung 2016b: 360

العثور بسرعة على معلومات أولية أو إشارات محددة تتعلّق بما يبحث عنه القارئ داخل النص. وقد أشار عدد من المختصين إلى أن تقنيات القراءة السريعة تنقسم إلى نوعين رئيسين، هما:

(1) القراءة بالمسح(Scanning) ، و(2) القراءة التصفّحية.(Skimming)

ويُعدّ هذان النوعان من القراءة مهمّين في الحياة الأكاديمية والاجتماعية؛ ولذلك يُنتظر من المعلّم أن يوظّفهما في العملية التعليمية، كما يحتاج الطلبة إلى التدرّب المستمر حتى يتمكّنوا من استخدام هاتين التقنيتين بفاعلية في مواقف القراءة المختلفة.

ب. القراءة بالمسح السريع لاستخراج المعلومات المحددة

تهدف هذه التقنية إلى الحصول على معلومات معيّنة في وقت قصير، دون الحاجة إلى قراءة النص كاملًا أو الوقوف عند كل كلمة فيه. ويتطلّب ذلك من القارئ القدرة على تحريك العين بسرعة بين مجالات الرؤية المختلفة حتى يعثر على المعلومة المطلوبة، مع توسيع مجال الإدراك البصري لالتقاط مجموعات من الكلمات في آنٍ واحد.

وتُعدّ القراءة بالمسح مهارة لا تتحقّق إلا من خلال التدريب المتواصل، حيث يحتاج القارئ إلى تنمية قدرته على الانتقال السريع بين الأسطر وتوسيع مجال الرؤية ليشمل وحدات لغوية أكبر. ومن أمثلة التدريب على هذه المهارة:

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

البحث عن مصطلح معيّن في معجم كبير، أو العثور على رقم اختبار في صحيفة، أو تحديد معلومة أساسية ضمن نص طويل في وقت محدود.[87]

8). القراءة التصفّحية(Skimming)

عند التأمّل الدقيق، يتبيّن أن القراءة التصفّحية (Skimming) والقراءة بالمسح (Scanning) متقاربتان من حيث اعتمادهما على سرعة القراءة العالية، غير أنّ لكلٍّ منهما خصائصه المميّزة. ففي القراءة التصفّحية يهدف القارئ إلى استخلاص الفكرة العامة أو الخلاصة الكلية للنص من خلال الاطلاع السريع عليه، بما يتيح تكوين انطباع شامل عن موضوع النص دون الدخول في تفاصيله الدقيقة. ويشمل ذلك التعرّف على تنظيم النص، وأسلوبه، ومحوره الرئيس، وكذلك الوقوف على وجهة نظر المؤلّف ومدى ارتباط مضمون النص بحاجات القارئ واهتماماته.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

وبناءً على حاجات القارئ وميوله، يمكنه أن يقرّر ما إذا كان سيواصل قراءة النص كاملًا أو يكتفي بقراءة أجزاء منه فقط. كما تُستخدم القراءة التصفّحية أيضًا لمراجعة مواد سبق الاطلاع عليها.

وانطلاقًا من ذلك، تتطلّب القراءة التصفّحية من القارئ حدًّا أدنى من الفهم لبنية النص وتنظيمه، ومعرفةً معجمية كافية، ولا سيما للمصطلحات

[87] Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar & Patiung 2016b: 362

الدالّة التي توجّه القارئ إلى الأفكار الرئيسة، فضلًا عن القدرة على تحديد المفاهيم المحورية في النص. ولذلك ينبغي أن يمتلك القارئ مهارة القراءة السريعة مع توسيع مجال الرؤية والمحافظة على حركة بصرية فعّالة عبر الأسطر.[88]

**.4طرائق تعليم مهارة القراءة**

تذكر رضلية زين الدين أن عملية اكتساب مهارة القراءة تقوم على عدد من الأفكار والأساليب التعليمية التي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

أ. الطريقة المباشرة

تعتمد هذه الطريقة على تعليم المعلّم للحروف الهجائية حرفًا بعد حرف، حيث يكتسب المتعلّم القدرة على التعرّف على الحروف المفردة وتمييزها عند رؤيتها في النص المكتوب، ثم ينتقل بعد ذلك إلى مرحلة تركيب المقاطع، وصولًا إلى قراءة الكلمات كاملة. وتُعرف هذه الطريقة بعدة مسميات، منها: طريقة الحروف، والطريقة الهجائية، والطريقة الأبجدية.

ب. الطريقة الصوتية (الطريقة الشَّوْتِيّة / الصَّوْتِيّة)

تركّز هذه الطريقة على تعليم القراءة انطلاقًا من أصوات الحروف، ثم الانتقال إلى تكوين المقاطع، فقراءة الكلمات. وهي من حيث التسلسل قريبة من

[88] Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar & Patiung 2016b: 362

الطريقة الفونكسية(Phonics) ، غير أنّها تختلف في آلية عرض الأصوات وتعليمها. وتشمل مراحلها ما يأتي:

1) تعليم صوت الحرف مع الفتحة،
2) تعليم أصوات الحروف مقرونةً بدلالاتها في اللغة،
3) تعليم صوت الحرف مع الكسرة،
4) تعليم التنوين بالفتح،
5) تعليم التنوين بالضم،
6) تعليم التنوين بالكسر،
7) تعليم الشدّة مع الفتحة والضمة والكسرة،
8) تعليم نطق المقاطع الصوتية.

وبما أنّ لكل حرف من الحروف الهجائية عددًا من الحركات الصوتية، فإن مجموع الأصوات الناتجة عن الحروف الهجائية يكون كبيرًا، مما يتطلّب تدريبًا تدريجيًا ومنظّمًا.

ج. الطريقة المقطعية (المقطعيّة)

تبدأ هذه الطريقة بتعليم المتعلّم المفردات، ثم تدريبه على قراءة الكلمات المؤلّفة من مقاطع صوتية. وفي تعليم المقاطع يُركَّز في البداية على حروف المدّ. وتمتاز هذه الطريقة بأنها تنطلق من وحدات لغوية أكبر من الحرف المفرد

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

أو الصوت المجرد، مما يساعد المتعلّم على إدراك البنية الصوتية للكلمة بصورة أسرع.

د. طريقة الكلمة

تُعدّ هذه الطريقة من الطرائق الكلّية (الكُلِّيَّة)، إذ يبدأ التعلّم فيها بقراءة الكلمات أو الجمل القصيرة، ثم ينتقل إلى التعرّف على الحروف التي تكوّن تلك الكلمات. وترتكز هذه الطريقة على أساس نفسي مفاده أن المتعلّم يدرك الكل أولًا ثم يتعرّف على الأجزاء المكوِّنة له بعد ذلك، وهو ما ينسجم مع طبيعة الإدراك الإنساني. وفي التطبيق العملي، يعرض المعلّم الكلمة مع نطقها، ويكرّرها عدة مرات، ثم يطلب من المتعلّمين ترديدها. وبعد ذلك تُعرض الكلمات دون دعم إضافي ليتدرّب المتعلّمون على قراءتها استقلاليًا، ثم ينتقلون إلى تحليلها إلى حروفها المكوِّنة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

هـ. طريقة الجملة

تُطبَّق هذه الطريقة من خلال عرض جمل بسيطة باستخدام بطاقات أو السبورة. يقوم المعلّم أولًا بقراءة الجملة، ثم يطلب من المتعلّمين تكرارها عدة مرات، وبعد ذلك يقدّم مفردات جديدة بالنطق المباشر ليقوم المتعلّمون بتقليدها. ويسير التعليم في هذه الطريقة من الوحدات الكبرى (الجملة أو العبارة) إلى الكلمة، ثم إلى الحرف، ولذلك تُصنَّف ضمن الطرائق الكلية أو

التحليلية (التحليل بعد التركيب).

و. الطريقة التكاملية

وهي طريقة تقوم على الإفادة من مزايا الطرائق المختلفة وتجنّب جوانب القصور فيها، دون الاقتصار على أسلوب واحد في التدريس، بل اعتماد مزيج متوازن من الأساليب بما ينسجم مع حاجات المتعلّمين وأهداف التعليم.[89]

**5 خطوات تعليم مهارة القراءة**

لفهم معاني النصوص أو الكتب فهمًا دقيقًا، لا بد من القيام بعدد من الإجراءات التمهيدية، من أهمها ما يأتي:

أ. التعرّف على الأسلوب الذي كُتب به النص أو الكتاب، سواء من حيث نمط العرض أو طبيعة المعالجة العلمية للموضوع

ب. فهم معاني الكلمات الأساسية والكلمات المشتقة، وكذلك القواعد النحوية المرتبطة بها.

ت. الإلمام بالمعجم اللغوي وتصنيفات الكلمات ودلالاتها المختلفة داخل السياق.

ث. استيعاب المصطلحات الرئيسة الواردة في النص أو الكتاب.

[89] Febrianingsih 2021: 29

ج. تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الداعمة في كل فقرة من فقرات النص.

ح. فهم التركيب اللغوي داخل الجملة والعبارة، بما يشمل عناصرها الأساسية مثل: المبتدأ والخبر أو الفاعل والفعل والمفعول به، والصفات والظروف وغيرها من المكوّنات الوصفية.

كما يُتوقَّع من المتعلّم أن يكتسب القدرة على تلخيص النص تلخيصًا دقيقًا وموجزًا يعكس الفهم الصحيح لمحتواه[90]

**د . مهارة الكتابة**

.1ماهية مهارة الكتابة

تُعرَف الكتابة في الدراسات اللغوية بمصطلح مهارة الكتابة (مهارة الكتابة)، وتُعَدّ من أكثر المهارات اللغوية تعقيدًا مقارنة ببقية المهارات الأربع. وترتبط عملية الكتابة ارتباطًا وثيقًا بالعمليات المعرفية وبقدرة المتعلّم على التعبير عن أفكاره عبر الوسيط الكتابي. ولذلك تُعدّ الكتابة مهارة تتطلّب جهدًا عاليًا؛ إذ تستلزم القدرة على جمع الأفكار وتنظيمها تنظيمًا منطقيًا ومتسلسلًا، فضلًا عن صياغتها وفق قواعد اللغة المكتوبة والأعراف الأكاديمية المتنوّعة.

ويشير شمس الدين أشرفي إلى أن نشاط الكتابة يشتمل – في حدّه الأدنى

[90] Arwita Putri dkk. 2023: 58

– على جانبين أساسيين:

أولًا: إتقان تقنيات رسم الحروف وقواعد الإملاء والتهجئة. ثانيًا: القدرة على صياغة الأفكار وتحويلها إلى نصوص مكتوبة مترابطة وواضحة الدلالة.[91]

وعليه، فإن مهارة الكتابة — على الرغم من طابعها المعقّد — تمتلك قيمةً استراتيجيةً كبيرةً بوصفها دعامةً أساسيةً في أنشطة التواصل. وتؤدي الكتابة دورًا محوريًا في تنمية روح المبادرة والإبداع لدى المتعلمين، ولا سيّما في عمليات البحث عن المعلومات وجمعها ومعالجتها وتنظيمها حتى تُقدَّم في صورة أعمال كتابية ذات جودة. كما يمكن النظر إلى نشاط الكتابة (الكتابة) بوصفه مجالًا يتسم بالتحدّي لدى فئة الشباب؛ لما يتطلّبه من توظيف متنوّع للقدرات والطاقات الذهنية واللغوية. ومن الطبيعي أن تقع أخطاء أثناء عملية الكتابة، غير أنّ هذه الأخطاء تُعدّ جزءًا من التعلّم، بل تمثّل وسيلة فاعلة لتحسين الأداء الكتابي وتطوير المهارة.

وتجدر الإشارة إلى أن اكتساب اللغة يتمّ بطبيعته على نحوٍ تدريجي. ففي المراحل الأولى من تعلّم اللغة لا يكون التركيز موجّهًا أساسًا إلى استيعاب القواعد النظرية، وإنما إلى تنمية المهارات اللغوية العملية، شفويةً كانت أم كتابية. ومن

[91] Munawarah & Zulkiflih 2021a: 23

منظور مهارات اللغة العربية، تُعَدّ مهارة الكتابة من أكثر الأنشطة اللغوية تعقيدًا؛ إذ تتطلّب قدرةً على بناء الأفكار وترتيبها ترتيبًا منطقيًا ومنهجيًا، وصياغتها في أنماط متعدّدة من اللغة المكتوبة وفق الأعراف والأساليب الأكاديمية المعتمدة.

وبالنسبة لطلبة الجامعات، تمثّل مهمّة الكتابة تحدّيًا خاصًا؛ لما تستلزمه من إتقان عدد من الكفايات، وفي مقدّمتها مهارة تشكيل الحروف وضبط الإملاء، إلى جانب القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بلغة عربية مكتوبة سليمة. ومن هنا تبرز الحاجة الملحّة إلى امتلاك فهم شامل لأهداف تعليم مهارة الكتابة ومبادئه، فضلًا عن استراتيجياته وتقنياته التعليمية، بوصف ذلك عنصرًا جوهريًا في تدريس مهارة الكتابة (مهارة الكتابة). وتسعى هذه الدراسة إلى تناول الجوانب النظرية لتعليم مهارة الكتابة تناولًا علميًا، يشمل تعريف مهارة الكتابة، وأهداف تعليمها، ومبادئ التدريس فيها، إلى جانب التقنيات والأساليب المتّبعة في تعليم الكتابة باللغة العربية.

(1مفهوم مهارة الكتابة (مهارة الكتابة)

يُفهَم مصطلح «الكتاب» في الوعي العام على أنّه مجموعة من الكلمات المترابطة والمنظَّمة في نسقٍ متكامل. ومن الناحية المفهومية، يُقصَد به بناءٌ لغويّ يتكوّن من وحدات مترابطة تحمل دلالاتٍ محدّدة، ولا يتحقّق وجود النصّ

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

المكتوب إلا إذا انتظمت هذه الوحدات في بنيةٍ ذات معنى. ومن خلال نشاط الكتابة تتاح للإنسان مساحة واسعة للتعبير عن أفكاره ومشاعره وفق رؤيته ومعتقداته، كما تمكّن الصياغة الكتابية القارئ من إدراك الرسائل والمقاصد التي يسعى الكاتب إلى إيصالها.[92]

تعَدّ مهارةُ الكتابة (مهارةُ الكتابة) قدرةً على التعبير عن الأفكار ومضامين التفكير ونقلها في صورةٍ مكتوبة، وتشمل هذه القدرةُ مهاراتٍ أساسيةً كإتقان رسم الكلمات وضبطها إملائيًا، وتمتدّ إلى مستوياتٍ أكثر تعقيدًا، ولا سيّما في مجال التأليف والإنشاء وصياغة النصوص المتكاملة.[93]

يرى عُلْيان أن مهارةَ الكتابة (مهارةَ الكتابة) تتّسم بعددٍ من الخصائص الرئيسة، من أبرزها إتقانُ القواعد اللغوية التي تشمل علمي النحو والصرف، والدقّة في الإملاء، إضافةً إلى مهارة رسم الحروف أو الخطّ. أمّا المكوّناتُ البِنائيّة للنصّ المكتوب فتشمل:

الكلمة بوصفها أصغرَ وحدةٍ في تركيب الجملة، والجملة باعتبارها انتظامًا من الكلمات يؤدّي معنىً تامًّا، والفكرة التي تمثّل المضمون الدلالي للجملة، والأسلوب الذي يُقصد به طريقةُ التعبير اللغوي التي يعتمدها الكاتب في

[92] Munawarah & Zulkiflih 2021a: 24
[93] Munawarah & Zulkiflih 2021a: 24

عرض أفكاره[94].

يؤكّد عبد الحميد أن كفاءةَ الكتابة تتكوّن من ثلاثة مكوّناتٍ أساسيّة، هي: (أ) مهارةُ رسمِ الحروف مع إتقان قواعد الإملاء، (ب) مهارةُ الخطّ بوصفها جانبًا جماليًّا وتقنيًّا في الكتابة، (ج) القدرةُ على تنمية الأفكار والتعبير عن المشاعر وصياغتها في قالبٍ كتابيٍّ مترابط.[95]

في جوهرها تُعَدّ الكتابةُ عمليةً إبداعيّةً وتعبيريّة، وفي ممارسة مهارة الكتابة (الكتابة) يُطالَب الكاتبُ بإتقان الجوانب الخطّيّة، والتحكّم في البنية اللغويّة، وحسن اختيار المفردات المناسبة. وتؤدّي مهارةُ الكتابة وظائفَ متعدّدة، من أبرزها: الملاحظة، والتدوين، والإقناع، وإعداد التقارير، ونقل المعلومات، والتأثير في القارئ. ولا يتحقّق بلوغُ الأهداف التعليميّة على نحوٍ أمثل إلا إذا كان المتعلّم قادرًا على تنظيم أفكاره وتطويرها بصورةٍ منهجيّة، ثمّ صياغتها في نصٍّ واضحٍ، مترابطٍ، وقابلٍ للتواصل.

كما أنّ درجةَ وضوح النصّ تتأثّر بحدّة التفكير، وبقدرة الكاتب على تنظيم الأفكار، ودقّة اختيار الألفاظ واستعمالها، وسلامة التراكيب النحويّة. ولذلك يُطالَب الكاتب بامتلاك كفاية لغويّة تمكّنه من توظيف المفردات والتعابير

[94] Munawarah & Zulkiflih 2021a: 25
[95] Munawarah & Zulkiflih 2021a: 25

الاصطلاحيّة والتراكيب المناسبة، ليتمكّن من الشرح، ونقل المعلومات، والوصف، وطرح الأفكار أو المقترحات إلى القارئ بصورةٍ فعّالة.[96]

وعليه يمكن فهمُ الكتابة على أنّها نشاطٌ شموليّ يمكّن الفرد من تحويل أفكاره إلى صيغةٍ مكتوبة يمكن للآخرين قراءتها وفهمها. وقد تنبع الأفكار المعبَّر عنها في النصّ من الخبرات الشخصيّة، والآراء، والمعلومات، والرغبات، أو الانفعالات الوجدانيّة لدى الكاتب. أمّا من الناحية الفنيّة، فتتضمّن القدرة على الكتابة مهارةَ إنتاج الرموز المكتوبة، كالحروف والأرقام، باستخدام أدوات الكتابة المختلفة. وفي سياق تعليم اللغة العربيّة تُعَدّ مهارةُ الكتابة من المهارات المعقّدة نسبيًّا والصعبة الاكتساب، إذ تتطلّب تدريبًا متدرّجًا ومستمرًّا وزمنًا كافيًا للوصول إلى مستوى الإتقان.

ويرى سيفُ المُصطفى أنّ الكتابةَ مهارةٌ لغويّة تكامليّة يُنتظر منها أن تُنتِج نصًّا مكتوبًا متكاملًا، وتشتمل مهمّةُ الكتابة على ثلاثة مكوّنات رئيسة، هي:

التحكّم في عناصر اللغة المكتوبة، ويشمل ذلك امتلاك الثروة اللفظيّة، وضبط التراكيب اللغويّة، وبناء الجمل والفِقَر، ودقّة الإملاء، وتحقيق التماسك والانسجام في الخطاب.

[96] Munawarah & Zulkiflih 2021a: 25

التمكّن من مضمون النصّ، أي القدرة على فهم الموضوع وتطوير محتواه بما يتناسب مع الفكرة الرئيسة أو المحور الذي يُراد الكتابة فيه.

إتقان نوعيّة النصّ (النوع الأدبي أو الخطابي)، وهو القدرة على توظيف اللغة المكتوبة توظيفًا مناسبًا لِبناء أنماطٍ مختلفة من التراكيب النصّيّة، مثل المقالة، والبحث، والقصة القصيرة، والرواية، وسائر الأشكال الكتابيّة الأخرى.[97]

تبدأ عناصر الكتابة بالكلمة وتنتهي بالأسلوب، حيث ينبغي أن ترتبط كل كلمة وكل جملة بالفكرة الرئيسة ارتباطًا وثيقًا، بحيث يشعر القارئ بسلاسة النص وتماسك معانيه عند الانتقال من جملة إلى أخرى، دون انقطاع في تسلسل الأفكار أو اضطراب في البناء الدلالي. ويُعَدّ الأسلوب اللغوي الطريقة الخاصة التي يعتمدها الباحث في عرض أفكاره، ونقل مشاعره، والتعبير عمّا يسعى إلى بيانه أو توضيحه.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ومن هذا المنطلق، يمكن القول إن الأسلوب اللغوي يُمثّل السمة المميّزة لشخصية الباحث وبصمته الفكرية، التي يمكن من خلالها التعرف على صاحب النص حتى في حال عدم التصريح باسمه.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن الكلمة والجملة والفقرة والأسلوب تُشكّل عناصر أساسية في البحث في اللغة العربية لا يجوز إغفالها، إذ إن الباحث القادر

[97] Munawarah & Zulkiflih 2021a: 26

على استيعاب هذه العناصر والالتزام بقواعدها وضوابطها ينتج كتابة علمية رصينة، تتسم بالوضوح والدقة وسهولة الفهم.[98]

**2) أهداف مهارة الكتابة**

يرى كامل الناقة أن تعليم الكتابة باللغة العربية يهدف إلى تمكين الطلبة من اكتساب جملة من الكفايات والقدرات، من أبرزها ما يأتي:

أ) القدرة على كتابة الحروف العربية مع إدراك العلاقة بين شكل الحرف المكتوب والصوت الذي يدلّ عليه.

ب) الكفاءة في كتابة الجمل العربية باستخدام الحروف المفردة والمتصلة، مع استيعاب تنوّع أشكال الحروف في مواقعها المختلفة من الكلمة؛ في أولها ووسطها وآخرها.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ج) إتقان أسس الكتابة اللغوية العربية إتقانًا صحيحًا ودقيقًا وفق القواعد المعتمدة.

د) القدرة على كتابة الخط العربي أو الكتابة الزخرفية بصورة متوازنة وواضحة وسهلة القراءة.

---

98 *مهارات الكتابة.pdf* t.t.: 20–21

هـ) التمكن من مهارة الكتابة من اليمين إلى اليسار بما يتوافق مع نظام الكتابة العربية.

و) فهم علامات الترقيم والرموز الإرشادية، ومعرفة قواعد توظيفها في النصوص العربية.

ز) استيعاب مفاهيم الإملاء وما يرتبط بها من عناصر لغوية في اللغة العربية.

ح) القدرة على صياغة الأفكار في جمل مكتوبة من خلال تطبيق القواعد النحوية والصرفية المناسبة لاختيار الألفاظ.

ط) الكفاءة في تحويل المفاهيم إلى تعبير كتابي دقيق عبر حسن اختيار المفردات وإجراء التحولات الصرفية، مثل المفرد والمثنّى والجمع، والمذكر والمؤنث، والإضافة، وغيرها من الصيغ اللغوية.

ي) القدرة على التعبير عن الأفكار كتابةً باستخدام لغة سليمة تلتزم بالقواعد اللغوية المعتمدة.

ك) توظيف الأسلوب اللغوي توظيفًا منسجمًا مع عنوان البحث أو الموضوع المتناول.

ل) الطلاقة والسرعة في الكتابة بما يعكس الدقة والوضوح والقدرة التعبيرية للغة.[99]

[99] Munawarah & Zulkiflih 2021a: 26

تهدفُ مهارةُ الكتابة، كما أشار إليه حسن شحاتة، إلى تحقيق جملةٍ من المقاصد الرئيسة، من أبرزها ما يأتي:

1) تعويدُ الطلبة على ممارسة الكتابة باللغة العربية ممارسةً صحيحةً منضبطةً بالقواعد اللغوية السليمة.
2) تنميةُ قدرةِ الطلبة على عرض نتائج الملاحظة والخبرة الشخصية عرضًا دقيقًا ومفصلًا.
3) تحفيزُ الطلبة على التعبير عن أفكارهم تعبيرًا كتابيًّا سريعًا ومتفاعلًا مع المواقف المختلفة.
4) تدريبُ الطلبة على إيصال آرائهم وتصوراتهم بأسلوبٍ واضحٍ ومنظم.
5) إكسابُ الطلبة مهارةَ انتقاء الألفاظ والتعابير المناسبة للسياقات الحياتية الواقعية.
6) تعزيزُ القدرة على التأمل والنقد التحليلي لدى الطلبة من خلال الممارسة الكتابية.
7) ترسيخُ سمة الدقة والتحرز في بناء النصوص العربية باختلاف المواقف والسياقات.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

8) توسيعُ آفاق التفكير لدى الطلبة وتعميقها، وتنميةُ التفكير العقلي المنهجي بصورة مستمرة[100]

علاوةً على ذلك، يتحدد تحقيق أهداف مهارة الكتابة تبعًا لمستوى كفاءة المتعلمين. ويمكن تصنيف مقاصد التعلم وفق المراحل الآتية:

أولًا: المستوى المبتدئ يركّز التعليم في هذا المستوى على ما يأتي:

1) التعريف بالعناصر الأساسية للغة العربية وتقديمها تقديمًا منهجيًّا.
2) تنمية القدرة على كتابة الوحدات اللغوية البسيطة.
3) إكساب مهارة تركيب الجمل الخبرية والاستفهامية في صورتها الأولية.
4) تمكين المتعلمين من إنتاج فقرات قصيرة مترابطة.

ثانيًا: المستوى المتوسط

تُوجَّه أهداف تعليم مهارة الكتابة في هذا المستوى إلى:

1) تطوير القدرة على تنويع صيغ الجمل الخبرية والاستفهامية.
2) تنمية مهارة كتابة فقرات منظمة ومتماسكة.
3) إكساب القدرة على صياغة الرسائل وفق القواعد المنهجية المعتمدة.
4) تدريب المتعلمين على كتابة مقالات قصيرة ذات تسلسل فكري واضح.
5) تنمية القدرة على إعداد التقارير بأسلوب منظم ومنهجي.

[100] Munawarah & Zulkiflih 2021a: 27

ثالثًا: المستوى المتقدم

يركّز تعليم مهارة الكتابة في هذا المستوى على:

1) إتقان بناء فقرات متكاملة ذات طابع حِجاجي.
2) تنمية القدرة على كتابة الرسائل بالصيغة اللغوية والبنائية المناسبة.
3) إكساب مهارة كتابة أنماط متعددة من المقالات وفق الأهداف والسياقات المختلفة.
4) تمكين المتعلمين من إعداد تقارير شاملة تتسم بالترابط والتنظيم.[101]

من بين الأهداف الثلاثة لتعليم مهارة الكتابة التي ناقشها الباحث آنفًا، يرى الباحث أن الأهداف الأكثر صلةً وخصوصية، تبعًا لتفاوت المستويات التعليمية، هي الأهداف التي تنطلق من التصور الذي قدّمه محمود كامل الناقة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

**.3أنواع مهارة الكتابة**

يرتبط مدخل تعليم مهارة الكتابة (مهارة الكتابة) ارتباطًا وثيقًا بحياة الفرد، سواء في سياقه الشخصي أم في سياقه التعليمي. ومن خلال النظر إلى أنشطة الكتابة التي يمارسها الإنسان في مختلف جوانب حياته، يتضح أن أنماط الكتابة تنقسم إلى نوعين رئيسين، هما :الكتابة الوظيفية والكتابة الإبداعية.

[101] Munawarah & Zulkiflih 2021a: 28

أولًا: الكتابة الوظيفية (الوظيفية)

يضطلع الإنسان في حياته بأعمال متعددة تمثل عنصرًا أساسيًا في نشاطه اليومي، ومن ثم تؤدي الكتابة الوظيفية دورًا مهمًا في تيسير شؤون الحياة. ويُقصد بالكتابة الوظيفية ذلك اللون من الكتابة الذي يؤدي وظيفة عملية في مواقف الحياة المختلفة، سواء أكان في صورة مكتوبة أم منطوقة، ويتسم أسلوبه بالموضوعية والحياد.

ويركّز هذا النوع من الكتابة على المضمون والمعنى أكثر من اهتمامه بالجوانب الشكلية والجمالية، إذ تُستخدم الألفاظ وسيلةً لنقل المعنى دون تزيين أو شحن انفعالي. وتظهر الصيغة الرسمية للكتابة الوظيفية في الخطب، والمناظرات، والتقارير، والسرد التقريري.

كما تتصل الكتابة الوظيفية بحياة الطلبة في بيئتهم التعليمية، مثل تلخيص الكتب، وإعداد التقارير، وإنجاز التكليفات الدراسية، فضلًا عن ارتباطها بالحياة الاجتماعية خارج المؤسسة التعليمية، حيث تمكّنهم من أداء المهام والأنشطة التي تتطلبها حاجات المجتمع والتواصل مع الآخرين.

ثانيًا: الكتابة الإبداعية (الإبداعية)

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

لا تقتصر حياة الإنسان على الجوانب العملية وحدها، بل تمتد إلى الجوانب الوجدانية والانفعالية، وهنا تتجلى أهمية الكتابة الإبداعية بوصفها وسيلةً للتعبير عن المشاعر والأحاسيس والتجارب الذاتية في قالب أدبي وفني.

ويتسم هذا النمط من الكتابة بأسلوب لغوي فصيح وطابع ابتكاري، ويعكس ما يختلج في فكر المتعلم ووجدانه من أفكار وانفعالات، ويتجلى ذلك في مختلف الأجناس الأدبية، مثل الشعر، والقصة، والمسرحية، وكتابة الإعلانات الأدبية، وغيرها من الموضوعات التي تستلزم معالجة أدبية.

وتبرز خصائص الكتابة الإبداعية في دقة اختيار الألفاظ، وسلامة التراكيب، وفصاحة الأسلوب، وصحته اللغوية والنحوية، بما يضمن انتقال المعنى من ذهن الكاتب إلى ذهن القارئ انتقالًا واضحًا ومؤثرًا. كما تتسم هذه الكتابة بقدرتها على إثارة المشاعر واستمالة المتلقي، ودعوته إلى التفاعل والمشاركة، من خلال وحدة النص وانسجامه، بحيث يعبّر الكاتب عن حالته الشعورية ويتأثر القارئ بتجربته الوجدانية.

ومن هنا يمكن الاستنتاج أن التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي يمثلان وجهين لعملة واحدة؛ إذ إن لكل منهما وظيفة يؤديها، فالكتابة الوظيفية لا تخلو من لمسة تنظيمية وجمالية، كما أن الكتابة الإبداعية تنطوي على بعد وظيفي في نقل المعنى والتأثير في المتلقي.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

**4. طرائق تعليم مهارة الكتابة**

قبل عرض الطرائق المتعددة المستخدمة في تعليم مهارة الكتابة، يرى الباحث ضرورة توضيح مفهوم طرائق التعليم ابتداءً. فقد أشار نانا سُدجانا إلى أن استراتيجية التعليم والتعلّم تُحيل إلى جملة الأنشطة التي يقوم بها المدرّس عند تنفيذ خطة التدريس. ومن حيث الجوهر، تُعدّ هذه الاستراتيجية محاولةً من المدرّس لتوظيف مختلف مكوّنات العملية التعليمية—من أهداف، وأساليب، وأدوات، وتقويم—بقصد التأثير في المتعلمين وتمكينهم من تحقيق نواتج التعلّم المحددة سلفًا.

وبناءً على ذلك، فإن نجاح الممارسة التعليمية يتوقف بدرجة كبيرة على كفاءة المدرّس في تطبيق الاستراتيجيات والطرائق والسياسات التعليمية تطبيقًا فعّالًا داخل قاعة الدرس.[102]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

لا تقتصر طرائق التعليم على الإجراءات أو الخطوات التطبيقية فحسب، بل تشمل كذلك الاستراتيجيات التي تُوظَّف أثناء عملية التعليم والتعلّم. وبعبارة أخرى، فإن مفهوم الطريقة يتسم بسعة وعمق يفوق مجرد كونه إجراءً تنفيذيًّا، إذ يدل ذلك على تكامل الاستراتيجية والطريقة والإجراءات في منظومة واحدة،

[102] Iskandar 2017: 62

تبدأ بتحديد أهداف التعلّم، ثم اختيار الاستراتيجية المناسبة، يليها تصميم الطريقة وصياغتها بما يتلاءم مع مراحل التعلّم المختلفة.

وانطلاقًا من ذلك، فإن طرائق تعليم مهارة الكتابة التي يمكن توظيفها لتحقيق الأهداف المشار إليها سابقًا تشمل ما يأتي:

أولًا: طريقة ربط الحروف

تهدف هذه الطريقة إلى تعريف المتعلمين بالحروف الهجائية العربية وتعليم كيفية استخدامها في الكتابة. وتُستخدم في ذلك وسائل تعليمية بسيطة، مثل الورق، والأقلام، وكتاب «إقرأ» بوصفه أداةً للعرض والتوضيح. ويقدّم المدرّس مثيرات بصرية في صورة كلمات مفتاحية أو مقاطع جمل، ثم يوزَّع على الطلبة أوراق تحتوي على صور تمثل كلمات دلالية، إلى جانب قصاصات أخرى مرفقة بترجمتها. ويُطلب من الطلبة ترتيب هذه المقاطع في تراكيب صحيحة ذات معنى.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

ثانيًا: هذه أوّل حروفي

تستهدف هذه الطريقة تنمية مهارة الكتابة القائمة على الفهم اللغوي للغة العربية. وتُستخدم فيها أوراق العمل والسبورة، مع توظيف بطاقات تحمل حروفًا عربية توضع داخل مظاريف. ويُقسَّم الطلبة إلى مجموعات، وتُكلَّف كل مجموعة بكتابة أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات المعنى اعتمادًا على حرف معين

من حروف الهجاء. ثم تختار كل مجموعة ممثلًا عنها لكتابة الكلمات على السبورة، وتُعدّ المجموعة التي تحقق أكبر عدد من الكلمات الصحيحة هي الفائزة.

ثالثًا: هذه رسالتي الأخيرة

تهدف هذه الطريقة إلى التأكد من قدرة الطلبة على كتابة نصوص عربية صحيحة ودقيقة. وتُستخدم فيها بطاقات تحتوي على شروح أو معلومات متعلقة بالحروف العربية، وتُقدَّم داخل مظاريف. ويُقسَّم الطلبة إلى مجموعات، تتسلم كل مجموعة مجموعة من البطاقات، ثم تختار ممثلًا عنها لكتابة الكلمات أو التراكيب على السبورة. وتُعلن المجموعة التي تنجح في تكوين أكبر عدد من الكلمات ذات المعنى فائزة في النشاط.

رابعًا: نشاط دراسة أدوات الربط (حروف العطف والروابط)

يهدف هذا النشاط إلى تدريب الطلبة على توظيف أدوات الربط توظيفًا صحيحًا داخل الجمل. وتُستخدم في ذلك أوراق عمل تتضمن جملًا وأسئلة، إلى جانب قوائم مصوَّرة لأدوات الربط. وتتم إجراءات النشاط على النحو الآتي:

يوزّع المدرّس نوعين من أوراق العمل، إحداهما تحتوي على أسئلة أو جمل ناقصة، والأخرى تضم مجموعة من أدوات الربط في شكل بصري. يوجّه المدرّس الطلبة إلى إكمال الجمل والإجابة عن الأسئلة باستخدام أداة الربط المناسبة دلاليًّا وسياقيًّا.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

خامسًا: نشاط دراسة الأفعال

يهدف هذا النشاط إلى تنمية قدرة الطلبة على استخدام الأفعال العربية استخدامًا صحيحًا في الكتابة. وتُستخدم فيه جمل تدريبية وقوائم للأفعال. ويقوم المدرّس بتوزيع أوراق مهمات في صورة نشاط جماعي يُنجَز بوصفه واجبًا منزليًّا، ثم يُطلب من الطلبة إكمال الجمل بالأفعال المناسبة وفق السياق المحدد.

سادسًا: بطاقة اسمي

يهدف هذا النشاط إلى تدريب الطلبة على تصميم بطاقة تعريف شخصية باللغة العربية. وتُستخدم فيه بطاقات فارغة يوفّرها المدرّس. وتتم خطوات التنفيذ على النحو الآتي:

تقسيم الطلبة إلى مجموعات.

1) تزويد كل مجموعة ببطاقة فارغة.

يُكلَّف كل طالب بإعداد بطاقة تعريف تتضمن بياناته الشخصية، مثل الاسم، ومحل الإقامة، والمؤسسة التعليمية، ورقم الهاتف، وغيرها من المعلومات ذات الصلة.

2) تُجمع جميع البطاقات في صندوق واحد.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

يقوم المدرّس بخلط البطاقات وإعادة توزيعها على مجموعات أخرى. تضيف كل مجموعة ملاحظة أو رسالة قصيرة على البطاقة التي استلمتها، ثم تُعاد البطاقة إلى صاحبها الأصلي.

سابعًا: مجتمع الكتابة الفاعلة (مجتمع الكتابة التفاعلية)

يهدف هذا النشاط إلى إعداد الطلبة للتعبير الكتابي عن أفكارهم، والكشف عن مستوى مهاراتهم الكتابية، وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي بينهم. وتتم مراحل النشاط على النحو الآتي:

1) يطرح المدرّس مجموعة من الأسئلة المحفِّزة التي تدفع الطلبة إلى صياغة إجابات في شكل مقالات قصيرة.
2) يُطلب من الطلبة تطوير إجاباتهم في صورة نصوص سردية مكتوبة.
3) يُوجَّه الطلبة إلى التحرك والتفاعل مع زملائهم للحصول على الدعم والمساعدة في إنجاز المهمة، مع التأكيد على مبدأ التعاون والتكافل التعليمي.
4) تُقوَّم النتاجات الكتابية تقويمًا شاملًا، من حيث المضمون ودقة التراكيب اللغوية.

### 5. خطوات تعليم مهارة الكتابة

يمكن بيان مراحل تعليم مهارة الكتابة ومداخلها على النحو الآتي:

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

أولًا: مرحلة ما قبل كتابة الحروف

في هذه المرحلة التمهيدية يُوجَّه الطلبة إلى إتقان الجوانب الأساسية المرتبطة بعملية الكتابة، مثل الطريقة الصحيحة لمسك أداة الكتابة، ووضع الدفتر أو الكتاب وضعًا مناسبًا أثناء الكتابة. كما يُدرَّب الطلبة على التعود على التقنيات الأولية لتكوين الخطوط، بما يشمل اتجاه الخط وميله، وكيفية البدء في رسم الحرف، وآلية إنهاء الخط بطريقة صحيحة. وتهدف هذه المرحلة إلى بناء أساس حركي سليم يُعدّ شرطًا ضروريًّا لتطوير مهارة كتابة الحروف العربية كتابةً صحيحة ومتوازنة من حيث الشكل والتناسب.

ثانيًا: مرحلة تعليم كتابة الحروف

تُنفَّذ عملية تعليم كتابة الحروف العربية في هذه المرحلة بصورة تدريجية ومنظمة، وذلك من خلال الخطوات الآتية:

1) توجيه الطلبة إلى التدرب على كتابة الحروف منفردة قبل الانتقال إلى أشكال الحروف المتصلة.
2) تنفيذ تدريبات كتابة الحروف تنفيذًا منظّمًا، سواء وفق الترتيب الهجائي أو بناءً على التشابه الشكلي بين الحروف.
3) تعويد الطلبة على إتقان كتابة الحروف أولًا قبل الانتقال إلى كتابة المقاطع أو الكلمات.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

4) تقديم الحروف الجديدة بصورة محدودة، بمعدل حرف إلى حرفين في كل لقاء تعليمي، لضمان فاعلية التعلم.

5) قيام المدرّس بعرض نموذج لكتابة الحرف، ثم يطلب من الطلبة تقليده وممارسته بصورة فردية في دفاتر التدريب الخاصة بهم.

وفي تعليم كتابة الحروف، ثمة جملة من الجوانب التي ينبغي على المدرّس مراعاتها، من أبرزها ما يأتي:

1) تقديم الإرشاد المستمر للطلبة حول الطريقة الصحيحة لمسك أداة الكتابة، مع المتابعة والملاحظة المتواصلة حتى يعتادوا الكتابة في الوضع السليم.

2) توجيه الطلبة إلى اعتماد وضعية جلوس صحيحة ومريحة أثناء ممارسة نشاط الكتابة.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

3) إعطاء التعليمات والتعزيز اللازمين فيما يتعلق بأهمية المحافظة على انتظام شكل الحروف وثباتها في الكتابة.

4) التأكيد على ضرورة مراعاة التناسق في المسافات بين الحروف داخل الكلمة الواحدة؛ لما لذلك من أثر في وضوح الخط وجماله وسهولة قراءته.[103]

[103] Munawarah & Zulkiflih 2021a: 30

أولًا: إرشادات تنفيذ ممارسة الكتابة الحرة (الإنشاء الحر)

في إطار تنمية مهارة الكتابة الحرة لدى الطلبة، يمكن تنفيذ الأنشطة التعليمية عبر عدد من المراحل المتتابعة، على النحو الآتي:

1) مرحلة التهيئة للكتابة :وهي مرحلة تمهيدية تهدف إلى إثارة الأفكار، وتحديد الموضوع، وتوجيه الطلبة نحو الغاية التعليمية المرجوّة من نشاط الكتابة.
2) مرحلة تنفيذ التدريب الكتابي :وفيها يشرع الطلبة في التعبير عن أفكارهم تعبيرًا حرًّا ومستقلًّا من خلال الكتابة.
3) مرحلة المراجعة والتحرير :وهي مرحلة تقويمية يُعاد فيها النظر في النتاج الكتابي من حيث المضمون، وبنية النص، ودقة توظيف المفردات والقواعد اللغوية.[104]

المرحلة الابتدائية، يُنمَّى إتقان مهارة الكتابة من خلال الإنشاء الموجَّه، على أن يتم الانتقال به تدريجيًّا نحو الإنشاء الحرّ أو المستقلّ .وتبدأ أبسط أشكال التدريبات الإنتاجية الموجَّهة بأنشطة النسخ(Copying) ، ثم تتطور إلى تدريبات تعديل البنية اللغوية.

وتشمل هذه التدريبات، على سبيل المثال، استبدال عناصر الجملة (التبديل/الاستبدال)، واستكمال الجمل غير التامة (تكملة الجملة)، وتحويل

[104] Munawarah & Zulkiflih 2021b: 31

صيغ الأفعال (تحويل الفعل)، وتحويل الجملة المبنية للمجهول إلى المبنية للمعلوم، فضلًا عن تحويل الجمل المثبتة إلى صيغ منفية. وتُعدّ هذه الأنشطة وسائل تمهيدية تهدف إلى بناء الوعي بالبنية اللغوية لدى المتعلمين.

وفي المرحلة اللاحقة، يُوجَّه المتعلمون إلى أنشطة أكثر تعقيدًا، تتمثل في صياغة التراكيب أو الجمل صياغةً دقيقة لتمثيل الصور، أو الأحداث، أو السلاسل البصرية المختلفة. وتهدف هذه المرحلة إلى تدريب المتعلمين على التعبير الكتابي تدريبًا تدريجيًّا ومنهجيًّا، إلى أن يبلغوا مستوى الكتابة المستقلة.

إن عملية تطور مهارة الكتابة تمر بمراحل متتابعة نسبيًّا، وتتطلب تطبيق منهجيات تعليمية محددة، إلى جانب تدريبات منظمة تُنفَّذ بصورة مستمرة. ومن أبرز أشكال التدريب في هذا السياق ما يأتي:

1) تلخيص النصوص المقروءة، وذلك بإعادة صياغة مضمون النص في صورة كتابية باستخدام تعبيرات المتعلم وألفاظه الخاصة، سواء في شكل ملخص أو إعادة صياغة (إعادة تعبير/إعادة صياغة).
2) الكتابة السردية، من خلال عرض الخبرات الشخصية، مثل وصف الأماكن السياحية التي سبق للمتعلم زيارتها، أو الأنشطة اليومية التي يمارسها.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

3) الكتابة التفسيرية (الكتابة التوضيحية)، وذلك بعرض الأنشطة التي يمارسها المتعلم عادة، كالمشاركة في المحاضرات أو استخدام وسائل النقل العام.

4) تدريبات الكتابة الحرة، وهي أنشطة كتابية مستقلة تتناول موضوعات أو مشكلات مألوفة وقريبة من واقع حياة المتعلمين.

وفي التطبيق التعليمي لمهارة الكتابة، يمكن تصنيف أنشطة الكتابة إلى ثلاث فئات رئيسة، هي :الكتابة المقيَّدة (المضبوطة)، والكتابة الموجَّهة، والكتابة الحرة .وتُمثّل الكتابة المقيَّدة المرحلة الأولى من تعلم الكتابة، نظرًا لاعتماد المتعلمين فيها اعتمادًا كبيرًا على النماذج والتوجيهات المقدَّمة من المعلّم. أمّا الكتابة الحرة فتقع في المرحلة النهائية، حيث يكون المتعلم قد بلغ قدرًا كافيًا من الاستقلالية في التعبير عن أفكاره كتابةً.[105]

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

أولًا: الكتابة المقيَّدة (المنضبطة)

تُعدّ الكتابة المقيَّدة شكلًا من أشكال التدريب الكتابي في المرحلة الأولى من تعلم مهارة الكتابة. وفي هذه المرحلة، تعتمد أنشطة الكتابة اعتمادًا كبيرًا على توجيه المدرّس ومتابعته، بحيث يكون دوره أكثر حضورًا من دور المتعلمين. ويُوجَّه

[105] Munawarah & Zulkiflih 2021a: 32

التعليم في هذا المستوى إلى بناء الأساس الأولي لمهارة الكتابة من خلال أنشطة منظمة ومتدرجة. ومن أبرز الأنشطة التي يمكن تطبيقها في الكتابة المقيَّدة ما يأتي:

1) الجملة المتقطعة(Jigsaw Sentence) ، وهي نشاط يهدف إلى إعادة بناء النص أو الجملة بناءً جزئيًّا. ويتقاطع هذا النشاط مع أسلوب محاكاة النص، غير أنه يتطلب درجة أعلى من الدقة والتركيز، إذ يُطلب من الطلبة إكمال أجزاء محددة من جمل أو نصوص جرى تفكيكها وتوزيعها في أوراق عمل منفصلة.
2) النسخ وإعادة الكتابة، وهو نشاط يتمثل في تحديد عناصر لغوية معينة داخل النص، ثم نقلها كتابيًّا وفق النموذج المقدم.
3) تكوين الجمل، ويتمثل في دمج عناصر الجملة أو جمل بسيطة متعددة في تركيب واحد متكامل ذي معنى.
4) التلخيص أو الاستخلاص، وهو نشاط يهدف إلى إعادة صياغة مضمون النص أو فكرته الرئيسة بصورة موجزة ومنظمة استنادًا إلى ما تمت قراءته أو تعلمه.

ثانيًا: الكتابة الموجَّهة (الموجَّهة)

تمثل الكتابة الموجَّهة مرحلة تطوير مهارة الكتابة، حيث تتم ممارسة النشاط الكتابي تحت إشراف المدرّس من خلال تقديم مثيرات متنوعة، مثل

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

الصور، أو الأسئلة، أو النصوص التمهيدية، أو الجمل الإرشادية. وفي هذه المرحلة، يبدأ الطلبة في التعبير عن أفكارهم كتابةً ضمن إطار بنائي واضح، بما يضمن توجيه عملية الكتابة مع إتاحة مساحة لتنمية التفكير والتحليل. وتشمل تدريبات الكتابة الموجَّهة ما يأتي:

1) ترتيب مجموعة من الكلمات المبعثرة في صورة تراكيب أو عبارات مترابطة ذات معنى.
2) بناء جمل استنادًا إلى مثيرات بصرية، مثل الصور.
3) تكوين جمل اعتمادًا على عناصر أساسية أو أفكار رئيسة محددة سلفًا.
4) تطوير عدد من الجمل إلى فقرة متماسكة ومتكاملة.
5) وصف الأشياء أو الأحداث أو الصور استنادًا إلى أسئلة موجهة.
6) شرح مضمون صورة شرحًا كتابيًّا.
7) وصف سلسلة من الصور وصفًا متتابعًا ومنطقيًّا.
8) بناء فقرات اعتمادًا على مجموعة من الأسئلة بوصفها دليلًا لتوسيع الأفكار وتنظيمها.

ثالثًا: الكتابة الحرة (الإنشاء الحر)

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG

تمثل الكتابة الحرة في جوهرها نشاطًا كتابيًّا يتيح للمتعلمين قدرًا واسعًا من الحرية في التعبير عن أفكارهم وتصوراتهم ومشاعرهم بصورة مستقلة في نصوص مكتوبة، دون التقيد بأنماط أو توجيهات صارمة. وفي هذه المرحلة، يُطالَب المتعلمون بتنظيم أفكارهم، وانتقاء المفردات المناسبة، وبناء الجمل والفقرات بناءً متماسكًا ومتناسقًا يتوافق مع المقاصد التعبيرية المراد إيصالها.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن عرض تعليم مهارة الكتابة في اللغة العربية يتناول جملة من الجوانب الأساسية، تشمل: مفهوم مهارة الكتابة (مهارة الكتابة)، وأهداف تعليمها، والمبادئ التي تقوم عليها عملية اكتسابها، فضلًا عن المداخل والأساليب المعتمدة في تعليم المهارات اللغوية ذات الصلة. وتشكل هذه الجوانب منظومة مترابطة تمثل أساسًا مهمًّا في تنمية القدرة الكتابية لدى الطلبة تنميةً منهجية ومستدامة

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI
SUNAN GUNUNG DJATI
BANDUNG