

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة لونيبي علي - البليلة 2-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

التعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وأثره على التحصيل اللغوي
للمتعلمين

السنة الأولى والسنة الخامسة أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي

تخصص: لغة عربية

المجلد الأول

إشراف الأستاذ الدكتور:

نصر الدين بوحسايين

إعداد الطالبة:

أم هاني رحمانى

السنة الجامعية 2018/2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

التعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وعلاقته بالتحصيل اللغوي

لدى المتعلمين

السنتين الأولى والخامسة أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي

تخصص: لغة عربية

إعداد الطالبة

أم هاني رحمانى

أمام اللجنة المشكلة من:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
عمار ساسي	أستاذ التعليم العالي	البليدة 2	رئيسا
نصر الدين بوحساين	أستاذ التعليم العالي	البليدة 2	مشرفا ومقررا
Isaac Donoso Jiménez	أستاذ التعليم العالي	أليكانتي - إسبانيا	مشرفا مساعدا
عبد المجيد سالمى	أستاذ التعليم العالي	الجزائر 2	عضوا مناقشا
صحراء دحمان	أستاذ محاضر أ	الجزائر 2	عضوا مناقشا
محمد هتهوت	أستاذ محاضر أ	البليدة 2	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2019/2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إهداء

إلى من لهما يعود الفضل بعد الله تعالى...والدي

الكريمين

عسى الله أن يرزقني برهما فيما بقي من العمر، وأن

يرفع درجاتهما في الخالدين.

إلى إخواني وأخواتي عضدا وسندا

إلى أستاذي المشرف عرفانا وتقديرا

أهدي ثمرة جهدي وخالص عملي الذي أسأل الله التوفيق

فيه.

شكر وتقدير

لا يسعني وقد بلغ البحث محطته الأخيرة إلا أن أحمد الله الذي وفقني لإنجازه، وألهمني الصبر والقوة على إتمامه، وأسأله جل وعلا أن يتقبله مني وينفع به طلاب العلم.

أتوجه بعظيم الشكر وخالص الامتنان والعرفان بالجميل والفضل إلى أستاذي المشرف الأستاذ الدكتور نصر الدين بوحساين لقبول الإشراف عليه، وحرصه على متابعته وتصحيحه وتوجيهه الوجهة العلمية المطلوبة، بروح الأب وحنو الأخ وحرص المربي وتواضع العالم، فجزاه الله عني خير الجزاء.

ثم إنني أشكر الدكتور إسحاق خمينيث الذي فتح لي أبواب البحث خارج الجامعة الجزائرية، وأعانني على الحصول على المادة العلمية التي أثرت عددا من جوانبه.

أشكر والدي الكريمين لما بذلاه من جهد في سبيل توفير أسباب الراحة أثناء انشغالي به، كما أشكر أخي عبد العزيز على دعمه ومساندته.

الملخص باللغة العربية

يتناول البحث موضوعا من أهم الموضوعات التي باتت مطروحة على الساحة التربوية في وقتنا الراهن وهو التعلم الذاتي؛ حيث غدا الأخير محط اهتمام وعناية الكثير من الدارسين والباحثين في مختلف المجالات، كونه السبيل المؤدي إلى تنمية وتكوين الإطارات البشرية الكفوة القادرة على التكيف مع الحياة المعاصرة بتعقيداتها وتغيراتها، وعلى احتضان سيل المعارف المتدفق الناجم عنها والاستفادة منه في تسيير شؤون الحياة، وقد هدفنا من خلال التنقيب في ثناياه إلى الكشف عن أثره في التحصيل اللغوي لدى متعلمي الصفين الأول والخامس من التعليم الابتدائي، وإلى استقصاء وتحديد جملة الآليات والعوامل التي تتحكم في تفعيله أثناء ممارسة مختلف الأنشطة اللغوية ضمن البيئة التعليمية؛ كي نتمكن من الخروج بتصور شامل عنه، وعن كيفية استغلاله أو الاستفادة منه في تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة.

وقد اخترنا لهذا البحث العنوان التالي: التعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وأثره على التحصيل اللغوي للمتعلمين، واعتمدنا في طرحه على المنهج الوصفي، واستندنا في اختبار فرضياته وعرض نتائجه على الأسلوب الإحصائي بنوعيه الوصفي والاستدلالي، كما استعنا في معالجة عناصره بعدد من الأدوات الهامة التي رأيناها تعين على الوصول إلى الأهداف المطلوبة؛ حيث وبعد فحص وتحديد الأطر والاختيارات العلمية والمعرفية التي تبنتها المنظومة التربوية في سبيل خدمة الفرد المتعلم ومسار تعلمه اللغوي في مرحلة التعليم الابتدائي، تابعا ميدانيا وضمن الصفين الأول والخامس سيرورة الممارسات التعليمية العاكسة لهذه الأطر والاختيارات للنظر في مدى تحقيقها للخطى والأهداف المرسومة، ثم عاينا مستوى امتلاك وتفعيل المتعلمين (البالغ عددهم 237 متعلما) لآليات التعلم الذاتي، وعلاقة ذلك بتحصيلهم اللغوي، وهذا عن طريق الاستعانة

بشبكة معاينة محددة المؤشرات والبنود، استخلصناها من دراسات ونماذج سابقة خصت التعلم الذاتي، كما عاينا من جهة ثانية مستوى تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى ذات العينة من المتعلمين للوقوف على أثر الأخير في النتائج المحصلة؛ وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج الهامة التي تجلّى أبرزها في وجود علاقة ترابطية إيجابية بين درجة تفعيل المتعلمين للتعلم الذاتي ومستوى تحصيلهم اللغوي، إلى جانب ظهور فروق إحصائية في دلالة النتائج أثناء اختبار الفرضيات نتيجة تأثير عدد من العوامل المتعلق بعضها بالمتعلمين، وبعضها بالعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الحاضنة لعملية التعليم والتعلم، وبالبيئة العامة المحيطة، كما كشفت الدراسة عن التأثير البارز للمعلم في النتائج النهائية المحصلة.

وقد ختمنا البحث بعرض جملة من الاقتراحات والتوصيات المستخلصة في سبيل إفادة الباحثين والمهتمين والقائمين على تعليم اللغة العربية في بلادنا، وفي سبيل تقديم ما يعين على النهوض به في مختلف الأطوار التعليمية خاصة الابتدائي منها.

الكلمات المفتاحية: التعلم الذاتي، التحصيل اللغوي، التعليم الابتدائي، الفرد المتعلم، تعليم اللغة العربية، نظريات التعلم، النموذج الكفائي، المنهج التواصل، المنحى المعرفي، استراتيجيات التعلم.

فهرس المحتويات

إهداء	4
شكر وتقدير	5
الملخص باللغة العربية	6
فهرس المحتويات	9
فهرس الجداول	17
فهرس الأشكال	21
مقدمة	22
الفصل الأول: الإطار النظري للتعلم الذاتي	33
المبحث الأول: مفهوم التعلم الذاتي	34
المبحث الثاني: الدعامات التي أسست للتعلم الذاتي	52
1- الدعامات الفلسفية	53
1-1 فلسفة التربية الحديثة:	53
1-2 الفلسفة البراغماتية	61
2- الدعامات العلمية	66
1-2 علم النفس المعرفي	67
2-2 النظرية البنائية	70
3-2 المدرسة الإنسانية	74
3- الدعامات المعرفية والتكنولوجية	77
المبحث الثالث: الأسس العلمية للتعلم الذاتي	80

81.....	1-الأسس المعرفية
83.....	1-1 المعالجة المعرفية العصبية
91.....	1-2 المعالجة المعرفية الذاكرية
116.....	1-4 الإدراك La perception
125.....	1-5 ما وراء المعرفة La Métacognition
132.....	2- الأسس النفسية
132.....	1-2 الفروق الفردية
135.....	2-2 مفهوم الذات
136.....	3-2 الدافعية
138.....	4-2 الاستعداد
140.....	5-2 الميول والاتجاهات
141.....	6-2 الاستقلالية
143.....	المبحث الرابع: التعلم الذاتي في نظريات التعلم
144.....	1- التعلم الذاتي ضمن التوجه السلوكي:
146.....	1-1 نظرية المحاولة والخطأ:
149.....	2-1 نظرية الاشتراط الإجرائي:
154.....	2- التعلم الذاتي ضمن التوجه المعرفي:
157.....	1-2 النظرية البنائية التكوينية:
167.....	2-2 نظرية المعرفة الاجتماعية:
175.....	3- التعلم الذاتي ضمن التوجه الإنساني
177.....	1-3 نظرية تحقيق الذات

179.....	2-3 نظرية فاعلية الذات
187.....	المبحث الخامس: أهم التطبيقات التربوية للتعلم الذاتي
187.....	1- التعلم القائم على إدارة وتكوين الذات
190.....	2- برامج التعليم المفرد
193.....	1-2 التعليم المبرمج
195.....	2-2 برامج التعليم المشخص (الموصوف) للفرد (IPE)
196.....	2-3 برامج التربية الموجهة للفرد (IGE)
197.....	2-4 النظام الشخصي للتعليم (خطة كيلر) (PSI)
198.....	2-5 برامج التعلم حتى التمكن (التعلم من أجل الإتقان)
199.....	2-6 برامج التعلم طبقا للحاجات
200.....	3- التعليم باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة
200.....	1-3 التعليم الالكتروني
209.....	2-3 التعلم من مصادر التعلم
212.....	الفصل الثاني:
212.....	المنحى النظري للنموذج المعتمد في تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية
213.....	المبحث الأول: الإطار العام لنموذج التعليم الكفائي
214.....	1- المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية
221.....	2-الكفاءة في الدراسات اللسانية
229.....	3-الكفاءة والمصطلحات القريبة منها
231.....	1-3 القدرة Capacité
233.....	2-3 المهارة Habileté

- 234..... Savoir 3-3 المعرفة
- 235..... Aptitude 4-3 الاستعداد
- 236..... Performance (الإنجاز) 5-3 الأداء
- 236..... But 6-3 الهدف
- 237.....المبحث الثاني: مقتضيات الفعل التعليمي وفق النموذج الكفائي
- 238.....1-المقاربة بكفاءة المتعلم
- 240.....2-محورية المتعلم
- 242.....3- فاعلية المتعلم
- 246.....4-تفريد التعليم
- 249.....5- توجيه التعلم
- 250.....6- النشاط الذاتي للمتلم
- 256.....7- التقويم الذاتي للتعلم
- 259.....المبحث الثالث: أسس تعليم اللغة وفق النموذج الكفائي
- 260.....1-المقاربة التواصلية
- 260.....1-1مدخل عام
- 266.....1-2 التواصل اللغوي وعناصره التداولية
- 275.....1-4 التواصل الصفي
- 277.....2- المقاربة النصية
- 277.....1-2 مدخل عام
- 280.....2-2 ماهية النص ومكوناته
- 283.....2-3 الممارسة النصية ضمن المقاربة بالكفاءات

288.....	المبحث الرابع: مكانة متعلم اللغة ضمن النموذج الكفائي
289.....	1- فردية المتعلم
301.....	2- المتعلم ضمن الحالة التعليمية
303.....	1-2 علاقة الفرد المتعلم بالمعلم
308.....	2-2 علاقة الفرد المتعلم باللغة
316.....	2-3 علاقة المتعلم بالمجال
319.....	المبحث الخامس: بناء الكفاءات اللغوية وفق النموذج الكفائي
320.....	1- قواعد بناء الكفاءات المستهدفة
321.....	1-1 مهارات التواصل اللغوي
336.....	1-2 الممارسة النصية
338.....	2- مسالك بناء الكفاءات التواصلية
339.....	1-2 الخطاب التعليمي التواصلية
340.....	2-2 بناء وتقديم الخطاب التعليمي التواصلية
352.....	2-3 أساليب إحداث التواصل
357.....	2-4 التقويم
364.....	الفصل الثالث:
364.....	علاقة التعلم الذاتي بالتحصيل اللغوي لدى المتعلمين
364.....	منهج الدراسة وإجراءاتها
365.....	منهج الدراسة وإجراءاتها
365.....	1- منهج الدراسة
366.....	2- أهداف الدراسة

3- عينة الدراسة.....	367
4- خصائص العينة.....	369
1-4 المستوى الدراسي.....	369
2-4 سن أفراد العينة.....	371
4-4 البيئة العامة.....	372
5-4 البيئة الأسرية.....	373
5- المجال الزمني للدراسة.....	373
6- أدوات الدراسة.....	373
1-6 المتابعة الميدانية.....	373
2-6 اختبارات الدراسة.....	374
3-6 المقابلة.....	395
7- إجراءات الدراسة الميدانية.....	395
المبحث الأول: معاينة مؤشرات التعلم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل اللغوي لدى المتعلمين ..	396
1- عرض النتائج المتعلقة بظهور مؤشرات التعلم الذاتي حسب المستوى الدراسي والنشاط اللغوي.....	397
1-1 نتائج المتعلمين من الصف الأول.....	397
2-1 نتائج المتعلمين من الصف الخامس.....	414
2- اختبار الفرضيات.....	433
1-2 اختبار الفرضية الأولى:.....	433
2-2 نتائج المتعلمين من الصف الخامس.....	452
2-2 اختبار الفرضية الثانية:.....	469

المبحث الثاني: تفسير ومناقشة النتائج.....505

1- ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصفين 505

2- مناقشة نتائج الفرضية: العلاقة بين مؤشرات التعلم الذاتي والتحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصفين. 513

1-2 متغير المؤشرات.....514

2-2 متغير المستوى الدراسي 517

2-3 متغير النشاط اللغوي 524

2-4 متغير البيئة 541

المبحث الثالث: معاينة مؤشرات تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى المتعلمين.....559

1- عرض النتائج المتعلقة بمستوى تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى المتعلمين حسب المستوى الدراسي والنشاط اللغوي.....559

1-1 نتائج معلمي الصف الأول.....559

1-2 نتائج معلمي الصف الخامس.....575

2- الفروق الإحصائية في نتائج المعلمين 592

1-2 الفروق الإحصائية بدلالة المستوى الدراسي 592

2-2 الفروق الإحصائية بدلالة النشاط اللغوي 599

المبحث الرابع: تفسير ومناقشة النتائج 617

1/ مستوى تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى أفراد العينة 617

2/ الفروق الإحصائية بدلالة المستوى الدراسي 626

3/ الفروق الإحصائية بدلالة النشاط اللغوي 630

4/ الفروق الإحصائية في نتائج المعلمين بدلالة البيئة الجغرافية.....638

المبحث الخامس: ملخص النتائج النهائية للدراسة مع التوصيات.....	639
1- ملخص نتائج الدراسة.....	639
2- توصيات الدراسة.....	651
الخاتمة.....	658
قائمة المصادر والمراجع.....	669
القرآن الكريم.....	670
قائمة المصادر.....	670
قائمة المراجع باللغة العربية.....	671
قائمة المراجع باللغة الأجنبية.....	678
المواقع الالكترونية.....	684
الملاحق.....	685
Abstract.....	872

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
257	الفروق في التقويم بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات	01
295	الأساليب المعرفية وانعكاساتها على سلوكات المتعلمين	02
371	توزيع أفراد العينة حسب المنطقة والمستوى التعليمي	03
372	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	04
375	طبيعة مؤشرات التعلم الذاتي المعايينة	05
376	توزيع البنود الخاصة بمؤشرات التعلم الذاتي ضمن شبكة المعايينة	06
379	الارتباط بين كل مؤشر وبين الدرجة الكلية لشبكة المعايينة	07
381	معامل الارتباط بين كل بند وبين الدرجة الكلية لشبكة المعايينة	08
383	معامل ثبات شبكة المعايينة بمعامل بيرسون للارتباط	09
387	طريقة التتقيط الكلي لشبكة معايينة مؤشرات التعلم الذاتي	10
388	طبيعة مؤشرات تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى أفراد العينة	11
390	الارتباط بين كل مؤشر وبين الدرجة الكلية لشبكة المعايينة	12
392	معامل ثبات شبكة الملاحظة بمعامل بيرسون للارتباط	13
394	سلم التتقيط والحكم على مستوى تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى أفراد العينة	14
397	مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف الأول في النشاط الأول	15
401	مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف الأول في النشاط الثاني	16
405	مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف الأول في النشاط الثالث	17
410	مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف الأول في النشاط الثالث	18
415	مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف الأول في النشاط الثالث	19

	الأول في النشاط الرابع	
419	مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف الخامس في النشاط الأول	20
424	مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف الخامس في النشاط الثاني	21
429	مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف الخامس في النشاط الثالث	22
434	مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف الخامس في النشاط الرابع	23
439	الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الأول خلال النشاط الأول	24
443	الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الأول خلال النشاط الثاني	25
448	الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الأول خلال النشاط الثالث	26
452	الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الأول خلال النشاط الرابع	27
456	الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الخامس خلال النشاط الأول	28
429	الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الخامس خلال النشاط الثاني	29
465	الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الخامس خلال النشاط الثالث	30
469	الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الخامس خلال النشاط الرابع	31

480	الدلالة الإحصائية للفروق في نتائج أفراد العينة حسب متغير المستوى الدراسي	32
487	الدلالة الإحصائية للفروق في نتائج أفراد العينة من الصف الأول حسب متغير النشاط اللغوي	33
497	الدلالة الإحصائية للفروق في نتائج أفراد العينة من الصف الخامس حسب متغير النشاط اللغوي	34
560	الدلالة الإحصائية للفروق في نتائج أفراد العينة من المستويين حسب متغير المنطقة الجغرافية	35
564	مستوى تدعيم معلمي الصف الأول للتعليم الذاتي لدى أفراد العينة خلال النشاط الأول	36
568	مستوى تدعيم معلمي الصف الأول للتعليم الذاتي لدى أفراد العينة خلال النشاط الثاني	37
572	مستوى تدعيم معلمي الصف الأول للتعليم الذاتي لدى أفراد العينة خلال النشاط الثالث	38
576	مستوى تدعيم معلمي الصف الأول للتعليم الذاتي لدى أفراد العينة خلال النشاط الرابع	39
580	مستوى تدعيم معلمي الصف الخامس للتعليم الذاتي لدى أفراد العينة خلال النشاط الأول.	40
584	مستوى تدعيم معلمي الصف الخامس للتعليم الذاتي لدى أفراد العينة خلال النشاط الثاني	41
588	مستوى تدعيم معلمي الصف الخامس للتعليم الذاتي لدى أفراد العينة خلال النشاط الثالث	42
592	مستوى تدعيم معلمي الصف الخامس للتعليم الذاتي لدى أفراد العينة خلال النشاط الرابع	43
599	الفروق الإحصائية في نتائج المعلمين من الصنفين حسب متغير المستوى	44

	الدراسي	
608	الفروق الإحصائية في نتائج معلمي الصف الأول حسب متغير النشاط اللغوي	45
615	الفروق الإحصائية في نتائج معلمي الصف الخامس حسب متغير النشاط اللغوي	46

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
111	مخطط توضيحي لعملية الانتباه	01
163	عملية الموازنة حسب بياجيه	02
231	مخطط تمثيلي لمكونات الكفاءة	03
234	العلاقة بين الكفاءة والقدرة والمهارة	04
271	أبعاد ومكونات عملية التواصل اللغوي	05
272	العلاقة بين مهارات التواصل اللغوي	06
273	مهارات التواصل اللغوي	07
276	نموذج التواصل الصفّي القائم على المتعلم	08
283	أقسام المعايير النصية	09
287	بناء الكفاءات التواصلية في ظل المقاربة النصية	10
328	مكونات الفعل القرائي من الناحية البنائية	11
329	آليات القراءة حسب راماي (Ramey, J.C).	12
337	سيرورة الأنشطة اللغوية وفق المقاربة النصية	13
346	المكونات الأساسية للوضعية التواصلية القرائية	14
350	المقاربة التواصلية للحوار حسب أوريشيوني	15

مقدمة

مقدمة

أضحى التعلم الذاتي ضرورة ملحة فرضتها طبيعة الحياة المعاصرة؛ التي لم تعد فيها مؤسسات التعليم النظامي قادرة على تغطية متطلبات التعليم والتعلم، ولم يعد بوسع المقررات التربوية على اختلافها تجميع الزخم المعرفي الهائل والمتغير الذي نتج عنها وتوصيله إلى المتعلمين في فترات زمنية محدودة، ولئن كان هم القائمين على الصرح التربوي قديماً يكمن في البحث عن الطرق والسبل الكفيلة بنقل المعارف والمعلومات إليهم؛ فإن غايتهم الكبرى اليوم تتمثل في التتقيب عن الآليات التي تمكنهم من الحصول عليها بأنفسهم، وبالاكتفاء على ذواتهم وقدراتهم الخاصة، وعلى تعليمهم كيفية التعلم، وكيفية الاستفادة مما اكتسب لمجابهة ما يعترضهم في معترك الحياة؛ ذلك أن تراكم الخبرات لا يعني بالضرورة الزيادة في المعرفة؛ وإنما قد يؤدي إلى ضياعها وضياع قوى الإبداع الكامنة في العقل نتيجة عدم استغلالها.

وإن كانت جذور هذا النمط من التعلم ضاربة في القدم إلا أن الاهتمام به وُلِدَ العصر الحديث؛ فقد أدت جملة التطورات الكبيرة التي شهدتها المجالات ذات الصلة بالعملية التعليمية والتعلمية (خاصة منها علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب) إلى إزاحة الستار عنه، وكشف الكثير من الحقائق والخبايا المتعلقة بدوره في تحسين الأداء والرفع من مردوديته، وقد نجم عن الأمر ظهور عدد من النظريات والنماذج التي حاول أصحابها تمييز مكوناته، وتحديد قواعده، وتوضيح العلاقات الرابطة بينه وبين الممارسات التربوية التي تهدف إلى تحقيق المخرجات الإيجابية، نخص منها بالذكر النظرية السلوكية والنظرية المعرفية البنائية والنظرية الاجتماعية، إلى جانب نظرية معالجة المعلومات، وقد اختلفت الأخيرة في رؤيتها له وللبنى التي تؤسسه، إلا أنها اتفقت جميعها على أنه نشاط خاص بالمتعلم قائم عليه ومتعلق به، يستهدف الرفع من كفاءاته في سبيل تحقيق

التعلّّات المبتغة، كما أنها اشتركت في صياغة الافتراضات الأساسية للنماذج التي اهتمت بالتقعيد له.

ويعد التحصيل الدراسي من أهم المتغيرات التي ركز عليها أصحاب النماذج اهتمامهم في علاقته بالتعلم الذاتي؛ حيث اتجهوا صوب فهم وحصر مختلف الاستراتيجيات والقدرات الذاتية التي قد ينعكس تأثيرها على النتائج النهائي، وكشفت أدلتهم عن دور العوامل النفسية والقدرة على التنظيم الذاتي في تفعيل العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والبيئية أثناء التعلم، وأكد بعضها على تداخل تأثيرها مع عدد من المتغيرات البيولوجية والنمائية؛ مما فتح باب البحث واسعا للنظر فيها لكن ما لفت انتباهنا هو أن أغلبها قد حصر الدراسة في التحصيل الأكاديمي عامة دون التخصص في مجال تحصيل اللغة رغم أهمية الثاني في تحقيق الأول، كما أن نتائج البحوث التي اعتمدت النماذج المتخصصة (على غير اللغة) قد أظهرت تضاربا كبيرا نجم عن عدم الاتفاق حول العوامل المفعلة للتعلم الذاتي أو المؤثرة فيه ضمن البيئة التعليمية رغم الاشتراك في القاعدة العامة التي تقضي بفاعلية المتعلم في تحقيقه؛ حيث افترض "بينتريش" (Pintrich) و"زيمرمان" (Zimmerman) مثلا أن المهام التعليمية هي المحدد الأهم لمستوى التنظيم الذاتي للتعلم، وأضاف "بينتريش" إليها اختلاف المقررات التعليمية، وكذا طبيعة السياق التعليمي الذي يدخل كعامل فارق في تحديد مدى الجهد الذي يبذله المتعلم في سبيل الوصول إلى الأهداف، وأكد "بلومنفيلد" (Blumenfeild) من جهته على أن الفروق في المحتويات والمضامين التعليمية هي المؤثر المباشر في طريقة ومستوى التنظيم الذاتي للتعلم، بينما أشار "بياجي" (Piaget) و"روجرز" (Rogers) إلى أثر المواقف التعليمية، وأكد "بياجي" من ناحية أخرى على دور كل من الخبرة ومستوى النضج في تحديد نوع وسعة الاستراتيجيات المستغلة للتعلم ذاتيا.

إن ما سبق سرده قد جعلنا نخصص الدراسة الحالية للبحث في موضوع **التعلم الذاتي وعلاقته بالتحصيل اللغوي**، عززت توجهنا ندرة البحوث التي تناولته خاصة على المستوى المحلي حيث لم نجد منها - على حد اطلاقنا - ما اهتم بالبحث فيه أو في تطبيقاته ضمن المؤسسات التعليمية الجزائرية رغم الأهمية التي يحظى بها، ثم إن تناوله في ضوء متغير التحصيل اللغوي سيسمح - حسب رأينا - بفهم أعمق وأدق لاستراتيجيات تعلم اللغة ذاتيا، بغية الاستفادة منها في تحسين مسالك تعليم اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية لأجل تحصيل المخرجات المنشودة، كما أن التنقيب في ثناياه سيساعد على كشف وتحديد أثر العوامل التي لا زالت محجوبة وبحاجة إلى فحص أو إعادة نظر لكي نتمكن من طرح وصف شامل عنه، وعن الكيفية التي يمكن بواسطتها استغلاله والاستفادة منه في البيئة التعليمية.

وتظل الدوافع الخاصة للبحث في هذا الموضوع مرتبطة منهجيا بالنظر في فاعلية المتعلم ودوره في تحقيق التعلم، وقد دعم توجهنا طبيعة المقاربة التعليمية المعتمدة في المؤسسات التعليمية الجزائرية (المقاربة بالكفاءات)؛ حيث بنيت في كنهها على المتعلم وعلى ما يعزز إيجابيته ونشاطه ضمن البيئة التعليمية، يوجه ذلك طابع الممارسات التي تفرضها؛ والتي تأخذ شكل سيرورات خاصة تقوم عليه وتستحضره ذاتا مستقلة عن الذوات الأخرى، لتسير به نحو تحقيق الكفاءات الجوهرية (التبليغية والتواصلية) التي تمكنه من الاندماج في النسيج الاجتماعي بثبات ونجاح، وتعينه على التكيف مع متغيرات العصر وما يتطلبه عالم الشغل والتوظيف، واضعة إياه في قلب العملية التعليمية والتعلمية كشريك فاعل، ومستندة إلى المداخل التي تزوده بالمهارات الضرورية التي تعينه على اكتشاف خصائصه الفريدة، واستغلالها الاستغلال الأمثل.

وقد ساعدنا هذا التصور في رسم الهيكل العام الأولي الذي يسمح لنا بالغوص في ثنايا البحث حيث يتطلب الأمر مرحليا فحص جوانب أساسية تتمثل في:

أولاً: المنهاج التعليمي والمستندات التربوية المعتمدة في تعليم اللغة العربية، للنظر في جملة الأطر والاختيارات المعرفية والعلمية التي تقوم عليها، وجملة الإجراءات التعليمية التي تتبناها في سبيل خدمة المتعلم ومسار تعلمه اللغوي.

ثانياً: الممارسات التعليمية المنبثقة عن المنهجية المتبعة في تعليم اللغة العربية، للنظر في مدى تجسيد الأخيرة للاختيارات والإجراءات النظرية المعتمدة فيما يتعلق بالمتعلم وبتعلمه الذاتي.

ثالثاً: المتعلم، بالنظر في مجموع الظروف والعوامل المتدخلة في تعلمه الذاتي ضمن البيئة التعليمية الجزائرية وفق الأنموذج التعليمي المعمول به.

ولعل التوجه إلى فحص هذه العناصر يشكل فرصا هامة لاختبار كل من القواعد النظرية لتعليم اللغة العربية، وكذا المناحي الإجرائية (الممارسات التعليمية) في خدمتهما للتعلم الذاتي، كما يشكل من ناحية أخرى موردا ثميناً للإحاطة بموضوع البحث من جوانب مختلفة خاصة وأنه:

- إلى جانب ندرة البحوث في التعلم الذاتي، لم نجد منها الذي اجتمع فيه مع هذه القواعد والمتغيرات سواء على المستوى المحلي أو العربي رغم أهميتها وتأثيرها - حسب ما نراه - فيه، كما لم نجد منها ما اختص بعلاقته بالتحصيل اللغوي لدى فئة الصغار من المتعلمين.
- إن الكشف عن آليات التعلم الذاتي في علاقتها بالتحصيل اللغوي ضمن البيئة التعليمية الجزائرية، وبالنظر في الأساسين النظري والتطبيقي للمقاربة المعتمدة سيساعد على حصر

العوامل المعرفية والنفسية والبيئية المؤثرة في المتعلم وفي تعلمه اللغوي، وعلى تلمس ما يدفع إلى تعزيز مسالكه، ودعم مناحيه خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.

وقد اتجهت خطى البحث للإجابة عن إشكالية رئيسة تمثلت في: ما مدى امتلاك متعلمي

المرحلة الابتدائية لآليات التعلم الذاتي؟ وما علاقة ذلك بتحصيلهم اللغوي؟

إلى جانب الإجابة عن عدد من التساؤلات الفرعية المطروحة للمعالجة أهمها:

- ما هي أهم المتغيرات أو العوامل المتحكممة في تفعيل التعلم الذاتي لدى المتعلمين

أثناء سيرورة التعلم اللغوي؟

- ما هي المكانة التي يحتلها التعلم الذاتي ضمن منهاج تعليم اللغة العربية؟ وما

مكانته ضمن الممارسات البيداغوجية الصفية؟

- فيم تكمن أهم الصعوبات أو العراقيل التي تحول دون استغلاله أو الاستفادة منه

ضمن البيئة التعليمية الجزائرية؟ وكيف يمكن تلافيها أو تجاوزها؟

وقد فرض علينا توجه البحث في الإشكاليات المقدمة طرح عدد من الفرضيات الهامة

يتمثل أبرزها في:

- أشارت مختلف البحوث والدراسات التي تناولت التعلم الذاتي في البيئة المدرسية

إلى علاقته الإيجابية بالتحصيل الأكاديمي في بعض المراحل التعليمية، وأمام ذلك نفترض بأن

هناك علاقة إيجابية بين درجة تفعيل المتعلمين لآليات التعلم الذاتي ومستوى تحصيلهم اللغوي.

- المتعلم هو صانع تعلماته وبانيها، وبالتالي فإنه يمتلك قدرا من المسؤولية والقدرة على تنظيمها ذاتيا، يحدد استغلالها ضمن البيئة التعليمية جملة العوامل الداخلية المتعلقة به والخارجية المؤثرة فيه.

- بما أن المعلم هو المخطط لعملية التعلم والمدير لخطى سيروراتها ضمن العملية التعليمية التعليمية فإن لممارساته أثرا كبيرا في مستوى امتلاك وتفعيل المتعلمين لآليات التعلم الذاتي.

- هناك فروق في مستوى تفعيل المتعلمين لآليات التعلم الذاتي تفرضها - إلى جانب المعلم - عناصر البيئة الحاضنة لعملية التعليم والتعلم، إلى جانب عناصر البيئة المحيطة بها.

وقد آثرنا توجيه الدراسة صوب المرحلة التعليمية الابتدائية؛ وذلك لما تكتسيه من أهمية وما تؤديه من دور في تكوين المتعلم؛ فقد أفادت مختلف البحوث والدراسات الاجتماعية والنفسية والتربوية أن الأخير يكون فيها أكثر قابلية للتأثر والانفتاح على الآخر وعلى المحيط، وأنه يستجيب بطوعية لما يقدم له، ويأخذ بجدية كل المطالب التي توجه إليه، لذلك كانت هي المرحلة التي تتشكل فيها شخصيته، والتي تتحدد فيها سماته وخصائصه، كما أنها الحلقة الأبرز التي يعول عليها لمدته بمختلف الأدوات التي يستند عليها في بناء وتحصيل معارفه اللغوية خلالها وخلال المراحل التي تليها؛ مما يجعل تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة العربية (ومن تعليم غيرها من المواد) في جميعها متوقفا على تحققها في هذه المرحلة.

يضاف إلى ما سبق أن متعلمي المرحلة الابتدائية بحاجة إلى اهتمام ورعاية كبيرين خاصة - في نظرنا - في ظل الأوضاع التي تعيشها المدرسة الجزائرية اليوم؛ فنحن أحوج ما

نكون إلى الإحاطة بتعلمهم الذاتي من أجل تعزيز قدراتهم وتدعيمها، وتوجيهها الوجهة الصحيحة التي تثمر النتائج المنشودة.

أما عن عينة الدراسة فقد ارتأينا أن يمثلها متعلمو الصفين الأول والخامس وذلك لأغراض تخدم موضوع البحث؛ حيث يمثل الصف الأول مفتتح المرحلة الابتدائية، وأولى المحطات التي تحتضن المتعلمين بعد انتقالهم من الجو الأسري إلى عالم المدرسة في ظل غياب تعميم التعليم التحضيري في المؤسسات الجزائرية، كما أنها أولى الحلقات التي يتم فيها تزويدهم بالأدوات الضرورية التي تعينهم على الاعتماد على ذاتهم في تحقيق التعلم، في حين يمثل الصف الخامس منتهى الذي يفترض أن يبلغ المتعلم فيها درجة من الوعي بالاستقلال في التعلم، ومستوى من القدرة على تنظيمه وتوجيهه ذاتيا توافقا مع الأهداف التي يرنو إلى تحقيقها.

كما اعتمدنا في طرح الموضوع على المنهج الوصفي، محاولين سبر أغواره والكشف عن مكنوناته، باستقراءه والبحث في أسبابه واتجاهاته والعلاقات التي تربطه بغيره من الظواهر الأخرى القريبة منه أو المتعلقة به ضمن البيئة التعليمية، من أجل تقديم التحليلات، واستخلاص النتائج التي قد تصل بشأنه إلى التعميم.

واستندنا إلى جانب ما سبق على الأسلوب الإحصائي بنوعيه (الوصفي والاستدلالي) في عرض البيانات ووصف النتائج واختبار الفرضيات والتأكد من الدلالات الإحصائية.

أما حصره فقد كان وفق نظرة تنطلق من التقصي النظري للتعلم الذاتي، مروراً بأنموذج التعليم المعتمد في تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية، وصولاً إلى المعاينة الميدانية

للتعلم الذاتي ضمن الصفوف المدرسية المختارة، وبناء على ذلك فقد تضمنت خطة البحث المتبعة بين جنباتها ثلاثة فصول محددة كالآتي:

خصصنا الفصل الأول للعرض النظري المحوصل للتعليم الذاتي، وقد قسمناه إلى خمسة مباحث حددنا فيها مفهوم التعلم الذاتي، وأهم المشارب الفلسفية والعلمية التي أسهمت في تدعيمه وتعزيز وجهته في العصر الحديث، وكذا أهم الأسس العلمية التي تحققه، والنظريات التي خصته بالدراسة وبتبيان الآليات التي يستند إليها تفعيله ضمن البيئة التعليمية، وختمنا الفصل بأهم التطبيقات التربوية الحديثة له.

وخصصنا الفصل الثاني للحديث عن النموذج الكفائي المعتمد لتعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية وللبحث عن معالم التعلم الذاتي ضمنه؛ حيث قسمناه إلى خمسة مباحث تعرضنا فيها إلى المنحى النظري العام الموجه لهذا النموذج، وأهم الأسس والمقتضيات التي يتطلبها تعليم اللغة العربية وفقه، ثم عرجنا على مكانة المتعلم فيه، وعلى أهم القواعد والمسالك التي يقوم عليها بناء الكفاءات اللغوية المستهدفة من خلاله.

في حين خصصنا الفصل الثالث لمعاينة التعلم الذاتي لدى العينة المختارة، والبحث في علاقته بتحصيلها اللغوي؛ حيث قسمناه هو الآخر إلى خمسة مباحث تقدمها عرض عن إجراءات الدراسة وأدواتها، وقد عرضنا خلالها جملة النتائج المترتبة عن اختبار فرضيات الدراسة مع التفسيرات والتحليلات المتعلقة بها، وختمناها بتحديد أهمها - النتائج - المتحقق والمجيب عن تساؤلاتها، إلى جانب عدد من الاقتراحات والتوصيات التي هدف أبرزها إلى فتح أفق البحث في هذا الموضوع.

كما ألحقنا فصول الدراسة بالوثائق الإدارية التي استعنا بها في إجراءاتها، إضافة إلى نماذج شبكات التحكيم والمعاينة المعتمدة (الخاصة بالمتعلمين والمعلمين) والمقابلة، والنتائج الإحصائية الناتجة عن المعالجة الرقمية للمعطيات.

ولأجل تغطية المرامي والأهداف العامة للخطة المتبعة دعمنا البحث بمادة معرفية أخذناها من مصادر ومراجع متنوعة تجلى أبرزها في:

✓ بعض المراجع المتخصصة (على قلتها) لإثراء الجانب النظري وتدعيم الجانب الميداني للبحث نذكر من بينها:

- Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Henri Holec.
- les auto-apprentissages, Marie – José Barbot.
- Self directed learning, Knowles Malcolm.

✓ بعض المراجع التي اهتمت بالتأصيل للمقاربة بالكفاءات، أو النظر في تطبيقاتها ضمن المؤسسات التعليمية، نذكر من أهمها:

- مستجدات التربية والتكوين لعبد الكريم غريب.
- المنهجية العلمية لبناء الكفاءات المعرفية والتواصلية لمنير زكري.
- une pédagogie de l'intégration: Compétence et intégration des acquis dans L'enseignement, Xavier Roegiers.
- Quel avenir pour les Compétences, Philippe Perrenoud.

✓ مناهج اللغة العربية والمستندات التربوية المعتمدة في الصفين محل الدراسة، كونها مصادر أساسية توجه البحث وتخدمه في شقيه النظري والميداني.

ولا يفوتنا أن نشير إلى أن طريق البحث قد اعترضته صعوبات جمة تجلّى أبرزها في قلة المراجع المتخصصة في الموضوع والدراسات النظرية والميدانية التي تناولته، فقد شحت رغم أهميته مما اضطرنا إلى السفر خارج الوطن سعياً وراء ما يغنيه أو يسدّد وجهته، زاد من مشقة الأمر اتساع رقعة لتتجاوز العرض النظري والتأصيلي إلى التحري الميداني مع انحسار الوقت القانوني المحدد لإنهائه، حيث حال جميع ذلك دون التفصيل في بعض الجوانب المهمة المتعلقة به، أو دون التعرض لها، على أن تكون فرصاً لبحوث لاحقة بإذن الله، ويكفيها في الأمر كله أننا قد بذلنا الوسع في سبيل تقديم ما يعين على النهوض بتعليم اللغة العربية في مؤسساتنا الابتدائية ويسهم في تطويره. فإن كنا قد أصبنا فمن الله جل وعلا، وإلاّ فحسبنا في ذلك أجر المجتهدين.

كما لا يسعنا في الأخير إلا أن نتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ المشرف "نصر الدين بوحساين"؛ الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته القيمة وملاحظاته الدقيقة وإرشاداته السديدة مما مكننا من تجاوز جل الحواجز والعراقيل التي وقفت حجر عثرة في طريقنا، وأعانتنا على إنهاء البحث في هذه الحلة، مقدّرين له مواقف مرّت ولا زالت آثارها راسخة في الذاكرة، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على سعة علمه، وكرم أخلاقه، ونبل تعامله، فجزاه الله عنا خير الجزاء.

الفصل الأول: الإطار النظري للتعلم الذاتي

المبحث الأول: مفهوم التعلّم الذاتي

كثر الحديث عن التعلّم الذاتي (l'auto-apprentissage) وعن دوره الفعّال في تحسين مخرجات العملية التعليمية والتعلّمية منذ مطلع الثمانينيات من القرن العشرين،* إثر جهود عدد من الباحثين الذين سعوا للكشف عن آليات وسبل تحقيق التعلّم الناجح والفعّال؛ الذي يستمر ويلزم الفرد طيلة حياته، لكي يمكنه من مواجهة الانفجار المعرفي الكبير الذي يشهده العصر، ومن التكيف مع التغيرات السريعة التي تواكبه.

وقد أطلق عليه العديد من التسميات القريبة منه، نذكر من أهمها التعليم المستقل والتعلّم المنظم ذاتيا والتعلّم الموجه ذاتيا والتعليم المفرد، كما أسند إليه الكثير من الصياغات التعبيرية البعيدة عنه أو التي تصب في صلبه - حسب رأينا -، مما خلق لدينا نوعا من الغموض والارتباك أثناء التعامل معه؛ ذلك أن الوقوع في براثن الاختلاف المفاهيمي قد يجعلنا محل خطأ، وهذا ما سعينا جاهدين إلى تلافيه، من خلال محاولة وضع حد للتمييز بينه وبين المفاهيم الأخرى بعد تدقيق النظر فيها وفي مضامينها والقواعد التي تبني عليها، وإننا قد رأينا بأن هذا التداخل ناتج عن

* إن مسائل كثيرة مثل التعلّم الذاتي وحرية التعليم واستقلالية التعليم وغيرها ليست جديدة على الساحة التربوية؛ بل تعود إلى زمن بعيد لعدد من الفلاسفة والمفكرين (أمثال ديكارت، أوغسطين، وغيرهما)، الذين طرحوا عددا من القضايا الهامة المتعلقة بحريات الأفراد داخل المجتمعات، وقد عاد الحديث عنها في ثمانينيات القرن العشرين نتيجة اهتمام الباحثين والدارسين (خاصة في مجالي علم النفس الإنساني وعلم النفس التربوي) بالعوامل الداخلية للفرد خاصة العقلية والعاطفية منها، لدورها الفعّال في إحداث وتفسير سلوكياته.

اختلاف توجهات واهتمامات الباحثين في التعلم الذاتي من جهة**؛ وإلى اختلاف نظرتهم إلى طبيعته والآليات التي تحققه من جهة أخرى، كما رأينا بأن معظمها - التوجهات - هو عبارة عن محاولات لوصفه وصفا عاما (طريقة، عملية، أسلوب وغيرها)، أو هو تحديد لعدد من المرتكزات التي يقوم عليها أو الأهداف التي يتوخى تحقيقها من خلال تطبيقه، ولنا قبل أن نقدم تعريفا محددا له أن نذكر عددا من هذه المفاهيم بغية تجلية محل التداخل الذي سلف ذكره، والوقوف على بعض النقاط الهامة والحيثيات الأساسية التي نراها تخدم الموضوع.

أشار "رونترى" (Rountree - D) إلى أن التعلم الذاتي " هو العملية التي يقوم فيها المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم، مستخدمين التعليم المبرمج أو أي مواد أو مصادر تعليم ذاتية لتحقيق الأهداف دون مساعدة مباشرة من المعلم".¹

وأشارت "ماري باربو" (Barbot. M) إلى أنه " الحالات التي يقرر فيها المتعلم أن يتعلم بنفسه، فيحضر برنامجا خاصا انطلاقا من موارد بيداغوجية (كتيبات الدراسة الذاتية دروس من الراديو والتلفزة ووسائل الإعلام وغيرها)، ويباشر تعلمه".²

** يرى الباحثان (Marie - José - G) و (Philippe - R) أنه من العبث إرجاع مصطلحات كثيرة كالذاتية والاستقلالية إلى أصل واحد، لأنها مفاهيم ذات صلات معقدة بمجالات كثيرة كالفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة وغيرها، وليس غريبا توظيفها في مجال التعليم لأنه يمسه جميعا، للاستزادة عن الموضوع أنظر: GREMMO Marie - José, Philippe Riley, Autonomie et apprentissage autodirigé. L'histoire d'une idée (Version français d'un article Paru dans la Revue système), vol 23, n°: 2, 1995.

¹ - ROUNTREE Derek, a dictionary of education, Harper and Row, London, 1981, p 277.

² - BARBOT Marie - José, les auto-apprentissages, clé international, paris, 2000, p 115.

وذهب "نولز" (Knowles. M) إلى أنه "النشاط الذي يعتمد على مبادرة الفرد الذاتية

نحو التعلّم، حيث يحدّد أهدافه التعليمية بنفسه ويختار الوسائل الملائمة لعملية التعليم والتقييم".¹

في ذات الصدد رأّت "سناء سليمان" أن التعلّم الذاتي هو "العملية الإجرائية المقصودة

التي يحاول فيها المتعلّم نفسه أن يكتسب القدر المقنن من المعارف والمفاهيم والمهارات

والاتجاهات والقيم".²

وأشار "محمد حمدان" إلى أنه "أسلوب التعلّم الذي يستخدم فيه الفرد من تلقاء نفسه الكتب

والآلات التعليمية وغيرها من الوسائل، ويختار بنفسه نوع ومدى الدراسة التي يتقدم فيها وفقاً

لمقدرته بدون مساعدة معلم".³

¹– MALKOLM Knowles, Self directed learning, a guid for leaners and Teachers, Newyork association press, 1975, p 18.

²– سناء محمد سليمان، التعلم التعاوني: أسسه، إستراتيجياته، تطبيقاته، الطبعة الأولى، عالم الكتب، 2005، ص 47.

³– محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2006 ص 10.

والملاحظ أن هذه التعريفات (وغيرها كثير يصب في نفس الإطار) إنما تخص ما اصطلح عليه بالتعليم الفردي (l'enseignement individuel) أو المستقل (indépendante) أو كما سمّاه البعض بالتكوين الذاتي (Autoformation)، وهو ذلك النمط من التعليم الذي يسعى فيه المتعلّم لتحضير برنامج خاص يهدف من ورائه إلى تعليم نفسه بنفسه، حيث يندمج في المهمات المختلفة وفق ما يناسب حاجاته وقدراته الخاصة ومستوياته العقلية والمعرفية، ويختار من الأنشطة والطرق التعليمية ما يساعده على اكتساب المعلومات وتنمية المهارات ذات الصلة بالمواد المتعلّمة، يقرر متى وكيف يبدأ وأين ينتهي، وأي الوسائل أو البدائل التي سيعتمدها لبلوغ الأهداف المسطرة؛ ومن ثمة يكون هو المسؤول الأول والأخير عن العملية التعليمية وعن السيرورة التي تتخذها وجميع القرارات التي توجهها والنتائج التي تتمخض عنها.

وهو على هذا النحو وصف لمجموع الإجراءات المتخذة لإدارة عملية التعليم وليس التعلم (اختيار البيئة التعليمية وزمن التعلم وتحديد الأهداف والمواد والوسائل التعليمية المساعدة وغيرها من قبل المتعلم) بهدف تطويع التعلم وتكييفه للوصول إلى درجة الإتقان (امتزاج التعليم بالتعلم)، وكثيرا ما ينفّذ هذا الأخير دون توجيه أو مساعدة مما يكسبه صفة الفردية والاستقلال.

وفي الوقت الذي اعتبر فيه بعض الباحثين أن هذا النوع من التعليم مرادف للتعلم الذاتي - كما رأينا - عده البعض الآخر نمطا وصيغة هامة من صيغ التعليم المحققة له، وهذا ما نفترض أنه الأصل على اعتبار الدور الهام والأساسي الذي يضطلع به الفرد المتعلّم ضمن العملية التعليمية والتعلمية، وكذا المسؤولية الملقاة على عاتقه في حدوث التعلم.

من جانب آخر أشار "فريد نجار" إلى أن مصطلح التعلم الذاتي يحيل إلى معنيين مختلفين "المعنى الأول يركّز على التلاميذ إذ يعملون بمفردهم، أما المعنى الثاني فيشير إلى

السماح للتلاميذ بالتعلّم بمعدلات فردية باستخدام مداخل مختلفة وأساليب تراعي الفروق الفردية، وهذا المعنى أكثر شيوعاً من سابقه.¹

والملاحظ من هذا التعريف أن الباحث إنّما أراد بالمعنى الأول التعليم المستقل كما سبقت الإشارة إليه آنفاً، أمّا المعنى الثاني فهو ما يعرف بالتعليم المفرد (Enseignement individualisé) أو التربية التكيفية (Éducation adaptative) كما سمّاها البعض، وهي نوع من التعليم الموجه إلى كل فرد متعلّم قائم على تكييف المواقف التعليمية وتوصيلها بما يتناسب معه حيث تعد خصائصه ومستواه وقدراته وإمكانياته وخبراته وغيرها الأساس الذي يقوم عليه تحديد أهداف البرنامج التعليمي وتصميمه واختيار مواده وطرقه ووسائل تنفيذه، يقول "الكندري" وآخرون: "تفريد التعليم هو تفصيل المواقف التعليمية التي يمكن أن يتعرض لها المتعلم داخل النظام التعليمي بحيث تتناسب وخصائصه ومهاراته المدخلة، كي يتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية"²

ويقول "توفيق مرعي" و"محمود الحيلة": "تفريد التعليم هو سلسلة إجراءات تعليمية تعليمية تشكل في مجملها نظاماً يهدف إلى تنظيم التعليم وتيسيره للمتعلم ... ويشمل الأنشطة التي تعلم للفرد في ضوء قدراته وإمكاناته."³

ويعد هذا النوع من التعليم قديماً في جوهره* لكنه قد اكتسب طابع الجدة وتحددت ملامحه كنظام قائم على عدد من الأساليب والاستراتيجيات المنهجية المضبوطة التي تراعي المتعلمين؛ وقد

¹ - فريد نجار، المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، الطبعة الأولى، مكتبة لبنان، 2003، ص 609.

² - أنظر: الكندري عبد الله عبد الرحمن، الميهي رجب السيد عبد الحميد، صلاح سمير يونس أحمد، تكنولوجيا تفريد التعليم والتعلم الذاتي، الطبعة الأولى، مكتبة الطالب الجامعي، 2002، ص 23.

³ - توفيق أحمد مرعي، محمود الحيلة، تفريد التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1998، ص 34. * يعود تاريخ تفريد التعليم إلى التربية القديمة؛ حيث كان الأسلوب الأكثر شيوعاً قبل ظهور الدراسة النظامية، وانتهجه العديد من الفلاسفة والمربين أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو في تربية تلاميذهم، وقد استحوذ على اهتمام

انعكس تطبيقه فيما عرف بمعامل اللغات ومراكز النشاط والفصول الدراسية المفتوحة وغيرها بعد التطورات الهامة التي حدثت في مختلف المجالات ذات الصلة بالتربية والتعليم، أين غدا الاهتمام بمسألة الفروق الفردية عاملا جوهريا لمعالجة جوانب الضعف والقصور لدى المتعلمين والوصول بهم إلى مستوى الإتقان، وإن اختلفت المداخل المتبعة لتحقيق ذلك إلا أنها لا تخرج في صلبها عن إطار عام ينطوي على سلسلة من الخطوات الواجب إتباعها وعدم الانزياح عنها يمكن أن نوجزها في الآتي:

- تحديد الأهداف التعليمية (أو أنماط السلوك المراد إحداثها لدى الفرد المتعلم) تحديدا إجرائيا دقيقا يضبط التعلم ومستواه ومعايير تحقيقه.
- اختيار المادة التعليمية وتنظيمها بتقسيمها إلى وحدات والتدرج في تقديمها على نحو يضمن الفهم والإدراك.
- تكييف المادة التعليمية وفقا لخصوصيات الفرد المتعلم بمراعاة ميولاته واهتماماته وأسلوبه المفضل في التعلم، والوسائل التي تعينه على تذليل الصعوبات التي قد تواجهه في المواقف التعليمية المختلفة.
- توفير التغذية الراجعة الفورية من خلال التصحيح والتعزيز المباشرين لاستجابات الفرد المتعلم من أجل الوصول به إلى الهدف المحدد مسبقا.
- توفير فرص مراجعة الوحدات التي لم يتمكن الفرد المتعلم من إتقانها، وفي حالة الفشل المتكرر تتاح له فرص العلاج ببدائل يحددها البرنامج.

الباحثين في مجال التربية والتعليم في السنوات الأخيرة بعد النتائج التي أفرزتها الدراسات التي تناولت أثر الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين في حدوث التعلم.

وإجمالاً يمكننا القول بأن تفريد التعليم إنما هو تفريد للمتعلم وللعملية التعليمية والتعليمية بغية الوصول إلى النتائج المبتغاة، أما عن الخلط القائم بينه وبين التعلم الذاتي لدى الباحثين فمردّه -حسب رأينا - إلى التصور العام الذي يقوم عليه والأهداف التي يرمى تحقيقها من خلال تطبيقه (خاصة إذا ما قورن بالتعليم التقليدي) في ضوء الاهتمام بالفرد المتعلم وبدوره وخصائصه وما يمكن أن يقوم به من نشاط لبناء معارفه وتعلّماته، الأمر الذي يجعلهما مصطلحين مترادفين لمفهوم واحد، أو على اعتبار أن أحدهما ناتج عن الآخر، يقول "نشوان يعقوب" في هذا الصدد " إن مفهوم التعليم المفرد ينطلق من التعلّم الذاتي الذي يعتمد على الجهد الذي يبذله المتعلم لإحداث التعديل المرغوب في سلوكه"¹، وبناء عليه يكون التعلّم الذاتي أعمّ - وهو الأصل حسب رأينا - لانطلاقه من ذات الفرد المتعلم بخصوصياتها، حيث يزداد دوره وتتدعم أهميته مقارنة بالتعلم المفرد الذي يسيطر على مناحيه التوجيه والضبط اللذان تفرضهما البرامج التعليمية المسطرة، أو اللذان يمارسهما المعلم للوصول إلى الأهداف.

لكن ومن جهة أخرى يظهر الفرق بينهما بمجرد النظر إلى التعليم المفرد على أنّه وصف لما يمكن أن يقوم به المعلم من إجراءات وممارسات عناية بالمتعلمين ومراعاة للفروق الفردية القائمة بينهم والنظر إلى التعلّم الذاتي على أنّه وصف لما يمكن أن يقوم به الفرد المتعلم في سبيل تحصيل معارفه وبناء تعلّماته.

¹ - نشوان يعقوب حسين، التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 1999 ص 103.

من جانب آخر أشار "دوكات" (L. Duquette) و"روني" (D. Renie) إلى أن "التعلم الذاتي يحيل إلى الاستقلال الذاتي (l'autonomie) كما حدده "هنري هولك" (Henri Holec)¹ (أول منظر استطاع أن يقدم له تعريفا دقيقا ضمن الإطار التعليمي)، حيث عرّفه بـ "قدرة المتعلم على تولي مسؤولية تعلّماته الخاصة"²، أي قدرته على قيادة وتنفيذ عملية التعلم واتخاذ القرارات المتعلقة بها.*

وقد أشار هولك إلى أن هذه القدرة (la capacité) هي القوة (la force) التي تدفع الفرد المتعلم إلى القيام بفعل التعلم*، وأنها ليست فطرية (Innée) بل تكتسب بطريقة طبيعية أو نظامية بتحقيق شرطين أساسيين هما:

¹– DUQUETTE L. Renié. D, Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia, dans Chanier T, Pothier, M (Dris) « Hypermédia et apprentissage des langues » Étude de linguistique appliquée, (éla) 110, 1998, p 238.

²– HOLEC Henri, Autonomie et apprentissage des langues étrangers, Hâtiens, 1979, p 03.

* في الوقت الذي استعمل فيه هولك وبعض الباحثين مصطلح الاستقلال الذاتي (l'autonomie) للتعبير عن قدرة المتعلم على تولي مسؤولية التعلم، فضّل باحثون آخرون استعمال مصطلحات أخرى للتعبير عنها، حيث نجد "بوركي" (pourquoi) مثلا قد استخدم الاستقلالية الذاتية (l'autonomisation)، وفصل بينها وبين الاستقلالية (l'autonomie) على اعتبار أن القدرة هي حالة وليست عملية ناجمة عن التطبيق الفعلي لعملية الاستقلال الذاتي في الواقع التعليمي، وعليه فإن الحديث عن تطبيق القدرة أثناء التعلم يتطلب توظيف مصطلح l'autonomisation لا l'autonomie. للاستزادة أكثر أنظر:

ANDRE Bernard, de l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles, le français dans le monde (Recherche et application – les Auto – apprentissage février, mars, 1992, p 67.

* وقد بفتح تعريف هولك للاستقلال الذاتي باب التساؤل فيما إذا كان يقصد به التعلم المستقل، لكن الأخير قد فصل بينهما في موضع آخر، حيث رأى بأن المصطلح الأول إنما يشير إلى قدرة المتعلم على تحمل مسؤولية التعلم على نحو فعال، بينما يشير الثاني إلى تنظيم التعلم وتسييره على نحو مستقل، أنظر:

- إمكانية تولي المتعلم مسؤولية التعلم.
 - توفر الظروف التي يستطيع المتعلم من خلالها ممارسة هذه المسؤولية¹.
- وقد حاول عدد من الباحثين وصف الاستقلال الذاتي ضمن ذات الإطار الذي حدده "هولاك" مع ضبط جملة العوامل التي تتداخل لتحقيقه^{**}، نذكر من بينهم على سبيل المثال "بلين" (Blin. F) حيث اعتبره "مقاربة تعليمية تسمح للمتعلم بتولي مسؤولية التعلم والسيطرة عليه ومراقبته"²، مما ينمي لديه حالات الاعتماد على نفسه أثناء مواجهة المعلم ومختلف المهام التعليمية من جهة، ويسمح بارتقاء حالة التفاعل الإيجابي مع عناصر العملية التعليمية والتعلمية من جهة ثانية.

وعده "بورشر" (Porcher) و"باربو" (Barbot) "هدفاً ووسيلة في ذات الوقت تكسب المتعلم القدرة على التواصل وعلى التعلم"³، فهو هدف تسعى المناهج التعليمية إلى تحقيقه وتأصيله لدى الفرد المتعلم، ليستغله كوسيلة في تسيير وبناء تعلماته على نحو إيجابي وفعل مدى الحياة.

HOLEC Henri, Autonomie et apprentissage dirigé, Conseil de l'europe, Hatier, 1988, p79.

¹ – HOLEC Henri, Autonomie et apprentissage des langues étranger, Op, Cit, p 03.

^{**} زاد الاهتمام باستقلالية المتعلم ودورها في حدوث التعلم بعد التجارب والدراسات التي أجراها ثلة من الباحثين من أجل تحديد الأطر التي تضمن جودة التعليم وتحقيق إنتاج متعلمين مستقلين لخدمة المجتمع. أنظر: BROWN S, Thompson, G, Motivating students, kogan page, London, 1998, p 95.

² –BLIN. F, Les enjeux d'une formation autonomisation de l'apprenant en environnement

Multimédia, Das chanier T. Pothier, M (Dris) « Hypermédia et apprentissage des langues » Étude de linguistique appliquée, (éla) 110, 1998, p 216.

³– VALENZUELA Oscar, La didactique des langues étrangers et les processus d'enseignement / apprentissage, Synergies chili N° 6, 2010, P 83.

واعتبرته "مونيك لينارد" (Monique – L) " قدرة ذات مستوى معرفي نفسي واجتماعي

عال تتضمن عناصر الاهتمام والمراقبة الذاتية والذكاء والثقة بالنفس.¹

أما عن طبيعته - الاستقلال الذاتي- فقد أشار "هولاك" إلى أنه آلية تعين الفرد المتعلم

على توجيه تعلمه ذاتيا، وقد يتم بمساعدة أو بدون مساعدة، مع أو بدون وسائل تعليمية، وعلى هذا

الأساس قسّم التعلّم الموجه ذاتيا إلى قسمين أساسيين " تعلّم موجه ذاتيا بمساعدة " و" تعلم موجه

ذاتيا بدون مساعدة".²

لكن هذا الرأي لم يأخذ به عدد من الباحثين نذكر من بينهم "برانت" (Perrent)، حيث

رأى أن " الاستقلال الذاتي لا يتدعم ولا يتطور إلا بإشراف وتوجيه مباشر من معلّم³ يكون على

دراية تامة بخصائص المتعلّم، وعلى وعي كبير بالعوامل المؤثرة في قدرته على التعلّم، حتى يتمكن

من تنظيم البيئة التعليمية بعناصرها ومواقفها على النحو الذي يسمح للمتعلّم " ليس فقط باكتساب

المعارف اللغوية والتواصلية والثقافية فحسب، بل والقدرة على خلق مختلف الإستراتيجيات التي

¹– LINARD Monique, Autoformation éthique et technologies, Enjeux et paradoxe de l'autonomie, Autoformation et enseignement supérieur, Hermès Lavoisier, 2005, P 241.

² – HOLEC Henri, Autonomie et apprentissage des langues étranger, Op, Cit, P 04.

³ – PERRENT J.C, Bouheys P.A, Smith J.G, The suitability of problem based for learning education, They and practice teaching in higher education, 5 July 2000, P 345.

تعيّنه على التعلّم الفعّال"¹؛ فهو المرشد والموجّه الذي يعلّم المتعلّم كيف يتعلّم، وكيف يتمكن من تطوير ملكات عمله المستقل.

وفي ذات السياق أشار "بود" (Bood) إلى أن "الاستقلالية لا تمارس إلا ضمن سياق اجتماعي"²، فهي تتطلب أن لا يكون المتعلّم معزولاً عن أفكار وتجارب الآخرين حتى تفعل وترتقي وهو نفسه ما استخلصه "جال غريبو" (Gaël – G) في دراساته وأبحاثه التي أجراها في هذا الصدد حيث لاحظ أن هناك فرقاً واضحاً بين مستوى التعلّم القائم على الاستقلال الذاتي للمتعلّم ضمن المسار الفردي، ومستوى تطوّره في إطار توجيهات الآخرين خاصة الكبار والأقران الأكثر كفاءة.

ولعل الاستقلالية وفعاليتها لا تتجلى فقط في انفصال المتعلّم عن الجماعة أو تعلّمه ضمنها أو في توجيه المعلم أو المرشد أو عدم توجيهه، بل وفي المساحة أو الحيز التعليمي الذي يستطيع المتعلّم من خلاله أن يشعر بحريته وبكينونته ويفرض اختلافه عن الغير، باعتباره عنصراً فاعلاً قادراً على اتخاذ القرار وعلى امتلاك عنصر المبادرة لتنظيم نفسه وتحقيق ذاته وسط ما يتوفّر لديه من معطيات.

من جانب آخر ربط "هولاك" بين خصوصية التنظيم الذاتي الذي يقوم به المتعلّم لبناء تعلماته وبين الاستقلالية حين أشار إلى أن "الاستقلالية درجات"³، إذ كلما كان المتعلّم أكثر

¹ – BERDAL – MASY François, Apprendre seul a son rythme et encadre, Le langage et l'homme (traductologie – textologie – science du langage) N°1, Juin 2003, P 40.

² – BLIN.F, Les enjeux d'une formation autonomisation, Op, Cit, P 217.

³ – HOLEC Henri, Autonomie et apprentissage des langues étranger, Op, Cit, p 04.

استقلالية كان أقدر على تنظيم ذاته على نحو فعال، مما يقوده إلى تحقيق الأهداف والنتائج
المبتغاة وكلما كان أقل استقلالية كان أقل قدرة على تحقيق التنظيم مما ينعكس سلباً على تعلمه.

والجدير بالذكر أن هذه الخاصية* قد غدت من أهم الموضوعات المطروحة على الساحة
التربوية في مختلف البحوث والدراسات المعاصرة؛ فقد أضى هناك اقتناع حقيقي بالدور النشط
الذي تلعبه الذات* في الضبط والتنظيم والتحكم بصفة عامة في سلوك الفرد، فهي الموجه الدينامي
الذي يولد الرغبة والميل والاستعداد، والعامل الفاعل في إدراك وتحويل وتخزين ثم استرجاع مختلف
المعلومات والمعارف على المستويين الشعوري واللاشعوري، والعنصر المؤثر في انتقاء وتوظيف
مختلف المثل والبنى المعرفية والإستراتيجيات المعينة على التعلم.

ويعد التنظيم الذاتي من أهم الركائز التي أقام عليها عدد من الباحثين أعمالهم في تفسير
وحدوث التعلم، نخص منهم بالذكر "جان بياجيه" (Piaget) (النظرية البنائية) و"باندورا"
(Bandura) (نظرية المعرفة الاجتماعية)؛ حيث اعتبره الأول عملية يتجاذب طرفاها آليتين
أساسيتين هما التمثل (Assimilation) والمواءمة (Accommodation) المحققة لحالة التوازن
التي يرنو إليها الفرد بالفطرة وتبرز ملامحها بمجرد مصادفته لمثير غريب أو مشكلة تتحدى تفكيره،
مما يجعله يلجأ إلى البنى والتراكيب المعرفية الموجودة في ذهنه بغية حلها وتجاوزها، ويحدث أن لا

* يعدّ الباحث ألبرت باندورا (Albert Bandura) أول من طور نموذج التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي، وقد رأى
بأن تحققه قائم على التفاعل الحتمي والمتبادل لعوامل أساسية معرفية وبيئية وسلوكية؛ حيث تتلخص العوامل
المعرفية في جملة المعتقدات التي تؤثر مباشرة في سلوك المتعلم، والعوامل البيئية في عناصر البيئة التي يتفاعل
معها الفرد مباشرة، في حين تتجلى العوامل السلوكية في آثار الأداء السابق.

*برز مفهوم الذات حديثاً (خاصة مع أصحاب النظرية الإنسانية) باعتبارها البؤرة المنظمة والمفسرة للسلوك
الإنساني والمركب الخاص بصاحبه والبال عليه؛ حيث ينصهر في تكوينها وتطورها مجموع العناصر الداخلية
المرتبطة بها، والخارجية المتعلقة بالبيئة التي تتفاعل معها، وقد ساعدت هذه الرؤية في توجيه انتباه العاملين في
الميدان التعليمي إلى الأهمية الكبيرة التي تكتسبها الذات، وإلى دورها الفاعل في تحقيق التعلم.

تتطابق الأخيرة أو لا تتوافر من أجل القيام بالمطلوب ما يجعل الفرد في حالة اضطراب (سماها "بياجيه" حالة عدم توازن) تدفعه للقيام بعدد من الأنشطة التي تؤدي إلى تكوين بنى جديدة توصله إلى المراد، وبالتالي تحقيق التوازن وقد افترض "بياجيه" أن التمثل هو العملية العقلية المسؤولة عن استقبال المعلومات والخبرات من البيئة المحيطة وصبها في قوالب معرفية (بنى)، بينما تعد المواءمة عملية تحويل وتعديل هذه البنى حتى تتناسب مع ما يستجد من مثيرات، وعن طريق تفاعل وتداخل هاتين العمليتين يتم تصحيح وإثراء البنيات المعرفية من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية البيئية الحاصلة.

أما "باندورا" فقد حصر التنظيم الذاتي في قدرة الفرد على ترتيب المتغيرات البيئية السياقية والعوامل المعرفية وما وراء المعرفية على نحو ما، من أجل التفاعل الإيجابي مع مختلف المواقف وإنتاج السلوكيات المرغوب فيها، وعلى هذا الأساس رأى بأنه - التنظيم الذاتي - "لا يتأثر بالمحددات الشخصية للفرد المتعلم فحسب، بل وبالمحددات البيئية والسلوكية التي تعمل على نحو متشابه"¹ (لكن غير متكافئ) كضوابط لتنظيم التعلم، أضف إلى ذلك متغير فعالية الذات الذي يكمن في "جملة معتقدات الفرد وتصورات حول فعاليته لأداء السلوك المطلوب، ومقدار الجهد الذي يبذله لتحقيق ذلك"²، إلى جانب جملة متغيرات أخرى حددها في ملاحظة الذات والحكم الذاتي والاستجابة الذاتية.

¹ - BANDURA Albert, La théorie sociale- cognitive des buts, Traduction Léandre Bouffard Revue québécoise de psychologie, Vol 14, N 2, 1993, p 44

² - BANDURA .Albert, Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle, Op, Cit, P 12.

ولعل هذه التصورات وغيرها التي خصت التنظيم الذاتي تحيل في مجملها إلى أنه تكوين شامل يغطي مظاهر السلوك الإنساني من أجل تحقيق التكيف، وأنه ظاهرة معقدة متعددة الأوجه والأطراف تسمح للفرد بالتفاعل والتحكم (على نحو ما) في متغيرات البيئة التي يعيش فيها، وأنه ضمن الإطار التعليمي خاصية تميز الفرد المتعلم تتحقق من خلال فهمه وترتيبه وتنظيمه ومراقبته لعناصر ومتغيرات البيئة التعليمية، واستغلاله لمختلف الأساليب والاستراتيجيات التي تعين على معالجتها والتعامل معها بإيجابية لأجل تحقيق الأهداف؛ يقول "أليسون" (Alison. H) و"سكوت" (Scott. G) في هذا الصدد " التنظيم الذاتي هو سيطرة الفرد المتعلم على المواقف التعليمية أين يراقب ويوجه وينظم ... نحو الهدف للحصول على المعلومات وتوسيع الخبرات وتحسين الذات."¹

ويقول "زيمرمان" (Zimmerman – B) "هو جملة التصورات التي تعمل على تحويل قدرات المتعلم المعرفية إلى مهارات أدائية، وهو نوع من النشاط الواعي المتكرر الذي يتضمن وضع الأهداف واختيار الإستراتيجيات والمراقبة الذاتية الفعالة."²

وتتفق مختلف الدراسات على أن تحققه قائم على تفاعل عمليات أساسية معرفية

(Cognition) وما وراء معرفية (métacognition) ودافعية (Motivation):

¹–SCOTT G–Paris, Alison H–Paris, Classroom applications of research on self-regulated learning, Educational psychologist 36(2) Copyright, 2001, p 89.

²– ZIMMERMAN BJ, Investigating self – regulation and motivation Historical Background Methodological developments and future prospects American educational research journal 45(1) 2008, p 166.

- أما العمليات المعرفية فهي جملة ما يستغله الفرد المتعلم لمعالجة الأحداث والمواقف المختلفة للبيئة التعليمية (كالتذكر واستدعاء المعلومات وتوظيف إستراتيجيات التنظيم وغيرها).

- أما العمليات ما وراء معرفية " فهي ميزة التنظيم الذاتي"¹، والمقصود بها جملة العمليات التي تمكن الفرد المتعلم من فهم ومراقبة العمليات المعرفية، وتمنحه القدرة على التخطيط والتنظيم والمراقبة وتوجيه التفكير نحو الأهداف، وقد حصرها "بنترش" (Pintrich) وآخرون في "التخطيط (إعداد الأهداف التعليمية) والرصد الذاتي (المراقبة الذاتية الفاعلية لأساليب واستراتيجيات التعلم المنتقاة للتعلم) والتنظيم"²، في حين حصرها "زيمرمان" و"ريزنبارغ" (Zimmerman et Risennberg) في "إدارة الوقت وتنظيم البيئة المادية والاجتماعية وقدرة الفرد على سيطرته على الجهد والاهتمام."³

- أما الدافعية فتشير إلى الحالة التي تثير وتنشط الفرد المتعلم للتفاعل مع مختلف معطيات وعناصر البيئة التعليمية، والاتجاه الذي يؤثر على استخدام وارتقاء المهارات المعرفية وما وراء المعرفية لديه، وقد أشار "زيمرمان" إلى أنها تحدث في غياب المكافآت والحوافز الخارجية أي أنها داخلية متعلقة بذات المتعلم؛ تتعلق بتحديد أهداف الخاصة ثم تقدمه نحوها بكل فاعلية.

¹-CHEN Catherine S, Self –regulated learning, Strategies and achievement in an introduction to information systems cours information technology, Learning an performance journal, Vol 20 N°:1, spring 2002, p 13.

²- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وأكد بعض الباحثين من أتباع نظرية المعرفة الاجتماعية - إضافة إلى العوامل الأساسية سألقة الذكر - على أهمية مكوّن " فعالية الذات " في التنظيم الذاتي للتعلّم، فهي المتغير الأساسي المؤثر فيه ومنبع دافعية المتعلم للتعلّم، كما تجمعها به علاقة طردية، حيث كلما ارتفعت أظهر الفرد المتعلم استخداما أفضل لإستراتيجيات التعلّم (قدرة على ضبطها وتوظيفها حسب الحاجة ليسهل عليه التقدم نحو الهدف)، وراقب ونظم مخرجات الأداء، وكلما انخفضت ضعفت الفعالية الذاتية بالمقابل.

وأضاف "زيمرمان" إلى جانب مكوّن فعالية الذات متغير السياق البيئي لدوره الكبير في ضبط مستوى وكيفية تنظيم المتعلم لذاته، حيث يتضمن هذا الأخير العديد من التعقيدات والمتغيرات (اللغوية والاجتماعية والثقافية) التي تؤثر في كيفية اختيار المتعلم لاستراتيجيات العمل المطلوبة والأساليب المناسبة التي تمكنه من الوصول إلى الهدف، في حين أشار بعض الباحثين إلى أهمية عاملي النمو والنضج (بياجيه وروجرز)؛ فالتنظيم الذاتي يصبح أكثر مرونة وتكيفاً مع مراحل النمو، وقد أثبتت الدراسات في هذا الصدد أن البنيات المعرفية للفرد المتعلم تتغير بتغير عاملي النمو والخبرة، وأنّ كفاءة المتعلم وقدرته على تنظيم تعلّمه تقومان بشكل أساسي على الخبرات التي يمر بها وعلى سنه فكلّما تقدم في السن ازدادت خبراته وكان أقدر على تنظيم ذاته وتعلّماته.

لعلّ مجمل التصورات التي تم عرضها والتي حاول أصحابها وصف فعل التعلّم القائم على ذات الفرد يصب وينصهر في قالب واحد ليشكل جوهر التعلّم الذاتي ويرسم حدوده، وذلك باعتباره النشاط المعرفي الذي يقود الفرد المتعلم إلى بناء وخلق وإبداع تراكيب وبنى ضمن منظومته المعرفية نتيجة تفاعله الذاتي مع الخبرات، حيث يتجاوز الأمر جملة المحددات الخارجية التي

تسمح بنقل المعلومات والمعارف إليه إلى القدرات الداخلية الكامنة فيه، والتي تشكل أطرا تفسيرية وإدراكية تتيح له بناءها في وضعيات ذات دلالة اعتمادا على ما يختزنه ذهنه وما يتوفر عليه من موارد، حيث ينظم ويراقب ويقوم ويطور من حالة شعوره بالثقة وبالاعتماد على النفس في تحديد القرارات التي تسيّر والتي تحكم تعلمه، توجهه في ذلك جملة الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها؛ ويتأسس الأخير على استقلاليته - الفرد المتعلم - وقدرته على تحمل مسؤولية التعلم، واضطلاعه بتنظيمه وتحقيقه بنفسه توافقا مع دوافعه ورغباته وحاجاته وسرعته وإمكاناته الخاصة؛ ويتحدد منحاه على ما يوظفه من عمليات (معرفية وما وراء معرفية)، وما يتخذه من أساليب واستراتيجيات يستغلها حين الاندماج في مختلف المهام التعليمية حلا للمشكلات وتجاوزا للصعوبات التي تعترضه، بغية إحداث تغييرات إيجابية في بنياته العقلية المعرفية ومهاراته الأدائية العملية.

وبناء عليه فإن تفعيل التعلم الذاتي يستدعي تدعيم مكانة المتعلم ضمن العملية التعليمية والتعلمية وتعزيزها، عن طريق احترام رغباته وميولاته التي تعد رافدا أساسيا ومنشطا هاما للاتجاهات التي يتخذها حين الاندماج في المواقف التعليمية المختلفة، وحرية واستقلاليته لتقرير واختيار ما يريده على أن الأمر لا يعني الفوضى بأن يخرج عن قواعد وقوانين البيئة التعليمية التي يتواجد فيها، وأن يفعل ما يريد وقت ما يشاء، كما لا تعني أيضا وجوب قيادة وتنفيذ عملية التعلم فرديا دون مشاركة أو توجيه من أحد، لكنّها تعني الوعي بعملية التعلم، والقدرة على تنظيمها ذاتيا على نحو فعال لأجل الوصول إلى الأهداف المتوخاة والنتائج الإيجابية المرجوة، إنّها القانون الذي يخوّل للمتعلّم أن يحقق تعلما حقيقيا ذا معنى بالنسبة له، بعيدا عن السيطرة المجحفة والتلقين السلبي الذي لم يعد الوسيلة المثلى التي يعتد بها أو يعول عليها من أجل تكوين أفراد إيجابيين.

لقد فرض مجمل التغيرات العميقة في مسارات التربية المعاصرة أن يكون التعلم الذاتي حاجة ملحة ومطلبا أساسيا ومبدأ لا مناص من ترسيخه وتأصيله لدى النشء؛ ذلك أن هدفها الأول والأخير هو تكوين أفراد إيجابيين منتجين للمعرفة لا مستهلكين لها، أمام ذلك نبذت جميع الممارسات التربوية التقليدية التي احتل فيها المعلم قطب الرchy في العملية التعليمية والتعلمية تخطيطا وتسييرا وتقويما، وركزت مقابل ذلك على مركزية المتعلم وإيجابيته في المواقف التعليمية؛ فهو ليس بالعنصر الحيادي المستهلك للمعرفة، المنصاع للمناهج والبرامج التي تفصل بهدف شحنه بها، وإنما هو العنصر النشط الفاعل فيها والموجه لها بما يحركه من دوافع وميول ورغبات، وبما يمتلكه من مركبات فكرية ومعرفية ومثل ذهنية وما يستغله من إستراتيجيات يوظفها لبناء تعلماته؛ إنه العنصر القادر على تحمل مسؤولية التعلم والاضطلاع بتحقيقها واتخاذ القرارات الحاسمة المتعلقة بها.

ولعل خير ما يمكن أن نختم به حديثنا عن مفهوم التعلم الذاتي هو رأي "ماري غريممو" (Marie – José Gremmo) فيه حين قالت: "يبدو أن التعلم الذاتي هو الشكل الوحيد الممكن للتعلم الناجح ... وما العناصر التي تحدده في الواقع إلا عناصر مساعدة لتحقيق هذا الفعل".¹

¹ – GREMMO Marie – Jose, Autonomie et apprentissage, Op, Cit, p 101.

المبحث الثاني: الدعامات التي أسست للتعليم الذاتي

شهد العالم في السنوات الأخيرة جملة من التغيرات التي أفرزت تحديات كثيرة ذات أبعاد سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية؛ شكلت منطلقا لدعوات عديدة جوهرها إعادة النظر في الأنظمة التعليمية السائدة بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، والعمل على إصلاحها بما يتوافق ومتطلبات هذه التغيرات؛ ذلك أنها قلبها الذي تنصهر وتتشكل فيه، والذي تتحدد ملامحها وتوجهاتها بناء عليه ولأن هذه الأخيرة قد أبدت عجزا واضحا وعدم قدرة على الوصول إلى الأهداف المنتظرة؛ أضحى التجديد والتعديل ضرورة ملحة.

وقد تطلب الأمر الغوص في ثنايا البنية التعليمية، والبحث فيها عن مواطن الضعف والتصدع لطرح ما يساعد على ترميمها وعلاجها؛ فكان الفرد المتعلم أبرز معلم توجهت نحوه الجهود كونه الأساس الذي تبنى عليه والمحور الذي تدور حوله جميع مركباتها وفعاليتها، والأهداف التي تصبو إلى تحقيقها، وتكرس التغيير في محاولة استئصال الثوابت والقيم القاصرة التي تعلق به زمننا وتعويضها بمبادئ أخرى تخدمه وتخدم مجتمعه، تجلّى أبرزها في تعدي مسلمة التعليم إلى منطق التعلم الذاتي وتجاوز الغاية المقتصرة على إكساب المعارف والمعلومات إلى تنمية المهارات والقدرات المؤدية إليها وإلى بناء الشخصية القادرة على التفاعل والتكيف مع ما يطرح من مستجدات، ولعل أهم ما دعم هذا النهج وعززه مسلكه هو تحول العالم إلى قرية إلكترونية تلاشت فيها معطيات الزمان والمكان والحدود الجغرافية، وأضحى استعمال التقنية ضرورة ملحة ومطلبا تجسده جميع هياكل المجتمعات.

إن هذه النظرة التي قد تبدو لنا مكتملة الجوانب لم تخرج إلى الوجود كذلك، إنما قد تمخضت عن عدد من المعطيات والعوامل المختلفة التي أوجدتها؛ والتي نتلمس معالمها في ثنايا المشارب الآتية:

1- الدعامات الفلسفية

صاحب الاهتمام بالتعلّم الذاتي حركات التجديد التربوية التي ظهرت مع بداية القرن العشرين كثورة على التربية التقليدية؛ حيث استهدفت نقل محور الاهتمام في العملية التعليمية والتعلّمية إلى المتعلم، باعتباره العامل المحرّر لها من الممارسات والأساليب العقيمة التي سيطرت عليها ردحا من الزمن؛ وتعود جذور هذه الحركات إلى رؤى وتوجهات عدد من الفلاسفة والمربين، الذين أثاروا جملة من القضايا المتعلقة جوهرها بالفرد المتعلّم، وما يمكن أن يؤثر في عملية تعليمه ويحدّد منشأها ويرشد سياستها وطرائقها، لعل أهمها الذي أثر تأثيرا عميقا في مسار التربية وغير منحاها:

1-1 فلسفة التربية الحديثة:*

عملت المدرسة الحديثة على إرساء دعائم التطبيق والعمل الذي أثبتت التجارب أنه لا يتحقق بتخزين المعلومات واستظهارها وقت الحاجة؛ وإنما باكتساب الخبرة الناجمة عن القيام بأعمال وممارسات ذاتية، أمام ذلك برز الاهتمام بالقدرات العقلية للمتعلم، وزادت دعوة المربين إلى تتميتها وتطويرها، وعلى رأسهم زعيم التربية التجريبية الفيلسوف "جون لوك" Jean Lock")

* إن ما هو حديث في فترة ما يصبح قديما في فترة موالية، لذلك نرى بأن استعمال مصطلح "تربية حديثة" هو أمر نسبي، وأنه أطلق على تلك الثورة التي قادها عدد من الفلاسفة والمفكرين على مبادئ وأسس التربية التقليدية ليخرجوها من الإطار الضيق القديم إلى إطار واسع جديد أطلق عليه مصطلح "التربية الحديثة"، لكنها ستوصف بالقديم إذا ما قارناها بالثورة التربوية المعاصرة.

1637-1704)؛ حيث أكد من خلال كتاباته أن الغرض الأساسي من التربية إنما هو تهيئة عقل الفرد ليكون مستعداً للتعلّم ويتمكن من الوصول إلى المعرفة الحقة، وأن ما يتكوّن في ذهنه إنما يتأتّى عن طريق الإدراك العقلي الذي ينمو ويتطور بتدريب العقل وترويض قواه،*** وبناءً على ذلك أوصى بتدعيم الخبرات والتجارب الحسية، وباستخدام طرق التشويق أثناء تقديم وعرض مختلف الأنشطة التعليمية؛ ذلك أن فكر المتعلّم لا يمتلك من المعرفة إلا ما يولد لديه الرغبة واللذة، ويثير عنده المتعة ولأن المتعلّم - حسب - يحتاج في جميع مراحل حياته إلى الحرية والاستقلال كان لابد من منحه حيّزاً منها، مع احترام مزاجه وميولاته واهتماماته الشخصية.

وغير بعيد عن "لوك" عاب الفيلسوف "جان جاك روسو" Jean Jacque Rousseau (1712 - 1778) على التربية القديمة تهميشها للفرد المتعلّم ولما يمتلكه من خصائص وقدرات ضمن العملية التربوية، مقابل الاحتفاء بالطرق والأساليب التي تجعل من المادة التعليمية ومن معلمها مركزها والمتحكم فيها، وأكد على فردية الطفل المتعلّم، ورأى بأنها الموضوع الذي ينبغي أن تتأسس عليه وتدور في فلكه جميع النشاطات والممارسات التربوية، كما نبّه إلى ضرورة التعامل معه وفق ما تقتضيه طبيعته (خصائصه وميوله ورغباته وحاجاته وخبراته) عبر مراحل نموه المختلفة، وذلك بجعلها قاعدة العملية التربوية بدلاً من تخطيط حزمة من الأهداف (كما يتصورها المربي) ودفعه إلى تحقيقها.

** من أهم مؤلفاته التي ضمّت آراءه التربوية " بعض الأفكار حول التربية " الذي نشر في نهاية حياته.

*** تجدر الإشارة إلى أن جون لوك لم يكن السباق إلى طرح هذه الفكرة، فقد هاجم الفيلسوف أرسطو قديماً تربية الجسد على حساب تربية العقل، كما أكد العلامة ابن خلدون على ضرورة ترويض القدرات الكامنة في الفرد عن طريق المدركات والمحسوسات حيث قال: " إن النفس الناطقة للإنسان إنما توجد فيه بالقوة، وإن خروجها من القوة إلى الفعل إنما هو بتجدد العلوم والإدراكات عن المحسوسات أولاً، ثم ما يكتسب بعدها بالقوة النظرية إلى أن يصير إدراكاً بالفعل وعقلاً محضاً " أنظر: عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، نسخة محققة لنوان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2003، ص 410.

إنّ من أهم المبادئ التي أشار إليها روسو أنّ عملية التعليم ليست عملية حشو لذهن المتعلم بالحقائق والمعلومات، بل هي عملية توجيهه إليها وتدريبه للحصول عليها، حيث تسمح له الممارسات الذاتية باكتشاف بيئته وبتوسيع نطاق خبرته (وهذا ما أكّد عليه في مؤلّفه الشهير إميل 1762)، كما أكّد من جانب آخر على حريته؛ ذلك أنّ طبيعة الطفل الأصلية طبيعة خيرة¹، وأنّ ما يلحقها من فساد إنّما يأتيها من البيئة الاجتماعية الخارجية التي يعيش فيها لا من الفطرة الأصلية فميول الطفل وجميع ما جبل عليه من قوى داخلية هو من عطاء الطبيعة الخيرة بكل ما تحمله - لأنها صناعة إلهية وليست إنسانية - ولأنّ دوافعه الداخلية هي التي ستوجهه لمحاولة إثبات خيرية نفسه لابد من إفساح المجال أمامه كي يفعل ما يريد.

ولعل جميع ما تقدم إنّما أراد روسو أن يثبت من خلاله بأنّ:

- الطبيعة قادرة على تنمية وصقل قدرات الطفل وتوجيهها، لذلك لابد من ترك أمر تربيته لها وإبعاده عن سيطرة الراشدين.

- للطفل خصائص وشروط ينمو وفقها طبيعياً - وبالتالي تربوياً - لابد من احترامها.

- التطور الطبيعي للطفل يستدعي تركه لمشاعره الداخلية ودوافعه الإنسانية؛ فهي التي

تتولى مسؤولية توجيهه توافقاً مع الخبرات التي يتعرّض لها باستمرار.

- تربية الطفل تتحقق باحترام دوافعه وميوله وغرائزه ورغباته ونزعاته، لذا لابد من العمل

على تحرير قواه وقدراته بدل تشنيتها أو تعطيلها بإخضاعها لأهداف المجتمع أو لدوائر الإكراه

والتسلّط.

¹ - ROUSSEAU J. J: Emile ou de l'éducation, Edition Gallimard, France 1999, p 81.

-الهدف الأساسي للتربية هو تزويد عقل المتعلم بالمعارف وتعليمه طريقة الحصول عليها ذاتيا من خلال الممارسات الناجمة عن احتكاكه بمظاهر الطبيعة والأشخاص فالممارسة وحدها هي الكفيلة بتحقيق التعلّم، وبتحويل الملموس إلى أفكار مجرّدة تدخل في خبرته ومعرفته ليوظفها كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

-ميول الطفل وحاجاته هي محور أي عملية تربوية؛ " فمن حق الطفل أن يعيش طفولته وليس من حق الكبار القضاء عليها بفرض قيود أو أنماط حياة يريدونها "¹؛ ذلك أنّ الاغتراب الحقيقي عنده أن نفرض عليه رؤى ومعتقدات، وأن نعلّمه ما نرغب فيه لا ما يرغب هو في معرفته.

-التربية عملية طبيعية مستمرة باستمرار الحياة تماشيا مع العوامل الداخلية للفرد المتعلّم وما تتطلبه متغيرات النمو المختلفة.

وقد شكل جميع هذه الأفكار العلمية وغيرها لروسو حجر الزاوية لانقلاب فكري تربوي غير معه مفاهيم التراث التربوي القديم، وأحدث ثورة عميقة في التوجهات التربوية في عصره، وإن استأثر "لوك" بأولى الآراء حول تربية الطفل فإن "روسو" قد كان له السبق في تطبيقها على أرض الواقع فقد فتح الباب على مصراعيه لتغيرات واقعية لحقت الميدان بعد وفاته بفضل عدد من الفلاسفة والمربين نذكر على رأسهم "يوهان هاينريش بستالوزي" " Johan H, Pestalozzi " (1746 - 1827) الذي نظر هو الآخر إلى التربية نظرة خاصة*، وطرح حولها العديد من

¹ - المرجع السابق، الصفحة 87.

* برزت أهم أفكار بستالوزي في مؤلفه "كيف تعلّم جيرترود أطفالها" عام 1801، إضافة إلى تناثر بعض منها في عدد من المؤلفات الأخرى مثل "الأقاصيص" و"دور الطبيعة في نمو العرق البشري" و"كتاب الأمهات".

الرؤى التي شكلت قاعدة تربوية نظرية هامة، تجلّى أهمها في ربطه بين مفهوم التربية وبين النمو الطبيعي للطفل المتعلّم.

لقد اعتبر "بستالوزي" أنّ التربية نظام يسير وفقا للنمو الطبيعي للطفل (العقلي والأخلاقي والجسدي) وتماشيا مع النشاط العفوي الصادر عن رغبته الذاتية في العمل والتطور، هذا الأخير الذي يتّجه نحو ما قضت به الطبيعة سلفا ولا يخرج عنها**، وأن الغاية الأساسية منها ليست تلقين المعرفة (وهو في نظره المبدأ السلبي الأكثر تأثيرا على التربية التقليدية) وإنما تنمية قدراته العقلية كي يتمكن من الحصول عليها بنفسه عن طريق ما يقوم به من نشاطات وممارسات؛ وبناء عليه فإن عمل التربية الصحيحة يكمن في تهيئة الظروف والفرص المساعدة على إظهار وتنمية القوى الكامنة في الفرد المتعلّم لاستغلالها في تحقيق التعلّم، لا في كبتها وإهدارها بممارسات عقيمة نواتجها سلبية.

كما أشار "بستالوزي" من جانب آخر إلى ضرورة الاهتمام بمراحل النمو العقلي للطفل أثناء التعليم، واقترح أن تراعى خلاله مجموعة من المبادئ على رأسها توجيه الاهتمام إلى التدريب على الإدراك الحسي كونه القاعدة الأساس لتنمية القدرات العقلية؛ فالتجريب هو أساس العمل وليس التلقين، والعمل القائم على الملاحظة المباشرة والممارسة والاكتشاف الذاتيين هو السبيل إلى تحصيل التعلّّات.

وقد كان لهذه الأفكار وغيرها وقع كبير على عدد من الباحثين والمربين على رأسهم الألماني "فريدريك هيربارت" "Frederik Herbart" (1776 – 1841)؛ حيث تبناها وأقام عمله

** وهو ذات الرأي الذي ذهب إليه روسو، حيث أشار بستالوزي إلى أنه قد تأثر كثيرا بروسو وبآرائه خاصة ما قدّمه في مؤلفيه "العقد الاجتماعي" و"إميل".

على أساسها، لكنّه سرعان ما استقل بمبادئ تربية أخرى أهم وأوسع كان من أبرزها أن الطفل المتعلم كائن مرّن قابل للتشكيل كيفما نريد، لكن هذه القابلية محدّدة بالعمر وبالظروف الطبيعية التي ينشأ ويترعرع فيها؛ فهو كلما نما وتطوّر ونضجت نفسه واستوت طبائعه، أصبح أقلّ تقبلاً للمؤثرات الخارجية وأقلّ تأثراً بها مقابل المؤثرات الداخلية.

لقد بنى "هيربارت" أفكاره على عامل أساسي سماه قوى النفس التمثيلية، حيث أن النفس حسبّه لا تبني محتوياتها عن طريق نمو الملكات الكامنة فيها، بل عن طريق الخبرة الخاصة التي تتولد عن الإدراكات الحسية التي تتلقاها وعن تمازجها (أساس تكوين الطفل)، فالطفل حين الولادة لا يملك إلا قوى الاتصال التي تربطه بالعالم المحيط، وهي التي تمكّنه من بناء الإدراكات الحسية التي تنمو وتتطور وتقوده تدريجياً إلى تكوين المفاهيم التي تتوصل النفس بدورها إلى ضبطها وإحكامها، لذلك فإنّ القاعدة الأساسية التي ينبغي أن تشغل التربية عليها هي مجموع الإدراكات الحسية التي تنجم عن الخبرة الشخصية التي تتولد بدورها عن الاتصال بالعالم الخارجي.

أما عن دور التعليم فقد رآه هيربارت محصوراً في إقدار الطفل على قيادة وتوجيه ذاته، الأمر الذي يتطلب توفر بيئة فاعلة وقيادة راشدة واعية (قيادة خالية من الضبط العنيف واللّين المفرط) تعمل على تقديم القدر الكافي من التوجيه، وتعين على إيقاظ العزم وتأجيج الرغبات وبعث النشاط وأمام ذلك أشار إلى أن المدرسة هي المسؤولة عن نجاح التعليم، وذلك بقدرتها على تهيئة الجو الاجتماعي المناسب الذي يحمل الطفل على الحرية والاستقلالية، ويعوده على الاعتماد على الذات بل إنّه قد ذهب إلى أبعد من هذا حين نادى بضرورة تنظيم المجتمع المدرسي على هيئة جمهورية ديمقراطية صغيرة تشجع على الاستقلالية والتعبير الحر عن الأفكار، وتدعم النشاطات والممارسات الذاتية للفرد المتعلم.

وغير بعيد عن هيربارت طرح الفيلسوف "فريدريك فروبل" " Frederik Fröbel " (1782 - 1852) في كتابه تربية الإنسان عددا من الأفكار التي لاقى اهتمام المنظرين والبيداغوجيين آنئذ* خاصة ما تعلق منها بربط عملية التعليم بحياة الطفل، والتأكيد على فاعلية الذات في تحقيق التعلّم الحقيقي ذي المعنى.

لقد ركز "فروبل" في طرحه على النشاط الذاتي للطفل المتعلم، حيث اعتبره العامل الذي يستطيع به أن يحقق طبيعته ويطور شخصيته ويبني معالم عالمه الخاص وتصوره عن المحيط من حوله تدفعه إليه اهتماماته وميولاته الداخلية (التي تعد أصلا طبيعيا فيه) النابعة عن ذاته لا المفروضة عليه من الخارج، ويدعمه إيمانه بقدراته على القيام به، كما ركز على اهتماماته؛ ذلك أن التعليم ما هو إلا الممارسة التي تنطلق من اهتمامات الطفل ونشاطه لتنتهي باستعمال مبدع وتعبير ملموس عمّا تمثّله وامتلكه، لذلك لابد أن تكون القاعدة الجوهرية التي تبنى عليها طرائق العمل وأساليبه في المؤسسات التعليمية.

وعملا بهذه المبادئ، وتأثرا بأفكار "روسو" (خاصة منها الانطلاق من الطبيعة في تربية الطفل واحترام فرديته وحرية وإقامة وزن لميوله واهتماماته)، وإيماننا بفاعلية الفلسفة الحسية التي دعا إليها "لوك" وتمثّلها "هيربارت" في أعماله، تبنت كل من المربية الإيطالية "ماريا مونتسوري" "Maria Montessori" (1870 - 1952) والمربي "أوفيد دوكرولي" "Ovide Decroly" (1871-1932) طرق تعليم جديدة طبّقها في مدارسها الخاصة، كمحاولة للثورة على طرائق التعليم المعمول بها في ذلك الوقت، والخروج بطرح بديل يقوم أساسا على المتعلم.

* طبق فروبل أفكاره في مرحلة رياض الأطفال، غير أن المهتمين بما قدمه وجدوه صالحا للتطبيق في جميع المراحل التعليمية.

أما "مونتسوري" فقد كانت الحاجة إلى فهم قدرات الطفل المتعلم وإمكاناته من أكثر الأمور التي نالت اهتمامها؛ حيث تحدثت كثيرا فيما كتبه عنه عن قابليته الكبيرة للتعلم من العالم الخارجي واعتقادها هذا هو الذي دفعها إلى بناء بيئة تعليمية على هيئة جمهورية صغيرة مزودة بوسائل تعليمية ذاتية، يتسنى للمتعلم فيها أن يحصل تعلّماته توافقا مع طبيعته وحاجاته وميولاته.

ولأنها كانت تدرك أهمية الفوارق الفردية القائمة بين المتعلمين (بحكم تخصصها كطبيبة) وتؤمن بحق الطفل في احترام حريته، جعلت من بيئتها التعليمية فضاء حرا مناسبا له يتحرك فيه كيفما يشاء، ويختار من الأنشطة والوسائل التعليمية ما يلائم حاجاته ويثير رغبته ويشعره بالمتعة؛ وعن سبب هذا التنظيم الخاص قالت: "ينبغي أن يجد الطفل في الفضاء الذي يتواجد فيه حرا أشياء تنظم فاعليته تنظيما خاصا ذا علاقة مباشرة بتنظيمه الداخلي الذي ينمو ويتطور وفق قوانين الطبيعة"¹، أما عن دور المعلم فقد حصرته في الملاحظة والتوجيه دون التدخل في مجهود الطفل²، لأنّ البيئة مصمّمة على نحو يوفر فرص العمل البناء، والوسائل التعليمية موضوعة أساسا لخدمة هذا الغرض، والمواد التعليمية مختارة بشكل يناسب نمو الطفل الطبيعي الجسمي والوظيفي، وما على المعلم إلا توجيهه وإدخال الخبرات الجديدة كلّما تمكن من السابقة بغية مساعدته على تنمية مهاراته.

أما "دوكرولي" فقد أقام مدرسته تحت شعار الحياة من أجل الحياة (شبيهة بمدرسة مونتسوري) منتقدا من خلالها المناهج التعليمية الرسمية المعمول بها آنذاك لأنها لا تهتم بنشاطات

¹– ROHIS Herman, Maria Montessori, Revue trimestrielle d'éducation comparée, Bureau international d'éducation, Vol XXIV, N 1-2, 1994, p 01.

²– LILLARD Angeline S, playful learning and Montessori education, American journal of play, Volume 5, N 2, Winter 2013, p 81.

الطفل وحاجاته ولأن موادها تتجاوز قدراته وطاقاته ولا تعين على انطلاق فعاليته الذاتية، ومناديا في ذات الوقت بضرورة بناء المناهج التعليمية على النحو الذي يقرب المدرسة من حياة المتعلم، ويأخذ بعين الاعتبار اهتماماته وقدراته ودوره في تحقيق التعلم الفعال، وقد أولت الاتجاهات الحديثة اليوم طريقتي "مونتسوري ودوكرولي" اهتماما خاصا، كونهما سبيلين هامين لتحقيق التعلم الذاتي.

1-2 الفلسفة البراغماتية

تعد الفلسفة البراغماتية* الفلسفة الأكثر تأثيرا في ميدان التربية في القرن العشرين؛ ذلك أن الأسس التي قامت عليها والمبادئ التي دعت إلى إرسائها كانت المخرج حسب المنظرين التربويين من المشاكل العلمية التي ظلت العملية التعليمية تتخبط فيها لعقود من الزمن، ولعل أهمها تلك التي قدّمها الفيلسوف والمصلح "جون ديوي" John Dewey " (1853 – 1952) في مؤلفاته حول التربية والتعليم.**

* ظهرت البراغماتية على يد الفيلسوفين شارل بيرس (1839 – 1914) ووليام جيمس (William James 1842 – 1910)، وهي منهج بحث ينزع إلى توضيح الأفكار وإزالة الغموض الذي يحيط بالمفاهيم والمعاني ويجعل من المعرفة المحدد الأساسي لقيمة الأفعال، عرفت بعدة تسميات نذكر منها التجريبية (expérimentalisme) الوظيفية (Fonctionnalisme) الذرائعية (pragmatisme)، وقد شجعها ديوي وتبناها وتميز بنزعة الأدائية (instrumentalisme) التي ترى بأن الأفكار والتصورات والنظريات ما هي إلا وسائل لتحقيق مقاصد وغايات نافعة للفرد والمجتمع، وعلى هذا الأساس نظر إلى المعرفة كوسيلة لا تطلب لذاتها بل للتغلب على مشكلات الحياة المختلفة، وتطويع البيئة لخدمة أغراض الفرد ومطالبه.

** برز توجه ديوي في عدد من مؤلفاته نذكر منها:

The school and society (1900), How we think (1910), Democracy and education (1918)

Experience and education (1919), the child and the curriculum (1920), Human Nature and conduct (1920).

لقد حاول "ديوي" تركيب الأفكار الليبرالية للفلاسفة السابقين خاصة روسو وهربارت وفروبل وأضفى عليها بعدا براجماتيا¹ وخرج بنظرية هامة سعى من خلالها إلى خدمة ميدان التعليم مغيرا بذلك أسسه القديمة التي فشلت في تحقيق الأهداف المنوطة به ومعوذا إياها بما يخدمه؛ ولعل أهم ملمح ميّز منهجه هو اهتمامه بالمتعلم ودعوته إلى جعله القاعدة التي يقوم عليها صرح العملية التعليمية والتعلمية، والتعامل معه كعنصر فاعل يحصل ويبني تعلّماته بنفسه أثناء تعامله مع عناصر البيئة المحيطة به، بدلا من اعتباره عنصرا مستقبلا يتم شحنه بالمعارف والمعلومات المجردة.

ولعل هذا التوجه الذي تبلور في فكر "ديوي" وأعماله كان انعكاسا مباشرا لطبيعة التغيرات التي طرأت على المجتمع الأمريكي في زمنه؛ حيث سادته قيم الديمقراطية الليبرالية*، وكسا مناحيه طابع التقدم العلمي والمعرفي الكبيرين، حيث غدا التجديد في جميع المجالات ضرورة ملحة، وبما أن "ديوي" قد أدرك في وقت مبكر أن التغيير في أي مجتمع لا يتأتى إلا بإصلاح البنية القاعدية له والمتمثلة في التربية، راح يبحث عن البدائل التي ترقى مناهجها وطرقها وموضوعاتها حتى تواكبه فكان من أوائل البراغماتيين الذين أفاضوا في الحديث عنها، ووقفوا منها موقف الناقد المثلث والمصلح الموجه.

رأى "ديوي" أن مركز التجديد يكمن في المتعلم، فهو محور التربية التقدمية التي يتبناها والتي تتجاوز عنده عاملي الثبات والجمود إلى التغير والتطور، وفي هذه النظرة تخط واضح للرؤية

¹ - يزيد عيسى السورطي، تأثير الفلسفة البراجماتية على التربية العربية، أسبابه ومصادره ونتائجه، دراسات العلوم التربوية، المجلد 35 (ملحق)، الجامعة الأردنية، 2008، ص 593.

* تمثلت هذه القيم في الفردية والحرية وتحقيق الذات، وقد ربط ديوي بينها وبين التربية في كتابه (Democracy and education) حيث قال: "إن الديمقراطية لا تقوم على القوة والإكراه بل على الاستعداد والاهتمام، وهذا لا يمكن تحقيقه إلا بالتربية".

المحافظة التي كانت تدعو إلى الالتزام بالتعليم النمطي التقليدي إلى رؤية جديدة أوسع قوامها تعليم مؤسس على الفهم الدقيق لمتغيرات الطبيعة الإنسانية ومتغيرات المجتمع الذي تحيا فيه.

أما عن الطبيعة الإنسانية فقد اعترف "ديوي" "بقدره الفرد على التغيير لمجابهة الواقع ومسايرته"¹ تجاوزا للعراقيل التي تعوقه وحلا للمشكلات التي تعترض سبيله، مستخدما عقله؛ ذلك المعطى الطبيعي والخاصية الفردية التي تنمو وتتجدد ارتباطا بالتجربة والخبرة الذاتية؛ وانطلاقا من هذا أنكر "ديوي" على التربية التقليدية بناء قواعدها على الثبات وعلى الفصل النهائي بين العقل (القدرات العقلية) وبين الجسم (الجوانب البدنية)، في حين أن الارتباط والتفاعل بينهما قائم وحتمي تفرضه مرونة الطبيعة الإنسانية وتغيرها، "كما أنكر عليها فصل ملكة العقل عن الخبرة"²، فالتفكير دون خبرة ما هو إلا عملية تكديس للمعلومات، كما أن التفكير الايجابي والنمائي لا يتأتى إلا من خلال الخبرة ذاتها؛ فهي التي تصقله وتوجهه.

وقد ركز "ديوي" هاهنا على الخبرة الفردية التي تتأتى عن تحرك القوى الكامنة (الميول والدوافع) الخاصة بالفرد بحثا عن الحلول المحققة للتكيف والتوازن مع الذات أولا ثم مع البيئة المحيطة ثانيا، عند هذه النقطة يبرز معطى التربية الديمقراطية التي أشاد بها ودعا إليها، والتي تقوم على الحرية والمشاركة الفعلية للفرد في حصول الخبرة بعيدا عن القسوة والضغط وسيطرة الآخرين.

وحاصل القول أن "ديوي" بنى نظريته عن الطبيعة الإنسانية على أساس براغماتي، واعتبرها خاضعة في تكوينها للاستعدادات والميولات والدوافع لكن أمرها مرتبط أيضا بالجماعة

¹ - محروس سيد مرسى، التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية، دار المعارف، القاهرة، 1988 ص 128.

² - أنظر: سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، دار المعرفة، بيروت، 1995، ص 66.

حيث قال: " إن الإنسان يولد قليل النضج إلى درجة أنه لو ترك وحده دون عون أو توجيه لما تمكن من الحصول على أبسط الكفايات اللازمة لحياته"¹، والارتباط هنا يعني حسن توجيهه والمشاركة لا السيطرة والفرض.

انطلاقاً من هذه المسلمات دعا "ديوي" إلى إعادة النظر في ماهية التربية وأهدافها لكي تواكب التقدم الذي حدث بفعل تطور العلم، وتبلغ المعارف والنظريات التي تتماشى مع الطبيعة الإنسانية وتعمل على تحريرها من سلطان الميتافيزيقا وتجدد فيها الحياة وتوجهها، وقد شكلت آراؤه بحق ثورة تربوية قلبت معها العديد من المفاهيم والرؤى السائدة خاصة منها:

- اعتبر "ديوي" أن "التربية هي الحياة نفسها، وأن المدرسة ما هي إلا شكل بسيط من أشكالها"² بموجب ذلك دعا إلى تحويل محيط الطفل المدرسي إلى " فضاء مفتوح يحيا فيه حياة اجتماعية وعلمية

حقيقية، فضاء يتسم بالمرونة والحيوية ويحسّ فيه أنه ذات حرّة تحترم ميولاتها ورغباتها وتطلعاتها."³

- تنطلق التربية من المجتمع وتعود إليه، غايتها ضمان حياة أفضل للطفل المتعلم وللجماعة على حد سواء، وعليه كان ارتباطها بمجال علم النفس وعلم الاجتماع ارتباطاً وثيقاً؛ حيث يمنحها الأول معرفة بالعوامل النفسية للمتعلّم والمؤثرة في عملية تعلمه، في حين يكشف لها

¹ - DEWEY john, Democracy and education, Op, Cit, p 10.

² - DEWEY john, My pedagogic Greed, journal of the national education association, Vol 18 N°9, December 1929, p 292.

³ - محمد شرقي: مقاربات بيداغوجية - من تفكير التعلّم إلى تعلّم التفكير - دراسة سوسيو بيداغوجية، إفريقيا الشرق المغرب 2010، ص 89.

الثاني الغطاء عن مطالب المجتمع ومصالح المتعلم ضمنه، ولو قامت العملية التعليمية دون مراعاة هذين المجالين لتحولت إلى عملية ضغط تفقد الوعي بالبناء النفسي للطفل المتعلم ونشاطه وتطبعه بالتشتت والعشوائية، كما أنّ مراعاة أحوال المجتمع وظروفه توفر السبيل إلى فهم وتفسير قدرات الطفل وقواه تفسيراً صحيحاً لأنّ غرائزه وميوله واهتماماته لا يستدل عليها إلا عن طريق ما يقابلها من الناحية الاجتماعية باعتبارها خلاصة نشاط سبق يبصر المتعلم بما سيكون عليه في المستقبل.

- الخبرة والنشاط الذاتيين للفرد المتعلم هما المصدر الأساسي للمعرفة؛ حيث يبني هذا الأخير معارفه عن طريق ما اكتسبه سابقاً وما يقوم به من نشاط جديد أثناء تفاعله مع عناصر البيئة المحيطة*؛ هذا ما يلزم إقحامه في وضعيات إشكالية ودفعه إلى مصارعتها ليصل إلى المعرفة الحقة التي تساعد على التكيف مع وضعيات تعليمية مستقبلية؛ فلا قيمة للمعرفة ما لم يتم استغلالها في الحياة، كما لا فائدة من الخبرات ما لم تساعد الفرد على فهم وحل مشاكل الحاضر والمستقبل والتكيف مع المجتمع المتغير باستمرار.

- الدور الأساسي للتربية هو تنظيم الرغبات والدوافع والميول التي يتمتع بها المتعلم في كل مرحلة من مراحل تعليمه؛ فالغرض من التعليم ليس خلق الطرق التي تزيد من الكم العلمي والمعرفي لديه بقدر ما هو خلق الفرص التي تدفعه للكشف عن قدراته وكيفية استغلالها مع المعطيات الجديدة؛ يقول ديوي: "من واجبنا أن نعرف ما هي غرائز الطفل ودوافعه وحالته في كل

* يرى ديوي بأنه لا هدف للتربية غير تحقيق النمو واستمراره، وهذا لا يتأتى عن طريق إملاء الخبرات للصغار بل عن طريق إثراء المواقف بمشكلات الخبرة ودفعهم إلى توظيف قدراتهم المختلفة للتعامل معها.

مرحلة من مراحل تطوره الخاصة كي نعرف أي الدعائم التي سنؤسس عليها هذا البناء - التربية- وعلى أي شيء سنقيمه.¹

- إن كل تربية تؤدي إلى مزيد من التربية، وهذا هو الهدف الأسمى الذي لا بد أن يتحقق على أرض الواقع، لذا ينبغي أن تكون الغايات المخطط لها والمرام بلوغها متبلورة حول "مد المتعلم بما يساعده على الاستمرار في تربية نفسه بنفسه".²

وقد وجدت هذه المبادئ البراغماتية طريقها إلى التطبيق، ونجحت في تهذيب العملية التعليمية والتعلمية وتخليصها من الشوائب التي صبغتها بالسلبية والرتابة لزمان طويل، وأصبحت الأساليب التربوية بعدها تنبذ التلقين، وتتجاوز الكم المعرفي المخزن في الكتب والمناهج إلى ما يمكن أن يتيح للمتعلم تحصيل الخبرات والمعارف بنفسه، وغدا التعلم الذاتي قناعة تنبأها التربويين مع مرور الوقت في كل مكان، زادت ودعمت من قيمتها سرعة التدفق المعرفي الكبير الذي نعيشه، والذي عجزت المؤسسات التربوية بمناهجها القديمة عن مجابهته.

2- الدعائم العلمية

ساهمت العديد من المشارب العلمية الحديثة في توضيح الرؤية حول القضايا المتعلقة بالمتعلم وبعملية التعلم، وفي إعطاء تفسيرات موضوعية عنها بعيدا عن الحتميات البيولوجية أو مثيرات البيئة الخارجية التي سادت فترة من الزمن، لعل أبرزها يتمثل في:

¹ - جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، 1966 ص 53.

² - DELEDALLE Gérard, John Dewey, Collection pédagogues et pédagogies, Paris, 1995 P102.

2-1 علم النفس المعرفي

هو أحد أهم الميادين الأساسية لعلم النفس العلمي الذي اتخذ من دراسة المعرفة (la cognition) موضوعاً له*، تمخض عن الثورة المعرفية (Révolution cognitive) التي شملت مجال الفكر والعلوم في منتصف القرن العشرين**، ومثل النموذج المنهجي الأكثر توازناً واعتدالاً في ذلك الوقت مقابل المنهج التجريبي الإمبريقي الصارم الذي غطى أعمال النصف الأول من ذلك القرن، وسمح بإعادة النظر والاشتغال على موضوعات وقضايا هامة أهملها المنهج سالف الذكر وفق تناول علمي منهجي خاص.

لقد برز علم النفس المعرفي كتوجه جديد اهتم بدراسة النشاطات العقلية الداخلية للفرد "مقابل النشاطات الخارجية التي شكّلت كلاسيكياً معنى السلوك"¹، وبتعبير آخر فإن هذا التوجه قد نشأ كتيار مضاد وكرد فعل على السلوكية (Behaviorisme) التي ربطت على ساحة السيكولوجيا عقوداً من الزمن بما قدّمته من مبادئ حول السلوك وما دعت إليه عند تحليله وتفسيره، حيث حصرت الاهتمام والدراسة في ما هو ملاحظ وقابل للخضوع لشروط المنهج التجريبي

* حلت كلمة معرفة (Cognition) محل كلمة معرفة (Knowledge) (connaissance) دون أن تلغيها أو تعوضها لكن التمييز بينهما يجد معناه في العلاقة بالدماغ (cerveau)، حيث أن المعرفة (cognition) تشير إلى النشاط الأساسي للدماغ من الوجهتين البنوية والوظيفية، بينما تشير المعرفة (connaissance) إلى مجموع نواتج وحاصل هذا النشاط، أنظر: عبد الكريم بلحاج، المدخل إلى علم النفس المعرفي، الطبعة الأولى، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط 2009، ص 65.

** إن الحديث عن الموضوعات التي شكّلت جوهر علم النفس المعرفي (كما هي المعرفة وطبيعتها وطرق الاستدلال) قديم تعود جذوره إلى عدد من الفلاسفة والمفكرين أمثال أفلاطون وأرسطو وديكارت وغيرهم، غير أن الجديد فيها يكمن في طريقة الطرح والتناول وفق الوجهة المعاصرة، ويعتبر مؤلف الباحث "أولريك نيسر" (cognitive psychology) الصادر عام 1967م حجر الزاوية في التأسيس لهذا التوجه الذي أخرج علم النفس من الإطار الضيق الذي ظل محصوراً فيه ردحاً من الزمن إلى إطار أوسع.

¹ - أنظر: عبد الكريم بلحاج، المدخل إلى علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 47.

وأقصد ما دون ذلك، وأصبح قانونها العام في دراستها للسلوكات الإنسانية لا يخرج عن إطار المثيرات (Stimulus) التي ترتبط باستجابات (Réponses) وفق آلية (مثير ← استجابة) .

لقد انطلقت السلوكية في استبعادها للنشاطات العقلية من مسلمة أن " الوعي هو سلوك خرافي "¹، وبالتالي فإن جميع المفاهيم الأخرى القريبة منه مثل الإحساس والإدراك والتصور والانفعال والميل والرغبة وغيرها خرافية مثله، وعليه فإن:

- التنبؤ والتحكم بالسلوك الإنساني لا يحتاج إلى الأخذ بمثل هذه العمليات الداخلية المعقدة (وان امتلكها الفرد)، حيث لا يمكن إخضاعها لشروط البحث العلمي، وبالتالي لن تفيد في فهم وتفسير السلوك ولا التنبؤ به.
- تنشيط السلوك بالاعتماد على العمليات العقلية الداخلية فرضية خاطئة، لأن المثيرات الفيزيائية الخارجية هي المتسببة فيه.

من ناحية أخرى، ولأن السلوك الإنساني لا يمكن النظر إليه بمعزل عن النشاط العقلي الذي يعد أساسه والمتحكم فيه، حاول بعض السلوكيين التقليل من وطأة التصلب الذي طبع النظرية بالحديث عن الذهن والأنشطة العقلية التي تحدث فيه، غير أن السلوكية عامة قد رفضت التفكير في مثل هذه الموضوعات حين أقصتها من دائرة البحث، واعتبرت ذهن الإنسان كصندوق أسود يمكن فهمه من خلال معالجة وقياس المثيرات الداخلة إليه، والاستجابات الصادرة عنه.

بالمقابل ركز أصحاب التيار المعرفي الاهتمام على فهم ما يجري داخل هذا الصندوق من عمليات عقلية، حيث سلطوا عليها الدراسة - دون التخلي عن الشروط المميزة للعلم

¹ - رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص38.

كالموضوعية والتجريب والبرهان والتزام الحذر خاصة على مستوى التطبيق، لأن الطبيعة الداخلية للفرد دينامية غير ثابتة قد تخرج عن الضبط التجريبي - وحاولوا البحث فيها باعتبارها المسبب الرئيس للسلوكات، الأمر الذي نجم عنه تحول الميكانيزم التقليدي مثير ← استجابة إلى "معادلة حيوية نشطة تمثلت في المعالجة Traitement، كما تم اعتماد مفهوم المعلومة ليأخذ مكان المثير الذي لم يعد يفى بالغرض"¹ ضمن المنحنى الجديد، وصار النشاط العقلي الداخلي هو القاعدة الأساسية التي يتم وفقها تفسير السلوكات الإنسانية: * معلومة ← عمليات معرفية ← استجابة

وفق هذا التصور الجديد الذي سعى إلى تبيان آليات النشاط الذهني الذي يقوم به الفرد قصد تنظيم سلوكاته، انتقل الاهتمام من دراسة السلوك إلى دراسة المعرفة (التي عدت الظاهرة السيكولوجية الخاصة بالذهن كنشاط وكحالة)، وتحدد موضوع علم النفس المعرفي ليعرف بأنه البحث في العمليات المعرفية التي يتم من خلالها نقل المدخلات الحسية ومعالجتها (هذا ما يمس طبعاً جميع أوجه النشاط العقلي من إحساس وإدراك وانتباه، ذاكرة، تفكير، ذكاء وغيرها) لأجل توجيه نشاط الفرد.

وقد ساهم هذا التغير في إبراز الدور النشط والفعال للذات في تحصيل المعرفة، وذلك من خلال اشتغالها على الاستراتيجيات (المعرفية وما وراء المعرفة) وعلى آليات البناء التدريجي لها حيث أن الفرد لا ينتظر وصولها إليه ليستقبلها ويخزنها ويعيد استعمالها بسلبية، وإنما يسعى هو للبحث عنها ليعالجها معرفياً (بالاعتماد على خبراته السابقة ومعطيات الموقف الجديد) ويستخلص

¹ - أنظر: عبد الكريم بلحاج، المدخل إلى علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 49.

* استعار علم النفس المعرفي الكثير من المفاهيم التي يقوم عليها من نظرية المعلومات وعلم الحاسوب واللسانيات وغيرها، كما استحدث العديد من المفاهيم تعبيراً عن المنهج المعتمد في الدراسة، نذكر من أهمها: الأساليب المعرفية (Les styles cognitives) الإستراتيجيات المعرفية (Les stratégies cognitives)، العمليات المعرفية (opérations cognitive) وغيرها.

التمثيلات التي تحدد نمط السلوك الذي يتخذه، وإن كان الطرح النظري السلوكي قد بني على فرضية البيئة الخارجية ودورها في تحديد سلوك الفرد، فإن علم النفس المعرفي قد لاح بعيدا حينما اعتبر أن هذا الأخير (الفرد) هو المسؤول عن طبيعة هذا السلوك ومنحاه.

2-2 النظرية البنائية

واكب التحوّل من التركيز على العوامل الخارجية للتعلم (بيئة تعليمية ومنهج تعليمي ومعلم ومادة تعليمية وغيرها) إلى العوامل الداخلية الخاصة بالفرد المتعلم (خصائص وميول وإستراتيجيات تفكير ودافعية وغيرها) في تفسير عملية التعلّم ظهور النظرية البنائية (constructivisme)، وهي منهج فكري ومذهب إبستمولوجي يتناول بالدراسة والبحث مشكلة المعرفة (cognition)، ويحاول إعطاء شرح واضح لطبيعتها وتفسير لكيفية اكتسابها من طرف الأفراد.

وقد قامت الأخيرة على قواعد فرضية هامة مفادها أن الفرد يولد ولديه دافعية فطرية لفهم العالم من حوله، "وعوض أن يستقبل منه المعلومات والخبرات المتعلقة به بسلبية بينها هو بنفسه بفاعلية وإيجابية عن طريق الفهم، وإحداث التعديلات على المعارف السابقة حتى تتوافق وتتكامل والمعارف الجديدة"¹؛ هذا ما يشير إلى أن البنائية نظرية مؤسسة على دعامين هامتين أولاهما تتعلق بالطابع البنائي للمعرفة، وثانيتها بوظيفتها:

يرى أصحاب هذا التيار وعلى رأسهم "بياجيه" (واضع اللبّات الأولى للبنائية) " أن المعارف هي عبارة عن أبنية عقلية منظمة داخليا تمثل قواعد للتعامل مع المعلومات والأحداث، يتم

¹ – KERKA Sandra, Constructivisme, Workplace Learning, Vocational éducation, Eric Digest 1997 p 37.

عن طريقها تنظيمها بصورة ايجابية ¹، ويحيل هذا التصور إلى أن المعرفة ليست عبارة عن نسخ للواقع ولا مجرد صور عنه - أي أنها لا تتأتى عن طريق نقلها المباشر من المحيط الخارجي- لكنها ناتجة عن إعادة بنائه من خلال نشاطات الذات العارفة*، يقول المنظر البنائي "فون جلاسر فيلد" (Von Glasser feild) في هذا الصدد: "لا يوجد سبيل أمام منظري البنائية لنقل المعرفة؛ فكل عارف عليه أن يبينها بنفسه (أي المعرفة) ²، كما أن الأفكار والمفاهيم وغيرها مما يدخل في بنيتها لا تنتقل بين الأفراد بنفس المعنى، حيث لا تبلغ عن طريق تعبئة معانيها في كلمات وإرسالها إلى الطرف المتلقي، بل إنّ كل فرد بعد استقبالها سيبنى لنفسه معاني مختلفة عن غيره؛ يقول "ويتلي" (Weatly): "إنّ الاتصال الذي نجريه مع الآخرين لا يؤدي إلى انتقال أفكارنا إليهم بنفس الموجود في عقولنا، بل إنّ تعابيرنا ستثير معاني مختلفة لدى كل واحد منهم." ³

وقد رأى البنائيون أيضا أن المعرفة دالة على الخبرة ولا تتفصل عنها، بل وتعدّ محدّدها الأساسي ومصدرها الذي تنبثق منه؛ حيث أن الفرد الواعي هو الذي يبني معرفته اعتمادا على الخبرات أثناء تفاعله وتعامله مع معطيات المحيط من حوله، وكلما زادت واتسعت وتنوعت زادت بموجبها المعرفة.

¹ - مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ترجمة علي حسين حجاج، مراجعة عطية محمود هنا، منشورات عالم المعرفة 1990 ص 346.

* تعد الذات العارفة أمرا ضروريا بل وجوهريا لعملية بناء المعرفة، حتى أن هناك من البنائيين من اعتبرها هي والمعرفة شيئا واحدا مما ينفي مبدأ نقلها.

² - حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلّم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الثانية، عالم الكتب القاهرة 2006، ص 33.

³ - أنظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

من جانب آخر أشار البنائيون إلى أنّ الوظيفة الأساسية للمعرفة هي "التكيف مع تنظيم العالم التجريبي (المحسوس) وخدمته"¹، وأن معيار الحكم عليها لا يتمثل في مدى مطابقتها لحقيقة الوجود المطلق للأشياء، بل لكونها نفعية عملية، تساعد الفرد على تسيير أمور حياته معرفيا عند تعامله مع العالم المحسوس، وعلى تفسير ما يمر به من خبرات تشكل لديه ضغوطا معرفية، وهذا ما عبر عنه "جلاسر فيلد" بالقول: " تحدد أحد أهم الملامح الثورية البنائية في تأكيدها على أن المعرفة ليست صادقة ولا يجب أن تكون كذلك، بمعنى أن تقابل حقيقة الوجود المطلق؛ إذ يكفي أن تكون نفعية بمعنى أن توائم الضغوط الخبرية التي تحد من إمكانيات وقدرات الكائن الراغب في المعرفة على الفعل والتفكير"²؛ وعليه فإن بناء المعرفة - وفق التصور البنائي - هو عملية بحث عن فروض للمواءمة بين المعرفة والواقع، وليست عملية مقابلة بينهما، وقد وضع "بياجيه" هذه المسألة* في حديثه عن مفهومي التفاعل (Interaction) والبناء (construction)، حيث يتجسد الأول في طبيعة العلاقة بين الفرد ومحيطه، بينما يتلخص الثاني في دور الفرد في التكوين التدريجي للبنى المعرفية.

¹ - المرجع السابق، ص 34.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

* إن البنية المعرفية مفهوم افتراضي ليس له أساس بيولوجي، وهو تعبير عن خلاصة خبرات الفرد الناجمة عن تفاعله مع مختلف العوامل البيئية والبيولوجية والوراثية، برز كمصطلح أساسي في أعمال بياجيه باعتباره المحدد الفاعل للنمو المعرفي، وتناوله بالدراسة عدد من الباحثين في ذات المجال نخص منهم بالذكر "فلافل" (Flavell) الذي رأى بأن هذه الأخيرة قائمة على تضافر ثلاثة عوامل أساسية تتمثل في الخصائص المتعلقة بالفرد (إمكانيات، ميول، دوافع ، ...) والخصائص المتعلقة بطبيعة المهمات المراد إنجازها، والخصائص المرتبطة بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المتبعة في معالجة المهمات والموصلة إلى الهدف. للاستزادة أنظر

FLAVELL. John, Metacognition and cognition monitoring, American psychologist, 1979 p34.

وقد اعتبر "بياجيه" أنّ المصدر الأساسي للمعرفة هو الدماغ*، أما العوامل والمؤثرات البيئية "فإنها لا تعدو كونها محددات تعلم خارجية، كما أنها لا تمثل أكثر من مصدر واحد من مصادرها"¹ وأنها - المعرفة - تنشأ لدى الفرد انطلاقاً من مجموع الأفعال (Actions) التي يقوم بها في وسطه أثناء تفاعله مع معطيات المحيط " ليتكيف ويتوافق معها ويحقق حالة توازنه الذاتي"² وبالاعتماد على آليتي التمثّل (Assimilation) والمواءمة (Accommodation) اللتين تعملان بصفة تلقائية مسابرة للنمو النفسي والعضوي والبيولوجي للفرد.

أمّا التمثّل فيشير إلى تلك العملية الخارجية التي تقتضي إدخال المواضيع الجديدة إلى الذهن عن طريق فهمها وتحقيق التوافق بين خصوصياتها وخصوصيات الأنماط الموجودة مسبقاً في الذهن (تكيف المثيرات الخارجية مع التراكيب والبنى العقلية الداخلية للفرد)، أما المواءمة فتتعلق بإعادة تحويلها أو تعديلها إن لم تتوافق حتى يتم فهمها ويسهل التعامل معها، وبذلك يتم بناء المعرفة في آخر كل مرحلة من مراحل هذا النشاط المتواصل.

لقد أعطى تصور البنائيين عن اكتساب المعرفة أبعاداً جديدة للتعلم؛ فبعد أن كان مفهومه لا يتجاوز التغيير في السلوك نتيجة المثيرات الخارجية (وفق النظرة السلوكية)، أضحي عملية بناء نشطة تؤدي بالمتعلم إلى خلق بني جديدة ضمن منظومته المعرفية، وتتيح له التوافق والتفاعل مع

* ينظر البنائيون إلى الدماغ على أنه جهاز مرّن وكيف ويعدل من نفسه وفاق للخبرات الجديدة، وأن التعلم هو في جوهره نشاط فعال لتضمين الخبرات الجديدة في شبكة الخبرات القبلية، حيث يقوم الفرد وبأسلوب ذاتي بربط كل خبرة بعلاقة ذات معنى بالعالم الخارجي.

¹ - مصطفى ناصف، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 282.

² - جان بياجيه، سيكولوجية الذكاء، ترجمة يولان إيمانويل، عوידات للنشر والطباعة، لبنان، 2002، ص 35.

ويرجع بياجيه حالة عدم الاتزان التي يشعر بها الفرد إلى الاضطراب أو الاستثارة العقلية التي تحدث له عندما يواجه مثيراً غريباً، أو مشكلة يصعب عليه حلها باستخدام البنى المعرفية الموجودة مسبقاً في عقله، حيث يؤدي به الأمر إلى الانسحاب (إذا كان الفرد سلبياً)، أو محاولة القيام بأنشطة مختلفة لحل المشكلة وبالتالي تكوين بني جديدة ضمن المنظومة المعرفية.

المثيرات المختلفة التي يتعرض لها، والاستفادة منها في معالجة المهمات التي سيقابلها مستقبلاً، وفي هذا تأكيد واضح من البنائين على دور الذات في تحقيق التعلم.

2-3 المدرسة الإنسانية *

سعى أصحاب المدرسة الإنسانية إلى كشف النقاب عن سبل تنمية الشخصية القوية وإزالة الستار عن الجوانب الإيجابية فيها المحققة للتفوق في ظل التحولات السريعة التي يشهدها عالمنا الحالي فكان تقدير الذات وفعاليتها المفتاح الأساس الذي حدّده زعماء هذه المدرسة "ماسلو" (Maslow) و"روجرز" (Rogers) و"رولوماي" (Rolomay).

لقد تعددت الصياغة التعبيرية لهذا المفهوم - تقدير الذات - عند الإنسانيين، إلا أنها لم تخرج في إطارها العام عن شدة الإحساس بالكفاءة والاستحقاق والعلاقة بينهما في تسيير أمور الحياة، وقد تحدث "ماسلو" عن ذلك من خلال نظريته عن الدافعية التي ضمنها نموذجاً لتنظيم الحاجات الإنسانية¹، حيث تصوّرها كنظام مرتب ترتيباً هرمياً، ورأى عدم تساويها بالنسبة للفرد نتيجة عدم تساويها في قوتها الدافعية طلباً للإشباع، وجعل من تقدير الذات رأس هرمها لأهميته ودوره الكبير في بناء الشخصية الإنسانية، وقسمها إلى فئتين كبيرتين:

* هي مدرسة في علم النفس، تعود جذورها إلى الفلسفة الوجودية الظاهرية التي أرسى دعائمها مجموعة من الباحثين على رأسهم كيركيغارد (Keerkegard) وسارتر (Sarter) و هيدجر (Heidegger) وهوسرل (Hursel)، ركزت أعمالها على عمليات الإرشاد النفسي لكنها في ذات الوقت أمدت العاملين في المجال التعليمي بالعديد من الأسس التي تخدم العملية التعليمية والتعلمية وتعين على تحسين مخرجاتها.
1- أنظر:

- أمّا الفئة الأولى: فتتضمن الرغبة في السيادة، والقوة والثقة بالنفس، والتميز والكفاءة والقدرة على الحرية والاستقلال.

- أمّا الفئة الثانية: فتتضمن الرغبة في المكانة، والهيبة والكرامة والاعتزاز.

وقد حدد "ماسلو" مجموعة من المعايير التي رآها ضرورية لتحقيق التقدير والتوافق - أو عدم تحققه في حال عدم توفرها - أهمها قبول الذات والتلقائية والتمركز حول المشكلات ونقص الاعتماد على الآخرين والاستقلال الذاتي، وتقدير الأمور والأشياء والخبرات السابقة والعلاقات الاجتماعية السوية وغيرها.

ولعل المتمعن في حديث "ماسلو" عن الحاجات وتحقيق التوافق يدرك أن تقدير الذات بالنسبة إليه قائم على إيجابية التفاعل بين ذات الفرد ونظرة الآخرين إليه، وهو نفسه ما ذهب إليه الباحث روجرز في نظريته عن الذات* التي أقامها على ثلاث دعائم هامة هي: رغبة الفرد في التقدير الاجتماعي ورغبته في التقدير الذاتي الموازية للرغبة في التقدير الاجتماعي، وتقديره لذاته كحتمية للتقدير الاجتماعي.

* إن الذات عند روجرز هي كينونة الفرد التي تنمو وترتقي نتيجة تفاعله مع المحيط والخبرات التي يمر بها، وهي نوعان: ذات حقيقية تنعكس عن الخبرات الواقعية التي يعيشها ويمارسها الفرد، وأخرى مثالية تعكس الطموحات والذات المرغوب الوصول إليها، وقد أشار روجرز إلى أن تقديرها الموجب عامل مهم في تحقيق السلامة النفسية للفرد لأنها ستجعله ينجح إلى الحرية في العمل، وفي التعبير عن رغباته الخاصة والعامة، مما يساعد على إظهار كفاءات عالية تسير به نحو النجاح، في حين يحدث العكس إذا قل تقديرها.

رأى روجرز بأن ما يوجه سلوك الفرد نحو الهدف لا يخرج عن الحاجة إلى تقدير الآخرين والحاجة إلى تقدير الذات¹، أما الحاجة الأولى فهي عامة مشتركة بين جميع أفراد المجتمع كالا احترام والحب والقبول وغيرها، وإشباعها متوقف على مطالب الآخرين؛ إذ متى واجههم سلوك سوي من طرف الفرد عاملوه بالمثل - والعكس صحيح - عندها يحدث التقدير*، ويتعزز شعور الفرد بالجدارة والاستحقاق، وتتدعم ثقته بنفسه، ويبدأ في تكوين وتلبية حاجته إلى الاعتبار الذاتي المتمثل في نظرته هو إلى نفسه نظرة إيجابية قوامها الاستحسان والرضا، هذا ما يساهم - حسب روجرز - في تكوين مفهوم الذات ويحدّد سلوكياته.

وقد ساهمت هذه النظرة الخاصة إلى الذات، وإلى مفهومها المتميز وما يمكن أن يحقق كينونتها في توجيه العاملين في المجال التعليمي إلى العديد من الحقائق المتعلقة بها، تجلّى أهمها في أن السعي إلى نقل المعرفة هو ضرب من العمل العشوائي الذي لا فائدة ترجى منه؛ ذلك أن البيئة متغيرة باستمرار وما نسميه اليوم حقيقة سيصبح في سجل التاريخ غداً، لذلك أولى بالتربية أن تهتم بتزويد المتعلم بالأدوات والمهارات التي تتيح له اكتشاف خصائصه الفريدة، وتيسر له الحصول الدائم المتجدد على المعارف من مصادرها الأساسية، أو بتعبير أوفى أن " تعلمه كيف يتعلم، وكيف يتمكن بنفسه من تحصيل ما يشبع حاجاته المتجددة "²؛ يقول "جاردنر" (Gardner) في هذا الصدد: "إنّ الهدف النهائي للعملية التعليمية هو تدريب المتعلم على متابعة تعليمه... وإنّ وظيفة المدرسة الأساسية هي تعليمه كيف يتعلّم ... إنّنا في أغلب الأحيان

¹ - ZIMRING Fred, Carl Rogers, Revue trimestrielle d'éducation comparée, Bureau international d'éducation, Paris, 1994, p429.

* رأى روجرز أن الذات تعمل على انتقاء الخبرات بناء على استحقاقها أو عدم استحقاقها؛ حيث ينشأ التقدير الموجب أو السالب للذات نتيجة الارتباط باستقبال أو عدم استقبال التقدير الموجب، فإن لقيت خبرة ما استحساناً وقبولاً من طرف الآخرين كانت علامة التقدير الموجب للذات والعكس إن لم يحصل القبول.

² - Maslow .A, Motivation and personality, Op, Cit, p 287-288.

نقدم للمتعلمين زهوراً جميلة بدلاً من أن نعلّمهم كيف يزرعون النباتات الخاصة بهم، ومن ثمّ فنحن نحشو أذهانهم بثمار الابتكارات السابقة بدلاً من أن نعلّمهم كيف يبتكرون¹، وهذا هو قوام التعلّم الذاتي.

3- الدعامات المعرفية والتكنولوجية

إلى وقت قريب كان التطور المعرفي النسبي والمتدرج هو السمة الغالبة على حياة المجتمعات حيث تجلت حركيته في سلسلة من الأحداث المتلاحقة التي ينجم جديدها عن قديمها، ويمتد ماضيها إلى حاضرها ليفتح باباً لمستقبلها، وقد طبع هذا الإيقاع شبه الثابت مجالات الحياة المختلفة التي لا تلبث أن تتأثر أو تؤثر في غيرها حتى تعود إلى سابق عهدها من الاستقرار، فكان من الطبيعي على المتخصصين فيها التنبؤ بما يمكن أن تكون عليه في المستقبل، ومن ثمة ضبط الأهداف وتصميم الخطط وتنفيذها في سهولة ويسر على المديين القريب والبعيد، إلا أن ما نعيشه اليوم وبالضبط منذ قرن وبداية ألفية جديدة يختلف قلباً وقالبا ونوعاً وعمقاً عن الزمن السابق؛ حيث زادت وتيرة عدد من التحولات الجذرية التي لحقت جوانب مختلفة من الحياة، وطبع أطرافها التعقيد والعمق والاتساع على نحو يصعب استيعابه، كما يصعب توقع نهايته، وتمثلت هذه الملامح خاصة في:

- التقدم السريع في وسائل الاتصال والمواصلات ونظم نقل المعلومات على نحو

اخترق حدود الزمان والمكان.

¹ - أنظر: حسن حسيني جامع، التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية، الطبعة الأولى، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت 1986، ص 58.

- التزايد الهائل وغير المسبوق في الكم المعرفي والذي ترجمه بعضهم بالثورة المعرفية والمعلوماتية فقد أشار "برنارد" (Bernard) " أن المعرفة لو جمعت منذ بداية الحياة على سطح الأرض حتى السنة الميلادية الأولى فإنها تكون قد تضاعفت مرتين سنة 1850، ثم ثماني مرات سنة 1950 ثم ست عشرة مرة سنة، 1968 مما يعني أن الكم المعرفي يتضاعف بصورة كبيرة خلال مدة لا تتعدى العشر سنوات"¹، كما أشارت الدراسات الحديثة أن الأخير في ازدياد مستمر حيث بلغ نسبة 13% سنوياً، وهي مرشحة للارتفاع إلى حوالي 40 % بسبب ما يشهده العصر من زيادة في النظم المعلوماتية الدقيقة و أعداد العلماء والباحثين وفروع المعرفة والجامعات ومراكز البحوث العلمية.

- الانتشار الكبير والاستعمال الموسع لوسائل التكنولوجيا الحديثة؛ حيث لم تعد تقتصر على الحاسوب الإلكتروني بل تعدته إلى برامج معقدة ودقيقة قادرة على معالجة المعلومات والبيانات المختلفة وحفظها واستحضارها من أي مصدر ومن أي نقطة من نقاط العالم بأقل جهد وتكلفة وفي أقصر مدة زمنية.

ولا يمكن وصف هذه التغيرات العميقة بأقل من كونها ثورة شاملة في علاقة التربية بالمجتمع ذلك أن الموارد الطبيعية والمادية على اختلافها وتنوعها لو توارت أو حُجبت لبرزت المعرفة كأهم مصدر من مصادر القوة الاجتماعية، ولأصبحت تنمية الإطارات البشرية التي تنتجها وتوظفها هي العامل الحاسم في تحديد مدى تطور مجتمع دون آخر؛ فالفرد المفكر هو الذي سيغير، وهو الذي سيضيف ويبدع، والأمة المتقدمة هي الأمة العارفة بغض النظر عن عدد سكانها أو حجم مواردها وبناء عليه جاز لنا القول بأن علاقة التطور والرفق بالتربية علاقة اطرادية، وأن الاستثمار في مجال التربية هو من أكثر الاستثمارات عائداً على المجتمع، وقد

¹ - المرجع السابق، الصفحة 44.

أدركت جميع الأمم هذه القاعدة وبأن مصيرها رهين إبداع أفرادها ومدى استجابتهم لمتطلبات التغيير، مما جعل جهودها تتجه نحو النظم التعليمية والقواعد التي تتأسس عليها خاصة وأن:

- جوهر العولمة تربويا يتجسد في انساق من الفعاليات الرامية إلى تكوين الفرد بناء على القيم والمعايير التي تفرضها متطلبات الحياة المعاصرة واتجاهات السوق الجديدة؛ ذلك أن التحديات الجديدة التي انبثقت عن ثورة التكنولوجيا والمعلومات أحدثت تصدعات شديدة أدت بكثير من التكوينات القديمة إلى الفناء والزوال لتظهر مكانها تكوينات أخرى أكثر تماسكا وقوة، وشبيه بذلك ما حدث للنظم التربوية التقليدية التي تسربت من تصدعاتها وانسلخت من أطرافها تكوينات حديثة تسعى لفرض نفسها للتكيف في ظل السباق المحموم نحو التطور.

- إن تسارع وتيرة سيل المعارف تستدعي تكوين أفراد متعددي المهارات قادرين على استيعاب أكبر قدر منها، وهذا ما يتطلب الربط بين عملية التعليم والبحث العلمي والعمل الإنتاجي من خلال تدعيم مبدأ التعلم بالعمل والتعلم الذاتي المستمر مدى الحياة.

- إن الثورة الاتصالية التي تسم العصر تتطلب من التربية أن تعمل على تمكين الأواصر بين الأفراد ومصادر المعلومات المختلفة، كما تتطلب التدريب على كيفية الاستفادة منها في حل المشكلات حلا غير يقيني؛ ذلك أن تغير المعطيات في ظل الحياة غير القارة سيؤدي حتما إلى تغير النتائج، وبالتالي تغير أساليب وخطط العمل.

- تستدعي مواكبة التطور مرونة النظام التعليمي وقدرته على تغيير هيكل عملية التعليم والتعلم من خلال فك ارتباطها بالمؤسسات التعليمية وانفتاحها على عالم يطور بنيتها ويصقل نواتجها، وكذا تنويع التعليم وتشعبه وتيسيره ليغطي جميع حاجات المتعلمين وتوجهاتهم في مختلف الأعمار.

- تستوجب التغييرات الحاصلة بناء الفعل التعليمي على سلطة العقد المشترك بين أطراف العملية التعليمية والتعلمية، والعمل على تكريس ذلك في مشروعات مشتركة بينها كبديل للسلطة التقليدية التي كان يمارسها المعلم على المتعلم، والسير باتجاه تحرير سلطة الذات المتعلمة في الاختيار والتخطيط والعمل والتقويم وكل ما يحقق نشاطها.
- إن سرعة التغير قد أعطت للتعليم أبعادا ومسؤوليات جديدة؛ حيث أصبح من غير الممكن التنبؤ بحدوثه وبالتالي الإعداد له، والنظم التعليمية غير قادرة على تحديد ما سيحتاج إليه الفرد غدا، لذلك حري به أن يدرّب على الخبرات ويزود بالمهارات التي من شأنها أن تمكنه من مواجهة حياة المستقبل.

المبحث الثالث: الأسس العلمية للتعليم الذاتي

ليس جوهر التعلم الذاتي نقل المعارف المتناثرة ورسها في الدماغ على أنها مكتسبات متعلمة تسترجع عندما تتطلب المواقف ذلك؛ وإنما تعلم كيفية التعلم، وكيفية الاستفادة من هذه الأخيرة لبناء مثل وقواعد ذهنية عامة تسمح بحل المشكلات العارضة في مواقف مختلفة، وليس تحقيق هذه الغاية بالأمر الهين ولا بالسهل؛ ذلك أن مركز التعامل سيتجه إلى ذات تتطوي على عدد من المتغيرات التي يصعب التحكم فيها لاختلافها من فرد لآخر ولوجود بعضها عند فرد دون آخر، إضافة إلى عدد من الأسس التي ينبغي توافرها وتوظيفها، مما يتطلب التروي وحسن التخطيط والتدبير ومحاولة النظر فيها جميعا من أجل أن يستقيم طريق التعلم، وسنحاول في هذا

المقام أن نتعرض لهذه المتغيرات بشيء من التفصيل بحثاً في فاعليتها وما يمكن أن تحدثه من أثر.

1- الأسس المعرفية

شكلت قضايا التعلم والنمو إلى عهد قريب موضوعات متباينة نتيجة تباين رؤى وتصورات أصحاب النظريات الكبرى (خاصة السلوكية والبنائية* في علم النفس) حولها؛ حيث فسرت الأولى التعلم بالعودة إلى قانون الارتباط بين المثيرات والاستجابات والتدعيم المعزز لحدوث واستقرار السلوك الفعال، ما منح عناصر البيئة المحيطة دوراً هاماً في تحديده مقابل التقليل من قيمة عاملي النمو والنضج؛ في حين اعتبرته الثانية عملية بناء للمعارف تحكمها ميكانيزمات داخلية خاصة بالفرد المتعلم (الموازنة والتنظيم الذاتي) حيث لا تؤثر فيها العوامل الخارجية إلا بنسبة قليلة جداً، وأن النمو عملية تتحقق تدريجياً في شكل بنيات معرفية تنحو عبر مراحل نحو التجريد لتحديد في كل مرة ما يمكن أن يتعلمه الفرد، ما يعني أن التعلم هو دالة تابعة للنمو ومتوقفة عليه.

لكن هذا التعارض الذي حدث بين الطرفين والذي عرف أوجه في ستينيات القرن الماضي قد صار متجاوزاً الآن، نتيجة التقارب الذي حدث بينهما على المستويين الإستمولوجي والنظري في إطار السيكلوجيا الحديثة؛ حيث برزت إلى السطح تيارات ونظريات أفرزها الانتقال من دراسة السلوك إلى دراسة المعرفة أوجدت لهما مكاناً وتفسيراً مختلفاً في ثناياها؛ أين لم يعد جوهر البحث متعلقاً بالتعلم كمحدد للنمو ولا بالنمو وأثره على التعلم، بل ارتقى للنظر في آليات

* أعطت البنائية الأولية للنمو وجعلت التعلم تابعا له، واختزلت السلوكية النمو في التعلم، غير أن الأمر لم يتوقف عند هذين التصورين؛ فقد ظهرت توجهات أخرى معارضة مثلتها الفطرية (خاصة مع تشومسكي) التي اعتبرت أن التعلم عملية نضج داخلي فطري لا علاقة لها بالمؤثرات الخارجية، وكذا الاجتماعية (فيجوتسكي وأتباعه) التي اعتبرته نشاطاً مرتبطاً بالنمو، لكن الحقيقي منه هو الذي يكون سابقاً للآخر ومؤثراً فيه.

الاشتغال الذهني أو النشاط المعرفي وكيفية معالجة المعلومات، وأصبح لعامل النمو طرقاً أخرى تحدد البنيات المعرفية للفرد، كما صار التمييز بين الأخيرين (التعلم والنمو) تمييزاً شكلياً يمس بعض الخصوصيات التي تحدد سيرورة كل منهما.

وتطرح السيكولوجيا الحديثة جملة من الافتراضات التي تعد ركيزة التعلم الذاتي والتي تجعل منه توجهاً خاصاً يهتم بالعمليات العقلية والمعرفية التي يوظفها الفرد لبناء تعلماته على نحو مستقل نذكر من أهمها:

- يعتبر الفرد كائناً نشطاً وفعالاً أثناء عملية التعلم؛ حيث أنه لا ينتظر وصول المعارف والمعلومات إليه بل يسعى هو لتحصيلها عن طريق ما يقوم به من نشاط ذاتي، وما يعتمد عليه من خبرات سابقة يعالجها معرفياً ليستخلص منها المناسب، ويتيح له الأمر بناء تمثيلات تحدد أنماط سلوكياته وتوجهها في المواقف المختلفة.

- تقوم عملية المعالجة على ثلاث مراحل أساسية هي "الترميز والتخزين والاسترجاع"، كما تخضع لعدد من التغيرات والتحولات التي يحددها النظام المعرفي اعتماداً على الهدف من المعالجة¹، وتتميز الأخيرة بسعتها المحددة نظراً لارتباطها بسعة الذاكرة قصيرة المدى وقدرة المستقبلات الحسية على التركيز في المثيرات والاحتفاظ بها.

- يضطلع نظام المعالجة باستقبال المعلومات من البيئة الخارجية عن طريق المدخلات الحسية (Input) ثم معالجتها وتحويلها إلى تمثيلات عقلية (عملية الترميز) تخزين في الذاكرة (عملية التخزين) لاسترجع (عملية الاسترجاع) خلال التعامل مع مختلف المواقف.

- رافع النصير الزغلول، عماد عبد الحليم الزغلول، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 40.¹

- تتأسس عملية المعالجة على خصائص أنظمة الذاكرة الحسية (المسجلات الحسية) والذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة) والذاكرة طويلة المدى، وتخضع لجملة من العمليات العقلية الهامة المسماة عمليات التحكم، والتي يمكن النظر إليها " كاستراتيجيات تنفيذية معرفية (حل المشكلة، البحث عن المعلومات، استخلاص المعنى، فهم وإنتاج اللغة وغيرها) مخزنة عادة في الذاكرة لتتحول إلى أنشطة عندما تقتضي الحاجة في معالجة المعلومات"¹، وتتنوع هذه الأخيرة لتوليد الفعل السلوكي الإنساني سواء كان حركيا أو عقليا أو لغويا أو انفعاليا.

يحيينا هذا التصور المبسط إلى التعلم القائم على ربط السلوك الإنساني بما يجري داخل الفرد من عمليات فيزيولوجية تتم في الدماغ والحواس والغدد، "وقد أكد علماء النفس في هذا السياق على أن فهم التعلم وتحديد آلياته يتطلب التعرف عليها (مناطق الإدراك والانتباه والحواس واللغة والذاكرة وغيرها)"² باعتبارها القنوات المفسرة له، بدءا من انتقال المعلومات إلى حدوث الاستجابات المعرفية وقد مكنت البحوث العلمية الحديثة من ضبطها بدقة، ومن تحديد العلاقات القائمة بينها وبين العمليات المعرفية وغير المعرفية، بل إن الأمر تجاوز ذلك إلى مقارنة ما يجري داخل العقل الإنساني بما يجري داخل الحاسوب، ثم ارتقى إلى دراسة المعرفة من خلال التفاعل بين الخلايا العصبية المتشابكة (على اعتبار أن الدماغ يشكل شبكة معقدة من الوصلات العصبية التي تتكامل فيما بينها لتفسير العمليات المعرفية)، وعموما يمكننا حصر هذه الأخيرة في الآتي:

1-1 المعالجة المعرفية العصبية

¹ - المرجع السابق، ص 51.

² - أنظر: عدنان يوسف العثوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2012، ص 49.

أشرنا سابقا إلى أن مفهوم التعلم مع النزعة المعرفية لم يعد محصورا في تغير السلوك الملاحظ نتيجة التدريب والممارسة، وإنما تغيره نتيجة عملية البناء المعرفي التي يقوم بها الفرد تحقيقا لتوازنه مع بيئته؛ وبناء عليه اتجهت الجهود للتنقيب في مقومات هذه العملية وكيفية حدوثها من خلال التركيز على نظم معالجة المعلومات.

أ- تناول الدماغ للمعلومات

أشار الباحثون إلى أن عملية المعالجة تحدث في نصفي المخ الأيمن والأيسر (وهما شقان غير متماثلين في أداء الوظائف العقلية) بواسطة التغيرات الكيموحيوية التي تحدث في الخلايا العصبية الخاصة بالإدراك (يبلغ عددها ما بين 10 إلى 12 بليون خلية)، حيث تثار بمرور شحنات كهربائية فيها، وتتولى البنية الكيماوية بالخلية معالجتها وتشفيرها وتبويبها لتحديد الخلايا المناسبة التي تنقل الرسالة على شكل ومضات (تصل سرعتها لواحد في الألف أو ربما في المليون من الثانية) إلى الخلية التي تجاورها، وبذلك فإن المعلومات تنقل على شكل دقات كهربائية في نظام كيميائي.

يعتمد نصف المخ الأيسر كنمط إدراكي على المنطق الرقمي، حيث أن معالجة وتشفير المعلومات التي تصل إليه تتم على نحو أقرب ما يكون إلى النظام الرقمي، كما أن وظيفته خاصة بالاستدلال والروابط العلائقية التي تسمح باتخاذ القرار، والجزئية والتعاقب في تحليل ومعالجة المعلومات مما يجعله بنية مسؤولة عن العمليات التي تعتمد على المنطق والاستنتاج؛ أما النصف الأيمن فيعتمد كنمط إدراكي على المحاكاة في شكل كميات فيزيقية، وينحصر دوره أساسا في معالجة مهام التفكير ذات الاتجاهات المتعددة، كما يغلب على عملياته طابع التخيل والنظر إلى الأشياء ككل (معالجة وتجهيز المعلومات كليا)، إلى جانب عدم ارتباطه بالأداء اللفظي.

وقد أدى البحث في الفروق الوظيفية بين النصفين إلى ظهور نمط معالجة المعلومات الذي تعددت تسمياته (أنماط التعلم، أنماط السيادة المخية، أنماط التفكير وغيرها)، وأيا كانت التسمية فإن المصطلح يشير إلى "استخدام أحد النصفين أو كليهما في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات"¹، فإن سادت سيطرة النصف الأيمن عند الفرد وصف بذلك، وكذلك الأمر إن سادت سيطرة النصف الأيسر، أما في حال التماثل بينهما فإنه يوصف بالمتكامل.

ب- معالجة اللغة على مستوى الدماغ

يعتبر الدماغ أكثر أعضاء الجسم البشري تنظيماً وتعقيداً، وإن الوصول إلى فهم دقيق وتام وشامل لوظيفته فيما يخص اللغة لم يكتمل حتى الآن؛ ذلك أن البحوث والتجارب العصبية التشريحية التي تناولته قد أزلت الكثير من الغموض حوله لكن الخبايا المكشوفة تبقى قليلة ولا تغطي إلا الجزء اليسير من حقيقته.

ولعل من أهم ما تم التوصل إليه في هذا الباب أن المناطق المسؤولة عن السلوكات اللغوية متمركزة في النصف الأيسر من المخ، حيث أفادت معاينتها زيادة في الموجات الكهربائية حين قيام الفرد بأي سلوك لغوي، كما كشفت الأبحاث أن وجود أي تلف أو خلل في النصف الأيسر يعرض صاحبه لمشكلات لغوية لا تحدث إن وجد التلف في النصف الأيمن.

بناء على ذلك تم التأكيد على أن القيام بمهام لغوية (الاستماع و توليد الكلمات وتكرارها) من الناحية العصبية يتطلب النظر في نصف المخ الأيسر، وبالضبط في المناطق الجبهية والصدغية منه حيث يتطلب تحقيقها تتبع مسارات خاصة ومحددة تبدأ بمعالجة الاستماع

¹ - عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص28.

إلى الكلمات في منطقة القشرة السمعية الأولية، ثم تحليل الأصوات ونقلها كرسائل إلى منطقة إدماج المعلومات الإدراكية والدلالية أين تحفظ وتخزن، فإذا تطلب الأمر نطقها (تكرارها) تبعث الرسائل عبر الألياف المقوسة إلى منطقة بروكا المسؤولة عن عملية التخطيط لإنتاج اللغة حيث تعالج، لتنتقل مرة أخرى إلى القشرة الحركية التي تسمح بالإنتاج الفعلي للكلمات، وعليه فإن توليد الخطاب الشفوي يتطلب تنشيط منطقة بروكا مع القشرة السمعية، إضافة إلى المناطق الحركية والمنطقة القاعدية للغة .

فإذا ما تعلق الأمر بالتعبير عن موضوع تمت ملاحظته بالعين فإن المعالجة ستأخذ منحى آخر حيث تنقل المعلومات البصرية المدركة بالقشرة البصرية إلى التلفيف الزاوية، لتقوم الأخيرة بتحويل الخطأ السمعية المقابلة لها إلى منطقة فرنكي، ثم تنقل عبر الألياف المقوسة إلى منطقة بروكا التي تسمح بنطقها.

أما عن النصف الأيمن من المخ، فإنه يتدخل في استعمال اللغة في حال وجود أو عدم وجود استراتيجيات التواصل في الجانب الأيسر، وقد أشارت الدراسات في هذا الصدد إلى أن المناطق المسؤولة عنها تنشط في الجانب الأيمن لدى مزدوج اللغة أكثر منها عند أحادي اللغة، هذا ما أدى إلى التأكيد بأن اكتساب واستعمال أكثر من لغة يسمح بتطوير المرونة المعرفية والحساسية للمؤشرات التفاعلية التي تعين الفرد على إقامة تواصل ناجح والمحافظة عليه.

والجدير بالذكر أن الدراسة العصبية اللغوية قد اتخذت في الفترة الأخيرة توجهها جديدا ومنحى آخر طرحه الاهتمام المتزايد بوظيفة النصف الأيمن من المخ وعلاقته الحقيقية باللغة، حيث كشفت الدراسات التشريحية عدم وجود تطابقات في التلافيف والأخاديد الموجودة على القشرة الدماغية بين أدمغة الأفراد، إلى جانب ظهور فروقات بينة على مستوى معالجة اللغة أثبتتها تتبع

العصبي لبعض المشكلات اللغوية خاصة منها الحبسة، وباتت هناك أدلة واضحة على انخراط هذا الجانب في بعض الظواهر اللغوية التي عدت إلى وقت قريب من وظائف الجانب الأيسر نتيجة النظر إلى اللغة ككتلة واحدة لا يمكن تقسيمها إلا من خلال ما تستخدم لأجله (استماع وكلام وقراءة وكتابة)، ولعل أهم ما تم التأكيد عليه أن النصف الأيسر تقتصر معالجته للكلمات على المجرد منها عن طريق التتبع الفنولوجي (لطبيعته الخطية)، بينما يعد النصف الأيمن (لطبيعته المتشعبة) المسؤول المباشر عن معالجة الكلمات المحسوسة والكلمات ذات المدلول الخيالي التصويري، وأنه في القراءة مسؤول عن تحقيق الوصول المعجمي من خلال التخزين المؤقت للمعلومات الكتابية، وكذا تنفيذ المعالجات الدلالية (الخاصة بالإيحاء والمجاز)، بينما لا يستعين بالنصف الأيسر إلا عند تعرضه لكلمات جديدة غير مألوفة، أما على الجانب الدلالي العام (البراغماتي) فقد أفادت بعض الأبحاث التي أجريت على عينات خاصة أن بعض مظاهره الهامة متعلقة بالجانب الأيمن، لكن النتائج لم تعمم ولا يزال الموضوع قيد البحث.

ج- الجهاز العصبي والتعلم الذاتي

بعد هذه النظرة الشمولية إلى الجهاز العصبي نستطيع أن نستخلص مجموعة من الملاحظات عن علاقته بالتعلم الذاتي يمكن إيجازها في الآتي:

- تعد التكوينات العصبية بالمخ من أهم العوامل المؤثرة والمتحكمة في عملية التعلم، حيث تعمل كنظام متكامل (رغم اختلافها في الوظيفة الخاصة بها) يخدم كل منها الآخر من أجل تحقيق غاية أساسية هي التكيف مع المثيرات الخارجية وتحقيق التوازن ضمن البيئة، وإن أي خلل وظيفي يحدث فيها خاصة على مستوى الجهاز المركزي العصبي سيؤدي بالضرورة إلى إحداث خلل في عملية معالجة المعلومات وتجهيزها (انخفاض المستوى الوظيفي للمخ)، ومن ثم القصور

عن أداء الوظائف المعرفية والعقلية واللغوية (الفهم والإدراك والتذكر والإبداع وغيرها)، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات في التعلم قد ينجم عن تأثيرها الجنوح عنه، أو تقديم نتائج تعليمي ضعيف المستوى.

- أشارت الدراسات العصبية الحديثة إلى أنه للدماغ نظامين أساسيين، أحدهما مسؤول عن دفع السلوكات الصعبة أو الخطيرة أو التي لا تتناسب مع استعدادات وميولات الفرد المتعلم، حيث تجلب ممارستها عدم الشعور بالرضى والكف عن تكرارها (التعلم بالتجارب الخاطئة)، والآخر عن القيام بالسلوكات المطلوبة (تقع في الجزء الأمامي من الدماغ المتحكم في الأفكار والأفعال)، وأن الدماغ حين شعوره بالرضى يعمل على مكافأة نفسه بإفراز هرمون الدوبامين*؛ مما يسمح بتدعيم وتعزيز الذات وجنوحها إلى تحقيق كل ما هو إيجابي، وعليه فإن ما يحقق الفعالية في التعلم الذاتي قائم بالدرجة الأولى على التعزيز الداخلي للدماغ وليس التعزيز الخارجي الذي يتلقاه الفرد من المحيط.

كما أن إفراز المزيد من الدوبامين سيجعل الفرد في حالة استثارة دائمة للمزيد من التعلم؛ حيث تزيد درجة انتباهه لما حوله، وتزيد رغبته في البحث والاكتشاف والتتقيب في خبايا الأمور، وبالتالي فإن التعلم يتحسن وتزداد درجته وقوته كلما كان الفرد موجودا في بيئة تشد انتباهه وتحفزه وتدفعه إلى التعلم، وليست كل بيئة مثالية مناسبة لجميع المتعلمين؛ ذلك أن التطلع إلى تعلم يحقق للذات متطلباتها قائم على الاستعداد، وهو قبل أن يكون عملية عصبية هو أمر يتأسس على كمية

* Dopamine هي مادة كيميائية موجودة في الدماغ تؤثر في الأحاسيس والسلوكات الإنسانية، وتلعب دورا رئيسا في الشعور بالمتعة والفرح؛ لهذا أطلقت عليه تسمية هرمون السعادة؛ توجد المناطق المسؤولة عن إفرازها في العمق الداخلي للدماغ، وأفادت الدراسات أن هذه المادة تفرز بكميات كبيرة في مرحلة الطفولة لكنها تقل كلما تقدمت السن.

وطبيعة الخبرات السابقة، ثم إنه قبل ذلك كله أمر موروث موجود في جينات كل فرد على نحو مختلف، وقد أشارت الأبحاث في هذا الشأن إلى أن تأثيرها يزداد ويتعمق مع الزمن، وبالتالي فإن هذه العوامل مجتمعة هي التي تؤثر على التعلم في البيئات المختلفة.

- تقودنا النتيجة السابقة للحديث عن مرونة الدماغ البشري وعلاقتها بالسن، حيث سادت قديماً فكرة أن الدماغ يتطور وينمو إلى مرحلة عمرية معينة ثم يتوقف بعدها وتبدأ القدرات العقلية والمعرفية بالتضاؤل، لكن أحدث الدراسات في هذا الصدد أفادت بأن الدماغ يتطور ويغير من وظائفه وأدائه كلما ازداد عمر الإنسان تحت تأثير عاملين أساسيين هما الجينات (المورثات) والبيئة وما تقدمه من مثيرات، وأن العلاقة بين العاملين هي التي تحدد فقدان المادة الرمادية من الدماغ، وعليه فإن أي فرد طبيعي يمكنه أن يؤثر في بيئته ببقائه نشطاً، وأن يمرن دماغه بتعامله معها حتى تزداد القدرات وتتعمق.

- تحليلنا الملاحظات السابقة للحديث عن التكيف الدماغي الذي يعد مفتاح التطور الذاتي لتعلمات الفرد، والمقصود به نوع من إحداث التوازن بين المتطلبات الذاتية والموجودات في البيئة، فقد أفادت البحوث حديثاً أن نشاط الدماغ يبدأ متقللاً في المرحلة الممتدة من الرضاعة إلى الطفولة لينتهي بعد ذلك في الفترة الحرجة وينظم نشاطاته ويقوم بالتصنيف الأولي وبتهيئة الآليات القاعدية للتعلم وبضبط قواعد السيطرة على نفسه، وبما أن التعلم يحدث نتيجة ترجمة المثيرات إلى شحنات كهربائية تنتقل عبر الدماغ من عصبون وخلية إلى أخرى بسرعات متفاوتة، فإن الأخيرة تكون محددة وراثياً بعد الولادة لكنها تتعمق وتزداد مع التقدم في السن، ويسهل على الدماغ تتبعها لتشمل خلايا أوسع وتتخذ مسارات أكثر تشعباً، وهكذا تتحدد السلوكات وتزداد القدرات تحت سيطرة الدماغ الذي يراجع ويكيف نفسه في كل مرة ليتخصص أكثر.

- إلى وقت قريب كان الاعتقاد بأن الخلايا المشكلة للنسيج العصبي في الدماغ لا تتكاثر، وأنها تموت مع التقدم في السن، مما يعني أن القدرة على التعلم محدودة بزمان معين، لكن الدراسات الحديثة أثبتت أنها تتكاثر وتتزايد، وأن التحكم في زيادتها مرهون بالقدرات العقلية، حيث أن تخلق النسيج مرتبط بنوع القدرات العقلية الجديدة التي تدخله في فترات زمنية ملائمة، أما عن التقدم في السن فإن تأثيره الوحيد على الخلايا هو نقصانها نتيجة نقص الماء ليس إلا، وعليه فإن الإنسان قادر على التعلم مدى الحياة، وقادر على اكتساب القدرات الجديدة في كل مرة نتيجة التطور والتكيف الذاتي للدماغ .

- أثبتت الدراسات التي أجريت على نصفي المخ الأيمن والأيسر أن هناك عددا من السمات والخصائص التي تظهر لدى الأفراد تبعا لسيادة أحدهما، حيث أن صاحب النمط الأيمن (نظرا لطبيعة عمله المتشعب) ينجذب إلى التعامل مع المثيرات الحسية، ويتميز بالمرونة والطلاقة والاستمتاع بالتغيير والضجر من الأمور الثابتة والجامدة، يتسم بالعفوية، وبمواجهة التحديات وحل المشكلات وطرح بدائل للاستجابات من خلال إنجاز أكثر من مهمة في فترة زمنية محددة، كما أنه يميل إلى العمل المستقل والتعامل مع المثيرات بطريقة ذاتية تنمي قدرته على التفكير والإبداع والابتكار.

أما صاحب النمط الأيسر (لطبيعة عمله ضمن مسار محدد) فإنه يخضع للقواعد الطولية المستقيمة والمعالجة المنطقية، ينجذب إلى التعامل مع المعطيات المحددة والواضحة والمسائل الرياضية ويتسم بالثبات وبتنظيم التعلم والاستجابة للتعليمات اللفظية، يحبذ العمل الجماعي كما يميل إلى التخطيط ورسم الأهداف وتحديد الأولويات وجدولة المهام.

والمتعارف عليه أن النصف الأيسر هو الذي عني بالدراسة وأحيط بالاهتمام، في حين أن النصفين معا - ووفق ما تم إدراجه من خصوصيات - مهمان لحدوث التعلم الذاتي، وقد أفادت الدراسات المعاصرة التي أجريت في هذا الصدد أن استثمار الفرد للنصفين يزيد من ذكائه ويطور من قدراته على التفكير، مما يعمل على مضاعفة مردوده التعليمي ثلاثة أضعاف التعلم القائم على النصف الأيسر، وفيزيائيا سرعة الأخير تساوي 1 من 32 وحدة زمنية من سرعة النصف الأيمن في التعلم إذا أحسن توظيفه (لاعتماده على أبعاد الخيال والإبداع وقوة التفكير)، وبذلك فإن التعلم الذاتي يحدث بالتركيز أكثر على الشق الأيمن الذي سيتيح للمتعلم سبل التفكير والعمل الإبداعي بسرعة توازي 32 مرة ضعف سرعة الشق الأيسر.

1-2 المعالجة المعرفية الذاكرة

تعتبر الذاكرة جزءا هاما من العقل البشري، فهي مستودع الانطباعات والتجارب والخبرات التي اكتسبها الفرد طيلة حياته نتيجة تفاعله مع العالم الخارجي، والمشرب الذي يعود إليه لينهل منه حين يتعامل معه ومع عناصره ومتغيراته، كما أنها الظاهرة العقلية الوظيفية الأهم والأعقد على الإطلاق من بين الظواهر التي تتعلق بشخصه؛ ذلك أنها تنطوي على العديد من الآليات متعددة الجوانب والأنساق التي دفعت بعدد غير هين من العلماء في شتى التخصصات إلى الالتفاف حولها دراسة وتحليلا وتفسيرا، نتج عن ذلك تصحيح بعض الرؤى التي كانت إلى وقت قريب مسلمات عنها خاصة منها اعتبارها عملية انطباع وتسجيل واحتفاظ واسترجاع للمعلومات على نحو بسيط الأثر الأمر الذي فندته الدراسات الحديثة؛ حيث كشفت تقنيات الحاسبة الإلكترونية المرتبطة بنمذجة عملياتها عن مدى تعقدها وتشابكها الذي يقترب - إن صحت المقاربة - في

طابعه من النشاط المعرفي الإنساني؛ وقد سمحت هذه الرؤية الجديدة بإعادة دراستها، وبتقديم تحليلات وتفسيرات أكثر دقة وتفصيلاً عن طبيعتها وآليات عملها.

أ- فيزيولوجية الذاكرة

اختلفت وجهات نظر الباحثين في تحديد المناطق المسؤولة عن الذاكرة في الدماغ، وقد أشار معظمهم إلى أنها متمركزة ضمن القشرة المخية، حيث يؤدي تنبيهها إلى إثارتها وزيادة سمكها بينما يحصل العكس عند قلة التنبيه أو عدمه، كما أفادت دراساتهم أن عدد النهايات العصبية والعقد المشبكية المكونة للنسيج العصبي في ذات المنطقة تزداد بتقدم العمر وكثرة الخبرات، ما دعا إلى الاعتقاد بأن عمل الذاكرة مرتبط ببعض التغيرات التي تطرأ عليها، والتي تتراوح بين زيادة العقد المشبكية أو زيادة حجمها أو حدوث نوع من التغير الكيميائي في تركيبها، مما يسمح بارتفاع معدل قابليتها للتنبيه، وبالتالي تسهيل مرور الرسائل العصبية.

وأشار العالم "ماكونال" (Makonal) في دراساته إلى أن التجارب والخبرات التي يعيشها الفرد تخزن على هيئة تغيرات جزئية في بروتينات الخلايا العصبية عن طريق الحمض النووي (DNA) ومؤدى تصوره هو أن تحطم هذا الحمض ينتج عنه فقدان القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها؛ وقد أضافت دراسات أخرى وجود مادة كيميائية أساسية هي الأستيل كولين الرابطة بين الأعصاب في القشرة المخية التي تصفي طابعاً نوعياً للتذكر وتحسين التعلم.

أما من الناحية الكهروفيزيولوجية فقد أفادت الأبحاث (خاصة ما قدمه بنفيلد penfield) أن الآثار الكهربائية لمناطق معينة من المخ تنتج كمية معتبرة من الاستجابات الذاكرية المتعلقة بالخبرات السابقة، من بين هذه المناطق الفص الصدغي الذي عدّ المسؤول الأول عن التذكر

والاسترجاع عامة وكذا الهيبوثلاموس (Hypo-thalamus) المسؤول عن الذكريات القريبة، ما أدى إلى الاعتقاد بأنهما مركزا الذاكرة.

وأشار الباحث "ستيرنبرغ" (Sternberg) إلى أن تحديد جميع مناطق الذاكرة على مستوى الدماغ لم يتحقق بعد، لكن ما تم التأكد منه أن " العمليات المعرفية المتعلقة بها تحدث في مناطق الثلاموس والهيبوثلاموس والمخيخ، كما أن مادتي السرتونيون والإستيكون تلعبان دورا هاما في وظائف الذاكرة".¹

ب- معالجة المعلومات في الذاكرة

تمر دورة معالجة المعلومات على مستوى الذاكرة بمراحل أساسية تبدأ باستقبالها من العالم الخارجي عبر المستقبلات الحسية، ثم تحويلها إلى تمثيلات معينة (ترميزها)*، ثم معالجتها وتحويلها إلى تمثيلات عقلية، ثم تخزينها والاحتفاظ بها لاسترجاعها عند الطلب، وعليه فإن حدوث هذه العملية يتطلب:

• الترميز **Encodage**: " تعطى فيه المعاني للمدخلات الحسية الجديدة كآثار

للذاكرة عبر عمليات التسميع والتكرار والتنظيم والتلخيص وغيرها"²، ويتم ذلك بتغييرها وتحويلها

¹ - أنظر: عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 148.

* يعتبر الانتباه الانتقائي مهما جدا في عملية الترميز؛ ذلك أن البيئة تشتمل على العديد من الحوادث والمثيرات المتنوعة التي لا يستطيع الدماغ استقبالها وترميزها جميعا بسبب الافتقار إلى بعض الأجهزة الحسية اللازمة لاستقبالها كلها، أو الافتقار إلى الآليات التي تمكنه من إبقائها فترة طويلة حتى تعالج، أو لأن الفرد قد لا يميل أو لا يرغب في بعضها لأنها لا تعنيه أو لا تثير اهتمامه مما يؤدي إلى تلاشي الكثير منها، وقد تبين علميا أن الخصائص الفيزيائية للمثيرات أو الأشياء (كاللون والحجم والشكل والحركة والموقع) تلعب دورا مهما في القدرة على الانتباه الانتقائي والتميز.

² - أنظر: المرجع السابق، ص 127.

من شكلها الطبيعي إلى أشكال من التمثيلات المعرفية على نحو صوري أو رمزي (بصري أو سمعي أو لمسي أو دلالي أو حركي) حتى يسهل التعامل معها.

• **التخزين (الحفظ) Stockage:** بعد الترميز تحفظ المعلومات جاهزة ومنظمة على

نحو ما في الذاكرتين القصيرة والطويلة المدى حتى يسهل استرجاعها وتوظيفها عند الحاجة.

• **الاسترجاع (التذكر) Récupération:** يتم استرجاع المعلومات المخزنة وفق ما

يتطلبه الموقف؛ وتتطلب هذه العملية توفر عدة عوامل منها قوة آثار الذاكرة، ومستوى تنشيط المعلومات وتوفر المثيرات الملائمة.

وقد عد الحديث عن الذاكرة وعملها موضوعا شائكا بالغ التعقيد نظرا لتباين المخرجات عن المدخلات بعد المعالجة، ما دفع بالباحثين إلى الجزم بتدخل العمليات المعرفية (الاستراتيجيات المعرفية) والعوامل الشخصية (النفسية والانفعالية وغيرها) والبيئية فيها، إضافة إلى ما ينطوي عليه المثير نفسه من خصائص، مما يجعله مختلفا نسبيا حين استرجاعه.

كما اختلفت تقسيمات الباحثين لها؛ حيث نجد مثلا "إبنجهاوس" (Ebbinghaus)* ومن

تبعه من المهتمين بقياس الذاكرة قد حددوا ثلاثة أشكال لها تمثلت في:

- **ذاكرة الاسترجاع:** وهي المسؤولة عن استرجاع الخبرات والأحداث السابقة في غياب

المثيرات وقد عرفت بأنها "بحث عن المعلومات في خزانات الذاكرة واستعادتها على شكل استجابة ظاهرية"¹

* يعد الألماني هرمان إبنجهاوس (Herman Ebbinghaus) أول عالم استطاع أن يقدم تفسيراً علمياً لخبرات الذاكرة وكان ذلك عام 1885 في كتابه "عن الذاكرة" (on Memory)، حيث أشار إلى أن الإحساسات والمشاعر والأفكار والأحداث التي يعيشها ويعيها الفرد في فترة من حياته تبقى متخفية في مكان ما في الذاكرة؛ وقد شكلت دراسته هذه حجر الزاوية في الدراسات المتعلقة بالتعلم والذاكرة التي أتت من بعده.

- **ذاكرة التعرف:** تعتمد على وجود المثير ضمن الخبرة السابقة، وهي أن يشعر المرء بأن

ما يراه أو يسمعه هو جزء من خبرة تكونت لديه في الماضي.

- **ذاكرة الاحتفاظ:** وتتعلق بمخزون الذهن من التعليمات التي تصبح قابلة للنسيان مع

غياب التعزيز، مما يجعل الجهد المبذول للتعرف عليها والوقت المستغرق لذلك أقل من المرة الأولى لتعلمها.

في حين أشار بعض الباحثين في علم النفس المعرفي إلى وجود ثلاثة أنماط رئيسية

لها، هي الذاكرة

الحسية والذاكرة القصيرة والذاكرة الطويلة*، وترتيبها منفصلة على هذا النحو لا يعني

استقلالها ولا وجودها في مناطق مختلفة أو بعيدة على مستوى الدماغ، بل يمكن النظر إليها كمستودع واحد يضم ثلاثة أجنحة، لكل منها سعة ونوعية واستمرارية خاصة على النحو التالي:

1- الذاكرة الحسية: تعتبر تمثيلاً حقيقياً للواقع الخارجي، يتم فيها نقل المعلومات عن

خصائص المثيرات التي يتفاعل معها الفرد كما هي بواسطة المستقبلات الحسية الخمس (البصرية والسمعية واللمسية والشمية والتذوقية)، حيث تتشكل الصورة النهائية لها وفقاً لعملية التوصيل

¹ - عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 131.

* لم يتفق جميع الباحثين على أن الذاكرتين القصيرة والطويلة منظومتان منفصلتان، وقال بعض المنظرين بأن الذاكرة موحدة على مستوى جميع النطاقات الزمنية، ومما يدعم هذا القول هو صعوبة رسم خط فاصل واضح بينهما، كما أشار الباحث "تارنو" أن منحنى قابلية التذكر مقابل عدمها يظهر بشكل خط مستقيم ابتداءً من ست ثوانٍ حتى ستمائة ثانية ولو كان هناك مخزانان منفصلان يعملان خلال هذا النطاق الزمني لكان هناك انقطاع في هذا المنحنى، كما أظهرت أبحاث أخرى تشابهاً واضحاً في الأنماط التفصيلية لأخطاء استدعاء المعلومات عند محاولة تذكر معلومات ما بعد تعلمها مباشرة وبعد مرور أربع وعشرين ساعة، ما يعني أن نظام المعالجة والاحتفاظ واحد.

العصبي يليه اتخاذ الأنشطة السلوكية التابعة؛ وتمتاز هذه الذاكرة بقدرتها الفائقة على استقبال المعلومات في كل لحظة، لكن هذه الأخيرة سرعان ما تتلاشى لأن قدرة الاحتفاظ بها ضعيفة جداً لا تتجاوز أجزاء من الثانية، وهذا راجع إلى عوامل عدة نذكر من أهمها درجة الانتباه أثناء التفاعل، وأهمية المثير بالنسبة للفرد ومدى وضوحه أو غموضه، إضافة إلى عامل الاضمحلال التلقائي (النسيان) الذي يؤدي إلى تلاشي الآثار الحسية مع مرور الوقت.

وتتميز الذاكرة الحسية بجملة من الخصائص نذكر منها¹:

- تمرير المعلومات بين الحواس والذاكرة القصيرة، حيث تسمح بنقل حوالي 4 إلى 5 وحدات معرفية (حرف أو كلمة أو جملة أو صورة) في الوقت الواحد.
- تخزين المعلومات لزمان لا يتجاوز الثانية بعد زوال المثير الحسي مباشرة.
- لا تقوم بأي معالجات معرفية بل تتركها للذاكرة القصيرة.

ولم تتل جميع المدخلات الحسية نصيبها من الاهتمام في النماذج المفسرة لمعالجة المعلومات، إذ تكاد تنحصر جل الدراسات حول المستقبلات البصرية والسمعية، وذلك راجع إلى أهمية المعلومات التي تنقل بواسطتها عن المثيرات الخارجية، وعلى اعتبار أن جل الخبرات متعلقة بها، وفيما يلي تفصيلها:

1-1 الذاكرة الحسية البصرية: تعرف بالذاكرة الأيقونية، تعنى باستقبال الصور من

العالم الخارجي والاحتفاظ بها على شكل خيال يعرف بالأيقونة (Icon)؛ ويعد الباحث "نيسر" (Neisser) أول من أشار إليها، وقد سماها بالذاكرة التصويرية لدلالاتها على الانطباعات البصرية

¹ - أنظر: المرجع السابق، ص 134.

التي تنقلها، وقد أظهرت نتائج أبحاث "سبرلينج" (Sperling) عنها أنها نظام يخزن المعلومات عن أشكال الصور على نحو مطابق تماما لما هي عليه في الواقع، وأن هذه الأخيرة تبقى مدة وجيزة جدا تقدر برقع الثانية حتى تشفر ويخزن منها الجزء اليسير لتسترجع مباشرة إلى الذاكرة الحسية؛ أما عن أثرها فهو متعلق بشدة المثير أو بطبيعة المعلومات الجديدة المدخلة.

1-2 الذاكرة الحسية السمعية: تعرف بذاكرة الأصداء، وتعنى باستقبال الخصائص

الصوتية للمثيرات البيئية على نحو مطابق للخبرة السمعية التي يتعرض لها الفرد في العالم الخارجي، والاحتفاظ بها لمدة وجيزة تتراوح بين 2 إلى 3 ثانية قبل أن تمررها إلى الذاكرة القصيرة للمعالجة، تمتاز بقدرتها على استقبال أكثر من مدخل سمعي من أكثر من مصدر في الوقت ذاته، ويعتمد تمييز المعلومات فيها على السياق وطبيعة ونوعية المدخلات التي تسبقها أو تليها، أما فقدان أثرها فيعود إلى عامل الإحلال الذي يترتب عنه إزالة الآثار الحسية للخبرات السابقة لتحل محلها الخبرات الجديدة.

2- الذاكرة قصيرة المدى (العاملة): تشكل مستودعا للتخزين المؤقت لبعض المعلومات

التي تستقبلها من الذاكرة الحسية، " حيث يحتفظ بها لمدة تتراوح بين 5 إلى 30 ثانية"¹، وتتم خلال ذلك إعادة تمثيلها وتحويلها من شكل إلى شكل لأجل استخلاص المعاني المرتبطة بها، ويطلق كثير من الباحثين على هذه الذاكرة اسم الذاكرة العاملة (أول من أطلقه كان الباحث بادلي) أو الفاعلة، كونها المسؤولة عن عملية التمثيل والمعالجة الأولية للمعلومات، واتخاذ القرار القاضي باستخدامها أو عدمه أو إرسالها إلى الذاكرة الطويلة للاحتفاظ بها ما اقتضى من الزمن، كما أنها

¹ - رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 57.

إلى جانب ما سبق تجري بعض العمليات المعرفية على المعلومات المراد تذكرها، والتي تستقبلها من الذاكرة الطويلة لتستخلص منها المعاني وتحولها إلى أداء ذاكري.

وقد أشار الباحثون إلى أن ترميز المعلومات في هذه الذاكرة يتم وفق ثلاث صور رئيسية

هي:¹

- الترميز الصوتي للمثيرات حتى البصرية منها، وفقا لمنطوق الكلمات أو الرموز أو الأعداد أو غيرها.

- الترميز البصري، حيث تمثل المعلومات وفقا لشكلها كسلاسل من الصور التي تشير إلى المثير، نجد هذا النوع من الترميز لدى الأفراد دقيق الملاحظة الذين يميلون إلى وصف أدق التفاصيل عن المثيرات البصرية.

- ترميز المعنى، ويتم حسب معنى المثير سواء كان مسموعا أو مرئيا، يتأثر بدرجة ذكاء الفرد وقدراته العامة والخاصة على فهم المثيرات.

كما أكد الباحثون أن نمطها مرتبط بالتكرار والتسميع (الصوتي أو البصري) اللذين يساعدان على إبقاء المعلومات مدة أطول، إلى جانب إستراتيجية التجميع (التحزيم) التي تقلل من عدد الوحدات المعرفية ضمن إطار الطاقة التخزينية للذاكرة، مما يزيد من زمن الاحتفاظ بها.

وعلى الرغم من أن الذاكرة القصيرة محدودة السعة وزمن المعالجة* إلا أن الدراسات الحديثة قد أثبتت أنها " الوحيدة القادرة على القيام بالعمليات المعرفية الفاعلة في نظام معالجة المعلومات، وأنها

¹ - أنظر: عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 141.

بذلك تشكل نظاما متكاملًا في الذاكرة.¹

3- الذاكرة طويلة المدى: ثالث مستودع للذاكرة، يتم فيها تخزين التمثيلات العقلية على

هياتها النهائية بعد ترميزها ومعالجتها في الذاكرة العاملة، تمتاز بسعة تخزينها الهائلة مما يجعلها مجمع الخبرات المختلفة وحاويها لفترات زمنية طويلة قد تمتد طوال حياة الفرد؛ أما عن المعالجة المعرفية ضمنها فلا تزال قيد الدراسة*؛ حيث "أشار الجشطالتيون إلى أن المعلومات المخزنة في الذاكرة الطويلة تتغير طبقاً لنموذج كيفي مع مرور الزمن لتصبح المعلومة غير الواضحة أكثر وضوحاً وتنظيماً"²، بينما أكد علماء النفس المعرفي الجدد بأن دور الذاكرة الطويلة محصور في تنظيم المعلومات المتراكمة والمحفظة منذ أمد على نحو يسهل استدعاءها عند الحاجة.

لكن الثابت عنها أن المعلومات المخزنة فيها لا تأخذ شكلاً قاراً لتأثرها بالعوامل الفيزيائية والفيزيولوجية التي تحدث في الجسم خاصة على مستوى الدماغ، إضافة إلى نوع وطبيعة الخبرات والمعلومات الجديدة والعمليات المعرفية التي يتم تنفيذها؛ وقد اختلف الباحثون حول الأشكال التي تخزن فيها المعلومات على مستواها من بصري وسمعي وأحداث ومعاني وغيرها، لكن أبرزها تجلى في:

* تؤدي محدودية فترة الاحتفاظ بالذاكرة القصيرة إلى اضمحلال محتوياتها بشكل عفوي مع مرور الوقت، وتمثل هذه الفرضية موضوعاً هاماً من الموضوعات المتعلقة بالذاكرة القصيرة مثلها نموذج الذاكرة العاملة الذي قدمه العالم بادلي وعادة ما تقتزن هذه الفرضية بفكرة المراجعة السريعة والتكرار (كما ذكرنا) عن طريق التلطف أو التردد الداخلي من أجل التغلب على محدودية الذاكرة والاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول.

¹ - المرجع السابق، ص 142.

* لا زال الجدل قائماً حول عمليات الترميز التي تحدث على مستوى الذاكرة الطويلة؛ فهناك جملة من الأدلة التي أثبتت أن تمثيلها يتم على شكل لفظي للمحتويات المرتبطة بالأسماء والمعارف والحقائق وغيرها، وشكلاً حسياً لغيرها من المظاهر كالألحان والروائح والأذواق وغيرها، وقد ساعد هذا التصور على تأكيد حقيقة المظاهر التخيلية في الذاكرة الطويلة.

² - المرجع نفسه، ص 143.

- الذاكرة الإجرائية: تتعلق محتوياتها بالمعلومات الخاصة بكيفية تنفيذ الإجراءات أو القيام بسلوكات معينة، حيث تخزن الأخيرة على شكل نتائج تعمل على تنظيم الأداء في ظروف ومواقف معينة وما يميزها أنها سريعة الاستدعاء حال ممارستها.

- الذاكرة التقريرية: تضم المعلومات المتعلقة بالخبرات والحقائق والمعارف التي تعلمها الفرد، تتميز بكثرتها وتشعبها وتأثرها بالممارسة والاستخدام، لكنها معرضة لسرعة النسيان.

- الذاكرة العرضية: تضم المعلومات ذات الصلة بالسير الذاتية للفرد وخبراته الماضية وكل ما يتعلق بحياته الخاصة مرتبة وفق تسلسل زمني ومكاني محدد.

- الذاكرة الدلالية: تضم خلاصة معاني المعارف والأحداث والحقائق والمعلومات عن العالم الخارجي.

كما صنف العلماء عمل الاسترجاع من الذاكرة الطويلة إلى شكلين بارزين هما الاسترجاع الآلي التلقائي الذي لا يحتاج إلى جهد ولا زمن طويل، والاسترجاع المقصود الذي يتطلب جهداً وزمناً للتذكر.

من جانب آخر ربط بعض الباحثين أثر العوامل الفيزيولوجية بعمل الذاكرة الطويلة، ويعد "دونالد هب" (Donald Hebb) أول من طرق هذا الموضوع من خلال إشارته إلى فرق جهد الذاكرة وأثره في حدوث التعلم، والمقصود به "الزيادة طويلة المدى للإثارة التي تحدث على الخلايا العصبية المستقبلية للرسائل من الخلايا العصبية الأخرى"¹، واعتبر "هب" أن هذا الجهد هو الآلية

¹ - رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 187.

الوحيدة الفاعلة التي يستطيع الدماغ من خلالها تشكيل ارتباطات ذاكرية قوية، وهذا ما يعكس دورها في تحسين التخزين، ومن ثم التذكر والتعلم.

ج- معالجة اللغة في الذاكرة

استرعى موضوع التطور المعرفي وعلاقته باللغة اهتمام الدارسين في مجال علم النفس المعرفي منذ زمن بعيد، وقد نتج عن ذلك العديد من التيارات التي سلط أصحابها الضوء عليهما، وقدموا تفسيرات لربط أو نفي العلاقة القائمة بينهما بناء على تصورات معينة، لعل أبرز هذه الأخيرة على الإطلاق ما قدمه الباحث "جان بياجيه"، حيث اعتبر أن التطور المعرفي خاضع على نحو قليل ونسبي للغة، ذلك أنها غير متسببة في بلورة البنى العقلية ولا في تكوينها، لكنه أشار في ذات الوقت إلى أنها أداة ضرورية للتعبير عن الفكر المجرد، وأنها مؤثر بالغ الأهمية في السيورة المعرفية التي تتطلب وجود ميكانيزمات ذهنية للاشتغال؛ وهنا تطرح إشكالية علاقة اللغة بالذاكرة، ذلك أن الأخيرة هي مخزن المعلومات ومركز العمليات المعرفية للفرد، فإذا كان التعلم هو بناء مستمر للتراكيب المعرفية فهذا يعني إدخال معلومات جديدة على البنية المعرفية السابقة الموجودة في الذاكرة، كما أن ديمومة فعل التعلم تتطلب معالجة العناصر والمعلومات الجديدة وإدماجها في المنظومة المعرفية بتوظيف البنى القديمة، مما يحيل إلى دور الذاكرة العاملة (القصيرة) كونها المخزن المؤقت والمكان المحدد لمعالجة وحفظ المعطيات اللغوية الداخلة، والذاكرة الطويلة باعتبارها مستودع البنى السابقة.

يفترض القيام بنشاطات لغوية تخزيناً مؤقتاً للمعلومات في الذاكرة العاملة، ومعالجتها أثناء سيورة التعلم والتفكير والفهم والاستنتاج والاستدلال بهدف الاستعمال اللحظي، "وباستغلال

ميكانيزمات تحليل الرموز والترميز اللساني¹، وبما أن هذه الذاكرة مسؤولة عن معالجة المعلومات وقت حدوثها وأن سعتها محدودة، فإنها تقتصر على النشاطات المعرفية الجارية.

لقد تحدث كثير من الدارسين في المجال النفسي والعصبي عن طبيعة الذاكرة العاملة وسعتها ودورها في معالجة اللغة، لكن أهم من قدم نموذجا مفسرا لها هو "بادلي" (Baddeley) ؛ إذ اعتبرها مركب نظامين أساسيين هما الحلقة الفونولوجية والمفكرة الفضائية البصرية، إلى جانب إداري مركزي مسؤول عن التنسيق بين النظامين والبحث عن المعلومات في الذاكرة الطويلة:

– الحلقة الفونولوجية La Boucle Phonologique

هي عبارة عن مخزون فونولوجي يتكون من وحدتين أساسيتين هما وحدة التخزين الفونولوجي (Unité de stockage phonétique) وآلية المراقبة اللفظية (Processeur de contrôle articulaire)، حيث تستقبل المعلومات السمعية عبر أجهزة الاستقبال، ثم تخزن على هيئة رموز فونولوجية في مدة قصيرة جدا لا تتجاوز ثانيتين، وتدرج باستمرار عبر آلية المراقب اللفظي، " أما إذا كانت المدخلات بصرية فإنها تترجم وترمز (التشفير) فونولوجيا بواسطة المراقب اللفظي لتخزن في السجل الفونولوجي، وتنشط نفس الآلية للاحتفاظ بها زمنا معينا.²

– المفكرة الفضائية البصرية Calepin Visio-Spatial

¹ – بنعيسى زغبوش، التربية المعرفية وتطوير التعلم الذاتي لدى الأصم، الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم مركز دراسات وبحوث المعوقين، ص 459.

² – BADDELEY A, La mémoire humaine, Théorie et pratique, édition PUG, 1993, p 58.

يتم فيها التخزين القصير للمعلومات البصرية الفضائية بواسطة وحدة التخزين البصرية للصور والأحداث ذات الطبيعة المرئية، وآلية برمجة الحركات البصرية، وسياق التكرار الحيوي للمعلومات البصرية.

– الإداري المركزي Administrateur Centrale

هو مراقب واع وفطن، يعمل على التنسيق بين النظامين السابقين وعلى تمرير المعلومات بينهما وبين الذاكرة الطويلة وكذا معالجة عملية تخزين المعلومات الممكن الاحتفاظ بها، وينطوي على مركبات تحتية إجرائية منها: آليات الانتباه الانتقائي، وتنشيط المعلومات واسترجاعها من الذاكرة الطويلة.

أما عن تطور الحلقة الفونولوجية فقد أشار بادلي وعدد من الدارسين إلى أن هناك جملة من المظاهر التي تؤثر فيها أثناء التذكر تتمثل في "التماثل الفونولوجي (similarité phonologique) والحذف اللفظي (suppression articulaire)، ونسبة التلفظ (taux d'articulaire) وطول الكلمات (longueur des mots)"¹، وأن وحدة التخزين اللفظية لدى الطفل قبل سن السادسة تكون حساسة لتأثير التماثل الفونولوجي؛ حيث يمكنه أن يرمز العناصر اللغوية التي يسمعها دون الحاجة إلى أن ينطقها، هذا ما يشير إلى وجود آلية تمنحه القدرة على إعادة الكلمات التي يسمعها مباشرة، في حين لا يظهر مثل هذا التأثير على المدخلات البصرية إلا بعد عمر الست سنوات، وتحيل هذه الملاحظات إلى أن الطفل في ذلك العمر يميل إلى الاحتفاظ بصور الكلمات التي يمكنه أن يتلفظها في المفكرة الفضائية البصرية، وأنه يوظف آلية إعادة ترميزها فونولوجيا في حالة التذكر الفوري للصور بينما يظهر تأثير طول الكلمة إلى جانب التماثل

¹ – المرجع نفسه، ص 62.

الفونولوجي في سن الثامنة، سواء كان المثير سمعياً أو بصرياً، حيث يعمل على إعادة مراجعة المخزون الفونولوجي والرموز المأخوذة من نظام إعادة الترميز وتصبح آلية الإعادة لدى الطفل بعد سن الثامنة أكثر تعقيداً باعتمادها على اللغة الداخلية أكثر من التحقيق الفعلي للكلام.

وقد اتفق الباحثون على أن المعلومات المخزنة في هذه الذاكرة قد تسترجع بسهولة أو قد تنسى وهذا راجع إلى كيفية ترميزها وتمثيلها فيها، لكنهم اختلفوا حول نوعية وشكل الترميز الذي تأخذه فهناك من رأى بأنها تأخذ شكلاً واحداً حتى يسهل الاحتفاظ بها واستعادتها عند الحاجة، وهناك من رأى تعدد أشكالها (لفظي وبصري ودلالي وغيرها)، وهو الرأى الأقرب الذي اتخذه وعمل به عدد من المهتمين بالتقعيد للذاكرة.

من جانب آخر قدم عدد من الباحثين نماذج لوصف البنية المعرفية للغة وكيفية معالجتها من خلال النفاذ إلى الكلمات، كان أبرزها نموذج "فورستر" (Forster)؛ حيث انطلق في تحليله من قاعدة الجهاز الكلي للتمثل الذهني (الملكة اللغوية) وبعض المعطيات المتعلقة به، على اعتبار أن عملية إدراك الملفوظ وفهمه وإنتاجه تتطلب أن يمتلك الفرد معرفة عنها، وهذا ما يقضي بأن المعلومات المرتبطة به مخزنة في الذاكرة ومنظمة ومرتبطة على نحو يتيح توظيفها في سيرورة فهم اللغة وإنتاجها، وقد سمي هذا المخزن بالمعجم الذهني.

شبه "فورستر" المعجم الذهني بنظام المكتبة؛ "ذلك أن نظام الكتب فيها شبيه بمدخل الملف الرئيسي في المعجم الذهني، والفهارس المختلفة لها شبيهة بملفات النفاذ الطرفية في المعجم"¹، ورأى بأن المعالجة على مستواه تتم في مرحلتين متتابعتين تبدأ بتحديد طبيعة أشكال النفاذ إلى الكلمات في المعجم أثناء البحث عنها، حيث أنه من غير المنطقي أن يتم تنظيم نفس

¹ - بنعيسى زغبوش، التربية المعرفية، مرجع سابق، ص 463.

المجموعة المعجمية في مداخل عديدة ومختلفة دون تمثيل كل مدخل بشكل خاص، وعلى هذا اقترح وجود ملفات مبوبة في صنفين كبيرين " أحدهما خاص بالمعلومات المتعلقة بالكلمات وهو الملف الرئيسي أو المعجم الذهني وثلاثة ملفات طرفية يحتوي مدخل كل كلمة فيها على وصف خاص¹ قد يكون إملائيا متعلقا بمعالجة اللغة المكتوبة، أو صوتيا لإدراك الكلام، أو تركيبيا دلاليا لإنتاجه، وبذلك وبتحديد مواضع الكلمات في الملفات يتم استرجاع المعلومات المتعلقة بها بطريقة مباشرة، وتتيح عملية النفاذ توفير عناصر التحقيق (نطق الكلمة أو فهمها أو كتابتها) وبهذه الطريقة يفسر النفاذ السريع للمعلومات في الذاكرة.

د - الذاكرة والتعلم الذاتي

- يتداخل التعلم والذاكرة إلى حد يصعب الفصل بينهما؛ ذلك أنه لا يمكن لأحدهما أن يتحقق أو أن يستقيم عوده دون وجود الآخر؛ فالتعلم لا يحدث إلا بتراكم الخبرات ومعالجتها والاحتفاظ بها في خزان الذاكرة، والذاكرة لا يمكن أن يتحدد دورها وتأخذ صبغتها بدون فعل التعلم، وبدون التعلم يتوقف سيل المعلومات عبر مجاري الاتصال المختلفة وتصبح الذاكرة اجترارية، وبدون الذاكرة لا تجد المعلومات المتدفقة لنفسها مكانا يطبعها ولا يجد التعلم لنفسه معنى؛ وإذا كان التعلم عملية بناء للخبرات الجديدة بدمجها مع السابقة فإن الذاكرة هي مفتاح هذا البناء وصرحه، ونفس النتائج ستسجل لو عاينا العوامل المؤثرة في كليهما، ما يدفعنا إلى القول بأنهما وجهان لشيء واحد، وكل وجه يمثل الآخر ويعبر عنه ويدل عليه ويحيل إليه.

- لا تدخل المعلومات الخاصة بالمشيرات التي يستقبلها الفرد من عالمه الخارجي مباشرة إلى الذاكرة الطويلة إنما تخضع لسيرورة تشفر وتعالج خلالها وتنتقل من حالة إلى أخرى إلى أن يتم

¹ - المرجع السابق، ص 464.

تخزينها؛ وهذا الأمر متعلق من الناحية العصبية (حسب دونالد هب) بقوة واستمرارية النشاط العصبي الارتدادي الذي يتلوها (الخبرات)، ويشير هذا التصور إلى أن المثيرات تعمل على تنشيط الدوائر العصبية (المسالك العصبية) الموجودة على مستوى الدماغ المركزي لفترة معينة من الزمن حتى تتم معالجتها وتخزينها، حيث كلما زادت شدة المؤثر زاد زمن التنشيط، وتضاعفت احتمالات الاحتفاظ بها على نحو دائم في الذاكرة الطويلة، وكلما توقف النشاط العصبي الارتدادي في بداية الخبرات ضعفت عملية تخزينها مما ينعكس سلباً على عملية التذكر.

ولو أسقطنا هذا التصور العصبي على التعلم الذاتي لاستخلصنا بأن الأخير يتدعم ويتعزز في وجود المثيرات القوية التي تسمح بزيادة النشاط العصبي، وبمضاعفة قوة الاحتفاظ بأكبر قدر منها (توسيع البنية المعرفية)، وتشمل الأخيرة كل ما يمكن أن يثير اهتمام المتعلم ويشد انتباهه ويؤججه ويلبي رغباته ويغطي حاجاته ويحقق استقراره وتوازنه؛ من هنا أمكننا القول بأن طبيعة المثيرات وأهميتها بالنسبة للمتعلم أحد أهم الأسس التي يبنى عليها تحقق التعلم الذاتي.

- يحيلنا الحديث عن المثيرات المدعمة للتذكر إلى طرق موضوع الانتباه الانتقائي، حيث يعد هذا الأخير عنصراً بالغ الأهمية في عملية الترميز أثناء المعالجة المعرفية، ويقصد به توجيه التركيز إلى مثير بعينه دون غيره من المثيرات التي يصادفها الفرد في بيئته لأنه يشبع حاجاته ودوافعه الذاتية، وقد شهدت السنوات الأخيرة تجارب عدة أثبتت أن ضعف التحصيل مرتبط بقلّة التذكر الراجع بدوره إلى تشتت الانتباه، لأن المثيرات لا تمثل شيئاً مهماً بالنسبة للمتعلم.

- يتطلب التعلم الذاتي إمكانية استرجاع المعلومات اللازمة من الذاكرة لمعالجة وضع أو مشكلة راهنة أو إحداث استجابة معينة، لكن هذه العملية قد تصطدم بمشكل عدم التمكن من ذلك نتيجة فقدان الكلي أو الجزئي لها، وهو ما يطلق عليه النسيان، وقد أشارت الدراسات في هذا

الصدد أن فقدان لا يعني زوال آثار المعلومات من الذاكرة وإنما صعوبة تذكرها لعدة أسباب أهمها عدم مناسبة المثير، أو عدم وجود دافعية للتذكر، أو غياب عامل التركيز، أو سوء المعالجة والتنظيم، أو الدافع اللاشعوري (الكبت) أو غيرها، وهذا ما يعني أن عمل الذاكرة مرتبط إلى حد كبير بالعوامل الداخلية للفرد المتعلم.

- إن الحديث عن الذاكرة هو حديث عن الدماغ فهو مركزها وحاويها، وما يؤثر فيه سينعكس حتما عليها، وقد أفادت الدراسات أن الضجيج العقلي الزائد الذي يحصل للدماغ نتيجة الضغوطات الخارجية يضعف القدرة على التفكير التأملي، ويحد من إمكانية إدراك المواقف بعناصرها، ويضيف أعباء زائدة للدوائر القريبة منه خاصة الذاكرة، حيث يصبح الدماغ في حال استثارة تدفع إلى زيادة في المعلومات المدخلة، لكن معظمها لا يخزن إلا في الذاكرة القصيرة، وربما يتطور الأمر إلى الإخفاق تماما في تحويلها إلى الذاكرة الطويلة، مما يجعل التعلم سطحيًا ومؤقتًا.

- إن التعلم الذاتي يتدعم في وجود المثيرات (على اختلافها) والأدوات التي تعين على زياد فاعلية الذاكرة من حيث معالجة المعلومات وتنظيمها وحفظها على نحو يضمن استرجاعها بسهولة ويسر وبطريقة صحيحة ومناسبة ضمن مختلف المواقف، وإن عملها هذا مرتبط بنشاط الدماغ ومرهون به إضافة إلى توافر عدد من العمليات المعرفية التي تحدد مسالكها وتضبط مساراتها، نخص منها بالذكر عاملي الانتباه والإدراك.

1-3 الانتباه l'attention

لا يستطيع الفرد أن يعيش منغلقا على عالمه الداخلي وهو موصول بعالم ممتد الأطراف بقنوات حسية شديدة التعقيد والتنظيم، تواجه في زمن وجيز عددا لا متناهيا من المثيرات المتباينة والمختلفة كما لا يمكن لأنظمتها الداخلية العقلية أو طاقاته الجسمية والحال هذه أن تستقبل هذا

اللامتناهي وتوسعته، بل تنتقي منه القليل الذي يناسبها وتعزل الباقي وكأنه غير موجود، وهذا عن طريق عملية الانتباه.

يعد الانتباه ظاهرة معرفية حازت على اهتمام الباحثين والدارسين في علم النفس المعرفي باعتباره أول العناصر التي تتدخل أثناء تفاعل الفرد مع المثيرات الحسية التي يتلقاها من البيئة الخارجية وأحد أهم المحددات التي تعزى إليها عملية التشتت وفقدان التركيز التي تصيبه أثناء التعلم، وقد تنبه إليه قبل المحدثين فلاسفة العصر اليوناني وعلى رأسهم أرسطو حين تحدث عن الروح الحاسة والعقل وعرفه بأنه تركيز للعقل في الفكر، ثم ظهر بعد ذلك مبنوثا بين ثانيا أعمال عدد من الفلاسفة والمفكرين أمثال "ديكارت" و"جون لوك" و"بيركلي" و"سبنسر"، لكن كمعطى عام لا يخضع للموضوعية في الطرح ولا لمناهج البحث العلمي، إلى غاية ظهور المدرسة البنائية في علم النفس مع "ويليام فونت" (William vante)، حيث برز الاهتمام بدراسة الظواهر النفسية المختلفة ومن بينها الانتباه، وعد الخاصية المركزية للحياة الذهنية المنحصر دورها في توضيح محتويات الوعي وتحويل الإحساس إلى إدراك، لكن أول باحث نظر إليه من زاوية موضوعية بحتة وباعتماد على نتائج البحث التجريبي هو عالم النفس الأمريكي "ويليام جيمس" (William James)، إذ عرفه " بعملية تركيز الوعي أو الشعور على الإحساسات الناتجة بفعل المثيرات الخارجية أو الصادرة من الفرد"¹ وكان أول من وجه اهتمام العلماء إليه وإلى أهميتها في الحياة العقلية للأفراد.

أ- القاعدة الفيزيو عصبية للانتباه

تم الكشف عن العلاقة القائمة بين الانتباه والجهاز العصبي قديما عن طريق ربط اضطرابات الانتباه بالصدمات التي يتعرض لها الدماغ؛ وقد كان العمل في البداية مقتصرًا على

¹ - رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 96.

هذا الجانب مما أدى إلى توفر أدلة قليلة عنه أفادت في مجملها بأن له علاقة بمناطق معينة من اللحاء، أما حديثاً فقد تم الاعتماد في تفسيره على أساليب متطورة تم بناؤها في إطار التزاوج بين علم النفس المعرفي والعلوم العصبية، وقد أفادت الأخيرة بأن المنطقة المسؤولة عن الانتباه موجودة ضمن مجال ملغى يقع في القشرة الدماغية، حيث يظهر كحزمة من الألياف العصبية المنسلّة من المخ المتوسط، وأن تحقيقه مرهون بتنشيط هذا المجال بواسطة الإثارة التي يتلقاها من الدماغ، إضافة إلى تأثير عدد من العوامل كالدافعية التي تشغل الحيز الممتد بين المجال وقاعدة الدماغ، واليقظة* التي تهتم بعمليات التوصيل العصبي.

كما أفادت الدراسات أن الميكانيزمات العصبية المحددة للانتباه (سواء السمعي أو البصري) تعمل على نحو متشابه، حيث كلما توجه إلى موقع محدد تعززت المنطقة اللّحائية وتعززت الاستجابة التمييزية التي تحدث خلال 70 إلى 90 ميلي ثانية بعد تأثير المنبه، وإذا توجه التركيز إلى علامات مميزة في المنبه فإن الاستجابة تتطلب زمناً أطول يقدر بـ 200 ميلي ثانية، ما يعني أن الجهد المبذول للانتباه يتعلق بمضمون أو طبيعة المثير.

أما من الناحية النيروفيزيولوجية فقد سلطت الدراسات أضواءها على جانب كف الانتباه والعمليات المتدخلة فيه، وقد كشفت عن وجود ألياف عصبية ناقلة تحمل آثاراً كافية من الجهاز العصبي المركزي نحو الحواس ومراكز الأعصاب الحسية، وتتحدد وظيفة الأخيرة في إيقاف نقل المعلومات بناء على إشارة تتلقاها من الجهاز العصبي بعد استثارته بمنبه حسي، وهذا ما يعني أن الرسائل العصبية التي لا تشغل بؤرة الاهتمام تستبعد قبل الوصول إلى منطقة اللحاء، في حين اختلف الباحثون في ميكانيزم الكف فيما لو وصلت الإثارة إلى اللحاء، ورد بعضهم الأمر إلى

* اليقظة نوع خاص من الانتباه، وقد اعتبرها البيولوجيون حالة مميزة من النشاط الفيزيولوجي للدماغ التي تستهدف الكشف عن التغيرات الطارئة في فواصل البيئة المحيطة وتمثلها، وهي في جوهرها تنظيم ينطوي على جملة من المستويات أعلاها وأكثرها تأثيراً مستوى الشعور.

طبيعة المثيرات إن كانت شرطية أو غير شرطية (دراسة كهروعضوية)، وربطها البعض الآخر بسير عمل النيرونات اللّحائية المفردة في منطقة اللحاء (علم الأنسجة)، في حين ردها آخرون إلى أقطاب التكوينات تحت اللّحائية (دراسة تشريحية).

ب- طبيعة الانتباه وأهم أنواعه

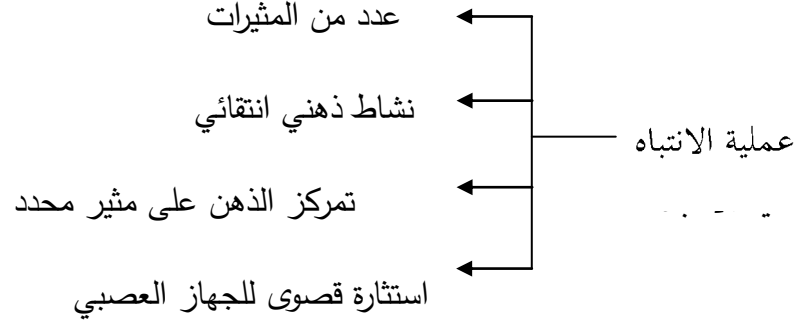
يتفق علماء النفس على أن الانتباه عملية معرفية تشير إلى تركيز الإدراك على مثير معين من بين جملة من المثيرات لأن الفرد لا يمكنه أن يوزع انتباهه عليها جميعها في ذات الوقت، ويؤكد "ويليام جيمس" أنه عملية وظيفية تتم على نحو شعوري أو غير شعوري، وميز بين نوعين منه هما "انتباه مرتبط بالمثيرات الحسية يعمل بتركيز عضو الحس على الانطباعات الحسية، وانتباه مرتبط بالعمليات العقلية يعمل بتركيز العقل أو التفكير فيما نحن بصدد التفكير فيه"¹، أما "برودبنت" (Broadbent) فقد أشار إلى أن العالم المحيط يتضمن آلاف الأحاسيس التي لا يمكن معالجتها معا في منظومة الإدراك المعرفية بل ينتقى بعضها عن طريق عملية الانتباه، وعلى هذا الأساس اعتبره "محصلة الطاقة المحددة لنظام معالجة المعلومات"²، أما "ستيرنبرغ" (Sternberg) فقد عده "القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات المنتقاة من كم هائل تزودنا به الحواس أو الذاكرة"³، كما ميز ثلاثة أنواع له هي الانتباه الموجه الناجم عن محاولة التعرف على مثير حسي معين في البيئة، والانتباه الانتقائي الناجم عن رغبة الفرد في اختيار مثير معين بذاته، والانتباه المقسم الناجم عن التركيز في أكثر من مثير في نفس الوقت.

وعموما يمكننا تلخيص مفهوم الانتباه في هذا المخطط المبسط:

¹ - رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 97.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 75.



المخطط رقم 01: مخطط توضيحي لعملية الانتباه

تؤدي بنا التعريفات السابقة وغيرها مما يصب في ذات السياق إلى الاستنتاج بأن مفهوم الانتباه محدد عند غالبية الباحثين، يختلف في طبيعته، حيث اعتبره بعضهم عملية شعورية مقصودة تحيل إلى تركيز الوعي على مثير معين دون غيره، وأن الأخير قد يتحول إلى آلية لا شعورية تلقائية إذا ما تكرر نفس المثير مرات عدة وأصبح شيئاً مألوفاً واعتيادياً بالنسبة للفرد، مما يكتسبه صفة اللاقصديّة.

وقد استند أصحاب هذا الرأي "dumuis، shiffrin، fisk، schneider وغيرهم"¹ على نتائج تجارب أجروها في مجال الانتباه البصري، حيث توصلوا إلى أن المهمات المعتادة والممارسة جيداً من طرف الفرد لا تتطلب انتباهاً مركزاً بل تتم معالجتها آلياً، على عكس المهمات الجديدة التي تتطلب انتباهاً وتركيزاً كبيرين لتحقيق معالجتها.

بينما اعتبر بعض الباحثين الانتباه مجهوداً أو استثارة ناجمة عن تدفق الانطباعات الحسية عبر الحواس إلى الذاكرة الحسية، واستند هؤلاء "kahneman، beety، خاصة منهم

¹ - رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 98.

wagoner¹ إلى تجارب قياس قطر بؤبؤ العين أثناء الاشتغال بعملية عقلية معينة، حيث تتسع أثناء تركيز الانتباه في المهمة وتزداد توسعا كلما تطلبت الأخيرة انتباها أكثر وعمليات عقلية أعقد. وهناك من الباحثين من عد الانتباه "طاقة أو مصدرا محدود السعة يستغل لتنفيذ أكثر من مهمة في وقت واحد"²، ودليلهم على ذلك أن المعلومات التي تدخل الذاكرة الحسية يحتفظ بها مؤقتا ريثما تتم معالجتها، ونظرا لمحدودية سعة نظام المعالجة يتم توجيه الانتباه لبعضها ويهمل الآخر الذي سرعان ما يتلاشى إذا لم يتم الانتباه إليه.

وقد لقي هذا التوجه انتقادات كثيرة خاصة من طرف "نيومان" (Neumann)³؛ حيث رأى أن اختيار النشاط أو الفعل المراد أدائه هو محقق وموجه عملية الانتباه؛ ذلك أن الفرد يصادف ويستقبل العديد من المثيرات معا لكن المحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار المثير المناسب من بينها وكبح غيره لأنه المعين على تحقيق الهدف.

واتفق الباحثون من جهة أخرى على الطابع النمائي للانتباه واعتبروه سيروية تعود إلى ما قبل الولادة، حيث يستجيب الجنين للمثيرات الداخلية والخارجية المتعلقة بالحالة الفيزيولوجية والسيكولوجية للأم، وتستمر سيرويته بعد الولادة لتأخذ طابعا مختلفا تحدده أنواع أخرى من المثيرات.

ج- محددات الانتباه

¹ - المرجع نفسه، ص 99.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، ص 106.

أشارت البحوث التي خصت عملية الانتباه بالدراسة والتحليل إلى وجود عدد من العوامل التي تحول دون تحقيقها أثناء أداء الفرد للمهام المختلفة، وتدرج هذه الأخيرة تحت صنفين رئيسيين هما:

أولا /العوامل الداخلية: هي جملة العوامل المتعلقة بالفرد الممارس لعملية الانتباه، وهي

كثيرة ومتنوعة لكن يمكننا تقسيمها بحسب طبيعتها إلى قسمين رئيسيين:

1- عوامل عامة: وتتمثل في:

- **المحددات الحسية العصبية:** تتعلق عملية الانتباه بسلامة الجهاز العصبي والحواس؛ ذلك أن حدوث أي خلل فيها يمكن أن يؤثر مباشرة في قدرة الفرد على التركيز حسب درجة الخلل أو مستوى الإصابة، كما أن فعالية الجهاز العصبي والحواس تؤثر على نحو كبير في سعة الانتباه ومردوديته.

- **المحددات العقلية المعرفية:** هناك عدد من العمليات المعرفية التي تزيد أو تحد من القدرة على الانتباه، يتجلى أهمها في الذكاء وفاعلية نظام معالجة المعلومات والخبرات السابقة، حيث كلما زادت هذه الأخيرة زاد التركيز على المثيرات وخف الضغط على عمل نظم الذاكرة المركزية، مما يسهل عملية التعلم ويطورها، والعكس يحدث إذا قلت درجتها.

- **المحددات الشخصية:** أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا الصدد أن الأفراد الذين يعانون من الانطواء والاكتئاب والقلق الزائد وقلة الذكاء وغيرها من محددات الشخصية السلبية هم أقل قدرة على تركيز الانتباه أثناء أداء المهمات، وهذا راجع إلى تشتت طاقاتهم العقلية واهتمامهم بالانشغالات العاطفية أكثر.

2- عوامل خاصة: وتتمثل في:

- **الميول والدوافع الشخصية:** تزيد قوة الانتباه أثناء التعامل مع المثيرات التي تتناسب وميول واهتمامات الفرد، كما تتفعل في وجود دوافع ملحة لديه هي بحاجة إلى الإشباع؛ حيث تدفعه إلى تركيز جل طاقته الانتباهية على ما يلبيها وصرف النظر عن غيرها.
- **الدافعية:** ترتبط درجة الانتباه بعامل الدافعية ارتباطاً وثيقاً، حيث كلما زادت استثارة الدافعية زادت قوة التركيز والانتباه على المؤثرات، وزاد مستوى التعلم بالضرورة، وكلما قلت استثارة الدافعية قلت معها درجة الانتباه، وقل الأداء كنتيجة حتمية.
- **الحالة النفسية والانفعالية:** أشارت الدراسات إلى أن الفرد الذي يعاني من حالات توتر نفسي أو حرمان عاطفي أو ألم شديد غالباً ما تقل درجة انتباهه للمثيرات المحيطة به؛ وذلك لأن حالته النفسية تشغله وتستنزف انتباهه وتفكيره وتصرفه عن التفكير به أو التركيز فيه.
- **التوقع:** ترتبط درجة الانتباه بحالة التوقع التي تنبئ بحدوث الشيء، مما يجعل الفرد يوجه اهتمامه وتركيزه إليه - الشيء المتوقع - ويهمل غيره من المثيرات.
- ثانياً /العوامل الخارجية:** وهي جملة العوامل المتعلقة بالمثير أو بالموقف وتتحصر في:
- **الخصائص الفيزيائية للمثير:** تساعد المثيرات التي تمتاز بشدة عالية (من ناحية اللون والشكل والحجم والقوة والصوت والحركة والرائحة وغيرها) على شد الانتباه والتركيز عليها أكثر من المثيرات الضعيفة والثابتة والهادئة ومنخفضة القوة.
- **تباين المثير:** إن المثيرات التي تتميز بشدة معينة وتسير حسب وتيرة ثابتة لا تجذب الانتباه إليها لأنها تشعر بالملل، لكن تغييرها وتذبذبها في درجة قوتها يؤدي إلى العكس.
- **جدة وحادثة المثير:** تعمل المثيرات الجديدة والشاذة وغير المألوفة على شد الانتباه وزيادة التركيز والنشاط أكثر من المثيرات الاعتيادية.

- **الممارسة:** تفيد عملية الممارسة والتدريب على توزيع الانتباه على أكثر من مثير إلى تنفيذها معاً، وذلك لأنها ستنفذ على نحو آلي، وبأقل درجة من الانتباه.

د - الانتباه والتعلم الذاتي

يحيل الانتباه إلى حالة تجمع تنحصر فيها القوى الجسمية وتجدد الطاقات النفسية والانفعالية والعمليات العقلية بغية إدراك موضوع معين ومقابلته بالاستجابة الملائمة، وهو مصطلح ينم في جوهره عن مستوى عال من اليقظة والتقطن والتركيز الذهني والملاحظة المتعمقة التي يمارسها العقل البشري على مدخلاته، للاستفادة منها في حل مشكلاته وإثراء خبراته وتحقيق توافقه مع محيطه، مما يجعله مفتاح منظومته المعرفية والشخصية، وشرط تكامله النفسي.

ولسنا نغالي إذا قلنا بأن الحديث عن التعلم هو حديث عن الانتباه باعتباره موجهه ومحققه؛ فهو أول محطة من محطات سيرورته، وأول عملية معرفية يمارسها الفرد المتعلم ضمن مجاله الحسي أثناء التفاعل مع مختلف عناصره ليتعرف عليها ويقرر بأي منها سيهتم وأي منها سيختار ويعالج ويدرك كما أن صيرورته (التعلم) وحاصل نواتجه ومستواه متوقف عليه، ومحصور في مدى فاعليته وقوة تأثيره التي رآها الدارسون والباحثون في مجاله مرتبطة بعوامل مختلفة بعضها داخلي متعلق بالفرد المتعلم وبعضها الآخر خارجي منعكس عليه، ذلك أن البيئة مشحونة بالعديد من المعلومات والخبرات والإحساسات التي تفوق بكثير ما يمكن أن يتناوله الفرد بالإمكانات الإدراكية والمعرفية التي يمتلكها ولا سبيل له لمواجهتها إلا بالاحتكام إلى عملية انتقاء ما يخدم الذات ويحقق مطالبها؛ وهنا يبرز الانتباه كعملية نفسية اختيارية تتعلق بالفرد وما يميل إلى التعامل معه، فإن أصاب في اختيار المثير قد يكون أبعد نفسه عن حالات التشويش والتشتت التي ستفقده السيطرة عليه ومعالجته؛ وقد أشار "برادبنت" في هذا الصدد إلى أن نوع المثير ومقداره عامل محدد

لعملية الانتباه ولسيرورة نظام المعالجة وما يتم خزنه؛ فإذا كانت المعلومة لا تتناسب المتعلم، أو لا تشكل حافزا بالنسبة إليه، أو تفوق سعته الإدراكية أو طاقته الاستيعابية فإنه سيفشل في معالجتها، ولن تدخل بناءه المعرفي، والعكس إن ناسبته.

وبناء على ما سبق فإن الفرد المتعلم يتعلم فقط ما ينتبه إليه ضمن المجال؛ وليس الانتباه محصورا في التركيز على المثير في مدة زمنية فحسب بل والمحافظة عليه، واستغلاله في التذكر والتخيل والتفكير والاستفادة من المواقف التعليمية المختلفة، لذلك فهو أداة طيعة لتنمية التعلم الناجح إن أحسن استغلاله بتزويد البيئة التعليمية بما يخدم المتعلم ويجذب انتباهه ويحفزه ويستثيره.

1-4 الإدراك La perception

ظهر الإدراك كموضوع هام بداية في مجال الفلسفة، حيث نال حيزا ضمن الانشغالات الأساسية لنظرية المعرفة حين تساءل منظروها عن حقيقة وجود عالم فيزيائي مستقل عن خبرة الإنسان وقد توجهت الأنظار للبحث في ثنائياها عما يثبت هذا الوجود المستقل، وعما يثبت طبيعة الأفكار الإنسانية (إن كانت وليدة العقل البشري بالفطرة أم أن كل خبرة تتكون بالضرورة من اتصال الحواس بالعالم الخارجي)؛ ثم دخل المفهوم إلى دائرة علم النفس، ووجد لنفسه مكانا مميزا ضمن التيار المعرفي خاصة مع أصحاب النظرية الجشطالتيّة، التي رأت بأن فهم وإدراك الظاهرة النفسية يقتضي تحليلها إلى مجموعة من الأجزاء، ثم دراستها ضمن السياق أو الإطار الكلي الذي توجد فيه (مبدأ الكل أكبر من مجموع الأجزاء المكونة له) ما يتيح فهم البنية التنظيمية الخاصة بها؛ وقد أكد الجشطالتيون أن الذاكرة تعمل على إعادة تنظيم العلاقات بين عناصر الخبرة حتى تحافظ على البنية الكاملة (المعنى)، مما يعني أن الإدراك لا يتم على نحو مباشر بل يخضع لذات القانون، وهو ما أطلق عليه الجشطالتيون قانون التنظيم الإدراكي.

أ- ماهية الإدراك وطبيعته

يشير الإدراك من الناحية العصبية إلى " عملية ترجمة المحسوسات التي تنتقل إلى الدماغ على شكل رسائل مشفرة، ماهيتها نبضات كهربائية تسري عبر الأعصاب الحسية التي تصل بين الحواس والدماغ لتتجمع ويتألف منها مدرك كلي ذو معنى"¹؛ أما في معناه العام فتكاد تتفق التعريفات التي خصته على أنه محاولة فهم وتفسير المثيرات القادمة من الحواس وتكوين صور عقلية عنها، وأنه "عملية نفسية تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى"²، وأنه "نشاط ثابت ودائم وسهل وآلي وتلقائي يجعل الفرد يفكر طبيعياً بأن العالم هو ما يدركه"³ وما يستوعبه، ويدفعه إلى التعامل معه على هذا الأساس.

وبناء على ما سبق نستخلص بأن الإدراك عملية فردية وليس جماعية، يقوم به كل فرد على حده بتدخل عوامل مختلفة مرتبطة بخصائصه وطريقة تفكيره ثم خبراته السابقة التي تجعله يدرك المثيرات على نحو مختلف، وأنه معطى غير ملاحظ يمكن الاستدلال عليه من خلال السلوكيات وردود الأفعال اللفظية أو الكتابية أو الحركية، كما لا يشترط لحدوثه وجود المثيرات " فقد يحدث بغياها أو بحضور جزء منها وذلك نتيجة ميل الأفراد إلى تكملة المثيرات بناء على خبراتهم السابقة، أو مقدار فهمهم للمثير "⁴.

¹ - الوقفي راضي، مقدمة في علم النفس، الطبعة الرابعة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 226.

² - حافظ نبيل عبد الفتاح، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، 1998، ص 24.

³ - BAGOT J. Didier, Information, Sensation, et Perception, Armand colin, 1^{er} édition, Paris 1999, p 10.

⁴ - عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 103.

ويعتبر الإدراك من جانب آخر "عملية نفسية ذات بعدين، أولهما حسي يرتبط بالإحساس (sensation) وثانيهما معرفي يرتبط بالتفكير والتذكر"¹، ذلك أن الإحساس هو حجر الزاوية في حدوث الإدراك*، وهو متعلق به إلى درجة يصعب الفصل بينهما، من حيث أن الإحساس هو مدى الشعور الواعي بوجود المثير، أما الإدراك فهو إعطاء معنى وتفسير لهذا المثير بناء على مخزون الخبرات السابقة، لكن هذا الحكم غير مطلق بالنسبة لبعض النفسانيين الذين فصلوا بينهما انطلاقاً من أسس عقلانية مفادها أن الإحساس مركب بسيط بينما الإدراك مركب معقد، كما أن الإدراك خلافاً للإحساس خاضع لتأثير عوامل عديدة لا يخضع لها الإحساس مثل التعليم، حيث يمكن القول بأن الإحساس الذي يولده مثير معين سيكون هو نفسه لو كرر مرات (طبعاً إذا استبعدت العوارض المرضية)، في حين أن المدرك الناجم عن نفس المثير يتوقف إلى حد بعيد على ما يجرى تعلمه كل مرة وهناك من الباحثين من ذهب إلى أبعد من ذلك حين اعتبر بأن الإدراك له علاقات متصلة نموذجياً بالمثيرات الخارجية، بينما يشكل الإحساس خبرة ذاتية محددة داخلياً.

أما عن طبيعة الإدراك فقد اختلف الباحثون حولها ما أدى إلى بروز تيارين متضادين، أولهما** اعتبر بأن "النظام الإدراكي للفرد سلبي تتمثل مهمته في التقاط خصائص الأشياء والحوادث الخارجية وتجميعها تماماً دون أن تجرى عليها أية تحويلات أو معالجات"²، مما يعني

¹ - رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 112.
* رأى أصحاب النظرية الجشطتية بأن الإدراك والإحساس شيء واحد فهو استجابة كلية لما تفرضه البيئة من سلوك، أما أصحاب النظرية الظواهرية فقد اعتبروا بأن الشعور هو الذي يبني المدركات وينظمها، ولذلك دعوا إلى ضرورة الاكتفاء بوصف ما يظهر للشعور قصد الكشف عن المعطى دون الاعتماد على أية فروض.

** مثل هذا التيار أصحاب النظرية البيئية نخص منهم بالذكر جبسن (Gibson)، وتورفي (Turvey) وريد (Reed) وماس (Mace) حيث اعتبروا بأن الإدراك عملية مباشرة لا شعورية تعتمد بالدرجة الأولى على خصائص الأشياء كما هي موجودة في البيئة الخارجية.

² - المرجع السابق، ص 113.

أن دراسة الإدراك تتطلب دراسة خصائص المثيرات الخارجية التي تسببت في حدوثه، كما يعني أن الخطأ في الإدراك يتعلق بطبيعة هذه المثيرات (غامضة أو معقدة، أو عدم توفر معلومات كافية عنها)، أما أصحاب الرأي الثاني فقد أكدوا على الطبيعة البنائية للإدراك* واعتبروا بأن " النظام الإدراكي ذو طابع نشط يعمل على تعديل الانطباعات الحسية عن الأشياء الخارجية من أجل تقديرها وتفسيرها"¹، مما يعني وجود آلية معرفية يقوم عليها الإدراك تضم بعض العمليات (الإحساس والتوقع والخبرات السابقة) التي تم بناؤها من خلال أنشطة سابقة، مع المثيرات الخارجية من أجل فهمها وإدراكها ما يتيح بناء خبرات جديدة.

وقد لقي هذا التوجه الكثير من التأييد بعد ظهور الحركة الحديثة في علم النفس التي نظرت إلى الإدراك على أنه عملية معرفية بحتة، وقد كشف عن هذا التوجه الباحث "جارنر" (Garner, WR) حين اعتبر بأن المنبهات التي تتوفر لها أطر معرفية هي فقط التي يتم إدراكها، وقد نحا أصحاب النظرية المعرفية حذو هذا الاتجاه في تحليل وتفسير عملية الإدراك معرفياً.

يفترض المعرفيون أن مواجهة الفرد لمنبه معين في سياقه الطبيعي سيجعله ينظمه ويدركه، ويبقى هذا الأمر قائماً حسب السياق إلى أن يحدث تغيير في عمليات التنبيه الداخلية (الخاصة بالفرد) أو الخارجية (الخاصة بالمنبه)، حيث يعتمد الفرد إلى إدراكه وفقاً للتغيير الجديد وهكذا، لكن السؤال الوجيه الذي يطرح في هذا الصدد هو: هل الإدراك عملية واحدة أم مجموعة من العمليات؟ وهل يتم بنفس الكيفية لدى جميع الأفراد أم أنه يختلف من فرد لآخر؟

* مثل هذا التيار أصحاب النظرية البنائية خاصة منهم هلمهولتز (Helmholtz) ومار (Marr) وأولمان (Ullman) وبست (Best) حيث اعتبروا بأن الإدراك عملية تقدير وتخمين للأشياء الخارجية وليست عملية التقاط مباشر.

¹ - رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 114.

ويرى "جارنر" أن الإدراك يتكون من مجموعة من العمليات التي تتجلى في ثلاث أساسية أولها أن ندرك ما نعرفه، وهذا الأمر يتطلب الدراية والفهم والاستيعاب والتصنيف والتنظيم وحتى المعرفة أي أن الإدراك أشد اتصالاً بالعمليات العقلية منه بالعمليات الحسية التمييزية؛ أما ثانيها فهو إدراك المنبه من خلال السياق، وهي الخاصية التي يشترك فيها المنبه مع غيره من المنبهات إلى أن يتغير السياق فيتغير الإدراك تبعاً لذلك، أما ثالثها فيتجلى في الدور النشط للفرد حين تفاعله مع المنبه ذلك أنه لن يقف منه موقف المجازة والمسايرة والأخذ، بل يقوم بمعالجته بناء على خبراته السابقة ضمن شبكة معقدة من العلاقات؛ ووفقاً للعمليات الثلاث تتم إعادة بناء وتنظيم العالم الخارجي وتفسيره بما يتناسب والرؤية الفردية.

وقد تعددت النماذج التي حاول أصحابها وصف الإدراك ضمن إطار المعالجة المعرفية، لعل أشهرها نموذج "كريك" و"لوكهارت" (1972) الذي يتضمن ثلاثة مستويات من المعالجة التي تحدث على مستوى الذاكرة¹:

- **المستوى السطحي:** تعالج المعلومات فيه بناء على خصائصها الفيزيائية الحسية أو صفاتها الشكلية.

- **المستوى العميق أو الفونيمي:** تعالج المعلومات فيه بناء على أصواتها بعد إتمام التعرف عليها.

¹ - BAGOT J. Didier, Information, Sensation et Perception, Op, Cit, p 42.

- المستوى الأعرق أو السيمانتيكي: تعالج المعلومات فيه بناء على معناها وإحداث

ارتباطات بينها وبين المعاني المشتقة والتصورات العقلية والخبرات السابقة كما هي ماثلة في البنية المعرفية للفرد.

وقد أكد الباحثان أن المعلومات التي يتعرض لها الفرد تجهز ضمن المستوى الأول وهو السطحي الذي يتضمن تحليل الملامح الحسية للمثير (كاللون والحجم والشكل وغيرها)، ثم تنتقل المعالجة إلى المستوى الثاني بعد التعرف عليها، وقد تحتاج المعالجة بعد ذلك للانتقال إلى المستوى الأعرق الذي يتيح استخلاص المعاني وفقا للترابطات المستتارة حسب خبرة الفرد.

ب- محددات الإدراك

تعتبر عملية الإدراك عملية معقدة تتداخل في تحديدها جملة من العوامل الداخلية المتعلقة بالفرد المدرك، والعوامل الخارجية المرتبطة بالمثير المدرك، يمكن أن نحددها في الآتي:

أولاً/العوامل الداخلية

هي مجموع الخصائص الذاتية التي يتسم بها الفرد والتي تنعكس فاعليتها على مستوى إدراكه ومداه؛ وقد رأى الباحثون أن هذه العوامل لا تؤثر منفردة بل تتكاتف مع العوامل الخارجية وتتصهر لتصل إلى الإدراك، وتتمثل الأخيرة في:

1- درجة الانتباه: يعتمد الإدراك كثيرا على درجة الانتباه التي يوليها الفرد للمثيرات

والمواقف، حيث تتيح له فرص اكتشاف الخصائص والسمات التي تميزها مما يساعد على فهمها وإدراكها، ويسهل عملية استرجاعها، وعليه فإنه كلما زادت درجة الانتباه كان الإدراك أفضل وأسهل، والعكس يحدث إن قلت درجة الانتباه.

2- الخبرات السابقة: تؤثر خبرات الفرد وتجاربه السابقة على كيفية إدراكه وتعامله مع المواقف الجديدة؛ حيث كلما زادت الخبرة المدركة عن المثير زادت القدرة على فهمه وتحليله، وبالتالي حسن التفاعل معه.

3- مستوى الدافعية: يتأثر إدراك الفرد للمثيرات بقوة دوافعه وحاجاته، إذ غالبا ما ينزع إلى تفسير الحوادث والمواقف والخبرات بناء على وجود دوافع أو حاجات أساسية بحاجة للإشباع، فإن أشبعها يكون قد حقق إدراكا فعالا للمثيرات، وإن أخفق تتولد لديه حالة من الضيق والتوتر التي ستعوقه عن معالجة المثيرات وإدراكها.

4- التهيؤ العقلي: تعتبر هذه الخاصية من أهم العوامل المؤثرة في الإدراك، حيث تصبح التوقعات بمثابة موجّهات للبنى العقلية التي تشارك في تحقيق فهم المثيرات الجديدة، ويصبح التركيز على هذه المثيرات قائما في ضوء التوقعات المحتملة¹، ويشكل التهيؤ العقلي وفقا لذلك مخططا عاما يضع التفكير في قالب محدد مسبقا، ويجعل الفرد يركز على بعض المثيرات دون غيرها، وعلى بعض الصفات في المثير الواحد دون أخرى، وقد يجعله يفسر أية حوادث تقع على أنها مؤشرات لحوادث أخرى.

5- الحالة الانفعالية: تؤثر المواقف الانفعالية على اختلافها في طريقة إدراك الفرد للمثيرات والمواقف التي يواجهها، وتعمل على توجيهه لأن يصبح منسجما مع إحساس الفرد وحالته النفسية فالانفعالات السلبية مثلا (الحزن والغضب والخوف وغيرها) غالبا ما تصرفه عن الانتباه إلى المثير أو تشتتته وتقلل تركيزه ما يؤدي إلى تفسيرها وإدراكها على نحو غير موضوعي، والعكس يحدث إذا كانت الانفعالات إيجابية.

¹ - عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 116.

6- الاتجاهات والميول: تعتبر اتجاهات الفرد وميولاته من أهم محددات الإدراك؛ حيث

تعمل على توجيهه إلى ما يخدمها، وبالتالي فإن طبيعة المدركات ستختلف من فرد لآخر تبعاً لاتجاه وميل كل واحد؛ فالفرد الموضوعي مثلاً غالباً ما يدرك المواقف ويفسرها بطريقة مختلفة عن الفرد المتحيز أو من لديه انطباع سلبي عنها، وصاحب القيم المادية غالباً ما يدرك المواقف ويحللها بحسب معايير مادية بحتة وهكذا، وقد تبرز الصبغة المتماثلة أو الموحدة للإدراك الفردي ضمن الإطار الجماعي الذي يفرض صفة المشاركة في الرؤية الواحدة للمثيرات والمواقف.

ثانياً/ العوامل الخارجية

تشمل هذه الأخيرة الخصائص المادية للمثير المدرك والتي تؤثر في ماهية وطبيعة

الإدراك، ويمكن أن نحددها في الآتي:¹

1- التشابه والتقارب والاستمرار: هي عوامل وليدة القوانين الجشطلتيّة التي ركز

أصحابها على الطابع الكلي للمثير البيئي واهتموا بدراسته وتحليله على أساسها، وتشير هذه القوانين في مجملها إلى أن المثيرات المتشابهة من حيث الشكل أو اللون أو الحجم أو السعة أو السرعة أو الشدة أو غير ذلك، والمثيرات المتقاربة من حيث الزمان والمكان، وكذا التي تبدو وكأنها استمرار لمثيرات سبقتها تدرك وفق هذه الزمر على أنها وحدات واحدة.

¹ - أنظر: المرجع نفسه ص 114 - 115.

2- الحجم والشدة: أشار عديد الدراسات إلى أن إدراك المثيرات ضمن البيئة الخارجية

متعلق بأحجامها وشدتها، حيث كلما كان حجم المثير كبيراً أو قوياً زادت فرصة إدراكه، وكلما كان حجمه صغيراً أو شدته ضعيفة قل إدراكه.

3- الجدة والتباين: يقتضي الإدراك الجيد للمثيرات جدتها وتباينها عن غيرها من

المثيرات التي تتواجد معها ضمن إطار واحد؛ حيث كلما تحقق ذلك زاد تركيز انتباه الفرد إليها وزادت فرص إدراكها.

4- التكرار: يعمل تكرار المثير الخارجي على جذب انتباه الفرد إليه وتركيزه عليه أكثر

من المثير الذي يحدث مرة واحدة، وهذا ما يعين على إدراكه أكثر من غيره من المثيرات.

ج- الإدراك والتعلم الذاتي

يعتبر الإدراك قرينة فيزيو نفسية للتعلم تستوطن الدماغ وتحدث فيه، وتمثل بدايته جملة من المنبهات التي ترد إلى المستقبلات الحسية الموجودة لدى المتعلم، والتي تشكل طاقة تنبعث من المصدر المثير على هيئة موجات متغيرة القوة تحمل في ثناياها ملامحه وتفاصيله، ليعيها الدماغ كما هي في واقعها المرئي أو المسموع أو الملموس أو غير ذلك، ويضيف عليها دلالات مشتقة من المخزون المعرفي وما يفرضه السياق.

وقد أفادت الدراسات أن هذه الطاقة الإدراكية تنمو وتتشكل عبر مراحل من حياة الفرد، فنراها بسيطة في أشهره الأولى محصورة على ما يقع عليه النظر من أشياء إن غابت حلت محلها مثيرات أخرى، ونتيجة لتكرار الإحساس في الذاكرة القصيرة ينتقل الإدراك إلى المستوى الأبعد من الذاكرة الطويلة، ومع مرور الأشهر تتحول المواضيع المدركة مؤقتاً إلى مواضيع دائمة ضمن

الخبرة، ويزداد التطور ليدخل في مرحلة معالجة المواقف باستخدام أكثر من حاسة، وبإثارة أكثر من منطقة على مستوى الدماغ، وما إن يصل سن السابعة حتى يوظف دماغه كاملاً في إدراك المثيرات وتبريرها، ويدخل في مرحلة عمليات التفكير المنطقي (كما سماها بياجيه) القائمة على ثبات الأشياء رغم تحولها، ثم ينتقل إلى حالة الإدراك التأملي والفهم النظري للأمور من حوله ليتجاوز المدركات الحسية المألوفة، حيث تثيره الفروقات القائمة بينها إلى محاولة إدراك تفاصيلها أو البحث عن وجوه جديدة لها ضمن المجال الإدراكي المعقد، وتزداد قدرته على استخلاص المعلومات من المحيط شيئاً فشيئاً، ويظهر التعلم وفقاً لذلك كبناء من المدركات الناجمة عن التفاعل المباشر مع عناصر وخبرات البيئة.

وكنتيجة نقول أن التعلم الذاتي هو حاصل تغيرات البناء الإدراكي للفرد نتيجة تفاعله مع الخبرات والمعارف من حوله، وحتى يحدث بطريقة صحيحة وفعالة ينبغي أن تكون هذه الأخيرة مناسبة لمستوى هذا البناء ومتوافقة وقدرات الفرد المتعلم، وتملك في ذات الوقت ما يثير الدوافع ويحفز الشعور بالاختلاف وعدم الكفاية بالموجود والتطلع إلى المزيد، وقد عدت الدراسات الحديثة هذه القاعدة الأساس الذي يعول عليها لإحداث التعلم الناجح والفعال الذي يحوي بين طياته غاية بناء شخصية متكاملة الجوانب السلوكية والنفسية والوجدانية، قادرة على صنع تعلماتها واتخاذ القرارات المهمة المتعلقة بها.

1-5 ما وراء المعرفة La Métacognition

تعتبر ما وراء المعرفة من المفاهيم الهامة التي دخلت حديثاً مجال علم النفس المعرفي وتبلورت كمعطى خاص يشير إلى عمليات التفكير العليا (المعقدة) التي يوظفها الفرد المتعلم أثناء ممارسة نشاطاته التعليمية، ويعد الباحث "جون فلافل" (Flavell) أول من استخدمها في أبحاثه

عن الذاكرة (مجال علم النفس التطوري) بعد معانيته للأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، والذين يتصرفون بدون وعي بالاستراتيجيات والأساليب التي تفرضها الوضعيات والمواقف التعليمية، حيث ردها إلى وجود قصور تام في استخدام مهارات ما وراء المعرفة، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام لا نظير له في السنوات الأخيرة كونه أحد أهم السبل التي تعين على تعديل مسارات التعلم وتحسين مخرجاته بما يتوافق والأهداف الجديدة التي ترنو التربية المعاصرة إلى تحقيقها.

أ- ماهية وطبيعة ما وراء المعرفة

تعددت واختلفت رؤى الباحثين حول ماهية وطبيعة ما وراء المعرفة، حيث اعتبرها "فلافل" مثلاً " قدرة الفرد على التفكير في عمليات تفكيره ومعرفته بعملياته المعرفية " ¹ ، وقد وسع المفهوم ليشمل "معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها كخصائص المعلومات والبيانات التي تتعلق بالتعلم وتلائمه، كما أنها تشمل المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق في علاقتها بهدف معرفي معين عادة ما يكون عياناً " ² وعرفها "براون" (Brown) "بالتحكم الواعي والمتروى للفرد في عملياته واستجاباته المعرفية عن طريق عمليات التنظيم الذاتي" ³ ، واعتبرها "هنسون" و"إلر" (Henson .Eller) "مجموع الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالعمليات الذهنية والأنشطة وأساليب التعلم والتحكم الذاتي قبل وأثناء وبعد التعلم لتحقيق الفهم والتخطيط وحل المشكلات

¹ – FLAVELL H. J, Metacognition and Cognitive Monitoring, A New Area of Cognitive Developmental Inquiry, American Psychologist, 34(10), 1979, p 910.

² – أنظر: جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، مدينة نصر، 1999 ص 329.

³ –BROWN. A L, Metacognitive Development And Reading, (In) R.J Spero, B Bruce and W.F Brewer, Theoretical Issues In Reading Comprehension, Hellsdale, New Jersey, Lawrence p 453.

وإدارتها"¹، وعرفها "عبد الحميد جابر" "بتفكير المتعلمين في تفكيرهم وقدرتهم على استخدام استراتيجيات تعلم مناسبة على نحو مناسب"²، وحصرها "حمدي الفرماوي" في "الاستبصار الذاتي الذي يقوم به الفرد تجاه مجاله وبنائه وعملياته المعرفية وما يتبع ذلك من تحكم فيها باستخدام مهارات الإدارة الميتامعرفية من تخطيط ومراقبة واختيار للاستراتيجيات واتخاذ القرارات والتوجيه الميتامعرفي."³

ورغم هذا التباين في التعريفات إلا أنها تتفق في مجملها على أن ما وراء المعرفة هي "التفكير في عملية التفكير"⁴، وأنها عملية غير مباشرة تتم على نحو ضمني من خلال السيطرة على العمليات المعرفية ومتابعة سير تنفيذها والحكم على نتائجها، وبما أنها ترتبط بكل فرد متعلم على حدة فإنها تقتضي اختلافها باختلاف عوامل النمو والنضج والذكاء والخبرات السابقة، وقد أشار "فلافل" في هذا الصدد إلى أن "طفل ما قبل المرحلة الابتدائية يتميز بحس ما وراء معرفي ضعيف جدا (وأحيانا منعدم) مقارنة بطفل المرحلة الابتدائية"⁵ لعدم قدرته على مراقبة ذاته من حيث إمكاناته وقدراته على أداء الأنشطة المختلفة، لكن الأمر يتطور وينمو بدءا من هذه المرحلة حيث تزداد الخبرات مع التقدم في السن ويزداد التنبؤ والانغماس في مراقبة وتقييم الذات، ويبدأ الوعي بالتفكير والضبط الطوعي للعمليات المعرفية، يرافق ذلك تغير في سلوكيات وعادات المتعلم،

¹—HENSON. K T, Eller, B F, Education Psychology For Effective Teaching, Second Edition, New York, Wadsworth Publishing Company, 1999, p258.

²— أنظر: حمدي الفرماوي، وليد رضوان، الميتامعرفية، الطبعة الأولى، الأنجلو مصرية، القاهرة، 2004، ص 35.

³— أنظر: جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس، مرجع سابق، ص 329.

⁴— رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 79.

⁵— FLAVELL H J, Metacognition and Cognitive Monitoring, Op, Cit, p 913.

وتتعمق الدافعية الذاتية في سن المراهقة وما يليها ليصبح المتعلم أكثر قدرة على العمل دون رقابة، وأكثر ثباتاً في اختيار الأساليب والاستراتيجيات المعرفية التي تناسب المهام التعليمية التي تواجهه. وأمام ذلك أشاد "فلافل" بأهمية تنمية المهارات ما وراء المعرفية في المرحلة الابتدائية كونها السبيل إلى إعداد متعلم قادر على التفكير السليم والتأمل المتروي المؤدي إلى اكتساب استراتيجيات العمل اللازمة لبناء وتفعيل مساره التعليمي.

ب- مكونات العمليات ما وراء المعرفية

يرى "فلافل" أن العمليات ما وراء المعرفية تتألف من مكونين أساسيين هما معرفة العمليات المعرفية والمعرفة عن عمليات تنظيمها¹.

أولاً/ معرفة العمليات المعرفية

يطلق عليها المعرفة بالمعرفة، أو وعي الفرد بالمعرفة، وتتعلق بما يعتقد الفرد أنه يعيه من نشاطه المعرفي ضمن المواقف التعليمية المختلفة، ويمكن تمييز ثلاثة جوانب لها:

1- المعرفة المرتبطة بالفرد المتعلم (المعرفة التصريحية): تتعلق بمعلومات الفرد

العامة عن التعلم ووعيه بمهاراته وإمكانياته الذاتية والعقلية والوجدانية، وقدراته كمتعلم ضمنها، أي ما يعرفه، وما لا يعرفه، وما الذي ينبغي عليه تعلمه؟

2- المعرفة المرتبطة بمتغيرات المهمة (المعرفة الإجرائية): تتعلق بمعلومات الفرد

حول طبيعة المهمة ونوعية المعالجات التي تتطلبها، أي معرفة طرق واستراتيجيات التعلم التي تتناسب مع المهمة من خلال الإجابة عن سؤال كيف؟

¹ - أنظر: المرجع نفسه، ص 921 وما يليها.

3- المعرفة بالمتغيرات المتعلقة بالاستراتيجيات (المعرفة الشرطية): تتعلق بأسباب

ودواعي استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة ضمن المهمة، أي متى يستخدم الفرد إستراتيجية دون أخرى؟ ولماذا؟ وكيف يتم ذلك؟

ثانيا/ تنظيم المعرفة (عمليات التنظيم الذاتي)

ويطلق عليها الضبط الذاتي المعرفي، والسيطرة الذاتية المعرفية، والإدارة الذاتية المعرفية وغيرها وتتعلم بمعرفة الفرد حول كيفية استخدام استراتيجيات التنظيم ما وراء المعرفة في معالجة الوضعيات وتحقيق الأهداف، وتتلخص الأخيرة في:

1- التخطيط: ويتضمن تحديد الأهداف المتوخاة من عملية التعلم، ثم المصادر والموارد

والخبرات والأدوات التي يمكن الاعتماد عليها لتحقيقها، ثم العقاقيل والصعوبات التي يمكن أن تحدث مع التفكير المسبق في كيفية تفاديها أو معالجتها قبل الوقوع فيها.

2- الرصد الذاتي المعرفي: وتتضمن حالة تهيؤ المتعلم ويقظته أثناء حل مشكلة معينة

ورصده لحالات الاضطراب التي قد تنتابه في الانتباه أو الفهم أو الاستيعاب حين معالجتها وقدرته على تقديم العلاج والتصحيح عن طريق استراتيجيات التنظيم الذاتي، وقد أرجع بعض الباحثين حدوثها " إلى المقارنة التي يجريها المتعلم بين الأهداف وحالة المعالجة ما ينتج عنه تغذية راجعة تؤدي إلى تسوية المسار"¹.

3- التنظيم الذاتي المعرفي: تستهدف استراتيجياته علاج الاضطراب وتصحيح الأخطاء

وتحسين مسار السلوك التعليمي بما يضمن الفهم والاستيعاب.

¹ - أنظر: حمدي الفرماوي، وليد رضوان، الميتمة المعرفية، مرجع سابق، ص 97.

4- التقويم: وهو التقويم النهائي لمسار معالجة المهمة، ومعرفة صحة أو خطأ

المخرجات واتخاذ القرارات المتعلقة بها.

ج- استراتيجيات ما وراء المعرفة

تعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة " بمجموع الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات التعلم ما وراء المعرفية"¹، وقد اختلف الباحثون في تحديدها نظرا لتنوعها وكثرتها، لكنهم أجمعوا على أهميتها في تحقيق التعلم الفعال الذي يمنح المتعلم القدرة على تحمل مسؤولية التعلم واتخاذ القرارات الحاسمة المتعلقة به، ويتجلى ذلك في وعيه بطبيعة المهمات التي تعترضه وما تتطلبه معالجتها وقيامه بالدور النشط والفعال في التخطيط واختيار وتوظيف ما يلائم من معلومات وأدوات لأجل الوصول إلى الأهداف، ثم التنبؤ بمخرجات العمل وتقويمه وإجراء التعديلات عليه إن تطلب الأمر؛ هذا ما يجعل الاستراتيجيات تتعدى كونها عمليات التفكير البسيط (معرفة واستدعاء وملاحظة ومقارنة وغيرها) إلى عمليات إعداد نماذج قائمة على التفكير في التفكير.

وقد أشار الباحث "ديركس" (Dirkes) الى أن هذه الاستراتيجيات تستخدم على نحو

متسلسل لضبط العمليات المعرفية والتأكد من تحقيق أهدافها، حيث تتضمن²:

- استراتيجيات ربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة.
- آليات اختيار استراتيجيات التفكير على نحو مقصود وهادف.
- استراتيجيات التخطيط والمراقبة لعمليات التفكير وتقويم نتائجها.

¹ - أنظر: فوزي الشربيني، عفت الطنطاوي، استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، 2006، ص 39.

² - رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص 80.

ورغم التشابه في الأداء والوظائف بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة إلا أن الفروق المميزة بينهما كامنّة في الكيفية التي يتم بها استخدام المعلومات المتعلقة بمهمة ما، والغاية المقصودة من وراءها ويذهب عدد من الباحثين إلى أن الفروق تكمن في:¹

- يستغل الفرد العمليات المعرفية على نحو مباشر لمعالجة المهمات، بينما يستخدم العمليات ما وراء معرفية للتخطيط لهذه العمليات والتأكد من تحقيقها.
- يعول الفرد على العمليات ما وراء المعرفة حين لا تؤدي العمليات المعرفية دورها في تحقيق المطلوب.

- العمليات ما وراء المعرفة قد تسبق وقد تلي العمليات المعرفية.
- تتطلب معالجة وضع أو مهمة ما الاعتماد على العمليات المعرفية وما وراء معرفية معا حيث لا يمكن الوصول إلى الأهداف المتوخاة باستغلال إحداها دون الأخرى.

د- ما وراء المعرفة والتعلم الذاتي

أصبحت مظاهر الحياة أكثر تشعباً وتعقيداً نتيجة التحديات التي فرضها التغير المعرفي السريع وما واكبه من ثورة تكنولوجية عارمة ألقت بظلالها على جميع الجوانب، وصار النجاح رهين الاعتماد على الآليات التي تساهم في تحسين مهارات التفكير التي تمكن الفرد من مواجهتها، نتج عن الأمر إحاطة الاستراتيجيات والمهارات ما وراء المعرفة بهالة من الاهتمام كونها العصب المؤدي إلى الهدف والوسيلة الطيبة التي تخرج الفرد المتعلم من دائرة الاستقبال اللاواعي إلى ساحة النشاط والبناء والعطاء.

¹ - أنظر: المرجع السابق، ص 81.

وقد أشارت الدراسات المعاصرة إلى أهمية وفاعلية هذه المهارات والاستراتيجيات في بناء التعلم ذات المعنى، واتفق المهتمون والقائمون على العملية التعليمية حديثاً على ضرورة تبنيها وتأصيلها في المناهج التعليمية باعتبارها أنماط أساسية تعين على التعلم الفعال، ووسائل مهمة تسمح للمتعلم بالإمساك بزمام تفكيره رؤية وتأملاً، وبرفع مستوى وعيه به إلى الحد الذي يمكنه من توجيه مساره التعليمي نحو الأهداف.

2- الأسس النفسية

تلعب العوامل النفسية دور الوسيط الفاعل بين الذات والسلوك، حيث لا يكفي أن تتمتع الأخيرة بالكفاءات والقدرات التي تعينها على التعلم، بل لا بد أن تتجج أيضاً في توظيفها على نحو صحيح وهادف وفق ما تمليه خصائصها وسماته النفسية.

2-1 الفروق الفردية

أكدت إسهامات علم النفس حقيقة أن لكل فرد شخصيته وفرديته التي تميزه عن غيره، والتي يفرزها تشابك عدد من العناصر الوراثية والبيئية المؤثرة فيه، وتمثل "الشخصية المتفردة ذلك النظام المتكامل من السمات الجسمية (المتعلقة بنموه وصحته العامة) والنفسية (التنظيم النفسي المميز) الثابتة نسبياً لدى الفرد، التي تحدد آليات وأساليب نشاطه في تفاعله مع البيئة الخارجية المادية والاجتماعية"¹، وقد أولت الدراسات الحديثة اهتماماً خاصاً بالشق النفسي كونه المحدد الحاسم لسلوك الفرد في تكيفه وتوافقه مع مختلف الظروف المحيطة به، وقد ميز "كرونباخ" (Cronbach) بين نمطين أساسيين له، أولهما يتعلق بالتنظيم العقلي للفرد "الذي يتجلى دوره في

¹ - أنظر: سليمان الخضيرى الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1990، ص

إدراك العالم الخارجي وفهم موضوعاته وما بينها من تشابه وتضاد وتمايز واختلاف، وقدرته على حل مشكلاته ضمنها¹ وثانيهما يرتبط بالتنظيم الانفعالي الذي يعبر عن دوافع الفرد وميولاته، ويحدد أساليب وطرق واتجاهات نشاطاته الموجهة لمعالجة مختلف المواقف، كما أشار من جانب آخر إلى أن مظاهر الفروق لا تتجلى في ظهور قدرات أو صفات - مهما كان نوعها - عند شخص دون آخر، بل قد تظهر لدى الفرد الواحد بغلبة إحدى القدرات على الأخرى وتمايزها في موقف دون آخر، وقد تتغير أو يختلف تأثيرها مع مرور الوقت، مما يجعل صفات الفرد وخصائصه تختلف بين فترة وفترة.

وقد أفادت الدراسات العصبية في هذا الصدد أن الدماغ هو أساس مظاهر الاختلاف والفروقات بين الأفراد في التعلم²، لذلك فإن محاولة وصفها والتتقيب في خباياها لا يتأتى إلا بالنظر في هذا الأخير؛ وتشير الدراسات إلى أن الدماغ تنظيم معقد يتضمن مجموع شبكات عصبية مترابطة تدخل في تركيبها شبكات أقل أو أكثر تخصصا وتميزا (من حيث البنية والتنظيم والوظيفة) تنقسم بدورها إلى " ثلاثة أقسام هامة هي شبكة التعرف، والشبكة الإستراتيجية، والشبكة الانفعالية³ وهي المسؤول المباشر عن الفروق بين المتعلمين.

تقع شبكة التعرف في مؤخرة الدماغ، وتتحدد وظيفتها في ضبط وتفسير نماذج وأنماط المدخلات في وقت لا يتجاوز الأجزاء من الثانية وربطها بالمخزون المعرفي السابق، ورغم أن الأدمغة جميعا لها نفس البناء - إذا استثنينا بعض الفروقات الطفيفة التي كشفت عنها الدراسات التشريحية مؤخرا - إلا أن شبكات التعرف تأتي على أشكال ونماذج وأحجام متباينة، وتمتلك درجة

¹ - أنظر: المرجع نفسه، ص 17.

² - أنظر: سعادة خليل، الفروقات الفردية بين الطلاب 2004. www.nashiri.net

³ - الموقع نفسه.

قوة ومرونة وسرعة مختلفة في تنظيم المهام بين الأفراد، وهذا أحد أهم الأسباب الكامنة وراء الفروق بين المتعلمين.

أما الشبكات الإستراتيجية فهي المسؤولة عن توليد النماذج العقلية والأفعال الحركية، وتقع في مناطق محددة في الدماغ خاصة في الفصوص الجبهية منه حيث تتوزع على نحو يساعد على تخطيط وتنفيذ الأعمال والمهام التعليمية، وتظهر الفروق بين المتعلمين من خلالها في تعددها واختلاف توزيعها وتنظيمها داخل الدماغ، وكذا كيفية استغلالها في المواقف التعليمية المختلفة.

أما الشبكات الانفعالية فهي الأكثر تعقيدا ومراوغة مع أن التنفيذ العصبي لها مشابه تماما لتنفيذ الشبكات السابقة، تنتشر مناطقها على معظم الدماغ وترتبط بالنظام الطرفي له، تتميز بكثرة توصيلاتها وارتباطاتها التي تخلق الانطباع الانفعالي الكامل أثناء أداء المهام، وهي على قدر كبير من الأهمية في تنشيط المتعلم وتحفيزه للتعلم والتقدم فيه، أو تثبيطه إذا حدثت مشاكل انفعالية أثرت على الموقف.

ولعل هذا التنظيم المعقد للشبكات يطرح أمانا فكرة أساسية مفادها أن أوجه القوة والضعف في التعلم التي ترد إلى الفروقات الفردية بين المتعلمين قائمة في الحقيقة على مدى قوة ونشاط وسعة هذه الشبكات ومدى فاعليتها حين مواجهة ومعالجة المهام التعليمية المختلفة.

2-2 مفهوم الذات

صار مفهوم الذات من أهم الموضوعات التي تصدر البحوث النفسية والشخصية في العصر الحديث، وهذا لما له من أثر مباشر على كينونات الأفراد وطريقة تفكيرهم وتوجهاتهم في

الحياة، وقد عرفه "روجرز" (Rogers) "بالتكوين المعرفي المنظم والمتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات الذي يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون من أفكاره الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيونته الداخلية والخارجية"¹، أي أنه المجموع الكلي لإدراكاته عن نفسه، عن خصائصه وصفاته وإمكانياته وقدراته واتجاهاته وغيرها من العناصر التي تبنيه والتي تشكل شخصيته وتجعله متميزا عن غيره من الأفراد.

وتشير الدراسات أن مفهوم الذات ينمو ويتطور كما ينمو ويتطور الجسم عبر أطوار تخضعهما لنفس القانون والمبادئ، حيث أن كل مرحلة تتبني على التي تسبقها وتمهد للتي تليها، وأن التي تسبق أقل تعقيدا من التي ستلي، وأن انبثاق الذات يبدأ من الميلاد حتى السنتين في سياق التمايز بين الذات واللذات على المستوى الحسي (الجسدي)، ثم يرتقي حتى سن الخمس سنوات ويتدعم من خلال الإحساس بالقيمة والوعي بالذات، ويتشعب خلال السنوات التي تليها على إثر الاندماج في المجتمع، وخوض أدوار وتجارب مختلفة توسع المجال الإدراكي وتنظمه، وتجعله أكثر تمايزا ونضجا واستقرارا وثباتا.

وخلال هذه المراحل ينشأ ويتدعم تقدير الذات كعنصر هام يوجه الفرد ويعكس شخصيته والمقصود به تقييمه لنفسه، وإدراكه لآراء الآخرين فيه، وقد أشارت الدراسات في هذا الباب أن الفرد يجنح دائما إلى تحقيق ذاته وتوافقه النفسي عن طريق إشباع حاجاته المختلفة، وفي خضم الصراع بين ما يسعى إليه وظروف البيئة المحيطة ينشأ التقدير وينمو، فإن نجح في الوصول إلى الإشباع زاد تقديره الموجب لذاته، وإن فشل حدث العكس، ويختلف الأفراد في تحقيق التوازن ما ينجم عنه بالضرورة اختلاف تقديرهم لذواتهم بين الموجب والسالب، كما أن التقدير لا يظل ثابتا بل يتغير

¹ - حسن شحاتة، الذات والآخر في الشرق والغرب، صور ودلالات وإشكاليات، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، 2008 ص 25.

بتغير المواقف وبتغير البيئة المحيطة؛ حيث أن البيئة إذا كانت تشتمل على مثيرات إيجابية، وعلى احترام وتقدير للذات الإنسانية ولقدراتها، وعلى جو المتعة والإثارة والدافعية للعمل فإن التقدير الموجب سيسيطر على الفرد وتزداد ثقته بنفسه وبقدراته.

وقد اعتمد الباحثون على هذه المعطيات وغيرها للكشف عن كثير من خبايا التعلم وعن دور المتعلم في تحقيق النجاح أو الفشل فيه، وعلق الأمر على مفهومه عن ذاته ومدى تقديره لإمكاناته وما يستطيع القيام به لتجاوز ما يعترضه من مشكلات، فإن كان التقدير موجبا زاد الاعتماد على النفس وارتفعت ذاتية الانجاز (العمل المستقل) وسقف الطموح، وتدعم الشعور بالكفاءة إلى الحد الذي يجعله يبذل كل طاقاته من أجل تحقيق النجاح؛ أما إذا كان التقدير منخفضا فستحد قدراته وثقته بنفسه، مما ينعكس سلبا على سلوكاته وعلى أدائه.

ويتأثر تقدير المتعلم من جهة أخرى بالبيئة التعليمية التي يتواجد فيها، بدءا بالمدرسة وما تسخره من إمكانيات له، والمعلم ومهاراته وما يوفره من فرص تفاعل، والمنهاج ومدى جودته وغناه وقدرته على ربط العملية التعليمية به، فكلها عوامل تؤدي إما إلى تشجيع المتعلم على النشاط والتعلم أو العكس.

2-3 الدافعية

تعد الدافعية شرطا أساسيا لحدوث التعلم الذاتي (والتعلم عامة) وعاملا حاسما محددا لمساراته ونواتجه، وتشير في كنهها إلى حالة معرفية داخلية تستثير المتعلم وتحركه وتدفعه للانتباه إلى المواقف التعليمية والإقبال على التفاعل معها بنشاط وقوة ورغبة في الاستمرار، ما يعني أنها قوى ديناميكية متغيرة ومتجددة تتأثر " بعاملين أساسيين هما: ما يضطر الفرد المتعلم إلى القيام

بفعل التعلم، ثم ما ينتهي إليه أداء هذا الفعل"¹؛ ويجمع الباحثون على أن هذين المتغيرين يتجلبان في الرغبة في إشباع حاجة معرفية يؤدي فقدانها إلى خلق حالة من الاضطراب والإلحاح الداخلي، مما يدفع الفرد المتعلم إلى البحث عما يحققها ويخفض حالة توتره ويحفظ توازنه*، على أن بعض الباحثين أضافوا عاملاً ثالثاً وهو "الرغبة الشعورية المسماة أحياناً بالمطالب"² المرتبطة بوظيفة الدافعية، لكن هذا الأخيرة تعد عنصراً موعلاً في الذاتية ما يجعل قيمتها العلمية تتعدم مقابل العاملين الآخرين.

ويشير "ماسلو" (Maslow) إلى أن الدافعية هي معرفة تظهر لدى الفرد المتعلم بفعل الحاجة إلى كشف خبايا بعض الحقائق والأمور، وأن هذه الحاجة قد تكون واضحة ومحددة عند بعض المتعلمين أكثر من البعض الآخر، حيث تأخذ صوراً أعمق وأدق تتجلى في الرغبة الدائمة في التحليل والتنظيم والتفسير والربط ومحاولة إيجاد العلاقات بين الأشياء، لتدخل بعد ذلك في حاجة أعم وهي إثبات الوجود وتحقيق الذات وسط الأقران والجماعة بالصورة التي يرى فيها ذاته.

وبناء على ما سبق يمكننا القول بأن الدافعية للتعلم هي حالة ناشئة لدى الفرد المتعلم في موقف تعليمي وتعلمي معين، تحركه لاستغلال أقصى طاقاته وقدراته وإمكاناته قصد إشباع حاجته إلى المعرفة وتحقيق توازنه، وهي تنشيط ذاتي يحمل أسباب الدفع المتمثل في التأهب

¹ - أنظر: إدوارد جي موراي، الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، محمد عثمان نجاتي، الطبعة الأولى دار الشروق 1408، ص 27.

* اشتق مفهوم الاتزان في التعلم من الاتزان الحيوي (الهوميوستاز) أحد الدعائم القوية لنظرية الباعث التي أسسها عالم الفيزيولوجيا "والتر كانون" (Walter B.Cannon)، وتشير إلى أن حالة عدم اتزان الجسم تنشأ من انحراف الظروف الداخلية عن حالتها الثابتة السوية، وأن البواعث النفسية هي السبيل إلى استعادة توازنه.

² - المرجع السابق، ص 29.

والإقبال والنشاط، وعوامل الانطلاق والحرية وضبط الذات وتوجيهها والاعتراف بمسؤولية التعلم وتحملها، والسعي الدؤوب نحو تحقيق النجاح فيها.

ولما كان الأمر كذلك فإن أفضل المواقف التعليمية المعينة على التعلم الذاتي هي تلك التي تستثير دوافع المتعلم وتتيح له فرص التفاعل والمشاركة الإيجابية في اختيار الموضوعات التي تمس اهتماماته وتلبي احتياجاته، وتمنحه حق تحديد الطرق والوسائل الكفيلة بإيصاله إلى الهدف، وتشعره بأهمية النشاط الذاتي المفعم بروح المسؤولية والقائم على تحقيق الحاجات في سبيل الوصول إلى النتائج المرضية.

2-4 الاستعداد

إن القيام بأي نشاط يتطلب ظروفًا جسمية وعقلية ونفسية وبيئية تعين على ذلك، وهذا ما ينطبق أيضًا على التعلم؛ ذلك أنه مرهون بتوفرها مما يمنح الفرد المتعلم قاعدة صلبة تؤهله للتفاعل مع المواقف التعليمية والتعلمية المختلفة والاستفادة منها وفق ما يمتلكه من قدرات وما يوجهه من ميول ورغبات أطلق على مجموعها الاستعداد.

أشار "رونترى" (Rountree) إلى أن الاستعداد للتعلم هو "حالة التهيؤ الجسمي والعقلي للفرد المتعلم قبل البدء في تعلم مهارة من المهارات، تعتمد على القدرات المحصلة من التعليمات السابقة وعلى درجة كافية من النضج والممارسة"¹، وعرفه فؤاد أبو حطب بأنه "المستوى الارتقائي الذي يصل إليه الفرد المتعلم كي يتمكن من تحقيق المطالب التي يفرضها النظام التعليمي

¹ – ROUNTREE Derek. A dictionary of education, Op, Cit, p 28.

والاستفادة من خبرات التعليم والتعلم¹، وهو عند بعض الباحثين مجموع الخبرات والمواقف التي تجعل الفرد المتعلم متأهباً وراغباً في التعلم وقادراً على خوض غماره، حيث تعينه وتوجهه إلى ما يناسبه وما ينبغي أن يقوم به من نشاطات ضمن المواقف التعليمية والتعلمية المختلفة.

وافترض "جانبيه" أن الاستعداد حالة تعتمد على توفر عوامل بيولوجية داخلية، وعلى مخزون كاف من المهارات والعادات التي تشكل متطلبات أساسية مسبقة للتعلم؛ أما "بياجيه" فقد ربطه بنضج العمليات العقلية التي تمكن الفرد المتعلم من إدراك المعارف وتمثلها، ذلك أن النمو المعرفي هو تطور كفي في أساليب تفكيره ووسائله عبر مراحل نموه، وهو نتيجة طبيعية لتفاعله مع بيئته، حيث يكتسب في كل مرة أنماطاً جديدة من التفكير يدمجها في نظامه المعرفي تؤدي بالضرورة إلى إسقاط أو تعديل الأنماط التي سبقتها؛ مما يعني أن الاستعداد معطى نسبي يختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى ومن موقف تعليمي إلى آخر؛ فقد يحدث أن تتوفر الشروط ويكون المتعلم في حالة تهيؤ لكن المشكلات التي تواجهه تفوق قدراته ومستواه العقلي ما يسبب له ضغطاً وإحباطاً، وقد يحدث العكس بأن تكون المشكلات أدنى من مستواه فيصاب بالتخلخل والتخلف، وبناء عليه لا بد أن تقابل حالة الاستعداد بما يلائم المتعلم، وما يثيره ويرغب في التعامل معه.

ويدخل الاستعداد كخاصية فردية مسؤولة عن المنحى أو المسار الذي يتخذه المتعلم أثناء تعلمه ضمن البيئة التعليمية بما تحتويه من مناهج وطرق ووسائل، وكشرط ضروري يقوم عليه نجاحه أو فشله لذلك لا بد أن يراعى بأن تهيأ الظروف التعليمية وتكيف بما يحققه وينميها ويضمن فاعليته.

1- فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، مكتبة دار النهضة، القاهرة، 1980، ص

2-5 الميول والاتجاهات

لميول المتعلم واتجاهاته أثر واضح على عملية التعلم ومخرجاتها؛ والمقصود بالميل ذلك الشعور الداخلي الذاتي والاستعداد الدينامي الذي يدفع الفرد إلى الانتباه والاستغراق في نشاط بعينه دون غيره، وبذل كل طاقاته في أدائه على نحو يحقق له الارتياح والاستقرار، وهو عامل غير ثابت يتغير بتغير مراحل النمو والمواقف والحاجات والخبرات.

أما الاتجاه فهو تكوين فرضي ونزعة ذاتية توجه الفرد للاستجابة على نحو معين في موقف معين (كاتخاذ موقف الرفض أو القبول)، وهو عامل تفرزه وتوجهه الخبرة الفردية الانفعالية الناجمة عن الاحتكاك والتفاعل مع البيئة الخارجية وما تم بناؤه من مفاهيم وتصورات عنها، وتشير الدراسات أنه مركب جوهري للتعلم ينطوي على ثلاثة مكونات أساسية معرفية وانفعالية وسلوكية تتكامل وتتداخل في تحقيقه إلى الحد الذي لا يمكن فصلها عن بعضها، ذلك أن الفرد إذا كان لديه اتجاه معين إزاء قضية أو موقف معين فهذا يعني استناده إلى معرفة أو اعتقاد مسبق عنه، وعلى موقف انفعالي حوله واستجابته تتوافق مع نظرته إليه.

وتعد الميول والاتجاهات قوى أساسية محركة للمتعلم ولعملية التعلم، حيث يقبل على ما يميل إليه وما يشعره بالراحة والرضا، وكلما كانت هذه الأخيرة قوية متصلة بإشباع حاجاته وتحقيق ذاته نحا إلى بذل المزيد من الجهد والنشاط، وكلما حقق الإشباع شعر بالإيجابية من حسن الاختيار وتولدت لديه رغبات وميول إلى اتجاهات أخرى مختلفة، وهكذا دواليك يتحقق سير التعلم الفعال.

2-6 الاستقلالية

تعتبر الاستقلالية سمة من السمات البارزة في الشخصية الإنسانية، وعاملاً هاماً من العوامل المسيطرة على أنماطها السلوكية، وتتجلى ماهيتها في قدرة الفرد على تنظيم نفسه بالاعتماد على ذاته واتخاذ قرارات حاسمة تتعلق بها انطلاقاً من الشعور بالحرية والمسؤولية وامتلاك روح المبادرة، ويرى "روجرز" (Rogers) أنها " إحدى خصائص الشخص السليم والكامل الذي يتميز بالإبداع ومواجهة التحديات والخبرات الجديدة"¹، وأنها تتحقق بفعل تفاعله مع عناصر البيئة المحيطة، وتنمو وترتقي بفعل النضج والتعلم.

وتحدث "ألبرت" (Allport) عن الاستقلالية ضمن الإطار الوظيفي النفسي، وعدها عنصراً هاماً من عناصر الدافعية المرتبطة بصورة مباشرة بمحور الشخصية، كما اعتبرها خاصية منفردة وضرورية للذات تطبع اهتمامات الفرد وعواطفه وقيمه واتجاهاته ومقاصده وأسلوب حياته، وتكون صورته عن نفسه في المجتمع.

وأشار "هوفمان" (A، Hoffman j) إلى أن للاستقلال أربعة مظاهر أساسية تتحدد عبر مراحل من حياة الفرد من خلال ما يقوم به من عمليات عقلية كالتمثيل والمواءمة، وتتمثل الأخيرة في استقلال الصراعات والاستقلال العاطفي والاستقلال الوظيفي واستقلال الحاجات، حيث يسعى الفرد باستمرار إلى التخلص من التبعية والاعتماد على الغير عن طريق استثمار جهوده وطاقاته وتوجيه نفسه إلى ما يحقق ذاته ويضمن استقرارها وتوازنها.

وأشار "ريان" (Ryan) إلى أن " استقلالية الفرد تتجلى في مدى قدرته على المبادرة واتخاذ القرار وأنها تنظيم مكون من سلسلة تبدأ من الخارج وتنتهي إلى الداخل يتوسطها التنظيم

¹ – ZIMRING Fred, Carl Rogers, Op, Cit, P 434.

الاستبطاني الخاص بتحقيق الهوية"¹، أما التنظيم الخارجي فيرتبط بالسعي نحو أداء الواجبات طلباً للاستحسان وتجنباً للعقاب، وأما التنظيم الاستبطاني فهو القيام بالسلوك المنضبط بناءً على الإثابات الخارجية المحصل عليها، في حين يتجلى التنظيم الداخلي في القيام بالسلوك المرغوب فيه بدافع وتعزيز داخليين بهدف تحقيق الهوية والشعور بالارتياح والاستقرار وهو ما يسمى بالسلوك الاستقلالي.

وقد أجمعت جل الدراسات ذات الصلة بالعملية التعليمية على أهمية الاستقلالية ودورها الفاعل في تحقيق التعلم الذاتي، ذلك أنها عماده الذي يستند إليه وقاعدته التي يتأسس عليها، ومنهله الذي يتشرب منه مهما اختلفت الظروف والمواقف، كما نادت بضرورة تدعيمها في مختلف المستويات والمراحل التعليمية تحقيقاً للهدف العام المتمثل في إنتاج أفراد مستقلين قادرين على تنظيم ذواتهم وتوجيهها نحو الأحسن، بما يخدم صالحهم وصالح المجتمع في حدود القواعد المسطرة.

¹ -RYAN, R M, Connell, J P, Perceived locus of causality and internalization examining reasons for acting two dominos, Journal of Personality and social Psychology, Vol 57, N 05 p749.

المبحث الرابع: التعلم الذاتي في نظريات التعلم

تعرف النظرية عامة بأنها " إنشاء تنظيري للعقل يربط النتائج بالمبادئ مقابل ممارسة في نظام الوقائع، ما يكون موضوعا لمعرفة متجردة مستقلة عن تطبيقاتها ¹، وتعرف أيضا "بمجموع المفاهيم والافتراضات المترابطة التي تنتظر إلى الظاهرة نظرة شمولية، يتم فيها تحديد المتغيرات التي تؤثر في كل منها والعلاقات بين هذه المتغيرات بهدف وصف الظواهر وشرحها والتنبؤ بها." ²

وتتحدد نظرية التعلم بناء على سبق بأنها مجموع المبادئ والمضامين التي تربط التغيرات الملاحظة على الأداء مع ما يمكن أن يكون سببا في حدوثه؛ وعليه فإن كشف النقاب عن جوهر التعلم الذاتي وآلياته ومساراته يدفعنا إلى ولوج باب نظريات التعلم للبحث في ثنائياها، باعتبارها البوتقة الجامعة لمختلف الحقائق والمبادئ المفسرة له، والقواعد والقوانين التي تضبطه وتحكمه والتي يمكن التأكد من صحتها في الأحوال المختلفة.

لقد دأبت التربية الحديثة على تصنيف نظريات التعلم إلى مجموعتين كبيرتين تتمثل الأولى في النظريات السلوكية التي فسرت السلوك بالتركيز على العوامل البيئية الخارجية، واعتبرت التعلم ميلا "مكتسبا لدى الكائن الحي للاستجابة بطريقة معينة عند مواجهة مثيرات معينة في موقف ما" ³ وتجلت الثانية في النظريات المعرفية التي اهتمت بالعمليات العقلية والذهنية التي تحدث داخل الفرد المتعلم وفسرت السلوك بالعودة إليها، حيث اعتبرت التعلم "ميلا مكتسبا لدى الكائن

¹ - لالاند أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول، منشورات تعويدات، بيروت، 2001، ص 1454.

² - علي محمد، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، عمار للطباعة والنشر، المنصورة، 2000، ص 23.

³ - أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012، ص 32.

لتوقع أحداث متتالية عندما يظهر مثير معين في موقف معين¹، يضاف إلى ما سبق تيار إنساني معاصر مثلت نظرياته نماذج هامة ركزت على الجوانب العاطفية والوجدانية للفرد وفسرت السلوك الإنساني بالنظر فيها، أين برز مفهوم الذات (بدل الفرد المتعلم) وفاعليتها في تحقيق الأداء المطلوب.

وسنحاول فيما يلي تسليط الضوء على بعض النماذج (من التوجهات الثلاثة) التي لمسنا بشكل أو بآخر مكانا للتعلم الذاتي ضمنها إما كمفهوم أو كمحددات أو شروط تحققه.

1- التعلم الذاتي ضمن التوجه السلوكي:

ارتبطت السلوكية بشكل عام بالأعمال التي قام بها رائدها "جون واطسن" "J. Watson" (1878 – 1959) الذي استطاع من خلال ما قدمه آنئذ السيطرة على البحوث النفسانية واللغوية إلى حد كبير، باعتماده على المنهج العلمي القائم على دراسة المواضيع القابلة للملاحظة والتجربة والقياس وإقصاء ما دون ذلك*، نجم عن الأمر "عدم إقراره بدور النشاطات العقلية أو أي نشاطات أخرى داخلية غير ملحوظة أو محسوسة (كالوعي والشعور وغيرهما) في تحليل النشاطات والقدرات

¹ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

* وهو انعكاس مباشر للفكر الواقعي أو الطبيعي الذي كان سائدا آنذاك، والذي يرى بأن ما تجب دراسته هو ما يمكن ملاحظته وتفسيره وفقا لقوانين الطبيعة، وبما أن الإنسان برمته هو سلوكه الملاحظ وأن دماغه مبرمج بيولوجيا للاستجابة لمثيرات الطبيعة، وجب أن تقتصر الدراسة عليه.

ووفق هذا التوجه الجديد سعى عدد من الباحثين إلى استخلاص قواعد وقوانين يمكنها أن تفسر السلوك الإنساني عامة والتعلم خاصة نذكر على رأسهم "ثورندايك" و"سكينر".

1-1 نظرية المحاولة والخطأ:

آمن "إدوارد ثورندايك" "Edward Lee Thorndike" (1874 – 1949) بأن التربية هي علم من العلوم، وأن الوصول إلى خباياها ومكوناتها لا بد أن يقوم على الدراسة العلمية؛ حيث قال: "نحن نقهر حقائق الطبيعة عندما نلاحظها ونجري التجارب العلمية عليها، وعندما نتمكن من قياس هذه الأخيرة فإنها ستصبح طيبة وخادمة لنا"²، فكان من الأوائل الذين انتهجوا الأسلوب العلمي خدمة لها معتمدا في ذلك على جملة من التجارب التي أقامها على الحيوان، ومرتكزا على المنهج الاستقرائي في جمع وتحليل الوقائع المختلفة المتعلقة بها.*

لقد هدف "ثورندايك" من خلال أبحاثه التي امتدت لسنوات إعطاء تفسير واضح ودقيق لعملية التعلم* بغية تطبيق نتائجها في حقل التعليم، تلافيا وتجاوزا للمشكلات التربوية المسجلة آنذاك "فوجد بأن التعلم بالمحاولة والخطأ (الاختبار والربط) هي أظهر أشكال التعلم عند الحيوان والإنسان"¹ وفحوى هذا التصور أن الفرد المتعلم حينما يواجه موقفا أو مشكلة يتوجب عليه حلها

² - مصطفى ناصف، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 23.

* من الواضح أن ثورندايك قد أدرك في وقت مبكر أن الربط المحكم بين عملية التعلم وما تنطوي عليه من أسس وقوانين وما تقوم عليه من نظريات، وبين عملية التعليم وما يتطلب تطبيقها في الوسط التعليمي هو ما يحقق لها التكامل؛ فالتنظير يمد التطبيق بجملة القواعد والقوانين، ومن جانبه يصور التطبيق فاعلية المنظر أو عدم فاعليته.

* بدأ اهتمام ثورندايك بالتعلم بعد نشر أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه حول "نكاء الحيوان" سنة 1898، وقد أثرت تصوراتته عن التعلم آنذاك تأثيرا شديدا في علم النفس عامة وميدان التربية على وجه الخصوص، لكن تغييره للجانب الاجتماعي ضمنها واقتصاره على اعتبار السلوك عملية تغيير عضوية تحدث لدى كل فرد على حدة أثار حفيظة الباحثين (حتى من السلوكيين) ودفعهم إلى انتقاده وطرح نماذج أخرى تقابل ما قدمه أو تتجاوزها.

¹ - نصر الدين بوحسين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 47.

فإنه سيهتدي إلى تحقيق ذلك نتيجة المحاولات المتكررة التي يقوم بها، أين سيختار استجابة من بين عدد من الاستجابات الأخرى التي كان يتوقع أن توصله إلى الهدف، وبفعل التعزيز تصبح هذه الأخيرة أكثر احتمالاً للظهور من الاستجابات الفاشلة، وعليه فإن التعلم متوقف على درجة صعوبة المشكلة ومدى ذكاء المتعلم في تصور الحلول الممكنة، كما أنه متوقف على التعزيز الذي سيعمل على تقوية الروابط بين المثبرات والاستجابات المرغوبة، وبناء على ما سبق صاغ "ثورندايك" جملة من القوانين (التي أبقى على بعضها وعدل بعضها الآخر) تفسيرا للتعلم وتحديدًا لمسبباته، وكان من أبرزها قانون الأثر (la loi d'effet) الذي دعا بموجبه إلى ضرورة الاهتمام بحاجات الفرد المتعلم ورغباته من خلال جعل الوسط التعليمي فضاء رحباً تبرز فيه ذاته، مع ضرورة التخلي عن أسلوب العقاب الذي سيهدر طاقاته ويثبطها عن التعلم، إلى جانب قانون المران (la loi d'exercice) الذي أكد من خلاله على أن التعلم لا يحدث نتيجة تكرار الاستجابات، إنما نتيجة حالة الإشباع التي تنجم عن التكرار والمقصود بالإشباع "الأثر الطيب الناشئ عن التعزيز اللاحق لحدوث الاستجابة"¹، وقد عد هذا القانون الأهم فيما قدمه "ثورندايك" حيث كان مرجعاً ومرتكزاً هاماً للنظريات التي جاءت بعده

ولعل ما نبتغي التركيز عليه من عرضنا الموجز لنظرية "ثورندايك" عن التعلم هو جملة الافتراضات التي بنى عليها عمله والنتائج التي توصل إليها، إذ وجدنا بعضها يندرج - بشكل مباشر أو غير مباشر - تحت الأسس التي تحقق التعلم الذاتي وتخدم تطبيقاته التربوية الحديثة، وتتمثل هذه الأخيرة في:

وقد أطلق على هذه النظرية العديد من التسميات منها المحاولة والخطأ، الاختيار والربط، النظرية الوصلية، الاشتراط الذرائعي أو الوصيلي.

¹ - أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مرجع سابق، ص 55.

- أثبتت البحوث الحديثة التي أجريت في مجال علم النفس أن "الأفراد وإن لم تتفاوت أعمارهم فهم يختلفون في قدراتهم على التعلم، وفي الأساليب الملائمة لكل منهم، وفي اهتماماتهم ومستوى دافعيّتهم وتحصيلهم"¹، وقد أكد "ثورندايك" على هذه المسألة من خلال حديثه عن الفروق الفردية بين الأفراد وعن أثرها الكبير في حدوث عملية التعلّم حيث قال: "لا فائدة من سرد السمات التي يختلف فيها الأفراد بعضهم عن بعض؛ فليس هناك سمة لا يختلفون فيها، وإن النتائج العلمية المترتبة على هذه الحقيقة هي أن نعترف بأن كل قاعدة من قواعد التعليم والتعلم لا بد أن تطبق مع مراعاة خصائص الفرد المتعلم فلا بد إذا أن نعترف أن الأفراد هم الذين يقومون بالأداء، وهم الذين يتعلمون أو يرفضون التعلم"²، ويقودنا هذا القول مع التفسير السابق للتعلم إلى اعتبار الأخير خبرة فردية خاصة تحدث لدى كل كائن حي على حدة وعلى نحو خاص نتيجة الارتباط بين المثيرات والاستجابات المعزّزة؛ فالمتعلم شخص فريد في خصائصه بإمكانه تكوين تعلّماته (الاستجابات التي يحققها) عن طريق الممارسة الذاتية.

- يقوم التعلم بالمحاولة والخطأ على مبدأ العمل والممارسة من أجل الوصول إلى الاستجابات المطلوبة، وهذا ما يحيل إلى المكانة الهامة والدور الكبير الذي يضطلع به النشاط الذاتي للفرد المتعلم في سبيل تحقيق التعلم المنشود؛ ومن المتعارف عليه أن هذا الأخير هو أساس طرق التعليم النشطة - التي طبقت ولازالت تطبق بأشكال مختلفة في مختلف المستويات كسبيل لتحسين مخرجات التعلم - التي تعد أحد السبل الهامة المولدة والمحققة للتعلم الذاتي.

¹ - أنظر: حسن حسيني جامع، التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية، مرجع سابق، ص 47.
والحقيقة أن هذه النتائج التي تم التوصل إليها حديثاً تعد من المسائل التي قد طرحها بعض الفلاسفة والمربين الأوائل أمثال سقراط الذي أكدّ على أهمية المعرفة الذاتية وحث على أن عيش كل فرد في حدود قدراته، وكذا أفلاطون الذي دعا المربين إلى تعليم الأفراد كل حسب قدراته، وكذلك من العرب نجد العلامة أبا حامد الغزالي وابن سينا اللذين أشارا إلى مسألة اختلاف المتعلمين في قدراتهم وميولاتهم وعدّاهما من القضايا الهامة الواجب مراعاتها في عملية التعليم.

² - توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، تفريد التعليم، مرجع سابق، ص 31.

- يعد "ثورندايك" من "الباحثين الأوائل الذين أشاروا إلى أهمية مراعاة استعدادات المتعلمين واحتياجاتهم"¹ قبل وأثناء عملية التعلم نظير دورها الفعال في تفعيل وتحسين المسار التعليمي وتسهيل الوصول إلى الأهداف المرجوة، كما أنه من الذين دعوا إلى ضرورة منح المتعلم حيزا كبيرا من الحرية داخل العملية التعليمية والتعلمية وعدم تقييده ضمنها حتى يتمكن من "اكتساب الارتباطات الملائمة للاستجابات السليمة"²، ومن الذين نبهوا إلى الدور التوجيهي للمعلم.
- نوه "ثورندايك" في دراساته الأخيرة بـ "أهمية العادات في تعليم المتعلم كيف يتعلم"³ وعدّد خمس أدوات اعتبرها وسائل مساعدة للتعلم تحت ما أسماه بسلسلة الاهتمامات التي يمكن إدراجها في الوقت الحالي تحت ما يسمى "بأدوات الدافعية" التي تعتبر طاقات تنشط وتحفز المتعلم على التعلم.

1-2 نظرية الاشتراط الإجرائي:

اقتفى عالم النفس الأمريكي "سكينر" "F.B Skinner" (1904 – 1990) هو الآخر أثر "واطسن" في دراسته للظاهرة السلوكية باعتماده على المنهج العلمي الذي تسير وفقه العلوم الطبيعية حيث اهتم "بالوقائع الموضوعية التي يمكن أن تخضع للدراسة العلمية"⁴، ودعا إلى تحليلها في ضوء الظروف القابلة للملاحظة والمعاينة.

كما نحى منحى "ثورندايك" في اعتباره أن السلوكات الإنسانية تكتسب عن طريق المحاولة والخطأ، وأنها قائمة على آلية التنبيه الذي يؤدي إلى رد فعل يليه التعزيز "الذي يتجلى في احتمال

¹ - المرجع السابق، ص 281.

² - بوحساين نصر الدين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 57.

³ - أنظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 53.

⁴ - SKINNER B.F, Pour une science du comportement, Op, Cit, P 25.

معاودة الاستجابة الأولى¹ (تتبيه ← استجابة ← تعزيز → Réponse → Stimulus) (Renforcement)، لكنه رأى بأن جميعها تقريبا هو نتاج الاشتراط الإجرائي الناجم عن التدعيم وبالتالي فإن المزية لا تكمن في المثيرات ونوعها ودرجتها المؤدية إلى حدوث السلوك (حسب ما أشار إليه ثورندايك)، إنما تكمن في التعزيز الذي يعد عاملا فاعلا في زيادة احتمال ظهور الاستجابة الهدف، ذلك أن المثيرات هي نوع من أحداث البيئة التي يعيش فيها الفرد، وهي كثيرة وشديدة التعقيد والتداخل إلى الحد الذي يجعل من عملية تحديدها بدقة كمسببات حدوث السلوك المطلوب أمرا صعبا إن لم يكن ضربا من المستحيل، في حين أن تعزيز استجابة معينة أمر ممكن الحدوث.

كما أشار سكينر إلى أن التعزيز قد يتخذ شكلين: إيجابي يقوي ويدعم الاستجابات (ويكون في غالب الأحيان مكافأة أو أي شيء مناسب حتى يثبت السلوك المراد)، وسلبي يؤدي إلى الكف عنها وتلاشيها (ويكون في غالب الأحيان توبيخ وعقاب)، وبناء عليه اعتبر بأن التعليم والتعلم هما محصلتا تعديل سلوك الفرد المتعلم بالاعتماد على نماذج التعزيز - التي قد تكون استحسانا أو استهجانا -، وأن تحقق هذا التعديل قائم على جملة من المبادئ التي حددها نصر الدين بوحساين في الآتي:²

- تحديد الغرض من التعديل.
- تحديد السلوك المطلوب تحديدا دقيقا.
- تسجيل خطوات عملية التعديل.
- تدعيم النتائج وتعزيزها.

¹ - GAOUNAC'H D, Théories d'apprentissage, Op, Cit, P 12.

² - أنظر: نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 65/62.

- التقويم.

وملخص هذه المبادئ كما حددها سكينر أن السلوك يتشكل ويستبقى بتبعاته عن طريق تحديد المثير (أو المثيرات) المناسبة للموقف التعليمي الذي سيؤدي إلى حدوث الاستجابة (أو الاستجابات) السلوكية المخططة مسبقاً، ثم التركيز على ما يعقبها بالتعزيز الذي سيعمل على تشكيل السلوك المرغوب، وقد نوه سكينر بأهمية المعززات الايجابية وأكد على ضرورة استغلالها للوصول بالمتعلم إلى الهدف المطلوب، وشدد بالمقابل على الامتناع عن استخدام المدعمات السلبية خاصة منها العقاب لما له من تبعات غير محمودة على المتعلم وعلى عملية تعلمه.

وقد لقيت نظرية سكينر قبولا شديداً، وحقت تأثيراً طال العديد من المجالات سيما منها تعليمية اللغات، ساعد على ذلك بروز وسيطرة التفكير العلمي النفعي آنذاك والذي تجاوز التنظير إلى التحقيق العلمي والتطبيق؛ حيث رأى البيداغوجيون فيها السبيل الأمثل لعقنة العملية التعليمية والتعلمية وتخليصها من الجمود والرتابة والعشوائية والحدس التي غطت ملامحها وميزت تفاصيلها ردحا من الزمن.

ولسنا بصدد الحديث عن مزايا هذه النظرية والنتائج الإيجابية المترتبة عن تطبيقها، ولا عن الانتقادات التي وجهت إليها بفعل الآثار السلبية المترتبة عن ذلك، وإنما ما يهمنا في هذا المقام هو استجلاء المبادئ التي أقرتها فيما يدخل تحت إطار التعلم الذاتي ويخدمه، وإننا وجدناها - حسب ما توصلنا إليه - تنحصر في الآتي:

سلم "سكينر" في نظريته بمسألة الفروق الفردية بين المتعلمين (مثل ثورندايك) و تعامل معها من خلال متغيرات أساسية كالذكاء ومستوى النضج والسرعة في التعلم وغيرها، ورأى بأن

الطريقة المثلى للتحكم فيها تكمن في التحكم في البيئة التعليمية التي تحتضن المتعلمين، وفي الإعداد الجيد للمادة التعليمية، إلى جانب الاعتماد - وبشكل مطلق - على تقنية التعزيز كأداة لتعديل السلوك* باعتبارها الحل لكل مشكلات التعلم المدرسي مما فتح بابا واسعا أمام المهتمين والمطبقين التربويين لاستخدام طرائق وإستراتيجيات مختلفة استثمرت التعزيز كمفتاح لإنجاح العملية التعليمية والتعلّمية، وقد انضوت الأخيرة تحت مسمى حركة تفريد التعليم (التي تعد صيغا هامة من صيغ التعلم الذاتي) التي تهدف في مجملها إلى تفصيل المواقف التعليمية بناء على ما يتميز به المتعلم من خصائص وإمكانات، وقد اتخذ التعليم وفق هذا النمط صورا وأشكالا مختلفة مثلها أنظمة تدريسية ذاتية، منها ما كان تطبيقا مباشرا لآراء "سكينر" خاصة وما دعت إليه النظرية السلوكية عامة في تفسيرها للسلوك، ومنها ما أضاف أبعادا أخرى فرضتها الرؤى والتصورات الجديدة لعملية التعليم والتعلم خاصة المعرفية منها، ويمكننا حصر هذه الأنظمة في التعليم المبرمج وجميع النماذج التعليمية التي استخدمت وسائل التكنولوجيا الحديثة.

وتعد هذه الأخيرة مجموعة من المداخل التي تهدف إلى تطويع عملية التعليم وتكييفها بحسب خصائص المتعلم بغية الوصول به إلى الأهداف المحددة، وتسير خطى برامجها على نحو ثابت يتحدد في:

- ضبط أهداف واقعية لكل متعلم واقتراح مواد تعليمية ووسائل تتلاءم وخصائصه لتحقيق كفاءاته.

* لاحظنا في بعض المؤلفات التي سعى أصحابها إلى شرح توجه سكينر السلوكي استعمال مصطلح الدافعية مقابل التعزيز واعتباره عاملا خارجيا يساهم في تشكيل السلوك المرغوب، لكننا لا نسلم بهذا التقابل كون الدافعية طاقة داخلية كامنة في الفرد ونشاط باطني يحفز بوجود معززات، أي أن المعزز سيؤدي إلى استثارة دافعية الفرد للقيام بعمل ما.

- دفع المتعلم إلى تحصيل المعلومات واكتساب المهارات بالاعتماد على ما يقدم له وما يقوم به من نشاطات ذاتية، مما يزيد من تنمية جوانب الالتزام والمسؤولية لديه ويرفع من ثقته بنفسه.

وقد صاحب الاهتمام بهذه المداخل الحركات التجديدية في التربية والتعليم التي استهدفت نقل محور الاهتمام من المادة التعليمية والمعلم إلى المتعلم، والتركيز على فعل التعلم لا التعليم، وبناء المعرفة لا نقلها، مما ألبسها ثوبا جديدا تجلى في استحداث أساليب ووسائل تلائم الأهداف والروح التكنولوجية للعصر.

وحاصل القول أن النظرية السلوكية بتوجيهها المذكورين قد كان لها الفضل في ظهور العديد من البرامج التعليمية التي ساهمت باستراتيجياتها وأساليبها في تعزيز مكانة المتعلم وإبراز ذاتيته كعامل أساسي في تحقيق التعلّات، يتجلى ذلك خاصة في:

✓ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتحديد تعليم يتماشى مع الإمكانيات والقدرات والسرعة الذاتية لكل متعلم.

✓ تفعيل دور المتعلم كي لا يكون مستقبلا للمعلومات فحسب بل مشاركا نشطا يسعى هو نفسه إلى تحصيلها.

✓ الاعتماد على التوجيه الذاتي للمتعلم نحو تحقيق الأهداف المسطرة.

✓ منح المتعلم قدرا من الحرية لاتخاذ القرارات التي تتعلق بالأنشطة والأساليب التي يفضلها للوصول إلى المطلوب.

لكن لو نظرنا إلى أسسها من زاوية أخرى لوجدناها تهمله - المتعلم - ذلك أنه فرد مدرك

لأهدافه قادر على التفكير المعقد، تحرّكه أثناء التعلم ميول وتوجّهه رغبات لها من التأثير والأهمية

مالا يمكن إغفاله، واعتبارها أن عملية التعلم مجرد مثيرات مبرمجة تكوّن استجابات تعزز من أجل الاستمرارية والثبات هو إقصاء لذاته لأنها أكبر وأعد من ذلك، كما أنه كبح لجماح طاقاتها وقدراتها الإبداعية وعطائها الشخصي الذي يعد الأساس والمعول عليه لحدوث التعلم، وهو من جانب آخر حصر لوظيفة العملية التعليمية في نقل المعلومات والمعارف دون إمكانية الاستفادة منها في الحياة.

2- التعلم الذاتي ضمن التوجه المعرفي:

ارتكزت السلوكية في تفسيرها لعملية التعلم على مبدأ الربط بين المثيرات والاستجابات المصاحبة لها، والاعتماد على ميكانيزم التعزيز والممارسة بهدف ظهور وثبات السلوك المرغوب فيه فالفرد المتعلم حسبهم قابل لأن يتعلم أي شيء في أي وقت وفي أي سن إذا ما توفرت الشروط المحققة لذلك، هذا ما يحيل إلى أنه عنصر سلبي ناقل للمعرفة، دوره إحداث الاستجابات المجزأة القابلة للقياس والتغيير والتعديل كدالة لتعلمه، وما يشير من ناحية أخرى إلى أن سيرورة تعلمه وتعليمه واحدة (على اعتبار أن عملية تعلمه تخضع لنفس شروط ومبادئ عملية تعليمه).

لقد أثار هذا التصور الإمبريقي البسيط لمفهوم التعلم وشروط حدوثه ودور المتعلم ضمنه موجة من انتقادات موضوعية واسعة طالته من قبل المعرفيين، حيث رأوا بأن هذا الأخير أعمق وأبعد من أن يكون سيرورة آلية ترابطية وخارجية تخضع لمؤثرات البيئة المحيطة، إنما هو عملية داخلية عقلية تحدث لدى الفرد المتعلم الذي يستقبل المعلومات وينظمها وفق ما يمتلكه من قدرات عقلية واستراتيجيات معرفية، مرآتها مدى وعيه بالمعارف والمعلومات المحصلة وإمكانية استرجاعها لتوظيفها في الوضعيات والمواقف المختلفة.

وقد تمخض هذا التيار المعارض عن الثورة المعرفية التي عرفت أوجها في ستينيات القرن الماضي إذ غيرت من ملامح ومبادئ وأهداف علم النفس العام عامة وعلم النفس التربوي خاصة بتوجيه الاهتمام إلى "العمليات الداخلية التي تمكن الفرد من الحصول على المعلومات، ومن تمثيلها وتحويلها إلى معرفة، ثم تخزينها واستخدامها في مختلف النشاطات"¹، ولعل أهم ما ساعد على انتشار هذا التوجه التأثير الشديد لعلم نفس الجشطلت* الذي نحا رواده (خاصة ماكس فريتهيمر Max Wertheimer وكوهلر Wolfgang Köhler وكيرت كوفكا Kurt Koffka) إلى التركيز على الأنماط البنائية للتفكير انطلاقاً من سلسلة الأبحاث التي استهدفت استجلاء آليات وسبل تكيف الكائن الحي مع البيئة التي يعيش فيها بصورة فاعلة، حيث كانت الإجابة محصورة في تحقق الفهم والاستبصار؛ ذلك أن التكيف لا يحدث بارتباط آلي بين مثيرات محددة في البيئة واستجابات مصاحبة لها بقدر ما هو فهم واستبصار " للبنية التي يكون عليها الموقف المشكل، وفهم ترابط أجزائه وطريقة عمله وكيفية التوصل إلى الحلول المناسبة له"²، وبناء على ذلك اختلفت نظرة الجشطلتيين إلى عملية التعلم وذلك باعتبارها "عملية فكرية تعتمد الإدراك الذي يدفع بالفرد عن طريق عملية الاستبصار إلى تحديد كنه العلاقات القائمة بين عناصر الموقف في تصور شمولي"³ بحثاً عن الحلول المناسبة للمشكلات التي تعترضه.

¹ - أنظر: رافع النصير زغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، مرجع سابق، ص17.
* الجشطلت مصطلح من مصطلحات علم النفس التي ليس لها مقابل دقيق باللغة العربية لكن معناها أقرب ما يكون إلى النمط أو البنية أو الكل المنظم المترابط الأجزاء باتساق وانتظام، والنظام الذي تتربط أجزاؤه فيما بينها وفيما بين الكل الذي يشكلها وهي بذلك لا تعني المجموع لأن هذا المفهوم ينطوي على كتلة العناصر المترابطة والمتلاصقة التي تشكله.

² - مصطفى ناصف، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص204.

³ - أنظر: نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص75.

ويضاف إلى تأثير الأفكار الجشطالتية على الدراسات النفسية والتربوية آنذاك ظهور الحاسوب بعد الحرب العالمية الثانية، حيث جسدت عمليات استقبله ومعالجته للمعلومات الداخلة إليه صورة عاكسة تماما للعمليات الذهنية والعقلية التي تحدث في دماغ الفرد حين تفاعله وتعامله مع مختلف المعطيات، وبالتالي محاولة النظر إلى طريقة تعامل الفرد معها كمقابل لما يحدث في هذا الجهاز.

لقد سلم المعرفيون مثل السلوكيين بأن دراسة التعلم ينبغي أن تتم من خلال البحث التجريبي (دون المغالاة التي يترتب عنها الاصطناع المهدد لصدق التجربة الخارجي وبالتالي استحالة تطبيق نتائجها على الواقع)، لكنهم عابوا عليهم تركيزهم على العوامل الخارجية المؤدية إلى حدوثه واستهدافهم من خلال ما طرحوه من آراء وقضايا تقديم قوانين عامة تضبط كيفية التنبؤ والتحكم في سلوك معين، في الوقت الذي كان يفترض أن ينصب جل تركيزهم على العمليات العقلية الداخلية التي تحدث لدى الفرد المتعلم باعتبارها المسببة له والمتحكمة فيه والتي يمكن الاستدلال عن طبيعتها من خلاله، وهذا ما سلط عليه المعرفيون الضوء، حيث ساهمت دراساتهم في تحويل مركز الاهتمام من دراسة السلوك المرتبط بالأنشطة الخارجية التي يمكن ملاحظتها وقياسها في إطار المثير والاستجابة بعيدا عن العمليات الذهنية والعقلية الداخلية المؤسسة له إلى دراسة المعرفة باعتبارها الظاهرة السيكولوجية الخاصة بالذهن، والحدث الداخلي الذي يمكن الاهتمام إليه والاستدلال عليه من خلال السلوك الخارجي، وبعد أن كان التعلم تغييرا أو تعديلا في السلوك أضحى:

- تغييرا للمعارف، وسيرورة داخلية تحدث في دماغ الفرد.
- نشاطا ذهنيا قائما على عمليات عقلية نشطة (الإدراك والفهم والاستنباط).

- تنظيمًا وتشكيلًا لبنيات معرفية وفق وجهات خاصة.
- حاصلًا لنشاط الفرد أثناء تفاعله مع المحيط الذي يتضمنه.

انطلاقًا من هذا التصور العام طفت على السطح عدة نظريات ونماذج حاول أصحابها تحديد معالم ومتغيرات عملية التعلم (اكتساب المعرفة) والعوامل المؤثرة فيها وفي حدوثها، ومحاولة إيجاد تخريجات موضوعية وعملية لآلياتها، متكئين في ذلك على مداخل ومشارب متعددة بعضها نفسي وبعضها اجتماعي وبعضها مزيج من الاثنين؛ وسنحاول في هذا المقام أن نركز على نظريتين أساسيتين تجلت بين ثنايا مبادئهما ملامح ذاتية الفرد وفاعليته في إحداث التعلم، وبرزت في تطبيقاتهما التربوية الاستراتيجيات والأساليب التي يقوم عليها التعلم الذاتي، تمثلت هاتان الأخيرتان في البنائية التكوينية "لبياجيه" والمعرفة الاجتماعية "لبياندورا".

2-1 النظرية البنائية التكوينية:

لم يهدف الباحث السويسري "جان بياجيه" Jean Piaget " (1896 – 1980) من خلال دراساته وأبحاثه التي دامت سنوات إلى الخروج بنظرية تعليمية أو تعليمية، بل كان جل اهتمامه منصبا في "البحث عن العوامل والميكانيزمات التي تساعد على نمو المعارف لدى الأفراد"¹، ولم يكن حديثه عن اللغة وتعلّمها إلاّ مرحلة من مراحل بحثه التي استهدفت في الأساس البحث في النمو المعرفي عند الطفل؛ حيث استخلص منها بأنّه لا يمكن بأي حال من الأحوال الحديث عن النمو اللغوي بعيدا عنه.

¹ - أنظر: الدكتور سرّكز لعجيلي، نظريات التعليم، مرجع سابق، ص 50.

لقد اعتمد "بياجيه" في شرحه وتفسيره للنمو المعرفي على مقارنة إبستمولوجية بنائية* مفادها أن هذا الأخير هو عملية بناء تدريجية يقوم بها الطفل خلال تفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به حيث يخضع هذا البناء إلى ميكانيزمات داخلية (لا تتدخل فيها العوامل الخارجية إلا بنسبة محدودة) تعمل على تشكل البنيات المعرفية وتطورها عبر كل مرحلة من مراحل حياته، وهذا ما يشير باختصار إلى أن عملية تعلمه خلالها محكومة بنموه ومرهونة به.

وقد رأى "بياجيه" أن النمو المعرفي رحلة من المراحل المتتابعة التي تخضع لحسابات دقيقة تبدأ من عالم المحسوسات وتنتهي عند عالم التصورات والمجردات، حيث لا يمكن للطفل أن ينتقل إلى مرحلة دون أن يمر بالتّي تسبقها، وأن التقدم الذي يحرزه عبرها يحدد مدى قدرته على التكيف مع البيئة¹ وتتمثل هذه الأخيرة في:

- المرحلة الحسية الحركية: تمتد من الولادة حتى نهاية السنة الثانية تقريبا، تعكس الصورة المبكرة للنشاط العقلي للطفل الرضيع، ويحدث التعلم خلالها عبر الإحساسات والمعالجات اليدوية التي تشكل أفعالا انعكاسية فطرية لا إرادية تتحول مع مرور الوقت إلى سلوكات إرادية، يتعلم الطفل خلالها التمييز بين المثيرات ويكتسب في نهايتها فكرة ثباتها حين لا يصبح وجودها متعلقا بإدراكه الحسي، كما يبدأ باكتساب اللغة ويصبح قادرا على أداء بعض الأنماط السلوكية التي

* الـإبستمولوجيا Epistémologie أو علم المعرفة، وهي مبحث نقدي يهتم بدراسة مبادئ العلوم وفرضياتها ونتائجها بغية إبراز أساسها المنطقي وقيمتها الموضوعية (ما يجعلها مختلفة عن نظرية المعرفة التي تعد مبحثا في النسبة بين الموضوع والذات العارفة) وقد ارتكز بياجيه في طرح فكرته عن النمو المعرفي على أساس إبستمولوجي بنائي يتجلى في مفهومين أساسيين هما التفاعل interaction والبناء construction، إذ يرد الأول إلى طبيعة العلاقة بين الفرد والمحيط أما الثاني فيوفر المنشطات اللازمة لعملية التفاعل لتكوين البنى المعرفية. أنظر:

BRONCKART Jean Paul, Théories du langage, Une introduction critique, Pierre mardaga 1977, P 49.

¹- رأى بياجيه أن التطور المعرفي يساعد على تهيئة التوازن الذي يؤدي في كل مرحلة إلى درجة أعلى من النضج، حيث أن ما يكتسبه الفرد في كل مرة يبقى دائما في مخزونه ويدخل في تهيئة مستوى أعلى من التوازن.

تمكنه من الوصول إلى بعض الأهداف، إلا أن تفكيره أثناءها يبقى محدودا محصورا في الخبرات الحسية المباشرة والأفعال الحركية المرتبطة بها؛ فهو لا يتمثل مثيرات البيئة عن طريق تصوراته الداخلية عنها بل عن طريق ما يقوم به من أفعال، ويرى "بياجيه" أن هذه المرحلة هي الأساس في نمو الفهم والمعرفة لدى الطفل، لذلك "كان لطريقة التعامل معه وللبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها أثناءها أثر بالغ عليه لأنها ستحدد المداخل التي ستكون عليها شخصيته فيما بعد".¹

- **مرحلة ما قبل العمليات:** هي مرحلة الانتقال من السلوك الحسي الحركي إلى مرحلة التفكير، تمتد من السنة الثانية حتى السنة السابعة، وفيها يتجه الطفل نحو التحكم في العمليات العقلية واستعمالها بطريقة منظمة وكلية، حيث يتسع تمثله للموضوعات عن طريق الخيال والتصورات، ويزداد استخدامه للرموز اللغوية، ما يميز هذه المرحلة بتمركز الطفل حول ذاته؛ إذ يرى ويفسر العالم من وجهة نظره لا من وجهة نظر الآخرين، كما لا يمكنه بناء مفاهيم عامة أو جمع أشياء أو أحاسيس يشعر بها تحت مسمى واحد.

- **مرحلة العمليات الإجرائية المحسوسة:** تمتد من سن السابعة حتى اثنتي عشرة سنة، ينتقل الطفل خلالها إلى ممارسة العمليات التي تنطوي على تفكير منطقي مرتبط على نحو وثيق بالموضوعات والأفعال المادية المحسوسة والملموسة، كما يشرع في استيعاب وإدراك الكثير من المفاهيم والعلاقات التي تربط الأشياء ضمن نظام، وتنتقل لغته من التمرکز حول الذات إلى لغة ذات طابع اجتماعي.

¹ - أنظر: جان بياجيه، الاستومولوجيا التكوينية، ترجمة وتقديم السيد نفادي، مراجعة محمد علي أبو ريان، دار التكوين دمشق 2004 ص 27.

- **مرحلة العمليات الصورية:** هي المرحلة الأخيرة التي "يستطيع الطفل خلالها أن يتوصل إلى الاستدلالات عن طريق استدلالات أخرى"¹، ويصبح قادراً على التفكير فيما حوله بطريقة مجردة من خلال بناء افتراضاته عنها ثم معالجتها على نحو منطقي للوصول إلى الحلول الممكنة علامة الذكاء فيها تتجسد في قدرة الطفل على التفاعل مع الآخرين ومع عناصر البيئة بالاستعانة بالتفكير العلمي الموضوعي لا التفكير الذاتي.*

وقد رأى "بياجيه" بأن عملية التعلم تتحدد خلال هذه المراحل في "الكيفية التي ينظم بها الفرد المعارف والمعلومات المتناثرة من حوله ضمن النظام المعرفي"² حتى يستوعب البيئة التي يعيش فيها وافترض بأن الأخيرة تتجلى في مجموع الأفعال (Actions) التي يقوم بها لتحقيق التوافق والتكيف معها أين يبرز منطق هذا الفعل** ويصير نقطة انطلاق لعمليات ذكاء مستقبلية، واعتبر بأن هذا التكيف إنما يحدث نتيجة عملية الموازنة (équilibre) الذاتية التي تبدأ بحدوث نوع من الاضطراب إثر الاصطدام بعراقيل أو مواجهة مشكلات يصعب عليه التعامل معها بما يمتلكه ذهنه من أنماط (نوع من التناقض بين ما يعرفه وما لم يستطع التعرف عليه)، وتنتهي بتفعيل آليتي التمثيل (Assimilation) والمواءمة (Accommodation) (آليتان تعملان بصفة

¹ - المرجع السابق، ص 28.

* حدد بياجيه ثلاثة شروط أساسية للانتقال من المجال الحسي الحركي إلى المجال التأملي وهي: ازدياد معدلات السرعة التي تنتج صهر المعلومات المرتبطة بمراحل العمل المتتابعة ضمن مجموعة متزامنة، ثم محاولة وعي النتائج المرجوة من العمل وتحركاته، وأخيراً مضاعفة المسافات التي تسمح بإطالة الأعمال المتناسبة مع الحقائق نفسها بواسطة أفعال رمزية تهدف إلى التمثيلات؛ لذلك لا يمكن أن يكون الفكر ترجمة ولا استمراراً لما هو حركي حسي من خلال تمثيله بل صياغة ومتابعة العمل وفق أطر جديدة، أنظر: جان بياجيه سيكولوجيا الذكاء، مرجع سابق، ص 123.

² - أنظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 284.

** المقصود بالمنطق عند بياجيه نظام العلاقات الذي يضبط عمليات الطفل ويوجه سلوكياته على جميع المستويات (من الملموس والمحسوس إلى التصوري والمجرد)، أنظر: جان بياجيه، الابستمولوجيا التكوينية، مرجع سابق، ص 28.

تلقائية ومتداخلة مسايرة للنمو النفسي والعضوي والبيولوجي للفرد^{*} للوصول إلى ما يمكن أن يخفف من حدة هذا الاضطراب أو يقضي عليه.

إن الفرد حسب "بياجيه" يملك بنى تكيفية فطرية خاصة بالاستجابة لمختلف مثيرات المحيط الخارجية حتى يضمن لنفسه التوازن، مستعينا في ذلك بالأنماط أو المخططات الإجمالية العامة (Les schémas) والمقصود بها بنية أو تنظيم الأفعال، أو كل ما ينتهي إليه تعميم الفعل من خلال تكراره في وضعيات مماثلة.^{**}

يعدّ التمثل "عملية عقلية مسؤولة عن استعمال المعلومات الجديدة من البيئة"¹ وتحقيق الموافقة بين خصوصياتها وخصوصيات الأنماط الموجودة مسبقا في الذهن، وحين لا تتوافق يلجأ الفرد إلى "عملية تحويلها حتى تسمح بتمثل الأحداث الجديدة في الوضعيات المختلفة، وهذا ما يسميه بياجيه بالمواءمة"²، وعن طريق هاتين الآليتين يتم تصحيح وإثراء البنيات المعرفية^{***}

^{*} استخدم بياجيه مصطلحي التمثل والمواءمة عوض المثير والاستجابة وعزا عملية التعلم إليهما، ذلك أنها قضية إبستمولوجية (معرفية) تتجاوز مجرد تحديد وحدات التعلم إلى كيفية حدوث التعلم، وكيفية معرفة المتعلم لهذه الوحدات وتفسير تطورها، وبما أن همه كان منصبا على "المعرفة" فإن مصطلحات كثيرة كالمثير والاستجابة لا تخدم توجهه.

^{**} يشير البناء العقلي عند الفرد إلى حالة تفكيره في مرحلة ما من مراحل حياته. وقد أطلق بياجيه على البنى العقلية لفظ المخططات باعتبارها أنظمة متسقة من الأفعال والأفكار التي تسمح له بتمثل المعلومات والأحداث ذهنيا لتصبح جزءا من البناء المعرفي، وبما أن هذه الأخيرة تتغير أثناء النمو الارتقائي للفرد فإن شكل التوازن يختلف تبعا لها.

¹ - أنظر: حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع سابق، ص 90.

² - BRONCKART Jean Paul, Théories du langage, Op, Cit, P 64.

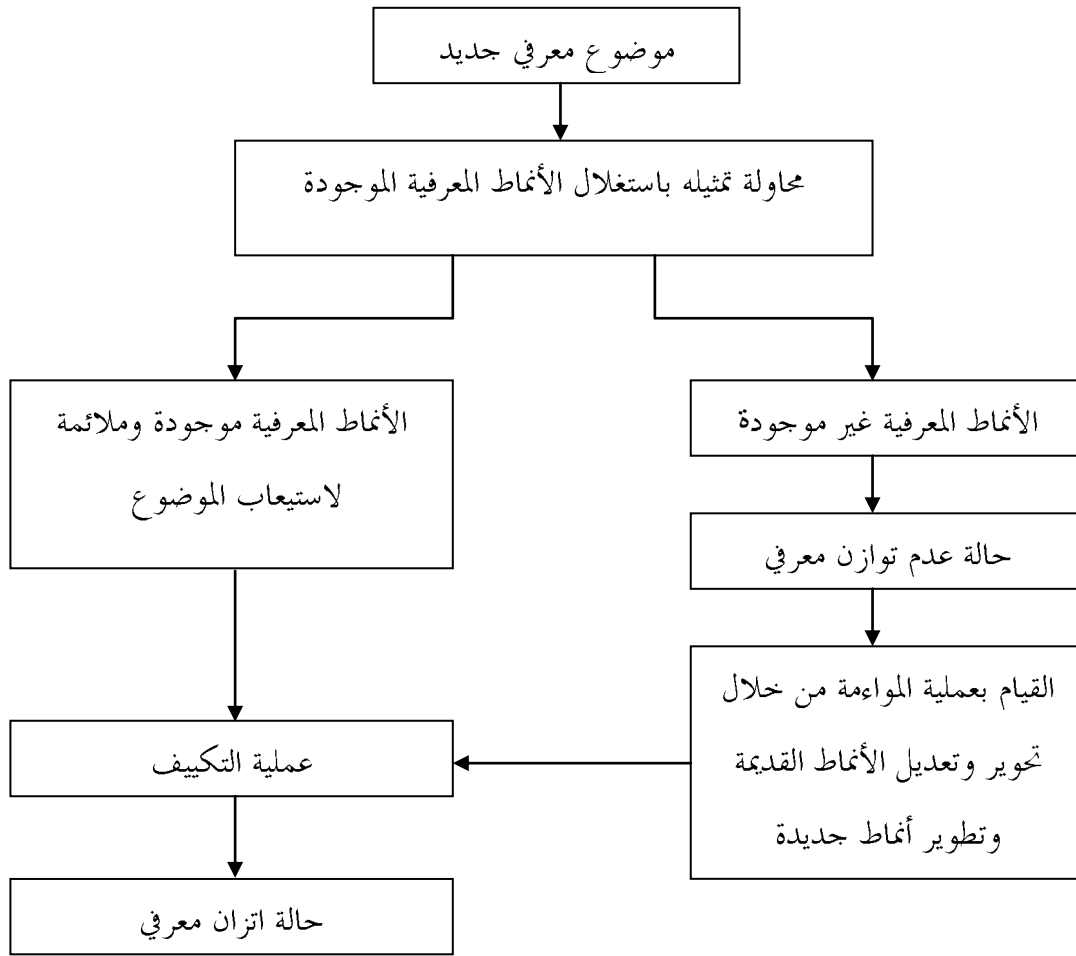
^{***} اعتمد بياجيه في نظريته على مصطلح البنية مثل الجشطالتيين، لكنه تجاوز مفهوم عنها بارتكازه على قاعدة التكوين (الانتقال من حالة إلى حالة أخرى أكثر تطورا وثباتا) الذي يأخذ أبعادا أخرى فلسفية وسيكولوجية واجتماعية تكسب البنية صفات الكمال وقابلية التحويل والتنظيم الذاتي) وهو ما لم يتخذه الجشطالتيون مناطا في أعمالهم)،

لتكون أكثر قدرة على التعميم، وأكثر فاعلية للتعامل مع الوضعيات الجديدة، حيث يؤدي فقدان التوازن في كل مرة ومحاولة استعادته إلى تحقيق مستوى أعلى من القدرات العقلية، وهذا حسب بياجيه هو سر النمو المعرفي ومفتاحه.

وتتحدد الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع متغيرات البيئة بالاستراتيجيات (stratégies) التي يوظفها خلال تفاعله معها، والمقصود بها (كما حددها بياجيه) القدرات الكامنة التي تيسر له تحقيق تحكم أفضل في مختلف المواقف الجديدة؛ وتعد هذه الأخيرة عنصرا هاما في البناء المعرفي للفرد لأنها ستحدد كيفية الاستجابة أثناء أداء الوظائف.

ويمكن تلخيص عملية الموازنة (التنظيم الذاتي) بصفة عامة في المخطط الآتي:

ذلك أنها تحيل إلى نسق من التحويلات التي تتضمن قواعد وقوانين تحفظها وتثريها، حيث لا تستخدم عناصر ولا تثمر نتائج خارجة عن هذا النسق العام.



المخطط رقم (02): عملية الموازنة حسب بياجيه

وحاصل القول أن عملية التعلم عند "بياجيه" هي عملية تنظيم ذاتية تنطوي على "تفاعل بين تمثل الحقائق الجديدة في المعرفة القديمة، وملاءمة المعرفة القديمة للحقائق الجديدة"¹، وفي هذا التصور معارضة تامة "لوجهة النظر التي ترى بأن المعرفة ليست سوى نسخاً أصلياً سلبياً للواقع"² وتجاوزاً لغيرها الذي حصرها في خلق وترتيب جملة معينة من المثيرات المستقلة على نحو

¹ - مصطفى ناصف، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 345.

² - جان بياجيه، الإيستومولوجيا التكوينية، مرجع سابق، ص 46.

ما لإحداث استجابات مرغوب فيها، إلى اعتبارها "بناء أنساق للتحويلات التي تناظر كثيرا أو قليلا الواقع".¹

وقد أشار "بياجيه" إلى أن طبيعة وخصوصية هذا البناء لدى الفرد تتأثر بأربعة عوامل أساسية أولها النضج العصبي الذي يقود إلى إمكانية ظهور بعض السلوكيات دون أخرى، وهو الأمر المرتبط بدوره بالتدريب والممارسة؛ ذلك أن "الدماغ وإن كان يحتوي على أفكار مرتبطة موروثه فإنه يحتوي حتما على قدر أكبر من الأفكار المكتسبة بالتدريب"²، يضاف إلى ذلك عامل التجربة والخبرة المكتسبة نتيجة التفاعل مع العناصر والأشياء في البيئة، حيث اعتبرها بياجيه ضرورية وعلى قدر كبير من الأهمية على الرغم من تعقيدها وعدم إمكانية رد جميع السلوكيات إليها، في حين يتجلى العامل الثالث في التفاعلات والتبادلات الاجتماعية التي تساهم بشكل كبير في نمو المنطق وتطور عمليات التفكير المجرد، بينما يكمن العامل الرابع والأخير في التوازن الذي يعد نقطة الارتكاز الأكثر تأثيرا وأهمية في تكوين البنى المعرفية.

يحيل مجمل ما تم الوقوف عنده من محطات إلى أن بياجيه قد تجاوز في نظريته أطروحة التعلم الاستجابي إلى " التعلم التلقائي ذاتي التنظيم "³ القائم على الدعامات الآتية:

¹ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وتعود مرجعية بياجيه عن هذه الفكرة إلى أن استنساخ الواقع يتطلب وجود نموذج مستنسخ يشكل صورة طبق الأصل عنه وحسب نظرية المعرفة فإنه من غير الممكن الحكم على هذا النموذج بأنه هو نفسه النموذج الموجود في الواقع أم لا، وهذا الأمر يحيل إلى أن معرفة موضوع ما لا تعني استنساخه بل التأثير فيه أو بتعبير أدق بناء أنساق تؤثر عليه أو تتأثر به.

² - المرجع نفسه، ص 29.

³ - مصطفى ناصف، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 334.

- ✓ التعلم سيرورة بناء وخلق وإبداع لتراكيب معرفية (ضمن المنظومة المعرفية) يسعى المتعلم من خلالها إلى تنظيم وتفسير ما يمر به من خبرات، وهو وفق هذا الوصف عملية عقلية داخلية متعلقة به وتقوم عليه، وليس استجابات آلية تراكمية لمثيرات البيئة الخارجية.
- ✓ التعلم عملية جدلية تحدث نتيجة الصراع بين الذات (الخبرات السابقة) والخبرات الجديدة "فالقديم يتصارع مع الجديد إلى أن يتم اتحاد القديم والجديد من خلال عملية الموازنة"¹ التي تتحقق بفعلي التنظيم والتكيف، وليس مجرد تغير ثابت أو شبه ثابت في السلوك نتيجة الخبرة المعززة.
- ✓ التعلم عملية اشتغال الذات على الموضوع وليس عملية اقتناء معلومات أو معارف عنه، تقوم على الفهم والتجربة والاستدلال التي تحقق تلاءم خطاطات الفعل مع الوقائع والمعطيات البيئية باستمرار.
- ✓ التعلم نشاط يستهدف بلوغ حالة التوازن التي يفقدها الفرد المتعلم جراء ظهور حاجة جديدة في محيطه تستدعي المعرفة، أو تغير يطرأ على مستوى تفكيره يستوجب التفسير والفهم.
- ✓ التعلم عملية واعية تحكمها قواعد وقوانين داخلية خاصة؛ حيث أن أداء الفرد المتعلم لا يثبت أو يرقى نتيجة عدد المحاولات التي يقوم بها للوصول إلى الهدف، بل نتيجة ما يوظفه للوصول إلى قاعدة أو قانون عام يمكنه من تحقيق ذلك.
- تعطي هذه الأبعاد (وغيرها) مكانة كبيرة ودورا هاما للفرد المتعلم في تحقيق التعلم؛ فالأمر لم يعد يتعلق بمحددات خارجية تسمح بنقل المعرفة بل بقدرات داخلية كامنة تتيح له بناءها ذاتيا في وضعيات مشكلة بالنسبة إليه اعتمادا على نشاطه الذاتي وخبراته السابقة، من هاهنا عارض بياحيه جميع المداخل التعليمية التي تعتمد على الحشو والتلقين السلبي للمعرفة وعلى تكرارها في

¹ - المرجع نفسه، ص 337.

مختلف المواقف والوضعيات إلى المداخل النشطة والفعالة التي تركز على فاعلية المتعلم وإيجابيته في بنائها، والتي تدعم آليات التعلم الذاتي للمتلم وتسير به نحو تكوين مفاهيمه الخاصة عن عناصر ومعطيات المحيط من حوله وفق رؤيته الشخصية التي تتأتى من بحثه وتجريبه واستقصائه عنها واكتشافه لها.

وبناء عليه ووفق وجهة بياجيه لا يمكننا الحديث عن التعلم الذاتي إذا كان المتعلم سلبيًا يعامل كقالب تصب فيه المعلومات والحقائق جاهزة لكي يقوم بحفظها واسترجاعها كلما دعت الضرورة إلى ذلك، بل حين تستثار قدراته ليتفاعل معها ويكون مفاهيمه عنها، فالمعرفة عملية بناء واكتشاف تسعى الذات من خلالها إلى الإجابة عن الإشكاليات التي كانت تستدعي حلاً، وتتم بسيرورة دينامية عمادها الشعور والوعي بالمشكلة ثم القيام بنشاط "يعمل فيه العقل بنماذج وبنياته المختلفة للتأثير على الأشياء والموضوعات ليصل إلى تجريد ما حدث من تغيرات عليها في صورة معارف محددة"¹ يحقق بها توازنه، ويستغلها لحل إشكاليات مشابهة في مواقف أخرى، وعليه فإن تدعيم ذاتية المتعلم ودفعه إلى التعلم قائم على تنظيم الوضعيات التعليمية التعلمية على نحو يسمح له بممارسة الملاحظة والتفكير في الطبيعة النسبية للحقائق لا رؤيتها كثوابت مطلقة، حتى يتسنى له استخلاص القوانين والقواعد التي تضبطها على نحو يعكس عطاءه الشخصي وإبداعيته.

2-2 نظرية المعرفة الاجتماعية:

مزج الباحث "ألبرت باندورا" "Albert Bandoura" (1925) في نظريته بين التصورات السلوكية والرؤى المعرفية بغية إعطاء تفسير وشرح واضح لعملية التعلم، حيث انتهج سبيلاً وسطاً بين العوامل الذهنية المعرفية للفرد وبين جملة المثيرات والمدعمات الخارجية الاجتماعية، ونظر

¹ - أنظر: محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، مرجع سابق، ص 39.

إلى السلوك الإنساني تبعا لذلك باعتباره كتلة متداخلة العناصر - تتدخل في تكوينها جملة المركبات الفكرية للفرد- يمكن تجزئتها إلى وحدات تعد استجابات لمنبهات مختلفة، حيث يمكن التحكم في السلوك بتغير المنبهات أو باستخدام التعزيز.

لقد رأى باندورا بأن القدر الكبير من السلوك الإنساني إنما " هو ناتج عن الخبرة البديلة" * عن طريق ملاحظة سلوكيات الآخرين ومحاولة محاكاتها بعدّها نماذج تحتذى، وعليه فإن الفرد المتتبع بإمكانه التعلم في أحوال مختلفة، وأداء استجابات جديدة لم يسبق لها أن تعرضت للتعزيز ** يقول باندورا: "إن معظم السلوك الإنساني يتم تعلمه عن طريق ملاحظة النماذج، فالفرد يكون فكرة عن كيفية أداء أنماط السلوك الجديدة بملاحظتها عن الآخرين ... وبما أن الأفراد يستطيعون تعلم ما يعملون من مثال شاهده على الأقل في صيغة مناسبة قبل أن يؤدي أي سلوك فإنهم سيتجنبون الأخطاء التي لا حاجة إليها. " ¹

* تسمى هذه النظرية أيضا بالتعلم بالنمذجة أو التعلم بالمحاكاة والتقليد، ويعود الفضل في إدراج نموذجها في نظرية التعلم قبل باندورا إلى الباحثين جون دولارد (J. Dollard) ونيل ميلر (N. Miller)، في كتابهما " التعلم الاجتماعي والمحاكاة"، حيث حاولا فيه الجمع بين مبادئ السلوك كما حددها الباحث سكينر ومبادئ التحليل النفسي، وخرجا بفرضية مؤداها أن تعلم غالبية السلوك الاجتماعي خاضع لآلية المحاكاة، وقد اعتمد باندورا هذا النموذج في تفسيره لعملية التعلم لكنه استقل بمبادئه الخاصة باعتماده على المفاهيم المعرفية المعاصرة، وخرج بنموذجه المتميز عن التنظيم الذاتي للتعلم.

** انطلق باندورا في نظريته من قاعدة أساسية مفادها أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعة من الأفراد الذين يتفاعل معهم يؤثر ويتأثر بهم في عاداتهم واتجاهاتهم وتصوراتهم، وبالتالي فإن تعلمه ضمنهم خاضع بالأساس إلى ملاحظة سلوكياتهم وتقليدها باعتبارها النماذج التي يحتذى بها.

¹ - جابر عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعلم، مرجع سابق، ص 19.

ويرى باندورا أن هناك عمليات معرفية تتوسط ملاحظة الأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الفرد، حيث لا تظهر هذه الأخيرة على نحو مباشر لكنها تستقر في البناء المعرفي لاستغلالها في الوقت المناسب، وهو ما أشار إليه بالتعلم الكامن.

وفي قول "باندورا": " فالفرد يكون فكرة عن كيفية أداء أنماط السلوك الجديدة " إشارة واضحة إلى أن التعرض للأنماط السلوكية النماذج لا يعني بالضرورة محاكاتها وتقليدها كما هي (تقليدا سلبيا) إذ قد يلجأ الفرد إلى إعادة صياغتها على نحو معين خدمة للأهداف التي يرنو إلى تحقيقها وبالتالي فإن عامل الانتقائية في تعلم جوانب معينة من السلوكيات أمر قائم يرتبط على نحو دقيق بمستوى دافعية الفرد الملاحظ وجملة العمليات المعرفية التي يوظفها حين الأداء.*

وقد ركز "باندورا" في شرح نظريته " التعلم بالملاحظة " على ملامح أساسية عدها ركائز في حدوث التعلم، أولها " التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر بين عناصر ثلاثة هي الفرد والمعرفة والبيئة"¹ حيث تعد هذه الأخيرة محدّدات متشابكة يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، ولا يمكن إعطاء أي منها المزية على المحدّدين الآخرين، كما لا يمكن أيضا الحكم بالتماثل في قوى التأثير بينها فقد تغطي فاعلية إحداها على الآخرين على اعتبار:

- الجهود الشخصية التي يبذلها الفرد لتنظيم ذاته.
- النتائج المترتبة عن الأداء السلوكي.
- التغيرات الطارئة على السياق البيئي.

* حيث يشير باندورا إلى أن السلوك المتأثر بالنماذج لا يقتصر على محاكاة ما تمت ملاحظته فقط، بل إن هذا السلوك يكون نتيجة ترابط مجموعة من ملامح هذا الأخير بملامح بنماذج أخرى مما يؤدي إلى خلق استجابات تختلف عن أي من النماذج الأصلية، وعليه فإنه كلما زاد عدد النماذج الملاحظة وزاد الاختلاف بينها زاد الاحتمال بأن تكون الاستجابة الناتجة جديدة ومستحدثة.

¹ - BANDURA Albert ,Auto-efficacité, sentiment d'efficacité personnelle, Traduction Lecomte J Bruxelles, de Boeck ,1^{er} édition, 2003, p17.

فسلوك الفرد يتحدد بالمؤثرات البيئية باعتبارها جزئياً ناتجا لمعالجته لها، مما يجعله قادرا على التفكير والابتكار والإبداع وليس فقط مجرد ممارس لردود أفعال إزاء المثيرات التي توفرها البيئة المحيطة يعينه على ذلك توظيف عملياته المعرفية التي تشكل أطرا تفسيرية وإدراكية يستقبل بها المعلومات والخبرات ويعالجها بغية التحكم في السلوك، وقد أشار باندورا إلى أن هذه الأطر تأخذ شكل التمثيل الرمزي للمعرفة* (بعد استقبالها وترميزها وتخزينها وتجهيزها ومعالجتها)، وأنها نتاج عمليات الانتباه القصدي والاحتفاظ التي يقوم بها الفرد أثناء تفاعله مع عناصر البيئة وملاحظته سلوك النماذج .

وتتطوي محددات السلوك إلى جانب ما سبق على تأثيرات معقدة لا تقل أهمية تحدث قبل السلوك وبعده، وتشمل جملة المتغيرات الفيزيولوجية والعاطفية والأحداث المعرفية المتعلقة بالفرد إضافة إلى أشكال التعزيز والتدعيم، من هنا أشار باندورا إلى أن أنماط السلوك ليست محكومة بالتعزيزات الخارجية الفورية كما حددها أصحاب التوجه السلوكي بل تتحدد بآثارها المتوقعة المترتبة عن الذات والمنبثقة بدورها عن المعرفة الناجمة عن إدراك نتائج الخبرة المتولدة من ملاحظة سلوكيات الآخرين وأنماط تفاعلهم مع المتغيرات البيئية**، وعليه فإن التعلم وفق هذه الوجهة هو عملية تمثيل داخلي للسلوك يفسره الفرد بواسطة التغذية الرجعية المستقاة من سلوكه المباشر أو ملاحظة سلوكيات الآخرين وما يترتب عنها من نتائج.

* يرى باندورا أن التمثيل الداخلي يقوم على نظامين أساسيين أولهما التخيل والتصور الذهني الذي يستغله الفرد في مراحل نموه المبكرة عندما تكون المهارات اللغوية محدودة، وثانيهما الترميز اللفظي للأحداث أو الوقائع الملاحظة الذي يسهل الكثير من أنماط التعلم بالملاحظة، حيث يمكن الفرد من استيعاب وتمثل وتخزين أكبر قدر من المعلومات في صيغ سهلة قابلة للتخزين والاحتفاظ والاسترجاع.

** يتأثر سلوك المتعلم بالثواب والعقاب على نحو غير مباشر؛ حيث يتخيل نفسه مكان النموذج ويلاحظ ما يصيب هذا الأخير نتيجة ما يقوم به من سلوك، لكن هذا أيضا لا يعني أن الثواب والعقاب (سواء أكانا مباشرين أم غير مباشرين) مسؤولان مسؤولية مباشرة عن تعلم أنماط من السلوك؛ بل إن الأمر يعزى بالدرجة الأولى إلى ملاحظة سلوك النموذج ومحاكاة الاستجابات الصادرة عنه.

إن الفرد حسب باندورا ليس مجرد ممارس سلبي لردود أفعال إزاء المثيرات الخارجية بل هو كائن مفسر يأخذ المعلومات ثم يوظف جملة العمليات الذهنية والمعرفية لمعالجتها واختيار ما يناسبه منها ويخدمه على أساس من التوقعات المحتملة، حيث "تبرز فاعليته في القدرة على استباق النتائج المحتملة لمسارات الفعل"¹، ذلك أن السلوك الواحد قد يكون نتائج مختلفة تبعا لمتغيرات مختلفة، كما يمكن للواقعة الواحدة أن تكون مثيرا واستجابة ومعززا في عملية التفاعل التبادلي، ويتوقف هذا على مدى تقصي الموقف.

أما ثاني وأهم مرتكز للتعليم كما حدده باندورا فهو خاصية تنظيم الذات*، والمقصود بها قدرة الفرد على ترتيب المتغيرات البيئية الموقفية، ومحاولة توظيف أسس معرفية وما وراء معرفية تضمن التفاعل الإيجابي معها بغية إنتاج السلوكات المرغوبة، وقد أكد باندورا من خلال شرحه وحديثه عن هذا التنظيم أنه "لا يتأثر بالمحددات الشخصية للفرد المتعلم فحسب، بل وبالمحددات البيئية والسلوكية التي تعمل على نحو متشابك"² (لكن غير متكافئ كما أسلفنا القول) كضوابط لتنظيم التعلم يضاف إلى ذلك متغير فعالية الذات الذي يكمن في "جملة معتقدات الفرد وتصوراته حول فعاليته لأداء السلوك المطلوب، ومقدار الجهد الذي يبذله لتحقيق ذلك"³، حيث يبرز دوره جنبا إلى جنب مع عدد من العمليات الفرعية الهامة المتمثلة في:

¹ - أنظر: جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص 310.

* وتشير الباحثة زيمرمان (Zimmerman) إلى أن هذا المصطلح هو مقابل لمصطلح "الضبط الذاتي" عند الباحثين "تارسن" (Tharson) و"ماهوني" (Mahoney) والذي ضمناه في كتابهما "الضبط الذاتي للسلوك"، والمقصود به قدرة الفرد على التحكم في سلوكياته (الضبط الداخلي) في ظل غياب عوامل التحكم الخارجي.

² - BANDURA Albert, La théorie sociale- cognitive des buts, Op, Cit, P 44.

³ - Bandura A , Auto-efficacité le sentiment d'efficacité personnelle, op, cit, p12.

- **عمليات الانتباه (الملاحظة الذاتية):** تعد أولى العوامل التي تدفع الفرد إلى محاكاة

سلوك معين، وهي في جوهرها مهارات أساسية تتيح له إقامة تمييزات على السلوكات الملاحظة، متأثرة في ذلك بجملة من المتغيرات المتعلقة بعضها بخصائص النموذج (السمات التي تتوفر في النموذج والتي تجذب الفرد لتقليده) ** وبعضها بطبيعة النشاط أو المهمة (أهميته وقيمه بالنسبة للآخرين)، والبعض الآخر بخصائص الفرد نفسه (السمات الشخصية والنفسية).

- **عمليات التذكر:** حيث لا تظهر نتائج ملاحظة سلوك معين بعد محاكاته مباشرة بل

يتم الاحتفاظ به واللجوء إليه كلما دعت الضرورة لذلك، هذا ما يتطلب توفر قدرات معرفية معينة كالتخزين في الذاكرة والتذكر والاستدعاء، إضافة إلى ما توفره عملية الممارسة والإعادة من تسهيل في الاحتفاظ بالأنماط السلوكية وإعادة إنتاجها في وضعيات لاحقة، لذلك فإن التعرض لأنواع مختلفة من النماذج ولأكثر من مرة سيسهل على الفرد ترميزها والاحتفاظ بها.

- **عمليات الإنتاج أو الأداء (الاستجابة الذاتية):** إن محاكاة الفرد لنموذج معين يتطلب

تحويل التمثيل الرمزي إلى سلوكات لفظية أو حركية مناسبة، وتحقيق هذا الأمر متوقف على توفر عوامل النضج والملاحظة والممارسة التي لا تؤدي بالضرورة إلى أداء سلوك طبق الأصل عن السلوك الملاحظ بل إلى إنتاج سلوك يتلاءم مع توقعات الفرد وما يتطلبه الموقف*، وتعد ردود الأفعال الذاتية إحدى محفزات السلوك؛ فالمتعلم إذا ما أحرز تقدماً نحو تحقيق الهدف سوف يحسن

** وقد ضرب باندورا مثالا بالصيغ الصورية والرمزية المتوفرة عبر الصحافة والكتب والسينما والتلفزيون... حيث تشكل مصادر هامة للنماذج الحية التي تسترعي انتباه الفرد وتؤثر فيه وتدفعه إلى تقليدها.

* يرتبط أداء سلوك معين باختيار وتنظيم الاستجابة على المستوى المعرفي، حيث يحدد الفرد طبيعة هذا السلوك ثم يبدأ بالاستجابة بناء على فكرة كيف يمكن أن ينفذه، مما يتطلب منه توظيف جملة من المهارات الضرورية لتحقيق المطلوب فإذا كانت المهارات متوفرة يسهل عليه تعلم المهام الجديدة، أما إذا كانت غير متوفرة فهذا يعني أن أداء السلوك سيكون ناقصاً ما يتطلب منه العمل لتطويرها قبل أداء النشاط.

من فاعلية الذات وتزيد دافعيته نحو التعلم، وإذا ما حدث العكس فإنه سيندفع إلى التقدم إذا ما كان يعتقد بأنه بإمكانه ذلك، وقد رأى باندورا بأن المكافآت الخارجية عامل هام في تحسين الفاعلية الذاتية إذا ما تم ربطها بالإنجازات المحققة.

- **الحكم الذاتي:** ينجم عن مقارنة مستويات الأداء المسجلة مع الأهداف المسطرة؛ إذ يفترض تحقيق التنظيم الذاتي للتعلم تحديد جملة من المعايير التي تستغل كمحكات يستدل بها على مستوى التقدم الذي أحرزه المتعلم، وهنا " أكد باندورا على أهمية إشراك المتعلم في تحديد الأهداف؛ ذلك أن الأمر سيزيد من فاعليته في مواجهات المهام ومتطلبات المواقف التعليمية (زيادة الدافعية والاهتمام)¹ وييسر له استخدام معارفه السابقة في المهام الجديدة، ويعين على انتقال أثر التعلم وبالتالي تحقيق أعلى مستوى من التنظيم.

- **العمليات الدافعية:** يتأسس التنظيم الذاتي على وجود دافعية لدى الفرد كي ينحو إلى تعلم نمط سلوكي معين؛ وتتوقف هذه الأخيرة على عدد من المعطيات التي تؤدي إلى تقويتها أو خبوها تتمثل في النتائج الخارجية (التعزيزية أو العقابية) المترتبة عن سلوك النموذج، والتعزيز الداخلي الناجم عن العمليات المنظمة ذاتياً *، يضاف إلى ذلك سلوك النموذج الذي قد يشكل في حد ذاته دافعا للملاحظ كي يتعلمه لأهميته في تحقيق الأهداف التي يريجوها.

¹ - BANDURA Albert , Cognitive des buts la théorie sociale ,Op, Cit, P 46.

* للتعزيز البديل وظائف متعددة؛ فهو إعلامي يبنى الفرد بالنتائج المسجلة من سلوكيات الآخرين عندما يتصرفون بطرق معينة وهو دافعي لأنه يثير توقعاته حول ما يمكن أن يتلقاه من عقوبات أو جزاءات بسبب تصرفات مماثلة، وهو تعليمي للنماذج التي تسترعي ملاحظته ويتجه إلى تقليدها، وهو تأثيري من خلال الطريقة التي يقابل بها النموذج عند اتخاذ سلوك معين، وتقييمي يؤثر في تصوراته حول الأنشطة المختلفة ونتائجها.

وحاصل القول أن "باندورا" من خلال حديثه عن آلية الملاحظة والتقليد وتركيزه على خاصية التنظيم الذاتي في حدوث التعلم قد أكد على الطبيعة البنائية الوظيفية لمتغيرات منظومة الذات الفاعلة حيث تتجلى على المحورين كمركب بنى معرفية تنمو وتتطور في ظل عمليات الانتباه والتنظيم والاستدعاء والمراقبة والتقييم وغيرها التي تعمل على نحو يعززها؛ وعلى الرغم من أن مداخل هذا التوجه ليست بالجديدة (حيث نجد بعضاً من ملامحها فيما قدمه بياجيه حول بناء المعرفة) لكن هذه الأخيرة تميزت بتركيزها على الذات كفاعل قادر على تنشيط وتدعيم وتعديل السلوك في السياقات المختلفة تبعا لمتغيرات داخلية وعمليات خارجية مرتبطة بها ما تنفك تتشابه وتتصهر لتحده، كما أكد باندورا على جملة من الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها التعلم المنظم ذاتيا يمكننا أن نلخصها فيما يلي:

- يعتبر الفرد المتعلم عنصرا نشطا فعالا ومشاركا جوهريا في حدوث التعلم، حيث يقوم على نحو هادف ببناء المعاني وتحديد الأهداف والاستراتيجيات التي تقوده إلى ضبط سلوكياته انطلاقا من المعلومات والخبرات الموجودة في البيئة الخارجية، إضافة إلى ما يختزنه ذهنه لذلك لا يجب أن ينظر إليه كصفحة بيضاء تدون فيها المعلومات ليحتفظ بها ويسترجعها عند الحاجة، ولا كقالب تصب فيه الخبرات جاهزة ليعيد استعمالها متى استدعى الأمر ذلك، وإنما كفرد يبني معارفه الخاصة انطلاقا من ممارساته الذاتية لها وما يتخذه من قرارات تتعلق بها.

- للمتعلم قوى داخلية كامنة تمنحه القدرة على المراقبة والترتيب والتحكم في معالم البيئة من حوله، وعلى استغلال جملة العمليات المعرفية وما وراء المعرفية وكذا الدافعية لمعالجتها بغية تنظيم سلوكياته، تحكمها جملة المحددات البيولوجية والنمائية والسياقية التي تؤثر جميعها وبشكل مباشر في طريقة عمله والجهود التي يبذلها تحقيقا للمبتغى.

- تعمل عمليات التنظيم الذاتي كوسيط بين العوامل الشخصية والمؤثرات البيئية والسلوكية وهذا ما يجعل من منحاها والسيرورة التي تتخذها المسؤول المباشر عن طبيعة مخرجات التعلم ونواتج التحصيل النهائي.
- يتأسس التنظيم الذاتي على جملة من الاستراتيجيات (الصريحة والضمنية) التي تمنح الفرد المتعلم القدرة على مواجهة مختلف المهام والتعامل معها من خلال تنظيم عمليات إدخال المعلومات المتعلقة بها ومعالجتها، ويمنح هذا الأمر أحكاما هامة حول مدى فعالية الذات في اختيار الاستراتيجيات المناسبة للموقف، وكذا تحديد الاختيارات اللاحقة.
- يفترض التنظيم الذاتي للتعلم وجود أهداف (قيم مرجعية) تسمح للمتعلم أن يقدر إن كان تمكن من الوصول إلى المطلوب أو أنه قد أخفق (التقييم الذاتي)، ما يتطلب منه المواصلة أو التعديل النسبي أو الكلي في استراتيجيات العمل (المعرفية والدافعية والسلوكية) المعتمدة، هذا ما يشير إلى الأهمية الكبرى للأهداف، وكذا المراقبة والتقييم الذاتي في حصول التعلم الناجح.
- يمر نشاط التنظيم الذاتي بأربع مراحل أساسية متوالية تبدأ بوضع الأهداف وتنشيط المعلومات المتعلقة بالمهمة، ثم تفعيل عمليات المراقبة (الوعي ما وراء المعرفي)، ثم تنظيم عوامل الذات والمهمة والسياسات للتحكم في السلوك، وأخيرا التأمل في الاستجابات وتقييمها، ويحيل مجمل هذه المحطات إلى أن أداء السلوك خاضع لعمليات ذاتية يقوم بها المتعلم على نحو نشط ومستقل.
- وخلاصة ما سبق أن التعلم الذاتي من وجهة نظر "باندورا" هو ذلك النشاط الفعال الهادف الذي تقوم به الذات لأجل تحصيل المعارف والمعلومات وتمثلها، حيث يبدأ بتحديد الأهداف وينتهي بالسعي إلى تحقيقها عن طريق تفعيل آليات المراقبة والتنظيم والتحكم في العمليات المعرفية والدافعية والسلوكية وكذا متغيرات السياق البيئي.

وإن تفعيل هذا النوع من التعلم يتطلب فهما أعمق للكفاءات والاستراتيجيات ذات الصلة المباشرة به، من خلال الإجابة عن أسئلة هامة من مثل: كيف يمكن للمتعلم أن يثار وينتبه وينظم ويقوم بممارسات تعليمية تحقق الأهداف؟ وكيف يمكن الاستفادة من البيئة التعليمية على اختلافها من أجل خلق الاتجاهات التي تنحو به نحو التعلم بالاعتماد على ذاته؟

على هذا الأساس ظهرت اتجاهات كثيرة بعد "باندورا" حاول أصحابها بناء نماذج تصورية تنطوي على جملة من الرؤى والافتراضات حول طبيعة البيئة التعليمية التي تحتضن هذا النوع من التعلم والشروط الواجب توفرها فيها حتى يسهل على المتعلم تنمية مهاراته وقدراته التي يعول عليها لمجابهة الكم المعلوماتي والمعرفي الهائل الذي يعد سمة العصر، والذي لا تستطيع البيئة التعليمية التقليدية بسماحتها وما تنطوي عليه من عناصر مواكبته.

3- التعلم الذاتي ضمن التوجه الإنساني

تشكل النظرية الإنسانية تيارا هاما في علم النفس المعاصر بعد السلوكية والمعرفية، وقد عرفت بواورها الأولى على يد ثلة من المعالجين النفسانيين الذين حاولوا إقامة نظريات علمية خاصة بالعلاج النفسي بالارتكاز على طاقات الفرد الكامنة، ثم أسقطت نتائجها على الميدان التعليمي (خاصة مع روجرز) ليبرز دور المتعلم كعنصر أساس مؤثر في سيرورة التعلم، بفعل ما يمتلكه من قدرات وإمكانيات وما يوجهه من دوافع ورغبات.*

* عرض روجرز معظم أفكاره عن العلاج النفسي في مقال هام تحت عنوان "The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change" سنة 1957 تحدث فيه عن أهمية "العلاج المتمركز حول الزبون" وحدد فيه ستة شروط أساسية للعلاقة الناجحة بين العميل (المعالج) والمريض (المعالج باعتباره بؤرة العلاج) من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، ورأى بإمكانية إسقاطها على مجال التعليم خدمة للمتعلم ولنتائج العملية التعليمية، وقد لقيت أفكاره استحسانا وتجاوبا ملحوظا دعم توجهه.

نظر الإنسانون إلى الفرد ككائن فاعل يستطيع التكيف مع بيئته وحل مشكلاته ضمنها وتحقيق توازنه معها اعتمادا على ذاته، بعيدا عن الحتميات البيولوجية (كما يرى أصحاب النزعة الفطرية) أو المثيرات الخارجية (كما يرى السلوكيون الراديكاليون)، حيث يمنحه تحقيق الأهداف شعورا بالتوافق أو كمال الفعالية كما عبر عنه الإنسانون مما يدفعه إلى تكوين مفهوم موجب عن ذاته، بينما يؤدي به الإخفاق إلى الشعور بالعجز وعدم القدرة مما ينجر عنه تكوين مفهوم سالب عن ذاته، وقد أفاض الباحثان "ماسلو" (Maslow) و"روجرز" (Rogers) في شرح وتفسير هذه الرؤية تحت مسمى تحقيق الذات.

لقد ظهر على ساحة علم النفس الكثير من التصورات التي حاول أصحابها تسليط الضوء على العوامل الداخلية والخارجية وما يتوسطهما من أجل التفسير والحكم على سلوكيات الأفراد، وقد تمخض عن ذلك بروز عديد من المفاهيم مثل العقل والأنا والذات وغيرها التي عدت قواعد مرجعية يتكى عليها حين التحليل، غير أن فكرة الذات التي بدأت ملامحها تتحدد مع الباحث "وليام جيمس" (William James) قد أخذت حيزا واسعا من التأثير والاهتمام لما انطوت عليه من أبعاد، وقد عرفها بأنها مجموع ما يمتلكه الفرد أو ما يستطيع أن يقول أنه لي (جسمه وسماته وقدراته وإمكاناته وممتلكاته وأسرته وأصدقائه ومهنته وغيرها)، ثم تطور المفهوم بعده ليشمل جانبين رئيسيين للذات هما الذات كموضوع (معرفة الفرد لذاته وتقييمه لها) والذات كعملية أي (نشاط وتفكير وإدراك وغيرها) ثم اتسع أكثر لتعرف الذات بأنها تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة، يقوم الفرد ببلورته ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته.

3-1 نظرية تحقيق الذات

اتخذ "ماسلو" من مفهوم الذات مناطا وركيزة أساسية لنظريته إيماناً منه بقوتها في تحقيق فاعلية الفرد والدفع به إلى إشباع حاجاته التي تبدأ بالمتطلبات البيولوجية المرتبطة بوجوده المادي وتنتهي عند المتطلبات النفسية المرتبطة بكيانه النفسي، وقد لخص فكرته عنها في تنظيم خاص يأخذ شكل هرم تشكل قاعدته مجموع الحاجات الفيزيولوجية الأساسية وقمته الحاجة لتحقيق الذات*، واعتبر بأن التدرج على السلم الهرمي إنما هو تدرج في الإلحاح من أجل الإشباع، ذلك أن الحاجة التي تتصدر اهتمام الفرد هي التي تستحوذ على انتباهه ويقل بالضرورة الاهتمام بالحاجات الأخرى والعكس صحيح، وبما أن الفرد يتطلع دائماً للحصول على أشياء جديدة ومختلفة فإن حاجاته لا تشبع كاملة بل تخف أو تقل أهميتها وتبرز بالمقابل حاجات أخرى يتطلع للوصول إليها، وهكذا دواليك؛ تأخذ هذه العملية شكل سلسلة متواصلة كلما خبت حاجة ظهرت أخرى، ويبقى الفرد دائماً في حالة تعبئة مستمرة للطاقة التي تحرك سلوكه.

ترتبط الحاجات على المستويات الدنيا بالدافعية إلى تحقيقها؛ حيث يؤدي عدم إشباعها إلى خلق نوع من الاضطراب والقلق الذي سيؤدي بالفرد إلى محاولة الوصول إليها من أجل خفض التوتر أما على المستوى الأعلى (تحقيق الذات) الذي يعد أعلى مستوى من النضج والإحساس بقيمة الوجود فإن الإشباع لا يرتبط بوجود دوافع النقص بل بدوافع الرغبة في النمو التي تعد أهم وأقوى بالنسبة للذات، ذلك أن الأولى تعد طاقات أساسية في الحفاظ عليها، لكن الثانية تمثل مفتاح تحقيقها وبالتالي تحقيق الرضى والايجابية.

* مثل ماسلو تنظيم حاجات الإنسان في شكل هرمي متدرج يبدأ بالحاجات الفيزيولوجية، ثم حاجات الأمن، ثم حاجات الانتماء والحب، ثم حاجات تقدير الذات، ثم حاجات المعرفة والفهم، ثم الحاجات الجمالية، وأخيراً الحاجة لتحقيق الذات التي اعتبرها أهمها جميعاً على الإطلاق. أنظر: A. Maslow , Motivation Personality ، مرجع سابق، ص 46-47.

وأشار "ماسلو" إلى أن تحقيق الذات لا يكون عاما بين كل الأفراد (غير متساو) فهناك من لا يصل إليها كونها أقل الحاجات إلحاحا مقابل حاجات أخرى يراها أسبق وأهم بالنسبة إليه، وبالتالي فإنه لا يحققها إلا بعد أن يحقق أخرى، كما أنها تتطلب إدراكا عميقا وتقديرا واقعيا وهذا ما قد يفقده البعض، يضاف إلى ذلك السياق الثقافي والاجتماعي الذي قد يثبط ويعوق تطور الفرد بما ينطوي عليه من معايير لا تتماشى وطموحاته وما يصبو إليه.

كما تحدث "ماسلو" عن النمو وعلاقته بالحاجة الملحة للأمان؛ ذلك أن الحياة سلسلة متتابعة من الخيارات المطروحة التي يلجأ إليها الفرد ضمانا وتحقيقا لها، حيث تحدث عملية النمو باختيار الخبرات الجديدة التي تكون أكثر إمتاعا وإرضاء له من سابقتها التي أصبحت مألوفة واعتيادية بالنسبة إليه ويمنحه شعوره الذاتي القدرة على تمييز الخطأ من الصواب، وإدراك مدى ملاءمة خبرة دون غيرها لما يحتاجه، لكن إذا فقد الفرد الحاجة للأمان فإنه سيلجأ إلى خيارات النمو انطلاقاً من حاجاته المشبعة.

وربط من جهة ثانية دور الحاجة للأمان وعلاقتها بالنمو بمحطات أخرى نذكر أهمها في:

- يتفاعل الفرد السليم مع بيئته بشكل عفوي وانطلاقاً من الداخل إلى الخارج بإبداء الدهشة والحيرة والاهتمام بالخبرات التي تعترضه ومحاولة تطبيق مختلف المهارات للتعامل معها دون خوف، حيث ينتابه شعور بالأمان تتخلله المتعة التي يدفعه إليها تحقيق رغباته.
- يشعر الفرد بدرجة كافية من الأمان وتقبل الذات أثناء اختيار بعض الخبرات التي تشكل مصدر بهجة وإرضاء، حيث كلما كانت كذلك مال إلى اختبارها وتكرارها والاستمتاع بها لدرجة الإشباع.

- عندما تتاح للفرد حرية الاختيار فإنه سيختار الخبرات التي ستمكنه من التقدم إلى الأمام وتمنحه بفضل التغذية الذاتية شعوراً بالقدرة والكفاءة والثقة بالذات.
- ينمي الفرد قدرته على الاختيار بفضل تجاربه الشخصية السابقة بجانبها الممتع والممل، إذ يعتمدها كمعايير يرتكز عليها حين الاختيار، وقد يحدث الاختيار بناء على رغبة شخص آخر، لكن إذا قيد هذا الأخير الأمان فسيؤدي إلى إهمال الذات وضياعها وسيفقد الثقة بمعايير المتعة بسبب الخوف.
- يلعب الوسط المحيط دوراً هاماً في تحديد اختيارات الفرد عندما يلبي حاجاته الأساسية من أمان وانتماء وحب واحترام، حيث يمنحه ذلك شعوراً بالتقبل والاستقلال الذاتي والاهتمام والعفوية الذي يدفعه لاختيار ما هو مجهول بالنسبة إليه، كما يجعل من خيار النمو أكثر جاذبية وأقل خطراً وكلفة.

3-2 نظرية فاعلية الذات

رأى "روجرز" بأن الخير والجدارة والثقة والعقلانية وغيرها أمور خيرة مطبوعة ومتجذرة في الإنسان وأنه يسعى إلى إثباتها (من أجل تحقيق ذاته) كلما وجد الأوقات الأفضل لإقامة علاقة جيدة مع مجتمعه، والأنسب للاستفادة من طاقاته وقدراته*؛ على هذا الأساس نظر إلى سلوكيات الفرد على أنها أفعال هادفة (سواء كانت حركية أو عقلية انفعالية أو اجتماعية) تتخذ شكل ردود أفعال لمثيرات البيئة المختلفة والمعقدة (وفق مدركات الفرد ضمن المجال الظاهري)*،

* وهو ما أطلق عليه روجرز "مبدأ النظرية الحتمية"، اشتقه من مبادئ الفيلسوف والمربي جون جاك روسو التي تقر بأن طبع الإنسان خير، وأن ما يلحق سلوكياته من فساد وتشويه وانحراف لا يعود إلى ميله إلى الشر بل إلى جهله بقوانين الطبيعة، أو بسبب العوائق التي تعترض سبيله والتي تحول دون قيامه بالسلوك على النحو المطلوب. المجال الظاهري هو الكل المنظم من الخبرات الفردية الذي تعد الذات الجزء المتميز منه؛ حيث تتكون هذه الأخيرة من أنماط المدركات والقيم التي تتغير بفعل النضج والتعلم، وتتمو من خلال عملية التفاعل مع البيئة.

وتتميز بالمرونة وقابلية التعديل في ظل ظروف التعليم (التدريب على أداء أنماط معينة) وكذا التنشئة الاجتماعية التي تقوم في المراحل الأولى بدور التطبيع وتعليم الطفل الأنماط السلوكية المقبولة اجتماعيا للتعبير عن مطالب النفس، ثم تأتي المدرسة بعد ذلك لصقل الأخيرة وتوجيهها وفقا للمتعلم، حيث يصبح تحقيق الحاجة وإثبات الذات هو المحك.

لقد نظر روجرز إلى الذات على أنها تشكيل منظم ومرن من المدركات الشعورية، وينطوي هذا المفهوم على إدراكات الفرد الخاصة بقدراته التي يمتلكها، وإدراكاته نحو ذاته في علاقتها بالآخرين وبالبيئة المحيطة والقيم والمثل المرتبطة بها، ورأى بأن الأخيرة تتشكل في البداية ضمن المجال الظاهري (Phénoménal) الكلي الذي لا يعرفه إلا الفرد نفسه؛ حيث يستجيب للبيئة كما يراها هو لا كما هي في الواقع بالضرورة، ثم ينحو إلى الانفصال تدريجيا عن هذا المجال متى بدأ في تمييز ذاته الجسمية كعنصر بارز مختلف عن الآخرين في بيئته، أين يعي بأن بعض الأشياء تخصه وبعضها الآخر يخص الآخرين، وأن بعض الأمور يجب القيام بها والبعض الآخر لا، ومن ثمة يشرع في الإحساس بذاته وفي بناء تصور خاص عنها سواء أكان إيجابيا أم سلبيا، واقعيا أم غير واقعي، يتطور عبر الفترات المختلفة من حياته يضرسه مجموع التجارب والخبرات التي يمر بها، ولذلك عد روجرز مكانة الذات من الشخصية** كمكانة القلب من الجسم، فهي النواة التي تنتظم حولها أفكار الفرد ومشاعره وتقييماته وسلوكاته وكل ما يدخل في مجال حياته أو يمت إليه بصلة ليحدد معالم شخصيته؛ وقد حدد روجرز للذات أربعة أبعاد أساسية تمثلت في:

**تحدث روجرز كثيرا عن الشخصية فيما قدمه من أعمال لكنه لم يحدها بمفهوم دقيق واضح، ذلك أن تركيزه كان منصبا حول وصف طابعها الدينامي المتغير بين الأفراد والعوامل المؤثرة في ذلك؛ فكانت الذات بموجب ذلك القطب الأكثر جلبا لانتباهه والأولى بالدراسة والاهتمام.

- الذات الحقيقية: التي تمثل الذات كما هي عليه في الواقع.
 - الذات المدركة: التي تمثل الصورة التي يعتقد الفرد أنها تعكسه في ضوء تقييمه وإدراكه لنفسه تتشكل انطلاقاً من تفاعله مع بيئته ومع الأفراد من حوله، وقد تكون واقعية أو غير واقعية.
 - الذات الاجتماعية: التي تمثل صورة الفرد عن نفسه كما يعتقدونها موجودة لدى الآخرين حيث يسعى دائماً إلى أن تكون سلوكياته إيجابية ومقبولة بالنسبة إليهم، وقد ينجح في ذلك كما قد يفشل مما يترتب عنه ظهور الصراع النفسي.
 - الذات المثالية: التي تمثل صورة الفرد وفق الطموحات والآمال التي يتمنى أن يحققها.
- وقد رأى "روجرز" أن الطفل يولد وهو مزود بدافع فطري لتحقيق ذاته، حيث ينزع من خلال تفاعله مع المحيط إلى تقييم الخبرات التي يتعرض لها ما إذا كانت محققة أو العكس؛ فيقبل على ما هو إيجابي منها و يعرض على ما هو سلبي، وتتحقق ذاته بداية من خلال إشباع الحاجات الأولية التي تظهر مع ولادته، ثم ينمو الوعي وتتمايز الذات كشيء مستقل يوجه السلوك لإشباع حاجات أخرى أكثر إلحاحاً وأهمية، لتظهر محددات أخرى ينمو معها مفهوم الذات ويتطور، ذكر "روجرز" منها عملية التنشئة الاجتماعية التي يتجلى تأثيرها في نوعية الخبرات التي تتيحها للفرد، حيث إن كانت مريحة كان مفهوم الذات في الغالب موجبا وإن كانت مؤلمة كان المفهوم سالبا، يضاف إلى ذلك نوعية المعاملة التي يتلقاها الطفل من والديه ثم من المحيطين به إن كانت ثواباً على سلوكياته أو عقاباً عليها ذلك أن مفهوم الذات يشتق من التقييم المنعكس للآخرين (يدرك الطفل هذه التقييمات عندما تنمو قدراته المعرفية) ويتأثر به.

وأشار من جانب آخر إلى أن " أقوى العوامل الدافعية التي يجنح الفرد بموجبها إلى تحقيق ذاته لا تخرج عن حاجته إلى الاعتبار الايجابي، وحاجته إلى الاعتبار الذاتي"¹، أما الأول فهو عامل نظري مشترك بين جميع الأفراد (الحب والاحترام والتقدير وغيرها) يتم إشباعه عن طريق الآخرين ويتوقف على نوعية مطالبهم، فإذا واجه الفرد هذه المطالب بسلوك سوي قبل بالمثل مما يساعده على تحقيق الاعتبار والتقدير الايجابي، ويسهل عليه تحقيق الاعتبار الذاتي الذي يتمثل في نظرته إلى نفسه نظرة إيجابية قوامها الشعور بالرضا والاستحسان نتيجة ما حصل عليه من تقدير واستحسان من الآخرين وتندمج هذه الاعتبارات لتحدد سلوكه الخاص به.

أما ما يحد من قدرة الفرد على تحقيق ذاته (سوء التوافق) فقد أرجعه روجرز إلى عدم التطابق بين مفهوم الذات والخبرة، كأن تكون الخبرة التي كونها متطابقة مع أفكار الآخرين وأحكامهم ولكنها لا تتطابق مع أحكامه هو عن نفسه، ما يجعله يتقبلها بادی الأمر لكنه ما يلبث أن يتجاهلها أو يشوهها أو يحرفها لأنها أثارت قلقه وتوتره أو أشعرته بالاغتراب، يدفعه هذا الأمر إلى استخدام حيل محاولة منه لتجنبها، فإن استمر إدراكه للتأثير الناجم عن ذلك التنافر وصل إلى حالة من عدم التنظيم التي ينجر عنها استبعاده وإنكاره لبعض الخبرات، وقد يحدث أن يكون الفرد دفاعات ضد إدراكه لنفسه فينتج عنها انفصام في الشخصية، وقد يحدث تغيير أو تحريف في مفهوم الذات كي يتقبل الخبرات التي لم تكن متطابقة عنده في البداية ما يشعره بأن تصرفاته غير مقبولة، وبالتالي سينظر إلى

¹ – ZIMRING Fred, Carl Rogers, Op, Cit, P 429.

نفسه على أنه فرد غير سوي.*

وقد حاول "روجرز" إسقاط رؤاه ومفاهيمه هذه على فعالية الذات وتحقيقها في ميدان

التعليم وخرج بموجب ذلك بعدد من الفرضيات التي سنوجزها في الآتي¹:

- يعد التعلم عملية شخصية ذاتية يقوم بها الفرد بنفسه خلال تفاعله مع بيئته توافقاً مع فهمه وإدراكه لها وتحقيقاً لرغباته ضمنها، وهي عملية طبيعية وضرورية تماماً كمختلف العمليات البيولوجية الأخرى، تبرز كخاصية نهائية بعد محاولات الفرد الجاهدة لاكتشاف وتأكيد ذاته.

- لا يمكن تعليم فرد ما بشكل مباشر بل من الممكن في أحسن الأحوال مساعدته على التعلم لأنه موجود في مركز عالم دينامي متغير يختبره ويتفاعل معه باستمرار، وهذا ما يتطلب تركيز النظر والاهتمام على ما يحدث له (المتعلم) لا على ما يقوم به المعلم.

- يميل الفرد بشكل رئيسي للكفاح من أجل تحقيق ذاته وإثبات وجوده وتقوية الاعتماد على نفسه، أما اعتماده على غيره فلا يحدث إلا إذا اعترضته بعض الصعوبات التي حالما تزول بتجاوزها وباستعادة توازنه، لذلك لا ريب في مصادفة العقبات في بداية التعلم بيد أنها ستزول وسيكتب النجاح للنهائية.

* يتشابه سوء التوافق مع دور الأنا العليا في نظرية التحليل النفسي التي فحواها أن الفرد تتم مكافأته إذا انصاع لأوامر ونواهي المجتمع كالتزامه بالواجبات الدينية أو الابتعاد عن السلوكات المنحرفة أو غيرها، ويحدث أن لا تتوافق رغبات الفرد ومطالبه مع ما يفرضه المجتمع أو يطلب منه القيام به ما ينجم عنه نشوء صراع داخلي يؤدي إلى حدوث اضطراب نفسي يدفعه إلى القيام بسلوكات منحرفة.

¹- ZIMRING Fred, Carl Rogers, Op, Cit, P 429/ 440.

- يتعلم الفرد الأشياء التي يدرك أهميتها في تحقيق ذاته وفي تطويرها والدفاع عنها، ويستوعب الخبرات التي تحقق له ذلك من خلال حدوث تنظيم ذاتي يميل إلى مقاومة التهديد أو الإحساس بالخطر (مواقف مشكلة)، وقد تكون الخبرة متناقضة مع الذات إلا أنه يمكن استيعابها عندما يكون تنظيم الذات في وضع هادئ ومنفتح يسمح بقبولها؛ وحاصل هذه الافتراضات هو أن التعلم الهام بالنسبة للتعلم هو الذي يشكل في الغالب خطراً عليه لذلك لا بد من تهيئة جو مناسب يمنحه القدرة على حمل مسؤولية التعلم وتحمل عبئها.

- يتميز الموقف التعليمي بفعالية كبيرة في تحفيز التعلم إذا كان تهديد الذات ضمنه منخفضاً إلى أدنى حد (إحساس المتعلم بالأمان والحرية والاحترام)، وكانت عناصره منشطة للإدراك المتميز للمجال (الاعتماد على الحقائق بدل المفاهيم، تثبيتها وفق الزمان والمكان، التقييم بطرق متعددة، الاستدلال على الأفكار التجريدية من خلال الواقع...).

وخلاصة القول أن النموذج الإنساني قد اختلف عن غيره من النماذج بتركيزه على الذات وجعلها البؤرة المنظمة والمفسرة للسلوكات الإنسانية؛ الأمر الذي فتح أفاقاً رحبة للتعامل معها لا كآلة تستثار فتستجيب، ولا كجهاز تخزين فيه المعارف والمعلومات لتسترد، بل كمركب خاص دال على صاحبها تتصهر في تكوينه وتطوره جملة العوامل الداخلية المتعلقة به والخارجية المرتبطة بالبيئة والمحيطين به والمؤثرة فيه على نحو ما، وقد ساهمت هذه الرؤية في توجيه العاملين في الميدان التعليمي إليها لدورها الكبير في تحقيق التعلم الذاتي والتعلم ذي المعنى الذي يعد أول مطالب التربية المعاصرة، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في العملية التعليمية و عناصرها والسيرورة التي تتخذها بالتركيز على:

- مداخل اكتساب الذات للمعرفة لا على طرق نقلها إليها؛ ذلك أن النقل حسب الإنسانين هو إهدار للجهد والوقت في ظل بيئة طابعها المميز هو تغيرها وتجدها المستمر؛ فما يعد حقائقاً اليوم سيصبح غدا ضرباً من التاريخ، لذلك لابد أن تركز التربية اهتمامها على تزويد المتعلم بالأدوات والمهارات اللازمة التي تعينه على اكتشاف خصائصه الفريدة التي تيسر له الحصول الدائم والمتجدد على المعلومات والمعارف من مصادرها الأصلية توافقاً مع احتياجاته؛ فالحاجة هي الأساس والقوة الدافعة للفرد كي يتفاعل مع عناصر بعينها ويسعى إلى تحقيق توافقه معها؛ وبما أن هذه الأخيرة متغيرة تغير معالم الفرد ومعالم العالم الذي يعيش فيه فمن الأجدر منحه الوسيلة التي تساعد على تحقيقها في كل مرة، وبالتالي "تعليمه كيف يتعلم، وكيف يتمكن من تحصيل ما يشبع حاجاته المتجددة".¹

- المتعلم، باعتباره أساس العملية التعليمية والتعلمية وموجهها، وذلك عن طريق احترام رغباته وميولاته التي تعد منشطاً هاماً للاتجاهات التي يتخذها حين يتفاعل مع مختلف الوضعيات والمواقف التعليمية، ومنحه حيزاً كبيراً من الحرية والاستقلالية ضمنها لتقرير واختيار ما يريد، وقد تساءل "جودمان" (Goodman) في هذا الصدد "لما تحدد المدرسة وواضعو المناهج ما ينبغي للمتعلم أن يعرفه ثم يجمدون أنفسهم بحثاً عن الطرق المختلفة التي تؤدي به إلى تحصيله؟ لم لا يترك للمتعلم حق المبادرة لاختيار الأنشطة التي يريد ثم يعملون بعدها على تزويده بما يسمح له بممارسة هذه الأنشطة حتى يبني تعلماته بنفسه".²

- عملية التعلم، بخلق بيئة تعليمية مرنة منفتحة الأطراف تمنح المتعلم الحرية والاستقلالية وتشعره بالأمان ليكون عنصراً نشطاً فاعلاً فيها، قادراً على توجيه ذاته وتعليم نفسه بما

¹ - MASLOW A, Motivation personality, Op, Cit, P 287-288.

² - أنظر: حسن حسيني جامع، التعلم الذاتي، مرجع سابق، ص56.

يتوفر من معطيات، وقد ساق أصحاب التوجه الإنساني أدلة تجريبية في هذا الباب فحواها أن "التوجيه الذاتي للتعليم مؤثر هام في التحصيل الدراسي للمتعلم وفي شخصيته (الثقة بالنفس وسهولة التعامل مع الآخرين) وفي نموها"¹؛ أما عن المعلم فإن دوره يقتصر على الإرشاد والتوجيه بعيداً عن الضبط الشديد الذي يهدر طاقات المتعلم وإمكاناته ويدمر معنوياته، ما ينعكس سلباً على عملية التعلم وعلى نواتجها.

- التقييم الذاتي للتعلم، باعتباره شرطاً هاماً من شروط تدعيم استقلالية المتعلم والدفع به نحو تحقيق الأهداف الإيجابية، يستدعي هذا الأمر الابتعاد عن الاختبارات الشفهية والتحريرية (التي تعتمد على الحفظ والاستظهار) التي تعطي تقديرات لا تعكس الكفاءات والمهارات المحصلة بقدر ما تقوم بمقارنة متعلم بمتعلمين آخرين يختلفون عنه تماماً في كل النواحي (يعتبر بطريقة أو بأخرى مصدر إذلال وتنشيط وفقدان ثقة)، والاعتماد بالمقابل على الاختبارات المحكية التي يسعى المتعلم من خلالها إلى تحقيق الإشباع الذاتي الذي يزيد من ثقته بذاته، ويدعم شعوره بمسؤولية التعلم.

- إن التعلم الناجح والفعال عند الإنسانين لا يمكن أن يكون إلا ذاتياً يبدأ من المتعلم وينتهي إليه، يستوجب تحقيقه الاعتماد على أنواع معينة من الأساليب والطرق التعليمية التي من شأنها أن تعرفه على قدراته وإمكانياته واستعداداته، وتوجهه لاستغلالها الاستغلال الأمثل.

¹ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المبحث الخامس: أهم التطبيقات التربوية للتعليم الذاتي

دفع الاهتمام بالتعليم الذاتي عددا من الباحثين والقائمين على العملية التعليمية والتعلمية إلى وضع جملة من النماذج والصيغ التي تتناسب معه، وإن اختلفت هذه الأخيرة عن بعضها في الشكل أو المحتوى إلا أنها اشتركت في الأهداف، وفي تأكيدها على ذاتية المتعلم وفرديته ودوره الفاعل في تعلم الاتجاهات والمهارات الضرورية؛ وقد أسفر تطبيقها على عينات محدودة عن نتائج إيجابية تبعثها الدعوة إلى تعميمها على عينات أوسع لأجل تلافي نقائص التعليم التقليدي وسد ثغراته بما يتناسب وروح ومتطلبات العصر.

وقد واجهتنا في البداية صعوبة حصر هذه النماذج وتصنيفها نظرا لكثرتها واختلاف تسمياتها (عدم التوافق في المصطلح المقابل) عند مختلف الباحثين، وكذا تعدد تقسيماتها (بين التقليدي والحديث الموجه وغير الموجه، يتم بمساعدة وبدون مساعدة وغيرها)، لكن بعد فحصنا الدقيق لأهمها ولما تنطوي عليه من أسس ومبادئ تطبيق ارتأينا أن نضمها في مجموعتين كبيرتين هي برامج التعليم المفرد (كتطبيقات تدعم أسلوب التعلم الذاتي) وبرامج التعلم بمدخل التكنولوجيا الحديثة، كما وجدنا أنه من غير المعقول غض الطرف على نوع آخر يعد أهمها وأبرزها على الإطلاق إلا أنه لم ينل حظه ضمن الدراسات التي اهتمت بالتأصيل للتعليم الذاتي وهو التعلم المستقل القائم على إدارة وتكوين الذات، وعموما يمكننا تفصيل الحديث عن أبرزها في الآتي:

1- التعلم القائم على إدارة وتكوين الذات

يوحي التعلم في دلالته إلى الاستمرارية والتوقع والتنبؤ بحال الفرد ضمن البيئة التي يعيش فيها يوجهه إلى ذلك فعل التعليم، كما يزوده بالمسالك التي ينتهجها والأدوات التي يعول عليها

ضمانا للتكيف مع الحال الراهن وما سيؤول إليه، مما يجعلنا على وعي تام بأنه فعل غير ثابت ولا مستقر بل إن ملامحه ومناحيه تتغير بتغير الظروف والبدائل الممكنة.

يبدأ التعلم مع ولادة الفرد ويرتقي ويتطور في كل مرحلة من مراحل حياته بفعل عوامل أهمها النضج والممارسة، حيث تجد لبناته الأولى مواقعها في المحاولات الفردية التي يقوم بها استخلاصا للمعاني والمثل التي تتردد أمامه والتي يتجه بدوره إلى محاكاتها، ويستمر البحث بإدراج هذه الأخيرة ضمن سياقات متعددة حتى تحقق المطلوب، ليستغلها بعد ذلك في مواضع أعم وأوسع تعبيرا عن ذاته واحتياجاته، ولما ينحو نحو الآخر (ضمانا للاندماج والتوافق معه) تجد تلك القوالب مجاري أخرى لها تفرضها المعايير الاجتماعية وتصلقها التجارب والخبرات الذاتية التي يمر بها.

ومع تجدد متطلبات الفرد تتغير النظرة ويصبح الأمر متعلقا بتحقيق الذات وكيونيتها التي قد تتجه صوب الاستقلالية والفردية في إدارة التعليم والتعلم عن طريق العمل والممارسة الذاتيين، وقد سجل لنا التاريخ أمثلة كثيرة عن نماذج لم يكن لها حظ وافر في التعليم النظامي لكنها استطاعت أن تثبت نفسها وتحقق تكوينا ناجحا بما توفر لها من سبل ووسائل، وقد تجد لها سبيلا في المؤسسات النظامية التي تتبناها وترعاها تحقيقا للأهداف، وقد تتخطاها إلى المؤسسات المجتمعية القادرة على الوفاء بالغرض، حيث تدفع العلاقة بين الحاجة إلى المنفعة العلمية والدافعية الداخلية الفرد المتعلم للتشرب من مناهل أخرى أغنى وأكثر فاعلية خاصة في ظل التطور المتسارع الخطى والتنامي المعقد الأطراف، أين يجبر الفرد على امتلاك المفاتيح الأساسية التي تمكنه من الاندماج ومن تحقيق أكبر قدر من الفائدة في أقل فترة زمنية ممكنة.

ولعل أبرز هذه المناهل على الإطلاق أنظمة التعليم المفتوحة التي لا تتقيد بوقت ولا بزمان ولا بفئة، لكنها تقي بمنح تعلمات مختلفة من مصادر متعددة وبوسائل كثيرة ومتنوعة، تتوافق

ومختلف الميول والخصائص التي تسم أي متعلم والأهداف التي يصبو إلى تحقيقها؛ حيث يجد المتعلم ضالته فيها لتكوين نفسه ذاتيا كونها البيئة التي أسقطت منها جميع الحواجز ليبقى هو سيدها في انتقاء ما يريد تعلمه، وكيف، ومتى أراد ذلك.

ولم يعد هذا الأسلوب في عصرنا وجهة يختارها الفرد المتعلم فحسب؛ بل صار ضرورة من الضرورات التي تسهم في حل الكثير من المشكلات التي تمخضت عن قصور المؤسسات التربوية النظامية في الوفاء بمتطلبات واحتياجاته المعاصرة خاصة في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي الكبيرين وتوجهها نحو توسيع الخيارات المتاحة أمامه لأجل الحصول على الموارد التي تمكنه من تحقيق النجاح وتجنبه حالات الفشل والإخفاق، ومن هذا الباب انبثقت فلسفة التعليم المستمر* وفلسفة التعلم مدى الحياة، وأصبحت ممارساتها معتادة تخرج عن إطار احتكار المؤسسة النظامية لعملية التعليم إلى قدرة الفرد على تعليم ذاته دون قيود أو حواجز.

وقد اكتسب هذا المفهوم تأثيرا قويا في الأوساط التعليمية خاصة في العقدين الأخيرين على الرغم من أن الفكرة في شكلها ومحتواها قديمة قدم الإنسان على وجه الأرض، فقد تعود على تعليم ذاته وتدريبها من خلال التفاعل مع عناصر وخبرات البيئة التي يعيش فيها، غير أن الوضع اليوم قد صار من التعقيد بمكان؛ فلا الحياة حافظت على طابعها، ولا الزمان توقف عند فرد محاط ببعض الخبرات والتجارب البسيطة، إن الأمر يتعلق اليوم بزخم علمي ومعرفي كبيرين لا

* يعرف حسن الجامع التربية المستمرة بأنها الأسلوب الذي يتيح للفرد تعليم نفسه بنفسه واكتساب المعلومات والمهارات المهنية والأسرية والاجتماعية، وتنمية التدنوق الفني والأساليب المبدعة للتعليم وتكوين الاتجاهات والقيم والعمل الدائم للحصول على المعرفة واستخدامها على أحسن وجه، والتركيز على مهارة تعلم كيف تتعلم أو ما يطلق عليه مهارة البقاء.

يمكن أن يستوعبهما الفرد بين جدران صف تعليمي ولو أفنى حياته فيه، وإن ما يلزمه اليوم حقا هو البحث والتنقيب والعمل والتدريب لاجتثاث ما يسعى إليه من عمق ذاك الزخم.

2- برامج التعليم المفرد

لا يعد التعليم المفرد جديدا في ميدان التربية لكن ملامحه لم تتحدد إلا خلال العقود الأخيرة من القرن الماضي نتيجة التطورات التي لحقت هذا الميدان والمجالات اللصيقة به (خاصة علم النفس) بدأت ملامح هذا الأخير تتبلور في مجموعة صيغ واستراتيجيات ذات أشكال مختلفة، مستندة في بدايتها إلى توجهات النظرية السلوكية (خاصة مع ثورندايك وسكينر) التي اهتمت بمسألة الفروق الفردية بين المتعلمين وعدتها القاعدة العامة المحددة للإطار الذي يتحرك المتعلم ضمنه مع تكهن مسبق بالمسارات التي يسلكها؛ ونظرا لصعوبة تحقيق الأمر (التكهن المسبق) ظهرت صيغ هدفت إلى تفصيل المواقف التعليمية بما يتناسب وخصائصه الفردية ومهاراته المدخلة، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف النمائية المحددة سلفا، واتجهت حركة تطوير التعليم إلى تبني بعض من هذه الأخيرة تحت مسمى مداخل تفريد التعليم كونها النهج الأمثل ليحصل كل متعلم على حقه من التعليم، وتأخذ كل مادة تعليمية نصيبها من زمن التعليم والتعلم.

تقوم هذه المداخل على تطويع التعلّم وتكييفه باتخاذ مجموعة من الإجراءات التي تسعى إلى أن يندمج المتعلم بمهمات تتوافق وحاجاته وقدراته الخاصة ومستوياته المعرفية والعقلية، مع تزويده بحيز من الاستقلالية لاختيار النشاط الذي يناسبه ويناسب سرعة تعلّمه من أجل الوصول إلى درجة الإتقان وتبرز ذاتية المتعلم ضمنها في التنظيم والتوجيه والتقييم، أين ينحو إلى ممارسة النشاطات التعليمية فردياً، والانتقال من نشاط إلى آخر بالحرية والسرعة التي تناسبه، مستعيناً في ذلك بالتقويم الذاتي وبتوجيهات المعلم وإرشاداته المحدودة، وقد تشغل هذه النشاطات جزءاً من

الحصة المخصصة أو حصة كاملة أو مجموعة من الحصص (تتحدد بحسب مستوى التعلم ومقداره)، كما أنها قد تسبق نشاطات جماعية أو تعقبها، ويخضع الوصول إلى المطلوب إلى بصيرة المعلم ومهارته وقدرته على التخطيط الجيد والمرن، والتنسيق الدقيق لعناصر الدرس ومتطلباته.

ورغم تباين هذه المداخل واختلاف خصائصها وطرق تطبيقها إلا أننا استطعنا أن نحدد مجموعة من الأسس المشتركة التي تقوم عليها يمكن أن نوجزها في الآتي:

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: وتحديد عناصر البرنامج وخطواته بناء عليها، حيث يتم تشخيصها تشخيصا دقيقا لتبنى بعد ذلك المهارات المدخلية بما يتلاءم معها، وتكون الفيصل في تحديد نقطة البدء، والمادة التعليمية، والبدايل والمتشعبات المقترحة، والوقت اللازم لأداء المهمة.

- تحديد الأهداف التعليمية: تحديدا علميا وإجرائيا دقيقا لتشير إلى صفات يمكن ملاحظتها وقياسها لدى المتعلم، ويتضح فيها نوع التعلم ومستواه والمعايير المتوقع تحقيقها بعد الانتهاء منه، وتصاغ الأهداف بإشراك المتعلم أو إعلامه بها قبل بدء عملية التعليم حتى يتوجه نشاطه إلى تحقيقها، ثم تدرج في الأخير كمعايير تقويم لسلوك التعلم النهائي.

- اختيار المواد التعليمية: على نحو يضمن تحقيق أهداف التعلم المفرد، إذ لا بد أن تكون مكتفية بذاتها تنظم فيها المعرفة والخبرات وترتب على نحو متسلسل حتى يعزز كل نشاط ما يسبقه، وتستغل لعرضها وسائط متنوعة حتى تلائم أكبر عدد من المتعلمين، وتسمح بالتوافق مع معدل تعلم كل واحد منهم.

- اختيار الوسائل التعليمية: التي تتناسب مع اهتمامات المتعلم وميولاته، وتتوافق مع إمكانياته وقدراته وأساليبه المفضلة للتعلم، وتتراوح هذه الأخيرة بين مواد مكتوبة (كتب و مطبوعات) أو سمعية أو بصرية (تسجيلات صوتية، رسوم، أفلام وغيرها)، أو حتى مواد حقيقية تستغل لتقريب الواقع من المتعلم، وتذليل ما يعرقله من صعوبات أثناء تفاعله مع المواد التعليمية.

- ضبط مسارات التعلم: بحسب خصائص المتعلم ومستوى تقدمه نحو الأهداف، حيث يتيح له الأمر إمكانية تخطي الأجزاء المتمكن منها أو إعادتها بعد الفشل.

- المشاركة النشطة للتعلم: تفتح هذه البرامج باب التفاعل الإيجابي والمشاركة النشطة للتعلم من خلال تحديد الأهداف، واختيار الأنشطة التعليمية، وتقرير متى يبدأ ومتى ينتقل من وحدة إلى أخرى كما تتيح له فرص التفاعل مع المعلم ومع المتعلمين ضمن المجموعة الواحدة، ولأن أغلب نهايات هذه البرامج صممت مفتوحة مذيبة بأنشطة اختيارية فإن المتعلم سيحدد لنفسه الاتجاه الذي سيتابع فيه تعلمها مستقبلا بعد أن يتقن موادها الأساسية.

- التغذية الراجعة: توفر البرامج فرص التعزيز المباشر والفوري لاستجابات المتعلم بغية الدفع به إلى المثابرة والنشاط والتقليل من حالات الركود أو الوقوع في أخطاء، ذلك أن الإثابة (كما اعتبرها السلوكيون) تمثل حافزا هاما لبذل أكبر جهد ووقت لانجاز مختلف المهام على أحسن وجه؛ ويرتبط هذا العنصر على نحو ما بطبيعة المواد المراد تعليمها، حيث لا بد أن تتناسب واهتمامات المتعلم وميولاته حتى تجد الإثابة طريقها إلى تفعيل التعلم.

- أساليب التقويم: تتضمن البرامج اختبارات مرجعية محكية يستدل بها على مستوى التعلم الذي حققه المتعلم بصفة مستقلة عن غيره من المتعلمين، كما تشمل أيضا اختبارات التقويم

الذاتي التي تمنح كل متعلم معرفة بمدى تقدمه نحو الأهداف المسطرة، وتوفر له تغذية راجعة تبصره إن كان في المسار الصحيح أو أن بعض الجوانب تتطلب منه المراجعة.

2-1 التعليم المبرمج*

يقول "سكينر": "إنّ التلاميذ يتعلمون في الأصل في الظروف الطبيعية دون الحاجة إلى تدخل المعلم ولكن وظيفة التعليم هي تنظيم شروط عملية التعلم بطريقة تسهلها وتسرع عملية ظهور السلوكيات المرغوب فيها.¹

من هذا المنطلق أكد "سكينر" على فكرة التعليم المبرمج الذي يعتبر طريقة تساعد المتعلم على أن يعلّم نفسه بنفسه بالاعتماد على برنامج معد مسبقاً بأسلوب خاص، حيث يسمح له بالسير بصورة مستقلة ووفق سرعته الخاصة باتجاه اكتساب المعلومات والمهارات، وتقوم فكرته على تحليل المادة التعليمية المراد إيصالها إلى وحدات صغيرة جزئية وفق نمط يفرضه التدرج (من المادي إلى المحسوس ومن السهل إلى المعقد ومن البسيط إلى المركب) ثم التسلسل في عرضها حتى يتمكن المتعلم من فهمها واستيعابها لتكون جزءاً من سلوكه الإجرائي.

* يرى بعض التربويين أن الجذور الأولى للتعليم المبرمج تعود إلى العصر اليوناني وإلى سقراط بالتحديد، حيث كان يتبع منهجاً خاصاً في التعليم يقوم على التدرج بالانتقال من السهل البسيط إلى الصعب المركب وفق خطوات متسلسلة، وجاء أفلاطون بعده منادياً بضرورة تجنب الأسئلة القهرية والاعتماد على الإجابات الفاعلة ذات النمط المتدرج والمعرفة الفورية للنتائج، كما تحدث الفيلسوف "كومنيوس" في القرن السابع عشر عن أهمية التعليم الفاعل القائم على الخطوات المتتابعة والمقل من دور وأثر المعلم، وجاءت أبحاث علم النفس في القرن العشرين لتدعم هذه التوجهات بداية مع "سيدني بريسي" (Sidney Pressy) 1920 الذي صمم أول آلة تعليمية تزود المتعلمين بالمعرفة وفق خطوات مع التصحيح الفوري، ليعلن سكينر (Skinner) سنة 1954 عن تبنيه لنظام التعليم المبرمج وطرحه كأحسن بديل كفيل بتغطية نقائص التعليم المسجلة آنئذ وتحسين مخرجاته.

¹ - سركرز العجيلي، نظريات التعليم، مرجع سابق، ص 145.

يتدرب المتعلم على الوحدات وفق ترتيب معين، فبعد أن يستوعب عناصر كل وحدة ويتمثلها ينتقل به إلى مرحلة التمرين المقترن بالتعزيز الفوري عقب كل خطوة ناجحة يقوم بها، فإن أخفق يوجهه إلى ما ينبغي أن يفعله من خلال التغذية الراجعة؛ وبذلك تتزاح الاستجابات السلوكية المسجلة إلى الصحة أو قلة الخطأ مع إمكانية تلاشيها تماما، ولهذا النوع من التعليم نمطان رئيسيان:*

أ- البرامج الأفقية (أو النسقية): وهي البرامج التي تقسم فيها المادة التعليمية إلى أطر متتالية في خط واحد، تعرض خلالها الأسئلة على المتعلم الذي يقدم إجاباته التي تعزز فوراً لينتقل إلى الإطار الذي يليه، وهكذا حتى نهاية البرنامج.

ب- البرامج التفريعية (المتشعبة): حيث تتصل بالأطر المتوالية مجموعة أخرى فرعية مقترحة كبداية يقوم المتعلم باختيار الإجابة الصحيحة من ضمنها؛ فإذا وفق في الاختيار يحصل على التعزيز الفوري وينتقل إلى الإطار الآخر، أما إن أخطأ فإن البرنامج سيوجهه إلى الإطار العلاجي ليبين له الخطأ، ثم يقوده إلى الإطارات الأخرى لتصحيحه، وبعد الانتهاء يعود المتعلم إلى الإطار الرئيسي ليتابع.

ويستند الحكم على التحصيل النهائي للمتعلم في النمطين على الاختبارات المحكية التي تمكن من ملاحظة سلوكياته وقياسها ومقارنتها مع الأهداف الأولى التي سطرت ضمن البرنامج.

ونستطيع بصفة عامة خط المعالم التي يسير وفقها البرنامج كما يلي:

* يقوم التعليم في كليهما على آلية المثير (المعلومات المقدمة والأسئلة التي تتبعها) تتبعه الاستجابة (الإجابات الصادرة عن المتعلم) ثم التعزيز الفوري للاستجابة الذي غالبا ما يكون تقديم الإجابة الصحيحة.

- تحديد المادة التعليمية وأهدافها العامة والسلوكية.
- تقسيمها إلى وحدات وأجزاء فرعية لتكون مواضيع يقوم عليها الدرس.
- تحديد المنافذ المساعدة التي يعود إليها المتعلم قبل وبعد عملية التعلم.
- تحديد نوع البرمجة والإطارات التي تتلاءم مع كل منها.
- تحديد الأطر الخاصة بالمادة التعليمية (المثيرات - الإجابات - التعزيز).
- تحديد الاختبارات النقيمية التي يمر عليها المتعلم قبل وبعد وخلال كل وحدة تعليمية.
- تجريب البرنامج في صورته النهائية على عينة من المتعلمين قبل تعميمه للتأكد من مدى فاعليته وقدرته على تحقيق أهدافه.

2-2 برامج التعليم المشخص (الموصوف) للفرد (IPE)

من البرامج الهامة التي ظهرت على يد " جلاسير (Glasser) ولندفال (Lindval) وكوكس (Cox)¹ بعد الانتقادات التي وجهت إلى التعليم المبرمج خاصة منها انعدام التفاعل البشري بين المتعلم والمعلم وبين المتعلمين أنفسهم، إضافة إلى عدم القدرة على الوصول بهم إلى مستوى الابتكار والإبداع، ميزتها أن تنتقى فيها الأهداف التعليمية على نحو مضبوط ثم ترتب ترتيباً هرمياً لتبنى المواد التعليمية حولها بالاتساق مع معايير التقويم والانتقال بين الوحدات، لتترك للمتعلم بعدها حرية الانتقال من وحدة إلى أخرى تماشياً مع سرعته الذاتية وما تحدده نتائج الاختبارات النقيمية التي يخضع لها قبل وبعد الانتهاء من كل وحدة.*

¹ - توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، تفريد التعليم، مرجع سابق، ص 54.

* ما ميز هذه البرامج هو إمكانية انتقال المتعلمين فرادى بين الوحدات، فما يمضيه متعلم من الوقت لتجاوز وحدتين تعليميتين أو ثلاث قد يمضيه البعض الآخر للانتهاء من وحدة واحدة، وما ينجزه في أسبوع قد ينجزه الآخرون في مدة أطول.

ولكي تحقق هذه البرامج غاياتها وسعت من موادها التعليمية لتشمل كتيبات للمهارات وأخرى للاستجابات ونظاما لحفظ البيانات وأشرطة متنوعة إضافة إلى أنماط مختلفة من التقويم، وقد سجل تطبيقها قدرا كبيرا من تفريد التعليم لكنها لقيت ذات الانتقادات التي وجهت للتعليم المبرمج.

2-3 برامج التربية الموجهة للفرد (IGE)

ظهرت مع مركز بحث التعليم المعرفي وتطويره، وطور نماذجها الباحث "كلوزمير" (Klausmeir) هدفت إلى إلغاء نظام الفصول الدراسية واستبداله بالنظام المتعدد الوحدات مع المحافظة على المرجعية السلوكية لها، وقد عرفت بأنها "برامج توفر بيئة تربوية من شأنها أن تساعد الفرد على التعلم بالسرعة المناسبة والطريقة التي تلائم خصائصه وإمكاناته"¹، تميزت بتقسيم المحتوى المعد إلى أربعة مستويات وكل مستوى إلى مجموعة من الوحدات، حيث يدفع المتعلم إلى إتقان متطلباتها على نحو تحدده خصائصه وإمكاناته وسرعته الذاتية (فقد ينتقل إلى الوحدة الثانية في المستوى الأول ويبقى في الوحدة الأولى في باقي المستويات)، ويسير البرنامج وفق خطوات ثابتة هي :

- صياغة أهداف عامة للبرنامج وأهداف خاصة لكل مستوى ووحدة.
- صياغة أهداف خاصة لكل متعلم وفقا لنتائج الاختبارات القبلية.
- تصميم برامج خاصة لكل متعلم تتناسب مع خصائصه.
- قياس درجة الإتقان عن طريق الاختبارات المحكية.
- إجراء تعديلات في البرنامج أو الأهداف تبعا للنتائج النهائية.

¹ - حسن حسيني جامع، التعلم الذاتي، مرجع سابق، ص 66.

كما يتميز بخاصية التعليم الفرقي، حيث يوفر كل مستوى عددا من المعلمين الأساسيين (يتراوح بين معلمين إلى أربعة) يضاف إليهم عدد من المساعدين الذين يعملون كفريق واحد من أجل الوصول إلى المبتغى.

ركزت هذه البرامج على تحقيق التفاعل والاشتراك بين المعلم والمتعلم في وضع الأهداف التعليمية وتحديد الأنشطة والتقويم (لتفادي نقائص البرامج السابقة)، وعلى التوجيه الدائم للمعلم (أو المعلمين) للتغلب على الصعاب، وقد لقي تطبيقها استحسانا كبيرا لكنها اصطدمت بعقبة ثقل المسؤوليات على كاهل المعلم (الأمر الذي يتطلب تكويننا خاصا ونوعية خاصة من المعلمين)، إضافة إلى انعدام فرص التفاعل الصفّي بين المتعلمين مما أثر سلبا على نواتج التعليم.

2-4 النظام الشخصي للتعليم (خطة كيلر) (PSI)

وليد أفكار عالم النفس الأمريكي "كيلر" (killer, f.s)، سعى من خلاله إلى وصف وتحديد عناصر برنامج ينصف المتعلم ويلبي حاجاته التعليمية ويعينه على اكتشاف معوقات تعلمه ويساعده على حلها*، إطاره العام شبيه بالأطر السابقة من حيث تقسيم المادة التعليمية إلى وحدات صغيرة والتدرج في تقديمها، مع الاعتماد على التعزيز الفوري والتقويم الدائم الذي سيحدد مستوى المتعلم وإمكانية انتقاله إلى وحدات أعلى، غير أن الجديد فيه هو توفير مشرف أو ملازم (معلم أو طالب أنهى الوحدات بنجاح) لكل متعلم حتى يأخذ بيده للوصول إلى الهدف النهائي، ويتوجب على

* توخى "كيلر" وضع نظام تتحول العملية التعليمية بموجبه إلى عملية فردية إنسانية، مع تركيزه على سهولة تطبيقه وقلة تكاليفه (مقارنة بالتعليم المبرمج والتعليم بالحاسب الالكتروني)، ترتب على ذلك ظهور عدد من البرامج كان أشهرها النظام الشخصي للتعليم الذي لاقى قبولا واستحسانا منقطع النظير خاصة على مستوى الجامعات، وأصبحت خطته تعرف باسم "النظام القومي للتعليم الذاتي"، للاستزادة أنظر: حسن حسيني جامع، التعلم الذاتي، ص 69-70.

كل متعلم أن يتقدم في البرنامج بمفرده باجتيازه لكل وحدة بتقدير الإتقان أو ما يقاربه، حيث تمنح له فرص المحاولة مرات عديدة إلى أن يتحصل عليه، كما أن النظام يتميز بجملة من الخصائص الأخرى التي نجملها في:

- يبنى التعلم على حرية الفرد المتعلم في الانتقال بين أجزاء البرنامج.
- الاعتماد على تحقيق الكفاءة التي تسمح للمتعلم بالانتقال من وحدة إلى أخرى.
- الالتزام بعقد مكتوب بين المعلم والمتعلم تتحدد فيه شروط وطرق وأساليب ومصادر التعلم.

- الاعتماد على طرق تعليم مختلفة (حتى التقليدية منها كالمحاضرة) من أجل الوصول إلى الأهداف.

وقد عرف هذا النظام تطبيقا واسعا (خاصة في الجامعات) ما ساعد على بروزه كأهم مدخل من مداخل تفريد التعليم.

2-5 برامج التعلم حتى التمكن (التعلم من أجل الإتقان)

ظهرت على يد "بنجامين بلوم" (Bloom. B) * على ضوء تصوره لمحسنات مستوى الأداء التعليمي، حيث رأى بأن جل المتعلمين بإمكانهم تحصيل درجة عالية من الكفاءة والإتقان إذا ما توفرت لهم الظروف المناسبة لذلك (توجيه ومساعدة ووقت ضروري للقيام بالأعمال)، دعم طرحه هذا "كارول" (Carroll) في نموذجة عن التعلم المدرسي؛ حيث توصل من خلال

* الحقيقة أن معظم الأفكار التي طرحها بلوم والمبادئ التي دعا إليها قد تحدث عنها عدد من الفلاسفة والتربويين قبله نخص منهم بالذكر بستالوزي (Pestalozzi) وما جسده في المؤسسة التعليمية الديمقراطية، وكذا هربارت (Herbart) من خلال نموذجة عن التعليم.

الملاحظات والتجارب التي أجراها على المتعلمين أثناء تعلمهم اللغة الانجليزية إلى أن الاستعداد للتعلم لا يمكن التنبؤ به من المستوى الذي وصل إليه المتعلم في لحظة ما، بل وبمقدار الزمن الذي استغرقه للوصول إلى ذلك المستوى، وافترض بناء على ذلك أن الزمن المنفق للتعلم والزمن اللازم له دالتان لخصائص المتعلم وقدرته على التعلم؛ حيث كلما ارتفعت هذه الأخيرة قل الزمن المنفق للتعلم؛ أما إذا انخفضت فسيطلب تحقيق الهدف زمنا إضافيا، وعلى هذا الأساس أكد كارول على أن:

- إحداث تغييرات إيجابية في استعدادات المتعلم يقلل من الوقت اللازم للوصول إلى التمكن على الرغم من الاختلافات القائمة بين المتعلمين في مستوى الذكاء والاستعداد والخبرات السابقة والميول وغيرها؛ حيث أن نوعية التعليم الجيدة ستؤدي به إلى تحقيق الإتقان.

- للوصول إلى الإتقان يتعين على المتعلم فهم طبيعة المهمة التي هو بصدد القيام بها، والإجراءات التي ينبغي عليه اتباعها لمعالجتها.

- يتطلب التمكن من التعلم عنصر المثابرة، والمقصود به الزمن المعياري الذي يحتاجه المتعلم ليقوم بالمهمة التعليمية.

- الوصول إلى التمكن والإتقان يقتضي التخلص من قيود الزمن مهما تنوعت المواد التعليمية ومهما اختلفت طبيعة المهمات.

2-6 برامج التعلم طبقا للحاجات

يعتبر هذا النوع من البرامج مدخلا تركيبيا يقوم على توظيف نظام الوحدات (السالف ذكره) باستخدام الحاسوب لحفظ المعلومات وتحديد مستوى التعلم، تبنى كل وحدة تعليمية على عدد

من الأهداف السلوكية (المتروحة بين أربعة إلى ستة أهداف) التي تقابل الحاجات الفردية للمتعلمين، ثم تترك للمتعلم حرية اختيار ما يناسبه منها من خلال الإجابة عن عدد من الأسئلة المتعلقة بها، كما يسير خلالها وينتقل من وحدة إلى أخرى وفق ما يحققه من نتائج؛ أما عن المعلم فإن دوره يقتصر على تنظيم الفصل وتسيير عمل المتعلمين وتوجيههم أثناء اختيار الوحدات وتنظيمها.

3- التعليم باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة

يشهد العالم اليوم موجة كبيرة من التطورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية التي انعكست بشكل مباشر على التعليم وعلى الأدوار التي يضطلع بها؛ حيث تجاوز الأمر الحديث عن قاعة درس بسيطة ومعلم تقليدي وكتاب مخزن للمعلومات ومتعلم مستهلك للمعرفة، إلى النشاط الذي يقوم على توظيف التقنية والوسائل التكنولوجية المعاصرة التي تفتح بابا واسعا أمام المتعلم في تحقيق التعلم الذي يقوم به وعليه ولأجله؛ ونستطيع أن نصنف البرامج التي تعتمد على هذه الأخيرة إلى مجموعتين كبيرتين هما:

3-1 التعليم الإلكتروني

بدأت أولى بذور التعليم الإلكتروني فيما يعرف بالتعليم عن بعد (التعليم بالمراسلة) في القرن التاسع عشر، أين عمدت مجموعة من المؤسسات التعليمية إلى تصميم برامج ومحتويات (مواد مطبوعة تضم دليل الدراسة ومجموعة من المواضيع المقترحة وبعض التوصيات) توجه إلى فئة المتعلمين الذين لا يستطيعون الانخراط في صفوف التعليم النظامي عن طريق البريد، وبعد رواجها كأسلوب مساعد على التعلم أدخلت عليها بعض التغييرات بدأت باعتماد درجات علمية عن

طريق المراسلة، ثم إنشاء أول إدارة مستقلة للتعليم عن بعد، وظل التواصل قائما بين المعلمين والمتعلمين عن طريق البريد.

شهد هذا النوع من التعليم قفزة نوعية في السبعينيات من نفس القرن بعد إدراج مجموعة من المعينات السمعية والبصرية ضمن البرامج (تلفاز، راديو، أشرطة سمعية بصرية وغيرها) لتتأسس بعدها "أول جامعة أمريكية مفتوحة (جامعة Nyses) تستخدم هذه التقنيات عن بعد بغية تلبية لرغبات المتعلمين في جعل التعليم العالي متاحا لهم عبر الطرق غير التقليدية"¹، واتسع تطبيقها ليشمل جامعات أخرى من أوروبا.

وقد حققت فعالية كبرى مما أدى بالقائمين على التعليم إلى إدراج تقنيات أخرى تكون أكثر مردودية وربحا للوقت، فاستغلت أشرطة الفيديو التي تحوي الدروس والوظائف والاختبارات التقييمية كبديل للمطبوعات، ثم وظفت التكنولوجيا المضغوطة لأفلام الفيديو التعليمية التي ساعدت على اختصار المسافات بين المعلمين والمتعلمين وتشجيعهم أكثر على الإقبال والاندماج في هذا النمط من التعليم، لينتقل التعليم بعدها إلى استخدام التقنية بشتى أنواعها ضمانا لإيصال المعلومة إلى المتعلم في أقصر وقت وأقل جهد وتكلفة وأكبر فائدة، وعرف التعليم الإلكتروني وفقا لذلك بأنه "منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات المختلفة (الانترنت، الإذاعة، التلفاز، الأقراص المضغوطة، المؤتمرات عن بعد وغيرها) قصد توفير بيئة تفاعلية متعددة تحقق التعلم الذاتي وتدعمه"²، ويشير التربويون إلى أن هذا النمط يحقق عددا كبيرا من الأهداف الهامة خاصة منها جعل المتعلم محور

¹ - علي عبد السميع قورة، وجيه المرسى أبو لبن، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة، مطبعة شيماء، القاهرة، 2013 ص 142.

² - سالم أحمد محمد، تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني، مكتبة دار الرشد، الرياض، 2012، ص 289.

العملية التعليمية والفاعل فيها طوال الوقت، وتنمية مهاراته للتعلم الذاتي كالبحت والاستقصاء وانتقاء المعرفة وتنظيمها وتوظيفها، إلى جانب التقليل من هواجس الصفوف المدرسية المكتظة وقلة المعلمين والإداريين وصعوبة تقريب الواقع من المتعلم.

وقد اقتصر الاعتماد على التعليم الإلكتروني في بدايته على استخدامات الحاسب وخدمات الشبكة العنكبوتية، لكنه سرعان ما اتسع ليشمل مجالات أخرى أفرزها التطور التكنولوجي السريع حيث أدخل العديد من التحديثات التي تجلّى أهمها في إنجاز الموسوعات الإلكترونية وبرامج التعليم التفاعلية التي تبثها الأقمار الصناعية باتجاه مراكز مختلفة من نقاط عديدة في ربوع العالم، وعموما يمكننا تصنيف أبرز أنماط التعليم الإلكتروني في:

أ- **التعلم باستخدام الحاسوب الإلكتروني:** تتادي طرق التعليم الحديثة بضرورة الاعتماد على المعينات التعليمية التي تقوم على الصوت والصورة من أجل الرفع من مستوى التعلم وتحسين مخرجاته ذلك أنها تشد انتباه المتعلم وتحفزه على استغلال حاستي السمع والبصر لإدراك المعطيات وتمثلها ويعد الحاسوب أهم هذه المعينات على الإطلاق لعدة أسباب يمكننا أن نجملها في الآتي:

- الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم بالممارسة والعمل.
- المتعلم هو المسؤول الأول والأخير عن سيورة التعلم وما يتمخض عنها من نتائج.

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ حيث يسير كل متعلم بحسب سرعته الذاتية وقدراته على الاستيعاب والتحصيل.

- تحقيق التفاعل الايجابي بين المتعلم والمعرفة المقدمة والذي لا تستطيع طرق التعليم القديمة تحقيقه خاصة في ظل ازدياد عدد المتعلمين داخل الصفوف التعليمية.

- العناية الفردية بكل متعلم من خلال ما توفره البرامج من مواضيع ومراجعة وتقويم.
- فتح مجال الممارسة والتدريب من خلال المشاهدة والاستكشاف التي تعد من أهم عوامل زيادة الدافعية نحو التعلم المتجدد والمستمر.
- التعامل المرن مع الحاسوب باعتباره آلة تصدر أحكاما دون عقاب، مما يخفف من الضغط النفسي على المتعلم حين التعلم.

وتشترك برامج التعلم باستخدام الحاسوب مع نظام التعليم المبرمج في الأسس التي يقوم عليها والتطبيقات التي يتخذها، فهي تتأسس على تحديد المادة التعليمية وتقسيمها إلى وحدات وترتيبها ثم التدرج في تقديمها على نحو يسهل على المتعلم تحصيلها؛ وقد عرفت هذه الأخيرة استخدامات واسعة أول ظهورها لما تميزت به من فاعلية؛ ذلك أنها فتحت مجالا خصبا أمام المتعلم كي يتعلم بنفسه عن طريق ما يقوم به من محاولات لاكتشاف الحلول المحتملة للمسائل المقترحة عليه، والوصول إلى أحكام علمية منطقية حول المعلومات التي تقدم له أو التي يتعلمها لينبني تصوره الخاص عنها، ويأخذ التعليم بالاعتماد على الحاسوب صورا مختلفة من أهمها:

أ/ 1 برامج التدريب والممارسة: لا تهدف هذه البرامج إلى تقديم المادة التعليمية إلى

المتعلم وإنما التدريب على المهارات التي تم اكتسابها ضمنها في مواقف مختلفة تأخذ هيئة أسئلة وتمارين معززة بالتغذية الراجعة الفورية، ولعل أهم ما يميزها هو منحها مساحة كبيرة ومتنوعة الجوانب للمتعلم حتى يتمثل التعلم (عن طريق المراجعة والممارسة الفعلية)، ويتغلب على المشكلات التي تعترضه عن طريق تجاوز حاجز الخوف والخل والتردد إلى الثقة والاعتماد على النفس، كما أن الأنماط التي تقوم عليها والتي يوفرها الحاسوب (صور ورسوم متحركة ومؤثرات

صوتية وغيرها) تعمل على شد انتباهه وتشويقه وتأجيج رغباته ليتفاعل بإيجابية مع التطبيقات المختلفة.

وقد أثبتت هذه البرامج فعاليتها خاصة وأنها مختلفة عن برامج التدريب التقليدية من حيث مراعاتها لمستوى كل متعلم (التعامل معه وفق ما تمليه نتائج الاختبار القبلية)، وتقديمها فرصا للتحكم الدقيق في تنمية المهارات المبتغاة، إضافة إلى متابعتها الدقيقة لتقدم كل متعلم عن طريق رصد الأخطاء المرتكبة وتقديم العلاج الفوري بتصحيحها، وهذا ما تعجز عن تقديمه باقي البرامج.

أ/2 برامج المحاكاة: تقوم على تهيئة بيئة تعليمية تحاكي نموذجا من الواقع للتدرب عليه، وذلك لصعوبة التعامل معه في الحقيقة، أو عدم التمكن من تجسيده في البيئة التعليمية نظرا لكلفته أو حاجته إلى وقت كبير، أو لانطوائه على العديد من العمليات المعقدة التي يصعب تحقيقها أو خلوه من عنصر الأمان؛ ما يمثل خطورة على المتعلم، أو لغيرها من الأسباب؛ وتأخذ المحاكاة طريق تقليد أو تمثيل أحداث أو شخصيات أو وقائع والتعمق في عرضها من أجل كشف خباياها، حيث يسمح للمتعلم أن يشاهد ويتمثل ويعدل من بعض الوقائع ويتلمس نتائجها عن قرب، ولعل أهم فائدة أضافها الحاسوب لهذه البرامج هي إمكانية دراسة وتحليل المشكلات والوقائع المطروحة تحت ظروف ومتغيرات مختلفة وضمن مواقف ووضعيات متعددة، مما يوسع باب الاحتمالات أمام المتعلم للربط بين الأسباب والنتائج والحقائق ومتغيراتها، ويقلل من إمكانية الوقوع في الأخطاء وبالتالي إضعاف حالات الارتباك والإحباط.

وتتخذ المواقف التي تتأسس عليها المحاكاة طريقين هما:¹

- مواقف مغلقة: تستغل لتنمية مهارات محددة من خلال وضعها في مواقف معينة ومحاكاتها.
- مواقف مفتوحة: يتعرض فيها المتعلم لمشكلة أو لظاهرة تحتاج إلى التحليل أو التفسير ويدفع إلى حلها.

أ/3 برامج الألعاب التعليمية: يعتبر اللعب أداة طبيعية يستخدمها الطفل لمواجهة وفهم العالم من حوله، وقد استغل كطريق أساسي ضمن برامج التعليم بغية تنمية مهاراته في التفكير والتذكر وحل المشكلات من خلال الممارسة الذاتية.

تعتمد هذه البرامج على دمج عملية التعلم باللعب في نموذج تروحي ممتع يتبارى فيه المتعلمون ويتنافسون من أجل الحصول على بعض المكتسبات (نقاط)، ويتطلب الأمر من كل متعلم أن يحل مشكلة حسابية أو منطقية أو يعالج وضعية أو يقدم بعض الملاحظات عنها أو يجيب عن بعض الأسئلة المتعلقة بها، وبما أن هذه الأخيرة مصممة على نحو يجذب المتعلم ويحفزه فإنه لا يفارقها حتى يحقق الهدف أو يصل إلى النتيجة المطلوبة، مما يزيد من إثارته ويدفعه إلى الخوض في مواقف ومهمات أعقد منها وأصعب، كما يمنحه مبدأ المنافسة فرصة تقييم ذاته وتصحيح أخطائه دون مساعدة.

وعليه فإن التعلم الناتج عن استخدام هذا النمط من البرامج تعلم غير مباشر أو موجه؛ بل ذاتي أساسه المنافسة وتطبيق المعرفة وشحن الفكر لاتخاذ القرار الصحيح.

¹ - علاء الدين أحمد كفاقي وآخرون، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، الطبعة الثانية، دار الفكر، الأردن 2005، ص223.

أ/4 برامج حل المشكلات: وهي برامج تستغل من أجل إكساب المتعلم مهارة حل

المشكلات بالاعتماد على الحاسوب، وتتخذ شكلين هما:

الأول: يسير فيه التعلم على خطى ثابتة تبدأ بتحديد المشكلة، ثم العمل على تحليلها

بصورة منطقية، ثم كتابة برنامج بأي لغة مناسبة من لغات الحاسوب لحلها، ويقوم الحاسوب بعدها

بإجراء المعالجات اللازمة وتزويده بالحل الصحيح.

الثاني: يقوم المبرمج بكتابة البرامج المستخدمة في حل المشكلات، ويترك للطالب معالجة

واحد أو أكثر من المتغيرات، ويعني ذلك أنه لا يطلب من المتعلم أن يتعلم مفاهيم جديدة بل أن

يطبق المفاهيم والخبرات السابقة لحل المشكلة المعروضة، وبالتالي يكتسب مهارة حل المشكلة.

ب- **التعلم الشبكي المباشر:** يحول التعلم الشبكي المباشر قاعة الدرس بما تنطوي عليه

من عناصر إلى بيئة متعددة المصادر تشكل فيها الانترنت إطار العملية التعليمية التعليمية

وموجهها؛ وقد عد من أهم التقنيات التي تدعم التعلم الاستقلالي الذاتي وتنميته (إذا أحسن

استخدامه) لما يتسم به من خصائص ومرونة وفاعلية؛ ذلك أنه يدفع المتعلم إلى البحث عن

المعرفة بالاعتماد على نفسه وابتاع الطرق التي تناسبه في ظرف زمني وجيز لا توفره باقي

التقنيات، كما أن له مزايا أخرى عدة من مثل:

- سهولة الاستعمال وتناسبها مع المتعلمين باختلاف أعمارهم ومستوياتهم الفكرية

والمعرفية.

- سهولة الحصول على المعرفة على اختلافها من مصادرها الأصلية ومن شتى

أنحاء العالم.

- وجود أكثر من طريقة وأكثر من أسلوب للتعليم ليختار منها المتعلم ما يلائمه.
- فتح آفاق التعلم الذاتي الذي يستمر مع المتعلم مدى الحياة.

ج- التعلم الشبكي المتمازج (الخليط): أحد المصطلحات الحديثة في مجال تكنولوجيا المعلومات الحديثة، وأحد أهم الأنظمة التي يمتزج فيها التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي، أين تستخدم المواد التعليمية التقليدية وتكنولوجيا الاتصالات بطريقة تكاملية وابتاع أساليب واستراتيجيات مختلفة من أجل الرفع من كفاءة المتعلم، وهو باختصار الكيفية التي تُنظم بها المعلومات والمعارف والخبرات التي تقدم للمتعلم عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة أو تكنولوجيا المعلومات.

ظهر هذا النوع من الأنظمة التعليمية كبديل مقترح لتغطية نقائص البرامج التي سبقته والتي غابت فيها الجوانب الإنسانية والاجتماعية للعملية التعليمية نتيجة انعدام التفاعل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم؛ حيث رأى واضعوه " أن التعلم الصفي التقليدي هو الخلية الأساس في البناء المعرفي للمتعلم وأي ابتعاد أو اغتراب أو إلغاء لهذه القاعدة سيجلب له وللمجتمع بأكمله النكبات"¹، كما أنه من غير الطبيعي تجاهل ثورة المعلومات والتكنولوجيا الحديثة، الأمر الذي يتطلب المزوجة بينهما في نظام تعليمي هادف يجمع بين التقليدي والحديث، وبين النظري والعملي في فصول افتراضية.

يتميز هذا النوع من التعليم بتوفير بيئة جذابة وثرية تختصر للمتعلم الوقت والجهد والتكلفة للوصول إلى المعلومة، وتسير خطاه على نحو منظم ومحكم يمكن المعلم من إدارة العملية

¹ - علي عبد السميع قورة، وجيه المرسي أبولين، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة، مرجع سابق، ص 138.

التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداء المتعلمين خلال التعليم بدقة وبدون عناء، ويحتاج تحقيق المبتغى منه:

- توفير المناهج والمقررات التعليمية المناسبة له.

- توفير مختبرات الحواسب الآلية ووضع شبكات المعلومات المحلية والعالمية في متناول المتعلم والمعلم.

- تزويدهما بالمهارات الضرورية لاستخدام الوسائط المتعددة.

وبشكل عام لا توجد إستراتيجية معينة تحدد الطريقة أو النهج الذي يتم من خلاله تطبيق التعلم المتمازج، لكن النجاح دائما يتحدد بقدرة المعلم على اختيار الأسلوب المناسب أو الوسيلة التعليمية الملائمة وتوظيفها بشكل جيد وفعال يتماشى ومستوى المتعلمين ورغباتهم وطبيعة المحتوى التعليمي والمهارات التي يجب أن يحصلها كل متعلم بعد نهاية كل درس.

د- التعلم التفاعلي

أحدث تقنيات التعليم بالوسائط المتعددة، يقوم التعلم فيه على برامج مصممة بطريقة تفاعلية تجمع بين الحاسب الالكتروني والإنترنت، حيث ينتقل المتعلم بين الوحدات بتدرج منطقي عن طريق التدخل أثناء عرض المادة التعليمية بالنقر على نقطة محددة من نقاط المحتوى، أو إدخال قيم معينة فيه أو نقل بعض من أجزائه إلى مواضع أخرى من أجل ربط الأفكار أو تجميعها، مستعينا خلال ذلك بالبرنامج الذي يعمل على تزويده بتبسيهات حين الوقوع في أخطاء، وقد يتيح له الأخير فرص المحاولة حتى يتمكن من تصحيحها، كما قد يزوده باختبارات تقويمية نهائية تؤهله للحصول على شهادة من الجهة المسؤولة عنه، أهم ما يميز هذا النمط من التعليم هو اعتماد

المتعلم على نفسه كلياً حيث لا وجود للمعلم أو للمعينات التعليمية، كما يعد مكملاً هاماً للتعليم النظامي.

توجد برامج التعلم التفاعلي على شكل أقراص مدمجة لكن في السنوات الأخيرة عملت بعض الجهات المسؤولة على نشرها عبر الانترنت، حيث يمكن للتعلم الاستفادة منها عن طريق دفع رسوم الاشتراك، كما يمكنه تحميلها والاحتفاظ بها والاستفادة منها في أي وقت، ومن أهم مزاياها:

- توفير بيئة مثيرة للتعلم خالية من المؤثرات النفسية والاجتماعية التي قد تعوق المتعلم أو تشعره بالاضطراب.

- منح المتعلم فرص عرض الدرس بطرق مختلفة ومشوقة تجعله يجد سبيله إليها بكل سهولة ويسر.

- المساعدة على ترسيخ المعلومات وتثبيتها بالاعتماد على أسلوب التكرار والمراجعة.

2-3 التعلم من مصادر التعلم

تعرف مصادر التعلم بأنها البيئات التعليمية الغنية بمصادر المعلومات التي تتيح للتعلم اكتساب المهارات والخبرات وإثراء معارفه باتباع الأساليب والطرق التعليمية الحديثة القائمة على البحث والاستكشاف، عرفت بواورها الأولى مع المكتبات المدرسية حيث اقتصر على الكتب والمنشورات، ثم تغيرت تسميتها إلى المكتبة الشاملة بعد أن توسعت مهامها وأدوارها، ثم إلى مركز الوسائل السمعية البصرية بعد أن طورت أساليب عملها، لتعرف حديثاً بمصادر التعلم بعد التآزر الذي حدث بين تقنية المعلومات والتقنيات التعليمية وظهور مداخل تفريد التعليم والدعوة إلى تبني

استراتيجيات التعلم الذاتي كأحدث وأرقى أهداف التربية المعاصرة، وهي ليست مجرد جمع لمصادر معلومات مختلفة بل هي تطبيق فعلي لتقنيات معاصرة قصد تطوير منظومة التعليم وتحديثها، ولعل أهم الأسباب التي أدت إلى انتشارها:

- تغير النظرة إلى العملية التعليمية والتعلمية، حيث أضحت نظاما يقوم على مدخلات ومخرجات يتوسطهما عدد من العناصر الفاعلة التي تشكل تقنيات التعليم أهمها، فهي جزء لا يمكن فصله عن هذا النظام مهما اختلفت مستوياته ومراحله.

- تشير التربية الحديثة إلى فاعلية عدد من الاستراتيجيات الهامة في حدوث التعلم الذاتي (كالاستقصاء والاكتشاف وحل المشكلات والممارسة والمحاكاة وغيرها)، والتي تعد مراكز مصادر التعلم بينئتها الأمثل.

- تؤكد هذه المراكز على فرص التعلم لا التعليم، وتتيح لكل متعلم فرصة الحصول على خبرات جديدة متسعة ومتنوعة (نظرا لثرائها وغناها بالمواد المرئية والمسموعة والمقروءة والمطروحة بأساليب وطرق شتى) يستغلها مع ما يتوفر لديه من خبرات سابقة لبناء منظومة معرفية مستقرة.

- تشكل مراكز مصادر التعلم حلقة الوصل بين المؤسسة التربوية بأهدافها الجديدة التي فرضها الحراك السريع وما أفرزته مختلف الميادين من تصورات تتعلق بعملية التعليم والتعلم، وبين البيئة الخارجية وما عرفته من صور الحضارة والتطور.

- تعد مراكز مصادر التعلم من أكثر العناصر استجابة لمطالب حركة الكفاءات التي تجوب ربوع العالم بما توفره من وسائل وفرص وسبل، نجم عنها تغير المفاهيم نحو العملية التعليمية التعلمية والأدوار الأساسية التي يضطلع بها كل قطب من أقطابها خاصة المتعلم.

وقد أدى تطور مراكز التعلم مع ظهور شبكة الانترنت والخدمات التي تقدمها إلى ظهور المكتبة الالكترونية، وهي مكتبة شاملة تضم أوعية معلومات مختلفة المشارب والتوجهات والصيغ والأشكال أضافت لمصادر التعلم اتساعا وغنى مكننا من تيسير عملية التعلم وطبعها بالمرونة والإثارة والتشويق.

الفصل الثاني:

المنحى النظري للنموذج المعتمد في تعليم اللغة العربية
في المدرسة الابتدائية الجزائرية

الفصل الثاني: المنحى النظري للنموذج المعتمد في تعليم اللغة العربية

في المدرسة الابتدائية الجزائرية

المبحث الأول: الإطار العام لنموذج التعليم الكفائي

شكلت المقاربة بالكفاءات (l'approche par compétence) مدخلا للتعليم الوظيفي الهادف، الذي سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى إرساء دعائمه منذ 2003م*؛ وذلك حلا للمشكلات وتلافيا للعراقيل والصعوبات التي أفرزها تبني المقاربة بالمضامين ثم الأهداف ردحا من الزمن، وتصحيحا للمسار التعليمي التعليمي الذي طبعه الجمود والرتابة، وكذا الابتعاد عن المنحى المحقق للأهداف المنوطة به خاصة في خضم التغيرات الجذرية التي لحقت مجالات الحياة المختلفة جراء اكتساح العولمة وتنامي اقتصاديات المعرفة، فكانت المقاربة بالكفاءات بما تنبني عليه من تصورات وما تتضمنه من أسس وإجراءات الاختيار الأمثل - حسب المنظرين والقائمين على التعليم في بلادنا - القادر على " تحقيق التوازن الموضوعي والمنهجي لعناصر المنظومة

* للاستزادة عن أسباب ودوافع خطوات الإصلاح أنظر مثلا: أبو بكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006. وأيضا: إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصة للنشر، 2009.

التعليمية¹، وعلى سد الثغرات المسجلة وتعويض النقص الملاحظ بما يعين على تحقيق المأمول، والتكيف مع ما قد يطرح من مستجدات.

1- المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية

استمد الخوض في الإصلاحات التربوية الجزائرية على ضوء المقاربة بالكفاءات مشروعيتها من "طموحات اللحاق بركب الدول المتقدمة والرائدة في حقل التربية والتعليم"² وذلك في عصر نخرت أطرافه ثورة معرفية وتكنولوجية كبيرتان؛ حيث مثل الاختيار البيداغوجي المحكم الآليات والجوانب - كما أكدت عليه الدراسات والبحوث النظرية والميدانية التي خصته - الذي تبلورت في إطاره العام توجهاتها الكبرى الرامية إلى إحداث نهضة فكرية وعلمية واسعة، تجابه بها ضغوطات الحياة المعاصرة وما قد يطرأ عليها من تغيرات على الصعيدين الداخلي والخارجي من خلال المراهنة على العنصر البشري والاستثمار فيه؛ أين اتجه الانشغال إلى عنصر الكفاءة (La Compétence)* كقاعدة أساس يعزى إليها تحقيق المبتغى، وتبع الأمر حدوث ثورة ثقافية قلبت معها جل المفاهيم والرؤى المعهودة، خاصة منها الانتقال من مسلمة التعليم إلى منطق التعلم،

¹ - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004 ص 89.

² - أنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، جوان 2011، ص 19.

* كثر توظيف مصطلح الكفاءة (Compétence) في السنوات الأخيرة في شتى المجالات نتيجة تعزيز الاهتمام بقدرات الفرد واعتباره مركز ثقل المجتمع وقوته المحركة، وكذا بروز متطلبات اجتماعية واقتصادية وسياسية جديدة فرضت منحى خاصا في العمل والتكوين، ميزه الانتقال من التركيز على الموارد البشرية القادرة على القيام بأعمال معينة ضمن وضعيات خاصة الى الطاقات التي تحسن التواجد والتكيف والتصرف ضمن مختلف الوضعيات وفي مختلف الظروف والأحوال تحقيقا لمعايير الجودة في الانتاج.

وتجاوز فلسفة التلقين والحشو والاستظهار إلى فلسفة التدريب والممارسة والنشاط الذاتي، وغدت هذه التصورات التيار الأبرز الذي وجه أنظمتها التعليمية.

إن الحديث عن المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية هو في كنهه حديث عن تحول قاعدي لمفهوم المدرسة التقليدية إلى مؤسسة تربوية معاصرة، تسعى إلى تحقيق النوعية والجودة في التعليم ضمن إطار مشروع ومحدد مؤسس على الرأسمال البشري، غايته تجاوز مبدأ تكديس المعارف النظرية الهادفة إلى تحقيق القدرات الكمية إلى العمل بالميكانيزمات التي تجعل هذه الأخيرة " قابلة للتحويل والتجديد أثناء مواجهة الصعوبات ضمن الوضعيات والمواقف المعترضة، وحسن التصرف حيالها سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها ¹؛ ذلك أن التعليم لا جدوى منه إذا لم يتمكن المتعلم من القدرات والمهارات النظرية والعملية التي تسمح له بمعالجة وحل مختلف المشكلات التي تواجهه ضمن مساره التعليمي، كما لا فائدة ترجى من كم معرفي نظري يخزنه ولا يقدر على استغلاله وتوظيفه للتكيف مستقبلا مع عالم الشغل والتمهين والوظائف بعد أن ينهي تعليمه، خاصة وأن معطيات العصر تفرض عليه أن يندمج في محيط تكنولوجي معقد متعدد الوسائط ومنفتح الأطراف ينطوي على الكثير من المسالك والدروب التي يصعب عليه الاحاطة بها، أو السيطرة عليها بمعرفة صرفة متراكمة عبر مراحل؛ أمام ذلك كان لزاما الاعتماد على التعليم الوظيفي " الذي يرنو بأهدافه ومراميه إلى تحويل المعارف النظرية إلى معارف نفعية ²، وإكساب الفرد المتعلم القدرات والكفاءات اللازمة التي تعينه على حل مشاكله وتجاوز العقبات التي

¹ - أنظر: PERRENOUD Philippe, Quel avenir pour les Compétences ? ,De

Boeck Université Bruxelles, 2000, p 26.

² - مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مصدر سابق، ص 20.

تعرض سبيله في مجتمع العلم والمعرفة وتسمح له بمسايرة مختلف التغيرات التي قد تلحقه، كما تمكنه من امتلاك آليات الابداع والتطور والخلق التي تحقق ذاته وتنمي شخصيته ضمنه.

يجد هذا التصور مكانته ضمن النصوص التي شرعت للإصلاح في الجزائر؛ حيث دفعت بالمناهج التعليمية إلى إدماج المفاهيم والأدوات المعرفية، وترسيخ المبادئ التي تجسد المقاربة الأخيرة على نحو يخرج المؤسسة التعليمية من هيئة ناقلة للمعلومات والمعارف إلى نموذج ديمقراطي مصغر يهيئ للفرد المتعلم فرص بنائها عن طريق ما يقوم به من ممارسات ونشاطات ذاتية، لتتجاوز المنظومة التعليمية بذلك الرؤى وأساليب العمل التقليدية التي مثلتها المقاربة بالأهداف إلى توجهات حديثة أهم وأوسع مثلتها المقاربة الجديدة؛ ذلك أن الأولى وعلى الرغم مما اتسمت به نظريا من مواصفات جادة في تصورها لمكونات وأطر الفعل التعليمي والتعلمي (تجسدت خاصة في مبدأ العقلنة (Rationalisation)، الذي يقوم على تبني مقتضيات العقل في تنظيمه وأجرائه (Opérationnalisation)* بغية الوصول إلى الأهداف المسطرة، والاستناد إلى عامل البرمجة (Programmation) الذي يقضي بتحديد وتنظيم شروط وظروف ومصادر العمل حتى يتم بنجاح وبأكثر فاعلية ومردودية)، إلا أن غلوها في الاعتماد على الأهداف البيداغوجية تنظيرا وتطبيقا قد أدى إلى الوقوع في الكثير من المزالق والهفوات التي أثرت سلبا على سيورة العملية التعليمية التعلمية وعلى نتائجها، ولعل من أبرزها تفتيت المعارف إلى سلوكات جزئية مصاغة في شكل أهداف إجرائية متعلقة بأداء الفرد المتعلم إثر قيامه بنشاط تعليمي معين، الأمر الذي يحيل إلى إنجاز الجزئي الخاص المرتبط بالوضعية المحددة ضمن السياق المحدد، في حين

* يقوم هذا المبدأ على حسن التفكير والتخطيط والتحديد الدقيق والمسبق للأهداف الخاصة والإجرائية الموجهة لكل نشاط تعليمي تعليمي، والمرتبطة أساسا بالتغيرات التي ستحدث عند المتعلم (السلوكات الظاهرة) على مستوى المعارف والمعلومات والمواقف والاتجاهات والمهارات الحس-حركية، ثم تقويمها لمعرفة مدى ما تحققه من نتائج.

أن الواقع يتطلب التركيز على قدراته التي تتعلق بالإنجازات المتعددة والمتراطة التي تعكس في إطارها الكلي الأهداف العامة (Objectifs généraux) لا الإجرائية، أضف إلى ذلك غلبة الكم المعرفي على حساب الكيف والنوعية والاعتماد في تقديمه على أسلوب التحفيز السلوكي الميكانيكي القائم على ثنائية المثير والاستجابة - عملا بمبادئ التعلم السلوكي-؛ أين يجد المتعلم نفسه طرفا منفعلا مستجيبا للتعليمات التي تملأ عليه والأوامر التي توجه إليه من طرف المعلم صاحب السلطة المطلقة، وعنصرا مستهلكا للمعارف وفق نمط تعليم محدد ومشروط مبني على اختيارات وخطط لم يكن شريكا فيها، بيد أن الحديث عن النموذج الكفائي هو في كنهه حديث عن المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية والتعلمية ومركزها وعن السبل التي ينتهجها بناء وتحصيلها لتعلماته، تترجمها مجموع الممارسات والنشاطات الذاتية التي يقوم بها، والتي لها دلالاتها ومعانيها بالنسبة إليه كما لها أهدافها ومراميها بالنسبة إلى مساره التعليمي.

يستدعي ما سبق عدم المبالغة والغلو في الاهتمام بالمعرفة لأنها الوسيلة فقط - وليست الهدف أو الغاية التي ترجى لذاتها - التي توظف للوصول إلى المبتغى الأساسي المحدد في " تطوير قدرات الفرد المتعلم وتكوين كفاءاته"¹، وهي لا تعدو كونها جزءا من موارد توظف ضمن وضعيات إجرائية تطبيقية تأخذ هيئة مشكلات معقدة تتطلب حولا ناجعة، كما يستوجب الأمر عدم التركيز على المعلم كون مهمته الرئيسية تنحصر في تهيئة وتحضير الوضعيات المناسبة ثم استثارة المتعلم والدفع به إلى تجنيد طاقاته واستثمار قدراته لمواجهةها، وكذا مساعدته على تنظيم وتوظيف موارده بالكيفية الملائمة والمؤدية إلى تحقيق المطلوب، إن ما يجب التركيز عليه فعلا هو استكشاف كفاءات المتعلم عبر الإنجازات والآداءات التي يقوم بها أثناء سيرورة التعلم، والتي لا يمكن اختزالها في لائحة المعارف والمهارات المخزنة بل المنظمة والمحولة في سياق معين إلى

¹ - PERRENOUD Philippe, Quel avenir pour les Compétences ?, Op, Cit, P 27.

عناصر توظف لتجاوز الصعوبات المعترضة ومسايرة الظروف الطارئة أثناء إنجاز المهمات المعقدة؛ ذلك أن الكفاءة في معناها الكلي تحيل إلى ذلك " المجموع الوظيفي والمندمج من المعارف (savoirs) والمهارات (faire savoir) والقدرات (savoir-être) والاتجاهات (savoir-) (devenir) الذي يعين الفرد المتعلم على التكيف والوضعية التعليمية المتميزة"¹، وإلى " نظام المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في مخططات إجرائية لتمكنه من التعرف على المهمات المسندة إليه في إطار فئة من الوضعيات وحلها بنشاط وفاعلية"²، أو بتعبير أوفى إلى " جملة القدرات المدمجة التي تمكنه من إدراك الوضعيات المختلفة، ومن ثمة القيام بالأداء المحكم والملائم الذي تتطلبه"³، وهي وفق هذا الوصف نسق أو تنظيم مرتبط أساساً " بمعرفة الفعل والقدرة على الفعل"⁴ والانجاز وليس القدرة على التخزين والاستظهار؛ حيث يسمح للمتعلم بتجاوز المواقف الراهنة والجديدة، والقيام بالمشاريع والأنشطة المطلوبة على أحسن وجه، أضف إلى ذلك تعلقه بالممارسة والتدريب الفعليين في الوضعيات المختلفة التي تعد السياق التطبيقي والعامل الأساسي المحقق للكفاءة.

¹ –ROMAINVILLE Marc, Bernaedt. G, Delory. Ch, Genard. A , Leroy.A, Paquay.L, Rey.B Wolfs. J, A ceux Qui S'interrogent Sur Les Compétences et Leur évaluation, Le Point sur La Recherche en Éducation ,N 2 , 1998, p 122.

² – GILLET Pierre, L'utilisation Des Objectifs en Formation ,Contexte et évolution, Éducation Permanente ,Octobre 1986 ,p 17.

³ – ROGIERS Xavier, Une pédagogie de l'intégration: Compétence et intégration des acquis dans L'enseignement, De Boeck Université, Bruxelles, 2000, p 65.

⁴ – PERRENOUD Philippe, Des Savoirs aux Compétences: de Quoi Parle-t-on en Parlant de Compétences ?, In Pédagogie Collégiale (Québec), Vol 9, n 2, Décembre 1995, P 22.

إن الكفاءة وفق هذا الطرح هي مركب دينامي يتميز بالحركية والتطور لمسايرة الظروف المتغيرة، وبالصبغة الإدماجية التي تعين الفرد المتعلم على تسخير المعارف والمهارات وتحويلها في سياقات عديدة لمواجهة المشكلات التي يصادفها، أو القيام بانجازات أو أداء مهام ما، وبالطابع الوظيفي الابداعي الذي يمنحه القدرة على حسن التصرف في الأزمنة والأمكنة والوضعيات المختلفة مما يجعل منها الهدف الختامي الذي تسعى المقاربة إلى تحقيقه في نهاية كل مرحلة تعليمية أو مستوى تعليمي.

لقد شكل عنصر الكفاءة في المقاربة المنتهجة بناء على ما سبق تجاوزا موضوعيا للنظرة السلوكية الآلية للأهداف، " إلى النشاط الوظيفي الصادر عن الذات المحقق لها، والذي جوهره عمليات عقلية ومهارات عملية تنتظم في مخططات إجرائية ¹ توجه الأداء وتحدده، كما أنه قد مثل متغيرا حاسما تقوم عليه الدالة التعليمية التعليمية - إن صح القول - ومؤشرا هاما مسيرا لخط منحناها البياني بناء على المعادلات الجديدة التي فرضها؛ والتي قضت بخروج الفرد المتعلم من بوتقة التعليم المقنن القائم على التلقين والشحن والاستظهار وفق قانون المثير والاستجابة إلى فضاء التعلم القائم على فاعلية الذات في البناء والتحصيل، ذلك الفضاء الذي تنصهر لتشكيله وتتداخل لتفصيل قوالبه وضبط حدوده ووجهته جملة العوامل الداخلية المتعلقة بالفرد المتعلم - هذا طبعا إلى جانب العوامل الخارجية المحيطة به والتي نالت الحظوة والاهتمام ضمن المدخل بالأهداف - المتمثلة في مجموع المركبات المعرفية والفكرية والمثل الذهنية والإستراتيجية والتجارب والخبرات السابقة التي يستغلها لفهم ومعالجة المهام الموكلة له ضمن الوضعيات التعليمية والتعلمية المختلفة والقيام بالأداءات الملائمة التي تتطلبها، إضافة إلى ما يحركه من رغبات وميول وما يؤججه من دوافع وحاجات تجعله يجنح إلى التعلم.

¹ - GILLET Pierre, L'utilisation Des Objectifs en Formation, Op, Cit, P 17.

كما أن الاستناد إلى معطى الكفاءة قد أدى إلى تنفيذ الصيغة الخطية والطابع التراكمي للتعلمات الذي نجم عنه النظر إلى الفرد المتعلم كوعاء تصب فيه المعلومات والحقائق بطريقة سلبية ليخزنها ويعيد استعمالها كلما طلب منه ذلك، والتأكيد بالمقابل على طابع بنائها الفعال الذي يقضي بمعالجة المدخلات معرفيا بالاعتماد على المكتسبات السابقة ومعطيات المواقف الجديدة، ومن ثمة استخلاص التمثيلات المعرفية التي تحدد نمط السلوك المؤدى في وضعية ما وفي وضعيات مستقبلية أخرى أكثر تعقيدا، "ومنه سيصبح التركيز منصبا أكثر على الأنساق المعرفية والاستراتيجيات والقدرات وليس على المعرفة الخام كدال على التعلم"¹؛ الأمر الذي يعيد للفرد المتعلم ذاتيته وخصوصيته ضمن العملية التعليمية، ويجعل من عملية تعلمه نشاطا ذهنيا وسيرورة دينامية قائمة عليه، نتاجها بناء معارف جديدة على معارف سابقة وتنظيمها وتوظيفها على نحو ما للقضاء على الصعوبات والضغوطات التي تفرضها البيئة التعليمية.

إن ما ترنو المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقه وفق ما تقدم هو إعطاء نفس ودفع جديدين للعملية التعليمية والتعلمية من خلال تبني مقتضيات التعلم الفعال الذي لا تنتهي حدوده عند أسوار المدرسة، بل تمتد إلى كل ما له علاقة بحياة الفرد المتعلم ضمن المجتمع الذي يعيش فيه، وإن الوصول إلى الغاية المنشودة مرهون بالعمل بالمبادئ والإجراءات التي يتأسس عليها والتي تحققه، خاصة منها تركيز العملية التعليمية بكل عناصرها ومتغيراتها عليه - الفرد المتعلم - باعتباره مرتكزا والمسيطر على مناحيها، واحترام رغباته وميولاته ودوافعه ضمنها كونها المنشط الرئيس للاتجاهات التي يتخذها والسبل التي ينحوها حين التعامل مع المواقف والوضعيات التعليمية

¹ - صابر الهاشمي، بن عيسى زغبوش، مقومات التواصل داخل الفصل الدراسي وأهميته في تحسين المردودية التعليمية استراتيجيات التدريس بالكفايات أنموذجا، مجلة التواصل، منشورات مختبر العلوم المعرفية فاس-المغرب، د ت، ص 208.

المتمايزة، ومنحه حيزا من الحرية والاستقلالية في التصرف واتخاذ القرار باعتبارها منافذ تدعيم الثقة بالنفس وزيادة الاعتماد عليها والرفع من سقف التوقعات حولها لأداء المهمات المختلفة، إلى جانب الابتعاد عن أسلوب الضبط الشديد الذي لا يعدو أن يكون إلا عنصرا مشبها ومهددا لعملية التعلم وعاملا مدمرا لمعنويات المتعلم ومهدرا لطاقاته وإمكاناته، والأهم من هذا كله تزويده بالآليات وتبصيره بالسبل التي تعينه على تعليم ذاته بنفسه (تعلم كيفية التعلم)؛ على اعتبار أن هذه السيورة لا تنتهي بمعالجة موضوع بعينه أو أداء سلوك مرغوب فيه ضمن موقف محدد وفي فترة زمنية معينة، بل إنها تمتد إلى كل ما له وثيق الصلة بحياته الحالية والمستقبلية.

كما أن تحقيق المبتغى مرهون بالاعتماد على المداخل التعليمية الفعالة " التي تقوم على دور الفرد المتعلم الايجابي في بناء وتحصيل المعارف والتعلمات، من خلال الممارسة والنشاط الذاتي ¹ الذين يقودانه نحو تنمية مهاراته الفكرية والعملية، والبرهنة على قدراته وكفاءاته التي من شأنها أن توصله إلى باب المعرفة الحقة، التي يطور بها شخصيته ويثبت بها ذاته وسط المجتمع الذي يحيا فيه.

2-الكفاءة في الدراسات اللسانية

ارتبط مصطلح الكفاءة (la compétence) في الدراسات اللسانية بالباحث واللغوي نوام تشومسكي (Nôam Chomsky) وبثنائيته الملكة اللغوية والأداء اللغوي التي صاغها وقدمها كقوالب تلامس الظاهرة اللغوية الإنسانية في شطرها المتعلق بالجانب الإبداعي خاصة (على خلاف ما كان متناولا آنذاك)، على أن الأخير يستدعي إلى الذهن قبلا الباحث دو سويسير

¹ - أنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، جوان، 2011، ص23.

(De Saussure) الذي سبق في تقديم ثنائياته الشهيرة اللسان والكلام ضمن دراساته التي طرحها حول اللغة وطبيعتها؛ والتي شكل بموجبها منعطفا حاسما في مسار البحث اللساني في القرن العشرين وساهم في توجيهه الوجهة العلمية الصحيحة.

فرق دي سوسير بين " اللسان (langue) الذي يشير حسبه إلى المجموعة المنتظمة من الرموز التي تصطلح عليها الجماعة، ويشارك في استعمالها جميع أفرادها، وبين الكلام (parole) الذي يشير إلى التأدية الفردية للسان،¹ وإلى النشاط العقلي الذي يتحقق بممارسته فعليا للتعبير عن الأفكار الشخصية.

وقد ميز تشومسكي مثله مثل دوسوسير بين المصطلحين، على أن اللسان عنده قابل (دون مطابقة) ما أسماه بالملكة (Compétence)، في حين قابل الكلام الأداء أو الإنجاز الكلامي (Performance)، وتحيل الملكة حسبه إلى جملة المعارف الضمنية المتعلقة بلغة ما " وجملة القواعد المستدخلة لميكانيزمات إنتاجها² التي تمكن كل متكلم - مستمع مثالي من طرح وتحويل عدد لا متناه من الجمل الصحيحة ذات المعنى لتقود عملية التكلم، كما تمكنه من التعرف التلقائي عليها (الحدس اللغوي)* وإن كان غير قادر على تقديم تفسير لذلك؛ حيث تشكل هذه القواعد نظام قوانين (فونولوجية ونحوية ودلالية) ينجح إلى توظيفها باستمرار للحصول على عدد

¹ - أنظر : عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007، ص 154.

² - العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 2006، ص 17.

* قدم تشومسكي الحدس اللغوي في بداية أعماله على أنه برهان مستقل، وأشار إلى أن تفسيره أمر ثانوي بالنسبة لتوليد الجمل في اللغة، أما في دراساته التي تلت فقد اعتبره جزءا من المعطيات التي ينبغي على القواعد تفسيرها، بل إنه اعتمد على صحة الحدس أكثر من اعتماده عليه عندما كان بحاجة للتحقق منه بواسطة الأساليب الاجرائية، أنظر: جون ليونز تشومسكي، ترجمة محمد زياد كبة، النادي الأدبي بالرياض، الطبعة الأولى، 1408هـ، ص 31.

غير محدود من البنى في مواقف ملموسة، ويمكن الاستدلال على تمكنه منها بقدرته على اكتشاف الأخطاء ومواطن اللبس والزلل التي قد يقع فيها، أما الأداء الكلامي فهو التحقق الفعلي للملكة عند التخاطب باللغة ضمن سياق معين؛ أين يتم " الانتقال بها من الوجود الكامن بالقوة إلى الوجود بالفعل"¹، ويتجلى استعمالها لأغراض إنسانية متعددة.

لقد أدرج تشومسكي مفهوم الملكة ضمن تصور ذهني معرفي مبتعدا بذلك عما ذهب إليه عدد كبير من الفلاسفة أمثال دافيد هيوم (David hume) وجون لوك (John lock) من اعتبار الإنسان صفحة بيضاء تسجل البيئة فيها ما تشاء، وأن التجربة وحدها هي الكفيلة بتشكيل عمليات التفكير لديه، ومتجاوزا أيضا ما أقره أصحاب النزعة السلوكية خاصة ثورنडाيك (Thorndike) وبلومفيلد (Bloomfield) من اعتبار اللغة مجموع عادات تكيفها حوافز البيئة وأن اكتسابها وتعلمها يتم بالمحاولة والخطأ ويخضع لقوانين الإشراف والتعزيز وغيرها، ليتبنى مفهوم الملكة اللغوية الفطرية التي تحيل إلى النموذج الذهني الذي يوجد داخل بنيات الدماغ البشري ليمنح الفرد القدرة على فهم اللغة وإنتاجها، وإلى الاستعداد اللغوي الذي ينمو ويتعزز من خلال التفاعل مع البيئة ليعينه على اكتساب وتخزين المعلومات وتكوين قواعد اللغة على مراحل حتى تصل إلى الاكتمال والثبات، ويمكنه من صياغة وفهم جمل لا متناهية لم يتكلم أو يسمع بها من قبل وفق ما أسماه تشومسكي بالخاصية الإبداعية (النهاية المفتوحة)*.

¹ - العربي اسليمان، الكفايات في التعليم، المرجع السابق، ص 18.
 * أشار جون نيولز (John Lyons) أن تشومسكي لم يكن الباحث الأول الذي أكد على أهمية الميزة الإبداعية للغة، فقد سبق إلى الإشارة إليها كل من فون هومبولدت (Von Humboldt)، ودي سوسير (De Saussure)، والواقع أنها كانت من المسلمات التي كانت تذكر صراحة منذ نشأة النظرية اللغوية الغربية، غير أنها أهملت بعد ذلك. للاستزادة أنظر: جون ليونز تشومسكي، مرجع سابق، ص 29 وما يليها.

لقد كان حديث تشومسكي عن هذه الخاصية وعن ظاهرة اللاتناهي حديثاً عن الملكة الكامنة داخل الانسان التي تميزه عن باقي الكائنات الأخرى**، لتجسد العملية التي يقوم بها من أجل صياغة وإنتاج جمل صحيحة وفق مجموعة من القواعد والقوانين المنتظمة، وهو على هذا النحو لم يحاذ دوسوسير تماماً بل تجاوزه، غير أن ما قدمه ظل محصوراً - كما رأى بعض المعاصرين - فيما يسمى بالكفاءة النحوية (Grammatical Competence) التي لا تتعدى المعرفة بالقواعد، كما أن فصله بين الملكة و الأداء وفق الصيغة السابقة الذكر قد طرح العديد من الاشكاليات التي يتمثل أبرزها في مقابله بين " ما يعرفه المتكلم وما يؤديه في الوقت الذي لا حاجة فيه إلى استظهار ما يعرفه المتكلم طالما أن خلفية ما يؤديه دليل على الممكن الموضوعي لا الملكة الذاتية"¹، كما أن إيلاء الحدس سلطة فعلية في الحكم أمر فيه لبس، لأنه معرض للخطأ شأنه شأن الملاحظة، وبالتالي لا يمكن أن ينفذ بشكل بناء على النحو طالما أنه كذلك، ثم إن وصف الملكة وفق ما تقدم هو حاصل اهتمام بالنشاط العقلي البشري في إنشاء الجمل بصرف النظر عن ارتباط هذا الأخير بالسياقات الاتصالية الفعلية، فتشومسكي " لم يراع في طرحه الوظيفة اللغوية الاتصالية"² وظل تصوره ناقصاً محصوراً في نطاق الجملة بعيداً عن السياق وبعيداً عما

** أشار تشومسكي إلى أن ما يميز الانسان عن الحيوان (طبعاً الى جانب العقل) هو استعمال اللغة، ولذلك لا فائدة ترجى من استخدام مبادئ التعلم التي تم التوصل إليها عن طريق أبحاث أجريت على الحيوان، ولما كان البشر يتعلمون اللغة بكل سهولة ويسر فهذا دليل على امتلاكهم لقدرة تفقدها الحيوانات، ولما كانت هذه الأخيرة لا تكتسب بيئياً فهذا دليل على أنها فطرية يقترن نموها وتطورها بالتجارب الشخصية المختلفة.

¹ - محمد العيد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، الطبعة الأولى، القاهرة، 2005 ص 29.

² - المرجع السابق، ص 30.

ينبغي أن يكون من علاقة بين النظام اللغوي وسائر الأنظمة الأخرى غير اللغوية (الجوانب الانسانية التي تشكل صيغ التفاعلات اللغوية اليومية)*.

وقد أشار إلى ذلك دال هيمز (Dell Hymes)** حين اعتبر أن " وجود ملكة تركيبية نموذجية غير كاف لتطور عمليات الضبط الوظيفي للغة الذي يتضمن القدرة على تكيف المنتوجات اللغوية مع الرهانات التواصلية وخصائص السياق"¹؛ وبناء عليه فإن الأمر لا يتعلق بالحديث عن الملكة اللغوية فحسب بل يتعداه إلى الملكة التواصلية (Compétence Communicative) التي تحيل إلى القدرة على اكتساب وتوظيف اللغة توظيفا سليما (نطقا وكتابة) في وضعيات تواصلية مختلفة (جمع بين المعرفة والقدرة على الاستعمال اللغوي)، مما يقتضي معرفة بالقواعد الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية والدلالية والتداولية للغة المتخاطب بها، ومعرفة بالسنن واستعمالات السنن في إطار التواصل المحكوم بالوضع الاجتماعي للمتكلم والمتلقي، ووفقا لذلك كان لا بد من الابتعاد بالملكة عن التأسيس البيولوجي الذي طبع طرح تشومسكي إلى القابلية والقدرة على التكيف والتواصل داخل السياقات المختلفة .

إن الملكة التواصلية هي التي تنبئ عن جوهرها من خلال الإجابة عن أسئلة من مثل: من يتكلم؟ ومع من؟ ومتى؟ وعن ماذا؟ وأين؟ وبأي الطرق أو الأساليب؟ وإن التمييز بينها وبين

* لقد أخذ تشومسكي جل المصطلحات التي وظفها في نموذج التوليدي من علم النفس (مثل الملكة والإنجاز والمعرفة وجهاز اكتساب اللغة وغيرها) دون أن يراعي بأن النفس البشرية لا تفصل بين بعضها بصفة محددة، ففي علم النفس لا مجال للفصل بين الجملة والسياق والتواصل طالما أن الفرد الذي يقر بقبولها أو عدمه يبتها ويتلقاها وهي ضمن سياق محدد، وبالتالي لا يمكن تجاهل حدث التواصل وبأن وظيفة اللغة بالأساس هي التواصل.

** يعد الباحث والأنثروبولوجي الأمريكي دال هيمز (Dell Hymes) أول من استخدم مصطلح الملكة التواصلية (Communicative Compétence) وبلور مفهومها وذلك في دراسة له بعنوان "On Communication Compétence".

¹ - عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، المغرب، 2015، ص 314.

الملكة اللغوية لا يعني وضع الحد الفاصل الذي يوحى بالقطيعة، إنما دلالتها على معنى مختلف يجعل من الثانية متضمنة فيها كمكون رئيس وكقاعدة أساس لا تستقيم ولا تتحقق إلا بوجودها، فلا تواصل ينجح دون امتلاك ناصية اللغة، كما لا دور للأخيرة إن لم تفعل لأداء الوظيفة التواصلية، غير أن الأخيرة تتميز عنها بجملة من الخصائص الأخرى التي نلخص أهمها في الآتي:¹

- **من حيث الطبيعة:** تنطوي الملكة اللغوية على المعرفة الضمنية الكامنة المتعلقة بقواعد اللغة، في حين تنطوي الملكة التواصلية على المعرفة الضمنية الكامنة الخاصة باستعمال اللغة في المواقف الاجتماعية والثقافية المختلفة، الأمر الذي يجمع اللغة بمواقفها وأبعادها التواصلية.

- **من حيث القواعد الحاكمة:** تحكم الملكة اللغوية القواعد اللغوية، بينما تحكم الملكة التواصلية قواعد أخرى خاصة بالعلاقة بين الأشخاص والتنظيمات الاجتماعية والضوابط الثقافية.

- **من حيث إنتاج اللغة:** تزود الملكة اللغوية الفرد بإمكانات التعميم لعدد غير محدود من الجمل، في حين تزوده الملكة التواصلية بالقدرة على تعميم السلوك الاتصالي المناسبة لعدد غير محدود من المواقف.

- **من حيث النحو:** إن الشكل النحوي للجمل هو ما تختص به الملكة اللغوية، بينما تختص الملكة التواصلية بمدى مناسبتها -الجمل- للسياقات المحددة، وبالتالي فإن الجانب الاجتماعي هو محل اهتمام الأخيرة وليس البنى النحوية للجمل في ذاتها.

¹ - أنظر: رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، 2006، ص 51.

- من حيث اكتسابها: يستند اكتساب الملكة اللغوية على عوامل وراثية فطرية، في حين يستند اكتساب الملكة التواصلية على عوامل وراثية وأخرى اجتماعية وثقافية يواجهها الفرد في خضم تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه.
 - من حيث البنية: تتكون الملكة اللغوية من بنية سطحية وأخرى عميقة إضافة إلى جملة القواعد التحويلية، بينما يصعب الحديث عن هاتين البنيتين ضمن الملكة التواصلية.
 - من حيث الأداء: لا تنعكس الملكة اللغوية على الأداء بدقة لتأثر الأخير بجملة من العوامل التي تتخطاها، كما لا تنعكس الملكة التواصلية هي الأخرى على الأداء التواصلية لتأثر الأخير بعدد من العوامل التي تتخطى الاتصال نفسه.
- وعليه فإن الملكة التواصلية تضيف إلى الملكة اللغوية معنى التفاعل والحوار المتبادل بين أطراف عملية التواصل، واستخدام اللغة ضمن السياقات والمواقف المختلفة، وهي بذلك لا تقتصر عليها فحسب وإنما تشمل إلى جانبها مكونات وقواعد أخرى حصرها كل من مايكل كانل (Michael Canale) وميريل سوين (Swain Merrill)¹ ومن تبعهما في:
- ملكة الخطاب (Discours du Compétence) التي تتجلى مهمتها الأساسية في الاهتمام بالعلاقات اللغوية (الاتساق والانسجام) القائمة بين الجمل.
 - الملكة اللغوية الاجتماعية (sociolinguistique Compétence) المرتبطة بمعرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة الخطاب (حيث تظهر أهمية السياق في التواصل).
 - الملكة الاستراتيجية (Stratégique Compétence) التي تحيل إلى القدرات العامة التي توظف عناصر الكفاية اللغوية في عملية استخلاص المعنى وإتمام عملية الاتصال.

¹- أنظر: منير زكري، المنهجية العلمية لبناء الكفاءات المعرفية والتواصلية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفافس، تونس 2010، ص 232.

وحصرتها صوفي موارون (Sophie Moirand) في "مكون لغوي (Composante Linguistique) ومكون خطابي أو استدلاي (Composante Discursive) ومكون مرجعي (Composante Référentielle) ومكون اجتماعي ثقافي (Composante Socioculturelle)" ¹ مضيئة إليها ضرورة تفعيل استراتيجيات التواصل الفردي (Stratégies individuelles de Communication) المنبئة عن القدرات التواصلية الشخصية الخاصة بكل فرد.

ورأى هاليداي (Halliday M. K) من جانبه أن الملكة التواصلية مفهوم واسع يضم في طياته الوظائف الأساسية التي تعكس المواقف التي يحتاج الفرد خلالها إلى استعمال اللغة بغرض التواصل، وحددها تباعاً في: ²

- الوظيفة الأدائية: استعمال اللغة لأغراض معينة.
- الوظيفة التنظيمية: استعمال اللغة لإصدار الأوامر وتوجيه سلوكيات الآخرين.
- الوظيفة التفاعلية: استعمال اللغة لخلق تفاعل مع الآخرين.
- الوظيفة الشخصية: استعمال اللغة للتعبير عن الأفكار والمشاعر الشخصية.
- الوظيفة الاستكشافية: استعمال اللغة من أجل الاستفسار والرغبة في المعرفة.
- الوظيفة التخيلية: استعمال اللغة للتعبير عن تخيلات وتصورات خاصة.
- الوظيفة التمثيلية: استعمال اللغة لإرسال المعلومات للآخرين.

¹ - أنظر: محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2007، ص 30.

² - أنظر: المرجع نفسه، ص 131.

وقد توالى البحوث التي شكلت آراء أصحابها محطات هامة لتفسير الملكة (الكفاءة) انطلاقاً من الوظائف التفاعلية التداولية للغة، واستطاعت أن تنتقل بنتائجها إلى حقل التعليم ليبرز تأثيرها في التوجه الشامل الذي بني عليه تعليم اللغة، والذي تجلت أهم خصوصياته كما حددها ريدشاردز (Ridchards, J.C) ورودجرز (Rodgers, T.S) فيما يلي:¹

- تمثل اللغة نظاماً للتعبير عن المعنى.
- تتمثل الوظيفة الأولى للغة في التفاعل والتواصل.
- تعكس بنية اللغة الاستعمال الوظيفي والتواصل.
- الوحدات الأولى للغة ليست فقط مقوماتها النحوية والبنوية بل ووحدات لمعاني وظيفية وتواصلية كما تتمثل في الخطاب.

3- الكفاءة والمصطلحات القريبة منها

عرف مصطلح الكفاءة استعمالاً واسعاً في ميدان التربية والتعليم خاصة في السنوات الأخيرة وقد أسند إليه خلال ذلك العديد من التعريفات التي تخصه أو التي تختلف عنه لكنها ترتبط به على نحو ما ولعل من أهمها القدرة؛ حيث نجد من الباحثين من يعرف الكفاءة " بالقدرة على " ما يحيل إلى أنهما مترادفان لمصطلح واحد، لكن التمييز بينهما قائم؛ ذلك أن الكفاءة تشير - كما ذكرنا آنفاً- إلى نظام المعارف المفاهيمية والعملية التي تمكن الفرد من التعرف على المهمات وحلها بنشاط وفاعلية، أو بتعبير أدق إلى " جملة المعارف العامة المخزنة في الذاكرة وجملة الموارد الذهنية الكلية التي

¹ - المرجع السابق، ص 233.

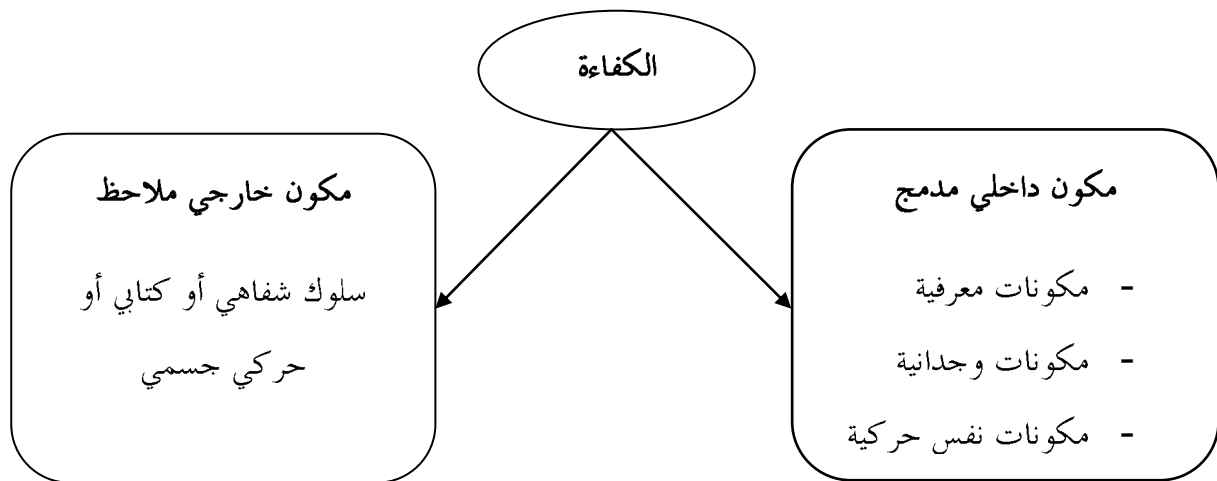
يمكن للفرد تجنيدها وتوظيفها في أحوال متباينة¹ من أجل التصدي ومعالجة المشكلات الطارئة أو أداء المهمات المسندة على أحسن وجه، وهي على هذا النحو مركب ذهني يتميز بما يلي:

- الكفاءة شاملة (Globale) ومدمجة (Intégrale)، قائمة على تجنيد وتعبئة عدد من الموارد الداخلية والخارجية والتنسيق بينها لمواجهة وضعية ما.
- الكفاءة نتاج عمليات ذهنية معقدة تتيح إنجاز المهمات توافقا مع فصيلة الوضعيات المقترحة.
- الكفاءة مركب معرفي غير ثابت ولا مستقر ولا مطلق، بل متطور يبنى بشكل تلقائي بفعل الممارسة والانتقال اليومي للفرد من وضعية إلى أخرى.
- الكفاءة فعل اشتغال قابل للتوظيف في أحوال متباينة، كما أنه حالة اقتدار للتصرف بفاعلية وإيجابية.
- الكفاءة مكون داخلي قابل للملاحظة والقياس والتقويم وفق ما يبديه الفرد من أداء.
- الكفاءة هدف وظيفي يعمل على ربط تعلمات الفرد بحاجاته الفعلية وفق خطة عمل ووتيرة خاصة، يحمل في مضمونه دلالة بالنسبة للفرد الذي يوظف جملة من التعليمات لغاية تحقيق مخرج أو القيام بنشاط أو حل مشكلة مطروحة.

وعموما وبناء على ما تم عرضه يمكننا أن نمثل للكفاءة بالمخطط الآتي:

¹ - نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 122.

الكفاءة: موارد عامة كامنة ومدمجة + سلوك ملاحظ + وظيفة محددة



المخطط رقم (03): مخطط تمثيلي لمكونات الكفاءة

Capacité 1-3 القدرة

كما هو الحال بالنسبة للكفاءة فإن القدرة أيضا حملت عدة دلالات ومعاني؛ إذ نجد من التعريفات التي خصتها ما يجعلها مرادفا للمهارة أو للكفاءة، وما يجعلها مركبا يشمل الكفاءة وليس العكس، والواقع أنها تصور مختلف يعكس الاستطاعة والجاهزية لفعل شيء وبالتالي القابلية والاستعداد للسير تدريجيا نحو التحكم في الكفاءة.

تعد القدرة تعبيراً عما يمتلكه الفرد أو ما هو مؤهل للقيام به من إنجاز في وضعية ما تحيل في معناها العام إلى " مجموع القوى والطاقات الفطرية والمكتسبة التي تساعد الفرد على أداء نشاط مرغوب " ¹، أو تنمية نوع من السلوك أو بلورة موقف فكري أو وجداني أو حركي معين باقتدار وتشير في كنهها إلى " مجموع مخططات (خطط) إجرائية متعلقة بنشاطات ذهنية أو حركية، يمكن أن تتصل بمخططات أخرى لتكون بنى عملية متخصصة ميزتها الثبات والرجعية (إمكانية استغلالها في الاتجاه وعكسه)، والتضمين (تخزينها كمثال ثابتة في الذاكرة المعنوية)، والتناسق تحقيقاً لموضوع معين في أحوال مخصوصة " ²، وهي على هذا الوصف قد تبدو متوافقة مع الكفاءة كونها تركيبة ذهنية مجردة مثلها لكنها تتميز عنها باعتبارها أقل نطاقاً وتجريداً وأكثر تخصيصاً (تخصيص لها في مجال بعينه)، إلى جانب كونها:

- بنية معرفية مستقرة طابعها إجرائي عملي (opératoire).
- بنية طابعها عام (structure universel) يمكن تعبئتها في وضعيات مختلفة ونقلها إلى حقول معرفية متعددة.
- تنظيم داخلي تتعدد مناحيه تبعاً لتوظيف النماذج والمثل المخزنة في الذاكرة والمجال الذي تستغل فيه.

¹ - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص 92.

² - أنظر: نصر الدين بوحسين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 123.

- تنظيم قابل للنمو والتطور والتحول نتيجة التدريب أو التفاعل والتأثر بالتنظيمات الأخرى (قدرات أخرى) والوضعيات التي تستغل فيها.
- تنظيم يرتبط بالاستعداد الواسع وبالمعارف العامة والخاصة، يوظفها الفرد لحل مشكلات أو مواجهة وضعيات مختلفة.
- مكون غير قابل للملاحظة والتقييم المباشر لكنه يظهر من خلال المؤشرات المرتبطة بالكفاءة في مختلف المجالات (المعرفية والوجدانية والحركية).

2-3 المهارة Habileté

تعتبر المهارة " قرينة الفعالية والدقة والبراعة والإتقان والاقتصاد في المجهود والوقت"¹، وتعد نتاج حالة التعلم التي تنهياً عادة من خلال الاستعدادات الوراثية للفرد لترتبط بمعرفة الفعل (savoir -faire) وكيفية العمل، كما تشير في كنهها إلى " التحقيق الفعلي والعملية لجانب من جوانب قدرة من القدرات في أحوال مخصوصة، أو لعدد من القدرات في أحوال أخرى "² مختلفة، وهي على هذا النحو تمارس على معارف محدودة الاستعمال بطريقة دقيقة عكس القدرة التي تشير إلى معارف مدمجة واسعة النطاق، وتتميز المهارة بكونها:

- نشاط يترجم الأوامر التي تحويها القدرات المتصلة به إلى الواقع المادي.
- نشاط يرتبط بمضامين معينة، وينبئ عن الضبط والتحكم في إنجاز المهمات المتعلقة بها ضمن وضعيات وظيفية.

¹ - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص 97.

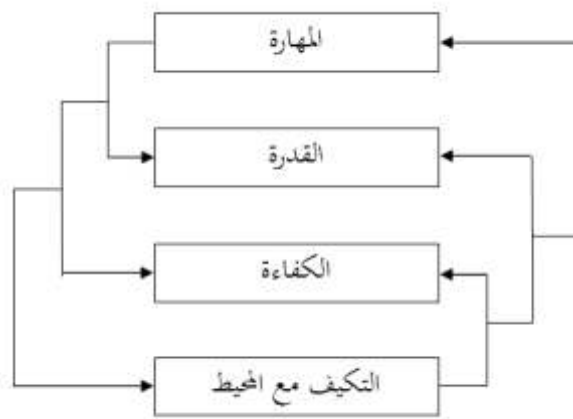
² - أنظر: نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 134.

- نشاط يدمج المعارف المكتسبة في مجالات مختلفة قصد تحقيق أداء متناسق

متقن.

- نشاط قابل للملاحظة والتقييم من خلال السلوك الظاهر في وضعية محددة.

إن ما تم عرضه من تحديد وتمييز للمفاهيم الثلاثة (الكفاءة والقدرة والمهارة) حول طبيعة ومجال وفاعلية كل منها لا يحيل مطلقاً إلى اعتبارها مكونات مستقلة مفصولة وظيفياً عن بعضها البعض فالكفاءة أعم وأشمل لكنها تتطلب في ذات الوقت التنظيم الآخرين اللذين يدخلان كمركبات وكقواعد فاعلة في بناء هيكلها، إذ بدونهما لا يمكن أن تتحقق ولا أن تنمو وتتطور، كما لا يمكن أن تظهر كغاية نهائية في نشاط معين، ولنا أن نعبر عن ذلك الترابط - التداخل إن صح القول - القائم بينها بالمخطط الآتي:¹



المخطط رقم (04): العلاقة بين الكفاءة والقدرة والمهارة

3-3 المعرفة Savoir

¹ - عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص 262.

تعتبر المعارف (أو الموارد كما اصطلح عليها لوبوتيرف (Le boterf) من المكونات الأساسية للكفاءة، حيث تؤدي تعبئتها على نحو فاعل إلى بناء الاستراتيجيات وحل المشكلات واتخاذ القرارات اللازمة في وضعية ما، ويرى البعض بأن الكفاءة تتطلب الموارد المعرفية المقننة والمشفرة (Savoirs Codifiés) (ذات المصدر الخارجي) المتعلقة بمضامين المادة المتعلمة فقط ضمن مجال محدد، لكنها تتطلب إلى جانب ذلك الموارد التي تنتمي إلى المجال المعرفي والنفسي للفرد المتعلم (ذات المصدر الداخلي)، والمبنية من طرفه جراء مروره بخبرات وتجارب مختلفة، حيث تصبح الأخيرة " مألوفة مؤصلة مدرجة عناصرها في بنى فكرية، بعد أن تنتقى عناصرها ويتم ترتيبها وتنظيمها على نحو معين لتستغل بطريقة عملية في فهم وتأويل المحيط الخارجي والتفاعل معه"¹، على أن الموارد بمصدرها المذكورين وبمجرد التصرف في إطار الكفاءة تصبح كلها داخلية بحكم تعبئتها وإعادة بنائها تكيفا مع الوضعيات الجديدة.

وبناء عليه فإنه لا كفاءة دون معارف، " كما لا يمكن اختزال تطور الكفاءة في التراكم المعرفي لأنها تستدعي إعادة تنظيم مستمر للمكتسبات السابقة حتى تصبح المعارف الجديدة قابلة للإدماج فهي دائمة التطور بحكم تفاعلاتها الدائمة مع سياقات ووضعيات متنوعة."²

3-4 الاستعداد Aptitude

يشير الاستعداد إلى النشاط الحيوي الفطري الكامن في الفرد، الذي يمنحه قاعدة تؤهله للتفاعل مع مختلف الظروف والمواقف، والاستفادة منها وفق ما يمتلكه من قدرات وما يوجهه من دوافع وميول، ويشير عند بعض الباحثين إلى حالة التهيؤ الجسمي والعقلي التي تجعل الفرد متأهباً

¹ - أنظر: خديجة واهمي، المقاربة بالكفايات مدخل لبناء المناهج التعليمية، دفا تر التربية والتكوين، الرباط، العدد 02، 2010 ص 29.

² - المرجع السابق، ص 28.

راغباً في ممارسة نشاط ما قادراً على خوض غماره؛ حيث يوجهه إلى ما يناسبه، ويعينه على معرفة ما ينبغي أن يقوم به ضمن مختلف المواقف التي يواجهها.

ويدخل الأخير في سيرة التعلم كميزة فردية متعلقة بالفرد المتعلم، وكخاصية موجهة للمسار أو المنحى الذي يسلكه أثناء تواجده ضمن البيئة التعليمية بما تحتويه من مناهج وطرائق ووسائل، وهو على هذا النحو دعامة ضرورية يقوم عليها نجاح العملية التعليمية، لذلك لا بد أن يراعى بأن تهيأ وتكيف مختلف الظروف التعليمية بما يحققه وينمي، ويضمن فاعليته في المواقف المختلفة.

3-5 الأداء (الإنجاز) Performance

يعتبر الأداء من أهم المفاهيم التي اربطت بالكفاءة، ويشير في معناه العام إلى ما يتمكن الفرد من تحقيقه من سلوك وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله عنه في زمن محدد، أو بتعبير أدق إلى الصيغة العملية الإجرائية أو التنفيذية للمهمة المطلوبة ضمن حيز زمني مخصوص.

وبناء عليه فإن الأداء يختلف عن الكفاءة من حيث أن الأخيرة تحيل إلى وجود إمكانات داخلية عديدة بالقوة عند الفرد تتجلى في معالجة مشكلات والقيام بأنشطة في أحوال متباينة، بينما يحيل الأداء إلى ما حققه منها في ظروف معينة ومدى ما بلغه من أهداف.

3-6 الهدف But

يعتبر الهدف صياغة لفظية مجردة تنبئ عن سلوك إيجابي يتوقع الفرد أن يكتسبه أو أن يحققه نتيجة قيامه بنشاط معين في وضعية معينة، ويشير ضمن المجال التعليمي إلى ممارسة

القدرة على المحتويات والمضامين التي تعتبر موضوع التعلّيمات من أجل بلوغ نتائج مرتقبة، أو توصيف مخرجات التعلّم في صور سلوكية أو إجرائية دقيقة وواضحة تعكس التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد المتعلّم بعد مروره بخبرات تعليمية جديدة، مع إمكانية إخضاعها للملاحظة والقياس والتقييم المباشر.

المبحث الثاني: مقتضيات الفعل التعليمي وفق النموذج الكفائي

إن المتأمل في القواعد الأساسية التي تستند إليها المقاربة بالكفاءات يدرك دون عناء أن من أهم ما ترنو إلى تحقيقه هو تحويل المدرسة من حيز يقدم المعارف والمعلومات النظرية الخام للفرد المتعلّم إلى فضاء يكسبه المهارات التي تعينه على تحصيلها بنفسه (مهارات التعلّم الذاتي)، توافقاً مع خصوصياته وميزاته في كل مرحلة من مراحل تعليمه، ويمنحه القدرة على الاستفادة منها في مختلف المواقف والمجالات التي تتجاوز حدود هذا الفضاء إلى كل ما له علاقة بحياته؛ ذلك أن عملية التعلّم التي لا تؤدي إلى تنمية وتطوير قدراته وإمكاناته لن تجعل منه سوى عالة على غيره، ولن تصيره إلا فرداً قاصراً لا يقوى على مجابهة ضغوطات الحياة، ولا على التكيف مع عالم الشغل والوظائف.

بناءً على ذلك، وأخذاً بيد الفرد المتعلّم في طريق التحصيل والبناء تستند الممارسات التعليمية القائمة على الكفاءات إلى جملة من الأسس والإجراءات التي تفعل مسعى المقاربة وتحقق مبتغاها لعل أبرزها يتمثل في الآتي:

1-المقاربة بكفاءة المتعلم

تعتبر المقاربة بالكفاءات تصورا وجوديا جوهريا لقضايا التربية والتعليم بغض النظر عن المساحات التي خصتها أو الأطر الرسمية التي أتيحت لها؛ حيث تنتهي غايتها إلى الإصرار على تكوين الأفراد الذين يجيدون بكل كفاءة واقتدار الاندماج في النسيج المجتمعي ومواكبة تغيرات العصر ومستجداته، والتفوق على أزماته على اختلافها.

وإن كان أكبر المتحمسين لمد نطاق هذه الأخيرة وتفعيل قواعدها هي المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والإدارية التي "لم تعد تعترف بالمذاهب ولا بالإيديولوجيات ولا حتى بالحدود الدولية والإقليمية والقومية بقدر اعترافها بالقدرة والكفاءة سواء الفردية أو الجماعية"¹ من أجل ضمان تفوقها على مختلف المستويات والأصعدة، وإن المنوط برسم توجهها هي المؤسسات التعليمية (بكل أطرها وكوادرها ومسخراتها)، لأنها المسؤول المباشر عن إفراز النتاج المادي الكفؤ الذي يحقق مسعاها.

وبناء على ذلك، وعملا بالقاعدة الاقتصادية القائلة بتسيير الموارد البشرية (Gestion de Ressources Humaines) للاستفادة من طاقاتها بأقل التكاليف ودون إهدار، انصب انشغال التربويين والمهتمين بشؤون التعليم في البحث عن السبل والميكانيزمات التي تجسد الأخيرة، حتى تؤدي بالمؤسسة التعليمية إلى تحقيق المخرج المطلوب الذي يمكن استثماره والاستفادة منه خاصة في خضم تحولات العصر الذي " تتناسل فيه المعارف بسرعة فائقة في مقابل محدودية الزمن المدرسي المفرز للتعليم والتعلم والتكوين والتكون"²، حيث أضحت القناعة راسخة (خاصة

¹ - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص 91.

² - عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص 259.

بعد التمعن في النتائج التي أفرزها تبني طرائق التعليم التقليدية) بأن الأمر لم يعد يتعلق بالكثافة المعرفية المؤدية إلى القدرات المعرفية الكمية، بقدر ما يتعلق بالقدرات والمهارات النظرية والعملية المحققة لجملة الكفاءات المعول عليها.

في ظل هذه الظروف ولجت المقاربة بالكفاءات مؤسسات التعليم؛ حيث توجهت الجهود إلى تفعيل القواعد المساهمة في بناء وتنمية الكفاءات الخاصة بالفرد المتعلم، باعتباره عاملاً فاعلاً ومختلفاً ومستقلاً في الوقت ذاته، وبما أن " الكفاءة تدرك على مستوى خصائصه باعتبارها قدرة قابلة للتكيف ضمن السياقات المحددة بحيث يتطلب تطورها مسعى تعلم (نظامي أو غير نظامي)"¹ استوجب الاهتمام بالنشاط الذاتي للفرد المتعلم المحقق للكفاءة، وكذا تقليص الفوارق المخصصة للكم المعرفي على حساب الكيف والنوعية (الكفاءات والقدرات)، ليتم التعامل بذلك مع قدرة الفرد على الفعل، وعلى إيجاد الفعل، أكثر من التعامل مع قدرته على التخزين والاستظهار، وهذا لا يعني بأن المقاربة تفصل بين المعرفة (Savoir) وبين معرفة الفعل (Savoir faire) " إنما تهتم بتحديد مكانة الأولى في الثانية باعتبارها الموارد الحاسمة لضبط طبيعة المشكلات المواجهة وحلها، واتخاذ القرارات اللازمة المتعلقة بها إذا ما توافرت في الوقت المناسب وتسنى لها الشروع في الاشتغال مع المواقف "² ويقتضي إيجاد الفعل ممارسة فعل التعلم لأنه المسلك الوحيد المحقق للكفاءة.

وقد استرشدت المقاربة في تعاملها مع الفرد المتعلم بجملة من المبادئ الأساسية التي أقرها عديد النظريات، نذكر منها في هذا المقام نظرية الأنساق التي ترى في الكائن الحي نسقا شاملاً أو بنية كلية، تتمفصل عنها بنيات أخرى سيكولوجية وعقلية ووجدانية تتداخل فاعلياتها لأداء

¹ - أنظر: المرجع نفسه، ص 314.

² - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص 110.

السلوك دون الإخلال بدينامية التنظيمات الداخلية لجهاز التعلم؛ حيث يؤدي أي تغيير يطرأ على واحد منها إلى حدوث تغيير في بقيتها، ومن ثم الإخلال بعمل النسق الكلي؛ وعليه فإن التعامل معه (من أجل تحقيق الكفاءة المرغوبة) يتطلب النظر إليه من خلال علاقاته بالبنى الأخرى التي تؤثر فيه وتتأثر به لا النظر إليه من ناحية الخصائص المكونة له فحسب، كما تتطلب مقارنة معرفته التعليمية نسقيا مراعاة وحدتها وتكامل عناصرها الوجودية والمهارية والتواصلية وغيرها المؤدية إليها.

2-محورية المتعلم

تأخذ العملية التعليمية والتعلمية وفق المنحى الكفائي قيمتها باعتبارها منظومة كلية فاعلة ومتفاعلة، يحتل الفرد المتعلم ضمنها مكانا مركزيا كونه غايتها ووسيلتها لتحقيق الأهداف، وفي بناء فعاليتها على قواعد إجرائية تستمد مبادئها عنه من التصورات الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية المعاصرة في نظرتها للطبيعة الإنسانية وخصائصها، وكل ما يمكن أن يؤثر في عملية تعلمها ولعلنا بذلك نركز خاصة على التوجهات التي ترى في عملية تعليم الفرد تزويده بالمعلومات والخبرات الدينامية المرتبطة بنموه الشخصي وباستقلالته، ليتمكن من بناء وتحرير ذاته وتحقيقها وتصحيح النظرة إليها وارتقائها.

لقد أدى مجمل الرؤى الحديثة إلى أن يكون الفرد المتعلم قلب العملية التعليمية والتعلمية؛ فهو العنصر النشط الفاعل فيها والموجه لها بما يحركه من دوافع وميول ورغبات، وبما يمتلكه من مركبات فكرية ومعرفية ومثل ذهنية، وما يستغله من استراتيجيات يوظفها لبناء تعلماته، إنه العنصر القادر على تحمل مسؤولية تعلمه، وتحديد مساراته، واتخاذ مختلف القرارات الحاسمة المتعلقة به.

وينجر عن الأمر ربط مواد التعلم وطرقه ووسائله وسبله به، وتكييفها على النحو الذي يضمن تنمية قدرته على الاعتماد على ذاته في حل المشكلات، ومواجهة الصعوبات التي تعترضه ضمن الوضعيات التعليمية والتعلمية المختلفة، وغرس الاتجاهات السليمة، وأساليب التفكير الصحيحة التي تدعم محوريتها، وتعينه على حسن التفاعل والتصرف والتدبر، وتنمي فيه روح الخلق والإبداع والابتكار وفق ما تقتضيه المواقف، وما تمليه الخصائص والسمات الذاتية.

كما يفرض التركيز عليه الاهتمام بأساليب تفكيره، وطرق نشاطه، واستراتيجياته أثناء العمل وبالتالي تهيئة المواقف والخبرات التعليمية على النحو الذي يراعيها، والذي يساعد في ذات الوقت على تحقيق النمو والاستفادة منها في توجيه الخبرات المستقبلية والسيطرة عليها، ولما كان الفرد المتعلم لا يقدم على عمل ما إلا إذا كان يناسبه أو يشبع حاجة لديه أو يحقق هدفاً أو غاية يريجوها، وجب تكييفها تبعاً لمستواه ولخصائص نموه في كل مرحلة، كما وجب ربطها بحاجاته وميولاته ورغباته حتى يقبل عليها بدافع تلقائي لا تزول آثاره إلا بالوصول إلى الهدف، وهنا تبرز أهمية التعلم الغرضي الذي يتيح للفرد المتعلم فرص مشاركة المعلم في تحديد الأهداف التي تتعلق بغايات تعلمه، وضبط المشكلات التي تمسه أو تتعلق به، والتي يشعر بحاجته إلى حلها، وتحديد الخطط والاستراتيجيات المتعلقة بها والوسائل التي تقوده إلى تنفيذها، وإلى استخلاص جملة النتائج المترتبة عما قام به من نشاط، وتقويم ما حققه لمعرفة مدى تقدمه، وما يمكن أن يقوم به لأجل تحسين الأداء والوصول إلى أفضل مخرج (وهي أهم القواعد التي غابت ملاحظها في المقاربة المتبناة سابقاً)؛ وإن هذا الأمر منوط بدوره بربط الخبرات السابقة بالأهداف الممكنة التحقق، والمناسبة لاستعدادات الفرد المتعلم وإمكاناته وقدراته، كي لا تستنزف طاقاته في أغراض بعيدة تفوق مستواه أو تقل عنه فتشتت تفكيره وتشعره بالخلل والاضطراب أو عدم الكفاءة.

هذا إلى جانب تضمينها في محتويات معرفية صادقة لها دلالتها، تكسب المتعلم روحها وطرق البحث فيها، وتتيح له فرص ممارسة جوانب التعلم المختلفة (من حقائق ومفاهيم ومهارات وقيم واتجاهات وغيرها) وهي مربوطة بسابقاتها، على نحو يضمن استقرار البناء المعرفي ويسمح بتطويره مدرجة ضمن قوالب تشجع على النشاط الذاتي في البحث عن المعلومة والوصول إليها بالاعتماد على النفس، لتدعم إمكانات الفرد المتعلم وتقوده إلى الإيمان بقدراته وإيجابيته في معالجة وإنجاز المهام التعليمية التي تتعدى نتائجها حدود المدرسة، وتفتح أمامه أبواب الأدلاء بالرأي والتعبير عن الذات واتخاذ القرارات المصيرية التي تتعلق بمسار تعلمها.

3- فاعلية المتعلم

أشرنا أثناء تحديد مفهوم الكفاءة إلى أنها تحيل إلى ذلك " المجموع الوظيفي والمندمج من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي تعين الفرد المتعلم على التكيف في الوضعيات التعليمية المتميزة"¹، وتمكنه من القيام بالأداء المحكم الذي تتطلبه، ويشير الإدماج إلى تلك السيرورة التي يربط المتعلم خلالها بين الموارد المنفصلة (السابقة منها والجديدة) ويعيد بناءها ليستغلها في تجاوز الصعوبات وحل المشكلات التي تتضمنها الوضعيات الجديدة غير المألوفة، وهي على هذا النحو عملية تكوين معرفي داخلي مرهونة به وبقدرته على الإدماج، وبما يقوم به من نشاط ذاتي في سبيل تجديد الموارد وإعادة هيكلتها.

يعد هذا التوجه الخاص المميز لمنحى الكفاءة سليل الاتجاه المعرفي، الذي ركز أصحابه انشغالهم على النشاطات الداخلية الذهنية المتعلقة بالفرد بدل النشاطات الخارجية - التي شكّلت

¹ - ROMAINVILLE Marc et autres, a ceux Qui S'interrogent Sur Les Compétences et Leur évaluation, Op, Cit, 122.

كلاسيكيا معنى السلوك -، وربطوا الأداء بالعمليات الفيزيولوجية التي تتم على مستوى الدماغ والحواس والغدد، باعتبارها القنوات الحاوية والمفسرة لها؛ بدءا من تلقي المعلومات إلى معالجتها إلى حدوث الاستجابات المعرفية، واعتبروا عملية التعلم سيرورة داخلية قوامها بناء وخلق وإبداع لبنى ضمن المنظومة المعرفية بغية تحقيق التكيف والتوافق مع المحيط.

ويجد التصور الأخير مكانته خاصة ضمن الطرح البنائي فيما قدمه جان بياجيه؛ الذي اعتبر بأن المعارف ليست انعكاسا تاما للعالم الخارجي ولا إسقاطا للبنيات الفطرية عليه، إنما هي "بناء لأنساق منظمة من التحويلات التي تناظره أو تطابقه كثيرا أو قليلا" ¹ عن طريق نشاطات الذات العارفة؛ حيث قال في هذا الصدد "خمسون عاما من الخبرة علمتنا أنه لا وجود لمعرفة تنبثق عن ملاحظة عفوية دون بناء يرتكز على نشاط الفرد، كما لا وجود لبنية معرفية فطرية أولية، إن الذكاء لوحده وراثي، ولا يمكن للبنيات المعرفية أن تتشكل إلا من خلال تنظيم أنشطة ذاتية تطبق على الأشياء والظواهر" ².

وبناء عليه اعتبر بياجيه أن التعلم هو سيرورة اشتغال الذات على المواضيع أو الظواهر، واستدماج لخصائصها في البنيات النفسية والمعرفية الوظيفية بغية خلق صيغ التكيف الملائمة لضمان التوازن، أو بتعبير آخر هو عملية بناء ذاتية وشكل من أشكال التوازن الذي تسعى الذات من خلاله إلى تنظيم المعارف والمعلومات المتناثرة حولها ضمن النظام المعرفي، عن طريق تفعيل آليتي التمثل والتكيف "وما يصاحب ذلك من توتر وسعي دؤوب لإعادة التوازن" ³، وأمام

¹ - أنظر: جان بياجيه، الاستمولوجيا التكوينية، مرجع سابق، ص 46.

² TALBOT Laurent, L'évaluation Formative, Collection U, Sciences Humaines et Sociales Armand Colin, Paris, 2009, P 23.

³ - محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، مرجع سابق، ص 40.

ذلك عارض جميع المداخل التعليمية التي تقوم على الممارسات العشوائية والارتجالية المقصية لنشاط الفرد المتعلم والمؤسسة على الحشو والتلقين والنقل السلبي للمعارف، لما فيها من إهدار وتدمير لطاقاته وقدراته وكفاءاته الكامنة، ودعا بالمقابل إلى اعتماد المداخل النشطة والفعالة التي تركز على فاعليته وإيجابيته في بنائها، والتي تسير به نحو تكوين مفاهيمه الخاصة عنها وفق جهده ورؤيته الشخصية؛ فالتعلم لا يتم عبر الربط الميكانيكي بين المواضيع وبين خصائصها؛ بل بتفاعل الفرد المتعلم معها ضمن وضعيات مشكلة تقوده إلى الاشتغال، والبحث عن الاجراءات الملائمة لاستيعابها والتلاؤم معها، وبما أن كل تجربة اشتغال هي إعادة هيكلة لها على مستوى الميكانيزمات المعرفية للذات، فلا بد أن تنظم البيئة والوضعيات التعليمية التعليمية على النحو الذي يسمح للفرد المتعلم بممارسة الملاحظة والتفكير في الطبيعة النسبية للحقائق لا رؤيتها كثوابت، حتى يتسنى له استخلاص القواعد والقوانين التي تضبطها، ويتمكن من تحديد خصائصها وفق الوجهة التي تعكس عطاءه الشخصي وإبداعيته.

وقد ذهب جيروم برونر (Jérôme S. Bruner)* إلى ما ذهب إليه "بياجية"؛ حيث أكد من خلال نظريته (بنية المعرفة) أن المعرفة هي نتاج تفاعل مستمر بين الفرد وبيئته، وأن التعلم هو سيرة معالجة حيوية ونشطة للمعلومات، ناجمة عن قدرة الفرد على إيجاد التكامل بين الخبرات الجديدة المدخلة والسابقة المخزنة، ورأى بأن مواقف التعلم لا بد وأن تمر بثلاث محطات أساسية هي اكتساب الفرد المتعلم للمعلومات الجديدة (حيث تعمل المعلومات الجديدة على إلغاء المعلومات القديمة لتحل محلها أو تطويرها وتنميتها وتجعلها أكثر تعقيداً من السابق)، ثم تحويلها

* رفض برونر في دراساته الاعتماد على النظريات السلوكية، واتخذ المنحنى المعرفي سبيلا له بغية الوصول إلى نظرية قادرة على تفسير وحل حوادث التعلم المدرسي على اختلاف أنواعها، وقد تمخضت عن دراساته نظرية معرفية هامة سميت "بنية المعرفة" حيث قصد بالبنية مجموع المبادئ والمفاهيم والمعلومات والنظريات الخاصة بأي فرع أكاديمي ثم طرائق وأساليب البحث التي أدت إلى التوصل لهذه الأساسيات المعرفية.

ومعالجتها كي تصبح مفيدة وذات معنى بالنسبة إليه، ثم تقويمها ذاتيا للتأكد من أن المعلومات المحصلة كافية، وأنها وثيقة الصلة بالأهداف المراد بلوغها.

بناء عليه أكد "برونر" على الدور النشط الذي يلعبه الفرد المتعلم في بناء وتطوير معلوماته ضمن المنظومة المعرفية، كما أكد على أن ما يكتشفه بنفسه (من خلال ما يقوم به من ممارسات ذاتية) من حقائق ومفاهيم ومبادئ وما بينها من علاقات وترابطات هو أكثر فائدة بالنسبة إليه وأوسع استخداماً ودواماً في ذاكرته؛ وبموجب ذلك أشار إلى أنه عوض أن تركز المداخل التعليمية على حشو ذهنه بالمعلومات والحقائق الجاهزة فإنه من الأحسن بل من الأجدى أن تعلمه طرق التفكير التي يتخذها مناطا وسندا له في تحصيلها في كل مرحلة من مراحل تعليمه، وأن تحثه على البحث والاكتشاف والاستقصاء الذي يسمح له بالذهاب إلى ما هو أبعد منها، ليصل إلى استبصارات وتعميمات جديدة يستحيل أن يصل إليها بتلقيها وتخزينها.

وتتقاطع رؤى بياجيه وبرونر والطرح السوسيوبنائي (Socioconstructivisme) خاصة مع ما قدمه فيجوتسكي (Vygotsky) في نموذج الإبستمولوجي المؤسس على التفاعل الموجود بين الفرد وقدراته ومعارفه القبلية وبيئته المدرسية والاجتماعية؛ حيث رأى الأخير بأن بناء المعرفة يقوم على محاور أساسية هي: النشاط الذهني ونشاط الفرد وروابط العمليات المنجزة بنتائجها والجدل الفكري بين المعارف السابقة والعمليات المنجزة في وضعية ما، وأن نموها تتداخل في تشكيله وفي تحديد وجهته تركيبان أساسيتان خارجية (اجتماعية) ثم داخلية (فردية)؛ ذلك أنها حاصل التفاعلات المتسلسلة ذات الترتيب المتعالي أو المتصاعد التي تقود الفرد إلى التحكم، ومن ثمة المشاركة في التفاعلات الاجتماعية الأكثر تعقيدا وتركيبا؛ والتي ستصبح هي الأخرى مصدرا لتطور معرفي جديد ويشير ذلك إلى أن التعلم في مجمله يقوم على صراع معرفي، يتجلى في

مواجهة المتعلم لوضعيات مشكلات يتوجب عليه حلها وتجاوزها بالاشتراك مع غيره من المتعلمين، حيث يتطور هذا الأخير إلى صراع اجتماعي معرفي يستدعي البحث عن حلول مشتركة بين متعلمين يتمايزون في القدرات والإمكانيات والخبرات والمعارف القبلية، ما يقود إلى تنامي التعلم كبناء اجتماعي.

4-تفريد التعليم

يتحقق التعلم وفق التوجه الكفائي بانخراط الفرد المتعلم في الوضعيات التعليمية الحاوية لموضوعات التعلم، وتنشيط الذات، وممارسة التفكير، واستحضار وتوظيف مختلف الخبرات والموارد ذات الصلة بها، والقيام بالعمليات الذهنية الممكنة التي يتحقق الفهم والاستيعاب بموجبها، وتبنى التمثيلات الوافية المتعلقة به؛ وفق هذا المنحى البنائي وتواءما مع التوجهات التربوية المعاصرة التي تنبذ التلقين بشتى أشكاله، وتدعو إلى تمكين الفرد المتعلم من السبل والأدوات التي تعلمه كيف يتعلم - لا ما يجب أن يتعلم -، وكيف يتمكن من تحصيل تعلماته ومعارفه بنفسه وفقا لمجهوده الخاص ونظريته الشخصية دخلت المقاربة بالكفاءات قاعات التعليم، حاملة معها عددا من التصورات والإجراءات الهامة التي ترنو بأهدافها إلى تطوير ميدان التعليم، ومد أطرافه، وتوسيع آفاقه خدمة للأفراد.

إن أهم ما يميز المقاربة بالكفاءات هو استنادها في تطبيقاتها العملية إلى جملة البيداغوجيات الحديثة التي تخدم توجهها وتعمل دورها وتحقق مسعاها كتيار تربوي حديث، نخص منها بالذكر البيداغوجيا الفارقية (Pédagogie Différenciée)* التي تنظر إلى الفرد المتعلم

* تتدرج البيداغوجيا الفارقية ضمن بيداغوجيا السيرورات التي تسعى إلى تفعيل دور المؤسسة التعليمية في محاربة الفشل المدرسي والقضاء على الصعوبات التي تعترض طريق المتعلمين ضمنها، وذلك من خلال الاهتمام بتنظيم

كعنصر فريد ومتميز بخصائصه وسماته التي لا يشاركه فيها غيره، وإلى تعلمه كعملية فردية قائمة عليه خاصة به وهي الحقيقة التي توقف عندها الكثير من المربين والباحثين الذين اهتموا بالتقعيد والتأصيل لعمليتي التعليم والتعلم، نذكر من بينهم على سبيل المثال لا الحصر إدوارد ثورندايك (E. Thorndike) الذي أشار في ثنايا أطروحاته إلى أنه " لا فائدة ترجى من سرد السمات التي يختلف فيها الأفراد بعضهم عن بعض، فليس هناك سمة لا يختلفون فيها، وإن النتائج العلمية المترتبة عن هذه الحقيقة هي أن نعترف بأن كل قاعدة من قواعد التعليم والتعلم لا بد أن تطبق مع مراعاة خصائص الفرد المتعلم فلا بد إذن أن نعترف أن الأفراد هم من يقومون بالأداء، وهم من يتعلمون أو يرفضون التعلم"¹ وعلى الرغم من أن هذه الخاصية معروفة منذ القديم إلا أن الفكر التربوي لم يقدم استراتيجيات عملية لمواجهتها إلا في أشكال تفريد التعليم.

لقد ساهمت مناشط هذا الأخير في توفير قاعدة معرفية وأدوات علمية جديدة عن قدرات الأفراد المتعلمين، وكيفية احتوائها ضمن العمليات التعليمية خدمة للفرد المتعلم ولمسارات تعلمه؛ على أن التفريق لا يهدف إلى إغراق كل متعلم في فرديته، إنما تمكينه من بلوغ أقصى مستوى من التطور المعرفي ومن نماء الشخصية في جميع أبعادها المعرفية والوجدانية والاجتماعية بتكييف الممارسات التعليمية وفقها، ولعل هذا الأمر سيؤدي بجانب ما سبق إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين ودمقرطة الفعل التعليمي، وتحويله إلى لبنة من اللبنة العقلية لكل فرد متعلم، وقيمة

التعليم في إطار وضعيات تعلم وتقييم تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية القائمة بينهم (والتي تجعلهم غير متكافئي الفرص ومتفاوتي التحصيل)، وتتواءم وحاجاتهم الخاصة تبعا لمسارات متنوعة، وهي بذلك تشكل مقاربة منهجية مفتوحة، تقوم على تكييف الصيغ والإجراءات البيداغوجية تبعا للحاجيات الحقيقية للمتعلمين ولخصائصهم، وسيرورة تربوية مرنة تتوخى تحديد الأهداف والكفاءات التي تتناسب وفلسفة الاختلاف والتعدد والتنوع، والعمل بالطرائق والأساليب الملائمة لها حتى يتمكن كل متعلم من تملك الكفاءات الأساسية المشتركة التي يحددها المنهج التعليمي المستهدف، ومن الخروج عن مضمار النمطية الذي يسبب له مللا وقتورا ونفورا من التعلم.

¹ - أنظر: توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، تفريد التعليم، مرجع سابق، ص 31.

من قيم حياته الاجتماعية والثقافية المدمجة في شخصيته التي لا يستسيغ التعاطي دونها، وإلى تحقيق الاستقلال الذاتي في التعلم مبادرة وممارسة وقراراً، من خلال الانطلاق من مؤهلاته الحقيقية ومن وقدراته وكفاءاته وتوجهاته الخاصة التي تدعم لديه روح المسؤولية، وتعينه على تحملها بكل ثبات، وتزيد من ثقته في نفسه ومن الاعتماد عليها في التفكير والتصرف وإبداء الرأي واتخاذ القرارات الملائمة تجاه القضايا والمشكلات المعترضة في ساحة التعلم والتي تشكل موضوعات تعلماته.

إضافة إلى فتح سبل التقويم الذاتي الذي يبصر كل فرد متعلم بحقيقة إمكاناته الفكرية والأدائية، ويعرفه بمدى ما يحققه من كفاءات وقدرات ومهارات، وما لم يحققه منها حتى يسعى في إطار المناشط الفارقية إلى التمكن منها، هذا إلى جانب خلق الاحساس بالذات المستقلة المتضمنة في الجماعة وحسن التعاطي معها عن طريق الدخول في منظومة التفاعل الاجتماعي والتواصل البيني مع الغير في إطار أداء التعلم المسندة، ما يسمح له باكتشاف قواعد التواصل الاجتماعي والثقافي المبني على الحوار المنفتح والنقاش الموضوعي وتقبل الآخر رغم الاختلاف.

وبناء على ما سبق فإن البيداغوجيا الفارقية تأخذ أهميتها في ظل المقاربة بالكفاءات كونها صيغة تعمل على ردم التباعدات الموجودة بين المتعلمين في التعلم، وتروم تمكين كل متعلم من معرفة قدراته الخاصة وميزاته الشخصية، وإدراك سبل وكيفيات توظيفها لتحقيق التعلم الناجح الذي يتوافق والأهداف التي يطمح إلى تحقيقها داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، إلى جانب تعويده على التعلم الذاتي والعمل الشخصي والاعتماد على النفس في البحث والاستكشاف والتحصيل والبناء، والتعامل بفردية وفاعلية مع الأنشطة التعليمية المختلفة انطلاقاً من ثقته في مهاراته وقدراته وكفاءاته وقيمه وسلوكاته واتجاهاته، ما يؤهله للاندماج مستقبلاً في النسيج

المجتمعي، ويتيح له ممارسة مهن ووظائف متنوعة يحقق بها ذاته ويضمن بواسطتها استقلاليتها وتميزه عن غيره.

5- توجيه التعلم

يتوقف دور المعلم في العملية التعليمية والتعلمية على مجموعة من العوامل التي تشكل بتداخلها إطاره المرجعي عنها، وعن آلياتها وأهدافها ومكانة وفعالية كل عنصر من عناصرها، ومهما اختلفت هذه الأخيرة يبقى المعلم المتغير الحاسم فيها، والعامل الذي يتوقف عليه نجاحها أو فشلها كونه المنظم والمسيطر على سيرورتها، والمسؤول - بشكل مباشر أو غير مباشر - عما تسفر عنه من نتائج؛ وفق ما يمتلكه من استعدادات ودوافع وتصورات ومركبات فكرية ومعرفية، تلعب دور الوسيط الرابط بينه وبين بقية أقطابها، إلى جانب كونه المسير الجوهري للعلاقات القائمة بينها ضمن الحالة التعليمية.

وقد فرضت طبيعة الحياة المعاصرة وما انطوت عليه من تعقيدات وتشعبات أن يناط إليه دور قيادة وتوجيه الفرد المتعلم، وتسهيل عملية تعلمه، بالنظر إلى خصائصه وقدراته واهتماماته ودوافعه والعمل على سد احتياجاته المعرفية من خلال تكييف الأهداف التعليمية المرجوة ومحتوى التعلم وأدواته ومساقاته، والاهتمام ضمن ذلك كله بإكسابه المهارات العقلية والعملية وأساليب البحث الذاتي التي تعده للتكيف مع متغيرات الحياة، وتوثق استقلاليتها واعتماده على النفس في مجابهتها الأمر الذي يفرض على المعلم الإحاطة بخبرات وخصائص وطبيعة العنصر المتعامل معه - المتعلم - وكل ما يمكن أن يؤثر في سيرورة تعلمه ونواتجها وفق المعطيات والمقتضيات سائلة الذكر، ليسهل عليه رصد المسالك التي تمكنه من الوصول به إلى المراد، ويتسنى له ضبط القواعد والأساليب التي يسير عليها حين تخطيط وتنظيم وتنفيذ عملية التعليم.

وأمام ما طرحته التكنولوجيا الحديثة من تقنيات ووسائل معلومات واتصالات غطت تطبيقاتها مجال التعليم بالشكل الذي زالت معه جميع الفواصل، وزادت معه فرص الحصول على المعارف بكل سهولة ويسر، أضحت توظيفها كقنوات داعمة للتعليم والتعلم ضرورة تقتضي من المعلم امتلاكه قدرا من المعرفة بالقواعد المتعلقة بها، وبكيفية تطويعها خدمة للفرد المتعلم، وما يسعى إلى تحقيقه باستغلالها، خاصة وأن قيمتها الحقيقية تكمن في دعمها له (المتعلم) ولنشاطه الذاتي، ولحقه في الوصول إلى فرص متنوعة من التعلم التي تتناسب ومستواه ورغباته وميولاته، كما تتجسد في الرفع من سقف طموحاته في الابداع والخلق والابتكار إذا ما أحسن انتقاؤها وتوظيفها.

6- النشاط الذاتي للمتعلم

تحمل المقاربة بالكفاءات في طياتها ثورة ثقافية تعليمية أدواتها تقنيات وخبرات تعليمية وتعلمية متنوعة، تهدف من ورائها إلى تفعيل المواد وتحويل المضامين النظرية إلى ممارسات علمية وكفاءات ذات دلالة، وإلى تخفيف الكم المعرفي الذي أصبح الوصول إليه ميسرا ومتاحا للجميع صغارا وكبارا وفي أي وقت مقابل تنمية المهارات والقدرات التي تعزز دور الذات في الحصول عليه، مستندة في ذلك إلى سبل العمل التي تؤدي إلى تحقيق الغايات، والمتمثل أبرزها في طرائق واستراتيجيات التعلم بالعمل والتعلم النشط، التي غدت أهم المشارب التعليمية الحديثة التي تسمح للفرد المتعلم بالاندماج والممارسة والتحصيل أثناء عملية التعليم عوضا عن التلقي، وتعينه على التفاعل والقيام بمختلف العمليات والنشاطات (كالقراءة والكتابة والمناقشة وحل المشكلات والقيام بالمشاريع وغيرها) باستخدام مهارات التفكير العليا (كالتحليل والتركيب والاستدلال والتقويم وغيرها) مما يؤدي إلى تحقيق مستويات أفضل.

ولعل أبرز مدعم لهذا التوجه في التعليم هو الدراسات العصبية الحديثة التي أجريت على الدماغ البشري، والتي أثبتت أن التفاعل الحقيقي والإيجابي الذي يحصل بين الطفل وعناصر محيطه له عميق الأثر على بنية ودرجة نمو دماغه، الأمر الذي سينعكس على نمو قدراته وطاقاته، كما أثبتت أن التعلم الذي يتحقق من خلال النشاط والعمل الذاتي ومن خلال استغلال الحواس على اختلافها يؤدي إلى توطيد وتشبيك العلاقات بين أكبر عدد ممكن من الوصلات الدماغية، مما يؤدي إلى تحقيق أحسن ناتج؛ ذلك أن المعلومات الخاصة بالمشيرات (على اختلافها) التي يستقبلها الفرد عامة من عالمه الخارجي لا تدخل وتستقر مباشرة في ذاكرته؛ إنما تخضع لسيرورة ذهنية تشفر وتعالج خلالها، وتنتقل من حالة إلى أخرى حتى يتمكن من تخزينها، ومن إعادة استرجاعها وتوظيفها كخبرات سابقة (تم تفصيل الحديث عن هذه النقطة في موضع سابق من الفصل الأول)، وهذا الأمر مرتبط من الناحية العصبية بقوة واستمرارية النشاط العصبي الارتدادي الذي يتلوه، والذي تتدعم مناحيه وتتعزيز بوجود المشيرات القوية التي توجج الذهن أولاً، وبما يقوم به الفرد من نشاط استجابة لها ثانياً.

كما أكدت الدراسات المعرفية (البنائية منها خاصة) من جانبها أن التعلم النشط هو جزء لا يتجزأ من المنظومة البنائية، وأن التطور المعرفي لا يحدث إلا من خلال الممارسات التي تقوم بها الذات في سبيل التكيف والاندماج مع المحيط، وأنه في جوهره عملية إبداع (Création) مستمرة تعيد الذات من خلالها تنظيم ما تمر به من خبرات، وتسعى إلى تحقيق فهم أوسع وأشمل من ذلك الذي توحى به الخبرات القبلية، لذلك " أوصى المعرفيون ببناء حجرات التعليم لا كمصانع

ينتج عمالها نسخا مشابهة من سلعة معينة منقولة عن المعلم أو الكتاب التعليمي، إنما معامل للتعلم يمارس فيها المتعلمون دور الباحثين والمكتشفين والمخترعين"¹.

من جانب آخر رأى أصحاب التوجه الانساني (خاصة روجرز) أن الذات تشكيل منظم من المدركات الشعورية التي تتميز في طبعها بالميل إلى الكفاح والاعتماد على النفس في سبيل تحقيقها وإثبات وجودها، وأن اعتمادها على الغير لا يحدث إلا إذا اعترضتها صعوبات جمة، لكنه يزول بمجرد تجاوزها؛ وأمام ذلك أوصى الانسانيون بضرورة اعتماد المداخل التعليمية النشطة التي تسهل على الفرد المتعلم ممارسة واكتساب المعرفة لا مداخل نقلها إليه؛ ذلك أن النقل هو كف وعرقلة لنشاطات الذات، كما أنه إهدار للجهد ومضيعة للوقت في ظل بيئة يطبعها التغير والتجدد المستمر الذي ينجم عنه بالضرورة تغير وتجدد في احتياجات الذات ومطالبها.

وحاصل القول أن جل الدراسات الحديثة التي أجريت في الميادين ذات الصلة بالتعليم قد ساهمت في توجيه الاهتمام إلى التعلم المبني على نشاط الذات، ساندتها في ذلك النتائج غير المرضية التي سجلها الاعتماد على طرائق التلقين، حيث تجسد أهم مظاهرها في حالات جمود فكري ومعرفي وسلبية طبعت سلوكيات المتعلمين جراء السعي إلى حشو أذهانهم بما لا يرجون منه فائدة وما لا يجدون له تطبيقا في حياتهم العملية، في حين أن أنماط التعلم بالممارسة والنشاط تعمل على إعادة الاعتبار إلى ذواتهم، وتعاملهم كعناصر إيجابية بناءة قادرة على الإنجاز والفعل في سبيل التحصيل وتسمح لهم ببناء نماذجهم وتمثلاتهم الخاصة؛ توافقا مع خصائصهم وخبراتهم السابقة، وما تتضمنه بيئاتهم التعليمية من موارد وأدوات، وعموما يمكننا حصر أهم الميزات والخصائص التي تطبع منحى التعليم القائم على النشاط مقارنة بالتعليم التقليدي التلقيني فيما يلي:

¹ - أنظر: حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مرجع سابق، ص 97.

- المسار المقطوع لتحقيق
- المحتوى التعليمي هو المسار.
- التعلم أهم من النتائج.
- المواضيع تتمحور حول اهتمامات
- المواضيع يحددها المعلم بناء على
- المتعلم.
- البرنامج مسطر.
- المتعلم يقود ويوجه عملية التعلم
- المعلم يحدد مسار التعلم.
- مشاركة المتعلم للمعلم في تحديد
- الأهداف يحددها المعلم دون الأهداف
- والسعي إلى تحقيقها.
- مشاركة المتعلم.
- النشاط الفردي والتعاوني أساس
- تلقين المعلومات واستظهارها
- أساس التعلم.
- مشاركة المتعلم في تقييم
- المعلم هو من يقوم بعملية التقييم
- ومعرفة مواطن قوته وضعفه.
- وهو نفسه من يحدد معايير النجاح
- أو الفشل.
- إن التعلم القائم على الممارسة والنشاط الذاتي لا تتحقق مناحيه إلا ضمن البيئة التعليمية التي تنطوي على الكثير من الميزات والخصوصيات المتمثل أهمها في:
- البيئة الحقيقية والممثلة القريبة في محتوياتها ومواقفها من البيئة الواقعية للتعلم.
- فعاليتها تتأسس على الاستقلالية والحرية والاعتماد على الذات، والممارسة والاكتشاف لبناء المفاهيم وتحقيق الدلالات.

- تعلماتها تقوم على البحث في المشكلات التي تتطلب حلولاً، أو المسائل التي تقتضي تفكيراً، أو التجارب التي تستدعي وضع فرضيات وإجراء تجارب واستخلاص نتائج وتقييمها.

- تعليمها يركز على أساليب المناقشة والحوار وتبادل الرأي الذي يحسن مسار التعلم ويعزز سبله.

كما أن هذا النمط لا يثمر نتائجه إلا بمراعاة المعلم لعدد من الشروط العملية أثناء التطبيق خاصة منها اعتبار محورية الفرد المتعلم، والأخذ بالإجراءات التي توجه مساراته كالتهيئة الجيدة لبيئته، والانتقاء الممنع للوضعية التعليمية والتعلمية والمسالك التي تجسدها، أما عن تعزيزه فإن سبله متعلق بتنوع استراتيجياته تبعاً لتنوع واختلاف المواقف التعليمية؛ ذلك أن التنوع يؤدي إلى زيادة الدافعية، ويؤثر إيجاباً على الانتباه والتركيز والاندماج في طريق التعلم.

وإجمالاً يمكننا القول بأن هذا النمط من التعلم هو السبيل الذي يعزى إليه تحقيق التعلم الناجح والفاعل الذي تهدف إليه المقاربة وتدعو التربويات الحديثة والمعاصرة إلى تأصيله لدى النشء نظراً لما يتميز به من خصائص وإيجابيات نلخص أهمها في الآتي ذكره:

- **أثر التعلم:** إن التعلم السلبي القائم على التلقين والاستظهار أقل فاعلية ومردودية من التعلم الإيجابي القائم على النشاط والممارسة الذاتية؛ وذلك راجع إلى أن نسبة استبقاء المعرفة وتبني مهارات التفكير العليا والاتجاهات الإيجابية والدافعية تكون في النمط الثاني أكبر منها في النمط الأول.

- **الانتباه والاهتمام:** يهدف التعلم النشط إلى تعليم الفرد المتعلم كيف يتعلم، وكيف يفكر وكيف يشارك بفاعلية لأداء المهمات المطلوبة منه، وكيف يتكيف مع ما قد يطرح من

مستجدات، لذلك يعد أهم مسلك لتحويله من حالة الركود والسلبية إلى حالة الانتباه والتركيز والحركة والنشاط وممارسة التفكير وتقديم الحلول وإبداء وجهات النظر وغيرها في سبيل تحصيل التعلم الفعالة.

- **الاتجاهات الإيجابية نحو المواد التعليمية:** تدعم بيئة التعلم النشط مسؤولية الفرد المتعلم فيما يتخذه من قرارات وما يقوم به من نشاطات (إدارة الذات)، كما أنها تعزز دافعيته وقدراته وتطور اتجاهاته نحو نفسه ونحو المواد التعليمية التي يقبل على التفاعل معها بإيجابية.
- **مهارات التفكير العليا:** إن تنمية وتطوير مهارات التفكير العليا لا يتم إلا من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط القائمة على التفاعل والمبادرة في إنجاز الأنشطة التعليمية المختلفة، حيث تطرح التعلم كتحديات تدفع الفرد المتعلم إلى تجنيد كل طاقاته، واستغلال كل مركباته الفكرية من أجل تجاوزها.

- **التفاعل داخل الفصل المدرسي:** إن التعلم النشط هو تعلم فردي في إطار المجموعة وضمن البيئة المشجعة على التفاعل والاندماج والعمل بكل حرية وثقة واستقلالية، لذلك فإن كل فرد متعلم سيستجيب للأنشطة بطريقة مختلفة متوافقة ورغباته وميولاته وأهدافه التي يرنو إلى تحقيقها.

- **العلاقة بين المعلم والمتعلم:** يتأسس التعلم الفاعل على ضرورة تفهم المعلم لحاجة المتعلم للنشاط والعمل من أجل البناء، لذلك ينبغي أن لا تتعدى صلاحياته تهيئة الوضعيات التعليمية وتحفيزه واستثارته للتفاعل ضمنها، وتشجيعه وتوجيهه عند الحاجة فإذا ما تمكن من العمل بذلك قضى على حالة الصراع السلطوي الذي ميز بيئة التعلم التقليدية، وأحل محلها حالة الألفة والشراكة والتعاون.

- **مهارات التعلم النشط:** إن المهارات التي يكتسبها المتعلم النشط هي مهارات حياتية أساسية يستغلها داخل الفضاء المدرسي وخارجه، ويوظفها خدمة لنفسه في جميع أطوار حياته الراهنة والمستقبلية.

7- التقويم الذاتي للتعلم

لقد دخلت عملية التقويم مناهج التعليم المبنية على الكفاءات بوجهة نظر، وبسياسة جديدة مختلفة عن تلك التي كانت معتمدة في المناهج القديمة؛ ذلك أن الأولي كان جل أهدافها يتمحور حول قياس نسب تحصيل المعارف المقدمة للفرد المتعلم في فترات زمنية متعاقبة من سيرورة الدروس أو في نهاية مرحلة تعليمية معينة، في حين انصب اهتمام الثانية على تصحيح مسار التعلم تبعاً لمخططات محددة (تفرضها البيداغوجيات المتبناة ضمن هذا المنحى)، وتنمية وتطوير الكفاءات المحصلة حتى يستغلها في تجاوز المشكلات والعراقيل المعترضة، كما تبرز إلى جانب ذلك محطات اختلاف متعددة بين أوجه العملية ضمن المنحيين يمكن أن نلخص أهمها في الجدول الآتي:

الجدول رقم (01): الفروق في التقويم بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات

التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات	التقويم في إطار المقاربة بالأهداف
يرتبط بكل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة، ويرتكز على جودة الأداء وتوظيف المكتسبات ضمن وضعيات جديدة لها دلالة.	يرتبط بالمحتوى الدراسي وبالقدرة على تخزين واستعراض المعارف النظرية.
يرتبط بالاختبارات التي تبرهن على قدرة المتعلم	يرتبط بالاختبارات التحصيلية التي تبرهن على

ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه واسترجاعه حين الأداء (كفاءة الحفظ والاستظهار). الأداء).	على الأداء ضمن وضعيات مشكلة (كفاءة الأداء).
تتم بواسطته البرهنة على النجاح والانتقال من مستوى تعليمي الى آخر.	تتم بواسطته البرهنة على بناء الكفاءات بشكل إدماجي ضمن وضعيات جديدة.

ويفترض التقييم وفق التوجه الكفائي الضبط المستمر للتعلمات باتجاه التمكنات المقصودة ويبرز ضمن سيرورته تقاطع وجهين (منحيين) أساسيين هما التقييم الخارجي الذي يقوم به المعلم في سبيل توجيه الفرد المتعلم وتيسير مسار تعلمه، والتقييم الذاتي الذي يقوم به المتعلم نفسه في سبيل الضبط والتحكم الذاتي، وبما أن المعلم لا يمكنه التواجد في جميع الأمكنة وفي كل اللحظات التي يحتاج فيها المتعلم إلى الضبط؛ فإن الأخير سيعول على مراقبة وتقييم ذاته بنفسه، ومن ثم إصدار الأحكام الذاتية، والقيام بعمليات المعالجة الممكنة بالنظر إلى الأهداف المرغوب بلوغها، وقد أشار بيرنو (Perrenoud) في هذا الصدد إلى أن التقييم الذاتي هو ما ينبغي الارتكاز عليه في تصحيح مسار التعلم وبناء الكفاءات المطلوبة، أما التقييم الخارجي فإنه لا يستعان به إلا في حالات عدم كفاية الأشكال المضبوطة ذاتيا للعلاج، كما أشار جينيارد (Guignard) من جهته إلا أن عددا كبيرا من تدخلات الضبط الخارجي تبقى دون فاعلية لتفككها وافتقادها للاستكمال، بينما يؤمن التقييم الذاتي:¹

- استمرارية الضبط، الذي يمكن الفرد المتعلم من ممارسة أشكال التحكم المعرفية المختلفة في كافة مظاهر المهمة المنجزة.
- تفريق أشكال الضبط: بناء على أن كل فرد متعلم حالة خاصة في تعلمه.

¹ - أنظر: عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص 368.

ويشير ما سبق إلى أهمية ومكانة التقويم الذاتي ضمن سيرورة التعلم القائم على الكفاءات؛ فهو وسيلة فعالة تسمح للفرد المتعلم بضبط التعلم عن طريق تشكل الوعي بسيرورات العمل ومراقبة وضعها قيد الاستعمال، كما أنه سيرورة تدعم دافعيته واستقلاليته وتعزز ثقته بنفسه وشعوره بالمسؤولية والكفاءة في كل ما يسلكه من سبل وما يتخذه من قرارات في سبيل تدبير وبناء تعلماته؛ بعيدا عن الضغط والمفارقة اللذين قد يفرضهما الاعتماد على سلطة الضبط الخارجي.

يشكل مجمل ما تم الوقوف عنده من محطات روائز الفعل التعليمي ضمن المقاربة؛ ذلك أن مبتغاها هو تحقيق الكفاءات وتنميتها، والوصول إلى المبتغى مرهون أمره بتنمية الموارد والعمل بالميكانيزمات التي تجعل هذه الأخيرة " قابلة للتحويل والتجديد أثناء مواجهة الصعوبات ضمن الوضعيات والمواقف المعترضة، وحسن التصرف حيالها سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها"¹ والحال كذلك فإن التعليم لا فائدة ترجى منه إذا لم يمكن المتعلم من القدرات والمهارات العملية التي تسمح له بتخطي مختلف الصعوبات التي تواجهه ضمن مساره التعليمي، كما لا فائدة ترجى من كم نظري يحشى به ولا يقدر على استغلاله وتوظيفه للتكيف والاندماج ضمن محيطه، ويعزى هذا الأمر برمته إلى الفرد المتعلم وما يقوم به من نشاط وما يتخذه من إجراءات يحقق بها كفاءاته، إنه هو نفسه من يقوم بالتعلم ولا أحد بإمكانه أن يفعل ذلك عوضا عنه، لذلك وببدل الاحتفاء بالطرق التي تيسر توصيل المعلومات إليه لا بد من الاهتمام بتيسير المسالك التي تؤمن له حصوله عليها بالاعتماد على نفسه وعلى مجهوداته الخاصة.

¹ – PERRENOUD Philippe, Quel avenir pour les Compétences Op, Cit, P 26.

إن أهم ما تصبو المقاربة إلى تحقيقه فعلا هو إعطاء نفس ودفع جديد للعملية التعليمية من خلال تبني مقتضيات التعلم القائم على الذات وعلى ممارستها الفعلية في شتى المواقف والوضيعات وإن الوصول إلى هذه الغاية مرهون حسبها بالعمل بالقواعد الأساسية الآتية:

- توجيه التعليم لصالح الفرد المتعلم.
- تركيز الأنشطة التعليمية عليه وتمحورها حوله.
- اعتبار المعلم موجها وميسرا للتعلم.
- التركيز على عمليات البناء المعرفي بدل التراكم.
- الاهتمام بالبيئة الحاضنة والمدعمة للنشاط الذاتي للفرد المتعلم.
- الاعتماد على طرق التعليم الفاعلة.
- الاعتماد على استراتيجيات التقويم الواقعية خاصة الذاتية منها.

المبحث الثالث: أسس تعليم اللغة وفق النموذج الكفائي

تقرض المقاربة بالكفاءات أن تبني المناهج اللغوية وفق معايير وأسس جوهريّة، تتعلق بتحديد أساسيات المادة اللغوية المقدمة للفرد المتعلم تحديدا علميا دقيقا يراعي احتياجاته الشخصية وغاياته المجتمعية، وعرضها بطرق عديدة وبانتهاج سبل تؤدي إلى تحقيق الهدف العام المتوخى وهو إكسابه القدرة على استعمالها فعليا في جميع الأحوال التبليغية التي تتطلبها الحياة اليومية، وقد أرست الأخيرة هذه الدعامات نتيجة استفادتها من إفرزات الدراسات المعاصرة التي تولدت عن تعقب الظاهرة اللغوية، حيث نجم عنها تبني توجيهين بارزين هما:

1- المقاربة التواصلية*

1-1 مدخل عام

تعتبر المقاربة بالكفاءات سلبية المنهج التواصلية الذي ظهر في " أواخر الستينيات وبداية السبعينيات من القرن العشرين عند الغربيين، كثورة على كل الممنوعات التي وضعتها المناهج التي سبقته خاصة المنهج السمعي الشفهي والمنهج المباشر والمنهج الظرفي البريطاني.¹

وقد تولد الأخير عن جملة التغيرات العميقة التي شهدتها الروافد الأساسية لتعليمية اللغات خاصة منها ميداني علم النفس واللسانيات العامة.

أما علم النفس فقد برز تأثيره بظهور التيار المعرفي الذي نحا رواده إلى طرح جملة من التصورات الجوهرية والهامة عن التعلم المخالفة تماما للتصورات السلوكية الإمبريقية التي خصته ولازمته ردحا من الزمن؛ حيث أفضت إلى كشف النقاب عن الكثير من الخبايا التي تتعلق به، وفي مقدمتها دور الفرد المتعلم في إحداثه؛ ذلك أن السلوكيين قد حصروا التعلم في السيرورة الآلية الخارجية التي تربط جملة مثيرات البيئة المحيطة بجملة الاستجابات التي تتولد عنها؛ الأمر الذي يحيل إلى سلبية الفرد المتعلم الذي يقتصر دوره على إحداث الاستجابات المجزأة القابلة للقياس والتغيير والتعديل كدالة على تعلمه، في حين أن المعرفيين قد اعتبروه سيرورة تفاعلية تتدخل في

* تتميز المقاربة التواصلية بتنوع مرجعياتها النظرية، وأخذها من كل علم بما يخدم ميدان تعليم اللغات، نخص منها بالذكر اللسانيات العامة واللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية والأنثوغرافيا التواصلية (التي تختص بدراسة نماذج بعينها من السلوك الإنساني وقد أسسها ودعا إليها الباحث دال هيمس) والتداولية ونظرية تحليل الخطاب، وقد دارت اهتماماتها حول مفهوم الكفاءة التبليغية وكيفية اكتساب اللغة عن طريق التواصل.

¹ - نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، مجلة العربية، العدد 03 السداسي الأول، 2011، ص

تكوينها جملة العوامل الخارجية (الوراثة والنضج والعوامل الاجتماعية)، وكذا العوامل الداخلية التي ترتبط بالفرد المتعلم؛ إذ لها من الدور مالا يمكن تجاهله، فهو يستقبل المعلومات وينظمها ويصدر السلوكيات المترتبة عن ذلك وفق ما يمتلكه من مكونات فكرية ونفسية تعد المتحكم الجوهرى فيها.

أما اللسانيات العامة فقد عرفت هي الأخرى تحولا كبيرا في توجهاتها ومسالك بحثها نظير الأبحاث التي قدمها اللغوي نوام تشومسكي (Nôam Chomsky) ضمن نموذج التوليدي التحويلي؛ حيث استطاع بموجبها أن " يعيد النظر في جميع ما وضعه اللغويون التوزيعيون قبله، وأن يبين قصور تصورهم من خلال المآزق التي وقعوا فيها في تحليلهم لمختلف اللغات التي اتخذوا منها نماذجهم"¹، ولعل أهمها اقتصارهم على الوصف والتصنيف في إطار مدونات محدودة، الأمر الذي أدى إلى حجب الآليات المتحكممة في العمليات الذهنية التي تتيح لكل متكلم - مستمع إنتاج وتحويل عدد لا متناه من الجمل الصحيحة ذات المعنى التي تقود عملية التكلم، وتمكنه من التعرف التلقائي عليها وإن كان غير قادر على تقديم تفسير لذلك.

في ضوء ما سبق طرح تشومسكي مفهوم الملكة (القدرة) التي كان لها " عميق الأثر في المنهج التواصلى وما انبثق عنه من مناهج فرعية؛ حيث اعتبرها مكنة فطرية تولد مع الإنسان وتواكب تطور فكره طوال حياته، لتمنحه جملة من القوانين المجردة التي يستطيع بفضلها معالجة عدد غير محدود من السلاسل الصوتية، ويعيد تأليفها في أنساق جديدة سليمة لغويا ونحويا لم يسمع بها من قبل.²

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - أنظر: المرجع نفسه، ص 44.

وقد كان حديث تشومسكي عن الملكة وما يقابلها من أداء حاصل اهتمام بالنشاط العقلي البشري في إنتاج اللغة بصرف النظر عن ارتباط الأخيرة بالسياقات الاتصالية الفعلية وهو الأمر الذي نبه إليه دال هيمز (Dell Hymes)*، فوجود تركيبة نموذجية يتطلب أيضا قدرة على تكيف المنتوجات اللغوية مع الرهانات التواصلية وخصائص السياق، وبالتالي وجود نموذج ذهني تواصلية يجمع بين المعرفة والقدرة على الاستعمال اللغوي في مختلف السياقات المحكومة بدورها بالوضع الاجتماعي لكل من المتكلم والمتلقي، وهنا يبرز دور الملكة التواصلية التي تتضمن الملكة اللغوية كقاعدة أساسية في بناء هيكلتها، إلى جانب ملكات أخرى (سبقت الإشارة إليها في موضع سابق) لضمان القدرة على التكيف والتواصل ضمن السياقات مهما اختلفت طبيعتها.

وقد تعددت الدراسات والأبحاث التي شكلت الملكة بؤرة اهتمامها انطلاقا من الوظائف التفاعلية التداولية للغة، ساهم في ذلك تجاوز الدرس اللساني المؤسس على دراسة اللغة كنظام في ذاته إلى دراسته كنظام للتواصل؛ أين اتجه الاهتمام إلى العناية بالقضايا المتعلقة بالكيفية التي تتحقق بها اللغة فعليا أثناء التخاطب (أفعال الكلام، تحقيق الخطاب الإقناعي دور المقام وغيرها)، واستطاعت أن تنتقل بتأثيرها إلى حقل التعليم - إلى جانب تأثير التيار المعرفي - لتمنحه قاعدة جوهرية تتأسس عليها فعالياته؛ حيث تنبه المنشغلون به إلى وجود عدد من القضايا الجوهرية التي تخدمه، والتي لا يمكن إغفالها أو تجاوزها حين التأسيس لتعليم لغة ما يمكن أن نلخصها في الآتي:

* على الرغم من أن مصطلح الاتصال قد غاب في أعمال تشومسكي إلا أن له السبق في التنبيه إليه، ذلك أن دال هيمز قد صاغه انطلاقا من مفهوم الكفاية عند تشومسكي ليقابله بها، وقد جمع بينها وبين معرفة القواعد الاجتماعية لتحقيق عملية التفاعل بين الأفراد.

- إن الوظيفة الأساسية للغة هي التبليغ والتواصل؛ وبالتالي فإن الوظيفة التواصلية هي القاعدة الرئيسة التي ينبغي أن يبنى عليها تعليم أي لغة من اللغات**، وإن جوهر التحول إلى الوظيفة هو وليد تحول النظرة إلى اللغة ذاتها وإلى طرق التعامل معها، حيث رآها أصحاب المنهج اللساني البنيوي بنية مغلقة تتطلب وصفا بنيويا شكليا، واعتبرها أتباع المنهج التوليدي التحويلي نتاج عقل تتطلب إظهارا للجوانب العقلية والنفسية المتحركة فيها، بينما عدها أصحاب المنهج الوظيفي تنظيما مقترنا بما يؤديه داخل المجتمع، وأضاف إليها التداوليون اقتران دراستها بالاستعمال.

- اهتمت المناهج السابقة بتحديد محتويات تعليم اللغة في نصوص فنية راقية أو صيغ وتراكيب نحوية جافة خارج أطر استعمالها، وتقديمها بالاعتماد على أساليب الحفظ والاستظهار والترجمة، بينما يتطلب الأمر تخيرها بالنظر إلى الوظائف التي تؤديها في المجتمع (المجتمع ككل والحياة بما تتطوي عليه من ظروف ومواقف)، وتقديمها ضمن أطرها الطبيعية وباستغلال الأساليب المحققة لاستعمالها الفعلي.

- تفرض دورة التخاطب وجود طرفين فاعلين مرسل ومتلقي تجمعهما علاقة تواصل ثنائي الاتجاه (مرسل ↔ متلقي)، هذا ما يعيد للفرد المتعلم مكانته ضمن العملية التعليمية باعتباره طرفا فاعلا (كمتلق وكمرسل)، بل ومحركا أساسيا لها وليس عنصرا منفصلا يستقبل المعلومات بكل سلبية ويجيب عن الأسئلة التي توجه إليه وفقا لاحتمالات حدوث الإستجابات

** رأى بعض الباحثين أن مصطلح التواصل قد تردد على ألسنة الباحثين والفلاسفة منذ القدم دون تخطيط مسبق لتوظيفها كغاية أساسية في تعليم اللغة، وأشار بعضهم إلى أن أول من دعا إلى ذلك (تعليم اللغة من منظور اتصالي) هو الفيلسوف جون لوك (J, Lock) في القرن السابع عشر، وذلك بغية تحقيق التعامل مع أفراد المجتمع، ثم مرت سنوات ليظهر هذا الاتجاه كطريقة وكأسلوب خاص في تعليم اللغات الأجنبية (في ستينيات القرن العشرين بالضبط) خاصة بعد النقد الذي وجه إلى طرائق التعليمية المعتمدة آنئذ (السمعية الشفهية والسمعية البصرية والمباشرة)، لتبرز الحاجة بعد ذلك إلى تعليم لغات الشعوب المنضمة إلى السوق الأوروبية المشتركة وكذلك المجلس الأوروبي تحقيقا للوحدة، حيث أعدت مناهج التعليم ونظمت مقرراتها وفقا للمدخل الأخير.

المستهدفة، كما تفرض دورة التخاطب الاهتمام بموقعه " الذي يلغي تقريبا الطرائق المعيار وينتج طرائق تتلاءم مع الوضع التخاطبي أو التواصل المطلوب في عمليات التأثير والاقناع، بالإضافة إلى الشروط والاقتضاءات المجالية.¹

- يعتبر الفرد المتعلم المحور الجوهري الذي تدور حوله الحالة التعليمية بكل مركباتها وفعاليتها وما تنطوي عليه من علاقات؛ وهو بذلك " العنصر الموجه للمنهج بما يملكه من قدرات وملكات، وما يحركه من رغبات وطموحات تهيج له ليستقبل ويعالج ما يقدم له بمردود عال ونجاعة فائقة، أو العكس فتطمس ليحجم عن التعلم أو يتحاشى ما يعرض عليه نتيجة عوارض تعتري أحد أقطاب الحالة التعليمية أو كلها، أو شعوره بعدم الاهتمام به وباحتياجاته كعنصر فعال ضمن المصفوفة التعليمية.²

لجميع الاعتبارات السابقة، واهتماما بالفرد المتعلم؛ نبه المهتمون بتطبيق المنهج التواصل في تعليم اللغات إلى ضرورة الأخذ بجملة من المبادئ الأساسية التي تعد دعائم جوهريّة محققة لمنحاه لعل أبرزها الاهتمام باحتياجات الأفراد المتعلمين وأهدافهم وضرورات المواقف التعليمية، كونها أساس ديناميكية الحالة التعليمية من جهة، ومفتاح تحقيق الغاية الكبرى للمنهاد من جهة أخرى؛ "والتي تتجاوز إكساب ملكة لغوية تبليغية إلى ترسيخ كل النظم الحالية (جملة العناصر المشكلة للمجال الذي يتفاعل داخله مستعملو اللغة) التي تعتري عملية التواصل في اللغة"³ موضوع التعلم، ويفرض ما سبق:

¹ - عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقارنة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، الطبعة الثانية، مطبعة إفريقيا الشرق المغرب، 2012، ص 21.

² - نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، مرجع سابق، ص 49.

³ - المرجع نفسه، ص 51.

أ/ الاعتناء بمراحل ثلاث قبل البدء في عملية تعليم اللغة، وتتمثل في الآتي:¹

- المكتسبات اللغوية السابقة الثابتة في ذاكرة الفرد المتعلم والراسخة في ذهنه، حيث تشكل الدعامة الأساسية التي يستند إليها في بناء كيان اللغة موضوع التعلم وهي بذلك معين هام يساعد المعلم على بلورة وإيصال المعلومات والمعاني اللغوية والمثل والبنى الجديدة إلى الفرد المتعلم.

- المادة اللغوية ذات الفائدة الجديدة والنفعية التي يحتاجها الفرد المتعلم في حياته وذات العلاقة بالمعاني والبنى والنماذج الراسخة في ذهنه حتى يسهل عليه الانتقال إليها وتمثلها.

- الربط الوظيفي بين المعاني والبنى والنماذج الجديدة وبين القديمة عن طريق الاعتماد على التمارين المحققة لذلك.

ب/ تنظيم واختيار محتويات المواد اللغوية وفق معايير خاصة لخصها كل من برين وكاندل في الآتي:²

- التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية للفرد المتعلم.

- تجاوز الطريقة الخطية إلى الطريقة الدائرية في عرض المواد اللغوية، كي يتمكن الفرد المتعلم من تنمية معارفه وقدراته التواصلية أثناء استعمال اللغة وليس تنمية اللغة كقوالب جامدة.

- تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات لغوية لا إلى وحدات لغوية.

¹ - المرجع نفسه، ص 49-50.

² - أنظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يونيو 1988، ص 172-173.

- استمرارية التعلم عن طريق النشاطات العديدة داخل الوحدة التعليمية الواحدة.
- تأسيس عملية التعلم على التفاوض بين فرد متعلم وآخر أو متعلمين آخرين، وبين فرد متعلم ومعلم، وفرد متعلم وكتاب ومادة تعليمية.

ج/ بناء النشاطات اللغوية بالارتكاز على المواقف التعليمية القريبة من المواقف الواقعية التي يصادفها الفرد المتعلم في حياته اليومية، " أين تتاح له فرص ممارسة دور المشارك والمراقب والملاحظ والمستمع والمساهم، وفق ما يتيح استخدام وممارسة مختلف المهارات من تمثيل وأداء للمعلومات والتجارب والأفكار، وحل للمشكلات ومناقشة واستشارة وإصدار تعليمات ومشاركة ومجادلة وتنظيم وغيرها.¹

د/ تنويع أساليب التعلم بين الجماعي الذي يسمح بتبادل الخبرات والمعلومات والفردية الذي يعزز مختلف القدرات والكفاءات الذاتية.

هـ/ توظيف مختلف الوسائل التعليمية التي تعين على فهم اللغة واستعمالها وتثبيت دلالاتها التي تتنوع بتنوع المقامات ومقاصد المتكلمين.

1-2 التواصل اللغوي وعناصره التداولية

يشير التواصل (Communication) عامة إلى " عملية تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد من خلال النظام المشترك المتعارف عليه من العادات والتقاليد والرموز اللغوية وغير اللغوية (انتقال من الوضع الفردي إلى الوضع الاجتماعي)، وهو بذلك علاقة اجتماعية تجمع بين الأفراد تستخدم فيها اللغة المشتركة في إطار مجموعة من المعايير والقواعد لإنجاز أهداف وأنشطة

¹ - أنظر: المرجع نفسه، ص 173.

مقصودة"¹ وقد عبر عنه بعضهم " بالميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، حيث يشمل كل الرموز الذهنية مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزمان."²

ويعتبر التواصل اللغوي أبرز وأرقى أنواع التواصل باعتباره عملية يستند تحققها إلى استعمال الترميز اللساني، " ومن المعلوم أن هذا الأخير يأتي على رأس أنساق الترميزات الأخرى نظرا لقدرته على استيعاب وتأطير وتفسير ونقل باقي الأنساق الترميزية، لذلك كان الكلام أصلا في كل تواصل بشري، بل إن ما سواه من وسائل تواصل أخرى تجري على قانونه وتقيم على مقتضاه"³.

وينطوي الأخير على السيرة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من ذات مرسل (Emetteur) إلى أخرى مستقبلية (Récepteur) باستعمال اللغة (السنن) حتى تصير مشتركة بينهما وتؤدي إلى تحقيق الإقناع والتقارب المعرفي بينهما، أو بتعبير أدق إلى عملية نقل المعلومات من متحدث إلى متلق عن تجربة أو خبرة أو فكرة قد لا يشاركه أو يشاطره فيها بالضرورة كما قد لا تكون معروفة أثناء حدوث فعل الكلام (ذلك أن أي اتصال يستوجب اقتران دال صريح بمدلول قد لا يكون كذلك)، حيث تؤدي إلى خلق تفاعل يأخذ مكانته ليؤكد قيمة وتأثير ما ينطق به المتحدث في ذات المتلقي.

¹ - أنظر: حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى 2003 ص 159.

² - بشير إبرير، التواصل مع النص، إشكاليات الفهم والقراءة الفعالة، اللسانيات، مجلة في علوم اللسان وتكنولوجيااته، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، العدد 10، 2005، ص 204.

³ - عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مرجع سابق، ص 38.

ويشير ما سبق إلى أن التواصل اللغوي نسق (تنظيم) خاص له عناصره ومكوناته واتجاهه الذي يسير فيه، وهدفه الذي يرجى تحقيقه، ومجاله الذي يعمل فيه، وتتمثل في:

1- المرسل Destinateur (صاحب الهدف والقصد يمثله ضمن البيئة التعليمية

المعلم كما قد يمثله المتعلم) الطرف الأول المحقق لعملية التواصل (قد يكون فردا أو جماعة) وهو صانع الرسالة ومنشئها، والمؤثر الفعلي في المستقبل بما يضمنها من معاني ودلالات، ولكي يحقق غرضه المنشود ضمن المواقف التواصلية يشترط فيه خاصة امتلاك:

- الكفاءة التواصلية التي تعد أهم مقوم من مقومات إحداث وإنجاح عملية التواصل وتحيل إلى القدرة على معرفة متى وكيف وماذا يستخدم من اللغة وتحت أي ظروف لتحقيق التأثير في المتلقي وضمان تفاعله معه.
- الكفاءة اللغوية التي تعد وجها أساسيا من أوجه الكفاءة التواصلية، وتنطوي على المعرفة بالنظام الحاكم للغة (الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي والدلالي) وتطبيقه دون التفكير الواعي للتعبير عن المقاصد.
- الكفاءة العلمية التي تحيل إلى المعرفة الدقيقة بالموضوع المتحدث فيه، لأنها شرط إفادة المتلقي والتأثير فيه وإقامة الحوار معه.
- الدافعية وهي مكن حدوث التواصل والنجاح في تحقيقه.

2- المرسل إليه (Destinataire) (يمثله المتعلم كما قد يمثله المعلم) أو المتلقي، وهو

الجهة التي تنتهي إليها الرسالة والتي تتولى فك رموزها (Décodage) وحل شفراتها واتخاذ الموقف المناسب إزاءها، ويعد ضمن العملية التواصلية مؤشر نجاحها (أو عدمه)، ذلك أن

الوصول إلى الأهداف منها لا يقاس بما يقدمه المرسل للمستقبل إنما بمدى التأثير الذي يحدثه فيه، والذي يتجلى في مختلف السلوكيات التي يقوم بها بعد تلقي الرسالة، ويشترط فيه:

- امتلاك المهارة اللغوية التي تعينه على استقبال الرسالة وتحليلها وكشف العلاقات القائمة بين عناصرها.

- حسن الاصغاء والاستماع الذي يمكنه من الوقوف على المعاني المتضمنة في الخطاب.

- وجود درجة من الانسجام والتجانس والثقة بينه وبين المستقبل حتى تسهل عملية الاتصال.

- الرغبة في التعلم وفي إقامة التواصل مع الطرف الآخر والاستفادة منه.

وما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن التواصل عملية مستمرة مشتركة يمكن لطرفيها (ذات المرسل وذات المستقبل) تبادل الأدوار، وهو ما يطلق عليه بالتفاعلية داخل أطراف الدائرة التواصلية، ويتوقف نجاحها على وجود خلفية مشتركة بينهما (لغوية واجتماعية) مع استيعاب وإدراك كل منهما لموقف التواصل ومحتوى الخطاب أو الرسائل الموجهة.

3-الرسالة (Message) الخطاب أو المحتوى أو المعنى الذي يريد المرسل إيصاله إلى

الطرف المستقبل بغية استثارة استجابة معينة يهدف إليها، وهي في كنهها النتاج المادي الفعلي لفكر المرسل الذي يصبه في رموز لغوية معينة لإحداث استجابات معينة، ومن أهم شروط صياغته وطرحه:

- مراعاة أحوال المستقبل أو المخاطب.

- صحة اللغة والدقة في البناء وفي التعبير مع عدم التناقض.
- بساطة اللغة مع البرهنة والحجاج وقلة توظيف الرموز والتجريد.
- توظيف القناة المناسبة لنقله.

4- القناة (Canale) وتشير إلى الوسيلة التي تمر من خلالها الرسالة بين المرسل

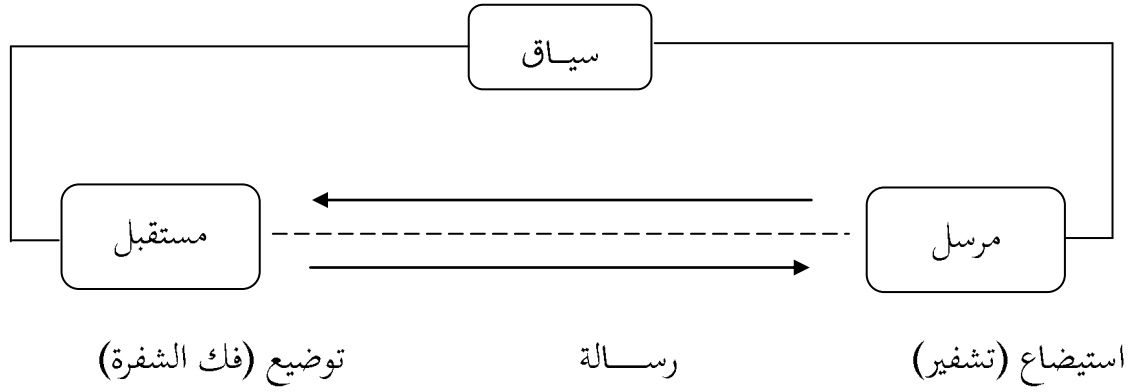
والمستقبل من أجل إحداث التفاعل وإتمام عملية التواصل، من أهم شروط اختيارها:

- ملاءمتها لمحتوى الرسالة وقدرتها على إيصاله إلى المستقبل دون تشويش.
- ملاءمتها للمستوى العقلي للمستقبل.

5- السياق (Contexte) جوهر عملية التواصل، ويشير إلى أجزاء الخطاب التي

تحف بالرسالة، حيث تبرز أهميتها خاصة في تجسيد الدلالة الفعلية للغة ذلك أن الكلمة قد يكون لها أكثر من معنى كما أن الجملة الواحدة قد يكون لها أكثر من تأويل بالنظر إلى السياقات التي ترد فيها والظروف التي تحيط بها، وتتمثل عناصر السياق خاصة في الزمان والمكان، والمعطيات المشتركة بين المرسل والمستقبل، والأفعال المصاحبة للحدث، والعناصر المادية المحيطة بالموقف.

وبناء على ما سبق يمكن تلخيص أبعاد ومكونات عملية التواصل اللغوي في المخطط الآتي:



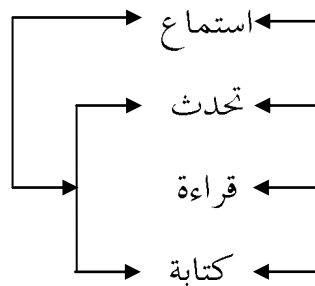
قناة المخطط رقم (05): أبعاد ومكونات عملية التواصل اللغوي

وقد يحيل المخطط إلى معادلة تواصلية بسيطة تربط انتقال الرسالة بقطبين أساسيين (مرسل ومستقبل) وقناة وسياق معينين، لكن الحقيقة أنها تتطوي على العديد من المفارقات والرهانات التي تطرحها المتغيرات في سبيل تحقيق الهدف العام (التواصل)، وتتجلى خاصة في مقاصد المرسل من إرسال ذلك المضمون بعينه، وما تخيره من معطيات وقناة لأجل بثها، ثم ما حملته الرسالة من معاني ودلالات (قد تكون واضحة أو غامضة، أحادية أو متعددة)، ومدى تأثيرها على المتلقي الذي يقوم بالغريلة والانتقاء والتحويل بناء على السياق الذي طرحت فيه، وكذا مرجعيته الفكرية عن الموضوع المرسل وعن المرسل ومقاصده، ثم القناة وما تضيفه من تأثير على مضمون الرسالة ضمن ذلك السياق، فالتواصل لا يتضمن الإخبار فقط بل ويبحث في كيفية التأثير في الآخر، وفي سبل تحقيق التفاعل معه ومد جسور التواصل معه، ثم إنه يتجاوز ذلك إلى مراعاة تأويل المخاطب لمفوضه" فالمتكلم يعمد إلى بناء أقواله بطريقة تستحضر الكيفية التي يتوقع أن يأول بها المخاطب هذه الأقوال والمخاطب يبني أقواله على أساس خطوات مفترضة من المتكلم".¹

3-1 مهارات التواصل اللغوي

¹ - حسان الباهي، الحوار ومنهجية التفكير النقدي، الطبعة الثانية، مطبعة إفريقيا الشرق، المغرب، 2013، ص

يهدف تعليم اللغة وفق المقاربة التواصلية - كما أشرنا إليه سلفا - إلى تحقيق الكفاءة التواصلية التي تتجاوز وعي الفرد بقواعدها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية الحاكمة، إلى معرفة قواعدها التداولية التي تمكنه من إنتاجها وتوظيفها المحكم في المواقف والوضعيات التواصلية المختلفة وبما أن " عملية التواصل اللغوي لا تعدو أن تكون تحدثا أو استماعا أو قراءة أو كتابة باعتبارها مهارات اللغة وأدوات الاتصال بها "¹ فإن تحقيق الغاية يتم بالارتكاز على " تقديمها ضمن إطار خاص يضمن العلاقة المتبادلة بين اللغة والتواصل "² وفق ما يوضحه المخطط التالي:³



المخطط رقم (06): العلاقة بين مهارات التواصل اللغوي

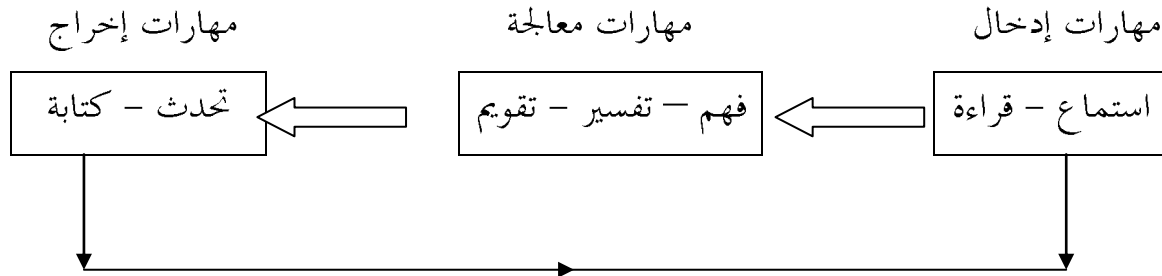
تشكل كل من مهارتي الاستماع والتحدث ما يحتاج إليه الفرد المتعلم عند التواصل المباشر مع الآخرين، بينما تشكل القراءة والكتابة ما يعينانه على تخطي حدود الزمان والمكان لتحقيق الأخير ويمثل التحدث والكتابة مهارتي إدخال المعلومات والمعارف التي يستعين بها لبناء

¹ - مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 07.

² - أنظر: منير زكري، المنهجية العلمية لبناء الكفاءات المعرفية والتواصلية، مرجع سابق، ص 230.

³ - رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا، مرجع سابق، ص 37.

المادة اللغوية التي تتضمنها الرسائل، في حين يمثل كل من الاستماع والقراءة مهارتي إخراجها ومصدر فك رموزها وكذا إنتاجها، ونستطيع أن نمثل لذلك كالاتي:¹



المخطط رقم (07): مهارات التواصل اللغوي

يتضح لنا مما سبق أن المهارات التواصلية ليست مجرد إنجاز لغوي يؤدي بطرق خاصة، ولا هي إجادة لطرح عناصر اللغة وفق كفاءات مضبوطة، وإنما هي أداء خاص غايته تحقيق الوظيفة التواصلية التي تتجلى ضمن المواقف المختلفة بتكاملها وانصهارها (وليس ضمها جنباً إلى جنب)؛ ذلك أن أي موقف تواصل لا يقتصر على توظيف مهارة واحدة فحسب بل عدة مهارات تخدمه وتحقق المبتغى منه.

ولعل أهم ما يعزز المدخل الأخير في تعليم اللغة من خلال التأكيد على التكامل هو إنجاز المهمة التواصلية على نحو تبدو فيه بصورتها الواقعية؛ ذلك أن عزلها وفصلها عن بعضها البعض من شأنه أن يفقدها القدرة على تمثيل المواقف الطبيعية التي تجري فيها فالتكامل أسلوب من أساليب تنظيم عناصر الخبرة اللغوية بما يحقق ترابطها ويضمن تقديمها للمتعلم على هيئة مهارات وظيفية يتعين عليه استجلاء مكنوناتها وإدراك العلاقات بينها وتوظيفها حين الأداء، منطلقاً في ذلك من النصوص الممثلة الفعلية لأحكام اللغة واستعمالاتها، ومنطلقاً من أنظمتها الافتراضية

¹ - أنظر: حمدي علي الفرماوي، نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، 2006، ص 21.

إلى تجلياتها الطبيعية البادية إنتاجاً وتلقياً؛ حيث تتداخل التوجيهات بالتدريبات والممارسات، وتلتقي القواعد بالمهارات وألوان النشاط اللغوي ويمتزج الاكتساب الواعي للمادة بضروب الإدراك الاستقرائي، تحقيقاً للغاية الكبرى المتمثلة في التواصل.

وبما أن تعليم اللغة وفق المقاربة المقصودة يتوجه إلى تكوين الكفاءة والإنجاز التواصليين، فإن تنظيم مناهي التعلم يتم بالموازاة مع مظاهر النشاط الكلامي، مع السيطرة على مظهري الاستماع والتحدث واعتبار الاختلافات القائمة بين اللغتين المنطوقة والمكتوبة¹؛ حيث يعين الأمر على شد انتباه الفرد المتعلم وتأجيجه وتحفيزه للتفاعل والاندماج في عملية التواصل، ويتيح أمامه فرص ممارسة دوره الفعال ضمنها " كمفاوض بين الذات وعملية التعلم وعملية التعليم²؛ ذلك أن طرح ومناقشة موضوع في الصف التعليمي هو بمثابة طرح ومناقشة مسألة في الحياة، بما يمهّد لابتكار إجابات عن قضاياها من اكتشاف واقتراح حلول واتخاذ مبادرة وتقويم أداء وتبادل آراء وتبني مواقف ورفض أخرى واستنتاج واقتناع ومحاولة إقناع وغيرها، وكلها إجراءات تسهم في تكوين وبناء شخصية الفرد المتعلم وبما أن المدخل يهتم بتقديم اللغة لغرض تواصلية فإنه يقتضي وضع أنشطتها موضع الممارسة الفعلية والابتعاد عن حشو الكم الكبير من الموضوعات النحوية إلا بالقدر الذي يساعد على حسن استخدام اللغة للتعبير عن الأغراض بشكل واضح ومفهوم في شتى المواقف، أما الغوص في التفاصيل والتركيز على القواعد النحوية المجردة فلن يكون له دور إلا في تنفير الفرد المتعلم من اللغة وإبعاده عنها، وعليه فإن تحقيق الوظيفة اللغوية " في إطار الكفاءة التواصلية لا يتم بمجرد التسلّع وسيطرة المتعلم على التراكيب"³، كما لا يتحقق بتلقينه

¹ - أنظر: منير زكري، المنهجية العلمية لبناء الكفاءات، مرجع سابق، ص 227.

² - المرجع نفسه، ص 239.

³ - المرجع نفسه، ص 228.

مجموعة من القواعد المجردة لحمله على حفظها واسترجاعها عند الحاجة، وإنما بالتركيز على إتقان المهارات التواصلية -كما أشرنا إليه آنفا - فوظيفة اللغة أيا كانت "هي الفهم (فهم اللغة المسموعة والمقروءة) والإفهام (التعبير الشفهي والكتابي)، والتمكن من هذه الأخيرة لا يتأتى بالنظر إلى قواعد اللغة على أنها غاية تدرس لذاتها بل وسيلة يعول عليها لتحقيقها".¹

وحاصل القول أن التكامل يجسد وحدة اللغة، ويلغي الفواصل والحدود الإجرائية بين فروعها ويتعامل معها على طبيعتها ككل متكامل لا تتفصل أجزاؤه إلا تسمية؛ "فباللغة مجموعة من النظم المتكاملة التي تستكنها علاقات وصلات متبادلة حيث لا يمكن لأي نظام منها أن يؤدي غرضه إلا بوجود أنظمة أخرى تضيف عليه دلالات"²، ويظهر الإنجاز اللغوي التواصلية ليعكس لنا هذا التكامل ويجسده تحقيقا لوظيفتها الأساسية ودورها الرئيس في الحياة.

1-4 التواصل الصفي

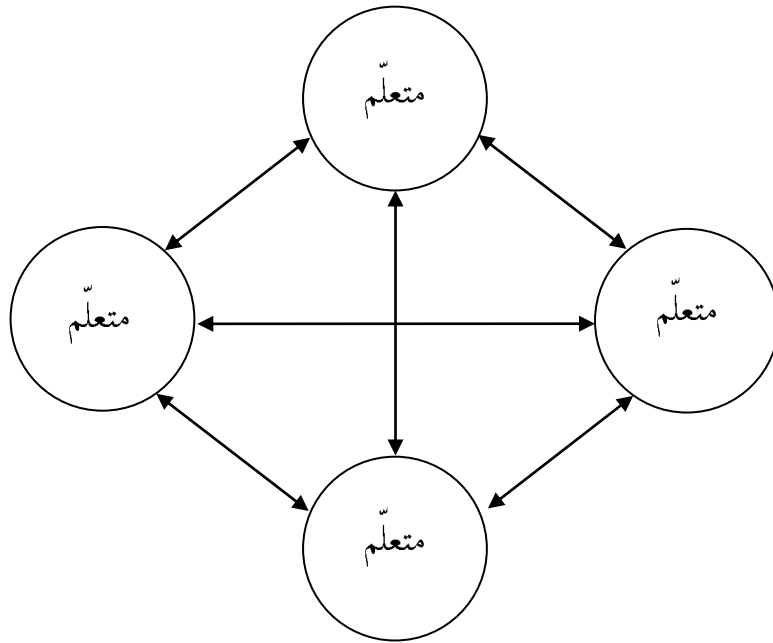
يترجم التواصل الصفي العلاقة التواصلية التبادلية القائمة ضمن الحالة التعليمية، ويحيل في كنهه إلى " كل أشكالها وسيروراتها ومظاهرها المتجلية بين المعلم (أو من يقوم مقامه) والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم، ويتضمن الإرسال اللفظي وغير اللفظي والوسائل التواصلية والمجال والزمان ويهدف إلى تبليغ وتبادل ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، كما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي".³

¹ - أنظر: أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية (دراسة مسحية نقدية)، الطبعة الأولى، مركز البحوث التربوية والنفسية مكة المكرمة، 2010، ص 80.

² - أنظر: المرجع نفسه، ص 22.

³ - أنظر: عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك سلسلة علوم التربية، دار الخطابي، المغرب، 1994، ص 44.

يشير ما سبق إلى أن التواصل الصفّي علاقة جدلية تتضافر لتحقيقها عناصر أساسية تتمثل في الفرد المتعلم (العنصر الفاعل والمتفاعل استقبالا وإرسالا في العملية التواصلية)، والمعلم (مفتاح التواصل الصفّي وأساس نجاحه)، والرسالة التعليمية (يعد تبليغها الهدف الرئيس الذي تقوم عليه عملية التواصل)، والسياق (تتعدد زواياه من سوسيو وجداني إلى اجتماعي إلى تعليمي ليضمن وصول الرسالة وتحقيق التواصل بين الأطراف الفاعلة ضمنه)، والقناة (تتجلى قوتها في مدى وضوحها وقدرتها على توصيل الرسالة)، وتشير التربويات الحديثة إلى أن أهم نماذج المحقق للتفاعلية التواصلية هو المتمركز حول الفرد المتعلم باعتباره مشبعا بقيم الذات والحرية والاستقلالية بعيدا عن كل الضغوطات المدرسية أو الإيديولوجية أو الاجتماعية، ويتميز بخاصيته الجماعية المتجسدة في منحى دائري متواصل يصبح التعلم فيه نتاجا غير منقطع الأطراف، ويمكن أن نمثل له بالمخطط الآتي:



المخطط رقم (08): نموذج التواصل الصفّي القائم على المتعلم

2- المقاربة النصية

2-1 مدخل عام

تسعى المقاربة بالكفاءات -كما أسلفنا - إلى إكساب الأفراد المتعلمين المهارات اللغوية المختلفة التي تمكنهم من استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً في مختلف المواقف والسياقات، وهي في ذلك تنظر إلى اللغة وتتعامل معها " كنظام شديد الارتباط بظروف القول إنتاجاً وتفاعلاً وتأثيراً وفهماً وقولاً "¹ لا كنظام مستقل عن ذلك وعن الوظيفة الأساسية التي وجد أساساً لتحقيقها؛ حيث تهتم بتقديم البنى اللغوية مدمجة في شبكة من العلاقات الدلالية التي تحقق وظيفتها ضمن الوحدات الكبرى أو ما يطلق عليه النصوص، لا منفصلة ضمن الوحدات الصغرى أو الجمل كما كان معمولاً به في المقاربة السابقة.

تبرز أهمية المقاربة النصية باعتبارها " الطرح المنهجي الذي يتناول اللغة من جانبها التقني كوسيلة للتعبير والتواصل في طريق البناء لا التراكم"²، والمنحى الموجه لها أثناء تسيير أنشطتها المختلفة بالاعتماد على النص الذي يعد البنية الكلية الشاملة لمجمل المستويات اللغوية

¹ - عبد السلام عشير، تطور التفكير اللغوي من النحو إلى اللسانيات إلى التواصل، مطبعة المعارف الجديدة، الطبعة الأولى الرباط 2010، ص 100.

² - أنظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016 ص 06.

والفكرية والأدبية والاجتماعية والثقافية المنصهرة في تشكيله، وقد غدت هذه الأخيرة الدعامة الصلبة التي يتقوم عليها الصرح الحديث لتعليم اللغة نتيجة التأثر بعاملين أساسيين:

- أولهما التحولات الكبرى التي يشهدها عالم المعرفة اليوم باتجاهه نحو الكلية والشمولية في التعامل مع مختلف الأنساق اللغوية والاجتماعية والثقافية، إلى جانب الأخذ بمبدأ التعدد والتقاطع والتكامل بين مجالاته خدمة لها وضمانا للنتائج المبتغاة من ورائها، ويبرز أهم مسوغ دفع بالفكر البشري إلى أن يسلك هذا السبيل هو طبيعة المشاكل الطارئة عليه والتي لا يمكن النظر إليها بمعزل عن سياقها العام ولا معالجتها بالاعتماد على آلية أو منهجية واحدة بل تعددية تطرح تصورا شموليا موضوعيا موحدا، وتؤدي إلى إعادة بناء حقائق عامة - لا جزئية - تتعدى الحدود النظرية أو الإجرائية.

- أما ثانيهما فهو العدة الجديدة التي قدمتها الدراسات اللسانية الحديثة لميدان التربية؛ حيث ساعدت على طرح وصياغة قواعد وقوانين أساسية أسهمت في تطوير وإغناء اللغة من جهة، وعملت على توجيه الفرد المتعلم وتزويده بمختلف الأدوات والتصورات التي تقر به وتمكنه منها من جهة أخرى، وقد كان من أبرزها تجاوز مفهوم الكفاءة اللغوية إلى الكفاءة التواصلية - كما تمت الإشارة إليه - والانتقال بالتالي من التركيز على فهم الرسائل إلى القدرة على إنتاجها وتوظيفها وفقا للسياقات المختلفة وخدمة للأغراض المتعددة، هذا إلى جانب تجاوز الاهتمام بالجملة إلى الاهتمام بالنص الذي كان وليد تحول وجهة الدراسات اللسانية الجمالية المختلفة (البنوية التوزيعية والسلوكية والتوليدية التحويلية) إلى النصية " فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا اليومية إلا أننا نستعمل في الواقع نصوصا، لأن الجمل ليست معزولة بل لها ارتباطاتها بجمل سابقة وأخرى لاحقة تحيل

على مراجع معينة¹، على أن هذا التحول لم يمثل قطيعة علمية كلية بينهما؛ ذلك أن الأخيرة قد استلهمت مبادئها وأسست قواعدها على الأولى، غير أنها تعدتها من جانب قصورها على الجملة التي لم تعد كافية من حيث الدلالة والتداول أو السياق الثقافي العام لكل مسائل الوصف اللغوي الذي يفترض الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية والذي يتجسد بدوره في النص.

إن النص لا يعد بناء لغويا مركبا فحسب بل وسياقا تفاعليا بين متكلم ومتلق، وهو لا يدرك بوصفه فعلا تواصليا يقوم به الفرد فقط بل نتيجة تتجاوزه إلى غيره وإلى الظروف المحيطة به؛ ولعل أول من تنبه إلى هذه الحقيقة واعتبر النص الموضوع الشرعي للدراسة اللسانية هو الباحث زليغ هاريس (Zellig Harris)* الذي أشار إلى أن الدراسات اللسانية قد وقعت في مشكلتين أساسيتين أدتا إلى قصورها، وحالت دون الوصول إلى المرجو منها:

- أولاها مقتصرها على الجملة وعلى العلاقات القائمة بين أجزائها.
- وثانيهما فصلها بين اللغة والمواقف الاجتماعية المرتبطة بها.

وقد انجر عن الأمر إهمال الجوانب الدلالية وإقصاء المعنى من الدراسة والتحليل (كما ظهر جليا في لسانيات بلومفيلد)، وتم التركيز في المقابل على وصف الأبنية اللغوية وصفا شكليا تبعه عجز واضح عن فهم وتفسير الكثير من الظواهر اللغوية، وإن رأى اللسانيون أن البحث

¹ - ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدریس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، 1993، ص 114.

* اتجهت الدراسات اللسانية صوب نحو النص بعد البحث الذي قدمه الباحث زليغ هاريس (Zellig Harris) بعنوان تحليل الخطاب (Discours analysis) وذلك سنة 1952، حيث اهتم خلاله بتوزيع العناصر اللغوية في النصوص والروابط بينها وبين السياق الاجتماعي (أي الاعتماد على اللسانيات الوصفية لاكتشاف بنية النص) واستطاع بذلك أن يتجاوز الدراسات اللغوية السابقة (الوصفية والسلوكية) لاقتصارها على الجمل والعلاقات القائمة بينها، وكذا فصلها اللغة عن المواقف الاجتماعية التي تتضمنها.

الشكلي للأبنية يقتصر على وصفها ضمن الجمل فإن الواقع اللغوي يبين جليا أن جوانب كثيرة لهذه الأخيرة لا يمكن الوصول إليها إلا ضمن أطر أوسع وآفاق أرحب، كما أن البحث قد أغفل دور السياق في عملية التواصل اللغوي؛ حيث أن التواصل عملية تتداخل في تشكيلها وفي تحديد وجهتها عناصر عديدة تتعلق بالمتكلم والمخاطب والنص إلى جانب الظروف المحيطة به.

لهذه الأسباب جميعا كان الاتجاه نحو النص أكثر اتساقا وتوافقا مع الطبيعة العلمية للدرس اللساني؛ فدراسة النصوص هي دراسة للمادة الطبيعية التي توصل إلى الفهم الأمثل والأوفى لظاهرة اللغة؛ وهي في جوهرها ليست تتابعا أو تراصفا لعدد من الجمل التي لا رابط بينها، لكنها أنسجة لغوية تتشابك فيها العلاقات وتتداخل لتؤلف في موقف حي بين الشكل والمضمون، وتخرجه إلى حيز الفعل والتأثير لتطرحه على نحو تتعدد فيه الأطراف والمقاصد والمقامات وتتصادم فيه الاستراتيجيات والمصالح، ويبرز فيه طابع التعدد والتجدد بتجدد تعرضه للقراءة، فإن رد الأمر إلى الجمل فقد رد إلى بساطة مصطنعة تخل بكيونتها وتقضي إلى عزلها عن السياقات والأطر الثقافية التي تنبجس عنها وفي ذلك تجاهل كبير لطبيعتها ولوظيفتها الأساسية في الحياة.

2-2 ماهية النص ومكوناته

لقد شكل النص وفق ما سبق ذكره مركز الخطوة والاهتمام في البحوث اللسانية المعاصرة وإن تعددت مسميات الدراسات التي اهتمت به (لسانيات النص، علم النص، نحو النص لسانيات الخطاب وغيرها) إلا أنها اتفقت جميعا على ضرورة مجاوزة الجملة إليه، واعتباره القاعدة الأساس في التحليل اللغوي، وإن اختلفت تصوراتها عنه حين تحديد ماهيته وخصائصه إلا أنها قد اتفقت

جميعها على رسم الحدود الفاصلة بينه وبين غيره من التراكيب اللغوية التي تشاركه في الدلالة*؛ فالنص هو البنية اللغوية الشاملة التي تظهر فيها كل المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية وممكنه هو بيان قصد التواصل لدى منتجه (ارتباط الجانب المعرفي بالجانب القصدي)؛ حيث يشار إلى هذه الوظيفة بمؤشرات داخل النص (لغوية) وأخرى خارجه (سياقية).

ويتجلى النص باعتباره الموضوع الرئيس للتحليل والوحدة الكبرى (Macro-signe) التي يظهر بها المعنى مهما كان حجمها، فقد تكون أقل من جملة** أو جملة واحدة أو عدة جمل، كما قد تكون مكتوبا أو منطوقا نثرا أو شعرا أو حوارا أو منولوجا أو حتى مسرحية بأكملها، لكن ينبغي أن تبرز فيها سمات وتتوفر فيها خصائص بعينها هي التي تمنحها صفة النصية (Textualité)، وقد أشار روبرت دو بوجراند (Robert de beaugrand) إلى أن النص حدث تواصلية يلزم لكونه نصا أن تتوافر فيه سبعة معايير أساسية إذا تخلف واحد منها انتزعت منه صفة النصية*، وتتمثل هذه المعايير في:

- الاتساق أو السبك (Cohésion): ويشير إلى الترابط الرصفي القائم بين العناصر اللغوية في البنية السطحية للنص (Surface du texte)، ويختص " بالوسائل التي تتوزع على

* يعود اختلاف الباحثين في تحديد ماهية النص إلى اختلاف تصوره عن الغاية المبتغاة من دراسته، فحدوده ومفهومياته ونظريته تتجسد بناء على هذه المنطلقات وتتلور وفقها، فالسيمائيون مثلا قد اعتبروه نظاما سيميائيا وظيفته الأساسية التبليغ ومادته الجوهرية اللغة، واللسانيون عدوه فضاء لسانيا يخترق مجالات عدة ومكونه الجوهري في تحقيق ذلك الدال والمدلول والأسلوبيون رأوه وحدة مستقلة قائمة على إدراك القارئ لها.

** كما هو الحال في التنبهات والعناوين والاشهارات والإعلانات التي غالبا ما تتكون من حرف واحد.

* يعد الباحث دو بوجراند من أوائل علماء لسانيات النص الذين سعوا إلى تحديد وضبط معايير النصية لتكون شاملة لجميعها على اختلافها، وقد ضمن هذه الأخيرة في كتابه "النص والخطاب والإجراء" Text, Discours and Process الذي نشره سنة 1980 ثم عاد ليقدمها مرة أخرى سنة 1981 في كتاب آخر تحت عنوان "مدخل إلى علم لغة النص" رفقة زميله "ولفجانج درسلر" لتتسب هذه المعايير اليهما معا.

مختلف مستوياته لتحقيق الاستمرارية بين عناصره حيث تسجل على هيئة وقائع مترابطة يؤدي السابق منها الى اللاحق.¹

- الانسجام أو الحبكة (Cohérence): ويتعلق بالجانب الباطني للنص، ويشير عند دي بوجراند إلى الترابط المفهومي الذي تحققه بنيته العميقة، ويختص بالاستمرارية الدلالية المتجلية في منظومة المفاهيم والعلاقات الرابطة بينها.

- القصد أو القصدية (Intentionnalité): وتشير إلى توجيه واستغلال المرسل للتشكيلة اللغوية التي ينتجها من أجل متابعة مقاصد بعينها وتحقيقها.

- القبول أو المقبولية (Acceptabilité): " وتتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون النص صورة ما من صور اللغة المقبولة والمفهومة "²، وتختص بجملة العوامل التي تحمله (المتلقي) على قبوله.

- الإخبار أو الإعلامية (Informativité): وتشير إلى الجودة والتنوع في الوقائع التي تشكل محتوى الاتصال في النص المعروض.

- المقامية (Situationalité): وتتضمن " جملة العوامل التي تجعل النص مرتبطاً بموقف حالي أو بموقف قابل للاسترجاع "³.

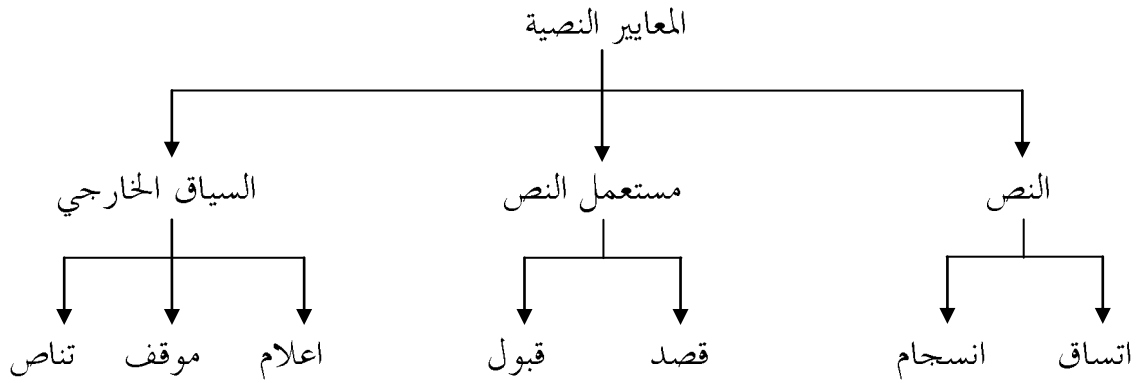
- التناص (Intertextualité): ويشير إلى تعالق النص بنصوص أخرى من الثقافة المحيطة أو الموروثة من أزمنة أخرى بكيفيات مختلفة.

¹ - روبرت دو بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، الطبعة الأولى، دار الكتب، القاهرة - مصر 1998 ص 103.

² - أنظر: المرجع نفسه، ص 104.

³ - أنظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

وقد قام الباحثون بتقسيم هذه المعايير إلى ثلاث مجموعات أساسية، يتعلق أولاها بالنص ذاته (الاتساق والانسجام)، وثانيها بمستعمل النص (القصد والقبول)، وثالثها بالسياق الخارجي (الاعلام والموقف والتناص)، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



المخطط رقم (09): أقسام المعايير النصية

وتتجلى النصية في أسمى صورها في التوليفة التي تخدم ترابط النص مبنى ومعنى، والمتمثلة في التماسك النصي الذي يعد الاتساق والانسجام عماده ومرتكزه؛ فالتماسك يحيط بالنص كلياً داخلياً وخارجياً من خلال اهتمامه بالعلاقات القائمة بين أجزاء الجملة الواحدة وبين الجملة وغيرها من جمل النص، وبين جمل النص وفقراته، وبين النص والنصوص الأكبر منه (كتاب)، وبين النص وما يحيط به، وبواسطته يدرك القارئ تدفق المعاني الناتجة عن تنظيمه على شاكلة ما، ومعه يصبح النص وحدة ذات طبيعة اتصالية متجانسة، لكن لا ينبغي والأمر ذلك أن ننظر إليه كظاهرة موضوعية للقول فحسب، بل إنه في جوهره ظاهرة بنائية تأويلية تتدخل في رسم وجهتها معارف مختلفة (فهم المتلقي وأهدافه ومعارفه السابقة وخبراته وغيرها) لتجعل من أجزاء النظام النصي وحدة متكاملة تربطها شبكة من العلاقات المتلاحمة والمتينة.

2-3 الممارسة النصية ضمن المقاربة بالكفاءات

إذا كان تعليم اللغة يستهدف في المقام الأول تكوين المهارات الأساسية التي تعين المتعلم على اكتساب المعرفة التبليغية التواصلية، واستغلالها للتعبير عن المضامين الثقافية والحضارية المختلفة، فإن النص - حسب المقاربة - هو أنسب وسيلة يمكن الاعتماد بها والارتكاز عليها لتحقيق الغاية؛ فهو الصورة الصادقة للشكل المكتوب من اللغة، والرافد الأساسي المعزز لفاعلية التبليغ والتحصيل؛ كما أنه من ناحية أخرى سبيل الخلاص من القصور والوهن اللذين سيطرا على أوجه العملية التعليمية ربحا من الزمن خاصة في جانبها الأدائي، نتيجة الاعتماد على الصور النمطية البسيطة في تعليم اللغة والاكتفاء باستنباط القوالب والقوانين النحوية التي تحكمها من أمثلة جوفاء وأساليب مكررة، بيد أن الاختلاف واضح بين ما هو افتراضي وما هو طبيعي جلي من اللغة، وبين ما هو محفوظ بين دفات الكتب وما هو مستعمل متداول في الحياة اليومية، ولأن النص هو النظام الواقعي المرتبط باستعمال اللغة والتعامل بها إنتاجا وتلقيا كان النموذج الفعال الذي يعول عليه في تعليمها.

تستوجب الممارسة النصية وفق المقاربة المعتمدة - وبناء على ما تمت الإشارة إليه آنفا - مراعاة عدد من الأسس يتمثل أهمها في:

- التعامل مع النص كوحدة كلية لا جزئية، تشمل بناء اللغوية وسياقه وفضاءاته وكل ما يحيط به كما تراعي المتلقي - الفرد المتعلم - وخصائصه وخبراته ومعارفه؛ حيث إن فهم النص وتحليله وتجليته الغامض منه وسبر أغواره لا يتأتى إلا من خلال النظر إليه كوحدة عضوية كلية يتعالتق بعضها ببعض ويفسر بعضها بعضا، ليس بالارتكاز على شرح بعض من مفرداته والبحث في معانيها منفصلة ثم اتخاذها منطلقا لأمثلة يتم التدريب عليها، أو لتمرين كتابية أو شفوية مختلفة تهمل وظيفتها ودورها، ذلك أن غض الطرف عن البعد النصي من شأنه أن يحيل

النص إلى حاوية من المفردات التي يتوجب شرحها وتفسيرها وتقديمها للفرد المتعلم كدعم لمخزونه المعجمي، أو إلى خزان من الصيغ والتراكيب التي يعينه حفظها على النسيج على شاكلتها، لكنه يفقده من جانب آخر القدرة على إنتاج النصوص الشفوية أو الكتابية على نحو يتسم بالذاتية والإبداعية.

- انتقاء النصوص المعروضة وتنويعها تماشياً مع المركبات الاجتماعية السائدة والخصائص النفسية والمعرفية وحاجات وميولات المتعلم من جهة، ومع المهارات النصية المراد إكسابها له من جهة أخرى؛ ذلك أن المتعلم هو مناط العملية التعليمية وهدفها، وهو أكثر انسجاماً مع المادة التعليمية التي تعكس الوقائع الخارجية للمجتمع الذي يحيا فيه؛ والتي تكون أكثر مقبولة لما يجسد اهتماماته وحاجياته ضمنه، فإن غابت فإن العقل يأبى أن يستدخل غريباً مفككاً لا يعنيه ولا يثيره التفاعل معه، كما أن اطلاعه على أنواع مختلفة من النصوص وتعامله معها سيعينه على تمثيل واستيعاب الخصائص اللغوية والبنائية لكل منها، ويمنحه القدرة على التعامل مع أي نص آخر من صنفها، والتحكم بالتالي في التقنيات الشفوية والكتابية المتعلقة بها، وبما أن النصوص لا تعلم قوانين الصوت والصرف والتركيب فحسب بل ومقتضيات الأداء ومناسبات الاستعمال، فإن التعامل معها سيوصله لاحقاً إلى مرحلة الخلق والإبداع الذاتي وإنتاج نصوص (لا تكوين جمل) متماسكة سليمة البناء تحمل في طياتها رسائل تبليغ وفق الأغراض المختلفة.

- الاعتماد على قواعد التماسك والتدرج النصي؛ فإحاطة المتعلم بالقوانين التي تحكم النصوص سبيل هام لإطلاعه على النحو المتعلق بالبنية الأكبر التي تفوق الجملة وهي مبتورة عن سياقها، واعتماده على وسائل الاتساق من شأنه أن يكسبه القدرة على الاستقراء والاستنباط والتحليل والاستبدال والتركيب والإحلال وغيرها من القواعد التي تحدث على مستوى البنية السطحية للنصوص، والتي تكشف له عن هويتها وما تتطلبه الاعتبارات الإعلامية والمقصدية التي

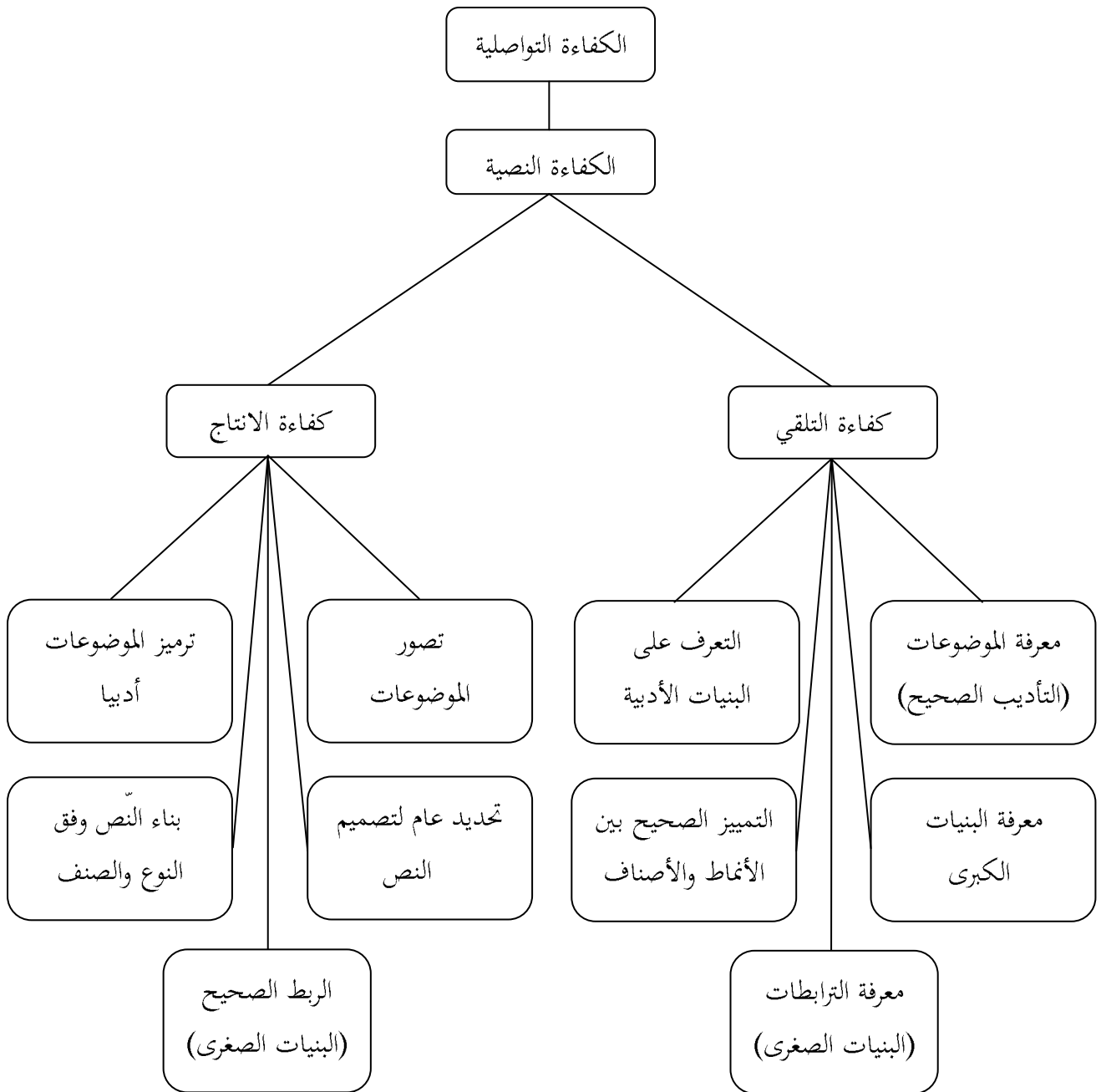
تتضمنها، وهو إذ يعالج اتساق نص ما فإنه يتمثل بنيته الكاملة الناجمة عن اندماج مستويات مختلفة من اللغة قد تبدو له ظاهريا منفصلة، لكنها تتحد على نحو ما حين الأداء لتأدية وظيفتها، فإذا استدخل الفرد المتعلم ما سبق حصلت الكفاية النصية، وصار بمقدوره فهم ومحاكاة النصوص على اختلافها وإنتاج نصوص أخرى جديدة بالاعتماد على أدوات الاتساق المختلفة.

وبما أن الجانب الباطني الخفي من النص لا يتجلى في سطحه بل يتطلب جملة من الآليات والإجراءات التي تسمح باستنباط المعاني للوصول إلى الترابط المفهومي الشامل لها كان الانسجام أهم الوسائل المعول عليها لتحقيق ذلك؛ إذ يتجلى دوره في حمل الفرد المتعلم على استثمار معارفه ومعلوماته وخبراته السابقة، واستغلال معطيات السياق اللغوي وغير اللغوي من أجل ترتيب محمولات النص والتعمق في العلاقات الخفية الرابطة بين أفكاره، ومقاربة المعنى الكلي له بعيدا عن التذكر البسيط الحرفي، ما يجعل من قراءته للنصوص قراءة تأويلية إنتاجية علمية لا تحليلية جاهزة تسقط على جميع النصوص وإن اختلفت في طبيعتها وأنماطها.

ولنا في الأخير أن نقدم مخططا عاما عن بناء الكفاءات التواصلية المستهدفة من تعليم اللغة

ظل المقاربة النصية:¹

¹ - عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 45.



المخطط رقم (10) بناء الكفاءات التواصلية في ظل المقاربة النصية

المبحث الرابع: مكانة متعلم اللغة ضمن النموذج الكفائي

يشير التعلم استراتيجيا ووفق المنحى الكفائي إلى كل سلوك أو فعل أو فكر يقوم به الفرد المتعلم ليتجه به صوب الاكتساب والتحصيل، ويؤدي به إلى تحقيق التكيف والاندماج والتقدم في مساره التعليمي توافقا مع إمكاناته وقدراته ومميزاته التي تسمه في كل مرحلة من مراحل تعليمه وتماشيا مع متطلبات الحلقة التواصلية التي يتواجد فيها.

ولتمكينه من امتلاك آلياته ومهاراته فإن المقاربة تتوخى (كما أشرنا إليه آنفا) تهيئة جميع الظروف والمواقف والأخذ بجميع الشروط والعوامل التي تتدخل لتحقيقه ضمن العملية التعليمية التعليمية، خاصة منها مراعاته (خصائص، ميول واهتمامات، دوافع وغيرها)، وتعزيز وتدعيم مكانته فيها باعتباره محور أنشطتها والمسيطر على فعاليتها على اختلافها، إلى جانب الاهتمام بتجسيد العلاقات التفاعلية التي تربطه بالمعلم من جهة، وتربطه بالمعرفة موضوع التعلم من جهة أخرى، في إطار صلاحيات العقد المشترك الذي يقضي بالسير نحو تحرير سلطة الذات المتعلمة، وتكريس حقها في التعلم والبناء توافقا مع إمكاناتها والأهداف التي تصبو إلى تحقيقها.

1- فردية المتعلم

يتجه أصحاب المنحى الكفائي إلى اعتبار الفرد المتعلم كائنا نشطا وفعالا لا ينتظر وصول المعارف والمعلومات اللغوية إليه؛ بل يسعى هو إلى تحصيلها عن طريق ما يقوم به من نشاطات وممارسات ذاتية، وما يعتمد عليه من معارف وخبرات سابقة يستغلها ليعالج معرفيا ما يتلقاه ويبني التمثلات (Représentations) والنماذج التي تحدد أنماط سلوكاته اللغوية وتوجهها في المواقف المختلفة.

بموجب ذلك تقصي المقاربة مبدأ الحشو والتلقين، وتركز بالمقابل على مبدأ تعلم التعلم (apprendre a apprendre)، أو تعلم كيفية التعلم، بجعل القواعد المعرفية المقدمة للمتعلم ضمن المواد اللغوية التعليمية (معلومات، خبرات، حقائق) منطلقا لتحسين آليات الاشتغال الذهني، وتنمية القدرات الفكرية المتعلقة بقواعد التفكير واستراتيجيات الاكتساب (المعرفية وما وراء المعرفية) التي يستفيد منها في البيئة التعليمية بصفة خاصة وحياته داخل المجتمع بصفة عامة.

وبما أن تحقيق هذه الغاية ليس بالأمر السهل أو الهين؛ خاصة وأن مركز التعامل سيتجه إلى ذات تنطوي على العديد من المتغيرات (العوامل الداخلية) التي يصعب تحديدها بدقة، كما يصعب التحكم فيها لاختلافها من فرد متعلم لآخر ولوجود بعضها عند فرد دون آخر، إلى جانب جملة العوامل الأخرى الخارجة عن الذات والمؤثرة في توجهاتها وفي المناحي التي تتخذها

حين الاشتغال والأداء، فإن المقاربة تركز في تأسيسها على جملة المرجعيات المعرفية والبيداغوجية التي اهتمت بالفرد المتعلم وبالتأصيل لسيرورة تعلمه، وسعت للإحاطة بأهم الجوانب المرتبطة به (خاصة الذاتية منها) حتى تؤهله للخروج من دائرة التبعية والتكيف النمطي مع البيئة التعليمية وعناصرها وما تفرضه عليه من إكراهات مختزلة في علاقات ثابتة قيد الاستعمال، إلى فضاء الاستقلالية والحرية والمسؤولية والاعتماد على النفس في الاشتغال والبناء والخلق والإبداع، ووضعت قيد الاستعمال جميع الأطر المرنة التي تراعيه (طرق التعليم النشطة) ليتم وفقها طرح التعلّمات اللغوية وتنويعها تبعا لمسارات الاكتساب الخاصة، آخذة بعين الاعتبار وبالاعتماد على البيداغوجيا الفارقية جملة الاختلافات السيكلولوجية والمعرفية والاجتماعية والثقافية التي تميزه عن غيره في كل مرحلة تعليمية؛ حيث لها من الدور ما لا يمكن إغفاله في تحديد منحى التعلم والنتائج المترتبة عنه.

أما عن الاختلافات السيكلولوجية " فتتجلى في الشخصية (كمركب ثلاثي الأبعاد حس حركي ووجداني انفعالي وذهني معرفي) وما تتطوي عليه من تحفيز وإرادة وميول ودوافع وإبداعية وحب للمعرفة ونظرة إلى الذات وطاقات وإيقاعات وتوازن وغيرها ¹؛ وقد أفاد مجمل الدراسات الحديثة في هذا الصدد أن شخصية المتعلمين تتميز بتمايز هذه الأخيرة التي تشكل القوى المحركة لعملية تعلمهم اللغوي ولمدى ما يحققونه من أهداف، وهي عوامل تتحدد درجة فاعليتها عند كل فرد متعلم ضمن المواقف التعليمية التعليمية حسب:

- الحاجة التي تدفع إلى التعلم.
- حالة التهيؤ الجسدي والعقلي والنفسي قبل التعلم.

¹ - أنظر: عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص 316.

- درجة الطاقة التي يمتلكها للقيام بالتعلم.
- المتعة التي يستشعرها حين التعلم.
- القدرات المحصلة سابقا والدلالات الجديدة الخاصة التي يمنحها للتعلم.

أما عن الاختلافات المعرفية " فيمثلها مجموع السيورورات الذهنية ومدى غناها من حيث تآلف التمثلات ومراحل النمو الإجرائي والصور الذهنية وأنماط التفكير واستراتيجيات التعلم وغيرها¹ وقد أشرنا سابقا إلى أن ما يتعلمه الفرد من اللغة هو عبارة عن تمثّل للحقائق الجديدة في المعارف القديمة، أو على حدّ تعبير بياجيه بناء لأنساق من التحويلات التي تناظر أو تطابق (كثيرا أو قليلا) الواقع بالاعتماد على المخزون السابق، وأن طبيعة وخصوصية هذا البناء ترتبط بالنمو الذي لا يعرف خطأ ارتقائيا متشابها لدى جميع الأفراد، وتتأثر بعوامل أساسية أهمها التوازن الذي يعد ركيزة تكوين البنى المعرفية اللغوية، والنضج العصبي الذي يقود إلى ظهور بعض السلوكات دون الأخرى، يضاف إلى ذلك عامل التجربة والخبرة المكتسبة نتيجة التفاعل مع العناصر اللغوية ضمن المحيط، إذ يسهم بشكل كبير في نمو المنطق وتطور عمليات التفكير المجرد.

ويؤدي ما سبق إلى الحكم باختلاف المتعلمين من حيث أنماط التفكير المعتمدة (الاستقرائي والاستنباطي والإبداعي والجدلي والمتقارب والمتباعد والمتشابه)، والاستراتيجيات الموظفة حين التعلم (التحليلية والتركيبية)، والإيقاعات المحصورة في درجة الانتباه والتذكر والخيال والمجهود المبذول حين القيام بمختلف المهام والنشاطات اللغوية، وإن كان مرجع بعض من هذه الأخيرة بيولوجيا " فإن عدم توافقها (تعارضها) والإيقاعات المدرسية سيخلق نوعا من الاضطراب

¹ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والقلق الذي سيدفع بالفرد المتعلم إلى الاغتراف من طاقاته الاحتياطية "1، ما قد يؤدي إلى تبعات بدنية وعصبية ونفسية وخيمة يصعب تجاوزها.

وتتجسد الاختلافات المعرفية إلى جانب ما سبق في تمايز الأساليب الموظفة، وكيفية تدبير الصور الذهنية (التنكر، الفهم، الاسترجاع)، أما الأساليب المعرفية فعلى الرغم من إقرار الدراسات الحديثة بثباتها النسبي ومرونتها عند جميع المتعلمين (الأفراد)، إلا أن فاعليتها تختلف من متعلم إلى آخر، ويبرز ذلك جليا في تفاوت ردود أفعالهم إزاء المواقف التعليمية المختلفة؛ حيث يظهر المتعلم السيكلوجي الذي يحتاج إلى وقت طويل للتعرف على شروط التعلم، والمتعلم الابدستيمولوجي الذي يستغرق وقتا أقل مع قدرته على التكيف مع مختلف المواقف، وإدراك المعارف اللغوية التي يتعين عليه ضبطها والعلاقات التي تربطها بدلالاتها ضمن نفس المادة التعليمية أو غيرها من المواد، والمتعلم الاستراتيجي الذي يستطيع الاستفادة مما يقدم له على نحو إيجابي مع قدرته على التقدم في ذلك بكل ثقة وثبات وانضباط دون التخلي عن أداء المهام الموكلة إليه رغم الصعوبات المواجهة، والمتعلم المنهجي الذي يقوم ببناء منهجه الخاص في التعلم بنفسه مع السير فيه والتصرف حياله وفق ما يتصوره والنتائج التي يربو تحقيقها، والمتعلم المحلل " الذي يقدر على اتخاذ مسافة بين ما يقع في المدرسة وما يعايشه في ظلها، فيتموضع ما بين الانخراط والتفسير والمعيش وعملية التحليل والقصد والعمل والغرض والتصميم "2.

1- أنظر: المرجع السابق، ص 323.

2- المرجع السابق، ص 104.

وقد دعم أستولفي (Astolfi) هذا الرأي وعمد إلى تجميع الأساليب المعرفية مع توضيح لأهم انعكاساتها على الأفراد المتعلمين فيما بدا على سلوكياتهم (بصفة عامة) وفق الجدول الآتي¹:

الجدول رقم (02): الأساليب المعرفية وانعكاساتها على سلوكيات المتعلمين

الاستقلالية عن المجال:	التبعية للمجال:
- الثقة في المرتكزات الشخصية ذات المصدر الداخلي. - تعلم غير مرتبط بالسياق الوجداني والاجتماعي. - الميل الشخصي إلى إعادة هيكلة المعطيات. - تحديد ذاتي الأهداف.	- الثقة بالمعلومات ذات المصدر الداخلي. - أهمية السياق الوجداني والاجتماعي. - الميل الى عرض المعطيات كما اقترحت. - الحاجة الى أهداف خارجية.
الاندفاع:	التأمل:
- الميل إلى الاجابة بسرعة ولو بارتكاب الخطأ. - رفض التردد.	- الميل إلى إرجاء الجواب للتأكد من صحة الحل. - تفضيل التردد على الوقوع في الخطأ.

¹ - المرجع نفسه، ص 100-101.

الاستهلاك: - الميل إلى امتلاك المعرفة باتخاذ موقف ملتزم. - التعلم عن طريق الفعل. - أهمية النشاط الحركي للمتابعة (شفوي خطي حركي).	الانتاج: - الميل إلى امتلاك المعرفة باتخاذ موقف ملتزم. - التعلم عن طريق الفعل. - أهمية النشاط الحركي للمتابعة (شفوي خطي حركي).
النمذجة المثالية: - الميل إلى تبني المستوى الذهني وفق خصوصيات المهمة. - العمل بحسب نوع المستويات وباقتصاد عندما تسمح الظروف بذلك.	الشكلنة: - الميل إلى العمل بانتظام وفق الامكانيات الذهنية المتوفرة কিما كان نوع المهمة. - العمل وفق نمط وحيد دون توقف.
المساواة: - الميل إلى البحث عن العلاقة المنظمة والعناصر المعروفة وعادات التفكير ولو أدى الأمر إلى عدم إدراك التفاصيل الأصلية. - الميل لإرجاع الجديد إلى ما هو معروف.	التشديد: - الميل إلى البحث عن الاختلافات والتعارضات والتناقضات ولو أدى الأمر إلى الزيادة في حدتها. - الإصرار على وجود مسافة إزاء ما هو

معروف سلفاً.	- الشعور بالمتعة مقابل ما هو متوقع.
- الشعور بالمتعة مقابل ما هو جديد.	
السمعي:	البصري:
- الميل إلى استرجاع المعرفة بإعادة تشكيل ديناميتها من خلال سرد مراحلها.	- الميل إلى استعادة المعرفة بإعادة بناء الصورة من خلال تصور عناصرها.

في حين تتجلى الاختلافات الاجتماعية والثقافية " في مجموع القيم والاعتقادات ورموز اللغة وأنواع التنشئة الاجتماعية والخصوصيات الثقافية ¹ التي يستمدّها الفرد المتعلم خاصة من أسرته ذلك أنها الإطار المرجعي الذي يستند إليه والذي يستشف منه قيمه وتصوراته وأحكامه عن الحياة برمتها وعن المجتمع والعلاقات القائمة ضمنه، الأمر الذي يجعلها تضطلع بدور كبير في تحديد معالم شخصيته، بل إن علماء النفس قد ذهبوا إلى أبعد من ذلك حين أجمعوا على التصريح بأن " المعالم الرئيسية لشخصية الفرد ترتسم منذ طفولته تحت تأثيرها لتلازمه مدى الحياة، وأن عمليات التعلم واكتساب التجارب والخبرات لا تغير شيئاً مما ترسخ منها ²، ويبرز مناخ وطابع التنشئة الأسرية وما ينطوي عليه من معطيات اجتماعية أسرية واقتصادية وثقافية كعامل فارق بين الأفراد المتعلمين تتجلى مظاهره في درجة الإقبال على التعلم، وكيفيات وطرق وأساليب التفاعل والتعاطي مع مختلف الوضعيات والمواقف بعناصرها، وطبيعة القدرات والاستراتيجيات الموظفة.

وعموماً يمكننا أن نحدد أبرز هذه الاختلافات ضمن ثلاث مجموعات أو مستويات

نوجزها في الآتي:

¹ - المرجع السابق، ص 316.

² - المرجع السابق، ص 75.

أ/ اختلاف الأصل الاجتماعي والثقافي: ويتولد الأخير عن الانتماء الاجتماعي للفرد

المتعلم الذي يتبلور تأثيره في مسلكين جوهريين:

- القيم: يتشبع الطفل بثقافة وقيم المجتمع الذي يحيا فيه والأسرة التي يتربص في كنفها، ولكي يحقق حالة التوازن والثبات في مسار تعلمه لا بد أن يتواجد ضمن حقل معرفي يضمن توافق هذه الأخيرة (القيم) ورغباته والأهداف التي يرنو إلى تحقيقها.

- اللغة: يؤدي الاختلاف بين لغة الفرد المتعلم ولغة المدرسة إلى حدوث تفاوت دراسي ملحوظ، حيث يجد من تتوافق لغته الأم ولغة تعليمه ما يساعده على تحقيق نمو إجرائي طبيعي، بينما لا يجد من لا تتوافق فيه هذه الأخيرة ذلك؛ وقد أشارت الدراسات في هذا الصدد أن المتعلمين الذين يلجأون إلى توظيف رموز لغوية تختلف عن الرموز المتداولة في المدرسة يتميزون ب¹:

- فقر المعجم اللغوي: حيث يستعملون رموزا محدودة في كم محدود من الكلمات المتداولة.
- دلالة المعجم اللغوي: حيث غالبا ما تتحرف الدلالات التي يريدون طرحها عن تلك التي تقر بها المدرسة.

ب/ اختلاف التنظيم الأسري: تحدد السيكولوجيا الاجتماعية ثلاثة أطر مميزة خاصة بتنظيم الأسر حيث تؤدي إلى التأثير في تنشئة الطفل وفي تحديد أولى معالم شخصيته التي سيتفاعل ويتعامل بها داخل المدرسة، وتتمثل في:²

¹ - أنظر: المرجع نفسه، ص 320.

² - أنظر: المرجع السابق، ص 321.

- الإطار المرن: يتميز بتنظيم الأسرة ضمنه بالمرونة والانفتاح، حيث تترك للطفل حرية المبادرة وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات والاستقلالية في التصرف في حدود معينة.
- الإطار المتصلب: ويتميز بتنظيم الأسرة ضمنه باعتماد القوانين الصارمة والثابتة التي لا مجال لمناقشتها أو الخروج عنها، هذا ما يعدم استقلالية الطفل وحرية مهما اختلفت الظروف.

- الإطار اللامنسجم: يبرز فيه تنظيمان أساسيان:

- تنظيم خاضع لقوانين غير معلن عنها لا تحددها حدود، حيث يقرر الآباء وبعشوائية ما يمكن وما لا يمكن للطفل القيام به دون تدخل منه.
- تنظيم خاضع لقوانين خاصة بالآبوين، حيث يتبنى كل منهما منها تربية خاصة ومختلفا يتعين على الطفل أن يسلكه.

ج/ اختلاف الثقافة المهنية: أشارت بعض الدراسات إلى أن الاختلاف السوسيومهني للآباء يؤدي إلى تفاوت لغوي ملحوظ بين الأفراد المتعلمين خاصة في سنوات التعليم الأولى، حيث تعمل المدرسة على تهمين بعض التعلّمات التي اكتسبها بعضهم ضمن أسرهم، بينما يجد البعض الآخر نفسه يستثمر في ممارسات لا يعي دلالاتها، الأمر الذي يحد نشاطه ويعرقل مسار تقدمه.

وقد عبر إدوارد تولمان (Edward Tolman)* عن مختلف العوامل الفردية المميزة للمتعلم والكيفية المخصوصة التي يتفاعل وينظم بها معارفه (عامّة واللغوية خاصة) ضمن البيئة

* صاحب النظرية السلوكية القصدية، قدم آراءه ضمن الوجهة الإرادية للسلوك على اعتبار أن السلوكية لم تعط لهذه الوجهة حقها؛ ذلك أن الفرد (الكائن الحي بصفة عامة) لا يكتفي بإظهار استجابات كرد فعل عن المثيرات التي يتلقاها من البيئة، إنما يصدرها وفقا لمعتقد وقصد وهدف يرنو إلى تحقيقه، ويشير القصد إلى أن للسلوك وجهًا معرفيًا (توقع الهدف والطرق المؤدية إلى بلوغه) ووجهًا انتقائيًا (اختيار المسالك التي تتطلب بذل أقل جهد ووقت مع أكبر إمكانية لتحقيق الهدف) وآخر توافقي (تعديل الخطط الموجهة للسلوك تبعا للتغيرات الطارئة على الموقف).

التي يتواجد فيها بالمتغيرات الوسطية أو المتوسطة (Variables Intermédiaires)**، وقصد بها جملة العمليات الفكرية الباطنية والعلاقات الوظيفية التي تربط العوامل المستقلة المسببة لمختلف السلوكيات اللغوية الخارجة عن إرادة الفرد بالعوامل التابعة التي تنتهي إليها فعليا، وحددها في نوعين أساسيين " يدل أولهما على سمات نفسية وقدرات عقلية هي في كنهها نتيجة مباشرة للعوامل الوراثية والخبرات السابقة وعامل النضج، أما ثانيهما فيدل على العمليات النفسية التي تنتج عن المثبرات والحوافز الفيزيولوجية.¹

وقد نظم تولمان هذه الأخيرة (العوامل المتوسطة) في مصفوفة من المركبات الهامة تتمثل

في الآتي:

- التنظيم الإدراكي: ويشمل كل ما استطاع الفرد أن يتعلمه أو يمتلكه من إدراك للعلاقات الكامنة بين مختلف الظواهر اللغوية، ويمكن الكشف عن هندسته " سواء تعلق الأمر بالمفاهيم والمعاني أو بالعلاقات القائمة بينهما من خلال ما يقوم به الفرد من تمييز للمواقف المثيرة التي يتعرض لها، سواء كان هذا التمييز عن طريق الاستجابة الظاهرة أو اللفظية.²
- تنظيم العادات والتوقعات: ويشمل جملة العادات والتوقعات التي اكتسبها الفرد وصارت راسخة في ذهنه وفي طريقة تعامله مع الغير، وتقاس قوتها بمدى تردها أو احتمال صدورها في مواقف مخصوصة أو بمقدار كبتها تحت نفس الظروف وتستغل الأخيرة لحصر توقعات حدوث سلوك لغوي معين عند فرد بعينه في موقف ما.

** لتولمان الفضل في وضع هذا المصطلح الذي عبر عنه بعضهم بالمتغيرات المتداخلة، وأصل فكرته ربط العامل المتداخل بعامل أو متغير سابق له علاقة وربط القيمة الناتجة أو المفترضة للمتغير المتداخل بالنتائج السلوكية التي تتم ملاحظتها وقياسها.

¹ - نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 103.

² - المرجع نفسه، ص 104.

- تنظيم الدوافع: ويشمل ما يبيده الفرد من رغبات وميول للإقدام على موضوعات أو مدعمات دون أخرى، وقد أطلق تولمان عليها صفة الدوافع الإيجابية، أما ما يدحضه ويبتعد عنه فسماه بالدوافع السلبية، "ويعبر الدافع عن سلوك الفرد في مقاومته لعوامل البعثة والتشتيت، ثم مدى استمرارهما وكذا شدة السلوك حصولاً على مدعم معين أو تجنباً له وهروباً منه"¹، وهو على هذا النحو محرك أساسي يدفع الفرد إلى اتخاذ سلوك بعينه والحرص والدأب عليه دون غيره بغية تحقيق الهدف المحدد الذي يرنو إليه.

يشكل مجمل هذه المفاهيم أطراً فردية خاصة تنبئ عن الكيفيات والمسالك (الخطط والاستراتيجيات) التي يستغلها الفرد المتعلم حين تعامله مع مختلف الظواهر اللغوية لينظمها ويحقق هدفه منها، وهي وفق هذا التصور آليات تنفي عن التعلم اللغوي صفة التمكن من العادات بفعل التكرار والمحاكاة، إلى اعتباره تمثلاً قائماً على معالجة وتحليل العناصر اللغوية الداخلة وفق مخططات تدابيرها وطرق عملها داخلية باطنية تختلف من فرد لآخر.

إن ما تم طرحه من اختلافات فردية (وغيرها) نابع في الأصل من طبيعة الاختلاف الذي أوجده الله بين الأفراد في المكونات والطاقات والأداءات، والذي يرد بعضه إلى ما هو طبيعي موروث مشفر داخل الكيان البشري متعلق بالبنية البيولوجية، وبعضه الآخر إلى ما هو مكتسب متعلق بالبنية الاجتماعية والثقافية؛ حيث تنعكس ملامحه جميعها حين التصرف وأداء مختلف الوظائف والمهام، فإذا كان من الصعب التحكم في البنية الوراثية كونها قارة فإنه من الممكن التحكم في العوامل المكتسبة خاصة في المراحل الأولى من حياة الفرد المتعلم بإخضاعها لأنواع من التغييرات والتعديلات المطلوبة التي تسير به نحو تكوين شخصيته وتطويرها؛ فقد أفادت الدراسات

¹ - المرجع السابق، ص 106.

البيولوجية والمعرفية المعاصرة في هذا الشأن بأن أهم ما يميز نمو الفرد في هذه الفترة هو خضوعه لعاملي المرونة والمطاوعة، وهما خاصيتان تكوينيتان تقرضان الاستعداد المسبق للقيام بعدد من العمليات الفكرية والاستراتيجيات الذهنية المستخلصة من الملاحظات والتجارب التي يؤديها ضمن المحيط، مع إمكانية استدخال بعض المتغيرات والقيم التي قد تصبح عنصرا ثابتا من عناصر الشخصية.

ويشير ما سبق إلى أن المدخل الأساسي للمقاربة موضع الحديث هو المعرفة الدقيقة بطبيعة قدرات الفرد المتعلم في علاقتها المتشابكة بجهازه العصبي وجملة العوامل الوراثية،* وبمؤثرات المجال المحيط التي تبرز في "تنظيمه الدينامي المتقرد (الشخصية) الذي يساعده على إدراك العالم الخارجي (البيئة المادية والاجتماعية) ويعينه على فهم موضوعاته، ويحدد له آليات وأساليب نشاطه ضمنه وتفاعله مع عناصره"¹، ويملي عليه طابعه الخاص في التفكير والسلوك، وتتجلى صورته ضمن بيئة التعلم اللغوي في الاتجاهات التي يتخذها والمواقف التي يتبناها والنشاطات التي يقوم بها تحقيقا للأهداف التي يصبو إليها، ويبرز دوره كعامل فارق هام وفعال ضمن المقاربة التي سعت للإحاطة به بغية تحديد مقتضيات الفعل التعليمي التعليمي للغة وتصور متطلباته وتوقع نواتجه.

* أشرنا في موضع سابق إلى بنية الجهاز العصبي وأثرها على الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين وعلى سيرورة تعلمهم، كما أشرنا إلى جملة تكويناته التي تعمل كنظام متكامل يخدم كل منها الآخر من أجل تحقيق تكيف الفرد مع المثيرات الخارجية، وضمان توازنه مع محيطه، إذ يؤدي أي خلل فيها إلى إحداث خلل في عمليات المعالجة المعرفية، ما يترتب عنه القصور عن أداء الوظائف العقلية والمعرفية، تتبعه صعوبة في التعلم قد ينجم عن تأثيرها الابتعاد والجنوح عنه أو تقديم نتائج تعليمي ضعيف.

¹ - أنظر: سليمان الخضيرى الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، مرجع سابق، ص 16.

يشكل ما تم الوقوف عنده من محطات محيلة على خصوصية المتعلم وفرديته إطارا مرنا يحيط بالمقاربة بالكفاءات ويحدد معالمها، ويجعل من الممارسة التربوية ضمنها سيرورات خاصة تقوم عليه وتستحضره ذاتا مستقلة عن الذوات الأخرى (بعيدا عن التوحيد والتماهي في الكل)، لتسير به نحو تحقيق الكفاءات التواصلية والتعلمات الحقيقية ذات المعنى التي يستفيد منها في محيطيه الضيق والواسع، بناء على ما يمتلكه وما ينطوي عليه وما يصبو إلى تحقيقه من غايات وأهداف، واضحة إياه في قلب العملية التعليمية التعلمية تصورا وشريكا فاعلا ضمنها، ومرتكزة على المداخل التي تزوده بالأدوات والمهارات الضرورية التي تعينه على اكتشاف خصائصه الفريدة، وتوجهه لاستغلالها الاستغلال الأمثل لاستيعاب وتمثل الخبرات والمعارف اللغوية المتناثرة من حوله توافقا مع احتياجاته ورغباته وعلى الفضاء التعليمي المرن المنفتح الذي يشعره بالمسؤولية والثقة في النفس، ويمنحه الحرية والاستقلالية ليكون عنصرا نشطا فاعلا قادرا على توجيه وتعليم ذاته بنفسه بما يتوفر من معطيات داخلية وخارجية، وعلى المواقف التي تسمح له بالنشاط وبممارسة الملاحظة والتفكير في طبيعة الحقائق والمعلومات المعروضة عليه، حتى يتسنى له ضبط وتحديد خصائصها واستخلاص القواعد والقوانين التي تحكمها وفق الوجهة التي تعكس عطاءه الشخصي وإبداعيته، وعلى الوضعيات التعليمية التي تجعله قادرا على التصرف كفاعل لا كمستظهر، لأن السلطة اليوم لم تعد في يد من يعرف إنما في يد من يحسن التصرف بما يمتلكه من معارف، وبهذا يكتسب المتعلم وضعيا خاصا ضمن المقاربة.

2- المتعلم ضمن الحالة التعليمية

يمكن القول دون مغالاة أن المقاربة بالكفاءات هي منهاج للتعليم أكثر منها منهاجا للتعليم ذلك أنها ترمي في جوهرها إلى إكساب الفرد المتعلم الكفاءات التواصلية المرتبطة بحياته الحاضرة

والمستقبلية، وإلى فتح الآفاق رحبة أمامه لتكوين الشخصية الإيجابية الفاعلة القادرة على الاندماج وعلى مواجهة التحديات بكل ثقة وثبات، راسمة لنفسها طريقا جديدا يتخطى الأسوار الواهية التي شكلت صرح التعليم التقليدي والتي ظلت إلى عهد قريب قوانين وديساتير ثابتة يعد تجاوزها أو الانفلات منها ضربا من التمرد والخروج عن الطبيعة وعن الأصل، إلى الفضاء الحر المتمسم بالمرونة والاستقلالية في التفكير والعمل وتنوع الرؤى ووجهات النظر سعيا للوصول إلى الأهداف التي ترنو إليها.

وتتجسد معالم هذا الأخير خاصة من خلال شبكة العلاقات الانعكاسية التبادلية التي أضحت تحيط وترتبط الأقطاب الأساسية للعملية التعليمية والتعلمية المتمثلة في المتعلم (القطب السيكلوجي) والمعلم (القطب البيداغوجي) واللغة موضوع التعلم (القطب المعرفي)* توفيراً لظروف وشروط التعلم القصوى، وذلك بعد أن سارت ردحا من الزمن في اتجاه أحادي شكل المعلم صاحب السلطة والهيئة العارفة الحاملة للمعلومات منطلقه، وشكلت جملة المعارف اللغوية المنقولة من طرفه إلى الفرد المتعلم غايته ومنتهاه، في حين غيب الأخير وظل عنصرا بلا كينونة ولا دور غير اعتباره الخزان الذي يستقبل بسلبية ما يقدم إليه والعنصر المؤتمر الذي يستجيب بطواعية لما يوجه له، لكن التوجه الكفائي قد أوجد له مكانة جديدة يدعمها نسق الترابطات التي تجمعها بالقطبين الآخرين، والتي يمكن موازاتها أو مناظرتها إن صح القول بمعادلة (بالمعنى الرياضي) تشكل فيها الأقطاب متغيرات حاسمة يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، بناء على متغير رئيس يمثل الفرد المتعلم كونه مركز العملية التعليمية والتعلمية وموجهها.

* وضح لوجندر (Legendre, R) في معجمه التربوي العلاقات القائمة بين الأقطاب الأساسية للعملية التعليمية وحددها في ثلاث: علاقة تعليمية تربط المعلم بالمتعلم، علاقة تعليمية تربط المتعلم بالمحتوى موضوع التعلم، وعلاقة بيداغوجية تربط المعلم بموضوع التعلم.

2-1 علاقة الفرد المتعلم بالمعلم

لو أمعنا النظر في هذه العلاقة وفق المنظور المطروق لوجدنا بأن الرهانات الجديدة التي استدعتها طبيعة الحياة التي نعيشها، والتي استوجبت من المدرسة احتواءها أو على الأقل توفير المعطيات وتفعيل الميكانيزمات التي تمكن من ذلك قد فرضت على المعلم أن يدخل مع المتعلم في تعاقد تعليمي (contrat didactique)** " يقتضي ضبط العلاقة بينهما من خلال تحديد دور وحقوق وواجبات كل طرف ضمن البنية التعليمية، ثم الأهداف والمرامي التي يبتغى تحقيقها من عملية التعليم والتعلم"¹؛ ذلك أن كلا منهما يعد سجلا ابستمولوجيا مميزا، ويشكل التعاقد بينهما - الذي يتم بشكل ضمني أكثر منه صريح كما أشار إليه الباحث بروسو (G. Brousseau) - نظاما متبادلا يحدد لكل طرف مكانته ومسؤولياته وما يستوجب عليه تدبيره أو القيام به للوصول إلى المبتغى.

على أن التعاقد لا يقر بعلاقة التماثل بينهما؛ ذلك أن المعلم سيبقى دائما مالك المعرفة اللغوية والمخطط لبنائها والمدير لخطى سيروراتها ضمن البيئة التعليمية، وسيظل المتعلم الطرف القابل لتعلم هذه الأخيرة، لكن التصور المطروق يحيل إلى أن المعلم ملزم بتبني الفلسفات الجديدة

**برز مفهوم العقد التعليمي (contrat didactique) مع أعمال الباحث بروسو (G. Brousseau) التي تهتم بالتفاعلات الواعية واللاواعية التي تحدث بين المعلم والمتعلمين، وقد عرفه " بمجموع القواعد والقوانين التي تضبط النشاط التعليمي القائم بين المتعاملين في الوضعيات التعليمية التعلمية المختلفة " من أجل ضمان سير واشتغال حسن للعملية التعليمية، ورأى بأنه يتم بشكل ضمني غالبا، ولا يظهر إلا عندما يخترق أحد الطرفين العلاقة التعليمية ويتخلى عن مسؤولياته أو ما هو مطلوب منه تحقيقه، وأنه ينبني في مجمله على مراحل أساسية هي الإخبار المشترك بين المتعاقدين والمتعلق بالبرامج والأهداف وزمن الإنجاز والمعطيات المادية وغيرها، ثم التزام كل طرف بالبنود المحددة أثناء الإنجاز، مع تدبير سير العمل ومراجعته الدائمة، وأخيرا فحص مدى تحقق أهداف العقد المبرم.

¹ - أنظر: عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 54.

التي تفعل التعلم في إطار صلاحيات العقد المذكور خاصة منها " مشاركة الفرد المتعلم في التخطيط والعمل، وحصر الجهود في إرشاده وتوجيهه نحو ثقافة التفكير والإبداع بدل الحشو والإبداع"¹، وحثه على النشاط الذاتي وعلى حسن التدبير والفعل والإنجاز بدل التخزين والاستظهار؛ ذلك أن المحتويات والمضامين النظرية باتت مطروحة اليوم سهل الوصول إليها، ولم يعد المعلم إزاء ذلك السلطة العارفة الأولى ولا المورد الوحيد الذي ينهل منه الفرد المتعلم، كما لم يعد العنصر الذي تقتصر مهمته على الشحن بل أضحي الموجه والمرشد الذي يبصر الفرد المتعلم بما يجب أن ينتقي منها، وما ينبغي أن يسلكه من سبل وما يتخذه من إجراءات حتى يتمكن من التعامل معها ومن تحويلها إلى كفاءات ذات دلالات يستفيد منها لحل المشكلات التي تعترضه ضمن بيئته الضيقة والواسعة على المديين القريب والبعيد ثم إن الفرد المتعلم لم يغد ذلك العنصر المستقبل أو تلك الصفحة البيضاء التي يدون فيها المعلم ما يشاء، بل أضحي المركب الفاعل والنشط الذي ينمي " من خلال ملاحظاته ونشاطاته وممارساته الذاتية قدراته ومهاراته اللغوية واستعداداته الكامنة، ويقوم ببناء المعرفة اللغوية الدالة على نحو مستقل من خلال استراتيجياته الخاصة التي يوظفها كآليات للتعلم."²

إن المعلم وفق ما تفرضه المقاربة هو العصب المحرك للعملية التعليمية، والعنصر الفاعل والمؤثر (بشكل مباشر أو غير مباشر) في نتائج عملية التعلم اللغوي " بما يكونه في ذهن الفرد المتعلم من خبرات تتعلق ببناء كيان اللغة موضوع التعلم، وجملة المحصلات الثقافية والاجتماعية والوجدانية المرتبطة بها "³، وتتجلى فاعليته في قدرته على الجمع بين ما يؤصل

¹ - أنظر: خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص 117.

² - أنظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

³ - نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 28.

أواصر التواصل ويقويها ضمن البيئة التعليمية، وما يحقق التبليغية التي تعد أسمى الأهداف المبتغاة ضمنها، ويستلزم ذلك إلماما وجهدة بالغة موضوع التعلم ورسوخا لملكاتها، ثم إحاطة بمسالك وطرق تعليمها المحققة للجوانب الوظيفية (اعتماد التوجه التكاملي الذي ينطلق من النص كوحدة واستغلاله في مختلف الأغراض اللغوية)، وقدرة على خلق الجو العلائقي (بينه وبين المتعلم من جهة و بين المتعلمين أنفسهم من جهة ثانية) الذي يحقق الثبات والتماسك داخل الصف الدراسي، ويضمن تمام عملية الاتصال بما يسمح لكل فرد متعلم من إدراك ومعالجة واسترجاع أكبر قدر من المعلومات اللغوية المقدمة له مع أقل قدر من التشويش* وكذا دراية وحسن استغلال للوسائل والمعينات التعليمية المحققة للأهداف.

يفرض ما سبق على المعلم الاحاطة بجميع العوامل والمؤثرات التي من شأنها أن تعينه على أداء دوره على أكمل وجه، وتيسر له السير بالشريك - المتعلم - في النهج الأصوب تحقيقا للتعلم الفاعل، ولعل أهمها ما تعلق به " ذلك أن أصعب العلاقات هي التي تكون بين الانسان والانسان نتيجة تدخل العديد من العناصر التي تحكمها، والمتمثل أبرزها في الاستعدادات الفطرية أو المكتسبة والقدرات والخبرات والميولات والإمكانات والطاقات الظاهرة أو المستترة وغيرها التي تساعد إما على التكيف والتصرف والمواجهة والقبول أو الرفض والتعنت والصد¹، الأمر الذي يستوجب من المعلم حصر جميع الجوانب الفكرية والمعرفية والوجدانية المكونة للفرد المتعامل معه، لتتبين له الرؤى وتتضح أمامه دروب التفاعل.

* يقصد بالتشويش كل عنصر يحول دون تمام عملية التواصل داخل الحالة التعليمية سواء تعلق الأمر بعملية التوصيل أو القناة الناقلة أو الموضوع أو عملية معالجة المعلومات الواردة، ويرتبط التشويش المتعلق بالمعلم بالتوصيل إلقاء وشرحاً ومتابعة وتحييناً للمكتسبات المعرفية، للاستزادة أنظر: نصر الدين بوحسين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق ص 10.

¹ - المرجع السابق، ص 46.

يضاف إلى ذلك تجسيد الصورة المثالية عن الشريك المتعاون لا الحاكم المتسلط ولعلنا لا نغالي في هذا الصدد إذا جزمنا بأن المعلم هو يد العون الأولى وسبيل الفرد المتعلم الأهم الذي يقوده إلى الاقبال على التعلم خاصة في سنوات التعليم الأولى، وهذا وفق ما يبديه من سلوكات (لفظية وغير لفظية)، " وقد أثبتت التجارب والاستطلاعات المتعددة في هذا الباب أن الصورة التي يقدمها عن نفسه والتي يشكلها المتعلمون عنه غالبا ما تترسخ في ذاكرتهم لتشكل جزءا من تمثيلاتهم، محددة طريقة التعامل معه على امتداد السنة التعليمية وربما السنوات اللاحقة، وقد تكون هذه الصورة إيجابية أو سلبية كما قد تكون واقعية أو كاريكاتورية، الأمر الذي يطرح صعوبة تعديلها إن لم نقل استحالة فعل ذلك كونها صارت نظاما تفسيريا لطريقة التعامل مع الآخر"¹، فإذا ما استقر هذا النظام وتجرر في البنية الذهنية للفرد المتعلم وارتبط بالتمنع والصد الكبيرين توترت العلاقات وانعدم التواصل بين الطرفين، وأضحى من الصعب على المعلم تجاوز الأمر أو إحداث التغيير نحو القبول مهما بذل من جهد.

أما عن الطرق التي يسلكها لإحداث التعلم والوصول بالفرد المتعلم إلى تحقيق وإنماء الكفاءات المنشودة (التبليغية التواصلية) فإنها محكومة في مجملها بالإطار الكلي الذي ترسم الأهداف العامة للمقاربة حدوده، وبالمعرفة الموضوعية والدقيقة بحيثيات وملابسات العملية التعليمية والتعلمية ومتطلباتها؛ حيث تفرض الأخيرة - وتبعا لدور المتعلم الشريك - الانتقال من نقل المحتويات اللغوية وتلقينها إلى التدريب والتنشيط على التفاعل معها، ومحاولة توريث الفرد المتعلم في المهام التعليمية والنشاطات الاتصالية التي تتيح له تحصيل وبناء المعرفة اللغوية بنفسه ضمن البيئة التي تلبي حاجياته وتراعي مطالبه، وتدعم مشاركته ومسؤوليته في التخطيط وإدارة التعليم، إلى جانب السعي إلى تنمية قدراته وجوانبه العقلية والوجدانية والمهارية، وإكسابه أنماط

¹ أنظر: عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتعليم، مرجع سابق، ص 116.

التفكير الناقد والتفكير الابداعي وآليات العمل المستقل من خلال الاستناد إلى هندسة تعليمية قائمة على مد الجسور بين المضامين والمحتويات اللغوية والوضعية التعليمية المناسبة لها لتطرح التعلّمات كمشكلات متدرجة التعقيد، ذلك أن الفرد لا يتعلم ما لم يوجد ضمن وضعية تنثير اهتمامه وتحفزه، وتدفعه إلى تجنيد قواه وطاقاته لمواجهةها، كما لا يمكن للمعارف أن تكون موارد تستغل لحل المشكلات المعترضة ما لم تستحضر في الوقت المناسب لتأدية المطلوب.

ويتطلب العمل ضمن هذا المسار احترام فردية المتعلم واستقلاليته، وبث روح المسؤولية والاعتماد على الذات في نفسه، خاصة وأنها السمات البارزة التي تتجلى فيها قدرته على مواجهة المواقف واتخاذ القرارات الحاسمة المتعلقة بمسار تعلمه، يضاف إلى ذلك تقبل أفكاره وتوجهاته وآرائه وإن كانت خاطئة لأنها لا تمثل مؤشرات نقص أو فشل بل هي صور عاكسة للمسار الذهني الذي ينظم وفقه خبراته ومعارفه اللغوية وينقلها إليه، كما أنها محطات أساسية ينطلق منها في البناء اللغوي الذي يتم عن طريق هدم التمثلات الخاطئة وتعويضها بالصحيحة المناسبة.

تحيل هذه الرؤية الشاملة عن المعلم في علاقته بالمتعلم إلى فكرة الكفاءة التي أضحت عنصرا جوهريا تتأسس المقاربة عليه، وذلك باعتبارها مركبا يتجاوز التحصيل العلمي واللغوي المتعلق بمهنة تعليم اللغة إلى الاضطلاع بالقدرة على تجسيدها على نحو فاعل يعكس الوعي الشديد بمتطلباتها ومستلزماتها المتغيرة تغير طابع الحياة، خاصة وأن الشريك المتعامل معه - المتعلم - مركب معقد الميزات والمناحي (النفسية والمعرفية والاجتماعية واللغوية) له دوافعه وحاجاته الفردية الداخلية والخارجية المتجددة التي يرنو إلى تحقيقها وفقا لمساقات تفكير خاصة، تحدها ميكانيزمات معرفية واستراتيجيات ذهنية غاية في الدقة والتعقيد تشكل مناظ مسار تعلمه وموجهها، الأمر الذي يحتم على المعلم " التحرر من السلطة المعرفية والتنازل عن المركزية في

العملية التعليمية للفرد المتعلم، وإعطاء الأولوية للفعل التعليمي الذي يوجه الأخير نحو الاستمرارية¹ لتجاوز العقبات ومواجهة التحديات.

2-2 علاقة الفرد المتعلم باللغة

يرتبط تعلم اللغة وفق التوجه الكفائي بتسخير جملة العوامل والمعينات التي توصل الفرد المتعلم إلى فهم وإنتاج خطابات لغوية متنوعة في سياقات تواصلية مختلفة، ويتعلق تحقيق هذا المبتغى باختيار المادة اللغوية المقدمة وفق معايير مضبوطة أهمها ملاءمتها للفرد المتعلم (سنه، مستواه، أغراضه ميولاته) وللبنى المعرفية الخاصة به (قيم ودوافع وأهداف ومعتقدات) وتوافقها مع ما يحتاجه في كل مرحلة من مراحل تعليمه، إضافة إلى عرضها ضمن قوالب ووفق ترتيب يراعيه (التدرج واعتماد الطريقة الحلزونية) وبالكيفية (تكامل خبرات المحتوى والمواقف) والوسيلة التي تكفل تفاعله معها وتضمن تنمية مهاراته المتعلقة بها مع أقل قدر من التشويش، على أن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد فحسب بل يتعداه إلى انتهاز السبل التي تيسر له إدماجها وتعيينه على إعادة بنائها وتصحيح تصورات ومفاهيمه القبلية عنها طالما أن تعلمها يستوجب تدخل السابق منها لمعالجة اللاحق.

ويبرز في هذا التوجه دور فكر المتعلم بما ينطوي عليه من نظم وآليات متباينة متفاوتة في التجريد باعتباره - المتعلم - المفتاح الأساس المحقق لمسار التعلم ضمن الحالة التعليمية والعنصر الذي يتعامل مع الظاهرة اللغوية في تأججها ضمنها، متعلم يلجأ إلى بناء تصورات ذهنية خاصة حول ما يقدم له عنها بعد أن يستقبلها ويحيكها وفق ما يعتقده أنه يشكل منطقها، ويدرك

¹ - عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتعليم، مرجع سابق ، ص 484.

سلامتها من عدمه عن طريق رد فعل عناصر الموقف، أين يعتمد إلى اعتمادها وبناء مثل جديدة عليها، أو يلغيها ويعيد بناء أخرى تفي بالمطلوب.

ويشير ما سبق إلى دور وأهمية المنظومة الذهنية (التمثلات Représentations) التي ينطلق منها نحو كل تعلم جديد، وتشير في معناها العام* إلى تلك الأشكال التي توجد عليها المعرفة التي يكونها الفرد عن عالمه الخارجي الذي يعيش فيه ويتفاعل معه مسجلة على مستوى بنياته الفكرية، أو بتعبير آخر إلى التنظيم الناجم عن العملية التي يستوعب ويدمج ذهنه عن طريقها معطيات ووقائع العالم الخارجي نتيجة الاحتكاك بعناصره، أين يضيف عليها الدلالات الشخصية لتتجمع كصور أو كحصيللة تترجم إلى مواقف توجه سلوكاته وتحدد الاستجابات التي يصدرها كرد مباشر أو غير مباشر على ما يعترضه من مثيرات داخلية أو خارجية.

وقد عبر عنها جيوردان (Giordan) بالصور العاكسة للحقيقة المحددة لكيفيات تفسير الفرد للمحيط، وانتقاء وفهم ودمج المعلومات المستخلصة عنه داخل البنيات الموجودة في ذهنه ما يشكل إلى حد ما بنيات استقبال، أما عن دورها الأساسي فإنه يتجلى في إعانة الفرد المتعلم على الاحتفاظ بالمعارف الضرورية لمواجهة الوضعيات الجديدة، وفي التنسيق والتنظيم الذي يسمح

* اختلف الباحثون في تحديد أول ظهور لهذا المصطلح اختلاف المجالات التي وظف فيها، إذ تشير بعض الدراسات إلى أن موطنه الأول فلسفي استعمله الباحث شوبنهاور (Schopenhauer) في كتابه "الواقع كإرادة وتمثل"، وتشير أخرى إلى أنه سوسيولوجي استعمل لأول مرة من طرف الباحث إميل دوركايم (E. Durkheim) في أبحاثه الاجتماعية، وتذهب أخرى إلى عده مصطلحا تعليميا وظفه ثلة من الدارسين والفاعلين التربويين في ميدان التكوين المستمر، في حين ترى مجموعة رابعة أن ظهوره الأول كان على يد الباحث الفرنسي سيرج موسكوفتسي (S. Moscovici)، حيث وظفه في دراسة مثلت أهم إطار تعيدي له حدد خلالها كيفية تشكل وآليات عمله ودوره في رصد الظواهر المعرفية، ويتشرب هذا المصطلح أسسه ومعطياته كمفهوم تعليمي من تيارين تعليميين بارزين هما التيار البنائي (الذي يتلخص محتواه في اعتبار التعلم عملية بناء ينجم عنها تغيير التمثلات) والتيار الباشلاري (مع باشلار Bachelard) الذي يؤكد أن اكتساب المعارف يتم عبر مجموعة من التصحيحات والتعديلات المتتالية).

بإقامة العلاقات المناسبة التي تسهل عليه تذكرها واسترجاعها وكذا إدراك الواقع تمهيدا لنشاطات معينة أو توقعات محددة.

أما لايف (Leif) فقد اعتبرها "عملية استحضار الشيء أو المصطلح عن طريق صورة أو كلام أو رمز أو علامة، وهو نفسه الكلام أو الصورة أو الشكل أو الرمز الذي يجعل الشيء أو المصطلح محسوسا، وأنه سيرورة سيكولوجية يتم عبرها إدراك شيء أو صورة عن طريق الحدس أو الإدراك لاستحضار التفسير".¹

وهذا ما يشير إلى أن التمثل عملية داخلية ذاتية تختلف من فرد لآخر لأن كل تجربة هي هيكلية وتصور خاص عن الواقع، غير أنه لا يمكن حصر المعرفة في صور تمثيلية لأنها تتضمن إلى جانب ذلك سيرورات إجرائية تغير الواقع ذهنيا، ومن ثم استيعاب الوقائع الخارجية ضمن أنساق إجرائية، " ويتم في إطار التمثل التبادل (L'échange) بين الذات والموضوع الذي لا يحدث إلا بالمشاركة المفضية إلى التطابق مع الخطاطات الذهنية للمجموعة اللغوية والثقافية".²

في حين أن بياجي (Piaget) قد رأى بأن التمثلات هي تصورات فكرية تتكون لدى الذات حول موضوع ما من خلال تفاعلها المستمر معه، وأنها حاصل " حالة وظيفية مميزة للتكامل والإدماج (processus fonctionnel d'intégration)"³ الذي يؤدي بالفرد إلى تحقيق توازنه مع بيئته، أو بتعبير أدق هي ناتج عملية عقلية مسؤولة عن استعماله للمعلومات الجديدة من البيئة

¹ - محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء 1997، ص 70.

² - عابد بو هادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 20، 2012 ص 372.

³ - أنظر: المرجع نفسه، ص 373.

حيث يتم وضع الأحداث أو المثيرات المستقبلية ضمن المخططات القديمة الموجودة مسبقاً في الذهن (عملية خارجية تقوم مقام القناة التي تنقل معطيات الواقع الخارجي للذهن)، لتؤدي وبالتوازي مع عملية المواءمة إلى تحويلها وتعديلها حتى تتناسب مع ما استجد، وتكون أكثر قدرة على التعميم وأكثر فاعلية للتعامل مع وضعيات أخرى جديدة؛ وقد أشار بياجيه في هذا الصدد إلى أن الفرد يقوم بنسخ الواقع من خلال ثلاثة أنواع من المعارف التصويرية (التمثيلية) تتمثل في الإدراك (المتعلق بالمجال الحسي الذي ينشط في حضور الشيء فقط) والتقليد (الذي ينشط في حضور أو غياب الشيء لكن بإعادة إنتاج حركي فعلي ظاهر) والصور العقلية (التي تظهر في غياب الشيء بإعادة إنتاجه مدمجاً في مواقف).

وفي حديثه عن التمثل الذهني للغة، رأى بياجيه بأن النمو اللغوي ما هو في الحقيقة إلا أهم مظهر من مظاهر الوظيفة الرمزية (خضوع الجانب اللغوي للجانب المعرفي)، وأنه مرتبط بالعمليات الفكرية التي تسمح للفرد باستغلال اللغة بكل قدراتها التمييزية.

فاللغة حسب لا تأتي إلا بعد اكتساب الطفل القدرة على الترميز، وتبرز هذه القدرة وتتطور لديه (القدرة على استدعاء أشياء أو مواقف غير مدركة آنياً باستخدام الإشارات أو الرموز) نتيجة نمو المحاكاة والتقليد، أين يقلد الطفل في بادئ الأمر المواضيع المرئية المباشرة ثم الغائبة، لكن التصور الذهني لا يظهر إلا في مرحلة استدماج التقليد الخارجي في صور عقلية داخلية، وباتحاده مع الوظائف الرمزية التي تكونه تصبح الصور العقلية أدوات للتذكر والتفكير فيما هو مُدرك، وفي هذا إشارة واضحة إلى أن إدراك الطفل للفكر الرمزي يكون سابقاً للكلام، وعندما يكون جاهزاً للكلام يكون الطفل قد امتلك جهازاً إدراكياً يتيح له فهمه عامة.

ويشير ما سبق إلى أن تعلم الطفل للغة يتم بفضل التنشئة الاجتماعية التي تسمح بفصل الدوال عن مدلولاتها، أين يمكن الاحتفاظ بالثانية حتى في غياب الأولى (فالدال الذي يعود على مرجع واقعي لا يتعدى من الناحية اللسانية كونه حاملا للمدلول)، ويصبح الذهن قادرا على الاحتفاظ بها في هيئة تصورات، ويأخذ الأمر في بدايته شكل مدركات حسية (صور) لتتطور بعدها إلى علامات لغوية تشكل بديلا ذهنيا عن معطيات الواقع المحسوسة والمجردة، وهكذا تتشكل الوحدة اللغوية عن اجتماع صورة ذهنية (صوت مسموع أو خط مكتوب) بتصور ذهني يحيل إليه، ويصبح الحديث عن اللغة حديثا عن التمثل الذي يتشكل من صور ومدركات خضعت لتنظيم رمزي في الذهن حتى تحمل هيئة الكيان المادي المحيل لصور الواقع.

وقد نحا برونر (Bruner) منحى بياجيه، حيث اعتبر أن التمثل الذهني للغة يحدث في مرحلة هامة من المراحل التي تتشكل بموجبها التمثلات المعرفية عامة والمتمثلة في:¹

- مرحلة الحدوث الفعلي أو العملي: وهي مرحلة تشكيل المفاهيم بناء على الأفعال الحسية الحركية والتفاعل المباشر مع الأشياء والظواهر.
- المرحلة الأيقونية (Iconique) أو مرحلة الحدث التصوري: وهي مرحلة الصور الداخلية أو الذهنية التي تتعلق باستحضار صور الأشياء بدل المفاهيم، وبالتالي حضور الصور الأيقونية بدل الأشياء الفعلية.
- المرحلة الرمزية أو مرحلة الاستحضار الرمزي: وهي مرحلة تجريد واستخدام الرموز وتركيز الخبرات المكتسبة في جمل وعبارات ذات دلالات رمزية، ويتم تشكيل التمثلات عبر مرحلتي تشكيل المفهوم وتعلم اسم المفهوم.

¹ - أنظر: وجيه المرسي، علي عبد السميع قورة، الاستراتيجيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة، مرجع سابق، ص

فإذا كان الطفل في مرحلة حياته الأولى يقوم بتجميع الأحداث من خلال الاستقبال الصوتي للمدخلات الملفوظة؛ فإنه " في المرحلة الثانية يستقبل الملفوظات ويدركها بالتحديد ويطابقها مع الصور الذهنية أو السردية للوقائع المحيطة به، كي ينمو من خلالها إدراكه الدلالي وتتعدد نماذجه الرابطة بين الحدث اللغوي والمرجعي من أجل التفسير الدلالي، ثم إنه في المرحلة الثالثة يطور ويرسخ عملية الإدراك الذهني المثالي حتى يصل إلى حد التجريد المميز للغة الإنسانية.¹

غير أن الوقوف عند هذا الحد يبقى الأمر سطحيًا، ذلك أن اللغة لا تتجلى في صور ومدرجات وتصورات، إنما هي نسق أعقد من ذلك يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالواقع، كما يرتبط بالسياق السوسيو ثقافي والإيكولوجي الذي يفرض قيودًا على التمثل بناءً على ما يقع من معطيات تحت مجال الحواس ثم إنه يرتبط من جانب أهم بالمعالجة وما تلعبه الذاكرة من دور في بناء التمثلات وتطورها والاحتفاظ بها، فاللغة تعمل على تجسيد سيرورة البناء المعرفي للعالم " عن طريق تنظيم الميكانيزمات التي تشغل وفقها الأنظمة السيكلوجية والذهنية، وبما أنها ميكانيزم سيكلوجي فإنها تتقاسمها آليات ذهنية متنوعة تشغل وفق عمليات تفكيكية واستنتاجية متعددة.²

تحليل مجمل المعطيات التي تم الوقوف عندها إلى أن تعلم اللغة يستدعي الاشتغال على التمثلات الذهنية التي تشكل المتغير الأهم في بناء كيان اللغة موضوع التعلم، وهذا باعتبارها النسق التفسيري المسبق والصور العاكسة لتصورات الفرد ومفاهيمه ومدرجاته التي تعينه على فهم الخطابات اللغوية وتأويل الوضعيات التي تتضمنها، وتحدد أمامه سبل ومسالك التعاطي معها في سبيل بناء تمثلات أكثر قربًا من الواقع وأكثر قدرة على مجابهة المسائل المستقبلية، لذا حري بكل

¹ - المرجع نفسه، ص 45.

² - عبد السلام عشير، عندما نتواصل بغير، مرجع سابق، ص 18.

معلم أن يجتهد في بداية كل نشاط لغوي تعليمي في تسليط الضوء على هذه الأخيرة ومحاولة التعرف عليها بغية تدعيم السليم منها وإثرائه وتصويب الخاطئ منها وتوجيهه*؛ ذلك أن التعلم لا يقتصر على تراكم الإضافات اللغوية الجديدة وإنما على محاولة ربطها الوظيفي بالقديم، والعمل على تحويل السابق منها إلى ما يلائم الوضع الراهن، وبالتالي تطوير البنيات الذهنية والانتقال بها من الحالة البدائية العفوية إلى الحالة المتطورة المكتملة المنطوية على تمثلات ذات قوة تفسيرية أكثر.

أما الربط فهو وظيفي الصلة بالمعالجة السليمة التي تقتضي بالأساس تنظيمها وترتيبها وتقديمها على نحو ما توافقا مع الآليات والقواعد التي تحكم سير عمل الذاكرة؛ إذ كلما كانت المعلومات اللغوية الوافدة إليها أكثر تنظيما وتسلسلا أحسن تمثلا وترسخت أكثر وسهل استرجاعها وتوظيفها عند الحاجة، أما إن تعذر الربط انزلقت نحو واجهة الفرد المتعلم دون تشربها واستحال تمثيلها وتلاشت إمكانية استقرارها في الذاكرة وصار مآلها الضياع والنسيان؛ الأمر الذي يلزم المعلم بمساعدة الفرد المتعلم على تفكيك المعارف اللغوية المقدمة وإعادة تنظيمها بالشكل الذي يعين على دمجها مع ما سبق ويسهل عملية تمثيلها، أما إثراء التمثلات وتصويبها فإنه رهين العمل بأساليب البحث والمساءلة والتقصي، واستثمار الحوارات اللغوية الغنية والمتنوعة التي تعين على استكشاف طبيعة التصورات ومن ثم تعديلها.

* يعين حصر التمثلات القبلية للمتعلمين على تحديد الطرق التعليمية المناسبة التي سيتم بواسطتها التعامل مع حاملها (المتعلم) من أجل تيسير عملية التعلم، وهي ليست عملية عشوائية تنبع من وجهات نظر شخصية إنما سيرورة قاعدتها الأساسية مواقف إبستمولوجية وسيكولوجية ترى فيها أخطاء (معرفة ما قبل علمية) أو معيقات تحول دون بناء المعارف الجديدة أو معارف أولية تشكل للمعارف الجديدة، وقد رأى الباحث جيوردان (Giordan) فيها عناصر تشخيص تعليمي يسمح بتحديد المعارف المكتسبة، حيث يتم الوصول إليها عن طريق خلق الوضعيات التعليمية التحفيزية ورصد الأنشطة التي توظف الحوار والمناقشة والتعبير، أو عن طريق المقاربات المبنية على المقابلة والملاحظة والخريطة المفاهيمية (la carte conceptuelle).

ويؤدي بنا الحديث عن الاشتغال بالتمثلات من جانب آخر إلى طرق موضوع شديد الارتباط به ألا وهو النقل؛ حيث ميز الباحثون بين نوعين أساسيين منه " نقل إيجابي يساعد الفرد المتعلم على تمثيل الوحدات اللغوية في مختلف المستويات من خلال أصناف تكافؤ يقيمها بين نظام معارفه اللغوية القبلية والوحدات الجديدة المطروحة على إدراكه ¹ ونقل سلبي يتجلى في عمليات الحمل الخاطئ الذي يتعارض والأصول المتعلقة باللغة موضوع التعلم، مما ينجم عنه استدلال وتمثل يقود إلى الوقوع في أخطاء، ويتبنى أصحاب التصور الكفائي رؤيتهم عنه - الخطأ - وعن كيفية التعامل معه القاعدة المعرفية الحديثة التي لا تعدده دليل فشل أو نقص يعترى مفاهيم الفرد المتعلم عن المواضيع اللغوية المطروحة، إنما اعتباره حالة ذهنية ناجمة عن عدم تطابق أحكامه وتصوراتها عنها مع ما يقابلها في الواقع، الأمر الذي ينجر عنه سوء فهمها أو عدم القدرة على تطبيق التعليمات المقدمة له عنها ضمن نشاط لغوي تعليمي معين، وإن كان مرد بعضها نشوئياً (عدم توائم المعارف اللغوية الجديدة مع مستوى النضج المعرفي أو القدرات العقلية أو الوجدانية للمتعلم) أو تعليمياً (طبيعة المحتويات والمضامين اللغوية المعروضة والطرائق البيداغوجية والوسائل التعليمية المعتمدة لتقديمها) أو تعاقدية (عدم امتثال أحد الأطراف الفاعلة للعملية التعليمية التعليمية لشروط العقد التعليمي) فإن أغلبها ابستمولوجي ناجم عن عدم توافق مدركاته اللغوية السابقة مع الجديدة، مما يشكل عوائق تحول دون فهمها أو معالجتها، لذا لا بد من تبصير الفرد المتعلم بها ثم الأخذ بيده نحو تصحيحها (دون ردع أو عقاب) وضبط التصورات الصائبة عنها حتى يعمل بنفسه على هدم التمثلات الخاطئة ويتجه صوب بناء الصحيحة.

وحاصل القول أن الاشتغال بالتمثلات إنما هو في كنهه زعزعة للنموذج الذهني التفسيري السابق من أجل أن يحل محله نموذج آخر أكثر ثباتاً وتقدماً وقدرة على مجابهة المسائل اللغوية

¹ - نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 15.

المستقبلية، وأن المقاربة ترنو إلى تغيير تصورات الفرد المتعلم عما يعرض عليه من ظواهر لغوية عن طريق تفعيل القواعد التي تجعل منه عنصرا فاعلا مسؤولا عن تعلمه وعن بناء كيان اللغة المتعلمة والاعتماد على الوضعيات التعليمية التعلمية (الشفهية والكتابية) التي تسمح له بممارسة الملاحظة والتفكير والتقصي في سبيل تكوين مفاهيمه الخاصة وفق الرؤية الشخصية.

2-3 علاقة المتعلم بالمجال

لا يمكن الحديث عن الحالة التعليمية بحصرها في أقطاب ثلاثة (متعلم ومعلم ولغة موضوع تعلم) دون الإشارة إلى المجال المحيط بعملية التعليم والتعلم، ذلك المجال الذي يؤثر لا محالة في سيرورتها وفي العلاقات التي تجمع بين الأقطاب ضمنها، ويشمل الأخير الوسط الاجتماعي المحيط بالوسط المدرسي، والوسط المدرسي الحاضن لعملية التعليم والتعلم، والفوج الدراسي الحاضن لهما وللمتعلمين.

أ/ الوسط الاجتماعي

أما الوسط الاجتماعي فهو المجال الذي ينشأ ويتفاعل فيه الفرد المتعلم قبل دخوله إلى المدرسة، وينطوي على جملة من المركبات الحضارية والثقافية والإيديولوجية واللغوية والاجتماعية التي تنعكس بدورها على " المركبات المعرفية والسلوكية للفرد المتعلم سواء أعلق الأمر بالبنى المعرفية العامة من تمايز، أم تكامل أم دافعية أم قيم واتجاهات " ¹ ويتجلى الأمر خاصة في استعماله للغة أو لمستوى لغوي يختلف عن المستعمل ضمن الحالة، وتعاطيه وانسجابه مع المادة التعليمية التي تتماشى والأعراف السائدة ووقائع المجتمع (العام والخاص) الذي يعيش فيه، وكذا ما

¹ - نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص22.

يتلاءم مع خصائصه النفسية والمعرفية وحاجاته وميولاته، فهو أكثر تقبلاً لما يجسد اهتماماته ضمنها، فإن غابت معالمه يأبى عقله أن يدمج غريباً لا يثيره ولا يعنيه التفاعل معه.

ب/ الوسط المدرسي

أما الوسط المدرسي فهو الوعاء الذي يحوي فعاليات العملية التعليمية والتعلمية والبيئة التي تتصهر فيها عناصرها وتتحقق ضمنها أهدافها، الأمر الذي يتطلب بناءه - وفق المقاربة موضوع الحديث - على تصورات خاصة تتأسس في جوهرها على القيم والمبادئ والمعتقدات الإيجابية القادرة على تحقيق التميز في ظل وسط يخدم الفرد المتعلم ويواكب في الوقت ذاته التطور الذي ألقى بأطرافه على كل مجالات الحياة، وانجرت عنه كثرة المعلومات والمثيرات والمتغيرات والبدائل التي تقلل من فاعلية الكلام الملقن والإصغاء السلبي والوسائل التقليدية وترفع من قيمة الحوار والمشاركة والنشاط الذاتي والعمل المستقل والتعلم بمصادر التعلم الحديثة، كما انجر عنه انتقال بيئة التعليم والتعلم من حدود أسوار الفصل الدراسي إلى البيئة الخارجية بكل ما فيها من معززات تعليمية وموارد تتيح إمكانية تفعيل الخبرات وتوسيعها وتنويعها.

إن الحديث عن الوسط المدرسي الحاضن والمحقق للكفاءات المنشودة هو حديث عن بيئة عصرية تلائم المرحلة العمرية للفرد المتعلم، وتلبي حاجاته ومطالبه، وتدعم مشاركته ومسؤوليته في التخطيط وإدارة التعليم على النحو الذي ينمي قدراته اللغوية وجوانبه العقلية والوجدانية، ويكسبه أنماط التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وآليات العمل المستقل، مما يستدعي تكاتف جهود المركبات البشرية المسخرة لعملية التعليم (المعلم والإداريين) لتهيئة الظروف المناسبة التي تمنح مزيداً من الاستقلالية في التصرف واتخاذ القرارات التي تتوافق وديناميكية العمل.

وتشير الأبحاث التربوية الحديثة في هذا الصدد إلى أهمية المعلم الكفاء الذي يتعدى دوره إعطاء الأوامر وتلقين المعلومات والمعارف اللغوية إلى الأخذ بيد الفرد المتعلم نحو طريق التعلم الفعلي وتوجيهه على أساس تربوي معرفي، قاعدته جملة قناعاته حول طبيعته (المتعلم) وما يتطلبه التعامل معها من أساليب وطرق واستراتيجيات ووسائل يحسن توظيفها للوصول بها إلى تحقيق الكفاءات المنشودة، كما تشير إلى دور المدير الفاعل القادر على تهيئة الظروف المناسبة وبناء الخطط والاستراتيجيات في ضوء الرؤى المستقبلية التي تفعل دور المؤسسة التعليمية في المجتمع، وترفع من قدراتها على مواجهة متطلبات الحياة وما تفرضه من تغيرات، ثم دور المشرف التربوي الذي لم تعد مهامه تقتصر على كشف العيوب أو التنبيه إليها وفق النظرة القاصرة التي ترى في عملية التعليم حشوا لكم مسطر من المعارف اللغوية في ذهن المتعلم وفي البيئة التعليمية نموذجاً موحداً لا ينبغي الخروج عنه، وفي المعلمين شخصيات وتصورات تصب في قالب واحد، بل اعتبار التعليم علماً وفناً له خصوصياته ومتطلباته المتغيرة تغير الأهداف وتوجهات التربية وتصورات المعلم وما يتخذه من سبل وممارسات وما يستعين به من وسائل في سبيل خدمة الفرد المتعلم ومسار تعلمه.

يضاف إلى العنصر البشري المذكور المركب المادي الذي يحتل هو الآخر موقعا محوريا ضمن هندسة البيئة التعليمية والتعلمية، حيث يعزى إليه جزء هام من مسؤولية نجاحها أو فشلها في الوصول إلى الأهداف المبتغاة، ويشمل الأخير جملة المعدات المادية من أقسام دراسية ووسائل وأدوات تعليمية ومخابر ومكتبات ومطبوعات وأجهزة وغيرها تستغل لخدمة الفرد المتعلم ولتقريب المواد اللغوية المتعلمة منه فهما وإدراكا، وتشير المقاربة في هذا الصدد إلى البيئة الصفية الثرية والفاعلة الغنية بالعناصر والمثيرات التي تجذب اهتمام الفرد المتعلم و تدفعه إلى النشاط دون كلل أو تعب، والتي تحفزه على بذل أقصى طاقاته وقواه من أجل اكتساب المهارات والقدرات المطلوبة،

بيئة يشعر فيها أنه ذات حرة تحترم فيها ميولاتها ورغباتها، " ما يسهل عليه الولوج فيها بكل ارتياح واطمئنان ويشعره بعزة التعلم وبقيمتة وباهتمام المجتمع به وبدوره الذي لا محيد عنه في الرقي والازدهار.¹

د/ الفوج الدراسي

أما الفوج المدرسي فيبرز تأثيره فيما يظهر من " سلوك لغوي لكل عنصر من عناصره يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في المركبات المعرفية والوجدانية (بناؤها وتطورها عبر مراحل التكوين) للعناصر الأخرى²، وتتجلى أهميته في ما تسلكه العلاقات القائمة بين أطرافه (معلم ومتعلمون) تواسلاً وارتباطاً؛ حيث يسمح التفاعل الإيجابي بإزاحة كل العراقيل النفسية والسلوكية التي قد تقف حبر عثرة أمام تحقيق التواصل، ويجد كل متعلم نفسه شريكاً في البناء يتعين عليه الفهم والاستيعاب والإرجاع ضمن أطر مختلفة، في حين يؤدي التفاعل السلبي الناجم عن عوامل نفسية أو مزاجية أو فروق فردية إلى نتائج عكسية تظهر شرخاً في الفوج، وتحول دون الوصول إلى الأهداف المرجوة.

المبحث الخامس: بناء الكفاءات اللغوية وفق النموذج الكفائي

تعتبر المرحلة الابتدائية أهم مرحلة في حياة الفرد المتعلم الدراسية وأخطرها على الإطلاق لأنها البالغ في تكوينه المعرفي والنفسي والاجتماعي الذي تبقى بصماته لصيقة به طوال حياته؛

¹ -أنظر: نصر الدين بوحساين، مدخل الى اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 24.

² - أنظر: المرجع نفسه، ص 25.

فقد أفاد مختلف الدراسات بأن المتعلم في حياته الابتدائية يكون أكثر قابلية للتأثر والانفتاح على الآخر وعلى المحيط على عكس المراحل التعليمية الأخرى، وأنه يستجيب بكل طوعية لما يقدم له، ويأخذ بجدية وبكل ثقة كل المطالب التي توجه إليه، ولذلك كانت المرحلة التي تتشكل فيها شخصيته وتتحدد فيها سماته وخصائصه التي سيبرز تأثيرها ودورها هي الأخرى في باقي المراحل، الأمر الذي دفع بالدارسين والمهتمين إلى إحاطتها بهالة كبيرة وخاصة من الرعاية والاهتمام، عناية بشخص المتعلم نفسه، وبحثا عما يقوم عوده ويصقل شخصيته ويسهم في بناء ذاته بناء سليما قبل أن يتجاوز السن اللازم لذلك.

1- قواعد بناء الكفاءات المستهدفة

يرى المهتمون والقائمون على عملية تعليم اللغة العربية أن الوصول بمتعلم المرحلة الابتدائية إلى تحقيق الغاية الأساسية منها (الكفاءة التبليغية التواصلية) لا يتم إلا بالتركيز على اللغة الشفاهية قبل المكتوبة، والتدريب على مهارات التواصل الأربع المتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة خطوات سابقة لتعلم نحو اللغة وصرفها، وفي ذلك مجازة لطبيعة اللغة نفسها؛ حيث أن أصلها منطوق، كما أن قواعدها قد جاءت في مرحلة متأخرة عنها؛ وقد أثبتت التجارب على مر السنين أن الفرد المتعلم في مراحل تعليمه الأولى غير مؤهل ولا قادر على الفهم والتحكم العقليين في الآليات والقوانين التي تقوم باللغة؛ فإذا ما فرضت عليه دون وعيه بها وإدراكه لها أدت إلى إعاقة لسانية - إن صح القول - لازمته طوال حياته، كما أن تقديمها في قوالب مستقلة منفصلة والتدرب عليها دون وضعها في إطارها الطبيعي لا يجعل من عملية تعليمها إلا واجبا وعملا نمطيا يقوم به المتعلم في الأوقات المخصصة لذلك، والأجدر أن يهتدي إليها أثناء ممارسته لمختلف النشاطات اللغوية (التعبير والقراءة والمطالعة والمحفوظات وغيرها)؛ حيث تؤدي به إلى

كشف النقاب عن العادات اللغوية الصحيحة، وتمكنه من استعمالها (ضمنيا وبطريقة عفوية) استعمالا سليما قبل أن يعرفها بأسمائها.

1-1 مهارات التواصل اللغوي

أ/ الاستماع

إن التمكن من ناصية اللغة (عامة والعربية خاصة) لا يفرض اكتساب آليات الكلام فقط بل وآليات إدراك البنى والعناصر اللغوية، ومضامينها، وكيفيات نسجها والمؤالفة بينها أثناء النطق، وهذا لا يتأتى إلا بالاستماع.

يعد السمع الحاسة الطبيعية الأولى التي يستقبل الطفل بواسطتها العالم الخارجي، ويتفاعل معه منذ ولادته، والعملية التي يلازمه فعلها مهما اختلفت ظروف حياته لشدة حاجته إليها والمتتبع لأي القرآن الكريم يلمس أهميته ويجد بأنه مقدم على باقي الحواس الأخرى كلما ذكرت ومن ذلك قوله جل وعلا : "وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ"¹ وقوله: "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ"²، وقوله: "وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا"³، وقوله: "قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ"⁴، وغيرها كثير من الآيات التي ذكر فيها والتي احتل فيها مكان الصدارة وحظي بالاهتمام وهو على حد تعبير العلامة ابن خلدون أبو الملكات اللسانية، والطريق الصحيح المؤدي إلى امتلاك اللغة

¹ - الآية (78) من سورة المؤمنون.

² - الآية (78) من سورة النحل.

³ - الآية (36) من سورة الإسراء.

⁴ - الآية (23) من سورة الملك.

فهما وإنتاجا حيث قال: " فالتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم؛ كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها؛ فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك. ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة"¹، فالسمع هو المدخل الطبيعي الذي يمنح الفرد القدرة على تمييز الأصوات والتدريب على نطقها نطقا سليما، وعلى اكتساب المفردات ومعرفة طرق نسجها وتركيبها توافقا مع مقتضيات الأحوال، وعلى تلقي الأفكار واستخلاص المعاني والمضامين، والأهم من ذلك أنه " أساس هيكله الفكر وصقل الشخصية، وتحقيق الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كل التعلّمات وقاعدة بناء كفاءة التواصل"² التي تعد غاية تعليم اللغة ومنتهاه.

ولا ينبغي أن يفهم من الاستماع استقبال الأصوات والرموز اللغوية التي تلتقطها الأذن وصبها في الدماغ ليعاد استعمالها كيفما اتفق؛ فهو ليس بالعملية البسيطة أو السهلة؛ إنما هو "عملية عقلية معقدة يعطي خلالها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما يتلقاه"³، ويحاول فهم مدلوله وإدراك مضمون رسائله بتفاعله مع ما يملكه من معارف وخبرات، وهو على هذا النحو انتباه وتركيز وانتقاء " وإدراك وفهم وتحليل وتفسير ونقد وتقويم للمادة المسموعة "⁴، ولما كان كذلك؛ ولما كان متعلم المرحلة الابتدائية بخصائصه وسماته غير مؤهل لتحقيقه بفاعلية كونه يمتلك زادا لغويا معتبرا، ولا يمارس الأنشطة اللغوية الأخرى إلا بالارتكاز عليه وجب أولا تدريبه

¹ - ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ص 574.

² - اللجنة الوطنية للمناهج، منهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 03.

³ - علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثانية، 2010، ص 123.

⁴ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

عليه، وذلك باختيار المادة المسموعة المناسبة له ولقدراته ولمستواه والمثيرة لاهتماماته ودوافعه في سنه ثم تمرينه على الاستماع والإصغاء الجيد، والتمعن الواعي الذي يتفرغ خلاله الذهن ويتهيأ لاستقبال وفهم ما يقرأ أو يلقى، بالاعتماد على أسلوب المناقشة وطرح الأسئلة لشد الانتباه وخلق فرص التفاعل وسد طريق الشرود الذي يحول دون تحقيق المراد.

كما يتطلب الوصول بالفرد المتعلم إلى إحكام القدر المنشود منه اتباع سلسلة من الخطوات الأساسية؛ التي تبدأ بتهيئته نفسياً لدرس الاستماع باعتباره هدفاً مقصوداً لذاته، مع إبعاده قدر المستطاع عن عناصر التشويش التي يمكن أن تشغله أو توتره، ثم اختيار موضوع بسيط (قصص قصيرة ومؤثرة) على صلة وطيدة بحياته وواقعه المعيش، وتقديمه في حلة مشوقة (عن طريق الاستعانة بالصور والمشاهد والحركات) وبصوت عال متأن دقيق، تبرز فيه الأصوات، وتتجلى عبره علامات الوقف والإعراب، وتتوضح خلاله المعاني والأفكار، ثم تقويم ما رسخ عن طريق المحاورة، على أن يراعى أيضاً في تقديمه التدرج والانتقال بالمتعلم من مرحلة التدريب على الاستماع البسيط الذي يباشر به للتعود على الإصغاء، إلى مرحلة الاستماع المكثف الذي يهدف إلى إكساب عناصر أو فنيات أو أساليب لغوية بعينها، إلى الاستماع الموسع الذي يقوم على إعادة الاستماع لعناصر ومواد سبق عرضها وأخرى جديدة في مواقف ووضعيات لم يألّفها، إلى الاستماع التثقيفي الذي يتعدى المعرفة إلى المتعة التي تحقق رغبة أساسية من الرغبات المستهدفة في حياة الفرد المتعلم خاصة والإنسان بصفة عامة.

ب/ التعبير الشفاهي

إن اللغة بطبيعتها أصوات، وإن ما تكتنزه من مفردات وقواعد وأساليب إنّما هو وسيلة يرجى من خلالها تحقيق الهدف الأسمى من تعليمها والمتمثل في القدرة على التعبير والتواصل، لذا

وجب الاهتمام بالجانب الشفاهي* والتركيز عليه خاصة في مراحل التعليم الأولى، فهو السبيل إلى تحقيق المراد وإذا كان الاستماع - كما أسلفنا - سببا في حصول الفهم وسبيلا لنقل الرسائل من الآخرين فإن التعبير عامل حدوث الإفهام والبيان والإيضاح باستغلال اللفظ وغيره من الإشارة والحركة والإيماء ووسيلة نقل الرسائل إلى الآخرين وترجمة " المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والآراء والأفكار... وفق نسق معين يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة"¹، وهذا ما يعني أنه لا دور له ولا مكان خارج إطار التواصل الذي يتعدى إتقان التراكيب اللغوية إلى القدرة على توظيفها وفقا لهدف المتحدث المرجو في إطار علاقته بالمتلقي وبالموضوع المقصود والسياق الذي يطرح فيه.

وقد يبدو التعبير* للوهلة الأولى عملية سهلة تقوم على ربط جملة من الأفكار بما يقابلها من منطوق خارجي، لكنها في الواقع مهمة صعبة تتطلب القيام بجملة من العمليات العقلية المعقدة كال تفكير والتحليل والتراكيب واستحضار المخزون اللغوي والقدرة على توظيفه خدمة للأفكار المقصودة، ثم انتقاء الألفاظ والعبارات والتراكيب التي تناسبها دون غيرها وإخراجها سلسلة سليمة من الأخطاء بعيدة عن الغموض مستوفية لقواعد وقوانين اللغة المعبر بها، إلى جانب تخير المعينات

* تشير مناهج التعليم الابتدائي إلى ضرورة التركيز على مصطلح التواصل الشفاهي بدل المحادثة في مراحل التعليم الأولى، لأن المتعلم خلاله يكون المرسل والمستقبل معا، حيث يستقبل المعاني المرادة من داخله ثم يربطها بالأصوات ويرسلها في صورتها المنطوقة عن وعي وتمكن يتوافق ومدى النضج في هذا المستوى، أما المحادثة فيتم الانتقال إليها بعد ذلك لأنها أصعب، كونها تتطلب متحدثين يختلفان تماما في جميع النواحي الخلقية والبيئية والثقافية ومستوى الذكاء، الأمر الذي يتوقع منه السير البطيء لعملية التواصل، وصعوبة تحقيق الأهداف المتوخاة من هذا النشاط، أنظر مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مصدر سابق ص 13-14.

¹ - أنظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص 97.

* درج واضعو المناهج على استخدام لفظ الإنشاء لما يعرف في المجال اللغوي بالتعبير وما زالت كلمة الإنشاء تستخدم في بعض المناهج حتى الآن مقترنة بكلمة التعبير، لكن التربية الحديثة قد استقرت على اللفظ الثاني (التعبير) لهذا النشاط لارتباطه بالنفس بحيث لا يتجرد من ملامحها ولا طابعها وإن اختلفت ألوانه.

والعناصر غير الملفوظة التي يمكن أن تصاحبها (التعبير الجسدي)، حيث يؤدي توظيفها إلى منح طابع التحيين (وقوع الحدث في لحظة زمنية معينة في ظروف معينة) وإضفاء الدلالات الخاصة التي تضمن استمرار التواصل وتثبت وجود الآخر فعليا كطرف رئيس في حدوثه.

أمام ذلك؛ وحتى يتمكن متعلم المرحلة الابتدائية من التحكم في هذه المهارة، تنص المناهج على تعويده أولا على الممارسة والتدرب على الكلام؛ فالممارسة وحدها هي الكفيلة بتنمية الملكة التواصلية وجعل استعمال اللغة سليقة تنساب دون التفكير في القوانين والقواعد التي تحكمها، كما تبعدها عن طابع التكلف والتصنع، ويتطلب الأمر إدماجه في حوارات عملية ضمن مواقف وسياقات حقيقية تعكس المضامين المقصودة، وتمده بمختلف الألفاظ والجمل والأنماط والتراكيب النحوية والتعابير والمعاني التي يحتاجها، وتسير به نحو التمكن من مهارة الاسترسال في الكلام والقدرة على المواجهة والارتجال وإبداء الرأي والجرأة في التواصل مع الغير، ذلك أن الاعتماد على الحوارات الصماء المنفصلة عن محيطها الطبيعي الذي صدرت فيه من شأنه أن يفصل بين الشكل (بنية اللغة) والمعنى المراد إيصاله، وأن الحرص على تحقيق الدقة اللغوية التي كانت غاية المناهج التعليمية السابقة (التي ركزت على الحوارات المصطنعة التي تشتمل على ألوان مختلفة من الصيغ والتراكيب على حساب قيمة القدرة التواصلية) يتنافى والاتصال الحقيقي وواقع الحياة الذي يختلف الحوار فيه اختلاف أطرافه وظروفه التي أوجدته.

وبما أن امتلاك المتعلم القدرة على الكلام لا يتأتى إلا بحسن الاستماع والمحاكاة وجب وضعه في بيئة لغوية ثرية وسليمة تعكس واقعه، وتعبر عن حاجاته واهتماماته وميولاته، وتثير رغباته وتؤجج دوافعه، وتبعث في نفسه الحاجة إلى الحديث؛ ذلك أنه "لا يستجيب إلا لما يحتاج إليه للإفصاح عن مختلفات نفسه، وما يدور في ذهنه، وما يكنه من غرض، واللغة وضعت للتبليغ

والتواصل قبل كل شيء، فإذا لم يفهم المعلم ذلك وقصد تعليم الأساليب التي يجدها في النصوص في ذاتها ولنفسها أي كنماذج للأساليب الجميلة دون مراعاة الاحتياجات التعبيرية الحقيقية التي يشعر بها المتكلم (المتعلم) عند استعماله الفعلي للغة في مختلف الأحوال الخطابية التي تثيرها الحياة اليومية فإنه بذلك قد أخطأ الغرض من الأساس، بل إنه قد جمد استعمال اللغة وقصره على الجانب الأدبي الجمالي ليس غير.¹

ج/ القراءة

يحتاج الفرد المتعلم أثناء استعماله للغة إلى تمثل المواقف المعبر عنها وتصورها في فكره عن طريق الرموز التي تشكل نصها المطبوع، لذا تعد القراءة أهم مهارة وجب تدريبه عليها وتمكينه منها في مراحل تعليمه الأولى.

تشير القراءة في مفهومها العام إلى النشاط الذي تتصل فيه العين بالرموز اللغوية وتحاول فكها وتحويلها من شكلها المرئي المكتوب إلى المنطوق، إلا أنها لا تقف عند هذا الحد بل تتجاوزه، إنها "عملية نظر واستبصار"² مجراها العين وسبيلها إعمال الفكر لإلباس المنقول ما يطابقه من المنطوق وما يقابله في الواقع، وبين هذا وذاك عموم وخصوص مطلق، فالقراءة تتطلب الرؤية بالعين، لكنها تتطلب إلى جانب ذلك " تفكيراً وتدبراً وفهماً وإدراكاً للعلاقات القائمة بين جزئيات المادة المقروءة (تحليل وتفسير وتطبيق)، وقدرة على توقع النتائج وصلتها بالواقع الموضوعي

¹ - أنظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، موفم للنشر، الجزائر، 2007 ص 179.

² - أنظر: علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 134.

والخبرات الإنسانية، ونقدا وتقويما عن طريق استخدام قوى الإدراك الظاهرة والباطنة¹ التي تؤهل القارئ للتمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ، وبين ما هو مفيد وما هو غير ذلك، وهي بذلك عملية ذهنية تأملية تبنى كتنظيم مركب ينطوي على عمليات ذهنية عليا تعمل على نقل الدلالات والمعلومات للفرد المتعلم على نحو خاص قد لا يشاركه فيها غيره، وهذا عبر مراحل أساسية لخصها الباحثون في:²

- مرحلة ما قبل القراءة: حيث يوظف القارئ استراتيجيات معينة لربط المعلومات الجديدة بالسابقة محاولا التنبؤ بما يحويه النص المقروء، ومن ذلك استراتيجية المراجعة العقلية للمكتسبات، والقراءة السريعة للعنوان، وتحديد أفكار النص والتوقعات التي تتعلق ببنية والاستفسار الذاتي عنه وغيرها.

- مرحلة القراءة: حيث يقوم القارئ بتنقيح وصقل التنبؤات والفروض وتحديد ما هو هام أو هامشي، وذلك عن طريق توظيف استراتيجيات الربط والتشفير والاسترجاع ورصد الملاحظات وتكوين التقابلات وغيرها.

- مرحلة ما بعد القراءة: حيث يعمل القارئ على تحديد النقاط الأساسية للمقروء وإعادة ما لم يتم فهمه باستغلال استراتيجيات التقويم في ضوء الأغراض المحددة سلفا للقراءة.

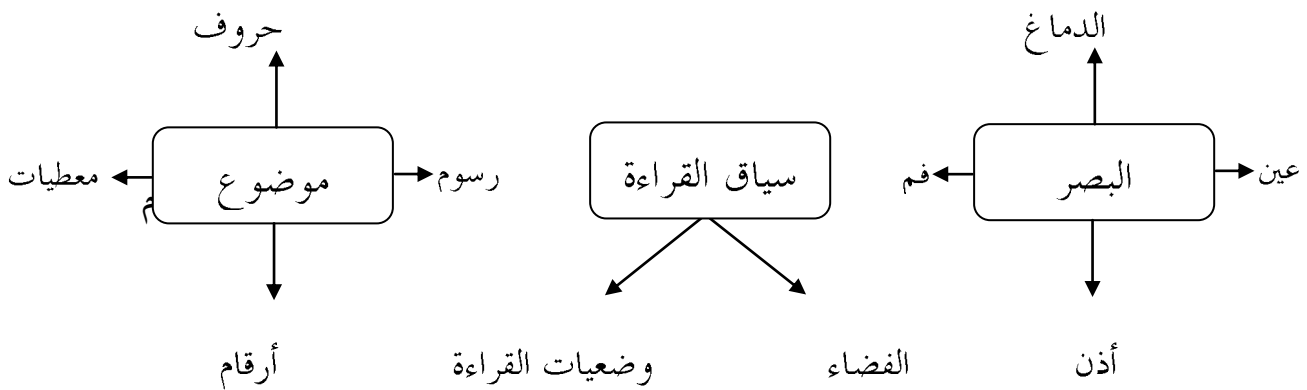
ويتكون الفعل القرائي من الناحية البنائية من عناصر أساسية ثلاثة هي القارئ وموضوع

القراءة والسياق الذي تؤدي فيه، وهذا وفق ما يوضحه المخطط الآتي:³

¹- أنظر: المرجع نفسه، ص 135.

²- أنظر: حمدي علي الفرماوي، مرجع سابق، ص 23.

³- خالد المير، محمد غالم، ميلود التوري، إدريس قاسمي، ديداكتيك تدريس القراءة بالسلك الأول من التعليم الأساسي - المرحلة الأولى - سلسلة التكوين التربوي، الطبعة الأولى، 2000، ص 16.



المخطط رقم (11): مكونات الفعل القرائي من الناحية البنائية

ورغم أنه عمليا مربوط بالعين (عضو الرؤية) باعتبارها مصدر المعلومات البصرية الواردة إلا أن الدراسات المعاصرة قد أكدت بأن " العين لا تبصر إنما تشاهد بالمعنى العلمي الدقيق لمفهوم الإبصار والمشاهدة"¹، وأن من يقرر المشاهدة ويحدد ما يمكن مشاهدته هو الدماغ، ولكي يقرر فإنه يحتاج إلى جملة من التمثيلات والصور الذهنية التي اكتسبها والتي لا تشكل العين إلا مصدرا واحدا منها، وبموجب ذلك تم التأكيد على أن عملية القراءة هي عبارة عن تبادل بين المعلومات البصرية والمعلومات غير البصرية، وهي على هذا النحو آلية تنفلت من الاتصال الفيزيولوجي المحدد لعناصرها إلى الاتصال النفسي المعرفي والنفسي الوجداني مع المقروء الذي

¹ - المرجع نفسه، ص 25.

يتحكم في أجزائها، مما ينفي عنها صفة الاكتساب القائم على الارتباط بين المثيرات (الرموز اللغوية المكتوبة) والاستجابات الناجمة عنها (فك الرموز في شكل كلمات وجمل صائتة)، ويثبت جوهرها المحيل إلى القدرة على إدراك دلالات ومعاني الأشياء من خلال الرموز اللغوية المرتبطة بها ضمن السياق المعين، والقدرة على الاستنتاج والتقييم في ضوء الخبرات السابقة، فإذا ما توافرت فإن القارئ لا يحتاج إلا لقدر ضئيل من المعلومات البصرية ليدرك معنى رسالة أو نص معين يقرؤه، كما يكون قد اكتسب آلية هامة من آليات الكلام والتواصل، وقد عبر راماي (Ramey, J.C) عن القراءة وفق هذا التصور بالمخطط الآتي: 1

القراءة

الإدراك البصري	تعرف-تفهم	التحكم اللغوي	الأساس المعرفي
المستوى	المستوى	المستوى اللساني	المستوى النفس معرفي
الفيزيولوجي	السيكولساني فك	التواصلي، التمكن	اتصال المقروء
فيزيولوجيا الابصار	الرموز والمرور	الدلالي والتركيب	بالمعارف السابقة
	إلى مرحلة فهم	والصرفي	والقدرة على إنتاج

المخطط رقم (12): آليات القراءة حسب راماي (Ramey, J.C)

وتعد القراءة من الناحية التعليمية ركنا من أركان التواصل ووسيلة لترويض اللسان على النطق السليم والأداء الجيد الذي يسمح له بتدقيق الجمال اللغوي بصوره وأشكاله ويمنحه القدرة على التعبير عنه، وأسلوبا لتنمية ملكة التفكير التي تعينه على حل المشكلات التي يواجهها في حياته، كما أنها أداة لاكتساب وتنمية معارفه وتطوير مهاراته وتعويدته على التعلم الذاتي، وأمام هذه الخصوصيات التي تميزها فإن تعليمها يتطلب مراعاة عدد من الجوانب المسهمة في تحقيقها والتي تؤثر أيما تأثير في المنحى الذي تتخذه سيرورتها والنتائج التي تتمخض عنها داخل قاعة الدرس، ولعل أهمها عامل الاستعداد الجسمي الذي يستوجب نضج الجهاز العصبي المركزي وجميع الأعضاء الحسية المسؤولة عن حدوثها خاصة البصر (مصدر المعلومات البصرية)، فقد أفادت الأبحاث الفيزيولوجية في هذا الصدد أن فعل القراءة يتأتى عن " انتقال السيلالات العصبية القادمة من الخلايا البصرية واختراقها لعدد من المناطق منها الشبكية على طول سطحها لتمتد إلى النقطة العمياء، ثم تعيد اختراق الشبكية عبر ألياف العصب البصري قبل الانتقال إلى الدماغ، ليقع فرز ومعالجة الصور الكلامية وينتج الكلام (المنتج القرائي) كرد فعل. ¹

يضاف إلى ما سبق عامل الاستعداد الشخصي الانفعالي الذي يشعر المتعلم بالاستقرار والطمأنينة، ويمنحه طاقة المثابرة والتركيز والإحساس بأهمية وبقيمة ما يقوم به من أداء، هذا إلى جانب عامل القدرات الشخصية والخبرات السابقة التي يمتلكها؛ والتي تمثل قاعدة جوهرية تدعم تعلماته ونشاطاته، حيث تتكاتف هذه العناصر مجتمعة لتمنح الفرد المتعلم المفاتيح الأساسية للقراءة، وتعينه على التعرف على المادة المقروءة (أشكال الحروف والكلمات والجمال)، وعلى فهم واستيعاب ما تتطوي عليه من مضامين ودلالات، ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن تستقيم هذه العملية ما لم يتوافر أحد هذه العوامل، ذلك أن القراءة ستغيب إذا عانى المتعلم من خلل في واحد

¹ - المرجع السابق، ص 22.

من الأعضاء الحسية المسؤولة عنها، أو إذا عجز عن ترجمة ما تقع عليه عيناه من مكتوب إلى أصوات مسموعة كما أنها ستفقد قيمتها وتصبح عملاً نمطياً ببغائياً عديم الجدوى إذا كان قادراً على أدائها (نقل الرموز اللغوية المكتوبة إلى أصوات) لكنه غير قادر على فهم وإدراك مدلول المؤدى.

ثم إن إكساب الفرد المتعلم المهارة القرائية لا يتم دفعة واحدة إنما بإتباع خطوات متتالية تبدأ بتخير المادة المقروءة ثم التدرج في تقديمها عبر مراحل تبدأ بالتهيئة والمساعدة على التكيف مع هذا النشاط (الأسابيع الأولى من التعليم)، إلى التدريب على النطق السليم للحروف والكلمات فالجمل فالنصوص القصيرة فالطويلة، كما يتم الانتقال خلال ذلك من التدريب على القراءة الجهرية إلى القراءة الصامتة إلى القراءة الاستماعية، ويعين هذا التدرج (إلى جانب التمكن من النطق الجيد المسترسل) الفرد المتعلم على إدراك البناء اللغوي (كيفية التأليف بين الحروف لبناء الكلمات، والكلمات لبناء الجمل، والجمل لبناء النصوص وفق السياقات المختلفة التي تلبسها معاني مخصصة) ويمنحه القدرة على توظيف القرائن المختلفة.

من جانب آخر يرتبط تعويد الفرد المتعلم على القراءة بالتمكن من المهارات الأساسية المتعلقة بها ولعل في مقدمتها الاستماع؛ ذلك أنه لن يكون قارئاً جيداً ما لم يكن مستمعاً جيداً، وبموجب ذلك تنص المناهج دائماً على ضرورة تدريبه على هذه المهارة قبلها وقبل المهارات الأخرى (وقد أشرنا إلى ذلك في موضع سابق)، فهي قاعدتها التي تؤسسها وسندها الذي تبنى عليه، يضاف إلى ذلك تدريبه على الفهم الذي يعد جوهرها وهدفها؛ فالغاية من القراءة ليست القراءة نفسها إنما فهم المتعلم لما يقرأه وقدرته على الغوص في ثناياه وحل شفراته، فإن غاب الفهم غابت معه الدلالات والمعاني حتى وإن أتقن تهجئة الحروف وقراءة الجمل والنصوص، كما قد تغيب معه

الطلاقة والسرعة، ذلك أننا نرى المتعلم يقرأ جيداً وبطريقة سريعة كلما كان واعياً لما يقرأه، لكنه يتعثّر ويتوقف كلما حدث العكس، لذا يجب أن تخصص له في مراحل تعليمه الأولى فترات زمنية كبيرة لتنمية قدرته على معرفة الكلمات وإثراء رصيده اللغوي منها، حتى إذا نسجت وانتظمت حضرت المعاني في الأذهان.

لقد كانت القراءة ولازالت النشاط المحوري الذي تدور حوله فعاليات الأنشطة اللغوية الأخرى، ولعل أهم مسعى يراد تحقيقه من وراء ذلك هو الدفع بالفرد المتعلم إلى إحكام البناء اللغوي نتيجة تطوير معارفه الحدسية المتعلقة بمختلف الظواهر التي تحكم النصوص المقروءة وتنظيمها داخل مقولات في شكل أحكام عامة، وبناء أدواته الخاصة لإنتاج المعاني عبر وضعيات مشكلة خاصة بكل مرحلة من مراحل القراءة، هذا ما يتطلب إعداداً نفسياً حتى ينخرط بإيجابية وفعالية في مسار التعلم (إثارة الانتباه وطرح الأسئلة التحفيزية والتشويقية وغيرها) ويزيد اهتمامه بالمادة المقروءة وما يحوطها ويشكل هيكلها ودواخلها، كما يتطلب التركيز على المؤشرات التي من شأنها أن تعينه على إدراك الموضوعات (علاقة المقروء بمحيطه) وتحديد الارتباطات الناجمة عن تزامن المرئي والمسموع، ووضع الفرضيات حول ما يقوم ببنائه.

د/ الكتابة

بما أن عملية التواصل اللغوي تتم بطريقتين شفاهية وكتابية فإن الكتابة تحتل نفس المكانة وتحظى بذات الأهمية التي تحظى بها سابقتها الشفاهية، ورغم تأخرها عنها ترتيباً إلا أنها ترتبط بها وتقوم عليها وتتكامل معها لتحقيق الغاية الكبرى من تعليم اللغة.

تعد الكتابة تعبيراً عن اللغة المحكي عنها بواسطة إشارات ورموز خطية، وتشير في معناها العام إلى ذلك " النظام السيميائي الذي يرى بالعين ويحتل حيزاً في المكان ¹ وتتخطى هذا الحد لتعبر عن قدرة الفرد على تحويل الرموز من الخطاب الشفاهي إلى النص المطبوع، وإلى النشاط الانتاجي الذي يتوخى الفرد بواسطته تصوير الأفكار والمعاني وصبها في حروف وكلمات وجمل وفقرات متنوعة الأساليب متناسقة المظهر، مرتبة ترتيباً سليماً للتبليغ عن المقاصد، ولعل هذا التخطي يفرضه الفروق الجوهرية القائمة بين اللغتين المنطوقة والمكتوبة، لأنه لا يمكننا بأي حال من الأحوال أن نعتبر الثانية ترجمة أو نقلاً مباشراً عن الأولى إذا ما أخذنا بعين الاعتبار طبيعة الخطاب ووضعية كل من المرسل والمتلقي خلاله، فإذا ما نظرنا إلى الخطاب وجدنا بأن المتحدث في الشفاهي منه يستعين بعناصر أخرى كالإشارات وحركات الجسم وتغيرات الصوت وغيرها لإيصال الرسالة، لكن هذه الأخيرة لا تتوافر في المكتوب، الأمر الذي يستوجب التركيز الأكبر والاستثمار الأوفى لمختلف العناصر والأنماط اللغوية (انتقاء المفردات واستعمال الجمل التامة واختيار الأسلوب الملائم والمؤثر وغيرها) من أجل تحقيق المطلوب، ولأن الأمر كذلك فإن المتحدث قد يرقى بخطابه المكتوب المحكم عن المنطوق العفوي لأن الفرص متاحة أمامه للتفكير فيما سيكتب وفي اختيار وتنظيم وتصحيح ما يشاء منه، كما سيفرض عليه طابع الاتصال غير المباشر (غياب رد فعل المتلقي في الكتابة) ذلك، حيث يستحيل التراجع أو التعديل بعد الطرح والتلقي*، الأمر الذي يتطلب من المتحدث تقمص دوري المرسل والمستقبل معا ليتصور وقع هذا الأخير عليه، ويتمكن من تحميل الخطاب بشتى المعينات التي من شأنها أن تزيح عقبات سوء الفهم وتختزل عراقيل التبليغ، ولا يتأسس الخطاب الشفاهي على ذلك.

¹ - بسام بركة، علم الأصوات العام (أصوات اللغة العربية)، مركز الانماء القومي، بيروت، لبنان، ص 151.
* قد يتعلق الأمر بالمتلقي الذي يحتاج إلى توضيح أكثر وإلى استعمال أوفى للجزئيات التي تعينه على فهم الخطاب.

ويقوم المكتوب على شقين هامين شق آلي يتعلق بالناحية الشكلية الثابتة من اللغة كرسـم الحروف والحركات وتنظيم الكلمات والجمل والفقرات والتهميش والترقيم وغيرها من الأصول الفنية المتعلقة بالشكل، وشق عقلي (معرفي معنوي) يتعلق بتوليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها وصبها على الورق في صورها النهائية، ومنه فإن امتلاك هذه المهارة يتطلب تحكما في الضوابط الشكلية للغة من جهة، وسعة في الرصيد اللغوي من الألفاظ والمفردات والماما بالقواعد النحوية ومعرفة بالاستخدامات اللغوية المختلفة (الأنماط والأساليب والأغراض وغيرها) من جهة ثانية.

يعد الشق الأول أول مستوى يحمل الفرد المتعلم على التدريب عليه (الخط ثم الاملاء) ليتم الانتقال به شيئا فشيئا نحو المستوى الثاني (التعبير الكتابي) توافقا مع إمكانياته وقدراته في كل مرحلة تعليمية، وتزامنا مع سيرورة الأنشطة اللغوية الأخرى، ويرى الباحثون في هذا الصدد أن تمكن المتعلم من عملية الإنتاج الكتابي يتم عبر مراحل أساسية يتدرج خلالها من مرحلة توليد الأفكار وترجمتها إلى وحدات لغوية، إلى صبها في قوالب تراعي قواعد اللغة وقوانين الكتابة وعوامل الإقناع والتأثير في القارئ، وعموما يمكننا أن نلخص هذه العمليات في الآتي:

- **عملية التخطيط** (ما قبل الكتابة): عملية فكرية تسبق العملية الأدائية وترافقها أثناء إنتاج النص وتليها حين المراجعة، تحظى بأهمية كبيرة كونها أولى خطوات بناء المكتوب، إلى جانب كونها مرحلة غريزة وتخير الأفكار واتخاذ القرار بشأن ما سيكتب، ولمن يكتب ولماذا وكيف يكتب، ثم كيف يؤثر في القارئ؟ وقد أشارت فلاور (Flower) إلى أن عملية التخطيط بكل إجراءاتها إنما تستهدف إكساب الفرد المتعلم الاستراتيجيات البنائية في إنتاج اللغة، حيث تفرض على الكاتب ممارسة التحسس الداخلي لمعرفة خبايا الموضوع ودقائقه، وتصور الشكل أو الغالب الذي يمكن أن يصب فيه حتى يؤدي الغرض.

- **عملية الإنتاج (التأليف):** عملية مركبة تشمل المناقشة والكتابة الأولية؛ حيث

يجمع الباحث أفكاره ويعد تصورا ذهنيا عن كيفية صياغتها وتوزيعها داخل بنية النص المكتوب مراعيًا قواعد اللغة وقواعد الكتابة وكذا خصائص القارئ وأهدافه.

- **عملية المراجعة (إعادة قراءة المكتوب):** وهي من أبرز عمليات الإنشاء التي تقوم

على التدقيق والتمحيص والتفكير فيما كتب بغية تصحيح الأغلط وتجلية الغموض والتعقيد حيث يتغير مركز اهتمام الكاتب من مجرد إنتاج المكتوب إلى تقويمه وتصويبه، وقد يؤدي به الأمر إلى التعديل كما قد يؤدي به إلى تغيير المادة المكتوبة، وعموما فإن أهمية هذه المرحلة لا تتجلى في المراجعة فقط إنما الوقوف على قدرات الكاتب في مجال إنتاج اللغة المكتوبة.

- **عملية التحرير (إعادة الكتابة):** وتتم خلالها إعادة تحرير النص تحريرا مضبوطة

مرتبا ومنظما خاليا من الشوائب والأغلط، مراعيًا للقواعد ومصحوبا بعلامات الترقيم الملائمة.

ولئن كان المعيار المعتمد قديما في تقويم المكتوب هو مدى توشي الفرد المتعلم للسلامة والدقة اللغوية وتجنب الأخطاء، فإن المعيار الجديد يراعي مدى قدرته على إيصال المقصود (الرسالة)؛ ذلك أن الهدف النهائي للمدخل الكفائي في تعليم اللغة هو إكساب الفرد المتعلم ملكة تبليغية تواصلية تتجاوز معرفة اللغة وقواعدها إلى القدرة على توظيفها واستعمالها بالكيفيات التي تتلاءم والأحوال والسياقات المختلفة؛ فالمتعلم عندما يقوم بكتابة جملة أو نص معين فإن المزية لا تكمن في نسخها بطريقة جميلة سليمة بقدر ما تتجسد في تصويرها وتسييقها على نحو يتوافق والأغراض التبليغية المختلفة، ولن يتمكن المتعلم من تحقيق ذلك ما لم يمارس اللغة فعليا، وما لم يحط بالعلاقات القائمة أثناء التواصل وبالهدف والغرض من التبليغ، وما لم يدرك أن المتلقي هو شريك حقيقي له في إنتاج الخطاب، ويروم المدخل الجديد تخطي هذه الحواجز بالتركيز على تنويع المواقف والوضعية التعليمية التي تصاحب الكتابة (الشكل الاجتماعي الذي ينجز في إطاره النص

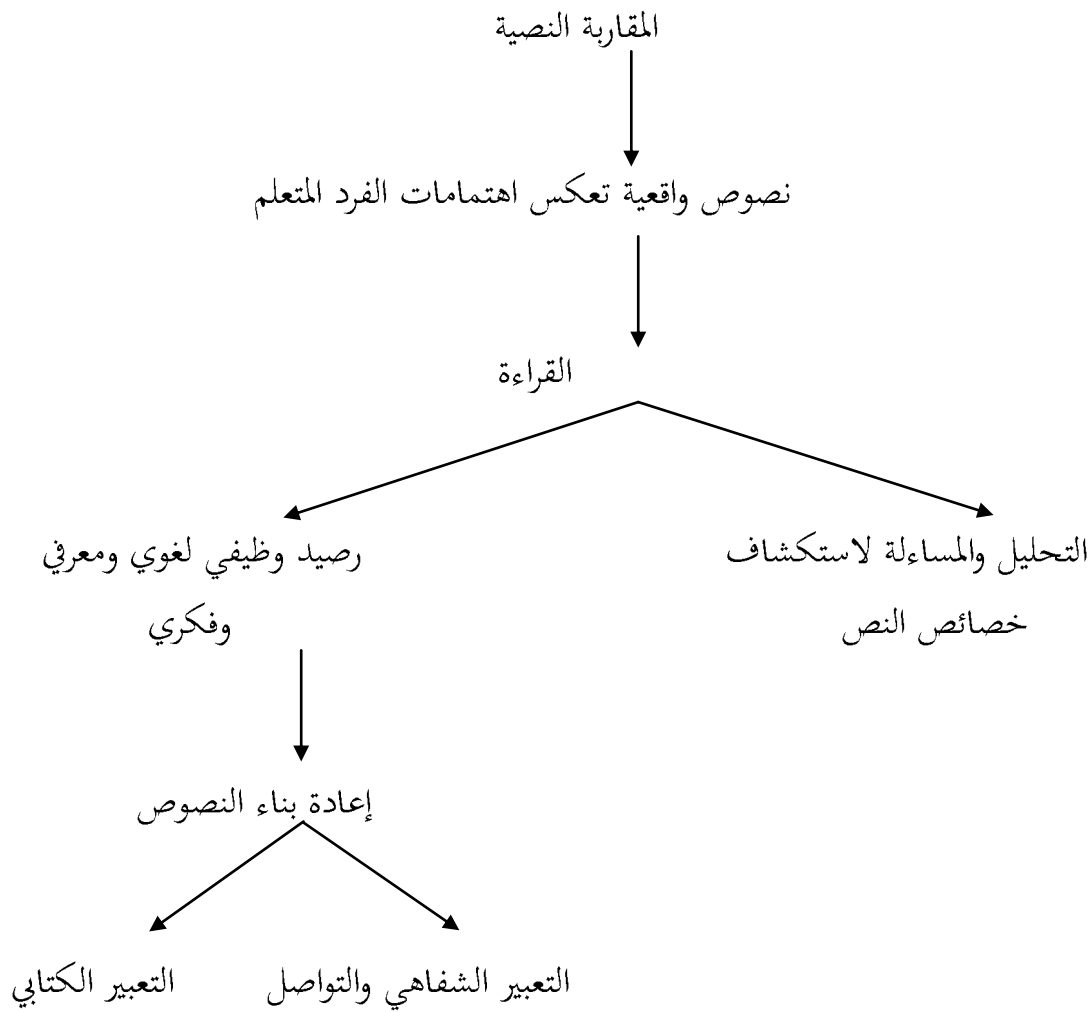
المكتوب، السندات المستعملة طباعة الكتابة، طباعة المكتوب ...) وإبعادها عن التصنع والتكلف، وارتباطها بواقع المتعلم المعيش وبمستواه وميوله واهتماماته، ثم العمل على تنمية قدرته على إنشاء النصوص المنسجمة المتماسكة المحكمة البناء تعبيراً عن الذات، وتجسيدها لمهارات الخلق والإبداع، وتمكينه من العمليات التي تحقق الغاية المقصودة (كالتصور المسبق عن الموضوع، نوع النص الملائم للوضعية، المستويات اللسانية اللازمة لإنتاجه وما تتطلبه بنيته الداخلية من انسجام واتساق وروابط، تطبيق القواعد النحوية والإملائية، مراجعة المكتوب وغيرها).

1-2 الممارسة النصية

تجسد الممارسة النصية ضمن المقاربة بالكفاءات الصلة الفعلية والتكاملية بين المهارات اللغوية المذكورة آنفاً " حتى يتمكن المتعلم من اكتشاف طبيعة النظام اللغوي والتحكم في وظيفة اللغة التعبيرية، ومن امتلاك القدرة على توظيف كفاءاته القرائية والكتابية في وضعيات التواصل المختلفة " ¹ على أن التكامل لا يعني رصفها جنباً إلى جنب إنما انصهارها خدمة للموقف التواصلية، فهي ترى في نشاط القراءة غاية في حد ذاته ومنطلقاً لغيره لتجمع بذلك بين المعرفة اللغوية بمستوياتها والمعرفة الاستعمالية بسياقاتها، ويتجلى الأمر في ربطه بالكتابة التي يقوم بها الفرد المتعلم بناء على ما رسخ في ذهنه من عناصر ومعطيات مستقاة من النصوص المسموعة والمكتوبة في عملية التواصل، وما استشفه خلالها من قواعد نحوية وصرفية وإملائية، وهو حين ذاك يسمع ويقرأ ويشاهد ويسأل ويستفسر ويسعى إلى الفهم، ويحاول بناء فرضيات حول معاني المفردات والتراكيب اللغوية عن طريق مقارنة النص مقارنة ذاتية، " لينتقل من القراءة التعليمية إلى القراءة التأملية إلى منطق البحث عن المشكلات الذي يشعر معه بضرورة تجاوزها عن طريق

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج، منهج اللغة العربية، مصدر سابق، ص 21.

ممارسة التحسس التجريبي الذي يزول معه الشعور بارتكاب الأخطاء¹، ثم يعيد البناء فيكتب ويراجع كتابته ويعدل ليتأكد من تماسك النص ومن تدرج أفكاره وسلامة هيكلته الداخلية والخارجية، لينتقل مرة أخرى إلى قراءة جديدة وهكذا دواليك تسير الأنشطة في حلقة حلزونية مندمجة الأطراف محددة الغايات، ويمكن أن نمثل لما سبق بالمخطط التالي:



المخطط رقم (13) سيرورة الأنشطة اللغوية وفق المقاربة النصية

¹ - المصدر السابق، الصفحة نفسها.

كما تجسد الممارسة النصية من ناحية أخرى نموذج التكامل بين الأنشطة اللغوية ومختلف المواد التعليمية الأخرى بما يؤمن حاجات المتعلم النفسية والاجتماعية والوجدانية؛ ذلك أن الربط بين المعلومات المضمنة في عديد المواد التعليمية من شأنه أن يؤدي إلى تكامل المعرفة في ذهن المتعلم وتصير اللغة أساس فهمها واستجلاء مكنوناتها، وتصبح كفاءات فهم نصوصها وتحليلها واستعمالها مناطا وركيزة لفهم نصوص أخرى علمية أو رياضية أو غيرها ضمن المواد التي تباين اللغة في الكفاءات، ثم إن الفصل بينها لا يتماشى وغايات التربية المعاصرة التي تسعى إلى تكوين الشخصية الفعالة التي يمكنها أن تتفاعل بإيجابية وأن تبدع وتبتكر في شتى المواقف والظروف، وهو ما يستدعي تكييف المحتويات التعليمية وطبيعة الكفاءات المرجو تحقيقها على نحو متجدد بالنظر إليها ككل متكامل لا التقييد بكل منها على حده.

إن أهم ما يميز مدخل التكامل هو ارتباطه الشديد بالمتعلم وبخصائص تكوينه النفسي والمعرفي ذلك أنه يدرك الكل قبل الجزء والعام قبل الخاص والسهل قبل المعقد، كما أنه يستجيب على نحو فاعل لما يراعي اهتماماته واستعداداته وميولاته وما يقدم له من خبرات ومعلومات متكاملة تثيره دوافعه وتلبي حاجاته، وكذا ارتباطه بالمشكلات التي يواجهها في حياته والتي تتطلب منه في الغالب توظيف أكثر من لون من ألوان المعرفة لحلها دون الاكتفاء بواحد منها، هذا إلى جانب تعلقه بطبيعة العصر الذي يحيا فيه والذي تشهد أوجهه تغيرات وتطورات متسارعة تحتم عليه توظيف جميع قدراته ومهاراته لمواكبتها.

2- مسالك بناء الكفاءات التواصلية

يرى الباحثون بأن الوصول بالفرد المتعلم إلى الكفاءات التبليغية المستهدفة يتم عبر مراحل أساسية يتم خلالها اختيار الخطاب التعليمي (مضمون التعلم) ثم بناؤه وتقديمه، ثم تقويم أثره على سلوكيات الأفراد المتعلمين.

2-1 الخطاب التعليمي التواصل

ويقصد به الرسالة التي يتم من خلالها تحويل المضامين التعليمية اللغوية إلى مواد خطابية تضمن التفاعل بين المرسل (المعلم) والمتلقي (الفرد المتعلم) ضمن نسق مشترك موصوف بالتساوي في الأخذ والعطاء (يمكننا مقابلتها رياضيا بالصيغة $(2=1)$)، ورغم أن المعلم هو محرك العملية التعليمية وموجهها فإن سلطته ضمن هذا المنحى تبقى معنوية تقتضي التنشيط والتنظيم والإرشاد، وممارسة الصلاحيات التي تمنحه حق التصرف في ظل الشروط والالتزامات المحددة التي يقر بها التعاقد.

يتميز الخطاب التعليمي اللغوي بطابعه المعرفي والتواصل، وبخضوعه لعدد من الخلفيات التي يستند بعضها إلى الوقائع الجوهرية مركز التعلم، وبعضها الآخر إلى عوامل ذاتية أو جماعية، لكنه كيفما كان لا بد أن يبنى وفق مستويات وابعتماد طرق تدليلية يفترض فيها أن تراعي:

- المتعلم المتلقي من خلال النظر في صفاته وخصائصه واهتماماته وجمله تمثلاته وقدراته وأنماط تعامله، ثم مستوى تجانسه العقلي والفكري والاجتماعي مع أقرانه إلى جانب حمولته اللغوية والاجتماعية والثقافية التي يمكن اعتبارها ضمن فضاء التعليم، حيث يعين مجمل ما سبق على اعتماد آليات محددة أو انتهاج مسالك معينة تيسر التفاعل والتواصل.

- **طبيعة الخطاب** الذي تشترط فيه الإحاطة بكل الجوانب والأبعاد المحققة للتواصل (لغة التواصل والأساليب المعتمدة والحيز الزماني والمكاني المجسد له) ضمن سياق تفاعلي، إلى جانب قدرته على إثارة وتأجيج الفرد المتعلم لضمان بناء وترسيخ أنماط السلوكيات اللغوية المرغوبة.
- **أهداف التخاطب** التي تفرض على المعلم تحديد الأفكار المتوخاة وكيفية التدرج في تنظيمها وطرحها، ثم أهم الإشكاليات والمسلمات التي ينطلق منها والحجج والبراهين التي يوظفها وأهم المقاربات المنهجية التي يسلكها، إلى جانب الوسائل والمعينات التعليمية التي يستعين بها بغية الوصول إلى المطلوب.
- **البعد التواصلية** بغية الارتقاء بالخطاب التعليمي من مرتبة الإعلام والنقل والإرسال إلى الإبلاغ والتفاعل بين الذات.

2-2 بناء وتقديم الخطاب التعليمي التواصلية

ذكرنا آنفاً بأن الكفاءة (عامة) تقترن بالقدرة على إنجاز المهمات الصعبة وإيجاد الحلول الملائمة للمشكلات المطروحة ضمن الواقع الموضوعي للفرد المتعلم وفقاً لمخططات منطقية ومنهجيات علمية محددة، وأن بناءها وتطويرها يقتضي استحضار التعلّيمات السابقة (المكتسبات القبلية) وتحديد جملة الأطر المحكمة التي تمارس فيها على نحو إيجابي وفعال يقوده إلى إدراك المواقف والتصرف حيالها وفق ما تتطلبه، ويسمح بحل مشكلات جديدة في وضعيات أخرى مختلفة أكثر تعقيداً، هذا ما يجعل الكفاءة في علاقة ترابطية تلازمية مع الوضعيات (Situations) * التي

* ترتبط فلسفة الوضعيات بالتصور الذرائعي لكل من جون ديوي (J. Dewey) وجيمس جويس (J. James) وبرغسون (Bergson) خاصة، وهي مبنية على أسس نفعية تهدف إلى أن لا يظل الفرد المتعلم حبيس الفصول والأقسام الدراسية المسججة بالمعلومات التي تجاوزها الواقع، ولا رهين النظريات المجردة البعيدة عن هذا الأخير، إنما تحريره وإعداده لمواجهة التحديات والصعوبات التي يفرضها عليه العالم اليوم عن طريق تعليمه الحياة عن طريق الحياة.

تعد سياقها التطبيقي ومجالها الحيوي الذي تمارس فيه، فالأمر ليس متعلقا بتقديم المعلومات والمضامين اللغوية معزولة عن السياق الذي ترد فيه إنما ضبطها مدرجة ضمنه على النحو الذي يمكن الفرد المتعلم من بناء معارفه وتنمية كفاءاته التواصلية بكل فاعلية واستقلالية، كما أن الأمر لم يعد متعلقا بها باعتبارها غايات ترجى لذاتها، إنما كونها وسائل فعلية يعتد بها لمعالجة الوضعيات وفق الوجهة التي تؤدي بالفرد المتعلم إلى تحقيق الأهداف المطلوبة.

أ/ الوضعية التعليمية والتعلمية

وظف عدد من الباحثين مصطلح الوضعية ضمن الإطار التعليمي للإشارة إلى "المجموعة المتساقطة من المعارف المختلفة التي توظف للقيام بعمل أو أداء مهمة تعليمية ما"¹، وإلى "الحالة الملموسة التي تصف الإطار الواقعي للمهمة التي يواجهها الفرد المتعلم، والتي تتطلب منه توظيف معارفه واستغلال قدراته لبلورة الكفاءات المعينة على القيام بالأداء اللازم والبرهنة عليها"²، وأشار دوكتيل (De ketele J.M) إلى أنها مركب تعليمي يتأسس على جملة من العناصر الضرورية المتمثلة في³:

- السند أو الدعامة المحيلة على العناصر المادية التي تقدم للفرد المتعلم (نصوص مكتوبة أو صور أو خطاطات أو غيرها)، ويتحدد هذا الأخير بدوره وفق:
- السياق الذي يتموقع فيه الفرد المتعلم.
- المعلومات التي يتصرف وفقها.

¹- ROGIERs Xavier, Une pédagogie de L'intégration, Op, Cit, P 124.

²- أنظر: بيبير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003، ص 181.

³ - ROGIERs. X, Op, Cit, P128.

- الهدف الذي يتوخى تحقيقه.
- المهمة أو النشاط الذي يتطلب منه القيام به (التكهن بالإنتاج المنتظر).
- التعليمات الصريحة الصادرة عن المعلم بغية توجيهه الوجهة الصحيحة التي يتطلبها إنجاز النشاط.

وتشير الوضعية من جانب أدق إلى الذات (Sujet) في علاقتها بالحدث (évènement) من جهة، وبالساق المعين (Contexte) الذي يحيط به من جهة ثانية؛ حيث أنها تشير إلى مجموع الظروف الزمانية والمكانية المحيطة بالحدث اللغوي والمحددة بسياقه الذي يقع فيه، والمنطوي على أنماط معينة من العلاقات الضمنية أو الصريحة، القصدية أو التلقائية التي تقود الفرد للبرهنة على كفاءاته التبليغية التي سبق وأن تحكم فيها واكتساب كفاءات أخرى جديدة، وهي وإن كانت ملتبسة بالساق (عند كثير من الباحثين) الذي تقترب به والذي لا يمكن تصورهما في انفصالها عنه، إلا أنها تختلف عنه من حيث دلالاته على مجموع الظروف المحيطة بالحدث ودلالاتها على الحالة التي تصف تموقع الحدث ضمنه.

ويؤدي بنا ما سبق إلى اعتبار الوضعية التعليمية إطارا يشمل جميع الظروف المحيطة بتلقي وفهم وإنتاج الخطابات اللغوية سواء كانت مكانية أو زمانية أو اجتماعية أو ثقافية أو نفسية محضة "حيث تحليل على الواقع الذي يشكل قاسما مشتركا بين المتخاطبين، فالوضعية تعمل على تبئير الواقع باعتباره نسيجا من العناصر الموزعة بين متكلمين (أو أكثر) ينتميان إليه لكنهما يمتلكان مرجعيتين مختلفتين، وهذا التوزيع هو الذي يحدد أنماط التبادل اللغوي الذي تتحقق فيه مختلف الدلالات"¹، أما السياق فإنه يحيل إلى المحيط اللغوي الذي يرسم أفق الخطابات اللغوية في

¹ - محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مرجع سابق، ص 23.

لحظة التبادل، ويشترط معرفة مشتركة بين المتخاطبين، وبالتالي فإنه يبيّن وضعيّة المعرفة الموضوعية في الخطاب، ويعمل على خلق المطابقة بين اللغة والعالم المعرفي المرجعي.

كما يحيلنا مجمل المعطيات المعروضة إلى وصف وضعيات التعلم بذلك الحيز المنطوي على الفرد المتعلم والمعلم والوسط المعرفي (مواد لغوية ووسائل) الذي يتموضع فيه المتعلم كي يفعل الكفاءات التي بحوزته، ويتمكن من استغلال القواعد المشتركة في تحقيق التبليغ والتواصل مع باقي الأطراف (المعلم أو الأقران)، ويتمثل مجمل متغيراته في العناصر التي تحف بالخطاب ومجموع القواعد والعلاقات التي تربطه بها ضمن السياق الذي يطرح فيه، وجملة الموارد المتوفرة (الداخلية والخارجية) وكذا الطرق المنتهجة قصد تحقيق التبليغ والتبادل، ثم طبيعة التفاعلات التي تربطه بأقرانه من جهة والتي تربطه بالمعلم من جهة أخرى من جانب التوجيه الذي يقدمه والدعم الذي يبديه حول الإنتاج اللغوي، حيث تعد هذه الأخيرة مؤثرات مباشرة على الفرد المتعلم تحدد مدى إقباله على مواجهة الوضعيّة، وما يسلكه من سبل وما ينتقيه من استراتيجيات لفهمها وتحليلها ومعالجتها، ومن ثم مقابلتها بالأداء اللغوي المرغوب.

ب/ وضعيات التواصل التعليمية

يميز الباحثون بين نوعين أساسيين من الوضعيات المحققة للكفاءات المستهدفة من تعليم اللغة تواصلية هي:

ب-1 وضعيات التواصل (Situations de Communication)

وترتكز على الأفعال الكلامية (Actes de langage) التي تحيل على الجهد المشترك بين الطرفين الفاعلين في عملية التواصل (المعلم والمتعلمون)، على أن الأمر لا يتعلق بمرسل

ومتلق ورسالة ترميزية تحتاج إلى فك وتحليل، إنما بالتوصل المشترك إلى الحالة المعرفية المقصودة.

ب-2 الوضعيات التعليمية (Situations didactique)

وتهدف إلى جعل الفرد المتعلم شريكا بالفعل وليس بالوجود في امتلاك وبناء هيكل اللغة جراء النشاط المعرفي الذي يقوم به (معالجة بنى وعناصر اللغة المطروحة وتخزينها تبعا لمسارات ومساقات معرفية خاصة).

على أن الوجهين يندمجان ويتكاملان ضمن وضعيات التواصل التعليمية (Situations de Communication didactique) التي تحيل على فهم وإنجاز مشترك بين الفرد المتعلم والمعلم ضمن حيز ينطوي على سياق وأفعال كلامية وحقل للمعالجة، مرتبط بمكتسبات سابقة وبمرجعية معلومة؛ ذلك أن اللغة ليست غطاء ثانويا أثناء العمليات الإجرائية القائمة ضمن الحالة التعليمية وبالتالي فإن الفعل الكلامي والجهد التعليمي هما نمطان يتداخلان لامتلاك اللغة واكتساب أساليب تفعيلها في مختلف المواقف، ويتجسد دور المعلم حينئذ في إيجاد السياق الملائم والمستلزمات الضرورية المحققة لدينامية العملية التواصلية، بينما يتجسد دور الفرد المتعلم في الاستيعاب والبناء في ظل علاقة الشراكة وسيرورة التساؤل المعرفي.

وتأخذ الوضعية التعليمية التواصلية قيمتها وفاعليتها من دلالتها بالنسبة للفرد المتعلم؛ إذ لتبنى قدرته على التواصل يشترط فيها أن تدفعه إلى تسخير مختلف قدراته ومهاراته، وتحويلها في السياقات العديدة لمواجهة ما يعترضه والقيام بالانجاز المقصود، ضمن مجالين بارزين هما وضعيات التلقي ووضعيات الإنتاج.

1/ وضعيات التلقي

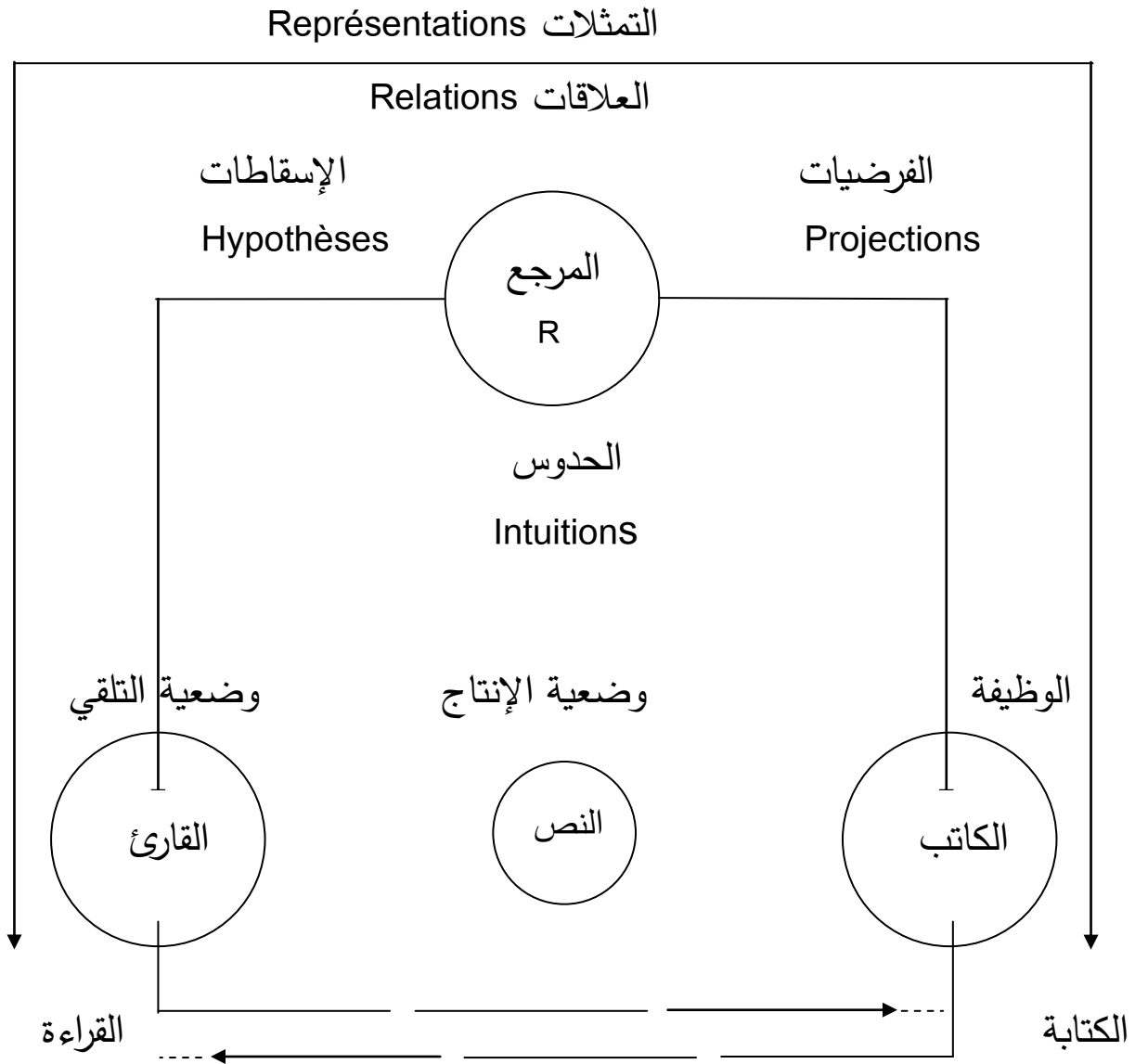
تخص نشاطي الاستماع والقراءة، ويتميز خطاب التواصل ضمنهما بكونه حدثاً صوتياً مباشراً يتزامن فيه حضور المعلم والمتعلم، مبني على تراكيب بسيطة ومفردات مألوفة وعلى أفضية عديدة تتجاوز الملفوظات الصوتية إلى الحركة والإشارة والإيماء المعينة على الكشف عن ظلال المعنى ودقائقه فرغم أهمية الكلام المنطوق إلا أن ما يصاحبه من ارتفاع في الصوت أو اختلاف في طبيعته أو في معدل سرعته أو استخدام للتنغيم أو الوقف أو غيرها سيضيفي عليه خصوصيات لا تتجلى دونها كما أنه سيؤثر في المتلقي (المتعلم أو المعلم) وفيما يبيده من استجابات إزاء الموقف، ويعطي مجمل هذه الصفات لهذا النوع من الخطاب صفة التباين الشديد شكلاً ومضموناً، كما يمنحه القدرة على نقل الرسائل المحفوفة بالأحاسيس والمشاعر وبنات الأفكار وخلجات النفس.

وتشير صوفي موارون (Sophie moirand) إلى أن الوضعية القرائية من المنظور التداولي " هي الوضعية التواصلية المكتوبة التي تشترط وجود كاتب يكتب لقارئ، وقارئ يقوم بفعل القراءة (جمع بين الشكل والصوت إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الجانب الفيزيقي)، إنتاج أو تلقي واقعة أو حدث في مكان وفي زمان محددين لسبب ما ولأهداف نوعية خاصة، فإذا ما أخذنا بعين الاعتبار خلال عملية التأويل العناصر الملائمة لوضعية الإنتاج فإن ذلك معناه البحث عن أجوبة لأسئلة من مثل: من يكتب؟ ولمن؟ متى؟ وأين؟ ولأجل ماذا؟ وبصدد ماذا؟¹، وعليه فإن المكونات الأساسية للوضعية التواصلية القرائية هي الكاتب والقارئ والنص المكتوب المقروء

¹ - محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مرجع سابق، ص 23.

والسياق، إلى جانب جملة من العلاقات والإسقاطات التي تجمعها جميعا وفق ما يوضحه

المخطط الآتي:¹



المخطط رقم (14): المكونات الأساسية للوضعية التواصلية القرائية

¹ - المرجع السابق، ص 70.

يشير المخطط إلى دور الذات الفاعلة القارئة والمؤولة ضمن الوضعية القرائية، إلى جانب شروط التأويل السياقية والمقامية؛ حيث تحمل الفرد المتعلم على إعادة البناء الدلالي (التي تتضمن سيرورة الفهم والإدراك الشمولي للنظام اللغوي بكلماته المفتاحية وأدواته التعبيرية) ووضع تمثلاته على عتبة القراءة بجميع حمولاتها الإسقاطية والافتراضية؛ فمعنى النص ليس ما أراده كاتبه إنما هو مستمد من هويته ومعرفته العامة والخاصة بمضمون الموضوع، وإذا كان الكاتب يعيد بناء ذاته بما يكتب فإن المتعلم يعيد بناء ذاته بما يقرأ.

2/ وضعيات الإنتاج

تتعلق بوجهي التواصل الشفاهي والكتابي؛ حيث يعد الأول مظهرا هاما من مظاهر الإبداعية لدى الفرد المتعلم، لذا فإن تمهيده على التكلم يعد مسلكا هاما من مسالك تنشيط التواصل ضمن الحالة التعليمية، كما أنه وسيلة فعالة لتحويل القواعد المضمرمة إلى استعمالات فعلية تتداخل فيها الأغراض والفضاء التعليمي والسياق للتعبير عن الحاجات والمقاصد، على أن الأخير ليس رهين الممارسة ضمن المجال المخصص للمادة اللغوية فحسب، إنما رهين جميع اللحظات التواصلية التي تتعداها إلى المواد التعليمية الأخرى التي يتأسس تبليغها على اللغة.

ينبني التواصل الشفاهي على التفاعل القائم بين الذوات المتخاطبة (معلم وأفراد متعلمون) ضمن مواقف مدبرة، ويمكن للأخير " أن يكون أصلا يتفرع إلى تفاعلات فرعية متعددة كأن تكون مرتبة خطيا على شكل سؤال / جواب (متكلم يبني ومخاطب يعيد البناء على ضوء التأويل)، أو

يغطي بعضها بعضا بشكل جزئي أين تظهر تفاعلات تواصلية أخرى مثل الحوار والمحادثة والمناقشة والمقابلة والتفكير وتبادل الرأي وتجاذب أطراف الحديث وغيرها¹؛ إذ تعد أهم مسالك محققة لكفاءات التواصل الشفهي، باعتباره أنساقا يتجسد ضمنها تبادل الأخذ والعطاء بين الذات في سياق مبني على الملاءمة والتعاون، كما أنها مناح محققة للتفاعل المؤدي بدوره إلى نجاح العملية التواصلية، حيث تلعب دورا رئيسا في تفعيل السياق المحرك للنقاش والضابط لآلياته، ويرى الباحثون أن أهم ميكانيزماتها وخصائصها تتلخص في:

- **المشاركة:** باعتبارها أول مكون من مكونات التواصل كما أشار إليه باتيسون (Bateson) وكوفمان (Koveman) وغيرهما، "وبها تنطلق ميكانيزمات الحوار وتبادل الرأي، حيث أن المشاركة التي تفعل إرادة القول لدى الأطراف المتحاوره هي المؤطرة لعناصر التفاعل بين ممثلي الخطاب، ولولاها ما انتظم أي تواصل فعال بين عناصر التواصل".²
- **التقابل والتكامل:** وهما الخاصيتان المجسدتان لعملية تبادل الأدوار بين الطرفين (أو الأطراف) ضمن العملية التواصلية؛ حيث يستند كل منهما إلى الآخر حسب خاصيات السلوك الذي يجمعهما مع اختلاف المرجعيات والأهداف، يقول فاتسلافيك في هذا الصدد " كل تبادل أو تواصل من طبيعة تقابلية أو تكاملية أو هما معا بحسب أن يعطى الامتياز للتساوي أو الاختلاف بين المشاركين".³

¹ - أنظر: حسان الباهي، الحوار ومنهجية التفكير النقدي، مرجع سابق، ص 21.

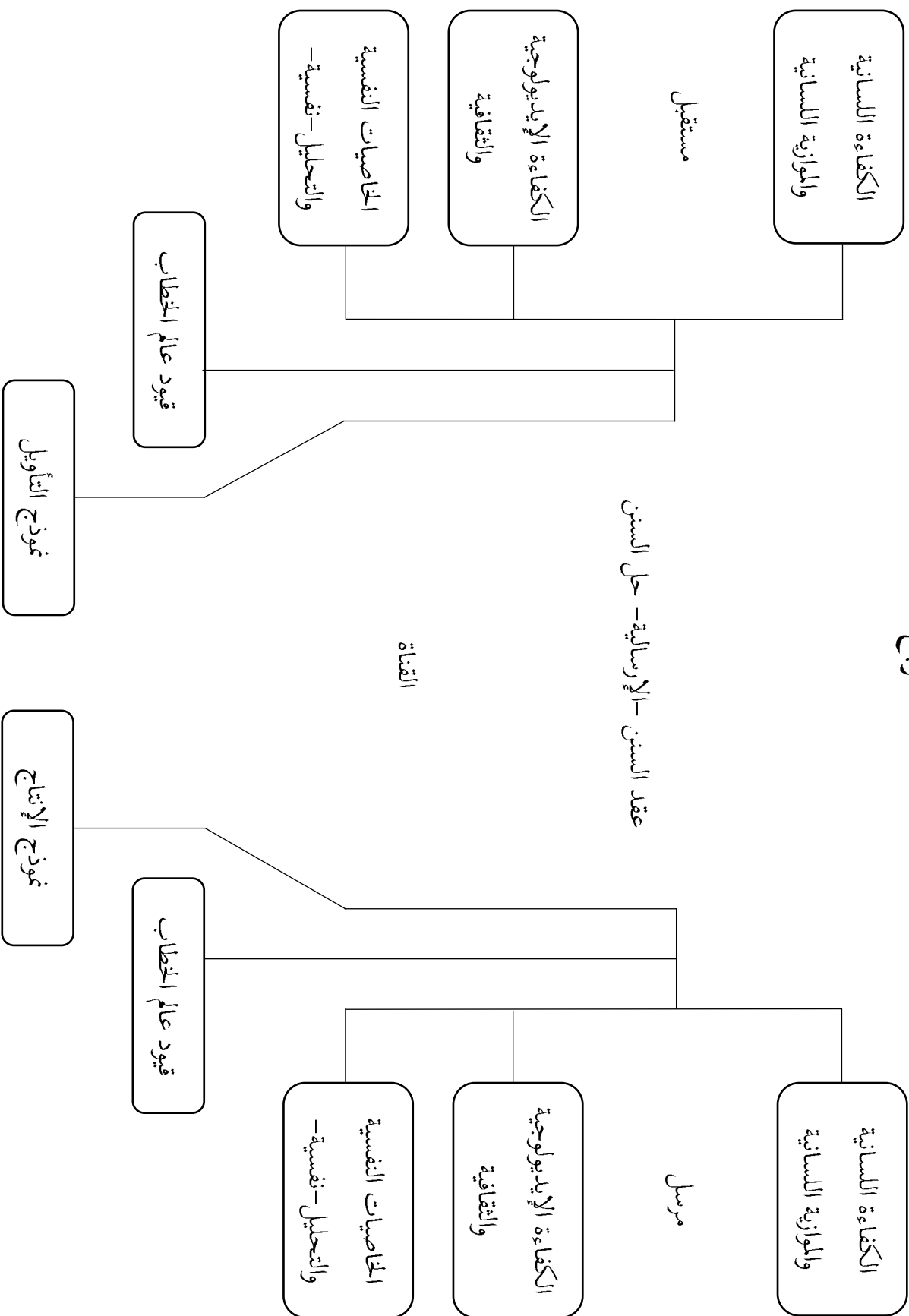
² - محمد نظيف، الحوار وخصائص التفاعل التواصل، دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية، مطبعة إفريقيا الشرق، المغرب 2010 ص 16.

³ - المرجع نفسه، ص 18.

- **المضمون والعلاقة:** حيث يشير المضمون إلى الجانب الكمي للرسالة موضوع الحوار وكل ما يمكن للطرف المرسل إيصاله، بينما تشير العلاقة إلى ما يوقع طرفي الحوار في التفاعل.
 - **الازدواجية السننية:** وتقيد بأن لكل طرف سننا خاصا به؛ حيث أشار تشومسكي إلى أن السنن يشغل مثل ملكة ضمنية، وهذا ما يجعله مكونا مضاعفا في دائرة التواصل ليتضمن لغات فردية يتميز كل منها بكفاءة الإنتاج من جهة وكفاءة التأويل من جهة أخرى.
 - **تفعيل الكفاءات:** وهي الكفاءات التي تعمل إلى جانب الكفاءة اللغوية على تحقيق السلوك الحوارية بمستوياته الإرسالي والاستقبالي، وتضم " الكفاءات غير اللغوية التي تنطوي خاصة على الخاصية النفسية والتحليلية النفسية والثقافية والموسوعية والإيديولوجية".¹
 - **الإنتاج والتأويل:** وهي القواعد التي تحكم سيرورات عقد السنن وحلها.
- وقد حاولت الباحثة أوريشيوني إدراج مختلف هذه الخصائص إلى جانب بعض المعطيات الأخرى التي تحتضنها المقاربة التواصلية للحوار نذكر منها الخصائص اللسانية وغير اللسانية التي تتدخل في السلوك الحوارية، ومعطيات وحدود الخطاب، ونسق التفاعل بين المرسل والمستقبل، وقيمة المرجع وغيرها في المخطط الميتا - حوارية الآتي:

¹ - المرجع السابق، ص 29.

المراجع



أما عن التواصل الكتابي فيتميز بخطاب غير مباشر يحضر فيه المتكلم ويغيب المتلقي إلى حين التخاطب (استحالة التبادل المباشر مع حضور المتلقي ضمنه بالقوة) مما يبعد الجواب أو يغيبه وبانحصار أقيته في واحدة هي القناة اللغوية التي تعتمد على الكتابة؛ حيث يصبح الانتقال من القناة السمعية إلى البصرية أمراً حتمياً، يكون نصه رسالة يشترك طرفاها في الوضع اللغوي الذي يتجلى أهم سماته في توظيف لغة تواصل مشتركة يفهمانها معا استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، ومرجعية فكرية متشابهة تسهل قراءة المکتوب وتيسر فهمه وتأويله، مع قابليته للمراجعة والتصحيح، ومصاحبه لعلامات التدليل والتفسير (الترقيم والحذف والتهجئة والفراغ وغيرها) التي تزود المتلقي بتقديرات حول المعاني المقصودة، كما تمدّه بمؤشرات عن حالة المخاطب في لحظة الكتابة مما قد يؤثر في استجابته.

ويتضح مما سبق عرضه أن التفريق بين الخطابين الشفهي والمكتوب ضمن الوضعيتين يتجلى في معطيات جوهرية تكاد تجعل منهما بنيتين مختلفتين تماماً؛ ويشير بول فاير وكريستيان بايلون في هذا الصدد إلى أن التمييز بينهما " يقع على مستوى الإنجاز (قول شفهي / قول

مكتوب)، ولا يتماثل هذان الطرازان سواء من حيث المادة أو من حيث أوضاع التواصل... فوحدة المعنى في القول الشفاهي هي المركب بينما الوحدة الخطية في القول المكتوب هي الكلمة.¹

2-3 أساليب إحداث التواصل

تختلف أساليب التعليم باختلاف الأهداف المرغوب تحقيقها، وقد سجلنا بأن أكثرها بروزا ضمن هندسة التعليم القائم على الكفاءات هو أسلوب حل المشكلات (Résolution des Problèmes)، باعتباره نمطا تعليميا يرمي بالأساس إلى تحقيق أعلى درجة من تكيف الفرد المتعلم مع محيطه (وهو نفسه ما تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقه)، وأسلوبا يعين على تعبئة ودمج المكتسبات اللغوية وتحويلها وتوظيفها على نحو ملائم لتجاوز العوائق والعقبات الجديدة، ما يجعل منها المجال المناسب لإنجاز الأنشطة التواصلية الشفهية والكتابية المتعلقة بالكفاءة أو المتعلقة بتقويمها كما أنها "من أهم الاستراتيجيات البيداغوجية الحديثة التي تراهن على المشاركة النشطة والفعالة للفرد المتعلم في سيرورة تعلمه"²، من خلال وضعه في فضاء واقعي مثير لم يتلق بشأنه أي تكوين مسبق ثم دفعه إلى التفكير وإلى استحضار وتجديد مختلف خبراته ومهاراته من أجل مواجهته، لينتهي به المطاف إلى اكتساب معلومات وخبرات لغوية وإنماء قدرات عالية (كالتحليل والتجريد والتعميم والتركيب والتقويم) وكفاءات تواصلية ترقى به إلى المستوى المطلوب.

¹ - محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مرجع سابق، ص 22.

² - أنظر: محمد الطاهر وعلي، الوضعية - المشكلة في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، 2007، ص 06.

وقد أشار دولونجفيل (Delongeville) وهوبير (Hubert) إلى أن الوضعية التعليمية القائمة على المشكلة " تفترض وقوع زحزحة بنائية "¹ (خلخلة للبنية المعرفية) تعين على إعادة بناء المفاهيم والمعاني اللغوية ودمجها وفق المعطيات الجديدة التي تحيط بالمشكلة اللغوية* في سياقها المطروح وما يتطلبه حلها؛ حيث تعمل الأخيرة على خلق أزمة عقلية معرفية تربك الفرد المتعلم وتشعره باضطراب وعدم توازن يدفعه إلى البحث والتتقيب وبناء وتجريب الفروض التي يراها ملائمة كحل، إلى أن يصل إلى الهدف المطلوب الذي يعيد إلى ذاته الاستقرار ويشعره بالراحة والطمأنينة.

وعليه فإن تحقيق الكفاءات التواصلية وفق هذا النمط لا يتعلّق بجمع المعلومات اللغوية وتخزينها في الذاكرة إنما هو سيرورة:

- تنتظم حول المعلومات والحقائق اللغوية ذات الصلة الوطيدة باهتمامات الفرد المتعلم واحتياجاته ضمن محيطيه المادي والمحسوس، وترتكز على دعائم البحث والمساءلة والتقصي في طريق البناء.
- تتحدد عبر عمليتي التمثل والمواءمة التي تشكل القاعدة الرئيسية للتنسيق بين العمليات والأفعال التي تقوم بها ذات الفرد المتعلم (على حد تعبير بياجيه) في سبيل بناء كيان

¹ - عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص 348.

* يشير محمد الطاهر وعلي إلى أن الوصول إلى المبتغى من الوضعية المشكلة قائم على اختيار المشكلات الواقعية المركبة لا البسيطة، وذلك راجع إلى أن العناصر الضرورية لحل الأخيرة (البسيطة) معروفة لدى المتعلم، بينما تبقى مجهولة وبحاجة إلى البحث وإلى طرح الفروض وتجريبها في المشكلة المركبة من أجل الوصول إلى الحل الذي تتطلبه، أنظر: محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات، المرجع السابق ص 15 وما يليها.

اللغة، والتي لا تتعلق بجمع المعلومات وتخزينها إنما الانطلاق من البنيات والنماذج التي يمتلكها والتأسيس عليها، والقدرة على تحويلها وتوظيفها كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

- اشتغال ذهني يقوم على استغلال المركبات المعرفية والنفسية التي تؤهل الفرد المتعلم للاندماج في منظومات استدلالية مختلفة ذات طابع استكشافي وافتراضي تؤدي به إلى تطبيق خبراته اللغوية على المشكلات التي تعترضه من أجل الوصول إلى الحلول الدالة في السياق الذي تتموقع فيه والإطار الذي تدرج ضمنه.

وتتجلى خلال حل المشكلة عملية البناء اللغوي التي يجسدها مجموع العمليات الذهنية والفكرية التي يقوم بها الفرد المتعلم، وجملة الأساليب والاستراتيجيات التي يعتمدها للانغماس في المهمة والسعي إلى إنجازها بكل إيجابية وفاعلية، ولعل أهمها يتجلى في:

أ- **معرفة الذات:** وتعد أولى المحددات والدوافع التي تؤدي بالفرد المتعلم إلى توجيه انتباهه إلى المشكلات المعروضة وتركيز تفكيره عليها بحثاً عن المسالك التي تؤدي إلى حلها، وهي بذلك " اشتغال بمسارات معرفية تتطلب جهوداً معينة ¹ تتأسس قاعدتها على ما يرى الفرد المتعلم أنه يمتلكه وما يظن أنه قادر على فعله، فالمتعلم الذي يعرف الكثير عن نفسه من قبيل ما يميل وما لا يميل إليه، وما يعبر عنه وعن احتياجاته وانشغالاته وما لا يمثله وما يصعب عليه من أنواع المهام وما يسهل، كما يدرك مدى إمكانياته وقدراته وطرائق واستراتيجيات تعلمه المفضلة وكفاءاته التي يمتلكها " سيزيد وعيه في التفكير بالمهام المعترضة ويتمكن من معرفة ما تتطلبه وما يمكنه من الاشتغال عليها ² لتأديتها على أكمل وجه، ومن هنا يبرز دور المعلم كعنصر فاعل في

¹ - CACIOPPO John.T ,Petty Richard.E , The Need For Cognition ,Journal of Personality and Social Psychology ,Vol 42, N 01, 1982 ,P 122.

² - أنظر: عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص 351.

توجيهه ومساعدته على معرفة ذاته وما هو قادر على فعله، حتى يتسنى له التحكم في مجمل الموارد المطروحة للتعليم ضمن الوضعية التي يتواجد فيها.

ب- **معرفة المهمة:** يقتضي التعلم بالاعتماد على الوضعية المشكلة فهم الفرد المتعلم لطبيعة المهمة المقترحة، وحيازته على أكبر قدر من المعلومات الموضوعية المتعلقة بها، كي تتسنى له الإحاطة بتفاصيلها ويسهل عليه ضبط الإجراءات (الطرق والأساليب والأدوات) التي ستعينه على إنجازها لتكون بذلك البنية القاعدية الأساسية المعتمدة في البناء اللغوي، ويتم الحصول على هذه المعلومات من موارد مختلفة أهمها التجارب والخبرات الشخصية والوسائل الحاملة للمعلومات (مشاهد صور ورسوم بيانية وأفلام وتسجيلات صوتية وغيرها) والسندات التعليمية (نصوص تعليمية ومحاضرات وتقارير وكتب وقواميس وغيرها) إلى جانب الأنشطة اللاصفية (الرحلات والزيارات وغيرها)، ونظرا لأهمية هذه الأخيرة في تيسير عملية التعلم فإنه يتوجب على المعلم مساعدة الفرد المتعلم على استحضار وتوظيف الممكن منها توافقا مع متطلبات المهمة المعروضة حتى يتبين الطرق ويختار الاستراتيجيات المناسبة التي ينبغي عليه وضعها قيد الاستعمال.

ج- **تحديد استراتيجيات العمل:** تشير استراتيجية التعلم إلى " الخطة الإجرائية التي تتميز بتداخل العوامل الذاتية والتعليمية من أجل تحقيق نوع محدد من التعلم"¹، أو بتعبير أدق إلى تلك الأنماط السلوكية والعمليات الذهنية التي يستغلها الفرد المتعلم للانخراط في سيرورة التعلم ومعالجة المشكلات التي تعترضه ضمنها؛ حيث توجه إلى " التأثير في الاكتساب والتخزين في الذاكرة أو الإدماج من أجل استعمال لاحق لكفاءات ومعارف جديدة"² وبالتالي فهي تمثل المخطط

¹ - أنظر: عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 300.

² - عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص 350.

العام والصورة العاكسة للكيفية التي يتعاطى بها مع الموضوعات والأحداث الواردة إليه، ومدى قدرته وكفاءته على التعامل معها.

ويقتضي انتقاء وتحديد استراتيجيات التعلم تفعيل القواعد ما وراء المعرفية، ويرتبط توظيف المناسب منها بالقدرة على تحمل المسؤولية وعلى اتخاذ القرارات التي ستؤدي في النهاية إلى تحقيق الغايات المنشودة، الأمر الذي يفرض على المعلم " مساعدة الفرد المتعلم على التفاوض بشأن نقل مسؤولية التعلم منه (المعلم) إليه (المتعلم) " ¹، وزيادة وعيه بطريقة معالجة المشكلة بطرق مختلفة، وإعانتة على توظيف ما حصله بفاعلية كخطوات مهمة في ظل هذه السيرة، " لأن الأمر لن يتيح له التوصل إلى النتائج اللحظية فقط، بل إنه يمثل مرحلة حاسمة في تنمية الكفاءات التواصلية التي من شأنها أن تكون في خدمة الأهداف الشخصية والمهنية مدى الحياة. " ²

د- **توظيف المكتسبات اللغوية القبلية:** تعد المعارف اللغوية السابقة المخزنة في الذاكرة أساس بناء المعنى وضبط الاستراتيجيات الملائمة للتعامل مع مختلف المسائل اللغوية حيث يفضي التلازم الذي يربطها بالجديدة إلى استحضارها ومحاولة استكناه العلاقات التي تربطها بها، الأمر الذي يعين على تحقيق الفهم ويؤدي إلى توضيح المسالك والمسارات التي تتطلبها معالجة الموضوع اللغوي المطروح، كما يساعد من جانب آخر على تمثل المعارف الجديدة ونقلها إلى ذاكرة أكثر استدامة.

ويتم دفع الفرد المتعلم إلى تنشيط مكتسباته اللغوية وتوظيفها عن طريق استنثاره (طرح الأسئلة المباشرة)، أو الاستعانة ببعض الاستراتيجيات الهامة (كالمقارنة والمماثلة والمقابلة وغيرها) التي تكشف له عن كنه العلاقات القائمة بينها وبين المعلومات والمعارف اللغوية الجديدة، وتمكنه

¹ - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

من بناء المعاني والتمثلات وفق الوضعية المطروحة، وكلما أحسن الأخير استغلال ما يخزنه ذهنه تمكن من توجيه ذاته ومن اكتساب آليات العمل المستقل التي ستصبح مناط تعلمه طيلة حياته.

هـ - **توظيف الوسائط التعليمية:** تعين الوسائط التعليمية الفرد المتعلم على التعامل ذاتيا

مع الوضعيات وتحصيل لغته منها بنفسه، وليتم تحقيق المراد منها ينبغي أن يتم اختيارها بناء على توفر عنصري الإثارة التي تساهم في شد انتباه الفرد المتعلم وتحفزه على الانخراط في التعلم، والوضوح الذي يبصره بمسالكه ودروبه، كما ينبغي تنظيمها في أنساق مقبولة لا تتعارض مع المعطيات التي تطرحها الوضعية ولا تحدث عقبات أو إعاقات في سبيل فهم ما تتطلبه، لذا على المعلم أن يحسن تقدير نوع الوسيط المناسب بين النشاط المعرفي للمتعلم وما يتطلبه حل المسائل اللغوية دون الاخلال بسيرورة عملية التعلم ولا بموضوعية عملية التعليم.

2-4 التقييم

يعد التقييم ضمن المقاربة بالكفاءات عنصرا هاما من عناصر النسق التربوي لفعلي التعليم والتعلم، ونشاطا ضروريا ملازما لسيرورتها في مختلف المجالات والمستويات والمراحل، كما أنه يمثل من جهة أخرى جهاز قياس نوعي لرصد مختلف التفاعلات والانجازات الخاصة بكل طرف من أطراف العملية التعليمية والتعلمية بغية توجيهها وتحسينها والرفع من مردوديتها.

أ/ مفهوم التقييم

يعد التقييم ضمن المقاربة بالكفاءات وعلى حد تعبير ويلبور هاريس (Harris Wilbur) مسعى هادف يحيل في جوهره إلى السيرورة النسقية الخاصة بالحكم على قيمة التعلّمات المستهدفة ضمن نشاط معين، أو بتعبير أدق " إلى عملية إصدار الأحكام على كفاءات المتعلم التي هو

بصدد إنمائها وبنائها خلال الأنشطة التعليمية المختلفة تبعا لمحكات (Critères) ومعايير (Standards) خاصة¹، فالتقويم ليس مجرد وسيلة مساعدة أو أداة تسيير وظيفي بيداغوجي يستعان بها لقياس الكم المعرفي أو اللغوي المحصل والحكم على الفرد المتعلم من خلال نتائجه بالنجاح أو الفشل، إنما هو عنصر قار من عناصر الفعل التعليمي والتعلمي، وبنية ديناميكية محكمة ضمن بنيته الكلية غايتها توجيه الفرد المتعلم وتصحيح مسار تعلمه من خلال المصادقة على كفاءاته المكتسبة، كما أنه إلى جانب ذلك ثقافة هامة ينبغي امتلاكها وتمييزها لدى جميع الفاعلين في المسار التعليمي.

ولما كانت المقاربة ترتكز على الفرد المتعلم باعتباره مؤسس تعلماته وبانيها فإن الحكم على ما يحصله منها يتطلب التركيز على الكفاءة، بتحديد معالمها وحدودها بدقة وموضوعية وإخضاع كل مركباتها للتقويم، من ذلك الموارد المدمجة المكونة لها (معارف وقدرات ومهارات واتجاهات وغيرها) والتي تحدد في شكل أهداف لمستويات مختلفة يتمكن منها المتعلم بعد قطعه لمسار تعليمي معين، إلى جانب المحتوى الدراسي والأدوات والوسائل المعينة، " وبما أن الكفاءة هي القدرة على الفعل الناجح في ظل وضعية معينة فإن تقويمها يقتضي أيضا تحديد جميع المبادرات التي تكون الذات فيها قادرة على إنتاجها في علاقتها بمحتوى معين²، أي أن التقويم سينصب على البحث عن درجة الاتقان والتحكم التي تمكن المتعلم بتوظيفها من التصرف والإنجاز على أرض الواقع، ويتم ذلك بالاعتماد على مؤشرات موضوعية دقيقة تفصح عن مدى التحكم من خلال مقدار التغيير الذي يحدث في سلوكه بعد حدوث عملية التعليم، وبناء عليه فإن تقويم الكفاءة

¹ - عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص 357.

² - المرجع نفسه، ص 358.

هو في الحقيقة تقويم لعنصر مركب يتطلب الأخذ في عين الاعتبار جميع العناصر المكونة له، ومختلف مساعي التحليل والبناء التي يظهرها الفرد المتعلم خلال سيرورة التعلم.

ب/ التقويم في إطار الوضعيات التواصلية

لم يعد التقويم حديثاً عن مراقبة الأداء اللغوي باستغلال التمارين اللغوية الجافة أو الاختبارات الفصلية أو النهائية أو المهام التي تستند على الحفظ والاسترجاع، إنما أضحت حديثاً عن تقويم كفاءات الفرد المتعلم في إطار وضعيات تواصلية شفوية وكتابية تنبئ عن مدى تمكنه منها، وتعين على كشف النقاب عن أهم العراقيل أو العقبات التي تحول دون امتلاكها أو نموها، ومن ثم وضع التعديلات أو التغييرات اللازمة التي تعين على تجاوزها وتؤدي إلى تحقيق المطلوب، ذلك أن الأخيرة - الوضعيات التواصلية - تفرض عليه القيام بالعديد من الأنشطة الحقيقية التي تتطلب منه تجنيد مختلف معارفه ومكتسباته اللغوية والربط بينها وتوظيفها على النحو الذي يسمح بمعالجة المشكلات التي تعترضه في الموقف المعين.

ويشير ما سبق إلى أهمية التقويم البنائي الذي يعد أبرز وأهم مسلك مؤد لل غاية المنشودة حيث أنه يتدخل في اللحظات الأكثر أهمية وفاعلية بغية النظر فيما تحقق من كفاءات وما لم يتحقق (التحكم في النسق اللغوي بكل مهاراته)، ومن ثم العمل على تعديل مسار التعلم وتصحيحه لأجل تطوير البناء اللغوي للفرد المتعلم وتعزيزه، وهو على ذلك استراتيجية هامة من استراتيجيات التحكم والتوجيه المستمر في سبيل البناء، وأداة أساسية من أدوات التفريد التي تستغل عملياً في سبيل خدمة المتعلم وضبط تعلماته والرفع من جودة تحصيله اللغوي.

وقد بينت لنا مختلف القراءات أن هذا النوع من التقويم يتأسس على مقاربات كثيرة أبرزها مقارنة تحليل الأخطاء، وذلك بالنظر في السيرورات الذهنية للأفراد المتعلمين في ظل الوضعيات التواصلية مع الاستعانة بمتغيرات السلوك أثناء الأداء لضمان تحليل شامل ودقيق عن أسبابها وكيفيات تلافيها، ذلك أن الخطأ ليس دليل ضعف أو فشل وإنما هو نتاج حالة ذهنية تمنع تطابق أحكام الفرد المتعلم وتصورات مع ما يقابلها في الواقع الخارجي، مما ينجم عنه سوء فهم أو تطبيق التعليمات المقدمة له ضمن الوضعية التواصلية المقصودة ومرد ذلك إلى أسباب كثيرة أهمها:

- نشوئي: ناجم عن عدم توافم المعارف اللغوية المطروحة ضمن الوضعية مع مستوى النضج المعرفي أو القدرات العقلية أو الوجدانية للمتعلم ما يؤدي إلى غموضها وتعقدها.
- ابستمولوجي*: ناجم عن عدم توافق التمثلات (Représentations) السابقة مع المعارف اللغوية الجديدة ما يشكل عوائق في وجهها تحول دون استيعابها أو استدخالها وتمثلها.
- ديداكتيكي: مرتبط بطبيعة المضامين اللغوية المعروضة والطرائق البيداغوجية والوسائل التعليمية المعتمدة التي ينتج عنها تقديم معارف ضمن مسارات لا تتسجم مع معايير القبول المرتقبة من طرف المتعلم.

* يرى الباحث باشار أن التمثلات المترسخة في ذهن المتعلم والتي تم اكتسابها من خلال الخبرات والتجارب المباشرة المتعلقة بالمجالين الثقافي والاجتماعي تشكل حمولة معرفية معيقة (عوائق ابستمولوجية) تظهر أثناء اكتساب المعارف الجديدة وتتسبب في ارتكاب الأخطاء أو في إعادة ارتكابها من جديد، وهي خمسة أنواع أساسية: عوائق مرتبطة بالمعرفة العامة، عوائق جوهرية، عوائق حسية، عوائق لغوية، عوائق إيحائية، حيث تحدث هذه الأخيرة تشويشا و تكون سببا فيما يقع فيه المتعلم من عثرات خلال مساره التعليمي العلمي، كما قد تبقى كامنة بعده.

- تعاقدى: ناجم عن عدم امتثال أحد الطرفين الفاعلين في العملية التعليمية (المتعلم أو المعلم) لشروط العقد التعليمي، ما يسبب اختلالات في مناحيها ينجر عنها الوقوع في أخطاء.

وعليه فإن الخطأ يمثل النقطة الركيزة التي ينطلق منها الفرد المتعلم في البناء اللغوي، كما أنه يجسد الصورة العاكسة للمسار الذهني الذي يتخذه، والذي ينظم وفقه خبراته ومعارفه اللغوية وينقلها إليه، وبالتالي فإن تعثره وخروجه عما يوافق المواضيع إلى ما يخالفها هو أمر طبيعي وحتمي كي يتمكن من ضبط التصورات الصائبة عنها.

وتعد عملية معالجة الأخطاء مرحلة أساسية في مخطط بناء التعلّيمات، فهي نموذج ينبني على المعلومات والبيانات الدقيقة المحصلة عن الأسباب التي أدت إلى عرقلة ظهور أو نماء الكفاءات التواصلية المستهدفة على الوجه المطلوب، وتتخذ توجهين أساسيين:

- معالجة آنية فورية للأخطاء العابرة الناجمة عن التسرع أو السهو دون التأثير في فهم المعاني وإدراك المطلوب، وتبرز الأخيرة خاصة في التواصلات الشفهية.
- معالجة دقيقة ومركزة بعد الانتهاء من الأنشطة التواصلية، مبنية على الفحص الدقيق والمقابلة والتحليل والتمحيص من أجل طرح أنماط المعالجة اللازمة لاحتداث التغييرات المطلوبة.

ج/ مشاركة المتعلم في سيرورة التقويم

أشرنا سابقا إلى أن التقويم البنائي "عملية معقدة تلازم سيرورة التعلم وتبنى على أساس التمييز ما بين الكفاءات الموظفة لمواجهة ما يطلب إنجازه والأداء المحقق في ظل سيرورة

التقويم"¹، وقد يحيلنا الأمر إلى اعتباره نسقا خارجيا قائما على المعلم خاضعا له في توجيهه ومناحيه ضمن العملية التعليمية، لكن مرتكزه في الأصل داخلي خاص بالفرد المتعلم متعلق به؛ ذلك أن كل تقويم خارجي يثير لديه وبصفة حتمية رد فعل تقويمي ذاتي يستند بشكل ضمنى على عمليات ذهنية أساسية يقوم بها من أجل تصحيح مسار تعلمه، ويتعلق الأمر بأخذ المعلومات المرتبطة بالإنجاز ثم تأويلها ثم ضبطها؛ وقد أشار الباحث فيليب برنود (Ph. Perrenoud) في هذا الصدد إلى أن عملية الضبط هي "مجموع عمليات التعقل المعرفي للذات في تفاعلاتها مع العناصر والمواضيع من أجل توجيه التعلم نحو هدف تمكن محدد"²، وتبرز أهمية هذه العملية في تنمية استقلالية المتعلم عبر وعيه التدريجي بسيروراته المعرفية ومراقبة وضعها وهي قيد الاشتغال، ما يسمح بتنمية استراتيجيات التحكم في الذات (Maitrise de soi)، وبخفض الضبط الخارجي للمعلم الذي لا ينبغي أن يظهر (حسب برنود) إلا في حالات عدم كفاية الأشكال المضبوطة ذاتيا للعلاج، كما تبرز أهميتها أيضا في تمكين الفرد المتعلم من ممارسة أشكال مختلفة من التحكم في مظاهر المهمة المنجزة بناء على حاجياته وخصائصه التي تميزه بالضرورة عن كل قرين في الفصل الدراسي.

كما أشار الباحث روتر (Rotter) في هذا السياق إلى أن عملية التحكم أو الضبط الذاتي تأخذ اتجاهين أساسيين تحددهما طبيعة الفرد المتعلم ومدى قدرته على تحمل المسؤولية، فإن كان يرنو إلى بلوغ هدف معين ويتوقع أن ما يقوم به من نشاطات وما يبذله من جهد سيؤدي إلى تحقيقه فإنه سيظهر توقعا داخليا موجبا يدفعه إلى تجنيد كل طاقاته وقدراته وإمكاناته، وإلى سلك جميع السبل التي تؤدي به إليه، أما إذا كان يؤمن بعدم قدرته على الوصول فسيظهر توقعا سلبيا

¹ - عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص 345.

² - المرجع نفسه، ص 367.

يدفعه إلى الجمود وعدم بذل أي مجهود أو طاقة وسيحيل الموقف إلى باب الحظ والصدفة، وهو نفسه ما أكدّه الباحث باندورا (Bandura)؛ حيث أشار إلى أن اتجاه الضبط الذاتي لدى الفرد المتعلم متعلق بمشاعر الكفاية المدركة لديه (المتعلقة بمعتقداته حول قدراته) التي تعمل كآلية معرفية محددة لدرجة الفعالية في مواجهة المشكلات وتجاوز الصعاب، حيث كلما زادت علا مستوى الدافعية للإنجاز وتدعمت الثقة بالنفس وبالقدرات والعكس صحيح.

ويشير ما سبق إلى أهمية إشراك الفرد المتعلم في سيرورة التقويم التي تبرز ضمن منحها كمركب يتغذى على التفاعلات الآنية أو البعدية التي تجري ضمن المحيط التعليمي في سبيل تدبير التعلّيمات وتتجلى خصوصياتها كنشاط يستغل الفرد المتعلم خلاله قواعده المعرفية بغية مواجهة المشكلات التي تعترضه واتخاذ القرارات المناسبة لحلها والسعي إلى تطوير ذاته عن طريق ردم الثغرات وتجاوز الهنات عن وعي وإدراك لا عن طريق الإتكاء على تقديرات رقمية تحدد مستوى كفاءته.

الفصل الثالث:

علاقة التعلم الذاتي بالتحصيل اللغوي لدى المتعلمين

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة وإجراءاتها

1- منهج الدراسة

ينطوي هذا الفصل على الدراسة الميدانية المتعلقة بالبحث في علاقة التعلم الذاتي بالتحصيل اللغوي لدى متعلمي الصفين الأول والخامس من المرحلة الابتدائية؛ وقد اعتمدنا في طرحه على المنهج الوصفي الذي لا نرمي من ورائه إلى جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة المدروسة وتقديم ملاحظات عرضية أو سطحية عنها كما هي كائنة على أرض الواقع فحسب؛ وإنما محاولة سبر أغوارها وتحليلية مكنوناتها بالبحث في أسبابها واتجاهاتها، والعلاقات الرابطة بين متغيراتها، أو الرابطة بينها وبين ظواهر أخرى قريبة منها أو متعلقة بها، لأجل استخلاص النتائج المترتبة عن ذلك، ومن ثم تقديم بيانات وتحليلات قد نصل بشأنها إلى التعميم، ولئن تمثلت مزية هذا المنهج في إعطاء صورة حاضرة عن الظاهرة موضوع البحث فإنها ستعين من جانب آخر على وضع تخطيط شامل أو تصور عام حولها للمستقبل، كما ستسمح بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه في ظل المعايير والمقترحات المقدمة.

كما تطلب البحث منا الاعتماد على الأسلوب الإحصائي بنوعيه الوصفي والاستدلالي، إذ استندنا إلى الأول منه في وصف البيانات وعرض النتائج الأولية المتحصل عليها، وتمثلت أدواته في التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بينما اعتمدنا على الثاني منه في اختبار الفرضيات، ودراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، والتأكد من الدلالات الإحصائية، وتمثلت عدته في معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب ثبات وصدق الاختبارين، وكذا مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي ودرجات ارتباطها بالتحصيل اللغوي، إلى جانب اختبار أنوفا للفروق

(Anova) (حساب دلالة الفروق لعينة واحدة وعدة متغيرات) حيث استعنا به لحساب دلالة الفروق للمؤشرات (التعلم الذاتي وتدعيم التعلم الذاتي) على حساب متغيرات الدراسة المتمثلة في المستوى الدراسي والنشاط اللغوي والبيئة الجغرافية، وكذا اختبار "ت" (T) للمعالجة الإحصائية (اختبار لعينتين غير مترابطتين) لبيان دلالة الفروق بين نتائج أفراد العينة المحصل عليها، يضاف إلى ذلك اختبار ويتني (Witny) اللامعلمي لحساب دلالة الفروق بين نتائج المعلمين (اعتمدنا عليه لضيق العينة المدروسة، حيث أن نتائجه مقبولة متعلقة بها ويمكن اعتمادها لأنها ممثلة لها لكن لا يمكن تعميمها على أفراد المجتمع الأصلي).

وقد استخدمنا النظام المعلوماتي للإحصاء التطبيقي (نظام الرزم الإحصائية) في العلوم الاجتماعية والإنسانية (Spss)، لأجل المعالجة الرقمية لمختلف البيانات ومختلف المعادلات المطروحة وذلك اختزالاً للوقت، وضماناً لتحصيل دقيق ومضبوط للنتائج.

2- أهداف الدراسة

إن الهدف الأساسي من دراستنا هو الكشف عن مدى امتلاك وتفعيل متعلم المرحلة الابتدائية لآليات التعلم الذاتي وعلاقة ذلك بتحصيله اللغوي؛ وقد سلطنا الدراسة على الطور الابتدائي كونه القاعدة الأساس في تعليم اللغة العربية، والحلقة الأبرز التي يعول عليها في مد الفرد المتعلم بأولى وأهم الأدوات التي يستند عليها في بناء وتحصيل معارفه اللغوية خلالها وخلال المراحل التي تليها.

أما العينة فقد ارتأينا أن يمثلها متعلمو الصفين الأول والخامس لأغراض تخدم موضوع البحث حيث يشكل الصف الأول الحلقة الأولى التي ينتقل فيها جل الأفراد المتعلمين من الجو

الأسري المحض إلى عالم المدرسة في ظل غياب تعميم التعليم التحضيري في الجزائر، والمرحلة التي يرجى خلالها" توطيد تعلماتهم الأولية، والأخذ بأيديهم نحو الاستقلالية والقدرة على المبادرة والاعتماد على الذات في تحقيق التعلّات"¹، في حين يمثل الصف الخامس الحلقة النهائية في سلك التعليم الابتدائي التي يفترض أن يبلغ الفرد المتعلم فيها درجة من التحكم والقدرة على التنظيم والتوجيه الذاتيين لمسار التعلم، تحقيقاً للكفاءات التي تؤهله للانتقال إلى طور التعليم المتوسط.

لقد أردنا أن نخصص هذا الفصل من البحث للهدف المذكور آنفاً إلى جانب أهداف ثانوية أخرى، يتمثل أبرزها في الوقوف على تصور المنظرين وواضعي مناهج تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي من جهة ومطبعيه من المعلمين من جهة ثانية للتعلم الذاتي وأهميته، وأساليب وسبل تفعيله ضمن الممارسات اللغوية المختلفة، وأمام ذلك استعنا بجملة من أدوات البحث التي رأيناها تسمح بالإحاطة بالموضوع من جميع جوانبه، وتعين على الوصول إلى المبتغى المنشود.

3- عينة الدراسة

لتحقيق أهداف البحث اعتمدنا على أسلوب العينة العشوائية التي اخترناها من مدارس مختلفة تنتمي إلى مناطق مختلفة من ولاية المدية؛ أما عن ما يميز المعاينة العشوائية فهي توفير نفس الحظوظ في الانتقاء لكل عنصر من عناصر العينة، " أي أن تصميم العينات العشوائية يعطي نفس الاحتمال في الاختيار لمختلف عناصر المجتمع ضمن العينات"¹، كما يفيد

¹ - أنظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مصدر سابق، ص 04.

¹ - أنظر: محمد بوسنة، علم النفس القياسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص 192-193.

هذا الأمر من جانب آخر في القدرة على تعميم النتائج واتخاذ القرارات التي تمس المجتمع الأصلي ككل.

أما عن اختيار المدينة كمكان لإجراء الدراسة فراجع بالدرجة الأولى إلى انتمائنا للمنطقة وبالتالي تواجدها المستمر بها طيلة فترة التحري، الأمر الذي يسهل علينا التنقل بين المدارس في أي وقت ودون عناء، والأهم مما سبق هو توفر العينة المطلوبة للدراسة في الأماكن المطلوبة التي راعينا اختلاف طابعها المعيشي وخصوصياتها العامة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، بناء على أن لهذا العامل انعكاسات أو تأثيرات مباشرة على الظاهرة موضوع البحث أردنا الوقوف عليها، وقد تمثلت هذه المناطق في:

- منطقة المدينة التي تتميز بطابعها الحضري.
- منطقة البرواقية التي تتميز بطابعها شبه الحضري.
- منطقة شلالة العداورة التي تتميز بطابعها شبه الريفي.
- منطقة تافراوت التي تتميز بطابعها الريفي.

وقد واجهتنا في البداية صعوبة اختيار الأقسام التي تمثل عينة الدراسة، حيث طمحنا إلى الجمع بين أقسام تحوي عددا معتبرا من المتعلمين وأقسام تحوي عددا أقل بفارق واضح، على افتراض أن عدد الأفراد داخل الفصل الدراسي عامل مؤثر في سيرورة العملية التعليمية والتعلمية وفي أدوار كل قطب من أقطابها، الأمر الذي سينعكس بدوره على الظاهرة موضوع البحث ويؤدي إلى نتائج كنا نصبو إلى بلوغها، إلا أن المصالح المعنية والمسؤولة عن كل

منطقة من المناطق المختارة أفادتتا بتقارب عدد المتعلمين داخل جميع الأقسام ضمن مختلف المدارس، وبناء عليه تم اختيار العينة وفقا للخصائص الآتي ذكرها.

4- خصائص العينة

تمثلت أهم خصائص العينة فيما يلي:

4-1 المستوى الدراسي

حيث ضمت العينة:

- متعلمي الصفين الأول والخامس ابتدائي من مدرسة قويسمي محمد الممثلة لمنطقة المدية.

- متعلمي الصفين الأول والخامس ابتدائي من مدرسة معطار الطاهر الممثلة لمنطقة البرواقية.

- متعلمي الصفين الأول والخامس ابتدائي من مدرسة حي الملعب الممثلة لمنطقة شلالة العذاورة.

- متعلمي الصفين الأول والخامس ابتدائي من مدرسة ولد بلقاسمي الطاهر الممثلة لمنطقة تافراوت.

وقد بلغ العدد الإجمالي لأفراد العينة 237 متعلما موزعين كالاتي:

- العينة الأولى (53 متعلما) من بينهم (30 متعلما) من الصف الأول و(23 متعلما) من الصف الخامس.
- العينة الثانية (55 متعلما) من بينهم (30 متعلما) من الصف الأول و(25 متعلما) من الصف الخامس.
- العينة الثالثة (59 متعلما) من بينهم (33 متعلما) من الصف الأول و(26 متعلما) من الصف الخامس.
- العينة الرابعة (70 متعلما) من بينهم (39 متعلما) من الصف الأول و(31 متعلما) من الصف الخامس.

تمثل هذه العينة حسب رأينا حدا مقبولا للقيام بالدراسة المطلوبة، والإجابة عن أسئلتها التي تبحث في متغير أساس (التعلم الذاتي) مع متغير أساس آخر (التحصيل اللغوي) مقابل بعض المتغيرات التي طرحها التصور النظري للموضوع وأفرزها التحري الميداني، كما أن البحث ضمنها يتوافق وقدراتنا من حيث الجهد والوقت المخصص.

الجدول رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب المنطقة والمستوى التعليمي

المنطقة	اسم المدرسة	المستوى التعليمي		المجموع	النسب المئوية
		الأولى	الخامسة		
المدينة	قويسمي محمد	30	23	53	%22.36
البرواقية	معطار الطاهر	30	25	55	%23.20
شلاله العذارة	حي الملعب	33	26	59	%24.90
تافراوت	ولد بلقاسمي الطاهر	39	31	70	%29.53
		132	105	237	%100
		%55.70	%44.30	%100	

يوضح الجدول أعلاه عدد أفراد العينة موزعين حسب المستوى التعليمي والبيئة الجغرافية

حيث سجل أكبر عدد في منطقة تافراوت بـ 70 فردا يمثلون 29% من النسبة الإجمالية، تليها

شلاله العذارة بـ 59 فردا يمثلون 24.90% من النسبة الإجمالية، فتليها البرواقية بـ 55 فردا يمثلون

23.20% من النسبة الإجمالية، فتليها أخيرا المدينة بـ 53 فردا يمثلون 22.36% من النسبة

الإجمالية.

4-2 سن أفراد العينة

تراوحت أعمار أفراد العينة من الصف الأول ما بين (6 إلى 8 سنوات)، في حين تراوحت

أعمار أفراد العينة من الصف الخامس ما بين (10 إلى 12 سنة).

4-3 الجنس: تضم العينة الجنسين الذكور والإناث موزعين كآلاتي:

الجدول رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

النسب المئوية	المجموع	الجنس		المستوى التعليمي	المدرسة
		إناث	ذكور		
%12.65	30	17	13	أولى	قويسمي محمد (المدية)
%9.70	23	11	12	خامسة	
%12.65	30	12	18	أولى	معطار الطاهر (البرواقية)
%10.54	25	13	12	خامسة	
%13.92	33	16	17	أولى	حي الملعب (شلاله العذاورة)
%10.97	26	08	18	خامسة	
%16.45	39	18	21	أولى	ولد بلقاسمي الطاهر (تافراوت)
%13.08	31	11	20	خامسة	
100%	237	106	131	%100	

4-4 البيئة العامة

أشرنا سابقا إلى أن العينة مختارة من مناطق مختلفة اختلاف طابعها وخصوصياتها العامة، بناء على فحوى الدراسات التي أشارت إلى توفر المؤثرات التي من شأنها أن تعزز استقلالية الفرد المتعلم وتدعم اعتماده على ذاته في بناء معارفه ضمن المناطق الحضرية على عكس المناطق الريفية وقد أخذنا هذا المعطى بعين الاعتبار كقاعدة بني عليها جزء من الدراسة، وستبقى افتراضاته قائمة إلى حين إثباتها أو دحضها وفق ما يتمخض عن التحري الميداني وعن المعاينة المباشرة من نتائج.

4-5 البيئة الأسرية

أشرنا في موضع سابق - وبناء على دراسات مختلفة - إلى أن الأسرة هي الإطار المرجعي الذي يستند إليه الفرد المتعلم والذي يستشف منه قيمه وتصورات وخبراته عن الحياة وعن المجتمع الذي يترعرع في كنفه، وأن تأثير مناخها وطابع تنشئتها وما تنطوي عليه من معطيات اجتماعية واقتصادية وثقافية يبرز كعامل فارق لدى الفرد المتعلم، تتجلى أهم مظاهره في درجة إقباله على التعلم وطرق وكيفيات وأساليب تعامله مع مختلف المواقف والوضعيات التعليمية، وكذا طبيعة القدرات والاستراتيجيات التي يوظفها حين التفاعل، وقد ارتأينا أن نأخذ هذا المعطى بعين الاعتبار كمتغير هام حين التحليل.

4-5 المجال الزمني للدراسة

أجريت الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة ما بين 03 أبريل إلى 18 ماي 2017.

4-6 أدوات الدراسة

تتطلب عملية اختيار أدوات الدراسة مراعاة صدقها وثباتها وتوافقها وموضوع البحث والأهداف المتوخى الوصول إليها، وقد تمثلت الأدوات التي اعتمدنا عليها في هذا البحث في الآتي ذكره:

4-6-1 المتابعة الميدانية

تطلبت منا عملية المتابعة والتحري الميداني القيام بما يلي:

✓ متابعة سير الأنشطة اللغوية المختلفة ضمن الصفين، مع تركيز الملاحظة على:

أ/ نشاط الأفراد المتعلمين: لمعينة مدى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي حين التفاعل مع

المواد اللغوية المعروضة ضمن الأنشطة ومستوى التحصيل اللغوي.

ب/ نشاط المعلم: لمعينة مدى سعيه لتفعيل وتدعيم هذه المؤشرات لدى المتعلمين.

✓ التنقيب في المستندات التعليمية (منهاج اللغة العربية، الوثيقة المرافقة للمنهاج، دليل

المعلم، كتاب اللغة العربية، كتاب أنشطة اللغة العربية) وبعض المستندات التربوية التوجيهية

المتعلقة بالصفين الأول والخامس ابتدائي، لرصد أهم المعلومات والبيانات المتعلقة بالظاهرة

موضوع البحث.

6-2 اختبارات الدراسة

اعتمدنا في إجراء الدراسة الميدانية على شبكتي معاينة:

- شبكة معاينة مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة.

- شبكة معاينة مؤشرات تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى أفراد العينة.

6-2-1 شبكة معاينة مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة

6-2-1-1 الهدف من شبكة المعاينة

تهدف هذه الأخيرة إلى الكشف عن مدى امتلاك متعلمي الصفين الأول والخامس ابتدائي

لآليات التعلم الذاتي، ومدى تفعيلها أو الاستناد إليها أثناء أداء مختلف الأنشطة اللغوية.

6-2-1-2 تحديد مؤشرات شبكة المعاينة

قمنا بتحديد وضبط المؤشرات بالارتكاز على الإطار النظري العام المتعلق بالتعلم الذاتي خاصة في ضوء النظرية المعرفية (البنائية والاجتماعية) والنموذج الإنساني، إلى جانب بعض الدراسات التي اهتمت بالتأصيل لاستقلالية وذاتية التعلم*، وعدد من البحوث التي أقامت دراساتها على هذه الأخيرة.

وقد تمثلت هذه المؤشرات تباعا فيما يلي:

الجدول رقم (05): طبيعة مؤشرات التعلم الذاتي المعايينة

01	الاستقلالية	08	إدارة الوقت
02	تحمل المسؤولية	09	الرصد الذاتي
03	الايجابية والنشاط	10	الفعالية في الأداء
04	التنظيم الذاتي	11	التفكير الناقد
05	تنظيم الجهد	12	التقويم الذاتي
06	السيطرة وال ضبط الذاتي	13	التفكير الخلاق
07	التوجيه الذاتي		

6-2-1-3 تحديد البنود

* نذكر من أهمها دراسات هنري هولاك (Holec, H) والدراسات التي اهتمت بتحديد وضبط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا خاصة منها دراسات بينتريش (Pintrich) وزيمرمان (Zimmerman) وولترز (Walters).

بعد ضبط المؤشرات واستنادا إلى وصفها الإجرائي الدقيق أعددنا شبكة للبنود الدالة ليسهل علينا مراقبتها ويتيسر لنا الاستدلال عليها*، وقد تضمنت في صورتها المبدئية 48 بندا موزعا على 13 مؤشرا وفق ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (06): توزيع البنود الخاصة بمؤشرات التعلم الذاتي ضمن شبكة المعاينة

رقم المؤشر	المؤشر	رقم البند	الوصف الاجرائي للمؤشر (بنود المؤشر)
01	الاستقلالية	01	يبدى إحساسا بالاستقلال
		02	يقدر ذاته
		03	يميل إلى العمل الفردي
		04	يميل إلى التعلم من خلال الممارسة الذاتية.
02	تحمل المسؤولية	05	يشعر بالمسؤولية
		06	يعتمد على نفسه
		07	يبدى اهتماما بالتعلم
		08	ينخرط مباشرة في المهمة المطلوبة
		09	يجتهد في تقديم الحلول
		10	يصر على التعلم حتى وإن أخطأ
03	الايجابية والنشاط	11	يحمل مفهوما إيجابيا عن ذاته
		12	يبدى استعدادا للتعلم
		13	يتفاعل بإيجابية مع المهمات

* تضمنت شبكة المعاينة في صورتها الأولية 62 بندا، حيث عرضناها على الأستاذ المشرف للتأكد من موضوعيتها ودلالاتها ومن أن عباراتها عاكسة لأبعادها الحقيقية، وقد تم بموجب ذلك تعديل بعض من أجزائها؛ حيث أعدنا صياغة بعض البنود لغموض دلالاتها، وحذفنا بعضها المكرر وأضفنا أخرى لتنتهي الشبكة عند 48 بندا.

		14	يستمتع بالأداء وبتقديم الحلول
04	التنظيم الذاتي	15	يوظف استراتيجيات التخطيط
		16	ينظم التعلم (استحضار المعلومات وترتيبها وتوظيفها)
		17	يراقب التعلم ويقوم بالتعديلات اللازمة
		18	يركز جهده على أداء المهمات
05	تنظيم الجهد	19	ينظم مسار التعلم
		20	يبتعد عن المشتتات والعناصر غير المرتبطة بوضعية التعلم
		21	يسعى إلى فهم الوضعية
06	السيطرة والضبط الذاتي	22	يسيطر على الوضعية
		23	يضبط متطلبات التعلم
		24	يقوم بعمليات التغيير والتعديل اللازمة
		25	يتحكم في أدائه
		26	يضبط انتباهه وتركيزه حول المهمات
07	التوجيه الذاتي	27	يوجه جهده نحو الأهداف المطلوبة
		28	يغير من خطته واستراتيجياته بناء على ما يحققه من نتائج
		29	يضع تخطيطا زمنيا خاصا لإنجاز المهمة
08	إدارة الوقت	30	يدير الوقت بناء على التخطيط المحدد
		31	يعدل منه توافقا مع الإنجاز المحقق
		32	يراقب عناصر المهمة
09	المراقبة الذاتية	33	يراقب استراتيجيات العمل
		34	يراقب الأداء
		35	يحفز وينشط ذاته
10	الفعالية في الأداء	36	يواجه المهمة بكل ثقة وثبات
		37	يضاعف جهده
		38	يستثمر مختلف الموارد من أجل تحقيق الهدف

يسعى وراء الدقة والوضوح	39	التفكير الناقد	11
يقاوم التهور	40		
يتخذ موقفا ويدافع عنه	41		
يعاين الأداء باستمرار	42	التقويم الذاتي	12
يقوم مسار أداء المهمة	43		
يصحح الأخطاء بنفسه	44		
يبدى مرونة في التعامل مع المهمة	45	الخلق والتجديد	13
يميل إلى التجديد والابتكار	46		
يقدم أفكارا وخبرات جديدة	47		
يوظف الخيال	48		

6-2-1-4 صدق شبكة المعاينة

أ/ صدق المحكمين

قمنا بعرض شبكة المعاينة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين بلغ (09) أساتذة من تخصصات متميزة (تعليمية اللغة وعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي) وأصناف وجامعات مختلفة (أستاذ التعليم العالي، أستاذ محاضر، جامعة المدية، جامعة الجزائر جامعة البويرة)، وذلك بغية التأكد من:

- مدى مناسبتها.
- مدى اتساق بنودها.
- مدى ارتباط المؤشرات بالبنود الدالة عليها.

- بعض الإضافات أو التعديلات المناسبة.

وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين عليه بـ (79.90 %)، وتلخصت مجمل الملاحظات المقدمة في تغيير بعض المفردات وصياغة بعض البنود دون الإخلال بالمؤشرات (عددها وترتيبها) ولا بتجمع البنود الدالة عليها، كما لم تقدم اقتراحات أو إضافات تذكر، وبذلك اعتمدنا على شبكة المعاينة في صورتها الأولية مع إجراء بعض التعديلات البسيطة في صياغة بعض المؤشرات والبنود (أنظر الملحق رقم 03).

ب/ صدق المؤشرات

حتى نتأكد من صدق المؤشرات قمنا بحساب معامل الارتباط بين كل مؤشر وبين الدرجة الكلية لشبكة المعاينة باستخدام معامل الارتباط ألفا كرونباخ لعينة استطلاعية تكونت من مئة فرد متعلم من الجنسين (ذكور وإناث)، وقد تبين لنا بأن قيمة الارتباط لكل المؤشرات هي دالة إحصائياً بقيمة مؤشر أو دلالة إحصائية تقدر دوماً بـ 0,000 وهي قيمة أقل من الدرجة الحرجة 0,01، مما يشير إلى أن كل المؤشرات دالة عند هذه القيمة وتتمتع بالصدق.

جدول رقم (07): الارتباط بين كل مؤشر وبين الدرجة الكلية لشبكة المعاينة

المؤشرات	قيمة الترابط	الدالة المعنوية	الدالة الاحصائية
المؤشر 01	,901**	0,000	0,01
المؤشر 02	,959**	0,000	0,01

0,01	0,000	,924 ^{**}	المؤشر 03
0,01	0,000	,869 ^{**}	المؤشر 04
0,01	0,000	,923 ^{**}	المؤشر 05
0,01	0,000	,947 ^{**}	المؤشر 06
0,01	0,000	,908 ^{**}	المؤشر 07
0,01	0,000	,528 ^{**}	المؤشر 08
0,01	0,000	,868 ^{**}	المؤشر 09
0,01	0,000	,981 ^{**}	المؤشر 10
0,01	0,000	,870 ^{**}	المؤشر 11
0,01	0,000	,870 ^{**}	المؤشر 12
0,01	0,000	,903 ^{**}	المؤشر 13
0,75			قيمة ألفا كرونباخ الاجمالية

ب/صدق البنود

حتى نتأكد من صدق البنود قمنا بحساب معامل الارتباط بين كل بند وبين الدرجة الكلية

للشبكة باستخدام معامل الارتباط ألفا كرونباخ لذات العينة، حيث بعد المعالجة الرقمية بنظام

Spss استخدمنا معامل ألفا كرونباخ فتيين أن قيمة الارتباط لكل البنود تتراوح بين 0.59 و 0.9،

وأن الدلالة المعنوية تقدر دوما ب 0,000، وهي قيمة أقل من الدرجة الحرجة 0,01، مما يشير

إلى أن كل البنود دالة عند هذه القيمة وبالتالي صدق بنود الشبكة.

الجدول رقم(08): معامل الارتباط بين كل بند وبين الدرجة الكلية لشبكة المعاينة

رقم البند	قيمة الارتباط	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية	رقم البند	قيمة الارتباط	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
01	,743**	000	0,01	25	,637**	000	0,01
02	,597**	000	0,01	26	,605**	000	0,01
03	,776**	000	0,01	27	,782**	000	0,01
04	,899**	000	0,01	28	,877**	000	0,01
05	,786**	000	0,01	29	,680**	000	0,01
06	,772**	000	0,01	30	,605**	000	0,01
07	,734**	000	0,01	31	,615**	000	0,01
08	,933**	000	0,01	32	,595**	000	0,01
09	,915**	000	0,01	33	,595**	000	0,01
10	,733**	000	0,01	34	,635**	000	0,01
11	,859**	000	0,01	35	,698**	000	0,01

0,01	000	,759**	36	0,01	000	,769**	12
0,01	000	,854**	37	0,01	000	,759**	13
0,01	000	,837**	38	0,01	000	,836**	14
0,01	000	,886**	39	0,01	000	,927**	15
0,01	000	,590**	40	0,01	000	,868**	16
0,01	000	,899**	41	0,01	000	,740**	17
0,01	000	,714**	42	0,01	000	,641**	18
0,01	000	,878**	43	0,01	000	,565**	19
0,01	000	,804**	44	0,01	000	,870**	20
0,01	000	,749**	45	0,01	000	,595**	21
0,01	000	,595**	46	0,01	000	,871**	22
0,01	000	,596**	47	0,01	000	,856**	23
0,01	000	,595**	48	0,01	000	,861**	24

وبناء على صدق البنود وصدق المؤشرات تبين لنا أن شبكة المعاينة تتمتع بمعامل صدق

صحيح، ويمكن اعتمادها في الدراسة.

د/ حساب الثبات

للتأكد من ثبات شبكة المعاينة اعتمدنا على طريقة التجزئة النصفية، حيث طبقناه على ذات العينة (100 فرد متعلم) بعد أن قسمناها تقسيماً متساوياً ومنظماً إلى مجموعتين، وقمنا بحساب معامل الارتباط بينهما باستخدام معامل بيرسون للارتباط، فتبين أن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى 48,9، وأن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية 49,2، كما أن قيمة الترابط بين المجموعتين باستخدام معامل الارتباط بيرسون 0,85، وبمراجعة الدلالة المعنوية التي قيمتها 0,000 (وهي قيمة أدنى من القيمة الحرجة 0,01) تبين أن الترابط دال إحصائياً، مما يعني ثبات المقياس.

الجدول رقم (09): معامل ثبات شبكة المعاينة بمعامل بيرسون للارتباط

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية	
						0,01	0,05
المجموعة الأولى	50	48,9	21,25	0,856	000.0	دال	
المجموعة الثانية	50	49,2	23,4				

6-2-1-5 الزمن المستغرق لمعاينة المؤشرات

أ/ بالنسبة للسنة الأولى: عاينا ظهور المؤشرات لدى أفراد العينة خلال الحصص المخصصة لأنشطة اللغة العربية، والمتمثلة تباعاً في فهم المنطوق والتعبير الشفاهي وفهم المكتوب والتعبير الكتابي حيث يستغرق أداء كل نشاط 45د.

ب/ بالنسبة للسنة الخامسة: عاينا ظهور المؤشرات لدى أفراد العينة خلال الحصص المخصصة لأنشطة اللغة العربية والمتمثلة في القراءة والتعبير الشفاهي والتعبير الكتابي والقواعد النحوية والصرفية حيث يستغرق أداء كل نشاط 45د.

6-1-2-6 معاينة المؤشرات

قمنا بمعاينة المؤشرات وفق خطوات هامة نلخصها في الآتي:

أ/ معاينة مؤشرات التعلم الذاتي بدلالة متغير النشاط اللغوي ومتغير الزمن

أشرنا سلفا إلى أن الحيز الزمني المخصص لأداء كل نشاط لغوي يقدر ب 45د، قسمنا هذا الحيز إلى أربعة مجالات زمنية دالة تعكس مدى ظهور كل مؤشر ومدى تفعيله ضمنهما

$$(0 \leq 1/3 \leq 2/3 \leq 3/3) \text{ حيث:}$$

- إذا لم يظهر المؤشر مطلقا ضمن الحيز الزمني الكلي فهذا دال على عدم وجوده.
- إذا ظهر المؤشر واستغرق ظهوره أقل من ثلث المدة الزمنية المخصصة للنشاط فهذا دال على وجوده مع ضعف تفعيله.
- إذا ظهر المؤشر واستغرق ظهوره أقل من ثلثي المدة الزمنية فهذا دال على وجوده مع تفعيله نسبيا.
- إذا ظهر المؤشر واستغرق ظهوره أكثر من ثلثي المدة الزمنية فهذا دال على وجوده مع حسن تفعيله.

وقد قمنا بمقابلة هذه المعلومات بما يناسبها ضمن صنافه المعاينة كما يلي:

- إذا لم يظهر المؤشر مطلقا يقابله عدم التوافق.
- إذا كان ظهور المؤشر ضعيفا يقابله توافق ضعيف.
- إذا كان ظهور المؤشر متوسطا يقابله توافق متوسط.
- إذا كان ظهور المؤشر قويا يقابله توافق جيد.

ب/ معاينة التحصيل اللغوي

لم نعد إلى معاينة التحصيل اللغوي لأفراد العينة المفحوصة بالنظر إلى العلامات الرقمية المحصلة بعد أداء كل نشاط لغوي، إنما بالنظر إلى بيانات التقويم البنائي التي تعكس الجانب الأوفر - حسب اعتقادنا - من الأداء الفعلي لكل متعلم أثناء سيرورة التعلم، وقد قمنا بتحديدنا وضبطها (بمساعدة المعلم) عبر مراحل أساسية هي:

- تحديد الكفاءات اللغوية المستهدفة من كل نشاط لغوي تحديدا دقيقا.
- تشخيص المكتسبات اللغوية القبلية لأفراد العينة خلال النشاط التمهيدي الذي يسبق النشاط اللغوي، (يأخذ النشاط التمهيدي شكل مناقشة أو أسئلة شفوية مباشرة ودقيقة يطرحها المعلم بغرض استثارة المتعلم ودفعه إلى توظيف مكتسباته القبلية تقدما للأجوبة والحلول الملائمة).
- معاينة الأداء الفعلي للفرد المتعلم أثناء سيرورة النشاط.
- تسجيل الملاحظات وفق قائمة رصد تتضمن أوجه الأداء المرتقب والأداء المحصل.
- تحديد البيانات النهائية وصحبها ضمن صنافه المعاينة كالاتي:

- مؤشر جيد دلالة على درجة التحصيل الجيد.
- مؤشر متوسط دلالة على درجة التحصيل المتوسط.
- مؤشر ضعيف دلالة على درجة التحصيل الضعيف.

ج/ التنقيط الجزئي لشبكة المعاينة

ج-1/ بالنسبة لمؤشرات التعلم الذاتي

- يحصل المفحوص على الدرجة (0) عند الملاحظة لا يتوافق.
- يحصل المفحوص على درجة واحدة (01) عند الملاحظة توافق ضعيف.
- يحصل المفحوص على درجتين (02) عند الملاحظة توافق متوسط.
- يحصل المفحوص على ثلاث درجات (03) عند الملاحظة توافق جيد.

ج-2/ بالنسبة لدرجة التحصيل اللغوي

- يحصل المفحوص على درجة واحدة (01) عند الملاحظة مؤشر ضعيف.
- يحصل المفحوص على درجتين (02) عند الملاحظة مؤشر متوسط.
- يحصل المفحوص على ثلاث درجات (03) عند الملاحظة مؤشر جيد.

د/ طريقة التنقيط الكلي

قمنا بمعاينة المؤشرات على كل مستوى خلال أربعة أنشطة لغوية، يقابل كل نشاط علامة واحدة (01) إلى أربع علامات (04)، وعليه فإن أعلى علامة يمكن أن يتحصل عليها الفرد

المتعلم في المقياس الكلي هي 196 درجة وأدناها 49 درجة، بينما تتحدد علامة الحد الفاصل بـ 123 درجة، وهذا وفق ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (10): طريقة التنقيط الكلي لشبكة معاينة مؤشرات التعلم الذاتي

المؤشرات	عدد البنود	أعلى قيمة	أدنى قيمة	الحد الفاصل
المؤشر 01	4	12	4	8
المؤشر 02	6	18	6	12
المؤشر 03	4	12	4	8
المؤشر 04	3	9	3	6
المؤشر 05	3	9	3	6
المؤشر 06	5	15	5	10
المؤشر 07	3	9	3	6
المؤشر 08	3	9	3	6
المؤشر 09	3	9	3	6
المؤشر 10	5	15	5	10
المؤشر 11	3	9	3	6
المؤشر 12	4	12	4	8
المؤشر 13	3	9	3	6

123	49	196	49	الكلي

توضيح: إذا كانت النتيجة معدومة فهذا دليل على عدم ظهور المؤشر مطلقا (ينقط ناتج النشاط بصفر كأدنى قيمة)، وفي حال كانت تساوي أو تفوق الحد الفاصل فهذا يعني أن مستوى تفعيل المؤشر كان جيدا، أما إذا كانت أقل من الحد الفاصل فهذا يعني أن مستوى تفعيل المؤشر كان ضعيفا.

6-2-2 معاينة مؤشرات تدعيم المعلمين للتعليم الذاتي لدى أفراد العينة

6-2-2-1 الهدف من شبكة المعاينة

تهدف المعاينة إلى الكشف عن مدى تفعيل وتدعيم معلمي الصفين الأول والخامس ابتدائي لآليات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة المفحوصة خلال سيرورة الأنشطة اللغوية المختلفة.

6-2-2-2 تحديد مؤشرات شبكة المعاينة

قمنا بتحديد المؤشرات استنادا إلى الدراسات التي تم الارتكاز عليها في تحديد مؤشرات الاختبار الأول، مع الاستعانة ببعض المعطيات التي طرحتها الدراسات التربوية التي عنيت بالفرد المتعلم وبشروط التعلم في إطار التعليم بالكفاءات، وقد تمثلت هذه المؤشرات فيما يلي:

جدول رقم (11): طبيعة مؤشرات تدعيم المعلمين للتعليم الذاتي لدى أفراد العينة

رقم المؤشر	طبيعة المؤشر
01	مراعاة الفروق الفردية

02	دعم استقلالية التعلم
03	دعم حرية التعلم
04	زيادة الدافعية للتعلم
05	التحفيز وتنشيط الاهتمام للتعلم
06	دعم التفكير الناقد
07	دعم الاعتماد على الذات للتعلم
08	مراعاة سرعة التعلم
09	التربية على الاختيار
10	الضبط البيئي
11	تنويع طرق وأساليب التعلم
12	تنويع مصادر التعلم
13	دعم الخلق و الإبداع
14	دعم التقويم الذاتي
15	دعم التصحيح الذاتي

3-2-2-6 صدق شبكة المعاينة

أ/ صدق المحكمين

قمنا بمعية الأستاذ المشرف بتحديد وضبط وترتيب المؤشرات الخاصة بشبكة المعاينة في

صورتها الأولية، ثم عرضناها على نفس اللجنة المحكمة من أجل النظر في:

- مدى مناسبتها.
- مدى اتساق مؤشراتها.

- بعض الإضافات أو التعديلات الضرورية.

وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين عليها ب (88.80%) مع تقديم بعض الملاحظات العرضية والاقتراحات حين التطبيق، دون الإخلال بعدد ونوعية المؤشرات أو ترتيبها.

ب/صدق المؤشرات

حتى نتأكد من صدق المؤشرات قمنا بحساب معامل الارتباط بين كل مؤشر وبين الدرجة الكلية لشبكة المعاينة لعينة استطلاعية تكونت من عشرة أفراد وذلك باستخدام معامل الارتباط ألفا كرونباخ، حيث تبين لنا أن قيمة الارتباط تتراوح ما بين 0.52 و 0.84، وهي قيم دالة إحصائياً عند المستوى 0.01، مما يشير إلى أن كل المؤشرات دالة عند هذه القيمة وتتمتع بالصدق.

جدول رقم (12): الارتباط بين كل مؤشر وبين الدرجة الكلية لشبكة المعاينة

رقم البند	قيمة الارتباط	الدالة المعنوية	الدالة الاحصائية
البند 01	,526**	000	0,01
البند 02	,615**	000	0,01
البند 03	,579**	000	0,01
البند 04	,730**	000	0,01

0,01	000	,779 ^{**}	البند 05
0,01	000	,725 ^{**}	البند 06
0,01	000	,801 ^{**}	البند 07
0,01	000	,625 ^{**}	البند 08
0,01	000	,778 ^{**}	البند 09
0,01	000	,642 ^{**}	البند 10
0,01	000	,595 ^{**}	البند 11
0,01	000	,405 ^{**}	البند 12
0,01	000	,845 ^{**}	البند 13
0,01	000	,804 ^{**}	البند 14
0,01	000	,792 ^{**}	البند 15
0,76			قيمة ألفا كرونباخ الاجمالية

ج/ حساب الثبات

للتأكد من ثبات شبكة المعاينة اعتمدنا على طريقة التجزئة النصفية؛ حيث طبقناه على

عينة ذات العينة (10 معلمين) ثم قسمنا المجموعة السابقة تقسيما منظما ومتساويا إلى مجموعتين

وقمنا بحساب معامل الارتباط بينهما باستخدام معامل بيرسون للارتباط، فتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (13): معامل ثبات شبكة الملاحظة بمعامل بيرسون للارتباط

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية	
						0,01	0,05
المجموعة الأولى	5	30	5,54	0,8	000.0	دال	
المجموعة الثانية	5	25,6	4,9				

يوضح الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى 30، وأن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية 25.6، كما أن قيمة الترابط بين المجموعتين باستخدام معامل الارتباط بيرسون 0.8، وبمراجعة الدلالة المعنوية التي قيمتها 0.000 (وهي قيمة أدنى من القيمة الحرجة 0,01) يتبين أن الترابط دال إحصائياً مما يشير إلى ثبات الاختبار.

6-2-2-4 الزمن المستغرق لمعاينة المؤشرات

عائنا ظهور المؤشرات خلال الفترات الزمنية المخصصة لتقديم أنشطة اللغة العربية لأفراد العينة وقد قدر حجمها بـ 45 د لكل نشاط.

6-2-2-5 طريقة المعاينة

أ/ معاينة المؤشرات

قمنا بتقسيم الفترة الزمنية المستغرقة لتقديم كل نشاط لغوي إلى أربعة مجالات زمنية متساوية ثم عاينا المدة التي يسعى فيها كل معلم إلى حض المتعلم على التعلم ذاتيا (تفعيل آليات التعلم الذاتي على اختلافها) وقابلناها بما يناسبها ضمن صنافه الاختبار وذلك وفق ما يلي:

- إذا لم يبد المعلم أي اهتمام أو سعي لتفعيل آليات التعلم الذاتي ضمن الحيز الزمني الكلي المخصص للنشاط اللغوي فهذا دال على عدم التوافق.
- إذا أبدى المعلم سعيا لتفعيلها في مدة لا تزيد عن ثلث المدة الزمنية الكلية المخصصة للنشاط اللغوي فهذا دال على التوافق الضعيف.
- إذا أبدى المعلم اهتماما وسعيا لتفعيلها في مدة تزيد عن الثلث وتقل عن ثلثي المدة الزمنية الكلية المخصصة للنشاط اللغوي فهذا دال على التوافق المتوسط.
- إذا أبدى المعلم اهتماما وسعيا لتفعيلها في مدة تفوق ثلثي المدة الزمنية الكلية المخصصة للنشاط اللغوي فهذا دال على التوافق الجيد.

ب/ التنقيط الجزئي لشبكة المعاينة

- يحصل المفحوص على الدرجة (0) عند الملاحظة لا يتوافق.
- يحصل المفحوص على درجة واحدة (01) عند الملاحظة توافق ضعيف.
- يحصل المفحوص على درجتين (02) عند الملاحظة توافق متوسط.
- يحصل المفحوص على ثلاث درجات (03) عند الملاحظة توافق جيد.

ج/التنقيط الكلي لشبكة المعاينة

عائنا المؤشرات على كل مستوى خلال الأنشطة اللغوية الأربعة، وقابلنا كل نشاط بعلامة

واحدة تتراوح بين (0) إلى ثلاث علامات (03)؛ وعليه فإن أعلى علامة يمكن أن يتحصل عليها

المعلم في المقياس الكلي هي 45 درجة وأدناها 00 درجة، وهذا وفق ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (14): سلم التنقيط والحكم على مستوى تدعيم المعلمين للتعليم الذاتي لدى

أفراد العينة

المؤشر	أعلى قيمة	أدنى قيمة	معدوم	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	جيد
المؤشر 01	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5
المؤشر 02	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5
المؤشر 03	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5
المؤشر 04	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5
المؤشر 05	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5
المؤشر 06	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5
المؤشر 07	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5
المؤشر 08	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5
المؤشر 09	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5
المؤشر 10	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5
المؤشر 11	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5
المؤشر 12	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5
المؤشر 13	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5
المؤشر 14	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5
المؤشر 15	03	00	00	0,49-0,1	1,49-0,5	2,49-1,5	3-2,5

45-37,5	37,49-22,5	22,49-7,5	7,49-0,1	00	00	45	المؤشر الكلي

3-6 المقابلة

بغرض تمحيص النتائج التي تم التوصل إليها جراء معاينة المؤشرات السالفة الذكر (الخاصة بالمتعلمين والخاصة بالمعلمين)، ولأجل الإحاطة بأكبر عدد من التفاصيل التي تعيننا على توجيه مسار التحليل والتفسير المفضي إلى نتائج أكثر دقة وموضوعية، أجرينا مقابلة مع المعلمين المشرفين على تعليم الأفراد المعانين، يدور فحواها حول الظاهرة موضوع البحث (التعلم الذاتي، أهميته وأثره وتطبيقاته في المرحلة الابتدائية وكذا أهم العراقيل والصعوبات التي تحول دون تفعيله لدى المتعلمين محل الدراسة (السنة الأولى والخامسة)، وقد استغرق منا تحديد الأسئلة وقتاً تماشى مع ملاحظة العديد من الجوانب المتعلقة بسيرورة العملية التعليمية والتعلمية وكذا نشاط المعلمين والمتعلمين ضمنها، كما ساعدنا على انتقاءها المعاينة الميدانية المباشرة التي أجريناها، إلى جانب الاستفسارات التي كنا نطرحها بين الفينة والأخرى داخل الأقسام الدراسية وخارجها.

7- إجراءات الدراسة الميدانية

اتبعنا خلال الدراسة الميدانية الخطوات الآتية:

- قمنا بأخذ الموافقة من الجهات المعنية بغية إجراء الدراسة على العينة المستهدفة، والملحق رقم (02) يحوي جملة المكاتبات الرسمية التي حصلنا عليها، والتي استطعنا بموجبها تطبيق أدوات الدراسة.

- أجرينا مقابلات شفاهية مع المعلمين المشرفين على تعليم أفراد العينة المختارة قبل ولوج الأقسام، لأجل الحصول على بعض المعلومات والبيانات التي رأيناها تخدمنا حين معاينة المؤشرات.
- سجلنا المعلومات الخاصة بأفراد العينة المعاينة بمساعدة المعلمين المشرفين.
- قمنا شخصيا بتطبيق أدوات الدراسة، حيث التقينا مباشرة بأفراد العينة داخل الأقسام الدراسية، تابعا نشاطها التعليمي وكذا نشاط المعلمين، وعائنا ظهور المؤشرات المحددة سلفا.
- طبقنا أدوات الدراسة شخصيا خلال الثلاثي الأخير من العام الدراسي 2016/2017 وقد استغرقت منا سبعة أسابيع.

المبحث الأول: معاينة مؤشرات التعلم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل

اللغوي لدى المتعلمين

نهدف في هذا المبحث إلى طرح النتائج المستخلصة من معاينة مؤشرات التعلم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من المستويين الأول والخامس، وقد قمنا بتبويب وترتيب هذه الأخيرة عبر مراحل أساسية تمثلت أولا في:

- معاينة ظهور المؤشرات لدى أفراد العينة حسب كل مستوى دراسي ونشاط لغوي.
- بيان العلاقات الترابطية الإحصائية بين المؤشرات ومستوى التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة.

- بيان الفروق الاحصائية بين نتائج أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (المستوى الدراسي والنشاط اللغوي والبيئة الجغرافية).

1- عرض النتائج المتعلقة بظهور مؤشرات التعلم الذاتي حسب المستوى

الدراسي والنشاط اللغوي

1-1 نتائج المتعلمين من الصف الأول

أ/ النشاط الأول

الجدول رقم (15): مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف

الأول في النشاط الأول

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المؤشر 01	132	4,9545	3,13771	0,00	12,00
المؤشر 02	132	8,4318	3,22489	2,00	17,00
المؤشر 03	132	6,1364	2,19567	2,00	12,00
المؤشر 04	132	0,9697	1,63427	0,00	7,00
المؤشر 05	132	3,3030	1,51299	0,00	8,00
المؤشر 06	132	3,3030	2,99857	0,00	13,00
المؤشر 07	132	2,6515	1,33642	1,00	8,00
المؤشر 08	132	0,0455	0,36786	0,00	3,00
المؤشر 09	132	1,6439	1,67666	0,00	6,00

المؤشر 10	132	6,6288	2,82412	1,00	15,00
المؤشر 11	132	5,0379	1,71836	0,00	8,00
المؤشر 12	132	1,6439	2,32193	0,00	9,00
المؤشر 13	132	2,7955	1,53204	1,00	8,00
الكلية	132	47,5455	23,21008	9,00	122,00

يوضح الجدول أعلاه نتائج أفراد العينة خلال النشاط الأول (فهم المنطوق)، وقد بلغ عددهم 132 فردا متعلما تحصلوا على متوسط حسابي قدره 47.5 للدرجة الكلية للشبكة، وهي درجة تحت الحد الفاصل 123، مما يشير إلى تفعيل المتعلمين الضعيف لمؤشرات التعلم الذاتي خلال هذا النشاط حيث بلغت أعلى قيمة له 122 درجة وأدناها 9.0 درجة بينما بلغ الانحراف المعياري 23.3 ويمكننا تفصيل النتائج المسجلة وفق كل مؤشر مدرج في الشبكة فيما يلي:

- المؤشر الأول: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 4.95 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الاستقلالية لدى المتعلمين، حيث بلغت أعلى قيمة له 12 درجة وأدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.13.

- المؤشر الثاني: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 8.43 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 12، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر تحمل المسؤولية لدى المتعلمين، حيث بلغت أعلى قيمة له 17 درجة وأدناها 2.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.22.

- المؤشر الثالث: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 6.13 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التنشيط الذاتي لدى المتعلمين، وقد بلغت أعلى قيمة له 12 درجة وأدناها 2.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.19.

- المؤشر الرابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 0.96 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى الامتلاك والتفعيل الضعيفين جدا لمؤشر التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، وقد بلغت أعلى قيمة له 7.0 وأدناها 0.0 درجة، كما بلغ الانحراف المعياري 1.63.

- المؤشر الخامس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.30 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر تنظيم الجهد لدى المتعلمين، وقد بلغت أعلى قيمة له 8.0 وأدناها 0.0 درجة وبلغ الانحراف المعياري 1.51.

- المؤشر السادس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.30 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 10، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جدا لمؤشر الضبط الذاتي لدى المتعلمين، وقد بلغت أعلى قيمة له 13 وأدناها 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.99.

- المؤشر السابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.65 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التوجيه

الذاتي لدى المتعلمين، وقد بلغت أعلى قيمة له 8.0 وأدناها 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.33.

- المؤشر الثامن: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 0.45 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى الامتلاك والتفعيل الضعيفين جدا لمؤشر إدارة الوقت لدى المتعلمين، وقد بلغت أعلى قيمة له 3.0 وأدناها 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.36.

- المؤشر التاسع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 1.64 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جدا لمؤشر الرصد الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 6.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.67.

- المؤشر العاشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 6.62 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 10، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الفعالية في الأداء لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 15 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.82.

- المؤشر الحادي عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.03 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التفكير الناقد لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.71.

- المؤشر الثاني عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 1.64 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جدا لمؤشر التقويم الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.32.

- المؤشر الثالث عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.79 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 3، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التفكير الخلاق لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 1.0 درجة وبلغ الانحراف المعياري 1.53.

1-1-2 النشاط الثاني

الجدول رقم (16): مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف

الأول في النشاط الثاني

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المؤشر 01	132	5,1667	2,62451	1,00	11,00
المؤشر 02	132	10,1136	3,29850	4,00	17,00
المؤشر 03	132	7,2348	2,36985	2,00	12,00
المؤشر 04	132	1,7348	2,18202	0,00	8,00
المؤشر 05	132	3,6894	1,24871	1,00	8,00
المؤشر 06	132	4,3106	2,60690	1,00	12,00

8,00	1,00	1,63681	3,1515	132	المؤشر 07
3,00	0,00	0,36786	0,0455	132	المؤشر 08
6,00	0,00	1,64110	2,5379	132	المؤشر 09
15,00	1,00	2,94215	8,0152	132	المؤشر 10
9,00	2,00	1,47684	5,2652	132	المؤشر 11
9,00	0,00	2,66804	2,1061	132	المؤشر 12
9,00	1,00	1,97244	3,1591	132	المؤشر 13
124,00	15,00	23,38344	56,5303	132	الكلبي

يوضح الجدول نتائج أفراد العينة خلال النشاط الثاني (التعبير الشفاهي)، وقد بلغ عددهم

132 فردا متعلما حصلوا على متوسط حسابي قدره 56.5 للدرجة الكلية لشبكة المعاينة، وهي

درجة تحت الحد الفاصل 123، مما يشير إلى تفعيل المتعلمين الضعيف لمؤشرات التعلم الذاتي

خلال هذا النشاط، حيث تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 124 درجة و15 درجة، وبلغ الانحراف

المعياري 23.3، ويمكن أن نفصل للنتائج المسجلة وفق كل مؤشر مكون للشبكة فيما يلي:

- المؤشر الأول: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 5.16 للدرجة الكلية

وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر

الاستقلالية لدى المتعلمين كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 11 و1.0 درجة، وبلغ

الانحراف المعياري 2.62.

- المؤشر الثاني: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 10.11 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 12، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر تحمل المسؤولية لدى المتعلمين، كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 17 و4.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.29.

- المؤشر الثالث: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 7.23 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التنشيط الذاتي لدى المتعلمين، كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 12 و2.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.36.

- المؤشر الرابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 1.73 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التنظيم الذاتي لدى المتعلمين كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.24.

- المؤشر الخامس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.68 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر تنظيم الجهد لدى المتعلمين، كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.24.

- المؤشر السادس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 4.31 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 10، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جدا لمؤشر

الضبط الذاتي لدى المتعلمين، كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 12 و 1.0 درجة وبلغ الانحراف المعياري 2.60.

- المؤشر السابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.15 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التوجيه الذاتي لدى المتعلمين، كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.63.

- المؤشر الثامن: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 0.45 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جداً لمؤشر إدارة الوقت لدى المتعلمين، كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 3.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.36.

- المؤشر التاسع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.53 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جداً لمؤشر الرصد الذاتي لدى المتعلمين، كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 6.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.64.

- المؤشر العاشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 8.01 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 10، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الفعالية في الأداء لدى المتعلمين، كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 15 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.94.

- المؤشر الحادي عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 5.26 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التفكير الناقد لدى المتعلمين، كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 2.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.47.

- المؤشر الثاني عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.10 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جداً لمؤشر التقويم الذاتي لدى المتعلمين، كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.66.

- المؤشر الثالث عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.15 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جداً لمؤشر التفكير الخلاق لدى المتعلمين، كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.66.

3-1-1 النشاط الثالث

الجدول رقم (17): مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف

الأول في النشاط الثالث

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المؤشر 01	132	5,2727	2,77417	1,00	10,00
المؤشر 02	132	9,8561	3,13593	4,00	16,00

12,00	2,00	2,34706	7,8182	132	المؤشر 03
8,00	0,00	1,85584	1,2273	132	المؤشر 04
8,00	1,00	1,40032	3,4697	132	المؤشر 05
12,00	1,00	2,88439	4,3030	132	المؤشر 06
8,00	1,00	1,43199	3,4470	132	المؤشر 07
3,00	0,00	1,10146	0,4773	132	المؤشر 08
7,00	1,00	1,76694	2,8258	132	المؤشر 09
15,00	1,00	3,21372	7,5152	132	المؤشر 10
9,00	2,00	1,67495	5,3939	132	المؤشر 11
9,00	0,00	2,74124	2,4318	132	المؤشر 12
9,00	1,00	1,72762	2,8258	132	المؤشر 13
123,00	15,00	24,50822	56,8636	132	الكلية

يبين الجدول أعلاه نتائج أفراد العينة خلال النشاط الثالث (فهم المكتوب)، وقد بلغ عددهم

132 فردا متعلما حصلوا على متوسط حسابي قدره 56.8 للدرجة الكلية للشبكة بانحراف معياري

قدره 24.5، وهي درجة تحت الحد الفاصل 123، مما يشير إلى تفعيل المتعلمين الضعيف

لمؤشرات التعلم الذاتي خلال هذا النشاط، كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 123 درجة

و15 درجة ويمكن أن نفصل النتائج المسجلة وفق كل مؤشر مكون للشبكة فيما يلي:

- المؤشر الأول: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 5.27 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الاستقلالية لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 10 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.77.

- المؤشر الثاني: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 9.85 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 12، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر تحمل المسؤولية لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 16 و 4.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.13.

- المؤشر الثالث: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 7.81 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التنشيط الذاتي لدى المتعلمين، كما قد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 12 و 2.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.34.

- المؤشر الرابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 1.22 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى تفعيل التفعيل الضعيف لمؤشر التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.85.

- المؤشر الخامس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.46 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر تنظيم

الجهد لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.40.

- المؤشر السادس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 4.30 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 10، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جداً لمؤشر الضبط الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 12 و 1.0 درجة وبلغ الانحراف المعياري 2.88.

- المؤشر السابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.44 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التوجيه الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.43.

- المؤشر الثامن: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 0.47 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى الامتلاك والتفعيل الضعيفين جداً لمؤشر إدارة الوقت لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 3.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.10.

- المؤشر التاسع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.82 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الرصد الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 7.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.76.

- المؤشر العاشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 7.51 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 10، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الفعالية في الأداء لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 1.0 و 15 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.21.

- المؤشر الحادي عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 5.39 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التفكير الناقد لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 2.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.67.

- المؤشر الثاني عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.43 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جداً لمؤشر التقويم الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.74.

- المؤشر الثالث عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.82 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التفكير الخلاق لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.72.

1-1-4 النشاط الرابع

الجدول رقم (18): مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف الأول في

النشاط الرابع

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المؤشر 01	132	4,5455	2,28958	1,00	9,00
المؤشر 02	132	7,9242	2,77838	3,00	15,00
المؤشر 03	132	5,3409	2,36653	1,00	12,00
المؤشر 04	132	1,1515	1,93594	0,00	8,00
المؤشر 05	132	3,4015	1,30682	1,00	8,00
المؤشر 06	132	3,5833	2,27177	1,00	12,00
المؤشر 07	132	3,0455	1,53764	1,00	8,00
المؤشر 08	132	0,1439	0,46450	0,00	3,00
المؤشر 09	132	2,3636	1,49948	0,00	6,00

المؤشر 10	132	6,3106	2,84225	1,00	15,00
المؤشر 11	132	3,8864	1,56121	1,00	8,00
المؤشر 12	132	2,0606	2,38877	0,00	9,00
المؤشر 13	132	2,6818	1,46365	1,00	7,00
الكلبي	132	46,4394	21,46478	11,00	118,00

يبين الجدول نتائج أفراد العينة خلال النشاط الرابع (التعبير الكتابي)، وقد بلغ عددهم 132 فردا متعلما حصلوا على متوسط حسابي قدره 46.4 للدرجة الكلية للشبكة، وهي درجة تحت الحد الفاصل 123 تشير إلى تفعيل المتعلمين الضعيف لمؤشرات التعلم الذاتي خلال هذا النشاط، حيث تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 118 درجة و 11 درجة، بينما بلغ الانحراف المعياري 21.4 ويمكن أن نفصل النتائج المسجلة حسب كل مؤشر فيما يلي:

- المؤشر الأول: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 4.54 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الاستقلالية لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.28.

- المؤشر الثاني: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 7.92 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 12، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر تحمل المسؤولية لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 15 و3.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.77.

- المؤشر الثالث: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 5.34 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التنشيط الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 12 و1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.36.

- المؤشر الرابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 1.15 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جدا لمؤشر التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.93.

- المؤشر الخامس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.40 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر تنظيم الجهد لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.30.

- المؤشر السادس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.58 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 10، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جدا لمؤشر

الضبط الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 12 و 1.0 درجة وبلغ الانحراف المعياري 2.27.

- المؤشر السابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.04 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التنفيل الضعيف لمؤشر التوجيه الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.53.

- المؤشر الثامن: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 0.43 للدرجة الكلية للمؤشر، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى الامتلاك والتفيعللضعيفين جدا لمؤشر إدارة الوقت لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 3.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.46.

- المؤشر التاسع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.36 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التنفيل الضعيف لمؤشر الرصد الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 6.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.49.

- المؤشر العاشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 6.31 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 10، مما يشير إلى التنفيل الضعيف لمؤشر الفعالية في الأداء لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 15 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.84.

- المؤشر الحادي عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.88 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التفكير الناقد لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.56.

- المؤشر الثاني عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.06 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جدا لمؤشر التقويم الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.38.

- المؤشر الثالث عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.68 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التفكير الخلاق لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 7.0 و1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.46.

1-2 نتائج المتعلمين من الصف الخامس

1-2-1 النشاط الأول

الجدول رقم (19): مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف

الخامس في النشاط الأول

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المؤشر 01	105	5,1333	3,00981	1,00	12,00
المؤشر 02	105	7,9238	3,46326	2,00	17,00
المؤشر 03	105	5,8762	2,25617	2,00	12,00
المؤشر 04	105	1,2286	1,77188	0,00	7,00
المؤشر 05	105	3,1619	1,67633	0,00	8,00
المؤشر 06	105	3,2857	3,17355	0,00	13,00
المؤشر 07	105	2,7429	1,45463	1,00	8,00
المؤشر 08	105	0,5000	0,41000	0,00	3,00
المؤشر	105	1,9238	1,72479	0,00	6,00

					09
15,00	1,00	3,07617	6,5333	105	المؤشر 10
8,00	0,00	2,04514	4,7238	105	المؤشر 11
9,00	0,00	2,54087	1,7143	105	المؤشر 12
8,00	1,00	1,60802	2,9714	105	المؤشر 13
122,00	9,00	24,92604	47,2190	105	الكلية

يبين الجدول نتائج أفراد العينة خلال النشاط الأول (القراءة)، وقد بلغ عددهم 105 فردا متعلما حصلوا على متوسط حسابي قدره 47.2 للدرجة الكلية للشبكة، وهي درجة تحت الحد الفاصل 123، مما يشير إلى تفعيل المتعلمين الضعيف لمؤشرات التعلم الذاتي خلال هذا النشاط، كما قد بلغت أعلى قيمة له 122 درجة وأدناها 9 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 24.9، ويمكننا فيما يلي أن نفصل النتائج المسجلة حسب كل مؤشر:

- المؤشر الأول: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 5.13 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يعني التفعيل الضعيف لمؤشر الاستقلالية

لدى المتعلمين وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 12.0 و1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.00.

- المؤشر الثاني: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 7.92 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 12، مما يعني التفعيل الضعيف لمؤشر تحمل المسؤولية لدى المتعلمين وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 17 و2.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.46.

- المؤشر الثالث: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 5.87 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يعني التفعيل الضعيف لمؤشر التنشيط الذاتي لدى المتعلمين وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 12 و2.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.25.

- المؤشر الرابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 1.22 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يعني التفعيل الضعيف جداً لمؤشر التنظيم الذاتي لدى المتعلمين وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 7.0 و0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.77.

- المؤشر الخامس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.16 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يعني التفعيل الضعيف لمؤشر تنظيم الجهد لدى المتعلمين وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.67.

- المؤشر السادس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.28 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 10، مما يعني التفعيل الضعيف جدا لمؤشر الضبط الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 0.0 و 13 درجة وبلغ الانحراف المعياري 3.17.

- المؤشر السابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.74 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يعني التفعيل الضعيف لمؤشر التوجيه الذاتي لدى المتعلمين وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.45.

- المؤشر الثامن: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 0.50 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يعني الامتلاك والتفعيل الضعيفين جدا لمؤشر إدارة الوقت لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 3.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.41.

- المؤشر التاسع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 1.92 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الرصد الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 6.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.72.

- المؤشر العاشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 6.53 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 10، مما يعني التفعيل الضعيف لمؤشر الفعالية

في الأداء لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 15 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.07.

- المؤشر الحادي عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 4.72 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يعني التفعيل الضعيف لمؤشر التفكير الناقد لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.04.

- المؤشر الثاني عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 1.71 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يعني التفعيل الضعيف جدا لمؤشر التقويم الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 0.0 درجة، 2.54.

- المؤشر الثالث عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.97 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يعني التفعيل الضعيف لمؤشر التفكير الخلاق لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.60.

1-2-2 النشاط الثاني

الجدول رقم (20): مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف

الخامس في النشاط الثاني

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	أدنى قيمة	أعلى قيمة

		المعياري			
11,00	1,00	2,37905	5,3143	105	المؤشر 01
17,00	4,00	3,53004	9,6476	105	المؤشر 02
12,00	2,00	2,52214	6,7524	105	المؤشر 03
8,00	0,00	2,22325	1,7429	105	المؤشر 04
8,00	1,00	1,41467	3,5333	105	المؤشر 05
12,00	1,00	2,73600	4,2286	105	المؤشر 06
8,00	1,00	1,70235	3,1238	105	المؤشر 07
3,00	0,00	0,4000	0,5000	105	المؤشر 08
6,00	0,00	1,71521	2,4476	105	المؤشر 09
15,00	1,00	3,24954	7,5238	105	المؤشر 10

9,00	2,00	1,68532	5,1238	105	المؤشر 11
9,00	0,00	2,61833	2,0095	105	المؤشر 12
9,00	1,00	1,98875	3,3333	105	المؤشر 13
124,00	15,00	24,87120	54,7810	105	الكلية

يبين الجدول نتائج أفراد العينة خلال النشاط الثاني (التعبير الشفاهي)، وقد بلغ عددهم 105 فردا متعلما تحصلوا على متوسط حسابي قدره 54.7 وبانحراف معياري قدره 24.8 للدرجة الكلية للشبكة، وهي درجة تحت الحد الفاصل 123، مما يشير إلى تفعيل المتعلمين الضعيف لمؤشرات التعلم الذاتي خلال هذا النشاط، كما قد بلغت أعلى قيمة له 124 درجة وأدناها 15 درجة، ويمكننا أن نفصل النتائج المسجلة بالنسبة لكل مؤشر فيما يلي:

- المؤشر الأول: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 5.31 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الاستقلالية لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 11.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.37.

- المؤشر الثاني: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 9.64 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 12، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر تحمل

المسؤولية لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 17 و 4.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.53.

- المؤشر الثالث: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 6.75 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التنشيط الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 12 و 2.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.52.

- المؤشر الرابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 1.74 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جداً لمؤشر التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.22.

- المؤشر الخامس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.53 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر تنظيم الجهد لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.41.

- المؤشر السادس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 4.22 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 10، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الضبط الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 12 و 1.0 درجة وبلغ الانحراف المعياري 2.73.

- المؤشر السابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.12 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التوجيه الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.70.

- المؤشر الثامن: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 0.50 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى الامتلاك والتفعيل الضعيفين جدا لمؤشر إدارة الوقت لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 3.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.40.

- المؤشر التاسع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.44 للدرجة الكلية وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الرصد الذاتي لدى المتعلمين وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 6.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.70.

- المؤشر العاشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 7.52 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 10، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الفعالية في الأداء لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 15 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.24.

- المؤشر الحادي عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 5.12 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر

التفكير الناقد لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 2.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.68.

- المؤشر الثاني عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.00 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جدا لمؤشر التقويم الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.61.

- المؤشر الثالث عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.33 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التفكير الخلاق لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة وأدناها بين 9.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.98.

1-2-3 النشاط الثالث

الجدول رقم (21): مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف الخامس

في النشاط الثالث

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المؤشر 01	105	5,3429	2,59003	1,00	10,00
المؤشر	105	9,6000	3,53172	4,00	16,00

					02
12,00	2,00	2,59409	7,2952	105	المؤشر 03
8,00	0,00	2,00854	1,4190	105	المؤشر 04
8,00	1,00	1,56091	3,4095	105	المؤشر 05
12,00	1,00	3,18024	4,2952	105	المؤشر 06
8,00	1,00	1,63719	3,3810	105	المؤشر 07
3,00	0,00	1,05482	0,4286	105	المؤشر 08
7,00	0,00	1,90637	2,7810	105	المؤشر 09
15,00	1,00	3,53895	7,2286	105	المؤشر 10
9,00	2,00	1,83963	5,2190	105	المؤشر 11
9,00	0,00	2,82950	2,3143	105	المؤشر 12

9,00	1,00	1,89321	3,0476	105	المؤشر 13
123,00	15,00	27,00197	55,7619	105	الكلي

يوضح الجدول نتائج أفراد العينة خلال النشاط الثالث (التعبير الكتابي)، وقد بلغ عددهم 105 فردا متعلما تحصلوا على متوسط حسابي قدره 55.7 وانحراف معياري قدره 27.0 للدرجة الكلية للشبكة، وهي درجة تحت الحد الفاصل 123، مما يشير إلى تفعيل المتعلمين الضعيف لمؤشرات التعلم الذاتي خلال هذا النشاط، كما قد بلغت أعلى قيمة له 123 درجة وأدناها 15 درجة، ويمكننا أن نفصل النتائج المسجلة حسب كل مؤشر فيما يلي:

- المؤشر الأول: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 5.34 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الاستقلالية لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 10 و1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.59.

- المؤشر الثاني: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 9.60 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 12، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر تحمل المسؤولية لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 16 و4.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.53.

- المؤشر الثالث: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 7.29 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التنشيط الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 12 و 2.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.59.

- المؤشر الرابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 1.41 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جداً لمؤشر التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.00.

- المؤشر الخامس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.40 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر تنظيم الجهد لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.56.

- المؤشر السادس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 4.29 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 10، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الضبط الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 12 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.18.

- المؤشر السابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.38 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التوجيه

الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.63.

- المؤشر الثامن: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 0.42 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جداً لمؤشر إدارة الوقت لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 3.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.05.

- المؤشر التاسع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.78 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الرصد الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 7.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.90.

- المؤشر العاشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 7.22 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 10، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الفعالية في الأداء لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 15 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.53.

- المؤشر الحادي عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 5.21 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التفكير الناقد لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 2.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.83.

- المؤشر الثاني عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.31 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جدا لمؤشر التقويم الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.82.

- المؤشر الثالث عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.04 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة للحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التفكير الناقد لدى المتعلمين وقد تراوحت أعلى قيمة وأدناها بين 9.0 و 1.0 درجة وبلغ الانحراف المعياري 1.89.

1-2-4 النشاط الرابع

الجدول رقم (22): مستوى ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصف

الخامس في النشاط الرابع

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المؤشر 01	105	4,7048	2,25714	1,00	9,00
المؤشر 02	105	7,8190	3,10019	3,00	16,00
المؤشر 03	105	5,1714	2,62186	1,00	12,00
المؤشر 04	105	1,4095	2,02245	,00	8,00

8,00	1,00	1,45771	3,3238	105	المؤشر 05
12,00	1,00	2,64835	3,7143	105	المؤشر 06
8,00	1,00	1,59825	3,0571	105	المؤشر 07
1,00	0,00	0,30772	0,1048	105	المؤشر 08
6,00	0,00	1,58189	2,3048	105	المؤشر 09
15,00	1,00	3,12997	6,1429	105	المؤشر 10
9,00	1,00	1,79794	3,8095	105	المؤشر 11
9,00	0,00	2,53160	2,0667	105	المؤشر 12
7,00	1,00	1,55102	2,8095	105	المؤشر 13
118,00	11,00	24,05240	46,4381	105	الكلية

يبين الجدول نتائج أفراد العينة خلال النشاط الرابع (القواعد النحوية والصرفية)، وقد بلغ عددهم 105 فردا متعلما تحصلوا على متوسط حسابي قدره 46.4 وانحراف معياري قدره 24.0 للدرجة الكلية للشبكة، وهي درجة تحت الحد الفاصل 123، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشرات التعلم الذاتي لدى المتعلمين خلال هذا النشاط، كما قد بلغت أعلى قيمة له 118 درجة وأدناها 11 درجة، ويمكننا أن نفصل النتائج المسجلة حسب كل مؤشر فيما يلي:

- المؤشر الأول: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 4.70 للدرجة الكلية وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة الحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر

الاستقلالية لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.25.

- المؤشر الثاني: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 7.81 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة الحد الفاصل 12، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر تحمل المسؤولية لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 16 و 3.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.10.

- المؤشر الثالث: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 5.17 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة الحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التنشيط الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 12 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.62.

- المؤشر الرابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 1.40 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة الحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جدا لمؤشر التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.02.

- المؤشر الخامس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.32 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة الحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر تنظيم الجهد لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.45.

- المؤشر السادس: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.71 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة الحد الفاصل 10، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جداً لمؤشر الضبط الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 12 و 1.0 درجة وبلغ الانحراف المعياري 2.64.

- المؤشر السابع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.05 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة الحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التوجيه الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 8.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.59.

- المؤشر الثامن: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 0.10 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة الحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جداً لمؤشر إدارة الوقت لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 1.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.30.

- المؤشر التاسع: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.30 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة الحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر الرصد الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 6.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.58.

- المؤشر العاشر (الفعالية في الأداء): تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 6.14 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة الحد الفاصل 10، مما يشير إلى التفعيل

الضعيف لمؤشر الفعالية في الأداء لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 1.0 و 15 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 3.12.

- المؤشر الحادي عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 3.80 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة الحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التفكير الناقد لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 1.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 1.79.

- المؤشر الثاني عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.06 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة الحد الفاصل 8، مما يشير إلى التفعيل الضعيف جدا لمؤشر التقويم الذاتي لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 9.0 و 0.0 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 2.53.

- المؤشر الثالث عشر: تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره 2.80 للدرجة الكلية، وهي درجة تحت المتوسط بالنسبة الحد الفاصل 6، مما يشير إلى التفعيل الضعيف لمؤشر التفكير الخلاق لدى المتعلمين، وقد تراوحت أعلى قيمة له وأدناها بين 7.0 و 1.0 درجة وبلغ الانحراف المعياري 1.55.

2- اختبار الفرضيات

2-1 اختبار الفرضية الأولى:

تتص الفرضية الأولى على أنه توجد علاقة ترابطية إيجابية دالة إحصائية بين متغيري التعلم الذاتي والتحصيل اللغوي لدى أفراد العينة، وقد استعنا لإثباتها (أو رفضها في حال عدم التحقق) بمعامل بيرسون (pearson) للارتباط، وتحصلنا جراء ذلك على النتائج المدرجة ضمن الجداول الآتية مرتبة حسب المستوى الدراسي والنشاط اللغوي:

1-1-2 نتائج المتعلمين من الصف الأول

أ/ النشاط الأول

الجدول رقم (23): الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة

التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الأول خلال النشاط الأول

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
المؤشر 01	13 2	3,8106	2,31864	,583 **	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 02	13 2	7,0682	2,62458	,550 **	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 03	13 2	5,5076	1,99425	,589 **	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 04	13 2	0,4394	0,88462	- ,158	0,7	غ دال

المؤشر 05	13 2	2,7273	1,27268	,525 **	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 06	13 2	2,2348	1,99564	,357 **	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 07	13 2	2,1212	,59297	,274 **	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 08	13 2	0,0000	0,00000	00	1	غ دال
المؤشر 09	13 2	1,0530	1,09345	0,15	0,9	غ دال
المؤشر 10	13 2	5,5303	2,12380	,489 **	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 11	13 2	4,3485	1,77336	,286 **	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 12	13 2	,5530	,93543	,299 **	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 13	13 2	2,3485	1,23551	,363 **	0,00	دال عند 0,01
الكلي	13 2	37,742 4	14,4225 3	,542 **	0,00	دال عند 0,01
التحصيل اللغوي	13	1,8258	,64791			

					2	

يبين الجدول أعلاه العلاقة الارتباطية بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي

لدى أفراد العينة خلال النشاط الأول (فهم المنطوق) وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وكما هو موضح فإن النتائج دالة إحصائياً في معظمها عدا في المؤشر الرابع (التنظيم الذاتي) والثامن (إدارة الوقت) والتاسع (الرصد الذاتي) حيث كلما ظهر المؤشر وزادت نسب تفعيله ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي، وتشير إلى ذلك أيضاً النتائج الكلية المسجلة لأفراد العينة خلال النشاط، حيث بلغ الارتباط 0.54 والقيمة المعنوية 0.00، وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، ومنه رفض الفرضية الصفرية (عدم وجود ارتباط) وقبول الفرضية البديلة التي مفادها أن العلاقة بين ظهور المؤشرات ومستوى التحصيل اللغوي هي علاقة طردية، حيث كلما ظهر وارتفع الأول ارتفع الثاني بالمقابل ونفصل لذلك فيما يلي:

- المؤشر الأول: كانت نتائج الارتباط 0.58 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الاستقلالية لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني: كانت نتائج الارتباط 0.55 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث: كانت نتائج الارتباط 0.58 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الإيجابية والتنشيط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الرابع: كانت نتائج الارتباط 0.15 والقيمة المعنوية 0.7 وهي أكبر من القيمة الحرجة 0.05، ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن العلاقة غير دالة إحصائياً وأن مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة لم يؤثر على مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الخامس: كانت نتائج الارتباط 0.52 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى تنظيم الجهد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السادس: كانت نتائج الارتباط 0.35 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى السيطرة والضبط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السابع: كانت نتائج الارتباط 0.27 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التوجيه الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثامن: كانت نتائج الارتباط 0.00 والقيمة المعنوية 1 وهي علاقة غير دالة إحصائياً ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها عدم وجود ارتباط بين القدرة على إدارة الوقت ومستوى التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة.

- المؤشر التاسع: كانت نتائج الارتباط 0.15 والقيمة المعنوية 0.9 وهي أكبر من القيمة الحرجة 0.05، ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن العلاقة غير دالة إحصائياً وأن الرصد الذاتي لدى أفراد العينة لم يؤثر على مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر العاشر: كانت نتائج الارتباط 0.48 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الفعالية في الأداء لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الحادي عشر: كانت نتائج الارتباط 0.28 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التفكير الناقد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني عشر: كانت نتائج الارتباط 0.29 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على التقويم الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث عشر: كانت نتائج الارتباط 0.36 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زاد الميل إلى التجديد والإبداع لدى أفراد العينة عشر ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

ب/ النشاط الثاني

الجدول رقم (24): الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة

التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الأول خلال النشاط الثاني

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
المؤشر 01	132	4,3182	2,12696	,581**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 02	132	8,8636	2,81970	,608**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 03	132	6,5606	2,32562	,557**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 04	132	0,9697	1,26575	,334*	0,04	دال عند 0,05
المؤشر 05	132	3,1288	1,06581	,149	0,8	غ دال
المؤشر 06	132	3,0455	1,19709	,197*	0,02	دال عند 0,05
المؤشر 07	132	2,4773	1,02239	,498**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 08	132	,0000	,00000	00	1	غ دال

المؤشر 09	132	1,8182	1,06877	0,131	0,13	غ دال
المؤشر 10	132	6,7045	2,34354	,538**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 11	132	4,6439	1,30257	,300**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 12	132	,9091	1,14221	,472**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 13	132	2,4015	1,32998	,423**	0,00	دال عند 0,01
الكلية	132	45,8409	14,15607	,598**	0,00	دال عند 0,01
التحصيل اللغوي	132	1,9394	,62709			

يبين الجدول العلاقة الارتباطية بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى

أفراد العينة المفحوصة خلال النشاط الثاني (التعبير الشفاهي) وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون وكما هو موضح فإن النتائج دالة إحصائياً في معظمها عدا في المؤشر الخامس (تنظيم الجهد) والثامن (إدارة الوقت) والتاسع (الرصد الذاتي) حيث كلما ظهر المؤشر وزادت نسب تفعيله ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي، وتشير إلى ذلك أيضاً النتائج الكلية المسجلة لأفراد العينة خلال النشاط حيث بلغ الارتباط 0.59 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، ومنه رفض الفرضية الصفرية (عدم وجود ارتباط) وقبول الفرضية البديلة التي مفادها أن العلاقة

بين ظهور المؤشرات ومستوى التحصيل اللغوي هي علاقة طردية، حيث كلما ظهر وارتفع الأول ارتفع الثاني بالمقابل، ونفصل لذلك فيما يلي:

- المؤشر الأول: كانت نتائج الارتباط 0.58 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الاستقلالية لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني: كانت نتائج الارتباط 0.60 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث: كانت نتائج الارتباط 0.55 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الإيجابية والتنشيط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الرابع: كانت نتائج الارتباط 0.33 والقيمة المعنوية 0.04 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.05، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع مستوى التحصيل اللغوي بالمقابل.

- المؤشر الخامس: كانت نتائج الارتباط 0.14 والقيمة المعنوية 0.8 وهي أكبر من القيمة الحرجة 0.05، ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن العلاقة

غير دالة إحصائيا وأن مستوى تنظيم الجهد لدى أفراد العينة لم يؤثر على مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السادس: كانت نتائج الارتباط 0.97 والقيمة المعنوية 0.02 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.05، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائيا وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى السيطرة والضبط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع مستوى التحصيل اللغوي بالمقابل.

- المؤشر السابع: كانت نتائج الارتباط 0.49 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائيا وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التوجيه الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثامن: كانت نتائج الارتباط 0.00 والقيمة المعنوية 1 وهي علاقة غير دالة إحصائيا ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها عدم وجود ارتباط بين القدرة على إدارة الوقت ومستوى التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة.

- المؤشر التاسع: كانت نتائج الارتباط 0.13 والقيمة المعنوية 0.13 وهي أكبر من القيمة الحرجة 0.05، ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن العلاقة غير دالة إحصائيا وأن الرصد الذاتي لدى أفراد العينة لا يؤثر على مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر العاشر: كانت نتائج الارتباط 0.53 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائيا وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الفعالية في الأداء لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الحادي عشر: كانت نتائج الارتباط 0.30 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زاد التفكير الناقد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني عشر: كانت نتائج الارتباط 0.47 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على التقويم الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث عشر: كانت نتائج الارتباط 0.42 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التفكير الخلاق لدى أفراد العينة عشر ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

ج/ النشاط الثالث

الجدول رقم (25): الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة

التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الأول خلال النشاط الثالث

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
المؤشر 01	132	4,3182	2,27941	,536**	0,00	دال عند 0,01

المؤشر 02	132	8,6515	2,59472	,571**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 03	132	7,1818	2,40489	,476**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 04	132	0,5758	0,90900	,107	0,2	غ دال
المؤشر 05	132	2,8864	0,97798	,328**	0,008	دال عند 0,01
المؤشر 06	132	3,0076	1,36754	,437**	0,000	دال عند 0,01
المؤشر 07	132	2,7955	0,88013	,397**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 08	132	,0000	,00000	00	1	غ دال
المؤشر 09	132	2,0379	,94429	,238**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 10	132	6,2197	2,46600	,535**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 11	132	4,7576	1,52896	,312**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 12	132	1,1212	1,04136	,348**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 13	132	2,2121	1,31944	,427**	0,00	دال عند

0,01						
دال عند 0,01	0,00	,565**	14,43324	45,7652	132	الكلبي
			,62930	1,6970	132	التحصيل اللغوي

يبين الجدول العلاقة الارتباطية بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى

أفراد العينة المفحوصة خلال النشاط الثالث (فهم المكتوب) وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون وكما هو موضح فإن النتائج دالة إحصائياً في معظمها عدا في المؤشر الرابع (التنظيم الذاتي) والثامن (إدارة الوقت) حيث كلما ظهر المؤشر وزادت نسب تفعيله ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي وتشير إلى ذلك أيضاً النتائج الكلية المسجلة لأفراد العينة خلال النشاط حيث بلغ الارتباط 0.56 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، ومنه رفض الفرضية الصفرية (عدم وجود ارتباط) وقبول الفرضية البديلة التي مفادها أن العلاقة بين ظهور المؤشرات ومستوى التحصيل اللغوي هي علاقة طردية، حيث كلما ظهر وارتفع الأول ارتفع الثاني بالمقابل، ونفصل لذلك فيما يلي:

- المؤشر الأول: كانت نتائج الارتباط 0.53 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الاستقلالية لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني: كانت نتائج الارتباط 0.57 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت

القدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث: كانت نتائج الارتباط 0.47 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الإيجابية والتنشيط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الرابع: كانت نتائج الارتباط 0.10 والقيمة المعنوية 0.2، وهي أكبر من القيمة الحرجة 0.01، ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن العلاقة غير دالة إحصائياً وأن مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة لم يؤثر على مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الخامس: كانت نتائج الارتباط 0.32 والقيمة المعنوية 0.008، وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى تنظيم الجهد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السادس: كانت نتائج الارتباط 0.43 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى السيطرة والضبط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السابع: كانت نتائج الارتباط 0.39 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التوجيه الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثامن: كانت نتائج الارتباط 0.00 والقيمة المعنوية 1 وهي علاقة غير دالة إحصائياً ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها عدم وجود ارتباط بين القدرة على إدارة الوقت ومستوى التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة.

- المؤشر التاسع: كانت نتائج الارتباط 0.23 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الرصد الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر العاشر: كانت نتائج الارتباط 0.53 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الفعالية في الأداء لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الحادي عشر: كانت نتائج الارتباط 0.31 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زاد مستوى التفكير الناقد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني عشر: كانت نتائج الارتباط 0.34 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على التقويم الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث عشر: كانت نتائج الارتباط 0.42 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التفكير الخلاق لدى أفراد العينة عشر ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة لونيبي علي - البليلة 2-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

التعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وأثره على التحصيل اللغوي
للمتعلمين

السنة الأولى والسنة الخامسة أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي

تخصص: لغة عربية

المجلد الثاني

إشراف الأستاذ الدكتور:

نصر الدين بوحساين

إعداد الطالبة:

أم هاني رحمانى

السنة الجامعية 2018/2019

د/ النشاط الرابع

الجدول رقم (26): الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة

التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الأول خلال النشاط الرابع

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
المؤشر 01	132	3,9015	1,96092	,667**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 02	132	6,9091	2,43215	,576**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 03	132	4,6136	2,15664	,615**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 04	132	,4848	,99222	,000	0.9	غ دال
المؤشر 05	132	2,8864	,97798	,303**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 06	132	2,6742	1,04477	,360**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 07	132	2,4318	,98997	,449**	0,00	دال عند 0,01

المؤشر 08	132	,0000	,00000	00	1	غ دال
المؤشر 09	132	1,6742	,86047	0,16	0,6	غ دال
المؤشر 10	132	5,2803	2,26596	,551**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 11	132	3,2652	1,38067	,443**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 12	132	,9848	,96492	,246**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 13	132	2,2121	1,31944	,365**	0,00	دال عند 0,01
الكلية	132	37,3182	13,21595	,596**	0,00	دال عند 0,01
التحصيل اللغوي	132	1,5152	,61140			

يبين الجدول العلاقة الارتباطية بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى

أفراد العينة المفحوصة خلال النشاط الرابع (التعبير الكتابي) وذلك باستخدام معامل الارتباط

بيرسون وكما هو موضح فإن النتائج دالة إحصائياً في معظمها عدا في المؤشر الرابع (التنظيم

الذاتي) والثامن (إدارة الوقت) والتاسع (الرصد الذاتي) حيث كلما ظهر المؤشر وزادت نسب تفعيله

ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي، وتشير إلى ذلك أيضاً النتائج الكلية المسجلة لأفراد العينة

خلال النشاط حيث بلغ الارتباط 0.59 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة

0.01، ومنه رفض الفرضية الصفرية (عدم وجود ارتباط) وقبول الفرضية البديلة التي مفادها أن

العلاقة بين ظهور المؤشرات ومستوى التحصيل اللغوي هي علاقة طردية، حيث كلما ظهر وارتفع الأول ارتفع الثاني بالمقابل، ونفصل لذلك فيما يلي:

- المؤشر الأول: كانت نتائج الارتباط 0.66 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الاستقلالية لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني: كانت نتائج الارتباط 0.57 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث: كانت نتائج الارتباط 0.61 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الإيجابية والتنشيط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الرابع: كانت نتائج الارتباط 0.0 والقيمة المعنوية 0.9 وهي أكبر من القيمة الحرجة 0.05 ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن العلاقة غير دالة إحصائياً وأن مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة لم يؤثر على مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الخامس: كانت نتائج الارتباط 0.30 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى تنظيم الجهد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السادس: كانت نتائج الارتباط 0.36 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى السيطرة والضبط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السابع: كانت نتائج الارتباط 0.44 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التوجيه الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثامن: كانت نتائج الارتباط 0.00 والقيمة المعنوية 1 وهي علاقة غير دالة إحصائياً ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها عدم وجود ارتباط بين القدرة على إدارة الوقت ومستوى التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة.

- المؤشر التاسع: كانت نتائج الارتباط 0.16 والقيمة المعنوية 0,6 وهي أكبر من القيمة الحرجة 0.05، ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن العلاقة غير دالة إحصائياً وأن الرصد الذاتي لدى أفراد العينة لم يؤثر على مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر العاشر: كانت نتائج الارتباط 0.55 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الفعالية في الأداء لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الحادي عشر: كانت نتائج الارتباط 0.44 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زاد التفكير الناقد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني عشر: كانت نتائج الارتباط 0.24 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على التقويم الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث عشر: كانت نتائج الارتباط 0.36 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زاد الميل إلى التجديد والإبداع والخلق لدى أفراد العينة عشر ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

2-2 نتائج المتعلمين من الصف الخامس

أ/ النشاط الأول

الجدول رقم (27): الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة

التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الخامس خلال النشاط الأول

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
المؤشر 01	105	6,5714	3,22805	,647**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 02	105	9,6381	3,58449	,574**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 03	105	6,6667	2,33150	,581**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 04	105	1,8952	2,08900	,538**	0,00	دال عند 0,01

المؤشر 05	105	3,8857	1,70584	,570**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 06	105	4,6286	3,62750	,530**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 07	105	3,4095	1,73036	,479**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 08	105	,0571	,41204	0.03	0.07	غ دال
المؤشر 09	105	2,6667	1,89466	,532**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 10	105	7,9143	3,26141	,608**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 11	105	5,5905	1,76883	,493**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 12	105	3,0857	2,92244	,532**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 13	105	3,5333	1,68743	,507**	0,00	دال عند 0,01
الكلية	105	59,5429	27,76101	,598**	0,00	دال عند 0,01
التحصيل اللغوي	105	2,1524	,69033			

يبين الجدول العلاقة الارتباطية بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى

أفراد العينة المفحوصة خلال النشاط الأول (القراءة) وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وكما

هو موضح فإن النتائج دالة إحصائياً في جميعها عدا في المؤشر الثامن (إدارة الوقت) حيث كلما

ظهر المؤشر وزادت نسب تفعيله ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي، وتشير إلى ذلك أيضاً

النتائج الكلية المسجلة لأفراد العينة خلال النشاط حيث بلغ الارتباط 0.59 والقيمة المعنوية 0.00

وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، ومنه رفض الفرضية الصفرية (عدم وجود ارتباط) وقبول

الفرضية البديلة التي مفادها أن العلاقة بين ظهور المؤشرات ومستوى التحصيل اللغوي هي علاقة

طردية حيث كلما ظهر وارتفع الأول ارتفع الثاني بالمقابل، وفيما يلي تفصيل النتائج:

- المؤشر الأول: كانت نتائج الارتباط 0.64 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الاستقلالية لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني: كانت نتائج الارتباط 0.57 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث: كانت نتائج الارتباط 0.58 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الإيجابية والتنشيط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الرابع: كانت نتائج الارتباط 0.53 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الخامس: كانت نتائج الارتباط 0.57 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى تنظيم الجهد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السادس: كانت نتائج الارتباط 0.53 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى السيطرة والضبط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السابع: كانت نتائج الارتباط 0.47 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التوجيه الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثامن: كانت نتائج الارتباط 0.03 والقيمة المعنوية 0,07 وهي أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه فالعلاقة غير دالة إحصائياً، أي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها عدم وجود ارتباط بين القدرة على إدارة الوقت ومستوى التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة.

- المؤشر التاسع: كانت نتائج الارتباط 0.53 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الرصد الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر العاشر: كانت نتائج الارتباط 0.60 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الفعالية في الأداء لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الحادي عشر: كانت نتائج الارتباط 0.49 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زاد التفكير الناقد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني عشر: كانت نتائج الارتباط 0.53 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على التقويم الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث عشر: كانت نتائج الارتباط 0.50 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زاد الميل إلى التجديد والخلق لدى أفراد العينة عشر ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

ب/ النشاط الثاني

الجدول رقم (28): الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة

التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الخامس خلال النشاط الثاني

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
المؤشر 01	105	6,3810	2,50146	,577**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 02	105	11,2190	3,62677	,594**	00,0	دال عند 0,01

المؤشر 03	105	7,6000	2,47914	,556**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 04	105	2,7048	2,68874	,565**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 05	105	4,2381	1,36243	,390**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 06	105	5,8190	3,14942	,422**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 07	105	3,9714	1,92382	,548**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 08	105	,0571	,41204	0.03	0.07	غ دال
المؤشر 09	105	3,3524	1,89118	,410**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 10	105	9,1714	3,35541	,564**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 11	105	5,9048	1,60242	,527**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 12	105	3,5143	3,21987	,499**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 13	105	4,2857	2,15600	,554**	0,00	دال عند 0,01
الكلية	105	68,2190	27,83916	,564**	0,00	دال عند 0,01
التحصيل اللغوي	105	2,1429	,64194			

يبين الجدول العلاقة الارتباطية بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى

أفراد العينة المفحوصة خلال النشاط الثاني (التعبير الشفاهي) وذلك باستخدام معامل الارتباط

بيرسون وكما هو موضح فإن النتائج دالة إحصائياً في جميعها عدا في المؤشر الثامن (إدارة

الوقت) حيث كلما ظهر المؤشر وزادت نسب تفعيله ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي،

وتشير إلى ذلك أيضاً النتائج الكلية المسجلة لأفراد العينة خلال النشاط حيث بلغ الارتباط 0.56

والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، ومنه رفض الفرضية الصفرية (عدم

وجود ارتباط) وقبول الفرضية البديلة التي مفادها أن العلاقة بين ظهور المؤشرات ومستوى التحصيل اللغوي هي علاقة طردية حيث كلما ظهر وارتفع الأول ارتفع الثاني بالمقابل، وفيما يلي تفصيل النتائج:

- المؤشر الأول: كانت نتائج الارتباط 0.57 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الاستقلالية لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني: كانت نتائج الارتباط 0.59 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث: كانت نتائج الارتباط 0.55 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الإيجابية والتنشيط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الرابع: كانت نتائج الارتباط 0.56 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الخامس: كانت نتائج الارتباط 0.39 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى تنظيم الجهد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السادس: كانت نتائج الارتباط 0.42 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى السيطرة والضبط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السابع: كانت نتائج الارتباط 0.54 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التوجيه الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثامن: كانت نتائج الارتباط 0.03 والقيمة المعنوية 0,07 أي أكبر من القيمة الحرجة 0,05 وهي علاقة غير دالة إحصائياً، ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها عدم وجود ارتباط بين القدرة على إدارة الوقت ومستوى التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة.

- المؤشر التاسع: كانت نتائج الارتباط 0.41 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الرصد الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر العاشر: كانت نتائج الارتباط 0.56 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الفعالية في الأداء لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الحادي عشر: كانت نتائج الارتباط 0.52 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زاد التفكير الناقد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني عشر: كانت نتائج الارتباط 0.49 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على التقويم الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث عشر: كانت نتائج الارتباط 0.55 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زاد التفكير الخلاق لدى أفراد العينة عشر ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

ج/ النشاط الثالث

الجدول رقم (29) يبين الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة

التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الخامس خلال النشاط الثالث

المؤشرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
المؤشر 01	105	6,5429	2,66035	,576**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 02	105	11,1143	3,60639	,564**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 03	105	8,0952	2,46328	,445**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 04	105	2,2381	2,40801	,497**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 05	105	4,1429	1,67807	,528**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 06	105	5,9238	3,66820	,504**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 07	105	4,2000	1,78347	,478**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 08	105	1,0286	1,43082	,401**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 09	105	3,7714	2,18058	,398**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 10	105	8,8571	3,74276	,561**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 11	105	6,0190	1,75949	,472**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 12	105	3,9619	3,40227	,445**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 13	105	3,8190	1,93043	,537**	0,00	دال عند 0,01
الكلي	105	69,7143	30,02426	,564**	0,00	دال عند 0,01

			70866,	1,9143	105	التحصيل اللغوي

يبين الجدول العلاقة الارتباطية بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة المفحوصة خلال النشاط الثالث (التعبير الكتابي) وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون وكما هو موضح فإن النتائج دالة إحصائياً في جميعها حيث كلما ظهر المؤشر وزادت نسب تفعيله ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي، وتشير إلى ذلك أيضاً النتائج الكلية المسجلة لأفراد العينة خلال النشاط، حيث بلغ الارتباط 0.56 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، ومنه رفض الفرضية الصفرية (عدم وجود ارتباط) وقبول الفرضية البديلة التي مفادها أن العلاقة بين ظهور المؤشرات ومستوى التحصيل اللغوي هي علاقة طردية، حيث كلما ظهر وارتفع الأول ارتفع الثاني بالمقابل، وفيما يلي تفصيل النتائج:

- المؤشر الأول: كانت نتائج الارتباط 0.57 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الاستقلالية لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني: كانت نتائج الارتباط 0.56 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على تحمل المسؤولية لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث: كانت نتائج الارتباط 0.44 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الإيجابية والتنشيط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الرابع: كانت نتائج الارتباط 0.49 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الخامس: كانت نتائج الارتباط 0.52 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى تنظيم الجهد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السادس: كانت نتائج الارتباط 0.50 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى السيطرة والضبط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السابع: كانت نتائج الارتباط 0.47 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التوجيه الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثامن: كانت نتائج الارتباط 0.4 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على إدارة الوقت ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة.

- المؤشر التاسع: كانت نتائج الارتباط 0.39 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الرصد الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر العاشر: كانت نتائج الارتباط 0.56 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الفعالية في الأداء لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الحادي عشر: كانت نتائج الارتباط 0.47 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زاد التفكير الناقد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني عشر: كانت نتائج الارتباط 0.44 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على التقويم الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث عشر: كانت نتائج الارتباط 0.53 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زاد التفكير الخلاق لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

د/ النشاط الرابع

الجدول رقم (30) يبين الدلالة الإحصائية للترابط بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة

التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الخامس خلال النشاط الرابع

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
المؤشر 01	105	5,5143	2,32509	,566**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 02	105	9,0952	3,03354	,518**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 03	105	6,0857	2,62061	,494**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 04	105	2,2476	2,42099	,447**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 05	105	3,9714	1,55327	,404**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 06	105	4,8571	3,07730	,451**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 07	105	3,8286	1,78916	,459**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 08	105	,2857	,56695	0.03	0.07	غ دال
المؤشر 09	105	3,1714	1,77297	,373**	00,0	دال عند 0,01
المؤشر 10	105	7,4381	3,30188	,522**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 11	105	4,5905	1,70799	,509**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 12	105	3,4190	3,01528	,448**	0,00	دال عند 0,01
المؤشر 13	105	3,4000	1,45840	,390**	0,00	دال عند 0,01
الكلي	105	57,9048	26,46788	,507**	0,00	دال عند 0,01

			70750,	1,7429	105	دلالة التحصيل اللغوي

يبين الجدول العلاقة الارتباطية بين مؤشرات التعلم الذاتي ودرجة التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة المفحوصة خلال النشاط الرابع (القواعد النحوية والصرفية) وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وكما هو موضح فإن النتائج دالة إحصائياً في جميعها عدا في المؤشر الثامن (إدارة الوقت) حيث كلما ظهر المؤشر وزادت نسب تفعيله ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي، وتشير إلى ذلك أيضاً النتائج الكلية المسجلة لأفراد العينة خلال النشاط حيث بلغ الارتباط 0.50 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، ومنه رفض الفرضية الصفرية (عدم وجود ارتباط) وقبول الفرضية البديلة التي مفادها أن العلاقة بين ظهور المؤشرات ومستوى التحصيل اللغوي هي علاقة طردية، حيث كلما ظهر وارتفع الأول ارتفع الثاني بالمقابل، وفيما يلي تفصيل النتائج:

- المؤشر الأول: كانت نتائج الارتباط 0.56 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الاستقلالية لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني: كانت نتائج الارتباط 0.51 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث: كانت نتائج الارتباط 0.49 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الإيجابية والنشاط لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الرابع: كانت نتائج الارتباط 0.44 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الخامس: كانت نتائج الارتباط 0.40 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى تنظيم الجهد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السادس: كانت نتائج الارتباط 0.45 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى السيطرة والضبط الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر السابع: كانت نتائج الارتباط 0.45 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى التوجيه الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثامن: كانت نتائج الارتباط 0.03 والقيمة المعنوية 0,07 وهي أكبر من القيمة الحرجة 0.05، وهي علاقة غير دالة إحصائياً، ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية

الصفريّة التي مفادها عدم وجود ارتباط بين القدرة على إدارة الوقت ومستوى التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة.

- المؤشر التاسع: كانت نتائج الارتباط 0.37 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الرصد الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر العاشر: كانت نتائج الارتباط 0.52 والدلالة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما ارتفع مستوى الفعالية في الأداء لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الحادي عشر: كانت نتائج الارتباط 0.50 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زاد التفكير الناقد لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثاني عشر: كانت نتائج الارتباط 0.44 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زادت القدرة على التقويم الذاتي لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

- المؤشر الثالث عشر: كانت نتائج الارتباط 0.39 والقيمة المعنوية 0.00 وهي أقل من القيمة الحرجة 0.01، وعليه فإن العلاقة دالة إحصائياً وهي علاقة طردية مفادها أنه كلما زاد التفكير الخلاق لدى أفراد العينة ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل اللغوي.

2-2 اختبار الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات التعلم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل اللغوي لدى أفراد العينة باختلاف متغيرات الدراسة وتنطوي الأخيرة على فرضيات فرعية هي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات التعلم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل اللغوي لدى أفراد العينة باختلاف المستوى الدراسي.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات التعلم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل اللغوي لدى أفراد العينة باختلاف النشاط اللغوي.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات التعلم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل اللغوي لدى أفراد العينة باختلاف البيئة الجغرافية.
- وقد استعنا لاختبار الفرضيات باختبار " أنوفا " للفروق واختبار "ت" للمعالجة الإحصائية وتحصلنا جراء ذلك على النتائج الآتية:

2-2-1 الفروق الإحصائية بدلالة المستوى الدراسي

الجدول رقم(31): الدلالة الإحصائية للفروق في نتائج أفراد العينة حسب متغير

المستوى الدراسي

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة	قيمة ت	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
ع 1	23	1,7083	,66605	1,00	3,00	,000	دال 0,01
ع 2	25	1,8750	,71670	1,00	3,00		
ع 3	26	1,9515	,69743	1,00	3,00		
ع 4	31	1,9487	,73436	1,00	3,00		
ع 1	30	1,6739	,63087	1,00	3,00		
ع 2	30	1,6100	,61783	1,00	3,00		
ع 3	33	1,9019	,67378	1,00	3,00		
ع 4	39	1,0403	,58988	1,00	3,00		
ع 1	23	4,7417	2,40970	,00	9,00	,000	دال 0,01
ع 2	25	4,7333	2,63695	1,00	11,00		
ع 3	26	5,9606	2,60580	,00	12,00		
ع 4	31	5,4013	3,09926	,00	12,00		
ع 1	30	4,3261	2,81327	1,00	12,00		
ع 2	30	4,5500	2,21736	1,00	10,00		
ع 3	33	5,0615	2,67648	1,00	11,00		
ع 4	39	5,3758	2,31806	2,00	12,00		
ع 1	23	8,8917	2,73415	5,00	14,00	,000	دال

التحصيل اللغوي

المؤشر 1

المتوسط

0,01			16,00	2,00	3,27541	8,6667	25	ع 2	5	
			16,00	2,00	3,27230	10,9621	26	ع 3		
			17,00	2,00	3,69447	9,6474	31	ع 4		
			16,00	2,00	3,63418	7,8152	30	ع 1	س 1	
			16,00	2,00	3,27950	7,8200	30	ع 2		
			17,00	2,00	3,00073	8,3365	33	ع 3		
			16,00	5,00	3,23772	8,8548	39	ع 4		
دال 0,01	,000	6,630	12,00	3,00	2,14983	6,5083	23	ع 1	س 5	المؤشر 3
			12,00	1,00	2,49952	6,2333	25	ع 2		
			12,00	1,00	2,63513	7,3365	26	ع 3		
			12,00	1,00	2,78098	7,0897	31	ع 4		
			12,00	1,00	2,77942	5,4891	30	ع 1	س 1	
			12,00	1,00	2,38385	5,7100	30	ع 2		
			12,00	1,00	2,41241	6,5682	33	ع 3		
			12,00	3,00	2,37568	6,4194	39	ع 4		
دال 0,01	,000	6,358	6,00	,00	1,81147	1,4348	23	ع 1	س 5	المؤشر 4
			6,00	,00	1,70712	1,0700	25	ع 2		
			8,00	,00	2,47495	2,2788	26	ع 3		
			8,00	,00	2,30706	1,6603	31	ع 4		
			6,00	,00	1,80474	1,3083	30	ع 1	س	

			6,00	,00	1,74653	1,2583	30	ع 2	1		
			6,00	,00	1,58249	,7879	33	ع 3			
			6,00	,00	1,70712	1,0700	39	ع 4			
دال 0,01	,000	7,802	5,00	2,00	1,12119	3,3083	23	ع 1	ع 5	المؤشر 5	
			6,00	,00	1,24794	3,1750	25	ع 2			
			8,00	,00	1,82741	4,0192	26	ع 3			
			8,00	,00	1,65066	3,8269	31	ع 4	ع 1		
			6,00	,00	1,60981	2,9565	30	ع 1			
			6,00	,00	1,26726	3,0100	30	ع 2			
			6,00	,00	1,24982	3,4470	33	ع 3			
			6,00	2,00	1,17973	3,3790	39	ع 4			
دال 0,01	,000	6,869	9,00	,00	2,42811	4,1083	23	ع 1	ع 5	المؤشر 6	
			11,00	,00	2,41981	3,6000	25	ع 2			
			11,00	,00	2,22050	3,4091	26	ع 3			
			13,00	,00	3,42744	4,3013	31	ع 4			
			11,00	,00	2,78124	3,3913	30	ع 1	ع 1		
			11,00	,00	2,47362	3,3200	30	ع 2			
			13,00	,00	3,55749	5,3462	33	ع 3			
			11,00	,00	2,49694	3,4677	39	ع 4			
دال	,000	9,558	6,00	1,00	1,46383	3,0083	23	ع 1	ع 7	المؤشر 7	

0,01			6,00	1,00	1,31985	2,8500	25	ع 2	5		
			8,00	1,00	1,99249	3,9712	26	ع 3			
			8,00	1,00	1,81196	3,4744	31	ع 4			
			6,00	1,00	1,45694	2,8587	30	ع 1	س 1		
			6,00	1,00	1,28625	2,6100	30	ع 2			
			6,00	1,00	1,22800	2,8636	33	ع 3			
			6,00	1,00	1,29624	2,8629	39	ع 4			
غ دال	,096	1,739	3,00	,00	,91057	,3333	23	ع 1	س 5	المؤشر 8	
			3,00	,00	,48500	,0917	25	ع 2			
			3,00	,00	,53902	,1212	26	ع 3			
			3,00	,00	,67359	,1731	31	ع 4			
			3,00	,00	,61515	,1304	30	ع 1	س 1		
			3,00	,00	,53711	,1200	30	ع 2			
			3,00	,00	,52709	,1154	33	ع 3			
			3,00	,00	,61667	,1613	39	ع 4			
غ دال	,114	1,666	6,00	,00	1,62879	2,4500	23	ع 1	س 5	المؤشر 9	
			7,00	,00	1,63982	2,2417	25	ع 2			
			6,00	,00	1,86891	2,7019	26	ع 3			
			7,00	,00	1,93539	2,5513	31	ع 4			
			7,00	,00	1,94019	2,3370	30	ع 1	س		

			7,00	,00	1,52805	2,2200	30	ع 2	1	
			7,00	,00	1,49019	2,0909	33	ع 3		
			7,00	,00	1,67021	2,2177	39	ع 4		
دال 0,01	,000	9,492	12,00	4,00	2,54764	6,8833	23	ع 1	ع 5	المؤشر 10
			14,00	1,00	2,91254	6,7333	25	ع 2		
			15,00	1,00	3,44994	8,4712	26	ع 3		
			15,00	1,00	3,52352	7,8974	31	ع 4	ع 1	
			14,00	1,00	3,55874	5,8043	30	ع 1		
			14,00	1,00	2,80366	5,9100	30	ع 2		
			14,00	1,00	2,75216	6,7576	33	ع 3		
			14,00	4,00	2,71358	7,0484	39	ع 4		
دال 0,01	,000	9,272	8,00	2,00	1,44165	4,8250	23	ع 1	ع 5	المؤشر 11
			9,00	,00	1,81682	4,6000	25	ع 2		
			9,00	,00	1,78427	5,4712	26	ع 3		
			9,00	,00	1,81201	5,3846	31	ع 4	ع 1	
			9,00	,00	2,08317	4,0326	30	ع 1		
			9,00	,00	1,83446	4,2200	30	ع 2		
			9,00	,00	1,61569	4,6515	33	ع 3		
			9,00	2,00	1,70127	5,0000	39	ع 4		
دال	,000	4,348	7,00	,00	2,34066	2,0167	23	ع 1	ع 3	المؤشر 12

0,01			8,00	,00	2,31060	1,8250	25	ع 2	5		
			9,00	,00	3,18364	3,0192	26	ع 3			
			9,00	,00	2,98241	2,5449	31	ع 4			
			8,00	,00	2,41262	1,8804	30	ع 1	س 1		
			8,00	,00	2,27938	1,5800	30	ع 2			
			8,00	,00	2,29377	1,7424	33	ع 3			
			8,00	,00	2,34048	1,6613	39	ع 4			
دال 0,01	,000	12,28 7	6,00	1,00	1,53311	2,9500	23	ع 1	س 5	المؤشر 13	
			6,00	1,00	1,47386	2,7500	25	ع 2			
			9,00	1,00	1,95620	4,1923	26	ع 3			
			9,00	1,00	2,09284	3,1410	31	ع 4			
			6,00	1,00	1,58359	2,7717	30	ع 1	س 1		
			6,00	1,00	1,55891	2,2900	30	ع 2			
			6,00	1,00	1,41526	2,5682	33	ع 3			
			6,00	1,00	1,42904	2,8790	39	ع 4			
دال 0,01	,000	7,364	93,00	24,0 0	20,4188 6	51,3333	23	ع 1	س 5	المؤشر الكلي	
			112,00	9,00	22,0007 6	48,7583	25	ع 2			
			124,00	9,00	27,8780 6	63,2212	26	ع 3			

			124,00	9,00	28,5789 2	56,9936	31	ع 4		
			110,00	9,00	26,2536 2	45,2283	30	ع 1		
			112,00	9,00	21,9090 2	44,4300	30	ع 2		
			112,00	9,00	20,2265 6	49,0303	33	ع 3	س 1	
			112,00	26,0 0	21,9517 2	50,5000	39	ع 4		

يوضح الجدول الفروق الإحصائية في نتائج أفراد العينة حسب المستوى الدراسي وذلك باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مترابطتين، وقد كانت النتائج الكلية للمعينة دالة لصالح الصف الخامس بقيمة ت المحسوبة تساوي 7,36 ودلالة معنوية قيمتها 0,00 وهي أقل من الدرجة الحرجة 0,01 مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفعيل مؤشرات التعلم الذاتي لصالح متعلمي الصف الخامس، كما كانت النتائج للفروق دالة إحصائياً في جميع المؤشرات باستثناء المؤشر الثامن (إدارة الوقت) والتاسع (الرصد الذاتي)، وفيما يلي تفصيل النتائج:

* المؤشرات التي أظهرت فروقا في الدلالة

- المؤشر الأول (الاستقلالية): حصلنا على قيمة ت محسوبة تساوي 4,44 وقيمة معنوية 0,00 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح متعلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الثاني (تحمل المسؤولية): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 7,01 وقيمة معنوية 0,00 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح متعلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الثالث (التنشيط الذاتي): حصلنا على قيمة ت محسوبة تساوي 6,63 وقيمة معنوية 0,00 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح متعلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الرابع (التنظيم الذاتي): حصلنا على قيمة ت محسوبة تساوي 6,35 وقيمة معنوية 0,00 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح متعلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الخامس (تنظيم الجهد): حصلنا على قيمة ت محسوبة تساوي 7,80 وقيمة معنوية 0,00 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح متعلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر السادس (الضبط الذاتي): حصلنا على قيمة ت محسوبة تساوي 6,86 وقيمة معنوية 0,00 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح متعلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر السابع (التوجيه الذاتي): حصلنا على قيمة ت محسوبة تساوي 9,55 وقيمة معنوية 0,00 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح متعلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر العاشر (الفعالية في الأداء): حصلنا على قيمة ت محسوبة تساوي 9,49 وقيمة معنوية 0,00 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح متعلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الحادي عشر (التفكير الناقد): حصلنا على قيمة ت محسوبة تساوي 9,27 وقيمة معنوية 0,00 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح متعلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الثاني عشر (التقويم الذاتي): حصلنا على قيمة ت محسوبة تساوي 4,34 وقيمة معنوية 0,00 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص

على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح متعلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الثالث عشر (التفكير الخلاق): حصلنا على قيمة ت محسوبة تساوي 12,28 وقيمة معنوية 0,00 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح متعلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

* المؤشرات التي لم تظهر فروقا في الدلالة

- المؤشر الثامن (إدارة الوقت): حصلنا على قيمة ت محسوبة تساوي 1,73 وقيمة معنوية 0,96 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، مما يعني رفض الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح متعلمي الصف الخامس، وبالتالي لا يمكن اعتمادها أو تعميمها.

- المؤشر التاسع (الرصد الذاتي): حصلنا على قيمة ت محسوبة تساوي 1,66 وقيمة معنوية 0,11 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، مما يعني رفض الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح متعلمي الصف الخامس، وبالتالي لا يمكن اعتمادها أو تعميمها.

2-2-2 الفروق الإحصائية بدلالة النشاط اللغوي

أ/ الصف الأول

الجدول رقم (32): الدلالة الإحصائية للفروق في نتائج أفراد العينة من الصف الأول

حسب متغير النشاط اللغوي

النشاط	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة	قيمة ف	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
النشاط 1	132	1,8258	,64791	1,00	3,00	11,057	0,000	دال عند 0,01
النشاط 2	132	1,9394	,62709	1,00	3,00			
النشاط 3	132	1,6970	,62930	1,00	3,00			
النشاط 4	132	1,5152	,61140	1,00	3,00			
النشاط 1	132	3,8106	2,31864	,00	8,00	02,023	0,110	غ دال
النشاط 2	132	4,3182	2,12696	1,00	9,00			
النشاط 3	132	4,3182	2,27941	1,00	9,00			
النشاط 4	132	3,9015	1,96092	1,00	8,00			
النشاط 1	132	7,0682	2,62458	2,00	12,00	20,261	0,000	دال عند 0,01
النشاط 2	132	8,8636	2,81970	4,00	14,00			
النشاط 3	132	8,6515	2,59472	4,00	13,00			
النشاط 4	132	6,9091	2,43215	3,00	11,00			
النشاط 1	132	5,5076	1,99425	2,00	9,00	34,372	0,000	دال عند 0,01
النشاط 2	132	6,5606	2,32562	2,00	11,00			
النشاط 3	132	7,1818	2,40489	2,00	12,00			
النشاط 4	132	4,6136	2,15664	1,00	8,00			

غ دال	0,0 71	07,34 6	3,00	,00	,88462	,4394	132	النشاط 1	المؤشر 4
			5,00	,00	1,26575	,9697	132	النشاط 2	
			4,00	,00	,90900	,5758	132	النشاط 3	
			4,00	,00	,99222	,4848	132	النشاط 4	
غ دال	0, 260	03,10 4	5,00	1,00	,97798	2,8864	132	النشاط 1	المؤشر 5
			5,00	1,00	1,06581	3,1288	132	النشاط 2	
			5,00	,00	1,27268	2,7273	132	النشاط 3	
			5,00	1,00	,97798	2,8864	132	النشاط 4	
دال عند 0,01	0,00 0	08,91 6	8,00	1,00	1,36754	3,0076	132	النشاط 1	المؤشر 6
			9,00	1,00	1,19709	3,0455	132	النشاط 2	
			6,00	,00	1,99564	2,2348	132	النشاط 3	
			7,00	1,00	1,04477	2,6742	132	النشاط 4	
دال عند 0,01	0,00 0	12,75 2	4,00	1,00	,59297	2,1212	132	النشاط 1	المؤشر 7
			5,00	1,00	1,02239	2,4773	132	النشاط 2	
			5,00	1,00	,88013	2,7955	132	النشاط 3	
			5,00	1,00	,98997	2,4318	132	النشاط 4	
			,00	,00	,00000	,0000	132	النشاط 1	المؤشر 8
			,00	,00	,00000	,0000	132	النشاط 2	
			,00	,00	,00000	,0000	132	النشاط 3	
			,00	,00	,00000	,0000	132	النشاط 4	

دال عند 0,01	0,00 0	23,74 6	4,00	,00	1,09345	1,0530	132	النشاط 1	المؤشر 9
			5,00	,00	1,06877	1,8182	132	النشاط 2	
			6,00	1,00	,94429	2,0379	132	النشاط 3	
			5,00	,00	,86047	1,6742	132	النشاط 4	
دال عند 0,01	0,00 0	10,49 8	10,00	1,00	2,12380	5,5303	132	النشاط 1	المؤشر 10
			12,00	1,00	2,34354	6,7045	132	النشاط 2	
			11,00	1,00	2,46600	6,2197	132	النشاط 3	
			10,00	1,00	2,26596	5,2803	132	النشاط 4	
دال عند 0,01	0,00 0	26,97 3	7,00	,00	1,77336	4,3485	132	النشاط 1	المؤشر 11
			7,00	2,00	1,30257	4,6439	132	النشاط 2	
			8,00	2,00	1,52896	4,7576	132	النشاط 3	
			6,00	1,00	1,38067	3,2652	132	النشاط 4	
غ دال	0,0 85	07,39 8	5,00	,00	,93543	,5530	132	النشاط 1	المؤشر 12
			7,00	,00	1,14221	,9091	132	النشاط 2	
			7,00	,00	1,04136	1,1212	132	النشاط 3	
			6,00	,00	,96492	,9848	132	النشاط 4	
دال عند 0,01	0,00 0	10,49 8	4,00	1,00	1,23551	2,3485	132	النشاط 1	المؤشر 13
			6,00	1,00	1,32998	2,4015	132	النشاط 2	
			4,00	1,00	1,31944	2,2121	132	النشاط 3	
			4,00	1,00	1,31944	2,2121	132	النشاط 4	

دال عند 0,01	0,00 0	15,24 1	84,00	15,0 0	14,4332 4	45,7652	132	النشاط 1	المؤشر الثاني
			89,00	15,0 0	14,1560 7	45,8409	132	النشاط 2	
			71,00	9,00	14,4225 3	37,7424	132	النشاط 3	
			73,00	11,0 0	13,2159 5	37,3182	132	النشاط 4	

يوضح الجدول الفروق الإحصائية في نتائج أفراد العينة من المستوى الأول حسب الأنشطة اللغوية وذلك باستخدام اختبار أنوفا، وقد كانت النتائج الكلية للمعينة دالة حيث بلغت القيمة ف المحسوبة 15,2 والقيمة المعنوية 0,000 وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، مما يشير إلى أن هناك دلالة إحصائية، وأن الفروق المسجلة ناتجة عن متغير الدراسة (النشاط اللغوي) وبالتالي يمكن اعتمادها وتعميمها، وبمعينة الفروق للأنشطة اللغوية نلاحظ أن أكبر تفعيل للمؤشرات مع دلالة إحصائية في مستوى التحصيل اللغوي قد ظهر في النشاط الثاني (تعبير شفاهي) يليه النشاط الأول (فهم المنطوق) يليه النشاط الثالث (فهم المكتوب) يليه النشاط الرابع (تعبير كتابي)، كما أن الدلالة الإحصائية قد ظهرت في أغلب المؤشرات باستثناء المؤشر الأول (الاستقلالية) والمؤشر الرابع (التنظيم الذاتي)، والمؤشر الخامس (تنظيم الجهد) والمؤشر الثامن (إدارة الوقت) والمؤشر الثاني عشر (التقويم الذاتي) وسنفصل هذه النتائج فيما يلي:

* المؤشرات التي أظهرت فروقا في الدلالة

- المؤشر الثاني (تحميل المسؤولية): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 20.26

ودلالة معنوية تساوي 0,000 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن اعتمادها وتعميمها حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الثالث (فهم المكتوب)، يليه الأول (فهم المنطوق)، يليه الرابع (تعبير كتابي).

- المؤشر الثالث (التنشيط الذاتي): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 34.37

ودلالة معنوية تساوي 0,000 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، ويمكن اعتمادها وتعميمها حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في الثالث (فهم المكتوب)، يليه النشاط الثاني (تعبير كتابي)، يليه الأول (فهم المنطوق)، يليه الرابع (تعبير كتابي).

- المؤشر السادس (الضبط الذاتي): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 08.91

ودلالة معنوية تساوي 0,000 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الأول (فهم المنطوق)، يليه الثالث (فهم المكتوب)، يليه الرابع (تعبير كتابي).

- المؤشر السابع (التوجيه الذاتي): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 12.75

ودلالة معنوية تساوي 0,000 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث

ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الأول (فهم المنطوق)، يليه الثالث (فهم المكتوب)، يليه الرابع (تعبير كتابي).

- المؤشر التاسع (الرصد الذاتي): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 23.74 ودلالة معنوية تساوي 0,000 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الأول (فهم المنطوق)، يليه الثالث (فهم المكتوب)، يليه الرابع (تعبير كتابي).

- المؤشر العاشر (الفعالية في الأداء): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 10.49 ودلالة معنوية تساوي 0,000 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الثالث (فهم المكتوب)، يليه الأول (فهم المنطوق)، يليه الرابع (تعبير كتابي).

- المؤشر الحادي العاشر (التفكير الناقد): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 26.97 ودلالة معنوية تساوي 0,000 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الأول (فهم المنطوق)، يليه الثالث (فهم المكتوب)، يليه الرابع (تعبير كتابي).

- المؤشر الثالث العاشر (التفكير الخلاق): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 10.49 ودلالة معنوية تساوي 0,000 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الأول (فهم المنطوق)، يليه الثالث (فهم المكتوب) والرابع (تعبير كتابي).

* المؤشرات التي لم تظهر فروقا في الدلالة

- المؤشر الأول (الاستقلالية): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 2,02 ودلالة معنوية تساوي 0,11 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية وأنها، وبالتالي لا يمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الرابع (التنظيم الذاتي): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 07.34 ودلالة معنوية تساوي 0,071 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي لا يمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الخامس (تنظيم الجهد): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 03.10 ودلالة معنوية تساوي 0.260 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,01، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية وأنها، وبالتالي لا يمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الثامن (إدارة الوقت): ظهرت النتائج معدومة.

- المؤشر الثاني العاشر (التقويم الذاتي): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي

07.39 ودلالة معنوية تساوي 0,085 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض

الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي لا

يمكن اعتمادها وتعميمها.

ب/ الصف الخامس

الجدول رقم (33): الدلالة الإحصائية للفروق في نتائج أفراد العينة من الصف

الخامس حسب متغير النشاط اللغوي

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة	قيمة ف	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
النشاط 1	105	2,1524	,69033	1,00	3,00	0,00 0	دال عند 0,01
	105	2,1429	,64194	1,00	3,00		
	105	1,9143	,70866	1,00	3,00		
	105	1,7429	,70750	1,00	3,00		
النشاط 2	105	2,1429	,64194	1,00	3,00	8,626	دال عند 0,01
النشاط 3	105	1,9143	,70866	1,00	3,00		
النشاط 4	105	1,7429	,70750	1,00	3,00		
النشاط 5	105	6,5714	3,2280	1,00	12,00	3,589	دال عند 0,01

0,05	4				5			1	
			10,00	1,00	2,6603 5	6,5429	105	النشاط 2	
			6,381 0	1,00	2,5014 6	6,3810	105	النشاط 3	
			9,00	1,00	2,3250 9	5,5143	105	النشاط 4	
دال عند 0,01	0,00 0	9,853	16,00	4,00	3,6063 9	11,114 3	105	النشاط 1	المؤشر 2
			17,00	4,00	3,6267 7	11,219 0	105	النشاط 2	
			17,00	2,00	3,5844 9	9,6381	105	النشاط 3	
			16,00	3,00	3,0335 4	9,0952	105	النشاط 4	
دال عند 0,01	0,00 0	14,02 7	12,00	2,00	2,3315 0	6,6667	105	النشاط 1	المؤشر 3
			12,00	2,00	2,4791 4	7,6000	105	النشاط 2	
			12,00	2,00	2,4632 8	8,0952	105	النشاط 3	
			12,00	1,00	2,6206 1	6,0857	105	النشاط 4	
غ دال	0,11	1,993	7,00	,00	2,0890	1,8952	105	النشاط	4

	4				0			1	
			8,00	,00	2,6887 4	2,7048	105	النشاط 2	
			8,00	,00	2,4080 1	2,2381	105	النشاط 3	
			8,00	,00	2,4209 9	2,2476	105	النشاط 4	
			8,00	1,00	1,6780 7	4,1429	105	النشاط 1	
			8,00	1,00	1,3624 3	4,2381	105	النشاط 2	
			8,00	,00	1,7058 4	3,8857	105	النشاط 3	
			8,00	1,00	1,5532 7	3,9714	105	النشاط 4	
			13,00	,00	3,6275 0	4,6286	105	النشاط 1	
			12,00	1,00	3,1494 2	5,9238	105	النشاط 2	
			12,00	1,00	3,6682 0	5,8190	105	النشاط 3	
			12,00	1,00	3,0773 0	4,6286	105	النشاط 4	
دال عند 0,01	0,00 8	3,972							
دال عند	0,01	3,551	8,00	1,00	1,7834	3,9714	105	النشاط	7

0,05	5				7			1	
			8,00	1,00	1,9238 2	4,2000	105	النشاط 2	
			8,00	1,00	1,7303 6	3,4095	105	النشاط 3	
			8,00	1,00	1,7891 6	3,8286	105	النشاط 4	
غ دال	0,08 0	2,873	3,00	,00	,41204	,0571	105	النشاط 1	المؤشر 8
			3,00	,00	,41204	,0571	105	النشاط 2	
			3,00	,00	1,4308 2	1,0286	105	النشاط 3	
			3,00	,00	,56695	,2857	105	النشاط 4	
دال عند 0,01	0,00 1	5,840	6,00	,00	1,8946 6	3,3524	105	النشاط 1	المؤشر 9
			6,00	,00	1,8911 8	3,7714	105	النشاط 2	
			7,00	,00	2,1805 8	2,6667	105	النشاط 3	
			6,00	,00	1,7729 7	3,1714	105	النشاط 4	
دال عند	0,00	5,840	15,00	1,00	3,2614	8,8571	105	النشاط	10 ر

0,01	1				1			1	
			15,00	1,00	3,3554 1	9,1714	105	النشاط 2	
			15,00	1,00	3,7427 6	7,9743	105	النشاط 3	
			15,00	1,00	3,3018 8	7,4381	105	النشاط 4	
دال عند 0,01	0,00 0	15,13 5	9,00	,00	1,7688 3	6,0190	105	النشاط 1	المؤشر 11
			9,00	2,00	1,6024 2	5,9048	105	النشاط 2	
			8,00	2,00	1,7594 9	5,5905	105	النشاط 3	
			9,00	1,00	1,7079 9	4,5905	105	النشاط 4	
غ دال	0,24 7	1,385	9,00	,00	2,9224 4	3,0857	105	النشاط 1	المؤشر 12
			9,00	,00	3,2198 7	3,5143	105	النشاط 2	
			9,00	,00	3,4022 7	3,9619	105	النشاط 3	
			9,00	,00	3,0152 8	3,4190	105	النشاط 4	
دال عند	,000	4,833	8,00	1,00	1,6874	3,5333	105	النشاط	13

0,01	3				3			1	
			9,00	1,00	2,1560 0	4,2857	105	النشاط 2	
			9,00	1,00	1,9304 3	3,8190	105	النشاط 3	
			7,00	1,00	1,4584 0	3,4000	105	النشاط 4	
دال عند 0,01	0,00 3	4,776	122,0 0	9,00	27,761 01	68, 2190	105	النشاط 1	المؤشر الكلي
			124,0 0	15,0 0	30,839 16	69,714 3	105	النشاط 2	
			123,0 0	15,0 0	27,024 26	59, 5429	105	النشاط 3	
			118,0 0	11,0 0	26,467 88	57,904 8	105	النشاط 4	

يوضح الجدول الفروق الإحصائية في نتائج أفراد العينة من المستوى الأول حسب

الأنشطة اللغوية وذلك باستخدام اختبار أنوفا، وقد كانت النتائج الكلية دالة حيث بلغت القيمة ف

المحسوبة 4.77 والقيمة المعنوية 0,000 وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، مما يشير إلى أن

هناك دلالة إحصائية وأن الفروق المسجلة ناتجة عن متغير النشاط اللغوي وبالتالي يمكن اعتمادها

وتعميمها وبمعايينة الفروق للأنشطة اللغوية نلاحظ أن أكبر تفعيل للمؤشرات مع دلالة إحصائية في

مستوى التحصيل اللغوي قد ظهر في النشاط الثاني (تعبير شفاهي) يليه النشاط الأول (قراءة) يليه

النشاط الثالث (تعبير كتابي) يليه النشاط الرابع (قواعد نحوية وصرفية)، كما أن الدلالة الإحصائية قد ظهرت في أغلب المؤشرات باستثناء الرابع (التنظيم الذاتي) والمؤشر الخامس (تنظيم الجهد) والمؤشر الثامن (إدارة الوقت) والمؤشر ثاني عشر (التقويم الذاتي) وسنفصل هذه النتائج فيما يلي:

* المؤشرات التي أظهرت فروقا في الدلالة

- المؤشر الأول (الاستقلالية): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 3.58 ودلالة معنوية تساوي 0.014 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,05، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة ويمكن اعتمادها وتعميمها حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الأول (قراءة)، (تعبير شفاهي)، يليه الثالث (تعبير كتابي)، يليه الرابع (قواعد نحوية وصرفية)

- المؤشر الثاني (تحمل المسؤولية): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 9.85 ودلالة معنوية تساوي 0.00 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الأول (قراءة) يليه الثالث (تعبير كتابي)، يليه الرابع (قواعد نحوية وصرفية).

- المؤشر الثالث (التنشيط الذاتي): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 14.02 ودلالة معنوية تساوي 0.00 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث

ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثالث (تعبير كتابي)، يليه الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الأول (قراءة) يليه الرابع (قواعد نحوية وصرفية).

- المؤشر السادس (الضبط الذاتي): تحصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 3.97 ودلالة معنوية تساوي 0.008 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الثالث (تعبير كتابي)، يليه الأول (قراءة) يليه الرابع (قواعد نحوية وصرفية).

- المؤشر السابع (التوجيه الذاتي): تحصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 3.55 ودلالة معنوية تساوي 0.015 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,05، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الأول (قراءة) يليه الرابع (قواعد نحوية وصرفية) يليه الثالث (تعبير كتابي).

- المؤشر التاسع (الرصد الذاتي): تحصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 5.84 ودلالة معنوية تساوي 0.001 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الأول (قراءة)، يليه الثالث (تعبير كتابي)، يليه الرابع (قواعد نحوية وصرفية).

- المؤشر العاشر (الفعالية في الأداء): تحصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 5.84 ودلالة معنوية تساوي 0.001 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الأول (قراءة) يليه الثالث (تعبير كتابي)، يليه الرابع (قواعد نحوية وصرفية).

- المؤشر الحادي العاشر (التفكير الناقد): تحصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 15.13 ودلالة معنوية تساوي 0.00 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الأول (قراءة)، يليه الثاني (تعبير شفاهي) يليه الثالث (تعبير كتابي)، يليه الرابع (قواعد نحوية وصرفية).

- المؤشر الثالث العاشر (التفكير الخلاق): تحصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 4.83 ودلالة معنوية تساوي 0.003 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الثالث (تعبير كتابي)، يليه الأول (قراءة)، يليه الرابع (قواعد نحوية وصرفية).

* المؤشرات التي لم تظهر فروقا في الدلالة

- المؤشر الرابع (التنظيم الذاتي): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 1.99 ودلالة معنوية تساوي 0,14 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي لا يمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الخامس (تنظيم الجهد): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 1.07 ودلالة معنوية تساوي 0,35 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي لا يمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الثامن (إدارة الوقت): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 2.87 ودلالة معنوية تساوي 0.80 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,01، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي لا يمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الثاني العاشر (التقويم الذاتي): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 1.38 ودلالة معنوية تساوي 0,24 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي لا يمكن اعتمادها وتعميمها.

2-2-3 الفروق الإحصائية بدلالة المنطقة الجغرافية

الجدول رقم (34): الدلالة الإحصائية للفروق في نتائج أفراد العينة من المستويين

حسب متغير المنطقة الجغرافية

الدلالة الإحصائية	الدلالة المعنوية	قيمة ف	أعلى قيمة	أدنى قيمة	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
دال عند 0,01	0,000	10,196	3,00	1,00	,68611	1,9237	53	مدية	التحصيل اللغوي
			3,00	1,00	,64972	1,6934	55	برواقية	
			3,00	1,00	,67460	1,9893	59	شلاله	
			3,00	1,00	,68495	1,7545	70	تفروات	
دال عند 0,01	0,000	7,444	12,00	,00	2,59438	4,5613	53	مدية	المؤشر 1
			11,00	1,00	2,45140	4,6500	55	برواقية	
			12,00	,00	2,66943	5,4576	59	شلاله	
			12,00	,00	2,77719	5,3786	70	تفروات	
دال عند 0,01	0,000	8,438	16,00	2,00	3,19344	8,4245	53	مدية	المؤشر 2
			16,00	2,00	3,29697	8,2818	55	برواقية	
			17,00	2,00	3,51566	9,2964	59	شلاله	
			17,00	2,00	3,24064	9,5678	70	تفروات	
دال عند	0,000	8,216	12,00	1,00	2,53650	6,9068	53	مدية	المؤشر 3
			12,00	1,00	2,45600	5,9955	55	برواقية	

0,01			12,00	1,00	2,48891	6,0660	59	شلالة	
			12,00	1,00	2,62602	6,7929	70	تفروات	
غ دال	0,471	0,841	6,00	,00	1,80446	1,3632	53	مدية	المؤشر 4
			6,00	,00	1,72735	1,1727	55	برواقية	
			8,00	,00	2,15197	1,4449	59	شلالة	
			8,00	,00	2,09728	1,4000	70	تفروات	
دال عند 0,01	0,000	11,172	8,00	,00	1,47545	3,6286	53	مدية	المؤشر 5
			6,00	,00	1,25658	3,1000	55	برواقية	
			8,00	,00	1,55418	3,6992	59	شلالة	
			6,00	,00	1,36278	3,1557	70	تفروات	
دال عند 0,05	0,028	3,057	11,00	,00	2,60539	3,7972	53	مدية	المؤشر 6
			11,00	,00	2,44280	3,4727	55	برواقية	
			13,00	,00	3,03715	4,2627	59	شلالة	
			13,00	,00	3,07360	3,9321	70	تفروات	
دال عند 0,01	0,000	7,145	6,00	1,00	1,45927	2,9434	53	مدية	المؤشر 7
			6,00	1,00	1,30722	2,7409	55	برواقية	
			8,00	1,00	1,69832	3,3517	59	شلالة	
			8,00	1,00	1,63013	3,2036	70	تفروات	
غ دال	0,086	2,209	3,00	,00	,80061	,2453	53	مدية	المؤشر 8
			3,00	,00	,50836	,1045	55	برواقية	

			3,00	,00	,53267	,1186	59	شلاله	
			3,00	,00	,64788	,1679	70	تفروا	
			7,00	,00	1,76716	2,4009	53	مدية	
			7,00	,00	1,58644	2,2318	55	برواقية	
			7,00	,00	1,69151	2,3602	59	شلاله	
			7,00	,00	1,82711	2,4036	70	تفروا	
غ دال	0,684	,497							المؤشر 9
			15,00	1,00	3,21281	7,5214	53	مدية	
			14,00	1,00	2,88646	6,3591	55	برواقية	
			15,00	1,00	3,18838	7,5127	59	شلاله	
			14,00	1,00	3,06754	6,4151	70	تفروا	
دال عند 0,01	0,000	10,434							المؤشر 10
			9,00	,00	1,77108	5,2143	53	مدية	
			9,00	,00	1,83053	4,4273	55	برواقية	
			9,00	,00	1,73691	5,0127	59	شلاله	
			9,00	,00	1,78849	4,4811	70	تفروا	
دال عند 0,01	0,000	11,625							المؤشر 11
			8,00	,00	2,36745	1,9575	53	مدية	
			8,00	,00	2,29448	1,7136	55	برواقية	
			9,00	,00	2,78906	2,3051	59	شلاله	
			9,00	,00	2,74769	2,1536	70	تفروا	
غ دال	0,080	2,260							المؤشر 12
			6,00	1,00	1,52697	2,5409	53	مدية	
			6,00	1,00	1,55402	2,8726	55	برواقية	
دال عند	0,000	7,503							المؤشر 13

0,01			9,00	1,00	1,85653	3,2839	59	شلاله	
			9,00	1,00	1,83047	3,0250	70	تفراوات	
دال عند 0,01	0,000	6,728	124,0	9,00	26,0122 0	54,117 9	53	مدية	المؤشر الثاني
			112,0	9,00	22,0151 9	46,790 9	55	برواقية	
			124,0	9,00	24,8705 6	55,283 9	59	شلاله	
			110,0	9,00	23,2723 2	48,684 0	70	تفراوات	

بدلالة الانتماء الجغرافي (منطقة المدية - البرواقية - شلاله العداورة - تافراوات) حسب

ما أسفر عليه اختبار أنوفا، وكما هو ملاحظ فإن الفروق الكلية لقيمة ف المحسوبة 6,72 والقيمة

المعنوية 0,000 وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية البديلة التي مفادها

أن الفروق المسجلة هي فروق ذات دلالة إحصائية ناتجة عن متغير البيئة وبالتالي يمكن اعتمادها

وتعميمها، كما أظهرت النتائج أن أكبر نسبة ظهور وتفعيل للمؤشرات كان لدى أفراد العينة من

شلاله العداورة، تليها المدية تليها تافراوات، تليها البرواقية، إلى جانب دلالة المؤشرات بفعل تأثير

هذا المتغير عدا المؤشر الرابع (التنظيم الذاتي)، والمؤشر الثامن (إدارة الوقت)، والمؤشر التاسع

(الرصد الذاتي)، والمؤشر الثاني عشر (التقويم الذاتي)، وسنتعرض لهذه الأخيرة بالتفصيل في ما

يلي:

• المؤشرات التي أظهرت فروقا في الدلالة

- المؤشر الأول (الاستقلالية): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 7.44 ودلالة

معنوية قدرها 0.000 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بدلالة متغير البيئة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات لدى عينة شلالة العذاورة، تليها تافراوت، تليها البرواقية، تليها المدية.

- المؤشر الثاني (تحمل المسؤولية): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 8.43

ودلالة معنوية قدرها 0.00 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بدلالة متغير البيئة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات لدى عينة تافراوت، تليها شلالة العذاورة، تليها المدية تليها البرواقية.

- المؤشر الثالث (التشيط الذاتي): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 8.21 ودلالة

معنوية قدرها 0.00 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بدلالة متغير البيئة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات لدى عينة تافراوت، تليها شلالة العذاورة تليها البرواقية، تليها المدية.

- المؤشر الخامس (تنظيم الجهد): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 11.17

ودلالة معنوية قدرها 0.00 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بدلالة متغير البيئة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات لدى عينة شلالة العذاورة، تليها المدية، تليها تافراوت تليها البرواقية.

- المؤشر السادس (الضبط الذاتي): تحصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 3.05 ودلالة معنوية قدرها 0.028 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,05، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بدلالة متغير البيئة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات لدى عينة شلالة العذاورة، تليها تافراوت، تليها المدية تليها البرواقية.

- المؤشر السابع (التوجيه الذاتي): تحصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 7.14 ودلالة معنوية قدرها 0.000 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بدلالة متغير البيئة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات لدى عينة شلالة العذاورة، تليها تافراوت، تليها المدية تليها البرواقية.

- المؤشر العاشر (الفعالية في الأداء): تحصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 10.43 ودلالة معنوية قدرها 0.00 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بدلالة متغير البيئة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات لدى عينة المدية، تليها شلالة العذاورة، تليها تافراوت تليها البرواقية.

- المؤشر الحادي العاشر (التفكير الناقد): تحصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 11.62 ودلالة معنوية قدرها 0.00 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بدلالة متغير البيئة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات لدى عينة المدية، تليها شلالة العذاورة، تليها البرواقية تليها تافراوت.

- المؤشر الثالث العاشر (التفكير الخلاق): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 6.72 ودلالة معنوية تقدر 0.00 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بدلالة متغير البيئة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها وتعميمها، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات شلالة العذاورة، تليها المدية، تليها تافراوت تليها البرواقية.

* المؤشرات التي لم تظهر فروقا في الدلالة

- المؤشر الرابع (التنظيم الذاتي): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 0,84، وقيمة معنوية قدرها 0,47 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، مما يعني رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المسجلة بدلالة متغير البيئة غير دالة إحصائيا ولا يمكن اعتمادها أو تعميمها.

- المؤشر الثامن (إدارة الوقت): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 2,20، وقيمة معنوية قدرها 0,08 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، مما يعني رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المسجلة بدلالة متغير البيئة غير دالة إحصائيا ولا يمكن اعتمادها أو تعميمها.

- المؤشر التاسع (الرصد الذاتي): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 0,49، وقيمة معنوية قدرها 0,68 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، مما يعني رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المسجلة بدلالة متغير البيئة غير دالة إحصائيا ولا يمكن اعتمادها أو تعميمها.

- المؤشر الثاني عشر (التقويم الذاتي): حصلنا على قيمة ف محسوبة تساوي 2,26، وقيمة معنوية قدرها 0,08 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، مما يعني رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المسجلة بدلالة متغير البيئة غير دالة إحصائياً ولا يمكن اعتمادها أو تعميمها.

المبحث الثاني: تفسير ومناقشة النتائج

انطلقنا في دراستنا من إشكالية عامة هي العلاقة بين متغيري التعلم الذاتي والتحصيل اللغوي لدى متعلمي الصفين الأول والخامس من المرحلة الابتدائية؛ وقد توصلنا جراء اختبار الفرضيات المطروحة إلى عدة نتائج سنقوم بتحليلها ومناقشتها، مع التدليل عليها وفق ما أفرزته الدراسات أو البحوث السابقة المقارنة أو المشابهة فيما يلي:

1- ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة من الصفين

بينت النتائج الكلية الخاصة بأفراد العينة من الصف الأول ظهور المؤشرات مع تفعيلها الضعيف الذي لم يصل في مجمله إلى الحد المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي في نشاط فهم المنطوق 47.5، وفي التعبير الشفاهي 56.5، وفي فهم المكتوب 56.8، وفي التعبير الكتابي 46.4 الأمر الذي يشير إلى وجود درجات تفعيل تحت الحد الفاصل 123، كما بينت النتائج الجزئية ضعف تفعيل مؤشرات التنظيم الذاتي والسيطرة والضبط الذاتي والتوجيه الذاتي وإدارة الوقت والرصد الذاتي واتخاذ القرار، والتقويم الذاتي خاصة مقارنة بباقي المؤشرات.

وهذه النتائج مقارنة لتلك المسجلة لدى أفراد العينة من الصف الخامس، حيث لم تصل الدرجة الكلية لتفعيل المؤشرات إلى الحد الفاصل، وبلغ المتوسط الحسابي في نشاط القراءة 47.2، وفي التعبير الشفاهي 54.7، وفي التعبير الكتابي 55.7، وفي القواعد النحوية والصرفية 46.4، مما يشير إلى وجود درجات تفعيل تحت الحد الفاصل 123، وبينت النتائج الجزئية ضعف تفعيل مؤشرات التنظيم الذاتي والسيطرة والضبط الذاتي، وإدارة الوقت، والرصد الذاتي، والتقويم الذاتي خاصة مقارنة بباقي المؤشرات.

ولعل هذه النتائج تعود بالدرجة الأولى إلى طبيعة العينة المتعامل معها؛ فالتعلم الذاتي يحتاج إلى فرد متعلم على درجة من النمو والنضج حتى يتمكن من ضبط وتنظيم وتوجيه نفسه ذاتيا حين التعلم من أجل بلوغ الأهداف التي يرنو إليها، وقد أشار كل من بياجيه (Piaget) وروجرز (Rogers) إلى أن البنيات المعرفية للفرد تتغير بتغير هذين العاملين، وأن الكفاءة والقدرة على تنظيم التعلم ذاتيا تقوم بشكل أساسي على الخبرات التي يمر بها وعلى السن، حيث كلما تقدم في السن ازدادت خبراته وكان أكثر تحكما وأكثر قدرة على تنظيم ذاته وتحقيق تعلماته، كما رأى فلافل (Flavell) بأن القدرة على توظيف العمليات المعرفية وما وراء المعرفية في تنظيم ومراقبة وتقييم الذات يخضع لعاملي السن والخبرات؛ إذ بموجبها يتشكل التفكير ويتجلى الوعي وال ضبط الطوعي له، وأشار بلوم (Bloom) في دراساته إلى الدور الكبير الذي يلعبه عامل النضج في مواقف التعلم الذاتي.

وأشارت بعض الدراسات المقاربة التي أجريت في هذا الصدد إلى أثر هذين العاملين (السن والخبرة) في تحقيق التعلم الذاتي؛ حيث بينت نتائجها وجود ثبات نسبي في تفعيل آليات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الجامعية دراسة تافيجيا (Tavigia 1986) وحتى في المرحلة الثانوية (وإن كانت النتائج نسبية)، كما أشارت إلى ذلك دراسة كل من بامري وجينابادي (Bameri, Jennabadi 2015)، وكذا كساب (Kessab 2015)، على عكس متعلمي المرحلة الابتدائية (سكانلون (Scanlon, 1980) وميلر (Miller, 1986)، كما كشفت دراسة ولترز (Walters, 2003) والجراح (2010) وباميري وجينابادي (Bameri, Jennabadi 2015) أنه كلما تقدم المستوى الدراسي للفرد المتعلم وكان أكثر سنا وخبرة كان أكثر قدرة على التعلم ذاتيا.

كما يمكن أن ترد النتائج إلى عدم دراية أو وعي الأفراد المتعلمين بهذه الآليات، أو بفاعليتها في تحقيق التعلم؛ ذلك أن امتلاكها لا يكفي إن لم يرتبط استخدامها بالسياق الفعلي للتعلم، وقد أشار بينتريش (Pintrich, 1989) في هذا الصدد إلى أن التعلم الذاتي يحدث متى كان المتعلم قادرا على فهم لماذا ومتى وكيف يحقق ذلك، وأن تكون له الدافعية على استخدام استراتيجياته في المهام التعليمية القريبة من اهتماماته ومن إدراكه، ومتى لم تتوفر هذه العناصر فإنه سيجد صعوبة في التخطيط للتعلم وفي تحديد الأهداف ومراقبة الأداء، مما يترتب عنه تسجيل نتائج غير مرضية.

كما يمكن أن تعزى النتائج إلى طبيعة المؤشرات ذاتها، حيث أن الفرد المتعلم بإمكانه أن يمتلك ويتحكم في بعضها لممارسة أشكال مختلفة من السلوك في مرحلة معينة من حياته قد لا تتسنى له في غيرها، وذلك لأن نموها والقدرة على استخدامها مرتبط بتلك المرحلة، وأنها لا تكتمل إلا في مراحل متقدمة؛ فالاستقلالية مثلا وحسب ما أشار إليه هولاك (Holec) ترتبط بإمكانية تولي الفرد مسؤولية التعلم تخطيطا وتنفيذا ومراقبة واتخاذا للقرارات، وهي على هذا النحو قدرة عالية تتطلب وعيا كبيرا بهذه العمليات وبجميع العوامل التي قد تؤثر في تعلمه، حتى يتمكن من تحقيق الهدف المرغوب ومن تنمية ملكات عمله المستقل، ثم إن التنظيم الذاتي مرتبط بهذه القدرة على نحو معين، حيث أشار هولاك إلى أن الفرد كلما كان أكثر استقلالية كان أقدر على تنظيم تعلمه على نحو فعال وكلما كان أقل استقلالية كان أقل قدرة على تحقيق التنظيم ما ينعكس سلبا على تعلمه.

ويرتبط التنظيم من جانب آخر كما أشار إليه باندورا (Bandura, 1997) بالقدرة على الرصد والضبط والتوجيه الذاتي، قصد ترتيب المتغيرات البيئية السياقية والعوامل المعرفية وما وراء

المعرفية المحققة للتفاعل الايجابي مع مختلف المواقف، وهو بذلك يتطلب جملة تصورات حول إمكانات الذات والأداء ومسالك تحقيقه بفاعلية، وقدرة على السيطرة على معطيات وعناصر البيئة بهدف توسيع الخبرات وتحسين الذات، كما أن التقويم الذاتي للناتج المحصل يتعلق بجميع ما سبق، ويتطلب وعياً بالأهداف والمعايير التي تستغل كمحرك يستدل به على مستوى التقدم المحقق، وانتباهاً خاصاً يتيح فرص معانيته ومعالجته، كما أنه يتطلب قدراً من الاستقلالية والشعور بالمسؤولية والكفاءة أثناء العمل، ولعل جميع هذه المؤشرات (وغيرها) إنما تستدعي من الفرد المتعلم قدراً من النشاط والوعي والجهد العقلي في سبيل معالجة المواقف بنجاح، وقد يتمكن من استخدام أو التحكم في عدد منها دون الآخر بحسب طبيعتها وما تتطلبه من جهة، وما يتميز به هو من خصائص وميزات من جهة أخرى في كل مرحلة عمرية.

ويمكن ربط النتائج بطبيعة النشاطات اللغوية الممارسة والوضعيات التي تحويها؛ ذلك أن تحقيق التعلم الذاتي متعلق بمدى ملاءمة الأولى للفرد المتعلم، ومدى فاعلية الثانية وقدرتها على شد انتباهه وتأجيجه وحثه على النشاط، لأجل الوصول إلى الإجراءات الملائمة للقيام بها على أكمل وجه، وقد أشار بياجيه في هذا الصدد إلى أن التعلم لا يتحقق بإدخال الذات للمواضيع إنما بالاشتغال عليها ضمن وضعيات تقودها إلى تحقيق التكيف والتوازن؛ وبما أن كل تجربة اشتغال هي إعادة هيكلة للمواضيع على مستوى الميكانيزمات المعرفية للذات، لا بد أن تنظم الوضعيات التعليمية على نحو يسمح للفرد المتعلم بممارسة الملاحظة والتفكير فيها، حتى يتسنى له استخلاص القواعد والقوانين التي تضبطها، ويتمكن من تحديد خصائصها وفق الواجهة التي تعكس إبداعيته وعطاءه الشخصي.

كما يمكننا ربط النتائج المسجلة بعوامل أخرى نخص منها بالذكر المعلم باعتباره المخطط لعملية التعلم والمدير لخطى سيرورتها ضمن العملية التعليمية، والذي يفترض - وفق المقاربة المعمول بها - أن تتجه جل جهوده إلى توجيه الفرد المتعلم وحثه على النشاط الذاتي وعلى حسن التدبير والفعل بدل الاستقبال، وتبصيره بالمسالك التي ستمكنه من بناء المعرفة اللغوية الدالة على نحو مستقل، وقد تعود النتائج المحصلة إلى قصور دور المعلم وعجزه عن تحقيق هذه الغاية (خاصة إذا ما قارنا نتائج متعلمي الصف الخامس بنتائج متعلمي الصف الأول؛ حيث لا تكاد توجد فروق تذكر على الرغم من اختلاف أفراد العينتين خبرة وسناً).

أما إذا عدنا إلى تفصيل المؤشرات فسنجد بأن تحمل المسؤولية والتنشيط الذاتي يتطلبان حيزاً من الحرية التي يشعر الفرد المتعلم خلالها بكيونته واختلافه عن غيره، وقدرته على امتلاك عنصر المبادرة والتنظيم واتخاذ القرار، وفق ما يتوفر لديه من موارد ومعطيات، كما أن التنظيم الذاتي يتحقق نتيجة التفاعل الإيجابي مع المواقف التعليمية، وقد أشار "باندورا" إلى أن هذا الأخير لا يتأثر بالمحددات الشخصية للفرد المتعلم فحسب بل وبالمحددات البيئية والسلوكية التي تعمل على نحو متشابك إلى جانب فعالية الذات والدافعية، ما يشير إلى ضرورة الاهتمام بحاجيات الفرد المتعلم ومنحه حق تحديد الطرق واستغلال الوسائل الكفيلة بإيصاله للأهداف التي يرنو إليها، والتي تشعره بدوره وبأهمية ما يقوم به من ممارسات.

ويتعلق كل من الضبط والتوجيه الذاتيين والفعالية في الأداء حسب ما أشار إليه "باندورا" بما يعتقده الفرد المتعلم حول طاقاته وقدراته على التخطيط والتنظيم والتحكم في مختلف المواقف التعليمية، وأشار بينترش (Pintrich 1989) في هذا الصدد أن المتعلمين الذين يؤمنون بقدرتهم على المشاركة في مختلف النشاطات يلجأون إلى توظيف مختلف الاستراتيجيات المعرفية وما وراء

المعرفية على نحو فعال؛ فإذا لم تتدعم هذه المعتقدات ولم تجد لها سبيلا ضمن الممارسات التعليمية اضمحلت الدافعية والثقة بالنفس، وقلت الفاعلية في تجاوز العقبات، كما أن إدارة الوقت والرصد والتقويم الذاتيين ترتبط بإشراك الفرد المتعلم في تحديد الأهداف التي تتعلق بغايات تعلمه، وضبط المشكلات التي تمسه والتي يشعر بحاجته إلى حلها، وتحديد الخطط والوسائل التي تقوده إلى تنفيذها واستخلاص النتائج التي تترتب عن نشاطه، وكذا تقويم ما حققه لمعرفة مدى تقدمه، وقد أشار كل من زيمرمان (Zimmerman 1990) وبينتريش (Pintrich 1990) إلى دور هذين العاملين في تدعيم شعور الفرد بالمسؤولية إزاء ما يعترضه ضمن المواقف المختلفة، وتبصيره بمدى ملاءمة الاستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يستغلها حين العمل، وما يمكن أن يقوم به لأجل تحسين الأداء.

وإن تفعيل المؤشرات السالفة يتطلب من المعلم إدراكه ووعيه بها وبدورها في تحقيق التعلم الناجح لدى الأفراد الذين يشرف على تعليمهم، وبالتالي مراعاتها والسعي إلى تدعيمها عن طريق خلق البيئة التعليمية المرنة التي تشعر المتعلمين بالأمان والحرية، وبقيومتهم كعناصر فاعلة ضمنها وتركيز جهده على ما يمكن أن يلبي حاجاتهم، ويشد انتباههم، ويؤجج دوافعهم، ويشير نشاطهم، ويحقق أهدافهم.

وقد تعود النتائج إلى طريقة التعليم المعتمدة؛ ذلك أنها ركن أساس من الأركان التي تقوم عليها العملية التعليمية والتعلمية، وعنصر قار من العناصر التي تحقق أهدافها على المدينين القريب والبعيد ورغم اختلاف وتنوع آراء الدارسين حولها إلا أنه تم الاتفاق على أنها ليست نظاما ثابتا لا ينبغي الحياد عنه، ولا قالبا يصب فيه جميع الأفراد المتعلمين، بل إنها جملة إجراءات عملية صفية يحددها المعلم لإنجاح المواقف التعليمية المختلفة، بناء على طبيعة الفرد المتعلم

المتعامل معه من جهة (خصائص، اهتمامات وميول، مكتسبات سابقة، إمكانيات وغيرها)، والمادة اللغوية وما يتطلبه التمكن منها من جهة ثانية، وبالتالي فإن اختيارها لا يتوقف على مدى تفضيلها من طرف المعلم وإنما مدى نفعيتها وفعاليتها في تحقيق التواصل، ومدى قدرتها على تحفيز المتعلم وإثارة اهتمامه ودفعه إلى الاندماج والمشاركة والعمل في سبيل الوصول إلى الكفاءات المستهدفة، فإن خلت من هذه الأسس واتخذت مسلكا وحيدا ونمطا ثابتا رغم تعدد عوامل التغيير قد نقشل في تحقيق المراد، كما قد تنعكس سلبا على الفرد المتعلم وفيما يحصله من لغة.

كما يمكن أن نعزي النتائج إلى أسلوب التعليم المعتمد؛ فقد أشار العديد من الدراسات إلى أن الأسلوب التعاوني أو الجماعي على الرغم من أهميته في التقليل من التوتر والقلق والاندفاعية التي قد تثبط قدرات الفرد المتعلم، ودوره في زيادة الاتصال اللفظي وإثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين خاصة في مراحل التعليم الأولى، إلا أنه غير كاف خاصة إذا ما قارنا فاعليته بالأسلوب التنافسي أو الفردي ذلك أن الأسلوب التنافسي من شأنه أن يجعل المتعلم في حالة استثارة دائمة تدفعه إلى بذل أقصى جهوده من أجل الوصول إلى المعلومات أو حل المشكلات التي تعترضه ضمن المواقف التعليمية قبل أقرانه، أمام ذلك نجد أن المتعلم المتنافس لديه من الدافعية الخارجية والرغبة وتحفيز الذات ما يجعله يرنو دائما إلى التخطيط ومراقبة الأداء وتنظيمه وتقويمه تحقيقا للهدف المبتغى، كما أن التعلم الفردي من شأنه أن يزيد من استقلالية المتعلم ومسؤوليته، ومن اعتماده على نفسه وعلى قدراته، ذلك أنه مرتبط في جوهره بتحقيق الهدف العام (الذات)، ثم تحقيق الأهداف الخاصة (التحصيل اللغوي) ووجود الهدف ووضوحه يعد في ذاته عاملا هاما من عوامل إثارة الدافعية الداخلية والخارجية التي تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته وإمكاناته لأجل الوصول إليه.

ولعل هذه السمات لا تظهر لدى الفرد المتعاون لأن تحقيق أهدافه مرتبط بالجماعة، وبالتالي فإن أشكال التحكم أو التنظيم أو المراقبة ستقل أو تخبو في ظل النشاط الجماعي المتواصل، وستغلب بالمقابل سمات التمرکز حول الذات ومسايرة الغير، والميل إلى الثبات والجمود، وقد أشار بياجيه (Piaget) في هذا الصدد إلى أن الاستقلالية والاعتماد على الذات في تحقيق التعلّمات وإن كانت تتدعم وتتطور لدى المتعلم من خلال عمله ضمن الجماعة، إلا أنها تتجسد في العمل الفردي المستقل الذي تبرز وتتجلى مناحيه مع كل موقف تعليمي، وكل مكسب يحقق فيه سلوكا إيجابيا.

وقد تعزى النتائج أيضا إلى البيئة الصفية وما تتطوي عليه من مثيرات ووسائل وإمكانات مادية من شأنها أن تعين المتعلم على تعلم اللغة ذاتيا، وتسمح له بتحقيق المخرجات الإيجابية المنشودة؛ إذ لازالت الفصول الدراسية تكتظ بعدد كبير من المتعلمين (يتجاوز الفصل الثلاثين في معظمها في حين أن المنهج المطبق يقترح عددا لا يتجاوز خمسة وعشرين متعلما في أسوأ الأحوال) ولا زالت هندستها تقليدية خالية من الأماكن التي تسمح بحرية الحركة والعمل الذي يتلاءم مع مختلف الخبرات التعليمية (فضاءات التعليم المكتبات، مخابر اللغات)، ولا زالت أدواتها بسيطة بعيدة عن المتطلبات التكنولوجية الحديثة التي تدعم الاستقلالية والفرديّة في العمل (المسجلات، أجهزة العرض البرمجيات والمطبوعات وغيرها).

2- مناقشة نتائج الفرضية: العلاقة بين مؤشرات التعلم الذاتي والتحصيل

اللغوي لدى أفراد العينة من الصغين.

أظهرت معاملات الارتباط باستخدام بيرسون وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مؤشرات التعلم الذاتي والتحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الأول ما عدا مؤشر التنظيم الذاتي وتنظيم الجهد، وإدارة الوقت والرصد الذاتي، وقد بلغت قيمة الارتباط الإجمالية في نشاط فهم المنطوق 0.54، وفي التعبير الشفاهي 0.59، وفي فهم المكتوب 0.56، وفي التعبير الكتابي 0.59، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند القيمة الحرجة 0.01.

كما أظهرت معاملات الارتباط باستخدام "بيرسون" وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مؤشرات التعلم الذاتي والتحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الخامس ما عدا مؤشر إدارة الوقت، حيث بلغت قيمة الارتباط الإجمالية في نشاط القراءة 0.59، وفي التعبير الشفاهي 0.56، وفي التعبير الكتابي 0.56، وفي القواعد النحوية والصرفية 0.50، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند القيمة الحرجة 0.01.

وتتفق نتائج الترابط المسجلة بين المتغيرين مع نتائج عدد من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد (مع الاختلاف في عدد المؤشرات والمستوى الدراسي لأفراد العينة) نذكر من أهمها دراسة زيمرمان ومارتينز بونز (Zimmerman, Martinez-ponz 1986) وكذا دراسة زيمرمان (Zimmerman 1992)؛ حيث تبين خلالها وجود علاقة ترابطية موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى التحصيل الدراسي عامة، والتحصيل اللغوي لمادة الانجليزية خاصة، مع

تباين ملحوظ في القيمة بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض، كما كشفت دراسة بينتريش وديكروت (Pintrich, Decroot 1990) عن التأثير الإيجابي لعدد من استراتيجيات التعلم الذاتي في التحصيل الدراسي، وهي نفسها النتائج التي أسفرت عنها دراسة كل من ولترز (Walters, 2003)، وأندرتون (Anderton, 2006)، والجراح (2010)، وبامري وجينابادي (Bameri, Jennabadi 2015)، لكنها لا تتوافق بالمقابل مع ما توصل إليه شاين (shaine 2015) في دراسته التي أجراها على متعلمي المرحلة الابتدائية، والتي هدف من خلالها إلى الكشف عن أثر استراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية في التحصيل الدراسي، حيث كشفت دراسته عن وجود علاقة إيجابية لكنها غير دالة إحصائياً بين استراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي.

ويمكن أن نفسر هذا الترابط عامة بدلالة طبيعة التقويم المعتمد في الاختبار؛ ذلك أننا لم نلجأ إلى الاستناد على بيانات التقويم المعياري (التقويم التقليدي) المتضمنة لمجموع العلامات النهائية التي حصلها كل فرد متعلم في نهاية النشاط اللغوي أو المرحلة التعليمية المحددة؛ وإنما اعتمدنا على بيانات التقويم البنائي التي استخلصناها من معطيات ومتغيرات مختلفة (كما سبقنا الإشارة آنفاً) باعتبارها الأداة التي رأيناها تعكس الجوانب الأوفر من الأداء الفعلي والتحصيل اللغوي للأفراد المتعلمين أثناء التعلم.

كما يمكن أن نفسر الترابط (أو عدمه) بين المؤشرات والتحصيل اللغوي بالعودة إلى متغيرات الدراسة المتمثلة تباعاً فيما يلي:

2-1 متغير المؤشرات

يمكن أن نعزو عدم الترابط بين بعض المؤشرات والتحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصف الأول إلى امتلاكها الضعيف، أو توظيفها السطحي غير الواعي، أو صعوبة توظيفها (وقد بينت لنا النتائج السابقة ظهورها الضعيف جدا في مختلف الأنشطة اللغوية الممارسة)؛ فقد أكد أصحاب نظرية المعرفة الاجتماعية خاصة "باندورا"، وكذا "فلافل" أن التنظيم الذاتي يتطلب القدرة على التمييز بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والمفاضلة بينها من أجل القيام بنشاط أو مهمة معينة على أحسن وجه، وأن تنظيم الجهد يستدعي القدرة على المراقبة، وعلى التحكم في الجهد المبذول أثناء العمل، حيث متى ما أحس الفرد المتعلم بأن المهمة تتطلب جهدا إضافيا سعى إلى بذله تحقيقا للأهداف التحصيلية، كما أشار باندورا إلى أن الرصد الذاتي يفترض وعيا بسيرورات العمل المعرفية وما وراء المعرفية الموضوعة قيد الاستعمال، وقدرة على ضبطها وتوجيهها وفقا للمواقف المعترضة، وأن إدارة الوقت تتطلب تصورا مضبوطا يقتضي وضع المهمة ضمن إطار زمني محكم كاف يضمن القيام بها على أحسن وجه مع تحقيق أفضل ناتج، ولعل هذه المؤشرات مرتبطة في مجملها بالقدرة على التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقويم وغيرها (كما سبق وأن أشرنا)، وهي ضعيفة وغير كافية ويصعب التحكم فيها في هذه المرحلة العمرية وفي هذا المستوى من التعليم.

أما عن الترابط الموجب بين المتغيرين (وإن كان ضعيفا خاصة لدى أفراد العينة من الصف الأول) فيمكن أن يعزى إلى لجوء المتعلمين في الحدود الدنيا إلى تفعيل بعض آليات التعلم الذاتي من أجل تحقيق قدر من التحصيل اللغوي المقبول أو المرضي؛ فالمتعلم في مقاعد الدراسة وإن اختلفت مستويات تعليمه ومراحلها هدفه الرئيس هو تحقيق التميز الذي يتحدد بما يحصله، وتشير النتائج إلى أن الفرد المتعلم كلما كان أكثر استقلالية كان أكثر تحصيلًا للغة؛ حيث يمنحه الأمر مزيدا من الشعور بالحرية، والثقة بالنفس، والدافعية للاندماج في مختلف الأنشطة اللغوية،

ومعالجة مختلف المواقف التي تعترضه ضمنها ذاتيا بكل كفاءة من أجل إثراء رصيده اللغوي وتحسين أدائه، وقد أشار "بياجيه" في هذا الصدد إلى أن المتعلم ذا السلوك الاستقلالي يمتلك تحكما في تصرفاته وقراراته ويتميز بالمرونة وتحمل المسؤولية التي تنعكس فاعليتها على أدائه، على عكس المتعلم الاتكالي الذي تغلب عليه سمات الجمود الفكري والأدائي نتيجة ميله إلى الثبات والاعتماد على الغير في التفكير والتصرف.

كما تشير النتائج إلى أن الفرد المتعلم كلما بذل جهدا معتبرا في تنظيم وتوجيه وتعديل سلوكياته اللغوية انعكس ذلك إيجابا على ما يحصله من معارف لغوية، وقد أشار بينتريش وزيدner (Pintrich, Zeidner 2000) إلى أن أهمية تنظيم الذات في تحقيق التحصيل الإيجابي تتضح من خلال قدرة الفرد المتعلم على ضبط اعتقاداته المعرفية، وتوجيه أفكاره ومشاعره وأفعاله تحقيقا للإنجاز الأكاديمي المرضي، وهذا الأمر بدوره لا يتأتى إلا من خلال وضع الأهداف المحددة واستغلال كافة الاستراتيجيات والسبل التي تؤدي إلى تحقيقها.

وتظهر النتائج أن الفرد المتعلم كلما كان أكثر قدرة على تحمل المسؤولية وعلى اتخاذ القرارات المتعلقة بمسار تعلمه كان أكثر أداء وتحصيلا؛ ذلك أن مسؤولية الاختيار تنمي لديه مهارات احتواء الوضعيات التعليمية والسيطرة عليها، والعمل على معالجتها على نحو فعال من أجل اختيار القرارات السليمة والملائمة لها وتجنب الخاطئة، وقد أشار مختلف الدراسات في هذا الصدد إلى أن اتخاذ القرار ولید تكاتف جملة من العوامل أهمها الدافعية، ومستوى الطموح، والنظام القيمي، ودرجة الاستقلالية إلى جانب الميول والقدرات والخبرات، وأن نجاح الفرد المتعلم في الوصول إلى الصائب منها سيحقق النجاح ويدعم المكتسبات ويشعر بالكفاءة الذاتية.

كما تظهر النتائج أهمية التقويم الذاتي في بناء وتحصيل الكفاءات اللغوية المستهدفة؛ ذلك أنه السيرورة التي تدعم دافعية الفرد المتعلم واستقلاليته وتعزز ثقته بنفسه وبقدراته في كل ما يسلكه من سبل لأجل تدبير وبناء تعلماته ذاتيا، بعيدا عن الضغط أو المفارقة اللذين يفرضهما الاعتماد على سلطة الضبط الخارجي (التقويم الخارجي)، وقد أشار بيرنود (Perrenoud) في هذا الصدد إلى أن التقويم الذاتي هو ما ينبغي الارتكاز عليه لما له من دور في تصحيح مسارات التعلم وبناء الكفاءات اللغوية المطلوبة، في حين أن التقويم الخارجي لا ينبغي الاستعانة به إلا في حالات عدم كفاية الأشكال المضبوطة ذاتيا للعلاج، وهو ما أكده جينيارد (Guignard) حيث رأى بأن تدخلات الضبط الخارجي تبقى دون فاعلية لتفككها وافتقادها للاستكمال، بينما يؤمن التقويم الذاتي مراقبة التعلم واستمرارية ضبطه مما يسمح بتحصيل أفضل ناتج.

2-2 متغير المستوى الدراسي

بينت النتائج وجود اختلاف في النتائج المحصل عليها لصالح متعلمي الصف الخامس، وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة نذكر من بينها دراسة زيمرمان ومارتينز (Zemmerman, Martinez 1990) وكذا دراسة ميولين (2008)، حيث خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية المختلفة ومستوى التنظيم الذاتي للتعلم.

ويمكن ربط النتائج المسجلة بعدة عوامل يتعلق بعضها بالفرد المتعلم والخصائص التي تسمه في كل مستوى، وبعضها الآخر بالعوامل الخارجة عنه والمؤثرة فيه على نحو ما لعل أهمها طبيعة المهمات المنجزة، وكذا دور المعلم الموجه.

لقد ذكرنا آنفاً بأن التعلم الذاتي يتجلى في قدرة الفرد المتعلم على مجابهة المواقف التعليمية التي يتعرض لها، وكذا قدرته على تحديد المشكلات المطروحة وتجنيد جملة الموارد الملائمة التي تمكنه من تقديم الحلول الناجعة عن وعي وفهم وتحكم، وعليه فإن الأمر يتعلق بانخراطه في الوضعيات التعليمية الحاوية لموضوعات التعلم، ثم تنشيط الذات وممارسة التفكير واستحضار وتوظيف الخبرات والموارد ذات الصلة بها، والقيام بالعمليات الذهنية الممكنة التي يتحقق بموجبها الفهم والاستيعاب، وتبنى بفعلها التمثيلات الوافية المتعلقة به، وهذا يتطلب درجة نضج وحاصل خبرات ودرجة استعداد ودافعية وضبط وتحكم لا تتوفر عند متعلم المستوى الأول بنفس القدر الذي تتوفر عليه عند متعلم المستوى الخامس، وقد أكدت مختلف الدراسات في هذا الصدد أن المتعلم كلما كان أكبر سناً وخبرة كان أقدر على تنظيم تعلمه ذاتياً.

فمتعلم المستوى الأول بحكم انتمائه إلى مرحلة الطفولة المتوسطة (6 إلى 9 سنوات) يتسم بتواتر نمو جسمي ضعيف؛ حيث يظهر في سن السادسة تحكما في العضلات الكبرى لكن العضلات الدقيقة لا يظهر دورها بوضوح إلا في سن التاسعة وما يليها، وبالتالي فإن قابلية مزاولته لمختلف الأنشطة اللغوية المعقدة يتم تدريجيا في سن متقدمة، بينما يبرز اعتماده على الحواس في توسيع خبراته أكثر، وبما أنه بدخوله إلى المدرسة سيدخل في المرحلة الرابعة من مراحل تطور تفكيره (المرحلة العيانية) فإنه سيلجأ نظير تعرضه للخبرات المدرسية إلى تطبيق القواعد المنطقية التي يدركها بالحواس على الأشياء والمواقف التي يتعرض لها، وتبدأ بعض التغيرات التي تخص تنظيمه المعرفي في التحلي ولعل أهمها تحقيق التكامل الإدراكي، حيث أشار "بينترش" إلى أن مرحلة الطفولة المتوسطة هي الفترة التي تحقق فيها المعلومات المستقاة من البيئة الخارجية عن طريق الحواس تكافؤاً مع المعلومات الداخلية المستقاة من حركات الجسم والأطراف، مما يجعلها المرحلة الأنسب لتعلم مهارات القراءة والكتابة، كما تنحصر عملياته العقلية (التصنيف، الترتيب،

الاستدلال وغيرها) فيما هو ملموس بينما يصعب عليه التفكير فيما هو أبعد من ذلك، وتبدو قدرته على الانتباه (مدة الانتباه ومداه) وكذا قدرته على التذكر وعلى ربط الأشياء والمواقف محدودة.

وبما أن سن السادسة هي السن التي ينتقل فيها رسمياً من البيت إلى المدرسة، فإن خبراته اللغوية تكون قليلة ومحدودة، حيث أن معظمها مباشر وليد التعرض للمواقف الحقيقية المباشرة والإدراك الحسي المباشر للأشياء باستخدام الحواس، كما أن أغلبها يقتصر على ما تعلمه خارج المدرسة في البيت والشارع وممن تفاعل معهم، في حين تكاد تغيب الخبرات غير المباشرة أو الخبرات ذات الطابع المجرد، كما يبقى تأثير البيئة الخارجية (سواء المادية أو المعنوية) عليه كبيراً إلى جانب تأثير عامل الوراثة وعمل الغدد، حيث يبرز اعتماده الكلي إلى الجزئي (توافقاً مع مرحلة نموه) على المحيطين به ويصعب عليه الانفصال عنهم (خاصة الوالدين) إلا في مرحلة متقدمة، وتظهر قدراته على الاستقلالية وتحمل المسؤولية والاعتماد على الذات ضعيفة إلى أن تتسع دوائر تفاعله مع معلمه وزملائه في البيئة الصفية لينحو صوبها، حيث ينزع شيئاً فشيئاً إلى القيام بما يثبت حريته ويؤكد وجوده، لتنمو ملكات الاستكشاف وحب الاستطلاع والبحث عن المعرفة والميل إلى الإنجاز والنجاح.

بالمقابل نجد أن متعلم المستوى الخامس ينتمي إلى مرحلة الطفولة المتأخرة (9 إلى 12 سنة) وهي الفترة التي يتميز فيها بالمرونة الجسمية والقدرة على التحكم في الحركات المعقدة نتيجة السيطرة على العضلات الدقيقة، وبزيادة التآزر بين حواسه وخبراته نظير اكتمال نموها (الحواس)، وتوسع نطاق إدراكه وذكائه (نتيجة مرونة الخلايا العصبية واتساع الدوائر العصبية)، حيث يرتبط ارتباطاً موجباً بمختلف القدرات اللغوية، وتزداد معالم عملياته العقلية لتتعدى ما هو ملموس إلى ما

هو مجرد (التفكير المجرد)، كما تتعزز قدرته على الانتباه والتذكر وممارسة الخيال والميل إلى التجديد والابداع.

كما أنها الفترة التي يميل فيها إلى الانفصال عن الآخرين والتفكير في نفسه كفرد متميز لديه إمكاناته وقدراته التي تميزه عن باقي أقرانه، ليحاول التأكيد دائما على استقلاليتته وقدرته على الاعتماد على نفسه من خلال محاولة التكيف مع الظروف المحيطة مهما اختلفت؛ وقد أشار هوفمان (Hoffman j,A) في هذا الصدد إلى أن الاستقلال مظاهر تنمو وتتحدد من خلال ما يقوم به الفرد من عمليات عقلية يصبو بها إلى التخلص من التبعية والاعتماد على الغير، ويتجه إلى استثمار جهوده وطاقاته وتوجيه نفسه إلى ما يحقق ذاته ويضمن استقرارها وتوازنها.

كما تبرز خلال هذه المرحلة منطقية تفكيره وميله إلى الثبات والاستقرار، والقدرة على التحكم في انفعالاته وضبط ذاته والسيطرة على سلوكياته نتيجة التحول إلى الذات الاجتماعية (بعد أن كان متمركزا حول ذاته)، كما تتسع خبراته اللغوية لتشمل المحسوس والمجرد مما اكتسبه فعليا (الممارسة الذاتية) وعبر مراحل سواء داخل المدرسة أو خارجها، ومما حصله بطريقة مباشرة (نتيجة التعرض المباشر للمواقف والوضعيات التعليمية) أو غير مباشرة (خبرات استخلصها من توجيه المعلم أو من التعرض لمواقف غير واقعية كالنماذج التدريسية اللغوية والأفلام التعليمية والصور وغيرها)، كما تتدعم حصيلته اللغوية نظير زيادة علاقاته ونمو مهاراته الاتصالية، وتتجلى قدراته على التعبير وعلى تذوق الأدب.

ويؤدي بنا الحكم على اختلاف المتعلمين ضمن الصنفين من حيث النضج والخبرات إلى الحكم على اختلافهم من حيث الاستعداد لتعلم اللغة؛ ذلك أن الأخير يشير إلى مجموع الخبرات والمواقف التي تجعل الفرد المتعلم متأهبا وراغبا في التعلم، قادرا على خوض غماره، حيث تعينه

وتوجهه إلى ما يناسبه وما ينبغي أن يقوم به من نشاطات ضمن المواقف التعليمية والتعليمية المختلفة، وهو على هذا النحو وكما أشار إليه رونتري (Rountre) عامل مرتبط بالقدرات المحصلة من التعلّيمات السابقة، وبالدرجة الكافية من النضج والممارسة، وهو نفسه ما ذهب إليه بياجيه، حيث ربط الاستعداد بنضج العمليات العقلية التي تمكن الفرد المتعلم من إدراك المعارف اللغوية الجديدة وتمثلها، كما رآه محصلة للتفاعل مع المواقف التي تحتضنها، حيث يؤدي تعرضه لها في كل مرة إلى اكتساب أنماط جديدة من التفكير يدمجها في نظامه المعرفي تؤدي بالضرورة إلى إسقاط أو تعديل الأنماط التي سبقتها، مما يعني أن الاستعداد معطى يختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى ومن موقف تعليمي إلى آخر.

أمام ما سبق يبرز تأثير المدرسة في قدرتها على تهيئة البيئة المادية والمعنوية التي تناسب تطور الفرد المتعلم وبناءه اللغوي التكويني في كل مرحلة من مراحل نموه؛ فمتعلم الصف الأول يختلف من حيث النمو جسميا وانفعاليا واجتماعيا وسلوكيا ومن حيث الخبرة والاستعداد عن متعلم الصف الخامس، كما تختلف احتياجاته وطريقة تفاعله وقدرته على السيطرة على المواقف التعليمية، مما يتطلب بالضرورة اختلافا في طريقة التعامل معه، وفي كيفية توجيهه والأخذ بيده نحو الأهداف.

كما يمكن الحكم على اختلاف المتعلمين من حيث القدرة على توظيف الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية أثناء التعامل مع الوضعيات؛ فقد أشار "فلافل" إلى أن طفل ما قبل المرحلة الابتدائية يتميز بحس ما وراء معرفي ضعيف جدا (بل منعدم أحيانا) مقارنة بطفل المرحلة الابتدائية نتيجة عدم قدرته على مراقبة ذاته من حيث إمكانية أداء الأنشطة المختلفة، ليتطور الأمر وينمو بعدها كلما تقدمت به السن، حيث تزداد خبراته، ويزداد تنبؤه وانغماسه في المهمات وفي

مراقبة وتقييم ذاته، كما أن الوعي بالتفكير والضبط الطوعي للعمليات المعرفية (عمليات ما وراء المعرفة) لا يتضح إلا في أواخر المرحلة الابتدائية، ويرافق ذلك تغيرا في السلوكات والعادات، حيث يصبح المتعلم بعدها أكثر قدرة على العمل دون رقابة، وأكثر ثباتا في اختيار الأساليب والاستراتيجيات المعرفية التي تناسب المهام التعليمية التي تواجهه.

كما يمكن رد النتائج المسجلة إلى التوجهات الدافعية التي يتبناها الأفراد المتعلمون، والأهداف التي يصبون إلى تحقيقها؛ فالمتعلم في الصف الخامس يعي جيدا أن الهدف النهائي المبتغى هو التفوق والتميز ضمن زملائه والوصول إلى الدرجات المرتفعة التي تؤهله لتخطي المرحلة الابتدائية بنجاح؛ هذا ما يجعله أكثر إحساسا بالمسؤولية وأكثر تحفيزا لذاته وتدعima لنشاطه واستغلالا لقدراته وإمكاناته واعتمادا على ذاته من أجل تحقيق ما يبتغيه، بينما لا يظهر هذا التوجه لدى متعلم الصف الأول فهو لا يعي التفوق كما يعيه السابق، كما لا تتجلى له الأهداف ولا مظاهر التنافس مع الأقران من أجل التميز إلا في مراحل لاحقة.

كما يمكن أن تعزى النتائج إلى مستوى الدافعية التي يتبناها الأفراد المتعلمون إزاء الأنشطة اللغوية التي يقومون بها، حيث أفادت بعض الدراسات (نذكر من بينها دراسة بينترش (Pintrich 2004) أن الأفراد المتعلمين يلجأون إلى تفعيل بعض استراتيجيات التعلم الذاتي في أداء بعض المهمات والأنشطة دون الأخرى، بحسب مستوى الدافعية الذي يختلف ويتباين بشكل ملحوظ تبعا لها وبذلك يمكننا رد النتائج إلى اختلاف طبيعة الأنشطة اللغوية والوضعية التعليمية المرتبطة بها، من حيث مدى صعوبتها وسهولتها، ومدى قدرتها على تأجيج وإثارة الفرد المتعلم للتعامل معها (لها علاقة بمستوى النضج والخبرات)، فلو عدنا إلى تفصيل المؤشرات لوجدنا أن العلاقة كانت ضعيفة فيما يخص مؤشر التنظيم الذاتي ومؤشر تنظيم الجهد، وسالبة فيما يخص

مؤشر إدارة الوقت ومؤشر الرصد الذاتي في علاقتها بالتحصيل اللغوي لدى متعلمي الصف الأول، في حين أن هذه المؤشرات قد أظهرت علاقة ترابطية موجبة مع التحصيل لدى متعلمي الصف الخامس، وهذا راجع في نظرنا إلى مدى تقدير الأنشطة والمهام المتعلقة بها، ثم مدى التحكم في مستوى الدافعية وفعالية الذات للإنجاز.

ويمكن رد النتائج المسجلة من جانب آخر إلى المعلم؛ ذلك أن العملية التعليمية والتعلمية وفق المنحى الكفائي المعتمد تأخذ قيمتها باعتبارها المنظومة الفاعلة التي يحتل الفرد المتعلم ضمنها مكانا مركزيا كونه غايتها ووسيلتها لتحقيق الأهداف، وبالتالي ينبغي التركيز عليه من خلال العناية به وبكل ما يمكن أن يحرر ذاته ويصحح النظرة إليها ويعزز قدرته على تحمل مسؤولية التعلم مهما كان سنه لكن هذا التصور يكاد يغيب عن أذهان المعلمين وعن ممارساتهم التعليمية خاصة إذا ما أخذنا عامل سن المتعلم بعين الاعتبار؛ حيث يميل المعلمون إلى التعامل مع متعلمي الصف الأول كأطراف سلبية مستقبلية لا شريكة، مع عدم تحررهم من السلطة المعرفية أو التنازل لهم عن المركزية.

لكن هذه الممارسات قد تخف حدتها (بشكل نسبي لا مطلق) مع متعلمي الصف الخامس وهذا راجع في مجمله إلى النظرة القاصرة التي مؤداها أنهم غير قادرين في هذا الطور (بصفة عامة) على الاعتماد على أنفسهم، ولا على تنظيم وتوجيه ذواتهم، كما أنهم عاجزون عن مواجهة المواقف واتخاذ القرارات التي تتعلق بمسارات تعلمهم دون مساعدة أو توجيه على عكس متعلمي الأطوار اللاحقة ونرى بأن مثل هذه التوجهات قد تؤثر سلبا على المتعلمين خاصة في ما يتعلق بمستوى تقديرهم لذواتهم؛ فقد أشار العديد من الدراسات النفسية في هذا المجال إلى أن الفرد المتعلم يبني تصوره عن ذاته (إيجابيا كان أو سلبيا كفرد كفء وقادر وناجح أو العكس) نتيجة

نظرة المعلم إليه، وطبيعة ردود أفعاله إزاءه، وهو ما يعزز الشعور الإيجابي أو السلبي بذاته، وبالتالي درجة إقباله على التعلم والتواصل أو التردد والإحجام عنه.

2-3 متغير النشاط اللغوي

على الرغم من الارتباط الضعيف بين المؤشرات والتحصيل اللغوي إلا أن اختبار أنوفا قد أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج أفراد العينة من الصف الأول باختلاف النشاط اللغوي الممارس؛ حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات مع دلالة إحصائية في مستوى التحصيل اللغوي في نشاط التعبير الشفاهي، يليه فهم المنطوق، يليه فهم المكتوب، يليه التعبير الكتابي، كما ظهرت الدلالة الإحصائية للمؤشرات باستثناء مؤشر الاستقلالية والتنظيم الذاتي وتنظيم الجهد وإدارة الوقت والتقويم الذاتي.

كما بين ذات الاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج أفراد العينة من الصف الخامس بتغير النشاط اللغوي؛ حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات مع دلالة إحصائية في مستوى التحصيل اللغوي في نشاط التعبير الشفاهي، تليه القراءة، يليه التعبير الكتابي، تليه القواعد النحوية والصرفية، كما أن الدلالة الإحصائية قد ظهرت في أغلب المؤشرات باستثناء التنظيم الذاتي وتنظيم الجهد وإدارة الوقت والتقويم الذاتي.

ويمكن رد النتائج المسجلة إلى عوامل كثيرة لعل أبرزها طبيعة النشاط اللغوي ذاته، أو طريقة تقديمه أو الحيز الزمني المخصص لممارسته، ويمكننا تفصيل ذلك فيما يلي:

أ/ طبيعة النشاط اللغوي

بينت النتائج أن أكبر دلالة للمؤشرات في علاقتها بالتحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصغين قد ظهرت في التعبير الشفاهي، وهذا راجع حسب رأينا إلى أن هذا الأخير هو أول مهارة تدرب عليها الفرد المتعلم في حياته قبل أن يلج مقاعد الدراسة، حيث أنه تعود على ممارسة الكلام بلغته الأم لقضاء حاجاته والكشف عن اهتماماته وما يدور في خلده، ثم إنه بعد دخوله إلى المدرسة قد مارس التعبير مشافهة باللغة العربية الهدف قبل أن يتدرب على القراءة أو الكتابة، واستعان به للتواصل مع معلمه وأقرانه دونما حاجة إلى الآخرين، ولذلك كان وسيلته الأولى والرئيسة التي يستند إليها على اختلاف ظروفه ومراحل حياته، وغايته التي يسعى إلى تنميتها وصلها تحقيقا للهدف الأسمى وهو التبليغ والتواصل.

كما أن التعبير الشفاهي يعد أفسح مجال لتوسيع المكتسبات اللغوية وإثراءها، وتعزيزها ودعمها مقارنة بالأنشطة اللغوية الأخرى، وذلك لأنه يأخذ صورا متعددة ويمارس بأشكال مختلفة تفتح الأفاق رحبة أمام المتعلم كي يحقق ما سبق، فقد يكون محادثة أو مناقشة أو تعليقا على نصوص أو أحداث أو صور أو مشاهد أو غير ذلك، كما قد يكون تلقائيا أو موجها أو حرا، وظيفيا أو إبداعيا، ويسمح هذا التنوع إلى جانب ما سبق بفتح قنوات اتصال عديدة أمام المتعلم كي يعزز دوره كفاعل أساسي في إحداث التواصل، والوصول إلى الكفاءات المسطرة (استخدام اللغة الشفاهية في وضعيات مختلفة استخداما سليما تتحقق به الأغراض الوظيفية)، ويمنحه مزيدا من الاستقلالية والحرية والقدرة على مواجهة الآخر، والثقة بالنفس، والجرأة في إدارة الحوار وتكييفه وطرحه تبعا للسياقات والمواقف المختلفة، كما يسمح من جانب آخر بالقضاء على الكثير من المعوقات التي قد تقف حجر عثرة أمام المتعلم في تحقيق المنشود، لعل أهمها التردد والاضطراب والخوف والخلج والانطواء.

ثم إن الطابع الشفاهي لهذا النشاط يلغي الكثير من الحواجز التي قد يواجهها المتعلم في نظيره الكتابي؛ ففي الشفاهي تتاح له فرص التخلص من بعض القيود التركيبية، كالميل إلى تسكين الأواخر والتقديم والتأخير، والتخفيف من استعمال الروابط إلى غير ذلك، بينما تعد مثل هذه الأمور في الكتابي مجانبة للصحة أو وقوعا في الأخطاء، كما أنه في الشفاهي يلجأ إلى الاعتماد على معجم لغوي بسيط لكنه وظيفي يخدم أغراضه، بينما يتطلب منه الكتابي سعة رصيد وإعدادا وتنظيما وضبطا أكثر، ويستطيع في الشفاهي الاستعانة ببعض العناصر غير اللغوية (كالإشارات وتعبيرات الجسم وتغيرات الصوت وغيرها) التي تحل محل الحذف والإضمار لأجل تحقيق التواصل، كما يمكنه تطويع الخطاب نطقا ودلالة (إيقاع الصوت والتنغيم والتوسع اللغوي وغيرها) توافقا مع مقاصد المتلقي، بينما لا يمكنه القيام بذلك في الكتابي، وبالمقابل نجد أن فرص التفكير في المنطوق وترتيبه وتنظيمه تقل في الشفاهي، لكن المجال يبقى مفتوحا كي يعيد النظر فيه ليعدله أو يصححه بناء على ردود أفعال الأطراف المستقبلة (المعلم والمتعلمون)، فإن أدرك ما وقع فيه من أخطاء استطاع هدم تمثلاته الخاطئة وعوضها بالصحيحة في طريق البناء اللغوي.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بأفراد العينة من الصف الأول أن نشاط فهم المنطوق قد احتل المرتبة الثانية في الدلالة من حيث ارتباط المؤشرات بالتحصيل اللغوي، يليه فهم المكتوب ويليه التعبير الكتابي؛ أما عن فهم المنطوق فمرد الأمر في نظرنا إلى ارتباط الأخير بحاسة السمع، التي تعد أولى المداخل التي استقبل بها الفرد المتعلم عالمه الخارجي وتفاعل معه قبل دخوله إلى المدرسة، والسبيل الأول الذي منحه القدرة على تمييز الأصوات اللغوية واكتساب المفردات الجديدة، ومعرفة طرق نسجها والتأليف بينها للتعبير عن احتياجاته وانشغالاته، لذا كان من الطبيعي أن يبقى هذا المدخل أيضا أول متكأ يستند إليه في التعرف على المادة اللغوية التعليمية، وفي تحقيق التفاعل معها خاصة إذا كانت مناسبة له ولقدراته واهتماماته، وتستجيب لما

يحتاج إليه للإفصاح عن مختلجات نفسه وما يدور في ذهنه وما يمكنه من غرض في هذه السن، ثم إن مختلف الأنشطة اللغوية الأخرى تقوم على الاستماع وتحقق به؛ فامتلاك القدرة على الكلام لا تتأتى إلا بحسن الاستماع والمحاكاة، والأمر كذلك بالنسبة لامتلاك مهارتي القراءة والكتابة.

أما عن فهم المكتوب (القراءة) فلكونه مهارة يتدرب عليها المتعلم لأول مرة في حياته بعد ولوجه مقاعد الدراسة، ولا يتعلق فهم المكتوب بالنشاط الذي تتصل فيه العين المجردة بالرموز اللغوية فحسب (الأمر الذي مارسه بعضهم في مرحلة التعليم التحضيري أو في البيت قبل أن يلتحق بمقاعد الدراسة)، وإنما هو إلى جانب ما سبق أعمال للفكر قصد إدراك العلاقات القائمة بين جزئيات المادة المقروءة وصلتها بالواقع الموضوعي والخبراتي، وهو بذلك عملية عقلية تأملية تبنى كتتظيم مركب ينطوي على عمليات ذهنية عليا، تعمل على نقل الدلالات والمعلومات المقروءة للفرد المتعلم على نحو خاص، وقد أكدت الدراسات الحديثة (كما أشرنا في موقع سابق) أن من يقرر حين القراءة هو الدماغ وليست العين، ولكي يقرر فإنه يحتاج إلى جملة من التمثلات والصور الذهنية التي اكتسبها والتي لا تشكل العين إلا مصدرا واحدا منها، وبالتالي فإن عملية القراءة هي عبارة عن تبادل بين المعلومات البصرية وغير البصرية، وهي على هذا النحو آلية تنقلت من الاتصال الفيزيولوجي المحدد لعناصرها الذي يمكن للفرد المتعلم أن يتمكن منه في هذه السن، إلى الاتصال النفسي المعرفي والنفسي الوجداني الذي يصعب عليه تحقيقه حتى مرحلة متقدمة من مراحل تعليمه.

وينطبق ذات الأمر على التعبير الكتابي؛ ذلك أن الأخير مهارة تتطلب التحكم في الضوابط الشكلية للغة كرسم الحروف والحركات وتنظيم الكلمات والجمل والفقرات وغيرها من الأصول الفنية المتعلقة بالشكل من جهة، والضوابط المعرفية التي تتعلق بتوليد الأفكار وصياغتها

وتتظيمها مع مراعاة القواعد والمثل النحوية والاستخدامات اللغوية المختلفة (الأنماط والأساليب والأغراض وغيرها) وعوامل الإقناع والتأثير في الآخر من جهة أخرى.

وعليه فإن أول شق يتمكن منه الفرد المتعلم في المستوى الأول هو الشق الآلي الأول (الكتابة)، بينما يتحقق الشق الثاني (الانتاج الكتابي) تدريجيا وفي مراحل لاحقة بعد الأول توافقا مع قدراته وخصوصياته؛ فقدوته على تصوير المكتوب وتسييقه على النحو الذي يتوافق والأغراض التبليغية لن يحصل حتى يمارس اللغة فعليا، وحتى يحيط بمختلف العلاقات القائمة أثناء التواصل، وبالهدف والغرض من التبليغ، وحتى يدرك أن المتلقي هو شريك حقيقي له في إنتاج الخطاب، وهذا لن يعيه أو يستوعبه في هذا المستوى، ثم إن تحصيل هذه المهارة مرتبط بضرورة الأنشطة اللغوية الأخرى؛ فالمتعلم لن يتمكن من الانتاج كتابة ما لم يتمكن من الانتاج مشافهة، وما لم يمتلك مفاتيح القراءة التي تسمح له بمراجعة وتصحيح ما يصب على الورق.

من جانب آخر، أظهرت النتائج المتعلقة بأفراد العينة من الصف الخامس أن نشاط القراءة قد احتل المرتبة الثانية في الدلالة من حيث ارتباط المؤشرات بالتحصيل اللغوي، يليه التعبير الكتابي وتليه القواعد النحوية والصرفية؛ أما عن القراءة فهذا راجع حسب رأينا إلى تعود الفرد المتعلم على ممارستها وإلى التمكن إلى حد ما من آلياتها نظير الاعتماد عليها في تسيير مختلف الأنشطة اللغوية، وكذا الاستناد إليها لسنوات في مادة اللغة العربية وفي غيرها من المواد الدراسية الأخرى، حيث يكون المتعلم (على عكس المستوى الأول) أكثر قدرة على إعمال فكره لأجل تمثيل المواقف، وإلباس المقروء ما يطابقه في الذهن وما يقابله في الواقع، وأكثر قدرة على إدراك دلالات ومعاني الأشياء من خلال الرموز اللغوية المرتبطة بها ضمن السياق المعين، وأكثر تحكما في توظيف بعض الاستراتيجيات التي تعينه على الربط والتفسير والاسترجاع، ورصد الملاحظات

وتكوين التقابلات، وتنقيح التنبؤات والفروض، وتحديد ما هو أساسي وما هو عرضي من المدخلات، وكذا استغلال استراتيجيات التقويم الذاتي في ضوء الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها والأغراض المحددة مسبقاً لنشاط القراءة.

أما عن تأخر نشاط التعبير الكتابي فلأنه يتطلب جهداً خاصاً من الفرد المتعلم كي يتمكن من تصوير الأفكار والمعاني وصبها في حروف وكلمات وجمل وفقرات مرتبة ومتنوعة الأساليب للتبليغ عن مقاصده؛ فطبيعة الإنتاج الكتابي تفرض عليه قيوداً لا تفرضها في المنطوق وهو ما سبقت الإشارة إليه سلفاً؛ حيث يتطلب الأمر في المقام الأول رصيداً لغوياً معتبراً، ثم قدرة على الانتقاء الأفضل والاستثمار الأوفى لمختلف الوحدات والأنماط اللغوية (انتقاء المفردات والتعابير واستعمال الجمل التامة مع مراعاة القواعد اللغوية، واختيار الأسلوب الملائم والمؤثر لطرحها وغير ذلك من الشروط)، كما سيفرض عليه طابع الاتصال غير المباشر بالمتلقي التفكير فيما سيكتب حيث يستحيل التراجع أو التعديل بعد الطرح والتلقي، مما يتوجب عليه تقمص دوري المرسل والمستقبل معاً، ليتصور وقع الخطاب المكتوب عليه وينقحه بناءً على ذلك.

وتقل الدلالة أكثر في المستوى الخامس في نشاط القواعد النحوية والصرفية، وهذا راجع حسب رأينا لكونه آخر وأقل نشاط مارسه الفرد المتعلم في المرحلة الابتدائية مقارنة بالأنشطة اللغوية الأخرى، والتأخير أمر طبيعي لأنه في مراحل تعليمه الأولى غير مؤهل ولا قادر على الفهم والتحكم العقلين في الآليات والقوانين التي تحكم اللغة، وبالتالي كان لا بد من تخير المرحلة التي تقدم له فيها على النحو الذي يحقق المراد.

والمسجل أنه وعلى الرغم من أهمية القواعد في استخدام اللغة وتكوين العادات الصحيحة التي تقوم لسانه، وتجنبه التأثير باللغة الأم، إلى جانب كونها مفتاح التحكم في المهارات اللغوية

السابقة (فالمتعلم المتكلم والسامع والقارئ والكاتب لا غنى له عن قواعد اللغة حتى يتم الفهم والإفهام والتأثير والتأثر والتبليغ والتواصل)، إلا أن الأخيرة كانت ولا زالت أكثر نشاط ينفر المتعلم منه ويجد صعوبة في ممارسته، وهذا لاعتمادها ربما على قوانين مجردة تتطلب بذل جهود فكرية كبيرة تفوق مستواه، أو لكونها تجعله يوازي بينها وبين غيرها من المواد الدقيقة التي تشترك معها في بعض العمليات كالتحليل والاستنباط والموازنة والإسقاط وغيرها، أو ربما لكثرة تفاصيلها التي يؤدي تزامنها في الذهن إلى عدم فهمها أو ربما طرد بعضها البعض نتيجة عدم تمثيلها، أو ربما لأنها تقوم على أسس مضبوطة للمحاكاة والمران التي تفرض على المتعلم قيودا قد لا يشعر بوجودها حين ممارسة الأنشطة اللغوية الأخرى، أو ربما لعدم وعيه وإدراكه لأهميتها ولحاجته إليها طالما أنه استطاع التعبير مشافهة وكتابة قبل معرفته بها.

من جانب آخر يمكننا تفسير الارتباط الموجب بين معظم مؤشرات التعلم الذاتي ونشاط التعبير الشفاهي لكون الأخير مظهرا إنتاجيا يحققه الفرد المتعلم نتيجة نشاطه وجهده الذاتيين؛ حيث يجد المتعلم نفسه مسؤولا في وضعية إنتاج لا تلق، الأمر الذي يستدعي منه القيام بجملته من العمليات الهامة كالتحليل والتركيب، واستحضار المخزون اللغوي وانتقاء ما يلائم منه خدمة للأفكار المقصودة، ثم ترتيبها وإخراجها سلسلة سليمة من الأخطاء، بعيدة عن الغموض أو التشويش، مستوفية لقواعد وقوانين اللغة العربية المعبر بها، يضاف إلى ذلك تخير المعينات غير الملفوظة التي يمكن أن تصاحب الملفوظ، والتي تسمح بتأدية وظيفة تحيين الأحداث وإضفاء الدلالات التي تضمن استمرار التواصل مع الآخر وتثبيت وجود الآخر فعليا كطرف رئيس في حدوثه.

ويقل الارتباط بين ذات المؤشرات ونشاط القراءة (أو فهم المكتوب) لما يتطلبه تحقيقها من عمليات معقدة قد لا يتسنى للفرد المتعلم التحكم فيها جيداً (خاصة في الصف الأول) في هذه المرحلة مقارنة بالمراحل التعليمية اللاحقة؛ فالقراءة عبارة عن بناء تصورات ذهنية نتيجة الانتقال من المعالجة الرمزية للمادة اللغوية المكتوبة إلى المعالجة الإدراكية، مع وجود روابط بينها وبين القدرة التذكرية التي تسمح باسترجاع المعلومات المخزنة من المعجم الذهني الداخلي، وقد أشار الباحثون إلى أن تحققها متعلق بالدرجة الأولى بعامل الانتباه الذي يعين على التعرف (أهم ميكانيزم تقوم عليه عملية القراءة ويشير إلى القدرة على الربط بين التصور الخطي للكلمة والتصور الذهني)، حيث كلما تطلبت المادة المقروءة انتباهاً أكثر صعب تمثيلها، وصعب الاحتفاظ بها في الذاكرة الغائرة، كما أن معدل الاحتفاظ يتحدد من خلال سرعة ترميز المعلومات اللغوية المدخلة، وهي أمور تتعلق بدورها بخصائص المتعلم وقدراته العقلية في كل مستوى (تم تفصيل هذه النقطة في موضع سابق).

ويقل الارتباط أكثر بين المؤشرات والتعبير الكتابي لكون الأخير مهارة تحتاج إلى طاقة عضلية وذهنية تفوق الطاقة المبذولة في الشفاهي، وأنها تقوم أساساً على عمليات التذكر عكس القراءة التي تقوم على عمليات التعرف، والتذكر معرفياً أصعب من التعرف، ثم إنها تتعلق في جوهرها بالقدرة على التحكم في الوضعيات الكتابية التي تخرج الفرد المتعلم عن إطار اللحظة (لحظة الحديث)، وهذا يتطلب درجة عالية من التجريد في التفكير وفي توظيف القدرات اللسانية، كما أنها تتطلب إلى جانب ما سبق قدراً كبيراً من الانتباه والمراقبة لأجل استدراك الناقص وتصويب الخاطئ، الأمر الذي يحتم على المتعلم وضع نفسه في الموضعين المرسل والمتلقي، ليكتب ويقرأ في ذات الوقت، ويحاول في كل مرة أن يتصور رد فعل المستقبل ليبني عليه الفروض الجديدة،

ويحدث كثيرا أن لا يحقق التبليغ المحتمل وأن يعجز عن إيصال المقصود (نتيجة غياب معناه في ذهنه أو قلة أو عدم امتلاكه للأدوات المناسبة) مما يربكه ويحد من فاعليته ومن نشاطه.

أما عن العلاقة السالبة المسجلة بين مؤشرات الاستقلالية (في المستوى الأول) والتنظيم الذاتي وتنظيم الجهد وإدارة الوقت والتقويم الذاتي (في الصفيين) فيمكن ردها في المقام الأول إلى طبيعة هذه المؤشرات وما يتطلبه توظيفها وتفعيلها من خصائص ينبغي توافرها في الفرد المتعلم (وهو ما فصلنا الحديث فيه في موضع سابق)، يضاف إلى ذلك دور المعلم ومدى سعيه إلى تفعيلها لدى المتعلم وهو ما سنناقشه بالتفصيل في موضع لاحق.

ب/ تقديم الأنشطة اللغوية

يركز مجمل النصوص الرسمية المتعلقة بتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على البعد التواصل للغة، نذكر من بينها مثلا ما ورد في منهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي: " يهدف تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أساسا إلى إكساب المتعلم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتمحيصه...لذلك فإن المنهج يركز في هذه المرحلة على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع نظرا لدوره في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وباعتباره الأساس الذي يبنى عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ إلى كل التعلم، وقاعدة بناء كفاءة التواصل التي طالما أهملت في منظومتنا التربوية.¹

¹ - منهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، مصدر سابق، ص 03.

لكن الملاحظ أن الأخيرة (النصوص الرسمية) لا زالت توظف مصطلحات بعيدة عن أهداف هذا البعد وعن منحاها، من ذلك مثلاً مصطلح التعبير؛ فالتواصل يقتضي توسيع المحيط المعرفي حتى يتسنى للفرد المتعلم الاندماج واستحضار وتسخير جملة الموارد اللغوية (الصوتية والإملائية والتركيبية والمعجمية والدلالية) وغير اللغوية (القواعد التخاطبية التي تستحضر الجوانب الاجتماعية والثقافية والوجدانية) التي تؤهله للإنتاج الشفاهي والكتابي في الوضعيات الدالة؛ والمتعلم إذ يحقق التواصل فإنه يتجاوز التعبير أو الإخبار والتبليغ إلى إقامة العلاقات والروابط مع من يتلقى خطابه، بغية إحداث بعض من التأثير أو التغيير في منظومته الفكرية.

ورغم أن التواصل هو المنشود في الأساس إلا أن التعبير هو وسيلة تحقيقه المعتمدة، وهذا ما لمسناه فعليا أثناء المعاينة الميدانية لسير الأنشطة اللغوية؛ إذ لاحظنا أن جهد المعلم (ضمن الصفين) لم يرق بعد إلى خلق وتفعيل النشاط اللغوي التواصلية الذي يعين الفرد المتعلم على اكتساب اللغة واستعمالها شفاهيا في سياقات ومقامات مختلفة، إنما ظل محصورا في تمكينه من الفعل اللغوي، عن طريق تدريبه على النصوص الحوارية والحجاجية والتفسيرية (الأنماط المقترحة في الصفين) باعتبارها النماذج التي يتعين عليه تلقيها والتمرن عليها طيلة السنة ويتجلى أبرز ملامح التمرن في تكرار النصوص من أجل اكتساب البنى الأساسية التي تتركب منها لأجل استخدامها في وضعيات أخرى وإن كانت الغاية المنشودة من هذه الطريقة هي تحقيق الدقة في الأداء اللغوي فإنها تتنافى كليا مع فكر أو مبادئ التواصل.

ويزداد الأمر سوءا إذا ما نظرنا إلى النشاط الكتابي؛ إذ وعلى الرغم من تخصيص مساحات كبيرة له ضمن المقررات التربوية باعتباره النشاط الإدماجي الأهم ضمن هذه المرحلة، إلا أن ممارسته كما لاحظناها تظل محدودة جدا تقتصر على الوقت المتبقي من الحصة المخصصة

لمادة اللغة العربية كما أن أهدافه بعيدة عن فكرة التواصل (خاصة في المستوى الأول)؛ حيث لمسنا أثناء المعاينة الميدانية أن الكفاءات المستهدفة من ممارسة هذا النشاط (على عكس الكفاءات المسطرة في المقررات الرسمية) تتمحور حول الملكة اللغوية، أي قدرة الفرد المتعلم على توظيف الوحدات اللغوية المستنبطة من نصوص القراءة في أحوال أخرى مختلفة، لا على الملكة التبليغية التي تتجلى في قدرته على التبليغ بالاعتماد على تلك الوحدات والقواعد (الاجتماعية والثقافية) التي تتحكم في التبادل اللغوي والتواصل (الشعور بوجود مرسل إليه حقيقي)، وبالتالي فإن إنتاج المتعلم سيبقى محصوراً في الجانب المعياري الذي يدل على المعرفة اللسانية لا التبليغية، كما لاحظنا من جانب آخر أن الكفاءات الختامية المسطرة في المقررات تتجلى في مجملها في قدرة المتعلم على الإنتاج وفق شروط محددة (نص من عدد محدد من الجمل باستعمال صيغة معينة يغلب عليها نمط معين في وضعيات مستهدفة)، وفي هذا حسب رأينا تركيز على المنتج (المكتوب من حيث نوعيته وخصائصه) لا على المنتج (المتعلم لأجل تنمية ملكته الكتابية الإنتاجية)؛ حيث يعتبر حسب ما نراه طرفاً سلبياً، يتمثل دوره فقط في إعادة إنتاج الوحدات اللغوية التي تدرّب عليها وفق شروط وضمن إطار محدد سلفاً، والأصل أن تترك له حرية إنتاج نص تتبدى خلاله مهاراته في إحكام البناء اللغوي (اتساقاً وانسجاماً وتدرجاً) قصد تحقيق التبليغ.

أما عن فهم المنطوق فقد لاحظنا بأن جهد المعلم خلاله منصب على تنشيط مهارات التعرف لدى المتعلم أكثر من مهارات الفهم التي يفترض أن يستند إليها في استخلاص الدلالات وبناء التأويلات المختلفة للنص المسموع، كما أن فعالياته تتمحور في جلها حول استقبال الرموز اللغوية المنطوقة وتمييزها دون التعمق في معانيها ودلالاتها، أو التركيز على الموضوع الذي تدور حوله النصوص وتكرار بناها دون لفت النظر أو التركيز على العلاقات الأخرى التي تحكمها، كالعلاقة بين الأطراف المتحاور أو الظروف الزمانية والمكانية التي تحيط بها، إلى جانب التصنع

في كثير من الأحيان في صياغة الجمل وافتعال المواقف (نظرا لغياب السندات المساعدة) مما يشعر المتعلم -حسب ما لاحظناه - بنوع من التشتت والاضطراب في فهم الرسائل اللغوية، وفي إعادة إنتاجها وفق سياقات مخالفة لتلك التي تدرب عليها.

في حين أن فهم المكتوب (وحسب ما لاحظناه) لا يتعدى مساعدة المتعلم على فك الرموز اللغوية مع تجلية بعض المعاني؛ حيث يتبع النص بجملة من الأسئلة التي تقيس ذلك في كل مرة دون الذهاب إلى ما وراء النص المقروء، وعلى المتعلم أن يحكم إجاباته حتى يوظفها في نشاطي التعبير الشفاهي أو الكتابي (إن استغل)، في حين أن ذات النشاط في الصف الخامس يأخذ أبعادا أخرى تترجم تشبث المعلمين بالمنهجية التقليدية التي تصب جل اهتمامها في تتبع المعاني من خلال القراءة التفهيمية الخطية، على اعتبار أن المعنى يكمن في النص في ذاته، والاعتماد في التحليل على منهجية مغلقة إن صح القول (سلسلة من الأسئلة تستوجب أجوبة محددة) تقضي إلى قراءة موحدة للنص مع تدريب المتعلمين على تلمس (فهم) القرائن الشكلية أكثر من الغوص في الثنايا الدلالية، مما قد يحد من قدرتهم على بناء أوجه الفهم والقيام بعمليات التأويل المفترضة لبناء الملكة النصية، وتبقى المصطلحات المتعلقة بهذا النشاط كالتنظيم والتوسع والتلخيص والتمرن والاستثمار التي تفعل دور المتعلم وتعكس كفاءاته بعيدة نوعا ما عن الممارسة الفعلية في الواقع التعليمي.

ولعل ما نفترضه أن اختيار أنماط معينة من النصوص القرائية في هذين المستويين لم يتم بطريقة عشوائية، وإنما خضع للعلمية والدقة والتمحيص توافقا مع الأهداف المراد تحقيقها في كل مستوى فالنصوص الأدبية يختلف بعضها عن بعض شكلا ومبنى ومعنى، كما تتفاوت من حيث السهولة والصعوبة والتعقيد وغيرها من العناصر التي تشكل بنياتها التركيبية؛ وبالتالي فإن ما

يعتد به في انتقائها وإدراجها هو مدى نفعيتها وقدرتها على تحقيق الأهداف، ومدى تعلقها بخصائص المتعلم وبحاجاته واهتماماته في كل مرحلة من مراحل تعليمه؛ ويؤدي بنا ما سبق إلى اعتبار أن التركيز على النمط الحوارى في المستوى الأول مرده إلى ما يتميز به من خصائص؛ إذ وبالإضافة إلى أنه يناسب المتعلم في هذه السن (أشار مختلف الدراسات والبحوث إلى أن الحوار هو الأنسب لتعليم أي لغة جديدة للمبتدئين) فإنه يكسبه مهارات الاتصال الشفاهي والكتابي التي يستطيع بها أن ينقل الرسائل ويفسرها، ويتفاوض مع غيره في سياقات محددة وبطريقة فعالة، كما يمكنه من آليات الحوار التي ستمنحه أصلاً ثابتاً من أصول التفاعل مع الآخر لأجل تحقيق التواصل الفعال، أما النمط الحجاجي فإنه سيبرهن على دوره في بناء المعرفة اللغوية ذاتياً؛ فلكي يتعلم ويتمكن من بناء رسالته اللغوية الحجاجية عليه أن يدرك ويستدل ويسمع ويفسر ويقارن ويحاجج لإثبات رأيه، وهو إذ يكتسب الأساليب التفسيرية والحجاجية فإنه يمتلك اللغة وكيفية توظيفها للإقناع في سبيل بناء الحقيقة، كما يكرس حريته في إبداء الرأي والدفاع عنه أو التخلي عنه لصالح الطرف الآخر، لكن هذه الخصائص حسب ما عايناه ذابت بل تلاشت لأنها لم تجد سبيلها إلى الممارسة.

أما عن نشاط القواعد النحوية والصرفية فقد لاحظنا بأن جهد المعلمين منصب في معظم الأحيان على تقديم الموضوعات بشكل صريح، وضمن قوالب بعيدة عن السياقات الاجتماعية المرتبطة بها، مما يغيب دور المتعلم في الاهتداء إليها، بل إنه يوحى له بوجود نوع من القطيعة بين اللغة واستعمالاتها أو بين القواعد والاتصال؛ ولعل العبرة ضمن المدخل التعليمي المعتمد لا تكمن في الاحتفاء بالقاعدة الشكلية والصيغة المطلقة لها بقدر ما تكمن في الاحتفاء بالقلب الذي تقدم فيه والسياق الذي تطرح ضمنه، إذ بواسطتهما يكتسب المتعلم تلقائياً مهارة إدراكها (القاعدة) وأحوال استخدامها، ويتدرب على ممارستها ضمناً حتى قبل أن يعرفها بأسمائها، وأمام ذلك أمكننا

اعتبار أن الطريقة التي يقدم بها هذا النشاط هي واحدة من أهم الأسباب التي أدت إلى فتور نشاط المتعلمين وقلة تفاعلهم معه مقارنة بالأنشطة اللغوية الأخرى.

ج/ الحيز الزمني المخصص لممارسة كل نشاط

يمكننا إلى جانب ما سبق ربط النتائج المسجلة بالحيز الزمني المخصص فعلياً لممارسة كل نشاط لغوي؛ فلو نظرنا إليه كما هو محدد في المنهاج المدرسي والوثيقة المرافقة له نجده كالآتي:

- فهم المنطوق: حصة واحدة بمعدل خمس وأربعين دقيقة.
 - التعبير الشفاهي: ثلاث حصص بمعدل ساعتين وربع الساعة.
 - فهم المكتوب: ست حصص بمعدل أربع ساعات ونصف الساعة.
 - التعبير الكتابي: خمس حصص بمعدل ثلاث ساعات وخمس وأربعين دقيقة.
- ويتم تقديم هذه الأنشطة خلال الأسبوع الواحد (المقطع التعليمي) وفق مجالات زمنية محددة كالآتي:¹

- المجال الزمني الأول حصتان: (فهم المنطوق + تعبير شفاهي)/تعبير شفاهي (أستعمل)
- المجال الزمني الثاني حصتان: إنتاج شفاهي (أشاهد وأعبر) / قراءة إجمالية (أركب وأقرأ)

¹ - تم استخلاص هذه المجالات من المصدر السابق، ص 17-18 .

- المجال الزمني الثالث حصتان: قراءة وكتابة (اكتشاف الحرف الأول) / تثبيت

الحرف الأول

- المجال الزمني الرابع حصتان: كتابة (اكتشاف الحرف الثاني) / تثبيت الحرف

الثاني

- المجال الزمني الخامس ثلاث حصص: إدماج وألعاب قرائية / محفوظات / إنتاج

كتابي

والملاحظ أن أكبر حيز زمني قد خصص لممارسة نشاط فهم المكتوب (قراءة)، يليه التعبير الكتابي، فإليه التعبير الشفاهي، فإليه فهم المنطوق، على اعتبار أن الأول هو مفتاح ممارسة الأنشطة اللغوية الأخرى ولا سيما بعد اكتساب الرموز اللغوية (الحروف)، وبالتالي سيتم التدرج منه إليها حيث ينتقل المتعلم من الاستماع إلى النص المقروء إلى التعبير عن مضمونه شفاهياً، ثم منه إلى القراءة الإجمالية (لاستخلاص الحروف اللغوية) إلى التدريب على كتابتها، ليعود مرة أخرى إلى القراءة التأملية للإنتاج الكتابي؛ لكن ما لاحظناه أثناء المعاينة الميدانية هو غلبة نشاط التعبير الشفاهي الذي تكاد ملامحه تغطي على سيرورة العملية التعليمية والتعلمية، في حين لا يستغل نشاط فهم المنطوق إلا ضمن حيز زمني ضيق إذ يوظف النص المقروء كقاعدة أساس ينطلق منها لممارسة التعبير الشفاهي أو التدريب على كتابة الحروف، يضاف إلى ذلك تغييب النشاط الكتابي الذي لم نجد له مكاناً إلا في شقه المتعلق برسم بعض الحروف أو الكلمات على الألواح (وفي حالات نادرة على الكراسات) بينما لم نجد للإنتاج الكتابي ولا للأنشطة الإدماجية ولا الألعاب القرائية حيزاً يذكر على الرغم من أهميتها الكبيرة في تنشيط المتعلم وحثه على التعلم، وفي إعانته على دمج المكتسبات الجديدة مع القديمة في الوضعيات المختلفة.

من جانب آخر حددت المجالات الزمنية لممارسة الأنشطة اللغوية في الصف الخامس

ضمن المنهاج كآلاتي:

- قراءة / تعبير شفاهي وتواصل: حصتان بمعدل ساعة ونصف الساعة.

- قراءة / قواعد نحوية: حصتان بمعدل ساعة ونصف الساعة.

- قراءة / قواعد صرفية: حصتان بمعدل ساعة ونصف الساعة.

- تعبير كتابي : حصة بمعدل خمس وأربعين دقيقة.

- نشاطات إدماجية /إنجاز مشاريع /تصحيح التعبير : حصتان بمعدل ساعة ونصف

الساعة.

ويتم تقديمها خلال الأسبوع الواحد (الوحدة التعليمية) وفق مجالات محددة، وباستغلال

كتاب التلميذ وكراس النشاطات اللغوية تبعا للمراحل التالية:¹

-المجال الزمني الأول حصتان: قراءة (أداء + فهم + إثراء) / تعبير شفاهي وتواصل

(اعتماد نص القراءة + أسئلة لفهم النص + أعبر وأتحدث مع النص).

- المجال الزمني الثاني حصتان: قراءة (استثمار النص) / قواعد نحوية اعتمادا على

نص القراءة + محطة " أتعرف على " من كتاب القراءة.

¹ - تم استخلاص هذه المراحل من: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، جوان 2012، مصدر سابق، ص

- المجال الزمني الثالث حصتان: قراءة (استثمار النص، قواعد صرفية أو إملائية) +

محطة " أتعرف على " و " أكتب جيدا " من كتاب القراءة.

-المجال الزمني الرابع: التعبير الكتابي النشاط المتوج للوحدة التعليمية، والمجال الإدماجي

الأهم الذي يستثمر المتعلم فيه مكتسباته السابقة والجديدة التي حصلها منها.

- المجال الزمني الخامس حصتان: نشاطات إدماجية / إنجاز مشاريع / تصحيح التعبير

الكتابي (أنشطة إدماج مختارة + وقفات تقييمية).

والملاحظ أن أكبر حيز زمني قد خصص لممارسة نشاط القراءة، يليه التعبير الشفاهي

والقواعد النحوية والصرفية، يليهما التعبير الكتابي، حيث يشكل نشاط القراءة غاية في ذاته ومنطلقا

لغيره كي يتمكن المتعلم من الجمع بين المعرفة اللغوية بمستوياتها والمعرفة الاستعمالية بسياقاتها،

ويتجلى الأمر في ربطه بالتعبير الشفاهي الذي يقوم به الفرد المتعلم بناء على ما رسخ في ذهنه

من عناصر لغوية ومعطيات مستقاة من النصوص المقروءة، وما استشفه خلالها من قواعد ومثل

نحوية وهو حينئذ يسمع ويقرأ ويشاهد، يسأل ويستفسر ويسعى إلى الفهم، ويبني الفرضيات حول

معاني المفردات والتراكيب اللغوية عن طريق مقارنة النص مقارنة ذاتية، لينتقل من القراءة التعليمية

إلى التأملية إلى منطق البحث عن المشكلات الذي يشعر معه بضرورة تجاوزها، ثم يعيد البناء

فيكتب ويراجع كتابته ويعدل، ثم ينتقل مرة أخرى إلى قراءة جديدة وهكذا دواليك، لكن هذا التكامل

والتداخل بين الأنشطة لم نلمسه أثناء المعاينة الميدانية، إذ لا زال المتعلم يمارس كل نشاط بمعزل

عن الآخر (منطق المحتويات الذي كان سائدا في المناهج القديمة) وبمعزل عن المبادئ التواصلية

الأساسية، في حين يتجلى القاسم المشترك بينها في النص المقروء الذي ينطلق منه إليها.

2-4 متغير البيئة

بين اختبار أنوفا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج أفراد العينة من الصغين باختلاف متغير البيئة؛ حيث ظهر أكبر تفعيل لمؤشرات التعلم الذاتي مع دلالة في مستوى التحصيل اللغوي لدى متعلمي المنطقة شبه الريفية شلالة العذاورة، تليها المنطقة الحضرية المدية، تليها المنطقة الريفية تافراوت، تليها المنطقة شبه الحضرية البرواقية، ويمكن أن نفسر النتائج بالنظر إلى هذا المتغير من زوايا مختلفة تتعدى الزاوية المادية الفيزيائية البحتة، إلى الاجتماعية والثقافية والمدرسية التي قد تكون لتأثيراتها انعكاسات مباشرة على نتائج أفراد العينة.

أ/ الطابع الاجتماعي الثقافي للمنطقة

أكد الكثير من البحوث على أثر الطابع الاجتماعي والثقافي للمنطقة (حضرية كانت أو ريفية) التي يعيش فيها الفرد (عامة) والطفل (خاصة) على سلوكاته، وطريقة تفاعله مع الأشياء والمعطيات من حوله؛ ذلك أن المنطقة الحضرية تتجلى فيها مظاهر اللاتجانس أو التمايز الاجتماعي الذي يجعل منها بوتقة لأجناس وثقافات مختلفة تسمح بالتأكيد على الفروق الفردية والمنافسة بين الأفراد كأساس للنجاح والتميز في الحياة، وبالتالي فإن طابع العلاقات القائمة بين الأسر، وفي الأسر في حد ذاتها تنحو نحو تعزيز ثقافة المنافسة والفردية، على عكس العلاقات القائمة في المناطق الريفية أو شبه الريفية، ولعل الأخيرة تعين على ترسيخ ثقافة التميز لدى الأبناء، وعلى تحمل المسؤولية والسعي إلى إثبات الذات وتحقيقها بكافة السبل والوسائل الممكنة، ضمن المحيطين الاجتماعي والمدرسي على السواء.

كما أن المنطقة الحضرية تتميز بكونها وسطا مفتوحا مترامي الأطراف، يتوفر على الكثير من المنشآت والإمكانات التي تتيح أمام الطفل فرص التعرف على الكثير من الخبرات، وممارسة الكثير من النشاطات اللغوية التي يعزز بها مكتسباته، ويدعم بها ذاته واستقلاليتة وحرية، وينمي بواسطتها قدرته على تحمل المسؤولية وعلى الاعتماد على النفس في مجابهة ما قد يعترضه، على عكس المنطقة الريفية التي تعد مجالا مغلقا ضيق الخبرات، لا تتعدى ممارسات الطفل ضمنه جدران البيت أو المدرسة أو الشارع، أضف إلى ذلك ما يفرضه طابع التحضر من استخدام موسع لوسائل التكنولوجيا الحديثة (خاصة الحواسيب واللوحات الرقمية المتصلة بشبكة الأنترنت وألعاب الفيديو وغيرها)، وقد أشار الكثير من الدراسات التي أجريت في هذا الباب إلى أن توظيفها يساعد الطفل على اكتساب مهارات التعلم الذاتي التي تعينه على حسن استغلال المحيط من حوله، إلى جانب تنمية رصيده اللغوي وقدرته على التعبير وعلى التخيل والإبداع، والوصول إلى المعلومة بالجهد الخاص.

وقد تقيد المعطيات السابقة بامتلاك وتوظيف متعلمي البيئة الحضرية أو شبه الحضرية (لتقارب معالمهما) لمؤشرات التعلم الذاتي أكثر من متعلمي البيئة الريفية أو شبه الريفية، لكن النتائج الكلية للدراسة الحالية بينت العكس كما بينت النتائج الجزئية ذلك؛ حيث ظهرت الدلالة الإحصائية ضعيفة في جميع المؤشرات لدى عينة المنطقة شبه الحضرية، وكذا الأمر بالنسبة لعينة المنطقة الحضرية (باستثناء مؤشرات الفعالية في الأداء واتخاذ القرار والميل إلى التجديد).

ولعل الأمر يعود فيما نراه إلى مدى التوافق الذي يحدث بين الطفل ومظاهر البيئة الاجتماعية التي يحيا فيها؛ فاللاتجانس الذي يطبع المدينة قد يخلق لدى الطفل التمايز كما سبقت الإشارة إليه، لكنه قد يخلق بالمقابل نمودجا نفسيا متقللا أو مضطربا يمنعه من الاندماج الطبيعي

في البنية الاجتماعية والاعتراف منها، خاصة إذا كان صغير السن (قد يكون للأسرة أيضا دور سنأتي إلى ذكره)، وقد أكد بياجيه (Piaget) في هذا الصدد على شرط الانتظام والتناسق بين عناصر الوسط المحيط وبين الفرد في تحقيق التطور المعرفي والقدرة على تنظيم الذات.

أما عن مصادر التكنولوجيا الحديثة فتبقى فاعليتها مرهونة بطرق وأهداف استغلالها؛ فطفل المنطقة الحضرية غالبا ما يستغل الأخيرة تحت توجيه ذاتي لقضاء الوقت في ظل غياب الوالدين، وهو يميل إليها بدافع اللعب لما تتوفر عليه من عناصر الإبهار والإثارة والمتعة، وليس من أجل اكتساب المعارف أو تنمية المهارات الذاتية أو تحسين المستوى اللغوي، بينما قد يستعمل طفل البيئة شبه الريفية بعضها لكن تحت الضبط والمراقبة والتوجيه الخارجي في معظم الأحيان، وتبقى الوسيلة الوحيدة التي يلجأ إليها (ومثله طفل المنطقة الريفية) التلفزيون؛ ولعل الأخير يقدم برامج ومضامين أكثر مناسبة له ولخصائصه النفسية والمعرفية، وأكثر خضوعا لقواعد العمل التربوي، مما يجعلها مؤثرا كبيرا في لغته وسلوكاته واتجاهاته؛ وقد صرح علماء النفس بأن التلفزيون من أهم المثيرات التي تعين على بناء كيان النشء وعلى تنمية قدراته المعرفية واللغوية، كما أنه من أهم الوسائل التي تزرع فيه الجرأة وحب المغامرة والتحرر من القيود قصد بناء العالم الخاص.

ب/ التنشئة الاجتماعية

ب-1/ اختلاف طابع التنشئة الاجتماعية

لعل النتائج المسجلة تعود إلى طابع التنشئة الاجتماعية؛ فقد أجمع الكثير من الباحثين في علم النفس وعلم الاجتماع على أن المعالم الأساسية لشخصية الفرد تتحدد منذ الطفولة تحت تأثير الأسرة لتلازمه مدى الحياة، وذلك لكونها البوتقة التي ينشأ ويتربص فيها، والإطار المرجعي

الذي يستشف منه تصوراته وأحكامه عن الحياة برمتها، وعن المجتمع الذي يحيا في كنفه بصفة خاصة؛ وعليه فإن خصوصيات التنشئة الاجتماعية والثقافية هي المحدد الرئيس للصورة التي يشكلها عن ذاته، كما أنها المحدد للسبل والتوجهات التي يتخذها حين التفاعل مع المحيط من حوله، وقد اعتبر عبد الكريم بلحاج أن التنشئة الاجتماعية هي إحدى السيرورات الأساسية في حياة الفرد سواء على المستوى التكويني التطوري ذي البعد النفسي أو المستوى الاندماجي الاجتماعي الثقافي، وأنها كسيرورة تعكس اكتساب خبرات وقيم وأدوار اجتماعية مطابقة لما تقتضيه شروط التوافق والاندماج في البيئة الاجتماعية، حيث تجد تعبيرها الفعلي من خلال مؤسستين مرجعيتين رئيسيتين هما الأسرة والمدرسة.

وقد أدت معاينة أسر أفراد العينة إلى تمييز نمطين أساسيين لها (فرضهما اختلاف الطابع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لكل منطقة) أسر تقليدية ممتدة وأسر حديثة نوية؛ أما التقليدية الممتدة فهي على حد تعبير كلودين شولي (Claudine Chaulet, 1987) التي تتركب من خليتين أسريتين أو أكثر، ويتعايش فيها جيلان ضمن وحدة سكنية واحدة، تغيب فيها السلطة الأبوية مقابل سلطة الجد أو الأقارب (توجد ضمن البيئة الريفية وشبه الريفية خاصة)، يسودها جو من الانسجام والاطمئنان وتهيمن المصلحة العامة على الفردية، وتتمظهر الوحدة المتعلقة بمشاركة القرارات والمواقف (على اعتبار أن كل فرد هو عضو في الجماعة، وهو مسؤول عن تصرفاته وتصرفات المنضويين معه تحت لوائها).

كما تطغى القيم الأخلاقية العاملة على تماسك الأسرة واستقرارها، مما يوفر للفرد المتعلم عوامل الشعور بالراحة والاطمئنان، وتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي الذي يسمح له برسم صورة إيجابية عن ذاته وعن أسرته وحتى عن مجتمعه، ويزيد من إمكانية اندماجه في المحيط

المدرسي خاصة والمجتمعي عامة بكل ثبات؛ وقد أكد علماء النفس في هذا الصدد على أن "إشباع حاجات الطفل الأساسية المتمثلة خاصة في الشعور بالأمان، والشعور بالحب والانتماء والشعور بالتقدير والاحترام والشعور بالذات يسمح له بأن ينمو نموا سليما متوازنا، كما يتيح له التعبير عن كامل قدراته"¹، كما أكد ماسلو (Maslow) أن الوسط المحيط يتدخل في تحديد اختيارات الطفل عندما يلبي حاجاته الأساسية من أمان وانتماء وحب واحترام؛ حيث يمنحه الأمر شعوراً بالتقبل والاستقلال الذاتي والاهتمام والعفوية، و يجعل خيارات النمو والتطور أكثر جاذبية وأقل كلفة بالنسبة إليه.

لكن هذا لا يعني خروج بعض الأسر التقليدية عن هذا الإطار، فقد كشفت بعض الدراسات التي أجريت على أساليب تنشئة الطفل في الأسر التقليدية أن الأخيرة تعاني من كثير من النقائص التي تجعل اهتمامها منصبا على تكريس الأصول السلوكية، مما يجعل طفلها (من الجنسين) أقرب إلى الخمول وإلى عدم الاستقلالية والثقة بالنفس مقابل الثقة في أفراد الأسرة أو المحيطين به والاعتماد عليهم؛ وبالتالي فإن طابع التنشئة لن يؤهله لمواجهة الواقع الخارجي ولا لمحاولة حل المشكلات التي تعترضه فيه، بل قد تؤدي به إلى الضياع نتيجة اللامبالاة والتقليد الأعمى والالتكال على الغير.

بالمقابل يطغى في المنطقة الحضرية نمط الأسر النووية الذي يتميز بالمركزية الأبوية، وبتكريس نوع من العلاقات التي تتسم بالملكية؛ وبالتالي فإن الصورة التي يبنها الطفل عن نفسه لن تتكون إلا من خلال من يعيش معهم تحت سقف واحد، حيث يركن إلى التبعية والاستسلام إليهم مما يفقده الشعور بالثقة بالنفس أو القدرة على تحمل المسؤولية.

¹ - عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص 75.

ويتفق الكثير من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد على أن الأسرة التي تتميز بنظام مركزي تسلطي تستبعد الطفل وتقصيه من المشاركة ومن اتخاذ القرارات التي تتعلق بمسار حياته، بل إنها قد تصل في الكثير من الأحيان إلى التقليل من شأنه؛ حيث تكون سبل التواصل معه فوقية للتدليل على دونيته ضمن الأسرة، وتتخذ أشكال التعامل معه طابع الأوامر وتوجيه التعليمات والتلقين والمنع التي قد تشكل مستقبلا عوائق تمنعه من الاعتماد على نفسه تفكيراً وتصرفاً، وقد تصل في بعض الأحيان إلى حد التخويف والتهديد والتوبيخ، وقد ذكر روجرز (Rogers) في هذا الصدد أن تأثير التنشئة الاجتماعية في الفرد يتجلى في نوعية الخبرات التي تقدمها له؛ فإن كانت الأخيرة مريحة كان مفهوم الذات في الغالب موجبا والعكس إن كانت سالبة، يضاف إلى ذلك نوعية المعاملة التي يتلقاها من والديه والمحيطين به ثوابا كانت أو عقابا؛ ذلك أن مفهوم الذات يشق من التقييم المنعكس للآخرين ويتأثر به.

وتؤكد الدراسات العربية التي أجريت في هذا الشأن أن التنشئة العربية للطفل عامة تتميز بالعقاب الجسدي والترهيب أكثر من الإقناع، وأنها تؤكد على الضغط الخارجي والقمع السلطوي مما يسلب الطفل حريته وهويته، لكننا نعتقد بأن واقع الحال قد تغير، وبأن البنية الأسرية العربية عامة والجزائرية خاصة قد اختلفت حديثا تماما عما كانت عليه، ولا أدل على ذلك من انتقال السلطة الأبوية إلى المركزية الأبوية كما ذكرنا سلفاً؛ فالأب لم يعد يمارس سلطته ضمن إطار إصدار الأوامر والقرارات وإنما تقلصت مهامه واتخذت منحى آخر أخلاقيا وروحيا واجتماعيا أفرزته التغيرات التي طرأت على المجتمع برمته، نذكر من أهمها اعتناق المرأة الأم من سلطته وخروجها إلى العمل، وممارستها للكثير من الحقوق كإبداء الرأي واتخاذ القرارات بشأن أفراد الأسرة، كما انعكس الأمر أيضا على الأبناء إذ صاروا أكثر استقلالا عن الآباء وأكثر قدرة على التكيف مع متغيرات المجتمع.

وبناء عليه فإننا لا نرد النتائج إلى التسلط وإنما إلى طابع البيئة الأسرية التي ينشأ الطفل الجزائري في كنفها؛ فالأخير يعيش في بيئة متحضرة لكنها تتميز بالازدواجية التي تترنح بين التقاليد والأعراف والتشبث بالماضي في تربية الأبناء، وبين العصرية والتمدن اللذين يفرضان التصرف وفق نمط مجانب للأول، وبين هذا وذاك يحدث لدى الطفل صراع قد تكون له انعكاسات سلبية على تفكيره وطريقة تفاعله مع عناصر المحيط من حوله، وقد أشار بعض الباحثين أمثال بورديو وبارسونر إلى أن الانتماء الاجتماعي للطفل هو الذي يتحكم بصورة ميكانيكية في مواقفه وأفعاله، وفي مستوى تحصيله الدراسي.

أما عن الضبط الذي يمارسه الوالدان على الطفل فقد عده العديد من الدراسات عاملا هاما في تحقيق النجاح والتفوق في التحصيل خاصة في مراحل التعليم الأولى، على أن لا يأخذ الأخير طابع السلطة والتعسف؛ حيث يكون الطفل غير ناضج بعد وفي حاجة إلى الضبط الذي يوجه تصورات وأفعاله الوجهة المنطقية، فإذا ما نظر الأخير إلى النتائج الإيجابية التي يحققها نظير ذلك تحول الضبط الخارجي إلى داخلي، وتعززت بمرور الوقت القدرة على توجيه الذات وعلى والاعتماد عليها في تحقيق الأهداف، والعكس إن طغى الضغط الخارجي، فإن الطفل سيربط نتائج أفعاله بالظروف الخارجية التي لا يستطيع تغييرها، مما يسلبه حق توجيه ذاته نحو ما يصبو إليه.

ويمكننا من جانب آخر أن نربط النتائج بالأم؛ إذ نرى بأن خروجها إلى العمل في الأسر النووية الحضرية قد يؤثر سلبا على تنشئة طفلها؛ حيث أنها أضحت تمارس دورها بنوع من التحرر الذي أفقدها في الكثير من الأحيان وظيفتها الأساسية كأم، لتحل محلها مؤسسات أخرى كالحضانة أو الخادمة، ورغم ما تتوفر عليه هذه الأخيرة من إمكانيات أو ما يمكن أن تقدمه للطفل من رعاية

إلا أنها لا يمكنها بأي حال من الأحوال أن تقوم بوظيفتها، وينطبق ذات الأمر عن الأب المشغول المنقطع عن الاهتمام بأبنائه؛ فقد أكد الكثير من الدراسات عن وجود آثار نفسية واجتماعية سلبية لدى الطفل الذي يعاني من غياب والده، لأن دوره لا يقتصر على تلبية حاجاته المادية فقط وإنما تحقيق توازنه النفسي وبناء شخصيته؛ فهو يمثل بالنسبة إليه النموذج المحتذى، وإذا كان الابن الذكر يشكل صورته عن ذاته من خلال أفراد أسرته خاصة الأب، فإن البنت كذلك تشكل صورتها عن ذاتها من خلال الأم.

ثم إن الأسر في المناطق الحضرية (وأمام خروج الأم إلى العمل وكثرة انشغال الأب) تنزع في الغالب إلى توفير الرعاية المادية لأبنائها (الإمكانات المادية) كتعويض لهم عن الاهتمام والرعاية المعنوية، وبالمقابل نجد أن الأسر في المناطق الريفية تحيط أبناءها بهالة من الاهتمام والرعاية المعنوية أكثر؛ فالأم في أغلب الأحوال موجودة لتلبية حاجات أفراد أسرتها، والأب كذلك نتيجة قلة انشغالاته في البيئة التي يعيش فيها، وقد تتشكل لدى هذه الأسر أيضا رغبة جامحة في ضرورة تعليم الأبناء، وينزاح إصرارها نحو التميز وتحقيق النتائج الإيجابية، وهذا ربما للتعويض النفسي (خاصة) عن النجاح الذي لم يحققه الوالدان في ما سبق (نتيجة عدم مزاوله الدراسة أو الإخفاق)، أو ربما لبناء المستقبل الذي يسمح بإعالة أفراد الأسرة خاصة في ظل الظروف الاقتصادية التي يعيشونها، أو ربما للصورة التي سيمنحها الطفل للوالدين إذا ما تمكن من تحقيق النجاح المرجو؛ فحاجة الأم إلى ابنها تكمن في منحها مكانة مختلفة عن تلك التي تحتلها، ومنحها هوية تعزز أمومتها والصورة الإيجابية عنها ضمن المجتمع، وكذلك الأب " الذي يشعر بغريزة الأبوة من خلال الأبناء؛ حيث يحظى بإشادة الجماعة التي تمنحه التقدير والاحترام وتتيح له بناء صورة إيجابية عن ذاته، مما يخلق لديه نوعا من التوازن الذي ينعكس إيجابا على سلوكاته ومواقفه

¹؛ وأمام ذلك نجد أن جل الأسر الريفية تحرص على توفير الظروف المادية (في حدود المستطاع) والمعنوية الملائمة لهم، كما تنزع إلى تدعيم استقلاليتهم وتعزيز شعورهم بالمسؤولية لأجل تحقيق النجاح المطلوب.

يضاف إلى العوامل سالفه الذكر المناخ الأسري؛ حيث سجلنا بأن أغلب الأفراد الذين يعانون من تدن في مستوى التحصيل اللغوي ومن عجز عن تحمل مسؤولية التعلم، أو حتى إبداء الاهتمام والاستعداد (سواء في المنطقة الحضرية أو الريفية) ينحدرون من أسر مفككة (سواء تفكك جزئي ناجم عن الإهمال أو كلي ناجم عن الطلاق أو الوفاة)؛ فالطفل كجزء من الوحدة الأسرية عرضة للكثير من المشكلات والتمزقات التي تولد لديه صراعات داخلية تنعكس بدورها على شخصيته؛ حيث تخلق منه كيانا قلقا ومهزوزا نفسيا، متأرجحا وغير مستقر اجتماعيا، تغطي عليه الاتكالية والسلبية وفقدان الثقة بالذات (ربما نتيجة المقارنات التي يعقدها بينه وبين زملائه الذين لا يشاركونه ذات الظروف) مما يؤدي به إلى الانطواء والإحجام عن التعلم.

ب-2 اختلاف الانتماء الاجتماعي/الاقتصادي

أشار العديد من البحوث التربوية إلى أن الاختلافات الاقتصادية أو المهنية للآباء تؤثر بشكل متفاوت على نشاطات الأبناء المتعلمين وتوجهاتهم ومستوى دافعيتهم وأدائهم داخل الوسط المدرسي خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، كما أكد بعضها على أنه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي للأسر زاد مستوى التحصيل العلمي للأبناء، وذلك لقدرة الأخيرة على توفير المتطلبات اللازمة للتعلم والمحفزات المناسبة بعد كل تحصيل، إضافة إلى خلق الجو الأسري الملائم الذي قد تفقده الكثير من الأسر ذات المستوى الاقتصادي المتوسط أو المتدني، لكن معاينة هذا العامل

¹ - أنظر: عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، مرجع سابق، ص 64.

ضمن الدراسة الحالية لم يطرح أي مؤشرات تثبت ذلك؛ حيث لاحظنا بأن العديد من المتعلمين النشطين والذين يبدون نوعاً من الاستقلالية والحرية والسعي إلى التعلم وإلى تحقيق النتائج الإيجابية ينحدرون من أسر ذات مستوى اقتصادي متدن، على عكس بعضهم الذي ينتمي إلى أسر ذات مستوى اقتصادي عال أو متوسط بل إننا قد لاحظنا بأن إشباع الفرد المتعلم بالحاجيات المادية ضمن الأسرة (حتى وإن كانت معينات للتعلم) من شأنه أن يقلل من مستوى دافعيته للتعلم داخل قاعة الدرس، ومن مستوى نشاطه وتحصيله اللغوي.

ب-3 اختلاف الانتماء الاجتماعي/ الثقافي

يمكننا ربط النتائج المسجلة بالمستوى الثقافي لأسر أفراد العينة؛ حيث لاحظنا بأن الكثير من الأفراد المتعلمين (سواء من المنطقة الحضرية أو شبه الحضرية أو شبه الريفية) الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى ثقافي عال أو معتبر يبدون نشاطاً وفاعلية وضبطاً ذاتياً أكثر من الأفراد الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى ثقافي بسيط أو محدود؛ ولعل ذلك راجع إلى الأهمية التي توليها الأسر المثقفة لتعليم أبنائها، ومن ثم السعي إلى توفير جميع الظروف والإمكانات المادية والمعنوية (توفير الوسائل التعليمية، المساعدة في المراجعة وإنجاز الواجبات، المراقبة والتوجيه والنصح والتشجيع الدائم وغيرها) التي تعينهم على التعلم والتحصيل الجيد.

لكن ما لمسنا تأثيره جلياً في النتائج هو الأصل أي الانتماء الاجتماعي لأفراد العينة (خاصة من المستوى الأول)، والذي تتبلور أبرز ملامحه في اللغة المستعملة داخل الأسرة، حيث لاحظنا (في كثير من الأحيان) فتور نشاط بعض المتعلمين من المنطقة الحضرية وقلة فاعليتهم وتحصيلهم اللغوي نتيجة نقص مكتسباتهم اللغوية القبلية (خاصة في المستوى الأول) وهذا مرده حسب رأينا إلى كثرة الرموز اللغوية المتداولة داخل الأسرة (بين اللغة الأم واللغات الأجنبية)

واختلافها عن المستعملة داخل قاعة الدرس، بالمقابل وجدنا بأن متعلم المنطقة الريفية أو شبه الريفية لا يعاني كثيرا من هذا النقص، لأن اللغة التي يتعلمها قريبة من التي يستعملها داخل أسرته، كما أنها ذاتها التي تعود على سماعها من الوسيلة (الوحيدة بالنسبة لمتعلم المنطقة الريفية) المتوفرة وهي التلفزيون.

ج/ البيئة المدرسية

إذا كانت التنشئة الاجتماعية على حد تعبير روجرز (Rogers) هي التي تقوم في المراحل الأولى من حياة الطفل بدور التطبيع وتعليم الأنماط السلوكية المقبولة للتعبير عن مطالب النفس، فإن المدرسة هي المسؤول المباشر عن صقل هذه الأخيرة، وعن توجيهها وفقا لخصائص الأخير ومتطلباته حيث يصبح تحقيق الحاجة وإثبات الذات هو المحك.

يقصد بالبيئة المدرسية الوسط الذي تدور في كنفه فعاليات العملية التعليمية والتعلمية بكافة جوانبها، والمنظومة التي تعمل بكل ما تتطوي عليه من عناصر ومتغيرات بشرية ومادية على ضبط وتسهيل العلاقات، وتحديد المسؤوليات وأنماط التعامل من أجل ضمان أرقى مستوى من المخرجات (الكفاءات البشرية)، ولعلنا نخص منها بالذكر في المقام الأول الإدارة التربوية كونها قطب الرchy ومحور فضاء التعلّيمات الأساس، " فهي منجزة هذا الفضاء والضامن لمستلزماته المادية واللوجستكية وبدونها لن يكتمل الفعل التعليمي ولن يتحقق"¹.

وتستدعي التوجهات المعمول بها ضمن الإطار الكفائي ضرورة اشتغالها على التصورات والمنطلقات التي تؤدي بالعملية التعليمية صوب الأهداف، وتركيزها على الوضعيات التدبيرية التي

¹ - المرجع السابق، ص 133.

تعين على تصريف الطاقات والقدرات وبناء الكفاءات؛ من ذلك العمل الجماعي المشترك الذي يقوم خلاله كل طرف بأداء واجباته في تناسق تام مع الأطراف الأخرى؛ ذلك أن الإخلال بالمنظومة العلائقية التي تشكل بنيتها التحتية سيؤدي بالضرورة إلى الإخلال في القيام بالمهام الموكلة، وبالتالي إلى الإخلال بالعمل التربوي وبنواتجه، وهذا ما لمسناه فعليا خلال المعاينة الميدانية؛ فقد اتضح لنا بأن القيادة الإدارية تنشط إلى قسمين أساسيين ينعكس تأثيرهما على المعلمين وعلى توجهاتهم ونشاطاتهم داخل قاعات الدرس، ومن ثم على المتعلمين وما يبدوونه من قابلية واستعداد ودافعية للتعلم.

أما القسم الأول فيرى في شخصه المسير والمدير الأول الذي يصدر الأوامر والقرارات وينتظر التنفيذ الذي تقيم نتائجه بحسب الالتزام بالأمر أو عدمه، مما يكرس قيم العمل الفردي والجهوي والسلطوي بدلا من العمل التدبيري العقلاني المشترك، أما القسم الثاني فيعي ويفعل قيم التداول والانسجام بينه وبين الأطراف المشاركة له في سبيل بناء وتحقيق الفعل التربوي الناجح، وقد أشار العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد أن النمط القيادي كلما كان إيجابيا ومنفتحا ومرنا وواعيا بالمهام الموكلة له وبالسبل المؤدية إلى تحقيقها على أحسن وجه نجح في توفير البيئة المدعمة والمحفزة للتعليم والتعلم على حد سواء، وتمكن من تكريس مبادئ الاستقلالية والحرية في التفكير والعمل في الوسط الذي يتولى قيادته.

وبناء عليه فإننا نعزو النتائج المسجلة إلى هذا الانقسام في تولي إدارة المؤسسة التعليمية والراجع حسب رأينا وحسب ما عايناه ميدانيا إلى طابع المنطقة أولا وما تفرضه من خصوصيات في علاقة القيادي بالأطراف العاملة (حكم خاص بالعينة المفحوصة)؛ فإداري المنطقة الريفية عامة يبدي نوعا من الليونة في التفكير والتصرف مع الطاقم المشارك له في العمل نظير

العلاقات الإيجابية التي تجمعها به أولاً (نظرة تكافؤية لا فوقية)، ثم نظير غياب الكثير من الموارد التي تشكل أساس الفعل التعليمي الأمر الذي يتطلب التنسيق المستمر وتكاتف الجهود من أجل اتخاذ التدابير والقرارات المشتركة التي تيسر وتسهل التعليم، بينما إداري المنطقة الحضرية يتسم بنوع من الصلابة والصرامة وإقامة حدود فاصلة بينه وبين الفاعلين في العمل التربوي، مما قد يجعل عطاءهم محصوراً في تطبيق التعليمات وإن كانت لا توصل الفرد المتعلم إلى الأهداف.

وقد يضاف إلى ذلك تأثير طابع التكوين النظري والمنهجي للإداري؛ حيث أشار العديد من البحوث الجزائرية التي عاينته إلى وجود بون شاسع بين ما هو مقدم له نظرياً وما هو مطالب بتحقيقه عملياً (التباعد بين الخطط والمفاهيم النظرية والواقع العملي لتجسيدها) مع اضطراب كبير في مناهج التكوين وأساليبه، الأمر الذي أسفر عن مكونين غير قادرين على خلق التواصل الفعال مع الشركاء ضمن الوسط المدرسي، وعلى مسايرة سياسة التغيير التي فرضها التوجه الكفائي وما يتطلبه تحقيقه.

كما يمكن أن تعزى النتائج إلى المعلم باعتباره المفوض المباشر في التواصل مع المتعلمين والنموذج المحتذى بالنسبة إليهم، والوسيط والمصمم والمقوم والمطور والمسؤول بصفة عامة عن العملية التعليمية والتعلمية وما ينجر عنها من نتائج.

وقد اتفق المهتمون والقائمون على التعليم بأن المعلم هو مفتاح نجاحها إذا ما توفرت فيه الشروط المطلوبة خاصة منها الكفاءة والاستعداد والفاعلية (ناقشنا هذه النقطة في موضع سابق) وهي شروط نراها حسب اعتقادنا مرتبطة بتصوراته عن شخصه كمعلم وعن قدراته وما يمكن أن يقدمه لمهنة التعليم عامة وللأفراد المتعلمين خاصة، حيث لمسنا أثناء المعاينة الميدانية أن أكثر المعلمين حماساً وتفاعلاً وقدرة على خلق جو الاستقرار النفسي المشجع بدوره على المبادرة والسعي

والنشاط الذاتي هم الذين يحملون تصورات إيجابية عن مهنة التعليم على عكس من يحملون تصورات سلبية عنها، وأن هذه التصورات ناجمة في الأصل عن محفزات اختيار هذه الأخيرة فلو نظرنا مثلاً إلى المناطق الريفية أو شبه الريفية فإننا سنجد عدداً قليلاً جداً - إن لم يكن معدوماً - من المؤسسات الاقتصادية أو التجارية المهنية التي تستقطب عدداً محدوداً من خريجي الجامعات، بينما يبقى التوجه الأكبر للفئة الباقية هو نحو المؤسسات التعليمية، لذلك فإن عنصر تأمين العمل كمعلم بالنسبة لمن ينتمي إلى البيئة الريفية الضيقة سيكون حافزاً محدداً سلفاً في ظل انعدام بدائل أخرى على عكس من ينتمي إلى بيئة حضرية مفتوحة الأطراف والجوانب.

وتتأرجح محفزات اختيار المهنة من جانب آخر مع الجهود المبذولة داخل المدرسة؛ حيث لاحظنا أن نوع التنظيم والعلاقات السائدة في بعض حجرات الدرس في المناطق الريفية أو شبه الريفية أقرب إلى تنظيم الأسرة منها في المناطق الحضرية، ويتيح هذا الامتداد أمام الفرد المتعلم فرص إثبات الذات والميل إلى النشاط والإنجاز والفعل بدل التلقي والتخزين؛ وقد أشار روجرز إلى أن أقوى عوامل الدافعية التي يجنح الفرد المتعلم بموجبها إلى تحقيق ذاته ضمن الوسط المدرسي هي الاعتبار الإيجابي الذي يتم إشباعه عن طريق المعلم كلما قابل سلوكياته بالتقدير الإيجابي، كما أن الأخير سيسهل عليه تحقيق الاعتبار الذاتي الذي يتمثل في نظرته إلى نفسه نظرة إيجابية قوامها الشعور بالرضا والاستحسان نتيجة ما حصل عليه، وقد ينعكس ما سبق على كيفية ودرجة تفاعل المتعلمين مع الوضعيات والمواقف التعليمية المختلفة، حيث ذكر روجرز أن الأخيرة كلما كان تهديد الذات ضمنها منخفضاً (احساس المتعلم بالأمان والحرية والاحترام والتقدير) كانت أكثر فاعلية وأكثر قدرة على تحفيز التعلم وتأجيج النشاط.

كما لاحظنا أن معلمي المناطق الريفية أو شبه الريفية يسعون إلى بذل جهود مضاعفة عن تلك التي يبذلها معلمو المناطق الحضرية أو شبه الحضرية، وهذا راجع حسب اعتقادنا إلى المحفز سالف الذكر وإلى إحساس المعلم في الحالة الأولى بأنه هو المسؤول المباشر عن المتعلم وعن خلق البيئة المادية والمعنوية التي تيسر له تحقيق الكفاءات المستهدفة من كل نشاط لغوي ممارس في ظل قلة أو انعدام الاهتمام الخارجي، في حين يتجه المعلم في الحالة الثانية إلى إشراك المؤسسة التعليمية والأسرة في تحمل هذه المسؤولية.

ويتقاطع ما سبق مع مبادئ وقيم المعلم وشخصيته، خاصة منها الضمير المهني والوعي بخطورة مهمة التعليم والعطاء والنزاهة والاستقامة وغيرها، ويتداخل من جانب آخر مع الصورة التي يحملها عن نفسه والتي يمكن أن يرسخها في ممارساته وفيما يمكن أن يحمله المتعلم عنه، فقد تكون الصورة إيجابية تدفع إلى التجاوب أو سلبية تؤدي إلى الصد والامتناع، أين يصبح الضبط والتوجيه معهما أمرا غاية في الصعوبة، يضاف إلى ذلك عامل الخبرة؛ فقد أكد جميع الفاعلين التربويين أن التعليم مهنة غاية في التعقيد، وأن متغيراتها تتجاوز بكثير ثوابتها، وبالتالي فإن الممارسة التعليمية وحدها كفيلة بتزويد المعلم بجملة الأدوات المعرفية والمنهجية التي تمكنه من التكيف مع الظروف مهما اختلفت من أجل الوصول بالمتعلم إلى الأهداف المقصودة.

وقد تعزى النتائج إلى المنهاج من حيث جودته وغناه، ومدى قدرته على ربط العملية التعليمية بالفرد المتعلم (باعتباره محوراً) لأجل تحقيق الغايات الأساسية، ويمكن لدور الأخير أن يتجلى فيما ينطوي عليه من أهداف ومحتويات وطرائق تدريس وأساليب تقويم؛ أما عن الأهداف (عامة كانت أو سلوكية) فإنها تشير في مجملها إلى الوظيفة التواصلية للغة، وإلى إكساب المتعلم الكفاءة التواصلية التي تعينه على التكيف والاندماج في النسيج المجتمعي، ولعل نظرة متفحصة

فيها تحليل إلى أن بعضها فقط ذو بعد وظيفي (خاصة في الصف الخامس) مقتصر على بعض الأنشطة اللغوية (كالتعبير الشفاهي وفهم المنطوق والمكتوب والقراءة) وهو ما أكدته المعلمون أيضاً، أما عن المحتويات التعليمية ورغم التغيير والتحديث الذي كان يمسها بين الفينة والأخرى إلا أن بعضها لا يزال بعيداً عن واقع الفرد المتعلم واحتياجاته، وعن الغايات الأساسية المتعلقة بتعليمه للغة العربية في هذين المستويين، ولعل المتأمل فيها (المحتويات) يلاحظ أن أكثرها تعلقاً بالمتعلم وبالوظيفة التواصلية للغة هي محتويات التعبير الكتابي بالنسبة للصف الخامس والتعبير الشفاهي بالنسبة للصف الأول، فإن حظي الأول بمكانته ضمن الممارسة التعليمية (كما أشرنا إليه آنفاً) فإن الثاني لازال النشاط الأقل اهتماماً من طرف المعلم، والأقل ممارسة من طرف المتعلم.

أما عن طرائق التعليم فقد تبنت المناهج الطرائق النشطة باعتبارها المشارب التعليمية الحديثة التي تسمح للفرد المتعلم بالاندماج والممارسة والتحصيل أثناء التعليم عوض التلقي والتخزين، وركزت على التعلم عن طريق حل المشكلات والقيام بالمشاريع لهدف تنمية المهارات والقدرات التي تعزز فاعلية ودور الذات، لكن المعاينة الميدانية لتوظيف الأخيرة كشفت عن قلة تفعيل الأولى وغياب الثانية مما انجر عنه (حسب رأينا) إهمال للمتعلم من جهة وابتعاد عن المنحى المحقق للأهداف المتعلقة به من جهة ثانية، أما عن أساليب التقويم فعلى الرغم من أن وجهتها تحددت ضمن المقاربة الكفائية المعتمدة في تصحيح مسار التعلم وتنمية وتطوير الكفاءات اللغوية للمتعلم عن طريق تشكيل الوعي الذاتي بسيرورات العمل ومراقبتها وهي قيد الاستعمال، إلا أن الواقع يشير إلى خضوع الأخيرة إلى نظام واحد يقتصر على استظهار المعلومات ومنح العلامات بعد القيام بالاختبارات (التقويم التقليدي)، إلى جانب تغييب دور المتعلم في هذه السيرورة مما يثبط من ثقته وشعوره بالمسؤولية والكفاءة في تدبير وبناء تعلماته.

ويضاف إلى العناصر سالفة الذكر العنصر المادي الذي يعزى إليه هو الآخر شق كبير من مسؤولية الارتقاء بالعمل التعليمي وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين، ونقصد به جملة المعدات من أقسام دراسية ووسائل وأدوات تعليمية تعين على خلق أو بناء الفضاء التواصلية الفعال وقد لاحظنا أثناء المعاينة الميدانية تماثل هذه المعدات في المدارس العينة سواء كانت في منطقة حضرية أو ريفية؛ إذ لا زالت هندسة البناء وتصميم الأقسام الدراسية وطريقة ترتيبها وتنظيمها تقليدية رغم التحديث الذي مس المنظومة التعليمية على جميع المستويات، وكأن التغيير الذي كانت تدعو إليه كان لا بد أن يطال جميع ما يتعلق بالبنية التعليمية عدا البوتقة التي تجري فيها فعاليات التعليم والتعلم.

وينطبق الأمر على الوسائل التعليمية (أجهزة سمعية وبصرية (حاسوب أو أشرطة وأفلام) أو كتب إلكترونية أو مطبوعة أو صور أو مجسمات أو غيرها من الأدوات المستحدثة التي تدعم مكانة المتعلم وتعزز حقه في الاعتماد على ذاته لتحقيق التعلم)؛ إذ لا نكاد نجد لها أثرا على الرغم من أهميتها الكبيرة بالنسبة للفرد المتعلم خاصة في هذه المرحلة الحساسة من مراحل تعليمه؛ فهو وبحكم صغر سنه بحاجة إلى الوسائل الحسية التي من شأنها أن توضح المادة اللغوية المسموعة وتعينه على تمثيلها، وقد أشار الكثير من الدراسات العصبية في هذا الصدد أن الاعتماد المفرط على حاسة السمع من شأنه أن يضعف الانتباه ويشتت التركيز، ويجعل المادة معرضة للنسيان بسبب صعوبة انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى، كما أشار إلى أن استقبال المادة المسموعة من شأنه أن يثير المنطقة السمعية فقط من مناطق الإدراك، في حين إن دعمت بالوسائل الإيضاحية

كالصور والأفلام والأشرطة وغيرها فإن الدماغ سيستقبل أكثر من منبه ليؤثر في أكثر من نقطة إدراكية، وسيستقبل العقل بذلك رسائل تعليمية تعكس نتاجا تعليميا جيدا كما وكيفا.

ورغم وجود مكتبات بقاعات المطالعة ضمن المدارس (بتجهيز محتشم جدا) إلا أننا لاحظنا عدم استغلالها إلا في المنطقة الريفية، كما لاحظنا عدم استغلال الأنشطة اللاصفية كالرحلات الميدانية وزيارة المكتبات العامة والمعارض وعقد الدورات البسيطة وأمسيات النشاط والمسرح المدرسي والإذاعة المدرسية وجميع ما يمكن أن يبني شخصية الفرد المتعلم وينمي قدراته اللغوية وملكات الإبداع والابتكار لديه؛ إذ لا أثر لها إلا في الخطط النظرية المدرجة ضمن السندات التعليمية الرسمية.

ويشير مجمل هذه المعطيات إلى أن التعليم في المدرسة الابتدائية الجزائرية لازال ينحصر في توفير معلمين وجدران بسقف وسبورة وطاولات مرصوفة لعدد غير محسوب من الأفراد المتعلمين، ثم تجهيزها بوسائل تعليمية بسيطة ينتظر منها تحقيق مردود تعليمي كبير، إن المؤسسة التعليمية بذلك وعلى حد تعبير نصر الدين بوحساين " لا تعدو أن تكون مجالا يحبس فيه المتعلم لئلا يلتقمه الشارع بما يحويه من عوامل الزيغ والانحراف، وإن القطيعة التي تحدث ضمن هذا الوسط لا تكمن فيه بل تتعداه إلى الوسط الاجتماعي العام، حيث يعتبر المتعلم المدرسة مخبرا معزولا تخفى عليه - في الأعم الأغلب - علاقته بما يعيشه يوميا خارجه".¹

¹ - أنظر: نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 24-25.

المبحث الثالث: معاينة مؤشرات تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى

المتعلمين

نحاول في هذا المبحث أن نطرح جملة النتائج المستخلصة من معاينة مؤشرات تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى أفراد العينة من المستويين الأول والخامس، وقد قمنا بتبويب وترتيب هذه الأخيرة وفقاً لخطوات أساسية تمثلت تباعاً في:

- معاينة مؤشرات تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي حسب كل مستوى دراسي ونشاط لغوي.
- بيان الفروق الاحصائية في نتائج المعلمين حسب متغيرات الدراسة (المستوى الدراسي والنشاط اللغوي والبيئة الجغرافية).

1- عرض النتائج المتعلقة بمستوى تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى

المتعلمين حسب المستوى الدراسي والنشاط اللغوي

1-1 نتائج معلمي الصف الأول

أ/ النشاط الأول

الجدول رقم (35): مستوى تدعيم معلمي الصف الأول للتعليم الذاتي لدى أفراد العينة

خلال النشاط الأول

المؤشر	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤشر 01	2,00	0,00	0,75	0,96
المؤشر 02	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 03	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 04	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 05	3,00	1,00	2,00	0,82
المؤشر 06	3,00	1,00	2,00	0,82
المؤشر 07	3,00	1,00	1,75	0,96
المؤشر 08	1,00	,00	0,25	0,50
المؤشر 09	2,00	,00	0,75	0,96
المؤشر 10	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 11	2,00	1,00	1,50	0,58
المؤشر 12	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 13	2,00	0,00	1,25	0,96
المؤشر 14	1,00	0,00	0,50	0,58
المؤشر 15	1,00	0,00	0,50	0,58
الكلية	3	00	17,75	0,57

يوضح الجدول نتائج معلمي الصف الأول خلال النشاط الأول (فهم المنطوق) من حيث تدعيم مؤشرات التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وتشير الأخيرة إلى وجود درجة تدعيم ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغ المتوسط الحسابي 17,75، وانحصرت القيم العليا والدنيا بين 03 و 00 درجة بينما بلغ الانحراف المعياري 0,57، ويمكننا تفصيل النتائج المسجلة وفق كل مؤشر مدرج في الاختبار كما يلي:

- المؤشر الأول (مراعاة الفروق الفردية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تدعيم ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الثاني (دعم استقلالية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تدعيم متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الثالث (دعم حرية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تدعيم ضعيفة حسب سلم التنقيط، وقد انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الرابع (زيادة الدافعية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تدعيم متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الخامس (التحفيز وتنشيط الاهتمام): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.0، وهو ما يشير إلى وجود درجة تدعيم متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.82.

- المؤشر السادس (دعم التفكير الناقد): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.0، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.82.

- المؤشر السابع (تدعيم الاعتماد على الذات): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الثامن (مراعاة سرعة التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة جداً حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 01 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر التاسع (التربية على الاختيار): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر العاشر (الضبط البيئي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الحادي عشر (تنويع طرق وأساليب التعليم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الثاني عشر (تنويع مصادر التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الثالث عشر (دعم التفكير الخلاق): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.25 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الرابع عشر (دعم التقويم الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 01 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الخامس عشر (دعم التصحيح الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.50 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 01 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

ب/ النشاط الثاني

الجدول رقم (36): مستوى تدعيم معلمي الصف الأول للتعليم الذاتي لدى

أفراد العينة خلال النشاط الثاني

المؤشر	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤشر 01	2,00	0,00	0,75	0,96
المؤشر 02	3,00	1,00	2,00	0,82
المؤشر 03	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 04	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 05	3,00	1,00	2,00	0,82
المؤشر 06	3,00	1,00	2,00	0,82
المؤشر 07	2,00	1,00	1,50	0,58
المؤشر 08	1,00	0,00	0,25	0,50
المؤشر 09	2,00	0,00	0,75	0,96
المؤشر 10	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 11	2,00	1,00	1,50	0,58
المؤشر 12	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 13	2,00	,00	1,25	0,96
المؤشر 14	1,00	,00	0,50	0,58
المؤشر 15	1,00	,00	0,50	0,58
الكلية	3	0	17,75	0,573

يوضح الجدول نتائج معلمي الصف الأول خلال النشاط الثاني (التعبير الشفاهي) من حيث تدعيم مؤشرات التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وتشير الأخيرة إلى وجود درجة تدعيم ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغ المتوسط الحسابي 17,75 وانحصرت القيم العليا والدنيا بين 03 و00 درجة بينما بلغ الانحراف المعياري 0,57، ويمكننا تفصيل النتائج المسجلة وفق كل مؤشر مدرج في الاختبار كما يلي:

- المؤشر الأول (مراعاة الفروق الفردية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الثاني (دعم استقلالية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.82.

- المؤشر الثالث (دعم حرية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، وقد انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الرابع (زيادة الدافعية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الخامس (التحفيز وتنشيط الاهتمام): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.0، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.82.

- المؤشر السادس (دعم التفكير الناقد): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.0، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.82.

- المؤشر السابع (تدعيم الاعتماد على الذات): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.50 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الثامن (مراعاة سرعة التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة جداً حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 01 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر التاسع (التربية على الاختيار): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر العاشر (الضبط البيئي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الحادي عشر (تنويع طرق وأساليب التعليم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الثاني عشر (تنويع مصادر التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الثالث عشر (دعم التفكير الخلاق): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.25 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الرابع عشر (دعم التقويم الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 01 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الخامس عشر (دعم التصحيح الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.50 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 01 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

ج/ النشاط الثالث

الجدول رقم (37): مستوى تدعيم معلمي الصف الأول للتعليم الذاتي لدى أفراد العينة

خلال النشاط الثالث

المؤشر	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤشر 01	2,00	0,00	0,75	0,96
المؤشر 02	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 03	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 04	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 05	3,00	1,00	2,25	0,96
المؤشر 06	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 07	3,00	1,00	1,75	0,96
المؤشر 08	1,00	0,00	0,25	0,50
المؤشر 09	2,00	0,00	0,75	0,96
المؤشر 10	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 11	2,00	1,00	1,50	0,58
المؤشر 12	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 13	2,00	0,00	1,25	0,96
المؤشر 14	1,00	0,00	0,50	0,58
المؤشر 15	1,00	0,00	0,50	0,58
الكلية	3	00	17,75	0,56

يوضح الجدول نتائج معلمي الصف الأول خلال النشاط الثالث (فهم المكتوب) من حيث تدعيم مؤشرات التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وتشير الأخيرة إلى وجود درجة تدعيم ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغ المتوسط الحسابي 17,75 وانحصرت القيم العليا والدنيا بين 03 و 00 درجة بينما بلغ الانحراف المعياري 0,56، ويمكننا تفصيل النتائج المسجلة وفق كل مؤشر مدرج في الاختبار كما يلي:

- المؤشر الأول (مراعاة الفروق الفردية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الثاني (دعم استقلالية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الثالث (دعم حرية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، وقد انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الرابع (زيادة الدافعية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الخامس (التحفيز وتنشيط الاهتمام): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.25 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر السادس (دعم التفكير الناقد): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر السابع (تدعيم الاعتماد على الذات): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الثامن (مراعاة سرعة التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة جداً حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 01 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر التاسع (التربية على الاختيار): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر العاشر (الضبط البيئي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الحادي عشر (تنويع طرق وأساليب التعليم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الثاني عشر (تنويع مصادر التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الثالث عشر (دعم التفكير الخلاق): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.25 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الرابع عشر (دعم التقويم الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 01 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الخامس عشر (دعم التصحيح الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.50 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 01 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

د/ النشاط الرابع

الجدول رقم (38): مستوى تدعيم معلمي الصف الأول للتعليم الذاتي لدى أفراد العينة

خلال النشاط الرابع

المؤشر	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤشر 01	2,00	0,00	0,75	0,96
المؤشر 02	2,00	1,00	1,50	0,58
المؤشر 03	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 04	2,00	1,00	1,50	0,58
المؤشر 05	2,00	1,00	1,50	0,58
المؤشر 06	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 07	2,00	1,00	1,50	0,58
المؤشر 08	1,00	0,00	0,25	0,50
المؤشر 09	1,00	0,00	0,50	0,58
المؤشر 10	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 11	2,00	1,00	1,25	0,50
المؤشر 12	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 13	2,00	0,00	1,00	0,82
المؤشر 14	1,00	0,00	0,50	0,58
المؤشر 15	1,00	0,00	0,50	0,58
الكلية	2	00	15,50	0,48

يوضح الجدول نتائج معلمي الصف الأول خلال النشاط الرابع (التعبير الكتابي)، من حيث تدعيم مؤشرات التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وتشير الأخيرة إلى وجود درجة تدعيم ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغ المتوسط الحسابي 15,50 وانحصرت القيم العليا والدنيا بين 03 و00 درجة بينما بلغ الانحراف المعياري 0,48، ويمكننا تفصيل النتائج المسجلة وفق كل مؤشر مدرج في الشبكة كما يلي:

- المؤشر الأول (مراعاة الفروق الفردية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الثاني (دعم استقلالية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الثالث (دعم حرية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، وقد انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الرابع (زيادة الدافعية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الخامس (التحفيز وتنشيط الاهتمام): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.50 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر السادس (دعم التفكير الناقد): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر السابع (تدعيم الاعتماد على الذات): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.50 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الثامن (مراعاة سرعة التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة جدا حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 01 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر التاسع (التربية على الاختيار): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 01 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر العاشر (الضبط البيئي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الحادي عشر (تنويع طرق وأساليب التعليم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الثاني عشر (تنويع مصادر التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الثالث عشر (دعم التفكير الخلاق): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.82.

- المؤشر الرابع عشر (دعم التقويم الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 01 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الخامس عشر (دعم التصحيح الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 0.50 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 01 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

1-2 نتائج معلمي الصف الخامس

أ/ النشاط الأول

الجدول رقم (39): مستوى تدعيم معلمي الصف الخامس للتعلم الذاتي لدى أفراد

العينة خلال النشاط الأول

المؤشر	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤشر 01	2,00	0,00	1,25	0,96
المؤشر 02	3,00	2,00	2,25	0,50
المؤشر 03	3,00	1,00	2,25	0,96
المؤشر 04	3,00	2,00	2,75	0,50
المؤشر 05	3,00	2,00	2,75	0,50
المؤشر 06	3,00	2,00	2,50	0,58
المؤشر 07	3,00	2,00	2,50	0,58
المؤشر 08	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 09	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 10	2,00	2,00	2,00	0,00
المؤشر 11	2,00	1,00	1,50	0,58
المؤشر 12	2,00	1,00	1,25	0,50
المؤشر 13	2,00	2,00	2,00	0,00
المؤشر 14	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 15	3,00	1,00	2,00	0,82
الكلية	3	00	29,50	0,49

يوضح الجدول نتائج معلمي الصف الخامس خلال النشاط الأول (القراءة)، من حيث تدعيم مؤشرات التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وتشير الأخيرة إلى وجود درجة تدعيم متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغ المتوسط الحسابي 29,50 وانحصرت القيم العليا والدنيا بين 03 و 00 درجة بينما بلغ الانحراف المعياري 0,49، ويمكننا تفصيل النتائج المسجلة وفق كل مؤشر مدرج في الشبكة كما يلي:

- المؤشر الأول (مراعاة الفروق الفردية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الثاني (دعم استقلالية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الثالث (دعم حرية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.25 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الرابع (زيادة الدافعية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الخامس (التحفيز وتنشيط الاهتمام): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.75 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر السادس (دعم التفكير الناقد): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر السابع (تدعيم الاعتماد على الذات): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.50 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الثامن (مراعاة سرعة التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر التاسع (التربية على الاختيار): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر العاشر (الضبط البيئي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 02 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الحادي عشر (تنويع طرق وأساليب التعليم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الثاني عشر (تنويع مصادر التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الثالث عشر (دعم التفكير الخلاق): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.00 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 02 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الرابع عشر (دعم التقويم الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الخامس عشر (دعم التصحيح الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.00 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.82.

ب/ النشاط الثاني

الجدول رقم (40): مستوى تدعيم معلمي الصف الخامس للتعلم الذاتي لدى أفراد

العينة خلال النشاط الثاني

المؤشر	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤشر 01	2,00	0,00	1,25	0,96
المؤشر 02	3,00	2,00	2,50	0,58
المؤشر 03	3,00	1,00	2,25	0,96
المؤشر 04	3,00	2,00	2,50	0,58
المؤشر 05	3,00	2,00	2,75	0,50
المؤشر 06	3,00	2,00	2,75	0,50
المؤشر 07	3,00	2,00	2,50	0,58
المؤشر 08	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 09	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 10	2,00	2,00	2,00	0,00
المؤشر 11	3,00	1,00	1,75	0,96
المؤشر 12	2,00	1,00	1,25	0,50
المؤشر 13	3,00	2,00	2,50	0,58
المؤشر 14	3,00	1,00	2,00	0,82
المؤشر 15	3,00	1,00	2,00	0,82
الكلية	3	0	30,75	0,58

يوضح الجدول نتائج معلمي الصف الخامس خلال النشاط الثاني (التعبير الشفاهي)، من حيث تدعيم مؤشرات التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وتشير الأخيرة إلى وجود درجة تدعيم متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغ المتوسط الحسابي 30,75، وانحصرت القيم العليا والدنيا بين 03 و00 درجة بينما بلغ الانحراف المعياري 0,58، ويمكننا تفصيل النتائج المسجلة وفق كل مؤشر مدرج في الشبكة كما يلي:

- المؤشر الأول (مراعاة الفروق الفردية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الثاني (دعم استقلالية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الثالث (دعم حرية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الرابع (زيادة الدافعية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الخامس (التحفيز وتنشيط الاهتمام): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.75 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر السادس (دعم التفكير الناقد): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر السابع (تدعيم الاعتماد على الذات): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.50 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الثامن (مراعاة سرعة التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر التاسع (التربية على الاختيار): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر العاشر (الضبط البيئي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 02 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الحادي عشر (تنويع طرق وأساليب التعليم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الثاني عشر (تنويع مصادر التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الثالث عشر (دعم التفكير الخلاق): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.50 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الرابع عشر (دعم التقويم الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.82.

- المؤشر الخامس عشر (دعم التصحيح الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.00 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.82.

ج/ النشاط الثالث

الجدول رقم (41): مستوى تدعيم معلمي الصف الخامس للتعلم الذاتي لدى أفراد

العينة خلال النشاط الثالث

المؤشر	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤشر 01	2,00	0,00	1,25	0,96
المؤشر 02	3,00	2,00	2,25	0,50
المؤشر 03	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 04	2,00	2,00	2,00	0,00
المؤشر 05	3,00	2,00	2,75	0,50
المؤشر 06	3,00	2,00	2,50	0,58
المؤشر 07	3,00	2,00	2,50	0,58
المؤشر 08	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 09	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 10	2,00	2,00	2,00	0,00
المؤشر 11	2,00	1,00	1,50	0,58
المؤشر 12	2,00	1,00	1,25	0,50
المؤشر 13	3,00	2,00	2,25	0,50
المؤشر 14	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 15	3,00	1,00	2,00	0,82
الكلية	3	0	28,50	0,46

يوضح الجدول نتائج معلمي الصف الخامس خلال النشاط الثالث (التعبير الكتابي)، من حيث تدعيم مؤشرات التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وتشير الأخيرة إلى وجود درجة تدعيم متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغ المتوسط الحسابي 28,50 وانحصرت القيم العليا والدنيا بين 03 و00 درجة، بينما بلغ الانحراف المعياري 0,46، ويمكننا تفصيل النتائج المسجلة وفق كل مؤشر مدرج في الشبكة كما يلي:

- المؤشر الأول (مراعاة الفروق الفردية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الثاني (دعم استقلالية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الثالث (دعم حرية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الرابع (زيادة الدافعية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 02 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الخامس (التحفيز وتنشيط الاهتمام): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.75 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر السادس (دعم التفكير الناقد): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر السابع (تدعيم الاعتماد على الذات): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.50 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الثامن (مراعاة سرعة التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر التاسع (التربية على الاختيار): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر العاشر (الضبط البيئي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 02 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الحادي عشر (تنويع طرق وأساليب التعليم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.50 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الثاني عشر (تنويع مصادر التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الثالث عشر (دعم التفكير الخلاق): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.25 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الرابع عشر (دعم التقويم الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الخامس عشر (دعم التصحيح الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.00 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.82.

د/ النشاط الرابع

الجدول رقم (42): مستوى تدعيم معلمي الصف الخامس للتعلم الذاتي لدى أفراد

العينة خلال النشاط الرابع

المؤشر	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤشر 01	2,00	0,00	1,25	0,96
المؤشر 02	3,00	2,00	2,25	0,50
المؤشر 03	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 04	3,00	2,00	2,25	0,50
المؤشر 05	3,00	2,00	2,75	0,50
المؤشر 06	3,00	2,00	2,75	0,50
المؤشر 07	3,00	2,00	2,50	0,58
المؤشر 08	1,00	1,00	1,00	0,00
المؤشر 09	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 10	2,00	2,00	2,00	0,00
المؤشر 11	2,00	1,00	1,50	0,58
المؤشر 12	2,00	1,00	1,25	0,50
المؤشر 13	2,00	2,00	2,00	0,00
المؤشر 14	2,00	1,00	1,75	0,50
المؤشر 15	3,00	1,00	2,00	0,82
الكلية	3	00	28,75	0,46

يوضح الجدول نتائج معلمي الصف الخامس خلال النشاط الرابع (القواعد النحوية والصرفية) من حيث تدعيم مؤشرات التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وتشير الأخيرة إلى وجود درجة تدعيم متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغ المتوسط الحسابي 28,75، وانحصرت القيم العليا والدنيا بين 03 و 00 درجة، بينما بلغ الانحراف المعياري 0,46، ويمكننا تفصيل النتائج المسجلة وفق كل مؤشر مدرج في الشبكة كما يلي:

- المؤشر الأول (مراعاة الفروق الفردية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تدعيم متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 00 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.96.

- المؤشر الثاني (دعم استقلالية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تدعيم متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الثالث (دعم حرية التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تدعيم متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الرابع (زيادة الدافعية): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تدعيم متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الخامس (التحفيز وتنشيط الاهتمام): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.75 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر السادس (دعم التفكير الناقد): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر السابع (دعيم الاعتماد على الذات): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.50 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل جيدة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 02 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الثامن (مراعاة سرعة التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 01 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر التاسع (التربية على الاختيار): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر العاشر (الضبط البيئي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.00، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 02 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الحادي عشر (تنويع طرق وأساليب التعليم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.50، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.58.

- المؤشر الثاني عشر (تنويع مصادر التعلم): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.25، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل ضعيفة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الثالث عشر (دعم التفكير الخلاق): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.00 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث انحصرت أعلى وأدنى قيمة لها في درجة ثابتة 02 بانحراف معياري يساوي 0.00.

- المؤشر الرابع عشر (دعم التقويم الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 1.75، وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 02 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.50.

- المؤشر الخامس عشر (دعم التصحيح الذاتي): تحصل المعلمون على متوسط حسابي قدره 2.00 وهو ما يشير إلى وجود درجة تفعيل متوسطة حسب سلم التنقيط، حيث بلغت أعلى قيمة لها 03 درجة بينما أدناها 01 درجة، وبلغ الانحراف المعياري 0.82.

2- الفروق الإحصائية في نتائج المعلمين

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى المتعلمين من المستويين (الأول والخامس) وذلك باختلاف متغيرات الدراسة، وتتطوي الأخيرة على فرضيات فرعية هي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى المتعلمين باختلاف المستوى الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى المتعلمين باختلاف النشاط اللغوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى المتعلمين باختلاف البيئة الجغرافية.

وقد استعنا لاختبار الفرضيات باختبار "ت" للفروق وكذا اختبار "ويتني" وتحصلنا على النتائج الآتية:

2-1 الفروق الإحصائية بدلالة المستوى الدراسي

الجدول رقم (43): الفروق الإحصائية في نتائج المعلمين من الصنفين حسب متغير

المستوى الدراسي

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة	قيمة ت	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية

ة									
غ دال	0,10 9	- 1,65 1	2,00	,00	,85635	,7500	04	س 1	المؤشر 1
			2,00	,00	,85635	1,2500	04	س 5	
دال عند 0,0 1	0,00 5	- 3,00 0	3,00	1,00	,57735	1,7500	04	س 1	المؤشر 2
			3,00	2,00	,47871	2,3125	04	س 5	
دال عند 0,0 1	0,00 0	- 5,47 7	1,00	1,00	,00000	1,0000	04	س 1	المؤشر 3
			3,00	1,00	,73030	2,0000	04	س 5	
دال عند 0,0 1	0,00 0	- 3,97 3	2,00	1,00	,47871	1,6875	04	س 1	المؤشر 4
			3,00	2,00	,50000	2,3750	04	س 5	
دال عند 0,0 1	0,00 1	- 3,64 3	3,00	1,00	,77190	1,9375	04	س 1	المؤشر 5
			3,00	2,00	,44721	2,7500	04	س 5	
دال عند 0,0 1	0,00 1	- 3,77 0	3,00	1,00	,61914	1,8750	04	س 1	المؤشر 6
			3,00	2,00	,50000	2,6250	04	س 5	
دال عند 0,0 1	0,00 0	- 3,95 5	3,00	1,00	,71880	1,6250	04	س 1	المؤشر 7
			3,00	2,00	,51640	2,5000	04	س 5	
غ	0,10	-	1,00	,00	,44721	,2500	04	س 1	المؤشر

دال	2	2,70 8	1,00	1,00	,00000	1,0000	04	س 5	8
دال	0,00	–	2,00	,00	,79320	,6875	04	س 1	المؤشر 9
عند 0,0 1	0	4,66 7	2,00	1,00	,44721	1,7500	04	س 5	
			1,00	1,00	,00000	1,0000	04	س 1	المؤشر 10
			2,00	2,00	,00000	2,0000	04	س 5	
غ	0,54	–	2,00	1,00	,51235	1,4375	04	س 1	المؤشر 11
دال	2	,616	3,00	1,00	,62915	1,5625	04	س 5	
دال	0,03	–	1,00	1,00	,00000	1,0000	04	س 1	المؤشر 12
عند 0,0 5	3	2,23 6	2,00	1,00	,44721	1,2500	04	س 5	
دال	0,00	–	2,00	,00	,83417	1,1875	04	س 1	المؤشر 13
عند 0,0 1	0	4,31 7	3,00	2,00	,40311	2,1875	04	س 5	
غ	0,41	–	1,00	,00	,51640	,5000	04	س 1	المؤشر 14
دال	0	1,00 0	3,00	1,00	,54391	1,8125	04	س 5	
دال	0,00	–	1,00	,00	,51640	,5000	04	س 1	المؤشر 15
عند 0,0 1	0	6,70 8	3,00	1,00	,73030	2,0000	04	س 5	
دال	0,00	6,5	24,00	11,00	5,56440	17,1875	04	س 1	المؤشر الكلي
عند 0,0 1	0								

			37,00	22,00	4,86998	29,3750	04	س 5	

يبين الجدول الفروق الإحصائية بين المعلمين في تدعيم آليات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة حسب المستوى الدراسي، وذلك باستخدام اختبارات للفروق لعينتين مترابطتين، وقد كانت النتائج الكلية دالة لصالح الصف الخامس بقيمة ت المحسوبة 6,5 ودلالة معنوية قيمتها 0,00، وهي أقل من الدرجة الحرجة 0,01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين المشرفين على الصف الخامس، كما كانت النتائج للفروق دالة إحصائياً فيمعظم المؤشرات باستثناء المؤشر الأول (مراعاة الفروق الفردية)، والثامن (مراعاة سرعة التعلم)، والعاشر (الضبط البيئي)، والحادي عشر (تنوع طرق ومصادر التعلم)، والرابع عشر (دعم التقويم الذاتي)، وفيما يلي تفصيل النتائج:

* المؤشرات التي أظهرت فروقا في الدلالة

- المؤشر الثاني (دعم استقلالية التعلم): حصلنا على قيمة تمحسوبة تساوي 3.0 وقيمة معنوية 0,005، وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح معلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الثالث (دعم حرية التعلم): حصلنا على قيمة تمحسوبة تساوي 5.47 وقيمة معنوية 0,00، وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح معلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الرابع (زيادة الدافعية): حصلنا على قيمة تمحسوبة تساوي 3.97 وقيمة معنوية 0,00، وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح معلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الخامس (التحفيز وتنشيط الاهتمام): حصلنا على قيمة تمحسوبة تساوي 3.64 وقيمة معنوية 0,001، وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح معلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر السادس (دعم التفكير الناقد): حصلنا على قيمة تمحسوبة تساوي 3.77 وقيمة معنوية 0,001، وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح معلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر السابع (تدعيم الاعتماد على الذات): حصلنا على قيمة تمحسوبة تساوي 3.95 وقيمة معنوية 0,00، وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح معلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر التاسع (التربية على الاختيار): حصلنا على قيمة تمحسوبة تساوي 4.66 وقيمة معنوية 0,00، وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح معلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الثاني عشر (تنويع مصادر التعلم): حصلنا على قيمة تمحسوبة تساوي 2.23 وقيمة معنوية 0,03، وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,05، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح معلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الثالث عشر (دعم التفكير الخلاق): حصلنا على قيمة تمحسوبة تساوي 4.31 وقيمة معنوية 0,00، وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح معلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

- المؤشر الخامس عشر (دعم التصحيح الذاتي): حصلنا على قيمة تمحسوبة تساوي 6.70 وقيمة معنوية 0,00، وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,01، مما يعني قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤشر لصالح معلمي الصف الخامس، وأن النتائج تعود لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها وتعميمها.

* المؤشرات التي لم تظهر فروقا في الدلالة

- المؤشر الأول (مراعاة الفروق الفردية): حصلنا على قيمة تمحسوبة تساوي 1,6 وقيمة معنوية 0,1 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، مما يعني رفض الفرضية التي تنص على وجود دلالة إحصائية للفروق في المؤشر بدلالة المستوى الدراسي، وبالتالي لا يمكن اعتماد النتيجة وتعميمها.

- المؤشر الثامن (مراعاة سرعة التعلم): حصلنا على قيمة تمحسوبة تساوي 2,7 وقيمة معنوية 0,10 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، مما يعني رفض الفرضية التي تنص على وجود دلالة إحصائية للفروق في المؤشر بدلالة المستوى الدراسي، وبالتالي لا يمكن اعتماد النتيجة وتعميمها.

- المؤشر العاشر (الضبط البيئي): كانت قيمة ف المحسوبة معدومة لأن الانحراف المعياري معدوم، مما يعني رفض الفرضية التي تنص على وجود دلالة إحصائية للفروق في المؤشر العاشر بدلالة المستوى الدراسي، وبالتالي لا يمكن اعتماد النتيجة وتعميمها.

- المؤشر الحادي عشر (تنويع طرق وأساليب التعليم): كانت قيمة ت المحسوبة 0.61 والقيمة المعنوية 0,54، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,01 مما يعني رفض الفرضية التي تنص على وجود دلالة إحصائية للفروق في المؤشر بدلالة المستوى الدراسي، وبالتالي لا يمكن اعتماد النتيجة وتعميمها.

- المؤشر الرابع عشر (دعم التقويم الذاتي): حصلنا على قيمة تمحسوبة تساوي 1,0 وقيمة معنوية 0,41، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، مما يعني رفض الفرضية التي

تتص على وجود دلالة إحصائية للفروق في المؤشر بدلالة المستوى الدراسي، وبالتالي لا يمكن اعتماد النتيجة وتعميمها.

2-2 الفروق الإحصائية بدلالة النشاط اللغوي

أ/ الصف الأول

الجدول رقم (44): الفروق الإحصائية في نتائج معلمي الصف الأول حسب متغير

النشاط اللغوي

المؤشر	النشاط	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
المؤشر 1	1	4	1,0000	,92582	,00	2,00	0,1	غ دال
	2	4	1,0000	,92582	,00	2,00		
	3	4	1,0000	,92582	,00	2,00		
	4	4	1,0000	,92582	,00	2,00		
المؤشر 2	1	4	2,0000	,53452	1,00	3,00	0,001	دال عند 0,01
	2	4	2,2500	,70711	1,00	3,00		
	3	4	2,0000	,53452	1,00	3,00		

		3,00	1,00	,64087	1,8750	4	4	
دال عند 0,01	0,008	3,00	1,00	,91613	1,6250	4	1	المؤشر 3
		3,00	1,00	,91613	1,6250	4	2	
		2,00	1,00	,51755	1,3750	4	3	
		2,00	1,00	,51755	1,3750	4	4	
دال عند 0,01	0,00 1	3,00	1,00	,70711	2,2500	4	1	المؤشر 4
		3,00	1,00	,64087	2,1250	4	2	
		2,00	1,00	,35355	1,8750	4	3	
		3,00	1,00	,64087	1,8750	4	4	
دال عند 0,01	0,00 2	3,00	1,00	,74402	2,3750	4	1	المؤشر 5
		3,00	1,00	,74402	2,3750	4	2	
		3,00	1,00	,75593	2,5000	4	3	
		3,00	1,00	,83452	2,1250	4	4	
دال عند 0,01	0,00 2	3,00	1,00	,70711	2,2500	4	1	المؤشر 6
		3,00	1,00	,74402	2,3750	4	2	
		3,00	1,00	,64087	2,1250	4	3	
		3,00	1,00	,70711	2,2500	4	4	
دال عند 0,01	0,00 1	3,00	1,00	,83452	2,1250	4	1	المؤشر 7
		3,00	1,00	,75593	2,0000	4	2	
		3,00	1,00	,83452	2,1250	4	3	

		3,00	1,00	,75593	2,0000	4	4	
غ دال	0,10	1,00	,00	,51755	,6250	4	1	المؤشر 8
		1,00	,00	,51755	,6250	4	2	
		1,00	,00	,51755	,6250	4	3	
		1,00	,00	,51755	,6250	4	4	
دال	0,001	2,00	,00	,88641	1,2500	4	1	المؤشر 9
		2,00	,00	,88641	1,2500	4	2	
		2,00	,00	,88641	1,2500	4	3	
		2,00	,00	,83452	1,1250	4	4	
غ دال	0,10	2,00	1,00	,53452	1,5000	4	1	المؤشر 10
		2,00	1,00	,53452	1,5000	4	2	
		2,00	1,00	,53452	1,5000	4	3	
		2,00	1,00	,53452	1,5000	4	4	
غ دال	0,6	2,00	1,00	,51755	1,3750	4	1	المؤشر 11
		2,00	1,00	,51755	1,3750	4	2	
		2,00	1,00	,51755	1,3750	4	3	
		2,00	1,00	,51755	1,3750	4	4	
غ دال	0,35	2,00	1,00	,35355	1,1250	4	1	المؤشر 12
		2,00	1,00	,35355	1,1250	4	2	
		2,00	1,00	,35355	1,1250	4	3	

		2,00	1,00	,35355	1,1250	4	4	
دال عند 0,01	0,00	2,00	,00	,74402	1,6250	4	1	المؤشر 13
		3,00	,00	,99103	1,8750	4	2	
		3,00	,00	,88641	1,7500	4	3	
		2,00	,00	,75593	1,5000	4	4	
دال عند 0,01	0,00	2,00	,00	,83452	1,1250	4	1	المؤشر 14
		3,00	,00	1,0351 0	1,2500	4	2	
		2,00	,00	,83452	1,1250	4	3	
		2,00	,00	,83452	1,1250	4	4	
غ دال	0,10	3,00	,00	1,0351 0	1,2500	4	1	المؤشر 15
		3,00	,00	1,0351 0	1,2500	4	2	
		3,00	,00	1,0351 0	1,2500	4	3	
		3,00	,00	1,0351 0	1,2500	4	4	
دال عند 0,01	0,000	34,0 0	11,0 0	8,3996 2	23,625 0	4	1	المؤشر الكلي
		37,0 0	11,0 0	9,2543 4	24,250 0	4	2	

		33,0 0	11,0 0	7,6613 6	23,125 0	4	3	
		33,0 0	11,0 0	8,3227 3	22,125 0	4	4	

يوضح الجدول جملة الفروق المسجلة في نتائج معلمي الصف الأول من حيث تدعيم التعلم الذاتي لدى أفراد العينة حسب النشاط اللغوي المقدم، وذلك باستخدام اختبار ويتني، وقد كانت النتائج الكلية للمقياس دالة حيث سجلنا قيمة معنوية تقدر ب0,000، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01 مما يشير إلى أن هناك دلالة إحصائية، وأن الفروق المسجلة ناتجة عن متغير النشاط اللغوي وبالتالي يمكن اعتمادها في هذه الدراسة لكن لا يمكن تعميمها، لأنها تحتاج إلى دراسات أوسع وأدق، وبمعايينة الفروق للأنشطة اللغوية نلاحظ أن أكبر تفعيل للمؤشرات قد ظهر في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليه النشاط الأول (فهم المنطوق) فيليه النشاط الثالث (فهم المكتوب)، فيليه النشاط الرابع (تعبير كتابي)، كما أن الدلالة الاحصائية قد ظهرت في المؤشرات باستثناء الأول (مراعاة الفروق الفردية)، والثامن (مراعاة سرعة التعلم)، والتاسع (التربية على الاختيار)، والعاشر (الضبط البيئي)، والحادي عشر (تنويع طرق وأساليب التعلم)، والثاني عشر (تنويع مصادر التعلم)، والخامس عشر (دعم التصحيح الذاتي)، وسنفصل هذه النتائج فيما يلي:

* المؤشرات التي أظهرت فروقا في الدلالة

- المؤشر الثاني (دعم الاستقلالية): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.001، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي) يليه الأول (فهم المنطوق)، يليه الثالث والرابع (فهم المكتوب والتعبير الكتابي)

- المؤشر الثالث (دعم حرية التعلم): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.008، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاطين الثاني والأول (تعبير شفاهي وفهم المنطوق)، يليه الثالث والرابع (فهم المكتوب والتعبير الكتابي).

- المؤشر الرابع (زيادة الدافعية): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.001، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الأول (فهم المنطوق) يليه الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الثالث والرابع (فهم المكتوب والتعبير الكتابي).

- المؤشر الخامس (التحفيز وتنشيط الاهتمام): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.002، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات

في النشاط الثالث (فهم المكتوب) يليه الثاني والأول (تعبير شفاهي وفهم المنطوق)، يليها الرابع (التعبير الكتابي).

- المؤشر السادس (دعم التفكير الناقد): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.002، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي) يليه الأول والثالث (فهم المنطوق وفهم المكتوب) يليه الرابع (تعبير كتابي).

- المؤشر السابع (تدعيم الاعتماد على الذات): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.001، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاطين الأول والثالث (فهم المنطوق وفهم المكتوب)، يليهما الثاني (تعبير شفاهي) يليها الرابع (التعبير الكتابي).

- المؤشر التاسع (التربية على الاختيار): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.001، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في الأنشطة الأول والثاني والثالث (فهم المنطوق وتعبير شفاهي وفهم المكتوب) يليها الرابع (التعبير الكتابي).

- المؤشر الثالث عشر (دعم التفكير الخلاق): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.000، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين

الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي) يليه الأول (فهم المنطوق) يليه الثالث (فهم المكتوب) يليه الرابع (تعبير كتابي).

- المؤشر الرابع عشر (دعم التقويم الذاتي): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.000، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليها الأول والثالث (فهم المنطوق وفهم المكتوب) يليه الرابع (تعبير كتابي).

* المؤشرات التي لم تظهر فروقا في الدلالة

- المؤشر الأول (مراعاة الفروق الفردية): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.1، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

- المؤشر الثامن (مراعاة سرعة التعلم): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.1، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث، ولا يمكن اعتمادها.

- المؤشر العاشر (الضبط البيئي): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.1، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

- المؤشر الحادي عشر (تنويع طرق وأساليب التعليم): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.6، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

- المؤشر الثاني عشر (تنويع مصادر التعلم): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.35، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

- المؤشر الخامس عشر (دعم التصحيح الذاتي): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.1، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

ب/ الصف الخامس

الجدول رقم (45): الفروق الإحصائية في نتائج معلمي الصف الخامس حسب متغير

النشاط اللغوي

المؤشر	النشاط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة	القيمة المعنوية	الدلالة الإحصائية
المؤشر 1	1	2,2500	,70711	1,00	3,00	,6	غ دال
	2	2,1250	,64087	1,00	3,00		
	3	1,8750	,35355	1,00	2,00		
	4	1,8750	,64087	1,00	3,00		
المؤشر 2	1	2,2500	,70711	1,00	3,00	,001	دال عند 0,01
	2	2,3750	,74402	1,00	3,00		
	3	2,1250	,64087	1,00	3,00		
	4	2,2500	,70711	1,00	3,00		
المؤشر 3	1	1,1250	,83452	,00	2,00	,002	دال عند 0,01
	2	1,2500	1,03510	,00	3,00		
	3	1,1250	,83452	,00	2,00		
	4	1,1250	,83452	,00	2,00		
المؤشر 4	1	2,3750	,74402	1,00	3,00	,001	دال عند 0,01
	2	2,3750	,74402	1,00	3,00		

		3,00	1,00	,75593	2,5000	3	
		3,00	1,00	,83452	2,1250	4	
		3,00	1,00	,83452	2,1250	1	
		3,00	1,00	,75593	2,0000	2	
		3,00	1,00	,83452	2,1250	3	
		3,00	1,00	,75593	2,0000	4	
غ دال	,058	3,00	1,00	,83452	2,1250	1	المؤشر 5
		3,00	1,00	,75593	2,0000	2	
		3,00	1,00	,83452	2,1250	3	
		3,00	1,00	,75593	2,0000	4	
غ دال	1,000	1,00	,00	,51755	,6250	1	المؤشر 6
		1,00	,00	,51755	,6250	2	
		1,00	,00	,51755	,6250	3	
		1,00	,00	,51755	,6250	4	
غ دال	,4	3,00	1,00	,70711	2,2500	1	المؤشر 7
		3,00	1,00	,64087	2,1250	2	
		2,00	1,00	,35355	1,8750	3	
		3,00	1,00	,64087	1,8750	4	
غ دال	0,1	2,00	,00	,92582	1,0000	1	المؤشر 8
		2,00	,00	,92582	1,0000	2	
		2,00	,00	,92582	1,0000	3	
		2,00	,00	,92582	1,0000	4	
غ دال	0,2	2,00	1,00	,53452	1,5000	1	المؤشر 9
		2,00	1,00	,53452	1,5000	2	

		2,00	1,00	,53452	1,5000	3	
		2,00	1,00	,53452	1,5000	4	
غ دال	0,1	2,00	1,00	,53452	1,5000	1	المؤشر 10
		3,00	1,00	,74402	1,6250	2	
		2,00	1,00	,53452	1,5000	3	
		2,00	1,00	,51755	1,3750	4	
دال عند 0,01	0,001	3,00	1,00	,53452	2,0000	1	المؤشر 11
		3,00	1,00	,70711	2,2500	2	
		3,00	1,00	,53452	2,0000	3	
		3,00	1,00	,64087	1,8750	4	
غ دال	1,000	3,00	,00	1,03510	1,2500	1	المؤشر 12
		3,00	,00	1,03510	1,2500	2	
		3,00	,00	1,03510	1,2500	3	
		3,00	,00	1,03510	1,2500	4	
دال عند 0,01	0,000	2,00	,00	,74402	1,6250	1	المؤشر 13
		3,00	,00	,99103	1,8750	2	
		3,00	,00	,88641	1,7500	3	
		2,00	,00	,75593	1,5000	4	
دال عند 0,05	,026	2,00	,00	,83452	1,1250	1	المؤشر 14
		3,00	,00	1,03510	1,2500	2	

		2,00	,00	,83452	1,1250	3	
		2,00	,00	,83452	1,1250	4	
		3,00	1,00	,91613	1,6250	1	
		3,00	1,00	,91613	1,6250	2	
		2,00	1,00	,51755	1,3750	3	
		2,00	1,00	,51755	1,3750	4	
غ دال	,26	3,00	1,00	,91613	1,6250	1	المؤشر 15
		3,00	1,00	,91613	1,6250	2	
		2,00	1,00	,51755	1,3750	3	
		2,00	1,00	,51755	1,3750	4	
		34,0 0	11,00	8,39962	23,625 0	1	
		37,0 0	11,00	9,25434	24,250 0	2	
		33,0 0	11,00	7,66136	23,125 0	3	
		33,0 0	11,00	8,32273	22,125 0	4	
دال عند 0,01	,000	34,0 0	11,00	8,39962	23,625 0	1	المؤشر الكلي
		37,0 0	11,00	9,25434	24,250 0	2	
		33,0 0	11,00	7,66136	23,125 0	3	
		33,0 0	11,00	8,32273	22,125 0	4	

يبين الجدول جملة الفروق المسجلة في نتائج معلمي الصف الخامس من حيث تدعيم

التعلم الذاتي لدى أفراد العينة حسب النشاط اللغوي المقدم وذلك باستخدام اختبار ويتني، وقد كانت

النتائج الكلية للمقياس دالة؛ حيث سجلنا قيمة معنوية تقدر بـ 0,000، وهي أقل من القيمة الحرجة

0,01 مما يشير إلى أن هناك دلالة إحصائية، وأن الفروق المسجلة ناتجة عن متغير النشاط

اللغوي وبالتالي يمكن اعتمادها في هذه الدراسة لكن لا يمكن تعميمها، لأنها تحتاج إلى دراسات

أوسع وأدق وبمعينة الفروق للأنشطة اللغوية نلاحظ أن أكبر تفعيل للمؤشرات قد ظهر في النشاط

الثاني (تعبير شفاهي)، يليه النشاط الأول (قراءة)، يليه النشاط الثالث (تعبير كتابي)، يليه النشاط الرابع (قواعد نحوية وصرفية)، كما أن الدلالة الإحصائية قد ظهرت في بعض المؤشرات دون أخرى وسنفصل لذلك فيما يلي:

* المؤشرات التي أظهرت فروقا في الدلالة

- المؤشر الثاني (دعم الاستقلالية): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.001، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي) يليه الأول والرابع (قراءة وقواعد نحوية وصرفية) يليه الثالث (تعبير كتابي).

- المؤشر الثالث (دعم حرية التعلم): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.002، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الأول (قراءة) تليه باقي الأنشطة (تعبير شفاهي وتعبير كتابي وقواعد نحوية وصرفية).

- المؤشر الرابع (زيادة الدافعية): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.001، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط

الأول (قراءة) يليه الثاني (تعبير شفاهي)، يليه الثالث (تعبير كتابي) يليه الرابع (قواعد نحوية وصرفية).

- المؤشر الحادي عشر (تنوع طرق وأساليب التعليم): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.001، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي) يليه الأول والثالث (قراءة وتعبير كتابي) يليه الرابع (قواعد نحوية وصرفية).

- المؤشر الثالث عشر (دعم التفكير الخلاق): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.000، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,01، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي) يليه الثالث (تعبير كتابي) يليها الأول (قراءة) يليه الرابع (قواعد نحوية وصرفية).

- المؤشر الرابع عشر (دعم التقويم الذاتي): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.026، وهي أقل من القيمة الحرجة 0,05، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها (دون تعميمها)، حيث ظهر أكبر تفعيل للمؤشرات في النشاط الثاني (تعبير شفاهي)، يليها الأول والثالث والرابع (قراءة وتعبير كتابي وقواعد نحوية وصرفية).

* المؤشرات التي لم تظهر فروقا في الدلالة

- المؤشر الأول (مراعاة الفروق الفردية): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.6، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

- المؤشر الخامس (التحفيز وتنشيط الاهتمام): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.58، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

- المؤشر السادس (دعم التفكير الناقد): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 1.0، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

- المؤشر السابع (تدعيم الاعتماد على الذات): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.4، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

- المؤشر الثامن (مراعاة سرعة التعلم): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.1، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

- المؤشر التاسع (التربية على الاختيار): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.2، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

- المؤشر العاشر (الضبط البيئي): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.1، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

- المؤشر الثاني عشر (تنويع مصادر التعلم): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 1.0، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

- المؤشر الخامس عشر (دعم التصحيح الذاتي): سجلنا دلالة معنوية بقيمة 0.26، وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0,05، ومنه رفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المسجلة بين الأنشطة ذات دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن ردها للصدفة لا لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها.

2-3/ الفروق الإحصائية بدلالة المنطقة الجغرافية

الجدول رقم (46): الدلالة الإحصائية للفروق في نتائج المعلمين من الصنفين حسب

متغير البيئة الجغرافية

المنطقة الجغرافية	المتوسط الحسابي	أدنى قيمة	أعلى قيمة	الانحراف المعياري	القيمة المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المدية	27,5000	19,00	37,00	5,92814	معدومة	غير دالة
البرواقية	22,2500	12,00	34,00	10,97725		
شالة العداورة	23,1250	20,00	23,00	,99103		
تافراوت	20,2500	11,00	30,00	9,89589		

يبين الجدول الفروق الإحصائية بين المعلمين في تدعيم آليات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة حسب متغير البيئة الجغرافية وذلك باستخدام اختبار ويتني، وقد تحصلنا على نتائج غير دالة، بقيمة ت محسوبة معدومة، وقيمة إحصائية غير دالة، كما سجلنا نتائج غير متباعدة في الفروقات للمتوسطات الحسابية نتيجة قلة عدد المعلمين المعانين.

المبحث الرابع: تفسير ومناقشة النتائج

توصلنا جراء اختبار الفرضيات المطروحة حول العلاقة الرابطة بين التعلم الذاتي والتحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من المتعلمين إلى جملة من النتائج التي قمنا بمناقشتها في المبحث السابق وسنحاول في هذا المبحث أن نطرح ونناقش غيرها المتمخض عن معاينة أداء المعلمين، والمتعلق بمدى تدعيمهم للتعلم الذاتي لدى ذات العينة من المتعلمين، وهذا من أجل إزاحة الستار عن دور وتأثير هذا الأخير في النتائج المسجلة سلفاً.

مناقشة نتائج الفرضية

1/ مستوى تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى أفراد العينة

بينت النتائج الكلية الخاصة بمعلمي الصف الأول وجود درجات تفعيل ضعيفة على سلم التنقيط لمؤشرات تدعيم التعلم الذاتي في مختلف الأنشطة اللغوية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي في فهم المنطوق 17.75، وفي التعبير الشفاهي 17.74، وفي فهم المكتوب 17.75، وفي التعبير الكتابي 15.50، وانحصرت القيم العليا والدنيا للمؤشرات بين 3 و 0 درجة، كما أشارت النتائج الجزئية الخاصة بكل نشاط لغوي إلى ضعف تفعيل مؤشرات الفروق الفردية، حرية التعلم، سرعة التعلم التربوية على الاختيار، الضبط البيئي، تنويع مصادر التعلم، التقويم الذاتي مقارنة بباقي المؤشرات.

من جهة أخرى بينت النتائج الكلية الخاصة بمعلمي الصف الخامس وجود درجات تفعيل متوسطة على سلم التنقيط لمؤشرات تدعيم التعلم الذاتي في مختلف الأنشطة اللغوية؛ حيث بلغ

المتوسط الحسابي في نشاط القراءة 29.50، وفي التعبير الشفاهي 30.75، وفي التعبير الكتابي 28.50، وفي القواعد النحوية والصرفية 28.75، وانحصرت القيم العليا والدنيا للمؤشرات بين 3 و0 درجة، كما بينت النتائج الجزئية الخاصة بكل نشاط لغوي ضعف تفعيل مؤشرات الفروق الفردية سرعة التعلم، التربية على الاختيار، تنويع مصادر التعلم، التقويم الذاتي مقارنة بالمؤشرات الأخرى.

وقد تعزى النتائج المسجلة أولا إلى جملة تصورات المعلمين عن طبيعة وخصائص العينة المتعلمة والتي تحدد بالضرورة سبل وكيفيات التعامل معها؛ حيث أقر المعلمون بأن المتعلمين في المرحلة الابتدائية عامة على مستوى ضعيف من الوعي والنضج العقلي على عكس متعلمي المراحل التعليمية المتقدمة، وهذا ما يجعلهم غير مؤهلين للتعلم بالاعتماد على أنفسهم، ولا للتعلم بالتوجيه والإرشاد فقط؛ إنما لا بد من الاعتماد (إلى جانب ما سبق) على أساليب تعليمية أخرى كالتلقين والاستظهار من أجل بناء القواعد الأساسية التي يركز عليها المتعلم مستقبلا في تحقيق التعلم، وذهب بعض المعلمين إلى الإقرار بأن تدعيم التعلم الذاتي في هذه المرحلة إهدار للوقت والجهد معا؛ فصغر سن المتعلمين إلى جانب عددهم المتزايد ضمن الصف الدراسي يجعل من توجيههم إلى المعارف اللغوية أمرا غاية في الصعوبة والتعقيد، وأمام المعلم برنامج مكثف يتوجب عليه تقديمه في الأوقات الرسمية المحددة، وأشار بعضهم إلى أن تحقيق التعلم الذاتي يتطلب متعلما ذا خصائص معينة (السن إلى جانب التكوين القبلي) ضمن بيئة ثرية تدعم ممارساته، وهذا ما لا يتوافر ضمن المدرسة الجزائرية.

ولعل هذه المعطيات تشير إلى حقيقة هامة هي جهل المعلمين بأهمية تدعيم الذات في سبيل تحقيق التعلم الناجح؛ ذلك أن تصوراتهم عنه لا زالت محصورة في استقبال وتخزين الكم من

المعارف لا تنمية الذات لغويا ومعرفيا واجتماعيا وإكسابها الخصائص والصفات التي تعينها على التقدم والتطور لأجل التكيف مع متغيرات العصر المتلاحقة، ثم جهلهم بالمبادئ الأساسية التي تقوم عليها المقاربة المتبناة والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها، والتي من أهمها تصحيح وارتقاء النظرة إلى المتعلم وإلى عملية التعلم (الأمر ناجم حسب ما عايناه عن ضعف التكوين أو عدم التنقيب في خبايا المقاربة أو قلة الاطلاع على الدراسات والبحوث الحديثة ذات الصلة بالعملية التعليمية والتعلمية)، ولا أدل على ذلك من رسوخ بعض الأفكار والممارسات التقليدية التي لا تمت إلى الأخيرة بصلة.

أما عن طبيعة المتعلمين وخصائصهم فقد كشف الكثير من الدراسات أن التعلم الذاتي يحدث في جميع المستويات العمرية ولدى جميع الأفراد المتعلمين، عدا الفئة التي تعاني من صعوبات أو بطء في التعلم نتيجة افتقارها إلى مهارات تنظيم الذات، وأثبت العديد من البحوث التربوية التطبيقية التي أجريت لمتعلمي مرحلة الحضانة أو الرياض السابقة لمرحلة التعليم الابتدائي أنهم يتعلمون الكثير من الممارسات تعلمات ذاتية، وأشار "جيبسون" (1982, Gibbson) في دراسته التي أجراها حول بعض المهارات الأساسية للتعلم الذاتي (مثل العمل المستقل والتخطيط والتنظيم والبحث في مصادر التعلم واستغلال الوقت) إلى أن الأخيرة لا علاقة لها بمرحلة تعليمية معينة؛ إنما هي مهارات تكتسب وتنمو من رياض الأطفال حتى المرحلة الجامعية، كما أقرت الدراسات العصبية الحديثة بأن الفرد بإمكانه أن يتعلم الكثير من السلوكات ذاتيا في مراحل حياته الأولى، وأن قدرته على اكتساب والتحكم في أخرى تنمو وتتطور مع التقدم في السن نتيجة تطور وتغير وظائف الدماغ وأدائه، وذلك تحت تأثير عاملين أساسيين هما الجينات (المورثات) والبيئة وما تقدمه من مثيرات، وقد أكدت التجارب التي أجريت في نفس المضمار على ذات النتائج.

وعليه يمكننا القول بأن الفارق بين المتعلمين في تحقيق التعلم الذاتي خلال المراحل التعليمية المختلفة يتعلق بمدى امتلاك مهاراته ومدى القدرة على تفعيلها، ولعل الأمر مرتبط بالعوامل الداخلية الخاصة بالفرد المتعلم (والتي يشكل النضج والمستوى العقلي جزءا منها) لكنه متعلق من جانب آخر بالعوامل المدرسية المحيطة التي يعد المعلم أهمها، فهو المسؤول المباشر عن توجيه هذه الأخيرة وعن توفير الشروط المناسبة لتفعيلها تيسيرا للتعلم وتدعيما لدور الذات الفاعلة في تحقيقه.

ورغم أن النصوص الرسمية قد أكدت في ثناياها على ضرورة تدعيم التعلم الذاتي لدى المتعلمين باعتباره النهج الأسلم والأقدر على تحقيق الكفاءات التواصلية المستهدفة ضمن المنحى المعتمد، إلا أن تصورات بعض المعلمين تنأى عن هذا السبيل؛ حيث كشفت المقابلات الشفوية المجراة معهم إلى جانب الملاحظة المباشرة لممارساتهم ضمن الأنشطة اللغوية رسوخ عدد من الأفكار التقليدية التي فحواها أن المتعلمين يتعلمون أفضل في ظل الأسلوب الذي يركز على الاستماع والشرح والإيضاح، كما أنهم يتعلمون الموضوع الواحد بالطريقة الواحدة في الفترة الزمنية الواحدة وبالاعتماد على ما توفر من وسائل.

ولعل الأمر قد أدى إلى تغييب كينونة وفاعلية المتعلم ضمن العملية التعليمية، وكذا جملة خصائصه وسماته التي لها من الدور في تحقيق التعلم ما لا يمكن إغفاله أو تجاهله، مما انعكس سلبا على نتائج المتعلمين المسجلة؛ حيث لاحظنا ضعف تدعيم عدد من المؤشرات الهامة التي تعد مشارب ديمقراطية الفعل التعليمي، وقاعدة بناء الشخصية المستقلة الفاعلة المتطلعة إلى تكوين الذات بالاعتماد على الموارد والإمكانات الخاصة، لعل أبرزها عدم الاهتمام بالفروق الفردية القائمة بين المتعلمين - وما انجر عنه من عدم مراعاة لسرعة التعلم ولتنوع مصادره وأساليبه

وطرقه - ،على الرغم من أنها الوسيلة إلى تغطية التباعدات الموجودة بينهم في سبيل تحقيق تعلم يتوافق وسمات وخصائص وقدرات كل فرد متعلم؛ حيث أقرت الدراسات النفسية بأن لكل فرد متعلم شخصيته المميزة المنبثقة عن تشابك عدد من العوامل والمؤثرات الوراثية والبيئية التي تحدد نسبيا آليات وأساليب نشاطه في تفاعله مع البيئة الخارجية سواء المادية أو الاجتماعية، كما تحدد قدرته على معالجة مختلف المواقف ضمنها، كما أفادت الدراسات العصبية بأن الفروق الفردية تتدخل بشكل كبير لتحديد مدى وقوة ونشاط الشبكات الاستراتيجية المسؤولة عن توليد النماذج العقلية والانفعالية المؤدية إلى تنشيط الذات تحت تأثير المواقف لمعالجة المهام التعليمية المختلفة، ورغم أن هذه الحقائق وغيرها قد ساهمت في تزويد المدخل الكفائي بالقواعد والأدوات العلمية الجديدة التي تضمن احتواء الفروق الفردية ضمن العملية التعليمية خدمة للمتعلم ولمسارات تعلمه، إلا أنها لم تلق بعد ضمن الممارسات التعليمية ما يؤكد توجيهها ويفعل منهاها.

كما سجلنا من جانب آخر ضعف مؤشرات حرية التعلم والتربية على الاختيار والتقويم الذاتي؛ أما الأول فهو مدعم كينونة ذات المتعلم ومفتاح الإيمان بفاعليته وإيجابيته في التعبير عن قدراته ضمن الوسط التعليمي، كما أنها - وفق ما أشار إليه "بياجيه" (Piaget) و"هولاك" (Holec) وغيرهما من الباحثين - أساس تحقيق الاستقلالية التي تتميلديه روح المسؤولية والقدرة على المبادرة واتخاذ القرار وكذا أساس الدافعية المحددة والموجهة لمسارات تعلماته ونواتجها، وبالتالي فإن تثبيطها أو حصرها إنكار لذاتية المتعلم وسلب لحق من حقوقه في التعلم، كما أنها كف وإهدار لطاقاته وقدراته الكامنة التي باستطاعته استغلالها الاستغلال الأوفى إذا ما توافر شرط الحرية، على أننا لا نعني بالأخيرة - الحرية - الخروج عن الضبط تفكيراً وممارسة إلى ما يسبب الفوضى (كما أشار إلى ذلك عدد من المعلمين) إنما الاشتغال ضمن الحيز المخصوص الذي يمكن من الاستفادة من القدرات الذاتية تحت الإرشاد والتوجيه الواعيين.

أما عن التربية على الاختيار فهي القاعدة الأساس لتكوين الذات العارفة الواعية بذاتها المستقلة بآرائها وقراراتها؛ فقد أشار أصحاب التوجه المعرفي إلى أن الاختيار في جوهره عملية عقلية تقوم على إعمال الفرد لفكره من أجل انتقاء ما يلائم - من بين جملة من البدائل والاقتراحات- لمعالجة المواقف والمشكلات المعترضة، وأن ممارسته ستنتقله من العادة إلى الفعل الذاتي الواعي القائم على الاستقلالية والمبادرة والإحساس بالمسؤولية، كما أشارت الدراسات التربوية الحديثة إلى أن الطفل قادر على المفاضلة والاختيار منذ عمر السنتين، لكنه يقوم بذلك على أساس العادة لا الاختيار طبقاً لما تعود عليه لا ما تعلمه، وأن دور المدرسة يتمثل في صقل وتوجيه هذا الأخير الوجهة التي تمكنه من ممارسته عن وعي تبعاً للأهداف التي يصبو إلى تحقيقها، وبالتالي فإن حجب أو إغفاله في العملية التعليمية سيجعل من التعلم فعلاً مفروضاً لا خياراً، وسيجعل من المتعلم عنصراً منقاداً لا فاعلاً، وهو ما يتنافى ووجهة التربية الحديثة المتأصلة ضمن المقاربة المعتمدة؛ أما عن التقويم الذاتي فقد أشرنا في أكثر من موضع إلى أهميته ودوره الأساسي في ضبط التعلّيمات وفي توجيهها الوجهة الصحيحة، فكيف يمكن للتعلم أن يتحقق في غياب تبصر وتأمل من لدن المتعلم بخصوص هذه السيرة ؟

ويمكن أن نرد النتائج من جانب آخر إلى ما يعتقد المعلم أنه يمثل ضمن العملية التعليمية حيث لاحظنا أن بعض المعلمين متشبث بفكرة السلطوية ضمن الصف المدرسي، وأن بعضهم الآخر يرى في ذاته المركز والمصدر المطلق والناقل الوحيد للمعرفة اللغوية، وقد انجر عن الأمر الوقوع في بعض الانزياحات والانزلاقات التي غيبت دور المتعلم كفاعل أساس ضمن العملية التعليمية والتعلمية وطبعت أشكال وسيرورات العلاقة القائمة بينهما بطابع الأحادية لا التعدد في إطار التواصل.

على أن الأخيرة مرتبطة أيضا بعوامل أخرى تجلت ضمن المعاينة الميدانية لعل أبرزها شخصية المعلم؛ حيث أن الاستعلاء ودرجة الغرور الكبيرة والثقة المبالغ فيها بالنفس ينجر عنها سوء تقدير المتعلم وسوء معاملته التي تفرض في الكثير من الأحيان تجاهله، أو حمله على الصعوبة التي تتجاوز إمكانياته وقدراته اللغوية والذهنية، كما أن سرعة الغضب والتسرع في ردود الأفعال، والانتقاد والحكم السلبي على المتعلم يحرمه إمكانية المبادرة والاستقلالية، ويفقده الشعور بالأمان والحرية والتلقائية، هذا إلى جانب حادثة عهد المعلم بمهنة التعليم، الأمر الذي ينجر عنه فقدان السيطرة على تسيير العملية التعليمية، والدخول في متهاتات الممارسة القائمة على الالتزام بالتوجيهات المسطرة ضمن المقررات لا مراعاة المتعلمين وإمكاناتهم وسبل الوصول بهم إلى الكفاءات اللغوية المنشودة.

كما يمكن أن نربط النتائج المسجلة من جوانب أخرى بضعف الكفاءة اللغوية للمعلم أو تقصيره في صياغة الرسائل اللغوية بما يتوافق وخصائص المتعلم واهتماماته وحاجياته، وما يحقق فاعليته ويضمن تواصله ضمن الوضعيات التعليمية المختلفة؛ حيث أشار الكثير من الدراسات التربوية الحديثة إلى أن طبيعة الرسالة التعليمية ومكوناتها، وطريقة صياغتها وطرحها، وحجم ونوع المعلومات الواردة فيها، ومستوى لغتها ونوعها هي عوامل تؤثر بشكل كبير في قدرة الأخيرة على شد انتباه المتعلم وتأجيجه، وحثه على النشاط والتواصل، كما أشار إلى أن المعلم الكفاء هو الذي يعرف ماذا يختار من الرسائل، وبأي واسطة ينقلها، وفي أي وقت يمكنه الإرسال لأجل إحداث التأثير المرتقب في الآخر (المتعلم)، ويعرف طريق التغلب على أي مشكلة أو عائق قد يشوش أو يعرقل عملية تواصله ولعل أبرز ما سجلناه في هذا المقام غلبة العامية على لغة بعض المعلمين، أو خوضهم في عدد من الموضوعات التي تفوق قدرات المتعلم، أو التي لا تمثله أو تلائمهم كمتلق ولا تحقق له حاجة، في حين أن الواقع يفرض اختيارها بناء على ما تعنيه بالنسبة له، وما يرجى

تحقيقه من كفاءات من وراء توظيفها، يضاف إلى ذلك اختيار بعض الرسائل الفضفاضة الخالية من أي هدف أو أي مثير أو عنصر تشويق يستتفر قدرات المتعلم ويدفعه إلى بذل جهود مضاعفة لأجل تحصيل المعلومات منها أو طرح الأخيرة في أوقات وضمن وضعيات غير دالة، أو سياقات تغيب فيها المستلزمات المحققة لدينامية التواصل مما يجعلها لا تلقى الاستجابات المرتقبة، أو استعمال بعض الكلمات الصعبة التي تفوق مستواه أو غير دقيقة الدلالة التي تشتت ذهنه، أو التعويل على فائض الكلام في الشرح مما يغيب المضمون الأساس.

ويمكن أن نرد النتائج إلى الطرق التي يعتمد عليها المعلم في إيصال المادة اللغوية إلى المتعلمين والوضعيات التعليمية التي يتخيرها من أجل خلق وتفعيل التواصل المؤدي إلى تحقيق الكفاءات؛ حيث نصت المناهج المدرسية (بناء على توجهها الحديث) على تبني الطرائق والمقاربات التعليمية النشطة نظير فاعليتها في تعزيز مكانة المتعلم ضمن العملية التعليمية والتعلمية، وتدعيم دوره في بناء وتحصيل الكفاءات التبليغية المستهدفة، وحثت على استثمار المشكلات والمشاريع من أجل ضمان الوصول إلى الأهداف، لكن الملاحظة المباشرة لسيرورة الأنشطة اللغوية المختلفة ولنشاطات المعلمين خلالها أثبتت أن الأخيرة لا زالت حبيسة الإطار النظري، وأن تفعيلها لم يتعد القيام ببعض الممارسات البسيطة والمباشرة التي لا تحث على التفكير ولا البحث والنشاط في سبيل المعرفة والتحصيل، بل إن الأمر قد وصل في كثير من الأحيان إلى تعويضها بنشاطات أخرى من أجل إتمام البرنامج المقرر.

أما عن الأولى وعلى الرغم من وعي المعلمين بأهميتها وفاعليتها في تحقيق التعلم إلا أنها لا تحقق المطلوب في جل الأحيان، وذلك لافتقارها إلى أهم المقومات التي تستند إليها لعل أبرزها نوع المشكلات المطروحة؛ إذ يفترض أن تكون تحديا يحدث - على حد تعبير بياجيه-

خلخلة في البناء المعرفي للفرد المتعلم تدفعه إلى التفكير والبحث من أجل الوصول إلى الحلول التي يعيد بها توازنه، لكن شرط التحدي غير متوفر في الوضعيات المشكلة المعينة؛ حيث تأخذ الأسئلة طابع المباشرة والبساطة التي لا تروم إجاباتها إلا الاسترجاع والتذكر من أجل التمهيد للدرس الجديد (يتجلى الأمر خاصة في الوضعيات المشكلة الانطلاقية)، أو الانتقال من نشاط لغوي إلى آخر، يضاف إلى ما سبق غياب السياق التفاعلي أو الموقف الحقيقي (أو شبه الحقيقي) الذي يمنح للمشكلة دورها ويحقق فاعليتها في تحريك العملية التعليمية من جهة، وفي تحفيز وتأجيج المتعلم وحثه على التعلم من جهة أخرى.

ويمكن أن نربط النتائج المسجلة أيضا بالطبيعة المادية للبيئة التعليمية، وجملة المعدات والوسائل البيداغوجية المسخرة لخدمة المتعلم واللغة؛ إذ على الرغم من أن المقاربة المعتمدة تحمل في طياتها ثورة تعليمية أدواتها تقنيات وخبرات حديثة تهدف إلى تفعيل المواد وتحويل المضامين اللغوية إلى ممارسات عملية ذاتية وكفاءات، وعلى الرغم من أن فلسفة التربية المعاصرة تؤكد على أهمية الوسائل التكنولوجية وتكاملها مع المناهج الحديثة في تحقيق الأهداف، وعلى الرغم من أن الدراسات الأكاديمية أصرت - مذ تبني الأخيرة - على ضرورة استفادة اللغة العربية من الزخم التكنولوجي الذي غطت مساحته مختلف جوانب الحياة من أجل ضمان قدرتها على التعايش، إلا أن متعلم المدرسة الجزائرية لا يزال محصورا في ذات البيئة القديمة الهندسة والمعدات، يفتقر إلى أبسط الوسائل التي يمكنها أن تقرب المواد اللغوية منه خاصة في هذه المرحلة التعليمية الحساسة من مراحل تعليمه، أو التي تغرس في نفسه روح العمل والمبادرة والاستقلالية والاعتماد على النفس لأجل تحقيق الكفاءات، بل إنه يفتقر حتى إلى الإحساس بعزة التعلم وبأهميته كعنصر أساس يبنى عليه المجتمع الذي يحيا فيه.

2/الفروق الإحصائية بدلالة المستوى الدراسي

بين اختبار ت للفروق لعينتين مترابطتين وجود فروق إحصائية في نتائج المعلمين من حيث تدعيم التعلم الذاتي لدى المتعلمين وذلك لصالح معلمي الصف الخامس، حيث كانت النتائج الكلية دالة بقيمة ت المحسوبة 6.5 ودلالة معنوية 0.000، كما كانت نتائج الفروق دالة في معظم المؤشرات باستثناء مراعاة الفروق الفردية، ومراعاة سرعة التعلم، والضبط البيئي، وتنويع طرق ومصادر التعلم والتقويم الذاتي.

ولعل ما سجلناه من فروق ناتج حتمي موافق لغيره المسجل سلفا (مستوى تدعيم المؤشرات) فقد ذكرنا بأن جميع المعلمين يتصورون بأن متعلمي المرحلة الابتدائية عامة غير قادرين ولا مؤهلين للتعلم بالاعتماد على ذواتهم، فإن انطبق هذا الحكم على متعلم الصف الخامس، فكيف يخالف متعلم الصف الأول؟

لقد أشار بعض المعلمين المشرفين على تعليم الصف الأول إلى أن المتعلمين يتوافدون إلى المدرسة من بيئات اجتماعية وثقافية متباينة، وأن الجهود المبذولة داخل قاعات الدرس خاصة في الأسابيع الأولى إنما هي موجهة في جوهرها إلى الضبط لأجل إحكام إدارة الصف، لتتحو بعد ذلك صوب غرس وتصحيح بعض العادات السلوكية التي تضمن الانخراط الطبيعي للمتعلم في العملية والتعليمية أكثر من تعليمه اللغة، وعزى بعضهم الأمر إلى غياب المرحلة التمهيدية (التحضيرية) التي يفترض أن يتحقق فيها هذا الأمر، حتى يسهل على المتعلم الانتقال إلى السنة الأولى وهو مدرك تماما للقواعد والقوانين الخاصة ببيئة التعلم، وهو على قدر من التهييء والاستعداد والدافعية للتعلم، وأمام ذلك يصر المعلمون على عدم ترك مساحة للحرية أو الاستقلالية أمام المتعلم خاصة في هذه السن إلا في حدود ضيقة وتحت الرقابة المطلقة، لأنه غير واع بها ولا

بكيفية استغلالها لأجل التعلم، بل إنها لن تؤدي بتوفرها - كما أشار بعضهم - إلا للفوضى التي تخرج العملية التعليمية والتعلمية عن منحائها وأهدافها.

وعلى عكس ذلك، فإن الجهود المبذولة في الصف الخامس إنما هي موجهة لتحقيق الأهداف المتوخاة من تعليم اللغة العربية في هذا المستوى؛ حيث أن سلوكيات المتعلم لا تخرج في غالبيتها الأعم عن قوانين البيئة المدرسية المعروفة، كما أن المتعلم في هذه المرحلة على درجة من الوعي بالأهداف التي يتوجب عليه تحقيقها، خاصة وأنه في مرحلة حساسة تستدعي الكثير من الجهد والنشاط الذاتيين لأجل النجاح والانتقال إلى الطور التعليمي المقبل، وبالتالي فإن تدعيم ممارساته الذاتية أو منحه حيزاً من الحرية والاستقلالية سيأخذ المنحى الذي يوجهه إليها تحت سيطرة وضبط المعلم دائماً.

ويمكننا ربط النتائج من جهة أخرى بطبيعة المتعلمين في الصفين؛ حيث أشار بعض المعلمين إلى أن متعلم الصف الأول (إلى جانب مستوى نضجه الضعيف وخبراته المحدودة) لا يمكنه أن يتعلم بالاعتماد على نفسه لأنه في مرحلة لم يستقل فيها حتى عن والديه، وبالتالي فإنه لن يحسن التحكم في ذاته ولا السيطرة على سلوكياته، ولا اتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمه، ولا تحقيق التفاعل أو التواصل المؤدي إلى المبتغى من وراء تعلم اللغة العربية في هذا المستوى، على عكس متعلم الصف الخامس الذي يتميز بالمرونة، وباتساع نطاق الوعي والتحكم الذاتي، ودوائر التواصل.

كما يمكن ربطها بطبيعة المرحلة التعليمية ذاتها؛ فقد أفاد معلمو الصف الأول بأن المعلم في هذا المستوى حديث العهد بالمتعلمين، وبالتالي فإنه لا يعي تمام الوعي خصائصهم وصفاتهم (مناحي قوتهم وضعفهم)، ولا يمكنه التنبؤ بمسارات تعلمهم، كما أن المتعلمين حديثو عهد باللغة،

غير واعين بنظامها، ولم يألفوا استعمالها أو التواصل بها، لذا يلجأ المعلم إلى طرحها جاهزة (بذات الطريقة وذات الأسلوب ودون إشراك المتعلم في الأغلب الأعم) ضمن قوالب ثم يدفع المتعلم إلى تكرارها لترسيخها وتوظيفها كلما تطلبت الحاجة، في حين أن معلم الصف الخامس على دراية كبيرة بمتعلميه وبقدراتهم وإمكاناتهم التعليمية، إضافة إلى أن المتعلمين سبقوا عهد باللغة، قد ألفوا استعمالها في النشاطات المتعلقة بمادة اللغة العربية أو غيرها من المواد التعليمية الأخرى، وبالتالي فإن الجهود ستتقل من تحقيق المعرفة بها إلى الحث على توظيفها ضمن الأطر المختلفة التي تعكس نشاط المتعلم وفكره وإبداعيته.

وقد تعزى النتائج إلى طبيعة البيئة الصفية التي تجري في كنفها فعاليات العملية التعليمية والتعلمية؛ فقد أقر المعلمون بأن المناهج المدرسية تتغنى بالتعلم الذاتي والتعلم النشط اللذين ينموان ويتحققان في البيئة الفعالة المدعمة بوسائل التعليم الحديثة وبطرق وأساليب التعليم النشطة، لكن البيئة الصفية الجزائرية وفي كل الأطوار لا تحمل السمات ولا الخصائص التي تجعلها تتصف بذلك، فلا عدد المتعلمين ولا حجم الغرف ولا ترتيبها ولا تأثيثها يبعث على النشاط، أو يعين على تعزيز قدرة المتعلم على تحمل مسؤولية التعلم، حتى الوسائل التعليمية التقليدية في صورها ووظائفها وأهدافها حيث لازالت المقررات والأدوات البسيطة سند المعلم في تقديم وعرض الأنشطة اللغوية، ولا زال الكتاب المدرسي واللوحه الخشبية متكأ المتعلم في ممارستها، فإن أمكن المعلم تغطية بعض هذا النقص في الصف الخامس بحكم ما يتميز به المتعلم من مستوى وعي ونضج وخبرة وقدرة على التواصل وإمكانية الاعتماد على الذات في البحث عن المعلومات من موارد ومصادر أخرى، فإنه سيبقى عاجزاً أمام متعلم الصف الأول لعدم توفر الشروط ذاتها، وهذا ما يجعل ممارساته التعليمية تنزاح غالباً إلى التلقين والاستظهار بدل التنشيط.

ولعل هذه المعطيات وغيرها هي ترجمة فعلية للنتائج الكلية المسجلة من معاينة نشاط المعلمين ولو أمعنا النظر فيها لوجدناها في مجملها تعكس نظرة قاصرة وتصورات خاطئة ومواقف سلبية تجاه المتعلمين في المقام الأول قبل العوامل والظروف المحيطة بعملية التعليم، مما قد يكون له انعكاس سلبي مباشر على نظرة المتعلمين لذواتهم، وبالتالي لقدراتهم على التعلم بالاعتماد على أنفسهم وعلى إمكاناتهم الخاصة؛ ذلك أن تقدير الذات وفعاليتها إنما هو مرتبط أساساً بنظرة المعلم إليه ومدى تقديره له ولما يبذله من جهد، ولما يقوم به من نشاط في سبيل التعلم، ويدعم هذا القول مذاهب الدراسات النفسية الحديثة؛ حيث أشارت إلى أن الطفل ما بين سن الست واثنتي عشرة سنة يكون في مرحلة تشكيل صورة الذات التي تعكس شخصيته وتوجهاته في الحياة، وأن الأخيرة تتحدد من خلال ردود أفعال المحيطين به إزاء سلوكاته وتصرفاته، لتدخل بدورها في تحديد الموقع الذي يتخذه في كل مرة نحو المشكلات التي تعترضه، وكمية الطاقة والسعي المبذول في سبيل مواجهتها.

ورأى "زيلر" (Ziller) من جهته أن هذه الصورة إنما تتولد عن التقدير الذي يلعب دور الوسيط بين الذات والواقع الخارجي، وأن هذا الأخير هو الذي سيحدد نوع التغيرات التي تحدث في تقييم الفرد لذاته ولقدرته على القيام بالنشاطات المختلفة، وأكد "روجرز" (Rogers) هو الآخر على أن الفرد ميال بالفطرة إلى الكفاح من أجل تحقيق الذات وإثبات وجودها، وتقوية الاعتماد عليها وأشار إلى أن أقوى عوامل الدافعية التي يجنح بموجبها إلى تحقيق ذاته ضمن البيئة التي يتعلم فيها هو التقدير الإيجابي الذي يتلقاه من طرف المعلم أولاً، ثم الاعتبار الذي يشبعه من خلاله كلما قابل نشاطه بالتقدير، إذا فكيف لنا أن نتصور متعلماً وتعلماً ذاتياً ناجحاً والمعلم لم يتحرر بعد من المعتقدات البالية والسلبية التي يحملها عنه وعن قدراته؟

3/ الفروق الإحصائية بدلالة النشاط اللغوي

بين اختبار ويتتي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج معلمي الصف الأول من حيث تدعيم مؤشرات التعلم الذاتي وذلك باختلاف متغير النشاط اللغوي؛ حيث ظهرت أكبر نسب تفعيل في نشاط التعبير الشفاهي، يليه فهم المنطوق، ففهم المكتوب، فالتعبير الكتابي، كما لم تظهر الدلالة الإحصائية في معظم المؤشرات.

كما بين ذات الاختبار وجود فروق دلالية في نتائج معلمي الصف الخامس من حيث تدعيم مؤشرات التعلم الذاتي وذلك باختلاف متغير النشاط اللغوي؛ حيث ظهرت أكبر نسب تفعيل في نشاط التعبير الشفاهي، تليه القراءة، فالتعبير الكتابي، فالقواعد النحوية والصرفية، كما لم تظهر الدلالة الإحصائية في معظم المؤشرات.

ولعل أهم عامل يمكن أن نعلق النتائج المسجلة عليه هو تصور المعلمين لكل نشاط ولأهميته في تعلم اللغة في كل مرحلة من مراحل التعليم، ثم مدى وعيهم بالأهداف التي يرجى تحقيقها من خلال ممارسته؛ حيث أشار معلمو الصف الأول إلى أن التعبير الشفاهي هو قمة فروع اللغة، وبه يتمكن المتعلم من ممارستها، وعن طريقه يستطيع تنمية وإثراء حصيلته اللغوية، كما أنه غاية تعليمها وما الأنشطة الأخرى إلا وسائل لتحقيقه؛ ذلك أن المتعلم متى تمكن من التعبير مشافهة بكل يسر ودون تعثر أو خجل تمكن من القراءة ومن التعبير كتابة دون قيد، ثم إنه النشاط الأكثر ارتباطا بالمتعلم وبفكره وبجهده كونه جهة الإرسال، لذا لا بد من تدعيمه، ومن تعويد المتعلم على ممارسته وفق الأشكال المختلفة وفي الوضعيات والمواقف المتعددة.

ولعل ما لاحظناه فعليا خلال المعاينة الميدانية هو اهتمام جل المعلمين (في الصفين) بهذا النشاط إلى حد تخصيص حيز زمني له يتعدى الحيز المقرر ضمن المنهاج الرسمي (ساعتان وربع الساعة)، وإننا نرى بأن هذا الأخير ليس رهين حيز يخصص لممارسته إنما هو رهين جميع المحطات واللحظات التواصلية التي تطبع سيرورة الأنشطة اللغوية (وحتى التعليمية) المختلفة، ثم إن فعالياته وطريقة تقديمه واستغلاله تبقى - في نظرنا - بعيدة عن تحقيق الأهداف الحقيقية المنوطة به؛ حيث لازالت البيئة الصفية نمطية رتيبة في علاقات أطرافها، ولا زالت الوضعيات المعتمدة في التعليم تركز على نشاط المعلم في معظمها وما يطرحه بين الفينة والأخرى من أسئلة عقيمة لا تبعث على النشاط، بل قد لا تجد لها عند المتعلمين إجابات حية تستثيرهم وتدفعهم إلى التفاعل والدخول في سيرورة التواصل المرجو بلوغها، ولا زال جهد المعلم مشتتا بين تمكين المتعلم من الفعل اللغوي وهواجس تتبع هناته وعثراته وتصحيحها، ظنا أنها المعين الأساس على امتلاك اللغة، كما لا زالت قدرات المتعلم وحاجاته التعبيرية والإبداعية مغيبة في غياب الأهداف المحددة سلفا إن من لدن المعلم نفسه أو من قبل البرنامج المقرر.

أما عن فهم المنطوق، فقد اعتبره معلمو الصف الأول النشاط الأبرز الذي يساهم في تنمية مهارة الاستماع، وبالتالي فإنه أساس النفاذ في كل التعلّمات، كما أنه قاعدة بناء الكفاءات التبليغية التواصلية التي طالما حجبت أو أهملت في المناهج التقليدية.

ولعل ما سبق يشير إلى أن الأخير يحظى بالقسط الوافر من الاهتمام سواء في المنهاج المقرر أو من طرف المعلم المطبق، خاصة وأن المتعلم لا يملك مفاتيح القراءة ولا الكتابة، ولا يملك الرصيد اللغوي الذي يعول عليه لممارستها، لكن معاينة الأول كشفت أنه لم يخصص له إلا حيز زمني ضيق لا يتجاوز خمسا وأربعين دقيقة في الأسبوع، كما كشفت ملاحظة الثاني أنه لا

ينال من جهده ولا من الوقت المخصص له إلا النصيب اليسير، إلى جانب أن فعالياته لا تستهدف في معظمها المطلوب المتمثل في تنمية القدرة على الإنصات للمقروء وتمييزه وفهمه، وإنما تنمية القدرة على سماع المقروء والتعرف عليه، ويتجلى الأمر بوضوح من خلال تتبع خطوات تقديمه التي لا تخرج في عمومها عن قراءة المعلم للنص المقترح، ثم الكشف عنه بنبرة الصوت والحركة والانفعال والشرح المقتضب (اتباع ذات الخطوات التي ينص عليها المنهاج المدرسي والوثيقة المرافقة له)، أما تجاوز ذلك إلى التحليل أو التلخيص أو المناقشة أو إعادة التوظيف أو غيرها مما يسمح للمتعلم بالفهم، وباستخلاص وتمثل المباني والمعاني فإنه لا يحدث إلا نادراً، كما أن المعلم يركز في تقديمه - النص المقروء - على مواقف مفتعلة مصطنعة في أغلبها الأعم، بعيدة عن المتعلم وعن واقعه واحتياجاته، مما يشعر الأخير بالارتباك والاضطراب في فهم الرسائل اللغوية المسموعة ويفقده القدرة على التحكم فيها أو إعادة إنتاجها في سياقات مخالفة للسابقة.

أما عن فهم المكتوب فقد أشار المعلمون بأنه نشاط لا يمكن للمتعلم أن يمارسه إلا بعد أن يتحكم في عدد معتبر من الحروف، لذا خصص له حيز زمني كبير ضمن المنهاج المقرر يتعدى غيره المخصص للأنشطة اللغوية الأخرى (أربع ساعات ونصف الساعة يجمع فيها بين تعلم الحروف والكتابة والإنتاج الكتابي)، وقد جاء في منهاج اللغة العربية في وصفه " أنه أهم وسيلة تكسب المتعلم المعرفة باللغة وبالموروث الثقافي والحضاري، كما أنه أهم أداة تدفعه لأن يكون إيجابياً فاعلاً مع النص"¹، وذكر في وصف الكفاءات الختامية المرجو تحقيقها من ممارسته " أن يتوصل المتعلم إلى قراءة نصوص بسيطة يغلب عليها النمط الحوارية...قراءة سليمة ويفهمها"²، كما ذكر في تحديد خطواته " أنه نشاط يركز المعلم خلال تقديمه على اختيار نصوص متوسطة

¹ - عن الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية في الطور الابتدائي، مصدر سابق، ص 05.

² - منهج اللغة العربية، مصدر سابق، ص 10.

الطول مشكولة جزئياً وقراءتها قراءة صحيحة، بتنظيم مناسب حسب ما يقتضيه نمطها ومقامها، ثم تجلية معناها العام بمعية المتعلم ومحاولة التمييز بينها وبين غيرها من النصوص التي تختلف عنها في النمط، ومن ثمة بناء الحكم الشخصي عنها، وتذوق الجانب الجمالي فيها.¹

ولعل مجمل ما سبق يشير إلى أن تقديم هذا النشاط إنما هو قائم على تتابع خمس محطات أساسية هي: القراءة وتحقيق الفهم وإعادة البناء وتوظيف المعلومات المستخلصة وتقويم النص، وأن تحقيق منتهاه إنما هو موصول بمدى تفاعل المتعلم مع النص المقروء، ومدى قدرته على محاورته بغية تحقيق الفهم (بناء الدلالات الخاصة)، وبناء الحكم وتوسيع دائرة الخبرة عنه وعن غيره من النصوص التي تخالفه في النمط، وهو ما لم نلاحظه خلال المعاينة المباشرة لهذا النشاط؛ حيث سجلنا أن جهد المعلم لا يتعدى مساعدة المتعلم على فك الرموز اللغوية مع التركيز على نطقها نطقاً سليماً، ومحاولة تجلية بعض المعاني التي قد تبدو للمعلم غامضة أو تفوق إدراك المتعلمين، ومرافقة ذلك بسلسلة من الأسئلة البسيطة التي تقيس تحقق الفهم دون الذهاب إلى ما وراء النص المقروء أو غيره من النصوص في حين يبقى نشاط المتعلم محصوراً في تقديم الإجابات النموذجية، التي يستغلها بعد ذلك في نشاطي التعبير الشفاهي أو التعبير الكتابي إن استغل.

أما عن التعبير الكتابي في الصف الأول فيعد نشاطاً إدماجياً شاملاً لكل النشاطات الكتابية التي يمارسها المتعلمون طيلة الأسبوع، لذا قد خصص له حيز زمني معتبر قدر بثلاث ساعات، لكن الواقع كشف لنا بأن الأخير لا يستغل إلا ضمن حيز ضيق جداً، كما أن أهدافه لا تتعدى تدريب المتعلم على التحكم في الأصول الفنية المتعلقة بالشكل كرسم الحروف أو كتابة بعض الكلمات أو الجمل البسيطة، في حين أن الأهداف المرسومة ضمن المنهاج المقرر تتعدى

¹ - عن المصدر نفسه، ص 03.

ذلك إلى الإنتاج الكتابي حيث جاء في وصف الكفاءات الختامية لهذا النشاط " تمكين المتعلم من الانتاج كتابة من أربع إلى ست جمل يغلب عليها النمط الحوارى فى وضعيات تواصلية دالة " ¹، كما جاء فى وصف مركبات ¹الكفاءة " أن يتعرف المتعلم على مختلف الضوابط الشكلية للكتابة بالعربية ... وأن ينتج نصوصا حسب وضعيات التواصل. " ²

وقد رد بعض المعلمين عدم حمل المتعلمين على ممارسة هذا النشاط إلى عدم تمكنهم من المستوى الأول (الجانب الشكلي)، لذا لا يعقل الانتقال بهم إلى مستوى أعلى، ورأى بعضهم أن ما يجب أن يتمكن منه المتعلم فعليا فى هذه المرحلة هو القدرة على التواصل مشافهة بلغة سليمة، وقراءة النصوص البسيطة قراءة صحيحة مسترسلة، ومعرفة المفاتيح الشكلية للغة معرفة دقيقة، أما القدرة على التعبير كتابة بعبارات صحيحة ووفق أنماط مضبوطة فإنه لن يتحقق إلا فى المراحل المتقدمة، ولعل هذه الآراء وغيرها إنما تعكس إهمال المعلمين لمهارات الإنتاج الكتابي للمتعلمين خاصة، وعدم تقديرهم لتعليم المكتوب عامة على الرغم من التحسينات التي خصته والتوصيات التي قدمت بشأنه على مدار السنوات الماضية؛ إذ لازال مرتبطا فى الأذهان بإقدار المتعلم على النسخ وعلى تحقيق نظام اللغة وتطبيق قواعدها، ولم يتجاوزة إلى التحكم فيها لأجل التبليغ والتواصل كتابة.

وتمثل القراءة فى الصف الخامس النشاط الأساسي بين الأنشطة اللغوية؛ حيث يشكل النص المقروء المنطلق والمحور الذي تدور حوله فعالياتنا وتتحقق أهدافها، ويرسم المنهاج

¹ - المصدر السابق، ص 15.

² - المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

المدرسي لهذه الأخيرة خطوات محددة يتجلى فيها نشاط المتعلم وفاعليته لأجل الوصول به إلى غاياتها المتمثلة في فهم النص وإعادة بنائه، واستثمار مختلف بنائه وأساليبه في حصص التعبير الشفاهي والكتابي والقواعد النحوية أو الصرفية.

وعلى الرغم من التزام المعلمين بهذه المحطات إلا أن نشاط المتعلم فيها شبه مغيب كما أن ما يبتغى تحقيقه من ممارسة الأخير غير مضبوط ولا محدد، يكشف عن ذلك تركيز جهد المعلمين على النصوص في ذاتها، وتشئت جهدهم بين تتبع معاني كلماتها أو عباراتها المقروءة خلال القراءة التقنيّة الخطية، وبين إجابات المتعلمين التي تعكس حسبهم تحقق الفهم؛ أما عن تدريبهم على الغوص في الثنايا الدلالية والقيام بالعمليات الفكرية المفترضة لبناء الكفاءة النصية أو استغلال البنى والأساليب اللغوية المستخلصة لتلبية الأغراض التبليغية فهو غائب عن الأذهان مغيب في الممارسات، ولعلنا نذهب هنا إلى ما ذهب إليه محمد حمود حين ذكر بأن " المعلمين بسبب انشغالاتهم العملية والتقنية أثناء التحليل قلما يلتفتون إلى أن التغيير الحاصل في تناول النصوص أكبر من أن يعزى إلى مجرد تحول في الاهتمام المنهجي، ولكنه يمس في الجوهر تحولا معرفيا يتعلق بكثير من المفاهيم والتصورات والتطبيقات المرتبطة بنظريات القراءة والنص وغيرها¹، فإذا ما نقبنا في الأسباب وجدناها تتعلق خاصة بقلة البحث أو الاطلاع أو ضعف التكوين التي نجم عنها عدم إدراك وتلمس العلاقات التي تربط بين المفاهيم النظرية الكبرى ومجالات الاهتمام المنهجي، مما حال دون الاستيعاب الدقيق لأهداف التجديد البيداغوجي، أما من ناحية المعلمين فقد علقوا الأمر على صعوبة النصوص وطولها، وعدم ملائمة محتوياتها لمستوى المتعلمين وبعدها

¹ - أنظر: محمد محمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء - المغرب، 1998، ص25.

عن اهتماماتهم وواقعهم وكذا قلة الوسائل المعينة على الكشف عن خباياها، مما انجر عنه صعوبة إشراك الأخير في النشاط وصعوبة الوصول به إلى الأهداف المسطرة.

أما عن التعبير الكتابي " فهو أهم ما ترمي إليه نشاطات اللغة العربية في المناهج الجديدة المعتمدة؛ حيث يمثل المرتع الخصب الذي يستثمر ويدمج فيه المتعلم مكتسباته اللغوية المختلفة التي حصلها من الأنشطة اللغوية المختلفة ليعبر عن اهتماماته ضمن إطار دال تبرز فيه شخصيته"²، وهو بذلك وسيلة إرسال أساسية يحقق بها ذاته ومطالبه في الحياة (ككتابة الرسائل أو التقارير أو البطاقات أو غيرها) أو مطالب نفسه وما يخالجها من مشاعر وأحاسيس وخواطر (كالقصة والشعر والخاطرة وغيرها)، نظير هذا الدور خصصت له المناهج حيزا زمنيا معتبرا، وأكدت المقررات الرسمية على إحاطته بهالة من العناية والاهتمام خاصة وأنه لم ينلها ضمن المناهج التقليدية، لكن الواقع كشف لنا العكس؛ ذلك أن الأخير لا يمارس إلا في فترات زمنية متقطعة وضمن مجال محدود مقترن غالبا بما يتبقى من الزمن المخصص لممارسة الأنشطة اللغوية الأخرى، وأن الموضوعات المقترحة والوضعيات المعتمدة والاستراتيجيات المتبعة في تقديمه غير ملائمة للمتعلمين (لا تستثير نشاطهم ولا تحثهم على التعبير)، وأن أهدافه بعيدة عما وضعت لأجله في الأساس؛ حيث ينصب جل تركيز المعلمين على معاينة مدى قدرة المتعلمين على توظيف الوحدات اللغوية (على اختلافها) المستنبطة من النصوص المقروءة، دون الوقوع في الأخطاء أو الخروج عن الإطار المحدد للتعبير مسبقا، لا على معاينة مدى قدرتهم على تبليغ الرسائل بالاعتماد عليها وعلى القواعد (الاجتماعية والثقافية) التي تتحكم في التبادل اللغوي والتواصل.

² - أنظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مصدر سابق، ص 18.

وكذا الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مصدر سابق، ص 18.

وقد نرجع الأمر إلى عدم وضوح الأهداف في المناهج مما غيبتها عن أذهان المعلمين وفي ممارساتهم التعليمية؛ ذلك أنها تركز على طبيعة المادة المكتوبة لا على قدرات المتعلم في الكتابة، وعلى تنمية ملكته اللغوية لا التبليغية التواصلية، مما جعل المتعلم في نظر المعلم طرفاً ملقناً دوره إعادة إنتاج ما تدرب عليه وفق الشروط المضبوطة مسبقاً، كما يمكن أن نرجعه إلى عدم دراية المعلمين بماهية ودور هذا النشاط بالنسبة للمتعلم، فهو إلى جانب كونه وسيلة لنقل الأفكار وترجمتها هو وسيلة أيضاً للتحكم في المهارات اللغوية المتعلقة بالخط والإملاء وقواعد اللغة، وأداة لتنمية التفكير الناقد والحس الإبداعي والجمالي، لكننا نرى اهتمام المعلم موجهاً للشق الأول (بصفة نسبية) دون الثاني، ويمكن أخيراً أن نربط الأمر بإهمال المعلمين أنفسهم لهذا الأخير خاصة (بحسب بعضهم) أنه يتطلب وقتاً للتصحيح والتقويم اللذين يتطلبان جهداً ووقتاً إضافياً، فيما أن طول البرنامج وكثافته لا يسمحان بتحقيق ذلك.

أما عن نشاط القواعد فإن غايته الكبرى في هذه المرحلة تتجلى في التمكن من التواصل مع الآخرين، وبالتالي فإن الصيغ والتراكيب التي يتعين على المتعلم التدرب عليها ينبغي أن تتجه نحو تطوير قدرته على الكلام، والكتابة في المواقف التواصلية التبليغية المختلفة التي تتطلب توظيف اللغة وتتدرج هذه الغاية من مجرد تقريب الدلالات المختلفة لها (الصيغ والتراكيب) أثناء تقديمها إلى الإلمام بالقواعد الأساسية التي تتحكم في استعمالها في مواقف ووضعيّات التواصل.

بناءً على ذلك ركزت المناهج (تبعاً للمقاربة النصية المعتمدة) على استخراج هذه الأخيرة من النصوص المقروءة والمسموعة لا الجمل المعزولة عن سياقاتها، وأكدت في ثناياها على نشاط المتعلم وعلى حدسه اللغوي، وأشارت إلى أن التعامل مع النصوص كمجال لتعليم القواعد لا يتوقف عند مجرد القراءة؛ وإنما الفهم والتحليل وربط مضمون النص بخبرات المتعلم القبلية حتى يسهل

عليه استنباطها وتمثلها، ثم تدعيمها في سبيل البناء عن طريق الكلام والكتابة (الانتاج الشفاهي والكتابي) كونهما أهم مساحتين تتيحان الاستثمار.

لكننا لاحظنا أن ممارسات المعلمين لا تتحو صوب هذا الاتجاه مطلقاً؛ حيث أن تقديم درس في القواعد أشبه بتقديم درس في الرياضيات تصريحاً بالقوالب دون التركيز على الاستعمال الأمر الذي يشعر المتعلم بصعوبتها، ويوحي بوجود نوع من القطيعة بين اللغة واستعمالاتها أو بين القواعد والاتصال، وقد أشرنا في موضع سابق إلى أن العبرة لا تكمن في الاحتفاء بالقواعد والمثل النحوية بقدر ما تكمن في الاحتفاء بالسياق الذي تقدم فيه والإطار الضمني الذي تطرح ضمنه؛ إذ بواسطته يكتسب المتعلم تلقائياً مهارة إدراكها وأحوال استخدامها، ويتدرب على ممارستها حتى قبل أن يعرفها بأسمائها، أضف إلى ذلك غياب الإنتاجين التحريري والشفاهي المدعم لها، وإن عزا بعض المعلمين الأمر إلى صعوبة الموضوعات النحوية المدرجة كونها تتطلب جهوداً فكرية كبيرة تفوق مستوى المتعلم وأن ما هو مقترح غير وظيفي لا قيمة حقيقية له في إكسابه الاستعمالات اللغوية أو تنمية قدرته على التعبير (بشقيه)، فإننا نعزو الأمر إلى نظرة المعلمين أنفسهم إلى هذا النشاط والهدف من تقديمه في هذا المستوى، ثم نظرهم إلى المتعلمين وما يبدو من استعداد وقابلية للتفاعل معه.

4/ الفروق الإحصائية في نتائج المعلمين بدلالة البيئة الجغرافية

كشف اختبار ويتني عن نتائج غير دالة في الفروق بين المعلمين باختلاف متغير البيئة الجغرافية حيث لم يتمكن النظام من تطبيق المعادلة، وعليه نرى بأن البحث في مثل هذه الفروقات لا جرم يتطلب عدداً أكبراً من المعلمين المعانين.

المبحث الخامس: ملخص النتائج النهائية للدراسة مع التوصيات

كان هدفنا الأساسي من إجراء هذه الدراسة هو البحث في أثر التعلم الذاتي في التحصيل اللغوي لدى متعلمي الصفين الأول والخامس من المرحلة الابتدائية؛ وقد استندنا في طرحه (معاينة وتحليل) على المنهج الوصفي مدعماً بجملة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية التي رأينا أنها تعين على الوصول إلى الأهداف، وتوصلنا جراء ذلك إلى جملة من النتائج الهامة قمنا بتفسيرها ومناقشتها بناء على الطرح النظري للبحث، إلى جانب بعض البحوث والدراسات السابقة وسنعمد في هذه المحطة إلى تجلية أهمها، مع عقد بعض المقارنات بين بعضها المحصل من معاينة المتعلمين ومن معاينة المعلمين بغية بيان أثر الثاني في نتائج الأول، ومن ثم الخروج ببعض التوصيات والمقترحات التي نراها تخدم المتعلمين وتعلمهم الذاتي ضمن البيئة التعليمية.

1- ملخص نتائج الدراسة

أولاً: بالنسبة لتفعيل مؤشرات التعلم الذاتي لدى أفراد العينة

كشفت النتائج الكلية عن مستوى تفعيل ضعيف لمؤشرات التعلم الذاتي لدى متعلمي الصف الأول في مختلف الأنشطة اللغوية، كما كشف غيرها المتعلق بالصف الخامس عن مستوى تفعيل متوسط لذات المؤشرات؛ حيث لم تبلغ في مجملها الحد الفاصل لشبكة المعاينة، وقد ناقشنا الأخيرة في ضوء جملة من العوامل الجوهرية تمثل أبرزها في:

✓ طبيعة العينة المعاينة: أكدت الدراسة نتائج البحوث التي أفادت بأن آليات التعلم الذاتي جزء من البناء المعرفي الذي يتأثر بعوامل النمو والخبرة؛ حيث كشفت بأن تحقيق الأفراد المتعلمين للأخير في الصنفين يتطلب مستويات أعلى من النمو والنضج الذي يمكنهم من ضبط وتنظيم أنفسهم وتوجيه ذواتهم نحو الأهداف المطلوبة؛ ويبرز تأثير ذات العاملين في تحديد مدى وعيهم ودرايتهم بهذه الآليات وبكيفية توظيفها لتحسين مسار التعلم؛ ذلك أنها تتقاع متى كان المتعلم قادراً على فهم لماذا، ومتى، وكيف يتعلم، ومتى كانت له الدافعية لتجديد واستغلال طاقاته وقواه قصد أداء المهام التعليمية المعروضة.

✓ طبيعة مؤشرات التعلم الذاتي: أمدنا الإطار النظري بجملة من المعطيات التي تشير إلى أن امتلاك آليات التعلم الذاتي إنما يتطلب توفر جملة من الخصائص (مستوى نضج ودرجة نمو كما أشرنا) والشروط (الداخلية والخارجية) التي تعين المتعلم على ممارسة أشكال معينة من السلوك في مرحلة معينة، وبالتالي فإن ظهور الأخيرة وتفعيلها ضمن المسار التعليمي هو رهين مرحلة تعليمية دون أخرى.

✓ طبيعة الموضوعات اللغوية والوضعية التعليمية والتعلمية الحاوية لها: إن تحقيق التعلم الذاتي مرتبط بشكل جوهري بمدى ملاءمة الأولى (الموضوعات) للفرد المتعلم من حيث خصائصه واهتماماته واحتياجاته، ومدى فاعلية الثانية (الوضعية) وقدرتها على تأجيجه وشد انتباهه وحثه على النشاط لأجل القيام بالدور المنوط به على أكمل وجه، وقد كشفت لنا معاينة الأخيرة عدم مناسبة الأولى وضعف فاعلية الثانية.

✓ طبيعة بيئة التعليم والتعلم: تتجلى أهمية البيئة التعليمية فيما تنطوي عليه من مثيرات ووسائل وإمكانات مادية من شأنها أن تعين المتعلم على التعلم ذاتياً، وعلى تحقيق المخرجات الإيجابية المنشودة، لكن معاينة الأخيرة كشفت أنها لازالت تقليدية وبسيطة في هندستها

وترتيبها وتجهيزها، وأن خصائصها بعيدة كل البعد عن خصائص البيئة الفاعلة المحققة والمدعمة للتعلم الذاتي.

✓ المعلم: أكدت الدراسة الفرضية التي تقيد بأثر المعلم في استخدام وتفعيل المتعلمين لآليات التعلم الذاتي؛ حيث كشفت النتائج الكلية المتعلقة بمعلمي الصف الأول عن وجود درجات تفعيل ضعيفة لمؤشرات تدعيم التعلم الذاتي لدى المتعلمين في مختلف الأنشطة اللغوية، كما كشف غيرها المتعلق بالصف الخامس عن وجود درجات تفعيل متوسطة لذات المؤشرات حيث لم تبلغ في مجملها متوسطات سلم التقييط.

ولعل هذا التوافق في النتائج إنما مرده ضعف جهده في توجيههم وحثهم على النشاط والفعل الذاتيين، وقلة اهتمامه وسعيه لتبصيرهم بالمسالك والاستراتيجيات التي تمكنهم من بناء المعارف اللغوية الدالة على نحو مستقل، مما انعكس سلباً على مستوى فاعليتهم في تحقيق التعلم ضمن مختلف الأنشطة اللغوية.

وإن علق المعلم الأمر على جملة الأسباب الخارجة عنه (سبقت الإشارة إليها في التحليل) فإننا قد عزونا الأمر إلى عوامل أخرى تعلق به رأيناها أهم، لعل أبرزها تصورات القاصرة عن المتعلم، وسوء تقديره له ولذاته ولقدرته على التعلم في هذه المرحلة خاصة؛ حيث أننا - إلى جانب تصريحه المباشر بذلك - لاحظنا أن جل ممارساته تنحو نحو الوجهة التقليدية السلبية التي تغيب كينونة وفاعلية المتعلم ضمن العملية التعليمية، وتهمل جملة خصائصه وسماته المتدخلة في تعلمه؛ ولا أدل على ذلك من عدم مراعاة الفروق الفردية القائمة بينه وبين أقرانه حين التعليم، على الرغم من أنها القاعدة الرئيسية التي يتأسس عليها الفعل التعليمي في البيئة التعليمية الحديثة، واللبننة الأولى المتدخلة في بناء الشخصية المستقلة القادرة على تكوين الذات بالاعتماد على الموارد

والإمكانات الخاصة، إلى جانب إهمال عناصر الحرية والاستقلالية والتربية على الاختيار التي تعد مفاتيح الإيمان بفاعلية الذات وإيجابيتها في التعبير عن قدراتها.

يضاف إلى ما سبق ذكره تجاهله للمبادئ الأساسية التي تقوم عليها المقاربة المتبناة وللأهداف التي تصبو إلى تحقيقها، خاصة منها تدعيم الذات في سبيل تحقيق التعلّيمات حيث تفرض الأخيرة تغيير جميع المعادلات التقليدية القائمة بين أقطاب الحالة التعليمية إلى معادلات جديدة يشكل المتعلم متغيرها وفاعلها الأساس، لكن أفكار المعلم ونشاطاته تترجم تشبّثه بالمركزية، وتكرس سلطويته المنبجسة عن كونه مصدر المعرفة اللغوية والمخطط لنقلها لا الموجه إليها.

ثانياً: بالنسبة للعلاقة الرابطة بين مؤشرات التعلم الذاتي والتحصيل اللغوي لدى أفراد

العينة

كشفت نتائج الدراسة عن تحقق الفرضية التي تنص على وجود ارتباط موجب ودال بين مؤشرات التعلم الذاتي والتحصيل اللغوي لدى أفراد العينة من الصغين، وقد علقنا الأخيرة على طبيعة التقويم المعتمد أولاً، حيث أننا لم نلجأ إلى الاعتماد على العلامات النهائية التي حصل عليها كل متعلم بعد ممارسة النشاط اللغوي؛ وإنما اعتمدنا على بيانات التقويم البنائي التي استخلصناها من معطيات متعددة كونها الوجه الأبرز العاكس للتحصيل أثناء سيرورة التعلم، ثم إننا قد فسرنا الترابط الحاصل بعد ذلك في ضوء جملة من العوامل الأساسية المتعلقة بدورها بمتغيرات الدراسة المتمثلة تباعاً في الآتي:

1- طبيعة مؤشرات التعلم الذاتي

فسرنا الترابط الموجب (مع ضعفه) بين معظم مؤشرات التعلم الذاتي والتحصيل اللغوي ضمن الصنفين بلجوء المتعلمين في الحدود الدنيا للتعلم إلى تفعيلها ضمانا للتفوق والنجاح؛ حيث أن المتعلم وإن اختلفت مستويات تعليمه ومراحلها، فإن غايته المرجوة لا تتأى عن تحقيق هذين الهدفين اللذين يحددهما ما يحصله من نتائج.

أما عن الترابط السالب المسجل بين بعضها الآخر وبين التحصيل اللغوي فقد علقناه على عدم وعي المتعلمين بها وبدورها، أو صعوبة توظيفها، أو توظيفها السطحي (تبعاً لما تتطلبه من خصائص أو شروط سبق الحديث عنها) الذي لا يرقى إلى حد التأثير في الناتج الحاصل.

2- المستوى الدراسي

أكدت الدراسة ما ذهب إليه عدد من الباحثين من أن استخدام وتفعيل آليات التعلم الذاتي يختلف باختلاف المستوى الدراسي؛ حيث كشفت نتائج الفروق النهائية الخاصة بالمتعلمين عن وجود اختلاف في مستوى ظهور وتفعيل المؤشرات لصالح متعلمي الصف الخامس، وقد فسرنا الأخيرة بالنظر إلى جملة من العوامل الهامة المتعلقة بعضها بطبيعة المتعلمين، وبعضها الآخر بطرق التعليم نختصرها في الآتي:

✓ الاستعداد: أدى بنا الحكم على اختلاف المتعلمين ضمن الصنفين من حيث النضج والخبرات إلى الحكم على اختلافهم من حيث الاستعداد لتعلم اللغة؛ حيث يرتبط الأخير بمدى نضج العمليات العقلية التي تمكن المتعلم من إدراك المعارف اللغوية وتمثلها، ما يجعله معطى يختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى.

✓ القدرة على توظيف الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة: يتميز متعلم الصف الأول بحس ما وراء معرفي ضعيف جداً، وبقلة الوعي بالتفكير، وضعف الضبط الطوعي للعمليات المعرفية مقارنة بمتعلم الصف الخامس، وهذا ما يجعله أقل منه مراقبة لذاته، وأقل قدرة على تنظيمها أو توجيهها نحو الأهداف.

✓ التوجهات الدافعية: تبرز دافعية متعلم الصف الخامس نحو تحقيق النجاح الذي يمكنه من اجتياز المرحلة الابتدائية، لذا يكون أكثر إحساساً بالمسؤولية، وأكثر تحفيزاً لذاته وتدعيماً لنشاطه واستغلالاً لقدراته وإمكاناته، بينما لا تظهر الدافعية بذات المستوى لدى متعلم الصف الأول، لأنه لا يعي التفوق أو المنافسة أو النجاح إلا في المراحل التعليمية المتقدمة.

✓ المعلم: عكست نتائج الدراسة التأثير الكبير للمعلم في النتائج التي حصلها المتعلمون، حيث كشفت الفروق المتعلقة به عن وجود اختلاف في مستوى تدعيمه للتعلم الذاتي لصالح الصف الخامس؛ وقد علقنا الأمر على اختلاف العينتين من حيث السمات والخصائص الذاتية؛ ذلك أن التعلم الذاتي يتطلب درجة نضج وحاصل خبرات لغوية لا تتوفر عند متعلم الصف الخامس بذات المستوى أو القدر الذي تتوفر عليه عند متعلم الصف الأول، أضف إلى ذلك امتلاكه لقدر من الاستقلالية، ومن القدرة على التحكم في الذات والسيطرة على السلوكيات واتخاذ القرارات المتعلقة بمسار التعلم، وكذا تعوده على اللغة وعلى استعمالها مشافهة وكتابة في النشاطات المتعلقة بها أو غيرها من المواد التعليمية الأخرى، بينما يفقر متعلم الصف الأول إلى هذه الخصوصيات.

ثم إننا قد ربطنا النتائج بسبب آخر لا يقل أهمية عن سابقه وهو ما يبذله المعلم من جهد وسعي في سبيل تفعيل وتدعيم النشاط الذاتي للمتعلم؛ وقد أشرنا آنفاً إلى تقصيره في القيام بهذا

الدور (تفعيل ضعيف للمؤشرات) نتيجة نظرتة الخاطئة إلى الأخير، وتصوره السلبي عن إمكاناته وقدراته في هذه المرحلة التعليمية.

3- النشاط اللغوي

كشفت نتائج المتعلمين عن وجود فروق في تفعيل مؤشرات التعلم الذاتي ناتجة عن اختلاف النشاط اللغوي الممارس، حيث ظهر أكبر تفعيل لها في الصف الأول في نشاط التعبير الشفاهي، تلاه فهم المنطوق، فتلاه فهم المكتوب، فتلاه التعبير الكتابي، وظهر أكبر تفعيل لها في الصف الخامس في نشاط التعبير الشفاهي، تلتها القراءة، فتلاها التعبير الكتابي، فتلتها القواعد النحوية والصرفية، وقد فسرنا النتائج المحصلة بالنظر إلى معطيات جوهرية تمثل أبرزها في الآتي:

أ- طبيعة النشاط اللغوي

رأينا بأنه لكل نشاط لغوي جملة من السمات والخصائص التي تؤثر على مستوى فاعلية الذات في ممارسته، وبناء عليه علقنا:

- ✓ الترابط الموجب بين مؤشرات التعلم الذاتي والتعبير الشفاهي لدى متعلم الصف الأول لكون الأخير مهارة تدرب عليها وتعود على ممارستها قبل دخوله إلى المدرسة، ثم كونها بعد ذلك وسيلته الأكثر اعتمادا في التواصل مع معلمه وأقرانه، وفي ممارسة الأنشطة اللغوية الأخرى.
- ✓ الترابط الموجب بين المؤشرات وفهم المنطوق لدى متعلم الصف الأول لارتباط الأخير بحاسة السمع التي تعد أولى المداخل التي استقبل بها المتعلم عالمه الخارجي وتواصل معه، والسبيل الذي هداه إلى تمييز الأصوات واكتساب المفردات ومعرفة سبل نسجها لأجل التعبير عن انشغالاته واحتياجاته إلى جانب كونه (الاستماع) أساس تحقيق الأنشطة اللغوية الأخرى.

✓ الترابط الضعيف بين المؤشرات وفهم المكتوب لدى متعلم الصف الأول، لكون الأخير مهارة يتدرب عليها المتعلم لأول مرة في حياته، إلى جانب أن تحقيقها يتطلب جملة من العمليات الفكرية التي تفوقه، والتي يصعب عليه التحكم فيها في هذا المستوى.

✓ الترابط الضعيف بين المؤشرات والتعبير الكتابي لدى متعلم الصف الأول، لكون الأخير مهارة تحتاج إلى طاقة عضلية وذهنية تفوق الطاقة المبذولة في غيرها من الأنشطة، إضافة إلى أن ممارستها تتطلب التحكم في جملة من الضوابط التي تؤسسها (الشكلية والمعرفية) والتي لا يمكن للمتعلم أن يحققها جميعا إلا في مراحل متقدمة.

✓ الترابط الموجب بين المؤشرات ونشاط التعبير الشفاهي لدى متعلم الصف الخامس لكون الأخير مظهرا إنتاجيا يحققه الفرد المتعلم بفعل نشاطه وجهده الذاتيين؛ حيث يجد نفسه مسؤولا في وضعية إنتاج لا تلق، تتطلب منه القيام بجملة من العمليات الذهنية والفكرية الهامة، التي تسمح بطرح وتحيين الأحداث وإضفاء الدلالات التي تضمن استمرار التواصل.

✓ الترابط الموجب بين المؤشرات ونشاط القراءة لدى متعلم الصف الخامس، لتعود المتعلم على ممارسة الأخير والتمكن إلى حد ما من آلياته نتيجة الاعتماد عليه في ممارسة ذات النشاط وغيره من الأنشطة اللغوية وكذا الاستناد إليه لسنوات في المواد التعليمية الأخرى، وبالتالي فإن المتعلم يكون أقدر على إعمال فكره لأجل تمثل المواقف وإدراك دلالات ومعاني الرموز اللغوية المرتبطة بها في السياقات المختلفة، وأكثر تحكما في توظيف الاستراتيجيات التي تعين على المعالجة في ضوء الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها، والأغراض المنشودة لهذا النشاط.

✓ الترابط الضعيف بين المؤشرات والتعبير الكتابي لدى متعلم الصف الخامس، لكون الأخير يقوم على عمليات معرفية (التذكر) تفوق غيرها الموظف في الأنشطة اللغوية الأخرى، كما أنه يتعلق بالقدرة على التحكم في الوضعيات الكتابية التي تخرج المتعلم عن لحظة

الحديث الأمر الذي يتطلب درجة عالية من التجريد في التفكير وفي توظيف القدرات اللسانية، إلى جانب قدر كبير من الانتباه والمراقبة لأجل تحقيق التبليغ المقصود.

✓ الترابط الضعيف بين المؤشرات والقواعد النحوية والصرفية لدى متعلم الصف الخامس، لكون الأخيرة أقل نشاط مارسه المتعلم في المرحلة الابتدائية، إلى جانب كونه تقوم على قوانين مضبوطة للمران والمحاكاة التي تتطلب بذل جهود فكرية كبيرة قد تفوق مستواه أو تفرض عليه قيوداً لا يشعر بوجودها حين ممارسة الأنشطة اللغوية الأخرى.

ب- طريقة تقديم النشاط اللغوي

كشفت الدراسة عن وجود توافق بين المعلمين والمتعلمين في النتائج المتعلقة بتدعيم التعلم الذاتي تبعاً لمتغير النشاط اللغوي؛ الأمر الذي يعكس الأثر الكبير للأول في نتائج الثاني؛ وقد فسرنا الأخيرة في ضوء عدد من العوامل الأساسية التي تمثل أبرزها في ضعف الكفاءة اللغوية والتواصلية للمعلم، ثم سيطرة الطرق التعليمية التقليدية التي تضعف شعور المتعلم بمسؤولية التعلم، وتحد من قدرته على استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

✓ أتاحت لنا معاينة نشاط التعبير الشفاهي (ضمن الصفين) الكشف عن اهتمام المعلمين (في الصفين) به إلى حد تخصيص حيز زمني له يتعدى الحيز المقرر ضمن المنهاج الرسمي، لكننا لاحظنا بالمقابل أن جل ممارساتهم له بعيدة عن جوهره وما ترنو المقاربة إلى تحقيقه من أهداف؛ حيث لم ترق بعد إلى خلق أو تفعيل النشاط اللغوي التواصلية الذي يجسد فاعلية المتعلم في اكتساب اللغة واستعمالها شفاهياً في سياقات ومقامات مختلفة، إنما ظلت مقتصرة على تمكينه من الفعل اللغوي عن طريق التدريب على نصوص النماذج المقترحة لهذه السنة وبالتالي فإن

غاية المعلم المنشودة ظلت محصورة في تحقيق المتعلم للدقة في الأداء اللغوي، لا التمكن من التبليغ في الأطر والوضعيات التعليمية المختلفة.

✓ كشفت لنا معاينة نشاط فهم المنطوق عن خروج خطاه عن المنحى الأساسي المحقق لغاياته؛ حيث لاحظنا أن جل تركيز المعلم منصب على تنشيط مهارات التعرف على المنطوق لدى المتعلم لا تنشيط مهارات الفهم، إلى جانب التركيز على شرح الوحدات اللغوية دون الاهتمام بالعلاقات التي تربطها، والتصنع في خلق المواقف والوضعيات التي تطرح ضمنها، مما قد يحد من نشاط المتعلم ومن قدرته على فهم الرسائل أو إعادة إنتاجها.

✓ سجلنا أثناء معاينة فهم المكتوب أن المعلم ينحو أكثر في تقديمه إلى مساعدة المتعلم على فك الرموز اللغوية وتجلية بعض المعاني الغامضة أو التي تفوق إدراك المتعلمين، في حين يبقى نشاط المتعلم محصورا في تقديم الإجابات النموذجية عن الأسئلة التي يطرحها بين فترة وأخرى، ليستغلها بعد ذلك في نشاطي التعبير الشفاهي أو الكتابي إن أدرج.

✓ كشفت لنا معاينة نشاط القراءة عن تشبث المعلمين بالمنهجية التقليدية في تقديم النصوص وتحليلها؛ الأمر الذي أدى إلى التقليل من نشاط المتعلم والحد من فاعليته في القيام بالعمليات المفترضة (بناء أوجه الفهم والتأويل) التي تبرهن عن دوره في بناء المعرفة اللغوية.

✓ كشفت لنا معاينة نشاط التعبير الكتابي عن إهمال الأخير ضمن الممارسة التعليمية (في الصفين)؛ حيث لا يخصص له حيز زمني إلا ما ندر، وإن قدم فإن فاعليته تبقى ضئيلة مقارنة بغيره من الأنشطة اللغوية الأخرى، يضاف إلى ذلك عدم وضوح أهدافه ضمن المقررات التعليمية مما غيبها حين الممارسة.

✓ كشفت لنا معاينة نشاط القواعد النحوية والصرفية عن تقديم موضوعاتها ضمن أطر مجردة أو قوالب صريحة بعيدة عن السياقات المرتبطة بها، مما غيب دور المتعلم وحده في

الاهتمام إليها أو إدراك أحوالها، أو التدريب على استخدامها في مواقف ووضعيات التواصل المختلفة (الشفاهية منها أو الكتابية).

4- البيئة الجغرافية

بينت النتائج الكلية وجود فروق في نتائج أفراد العينة من الصفيين باختلاف البيئة الجغرافية حيث ظهر أكبر تفعيل لمؤشرات التعلم الذاتي في المنطقة شبه الريفية، تلتها المنطقة الحضرية، فالمنطقة الريفية، فالمنطقة شبه الحضرية، وقد فسرنا النتائج المحصلة في ضوء عدد من العوامل الهامة المتعلقة بعضها بطابع البيئة العامة، وبعضها الآخر بالبيئة المدرسية تمثل في:

أ- البيئة العامة

ناقشنا النتائج بالنظر إلى:

✓ الطابع الاجتماعي الثقافي للمنطقة: لم تتوافق نتائج الدراسة الحالية (كلية كانت أم جزئية) مع نتائج غيرها من الدراسات التي أكدت على أثر الطابع الاجتماعي والثقافي للبيئة العامة على فاعلية الأفراد ومستوى امتلاكهم أو تفعيلهم للتعلم الذاتي، وقد علقنا الأمر على عدم توافر شروط الانتظام والتناسق بينها وبينهم، مما خلق نماذج متقلقة غير قادرة على الاندماج في بنيتها والاعتراف منها.

✓ طابع التنشئة الاجتماعية: كشفت نتائج الدراسة عن أثر خصوصيات التنشئة الاجتماعية لأفراد العينة في نتائجهم المحصلة؛ ذلك أن أغلب الأسر الريفية أو شبه الريفية توفر لأبنائها العوامل الأساسية (خاصة منها الاهتمام والرعاية والراحة والتوازن النفسي والاجتماعي) التي تتيح لهم رسم صور إيجابية عن ذواتهم وعن قدراتهم، وتزيد من فاعليتهم في التعلم، ومن إمكانية

اندماجهم في الوسط المدرسي عامة والصفى خاصة بكل يسر وثبات؛ لكن أغلب الأسر الحضرية أو شبه الحضرية تقتقد إلى مثل تلك الخصوصيات (لأسباب فصلناها في التحليل)، الأمر الذي ينعكس سلبا على أبنائها وعلى مستوى أدائهم وفاعليتهم ضمن الوسط المدرسي.

✓ الانتماء الاجتماعي/الاقتصادي: رغم ما أقرته البحوث التربوية من رؤى حول أثر الاختلافات الاقتصادية أو المهنية للآباء في النشاطات اللغوية للمتعلمين، وفي مستوى دافعيهم وقدرتهم على التعلم بالاعتماد على ذواتهم داخل الفصول الدراسية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، إلا أن نتائج الدراسة الحالية لم تطرح أي مؤشرات تثبت ذلك.

✓ الانتماء الاجتماعي/الثقافي: كشفت الدراسة عن أثر المستوى الثقافي لأسر أفراد العينة في نتائجهم المحصلة؛ ذلك أن الأخيرة تهتم بتعليم أبنائها وتسعى إلى توفير جميع الظروف والإمكانات المادية والمعنوية التي تعينهم على التحصيل اللغوي الجيد، وقد برز في هذا الصدد تأثير اللغة المستعملة داخل الأسرة كعامل فارق في النتائج؛ حيث سجلنا أن كثرة الرموز اللغوية المتداولة فيها تنعكس سلبا على فاعلية الأبناء ضمن قاعات الدرس، وعلى مستوى تحصيلهم.

ب- البيئة المدرسية

ناقشنا النتائج بالنظر إلى:

✓ الإدارة التربوية: كشفت الفروق المسجلة عن أثر نمط الإدارة التربوية في النتائج؛ حيث كلما كان إيجابيا ومنفتحا ومرنا وواعيا بالمهام الموكلة له وبالسبل المؤدية إليها، نجح في توفير البيئة الداعمة والمحفزة للتعلم الذاتي وللتعليم الفاعل، وتمكن من تكريس مبادئ الحرية والاستقلالية المصروفة للطاقات والكفاءات البشرية المنشودة.

- ✓ المعلم: كشفت الفروق المسجلة عن الأثر الكبير للمعلم في النتائج، ويتعلق الأمر خاصة بنوعية كفاءاته ومستواها، وجهده المبذول في سبيل خلق جو الاستقرار النفسي المشجع على المبادرة والاعتماد على الذات في التعلم، والبيئة المادية والمعنوية المحفزة على النشاط والفاعلية.
- ✓ العنصر المادي: كشفت النتائج عن الأثر الكبير لطبيعة البيئة المادية في نتائج المتعلمين ويتعلق الأمر بهندستها وتصميم أقسامها وطريقة ترتيبها وتنظيمها، وما تتوفر عليه من وسائل أو معينات تعليمية تبعث على النشاط، وعلى الاعتماد على الذات في تحصيل التعلم.

2- توصيات الدراسة

رغم الأهمية الأكيدة للمقاربة بالكفاءات في خدمة المتعلم، ورغم التحسينات المتواصلة والمجهودات المبذولة التي تقدمها الجهات الوصية بين الفينة والأخرى في سبيل تيسير التعلم وتحقيق الأهداف المتعلقة به، إلا أننا قد لاحظنا بأن تفعيلها على أرض الواقع لا تزال تواجهه الكثير من الصعوبات التي حالت دون الوصول به إلى المطلوب، لعل أبرزها (حسب ما كشفت عنه الدراسة) يتجلى في الآتي:

أولاً: لمسنا مقاومة كبيرة من طرف المعلم لصيرورة التطبيق العملي الميداني لمبادئ المقاربة خاصة في شقها المتعلق بمركزية المتعلم في العملية التعليمية وحقه في التعلم الذاتي، والناجمة - حسب ما عايناه - عن عوامل كثيرة منها ارتباط المعلم الفكري والوجداني بالنماذج التقليدية التي باتت تشكل جزءاً من مركباته المعرفية التي يصعب عليه تجاوزها أو تعديلها أو تعويضها بجديد غيرها، أو قلة خبرته في مهنة التعليم (على الأخص تعليم اللغة العربية)، أو نقص تكوينه لأدائها على أكمل وجه أو عدم توافق مؤهله الجامعي مع ما تتطلبه؛ حيث لاحظنا أن أغلب المعلمين الذين يتشبثون بالمكانة القديمة ضمن الحالة التعليمية، والذين يظهرون سوء تقدير

لمتعلميهم ويبدون ضعفا في تحقيق التواصل معهم ويميلون إلى استغلال الطرق والأساليب التقليدية في تقديم الأنشطة اللغوية (الكفاءة التواصلية والتعليمية) هم أصحاب الأقدمية في ميدان التعليم، كما أن المعلمين الذين يظهرون ضعفا في تنشيط وتحفيز وتدعيم التعلم الذاتي أو عجزا في إقامة حوار فعال مع المتعلمين (الكفاءة اللغوية والتواصلية) هم أصحاب الخبرة المهنية القليلة أو المؤهلات الجامعية البعيدة عن اللغة العربية، وقد أفادتنا المصادر المعنية بعد التنقيب في الموضوع أن شروط قبول معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية متعلقة بحاملي الشهادات التي لا علاقة لأغلبها بعلوم اللغة أو شؤون التربية، كما أنها مرتبطة بالشهادات الدنيا (اليسانس) دون العليا (ماستر أو ماجستير) رغم الخطورة والحساسية التي يتسم بها تعليم اللغة في هذه المرحلة بالذات من مراحل التعليم، يضاف إلى ما سبق انعدام أو ضعف التكوين قبل الخدمة (أو ما يسمى بالتكوين الأساسي Formation de base) وبعدها، سواء أكان لسانيا (مبادئ لسانيات النص والمقاربة النسقية التداولية) أو سيكولوجيا (الأسس النفسية والمعرفية المتعلقة بعملية التعلم والتعليم) أو عمليا إجرائيا (طرق وأساليب التعليم والتعلم النشطة)، مما يمكن الاعتماد عليه في النهوض بمستوى المعلمين وتحسين كفاءاتهم المعرفية والأدائية، والسير بالمتعلم إلى تحقيق الكفاءات المنشودة.

وبناء على ما سبق نوصي بإعادة النظر في:

- معايير وشروط انتقاء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- تكوينهم وتوزيعهم (قبل أو أثناء الخدمة) بما يتلاءم وطبيعة وخصائص العينة المتعلمة والطبيعة الخاصة بمنهجية تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة الحساسة، والمبادئ الجوهرية

للمقاربة المعتمدة، بغية حصر الفئة الكفؤة التي تعي خطورة ومتطلبات هذه المهنة، وتضطلع بأعبائها على أكمل وجه.

- لعل الانتقاء والتكوين لا يقتصر على فئة المعلمين فقط بل يتجاوزهم إلى الموجهين والمؤطرين التربويين والإداريين، ضبطا لمتطلبات العملية التعليمية والتعلمية وتأمينا للسير الحسن بها نحو الأهداف.

ثانيا: يعد المنهاج القلب النابض للعملية التعليمية والتعلمية والأساس الذي تركز عليه وذلك باعتباره الترجمة العملية للاختيارات التربوية ولخططها واتجاهاتها، التي تتجلى في مكوناته الأساسية المتمثلة في الأهداف والأنشطة والخبرات وطرق التعليم وأساليب التقويم وكل ما يتدخل في خلق السلوكيات التي يحتاجها المتعلم لبناء الشخصية التي تمكنه من مواكبة التحديات التي تفرضها ظروف العصر، ومواجهة احتياجات المستقبل بكل ثقة ومسؤولية.

ولعل قيمة مكوناته المدعمة للتعلم الذاتي تتجلى في عملها كنسق شامل وكم منظومة كلية فاعلة ومتفاعلة يحتل فيها المتعلم مكانا مركزيا باعتباره غايتها ووسيلتها لتحقيق الأهداف، وفي بنائها كقواعد إجرائية تستمد مبادئها عنه من التصورات النفسية والمعرفية والاجتماعية المعاصرة في نظرتها له، ولكل ما يمكن أن يؤثر في عملية تعلمه للغة؛ الأمر الذي يتطلب ربط أنشطة التعلم وطرقه ووسائله به (خصائص وحاجات وميولات ورغبات واهتمامات وغيرها)، وتكييفها على النحو الذي يضمن له تنمية قدرة الاعتماد على الذات في حل المشكلات، ومواجهة الصعوبات التي تعترضه ضمن المواقف والوضعيات التواصلية المتعلقة بها، وكذا غرس الاتجاهات السليمة وأساليب التفكير الصحيحة، التي تعينه على حسن التفاعل والتصرف والتدبر واتخاذ القرار، وتدفعه إلى المشاركة النشطة وفق ما تقتضيه المواقف وما تمليه الخصائص والسمات الذاتية.

أضف إلى ذلك مراعاة تهيئة الخبرات والأنشطة اللغوية التواصلية على نحو يأخذ بعين الاعتبار اختلاف قدراته وإمكاناته، وأساليب تفكيره، وطرق نشاطه، واستراتيجياته أثناء العمل من أجل ضمان التحصيل الجيد والاستفادة منها في توجيه الخبرات المستقبلية والسيطرة عليها، وكذا ربطها بالأهداف الممكنة التحقق، والمناسبة لاستعدادات المتعلم وقدراته حتى لا تستنزف طاقاته في أغراض بعيدة تفوق مستواه أو تقل عنه فتشتت تفكيره أو تشعره بالاضطراب أو عدم الكفاءة، مع تضمينها في محتويات لغوية ومعرفية صادقة لها دلالتها تكسب المتعلم روحها وطرق البحث فيها، وتتيح له إمكانية الربط بينها وبين سابقتها على نحو يضمن استقرار البناء اللغوي ويعمل على تطويره، إلى جانب الاعتماد على أساليب التعليم التي تشجع على النشاط الذاتي (كالاكتشاف والتقصي والتجريب والاستقراء والاستنتاج والتحليل وغيرها) الذي يدعم إمكانات الذات المتعلمة ويقودها إلى الإيمان بفاعليتها في معالجة وإنجاز الأنشطة اللغوية المختلفة، ويفتح أمامها باب الخلق والإبداع في التعبير عن قدراتها وكفاءاتها.

هذا ما نفترضه حول بناء المنهاج وفق التوجه الكفائي المعتمد؛ لكن الواقع (التنقيب في ثناياه إلى جانب معاينة تطبيقه داخل الأقسام وما طرحه المعلمون من ملاحظات حوله) أدى بنا إلى رصد جملة من الحقائق التي تتعلق به، والتي تقيد في مجملها عدم قدرته على ربط العملية التعليمية بالمتعلم وبما يمكن أن يفعل نشاطه ويدعم ذاتيته أثناء التعلم، يشير إلى ذلك خاصة:

- طغيان الاهتمام باللغة ذاتها وما يرتبط بها من معلومات ومعارف على الاهتمام بممارستها واستعمالها استعمالاً وظيفياً.

- عدم وظيفية بعض الأهداف أو ضبايبتها - إن صح القول - أو ابتعادها عن

المتعلم وعن الغايات الأساسية لتعلم اللغة العربية في هذه المرحلة.

- الاعتماد على بعض المداخل التعليمية التقليدية التي تغيب دور المتعلم وتقل دور المعلم باعتباره الملحق وليس المهيم للمواقف والموجه لنشاطات المتعلم.
 - ابتعاد أغلب المحتويات والموضوعات اللغوية (النصوص) عن مستوى المتعلم وعن اهتماماته واحتياجاته (خاصة النفسية منها)، وعن مواقف التواصل اللغوي القريبة من حياته.
 - إهمال الكثير من الطرق والأساليب التعليمية، والنظم والوسائل التكنولوجية الحديثة التي تدعم استقلاليته وفاعليته في بناء اللغة.
- وبناء على ما سبق نوصي بالنظر في مكونات المنهاج من خلال:
- إعادة ضبط الأهداف (عامة كانت أو خاصة) في مختلف الأنشطة اللغوية بالنظر إلى الوظيفة الأساسية للغة وحاجات المتعلمين في كل مرحلة.
 - ربط المحتويات والموضوعات اللغوية بخصائص المتعلمين وأغراضهم وأهدافهم التعليمية في كل مستوى.
 - الاهتمام بنوعية النصوص اللغوية (بطابعها الشفاهي والمكتوب) وبطرق استغلالها، مع فتح المجال لممارسة الآليات الجديدة التي توصلت إليها مختلف الدراسات الحديثة في مجال القراءة والتأويل بغية تفعيل دور الذات في بناء الملكة النصية.
 - توفير الكتاب المدرسي الملائم من حيث الطباعة والإخراج، الجذاب بشكله ومحتوياته والخالٍ من الأخطاء اللغوية لمختلف المستويات.

- التنوع في مظاهر الأنشطة اللغوية وطرائق تقديمها، مع إدخال التطبيقات والوسائل التكنولوجية الحديثة التي تفتح أمام المتعلم آفاقا جديدة من المعرفة اللغوية، ومن سبل للسيطرة عليها في سبيل سد حاجات الذات وتحقيق مطالبها.
- تخليص العملية التعليمية من قيود الأساليب التقييمية التقليدية (الاختبارات الاستراتيجية للمعارف والمعلومات اللغوية)، والانتقال بها إلى تقويم الكفاءات في إطار وضعيات التواصل مع الاعتناء بالتقويم الذاتي.

ثالثا: يحتل المركب المادي موقعا محوريا ضمن البيئة التعليمية التعلمية حيث يعزى إليه جزء هام من مسؤولية نجاحها أو فشلها في الوصول إلى الأهداف، ويشمل هذا الأخير جملة المعدات المادية من أقسام دراسية وأدوات تعليمية ومخابر لغات ومكتبات ومطبوعات وأجهزة ووسائل حديثة تستغل لخلق أو بناء الفضاء التواصلية الفعال، الذي يخدم المتعلم ويقرب المواد اللغوية منه ويسير له سبل التفاعل معها، وتشير جميع المعطيات المتعلقة بهذا المركب إلى عدم فاعليته أو مواكبته للتحديات التي طرأت على المنظومة التربوية طيلة السنوات الماضية؛ حيث لا يزال التعليم منحصرا في توفير معلمين وجدران بسقف وسبورة وطاولات مرصوفة لعدد غير محسوب من الأفراد المتعلمين، ثم تجهيزها بوسائل تعليمية بسيطة ينتظر منها تحقيق مردود تعليمي كبير.

أمام ذلك نوصي بإعادة النظر في هذا المركب من أجل أن يلج المتعلم فيه بكل ارتياح واطمئنان ويسعى ضمنه إلى تحقيق المخرجات الإيجابية التي تعينه على مواكبة التغيرات السريعة التي يشهدها العصر، ولعل الأمر يقتضي:

- تشكيل الغرف الدراسية حسب ما تمليه متطلبات المواقف التعليمية، مع تزويدها بالأثاث والإمكانات التي تسمح للمتعلّم بحرية الحركة والنشاط الذي يتلاءم والخبرات اللغوية.
- تخصيص أماكن خاصة للعمل الفردي، مجهزة بالوسائل المعينة على التعلم كالحاسوب الإلكتروني أو المسجلات الصوتية.
- تزويد الغرف بالأدوات المناسبة للممارسة والنشاط الذاتي، وبمصادر التعلم المختلفة (سبورة تفاعلية وبرمجيات ومطبوعات وغيرها) مع الاستفادة من خدمات وسائط التعليم التكنولوجية.

الخاتمة

خاتمة

لعل الخوض في موضوع التعلم الذاتي في علاقته بالتحصيل اللغوي أمر بالغ الأهمية، خاصة في وقتنا الحالي حيث المدرسة الجزائرية تشهد تجارب الإصلاح والتغيير في سبيل تحسين مستوى التعليم والرفع من مردوديته في مختلف الأطوار؛ فقد باتت القنوات راسخة بأن الاستثمار في مجال التربية والتعليم هو أبرز الاستثمارات عائداً على المجتمع، وأكثرها فاعلية في تحقيق الرقي والازدهار في ظل الظروف والمعايير الجديدة التي فرضتها متطلبات الحياة المعاصرة، وبأن تكوين وتنمية الإطارات البشرية على مبادئ التعلم الذاتي هو السبيل إلى احتضان سيل تدفق المعارف والاستفادة منه، وإننا قد سعينا من خلال الغوص في ثناياه والتنقيب في دقائقه إلى البحث في أثره في التحصيل اللغوي للمتعلمين واستقصاء وتحديد الآليات المتحكمة في تفعيله ضمن البيئة التعليمية في أولى مراحل التعليم، لأجل الخروج بتصور شامل عنه، وعن كيفية الاستفادة منه في تعليم اللغة العربية، وقد توصلنا جراء ذلك إلى جملة من النتائج التي نوجز أبرزها في الآتي:

بالنسبة للجانب النظري

- انحصرت نقطة الانطلاق في تحديد مفهوم التعلم الذاتي وبيان حدوده التي تفصله عن غيره من المفاهيم القريبة منه أو المتعلقة به، وهذا تلافياً للوقوع في أي خلط قد تتجر عنه مجانبة الدقة والموضوعية في التعامل معه خاصة أثناء التحري الميداني، وقد تبين لنا بأنه يحيل إلى ذلك النشاط المعرفي الذي يؤدي بالفرد المتعلم إلى خلق وإبداع تراكيب وبنى ضمن منظومته المعرفية نتيجة تفاعله الذاتي مع الخبرات، وأنه يتحقق نتيجة توظيف المتعلم لجملة القدرات الداخلية التي تعينه على البناء اعتماداً على ما يختزنه ذهنه وما يتوافر في محيطه من موارد، توجهه في ذلك

الأهداف التي يصبر إلى تحقيقها، وأنه يتأسس على استقلاليته - المتعلم-، وقدرته على تحمل مسؤولية التعلم، واضطلاعه بتنظيمه بنفسه، كما أن منحاه يتحدد وفق ما يوظفه من عمليات معرفية وما وراء معرفية، وما يستغله من أساليب واستراتيجيات حين الاندماج في المهام التعليمية الموكلة إليه.

- أسهمت جملة من العوامل والمعطيات في توجيه الاهتمام إلى التعلم الذاتي، وفي تهيئة الأرضية التي تأسست عليها قواعده، لكن أكثرها تجليا قد تمثل في رؤى وأفكار عدد من فلاسفة التربية الحديثة حول المتعلم ودوره في تحقيق التعلم (خاصة "روسو" و "ديوي" ومن تبعهما)، إلى جانب بعض الصور والأدلة التي قدمها علم النفس المعرفي عن النشاطات العقلية (مقابل النشاطات الخارجية) وأهميتها في حدوث وتنظيم السلوكات الإنسانية، وكذا جملة التصورات التي طرحها كل من أتباع التيار المعرفي البنائي (خاصة "بياجيه") وأصحاب التوجه الإنساني (خاصة "روجرز") عن فاعلية الذات ودورها في تحصيل المعرفة، إضافة إلى العدة التي قدمتها الثورة المعرفية والتكنولوجية للبشرية؛ والتي أعطت لنشاط المتعلم مكانة وأبعادا جديدة.

- ليس جوهر التعلم الذاتي نقل المعارف والمعلومات المتناثرة ورصها في الدماغ على أنها مكتسبات يعاد استرجاعها كلما تطلبت المواقف ذلك؛ وإنما هو تعلم كيفية التعلم، وكيفية الاستفادة مما اكتسب لبناء قواعد ومثل ذهنية تسمح بالتكيف مع المشكلات المعترضة، وليس تحقيقه بالأمر الهين ولا السهل؛ لأن التعامل سيتجه إلى الذات بما تتطوي عليه من متغيرات معرفية ونفسية خاصة يصعب ضبطها أو التحكم فيها بسبب اختلافها من فرد إلى آخر، ولوجود بعضها عند فرد دون آخر.

- يجد التعلم الذاتي مكانته ضمن مختلف نظريات التعلم؛ حيث أقر أصحاب النظرية السلوكية بعضا من الافتراضات والقواعد التي تحققه أو تخدمه في ثنايا تفسيرهم للسلوك الإنساني

واستطاعت الأخيرة أن تجد لنفسها مكانا ضمن عدد من المداخل التعليمية الحديثة (خاصة التي قدمها "ثورندايك" و"سينكر") التي تبنى على الممارسة والنشاط الذاتي في سبيل تحقيق التعلم وطرح أصحاب النظرية المعرفية جملة من المبادئ والتصورات التي أعطت عملية التعلم أبعادا جديدة، تجلت فيها ملامح ذاتية الفرد المتعلم وفاعليته في إحداثه (خاصة التي قدمها "بياجيه" ضمن توجهه البنائي و"باندورا" ضمن توجهه الاجتماعي)، وبرز في تطبيقاتها التربوية عدد من الاستراتيجيات والأساليب المحققة والداعمة للنشاط الذاتي، كما قدم أتباع التيار الإنساني من جهتهم عددا من الرؤى والمفاهيم التي برزت فيها مكانة الذات، وتجلى دورها في تحقيق التعلّيمات (خاصة التي قدمها "روجرز")، واستطاعت أن توجه اهتمام العاملين في الميدان التعليمي إليها باعتبارها - الذات - مدخلا هاما من مداخل اكتساب المعرفة.

- إن الحديث عن المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية هو في جوهره حديث عن تحول قاعدي لمفهوم المدرسة التقليدية إلى مؤسسة تعليمية معاصرة، تسعى إلى تحقيق الجودة والنوعية في التعليم ضمن إطار مشروع ومحدد مؤسس على الرأسمال البشري. وإن غايتها الأساسية هي إعطاء نفس ودفع جديدين للعملية التعليمية والتعلمية من خلال تبني مقتضيات التعلم الذاتي الفعال الذي لا تنتهي حدوده عند أسوار المدرسة؛ بل تمتد إلى كل ما له علاقة بحياة المتعلم ضمن المجتمع الذي يحيا فيه. وإن الوصول إلى الأهداف المنشودة منها رهين العمل بجملة من الإجراءات والمبادئ الهامة في مقدمتها تركيز العملية التعليمية والتعلمية (بعناصرها ومتغيراتها) على المتعلم كونه محوراً والمسيطر على مناحيها، وتفعيل المداخل التعليمية التي تعلمه كيف يتعلم بنفسه، وكيف يستفيد من طاقاته وقدراته لاستغلال المحيط من حوله.

- يشكل عنصر الكفاءة في المقاربة المعتمدة تجاوزا موضوعيا للنظرة السلوكية الآلية للأهداف إلى النشاط الوظيفي للذات؛ والذي جوهره عمليات ذهنية ومهارات عملية تنتظم في

مخططات إجرائية توجه السلوك وتحدده، كما أنه يمثل متغيرا حاسما في الدالة التعليمية والتعلمية، ومؤشرا هاما مسيرا لخط منحناها البياني وفق المعادلات الجديدة التي قصت بخروج المتعلم من مسلك التعليم المقنن القائم على التلقين والاستظهار إلى فضاء التعلم القائم على الفاعلية في البناء والتحصيل؛ ذلك الفضاء الذي تتصهر لتشكيله وتفصيل قوالبه (إلى جانب العوامل الخارجية المحيطة بالمتعلم) جملة العوامل الداخلية الخاصة به، والمتمثل أبرزها في المركبات المعرفية والفكرية والمثل الذهنية والإستراتيجية والتجارب والخبرات السابقة التي يستغلها حين معالجة المهمات الموكلة له، إلى جانب الرغبات والميول التي تحركه، والدوافع التي توجبه، والحاجات التي تجعله ينحو إلى التعلم.

- تتوخى المقاربة بالكفاءات تهيئة جميع الظروف والمواقف، وتوفير جميع الشروط والعوامل التي تعين على تحقيق تعلم لغوي ناجح، خاصة منها احترام فردية المتعلم وتعزيز مكانته ضمن العملية التعليمية والتعلمية، والاهتمام بالعلاقات التي تربطه بالمعلم من جهة، وتربطه باللغة موضوع التعلم من جهة أخرى في إطار صلاحيات العقد المشترك الذي يقضي بالسير به نحو تحرير ذاته وتكريس حقه في التعلم والبناء توافقا مع إمكاناته وخصائصه، إلى جانب العناية بالبيئة الحاضنة لعملية التعليم والتعلم؛ حيث يعزى إليها جزء هام من مسؤولية النجاح أو الفشل في الوصول إلى الأهداف.

- تفرض المقاربة بالكفاءات على المنهج اللغوي أن يبنى على قواعد جوهرية يتعلق أبرزها بتحديد أساسيات المادة اللغوية المقدمة للفرد المتعلم تحديدا علميا دقيقا، يراعي احتياجاته الشخصية وغاياته المجتمعية، وعرض هذه المادة بالطرق التي تؤدي به إلى تحقيق الهدف العام المتوخى من تعليمها وهو إكسابه القدرة على استعمالها فعليا في جميع الأحوال التبليغية، وقد استمدت المقاربة هذه القواعد خاصة من المنهج التواصل في تعليم اللغة إلى جانب المقاربة

النصية، حيث تبرز العناية في الأول باحتياجات المتعلمين، وأهدافهم، وضرورات المواقف التعليمية باعتبارها أساس ديناميكية الحالة التعليمية من ناحية، ومفتاح إكساب الملكة اللغوية وترسيخ النظم الحالية التي تعتري عملية التواصل اللغوي من ناحية أخرى، بينما يتجلى الاهتمام في الثانية في تناول اللغة من جانبها التقني كوسيلة للتعبير والتواصل في طريق البناء لا التراكم، والتعامل معها كنظام شديد الارتباط بظروف القول لا كنظام مستقل عنه وعن الوظيفة الأساسية التي وجد أساسا لتحقيقها.

- تستوجب الممارسة النصية التعامل مع النص كوحدة كلية لا جزئية تشمل بناء اللغوية وسياقه وفضاءاته وكل ما يحيط به، وتتجسد بتحقيق التكامل بين المهارات التواصلية الأساسية (الاستماع والقراءة والتعبير والكتابة)، حتى يتمكن المتعلم من اكتشاف طبيعة النظام اللغوي والتحكم في وظيفة اللغة التعبيرية، ومن امتلاك القدرة على توظيف كفاءاته القرائية والكتابية في وضعيات مختلفة، على أن التكامل لا يعني رصفها جنباً إلى جنب؛ إنما انصهارها خدمة للمواقف التواصلية، ولعل أهم ما يميز هذا المدخل هو ارتباطه الشديد بالمتعلم وبخصائص تكوينه النفسي والمعرفي؛ حيث أنه يدرك الكل قبل الجزء والعام قبل الخاص والسهل قبل المعقد، كما أنه يستجيب على نحو فاعل لما يراعي اهتماماته ويثير دوافعه ويلبي حاجاته، إلى جانب ارتباطه بالمشكلات التي يواجهها في حياته؛ والتي تتطلب منه في الغالب الأعم توظيف أكثر من نوع من أنواع المعرفة لحلها، وكذا تعلقه بطبيعة العصر الذي يحيا فيه؛ والذي تشهد أوجهه تطورات متسارعة تحتم عليه توظيف جميع قدراته ومهاراته لمواكبتها.

- يتطلب الوصول بالمتعلم إلى الكفاءات التبليغية المستهدفة المرور بمراحل أساسية يتم خلالها اختيار الخطاب اللغوي التعليمي (مضمون التعلم) وبناءه وتقديمه وتقويم أثره؛ أما اختيار الخطاب اللغوي فيخضع لعدد من المعايير التي يستند بعضها إلى الوقائع الجوهرية مركز التعلم،

وبعضها الآخر إلى عوامل ذاتية أو جماعية، لكنه كيفما كان لا بد أن يبنى وفقاً لمستويات، وبالاعتماد على طرق تراعي المتعلم المتلقي، والجوانب والأبعاد المحققة للتواصل، وأهداف التخاطب؛ أما بناؤه وتقديمه فهما رهينا للوضعيات التعليمية التواصلية (وضعيات التلقي والإنتاج)، ومدى دلالتها بالنسبة للمتعلم؛ ذلك أنها لتبنى قدرته على التواصل يشترط فيها أن تثيره وتدفعه إلى تسخير وتحويل مختلف قدراته ومهاراته لمواجهة ما يعترض قيامه بالإنجاز المقصود، وأما تقويم أثره فيتم في ضوء الأهداف الدقيقة والواضحة المحددة سلفاً مع إشراك المتعلم في سيرورته.

- بالنسبة للجانب الميداني

- أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك المتعلمين (ضمن الصنفين محل الدراسة) لبعض آليات التعلم الذاتي مع تفعيلها الضعيف في مختلف الأنشطة اللغوية، وقد فسرنا الأخيرة في ضوء جملة من العوامل الجوهرية التي تبدى لنا تأثيرها أثناء المعاينة الميدانية؛ لعل أبرزها طبيعة المتعلمين وخصائصهم في كل صف دراسي (خاصة مستوى النمو والخبرة)، حيث يدخل كعامل فارق في تحديد مدى الوعي والدراية باستراتيجيات التعلم الذاتي وسبل توظيفها لخدمة مسار التعلم اللغوي، إلى جانب طبيعة المؤشرات المعاينة وما يتطلبه استغلالها أو التحكم فيها من شروط لا بد أن تتوفر في المتعلم والمادة موضوع التعلم والمواقف التعليمية، وكذا عدم ملائمة الموضوعات اللغوية المقدمة لخصائص المتعلم واهتماماته في كل صف تعليمي، مع ضعف فاعلية الوضعيات التعليمية والتعلمية في تأجيجه وحثه على النشاط والاعتماد على الذات في تحصيل التعلم وتحقيق الكفاءات المستهدفة. يضاف إلى ما سبق افتقار البيئة التعليمية للمثيرات والوسائل والإمكانات المادية التي من شأنها أن تعين المتعلم على تحمل مسؤولية التعلم والقيام بالدور المنوط

به على أكمل وجه، وقصور دور المعلم في الاهتمام بالنشاط الذاتي للمتعلم، وقلة سعيه لتدعيمه مع سوء تقديره لإمكاناته وقدراته وتغيب كينونته ضمن العملية التعليمية والتعلمية.

-كشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي بين مؤشرات التعلم الذاتي والتحصيل اللغوي لدى المتعلمين من الصفين الأول والخامس ابتدائي، مع دلالة إحصائية ضعيفة ناجمة عن ضعف تفعيل المؤشرات (في مجملها)؛ ولعل أهم العوامل التي علقنا النتائج الكلية عليها قد انحصرت في طبيعة التقويم المعتمد؛ حيث أننا لم نستند على بيانات التقويم التحصيلي المعتمد وإنما على بيانات التقويم البنائي العاكس للتحصيل أثناء سيرورة التعلم، بينما أرجعنا الترابط الإيجابي المسجل إلى لجوء المتعلمين إلى تفعيل بعض آليات التعلم الذاتي من أجل تحقيق القدر المقبول أو المرضي من التحصيل اللغوي، وربطنا اختلاف مستوى تفعيل المؤشرات لدى المتعلمين بعدد هام من العوامل التي تجلّى لنا تأثيرها أثناء المتابعة الميدانية، منها ما تعلق بطبيعتهم كمدى الاستعداد لتعلم اللغة ومدى نضج العمليات العقلية التي تعين على إدراك المعارف اللغوية وتمثلها ومستوى القدرة على استغلال الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والتوجهات الدافعية في تنظيم الذات وتوجيهها نحو الأهداف، ومنها ما تعلق بطبيعة النشاط اللغوي الممارس وما يحمله من خصائص تؤثر على مستوى فاعلية الذات في ممارسته، ومنها ما تعلق بطريقة التعليم وما يبديه المعلم من سعي وجهد في سبيل تعزيز استقلالية المتعلم ودفعه إلى التعلم بنفسه، ومنها ما ارتبط بالبيئة الحاضنة لعملية التعليم والتعلم ومدى قدرة عناصرها على تحفيز المتعلم وبعثه على النشاط، ومنها ما تعلق بالبيئة العامة وما تنطوي عليه من متغيرات اجتماعية وثقافية واقتصادية ينعكس تأثيرها على فاعلية المتعلمين في البيئة التعليمية ومستوى امتلاكهم أو تفعيلهم لآليات التعلم الذاتي ضمنها.

- للمقاربة بالكفاءات دور هام في خدمة المتعلم وتعلمه الذاتي، لكننا لحظنا بأن تطبيقها على أرض الواقع وتحقيق الأهداف المتوخاة من اعتمادها لازالت تواجهه الكثير من الصعوبات التي حالت دون الوصول بها إلى المطلوب، خاصة - وحسب ما كشفت عنه الدراسة الحالية - إذا ما أمعنا النظر في الشقين: النظري المتعلق بالأسس القائم عليها تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والإجرائي المرتبط بطابع ومسالك الممارسات التعليمية ضمن البيئة التعليمية، حيث استخلصنا عدم قدرة المنهاج على ربط العملية التعليمية بالمتعلم وبما يمكن أن يعزز مكانته ويدعم ذاته ويفعل نشاطه أثناء التعلم، كما لحظنا مقاومة المعلم الكبيرة لصيرورة التطبيق الفعلي لمبادئ المقاربة خاصة في جانبها المتعلق بمركزية المتعلم في العملية التعليمية والتعلمية وحقه في التعلم الذاتي، أمام ذلك قدمنا جملة من التوصيات التي تدور في مجملها حول ضرورة إعادة النظر في:

✓ المنهاج بمكوناته وعناصره، خاصة من خلال إعادة ضبط الأهداف العامة والخاصة من تعليم اللغة العربية في كل مستوى تعليمي، وانتقاء المحتويات والموضوعات اللغوية بما يراعي حاجيات المتعلمين واهتماماتهم، مع توفير الكتاب المدرسي الملائم وإدخال التطبيقات والوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة التي تفتح الأفاق رحبة أمامهم للتعلم ذاتيا.

✓ معايير وشروط انتقاء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وفي مسار تكوينهم قبل وأثناء الخدمة بما يتوافق وطبيعة المتعلمين، ومنهجية تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة ومبادئ المقاربة المعتمدة.

✓ المركب المادي المستغل في عملية التعليم والتعلم، حتى يواكب مظاهر العصر والتحديات التي طرأت على المنظومة التربوية في السنوات الأخيرة من جهة، ويحقق الأهداف المتوخاة من المقاربة من جهة أخرى خاصة في جانبها المتعلق بحق المتعلم في التعلم الذاتي.

وإننا بعد كل ما عرضناه في ثنايا هذه الدراسة، نقترح ما يلي:

✓ فتح أبواب الدراسة والحوار مع مختلف الفاعلين التربويين والمهتمين بتعليم اللغة العربية (على اختلاف تخصصاتهم) من أجل حصر ما يعمل على تنسيق وتطوير عناصر المنهج التعليمي خدمة للمتعلم وعملية تعلمه على وجه الخصوص، وعملية التعليم على وجه العموم، في مختلف المراحل التعليمية.

✓ إن التعليم لا يزال تقليديا (إلى حد كبير حسب ما عايناه) في طرقه وأساليبه؛ لذلك فإن تدعيم وتعزيز مسالك التعليم النشط الذي يقوم على توظيف الأساليب والاستراتيجيات المشجعة على تحفيز الذات وتنمية الدوافع الداخلية للتعلم من شأنه أن ينقل المتعلمين من مستقبلين للمعارف اللغوية إلى فاعلين ومنظمين ذاتيين لها.

✓ توعية وتحسيس المعلمين في جميع الأطوار (خاصة الابتدائي منها) بأهمية التعلم الذاتي ودوره في تخريج العناصر البشرية الكفؤة

✓ ، إلى جانب تدريبهم (ضمن دورات تكوينية بيداغوجية) على كيفية تفعيل استراتيجياته وأساليبه، وسبل الاستفادة منه في تعليم اللغة العربية في مختلف المراحل.

✓ ربط التكوين النظري لمعلمي اللغة العربية بالتكوين التطبيقي (إجراء بالموازاة) لأجل تمكينهم من اكتساب الكفاءات الضرورية المعينة على تعليم اللغة وفق ما تطرحه المقاربة بالتواصلية المعتمدة، وما تقرضه مناشط التعلم الذاتي.

✓ التأكيد على التعلم الذاتي (تنظيرا وتطبيقا)، وزيادة الاهتمام بالتدريب على استراتيجياته لدى المتعلمين منذ المراحل التعليمية المبكرة، كي تزداد دعائمه وتقوى وشائجه وتتحقق الفائدة المبتغاة من ورائه في المراحل التعليمية لاحقة.

وفي الأخير نرجو بهذا الجهد المتواضع أن نكون قد أسهمنا في تقديم إضافة علمية تعين على تحسين مستوى تعليم اللغة العربية في بلادنا وعلى تطويره، ولا يفوتنا أن نشير إلى أن موضوعه ممتد الأطراف والجوانب، يتسع للكثير من البحوث والدراسات المتحجرة التي تقوم على التحري والتقصي المباشر من أجل تلمس وحصر ما يساعد على تحقيق الغايات المنشودة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر

- عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، نسخة محققة لوان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2003.
- اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016.
- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، جوان 2011.
- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016.
- اللجنة الوطنية للمناهج، دليل المعلم للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، جوان 2011.
- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي جوان 2011.
- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي جوان 2011.
- اللجنة الوطنية للمناهج، منهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية 2016.

- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016/2017.
- وزارة التربية الوطنية، كراس التمارين للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016/2017.

قائمة المراجع باللغة العربية

- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية (دراسة مسحية نقدية)، الطبعة الأولى، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، 2010.
- إدوارد جي موراي، الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، محمد عثمان نجاتي الطبعة الأولى، دار الشروق، 1408.
- أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012.
- بسام بركة، علم الأصوات العام (أصوات اللغة العربية)، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان 1988.
- بشير إبرير، التواصل مع النص، إشكاليات الفهم والقراءة الفعالة، اللسانيات، مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، العدد 10، 2005.
- بنعيسى زغبوش، التربية المعرفية وتطوير التعلم الذاتي لدى الأصم، الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم، مركز دراسات وبحوث المعوقين، د.ت.
- بدير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، الطبعة الأولى منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003.

- توفيق أحمد مرعي، محمود الحيلة، تقريد التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان، 1998.
- جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر مدينة نصر، 1999.
- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، الطبعة التاسعة، دار النهضة العربية، 1999.
- جان بياجيه، الاستمولوجيا التكوينية، ترجمة وتقديم السيد نفاذي، مراجعة محمد علي أبو ريان، دار التكوين دمشق، 2004.
- جان بياجيه، سيكولوجية الذكاء، ترجمة يولان إيمانويل، عوידات للنشر والطباعة، لبنان 2002.
- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة 1966.
- جون ليونز، تشومسكي، ترجمة محمد زياد كبة، الطبعة الأولى، النادي الأدبي بالرياض 1408هـ.
- حافظ نبيل عبد الفتاح، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر 1998.
- حسان الباهي، الحوار ومنهجية التفكير النقدي، الطبعة الثانية، مطبعة إفريقيا الشرق، المغرب 2013.
- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة، 2006.

- حسن حسيني جامع، التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية، الطبعة الأولى، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي الكويت، 1986.
- حسن شحاتة، الذات والآخر في الشرق والغرب، صور ودلالات وإشكاليات، الطبعة الأولى عالم الكتب، القاهرة، 2008.
- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية 2003.
- حمدي الفرماوي، وليد رضوان، الميتمعرفية، الطبعة الأولى، الأنجلو مصرية، القاهرة، 2004.
- حمدي علي الفرماوي، نيروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية، 2006.
- خالد المير، محمد غالم، ميلود التوري، إدريس قاسمي، ديداكتيك تدريس القراءة بالسلك الأول من التعليم الأساسي - المرحلة الأولى - سلسلة التكوين التربوي، الطبعة الأولى 2000.
- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.
- خديجة واهمي، المقاربة بالكفايات مدخل لبناء المناهج التعليمية، دفاثر التربية والتكوين الرباط، العدد 2، 2010.
- رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، د.ت.

- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
- رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، 2006.
- روبرت دو بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، الطبعة الأولى، دار الكتب القاهرة - مصر، 1998.
- سالم أحمد محمد، تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني، مكتبة دار الرشد، الرياض، 2012.
- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، دار المعرفة، بيروت، 1995.
- سليمان الخضيرى الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة 1990.
- سناء محمد سليمان، التعلم التعاوني: أسسه، إستراتيجياته، تطبيقاته، الطبعة الأولى، عالم الكتب، 2005.
- صابر الهاشمي، بن عيسى زغبوش، مقومات التواصل داخل الفصل الدراسي وأهميته في تحسين المردودية التعليمية استراتيجيات التدريس بالكفايات أنموذجا، مجلة التواصل، منشورات مختبر العلوم المعرفية، فاس- المغرب، د.ت.
- عابد بو هادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 20، 2012.
- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، موفم للنشر الجزائر، 2007.

- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر الجزائر،
2007.
- عبد السلام عشير، تطور التفكير اللغوي من النحو إلى اللسانيات إلى التواصل،
الطبعة الأولى مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2010.
- عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير، مقارنة تداولية معرفية لآليات التواصل
والحجاج الطبعة الثانية، مطبعة إفريقيا الشرق، المغرب، 2012.
- عبد الكريم بلحاج، المدخل إلى علم النفس المعرفي، الطبعة الأولى، دار أبي
رقراق للطباعة والنشر، الرباط 2009.
- عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، المغرب،
2015.
- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا
والديداكتيك سلسلة علوم التربية، دار الخطابي، المغرب، 1994.
- عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، الطبعة الثالثة، دار
المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.
- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية، الطبعة الأولى،
الدار البيضاء 2006.
- علاء الدين أحمد كفاقي وآخرون، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم
والتعلم الطبعة الثانية، دار الفكر الأردن، 2005.
- علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر
والتوزيع والطباعة، 2010.

- علي عبد السميع قورة، وجيه المرسى أبو لبن، الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة مطبعة شيماء، القاهرة، 2013.
- علي محمد، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، عمار للطباعة والنشر، المنصورة 2000.
- فريد نجار، المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، الطبعة الأولى، مكتبة لبنان، 2003.
- فؤاد أبو حطب، آمال صادق، علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، مكتبة دار النهضة القاهرة، 1980.
- الكندري عبد الله عبد الرحمن، الميهي رجب السيد عبد الحميد، صلاح سمير يونس أحمد تكنولوجيا تفريد التعليم والتعلم الذاتي، الطبعة الأولى، مكتبة الطالب الجامعي .
- لالاند أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول، منشورات تعويدات، بيروت، 2001.
- محروس سيد مرسى، التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية دار المعارف، القاهرة 1988.
- محمد الطاهر وعلي، الوضعية - المشكلة في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر 2007.
- محمد العيد، النص والخطاب والاتصال، الطبعة الأولى، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي القاهرة، 2005.
- محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2006.

- محمد شرقي: مقاربات بيداغوجية - من تفكير التعلّم إلى تعلّم التفكير - دراسة سوسيو بيداغوجية ، إفريقيا الشرق المغرب، 2010.
- محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء ، 2007.
- محمد نظيف، الحوار وخصائص التفاعل التواصل، دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية مطبعة إفريقيا الشرق، المغرب، 2010.
- مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ترجمة علي حسين حجاج، مراجعة عطية محمود هنا منشورات عالم المعرفة، 1999.
- منير زكري، المنهجية العلمية لبناء الكفاءات المعرفية والتواصلية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفافس، تونس، 2010.
- ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدرّس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنماط المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1993.
- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يونيو 1988.
- نشوان يعقوب حسين، التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 1999.
- نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، مجلة العربية، العدد 03 السادس الأول، 2011.
- نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية (تعليمات اللغات)، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو الجزائر، 2012.

- الوقفي راضي، مقدمة في علم النفس، الطبعة الرابعة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان 2000.

- يزيد عيسى السورطي، تأثير الفلسفة البراجماتية على التربية العربية، أسبابه ومصادره ونتائجه دراسات العلوم التربوية، المجلد 35 (ملحق)، الجامعة الأردنية، 2008.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية

- ANDRE Bernard, De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles, Le français dans le monde (Recherche et application – les Auto – apprentissage Février, Mars, 1992.

- ANGELINE S. Lillard, Playful learning and Montessori education American journal of play, Volume 5 n 2, Winter 2013.

- BADDELEY A, La mémoire humaine, Théorie et pratique édition PUG, 1993.

- BAGOT J. Didier, Information, Sensation et Perception, 1^{er} édition Armand colin, Paris, 1999.

- BAMMERI J, Jennabadi H, The predictive role of self-regulated and self- efficacy in academic achievement of third Grade Junior hight school male students, International Journal of academic research, 7(1) 2015.

- BANDURA Albert, Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle, Traduction Lecomte J, 1^{er} édition, Bruxelles de boeck, 2003.
- BANDURA Albert, La Théorie sociale- cognitive des buts Traduction Léandre Bouffard, Revue québécoise de psychologie Vol 14, n 2 1993.
- BARBOT Marie – Jose, Les auto-apprentissages, Clé international, Paris, 2000.
- BERDAL – MASY François, Apprendre seul a son rythme et encadre, Le langage et l'homme (traductologie – textologie science du langage) N°1, Juin 2003.
- BLIN. F, Les Enjeux d'une formation autonomisation de l'apprenant en environnement Multimédia, Das chanier T pothier 110, 1998.
- BRONCKART Jean Paul, Théories du langage, Une introduction critique, Pierre mardaga, 1977.
- BROWN. A L, Metacognitive Development and reading, (In) R.J Spero, B Bruce and W.F Brewer, Theoretical Issues In Reading Comprehension, Hellsdale, New Jerssy, Lawrence.

- CACIOPPO John.T, Petty Richard .E , The Need For Cognition Journal of Personality and Social Psychology, Vol 42, N01 1982.
- CHEN. Catherine S, Self regulated learning, Strategies and achievement in an introduction to information systems cours information technology, Learning an performance journal, Vol 20 n°1, Spring 2002.
- DELEDALLE Gérard, John Dewey, Collection pédagogues et pédagogies, Paris ,1995.
- DEWEY John, My pedagogic, Greed journal of the national education association, Vol 18 n°9, December, 1929.
- DUQUETTE L, Renie D, Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia, Dans chanier T–pothier, M (Dris) « Hypermédia et apprentissage des langues » Étude de linguistique appliquée (éla) 110, 1998.
- FLAVELL John, Métacognition and cognition monitoring American psychologist, 1979.
- FLAVELL John, Metacognition and Cognitive Monitoring, A New Area of Cognitive Developmental Inquiry, American Psychologist, 34(10), 1979.

- GILLET Pierre, L'utilisation Des Objectifs en Formation
Contexte et évolution, Éducation Permanente ,Octobre 1986.
- GRIMMO Marie – Jose, Riley Philipe, Autonomie et
apprentissage autodirigé, L'histoire d'une idée, vol 23, n° 2 1995.
- HENSON. K T, Eller B F, Education psychology for effective
teaching, Second Edition, New York, Wadsworth publishing company,
1999.
- HOLEC Henri, Autonomie et apprentissage des langues
étrangers, Hatiers, 1979.
- HOLEC Henri, Autonomie et apprentissage dirigé, Conseil de
l'europe, Hatier, 1988.
- KASSAB. S, Shafei. A , Salem. A, Otoom. S, Relationship
between The quality of belendet learning experience, Self- Regulated
learning and academic achievement of students 2015.
- KERKA Sandra, Constructivisme, workplace learning
vocational éducation, Eric digest ,1997.
- LINARD Monique, Autoformation éthique et technologies
enjeux et paradoxe de l'autonomie, autoformation et enseignement
supérieur, Hermès Lavoisier, 2005.

- MALCOLM Knowles, Self directed learning, A guid for leaners and Teachers, Newyork association press, 1975.
- MASLOW .A, Motivation and personality, 2 edition, Harper and row Newyork, 1970.
- PERRENOUD Philippe, Des Savoirs aux Compétences: De Quoi Parle-t-on en Parlant de Compétences ?, In Pédagogie Collégiale (Québec), Vol 9, n 1, Octobre 1995.
- PERRENOUD Philippe, Quel avenir pour les Compétences ? De Boeck, Université Bruxelles, 2000.
- PERRENT J.C, Bouheys P.A, Smith J.G, the suitability of problem based for education, They and practice teaching in higher éducation, 5 july 2000.
- ROEGIERS Xavier, Une pédagogie de l'intégration: Compétence et intégration des acquis dans L'enseignement, De Boeck Université Bruxelles, 2000.
- ROHIS Herman, Maria Montessori, Revue trimestrielle d'éducation comparée, Bureau international d'éducation, Vol XXIV, n 1-2, 1994.

- ROMAINVILLE Marc et autres, à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation, Le Point sur La Recherche en Éducation, N 2.
- ROUNTRE Derek, A dictionary of education, Harper and Row London, 1981.
- ROUSSEAU Jean Jacque, Emille ou de l'éducation, Edition Gallimard, France, 1999.
- RYAN. R M, Connell. J P, Perceived locus of causality and internalization examining reasons for acting two Dominos Journal of personality and social Psychology, Vol 57, N 05.
- SCOTT G – Paris, Alison H–Paris, Classroom applications of research on self regulated learning, Educational psychologist 36(2) Copyright, 2001.
- SKINNER B. Frédéric, pour une science du comportement, le Béhaviorisme, de la chaux et Niéstlé édition, Neuchâtel, Paris.
- TALBOT Laurent, L'évaluation Formative, Collection U Sciences humaines et sociales, Armand Colin, Paris, 2009.
- VALENZUELA Oscar, la didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement / apprentissage, Synergies chili n° 6 2010.

- ZIMMERMAN BJ, Investigating self – regulation and motivation Historical Background Methodological developments and future prospects, American educational research journal 45(1), 2008
- ZIMMERMAN. B J, Martinez. P M, Developement of a structured interview For assessing student use of Self– Regulated Learning strategies, American educational research, Journal 23 1986.
- ZIMRING Fred, Carl Rogers, Revue trimestrielle d’éducation comparée, Bureau international d’éducation, Paris, 1994.

المواقع الالكترونية

- www.nashiri.net سعادة خليل، الفروقات الفردية بين الطلاب 2004

الملاحق

ملحق رقم (01)

استمارة تحكيم شبكتي المعاينة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 02

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

تتعلق هذه الاستمارة بمشروع بحث يقدم لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة العربية تحت عنوان :

التعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وأثره على التحصيل اللغوي للمتعلمين

- السنة الأولى والسنة الخامسة أنموذجا -

الاسم واللقب:.....

الدرجة العلمية:.....

مكان العمل:.....

سيادة الدكتور:

نحن بصدد إعداد شبكتي معاينة لمؤشرات التعلم الذاتي في مرحلة التعليم الابتدائي بغية استخدامها في بحث الدكتوراه، ونظرا لأهمية عرضها على أساتذة متخصصين لأجل التأكد من مصداقيتها ومن مناسبة مؤشرات واتساق بنودها، فإننا نطلب منكم إبداء آرائكم فيها، وطرح ما ترونه مناسبا من تغييرات أو تعديلات.

نشكركم على التعاون.

1- شبكة معاينة مؤشرات التعلم الذاتي لدى المتعلمين

الرقم	المؤشر	رقم البند	الوصف الإجرائي للمؤشر (بنود المؤشر)	ملاحظات حول المؤشرات والبنود	التغيير أو التعديل اللازم	نسبة الاتفاق
01	الاستقلالية	01	يبدى إحساسا بالاستقلال			
		02	يقدر ذاته			
		03	يميل إلى العمل الفردي			
		04	يميل إلى التعلم من خلال الممارسة الذاتية.			
02	الاعتماد على الذات	05	يشعر بالمسؤولية			
		06	يعتمد على نفسه			
		07	يبدى اهتماما بالتعلم			
		08	ينخرط مباشرة في المهمة المطلوبة			
		09	يجتهد في تقديم الحلول			
		10	يصر على التعلم حتى وإن أخطأ			
03	الإيجابية والنشاط	11	يحمل مفهوما إيجابيا عن ذاته			
		12	يبدى استعدادا للتعلم			
		13	يتفاعل بإيجابية مع المهمات			
		14	يستمتع بالأداء وبتقديم الحلول			
04	التنظيم الذاتي	15	يوظف استراتيجيات التخطيط			
		16	ينظم التعلم (استحضار			

			المعلومات وترتيبها وتوظيفها)			
			يراقب التعلم ويقوم بالتعديلات اللازمة	17		
			يركز جهده على أداء المهمات	18	تنظيم الجهد	05
			ينظم مسار التعلم	19		
			يبتعد عن المشتتات والعناصر غير المرتبطة بوضعية التعلم	20		
			يسعى إلى فهم الوضعية	21	السيطرة والضبط الذاتي	06
			يسيطر على الوضعية	22		
			يضبط متطلبات التعلم	23		
			يقوم بعمليات التغيير والتعديل اللازمة	24		
			يتحكم في أدائه	25	التوجيه الذاتي	07
			يضبط انتباهه وتركيزه حول المهمات	26		
			يوجهه جهده نحو الأهداف المطلوبة	27		
			يغير من خططه واستراتيجياته بناء على ما يحققه من نتائج	28	إدارة الوقت	08
			يضع تخطيطا زمنيا خاصا لإنجاز المهمة	29		
			يدير الوقت بناء على التخطيط المحدد	30		

			يعدل منه توافقاً مع الإنجاز المحقق	31		
			يراقب عناصر المهمة	32	المراقبة الذاتية	09
			يراقب استراتيجيات العمل	33		
			يراقب الأداء	34		
			يحفز وينشط ذاته	35	الفعالية في الأداء	10
			يواجه المهمة بكل ثقة وثبات	36		
			يضاعف جهده	37		
			يستثمر مختلف الموارد من أجل تحقيق الهدف	38		
			يسعى وراء الدقة والوضوح	39	التفكير الناقد	11
			يقاوم التهور	40		
			يتخذ موقفاً ويدافع عنه	41		
			يعاين الأداء باستمرار	42	التقويم الذاتي	12
			يقوم مسار أداء المهمة	43		
			يصحح الأخطاء بنفسه	44		
			يبدى مرونة في التعامل مع المهمة	45	الخلق والتجديد	13
			يميل إلى التجديد والابتكار	46		
			يقدم أفكاراً وخبرات جديدة	47		
			يوظف الخيال	48		

2- شبكة معاينة مؤشرات تدعيم المعلمين للتعلم الذاتي لدى المتعلمين

رقم المؤشر	المؤشر	ملاحظات حول المؤشر	التغيير أو التعديل اللازم	نسبة الاتفاق
01	مراعاة الفروق الفردية			
02	دعم استقلالية التعلم			
03	دعم حرية التعلم			
04	زيادة الدافعية للتعلم			
05	التحفيز وتنشيط الاهتمام للتعلم			
06	دعم التفكير الناقد			
07	دعم الاعتماد على الذات			
08	مراعاة سرعة التعلم			
09	التربية على الاختيار			
10	الضبط البيئي			
11	تنويع طرق وأساليب التعلم			
12	تنويع مصادر التعلم			
13	تشجيع الخلق والإبداع			
14	دعم التقويم الذاتي			
15	دعم التصحيح الذاتي			

ملحق رقم (02)

الوثائق الرسمية المتعلقة بإجراء المتابعة

الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المدية

مصلحة التكوين والتفتيش

الرقم: 488 / 17/0.1.6

مدير التربية

إلى

إلى السادة مفتشي إدارة الإبتدائيات بالمدينة

- للتبليغ والتنفيذ -

الموضوع: ترخيص باستقبال طالبة للتربص التطبيقي.

المرجع: إذن بإجراء تربص تطبيقي / جامعة لونيبي علي البلدة 02

قسم اللغة العربية وآدابها .

في إطار التربصات الميدانية ، لطالبة الجامعة ، يشرفني أن أرخص لكم باستقبال الطالبة: رحمانى أم هاني من جامعة لونيبي علي البلدة 02 / قسم اللغة العربية وآدابها تخصص: اللغة العربية وهذا من أجل إجراء تربص تطبيقي بمؤسستكم خلال السنة الدراسية: 2016/2017 .

وعليه ، أطلب منكم تقديم كل التسهيلات للمعنية حتى تتمكن من إجراء هذا التربص التطبيقي في ظروف حسنة .

هام جدا: على الطالبة المتربصة الالتزام بالنظام الداخلي للمؤسسة .

المدينة في: 2017/03/09

مدير التربية

عن مدير التربية والتفتيش
رئيس مكتب التكوين
بمؤسسة جيسان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

شلالة العذاورة في: 2017/04/03
مدرسة : حي الملعب
شلالة العذاورة

مديرية التربية لولاية المدية
مفتشية التعليم الابتدائي
المقاطعة الإدارية شلالة العذاورة 02
رقم: 2017/ 76

الموضوع: تسهيل مهمة

بناء على طلبكم المتمثل في استقبال الطالبة أم هاني رحمانى
بغية إجراء المتابعة الميدانية المتعلقة بموضوع رسالة الدكتوراه
الموسومة بـ: التعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية الجزائرية و أثره
على التحصيل اللغوي للمتعلمين : السنة الاولى و الخامسة أنموذجا .
نعلمكم بأنه قد تم استقبال الطالبة ، وقدمت لها جميع
التسهيلات اللازمة .



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المدينة في: 2017/04/13

مدرسة الشهيد قويسمي محمد

بالقطب الحضري الجديد .

المدينة

مديرية التربية لولاية المدينة

مفتشية التعليم الابتدائي

المقاطعة الادارية المدينة الاولى

رقم:...../م.ش.ق.م/2017

الموضوع : ب/خ/ تسهيل مهمة الطالبة - أم هاني رحماني -

بناء على طلبكم المتمثل في استقبال الطالبة - أم هاني رحماني - بغية إجراء المتابعة الميدانية المتعلقة بموضوع رسالة الدكتوراه الموسومة ب: التعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية الجزائرية و أثره على التحصيل اللغوي للمتعلمين (السنة الأولى والخامسة أنموذجا) .

نعلمكم بأنه قد تم استقبال الطالبة ، و قد قدمت لها كل التسهيلات اللازمة .

المدير



نورالدين بوجلال

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المدية
مفتشية التعليم الابتدائي
المقاطعة الإدارية شلالة العذورة 02
مدرسة الشهيد ولد بلقاسمي طاهر (تافراوت الجديدة)
بلدية تافراوت

الموضوع : ب/خ تسهيل مهمة

المرجع : ترخيص باستقبال الطالبة:رحماني أم هاني للتربص التطبيقي

تبعاً لما ورد في الإرسال المشار إليه أعلاه و المتضمن ترخيص باستقبال الطالبة
لإجراء دراسة تطبيقية خلال السنة الدراسية: 2017/2016 .
يشرفني أن أبلغكم بأنه قد تم استقبال الطالبة المعنية حتى تتمكن من إجراء
دراساتها التطبيقية على مستوى المدرسة في ظروف حسنة .

مدير المدرسة


طهاري صالح الدين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المديرة

مفتشية التربية والتعليم الابتدائي

المقاطعة الثالثة البرواقية

مدرسة : المجاهد معطار طاهر

بالبرواقية

تسهيل مهمة

تلبية لطلبكم المتضمن استقبال الطالبة : ام هاني رحمانى بهدف اجراء المتابعة

الميدانية المتعلقة بتحضير الدكتوراه الموسومة بالتعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية

الجزائرية واثره على التحصيل اللغوي للمتعلمين مستوى السنة الاولى والسنة الخامسة ابتدائي

إن الطقم التربوي للمدرسة المذكورة اعلاه وعلى راسه مدير المدرسة قد قدم للطالبة

كل ما من شأنه ان يسهل لها القيام بدراستها.


مدير المدرسة
مختار بولسرياح

بالموافقة
2017/04/09

مختبر التحليلات
تتضمن إدارة المصادر الإدارية
مستوطنة بن عيشة

بالموافقة
يوم 03/04/2017

مختبر التحليلات
تتضمن إدارة المصادر الإدارية
مستوطنة بن عيشة

بالموافقة يوم 16/04/2017

مختبر التحليلات
تتضمن إدارة المصادر الإدارية
مستوطنة بن عيشة

ملحق رقم (03)

شبكة معاينة مؤشرات التعلم الذاتي لدى
المتعلمين

شبكة معاينة مؤشرات التعلم الذاتي لدى متعلمي الصف الأول ابتدائي

اسم المعلم (ة).....

اسم المدرسة

الجنس.....

اسم المتعلم.....

مستوى التحصيل اللغوي.....

السن

التعبير الكتابي				فهم المكتوب				التعبير الشفاهي				فهم المنطوق				الوصف الإجرائي للمؤشر (بنود المؤشر)	رقم البند	المؤشر	رقم المؤشر
عدم التوافق	توافق ضعيف	توافق متوسط	توافق جيد	عدم التوافق	توافق ضعيف	توافق متوسط	توافق جيد	عدم التوافق	توافق ضعيف	توافق متوسط	توافق جيد	عدم التوافق	توافق ضعيف	توافق متوسط	توافق جيد				
																يبدى إحساسا بالاستقلال	01	الاستقلالية	01
																يثق في ذاته	02		
																يعتمد على نفسه	03		
																يميل إلى العمل الفردي	04		
																يميل إلى التعلم من خلال الممارسة والعمل الذاتية	05		

																يمتلك روح المبادرة	06	تحمل المسؤولية	02
																يبدى اهتماما بالتعلم	07		
																ينخرط مباشرة في المهمة المطلوبة	08		
																يسعى إلى تقديم الحلول	09		
																يصر على التعلم حتى وإن أخطأ	10		
																يبدى استعدادا للتعلم	11	التنشيط الذاتي	03
																يتفاعل بإيجابية مع المهمات	12		
																يستمتع بالأداء	13		
																يختار الحلول	14		
																يصدر الأحكام	15		
																يوظف استراتيجيات التخطيط	16	التنظيم الذاتي	04
																يستحضر المعلومات ويرتبها ويوظفها	17		
																يراقب التعلم	18		
																يركز جهده لأداء المهمة المطلوبة	19	تنظيم الجهد	05

																ينظم مسار التعلم	20		
																يبتعد عن المشتتات والعناصر غير المرتبطة بوضعية التعلم	21		
																يجتهد في فهم الوضعية	22		
																يسيطر على الوضعية	23		
																يضبط متطلبات التعلم	24	الضبط الذاتي	06
																يقوم بعمليات التغيير والتعديل اللازمة	25		
																يتحكم في الأداء	26		
																يضبط انتباهه حول المهمة المطلوبة	27		
																يوجه جهده نحو الأهداف	28		
																يغير من خطته واستراتيجياته بناء على ما يحققه من نتائج	29	التوجيه الذاتي	07
																يضع تخطيطا زمنيا خاصا لإنجاز المهمة المطلوبة	30		
																يدير الوقت بناء على المخططات المحددة	31	إدارة الوقت	08
																يراقب عناصر المهمة	32	الرصد الذاتي	09

																يراقب استراتيجيات العمل	33		
																يراقب الأداء	34		
																يحفز وينشط ذاته	35		
																يواجه المهمة بكل ثبات	36		
																يضاعف جهده	37		
																يستثمر مختلف الموارد من أجل تحقيق الهدف	38		
																يسعى وراء الدقة والوضوح	39		
																يقاوم التهور	40		
																يتخذ موقفا ويدافع عنه	41		
																يعاين الأداء باستمرار	42		
																يولد معايير تقويم خاصة به	43		
																يقوم مسار الأداء تبعا للأهداف	44		
																ينخرط بقوة في المهمة	45		
																يبدى مرونة في التعامل معها	46		

اسم المدرسة	اسم المعلم (ة)
اسم المتعلم	الجنس
السن	مستوى التحصيل اللغوي

[illegible]

																يميل إلى العمل الفردي	04		
																يميل إلى التعلم من خلال الممارسة والعمل الذاتية	05		
																يمتلك روح المبادرة	06		
																ييدي اهتماما بالتعلم	07		
																ينخرط مباشرة في المهمة المطلوبة	08		
																يسعى إلى تقديم الحلول	09		
																يصر على التعلم حتى وإن أخطأ	10		
																ييدي استعدادا للتعلم	11		
																يتفاعل بإيجابية مع المهمات	12		
																يستمتع بالأداء	13		
																يختار الحلول	14		
																يصدر الأحكام	15		
																يوظف استراتيجيات التخطيط	16		
																يستحضر المعلومات ويرتبها ويوظفها	17		

																يراقب التعلم	18		
																يركز جهده لأداء المهمة المطلوبة	19	تنظيم الجهد	05
																ينظم مسار التعلم	20		
																يبتعد عن المشتتات والعناصر غير المرتبطة بوضعية التعلم	21		
																يجتهد في فهم الوضعية	22	الضبط الذاتي	06
																يسيطر على الوضعية	23		
																يضبط متطلبات التعلم	24		
																يقوم بعمليات التغيير والتعديل اللازمة	25		
																يتحكم في الأداء	26	التوجيه الذاتي	07
																يضبط انتباهه حول المهمة المطلوبة	27		
																يوجه جهده نحو الأهداف	28		
																يغير من خططه واستراتيجياته بناء على ما يحققه من نتائج	29		
																يضع تخطيطا زمنيا خاصا لإنجاز المهمة	30	إدارة الوقت	

																المطلوبة			08
																يدير الوقت بناء على المخططات المحددة	31		
																يراقب عناصر المهمة	32		
																يراقب استراتيجيات العمل	33	الرصد الذاتي	09
																يراقب الأداء	34		
																يحفز وينشط ذاته	35		
																يواجه المهمة بكل ثبات	36	الفعالية في الأداء	10
																يضاعف جهده	37		
																يستثمر مختلف الموارد من أجل تحقيق الهدف	38		
																يسعى وراء الدقة والوضوح	39		
																يقاوم التهور	40		
																يتخذ موقفا ويدافع عنه	41	التفكير الناقد	11
																يعاين الأداء باستمرار	42		
																يولد معايير تقويم خاصة به	43	التقويم الذاتي	12

																يقوم مسار الأداء تبعا للأهداف	44		
																ينخرط بقوة في المهمة	45	التفكير الخلاق	13
																يبدى مرونة في التعامل معها	46		
																يقدم أفكارا وخبرات جديدة	47		
																يوظف الخيال	48		

ملحق رقم (04)

شبكة معاينة مؤشرات تدعيم المعلمين
للتعلم الذاتي لدى المتعلمين

شبكة معاينة مؤشرات تدعيم معلمي الصف الأول للتعليم الذاتي لدى المتعلمين

اسم المدرسة
 اسم المعلم (ة)
 المؤهل الجامعي
 سنوات الخبرة
 الدورات التكوينية

التعبير الكتابي				فهم المكتوب				التعبير الشفاهي				فهم المنطوق				رقم المؤشر	طبيعة المؤشر
توافق جيد	توافق متوسط	توافق ضعيف	عدم التوافق	توافق جيد	توافق متوسط	توافق ضعيف	عدم التوافق	توافق جيد	توافق متوسط	توافق ضعيف	عدم التوافق	توافق جيد	توافق متوسط	توافق ضعيف	عدم التوافق		
																01	مراعاة الفروق الفردية
																02	دعم استقلالية التعلم
																03	دعم حرية التعلم
																04	زيادة الدافعية للتعلم

																التحفيز وتنشيط الاهتمام	05
																دعم التفكير الناقد	06
																دعم الاعتماد على الذات	07
																مراعاة سرعة التعلم	08
																التربية على الاختيار	09
																الضبط البيئي	10
																تنويع طرق وأساليب التعلم	11
																تنويع مصادر التعلم	12
																دعم التفكير الخلاق	13
																دعم التقويم الذاتي	14
																دعم التصحيح الذاتي	15

شبكة معاينة مؤشرات تدعيم معلمي الصف الخامس للتعلم الذاتي لدى المتعلمين

اسم المدرسة
 اسم المعلم (ة)
 المؤهل الجامعي
 سنوات الخبرة
 الدورات التكوينية

القواعد النحوية والصرفية				التعبير الكتابي				التعبير الشفاهي				القراءة				طبيعة المؤشر	رقم المؤشر
توافق جيد	توافق متوسط	توافق ضعيف	عدم التوافق	توافق جيد	توافق متوسط	توافق ضعيف	عدم التوافق	توافق جيد	توافق متوسط	توافق ضعيف	عدم التوافق	توافق جيد	توافق متوسط	توافق ضعيف	عدم التوافق		
																مراعاة الفروق الفردية	01
																دعم استقلالية التعلم	02
																دعم حرية التعلم	03
																زيادة الدافعية للتعلم	04

																التحفيز وتنشيط الاهتمام	05
																دعم التفكير الناقد	06
																دعم الاعتماد على الذات	07
																مراعاة سرعة التعلم	08
																التربية على الاختيار	09
																الضبط البيئي	10
																تنويع طرق وأساليب التعلم	11
																تنويع مصادر التعلم	12
																دعم التفكير الخلاق	13
																دعم التقويم الذاتي	14
																دعم التصحيح الذاتي	15

ملحق رقم (05)

استمارة المقابلة الخاصة بالمعلمين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 02

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

تتعلق هذه الاستمارة بمشروع بحث يقدم لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة العربية تحت

عنوان :

التعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وأثره على التحصيل اللغوي للمتعلمين

– السنة الأولى والسنة الخامسة أنموذجا –

إشراف الأستاذ الدكتور

نصر الدين بوحساين

إعداد الطالبة

أم هاني رحمان

نص الاستمارة

تعد هذه الاستمارة أداة بحثية في دراسة نجريها حول التعلم الذاتي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وأثره على التحصيل اللغوي للمتعلمين، نطرح عليكم خلالها مجموعة من الأسئلة التي تهدف إلى معرفة أهمية وأثر وتطبيقات هذا الأسلوب على متعلمي السنتين الأولى والخامسة، وأهم العراقيل والصعوبات التي قد تواجهه تفعيله في البيئة التعليمية.

لذا نرجو من سيادتكم إفادتنا بالإجابة عن جميع الأسئلة بالدقة والتفصيل، علما بأن آراءكم ستحظى بالسرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

البيانات الأولية

الجنس : ذكر أنثى

اسم المؤسسة :

سنوات الخبرة:

الصف الذي تشرف على تعليمه :

الأسئلة

السؤال الأول: تمنح المقاربة بالكفاءات للمتعلم حق التعلم بنفسه:

- هل يمكن لمتعلم المرحلة الابتدائية أن يحقق ذلك؟ كيف؟

السؤال الثاني: في أي نشاط من الأنشطة اللغوية يبرز الجهد الذاتي للمتعلم؟ ولماذا في رأيك؟

السؤال الثالث: كيف تتعامل مع مسألة الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين؟

السؤال الرابع: هل تشارك المتعلم في تقديم وتسيير الأنشطة اللغوية؟ كيف ذلك؟

السؤال الخامس: هل تعود المتعلم على تحمل المسؤولية؟ لماذا؟

السؤال السادس: هل تدفع المتعلم إلى الاعتماد على نفسه للتعلم؟ كيف ذلك؟

السؤال السابع: هل تشجع المتعلم على إثارة الأسئلة وإبداء الرأي؟ لماذا؟

السؤال الثامن: هل تشجع المتعلم على التفكير الناقد وإصدار الأحكام؟

السؤال التاسع: هل تعين المتعلم على كسب الثقة في ذاته وفي قدراته؟ كيف ذلك؟

السؤال العاشر: هل تتيح للمتعلم فرص ممارسة الأنشطة التي يميل إليها؟ لماذا؟

السؤال الحادي عشر: هل تتيح للمتعلم فرص اختيار الموضوعات التي يرغب في دراستها؟ لماذا؟

السؤال الثاني عشر: هل توجه المتعلم للوصول إلى المعارف اللغوية بنفسه أم تقدمها له؟

السؤال الثالث عشر: هل تشجع المتعلم على العمل الفردي؟

السؤال الرابع عشر: هل تشجع المتعلم على مواجهة المواقف الجديدة؟

السؤال الخامس عشر: هل تكلف المتعلم بأعمال ذاتية داخل الصف وخارجه؟ مثل لذلك؟

السؤال السادس عشر: هل تفعل أساليب البحث والاستقصاء؟ لماذا؟

السؤال السابع عشر: هل تشجع المتعلم على الإبداع والابتكار؟ كيف ذلك؟

السؤال الثامن عشر: هل تشارك المتعلم في عملية التقويم؟

السؤال التاسع عشر: هل تدفع المتعلم إلى تصحيح وتقويم أخطائه بنفسه؟ لماذا؟

السؤال العشرون: هل تراعي اختيار وترتيب عناصر المحيط الدراسي بما يضمن تيسير التعلم؟

السؤال الحادي والعشرون: هل تراعي تنوع أساليب التعليم في تقديم الأنشطة اللغوية؟

السؤال الثاني والعشرون: هل تراعي تنوع مصادر ووسائل التعليم؟

السؤال الثالث والعشرون: في رأيك، ما هي الشروط الواجب مراعاتها والأدوات الواجب توفيرها للمتعلم حتى يتعلم بنفسه؟

السؤال الرابع والعشرون: ما هي أبرز العقبات التي قد تعرقل مسار المتعلم وتمنعه من التعلم بنفسه ؟

السؤال الخامس والعشرون: ما هي أبرز العراقيل التي تمنع المعلم من تفعيل التعلم الذاتي لدى المتعلمين؟

نشكركم على التعاون

ملحق رقم (06)

دلالة الارتباط لصدق وثبات شبكة
المعينة الخاصة بالمتعلمين

Corrélations

/VARIABLES=VAR00050VAR00051 VAR00052 VAR00053 VAR00054 VAR00055 VAR00056 VAR00057
VAR00058 VAR00059 VAR00060 VAR00061 VAR00062VAR00063

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Remarques

Résultat obtenu	07-JUN-2017 01:00:38	
Commentaires		
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
Entrée	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
Traitement valeurs manquantes	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
		CORRELATIONS
		/VARIABLES=VAR0005 0 VAR00051 VAR00052 VAR00053 VAR00054 VAR00055 VAR00056 VAR00057 VAR00058 VAR00059 VAR00060 VAR00061 VAR00062 VAR00063
		/PRINT=TWOTAIL NOSIG
		/MISSING=PAIRWISE.
	Temps de processeur	00:00:00,05
Ressources		

Corrélations

		VAR000 50	VAR000 51	VAR000 52	VAR000 53	VAR000 54	VAR000 55
VAR00050	Corrélation de Pearson	1	,901**	,959**	,924**	,869**	,923**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00051	Corrélation de Pearson	,901**	1	,882**	,808**	,673**	,798**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00052	Corrélation de Pearson	,959**	,882**	1	,909**	,755**	,842**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00053	Corrélation de Pearson	,924**	,808**	,909**	1	,779**	,773**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00054	Corrélation de Pearson	,869**	,673**	,755**	,779**	1	,834**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00055	Corrélation de Pearson	,923**	,798**	,842**	,773**	,834**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00056	Corrélation de Pearson	,947**	,831**	,873**	,828**	,871**	,890**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100

	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,908**	,772**	,820**	,815**	,862**	,854**
VAR00057	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,528**	,398**	,351**	,382**	,672**	,633**
VAR00058	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,868**	,763**	,851**	,853**	,718**	,749**
VAR00059	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,981**	,883**	,965**	,884**	,822**	,925**
VAR00060	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,870**	,799**	,842**	,860**	,707**	,770**
VAR00061	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,870**	,711**	,807**	,731**	,798**	,891**
VAR00062	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,903**	,785**	,810**	,764**	,881**	,864**
VAR00066	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100

Corrélations

		VAR000 56	VAR000 57	VAR000 58	VAR000 59	VAR000 60	VAR0006 1
VAR00050	Corrélation de Pearson	,947	,908**	,528**	,868**	,981**	,870**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00051	Corrélation de Pearson	,831**	,772	,398**	,763**	,883**	,799**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00052	Corrélation de Pearson	,873**	,820**	,351	,851**	,965**	,842**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00053	Corrélation de Pearson	,828**	,815**	,382**	,853	,884**	,860**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00054	Corrélation de Pearson	,871**	,862**	,672**	,718**	,822	,707**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00055	Corrélation de Pearson	,890**	,854**	,633**	,749**	,925**	,770
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00056	Corrélation de Pearson	1**	,875**	,589**	,817**	,916**	,794**

	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,875**	1**	,617**	,757**	,866**	,686**
VAR00057	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,589**	,617**	1**	,355**	,448**	,378**
VAR00058	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,817**	,757**	,355**	1**	,822**	,708**
VAR00059	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,916**	,866**	,448**	,822**	1**	,869**
VAR00060	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,794**	,686**	,378**	,708**	,869**	1**
VAR00061	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,841**	,847**	,550**	,676**	,870**	,674**
VAR00062	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	,881**	,891**	,655**	,757**	,869**	,707**
VAR00063	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000

N	100	100	100	100	100	100

Corrélations

		VAR00062	VAR00063
VAR00050	Corrélation de Pearson	,870	,901**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	100	100
VAR00051	Corrélation de Pearson	,711**	,959
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	100	100
VAR00055	Corrélation de Pearson	,807**	,924**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	100	100
VAR00053	Corrélation de Pearson	,731**	,869**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	100	100
VAR00054	Corrélation de Pearson	,798**	,923**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	100	100
VAR00055	Corrélation de Pearson	,891**	,947**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	100	100
VAR00056	Corrélation de Pearson	,841**	,908**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	100	100
VAR00057	Corrélation de Pearson	,847**	,528**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	100	100
	Corrélation de Pearson	,550**	,868**
VAR00058	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	100	100
	Corrélation de Pearson	,676**	,981**
VAR00059	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	100	100
	Corrélation de Pearson	,870**	,870**
VAR00060	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	100	100
	Corrélation de Pearson	,674**	,870**
VAR00061	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	100	100
	Corrélation de Pearson	1**	,903**
VAR00062	Sig. (bilatérale)		,000
	N	100	100
	Corrélation de Pearson	,795**	1**
VAR00063	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	100	100

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	100	100,0
Observations Exclus ^a	0	,0
Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,757	,982	63

CORRELATIONS

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008
 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017
 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026
 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035
 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044
 VAR00045 VAR00046 VAR00047 VAR00048

/PRINT=ONETAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Résultat obtenu	
Commentaires	
	Ensemble de données actif
	Filtrer
Entrée	Poids
	Scinder fichier
	N de lignes dans le fichier de travail
	Définition de manquante
Traitement valeurs manquantes	Observations utilisées
Syntaxe	
	Temps de processeur
Ressources	Temps écoulé

[illegible]

VAR0026	Corrélation de Pearson	,098	,14	,01	,31	,38	,53	,13	,32	,10	,33	,36	,37	,15	,26	,37	,17	,14	,32	,47	.	,26	,45	,35
		84	19	5	5	39	39	29	96	96	66	66	66	88	18	81	87	25	59	60	.	65	60	0
		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	Sig. (bilatérale)	,33	,22	,40	,00	,00	,10	,00	,20	,00	,00	,00	,00	,10	,00	,00	,00	,10	,00	,00	.	,00	,00	,00
		31	80	00	00	08	00	00	80	00	00	00	00	22	20	07	40	00	00	00	.	00	00	00
		48	41	00	00	80	04	20	00	00	00	00	01	20	06	41	00	00	00	00	.	70	00	00
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	1	11	11	11
		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	0	00	00	00
		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	0	00	00	00
	VAR0027	Corrélation de Pearson	,53	,46	,56	,65	,66	,67	,66	,55	,55	,77	,56	,67	,64	,79	,67	,42	,67	.	,55	,77	,55	
36			60	12	97	00	08	86	66	47	97	01	79	70	17	78	6	78	6	.	78	6		
24			65	18	27	05	46	57	05	57	05	57	05	72	22	55	68	88	.	68	88	8		
Sig. (bilatérale)		,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	.	,00	,00	,00		
		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	.	00	00	00		
		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	.	00	00	00		
N		11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	1	11	11	11		
		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	0	00	00	00		
		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	0	00	00	00		
VAR0028		Corrélation de Pearson	,65	,46	,67	,67	,67	,67	,86	,67	,76	,76	,77	,87	,77	,72	,46	.	,76	,67	.	,76	,7	
	56		38	57	07	51	38	62	89	40	49	47	58	04	94	75	7	69	.	06	9			
	37		51	55	43	33	97	30	75	88	12	88	81	12	88	08	69	06	.	69				
	Sig. (bilatérale)	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	.	,00	,00	.	,00	,00		
		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	.	00	00	.	00	00		
		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	.	00	00	.	00	00		
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	1	11	11	1	11	11		
		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	0	00	00	0	00	00		
		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	0	00	00	0	00	00		
	VAR0029	Corrélation de Pearson	,45	,32	,38	,47	,63	,66	,36	,35	,55	,55	,54	,56	,33	,35	,55	.	,56	,4	.	,56	,4	
52			98	72	44	92	28	06	85	09	58	50	95	85	78	57	67	75	.	75	2			
05			74	53	72	31	99	02	87	96	79	67	66	76	76	76	76	52	.	52				
Sig. (bilatérale)		,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	.	,00	,00	.	,00	,00		
		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	.	00	00	.	00	00		
		01	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	.	00	00	.	00	00		
N		11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	1	11	11	1	11	11		
		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	0	00	00	0	00	00		
		00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	0	00	00	0	00	00		

	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	TOT			
	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4				
	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8			
VAR0001	Corrélation de Pearson	,5	,0	,5	,6	,4	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,6	,6	,7	,4	,5	,1	,7	,7	,6	,5	,3	,1	,0	,743**		
		5	9	3	5	5						6	8	1	7	6	9	0	5	9	1	6	6	8		,000	
		7 ⁺	8 ⁺	2 ⁺	3 ⁺	0 ⁺						0 ⁺	6 ⁺	0 ⁺	4 ⁺	0 ⁺	8 ⁺	6 ⁺	4 ⁺	9 ⁺	2 ⁺	8 ⁺	0	6			.
	Sig. (bilatérale)	,0	,3	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,1	,3	,000		
		0	3	0	0	0						0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	9		.	
		0	4	0	0	0						0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	1	3			.
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		.
	Corrélation de Pearson	,1	,1	,4	,4	,3	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,0	,3	,5	,5	,5	,2	,4	,2	,4	,4	,5	,2	,2	. ^c		
		5	2	6	6	2						7	2	3	2	7	9	7	8	6	8	2	6	3	,000		
		1	4	4 ⁺	7 ⁺	5 ⁺						9	4 ⁺	0 ⁺	1 ⁺	9 ⁺	9 ⁺	2 ⁺	1 ⁺	7 ⁺	8 ⁺	6 ⁺	5 ⁺	3 ⁺		.	
Sig. (bilatérale)	,1	,2	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,4	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.			,000
	3	1	0	0	0						3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	,000			
	4	8	0	0	1						2	1	0	0	0	3	0	5	0	0	0	8	9		.		
N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	100
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		.	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.		
Corrélation de Pearson	,5	,0	,5	,6	,3	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,4	,5	,6	,7	,8	,2	,6	,5	,7	,5	,6	,2	,0	. ^c			,776**
	6	7	6	3	9						5	4	9	2	1	4	8	4	1	7	3	5	2	,000			
	3 ⁺	1	6 ⁺	5 ⁺	7 ⁺						9 ⁺	8 ⁺	7 ⁺	0 ⁺	7 ⁺	9 ⁺	5 ⁺	7 ⁺	0 ⁺	5 ⁺	0 ⁺	6 ⁺	7		.		
Sig. (bilatérale)	,0	,4	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,7			,000	
	0	8	0	0	0						0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	8	.			
	0	4	0	0	0						0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	7		.		
N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	100
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		.	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.		
Corrélation de Pearson	,5	,3	,6	,7	,6	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,6	,7	,7	,7	,7	,4	,7	,6	,7	,7	,5	,5	,3	. ^c			,899**
	7	1	0	8	8						8	6	4	3	9	3	7	8	4	0	1	3	4	.			
	6 ⁺	9 ⁺	5 ⁺	1 ⁺	4 ⁺						2 ⁺	5 ⁺	0 ⁺	1 ⁺	2 ⁺	3 ⁺	9 ⁺	2 ⁺	0 ⁺	5 ⁺	7 ⁺	0 ⁺	1 ⁺		.		

VAR0005	Sig. (bilatérale)	,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000		
		0	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
		0	1	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1			
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	Corrélation de Pearson	,1	,3	,5	,6	,4	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,5	,5	,5	,7	,7	,5	,6	,4	,6	,6	,5	,6	,4	. ^c	,786**	
		9	8	1	5	7						7	2	4	3	1	2	5	3	3	6	8	8	7			
		2	5 ⁺	1 ⁺	5 ⁺	5 ⁺						0 ⁺	1 ⁺	3 ⁺	6 ⁺	4 ⁺	0 ⁺	4 ⁺	7 ⁺	0 ⁺	2 ⁺	1 ⁺	3 ⁺	5 ⁺			
	VAR0006	Sig. (bilatérale)	,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000	
			5	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
			5	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
N		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Corrélation de Pearson		,1	,5	,6	,7	,6	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,6	,4	,5	,6	,6	,7	,5	,4	,5	,5	,5	,6	,6	. ^c	,772**	
		1	3	2	7	2						6	4	8	1	7	1	9	5	4	7	1	4	1			
		7	5 ⁺	8 ⁺	5 ⁺	3 ⁺						6 ⁺	2 ⁺	0 ⁺	5 ⁺	0 ⁺	5 ⁺	9 ⁺	6 ⁺	3 ⁺	1 ⁺	8 ⁺	6 ⁺	3 ⁺			
VAR0007		Sig. (bilatérale)	,2	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000	
			4	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
			6	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	Corrélation de Pearson	,1	,1	,6	,6	,3	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,4	,3	,6	,8	,7	,4	,5	,3	,6	,6	,5	,4	,2	. ^c	,734**	
		6	3	9	0	4						6	4	6	1	1	2	9	0	3	4	6	2	4			
		1	3	2 ⁺	4 ⁺	7 ⁺						7 ⁺	6 ⁺	8 ⁺	1 ⁺	7 ⁺	5 ⁺	8 ⁺	0 ⁺	7 ⁺	2 ⁺	0 ⁺	5 ⁺	9 ⁺			
	VAR0008	Sig. (bilatérale)	,1	,1	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000	
			0	8	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
			9	8	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2		
N		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Corrélation de Pearson		,4	,3	,7	,7	,6	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,6	,6	,7	,8	,8	,6	,7	,5	,7	,7	,6	,5	,4	. ^c	,933**	
		4	6	7	7	9						1	3	7	2	9	0	7	7	6	4	8	5	7			
		8 ⁺	9 ⁺	7 ⁺	3 ⁺	2 ⁺						9 ⁺	5 ⁺	5 ⁺	5 ⁺	9 ⁺	3 ⁺	5 ⁺	3 ⁺	1 ⁺	0 ⁺	6 ⁺	2 ⁺	1 ⁺			

VAR0009	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Corrélation de Pearson	,5	,2	,6	,8	,6	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,7	,8	,7	,6	,7	,4	,9	,8	,8	,6	,5	,4	,4	. ^c	,915**
		2	8	0	5	2						0	4	8	3	3	3	2	3	2	8	8	6	0		
		0 ⁺	2 ⁺	0 ⁺	3 ⁺	3 ⁺						9 ⁺	0 ⁺	4 ⁺	5 ⁺	5 ⁺	3 ⁺	1 ⁺	5 ⁺	1 ⁺	1 ⁺	8 ⁺	1 ⁺	9 ⁺		
	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.						.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
		,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	
		0	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	,000
		0	4	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	
VAR00010	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		,1	,1	,5	,6	,3	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,4	,3	,5	,7	,7	,4	,6	,3	,7	,7	,7	,4	,3	. ^c	,733**
	Corrélation de Pearson	3	0	0	1	2						2	8	0	9	9	0	0	3	9	7	1	8	7		
		2	9	5 ⁺	9 ⁺	1 ⁺						1 ⁺	6 ⁺	9 ⁺	6 ⁺	2 ⁺	3 ⁺	1 ⁺	9 ⁺	3 ⁺	3 ⁺	3 ⁺	5 ⁺	3 ⁺		
		.	.	.	.	.						.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
	Sig. (bilatérale)	,1	,2	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	
		9	8	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	,000
		0	2	0	0	1						0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
	VAR00011	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
0			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Corrélation de Pearson		,6	,3	,5	,7	,5	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,8	,8	,7	,6	,6	,2	,8	,8	,7	,5	,5	,3	,2	. ^c	,859**
		7	9	8	3	8						0	2	9	2	5	8	2	5	7	7	7	3	3		
		8 ⁺	6 ⁺	4 ⁺	7 ⁺	9 ⁺						6 ⁺	1 ⁺	0 ⁺	3 ⁺	8 ⁺	4 ⁺	1 ⁺	5 ⁺	4 ⁺	4 ⁺	5 ⁺	7 ⁺	9 ⁺		
Sig. (bilatérale)		.	.	.	.	.						.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
		,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	
		0	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		,000
		0	0	0	0	0						0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	7		
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	
VAR00012	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		,0	,3	,7	,6	,5	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,3	,4	,6	,6	,7	,5	,6	,3	,7	,8	,7	,5	,5	. ^c	,769**
	Corrélation de Pearson	8	6	8	8	0						1	1	0	7	7	9	4	6	7	1	9	7	0		
		8	9 ⁺	6 ⁺	3 ⁺	9 ⁺						0 ⁺	5 ⁺	8 ⁺	7 ⁺	2 ⁺	0 ⁺	2 ⁺	8 ⁺	8 ⁺	2 ⁺	7 ⁺	0 ⁺	7 ⁺		
		.	.	.	.	.						.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
	Sig. (bilatérale)	,3	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	
		8	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		,000
		3	0	0	0	0						2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100	
0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

VAR0001 3	Corrélation de Pearson	,1	,3	,5	,7	,5	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,5	,4	,5	,5	,7	,6	,5	,4	,6	,7	,6	,6	,5	. ^c	,759**	
		2	7	6	6	6						0	7	4	6	3	2	7	1	6	1	7	0	3			
		3	6 ⁺	5 ⁺	0 ⁺	0 ⁺						3 ⁺	2 ⁺	6 ⁺	7 ⁺	2 ⁺	8 ⁺	5 ⁺	8 ⁺	3 ⁺	5 ⁺	7 ⁺	1 ⁺	4 ⁺			
		.	.	.	.						.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.			
	Sig. (bilatérale)	,2	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000
		2	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		4	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
VAR0001 4	Corrélation de Pearson	,3	,1	,6	,7	,4	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,5	,7	,8	,6	,6	,2	,7	,6	,8	,7	,6	,3	,2	. ^c	,836**	
		8	5	6	2	8						2	0	2	7	9	5	8	5	2	0	6	0	9			
		3 ⁺	6 ⁺	7 ⁺	7 ⁺	2 ⁺						8 ⁺	1 ⁺	9 ⁺	8 ⁺	5 ⁺	6 ⁺	8 ⁺	9 ⁺	6 ⁺	5 ⁺	9 ⁺	2 ⁺	4 ⁺			
		.		.	.						.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.		
	Sig. (bilatérale)	,0	,1	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000
		0	2	0	0	0						0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0		
		0	1	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3		
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
VAR0001 5	Corrélation de Pearson	,4	,2	,7	,8	,5	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,6	,7	,8	,8	,7	,3	,8	,7	,8	,7	,6	,4	,3	. ^c	,927**	
		6	2	4	8	5						3	0	4	5	9	6	3	1	4	1	5	3	0			
		0 ⁺	8 ⁺	0 ⁺	5 ⁺	8 ⁺						1 ⁺	1 ⁺	2 ⁺	2 ⁺	4 ⁺	6 ⁺	4 ⁺	9 ⁺	2 ⁺	5 ⁺	1 ⁺	4 ⁺	3 ⁺			
		.		.	.						.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.		
	Sig. (bilatérale)	,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000
		0	2	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		0	2	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2		
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
VAR0001 6	Corrélation de Pearson	,6	,3	,6	,7	,6	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,6	,8	,8	,7	,7	,2	,7	,7	,7	,7	,4	,6	,3	,3	. ^c	,868**
		3	6	7	9	0						8	0	2	0	2	6	4	7	7	7	6	5	0			
		8 ⁺	1 ⁺	5 ⁺	8 ⁺	7 ⁺						3 ⁺	7 ⁺	5 ⁺	9 ⁺	2 ⁺	4 ⁺	2 ⁺	3 ⁺	2 ⁺	7 ⁺	3 ⁺	4 ⁺	1 ⁺			
		.	.	.	.						.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.		
	Sig. (bilatérale)	,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000
		0	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		0	0	0	0	0						0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	2		
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

VAR0001 7	Corrélation de Pearson	,5	,1	,4	,7	,3	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,7	,8	,7	,4	,4	,0	,8	,9	,7	,4	,4	,1	,1	. ^c	,740**	
		3	7	9	4	9						0	1	9	5	4	7	6	0	7	7	8	2	1			
		5*	8	7*	8*	9*						4*	6*	3*	4*	1*	8	2*	6*	1*	9*	9*	4	6			
		.		.	.	.						.	.	.	.	.		.	.	.	.	.	.	.			
	Sig. (bilatérale)	,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,4	,0	,0	,0	,0	,0	,2	,2	.	,000	
		0	7	0	0	0						0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	5			
		0	6	0	0	0						0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	9	1			
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
VAR0018	Corrélation de Pearson	-	,1	,2	,2	,3	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,0	,0	,0	,2	,4	,6	,2	-	,2	,4	,1	,5	,5	. ^c	,641**	
		,1	4	7	0	5						8	3	7	9	1	0	0	,0	1	7	2	0	7			
		7	7	2*	1*	6*						7	4	5	5*	2*	5*	7*	8	3*	4*	5	8*	8*			
		2		*	*										*	*	*		8		*	*	*	*			
	Sig. (bilatérale)	,0	,1	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,3	,7	,4	,0	,0	,0	,0	,3	,0	,0	,2	,0	,0	.	,001	
		8	4	0	4	0						8	3	6	0	0	0	3	8	3	0	1	0	0			
		7	4	6	5	0						9	9	1	3	0	0	9	3	3	0	7	0	0			
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
VAR0019	Corrélation de Pearson	,3	,3	,6	,4	,5	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,2	,4	,4	,5	,6	,3	,4	,3	,4	,3	,5	,3	,4	. ^c	,565**	
		9	2	0	4	8						2	4	9	5	2	3	1	2	0	0	9	1	5			
		2*	2*	2*	2*	7*						5*	8*	6*	3*	8*	0*	5*	0*	6*	1*	0*	8*	7*			
		.	.	.	.	.						.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.			
	Sig. (bilatérale)	,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000	
		0	0	0	0	0						2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
		0	1	0	0	0						4	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	1	0			
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
VAR0020	Corrélation de Pearson	,2	,4	,7	,6	,5	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,5	,6	,7	,8	,7	,5	,8	,5	,7	,7	,7	,6	,5	. ^c	,870**	
		4	7	1	9	5						7	2	3	6	6	2	6	4	4	7	0	8	4			
		1*	5*	5*	8*	6*						0*	2*	0*	1*	0*	5*	0*	4*	7*	5*	1*	2*	6*			
		.	.	.	.						.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.			
	Sig. (bilatérale)	,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000	
		1	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
		6	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

VAR0021	Corrélation de Pearson	-	,6	,4	,4	,5	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,2	,1	,2	,6	,6	,8	,3	,0	,3	,6	,4	1	,8	. ^c	,595**	
		,1	2	8	9	4						9	8	0	5	1	7	6	0	3	4	7		2			
		9	9 ⁺	2 ⁺	0 ⁺	6 ⁺						2 ⁺	2	5 ⁺	1 ⁺	6 ⁺	3 ⁺	6 ⁺	7	6 ⁺	9 ⁺	5 ⁺	3 ⁺				
		6	.	.	.	.						.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.			
	Sig. (bilatérale)	,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,9	,0	,0	,0	,0	.		,000	
		5	0	0	0	0						0	7	4	0	0	0	0	4	0	0	0		0			
		1	0	0	0	0						3	1	0	0	0	0	0	5	1	0	0		0			
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
VAR0022	Corrélation de Pearson	,3	,2	,5	,7	,5	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,6	,7	,7	,6	,7	,5	,8	,6	,7	,7	,5	,5	,5	. ^c	,871**	
		2	6	7	4	7						2	0	0	6	7	6	5	0	5	0	6	7	0			
		7 ⁺	9 ⁺	6 ⁺	0 ⁺	7 ⁺						7 ⁺	2 ⁺	0 ⁺	8 ⁺	9 ⁺	4 ⁺	2 ⁺	9 ⁺	7 ⁺	2 ⁺	1 ⁺	5 ⁺	5 ⁺			
		.	.	.	.	.						.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.		
	Sig. (bilatérale)	,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000	
		0	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		1	7	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
VAR0023	Corrélation de Pearson	,2	,4	,7	,6	,6	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,4	,5	,7	,7	,7	,6	,8	,4	,6	,8	,6	,6	,5	. ^c	,856**	
		1	5	8	7	0						8	5	6	5	6	1	3	8	8	2	7	3	0			
		0 ⁺	6 ⁺	8 ⁺	6 ⁺	5 ⁺						7 ⁺	9 ⁺	3 ⁺	6 ⁺	3 ⁺	5 ⁺	3 ⁺	9 ⁺	2 ⁺	7 ⁺	0 ⁺	5 ⁺	3 ⁺			
		.	.	.	.	.						.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.		
	Sig. (bilatérale)	,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000	
		3	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		6	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
VAR0024	Corrélation de Pearson	,4	,3	,5	,7	,4	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,8	,6	,7	,6	,6	,3	,8	,7	,8	,6	,5	,3	,3	. ^c	,861**	
		2	5	6	5	8						8	9	6	5	4	9	3	9	0	3	5	7	0			
		6 ⁺	0 ⁺	8 ⁺	9 ⁺	2 ⁺						3 ⁺	9 ⁺	4 ⁺	7 ⁺	9 ⁺	0 ⁺	2 ⁺	3 ⁺	4 ⁺	8 ⁺	8 ⁺	2 ⁺	4 ⁺			
		.	.	.	.	.						.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.		
	Sig. (bilatérale)	,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000	
		0	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		0	0	0	0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2			
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

[illegible]

VAR0029	Sig.	(bilatérale)	N	Corrélation de Pearson																		,680**
				Sig.																		
				(bilatérale)																		
				N																		
				Corrélation de Pearson																		
VAR0030	Sig.	(bilatérale)	N	Corrélation de Pearson																		,605**
				Sig.																		
				(bilatérale)																		
				N																		
				Corrélation de Pearson																		
VAR0031	Sig.	(bilatérale)	N	Corrélation de Pearson																		,615**
				Sig.																		
				(bilatérale)																		
				N																		
				Corrélation de Pearson																		
VAR0032	Sig.	(bilatérale)	N	Corrélation de Pearson																		,595***
				Sig.																		
				(bilatérale)																		
				N																		
				Corrélation de Pearson																		

VAR0033	Corrélation de Pearson	-	,6	,4	,4	,5	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,2	,1	,2	,6	,6	,8	,3	,0	,3	,6	,4	1	,8	. ^c	,595**	
		,1	2	8	9	4						9	8	0	5	1	7	6	0	3	4	7		2			
		9	9*	2*	0*	6*						2*	2	5*	1*	6*	3*	6*	7	6*	9*	5*	3*				
		6	.	.	.	.						.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.		
	Sig. (bilatérale)	,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,9	,0	,0	,0	,0	.		,000	
		5	0	0	0	0						0	7	4	0	0	0	0	4	0	0	0		0			
		1	0	0	0	0						3	1	0	0	0	0	0	5	1	0	0		0			
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
VAR0034	Corrélation de Pearson	1	-	,1	,3	,4	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,3	,7	,4	,1	,3	-	,4	,5	,4	,1	,1	-	-	. ^c	,635**	
		,0	7	3	6							7	5	8	6	9	,2	6	9	1	0	7	,1	,1			
		9	6	5*	4*							6*	6*	7*	4	1*	2	1*	3*	2*	5	1	9	7			
		1		.	.							.	.	.		0*	.	.	.			6	2				
	Sig. (bilatérale)	,3	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,1	,0	,0	,0	,0	,0	,2	,0	,0	,0	.	,000	
		6	8	0	0							0	0	0	0	0	2	0	0	0	9	8	5	8			
		6	0	1	0							0	0	0	2	0	8	0	0	0	7	9	1	7			
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
VAR0035	Corrélation de Pearson	,3	,3	,3	,6	,3	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	1	,5	,6	,5	,4	,3	,6	,7	,6	,4	,3	,2	,2	. ^c	,698**	
		7	1	9	1	8							9	0	0	6	0	8	0	1	7	7	9	3			
		6*	0*	2*	7*	4*							7*	5*	3*	2*	1*	8*	1*	4*	1*	8*	2*	5*			
		.	.	.	.	.							.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.		
	Sig. (bilatérale)	,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.		,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000	
		0	0	0	0	0							0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1			
		0	2	0	0	0							0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	3	8			
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
VAR0036	Corrélation de Pearson	,7	,0	,4	,6	,6	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,5	1	,7	,4	,5	,1	,8	,8	,6	,4	,3	,1	,2	. ^c	,759**	
		5	3	9	9	8						9		7	5	8	2	0	2	8	1	9	8	9			
		6*	7	0*	9*	3*						7*		1*	1*	6*	2	9*	4*	7*	5*	6*	2	0*			
		.		.	.	.						.		.	.	.		.	.	.	.	.	.	.	.		
	Sig. (bilatérale)	,0	,7	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0		,0	,0	,0	,2	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.	,000	
		0	1	0	0	0						0		0	0	0	2	0	0	0	0	0	7	0			
		0	2	0	0	0						0		0	0	0	6	0	0	0	0	0	1	3			
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

VAR0037	Sig.	(bilatérale)	N	,854**																		
				,000																		
				100																		
VAR0038	Sig.	(bilatérale)	N	,837**																		
				,000																		
				100																		
VAR0039	Sig.	(bilatérale)	N	,886**																		
				,000																		
				100																		
VAR0040	Sig.	(bilatérale)	N	,590**																		
				,000																		
				100																		

VAR0041	Corrélation de Pearson	,4 6 1 ⁺ .	,2 3 7 ⁺ .	,6 6 4 ⁺ .	,7 6 8 ⁺ .	,5 0 6 ⁺ .	. ^c 	. ^c 	. ^c 	. ^c 	. ^c 	,6 8 8 ⁺ .	,8 0 9 ⁺ .	,8 6 8 ⁺ .	,6 9 4 ⁺ .	,7 0 1 ⁺ .	,3 2 9 ⁺ .	1 	,8 0 9 ⁺ .	,8 7 1 ⁺ .	,7 1 3 ⁺ .	,6 5 0 ⁺ .	,3 6 6 ⁺ .	,3 2 6 ⁺ .	. ^c 	,899**	
		Sig. (bilatérale)	,0 0 0	,0 1 8	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	.	.	.	.	.	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 1	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 1	.	,000	
		N	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	100
	Corrélation de Pearson	,6 9 3 ⁺ .	,2 0 0 ⁺ .	,4 3 0 ⁺ .	,7 1 6 ⁺ .	,4 3 8 ⁺ .	. ^c 	. ^c 	. ^c 	. ^c 	. ^c 	. ^c 	,7 0 1 ⁺ .	,8 2 4 ⁺ .	,7 8 3 ⁺ .	,3 9 5 ⁺ .	,4 6 4 ⁺ .	- 0 0 1	,8 0 9 ⁺ .	1 	,7 1 5 ⁺ .	,3 6 7 ⁺ .	,4 2 1 ⁺ .	,0 0 7 .	,0 4 4 .	. ^c 	,714**
		Sig. (bilatérale)	,0 0 0	,0 4 6	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	.	.	.	.	.	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,9 8 8	,0 0 0	,0 	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,9 4 5	,6 6 1	.	,000
N		1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	100
VAR0043	Corrélation de Pearson	,4 1 2 ⁺ .	,1 8 3 .	,7 0 1 ⁺ .	,7 5 3 ⁺ .	,3 5 4 ⁺ .	. ^c 	. ^c 	. ^c 	. ^c 	. ^c 	,6 1 4 ⁺ .	,6 8 7 ⁺ .	,8 1 8 ⁺ .	,7 6 8 ⁺ .	,7 5 0 ⁺ .	,2 4 9 ⁺ .	,8 7 1 ⁺ .	,7 1 5 ⁺ .	1 	,7 4 5 ⁺ .	,7 8 1 ⁺ .	,3 3 6 ⁺ .	,2 1 3 ⁺ .	. ^c 	,878**	
		Sig. (bilatérale)	,0 0 0	,0 6 8	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	.	.	.	.	.	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 1 2	,0 0 0	,0 0 0	,0 	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 1	,0 3 3	.	,000	
		N	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	100
	Corrélation de Pearson	,1 0 5	,3 3 5 ⁺ .	,6 0 8 ⁺ .	,6 0 5 ⁺ .	,4 9 4 ⁺ .	. ^c 	. ^c 	. ^c 	. ^c 	. ^c 	. ^c 	,4 7 1 ⁺ .	,4 1 5 ⁺ .	,5 5 7 ⁺ .	,7 0 2 ⁺ .	,8 0 3 ⁺ .	,6 4 3 ⁺ .	,7 1 3 ⁺ .	,3 6 3 ⁺ .	,7 4 7 ⁺ .	1 	,7 0 9 ⁺ .	,6 4 9 ⁺ .	,4 7 4 ⁺ .	. ^c 	,804**
		Sig. (bilatérale)	,2 9 7	,0 0 1	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	.	.	.	.	.	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	,0 0 0	.	,000
N		1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	100

TOT CENT	Corrélation de Pearson	,4	,3	,7	,8	,6	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	,6	,7	,8	,8	,8	,5	,8	,7	,8	,8	,7	,5	,4	. ^c	1
		3	9	8	7	8						9	5	5	3	8	5	9	1	7	0	4	8	9		
		7 ⁺	5 ⁺	2 ⁺	7 ⁺	0 ⁺						8 ⁺	9 ⁺	4 ⁺	7 ⁺	6 ⁺	0 ⁺	9 ⁺	4 ⁺	8 ⁺	4 ⁺	9 ⁺	5 ⁺	6 ⁺		
	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
		,0	,0	,0	,0	,0	.	.	.	.	.	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	.
N		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,557	,982	48

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
G1	48,9	21,25	50
G2	49,2	23,4	50
	2,5000	1,11862	50

Corrélations

Variables de contrôle		G1	G2
G1	Corrélation	1,000	,856
	Signification (bilatérale)	.	,000
	ddl	0	99
G2	Corrélation	,856	1,000
	Signification (bilatérale)	,000	.
	ddl	99	0

a. Les cellules contiennent des corrélations simples (Pearson)

ملحق رقم (07)

دلالة الارتباط لصدق وثبات شبكة المعاينة
الخاصة بالمعلمين

CORRELATIONS

/VARIABLES=VAR00065 VAR00066 VAR00067 VAR00068 VAR00069 VAR00070 VAR00071 VAR00072
VAR00073 VAR00074 VAR00075 VAR00076 VAR00077 VAR00078 VAR00079

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations**Remarques**

Résultat obtenu	09-JUN-2017 09:53:40	
Commentaires		
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	10
	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
Traitement valeurs manquantes		
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.

		CORRELATIONS
		/VARIABLES= VAR00065 VAR00066 VAR00067 VAR00068 VAR00069 VAR00070 VAR00071 VAR00072 VAR00073 VAR00074 VAR00075 VAR00076 VAR00077 VAR00078 VAR00079
		/PRINT=TWOTAIL NOSIG
		/MISSING=PAIRWISE.
Syntaxe		
Temps de processeur		00:00:00,03
Ressources		
Temps écoulé		00:00:00,05

Corrélations

		VAR000 65	VAR000 66	VAR000 67	VAR000 68	VAR000 69	VAR000 70	VAR000 71
VAR000 65	Corrélation de Pearson	1	,319	,080	,394 [*]	,449 ^{**}	,516 ^{**}	,459 ^{**}
	Sig. (bilatérale)		,075	,663	,026	,010	,002	,009
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000 66	Corrélation de Pearson	,319	1	,375 [*]	,343	,392 [*]	,604 ^{**}	,425 [*]
	Sig. (bilatérale)	,075		,035	,055	,026	,000	,017
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000 67	Corrélation de Pearson	,080	,375 [*]	1	,667 ^{**}	,386 [*]	,455 ^{**}	,328
	Sig. (bilatérale)	,663	,035		,000	,029	,009	,071
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000 68	Corrélation de Pearson	,394 [*]	,343	,667 ^{**}	1	,601 ^{**}	,494 ^{**}	,482 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,026	,055	,000		,000	,004	,006

	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,449**	,392*	,386*	,601**	1	,623**	,634**
69	Sig. (bilatérale)	,010	,026	,029	,000		,000	,000
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,516**	,604**	,455**	,494**	,623**	1	,432*
70	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,009	,004	,000		,015
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,459**	,425*	,328	,482**	,634**	,432*	1
71	Sig. (bilatérale)	,009	,017	,071	,006	,000	,015	
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,375*	,496**	,320	,338	,331	,645**	,430*
72	Sig. (bilatérale)	,034	,004	,074	,059	,064	,000	,016
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,441*	,455**	,424*	,553**	,816**	,683**	,590**
73	Sig. (bilatérale)	,012	,009	,016	,001	,000	,000	,000
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,189	,313	,424*	,439*	,340	,423*	,490**
74	Sig. (bilatérale)	,300	,082	,016	,012	,057	,016	,005
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,297	,480**	,133	,387*	,331	,092	,569**
75	Sig. (bilatérale)	,099	,005	,468	,029	,064	,617	,001
	N	10	10	10	10	10	10	10

VAR000	Corrélation de Pearson	-,129	,043	,234	,261	,346	,022	,383 [*]
76	Sig. (bilatérale)	,481	,816	,197	,148	,052	,904	,034
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,415 [*]	,474 ^{**}	,416 [*]	,529 ^{**}	,615 ^{**}	,557 ^{**}	,612 ^{**}
77	Sig. (bilatérale)	,018	,006	,018	,002	,000	,001	,000
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,262	,359 [*]	,457 ^{**}	,596 ^{**}	,543 ^{**}	,616 ^{**}	,577 ^{**}
78	Sig. (bilatérale)	,147	,044	,009	,000	,001	,000	,001
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,164	,402 [*]	,473 ^{**}	,533 ^{**}	,521 ^{**}	,375 [*]	,588 ^{**}
79	Sig. (bilatérale)	,370	,023	,006	,002	,002	,034	,001
	N	10	10	10	10	10	10	10
TOTCEN	Corrélation de Pearson	,526 ^{**}	,615 ^{**}	,579 ^{**}	,730 ^{**}	,779 ^{**}	,725 ^{**}	,801 ^{**}
T	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,001	,000	,000	,000	,000
	N	10	10	10	10	10	10	10

Corrélations

	VAR000 72	VAR000 73	VAR000 74	VAR000 75	VAR000 76	VAR000 77	VAR000 78
VAR000							
65	Corrélation de Pearson	,375	,441	,189	,297 [*]	-,129 ^{**}	,415 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,034	,012	,300	,099	,481	,018
	N	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,496	,455	,313 [*]	,480	,043 [*]	,474 ^{**}
66							

	Sig. (bilatérale)	,004	,009	,082	,005	,816	,006	,044
	N	10	10	10	10	10	10	10
	Corrélation de Pearson	,320	,424 [*]	,424	,133 ^{**}	,234 [*]	,416 ^{**}	,457
VAR000								
67	Sig. (bilatérale)	,074	,016	,016	,468	,197	,018	,009
	N	10	10	10	10	10	10	10
	Corrélation de Pearson	,338 [*]	,553	,439 ^{**}	,387	,261 ^{**}	,529 ^{**}	,596 ^{**}
VAR000								
68	Sig. (bilatérale)	,059	,001	,012	,029	,148	,002	,000
	N	10	10	10	10	10	10	10
	Corrélation de Pearson	,331 ^{**}	,816 [*]	,340 [*]	,331 ^{**}	,346	,615 ^{**}	,543 ^{**}
VAR000								
69	Sig. (bilatérale)	,064	,000	,057	,064	,052	,000	,001
	N	10	10	10	10	10	10	10
	Corrélation de Pearson	,645 ^{**}	,683 ^{**}	,423 ^{**}	,092 ^{**}	,022 ^{**}	,557	,616 [*]
VAR000								
70	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,016	,617	,904	,001	,000
	N	10	10	10	10	10	10	10
	Corrélation de Pearson	,430 ^{**}	,590 [*]	,490	,569 ^{**}	,383 ^{**}	,612 [*]	,577
VAR000								
71	Sig. (bilatérale)	,016	,000	,005	,001	,034	,000	,001
	N	10	10	10	10	10	10	10
	Corrélation de Pearson	1 [*]	,252 ^{**}	,630	,237	-,086	,498 ^{**}	,640 [*]
VAR000								
72	Sig. (bilatérale)		,164	,000	,191	,640	,004	,000
	N	10	10	10	10	10	10	10
	Corrélation de Pearson	,252 [*]	1 ^{**}	,238 [*]	,314 ^{**}	,380 ^{**}	,648 ^{**}	,491 ^{**}
VAR000								
73	Sig. (bilatérale)	,164		,189	,080	,032	,000	,004

	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,630	,238	1*	,194*	,206	,536*	,609**
74	Sig. (bilatérale)	,000	,189		,286	,258	,002	,000
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,237	,314**	,194	1*	,419	,571	,394**
75	Sig. (bilatérale)	,191	,080	,286		,017	,001	,026
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	-,086	,380	,206	,419	1	,271	,276*
76	Sig. (bilatérale)	,640	,032	,258	,017		,133	,127
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,498*	,648**	,536*	,571**	,271**	1**	,750**
77	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,002	,001	,133		,000
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,640	,491*	,609**	,394**	,276**	,750**	1**
78	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,000	,026	,127	,000	
	N	10	10	10	10	10	10	10
VAR000	Corrélation de Pearson	,328	,644*	,549**	,573**	,617**	,682*	,636**
79	Sig. (bilatérale)	,067	,000	,001	,001	,000	,000	,000
	N	10	10	10	10	10	10	10
TOTCEN	Corrélation de Pearson	,625**	,778**	,642**	,595**	,405**	,845**	,804**
T	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,021	,000	,000
	N	10	10	10	10	10	10	10

Corrélations

		VAR00079	TOTCENT
VAR00065	Corrélation de Pearson	,164	,526**
	Sig. (bilatérale)	,370	,002
	N	10	10
VAR00066	Corrélation de Pearson	,402	,615**
	Sig. (bilatérale)	,023	,000
	N	10	10
VAR00067	Corrélation de Pearson	,473	,579**
	Sig. (bilatérale)	,006	,001
	N	10	10
VAR00068	Corrélation de Pearson	,533*	,730**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000
	N	10	10
VAR00069	Corrélation de Pearson	,521**	,779***
	Sig. (bilatérale)	,002	,000
	N	10	10
VAR00070	Corrélation de Pearson	,375**	,725**
	Sig. (bilatérale)	,034	,000
	N	10	10
VAR00071	Corrélation de Pearson	,588**	,801**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000
	N	10	10
VAR00072	Corrélation de Pearson	,328*	,625**
	Sig. (bilatérale)	,067	,000
	N	10	10

	Corrélation de Pearson	,644 [*]	,778 ^{**}
VAR00073	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	10	10
	Corrélation de Pearson	,549	,642 ^{**}
VAR00074	Sig. (bilatérale)	,001	,000
	N	10	10
	Corrélation de Pearson	,573	,595 ^{**}
VAR00075	Sig. (bilatérale)	,001	,000
	N	10	10
	Corrélation de Pearson	,617	,405 ^{**}
VAR00076	Sig. (bilatérale)	,000	,021
	N	10	10
	Corrélation de Pearson	,682 [*]	,845 ^{**}
VAR00077	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	10	10
	Corrélation de Pearson	,636	,804 [*]
VAR00078	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	10	10
	Corrélation de Pearson	1	,792 [*]
VAR00079	Sig. (bilatérale)		,000
	N	10	10
	Corrélation de Pearson	,792 ^{**}	1 ^{**}
TOTCENT	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	10	10

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Récapituler

Remarques

Résultat obtenu	09-JUN-2017 10:03:42	
Commentaires		
Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1	
Filtrer	<aucune>	
Poids	<aucune>	
Scinder fichier	<aucune>	
N de lignes dans le fichier de travail	10	
Définition des valeurs manquantes	Pour chacune des variables dépendantes d'un tableau, les valeurs manquantes définies par l'utilisateur pour la variable dépendante et tous les critères de regroupement sont traitées comme manquantes.	
Gestion des valeurs manquantes	Les observations utilisées pour chaque tableau n'ont pas de valeur manquante dans aucune variable indépendante. De plus, toutes les variables dépendantes ne possèdent pas de valeur manquante.	
Observations prises en compte		
Syntaxe		
Temps de processeur	00:00:00,02	
Ressources		
Temps écoulé	00:00:00,02	

Observation Calculer Récapituler^a

	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
TOTCENT	10	32,0%	68	68,0%	100	100,0%

a. Limité aux 100 premières observations

Récapitulatif des observations^a

	TOTCENT
1	30,00
2	31,00
3	29,00
4	23,00
5	33,00
6	40,00
7	31,00
1,00 8	34,00
9	20,00
10	25,00
11	24,00
12	24,00
13	35,00
14	36,00
15	34,00

		N	5
	Total	Moyenne	30,0000
		Ecart-type	5,54527
	1		28,00
	2		27,00
	3		23,00
	4		27,00
	5		28,00
	6		28,00
	7		27,00
	8		18,00
2,00	9		19,00
	10		19,00
	11		18,00
	12		32,00
	13		32,00
	14		29,00
	15		30,00
		N	5
	Total	Moyenne	25,6667
		Ecart-type	4,96655
		N	10
Total		Moyenne	27,9688
		Ecart-type	5,64249

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
g1	30,0000	5,54527	5
g2	25,6667	4,96655	5

Corrélations

Variables de contrôle		g1	g2
g1	Corrélation	1,000	,801
	Signification (bilatérale)	.	,000
	ddl	0	9
g2	Corrélation	,801	1,000
	Signification (bilatérale)	,000	.
	ddl	9	0

ملحق رقم (08)

النتائج النهائية الخاصة بالمتعلمين

1- ظهور مؤشرات التعلم الذاتي لدى المتعلمين من المستويين

Récapitulatif des observations

	المستوى							
	الأول							
	النشاط اللغوي							
	الأول					الثاني		
	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	N	Moyenne	Ecart-type
1م	132	4,9545	3,13771	,00	12,00	132	5,1667	2,62451
2م	132	8,4318	3,22489	2,00	17,00	132	10,1136	3,29850
3م	132	6,1364	2,19567	2,00	12,00	132	7,2348	2,36985
4م	132	,9697	1,63427	,00	7,00	132	1,7348	2,18202
5م	132	3,3030	1,51299	,00	8,00	132	3,6894	1,24871
6م	132	3,3030	2,99857	,00	13,00	132	4,3106	2,60690
7م	132	2,6515	1,33642	1,00	8,00	132	3,1515	1,63681
8م	132	,0455	,36786	,00	3,00	132	,0455	,36786
9م	132	1,6439	1,67666	,00	6,00	132	2,5379	1,64110
10م	132	6,6288	2,82412	1,00	15,00	132	8,0152	2,94215
11م	132	5,0379	1,71836	,00	8,00	132	5,2652	1,47684
12م	132	1,6439	2,32193	,00	9,00	132	2,1061	2,66804
13م	132	2,7955	1,53204	1,00	8,00	132	3,1591	1,97244
كلي	132	47,5455	23,21008	9,00	122,00	132	56,5303	23,38344

Récapitulatif des observations

	المستوى							
	الأول							
	النشاط اللغوي							
	الثاني		الثالث					4,00
	Minimum	Maximum	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	N
لغة	1,00	3,00	132	1,8106	,72188	1,00	3,00	132
م1	1,00	11,00	132	5,2727	2,77417	1,00	10,00	132
م2	4,00	17,00	132	9,8561	3,13593	4,00	16,00	132
م3	2,00	12,00	132	7,8182	2,34706	2,00	12,00	132
م4	,00	8,00	132	1,2273	1,85584	,00	8,00	132
م5	1,00	8,00	132	3,4697	1,40032	1,00	8,00	132
م6	1,00	12,00	132	4,3030	2,88439	1,00	12,00	132
م7	1,00	8,00	132	3,4470	1,43199	1,00	8,00	132
م8	,00	3,00	132	,4773	1,10146	,00	3,00	132
م9	,00	6,00	132	2,8258	1,76694	1,00	7,00	132
م10	1,00	15,00	132	7,5152	3,21372	1,00	15,00	132
م11	2,00	9,00	132	5,3939	1,67495	2,00	9,00	132
م12	,00	9,00	132	2,4318	2,74124	,00	9,00	132
م13	1,00	9,00	132	2,8258	1,72762	1,00	9,00	132
كلي	15,00	124,00	132	56,8636	24,50822	15,00	123,00	132

Récapitulatif des observations

	المستوى						
	الأول						
	النشاط اللغوي						
	الرابع				الكلية		
	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	N	Moyenne	Ecart-type
1م	4,5455	2,28958	1,00	9,00	528	4,9848	2,73007
2م	7,9242	2,77838	3,00	15,00	528	9,0814	3,24213
3م	5,3409	2,36653	1,00	12,00	528	6,6326	2,50567
4م	1,1515	1,93594	,00	8,00	528	1,2708	1,92766
5م	3,4015	1,30682	1,00	8,00	528	3,4659	1,37433
6م	3,5833	2,27177	1,00	12,00	528	3,8750	2,73350
7م	3,0455	1,53764	1,00	8,00	528	3,0739	1,51283
8م	,1439	,46450	,00	3,00	528	,1780	,67381
9م	2,3636	1,49948	,00	6,00	528	2,3428	1,70107
10م	6,3106	2,84225	1,00	15,00	528	7,1174	3,02887
11م	3,8864	1,56121	1,00	8,00	528	4,8958	1,71348
12م	2,0606	2,38877	,00	9,00	528	2,0606	2,54450
13م	2,6818	1,46365	1,00	7,00	528	2,8655	1,69016
كلي	46,4394	21,46478	11,00	118,00	528	51,8447	23,60978

Récapitulatif des observations

	المستوى							
	الخامس							
	النشاط اللغوي							
	الكلية		الأول					2,00
	Minimum	Maximum	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	N
لغة	1,00	3,00	105	1,9619	,67829	1,00	3,00	105
م1	,00	12,00	105	5,1333	3,00981	1,00	12,00	105
م2	2,00	17,00	105	7,9238	3,46326	2,00	17,00	105
م3	1,00	12,00	105	5,8762	2,25617	2,00	12,00	105
م4	,00	8,00	105	1,2286	1,77188	,00	7,00	105
م5	,00	8,00	105	3,1619	1,67633	,00	8,00	105
م6	,00	13,00	105	3,2857	3,17355	,00	13,00	105
م7	1,00	8,00	105	2,7429	1,45463	1,00	8,00	105
م8	,00	3,00	105	,0000	,00000	,00	,00	105
م9	,00	7,00	105	1,9238	1,72479	,00	6,00	105
م10	1,00	15,00	105	6,5333	3,07617	1,00	15,00	105
م11	,00	9,00	105	4,7238	2,04514	,00	8,00	105
م12	,00	9,00	105	1,7143	2,54087	,00	9,00	105
م13	1,00	9,00	105	2,9714	1,60802	1,00	8,00	105
كلي	9,00	124,00	105	47,2190	24,92604	9,00	122,00	105

Récapitulatif des observations

	المستوى						
	الخامس						
	النشاط اللغوي						
	الثاني				الثالث		
	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	N	Moyenne	Ecart-type
لغة	2,0190	,61988	1,00	3,00	105	1,7714	,60855
م1	5,3143	2,37905	1,00	11,00	105	5,3429	2,59003
م2	9,6476	3,53004	4,00	17,00	105	9,6000	3,53172
م3	6,7524	2,52214	2,00	12,00	105	7,2952	2,59409
م4	1,7429	2,22325	,00	8,00	105	1,4190	2,00854
م5	3,5333	1,41467	1,00	8,00	105	3,4095	1,56091
م6	4,2286	2,73600	1,00	12,00	105	4,2952	3,18024
م7	3,1238	1,70235	1,00	8,00	105	3,3810	1,63719
م8	,0000	,00000	,00	,00	105	,4286	1,05482
م9	2,4476	1,71521	,00	6,00	105	2,7810	1,90637
م10	7,5238	3,24954	1,00	15,00	105	7,2286	3,53895
م11	5,1238	1,68532	2,00	9,00	105	5,2190	1,83963
م12	2,0095	2,61833	,00	9,00	105	2,3143	2,82950
م13	3,3333	1,98875	1,00	9,00	105	3,0476	1,89321
كلي	54,7810	24,87120	15,00	124,00	105	55,7619	27,00197

Récapitulatif des observations

	المستوى						
	الخامس						
	النشاط اللغوي						
	الثالث		الرابع				
	Minimum	Maximum	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
لغة	1,00	3,00	105	1,5905	,61543	1,00	3,00
م1	1,00	10,00	105	4,7048	2,25714	1,00	9,00
م2	4,00	16,00	105	7,8190	3,10019	3,00	16,00
م3	2,00	12,00	105	5,1714	2,62186	1,00	12,00
م4	,00	8,00	105	1,4095	2,02245	,00	8,00
م5	1,00	8,00	105	3,3238	1,45771	1,00	8,00
م6	1,00	12,00	105	3,7143	2,64835	1,00	12,00
م7	1,00	8,00	105	3,0571	1,59825	1,00	8,00
م8	,00	3,00	105	,1048	,30772	,00	1,00
م9	,00	7,00	105	2,3048	1,58189	,00	6,00
م10	1,00	15,00	105	6,1429	3,12997	1,00	15,00
م11	2,00	9,00	105	3,8095	1,79794	1,00	9,00
م12	,00	9,00	105	2,0667	2,53160	,00	9,00
م13	1,00	9,00	105	2,8095	1,55102	1,00	7,00
كلي	15,00	123,00	105	46,4381	24,05240	11,00	118,00

2/ دلالة الارتباط بين مؤشرات التعلم الذاتي والتحصيل اللغوي

1-2 السنة الأولى النشاط الأول

Variable	Fréquences	Moyenne	Ecart-Type	Min	Max
VAR00083	132	4,9545	3,13771	0,00	12,00
VAR00084	132	8,4318	3,22489	2,00	17,00
VAR00085	132	6,1364	2,19567	2,00	12,00
VAR00086	132	0,9697	1,63427	0,00	7,00
VAR00087	132	3,3030	1,51299	0,00	8,00
VAR00088	132	3,3030	2,99857	0,00	13,00
VAR00089	132	2,6515	1,33642	1,00	8,00
VAR00090	132	0,0455	0,36786	0,00	3,00
VAR00091	132	1,6439	1,67666	0,00	6,00
VAR00092	132	6,6288	2,82412	1,00	15,00
VAR00093	132	5,0379	1,71836	0,00	8,00
VAR000 94	132	1,6439	2,32193	0,00	9,00
VAR000 95	132	2,7955	1,53204	1,00	8,00
VAR000 95	132	47,5455	23,21008	9,00	122,00

Corrélations

	لغة م1	VAR0008 3	VAR0008 4	VAR0008 5	VAR0008 6	VAR0008 7	VAR0008 8
Corrélation de Pearson	1	,583**	,550**	,589**	-,158	,525**	,357**
Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,070	,000	,000
N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0008 3 Corrélation de Pearson	,583**	1	,776**	,825**	-,048	,748**	,590**

	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,581	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0008	Corrélation de Pearson	,550**	,776**	1	,943**	-,164	,879**	,538**
4	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,060	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0008	Corrélation de Pearson	,589**	,825**	,943**	1	-,011	,846**	,695**
5	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,904	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0008	Corrélation de Pearson	-,158	-,048	-,164	-,011	1	-,096	,551**
6	Sig. (bilatérale)	,070	,581	,060	,904		,273	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0008	Corrélation de Pearson	,525**	,748**	,879**	,846**	-,096	1	,389**
7	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,273		,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0008	Corrélation de Pearson	,357**	,590**	,538**	,695**	,551**	,389**	1
8	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0008	Corrélation de Pearson	,274**	,411**	,603**	,600**	,262**	,479**	,511**
9	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,002	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0009	Corrélation de Pearson	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b
0	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.	.	.

	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0009	Corrélation de Pearson	,153	,299**	,116	,205*	,402**	,351**	,281**
1	Sig. (bilatérale)	,079	,000	,186	,019	,000	,000	,001
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0009	Corrélation de Pearson	,489**	,741**	,874**	,868**	,115	,853**	,615**
2	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,190	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0009	Corrélation de Pearson	,286**	,439**	,787**	,651**	-,113	,695**	,242**
3	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,197	,000	,005
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0009	Corrélation de Pearson	,299**	,443**	,457**	,413**	,175*	,641**	,331**
4	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,045	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0009	Corrélation de Pearson	,363**	,633**	,626**	,640**	,103	,809**	,332**
5	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,239	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
كل م1م1	Corrélation de Pearson	,542**	,847**	,921**	,942**	,154	,902**	,708**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,077	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132

Corrélations

		VAR000 89	VAR000 90	VAR000 91	VAR000 92	VAR000 93	VAR000 94	VAR000 95
	Corrélation de Pearson	,274	. **	,153 **	,489 **	,286	,299 **	,363 **
لغة م 1م1	Sig. (bilatérale)	,001	.	,079	,000	,001	,001	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,411 **	.	,299 **	,741 **	,439	,443 **	,633 **
VAR000 83	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,603 **	. **	,116	,874 **	,787	,457 **	,626 **
VAR000 84	Sig. (bilatérale)	,000	.	,186	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,600 **	. **	,205 **	,868	,651	,413 **	,640 **
VAR000 85	Sig. (bilatérale)	,000	.	,019	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,262	.	,402	,115	-,113	,175	,103 **
VAR000 86	Sig. (bilatérale)	,002	.	,000	,190	,197	,045	,239
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,479 **	. **	,351 **	,853 **	,695	,641	,809 **
VAR000 87	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR000 88	Corrélation de Pearson	,511 **	. **	,281 **	,615 **	,242 **	,331 **	,332 **

	Sig. (bilatérale)	,000	.	,001	,000	,005	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	1**	.	-,034**	,549**	,475**	,539**	,463**
VAR000								
89	Sig. (bilatérale)	.	.	,703	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b
VAR000								
90	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.	.	.
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	-,034	.	1	,201*	-,163**	,329**	,585**
VAR000								
91	Sig. (bilatérale)	,703	.	.	,021	,062	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,549**	.	,201**	1**	,804	,412**	,732**
VAR000								
92	Sig. (bilatérale)	,000	.	,021	.	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,475**	.	-,163**	,804**	1	,191**	,449**
VAR000								
93	Sig. (bilatérale)	,000	.	,062	,000	.	,028	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,539**	.	,329**	,412**	,191*	1**	,532**
VAR000								
94	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,028	.	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,463**	.	,585**	,732**	,449	,532**	1**
VAR000								
95	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	.

N	132	132	132	132	132	132	132
Corrélation de Pearson	,640**	.**	,347**	,939**	,691	,566**	,774**
كلیم 1م1							
Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
N	132	132	132	132	132	132	132

Corrélations

		کلي م1م1
لغة م1م1	Corrélation de Pearson	,523**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
VAR00083	Corrélation de Pearson	,583**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
VAR00084	Corrélation de Pearson	,550**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
VAR00085	Corrélation de Pearson	,589**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
VAR00086	Corrélation de Pearson	,158**
	Sig. (bilatérale)	,077
	N	132
VAR00087	Corrélation de Pearson	,525**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132

	Corrélation de Pearson	,357**
VAR00088	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,274**
VAR00089	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,00
VAR00090	Sig. (bilatérale)	.
	N	132
	Corrélation de Pearson	,157**
VAR00091	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,489**
VAR00092	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,286**
VAR00093	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,299**
VAR00094	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,363**
VAR00095	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,542**
11 ₂	Sig. (bilatérale)	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

b. Calcul impossible car au moins une variable est une constante.

2-2 السنة الأولى النشاط الثاني

Variable	Fréquences	Moyenne	Ecart-Type	Min	Max
VAR00101	132	5,1667	2,62451	1,00	11,00
VAR00102	132	10,1136	3,29850	4,00	17,00
VAR00103	132	7,2348	2,36985	2,00	12,00
VAR00104	132	1,7348	2,18202	0,00	8,00
VAR00105	132	3,6894	1,24871	1,00	8,00
VAR00106	132	4,3106	2,60690	1,00	12,00
VAR00107	132	3,1515	1,63681	1,00	8,00
VAR00108	132	0,0455	0,36786	0,00	3,00
VAR00109	132	2,5379	1,64110	0,00	6,00
VAR00110	132	8,0152	2,94215	1,00	15,00
VAR00111	132	5,2652	1,47684	2,00	9,00
VAR00112	132	2,1061	2,66804	0,00	9,00
VAR00113	132	3,1591	1,97244	1,00	9,00
الكلبي	132	56,5303	23,38344	15,00	124,00

Corrélations

		لغتم 2م1	VAR0010 1	VAR0010 2	VAR0010 3	VAR0010 4	VAR0010 5	VAR0010 6
لغتم 2م1	Corrélation de Pearson	1	,581**	,608**	,557**	,334**	,149	,197**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,089	,024
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0010 1	Corrélation de Pearson	,581**	1	,733**	,672**	,389**	,191*	,159**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,029	,068
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0010 2	Corrélation de Pearson	,608**	,733**	1	,888**	,322**	,473**	,065**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,458
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0010 3	Corrélation de Pearson	,557**	,672**	,888**	1	,486**	,463**	,232**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,007
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0010 4	Corrélation de Pearson	,334**	,389**	,322**	,486**	1	-,308**	,621**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0010 5	Corrélation de Pearson	,149	,191*	,473**	,463**	-,308**	1	,091**
	Sig. (bilatérale)	,089	,029	,000	,000	,000		,299
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0010 6	Corrélation de Pearson	,197*	,159	,065	,232**	,621**	,091	1

	Sig. (bilatérale)	,024	,068	,458	,007	,000	,299	
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,498**	,593**	,754**	,827**	,471**	,532**	,338**
VAR0010								
7	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c
VAR0010								
8	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.	.	.
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,131	,170	,324**	,235**	,131	,369**	,549**
VAR0010								
9	Sig. (bilatérale)	,133	,051	,000	,007	,133	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,538**	,602**	,768**	,895**	,612**	,382**	,402**
VAR0011								
0	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,300**	,361**	,635**	,827**	,373**	,545**	,187**
VAR0011								
1	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,032
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,472**	,524**	,520**	,471**	,521**	,292**	,472**
VAR0011								
2	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,423**	,486**	,644**	,509**	,279**	,389**	,219**
VAR0011								
3	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,012

	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,598**	,746**	,892**	,928**	,569**	,494**	,430**
كليم 2م	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132

Corrélations

		VAR001 07	VAR001 08	VAR001 09	VAR001 10	VAR001 11	VAR001 12	VAR001 13
	Corrélation de Pearson	,498	.	,131**	,538**	,300**	,472	,423*
لغة 2م	Sig. (bilatérale)	,000	.	,133	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,593**	.	,170**	,602**	,361**	,524*	,486**
VAR001 01	Sig. (bilatérale)	,000	.	,051	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,754**	.	,324	,768**	,635**	,520**	,644**
VAR001 02	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,827**	.	,235**	,895	,827**	,471**	,509**
VAR001 03	Sig. (bilatérale)	,000	.	,007	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,471**	.	,131**	,612**	,373	,521**	,279**
VAR001 04	Sig. (bilatérale)	,000	.	,133	,000	,000	,000	,001
	N	132	132	132	132	132	132	132

VAR001	Corrélation de Pearson	,532	.	,369**	,382**	,545**	,292	,389**
05	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,001	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,338*	.	,549	,402**	,187**	,472	,219**
06	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,032	,000	,012
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	1**	.	,213**	,767**	,753**	,724**	,784**
07	Sig. (bilatérale)		.	,014	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c	. ^c
08	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.	.	.
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,213	.	1**	,134**	,035	,180**	,315**
09	Sig. (bilatérale)	,014	.		,126	,687	,039	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,767**	.	,134**	1**	,846**	,532**	,462**
10	Sig. (bilatérale)	,000	.	,126		,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,753**	.	,035**	,846**	1**	,296**	,440**
11	Sig. (bilatérale)	,000	.	,687	,000		,001	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,724**	.	,180**	,532**	,296**	1**	,567**
12								

	Sig. (bilatérale)	,000	.	,039	,000	,001		,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,784**	.	,315**	,462**	,440**	,567**	1**
13	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,902**	.	,375**	,903**	,761**	,683**	,695**
كلي م1م2	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132

Corrélations

		كلي م1م2
	Corrélation de Pearson	,598**
لغة م1م2	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,581**
VAR00101	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,608**
VAR00102	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,557**
VAR00103	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,334**
VAR00104	Sig. (bilatérale)	,000

	N	132
	Corrélation de Pearson	,149**
VAR00105	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,197**
VAR00106	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,498**
VAR00107	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,00
VAR00108	Sig. (bilatérale)	.
	N	132
	Corrélation de Pearson	,131**
VAR00109	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,538**
VAR00110	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,300**
VAR00111	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,472**
VAR00112	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
VAR00113	Corrélation de Pearson	,423**

م1م2	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,598**
	Sig. (bilatérale)	
	N	132

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

c. Calcul impossible car au moins une variable est une constante.

3-2 السنة الأولى النشاط الثالث

Variable	Fréquences	Moyenne	Ecart-Type	Min	Max
VAR00116	132	5,2727	2,77417	1,00	10,00
VAR00117	132	9,8561	3,13593	4,00	16,00
VAR00118	132	7,8182	2,34706	2,00	12,00
VAR00119	132	1,2273	1,85584	0,00	8,00
VAR00120	132	3,4697	1,40032	1,00	8,00
VAR00121	132	4,3030	2,88439	1,00	12,00
VAR00122	132	3,4470	1,43199	1,00	8,00
VAR00123	132	0,4773	1,10146	0,00	3,00
VAR00124	132	2,8258	1,76694	1,00	7,00
VAR00125	132	7,5152	3,21372	1,00	15,00
VAR00126	132	5,3939	1,67495	2,00	9,00
VAR00127	132	2,4318	2,74124	0,00	9,00
VAR00128	132	2,8258	1,72762	1,00	9,00
الكلبي	132	56,8636	24,50822	15,00	123,00

Corrélations

		لغة م 3	VAR0011 6	VAR0011 7	VAR0011 8	VAR0011 9	VAR0012 0	VAR0012 1
لغة م 3	Corrélation de Pearson	1	,536**	,571**	,476**	,107	,328**	,437**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,221	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0011 6	Corrélation de Pearson	,536**	1	,734**	,651**	,117	,431**	,521**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,181	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0011 7	Corrélation de Pearson	,571**	,734**	1	,785**	-,044	,772**	,407**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,618	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0011 8	Corrélation de Pearson	,476**	,651**	,785**	1	,144	,489**	,638**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,100	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0011 9	Corrélation de Pearson	,107	,117	-,044	,144	1	-,166	,782**
	Sig. (bilatérale)	,221	,181	,618	,100		,057	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0012 0	Corrélation de Pearson	,328**	,431**	,772**	,489**	-,166	1	,086
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,057		,325
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0012 1	Corrélation de Pearson	,437**	,521**	,407**	,638**	,782**	,086	1

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,325	
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0012	Corrélation de Pearson	,397**	,505**	,774**	,833**	,158	,744**	,528**
2	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,071	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0012	Corrélation de Pearson	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b
3	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.	.	.
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0012	Corrélation de Pearson	,238**	,321**	,445**	,326**	,223*	,319**	,378**
4	Sig. (bilatérale)	,006	,000	,000	,000	,010	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0012	Corrélation de Pearson	,535**	,668**	,822**	,924**	,308**	,549**	,717**
5	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0012	Corrélation de Pearson	,312**	,388**	,637**	,867**	,129	,456**	,486**
6	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,142	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0012	Corrélation de Pearson	,348**	,376**	,476**	,430**	,450**	,583**	,594**
7	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR0012	Corrélation de Pearson	,427**	,457**	,787**	,399**	,012	,711**	,211**
8	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,892	,000	,015

N	132	132	132	132	132	132	132
Corrélation de Pearson	,565**	,760**	,905**	,902**	,284**	,669**	,705**
كلي م1م3 Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000
N	132	132	132	132	132	132	132

Corrélations

	VAR001 22	VAR001 23	VAR001 24	VAR001 25	VAR001 26	VAR001 27	VAR001 28
Corrélation de Pearson	,397	.	,238**	,535**	,312	,348**	,427**
لغتم م1م3 Sig. (bilatérale)	,000	.	,006	,000	,000	,000	,000
N	132	132	132	132	132	132	132
Corrélation de Pearson	,505**	.	,321**	,668**	,388	,376**	,457**
VAR001 16 Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
N	132	132	132	132	132	132	132
Corrélation de Pearson	,774**	.	,445	,822**	,637	,476**	,787**
VAR001 17 Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
N	132	132	132	132	132	132	132
Corrélation de Pearson	,833**	.	,326**	,924	,867	,430**	,399**
VAR001 18 Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
N	132	132	132	132	132	132	132
Corrélation de Pearson	,158	.	,223	,308	,129	,450	,012**
VAR001 19 Sig. (bilatérale)	,071	.	,010	,000	,142	,000	,892
N	132	132	132	132	132	132	132

VAR001	Corrélation de Pearson	,744**	.**	,319**	,549**	,456	,583	,711**
20	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,528**	.**	,378**	,717**	,486**	,594	,211**
21	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,015
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	1**	.**	,515**	,812**	,791	,677**	,570**
22	Sig. (bilatérale)		.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b
23	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.	.	.
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,515**	.**	1**	,239**	,112*	,337**	,337**
24	Sig. (bilatérale)	,000	.		,006	,200	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,812**	.**	,239**	1**	,867**	,551**	,560**
25	Sig. (bilatérale)	,000	.	,006		,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,791**	.**	,112**	,867**	1	,373**	,449**
26	Sig. (bilatérale)	,000	.	,200	,000		,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,677**	.**	,337**	,551**	,373**	1**	,359**
27								

	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000		,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,570**	.	,337**	,560**	,449	,359**	1*
28	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,886**	.	,461**	,951**	,783**	,643**	,666**
كليم 3م1	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132

Corrélations

		م3م1 كلي
	Corrélation de Pearson	,565**
لغتم 3م1	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,536**
VAR00116	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,571**
VAR00117	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,476**
VAR00118	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,107**
VAR00119	Sig. (bilatérale)	,001

	N	132
	Corrélation de Pearson	,328**
VAR00120	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,437**
VAR00121	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,397**
VAR00122	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,00
VAR00123	Sig. (bilatérale)	.
	N	132
	Corrélation de Pearson	,238**
VAR00124	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,535**
VAR00125	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,312**
VAR00126	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,348**
VAR00127	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
VAR00128	Corrélation de Pearson	,427**

كلية م3	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,565**
	Sig. (bilatérale)	
	N	132

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

b. Calcul impossible car au moins une variable est une constante.

4-2 السنة الأولى النشاط الرابع

Variable	Fréquences	Moyenne	Ecart-Type	Min	Max
VAR00132	132	4,5455	2,28958	1,00	9,00
VAR00132	132	7,9242	2,77838	3,00	15,00
VAR00132	132	5,3409	2,36653	1,00	12,00
VAR00132	132	1,1515	1,93594	0,00	8,00
VAR00132	132	3,4015	1,30682	1,00	8,00
VAR00132	132	3,5833	2,27177	1,00	12,00
VAR00132	132	3,0455	1,53764	1,00	8,00
VAR00132	132	0,1439	0,46450	0,00	3,00
VAR00132	132	2,3636	1,49948	0,00	6,00
VAR00132	132	6,3106	2,84225	1,00	15,00
VAR00132	132	3,8864	1,56121	1,00	8,00
VAR00132	132	2,0606	2,38877	0,00	9,00
VAR00132	132	2,6818	1,46365	1,00	7,00
الكلية	132	46,4394	21,46478	11,00	118,00

Corrélations

		لغة مستوى 1م	VAR0013	VAR0013	VAR0013	VAR0013	VAR0013	VAR001
		4	2	3	4	5	6	37
لغة 1م 4م	Corrélation de Pearson	1	,667**	,576**	,615**	,000	,303**	,360**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,997	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001 32	Corrélation de Pearson	,667**	1	,763**	,787**	-,124	,428**	,323**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,155	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001 33	Corrélation de Pearson	,576**	,763**	1	,967**	-,130	,695**	,220**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,137	,000	,011
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001 34	Corrélation de Pearson	,615**	,787**	,967**	1	-,065	,703**	,313**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,458	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001 35	Corrélation de Pearson	,000	-,124	-,130	-,065	1	-,163	,779**
	Sig. (bilatérale)	,997	,155	,137	,458		,062	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001 36	Corrélation de Pearson	,303**	,428**	,695**	,703**	-,163	1	,091
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,062		,302
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001 37	Corrélation de Pearson	,360**	,323**	,220*	,313**	,779**	,091	1

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,011	,000	,000	,302	
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,449**	,569**	,869**	,865**	,182*	,650**	,344**
38	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,037	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b
39	Sig. (bilatérale)	.	.	.	.	.	.	.
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,162	,153	,259**	,327**	,321**	,573**	,340**
40	Sig. (bilatérale)	,064	,080	,003	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,551**	,735**	,891**	,885**	,038	,497**	,406**
41	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,669	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,443**	,636**	,894**	,860**	-,167	,593**	,103**
42	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,056	,000	,241
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,246**	,193*	,286**	,349**	,382**	,597**	,578**
43	Sig. (bilatérale)	,004	,027	,001	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001	Corrélation de Pearson	,365**	,471**	,827**	,783**	-,015	,711**	,051**
44	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,864	,000	,565

N	132	132	132	132	132	132	132
Corrélation de Pearson	,596**	,771**	,946**	,961**	,121	,723**	,459**
كلي م1م4 Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,165	,000	,000
N	132	132	132	132	132	132	132

Corrélations

	VAR001 38	VAR001 39	VAR001 40	VAR001 41	VAR001 42	VAR001 43	VAR001 44
Corrélation de Pearson	,449	.	,162**	,551**	,443	,246**	,365**
لغة م1م4 Sig. (bilatérale)	,000	.	,064	,000	,000	,004	,000
N	132	132	132	132	132	132	132
Corrélation de Pearson	,569**	.	,153**	,735**	,636	,193**	,471**
VAR001 32 Sig. (bilatérale)	,000	.	,080	,000	,000	,027	,000
N	132	132	132	132	132	132	132
Corrélation de Pearson	,869**	.	,259	,891**	,894	,286**	,827*
VAR001 33 Sig. (bilatérale)	,000	.	,003	,000	,000	,001	,000
N	132	132	132	132	132	132	132
Corrélation de Pearson	,865**	.	,327**	,885	,860	,349**	,783**
VAR001 34 Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
N	132	132	132	132	132	132	132
Corrélation de Pearson	,182	.	,321	,038	-,167	,382	-,015**
VAR001 35 Sig. (bilatérale)	,037	.	,000	,669	,056	,000	,864
N	132	132	132	132	132	132	132

	Corrélation de Pearson	,650**	.**	,573**	,497**	,593**	,597**	,711**
VAR001								
36	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,344**	.**	,340*	,406**	,103**	,578**	,051**
VAR001								
37	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,241	,000	,565
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	1**	.**	,337**	,868**	,887*	,438**	,777**
VAR001								
38	Sig. (bilatérale)		.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b
VAR001								
39	Sig. (bilatérale)	.		.	.	.	.	.
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,337	.	1**	,133**	,221**	,463**	,371**
VAR001								
40	Sig. (bilatérale)	,000	.		,128	,011	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,868**	.**	,133**	1**	,918	,267**	,577**
VAR001								
41	Sig. (bilatérale)	,000	.	,128		,000	,002	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,887**	.**	,221**	,918**	1	,192**	,677**
VAR001								
42	Sig. (bilatérale)	,000	.	,011	,000		,027	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132
VAR001								
43	Corrélation de Pearson	,438**	.	,463**	,267**	,192**	1**	,296**

	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,002	,027		,001
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,777**	.	,371**	,577**	,677	,296**	1
VAR001								
44	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,001	
	N	132	132	132	132	132	132	132
	Corrélation de Pearson	,922**	.	,424**	,907**	,863	,488**	,779**
كلي م 4م								
	Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	132	132	132	132	132	132	132

Corrélations

		كلي م 4م
	Corrélation de Pearson	,596**
لغة م 4م	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,667**
VAR00132	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,576**
VAR00133	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,615**
VAR00134	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,121**
VAR00135	Sig. (bilatérale)	00

	N	132
	Corrélation de Pearson	,303**
VAR00136	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,360**
VAR00137	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,449**
VAR00138	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,00
VAR00139	Sig. (bilatérale)	.
	N	132
	Corrélation de Pearson	,160**
VAR00140	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,551**
VAR00141	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,443**
VAR00142	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,246**
VAR00143	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
VAR00144	Corrélation de Pearson	,365**

كلي م1م4	Sig. (bilatérale)	,000
	N	132
	Corrélation de Pearson	,596**
	Sig. (bilatérale)	
	N	132

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

b. Calcul impossible car au moins une variable est une constante

2-5 السنة الخامسة النشاط الأول

Variable	Fréquences	Moyenne	Ecart-Type	Min	Max
VAR00148	105	5,1333	3,00981	1,00	12,00
VAR00149	105	7,9238	3,46326	2,00	17,00
VAR00150	105	5,8762	2,25617	2,00	12,00
VAR00151	105	1,2286	1,77188	0,00	7,00
VAR00152	105	3,1619	1,67633	0,00	8,00
VAR00153	105	3,2857	3,17355	0,00	13,00
VAR00154	105	2,7429	1,45463	1,00	8,00
VAR00155	105	0,5000	0,41000	0,00	3,00
VAR00156	105	1,9238	1,72479	0,00	6,00
VAR00157	105	6,5333	3,07617	1,00	15,00
VAR00158	105	4,7238	2,04514	0,00	8,00
VAR00159	105	1,7143	2,54087	0,00	9,00
VAR00160	105	2,9714	1,60802	1,00	8,00
الكلي	105	47,2190	24,92604	9,00	122,00

Corrélations

		لغة م5م1	VAR0014 8	VAR0014 9	VAR0015 0	VAR0015 1	VAR0015 2	VAR0015 3
لغة م5م1	Corrélation de Pearson	1	,647**	,574**	,581**	,538**	,570**	,530**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0014 8	Corrélation de Pearson	,647**	1	,908**	,907**	,770**	,871**	,830**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0014 9	Corrélation de Pearson	,574**	,908**	1	,967**	,832**	,927**	,913**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0015 0	Corrélation de Pearson	,581**	,907**	,967**	1	,792**	,928**	,906**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0015 1	Corrélation de Pearson	,538**	,770**	,832**	,792**	1	,790**	,901**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0015 2	Corrélation de Pearson	,570**	,871**	,927**	,928**	,790**	1	,849**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	105	105	105	105	105	105	105

VAR0015	3	Corrélation de Pearson	,530**	,830**	,913**	,906**	,901**	,849**	1
		Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0015	4	Corrélation de Pearson	,479**	,746**	,850**	,854**	,890**	,863**	,930**
		Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0015	5	Corrélation de Pearson	-,031	,019	,053	,020	,074	,091	,053
		Sig. (bilatérale)	,754	,851	,590	,839	,453	,353	,592
		N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0015	6	Corrélation de Pearson	,532**	,829**	,823**	,821**	,800**	,791**	,848**
		Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0015	7	Corrélation de Pearson	,608**	,916**	,964**	,945**	,841**	,975**	,903**
		Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0015	8	Corrélation de Pearson	,493**	,755**	,844**	,776**	,652**	,775**	,670**
		Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0015	9	Corrélation de Pearson	,532**	,854**	,904**	,871**	,921**	,897**	,936**
		Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0016	0	Corrélation de Pearson	,507**	,678**	,770**	,781**	,690**	,867**	,779**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,598**	,920**	,974**	,958**	,895**	,951**	,952**
كليم 5م1	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105

Corrélations

		VAR0015 4	VAR00155	VAR00156	VAR00157	VAR00158	VAR0015 9
	Corrélation de Pearson	,479	-,031**	,532**	,608**	,493**	,532**
لفقم 5م1	Sig. (bilatérale)	,000	,754	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,746**	,019	,829**	,916**	,755**	,854**
VAR00148	Sig. (bilatérale)	,000	,851	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,850**	,053**	,823	,964**	,844**	,904**
VAR00149	Sig. (bilatérale)	,000	,590	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,854**	,020**	,821**	,945	,776**	,871**
VAR00150	Sig. (bilatérale)	,000	,839	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
VAR00151	Corrélation de Pearson	,890**	,074**	,800**	,841**	,652	,921**

	Sig. (bilatérale)	,000	,453	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,863**	,091**	,791**	,975**	,775**	,897**
VAR00152	Sig. (bilatérale)	,000	,353	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,930**	,053**	,848**	,903**	,670**	,936**
VAR00153	Sig. (bilatérale)	,000	,592	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	1**	,048**	,769**	,894**	,693**	,936**
VAR00154	Sig. (bilatérale)		,628	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,048	1	,025	,090	,032	,092
VAR00155	Sig. (bilatérale)	,628		,803	,364	,743	,352
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,769**	,025**	1**	,815**	,599**	,867**
VAR00156	Sig. (bilatérale)	,000	,803		,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,894**	,090**	,815**	1**	,846**	,930**
VAR00157	Sig. (bilatérale)	,000	,364	,000		,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,693**	,032**	,599**	,846**	1**	,712**
VAR00158	Sig. (bilatérale)	,000	,743	,000	,000		,000

	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,936**	,092**	,867**	,930**	,712**	1**
VAR00159	Sig. (bilatérale)	,000	,352	,000	,000	,000	
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,810**	,039**	,682**	,842**	,609**	,749**
VAR00160	Sig. (bilatérale)	,000	,695	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,922**	,073**	,874**	,985**	,806**	,960**
كليم 5م1	Sig. (bilatérale)	,000	,460	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105

Corrélations

		VAR00160	كلي 5م1
	Corrélation de Pearson	,507	,598**
لغة 5م1	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,678**	,647**
VAR00148	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,770**	,574**
VAR00149	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,781**	,581**
VAR00150	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105

	Corrélation de Pearson	,690**	,538**
VAR00151	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,867**	,570**
VAR00152	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,779**	,530**
VAR00153	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,810**	,479**
VAR00154	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,039	,003
VAR00155	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,682**	,532**
VAR00156	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,842**	,608**
VAR00157	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,609**	,493**
VAR00158	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,749**	,532**
VAR00159	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105

VAR00160	Corrélation de Pearson	1**	,507**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	105	105
كليم5م1	Corrélation de Pearson	,826**	,598**
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	105	105

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

b. Calcul impossible car au moins une variable est une constante.

6-2 السنة الخامسة النشاط الثاني

Variable	Fréquences	Moyenne	Ecart-Type	Min	Max
VAR00164	105	5,3143	2,37905	1,00	11,00
VAR00165	105	9,6476	3,53004	4,00	17,00
VAR00166	105	6,7524	2,52214	2,00	12,00
VAR00167	105	1,7429	2,22325	0,00	8,00
VAR00168	105	3,5333	1,41467	1,00	8,00
VAR00169	105	4,2286	2,73600	1,00	12,00
VAR00170	105	3,1238	1,70235	1,00	8,00
VAR00171	105	0,5000	0,4000	0,00	3,00
VAR00172	105	2,4476	1,71521	0,00	6,00
VAR00173	105	7,5238	3,24954	1,00	15,00
VAR00174	105	5,1238	1,68532	2,00	9,00
VAR00175	105	2,0095	2,61833	0,00	9,00
VAR00176	105	3,3333	1,98875	1,00	9,00

الكلبي	105	54,7810	24,87120	15,00	124,00

Corrélations

		لغة م2م5	VAR0016 4	VAR0016 5	VAR0016 6	VAR0016 7	VAR0016 8	VAR0016 9
لغة م2م5	Corrélation de Pearson	1	,577**	,594**	,556**	,565**	,390**	,422**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0016 4	Corrélation de Pearson	,577**	1	,920**	,868**	,806**	,721**	,773**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0016 5	Corrélation de Pearson	,594**	,920**	1	,930**	,833**	,768**	,758**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0016 6	Corrélation de Pearson	,556**	,868**	,930**	1	,784**	,754**	,699**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0016 7	Corrélation de Pearson	,565**	,806**	,833**	,784**	1	,691**	,890**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0016 8	Corrélation de Pearson	,390**	,721**	,768**	,754**	,691**	1	,785**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	105	105	105	105	105	105	105

VAR0016	Corrélation de Pearson	,422**	,773**	,758**	,699**	,890**	,785**	1
9	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0017	Corrélation de Pearson	,548**	,861**	,875**	,871**	,887**	,857**	,897**
0	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0017	Corrélation de Pearson	-,031	,035	,107	,023	,120	,078	,141
1	Sig. (bilatérale)	,752	,726	,276	,819	,225	,427	,150
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0017	Corrélation de Pearson	,410**	,774**	,823**	,777**	,813**	,672**	,831**
2	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0017	Corrélation de Pearson	,564**	,869**	,932**	,903**	,900**	,839**	,888**
3	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0017	Corrélation de Pearson	,527**	,743**	,804**	,869**	,786**	,847**	,780**
4	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0017	Corrélation de Pearson	,499**	,848**	,880**	,789**	,921**	,803**	,943**
5	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0017	Corrélation de Pearson	,554**	,828**	,844**	,759**	,813**	,831**	,863**
6								

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,564**	,910**	,943**	,902**	,923**	,850**	,916**
كلي م5م2	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105

Corrélations

		VAR0017 0	VAR00171	VAR00172	VAR00173	VAR00174	VAR0017 5
	Corrélation de Pearson	,548	-,031**	,410**	,564**	,527**	,499**
لغة م5م2	Sig. (bilatérale)	,000	,752	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,861**	,035	,774**	,869**	,743**	,848**
VAR00164	Sig. (bilatérale)	,000	,726	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,875**	,107**	,823	,932**	,804**	,880**
VAR00165	Sig. (bilatérale)	,000	,276	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,871**	,023**	,777**	,903	,869**	,789**
VAR00166	Sig. (bilatérale)	,000	,819	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,887**	,120**	,813**	,900**	,786	,921**
VAR00167	Sig. (bilatérale)	,000	,225	,000	,000	,000	,000

	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,857**	,078**	,672**	,839**	,847**	,803**
VAR00168	Sig. (bilatérale)	,000	,427	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,897**	,141**	,831**	,888**	,780**	,943**
VAR00169	Sig. (bilatérale)	,000	,150	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	1**	,075**	,817**	,941**	,897**	,943**
VAR00170	Sig. (bilatérale)		,448	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,075	1	,122	,118	,008	,152
VAR00171	Sig. (bilatérale)	,448		,215	,230	,933	,123
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,817**	,122**	1**	,830**	,687**	,861**
VAR00172	Sig. (bilatérale)	,000	,215		,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,941**	,118**	,830**	1**	,912**	,933**
VAR00173	Sig. (bilatérale)	,000	,230	,000		,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,897**	,008**	,687**	,912**	1**	,803**
VAR00174	Sig. (bilatérale)	,000	,933	,000	,000		,000
	N	105	105	105	105	105	105

VAR00175	Corrélation de Pearson	,943**	,152**	,861**	,933**	,803**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,123	,000	,000	,000	
	N	105	105	105	105	105	105
VAR00176	Corrélation de Pearson	,943**	,111**	,749**	,886**	,810**	,900**
	Sig. (bilatérale)	,000	,258	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
كليم 2م5	Corrélation de Pearson	,971**	,120**	,875**	,981**	,886**	,966**
	Sig. (bilatérale)	,000	,224	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105

Corrélations

		VAR00176	كلي 2م5
لغة 2م5	Corrélation de Pearson	,554	,564**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
VAR00164	Corrélation de Pearson	,828**	,577**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
VAR00165	Corrélation de Pearson	,844**	,594**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
VAR00166	Corrélation de Pearson	,759**	,556**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105

	Corrélation de Pearson	,813**	,565**
VAR00167	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,831**	,390**
VAR00168	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,863**	,422**
VAR00169	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,943**	,548**
VAR00170	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,111	,03
VAR00171	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,749**	,410**
VAR00172	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,886**	,564**
VAR00173	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,810**	,527**
VAR00174	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,900**	,499**
VAR00175	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105

VAR00176	Corrélation de Pearson	1**	,554**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	105	105
كلي م5م2	Corrélation de Pearson	,921**	564**
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	105	105

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

b. Calcul impossible car au moins une variable est une constante.

7-2 السنة الخامسة النشاط الثالث

Variable	Fréquences	Moyenne	Ecart-Type	Min	Max
VAR00180	105	5,3429	2,59003	1,00	10,00
VAR00181	105	9,6000	3,53172	4,00	16,00
VAR00182	105	7,2952	2,59409	2,00	12,00
VAR00183	105	1,4190	2,00854	0,00	8,00
VAR00184	105	3,4095	1,56091	1,00	8,00
VAR00185	105	4,2952	3,18024	1,00	12,00
VAR00186	105	3,3810	1,63719	1,00	8,00
VAR00187	105	0,4286	1,05482	0,00	3,00
VAR00188	105	2,7810	1,90637	0,00	7,00
VAR00189	105	7,2286	3,53895	1,00	15,00
VAR00190	105	5,2190	1,83963	2,00	9,00
VAR00191	105	2,3143	2,82950	0,00	9,00
VAR00192	105	3,0476	1,89321	1,00	9,00
TOT	105	55,7619	27,00197	15,00	123,00

Corrélations

		لغة م3م5	VAR0018 0	VAR0018 1	VAR0018 2	VAR0018 3	VAR0018 4	VAR0018 5
لغة م3م5	Corrélation de Pearson	1	,576**	,564**	,445**	,497**	,528**	,504**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0018 0	Corrélation de Pearson	,576**	1	,918**	,817**	,775**	,825**	,838**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0018 1	Corrélation de Pearson	,564**	,918**	1	,887**	,805**	,912**	,854**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0018 2	Corrélation de Pearson	,445**	,817**	,887**	1	,664**	,776**	,777**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0018 3	Corrélation de Pearson	,497**	,775**	,805**	,664**	1	,839**	,918**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0018 4	Corrélation de Pearson	,528**	,825**	,912**	,776**	,839**	1	,862**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	105	105	105	105	105	105	105

		Corrélation de Pearson	,504**	,838**	,854**	,777**	,918**	,862**	1
VAR0018	5	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	105	105	105	105	105	105	105
		Corrélation de Pearson	,478**	,848**	,878**	,805**	,900**	,941**	,937**
VAR0018	6	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	105	105	105	105	105	105	105
		Corrélation de Pearson	,401**	,610**	,681**	,610**	,724**	,659**	,746**
VAR0018	7	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	105	105	105	105	105	105	105
		Corrélation de Pearson	,398**	,812**	,832**	,742**	,785**	,774**	,874**
VAR0018	8	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	105	105	105	105	105	105	105
		Corrélation de Pearson	,561**	,886**	,960**	,888**	,873**	,928**	,936**
VAR0018	9	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	105	105	105	105	105	105	105
		Corrélation de Pearson	,472**	,733**	,826**	,889**	,746**	,807**	,842**
VAR0019	0	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	105	105	105	105	105	105	105
		Corrélation de Pearson	,445**	,826**	,880**	,753**	,921**	,892**	,962**
VAR0019	1	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0019	2	Corrélation de Pearson	,537**	,703**	,729**	,529**	,762**	,833**	,746**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,545**	,907**	,954**	,865**	,910**	,936**	,962**
كليم 3م5	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105

Corrélations

		VAR0018 6	VAR00187	VAR00188	VAR00189	VAR00190	VAR0019 1
	Corrélation de Pearson	,478	,401**	,398**	,561**	,472**	,445**
لغة م3م5	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,848**	,610	,812**	,886**	,733**	,826**
VAR00180	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,878**	,681**	,832	,960**	,826**	,880**
VAR00181	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,805**	,610**	,742**	,888	,889**	,753**
VAR00182	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,900**	,724**	,785**	,873**	,746	,921**
VAR00183	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,941**	,659**	,774**	,928**	,807**	,892**
VAR00184	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,937**	,746**	,874**	,936**	,842**	,962**
VAR00185	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	1**	,687**	,820**	,933**	,835**	,947**
VAR00186	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,687**	1**	,742**	,717**	,680**	,749**
VAR00187	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,820**	,742**	1**	,834**	,690**	,901**
VAR00188	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,933**	,717**	,834**	1**	,912**	,927**
VAR00189	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,835**	,680**	,690**	,912**	1**	,794**
VAR00190	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	105	105	105	105	105	105

VAR00191	Corrélation de Pearson	,947**	,749**	,901**	,927**	,794**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	105	105	105	105	105	105
VAR00192	Corrélation de Pearson	,818**	,475**	,527**	,775**	,649**	,719**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
كليم 3م5	Corrélation de Pearson	,963**	,759**	,883**	,986**	,881**	,961**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105

Corrélations

		VAR00192	م5م3 كلي
لغة م5م3	Corrélation de Pearson	,537	,545**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
VAR00180	Corrélation de Pearson	,703**	,576**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
VAR00181	Corrélation de Pearson	,729**	,564**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
VAR00182	Corrélation de Pearson	,529**	,445**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105

	Corrélation de Pearson	,762**	,497**
VAR00183	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,833**	,528**
VAR00184	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,746**	,504**
VAR00185	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,818**	,478**
VAR00186	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,475**	,401**
VAR00187	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,527**	,398**
VAR00188	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,775**	,561**
VAR00189	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,649**	,472**
VAR00190	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,719**	,445**
VAR00191	Sig. (bilatérale)	,000	,000

VAR00192	N	105	105
	Corrélation de Pearson	1**	,537**
	Sig. (bilatérale)		,000
كليم5م3	N	105	105
	Corrélation de Pearson	,782**	,564**
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	105	105

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

b. Calcul impossible car au moins une variable est une constante.

2-8 السنة الخامسة النشاط الرابع

Variable	Fréquences	Moyenne	Ecart-Type	Min	Max
VAR00196	105	4,7048	2,25714	1,00	9,00
VAR00197	105	7,8190	3,10019	3,00	16,00
VAR00198	105	5,1714	2,62186	1,00	12,00
VAR00199	105	1,4095	2,02245	,00	8,00
VAR00200	105	3,3238	1,45771	1,00	8,00
VAR00201	105	3,7143	2,64835	1,00	12,00
VAR00202	105	3,0571	1,59825	1,00	8,00
VAR00203	105	0,1048	0,30772	0,00	1,00
VAR00204	105	2,3048	1,58189	0,00	6,00
VAR00205	105	6,1429	3,12997	1,00	15,00
VAR00206	105	3,8095	1,79794	1,00	9,00
VAR00207	105	2,0667	2,53160	0,00	9,00
VAR00208	105	2,8095	1,55102	1,00	7,00
TOT	105	46,4381	24,05240	11,00	118,00

Corrélations

		لغة م4م5	VAR0019 6	VAR0019 7	VAR0019 8	VAR0019 9	VAR0020 0	VAR0020 1
لغة م4م5	Corrélation de Pearson	1	,566**	,518**	,494**	,447**	,404**	,451**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0019 6	Corrélation de Pearson	,566**	1	,823**	,832**	,701**	,715**	,755**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0019 7	Corrélation de Pearson	,518**	,823**	1	,964**	,789**	,907**	,884**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0019 8	Corrélation de Pearson	,494**	,832**	,964**	1	,783**	,922**	,853**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0019 9	Corrélation de Pearson	,447**	,701**	,789**	,783**	1	,800**	,902**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0020 0	Corrélation de Pearson	,404**	,715**	,907**	,922**	,800**	1	,868**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR0020 1	Corrélation de Pearson	,451**	,755**	,884**	,853**	,902**	,868**	1

N	105	105	105	105	105	105	105
Corrélation de Pearson	,507**	,835**	,964**	,955**	,900**	,937**	,954**
كلية م5م4 Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	105	105	105	105	105	105	105

Corrélations

	VAR002 02	VAR002 03	VAR002 04	VAR002 05	VAR002 06	VAR002 07	VAR002 08
Corrélation de Pearson	,459	,233**	,373**	,522**	,509**	,448**	,390**
لغة م5م4 Sig. (bilatérale)	,000	,017	,000	,000	,000	,000	,000
N	105	105	105	105	105	105	105
Corrélation de Pearson	,738**	,347	,669**	,842**	,836**	,734**	,571**
VAR001 96 Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	105	105	105	105	105	105	105
Corrélation de Pearson	,928**	,431**	,780	,972**	,956**	,869**	,854**
VAR001 97 Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	105	105	105	105	105	105	105
Corrélation de Pearson	,928**	,391**	,783**	,969	,947**	,845**	,834**
VAR001 98 Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	105	105	105	105	105	105	105
Corrélation de Pearson	,882**	,529**	,855**	,840**	,811	,929**	,647**
VAR001 99 Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	105	105	105	105	105	105	105

VAR002 00	Corrélation de Pearson	,929**	,413**	,836**	,923**	,887**	,894	,812**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR002 01	Corrélation de Pearson	,923**	,487**	,856**	,929**	,889**	,958**	,718**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR002 02	Corrélation de Pearson	1**	,437**	,843**	,962**	,943**	,928**	,848**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR002 03	Corrélation de Pearson	,437*	1**	,496**	,436**	,430**	,531**	,314**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,001
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR002 04	Corrélation de Pearson	,843**	,496**	1**	,821**	,766**	,915**	,602**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR002 05	Corrélation de Pearson	,962**	,436**	,821**	1**	,978**	,914**	,808**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR002 06	Corrélation de Pearson	,943**	,430**	,766**	,978**	1**	,878**	,800**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
VAR002 07	Corrélation de Pearson	,928**	,531**	,915**	,914**	,878**	1**	,687**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	105	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,848**	,314**	,602**	,808**	,800**	,687**	1**
VAR00208	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000	,000	,000	
	N	105	105	105	105	105	105	105
	Corrélation de Pearson	,972**	,492**	,876**	,986**	,961**	,954**	,811**
كليم5م4	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105

Corrélations

		م كلي
	Corrélation de Pearson	,507**
لغة م5م4	Sig. (bilatérale)	,000
	N	105
	Corrélation de Pearson	,566**
VAR00196	Sig. (bilatérale)	,000
	N	105
	Corrélation de Pearson	,518**
VAR00197	Sig. (bilatérale)	,000
	N	105
	Corrélation de Pearson	,494**
VAR00198	Sig. (bilatérale)	,000
	N	105
	Corrélation de Pearson	,447**
VAR00199	Sig. (bilatérale)	,000
	N	105

	Corrélation de Pearson	,404**
VAR00200	Sig. (bilatérale)	,000
	N	105
	Corrélation de Pearson	,451**
VAR00201	Sig. (bilatérale)	,000
	N	105
	Corrélation de Pearson	,459**
VAR00202	Sig. (bilatérale)	,000
	N	105
	Corrélation de Pearson	,03*
VAR00203	Sig. (bilatérale)	,000
	N	105
	Corrélation de Pearson	,373**
VAR00204	Sig. (bilatérale)	,000
	N	105
	Corrélation de Pearson	,522**
VAR00205	Sig. (bilatérale)	,000
	N	105
	Corrélation de Pearson	,509**
VAR00206	Sig. (bilatérale)	,000
	N	105
	Corrélation de Pearson	,448**
VAR00207	Sig. (bilatérale)	,000
	N	105
	Corrélation de Pearson	,390**
VAR00208	Sig. (bilatérale)	,000

كلیم 5م4	N	105
	Corrélation de Pearson	,507**
	Sig. (bilatérale)	
	N	105

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

b. Calcul impossible car au moins une variable est une constante.

3/ الفروق في نتائج المتعلمين

3-1 بدلالة المستوى الدراسي

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum	
					Borne inférieure	Borne supérieure			
التحصيل اللغوي	ع 1	23	1,7083	,66605	,03089	1,8049	1,9262	1,00	3,00
	ع 2 س5	25	1,8750	,71670	,03177	1,7733	1,8982	1,00	3,00
	ع 3	26	1,9515	,69743	,02222	1,8087	1,8959	1,00	3,00
	ع 4	31	1,9487	,73436	,11881	4,7514	5,2182	1,00	3,00
	ع 1	30	1,6739	,63087	,12581	4,8765	5,3711	1,00	3,00
	ع 2 س1	30	1,6100	,61783	,08650	4,8767	5,2162	1,00	3,00
	ع 3	33	1,9019	,67378	,14110	8,8043	9,3586	1,00	3,00
	ع 4	39	1,0403	,58988	,17129	8,4109	9,0843	1,00	3,00
المؤشر 1	ع 1	23	4,7417	2,40970	,10932	8,7190	9,1481	,00	9,00
	ع 2 س5	25	4,7333	2,63695	,10905	6,4184	6,8468	1,00	11,00
	ع 3	26	5,9606	2,60580	,12801	6,0222	6,5254	,00	12,00
	ع 4	31	5,4013	3,09926	,08325	6,3102	6,6370	,00	12,00
	ع 1	30	4,3261	2,81327	,08389	1,1060	1,4356	1,00	12,00
	ع 2 س1	30	4,5500	2,21736	,09828	1,2568	1,6432	1,00	10,00
	ع 3	33	5,0615	2,67648	,06390	1,2248	1,4756	1,00	11,00
	ع 4	39	5,3758	2,31806	,05981	3,3484	3,5834	2,00	12,00
المؤشر 2	ع 1	23	8,8917	2,73415	,07472	3,2103	3,5040	5,00	14,00
	ع 2 س5	25	8,6667	3,27541	,04697	3,3255	3,5099	2,00	16,00
	ع 3	26	10,9621	3,27230	,11896	3,6413	4,1087	2,00	16,00

	المؤشر 3	س1	ع 4	31	9,6474	3,69447	,14457	3,5968	4,1651	2,00	17,00
			ع 1	30	7,8152	3,63418	,09210	3,6969	4,0584	2,00	16,00
			ع 2	30	7,8200	3,27950	,06584	2,9445	3,2032	2,00	16,00
			ع 3	33	8,3365	3,00073	,07861	2,9217	3,2307	2,00	17,00
			ع 4	39	8,8548	3,23772	,05055	2,9757	3,1741	5,00	16,00
	المؤشر 3	س1	ع 1	23	6,5083	2,14983	,02932	,1204	,2356	3,00	12,00
			ع 2	25	6,2333	2,49952	,02806	,0782	,1885	1,00	12,00
			ع 3	26	7,3365	2,63513	,02053	,1179	,1985	1,00	12,00
			ع 4	31	7,0897	2,78098	,07403	2,1974	2,4882	1,00	12,00
			ع 1	30	5,4891	2,77942	,08573	2,1958	2,5328	1,00	12,00
	المؤشر 4	س1	ع 2	30	5,7100	2,38385	,05603	2,2424	2,4623	1,00	12,00
			ع 3	33	6,5682	2,41241	,13181	6,8585	7,3764	1,00	12,00
			ع 4	39	6,4194	2,37568	,16043	6,5418	7,1725	3,00	12,00
			ع 1	23	1,4348	1,81147	,10222	6,8015	7,2027	,00	6,00
			ع 2	25	1,0700	1,70712	,07457	4,7493	5,0423	,00	6,00
	المؤشر 4	س1	ع 3	26	2,2788	2,47495	,09382	4,5346	4,9035	,00	8,00
			ع 4	31	1,6603	2,30706	,05880	4,7021	4,9329	,00	8,00
			ع 1	30	1,3083	1,80474	,11074	1,8431	2,2781	,00	6,00
			ع 2	30	1,2583	1,74653	,12843	1,7737	2,2786	,00	6,00
			ع 3	33	,7879	1,58249	,08387	1,8808	2,2100	,00	6,00
	المؤشر 5	س1	ع 4	39	1,0700	1,70712	,07355	2,7210	3,0100	,00	6,00
			ع 1	23	3,3083	1,12119	,08655	2,8703	3,2106	2,00	5,00
			ع 2	25	3,1750	1,24794	,05615	2,8328	3,0532	,00	6,00
			ع 3	26	4,0192	1,82741	1,02748	49,8262	53,8632	,00	8,00
			ع 4	31	3,8269	1,65066	1,24439	48,6040	53,4960	,00	8,00
			ع 1	30	2,9565	1,60981	,79431	49,9338	53,0514	,00	6,00

	1 س	2 ع	30	3,0100	1,26726	,03089	1,8049	1,9262	,00	6,00
		3 ع	33	3,4470	1,24982	,03177	1,7733	1,8982	,00	6,00
		4 ع	39	3,3790	1,17973	,02222	1,8087	1,8959	2,00	6,00
		1 ع	23	4,1083	2,42811	,11881	4,7514	5,2182	,00	9,00
	5 س	2 ع	25	3,6000	2,41981	,12581	4,8765	5,3711	,00	11,00
		3 ع	26	3,4091	2,22050	,08650	4,8767	5,2162	,00	11,00
		4 ع	31	4,3013	3,42744	,14110	8,8043	9,3586	,00	13,00
		1 ع	30	3,3913	2,78124	,17129	8,4109	9,0843	,00	11,00
	1 س	2 ع	30	3,3200	2,47362	,10932	8,7190	9,1481	,00	11,00
		3 ع	33	5,3462	3,55749	,10905	6,4184	6,8468	,00	13,00
		4 ع	39	3,4677	2,49694	,12801	6,0222	6,5254	,00	11,00
		1 ع	23	3,0083	1,46383	,08325	6,3102	6,6370	1,00	6,00
	5 س	2 ع	25	2,8500	1,31985	,08389	1,1060	1,4356	1,00	6,00
		3 ع	26	3,9712	1,99249	,09828	1,2568	1,6432	1,00	8,00
		4 ع	31	3,4744	1,81196	,06390	1,2248	1,4756	1,00	8,00
		1 ع	30	2,8587	1,45694	,05981	3,3484	3,5834	1,00	6,00
	1 س	2 ع	30	2,6100	1,28625	,07472	3,2103	3,5040	1,00	6,00
		3 ع	33	2,8636	1,22800	,04697	3,3255	3,5099	1,00	6,00
		4 ع	39	2,8629	1,29624	,11896	3,6413	4,1087	1,00	6,00
		1 ع	23	,3333	,91057	,14457	3,5968	4,1651	,00	3,00
	5 س	2 ع	25	,0917	,48500	,09210	3,6969	4,0584	,00	3,00
		3 ع	26	,1212	,53902	,06584	2,9445	3,2032	,00	3,00
		4 ع	31	,1731	,67359	,07861	2,9217	3,2307	,00	3,00
		1 ع	30	,1304	,61515	,05055	2,9757	3,1741	,00	3,00
	1 س	2 ع	30	,1200	,53711	,02932	,1204	,2356	,00	3,00
		3 ع	33	,1154	,52709	,02806	,0782	,1885	,00	3,00

			ع 4	39	,1613	,61667	,02053	,1179	,1985	,00	3,00
			ع 1	23	2,4500	1,62879	,07403	2,1974	2,4882	,00	6,00
		5س	ع 2	25	2,2417	1,63982	,08573	2,1958	2,5328	,00	7,00
			ع 3	26	2,7019	1,86891	,05603	2,2424	2,4623	,00	6,00
			ع 4	31	2,5513	1,93539	,13181	6,8585	7,3764	,00	7,00
			ع 1	30	2,3370	1,94019	,16043	6,5418	7,1725	,00	7,00
		1س	ع 2	30	2,2200	1,52805	,10222	6,8015	7,2027	,00	7,00
			ع 3	33	2,0909	1,49019	,07457	4,7493	5,0423	,00	7,00
			ع 4	39	2,2177	1,67021	,09382	4,5346	4,9035	,00	7,00
			ع 1	23	6,8833	2,54764	,05880	4,7021	4,9329	4,00	12,00
		5س	ع 2	25	6,7333	2,91254	,11074	1,8431	2,2781	1,00	14,00
			ع 3	26	8,4712	3,44994	,12843	1,7737	2,2786	1,00	15,00
			ع 4	31	7,8974	3,52352	,08387	1,8808	2,2100	1,00	15,00
			ع 1	30	5,8043	3,55874	,07355	2,7210	3,0100	1,00	14,00
		1س	ع 2	30	5,9100	2,80366	,08655	2,8703	3,2106	1,00	14,00
			ع 3	33	6,7576	2,75216	,05615	2,8328	3,0532	1,00	14,00
			ع 4	39	7,0484	2,71358	1,02748	49,8262	53,8632	4,00	14,00
			ع 1	23	4,8250	1,44165	1,24439	48,6040	53,4960	2,00	8,00
		5س	ع 2	25	4,6000	1,81682	,79431	49,9338	53,0514	,00	9,00
			ع 3	26	5,4712	1,78427	,03089	1,8049	1,9262	,00	9,00
			ع 4	31	5,3846	1,81201	,03177	1,7733	1,8982	,00	9,00
			ع 1	30	4,0326	2,08317	,02222	1,8087	1,8959	,00	9,00
		1س	ع 2	30	4,2200	1,83446	,11881	4,7514	5,2182	,00	9,00
			ع 3	33	4,6515	1,61569	,12581	4,8765	5,3711	,00	9,00
			ع 4	39	5,0000	1,70127	,08650	4,8767	5,2162	2,00	9,00
			ع 1	23	2,0167	2,34066	,14110	8,8043	9,3586	,00	7,00

	5 س	2 ع	25	1,8250	2,31060	,17129	8,4109	9,0843	,00	8,00
		3 ع	26	3,0192	3,18364	,10932	8,7190	9,1481	,00	9,00
		4 ع	31	2,5449	2,98241	,10905	6,4184	6,8468	,00	9,00
		1 ع	30	1,8804	2,41262	,12801	6,0222	6,5254	,00	8,00
	1 س	2 ع	30	1,5800	2,27938	,08325	6,3102	6,6370	,00	8,00
		3 ع	33	1,7424	2,29377	,08389	1,1060	1,4356	,00	8,00
		4 ع	39	1,6613	2,34048	,09828	1,2568	1,6432	,00	8,00
		1 ع	23	2,9500	1,53311	,06390	1,2248	1,4756	1,00	6,00
	5 س	2 ع	25	2,7500	1,47386	,05981	3,3484	3,5834	1,00	6,00
		3 ع	26	4,1923	1,95620	,07472	3,2103	3,5040	1,00	9,00
		4 ع	31	3,1410	2,09284	,04697	3,3255	3,5099	1,00	9,00
		1 ع	30	2,7717	1,58359	,11896	3,6413	4,1087	1,00	6,00
	1 س	2 ع	30	2,2900	1,55891	,14457	3,5968	4,1651	1,00	6,00
		3 ع	33	2,5682	1,41526	,09210	3,6969	4,0584	1,00	6,00
		4 ع	39	2,8790	1,42904	,06584	2,9445	3,2032	1,00	6,00
		1 ع	23	51,3333	20,41886	,07861	2,9217	3,2307	24,00	93,00
	5 س	2 ع	25	48,7583	22,00076	,05055	2,9757	3,1741	9,00	112,00
		3 ع	26	63,2212	27,87806	,02932	,1204	,2356	9,00	124,00
		4 ع	31	56,9936	28,57892	,02806	,0782	,1885	9,00	124,00
		1 ع	30	45,2283	26,25362	,02053	,1179	,1985	9,00	110,00
	1 س	2 ع	30	44,4300	21,90902	,07403	2,1974	2,4882	9,00	112,00
		3 ع	33	49,0303	20,22656	,08573	2,1958	2,5328	9,00	112,00
		4 ع	39	50,5000	21,95172	,05603	2,2424	2,4623	26,00	112,00

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
لغة	Inter-groupes	,208	1	,208	5,895	,000
	Intra-groupes	443,117	946	,468		
	Total	443,325	947			
1م	Inter-groupes	4,517	1	4,517	4,448	,000
	Intra-groupes	6713,441	946	7,097		
	Total	6717,958	947			
2م	Inter-groupes	26,068	1	26,068	7,019	,000
	Intra-groupes	10702,746	946	11,314		
	Total	10728,813	947			
3م	Inter-groupes	30,109	1	30,109	6,630	,000
	Intra-groupes	6192,232	946	6,546		
	Total	6222,341	947			
4م	Inter-groupes	7,509	1	7,509	6,358	,000
	Intra-groupes	3658,221	946	3,867		
	Total	3665,730	947			
5م	Inter-groupes	2,767	1	2,767	7.802	,000
	Intra-groupes	1977,815	946	2,091		
	Total	1980,582	947			
6م	Inter-groupes	,008	1	,008	6,868	,000
	Intra-groupes	7615,798	946	8,051		
	Total	7615,806	947			
7م	Inter-groupes	,001	1	,001	9,558	,000
	Intra-groupes	2293,681	946	2,425		
	Total	2293,682	947			
8م	Inter-groupes	,467	1	,467	1,739	,096

	Intra-groupes	377,798	946	,399		
	Total	378,266	947			
	Inter-groupes	,108	1	,108	1,666	,114
9م	Intra-groupes	2818,217	946	2,979		
	Total	2818,325	947			
	Inter-groupes	15,848	1	15,848	9.492	,000
10م	Intra-groupes	9364,148	946	9,899		
	Total	9379,996	947			
	Inter-groupes	7,311	1	7,311	9,272	,000
11م	Intra-groupes	3096,118	946	3,273		
	Total	3103,429	947			
	Inter-groupes	,277	1	,277	4,348	,000
12م	Intra-groupes	6314,773	946	6,675		
	Total	6315,050	947			
	Inter-groupes	7,159	1	7,159	7,364	,000
13م	Intra-groupes	2823,765	946	2,985		
	Total	2830,924	947			
	Inter-groupes	147,733	1	147,733	12,287	,000
كلي	Intra-groupes	566269,215	946	598,593		
	Total	566416,948	947			

2-3 بدلالة النشاط اللغوي

/ السنة الأولى

Descriptives

	N	Moyenn e	Ecart- type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimu m	Maximu m	
					Borne inférieure	Borne supérieure			
ملغة	1,00	132	1,8258	,64791	,05639	1,7142	1,9373	1,00	3,00
	2,00	132	1,9394	,62709	,05458	1,8314	2,0474	1,00	3,00
	3,00	132	1,6970	,62930	,05477	1,5886	1,8053	1,00	3,00
	4,00	132	1,5152	,61140	,05322	1,4099	1,6204	1,00	3,00
	Total	528	1,7443	,64682	,02815	1,6890	1,7996	1,00	3,00
مؤ1	1,00	132	3,8106	2,31864	,20181	3,4114	4,2098	,00	8,00
	2,00	132	4,3182	2,12696	,18513	3,9520	4,6844	1,00	9,00
	3,00	132	4,3182	2,27941	,19840	3,9257	4,7107	1,00	9,00
	4,00	132	3,9015	1,96092	,17068	3,5639	4,2392	1,00	8,00
	Total	528	4,0871	2,18238	,09498	3,9005	4,2737	,00	9,00
2ع	1,00	132	7,0682	2,62458	,22844	6,6163	7,5201	2,00	12,00
	2,00	132	8,8636	2,81970	,24542	8,3781	9,3491	4,00	14,00
	3,00	132	8,6515	2,59472	,22584	8,2047	9,0983	4,00	13,00
	4,00	132	6,9091	2,43215	,21169	6,4903	7,3279	3,00	11,00
	Total	528	7,8731	2,76138	,12017	7,6370	8,1092	2,00	14,00
3ع	1,00	132	5,5076	1,99425	,17358	5,1642	5,8510	2,00	9,00
	2,00	132	6,5606	2,32562	,20242	6,1602	6,9610	2,00	11,00
	3,00	132	7,1818	2,40489	,20932	6,7677	7,5959	2,00	12,00
	4,00	132	4,6136	2,15664	,18771	4,2423	4,9850	1,00	8,00

4 _e	Total	528	5,9659	2,42824	,10568	5,7583	6,1735	1,00	12,00
	1,00	132	,4394	,88462	,07700	,2871	,5917	,00	3,00
	2,00	132	,9697	1,26575	,11017	,7518	1,1876	,00	5,00
	3,00	132	,5758	,90900	,07912	,4192	,7323	,00	4,00
	4,00	132	,4848	,99222	,08636	,3140	,6557	,00	4,00
	Total	528	,6174	1,04248	,04537	,5283	,7065	,00	5,00
5 _e	1,00	132	2,7273	1,27268	,11077	2,5081	2,9464	,00	5,00
	2,00	132	3,1288	1,06581	,09277	2,9453	3,3123	1,00	5,00
	3,00	132	2,8864	,97798	,08512	2,7180	3,0548	1,00	5,00
	4,00	132	2,8864	,97798	,08512	2,7180	3,0548	1,00	5,00
	Total	528	2,9072	1,08680	,04730	2,8143	3,0001	,00	5,00
	1,00	132	2,2348	1,99564	,17370	1,8912	2,5785	,00	6,00
6 _e	2,00	132	3,0455	1,19709	,10419	2,8393	3,2516	1,00	9,00
	3,00	132	3,0076	1,36754	,11903	2,7721	3,2430	1,00	8,00
	4,00	132	2,6742	1,04477	,09094	2,4944	2,8541	1,00	7,00
	Total	528	2,7405	1,47943	,06438	2,6140	2,8670	,00	9,00
	1,00	132	2,1212	,59297	,05161	2,0191	2,2233	1,00	4,00
	2,00	132	2,4773	1,02239	,08899	2,3012	2,6533	1,00	5,00
7 _e	3,00	132	2,7955	,88013	,07661	2,6439	2,9470	1,00	5,00
	4,00	132	2,4318	,98997	,08617	2,2614	2,6023	1,00	5,00
	Total	528	2,4564	,91684	,03990	2,3781	2,5348	1,00	5,00
	1,00	132	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
8 _e	2,00	132	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	3,00	132	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	4,00	132	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00
	Total	528	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000	,00	,00

9ع	1,00	132	1,0530	1,09345	,09517	,8648	1,2413	,00	4,00
	2,00	132	1,8182	1,06877	,09302	1,6342	2,0022	,00	5,00
	3,00	132	2,0379	,94429	,08219	1,8753	2,2005	1,00	6,00
	4,00	132	1,6742	,86047	,07489	1,5261	1,8224	,00	5,00
	Total	528	1,6458	1,05878	,04608	1,5553	1,7364	,00	6,00
10ع	1,00	132	5,5303	2,12380	,18485	5,1646	5,8960	1,00	10,00
	2,00	132	6,7045	2,34354	,20398	6,3010	7,1081	1,00	12,00
	3,00	132	6,2197	2,46600	,21464	5,7951	6,6443	1,00	11,00
	4,00	132	5,2803	2,26596	,19723	4,8901	5,6705	1,00	10,00
	Total	528	5,9337	2,36462	,10291	5,7316	6,1359	1,00	12,00
11ع	1,00	132	4,3485	1,77336	,15435	4,0431	4,6538	,00	7,00
	2,00	132	4,6439	1,30257	,11337	4,4197	4,8682	2,00	7,00
	3,00	132	4,7576	1,52896	,13308	4,4943	5,0208	2,00	8,00
	4,00	132	3,2652	1,38067	,12017	3,0274	3,5029	1,00	6,00
	Total	528	4,2538	1,61468	,07027	4,1157	4,3918	,00	8,00
12ع	1,00	132	,5530	,93543	,08142	,3920	,7141	,00	5,00
	2,00	132	,9091	1,14221	,09942	,7124	1,1058	,00	7,00
	3,00	132	1,1212	1,04136	,09064	,9419	1,3005	,00	7,00
	4,00	132	,9848	,96492	,08399	,8187	1,1510	,00	6,00
	Total	528	,8920	1,04259	,04537	,8029	,9812	,00	7,00
13ع	1,00	132	2,3485	1,23551	,10754	2,1358	2,5612	1,00	4,00
	2,00	132	2,4015	1,32998	,11576	2,1725	2,6305	1,00	6,00
	3,00	132	2,2121	1,31944	,11484	1,9849	2,4393	1,00	4,00
	4,00	132	2,2121	1,31944	,11484	1,9849	2,4393	1,00	4,00
	Total	528	2,2936	1,30063	,05660	2,1824	2,4048	1,00	6,00
مكلي	1,00	132	37,7424	14,42253	1,25532	35,2591	40,2257	9,00	71,00

2,00	132	45,8409	14,15607	1,23213	43,4035	48,2784	15,00	89,00
3,00	132	45,7652	14,43324	1,25625	43,2800	48,2503	15,00	84,00
4,00	132	37,3182	13,21595	1,15030	35,0426	39,5938	11,00	73,00
Total	528	41,6667	14,62480	,63646	40,4164	42,9170	9,00	89,00

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
ملغة	Inter-groupes	13,127	3	4,376	11,057	,000
	Intra-groupes	207,356	524	,396		
	Total	220,483	527			
مؤ1	Inter-groupes	28,735	3	9,578	2,023	,110
	Intra-groupes	2481,258	524	4,735		
	Total	2509,992	527			
2ع	Inter-groupes	417,688	3	139,229	20,261	,000
	Intra-groupes	3600,811	524	6,872		
	Total	4018,498	527			
3ع	Inter-groupes	510,947	3	170,316	34,372	,000
	Intra-groupes	2596,439	524	4,955		
	Total	3107,386	527			
4ع	Inter-groupes	23,114	3	7,705	7,346	,000
	Intra-groupes	549,606	524	1,049		
	Total	572,720	527			
5ع	Inter-groupes	10,869	3	3,623	3,104	,026
	Intra-groupes	611,583	524	1,167		
	Total	622,453	527			
6ع	Inter-groupes	56,021	3	18,674	8,916	,000

	Intra-groupes	1097,432	524	2,094		
	Total	1153,453	527			
	Inter-groupes	30,142	3	10,047	12,752	,000
7 _e	Intra-groupes	412,856	524	,788		
	Total	442,998	527			
	Inter-groupes	,000	3	,000	.	.
8 _e	Intra-groupes	,000	524	,000		
	Total	,000	527			
	Inter-groupes	70,703	3	23,568	23,746	,000
9 _e	Intra-groupes	520,068	524	,992		
	Total	590,771	527			
	Inter-groupes	167,066	3	55,689	10,498	,000
10 _e	Intra-groupes	2779,614	524	5,305		
	Total	2946,680	527			
	Inter-groupes	183,795	3	61,265	26,973	,000
11 _e	Intra-groupes	1190,197	524	2,271		
	Total	1373,992	527			
	Inter-groupes	23,278	3	7,759	7,398	,000
12 _e	Intra-groupes	549,568	524	1,049		
	Total	572,847	527			
	Inter-groupes	3,688	3	1,229	,725	,537
13 _e	Intra-groupes	887,811	524	1,694		
	Total	891,498	527			
	Inter-groupes	9046,076	3	3015,359	15,241	,000
مكلي	Intra-groupes	103671,258	524	197,846		
	Total	112717,333	527			

Descriptives

	N	Moyenn e	Ecart- type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimu m	Maximu m	
					Borne inférieure	Borne supérieure			
لغة	1,00	105	2,1524	,69033	,06737	2,0188	2,2860	1,00	3,00
	2,00	105	2,1429	,64194	,06265	2,0186	2,2671	1,00	3,00
	3,00	105	1,9143	,70866	,06916	1,7771	2,0514	1,00	3,00
	4,00	105	1,7429	,70750	,06904	1,6059	1,8798	1,00	3,00
	Total	420	1,9881	,70616	,03446	1,9204	2,0558	1,00	3,00
1ـ	1,00	105	6,5714	3,22805	,31503	5,9467	7,1961	1,00	12,00
	2,00	105	6,3810	2,50146	,24412	5,8969	6,8650	1,00	11,00
	3,00	105	6,5429	2,66035	,25962	6,0280	7,0577	1,00	10,00
	4,00	105	5,5143	2,32509	,22691	5,0643	5,9642	1,00	9,00
	Total	420	6,2524	2,72496	,13296	5,9910	6,5137	1,00	12,00
2ـ	1,00	105	9,6381	3,58449	,34981	8,9444	10,3318	2,00	17,00
	2,00	105	11,2190	3,62677	,35394	10,5172	11,9209	4,00	17,00
	3,00	105	11,1143	3,60639	,35195	10,4164	11,8122	4,00	16,00
	4,00	105	9,0952	3,03354	,29604	8,5082	9,6823	3,00	16,00
	Total	420	10,2667	3,58002	,17469	9,9233	10,6100	2,00	17,00
3ـ	1,00	105	6,6667	2,33150	,22753	6,2155	7,1179	2,00	12,00
	2,00	105	7,6000	2,47914	,24194	7,1202	8,0798	2,00	12,00
	3,00	105	8,0952	2,46328	,24039	7,6185	8,5719	2,00	12,00
	4,00	105	6,0857	2,62061	,25575	5,5786	6,5929	1,00	12,00
	Total	420	7,1119	2,58864	,12631	6,8636	7,3602	1,00	12,00

4	1,00	105	1,8952	2,08900	,20387	1,4910	2,2995	,00	7,00
	2,00	105	2,7048	2,68874	,26239	2,1844	3,2251	,00	8,00
	3,00	105	2,2381	2,40801	,23500	1,7721	2,7041	,00	8,00
	4,00	105	2,2476	2,42099	,23626	1,7791	2,7161	,00	8,00
	Total	420	2,2714	2,41962	,11807	2,0394	2,5035	,00	8,00
5	1,00	105	3,8857	1,70584	,16647	3,5556	4,2158	,00	8,00
	2,00	105	4,2381	1,36243	,13296	3,9744	4,5018	1,00	8,00
	3,00	105	4,1429	1,67807	,16376	3,8181	4,4676	1,00	8,00
	4,00	105	3,9714	1,55327	,15158	3,6708	4,2720	1,00	8,00
	Total	420	4,0595	1,58115	,07715	3,9079	4,2112	,00	8,00
6	1,00	105	4,6286	3,62750	,35401	3,9266	5,3306	,00	13,00
	2,00	105	5,8190	3,14942	,30735	5,2096	6,4285	1,00	12,00
	3,00	105	5,9238	3,66820	,35798	5,2139	6,6337	1,00	12,00
	4,00	105	4,8571	3,07730	,30031	4,2616	5,4527	1,00	12,00
	Total	420	5,3071	3,42718	,16723	4,9784	5,6359	,00	13,00
7	1,00	105	3,4095	1,73036	,16887	3,0747	3,7444	1,00	8,00
	2,00	105	3,9714	1,92382	,18775	3,5991	4,3437	1,00	8,00
	3,00	105	4,2000	1,78347	,17405	3,8549	4,5451	1,00	8,00
	4,00	105	3,8286	1,78916	,17460	3,4823	4,1748	1,00	8,00
	Total	420	3,8524	1,82455	,08903	3,6774	4,0274	1,00	8,00
8	1,00	105	,0571	,41204	,04021	-,0226	,1369	,00	3,00
	2,00	105	,0571	,41204	,04021	-,0226	,1369	,00	3,00
	3,00	105	1,0286	1,43082	,13963	,7517	1,3055	,00	3,00
	4,00	105	,2857	,56695	,05533	,1760	,3954	,00	3,00
	Total	420	,3571	,91191	,04450	,2697	,4446	,00	3,00
9	1,00	105	2,6667	1,89466	,18490	2,3000	3,0333	,00	6,00

	2,00	105	3,3524	1,89118	,18456	2,9864	3,7184	,00	6,00
	3,00	105	3,7714	2,18058	,21280	3,3494	4,1934	,00	7,00
	4,00	105	3,1714	1,77297	,17302	2,8283	3,5145	,00	6,00
	Total	420	3,2405	1,97400	,09632	3,0511	3,4298	,00	7,00
	1,00	105	7,9143	3,26141	,31828	7,2831	8,5454	1,00	15,00
	2,00	105	9,1714	3,35541	,32745	8,5221	9,8208	1,00	15,00
10م	3,00	105	8,8571	3,74276	,36526	8,1328	9,5815	1,00	15,00
	4,00	105	7,4381	3,30188	,32223	6,7991	8,0771	1,00	15,00
	Total	420	8,3452	3,47955	,16978	8,0115	8,6790	1,00	15,00
	1,00	105	5,5905	1,76883	,17262	5,2482	5,9328	,00	8,00
	2,00	105	5,9048	1,60242	,15638	5,5947	6,2149	2,00	9,00
11م	3,00	105	6,0190	1,75949	,17171	5,6785	6,3596	2,00	9,00
	4,00	105	4,5905	1,70799	,16668	4,2599	4,9210	1,00	9,00
	Total	420	5,5262	1,79545	,08761	5,3540	5,6984	,00	9,00
	1,00	105	3,0857	2,92244	,28520	2,5201	3,6513	,00	9,00
	2,00	105	3,5143	3,21987	,31423	2,8912	4,1374	,00	9,00
12م	3,00	105	3,9619	3,40227	,33203	3,3035	4,6203	,00	9,00
	4,00	105	3,4190	3,01528	,29426	2,8355	4,0026	,00	9,00
	Total	420	3,4952	3,14980	,15369	3,1931	3,7973	,00	9,00
	1,00	105	3,5333	1,68743	,16468	3,2068	3,8599	1,00	8,00
	2,00	105	4,2857	2,15600	,21040	3,8685	4,7030	1,00	9,00
13م	3,00	105	3,8190	1,93043	,18839	3,4455	4,1926	1,00	9,00
	4,00	105	3,4000	1,45840	,14233	3,1178	3,6822	1,00	7,00
	Total	420	3,7595	1,85173	,09036	3,5819	3,9371	1,00	9,00
م كلي	1,00	105	59,5429	27,7610	2,70920	54,1704	64,9153	9,00	122,00

2,00	105	68,2190	27,8391 6	2,71682	62,8315	73,6066	15,00	124,00
3,00	105	69,7143	30,0242 6	2,93007	63,9039	75,5247	15,00	123,00
4,00	105	57,9048	26,4678 8	2,58300	52,7826	63,0269	11,00	118,00
Total	420	63,8452	28,4288 2	1,38718	61,1185	66,5719	9,00	124,00

ANOVA à 1 facteur

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	12,236	3	4,079	8,626	,000
لغة خمسة Intra-groupes	196,705	416	,473		
Total	208,940	419			
Inter-groupes	78,486	3	26,162	3,589	,014
م1 خمس Intra-groupes	3032,762	416	7,290		
Total	3111,248	419			
Inter-groupes	356,248	3	118,749	9,853	,000
م2 خمس Intra-groupes	5013,886	416	12,053		
Total	5370,133	419			
Inter-groupes	257,931	3	85,977	14,027	,000
م3 خمس Intra-groupes	2549,810	416	6,129		
Total	2807,740	419			
Inter-groupes	34,752	3	11,584	1,993	,114
م4 خمس Intra-groupes	2418,305	416	5,813		
Total	2453,057	419			
Inter-groupes	8,064	3	2,688	1,076	,359
م5 خمس					

	Intra-groupes	1039,448	416	2,499		
	Total	1047,512	419			
	Inter-groupes	137,055	3	45,685	3,972	,008
م6خمس	Intra-groupes	4784,324	416	11,501		
	Total	4921,379	419			
	Inter-groupes	34,829	3	11,610	3,551	,015
م7خمس	Intra-groupes	1360,019	416	3,269		
	Total	1394,848	419			
	Inter-groupes	66,771	3	22,257	32,873	,000
م8خمس	Intra-groupes	281,657	416	,677		
	Total	348,429	419			
	Inter-groupes	65,988	3	21,996	5,840	,001
م9خمس	Intra-groupes	1566,724	416	3,766		
	Total	1632,712	419			
	Inter-groupes	205,093	3	68,364	5,842	,001
م10خمس	Intra-groupes	4867,848	416	11,702		
	Total	5072,940	419			
	Inter-groupes	132,921	3	44,307	15,135	,000
م11خمس	Intra-groupes	1217,790	416	2,927		
	Total	1350,712	419			
	Inter-groupes	41,124	3	13,708	1,385	,247
م12خمس	Intra-groupes	4115,867	416	9,894		
	Total	4156,990	419			
	Inter-groupes	48,388	3	16,129	4,833	,003
م13خمس	Intra-groupes	1388,324	416	3,337		
	Total	1436,712	419			

Inter-groupes	11274,445	3	3758,148	4,776	,003
مكايخمس Intra-groupes	327360,495	416	786,924		
Total	338634,940	419			

3-3 بدلالة المنطقة الجغرافية

Descriptives

	N	Moyenn e	Ecart- type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimu m	Maximu m	
					Borne inférieure	Borne supérieure			
م لغة	1	53	1,9237	,68611	,04462	1,6054	1,7814	1,00	3,00
	2	55	1,6934	,64972	,04618	1,6635	1,8456	1,00	3,00
	3	59	1,9893	,67460	,04466	1,8357	2,0117	1,00	3,00
	4	70	1,7545	,68495	,04031	1,9099	2,0686	1,00	3,00
المؤشر 1	1	53	4,5613	2,59438	,02222	1,8087	1,8959	,00	12,00
	2	55	4,6500	2,45140	,17818	4,2101	4,9126	1,00	11,00
	3	59	5,4576	2,66943	,16527	4,3243	4,9757	,00	12,00
	4	70	5,3786	2,77719	,17377	5,1153	5,8000	,00	12,00
المؤشر 2	1	53	8,4245	3,19344	,16597	5,0519	5,7053	2,00	16,00
	2	55	8,2818	3,29697	,08650	4,8767	5,2162	2,00	16,00
	3	59	9,2964	3,51566	,21933	7,9922	8,8569	2,00	17,00
	4	70	9,5678	3,24064	,22228	7,8437	8,7199	2,00	17,00
المؤشر 3	1	53	6,9068	2,53650	,21095	9,1522	9,9834	1,00	12,00
	2	55	5,9955	2,45600	,21010	8,8828	9,7100	1,00	12,00
	3	59	6,0660	2,48891	,10932	8,7190	9,1481	1,00	12,00
	4	70	6,7929	2,62602	,17094	5,7291	6,4030	1,00	12,00
المؤشر 4	1	53	1,3632	1,80446	,16558	5,6691	6,3218	,00	6,00

	2	55	1,1727	1,72735	,16511	6,5815	7,2321	,00	6,00
	3	59	1,4449	2,15197	,15693	6,4839	7,1018	,00	8,00
	4	70	1,4000	2,09728	,08325	6,3102	6,6370	,00	8,00
	المؤشر 5	1	53	3,6286	1,47545	,12393	1,1189	1,6075	,00
	2	55	3,1000	1,25658	,11646	,9432	1,4022	,00	6,00
	3	59	3,6992	1,55418	,14008	1,1689	1,7209	,00	8,00
	4	70	3,1557	1,36278	,12534	1,1533	1,6467	,00	6,00
	المؤشر 6	1	53	3,7972	2,60539	,06390	1,2248	1,4756	,00
	2	55	3,4727	2,44280	,09360	2,9712	3,3402	,00	11,00
	3	59	4,2627	3,03715	,08472	2,9330	3,2670	,00	13,00
	4	70	3,9321	3,07360	,10117	3,4998	3,8985	,00	13,00
	المؤشر 7	1	53	2,9434	1,45927	,08818	3,4550	3,8021	1,00
	2	55	2,7409	1,30722	,04697	3,3255	3,5099	1,00	6,00
	3	59	3,3517	1,69832	,17894	3,4444	4,1499	1,00	8,00
	4	70	3,2036	1,63013	,16469	3,1481	3,7973	1,00	8,00
	المؤشر 8	1	53	,2453	,80061	,19770	3,8732	4,6522	,00
	2	55	,1045	,50836	,18368	3,5706	4,2937	,00	3,00
	3	59	,1186	,53267	,09210	3,6969	4,0584	,00	3,00
	4	70	,1679	,64788	,10022	2,7458	3,1410	,00	3,00
	المؤشر 9	1	53	2,4009	1,76716	,08813	2,5672	2,9146	,00
	2	55	2,2318	1,58644	,11055	3,1339	3,5695	,00	7,00
	3	59	2,3602	1,69151	,09742	3,0118	3,3953	,00	7,00
	4	70	2,4036	1,82711	,05055	2,9757	3,1741	,00	7,00
	المؤشر 10	1	53	7,5214	3,21281	,05499	,1369	,3537	1,00
	2	55	6,3591	2,88646	,03427	,0370	,1721	1,00	14,00
	3	59	7,5127	3,18838	,03467	,0503	,1870	1,00	15,00

المؤشر 11	4	70	6,4151	3,06754	,03872	,0916	,2441	1,00	14,00
		53	5,2143	1,77108	,02053	,1179	,1985	,00	9,00
	2	55	4,4273	1,83053	,12137	2,1617	2,6402	,00	9,00
	3	59	5,0127	1,73691	,10696	2,0210	2,4426	,00	9,00
المؤشر 12	4	70	4,4811	1,78849	,11011	2,1432	2,5771	,00	9,00
	1	53	1,9575	2,36745	,10919	2,1886	2,6185	,00	8,00
	2	55	1,7136	2,29448	,05603	2,2424	2,4623	,00	8,00
	3	59	2,3051	2,78906	,21068	5,9998	6,8304	,00	9,00
المؤشر 13	4	70	2,1536	2,74769	,19461	5,9756	6,7426	,00	9,00
	1	53	2,5409	1,52697	,20755	7,1038	7,9216	1,00	6,00
	2	55	2,8726	1,55402	,19200	7,1435	7,8994	1,00	6,00
	3	59	3,2839	1,85653	,10222	6,8015	7,2027	1,00	9,00
المؤشر الكلي	4	70	3,0250	1,83047	,12283	4,2390	4,7233	1,00	9,00
	1	53	54,1179	26,01220	,12341	4,1840	4,6705	9,00	124,00
	2	55	46,7909	22,01519	,11306	4,7900	5,2355	9,00	112,00
	3	59	55,2839	24,87056	,10584	5,0059	5,4226	9,00	124,00
	4	70	48,6840	23,27232	,05880	4,7021	4,9329	9,00	110,00

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
لغة	Inter-groupes	13,914	3	4,638	10,196	,000
	Intra-groupes	429,411	944	,455		
	Total	443,325	947			
م1	Inter-groupes	155,257	3	51,752	7,444	,000
	Intra-groupes	6562,701	944	6,952		
	Total	6717,958	947			

	Inter-groupes	280,182	3	93,394		,000
2 ₊	Intra-groupes	10448,631	944	11,068		
	Total	10728,813	947		8,438	
	Inter-groupes	158,335	3	52,778		,000
3 ₊	Intra-groupes	6064,006	944	6,424		
	Total	6222,341	947			
	Inter-groupes	9,777	3	3,259		,471
4 ₊	Intra-groupes	3655,953	944	3,873	8,216	
	Total	3665,730	947			
	Inter-groupes	67,908	3	22,636		,000
5 ₊	Intra-groupes	1912,674	944	2,026	0,841	
	Total	1980,582	947			
	Inter-groupes	73,269	3	24,423		,028
6 ₊	Intra-groupes	7542,537	944	7,990		
	Total	7615,806	947		11,172	
	Inter-groupes	50,924	3	16,975		,000
7 ₊	Intra-groupes	2242,758	944	2,376		
	Total	2293,682	947			
	Inter-groupes	2,636	3	,879		,086
8 ₊	Intra-groupes	375,629	944	,398	3,057	
	Total	378,266	947			
	Inter-groupes	4,446	3	1,482		,684
9 ₊	Intra-groupes	2813,879	944	2,981	7,145	
	Total	2818,325	947			
	Inter-groupes	301,059	3	100,353		,000
10 ₊	Intra-groupes	9078,937	944	9,618		

	Total	9379,996	947		2,209	
	Inter-groupes	110,564	3	36,855		,000
11م	Intra-groupes	2992,866	944	3,170		
	Total	3103,429	947			
	Inter-groupes	45,042	3	15,014		,080
12م	Intra-groupes	6270,007	944	6,642	,497	
	Total	6315,050	947			
	Inter-groupes	65,927	3	21,976		,000
13م	Intra-groupes	2764,997	944	2,929	10,434	
	Total	2830,924	947			
	Inter-groupes	11857,651	3	3952,550		,000
كلي	Intra-groupes	554559,297	944	587,457		
	Total	566416,948	947		11,625	

ملحق رقم (09)

النتائج النهائية الخاصة بالمعلمين

1- ظهور مؤشرات تدعيم المعلمين للتعليم الذاتي لدى المتعلمين من الصفين

Récapitulatif des observations

	المستوى							
	الأول							
	النشاط اللغوي							
	الأول					الثاني		
	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	N	Moyenne	Ecart-type
1م	04	0,7598	0,9652	,00	2,00	04	0,7598	0,9652
2م	04	1,7536	0,5006	1,00	2,00	04	2,000	0,8259
3م	04	1,0000	0,000	1,00	1,00	04	1,0000	0,000
4م	04	1,7512	0,5021	1,00	2,00	04	1,7512	0,5021
5م	04	2,0000	0,8234	1,00	3,00	04	2,0000	0,8234
6م	04	2,0000	0,8255	1,00	3,00	04	2,0000	0,8255
7م	04	1,7522	0,9674	1,00	3,00	04	1,7522	0,9674
8م	04	0,2561	0,5001	,00	1,00	04	0,2561	0,5001
9م	04	0,7507	0,9685	,00	2,00	04	0,7507	0,9685
10م	04	1,0000	0,000	1,00	1,00	04	1,0000	0,000
11م	04	1,5052	0,5898	1,00	2,00	04	1,5052	0,5898
12م	04	1,0000	0,000	1,00	1,00	04	1,0000	0,000
13م	04	1,2502	0,9641	,00	2,00	04	1,2502	0,9641
14م	04	0,5023	0,5847	,00	1,00	04	0,5023	0,5847
15م	04	0,5012	0,5852	,00	1,00	04	0,5012	0,5852

Récapitulatif des observations

	المستوى							
	الأول							
	النشاط اللغوي							
	الثاني		الثالث					الرابع
	Minimum	Maximum	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	04
1م	,00	2,00	04	0,7523	0,9682	,00	2,00	04
2م	1,00	3,00	04	1,7536	0,5006	1,00	2,00	04
3م	1,00	1,00	04	1,0000	0,000	1,00	1,00	04
4م	1,00	2,00	04	1,7512	0,5021	1,00	2,00	04
5م	1,00	3,00	04	2,2514	0,9636	1,00	3,00	04
6م	1,00	3,00	04	1,7552	0,5000	1,00	2,00	04
7م	1,00	2,00	04	1,7522	0,9674	1,00	3,00	04
8م	,00	1,00	04	0,2566	0,5001	,00	1,00	04
9م	,00	2,00	04	0,7547	0,9685	,00	2,00	04
10م	1,00	1,00	04	1,000	0,000	1,00	1,00	04
11م	1,00	2,00	04	1,5052	0,5898	1,00	2,00	04
12م	1,00	1,00	04	1,0000	0,000	1,00	1,00	04
13م	,00	2,00	04	1,2502	0,9641	,00	2,00	04
14م	,00	1,00	04	0,5023	0,5847	,00	1,00	04
15م	,00	1,00	04	0,5012	0,5617	,00	1,00	04

Récapitulatif des observations

	المستوى
	الأول
	النشاط اللغوي
	الرابع

	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
1م	0,7598	0,9665	0,00	2,00
2م	1,5023	0,5894	1,00	2,00
3م	1,0000	0,000	1,00	1,00
4م	1,5015	0,5888	1,00	2,00
5م	1,5320	0,5863	1,00	2,00
6م	1,7584	0,5022	1,00	2,00
7م	1,5022	0,5858	1,00	2,00
8م	0,2565	0,5055	0,00	1,00
9م	0,5001	0,5849	0,00	1,00
10م	1,0000	0,000	1,00	1,00
11م	1,2525	0,55077	1,00	2,00
12م	1,0000	0,000	1,00	1,00
13م	1,0000	0,8241	0,00	2,00
14م	0,5089	0,5855	0,00	1,00
15م	0,5066	0,5852	0,00	1,00

Récapitulatif des observations

	المستوى							
	الخامس							
	النشاط اللغوي							
	الكلّي		الأول					2,00
	Minimum	Maximum	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	N
1م	,00	12,00	04	1,2552	0,9620	2,00	0,00	04
2م	2,00	17,00	04	2,2554	0,5060	3,00	2,00	04
3م	1,00	12,00	04	2,2564	0,960	3,00	1,00	04

4م	,00	8,00	04	2,7512	0,5018	3,00	2,00	04
5م	,00	8,00	04	2,7575	0,5077	3,00	2,00	04
6م	,00	13,00	04	2,5000	0,5858	3,00	2,00	04
7م	1,00	8,00	04	2,5011	0,5874	3,00	2,00	04
8م	,00	3,00	04	1,000	0,000	1,00	1,00	04
9م	,00	7,00	04	0,7570	0,5050	2,00	1,00	04
10م	1,00	15,00	04	2,0000	0,000	2,00	2,00	04
11م	,00	9,00	04	1,5088	0,5864	2,00	1,00	04
12م	,00	9,00	04	1,2500	0,500	2,00	1,00	04
13م	1,00	9,00	04	2,2001	0,000	2,00	2,00	04
14م	9,00	124,00	04	1,7552	0,55023	2,00	1,00	04
15م			04	2,0012	0,8264	3,00	1,00	04

Récapitulatif des observations

	المستوى						
	الخامس						
	النشاط اللغوي						
	الثاني				الثالث		
	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	N	Moyenne	Ecart-type
1م	1,2545	0,9652	0,00	2,00	04	1,2545	0,9652
2م	2,5040	0,5006	2,00	3,00	04	2,2525	0,5006
3م	2,2547	0,000	1,00	3,00	04	1,7569	0,000
4م	2,5050	0,5021	2,00	3,00	04	2,000	0,5021
5م	2,7575	0,8234	2,00	3,00	04	2,7589	0,8234
6م	2,7575	0,8255	2,00	3,00	04	2,5074	0,8255
7م	2,5050	0,9674	2,00	3,00	04	2,5013	0,9674
8م	1,000	0,5001	1,00	1,00	04	1,000	0,5001

9م	1,7550	0,9685	1,00	2,00	04	1,7580	0,9685
10م	2,0000	0,000	2,00	2,00	04	2,000	0,000
11م	1,7563	0,5898	1,00	3,00	04	1,5052	0,5898
12م	1,2552	0,000	1,00	2,00	04	1,2587	0,000
13م	2,5050	0,9641	2,00	3,00	04	2,2565	0,9641
14م	2,000	0,5847	1,00	3,00	04	1,7541	0,5847
15م	2,005 2	0,5852	1,00	3,00	04	2,000	0,5852

Récapitulatif des observations

	المستوى						
	الخامس						
	النشاط اللغوي						
	الثالث		الرابع				
	Minimum	Maximum	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
1م	0,00	2,00	04	1,2585	0,9652	0,00	2,00
2م	2,00	3,00	04	2,2541	0,5000	2,00	3,00
3م	1,00	2,00	04	1,7584	0,5021	1,00	2,00
4م	2,00	2,00	04	2,2512	0,5021	2,00	3,00
5م	2,00	3,00	04	2,7556	0,5234	2,00	3,00
6م	2,00	3,00	04	2,7530	0,5079	2,00	3,00
7م	2,00	3,00	04	2,5050	0,5885	2,00	3,00
8م	1,00	1,00	04	1,000	0,000	1,00	1,00
9م	1,00	2,00	04	1,7557	0,5085	1,00	2,00
10م	2,00	2,00	04	2,0000	0,000	2,00	2,00
11م	1,00	2,00	04	1,5052	0,5862	1,00	2,00
12م	1,00	2,00	04	1,2500	0,5050	1,00	2,00
13م	2,00	3,00	04	2,0002	0,000	2,00	2,00

14م	1,00	2,00	04	1,7523	0,5000	1,00	2,00
15م	1,00	3,00	04	2,0012	0,8282	1,00	3,00

2- الفروق الإحصائية في نتائج المعلمين

1-2 بدلالة المستوى الدراسي

Descriptives

	N	Moyenn e	Ecart- type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimu m	Maximu m
					Borne inférieure	Borne supérieure		
1,00	16	,7500	,85635	,21409	,2937	1,2063	,00	2,00
5,00	16	1,2500	,85635	,21409	,7937	1,7063	,00	2,00
Total	32	1,0000	,87988	,15554	,6828	1,3172	,00	2,00
1,00	16	1,7500	,57735	,14434	1,4424	2,0576	1,00	3,00
5,00	16	2,3125	,47871	,11968	2,0574	2,5676	2,00	3,00
Total	32	2,0313	,59484	,10515	1,8168	2,2457	1,00	3,00
1,00	16	1,0000	,00000	,00000	1,0000	1,0000	1,00	1,00
5,00	16	2,0000	,73030	,18257	1,6109	2,3891	1,00	3,00
Total	32	1,5000	,71842	,12700	1,2410	1,7590	1,00	3,00
1,00	16	1,6875	,47871	,11968	1,4324	1,9426	1,00	2,00
5,00	16	2,3750	,50000	,12500	2,1086	2,6414	2,00	3,00
Total	32	2,0313	,59484	,10515	1,8168	2,2457	1,00	3,00
1,00	16	1,9375	,77190	,19298	1,5262	2,3488	1,00	3,00
5,00	16	2,7500	,44721	,11180	2,5117	2,9883	2,00	3,00
Total	32	2,3438	,74528	,13175	2,0750	2,6125	1,00	3,00
1,00	16	1,8750	,61914	,15478	1,5451	2,2049	1,00	3,00

	5,00	16	2,6250	,50000	,12500	2,3586	2,8914	2,00	3,00
	Total	32	2,2500	,67202	,11880	2,0077	2,4923	1,00	3,00
	1,00	16	1,6250	,71880	,17970	1,2420	2,0080	1,00	3,00
7م	5,00	16	2,5000	,51640	,12910	2,2248	2,7752	2,00	3,00
	Total	32	2,0625	,75935	,13424	1,7887	2,3363	1,00	3,00
	1,00	16	,2500	,44721	,11180	,0117	,4883	,00	1,00
8م	5,00	16	1,0000	,00000	,00000	1,0000	1,0000	1,00	1,00
	Total	32	,6250	,49187	,08695	,4477	,8023	,00	1,00
	1,00	16	,6875	,79320	,19830	,2648	1,1102	,00	2,00
9م	5,00	16	1,7500	,44721	,11180	1,5117	1,9883	1,00	2,00
	Total	32	1,2188	,83219	,14711	,9187	1,5188	,00	2,00
	1,00	16	1,0000	,00000	,00000	1,0000	1,0000	1,00	1,00
10م	5,00	16	2,0000	,00000	,00000	2,0000	2,0000	2,00	2,00
	Total	32	1,5000	,50800	,08980	1,3168	1,6832	1,00	2,00
	1,00	16	1,4375	,51235	,12809	1,1645	1,7105	1,00	2,00
11م	5,00	16	1,5625	,62915	,15729	1,2272	1,8978	1,00	3,00
	Total	32	1,5000	,56796	,10040	1,2952	1,7048	1,00	3,00
	1,00	16	1,0000	,00000	,00000	1,0000	1,0000	1,00	1,00
12م	5,00	16	1,2500	,44721	,11180	1,0117	1,4883	1,00	2,00
	Total	32	1,1250	,33601	,05940	1,0039	1,2461	1,00	2,00
	1,00	16	1,1875	,83417	,20854	,7430	1,6320	,00	2,00
13م	5,00	16	2,1875	,40311	,10078	1,9727	2,4023	2,00	3,00
	Total	32	1,6875	,82060	,14506	1,3916	1,9834	,00	3,00
	1,00	16	,5000	,51640	,12910	,2248	,7752	,00	1,00
14م	5,00	16	1,8125	,54391	,13598	1,5227	2,1023	1,00	3,00
	Total	32	1,1563	,84660	,14966	,8510	1,4615	,00	3,00

	1,00	16	,5000	,51640	,12910	,2248	,7752	,00	1,00
15مم	5,00	16	2,0000	,73030	,18257	1,6109	2,3891	1,00	3,00
	Total	32	1,2500	,98374	,17390	,8953	1,6047	,00	3,00
	1,00	16	17,1875	5,56440	1,39110	14,2224	20,1526	11,00	24,00
مكلي	5,00	16	29,3750	4,86998	1,21749	26,7800	31,9700	22,00	37,00
	Total	32	23,2813	8,04918	1,42291	20,3792	26,1833	11,00	37,00

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
1مم	Inter-groupes	2,000	1	2,000	2,727	,109
	Intra-groupes	22,000	30	,733		
	Total	24,000	31			
2مم	Inter-groupes	2,531	1	2,531	9,000	,005
	Intra-groupes	8,438	30	,281		
	Total	10,969	31			
3مم	Inter-groupes	8,000	1	8,000	30,000	,000
	Intra-groupes	8,000	30	,267		
	Total	16,000	31			
4مم	Inter-groupes	3,781	1	3,781	15,783	,000
	Intra-groupes	7,188	30	,240		
	Total	10,969	31			
5مم	Inter-groupes	5,281	1	5,281	13,272	,001
	Intra-groupes	11,938	30	,398		
	Total	17,219	31			
6مم	Inter-groupes	4,500	1	4,500	14,211	,001
	Intra-groupes	9,500	30	,317		

	Total	14,000	31			
	Inter-groupes	6,125	1	6,125	15,638	,000
7م	Intra-groupes	11,750	30	,392		
	Total	17,875	31			
	Inter-groupes	4,500	1	4,500	45,000	,000
8م	Intra-groupes	3,000	30	,100		
	Total	7,500	31			
	Inter-groupes	9,031	1	9,031	21,784	,000
9م	Intra-groupes	12,438	30	,415		
	Total	21,469	31			
	Inter-groupes	8,000	1	8,000	.	.
10م	Intra-groupes	,000	30	,000		
	Total	8,000	31			
	Inter-groupes	,125	1	,125	,380	,542
11م	Intra-groupes	9,875	30	,329		
	Total	10,000	31			
	Inter-groupes	,500	1	,500	5,000	,033
12م	Intra-groupes	3,000	30	,100		
	Total	3,500	31			
	Inter-groupes	8,000	1	8,000	18,641	,000
13م	Intra-groupes	12,875	30	,429		
	Total	20,875	31			
	Inter-groupes	13,781	1	13,781	49,000	,000
14م	Intra-groupes	8,438	30	,281		
	Total	22,219	31			
15م	Inter-groupes	18,000	1	18,000	45,000	,000

Intra-groupes	12,000	30	,400		
Total	30,000	31			
Inter-groupes	1188,281	1	1188,281	43,464	,000
مكلي Intra-groupes	820,188	30	27,340		
Total	2008,469	31			

2-2 بدلالة النشاط اللغوي

Descriptives

	N	Moyenn e	Ecart- type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimu m	Maximu m
					Borne inférieure	Borne supérieure		
1,00	4	1,0000	,92582	,32733	,2260	1,7740	,00	2,00
2,00	4	1,0000	,92582	,32733	,2260	1,7740	,00	2,00
مم 1 3,00	4	1,0000	,92582	,32733	,2260	1,7740	,00	2,00
4,00	4	1,0000	,92582	,32733	,2260	1,7740	,00	2,00
Total	16	1,0000	,87988	,15554	,6828	1,3172	,00	2,00
1,00	4	2,0000	,53452	,18898	1,5531	2,4469	1,00	3,00
2,00	4	2,2500	,70711	,25000	1,6588	2,8412	1,00	3,00
مم 2 3,00	4	2,0000	,53452	,18898	1,5531	2,4469	1,00	3,00
4,00	4	1,8750	,64087	,22658	1,3392	2,4108	1,00	3,00
Total	16	2,0313	,59484	,10515	1,8168	2,2457	1,00	3,00
1,00	4	1,6250	,91613	,32390	,8591	2,3909	1,00	3,00
2,00	4	1,6250	,91613	,32390	,8591	2,3909	1,00	3,00
مم 3 3,00	4	1,3750	,51755	,18298	,9423	1,8077	1,00	2,00
4,00	4	1,3750	,51755	,18298	,9423	1,8077	1,00	2,00

4مم	Total	16	1,5000	,71842	,12700	1,2410	1,7590	1,00	3,00
	1,00	4	2,2500	,70711	,25000	1,6588	2,8412	1,00	3,00
	2,00	4	2,1250	,64087	,22658	1,5892	2,6608	1,00	3,00
	3,00	4	1,8750	,35355	,12500	1,5794	2,1706	1,00	2,00
	4,00	4	1,8750	,64087	,22658	1,3392	2,4108	1,00	3,00
5مم	Total	16	2,0313	,59484	,10515	1,8168	2,2457	1,00	3,00
	1,00	4	2,3750	,74402	,26305	1,7530	2,9970	1,00	3,00
	2,00	4	2,3750	,74402	,26305	1,7530	2,9970	1,00	3,00
	3,00	4	2,5000	,75593	,26726	1,8680	3,1320	1,00	3,00
	4,00	4	2,1250	,83452	,29505	1,4273	2,8227	1,00	3,00
6مم	Total	16	2,3438	,74528	,13175	2,0750	2,6125	1,00	3,00
	1,00	4	2,2500	,70711	,25000	1,6588	2,8412	1,00	3,00
	2,00	4	2,3750	,74402	,26305	1,7530	2,9970	1,00	3,00
	3,00	4	2,1250	,64087	,22658	1,5892	2,6608	1,00	3,00
	4,00	4	2,2500	,70711	,25000	1,6588	2,8412	1,00	3,00
7مم	Total	16	2,2500	,67202	,11880	2,0077	2,4923	1,00	3,00
	1,00	4	2,1250	,83452	,29505	1,4273	2,8227	1,00	3,00
	2,00	4	2,0000	,75593	,26726	1,3680	2,6320	1,00	3,00
	3,00	4	2,1250	,83452	,29505	1,4273	2,8227	1,00	3,00
	4,00	4	2,0000	,75593	,26726	1,3680	2,6320	1,00	3,00
8مم	Total	16	2,0625	,75935	,13424	1,7887	2,3363	1,00	3,00
	1,00	4	,6250	,51755	,18298	,1923	1,0577	,00	1,00
	2,00	4	,6250	,51755	,18298	,1923	1,0577	,00	1,00
	3,00	4	,6250	,51755	,18298	,1923	1,0577	,00	1,00
	4,00	4	,6250	,51755	,18298	,1923	1,0577	,00	1,00
	Total	16	,6250	,49187	,08695	,4477	,8023	,00	1,00

9مم	1,00	4	1,2500	,88641	,31339	,5089	1,9911	,00	2,00
	2,00	4	1,2500	,88641	,31339	,5089	1,9911	,00	2,00
	3,00	4	1,2500	,88641	,31339	,5089	1,9911	,00	2,00
	4,00	4	1,1250	,83452	,29505	,4273	1,8227	,00	2,00
	Total	4	1,2188	,83219	,14711	,9187	1,5188	,00	2,00
10مم	1,00	4	1,5000	,53452	,18898	1,0531	1,9469	1,00	2,00
	2,00	4	1,5000	,53452	,18898	1,0531	1,9469	1,00	2,00
	3,00	4	1,5000	,53452	,18898	1,0531	1,9469	1,00	2,00
	4,00	4	1,5000	,53452	,18898	1,0531	1,9469	1,00	2,00
	Total	16	1,5000	,50800	,08980	1,3168	1,6832	1,00	2,00
11مم	1,00	4	1,5000	,53452	,18898	1,0531	1,9469	1,00	2,00
	2,00	4	1,6250	,74402	,26305	1,0030	2,2470	1,00	3,00
	3,00	4	1,5000	,53452	,18898	1,0531	1,9469	1,00	2,00
	4,00	4	1,3750	,51755	,18298	,9423	1,8077	1,00	2,00
	Total	16	1,5000	,56796	,10040	1,2952	1,7048	1,00	3,00
12مم	1,00	4	1,1250	,35355	,12500	,8294	1,4206	1,00	2,00
	2,00	4	1,1250	,35355	,12500	,8294	1,4206	1,00	2,00
	3,00	4	1,1250	,35355	,12500	,8294	1,4206	1,00	2,00
	4,00	4	1,1250	,35355	,12500	,8294	1,4206	1,00	2,00
	Total	16	1,1250	,33601	,05940	1,0039	1,2461	1,00	2,00
13مم	1,00	4	1,6250	,74402	,26305	1,0030	2,2470	,00	2,00
	2,00	4	1,8750	,99103	,35038	1,0465	2,7035	,00	3,00
	3,00	4	1,7500	,88641	,31339	1,0089	2,4911	,00	3,00
	4,00	4	1,5000	,75593	,26726	,8680	2,1320	,00	2,00
	Total	16	1,6875	,82060	,14506	1,3916	1,9834	,00	3,00
14مم	1,00	4	1,1250	,83452	,29505	,4273	1,8227	,00	2,00

	2,00	4	1,2500	1,03510	,36596	,3846	2,1154	,00	3,00
	3,00	4	1,1250	,83452	,29505	,4273	1,8227	,00	2,00
	4,00	4	1,1250	,83452	,29505	,4273	1,8227	,00	2,00
	Total	16	1,1563	,84660	,14966	,8510	1,4615	,00	3,00
	1,00	4	1,2500	1,03510	,36596	,3846	2,1154	,00	3,00
	2,00	4	1,2500	1,03510	,36596	,3846	2,1154	,00	3,00
15مم	3,00	4	1,2500	1,03510	,36596	,3846	2,1154	,00	3,00
	4,00	4	1,2500	1,03510	,36596	,3846	2,1154	,00	3,00
	Total	16	1,2500	,98374	,17390	,8953	1,6047	,00	3,00
	1,00	4	23,6250	8,39962	2,96971	16,6027	30,6473	11,00	34,00
	2,00	4	24,2500	9,25434	3,27190	16,5132	31,9868	11,00	37,00
مكلي	3,00	4	23,1250	7,66136	2,70870	16,7199	29,5301	11,00	33,00
	4,00	4	22,1250	8,32273	2,94253	15,1670	29,0830	11,00	33,00
	Total	16	23,2813	8,04918	1,42291	20,3792	26,1833	11,00	37,00

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
	Inter-groupes	,000	3	,000	,000	1,000
1مم	Intra-groupes	24,000	28	,857		
	Total	24,000	31			
	Inter-groupes	,594	3	,198	,534	,663
2مم	Intra-groupes	10,375	28	,371		
	Total	10,969	31			
	Inter-groupes	,500	3	,167	,301	,824
3مم	Intra-groupes	15,500	28	,554		

	Total	16,000	31			
	Inter-groupes	,844	3	,281	,778	,516
4م	Intra-groupes	10,125	28	,362		
	Total	10,969	31			
	Inter-groupes	,594	3	,198	,333	,801
5م	Intra-groupes	16,625	28	,594		
	Total	17,219	31			
	Inter-groupes	,250	3	,083	,170	,916
6م	Intra-groupes	13,750	28	,491		
	Total	14,000	31			
	Inter-groupes	,125	3	,042	,066	,978
7م	Intra-groupes	17,750	28	,634		
	Total	17,875	31			
	Inter-groupes	,000	3	,000	,000	1,000
8م	Intra-groupes	7,500	28	,268		
	Total	7,500	31			
	Inter-groupes	,094	3	,031	,041	,989
9م	Intra-groupes	21,375	28	,763		
	Total	21,469	31			
	Inter-groupes	,000	3	,000	,000	1,000
10م	Intra-groupes	8,000	28	,286		
	Total	8,000	31			
	Inter-groupes	,250	3	,083	,239	,868
11م	Intra-groupes	9,750	28	,348		
	Total	10,000	31			
12م	Inter-groupes	,000	3	,000	,000	1,000

	Intra-groupes	3,500	28	,125		
	Total	3,500	31			
	Inter-groupes	,625	3	,208	,288	,834
مم13	Intra-groupes	20,250	28	,723		
	Total	20,875	31			
	Inter-groupes	,094	3	,031	,040	,989
مم14	Intra-groupes	22,125	28	,790		
	Total	22,219	31			
	Inter-groupes	,000	3	,000	,000	1,000
مم15	Intra-groupes	30,000	28	1,071		
	Total	30,000	31			
	Inter-groupes	19,344	3	6,448	,091	,965
مكلي	Intra-groupes	1989,125	28	71,040		
	Total	2008,469	31			

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de مكلي est identique sur les catégories de محسجراقي.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	.	Impossible de procéder au calcul.
2	La distribution de ملنة est identique sur les catégories de محسجراقي.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	.	Impossible de procéder au calcul.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de signification $\alpha = 0.05$.

Abstract

Abstract:

This study deals with one of the most important topics that are currently on the educational field, mostly, self-learning. This topic is considered as one of the important topics which carries the attention and the focus of many scholars and researchers in various fields as the path leading to the development and formation of efficient human tires, in order to adapt with the contemporary life with its complexities and changes, And to embrace the flow of knowledge flowing from it and to benefit from it in the conduct of life. Through our research, we aimed to reveal its effect on the linguistic achievement of the first and fifth grade pupils in primary education and to investigate and challenge The mechanisms and factors that control the activation of the various linguistic activities within the educational environment so that we can come up with a comprehensive picture of it and how to use it or benefit from it in the teaching of the Arabic language at this level.

We chose to our study the following title: self-learning in the Algerian primary school and its impact on the linguistic achievement of the learners, and we relied in our study on the descriptive approach including the testing of its hypotheses and presenting its results in both types descriptive statistical method. We also dealt with its components with a number of important tools, After examining and defining the scientific and cognitive frameworks and choices adopted by the educational system in order to serve the educated individual and the course of his / her learning in primary education, we did a practical study within the first and the fifth grades(237 learners), we followed their learning which reflect the mechanisms of self-learning and their relation to their linguistic achievement, by using a specific sampling system and the items we

extracted from studies and models. A precedent for self-learning, we have extracted from another side the level of teacher support for self-learning among the same sample of learners to determine the effect of the latter on the obtained results. The study reached a number of important results, In addition to the emergence of statistical differences in the significance of the results during the hypothesis test as a result of the influence of a number of factors related to the learners as the level of growth, maturity and experience, some of them external factors such as the nature of the language activity practiced and the nature of the environment incubating the process of education And learning, as well as the effects of the general environment surrounding, and the study revealed the significant impact of the teacher in the final obtained results.

We concluded within a number of suggestions and recommendations for the benefit of researchers and interested in teaching the Arabic language in our country and in order to provide what is promoted in various educational stages, especially primary schools.

Keywords: self-learning, language achievement, primary education, individual learner, Arabic language teaching, learning theories, competency-based approach, communicative approach, directing knowledge approach, learning strategies.