وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي - تبسة

جامعة العربي التبسي – تبسة

كليـــة اللغة و الآداب العربي

LARBI TEBESSI – TEBESSA UNIVERSITY

UNIVERSITE LARBI TEBESSI – TEBESSA-

العنوان: تلعيمية اللغـــة العربيـــة في ضـوء النظريـــة السلوكيـــة في المرحلـــة الابتدائيـــة – أنموذجـــا –

مذكرة مكلمة لنيل شهادة الماستر " ل.م.د " في اللغة والأدب العربي

تخصص: تلعيمية اللغات

إعداد الطالبتين:

1- باهيـــة لبيـــك

2- هـــــدى بوطقوقة

إشـــــراف الأستـــاذ:

د . الطيب العزالي قواوه

نوقشت أمام اللجنة المكونة من الأساتـــذة :

الاســم و اللقــب	الرتبة العلميـــة	الصفـــة
يوســف قســـوم	أستاذ محاضر – أ-	رئيســـا
الطيب العزالي قواوه	أستاذ محاضر – أ-	مشرفا ومقـــررا
نور الدين بعلـوج	أستاذ مساعـد – أ-	عضـــوا مناقشا

السنة الجامعية: 1442/1441هـ - 2021/2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

وقل رب زدني علما

شكر وعرفان

يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم " عليك بالدعاء, فإنك لا تدري متى يستجاب لك, وعليك بالشكر, فإن الشكر زيادة "

إنه لمن دواعي الشرف لنا أن نتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى أستاذنا المشرف **الدكتور قواوه الطيب العزالي** على كل ما قدمه لنا من نصح وتوجيه خلال إعدادنا لهذا العمل.

كما نتقدم بجزيل الشكر و الدعاء إلى كل أساتذتنا الذين رافقونا خلال مشوارنا الدراسي وكل من دعمنا وقدم لنا نصائح و إرشادات.

شكـرا

إهـــــــــداء

إلى: روح أبي رحمه الله، لعلني لم أخيّب أمله.

إلى: أمي الحبيبة فيض الحنان وينبوع الرحمة.

إلى :أستاذي الغالي (حامّة ن) الذي مدّ لي يد العون..

إلى: إخوتي الأعزاء (عمارة، صابر، عادل) زوجة أخي نادية وأولاده(عبده، شهاب، إلين).

إلى: أختي الغالية (شهرة).

إلى: صديقاتي حبيباتي: بـ هدى، ح سهام، ل زهيرة، ع شيماء، رميسة، ع وفاء، ح سميرة، و

ليندة، ق فاطمة، ش بسمة.

أهدي ثمرة هذا العمل

لـبـيـك بـا هـيـة

إهـــــداء

إلى الإنسان الذي علمني كيف يكون الصبر طريقا للنجاح ، إلى من وضع فيّ جميع آماله ، إلى الإنسان الذي لم يعد موجودا في الحياة ، إلى روح أبي الغالي التي وإن غابت لا تفارقني رحمة الله عليك و أسكنك الله فسيح جنانه .

إلى أمي حبيبتي ، إلى من رضاها غايتي و طموحي ، إلى من عوضني الله بوجودها ، فأعطتني الكثير و لم تنتظر الشكر ، باعثة العزم التصميم و الإرادة

صاحبة البصمة الصادقة أطال الله في عمرها .

إلى إخواني و أخواتي حفظكم الله لي

إلى الإصدقاء و كل من قدم لي العون والمساعدة في إنجاز هذه المذكرة .

بـوطقـوقـة هدى

مقدمة

للتعليمية دور فاعل في المسار المعرفي حيث تسعى نحو سنّ منهجية مثالية قصد توفير حلول لتسهيل الطريقة الوظيفية التلقينية بين المتعلم والمعلم، لذلك عرفت مدارس الديداكتيكا في العالم مقترحات وتجارب علمية (علم النفس مثلا) تبلورت إلى نظريات أعقبتها طرق تأسيسية تمثلت في عدة مناهج معتمدة في هذه العملية التفاعلية.

ولأن ديداكتيك اللغات هو مجموع الخطابات التي أنشأت حول تعليم و تعلم اللغات سواء لغات المنشأ أو اللغات الثابتة، فقد كان ارتباطها بداية باللسانيات التطبيقية التي كان اهتمامها العمل على تيسير طرق إجرائية لتدريس اللغات، لذا أصبحت التعليمية هي اللبنة الأساس في خلق المناهج، وإعداد المعلمين وإكسابهم الكفايات والمهارات مبرزة في ذلك الدور المهم الذي يجعل من المتعلم عنصرا فاعلا وايجابيا في إطار التأثر بالعملية التواصلية بينه وبين المعلم.

وبما أن اللغة العربية لا تختلف عن لغات العالم من خلال استدعائها للمفاهيم التي تمكنها من تبيان مدى تأثير أطراف العملية التربوية في معرفة المتعلم الوصفية، فإن تعليميتها التي نشأت في كنف الديداكتيكا العالمية قد تمظهر جانبها النظري بطريقتين أولاهما التشرب من معين التراث العربي والإسلامي المتشبع بالمعارف الفكرية واللغوية والتطلع لتطبيق طرق كلاسيكية على غرار العملية التلقينية كطريقة تعلم القرآن ومبادئ اللغة العربية، وثانيهما السعي لتفعيل المناهج الحديثة المستجلبة من نتاج البحث التجريبي في الغرب.

فأفرزت طرائق مختلفة كتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتوظيف مفاهيم الديداكتيكا للمدارس اللسانية المختلفة وفق الأطر المفاهيمية لمبادئ كل مدرسة سواء ذات الاتجاه التقليدي أو الاتجاهات الحديثة، إذ عرفت التعليمية العربية بعض المبادرات الريادية في بعض المعاهد والمدارس الخاصة و عليه يمكن القول أن مجمل ما تهتم به هو عمليات التعلم و التملك المعرفي الخاصة بالنشاط المعرفي من حيث: القراءة، الكتابة، التعبير الشفهي، وغيرها من الأمور التي تكاد تتطابق في معظم لغات العالم، كما يظهر ذلك من خلال توظيف المنهج، وإعداد المعلمين وتدريبهم وفق نظرية التعلم.

ومن خلال هذا الطرح المبسط في إبراز القيمة الهامة لديداكتيك اللغة العربية، ركزنا في بحثنا على مدرسة شاعت في مطلع القرن العشرين (1913) وهي المدرسة السلوكية، حيث تعد من أهم مدارس علم النفس وأبرزها التي تدور اهتماماتها حول دراسة اكتساب الفرد للسلوكيات، وبالتعلم في تقديم خطوات وأساليب متعددة قديمة ومستحدثة، في الإشارة إلى المبادئ والمضامين التي يتم الربط فيها بين ما يسمى (بالأداء مع الملاحظة) لإنشاء

سبب لحدوث المتغيرات وعمل على تفسير وشرح الظاهرة التعليمية، فقد قدمت نظريات التعلم الكثير من الأفكار والتجارب للوصول لوضع فروض علمية والتحقق منها في المعامل والمختبرات، وتفسير ظاهرة التعلم والتعليم كظاهرة إنسانية ترتبط بكل مراحل النمو الإنساني ولا تكون قاصرة على فئة معينة أو فترة زمنية بعينها.

فالنظرية السلوكية مثل باقي النظريات الأخرى، تفسر التعليم بطريقة علمية وعملية، لأنها قوانين منطقية مملة بفرضيات لفهم وتفسير سلوك التعلم حيث تدور اهتماماتها حول دراسة اكتساب الفرد للسلوكيات، لأن السلوك بمثابة المصدر الأول للمعارف السيكولوجية كون سلوك الفرد لا يكتسب إلا عن طريق منبهات خارجية أطلقت عليها المدرسة السلوكية (المثير، والاستجابة) كحالة الجوع التي تجعل الكائن يتحرك للبحث عن الطعام.

ولذلك نلحظ أن التقويم يقوم على قياس كمية الاستجابات المتعلمة عن طريق الاختبارات، لأن العملية التعليمية –في نظرها–عبارة عن تنظيم مثيرات البيئة التعليمية بحيث تؤدي إلى حدوث الاستجابات المطلوبة وتحقيق أهدافها.

كذلك من خلال اطلاعنا على المعلومات التي جمعناها من عدة مراجع تبين لنا أن السلوكية ساهمت بشكل لافت في تطوير المنهج التواصلي الذي يجعل من المعلم والمتعلم كلاهما ايجابيا بدلا من الطريقة الكلاسيكية التي جعلت من المتعلم عنصرا سلبيا (متلقيا) فقط؛ دون المساهمة في إثراء العملية التعليمية.

من هذا المنطلق كان اختيارنا لهذا البحث المعنون "**تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء النظرية السلوكية**" حيث كانت أثارتنا مجموعة من الدوافع منها الذاتية على غرار معرفة الطريقة الصحيحة في كيفية التلقين والتعلم في الطور الابتدائي، وكذلك إتباع طرق منهجية واضحة في طريقة التعليم.

وأخرى موضوعية تمثلت في معرفة الأسباب التي تجعل عملية التعليم تنجح تارة وتفشل تارات، وكذلك محاولتنا الإجابة عن عدة تساؤلات كانت تراودنا في شكل إشكالية نذكر منها:

- الإرهاصات الأولى للديداكتيكا، وكيف تطورت عبر المسار التاريخي؟
- هل صحيح أن الإنسان عبارة عن (آلة) تحركه مثيرات خارجية وتؤثر في سلوكه سلبا وإيجابا؟
- ماهي العلاقة بين التعليمية والعلوم الأخرى كاللسانيات وعلم النفس؟
- كيف نشأت التعليمية العربية؟. وهل كان للمدارس اللسانية الغربية دور في ذلك؟

- ما الفرق بين المنهج التقليدي (الكلاسيكي)، والمنهج التواصلي المعاصر، وأيهما أكثر استخداما في المدرسة الابتدائية؟

هذه وغيرها ضفيرة من الأسئلة التي سعينا للإجابة عنها في هذا البحث المتواضع معتمدين المنهج الوصفي التحليلي في عملية البحث والتقصي والتفسير، مبرزين في ذلك الدور الفعال الذي لعبته المدارس اللسانية رغم تفاوت وجهات نظرها.

وقد هيكلنا بحثنا وفق خطة منهجية رسمنا عناصرها كالآتي:

مقدمة ومدخل ضمّناه ملامح معرفية عن التعليمية العربية وشرح بعض المصطلحات المتخصصة في البحث الديداكتيكي وفق نقلات معرفية عبر مسار زمني حافل بالاجتهادات تنظيرا وتطبيقا.

وأعقبنا المدخل بفصلين؛ **الفصل النظري** الذي كان بعنوان: "**النظرية السلوكية في تطوير مجال تعليمية اللغة العربية**".

حاولنا من خلاله نشر العديد من العناصر التي ارتأينا أنها تخدم موضوع بحثنا كتعليمية اللغة العربية، وأهميتها في العملية التفاعلية بين المعلم والمتعلم، معرجين إلى توسّل المنهج التاريخي في معرفة نشأة الديداكتيكا وتطورها عبر السيرورة الزمنية مع توضيح أهم الأطر المفاهيمية لها، مبرزين تلك العلاقة الوطيدة بينها وبين اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع، وكذا البيداغوجيا. وبعد ذلك عرجنا إلى جانب مهم في البحث، حيث سُقْنا عبره أهم الاتجاهات التي أعقبت المعرفة اللسانية التي أفرزت العديد من المدارس اللسانية المشهورة –حيث تطرقنا إليها بشيء من التفصيل– نظرا لقيمتها المعرفية في مجال البحوث العلمية.

ثم خصصنا مبحثا مهما فرضته خصوصية بحثنا؛ متطرقين إلى آلية التعلم من منظور المدرسة السلوكية، وأهم نظرياتها والنقد الذي وُجِّهَ إليها. لنختتم فصلنا بملخص تناول أهم النقاط التي استنبطناها من مباحث وأبواب دراستنا النظرية.

أما الفصل الثاني: **فهو دراسة تطبيقية ميدانية لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، متمثلة في "**استبيان**" به مجموعة من الأسئلة التي تراوحت بين التقصي والاستعلام بغية رصد العملية الديداكتيكية في الطور الابتدائي، وما يعترضها من مشاكل نفسية (سلوكية)، ومادية (وسائل).

حيث اخترنا "**عينة الاستبيان**" المتكونة من مجموعة من **المعلمين** ووجهنا لهم أسئلة تواءم خدمة هذا البحث، وكذلك شملت العينة مجموعة من **التلاميذ** بأسئلة تخيرناها لتلاءم سنهم الزمني والمعرفي.

وقد حللنا العينة وفق **الطريقة الإحصائية** الدقيقة باحتساب النسب المئوية وفق الأسلوب الرياضي العلمي المعتمد من اللجان العلمية (ينظر الفصل التطبيقي النسب المئوية مع التحليل المنطقي والسلوكي في ضوء المدرسة السلوكية مثار بحثنا). وذيلنا هذا البحث المتواضع بخاتمة أوردنا فيها أهم النتائج المتوصل إليها بالإجابة عن تلك التساؤلات الآنفة محاولين قدر الإمكان التوصل إلى فهم أفضل.

كما اعتمدنا في توفير مادة البحث العلمية الأولية على العديد من المصـــادر والمراجع المرتبة كرونولوجيا نذكر منها:

1- **معجم العين** للخليل بن أحمد الفراهيدي، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 2003

2- **لسان العرب** لابن منظور، دار صادر، ط3، بيروت، 2004

3- **الاتجاهات المعاصـرة في دراسـة تطور العلوم اللغوية**" لعبد العزيز دراج، تاريخ الإصـدار: 2002، والذي بدوره تناول فيه مسار المدارس اللسانية ودورها في تحديث منهجية التعليمية.

4- "**اللسانيات النشأة والتطور**" لأحمد مومن والذي أصدر عام 2005 تناول فيه المدارس اللسانية، النشأة والتطور، المبادئ والأهداف.

5- "**تعليمية النصـوص بين النظرية والتطبيق**" لبشـير إبرير، تاريخ الإصـدار:2007، الذي تحدث فيه عن التعليمية وأهميتها، كما تطرق إلى نقطة مهمة وهي علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى كعلم النفس، والاجتماع، والبيداغوجيا.

6- "**تعَلّمية اللغة العربية**" لأنطوان صياح، تاريخ الإصدار: 2009، الذي أشار في كتابه إلى أقطاب المثلث التعليمي، وعلاقة التعليمية بالقواعد.

وقد سبقتنا إلى تناول هذا الموضوع عدة دراسات جادّة أضفت قيمة علمية وحاولت هي بدورها الخروج بنتائج مرضية، نذكر منها:

- **تعليمية أنشـطة اللغة العربية للكبار من النظرية السـلوكية برنامج محو الأمية في الجزائر أنموذجا،** أطروحة مقدمة لنيل الدكتوراه في علوم اللسـان العربي، إعداد الطالب فتحي بحّه، جامعة محمد خيضـر، بسكرة، 2011/2010
- "**تعليمية الظواهر اللغوية لتلاميذ السـنة الرابعة متوسـط على ضـوء المقاربة بالكفاءات**" مذكرة ماجستير لقسّوم يوسف، جامعة بسكرة، 2011/2010

- **تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية بين الموجود والمنشـــود**، الطيب الغزالي قواوه، مداخلة في الملتقى الوطني الأول حول: التعليميـة في منظومـة التعليم بـالجزائر (م و ت1-م ع أ ت ت) CND1-ENSET يومي 16-17 ديسـمبر 2019 عزابة، سـكيكدة من تنظيم المدرسـة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي، سكيكدة.

وقد اعترضتنا بعض الصعوبات في إنجاز بحثنا نذكر منها:

- شُح المادة العلمية في ظل هذه الأزمة الوبائية، مما جعلنا نعتمد أكثر على الكتب الإلكترونية المحملة بطرق تنقصها الدقة والضبط.
- قلة اللقاءات بيننا وبين من يوجهوننا نظرا لنظام التفويج الذي كنّا من خلاله في شـــبه عطلة مما جعلنا نتقاعس ونكتفي بما هو متاح عبر النت.
- صـعوبة الاسـتبيان لأن العينة لم تكن في مدرسـة واحدة بل عدة مدارس، مما أخذ منا الكثير من الجهد والوقت، وصعوبة الموافقة حول سبر الآراء.

في الأخير نتوجه بالشـكر الكامل للأسـتاذ المشـرف "**قواوه الطيب الغزالي**" الذي لم يبخل علينا توجيها وتشجيعا وصبرا، كما نشكر اللجنة العلمية التي تكرمت بمناقشة هذا البحث البسيط والتي سنأخذ بنصائحها في تصويب الأخطاء الواردة.

يبقى بحثنا هذا مجرد محاولة للإجابة عن الإشكالية التي طرحناها في بداية البحث، ونرجو أننا قد وفقنا إلى حدّ ما في الإلمام بمثالب بحثنا راجين من المولى عز وجل السداد والتوفيق شاكرين كل من مد لنا يد العون، وحسبنا الاجتهاد والمحاولة والكمال لله وحده عليه توكلنا وإليه ننيب.

مدخـــــل :

الجهاز الاصطلاحي لموضوع البحث

قبل الشروع في تفصيل النقاط التي تم تخطيطها للبحث والإجابة عن التساؤل المطروح في اشكالية , رأينا من الضروري الوقوف عند مجموعة من المصطلحات لضبط مفاهيمها وهي على النحو الآتي :

- التعلم.
- التعليم .
- التعليمية .
- العملية التعليمية و أركانها .
- التدريس .
- الفرق بين التعلم و التعليم و التدريس .

- **التعلم و التعليم و التعليمية في اللغة :**

تشترك كل من المصطلحات الثلاثة : التعلم والتعليم والتعليمية في الجذر اللغوي الواحد (علم) .

علم نقيض جهل, ورجل علاّمه، وعلاّم ، وعليم، فإن أذكروا العلم فأن الله يحكي عن يوسف " إني حفيظ عليم" (يوسف الآية :55) ، و أدخلت الهاء في علاّمه للتوكيد ، وما علمت بخبرك ، أي ما شعرت به، و أعلمته بكن،أي أشعرته و علّمته تعليما .1

علم الشيء علما، عرفه ، وتعلم الأمر تعلما : أيقنه وعرفه ، وتعالم الجميع الشيء علموه [2].

وكلمة التعليمية في اللغة مصدر صناعي لكلمة تعليم ، وقد جاءت على صيغة المصدر الذي وزنه تفعيل وأصل اشتقاق تعليم من علم. وجاء أيضا في معجم القاموس المحيط : وعلى علم هو في نفسه ، و رجل عالم و عليم ، جمع علماء ، وعلام كجهّال ، فعلمه : كنصره : غلبه علما[3].

وفي سياق ما ورد في المعاجم الثلاثة السابقة نفهم أنهم يتفقون في أن المعني اللغوي للجذر "ع.ل.م" في المعرفة والإتقان والإخبار وهناك تقارب كبير بين المفاهيم في الجانب اللغوي .

"وقد استعملت كلمة ديداكتيك didactique الأجنبية منذ مدة طويلة للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم من أنشطة تحدث في العادة داخل الأقسام في المدارس وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدارس إلى التلاميذ.[4]

و التعليمية dadidactique يقابله في اللغة اليونانية didaktikos و هو يعني :دراسة طرق التدريس أو تقنيات التدريس ، وهو مشتق من كلمة ''didaskein''وتعني علم . كما يعني لفظ " didakhé" التعليم، و الديداكتيكا هو لفظ أعجمي مركب من لفظين هما : "ديداك"و"تيكا" ، وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم وغيره بواسطة الحاسوب وتطلق على فضاء التلقين بالإعلام الآلي [5].

---

[1] الخليل أحمد الفراهيدي :كتاب العين , تر و تح : عبد الحميد هنداوي , ج : 03 , دار الكتب العلمية , ط : 01 , بيروت , لبنان ,2003م, (باب العين).

[2] ابراهيم مصطفى واخرون :المعجم الوسيط ,ج01 , المكتبة الاسلامية للطباعة والنشر والتوزيع ,ط2,دت,ص :264.

[3] مجي الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط , باب العين , دار الكتب العلمية , بيروت , لبنان , طبعة جديدة , (د –ت) ,ص :629

[4] محمد الدريج : عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل , مجلة التدريس , العدد : 07 , 1984م ,كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس , الرباط , ص : 01.

[5] بعلي الشريف حفصة :التعليمية ,مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية ,عدد 01,يونيو2010م معهد العلوم الاجتماعية والانسانية , المركز الجامعي بالوادي , وادي سوف الجزائر , ص :07.

ومما ورد ذكره نستنتج أن التعليمية لفظه مترجمة من الكلمة الأعجمية didactique ، و هي تهتم بدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف وتعلم تحليل المواقف التعليمية التي تأتي في نهاية الفعل التعليمي التعلمي لفهم وتفسير ما يجري في عرض الدرس .

1-التعلم اصطلاحا : من بين تعريفات التعلم نجد :

- التعلم هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ، ولكن يستدل عليه من السلوك و يتكون نتيجة الممارسة ،كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي . [1]
- إن التعلم يعني إحداث تعديل في سلوك المتعلم نتيجة التدريس و التعليم و التدريب , و الممارسة والخبرة[2].
- و التعلم هو تغير دائم في سلوك الإنسان واكتساب مستمر لخبرات جديدة تؤدي بالضرورة إلى معرفة جديدة و عميقة للمحيط الطبيعي و الاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان . [3]

*وبهذا المنظور يمكن النظر إلى التعلم في جوهره أنه تغير إيجابي منظور في سلوك المتعلم ، وتحسين مستمر في الأداء ,واكتساب معارف وخبرات ومهارات جديدة .

-ويعرّف أيضا أنه : عملية مستمرة للنمو الشامل عند الكائن الحي ، وتحسن دائم تجعل المتعلم مهيأ للحياة بانسجام في بيئة معينة .[4]

*ومن هذا الأخير نجد أن التعلم يتصف بإدراك مستمر للوضع القائم وجهود مستمرة يبذلها المتعلم للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة ، وهو علمية مستمرة و متكررة .

يرى بعض السلوكيين أن التعلم تغير يكاد يكون دائما في إمكانية السلوك ، وهو تغير ناتج عن الممارسة المعززة.

*تعريف السلوك : وهو كل نشاط يصدر من الإنسان ، ويمكن أن يدرك بالحس ، وهو ثمة كل التصرفات التي يقوم بها الإنسان حسب ما تقتضيه الموافق المختلفة ،كما أن السلوك يدل أيضا على جميع الانفعالات والأفكار والعواطف والمشاعر والميول بأنواعها المختلفة . [5]

---

[1] انور محمد الشرقاوي : التعلم نظريات و تطبيقات , مكتبة الانجلو المصرية , ط: 01 , مصر سنة 2012م , ص:11.

[2] سهيلة محسن الفتلاوي : المدخل الى التدريس , دار الشروق للنشر و التوزيع , ط 01 , عمان, الاردن سنة 2010م , ص , ص : 29 .30.

[3] أحمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقية حفل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية ,ط02 , بن عكنون, الجزائر ,2009م,ص 45. 46 .

[4] المرجع نفسه :ص :49.

[5] أحمد حساني :دراسات في اللسانيات التطبيقية حفل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية ,ط02 , بن عكنون, الجزائر ,2009م,ص 45. 46 .

من خلال هذا التعريف نلخص إلى أن السلوك هو أي نشاط يصدر عن الانسان ذهنيا كان أم حركيا ، أي أنه كل ما يصدر عن الفرد من استجابات مختلفة إزاء موافق يواجهها في حياته اليومية.

2-التعليم اصطلاحا : لا يمكن تعريف التعليم منعزلا عن التعلم ، وعلى ذلك يعرف التعليم بأنه :"تيسير التعلم وتوجيهه ,وتمكين المتعلم منه ,وتهيئة الاجواء له " [1].

أو "التوجيه في دراسة شيء ما " أو "الدفع الى الفهم والمعرفة "[2].

ويعرف الدكتور عدنان مهدي التعليم أيضا :

"بأنه العملية المنظمة التي تهدف إلى تلقي الشخص لمختلف المعلومات البنائية للمعرفة ، ويتم ذلك بطريقة دقيقة التنظيم ذات أهداف محددة ومعروفة ، أو ببساطة أكثر هو نقل للمعلومات الأساسية لأي علم من العلوم من المعلم إلى المتعلم ، سواء أكان هو موادا دراسية أو صنعة (حرفة)، حيث يقوم المعلم بتوجيه المتعلم إلى طرق اكتساب المعرفة وطرق توظيفها في بناءاته المعرفية أو في حياته اليومية **"** [3].

وهو أيضا : النشاط الذي يسهم به كل من المعلم والمتعلم ، بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلم و استيعابها وتعليمها من قبل المتعلم ، ويتم ذلك بصيغ آنية متوازية ، إلا أن نشاط المعلم لا يقتصر فقط على إيصال المعارف والمعلومات بل يتعداه إلى تنظيم العمل المستقل للمتعلمين وتوجيهه ، والإشراف والتقويم وتدريب القدرات العقلية والأخلاقية والجمالية والحسية ".[4]

ونستخلص من خلال هاته التعريفات أن التعليم هو التزام مشترك بين المعلم والمتعلم ،يهدف إلى أعدادهم لتثقيف أنفسهم طول فترة حياتهم ، وبناء القدرة على القيام بأمور وإنجاز أعمال جديدة ،فهو وسيلة لتطوير قدرات الأفراد ،وتمكينهم من التفكير بشكل مكثف ,كما أنه السلاح الذي سيمكن الأفراد من تغيير العالم نحو الأفضل.

---

[1] هـ.دوغلاس براون :أسس تعلم اللغة وتعليمها ,ثرء عبده الراجحي وعلي علي احمد سعبان ,دار النهضة العربية للطباعة و النشر ,ط 02 , بيروت , لبنان , 1994م , ص :26

[2] المرجع نفسه :هـ.دوغلاس براون :أسس تعلم اللغة وتعليمها ,ص :25 .

[3] عدنان مهدي :التعليم في الجزائر أصول وتحديات ,المثقف المتفق للنشر والتوزيع ,ط1,الجزائر , سنة :2018م .ص,ص : 9 , 10 .

[5]سهيلة محسن الفتلاوي : المدخل الى التدريس ,ص, :30-31.

3-**التعليمية اصطلاحا:** ويقصد بها كل ماله علاقة بالتعليم ، و لقد اختلفت تعريفات الباحثين والدارسين لمصطلح التعليمية ، و نجد من بينها :

- "التعليمية هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ، ولأشكال تنظيم موافق التعليم التي يخضع لها المتعلم ,قصد بلوغ الأهداف المنشورة ،سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري ".
- وهي أيضا :مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية ، وموضوعها الأساس هو دراسة شروط أعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمهم [1].

وفي سياق ما سبق نلاحظ أن :التعليمية تركز على المشكلات التي يواجهها التلاميذ والسائدة بكثرة بهدف اقتراح حلول مناسبة لها .

ويضع لها عبد المجيد عيساني وحنان قادري هذان التعريفان :

* التعليمية : هي الدراسة العلمية لجل طرائق التدريس و حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم في العملية التعليمية بهدف تحقيق الأهداف التعليمية .

* أو هي علم يهتم بوضع الأسس النظرية والتطبيقية التي يقوم عليها التعلم الفعال [2].

و يظهر من خلال هذين التعريفين أن التعليمية علم كباقي العلوم ، تتضمن شقين أحدهما نظري والآخر تطبيقي، تعالج موضوعات تتعلق بالعملية التعليمية وعناصرها وهدفها هو تحقيق أهداف العملية التعليمية .

4- العملية التعليمية : لقد اختلف التربويون القائمون على تطوير العملية التعليمية في تعريفهم لها ، إذ نجد أن علماء التعليم ينظرون إليها على أنها ما يقوم به المعلم من إجراءات و نشاطات داخل غرفة الصف، تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية معينة ، وبالتالي فالعملية التعليمية بهذا المعنى هي عملية التدريس نفسها.

---

[1] نور الدين أحمد قايد و حكيمة سبيعي :"التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية ", مجلة الواحات والدراسات ,العدد :08.سنة 2010م جامعة خيضر ,بسكرة ,الجزائر , ص :01.

2 عبد المجيد عيساني وحنان قادري: "تعليمية النصوص الأدبية ومشكلاتها في السنة الأولى ثانوي آداب " ,مجلة الذاكرة ,العدد 11,جوان 2018م ,جامعة ورقلة ,الجزائر , ص :215 .

[3] أفنان نظير دروزة : النظرية في التدريس و ترجمتها علميا , الخليل رابطة الجامعيين , عمان ,ط01 , ض : 36

أ–تعريفها :

"هي عملية تساعد الأفراد على أن يتعلموا شيئا جديدا ، أي هي طريقة يندرج بها المعلم في شرحه للمعلومات المراد تدريسها ، ويتسلسل بها من السهل إلى الصعب ، ومن المألوف إلى غير المألوف ومن البسيط إلى المركب ، ومن المحسوس إلى المجرد وغير ذلك إلى أن تتحقق الأهداف المنشودة في أقل وقت وجهد ممكنين ، وهي أيضا عملية منظمة مدروسة تتحول فيها الأهداف التعليمية بعد مضي فترة زمنية ، وبمساعدة المربي إلى نتائج ملموسة ملحوظة قد تكون معلومات جديدة ، أو مهارات نفس حركية أو اتجاهات إيجابية ،وذلك نتيجة لما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف ، من إجراءات ونشاطات وتدريب ، وتعزيز ، وتغذية راجعة وتقويم "[1] .

ب– أركانها :

عد الباحثون عناصر عدة لنجاح العملية التعليمية ، تعود في مجملها إلى خمسة عناصر هي : المتعلم والمعلم والمادة التعليمية والمنهاج والبيئة التعليمية :

الركن الأول :المتعلم

يعد المتعلم جوهر العملية التعليمية ومحورها الرئيس الذي دارت حوله جميع عناصر عملية التعليم والتعلم، فليس الطفل مجرد وعاء فارغ لنملأه بما نشاء ، بل هو شعلة يجب إيقادها ، والمتعلم طفلا كان أم بالغا يجب أن يكون محور عملية الإصلاح والتحديث في نظام إعداد المعلمين ، والمعيار الذي يقيس فاعليتها .

و إن كان المعلم على قناعة بأن تشجيع التلميذ على الاعتماد على الذات في حل المشكلات قبل أن يتدخل تمثل الطريقة الفضلى للتعلم ، فإن من المرجح أن يستخدم مقاربات تجاه عمليتي التعليم والتعلم تتمحور حول المتعلم ، وتركز على نشاطه وفاعليته ، مثل تشجيع المتعلمين على العمل في مجموعات صغيرة ، أو حملهم على إنجاز مشروع يستغرق استكماله زمنا يتجاوز أسبوعا ، وتتسم المهارات التي يحتاج إليها المتعلم لأداء دور فاعل في بناء المجتمع بالتغير المستمر .[2]

الركن الثاني : المعلم

يعد المعلم أهم أركان العملية التعليمية و أهم أسس نجاحها ، و تظهر الدراسات المعاصرة أن فاعلية المعلم تشكل العامل الأبرز في نجاح الطالب في المدرسة ، فالتلاميذ الذين يتعلمون على يد معلم مميز مدة ثلاثة أعوام

[1] عزام بن محمد الدخيل :مع المعلم ,الدار العربية للعلوم ناشرون :ط03 ,بيروت ,لبنان سنة :2016م , ص.:19.

متتالية, يتفوقون على نحو ملحوظ مقارنة بأقرانهم الذين لا يحظون بهذه الميزة ،كذلك تبين البحوث أن تكليف معلم بارع بتدريس مجموعة من التلاميذ الأقل حظا مدة خمس سنوات متعاقبة ، يمكن أن يصنع فجوة في التحصيل الدراسي بين هؤلاء الطلاب وأقرانهم الأفضل حظا[1].

الركن الثالث :المادة الدراسية

إن المادة الدراسية ركن أساسي من أركان عملية التدريس ولا يستطيع أحد أن يقلل من أهميتها ، ولا يمكن أن يكون هناك تدريس دون معرفة معلومات ، ومن الضروري أن يتيقن المعلم بأن المادة والمقررات الدراسية هي أدوات في يده ويد المتعلمين لتحقيق أهداف تحتضنها ظروف المجتمع الذي نعيش فيه ، والحقائق والمعارف التي يشتمل عليها أي ميدان من ميادين المعرفة الإنسانية من الكثرة بحيث لا يستطيع العقل البشري أن يجمعها وكذلك من الصعوبة جمعها في مقرر دراسي بكتاب أو كتابين أو أكثر ،كما أن المادة الدراسية :

هي عينة ممتازة لمجال معرفي معين لا بد وأن تكون لها وظيفة في حياة المتعلم وعلى هذا الأساس فما قيمة حشو أذهان المتعلمين بمادة دراسية ليست هي كل ما يحتاجه المتعلمون ولا تؤثر في سلوكهم بالطريقة المرغوب فيها ، وعليه فأن على المتعلم أن يغير نظرية الى المادة الدراسية بجعلها ذات وظيفة في حياته وأداة لإشباع حاجاته و لتحقيق التغيير المرغوب به في سلوكهم و وجب على المعلم أن يقتنع بوظيفة المادة هذه و اختيار الطرائق والأساليب التي تمكنه من تحقيق الأهداف المنشودة .[2]

الركن الرابع : المنهج الدراسي

وجدت المناهج الدراسية كي توفر أساس متينا يستنير به المعلم في سعيه لدعم تطوير القدرات والمهارات مع احترام خيارات الطالب واهتماماته الفطرية ,فإن تطوير المنهاج الدراسي يضع المربين عند مفترق طرق بين الأهداف المجتمعية والخيارات الفردية الطالب ، ويتضمن المنهاج الأساسي الوطني تعريفا بالمواد الأساسية ، وتحدد الأطر التي يسير وفقها المنهاج ، وتحدد الوقت الذي يجب أن يخصص لكل موضوع على نحو واضح ، ويشدد المنهاج على اللغات .[3]

[1] عزام بن محمد الدخيل :مع المعلم, ص:20.

[2] المرجع نفسه : ص :20.

[3] المرجع نفسه ، ص : 24 .

الركن الخامس : البيئة التعليمية

يقصد بالبيئة التعليمية مجموعة متنوعة من البيئات والثقافات والمواقع التي يتعلم فيها الطلبة ، ولأن الطلبة يمكن أن يتعلموا في مجموعة واسعة من البيئات ، فأن هذا التعبير يستخدم غالبا بديلا أكثر دقة لكلمة الصف ، ذات الدلالات المحدودة والتقليدية التي يقصد بها غرفة فيها صفوف من المقاعد و لوح مثلا .

وإن مصطلح البيئة التعليمية يشمل أيضا ثقافة المدرسة أو الصف ، أي الروح و الصفات السائدة فيه ، كما في ذلك كيفية تعامل الأفراد و تعاملهم فيما بينهم إضافة إلى الطرق التي يقوم المعلم فيها بتنظيم الموقع التعليمي لتسهيل التعلم كأن يقوم بترتيب الصفوف وفق نظم بيئية مناسبة أو وضع المقاعد في مجموعات بصورة محددة ، أو تزيين الجدران بالمواد التعليمية أو استخدام التقنيات السمعية و البصرية و الرقمية ، و لأن صفات البيئة التعليمية تحدد بواسطة مجموعة واسعة من العوامل و السياسات المدرسية و هياكلها و تنظيمها و غير ذلك من السمات ، فيمكن عدها أيضا من العناصر " البيئة التعليمية ". [1]

نستخلص مما سبق أن العملية التعليمية تعتمد على عدة أركان تساعد في انجاحها والتي تتمثل في المعلم وهو العنصر الأهم الذي يقوم بمساعدة التلاميذ وتوجيههم ، بما تمتاز به من كفاءات ومؤهلات ، والمتعلم وهو الأساس فلا يوجد تعلم دون متعلم إذ يمثل حجر الزاوية في العملية التعلمية ، إضافة إلى المادة التعليمية التي تتمثل في المضمون المعرفي الذي سيقدم للتلميذ في مسيرته الدراسية ، و البيئة التعليمية التي سيتم فيها تلقين المعلومات ، و أخيرا المنهاج الذي يعد الطريق المؤدي للتعلم وهو المرآة التي تعكس شخصية المتعلم .

5- التدريس:

- **لغة** : ورد في لسان العرب لابن منظور :

درس الكتاب يدرسه" درسا "و" دارسه "، من ذلك كأنه عانده حتى انقاد لحفظه ، و قد قرىء بهما : و ليقولوا "درست" و "دارست" ، و قيل "درست" ، قرأت كتب أهل الكتاب و "دارست" ، ذاكرتهم ، و قرئ: "درست" و" درست "أي هذه أخبار عفت و امّحت ، و درست أشد مبالغة .

و قرئ : و ليقولوا درست ، أي قرئت و تليت ، و دارسة الكتاب أدرسه درسا أي ذللته بكثرة القراءة حتى خف حفظه عليّ .

[1] عزام بن محمد الدخيل :مع المعلم , ص : 32

و تدل كل المعاني للتدريس التي ذكرت في لسان ابن منظور على القراءة و الحفظ ,و المذاكرة و التلاوة , و كثرة القراءة لكتاب الله تعالى .

- **اصطلاحا** : هو نظام من الأعمال المخطط لها بهدف إحداث عملية نمو المتعلم في جوانب الشخصية المختلفة , العقلية و المهارية و الوجدانية ، و هذا النظام يتضمن أربع عناصر رئيسية هي : (معلم ، متعلم ، مادة دراسية ، بيئة المتعلم) تتفاعل فيما بينها تفاعلا ديناميكيا عبر وسائل اتصال لفظية و غير لفظية و مجموعة من المناشط الهادفة لغرض اكتساب المتعلم المعارف و المعلومات و المهارات و الاتجاهات و الميول المناسبة [1].

و التدريس " هو الإجراءات التي يقوم بها المتعلم من المتعلمين لإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها ، ترتبط بقواعد أو أسس أو مبادئ و أهداف ، و نظام واع مصاحب لتلك الإجراءات ، و الأعمال التي تظهر في سلوكيات و مهارات المتعلم "[2] .

و من خلال هذين التعريفين يمكننا وصف التدريس بأنه مجموعة من الجهود المقصودة و المخطط لها ، و المبذولة من طرف المعلم من أجل مساعدة تلاميذه على التكوين و النمو الشامل ، و المتكامل ، لاحتواء هذه العملية على مجموعة الأنشطة الهادفة .

6-الفرق بين التعليم و التعلم و التدريس :

يخلط الأمر على الكثير من الطلاب و المعلمين في بعض المصطلحات التربوية كالتعليم و التعلم و التدريس، حيث يجدون صعوبة في التمييز بينهم ، و ما يعتقد البعض أنهم يحملون نفس الدلالات ، و لهذا حاولنا التطرق إليهم لإزالة هذا اللبس ، حيث يتضح أن مصطلح التعليم أهم و أمثل من مصطلح التدريس ، فمصطلح التعليم هو عملية مقصودة أو غير مقصودة , تتم داخل المدرسة أو خارجها في أي وقت يقوم به المعلم أو غيره أما مصطلح التدريس يمكن القول أنه عملية مقصودة و مخططة يقوم بها المدرس داخل المدرسة أو خارجها ، تحت إشرافه بقصد مساعدة التلاميذ ، أما التعلم فهو تغير ثابت نفسيا في السلوك أو الخبرة ، ينجم من النشاط الذاتي للفرد "3.

---

[1] سهيلة محسن القتلاوي , المدخل الى التدريس , ص 14.

[2] المرجع نفسه : ص : 17.

[3] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين : استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و انماط التعلم ,كلية التربية بدمنهور , جامعة الإسكندرية ، مصر , سنة : 2010- 2011, ص 219 .

و التعليم : يقتصر على نشاط المعلم و حيويته و سلطته و إدارته للتعليم و فق المنطق الذي يفترضه ، و التعلم عملية يكون فيها الطالب فعالا و مغيرا و معدلا ، و ناشطا لتحقيق الاستيعاب و الفهم ، و يتم تعديل سلوك الطالب و تغييره ليصبح أكثر مناسبة و إحقاقا لحاجته و دوافعه ، و التدريس تنظيم التغييرات و المواقف و الأحداث و عدد المهام التي سيتعامل معها الطلبة". [1]

[1] يوسف قطاني و آخرون : تعميم التدريس ,دار الفكر للنشر , ط 03 , 2008 , ص 24, 25 .

الفصل الأول : دور النظرية السلوكية في تطوير مجال تعليمية اللغة العربية

المبحث الأول : تعليمية اللغة العربية

المطلب الأول : تعريف و نشأة الديتاكتيك و تطورها فروع التعليمية .

أ- المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها .

ب- الأطر المفاهيمية للتعليمية .

ت- علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى .

ث- أهمية التعليمية .

المطلب الثاني : اللغة العربية

أ- تعريف اللغة العربية و خصائصها .

ب- مكانة اللغة الربية التعليمية .

المبحث الثاني : السلوكية و أهم المدارس اللسانية التي سبقتها و تلتها .

المدارس اللسانية الأوروبية :

أ- المدرسة البنيوية

ب- لمدرسة الوظيفية / مدرسة براغ

ت- المدرسة النسقية

ث- المدرسة السياقية

المدارس اللسانية الأمريكية :

أ- المدرسة التوزيعية .

ب-المدرسة التوليدية التحويلية.

ت-السلوكية و نظرياتها و أهم الانتقادات التي وجهت إليها .

المبحث الأول : تعليمية اللغة العربية

التعليمية هي فرع من فروع اللسانيات التطبيقية ظهرت في العصر الحديث و هي إحدى الترجمات المقابلة للمصطلح الأجنبي (didactique)، الذي ترجم إلى: علم التعليم، فن التعليم، و فن التدريس، وتعليمية اللغة، والتدريسية، الديداكتيك المأخوذ حرفيا من الكلمة الأصلية، بعيدا عن التأويلات في الترجمة إلى أن استقر هذا المصطلح أخيرا على تعليم اللغات، و هو أحد الحقول المعرفية الحديثة التي حازت على اهتمام الباحثين في اللسانيات التطبيقية مع اختلافات تخصصاتهم، و مجالات اهتماماتهم البحثية التي نتج عنها بالضرورة اختلاف في مفهوم التعليمية.

المطلب الأول : تعريف و نشأة الديداكتيك :

1) تعريف الديداكتيك :

"يقصد بديداكتيك اللغات: مجموع الخطابات التي أنشأت حول تعليم وتعلم اللغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثابتة، وقد نشأت ديداكتيك اللغات في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية، مهتمة بطرق تدريس اللغات ثم انفتحت على عقول مرجعية مختلفة طورت مجال البحث في ديداكتيك اللغات".[1] وبما أن التعليمية هي مجموع الخطابات فإن تعليمية اللغة العربية جزء من تعليمية اللغات التي تستثمر ما توصلت إليه النظريات اللسانية الحديثة فيما يتعلق بالطرق و التقنيات و الاستراتيجيات لتعليم مادة اللغة العربية.[2]

و من بين مستعملي عبارة ديداكتيك اللغات برز اتجاهان يتمثلان في:

-اتجاه يعنى بميتودولوجيا اللغات؛ أي مادة تكميلية للسانيات التطبيقية للجيل الثاني.

1- علي آيت أوشان : اللسانيات والتربية المقارنة بالكفايات والتدريس، دار أبي رقراق للنشر والتوزيع والطباعة، (د م)،(د ط)، 2014، ص: 51.

2 -الطيب العزالي قواوه : اللغة العربية في المنظومة التربوية بين الموجود و المنشود ، مداخلة في الملتقي الوطني الأول حول : التعليمية في منظومة التعليم بالجزائر (م و ت 1 – م ع أ ت ت) CND1-ENSET يومي 16 – 17 ديسمبر 2019 ، عزابة ، سكيكدة ، من تنظيم المدرسة العليا للاساتذة التعليم التكنولوجي ،عدد 04 ، سكيكدة ، ص : 242.

-اتجاه يعنى باللسانيات التطبيقية للجيل الأول؛ أي مادة لتعليم اللغات و تكون مجالا للتركيب بين العلاقات المختلفة للسانيات والتكنولوجيا والسوسيولوجيا والبيداغوجيا، أي:العلاقات بين هذه المادة المحور و المواد الأساسية التي تقوم اعتمادا عليها، فهي ليست فريدة من نوعها إذ نجد لها مثيلا في علاقة الجغرافيا بالبيولوجيا والاقتصاد وعلم المناخ وعلم البيئة...إلخ[1]

و عليه فقد ظهر اتجاهان الأول يعنى بالمادة التكميلية للسانيات التطبيقية للجيل الثاني يعنى بمادة تعليم اللغات، و هذان الاتجاهان يتعلقان بمستعملي عبارة ديداكتيك اللغات، و يتبين أن ميدان البحث في ديداكتيك اللغات ينفتح على حقول معرفية في كاللسانيات وسيكولوجيا التعلم والبيداغوجيا.

و قد كان الاهتمام بتعليمية اللغة العربية و آدابها مقتصرا على مراكز الأبحاث من خلال بعض الطروحات التي تستوحي توجهات البحث في الغرب، و في إطار طرائق تعليم اللغة العربية للأجانب تم توظيف بعض مفاهيم تعليمية اللغة، و أما تعريف اللغة العربية لغة فقد عرفت بعض المبادرات الريادية في بعض المعاهد و المدارس الخاصة2، وقد كانت عليم العربية يستوحي بعض الطرائق المطبقة في تعليم الإنجليزية أو الفرنسية، حيث أسهم التعدد اللغوي في البلدان العربية مثل: لبنان لدفع المهتمين باللغة العربية إلى التطوير و التجديد في أساليب التعلم، و إعداد خطة للنهوض التربوي واستغلال المناهج الجديدة في الاستفادة من مكتسبات تعليمية اللغة، حيث يظهر ذلك من خلال توظيف المنهج، و إعداد المعلمين وتدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة.

لقد أصبحت التعليمية مركز الثقل في بناء المناهج و إعداد المعلمين؛ حيث اهتمت تعليمية اللغة العربية باكتساب المتعلم للكفايات والمهارات واهتمت بالعلاقات التأثيرية و ذلك من خلال استدعائها للمفاهيم التي تمكنها من تبيان مدى تأثير أطراف العملية التربوية في معرفة المتعلم الوصفية، وعليه فمجمل ما تهتم به تعليمية اللغة العربية هو عمليات التعلم والتملك المعرفي الخاصة بالنشاط المعرفي من حيث: القراءة، الكتابة، التعبير الشفهي، و تهتم بالأنشطة، و لكن اهتمامها الأساس يكمن في العلاقة التي يعقدها المتعلم بين المعارف المكتسبة وسياقها التواصلي[3].

1- علي آيت أوشان : اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس، ص : 51 .

2- خليفة صحراوي، أسس بناء مناهج في تعليمية اللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، ط1، ص: 20.

3- المرجع نفسه ، ص: 20.

ولكن هذا لا يعني أن كل المنظومة التربوية قد أخذت على عاتقها توسل المنهج الجديد بهدف تطوير الكفاية التعليمية بل ما يزال استعمال المنهج الكلاسيكي معتمدا في معظم المؤسسات التعليمية.

2) نشأة الديداكتيك وتطورها:

تعود جذور تاريخ (didactique)إلى القرن السابع عشر فأول ما ظهر هذا المصطلح كان في فرنسا سنة (1654م)، و استعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض بوضوح، واستعمل هذا المصطلح في علوم التربية سنة (1657م) كما أردف لفن التعليم، الذي يقصد به نوع من المعارف الفلسفية والدينية آنذاك.[1]وعليه فإن مصطلح الديداكتيك كان أول ظهور له في فرنسا، و أستعمل لغرض الوصف.ويذهب "فليب سرمجان" في كتابه "تاريخ ديداكتيكا المواد" إلى أن مصطلح الديداكتيكا قد حظي باهتمام خاص منذ ثلاثين سنة، أي منذ سبعينات القرن العشرين و قد تتبع الأصول اللغوية و الاشتقاق الاستعمالات المختلفة لهذا اللفظ و تحوله من صفة إلى اسم2؛ و قد تطور عبر مراحل:

أولا: من ناحية الاشتقاق اللغوي(didactique)اشتقت بدورها من كلمة (didakte) اليونانية و التي تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية.

ثانيا: تطور مفهوم الديداكتيك وأصبح يستعمل في مكان ما يعرف بالتربية الخاصة و هي التي تتعلق بكيفية تدريس مادة من المواد، ومن هنا يتضح أن الديداكتيك بدأ يتطور تدريجيا من ناحية الاشتقاق، إضافة إلى أنه صار يستعمل في مكان التربية الخاصة.

ثالثا: أصبح يدل على منهجية تدريس المواد العلمية مثل: الفيزياء والعلوم؛ أي أن المعاني للمنهجية هنا يكمن في المجال المعرفي الذي تكون اهتماماته حول دراسة و تطوير الطرق التدريسية للمواد الدراسية.

1- عزالدين حفطاري، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دورية أكاديمية محكمة تعنى بالدراسات والبحوث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع1، يونيو 2010، المركز الجامعي، الوادي، ص: 8.

2- بوداود حسين: ديداكتيكا الرياضيات، المفهوم والنشأة، مقال في الملتقى الوطني حول تعليمية الرياضيات في المدرسة والجامعة، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، يومي 3، 4 ماي 2009، ص: 12.

رابعا: أصبح يطلق عليها فن التدريس، وأول ما استخدم هذا المرادف "كومينوس" في كتابه: "الديداكتيك الكبرى"(1657م)، و قد كان مفهومه الفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية.

و هي ليست فنا للتعليم فقط، بل هي أيضا فن التربية من حيث إنها تنظم وضعيات التعلم التي يعتمدها المربي من ناحية اهتمامها بالمظهر المعرفي الوجداني والسلوكي والحس حركي.

خامسا: أصبح مصطلح الديداكتيك يرتبط بكل ما له علاقة بالتدريس حسب (foulquie) والذي يشمل كل معطيات التي تخص التدريس من جميع النواحي من جانب الحقل السيكولوجي وخاصة نظريات التعلم وعلم النفس التكويني و علم النفس الاجتماعي، و علم الحقل التربوي، إضافة إلى أنه يمكن الاعتماد على اللسانيات و التواصل ونظرية المعلومات كحقول مساعدة للديداكتيك[1]؛ أي أن الديداكتيك كمصطلح مر في تطوره بعدة مراحل حتى وصل إلى ما هو عليه الآن.

و في منتصف القرن العشرين أصبح مرتبطا بالمادة الدراسية، فهناك ديداكتيك اللغة العربية غير ديداكتيك التربية الإسلامية، وغير ديداكتيك أي مادة دراسية أخرى، مثل الرياضيات و التاريخ و الفلسفة، والسبب في ذلك كونه بالأساس تفكيرا في المادة الدراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها و منطلقها، ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم.[2]

أ) **فروع التعليمية:** ينبغي أن نميز داخل علم التدريس، بين فرعين مختلفين و متكاملين في آن واحد، وهما:

- علم التدريس العام (الديداكتيكا العامة).
- علم التدريس الخاص(الديداكتيكا الخاصة).

نقصد بعلم التدريس العام: مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ في مختلف المواد و التخصصات.

1- مشطر حسين: محاضرات في علم النفس الاجتماعي البيداغوجي، السنة الجامعية 2018،2017، جامعة 8 ماي1945، قالمة، ص :12، 13.
2- عبد السلام الأحمر، دليل تأليف الكتاب المدرسي في مجال التربية الإسلامية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الإيسسكو، 1436هـ، 2014م، ص :21.

في حين يهتم علم التدريس الخاص بتخطيط التعليم وبرمجة الوضعيات التعليمية والتعلمية فيورد ارتباطها بمادة دراسية معينة أو مهارات أو ملكات تكوينية ، أو وسائل وأنشطة معينة، مثل: ديداكتيك اللغات، ديداكتيك الرياضيات، ديداكتيك الاجتماعيات، ديداكتيك التربية الإشكالية، ديداكتيك التربية البدنية والرياضية.[1]

و مما سبق يتضح لنا أن التعليمية تنقسم إلى ديداكتيك عام ديداكتيك خاص، حيث أن الديداكتيك العام يمكن تطبيقه في جميع المواقف التعليمية بينما الخاص يقوم بالتخطيط للوضعيات التعليمية.

إضافة إلى أن الديداكتيك العام يهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد؛ أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أي خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار، و الديداكتيك الخاص يدرس مادة من مواد التكوين أو الدراسة من حيث الطرائق و الأساليب الخاصة بها.[2]

وتتكون الديداكتيك أو التعليمية من أبعاد تتمثل في البعد السيكولوجي وهو المتعلم، والبعد البيداغوجي وهو المتعلم، والبعد المعرفي والذي يتمثل في المادة المدرسة.

ب) المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها منهجية التعليمية:

تقوم التعليمية على عدة مبادئ يمكن حصرها فيما يلي: المبدأ الأول: الأولية التي تعطى للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وضعه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين: نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة. [3]

- **المبدأ الأول**: يعطي أهمية كبيرة للجانب المنطوق من اللغة ويفصل بين نظامي اللغة المنطوق والمكتوب.
- **المبدأ الثاني**: يتعلق بالدور الذي تقوم به اللغة بوصفه وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم.[4]

ومنه فالمبدأ الثاني يتعلق بالوظيفة التواصلية لتبليغ الأفكار والآراء بين المجتمعات.

1- محمد الدريج : ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي، مجلة كراسات تربوية، (د ع)، ص : 30.
2- نور الدين أحمد قايد وحكيمة السبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، ع 8، 2010م، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص: 36.
3- خليفة صحراوي : أسس بناء مناهج في تعليمية اللغة العربية ، ص :20.
4- المرجع نفسه : ص :20.

– المبدأ الثالث: يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة، التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية حيث يكمن هذا المبدأ في النظام اللساني وخصائصه.[3]

ت) الأطر المفاهيمية للتعليمية:

من أبرز المفاهيم المتعلقة بالتعليمية: النقل الديداكتيكي , العقد الديداكتيكي , المثلث التعليمي.

- **النقل الديداكتيكي:**

هو عمل انتقالي يتمثل في إعادة تصنيف وتنظيم وإعادة هيكلة المعرفة المستقاة من التخصصات العلمية المختلفة، معرفة يتداولها المختصون بهدف تحويلها لمعرفة تلائم مقتضيات الفعل التعليمي التعلمي.

وهو أيضا تلك العملية التي يتم بها الانتقال من مستوى معارف علمية، دقيقة ينتجها المختصون إلى مستوى معارف قابلة لتعليم والتعلم وبعبارة أخرى هو نقل معرفة من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية لتناسب خصوصيات المتعلمين النفسية وتستجيب لحاجياتهم وذلك بتكييفها وفقا للوضعيات التعليمية التعلمية.[1]

ومنه فالنقل الديداكتيكي هو عملية نقل المعارف التي يقوم بإعدادها المختصون في المجال، ونقلها إلى المعارف القابلة لتعليم والتعلم، ويشمل ثلاث علاقات تشكل موضوع الأبحاث الديداكتيكية الحديثة.

- **العقد الديداكتيكي:**

قد ظهر مفهوم التعاقد الديداكتيكي في البداية في مجال ديداكتيك الرياضيات، وأدى تعميق الأبحاث في هذا المضمار لإبراز المميزات الأساسية للبعد الديداكتيكي الذي ينشأ بين المدرس وكل تلاميذ القسم في كل وضعية تعليمية تعلمية.

وهو إجراء بيداغوجي مقتبس من ميدان التشريع، يقوم في إطار العمل التربوي، على اتفاق تعاقدي بين طرفين هما: المدرس والمتعلم، ويبنى هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات التعلم وأهداف التعليم وواجبات كل

1- خلافة كريم : الدرس البلاغي بالتعليم الثانوي التأهيلي وإشكالات النقل الديداكتيكي، مجلة مسالك التربية والتكوين، المغرب، مج 3، العدد 2، ص: 76.

2- أحمد العلوي ومحمد عليوات : التعاقد الديداكتيكي أكاديمية بن ملال، مرجع سابق ، ص: 01.

طرف وحقوقه، وأهداف ومرامي عملية التعليم والتكوين، لتتهيكل هذه العلاقة في إطار عقد معنوي مبرم بين طرفين هما: المدرس والمتعلم ويحافظ كلا الطرفين على شروط العقد المتمثلة في حسن الأداء والاحترام.

بناء على ما سبق فإن العقل الديداكتيكي كان أول ظهور له في مجال ديداكتيك الرياضيات وهو عبارة عن عقد مبرم بين المعلم والمتعلم حول التعلم من حيث واجبات وحقوق كل طرف.

- **المثلث التعليمي:**

يمثل العلاقة القائمة بين المدرس والتلميذ، تم تجسيدها في شكل مثلث تمثل رؤوسه الثلاثة: المدرس، المتعلم، المعرفة، كما تتحد طبيعة العلاقة بين أقطاب هذا المثلث من خلال نوعية العلاقات القائمة بين هذه العناصر الثلاثة، فتوضح علاقة المدرس بالمعرفة بالعمل الديداكتيكي؛ أي كيفية تدريس المادة، بينما تشير علاقة المتعلم بالمعرفة إلى استراتيجيات وأساليب التعلم، أما العلاقة بين المدرس والتلميذ فتحدد طبيعة العلاقة البيداغوجية وهو ما يطلق عليه مصطلح التعاقد البيداغوجي.[1] فالمثلث الديداكتيكي هو العلاقة القائمة بين المدرس والمتعلم وتمثل زوايا المثلث ثلاثة محاور استقطبت تفكير الباحثين في التعليمية:

1-المتعلم والمعارف: لكل من المتعلمين فائدته في التعاطي مع المعارف الواجب تعلمها: صعوبات، حوافز، تصورات، مكتسبات سابقة...والمتعلم شريك فاعل في بناء معرفته.

2- المعلم والمعارف: فالمعارف الأكاديمية تنتجها مراكز الأبحاث والجامعات، ويقوم واضعو المناهج بالإشراف عليها وتعديلها وتقديمها للتلاميذ، ومساعدتهم على بنائها وتمثلها وتحصيلها.[2]

3-**العلاقة بين المعلم والمتعلمين:** العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلمين علاقات مركبة ومعقدة، فالمعلم هو المسؤول عن توفير الجو المناسب وتنشيط المتعلمين لاكتساب المعارف ومرافقة مسارات تفكيرهم ومنهجهم وتلمسهم المعرفي.[3]

1- ربيع مخلوف : كرونولوجيا تعليمية اللغة العربية في الجزائر على ضوء اللسانيات الحديثة، جامعة باتنة، ص :267.
2- أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية لنشر والتوزيع بيروت، بيروت، لبنان، ط2، 2009، ص: 15.
3- المرجع نفسه، ص: 15.

مما سبق يتبين لنا أن هناك ثلاثة محاور، وجدت اهتماما بالغا من الباحثين تتمثل في المتعلم وطريقة تلقيه للمعارف، والعلاقة التي تربط المعلم بالمعلمين من حيث إنها علاقة مركبة، وطريقة إعداد المعلم للمعارف وتعديلها وتقديمها للمتعلمين.

ث)علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى:

تتداخل التعليمية مع عدة تخصصات أخرى إلى درجة يصعب التفريق بينها في بعض الأحيان، فهي في إيطاليا ترادف علم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي، ويتداخل مفهومها إلى حد الالتباس في بلجيكا مع البيداغوجية، بينما يرتبط بفرنسا في اللسانيات التطبيقية ، و يفسر "ماري Mariet"هذا الحضور المكثف لمختلف الفروع و العلوم بالموقع الاقتصادي الهام لتعليمية اللغات، فقد كانت بحكم التطور الذي عرفته مورد هام للعمل، و وجدت فيها بقية العلوم الأخرى ضالتها بما أنها تدرس المادة –والمتعلم–والطرائق.[1]

نجد أن هذا القول يتضح في تعاريف تعليميات مختلف التخصصات التي وضعها المختصون في هذه المجالات المعرفية؛ ولهذا فإن الباحث في التعليمية يجد نفسه مضطرا للبحث في علوم أخرى ذات علاقة متبادلة المنافع بينها و بين التعليمية، ومنها:

1–التعليمية واللسانيات:

فقد استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها ونظرياتها، فقد قدمت المدارس اللسانية و نظريتها التي انبثقت عنها للتعليمية إمكانية التفكير و التأمل في المادة اللغوية و بنياتها و المناهج التي تحكمها، و ذلك انطلاقا مما قدمه "سوسير F.Saussure" في المدرسة البنيويةLe structuralisme، و"بلومفيلد L.Bloomfield"في المدرسة التوزيعية، ومدرسة "تشومسكي" التوليدية التحويلية وما قدمته المدرسة الإنجليزية مع "فيرث Furth"، و قد تطورت بفضل تلميذيه "مايكل هاليداي M. Halliday"، و"ديل هايمس Dell Hymes"، و قد نتج عن كل هذه المدارس عدة مفاهيم كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللغات، و من أهم تلك المفاهيم مفهوم النظام عند سوسير. ففي رأيه أن اللغة نظام محكم يتكون من مستويات للتحليل هي: المستوى

1– بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 2007، ص :16.

الصوتي، و الصرفي، و النحوي، والمعجمي ، و الدلالي.[1] ومن ثمة فإن تحديد تلك الأبنية ووحداتها وما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرسة معالجة بيداغوجية مخصوصة. يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المعقد، والانتقال من الشبه إلى الشبه أو المقابل له وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين وتيسير عملية استحضارها من قبلهم كلما شعروا بالحاجة إلى ذلك... [2].

ويرجع الدكتور بشير إبرير هنا ليكمل ما قدمه بأنّ الرؤية الوصفية للغة التي ترسخت في منهج مستقل عنها عند سوسير لم يتوقف تأثيرها في التعليمية فحسب وإنما امتد ليطال مناهج تحليل النصوص الأدبية[3].

فاللسانيات تشكّل للباحث في التعليمية ميدانا لدراسة الظواهر التي يلاحظها في أبحاثه ويفسرها، ومجالا لتقدم تصورات أو خطط وإجراءات منهجية بغية تعليم اللغات وتعلمها وذلك على مستويين: مستوي مفهومي أو نظري ومستوي منهجي أو تطبيقي.

2-التعليمية و علم النفس:

رغم أن الدراسات السيكولوجية التي قام بها "بياجه" ليست لها مقاصد تربوية مباشرة فإن التعليمية قد استوحت منها الكثير وذلك لأن كلا الميدانين (علم النفس والتعليمية) يهتمان بنفس القضية وهي: كيف تجرى عملية التعلم؛ أي كيف تجرى عملية اكتساب المعرفة من طرف الفرد.[4]

مما سبق ذكره نلاحظ أن علم النفس يجيب على كثير من التساؤلات المتعلقة بالحياة التعليمية ، و يقدم معلومات ثمينة عن الحاجات اللغوية والدوافع نحو التعلم واستراتيجياته ويجيب عن الكيفية التي يتلقى بها التلميذ المعرفة، وعن أهم الصعوبات والعقبات التي تواجهه أثناء عملية التعلم والتعليم.

1- بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ، ص16 : .

2- ينظر: محمد صالح بن عمر: كيف نعلم العربية لغة حية , بحث في إشكاليات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، ط1، 1998م، ص: 16.

3- بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق ، ص: 17.

4- بعلي الشريف حفصي: التعليمية، مرجع سابق، ص: 20.

3- التعليمية و علم الاجتماع:

لأن اللغة ظاهرة اجتماعية أولا وقبل كل شيء، تلعب دورا حاسما في التواصل بين الأفراد والمؤسسات الاجتماعية المختلفة ،و لهذا فإن علم الاجتماع هو كذلك يجيب عن العديد من الأسئلة المتعلقة بالتعليمية من مثل: الاستعمالات اللغوية المختلفة من يستعملها ومع من يستعملها؟ وكيف يستعملها؟ وما هي المظاهر الثقافية والحضارية لمجتمع لغوي معين مثل: الازدواجية اللغوية والتعددية ...، وأنساق القيم والعادات والتقاليد والأعراف المعبر عنها في محتوى لغوي مقرر على التلاميذ في مرحلة دراسية معينة؟[1]

4- التعليمية و البيداغوجيا:

تشترك التعليمية والبيداغوجيا في مسارات اكتساب المعارف وتبليغها، لكن التعليمية تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة، بينما تهتم البيداغوجيا بالعلاقات بين المتعلمين والمعلمين.[2] ويسجل الدكتور "بشير إبرير" أنه يوجد تداخل كبير بين البيداغوجيا والتعليمية حتى أنه يصعب التفريق بينهما ورسم الحدود التي تميز هذا عن ذاك، فهنالك من يرى بأن تعليمية اللغات هي عبارة عن امتداد للبيداغوجيا ومنتوج ووليد جديد لها.[3]

وكما نؤكد على أن البيداغوجيا بدورها تجيب عن بعض الأسئلة شأنها شأن علم النفس والاجتماع واللسانيات كذلك، إذ تتمثل في العلاقات بين المعلم والمتعلم واستعمال الطرائق والتقنيات التربوية، واستعمال الوسائل المختلفة في العملية التعليمية، وأساليب تقويم التعليم والتعلم ...[4]، فمن خلال ما تطرقنا إليه نستطيع القول إن الآراء تباينت تباينا بين الباحثين حول علاقة التعليمية بالبيداغوجيا فهناك من أرى أنّ البيداغوجيا من بين المصطلحات المرادفة للتعليمية، وهناك من يرى بأنهما مختلفان من حيث الوظيفة، إلا أنهم يتفقون في كون تعليمية اللغات والبيداغوجيا علمان يتبادلان المنافع فيما بينهما.

1- بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص: 20، 21.

2- ينظر: ميشال دوهلاي: التعليمية والبيداغوجيا، مجلة معالم، العدد 1، 1997م، دار مانيرور للنشر، الجزائر، ص: 181.

3- بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مرجع اسابق، ص :21.

4- المرجع نفسه ، ص : 21 .

5- التعليمية و القواعد:

كانت معرفة قواعد اللغة محورا أساسيا من محاور تعليم اللغة، ولكن هذه القواعد كانت تعلم وكأنها غاية في ذاتها ، تعرض وتشرح وتكثر حولها التطبيقات والتدريبات، ولكن علم الصرف والنحو والبلاغة ومقاربة البنى اللغوية في إطار النص الكامل)الألسنية النصية و الرموزية ، السيميولوجيا... (لا في إطار الجملة المفردة، فتحت أمام تعليمية القواعد آفاقا جديدة، فاتجهت الأبحاث نحو دراسة القواعد وظيفيا من خلال الخطاب، في وضعيات تواصلية حقيقية، كالحوار والخطابة، والمرافعات، والرسائل، وما دار حول النمط الإقناعي والبرهاني من أعمال.

كما اتجهت الأبحاث أيضا نحو دراسة القواعد، من خلال النصوص الحقيقية من أدبية وفنية، ومن نصوص مرجعية غير فنية، وفي هذا الإطار تم اكتشاف أهمية بعض مفاهيم القواعد في بناء النصوص: زمن الأفعال، أساليب الجمل، أدوات الربط، تواتر بعض عناصر الجملة مثل: الصفات والظروف وغير ذلك... حيث أن التعليمية سهلت على التلاميذ اكتشاف المعنى، والفائدة من دراسة القواعد، عبر ما لها من وظيفة في التأشير إلى نوع النص، وتداخل أنماط الخطاب ضمنه.[1]

ونستخلص مما مررنا به أن التعليمية تتبادل المنافع مع كثير من العلوم الأخرى مثل: علم النفس وعلم الاجتماع واللسانيات بفروعها وعلوم عريقة أخرى مثل الفلسفة والأدب والتاريخ ... فكل هذه العلوم توظفها التعليمية وتستفيد منها في بناء مصطلحاتها ومفاهيمها العلمية الأخرى، ثم إن هذه العلوم تحيل بدورها إلى موضوعات للدراسة في ميدان التعليمية فنقول: تعليمية الأدب واللغة أو الفلسفة أو اللسانيات أو التاريخ.

ج) أهمية التعليمية:

تكمن أهمية التعليمية في بعض النقاط الهامة، حيث "تعد التعليمية من أهم العوامل المؤثرة في عمليات التعليم والتعلم في كل مراحله سواء ما قبل الجامعية منها أو الجامعية، فهي المصدر الأساسي في تنشئة أفراد بقدرات معرفية ومهارات تكنولوجية تساير الحداثة والتطور.2

[1]- أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2009م، ج1، ص :29.

[2]- بعلي الشريف حفصة: "التعليمية"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص: 17.

فهي التي طالما حاولت مسايرة التطورات التعليمية وخلق مناهج لتسهيل العمل التلقيني ،كما أنها تستمد أهميتها في حالة النهوض بها من قوة تأثيرها في كل المجالات ومتانة ارتباطها بها و النهوض بمنظومة التعليم والتعلم سوف تتبعه نهضة في كافة المجالات الحياتية. 1

نستنتج مما سبق ذكره في هاته الأخيرة أن العملية التعليمية من موجهات السلوك البشري، وهي الأساس في حياة الإنسان حيث أنها تساعده على التفكير وترجمة أفكاره وتطويرها إلى الأفضل حتى يتمكن من الوصول إلى مراده.

المطلب الثاني : اللغة العربية

تعد اللغة ظاهرة اجتماعية , يتميز بها الانسان عن باقي الكائنات الاخرى فهي حاملة للفكر و المعرفة , و قد اهتم العلماء منذ القديم و بالبحث في مسائلها و كيفية حدوثها و ما هي خصائصها , و تختلف هذه المسائل من لغة الى اخرى , و ذلك راجع الى خصائص كل لغة .

و من خلال هذا المبحث سوف نقف على تعريف اللغة البشرية و أهم خصائصها و مفهوم اللغة العربية و خصائصها.

- **تعريف اللغة** :
- **في اللغة** : وردت عدة تعريفات للغة نقتصر على اهمها :

يعرفها ابن منظور في قاموسه لسان العرب " لغا من اللغو و اللغا : و هو السقط و مالا يعتد به من كلام أو غيره , و لا يحصل منه على فائدة و لا على نفع " [2] ووردت لفظة اللغة في هذا المعنى تحمل معنى الاسقاط و الابطال " و اللغة من الاسماء الناقصة, و اصلها لغوة من لغا اذا تكلم . و اللغة : اللسن وحدها أنها أصوات يعبر عنها كل قوم عن اغراضهم , و هي : فعلة من لغوت اي تكلمت , اصلها لغوة ككرة و قلة و ثبة , كلها لاماتها وواته"[3] ووردت اللغة في هذا المعنى على التكلم .

و قال " الخليل بن احمد " في معجمه (العين) :

---

[1]– بعلي الشريف حفصة: "التعليمية"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص: 17.

[2] أبو الفضل جمال الدين بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري , لسان العرب ,مج 13 , دار صادر ,ط03 , بيروت لبنان ,سنة 2004 ص 213

[3] المرجع نفسه : ص : 214

اللغة : " لغا لغو : اللغة و اللغات (و اللغان) اختلاف الكلام في معنى واحد , و لغا يلغو لغوا , يعني اختلاط الكلام في الباطل " [1]و وردت في التعريف الثالث بمعنى الاختلاف في الكلام .

اما في المعجم " القاموس المحيط " فإنه يذكر ان اللغة تعني اصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم : ج , لغات و لغون , لغا و لغوا : تكلم , و اللغو و اللغا ,كالفتى : السقط و ما لا يعتد به من كلام و غيره كاللغوى ,كسكرى , و الشاه لا يعتد بها في المعاملة , و استلغ العرب : استمع لغاتهم من غير مسألة "[2] و هذا التعريف يشبه ما أتى به ابن منظور في المعنى الاول الذي أورده للغة .

مما يلاحظ على ما سبق من تعريفات للغة في معناها اللغوي انها تختلف من معجم لأخر في الدلالة , و قد جاءت مجملها تدل على الاسقاط و الابطال و الاختلاف و التكلم .

اللغة في الاصطلاح : تم تعريف اللغة من طرف العديد من الباحثين و الدّارسين , و من اهم من عرفها نجد :

1- ابن جنّي بقوله : هي اصوات يعبر بها كل قوم عن اغراضهم " [3]

2- و يعرفها ابن خلدون : بقوله : " إعلم أن اللغة في المتعارف عليه , هي عبارة المتكلم عن مقصودة , و تلك العبارة فعل لساني , ناشئة عن القصد لإفادة الكلام , فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها , و هو اللسان و هو في كل أمّة بحسب اصطلاحاتهم " [4]

3- و يعرفها محمود كاظم التميمي بأنها : " جميع الرموز المنطوقة و غير المنطوقة التي يستخدمها افراد المجتمع كأداة من أدوات التخاطب للتعبير عن المشاعر و الأحداث و الآراء و الأفكار و الرغبات" [5] , و يقصد هنا (بغير المنطوقة) , الإشارات و الإيماءات و الحركات التعبيرية و الجسدية , أي أن اللغة لا تقتصر على الرموز الصوتية المنطوقة فحسب .

4- و يعرفها أحمد حساني : " هي الكلمة الانسانية التي تتجلى في تلك القدرات الفطرية التي يمتلكها الانسان دون سواه من الكائنات الحية الاخرى التي تسمح له بالإنجاز الفعلي للكلام بواسطة نسق من العلامات .[6]

---

[1] الخليل بن احمد الفراهيدي : معجم العين مج 04 دار الكتب العلمية , ط01 بيروت , لبنان , 2003 م , ص 92

[2] المرجع نفسه ، ص 92.

[3] أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، ج:01، دار الكتب المصرية، ط04، مصر، 2002،ص 15.

[4] عبد الرحمان بن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تح: عبد الله محمد الدرويش، ج: 02، دار البلخي، ط:01، دمشق، سوريا، 2004،ص 367.

[5] محمود كاظم التميمي: علم النفس المعرفي، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط01، عمان، الاردن، 2014، ص 76..

[6] احمد حساني . دراسات في اللسانيات التطبيقية ,ديوان المطبوعات الجامعية ط 02 بن عكنون الجزائر , سنة 2009 ص

5- و يعرفها هنري سويت: "إن اللغة هي التعبير عن الافكار بواسطة الأصوات الكلامية المؤتلفة في كلمات "[1]

6- و يقول ستيرنبرغ : " اللغة هي استخدام منظم للكلمات من اجل تحقيق الاتصال بين الناس [2]

7- و عند ميوللر : " هي استعمال رموز صوتية مقطعية يعبر بمقتضاها عن الفكر " [3]

و يذهب دي سوسير الى ان اللغة منظومة لا تعرف و لا تعترف الا بترتيبها الخاص , فيقول : " ان اللغة منظومة لا قيمة لمكوناتها (اي علاماتها اللغوية) الا بالعلاقات القائمة فيما بينها , و بالتالي لا يمكن للألسني اعتبار مفردات لغة ما كيانات مستقلة , بل عليه وصف العلاقات التي تربط هذه المفردات " [4] اي ان اللغة حسب دي سوسير وحدة متكاملة لا يمكن تجزئتها و تربط بين اجزائها علاقات داخلية .

و نستخلص من كل هذه التعريفات ؛ أن اللغة هي إحدى أهم وسائل الاحتكاك و التفاهم , و التواصل في شتى ميادين الحياة بين أفراد المجتمع و دونها يتعذر النشاط المعرفي للأفراد .

و نلاحظ ان علماء اللغة الغربيين , قد جاءوا في العصر الحديث ليضعوا تعريفا للغة لم يتجاوز حدها الذي وضعه بها ابن جنّي منذ القرن الرابع هجري .

خصائص اللغة : اللغة هي عبارة عن نظام من الرموز تمتاز بمجموعة من الخصائص منها :

1- اللغة سمة إنسانية , أي خاصة بالإنسان وحده .

2- اللغة صوتية , و هذه الخاصية تعني أن الطبيعة الصوتية للغة هي الاساس , بينما يأتي الشكل المكتوب لها في المرتبة التالية .[5]

3- اللغة تحمل معنى , و تعني هذه الخاصية ان اللغة تتكون من رموز لها معنى , يعرفها كل من المتكلم و السامع , و الكاتب و القارئ و دون هذه المعرفة الثابتة للمعاني يصبح الاتصال صعبا ان لم يكن مستحيلا . [6]

---

[1] تحسين عبد الرضا : الصوت و المعنى في الدرس اللغوي عند ضوء علم اللغة الحديث ط1 دار دجلة ,عمان ,الاردن .2011 ص 24

[2] محمود كاظم التميمي . علم النفس المعرفي , مرجع سابق، ص 76

[3] المرجع نفسه , ص : 76

[4] خليفة بوجادي : اللسانيات النظرية , دروس و تطبيقات , بيت الحكمة للنشر و التوزيع ط 01 , 2012 م , ص : 31

[5] محمود كاظم التميمي , علم النفس المعرفي , ص 76

[6] عبد السلام يوسف الجعافرة : مناهج اللغة العربية , و طرائق تدريسها بين النظرية و التطبيق , ص 152

4- اللغة ذات نظام خاص , و تعني هذه الخاصية أن أي لغة تتكون من وحدات خاصة , و هذه الوحدات تحدث في أنماط ثابتة , فالكلمات العربية تشتق بطريقة خاصة , و ترتب في الجمل ترتيبا مرتبطا بنظام العربية وحدها , و أي خلل في هذا النظام يؤدي الى سوء الفهم او انعدامه .[1]

5- اللغة سلوك مكتسب , اي ان العادات اللغوية المختلفة يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه , فالطفل يولد دون اي معرفة باللغة , لكن لديه الاستعداد لتعلمها , و من هنا تأتي أهمية البيئة الاجتماعية , أي أنها ليست غريزية في الانسان .[2]

6- اللغة إبداعية , بمعنى أن هناك ما لا نهاية من التركيبات اللغوية في أي لغة طبيعية , و أن أي لغة قادرة على التعبير عن اي موقف جديد يجابهه الانسان .[3]

7- اللغة اجتماعية , أي أنها لا توجد في الفراغ , و إنما تبدأ و تنمو داخل الجماعة .[4]

و في ضوء ما سبق نجد ان هذه الخصائص التي عرّجنا عليها هي خصائص تشترك بها جميع اللغات على اختلافها.

2/- تعريف العربية لغة : إن مصطلح العربية كغيره من المصطلحات عرفه العلماء و تناولوه بالشرح و التفصيل من حيث اللغة و الاصطلاح , حيث لا يمكننا أن ننكر أهمية العربية ف حياتنا فهي لغة الإسلام و المسلمين , و التي تعد من اشرف اللغات و افضلها , لارتباطها بالقرآن الكريم , و سوف نذكر اهم ما ورد لها من تعريفات :

- قال ابن منظور في قاموسه لسان العرب " العربية من العرب و العرب و هو جيل من الناس محروف , خلاف العجم , و العرب العاربة : هم الخلص منهم , و تقول عرب عاربة و عرباء : صرحاء و متعربة و مستغربة , دخلاء ليسوا بخلّص و العربي منسوب العرب و إن لم يكن فصيحا , و جمعه العرب و رجل معرب إذا كان فصيحا , و إن كان عجمي النسب , و رجل ' أعرابي' إذا كان بدويا [5]

[1] محمود كاظم التميمي: علم النفس المعرفي , ص 76

[2] عبد السلام يوسف الجعافرة : مناهج اللغة العربية , و طرائق تدريسها بين النظرية و التطبيق , مرجع سابق،ص 153

[3] محمود كاظم التميمي: علم النفس المعرفي , مرجع سابق، ص 77

[4] عبد السلام يوسف الجعافرة : مناهج اللغة العربية , و طرائق تدريسها بين النظرية و التطبيق , ص 153

[4] ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور : لسان العرب , مج 10, ص: 82

و روي عن النبي صلى الله عليه وسلم – أنه قال خمسة انبياء من العرب و هم : محمد , و إسماعيل , و شعيب , و صالح و هود صلوات الله عليهم , هؤلاء الأنبياء كلهم كانوا يسكنون بلاد العرب , فكان شعيب و قومه بأرض مدين , و كان صالح و قومه بأرض ثمود ينزلون بناحية الحجر , و كان هودا و قومه عاد ينزلون الأحقاف من رمال اليمن , و كان إسماعيل بن إبراهيم و النبي المصطفى محمد صلى الله عليه و سلم من سكان الحرم , و كل من سكن بلاد العرب و جزيرتها , و نطق بلسان أهلها فهم –عرب-.[1]

- و قال الأزهري : سمو عربا باسم بلدهم العربات

قال الليث : و العرب المستعربة هم الذين دخلوا فيهم بعد , فاستعربوا .

و يقول الأزهري : المستعربة عندي قوم من العجم دخلوا في العرب فتكلموا بلسانهم .[2]

***– تعريف اللغة العربية في الاصطلاح** : اللغة العربية هي احدى اللغات القديمة التي عرفت باسم مجموعة اللغات السامية , و ذلك نسبة الى سام بن نوح عيه السلام , و الذي استقر هو و ذريته في غرب آسيا و جنوبها حيث شبه الجزيرة العربية . و من هذه اللغات السامية الكنعانية , النبطية , البابلية , الحبشية , و استطاعت اللغة العربية ان تبقى في حين لم يبق من تلك اللغات إلا بعض الآثار المنعوتة على الصخور هنا و هناك ,[3] حيث تحوي العربية من الأصوات ما ليس في غيرها من اللغات , و فيها ظاهرة الإعراب و نظامه الكامل , و فيها صيغ كثيرة لجموع التكسير , و غير ذلك من ظواهر لغوية , يؤكد لنا الدارسون أنها كانت سائدة في السامية الأولى التي انحدرت منها كل اللغات السامية المعروفة لنا الآن .[4]

و قد لا يكون من قبيل الزهو أو المبالغة أن نقول ان اللغة العربية هي افضل اللغات , لأنها تبق اللغة الوحيدة السامية التي قدر لها ان تحافظ على وجودها و ان تصبح عالمية و ما كان ليتحقق ذلك لولا نزول القرآن الكريم بها , اذ لا يمكن فهم كتاب الله تعالى الفهم الصحيح و الدقيق و تذوق اعجازه اللغوي و البياني الا بقراءته باللغة العربية , و من هنا كان تعلم العربية هدفا لكل المسلمين .

---

[1] ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور : لسان العرب ,مج: 10، ص : 83

[2] المرجع نفسه : ص 83

[3] كارم السيد غنيم : اللغة العربية و الصحوة العلمية الحديثة , مكتبة ابن سينا للنشر و التوزيع , القاهرة مصر , 1989 ص : 10

[4] ابراهيم انيس في اللهجات العربية , مكتبة الانجلو المصرية , ط 03 القاهرة , مصر 1965 م ص 33

خصائص اللغة العربية : يمكن بيان خصائص اللغة العربية في النقاط التالية :

أ– البناء الداخلي : و يقصد به القواعد و الاصول التي تقوم عليها اللغة من الناحية الصوتية و الصرفية و النحوية و البلاغية و المعجمية و ما يتعلق بفقه اللغة و علومه .

و اهم ما تنتمي الى خاصية البناء الداخلي ما يلي :

1- الاعتدال : و هو الاعتدال الذي بنيت عليه اللغة العربي فأكثر كلماتها ثلاثي الوضع و قليل منها الرباعي او الخماسي , منعا لطول النطق و عسره و عدم الاكثار من الكلمات الثنائية خشية توالي كلمات عدة في العبارة الواحدة .

2- اتساع معجمها : فالمعنى الواحد وضعت له ألفاظ متعددة لتكثير وسائل الفهم مثل : السيف , المهند , القاطع , الباتر , الحسام .

3- لها طريقة عجيبة في التوليد : مثل / كتب , كاتب , مكتب , مكتوب , مكتبة .

4- دلالات قاطعة على الزمن : كما في دلالة لن على نفي الفعل في الزمن المستقبل و لم تفيد نفي الفعل في الزمن الماضي .

5- احتفاظ الكلمة الواحدة بدلالتها المجازية : دون التباس بين المعنيين الحقيقي و المجازي .

6- كونها مطواعة للوزن الشعري .

7- الترجمة و النقل لبعض الكتب من اللغات الاخرى الى العربية .

ب خصائص تتعلق بالجانب التراثي المعرفي و الروحي :

فقد استوعبت اللغة التراث العربي و يكفي شاهدا على ذلك ان حوالي ربع مليون مخطوط موزع على مكتبات العالم، فضلا على انها استوعبت تراث الامم السابقة في مختلف فنون المعرفة .

1- خصائص شعرية ايجابية : فقد تميزت اللغة العربية بالوزن الشعري العروضي الذي لا يوجد في غيرها من اللغات .

2- خاصية الاتساع (اتساع اللغة) : اتساع اللغة هي عبارة عن كثرة المفردات و الحقول الدلالية .[1]

مما سبق نستنتج : أن اللغة العربية فاقت على غيرها من لغات العالم , و ذلك من حيث الكلمات و الالفاظ , و من حيث التراكيب و من حيث المقومات و المكونات , و المبادئ و الأسس , و من حيث الايجاز و الإعجاز

[1] محمد السامعي : اللغة العربية , مهارات – نحو – املاء – ادب – بلاغة – مراجعة : فاطمة المصباحي , كلية الجزيرة للعلوم, ص : 2, 3 .

و سعة الألفاظ و دقة الدلالة , و جودة الامثال و يسرها , و بهذه الخصائص قد نالت اللغة العربية ما لم تنل أخواتها الاخرى من حظها الوافر من الازدهار و الرقي و التنمية .

- **مكانة اللغة العربية التعليمية :**

" اللغة العربية واحدة من أعرق لغات العالم تاريخا وحضارة , فقد حملت راية الإسلام إلى العالم حين شرّفها الله سبحانه و تعالى , فكانت لغة القرآن الكريم , ثم كانت لغة العلم و المعرفة قرونا متطاولة لا يكاد يطلب العلم إلا بها و لا تنتقل المعرفة إلا من خلالها , بدءا من علوم الدين المختلفة و انتهاء بعلوم الكون" [1].

" و تظفر اللغة العربية بأكبر وقت للتدريس بين مواد الدراسة المختلفة في المراحل الدراسية جميعها , إذ تظفر بأوفر الحصص المقررة في الخطط العامة للدراسة بين سائر المواد و في جميع المراحل الأساسية و الثانوية" [2], " و هي مع هذا من أكثر لغات العالم ثراء , و ذلك لما تتمتع به من مزايا الاشتقاق و التوليد و القياس"[3] .

و نستشف مما سبق ذكره أن اللغة العربية تحتل مكانة مرموقة لما تتميز به فهي لغة القرآن الكريم كلام الله المعجز , إضافة إلى أنها لغة المعارف و العلوم , حيث أنه يوفّر لها وقت واسع للتدريس مقارنة بالمواد الأخرى نظرا لأهميتها ,كما أن اللغة العربية لغة ثرية بما تمتاز به من سمات تجعلها أكثر اللغات ثراء , من حيث الاشتقاق و التوليد , و هذا يساهم في ثراء المكتبة اللغوية بالمصطلحات الجديدة .

[1] عبد السلام يوسف الجعافرة : مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها بين النظرية و التطبيق , ص : 153 .

[2] سعدون محمد الساموك و هدى على جواد الشمري : مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها , ص : 32 .

[3] عبد السلام يوسف الجعافرة : مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها بين النظرية و التطبيق , مرجع سابق، ص : 153

المبحث الثاني : السلوكية و أهم المدارس اللسانية التي سبقتها و تلتها

المطلب الأول : المعرفة اللسانية ومسألة تعليم وتعلم اللغة:

إن اللغة باعتبارها وسيلة للتواصل والتفكير والتعبير، لا نستطيع الاستغناء عنها في أي مجال، وبالتعرف على لغة نستطيع معرفة ثقافة وآداب وحضارة تجربة إنسانية، وقد شكلت المعرفة اللسانية خلفية نظرية أساسية في مجال تعليم وتعلم اللغة، ويمكن توضيحها كالآتي:

1- الاتجاه التقليدي:

إن البيداغوجيا التقليدية لتعليم اللغات لم تعتمد على نظرية واضحة لتعلم، ذات أسس سيكولوجية وبيداغوجية ثابتة وواضحة، وهذا لا يحط من قيمتها لأن كثيرا من نتائجها مازالت ذات قيمة وأهمية حتى الآن

ويمكن الاعتماد على ثوابتها التطبيقية للوقوف على فرضياتها، لتقديم أسباب عدم أخذ الدرس اللساني المعاصر بقواعده الكلية.[1]

مما سبق يتضح لنا أن الاتجاه التقليدي لم يستند على نظرية واضحة في عملية التعلم، وتحدد خصائص هذه الطريقة في:

- تقدم الدروس باللغة الأم مع استعمال قليل للغة الهدف.

- تعلم المفردات في قوائم من كلمات معزولة.

- شروح مستفيضة لمشكلات النحو المعقدة، يوفر النحو مجموعة القواعد تنظم الكلمات، ويتم التركيز في التدريس على صيغ الكلمات وتصريفها، وعدم الاهتمام بمحتوى النصوص.[2]

[1]-علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط 1، 1998م، ص :29.

[2]- المرجع نفسه: ص 29.

2- الاتجاهات الحديثة:

تميز القرن العشرون في مجال البحث اللساني بالمراهنة على اتجاهين أساسيين:

أولهما: يستند إلى "سوسير" في أوربا، و"بلومفيلد" في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد انتقدا النحو التقليدي، ودحضا أولياته المعيارية وحاولا بناء نموذج جديد لوصف اللغات.

ثانيهما: أستند إلى "تشومسكي" بأمريكا في الخمسينات، حيث بنى نموذجا للغة يقوم على انتقاد طموحات ومنهجيات البنيويين ويتجاوز وصف اللغة إلى التفسير.[1] مما سبق يتضح لنا أن الاتجاهات الحديثة تنقسم إلى قسمين: الأول يعتمد على دي"سوسير" و"بلونفيلد" حيث انتقدا النحو التقليدي وحاولا بناء نموذج جديد لوصف اللغات، أما الثاني فقد تزعمه "تشومسكي" الذي تجاوز ما تطرق إليه البنيويين، حيث أن كل اتجاه كان له جهد خاص حول خدمة اللغة العربية.

وهذا التصنيف يقوم على فكرة أن الاتجاه الأول يقتصر في الأغلب على جمع المعطيات اللغوية وتصنيفها في مختلف المستويات (الأصوات ، الصرف ، التركيب) معتمدا مبدأ (التقطيع و المعاقبة)، على خلاف التيار الثاني الذي يتجاوز وصف الظواهر اللغوية تفسيرها، وردها إلى نظرية عامة تتضمن المبادئ المتحكمة في تعلم اللغة[2]، حيث وجدت آراء "سوسير" ونظرياته في النصف الأول من القرن العشرين نجاحا كبيرا، بين عدد كبير من الدارسين وكانت سندا معينا لكثير من المدارس التي قامت على المبادئ والنظرية التي سطر معالمها "سوسير" وقام بإرساء قواعدها.

المطلب الثاني : أهم المدارس اللسانية الحديثة

شهدت الدراسات اللغوية في الغرب منذ القرن التاسع عشر تطورا كبيرا، حيث تقدم البحث اللساني عند الغرب تقدما ملحوظا في سعيهم من أجل البحث عن قوانين اللغة، وآليات عملها ويتجلى ذلك فيما أنجزه الغرب من نظريات كان لها أثر واضح وصدى مهم في العالم أجمع وهذه النظريات كالآتي:

[1]- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية، ص: 30 .

[2]- المرجع نفسه: ص: 30.

1- المدرسة البنيوية (Structuralism)

أ- **تعريفها** :

البنيوية مصطلح تتصف به المدارس الحديثة في اللسانيات والعلوم الأخرى التي تتفق فيعدد من المفاهيم الأساسية، ومن أساليب البحث التي لا تتناقض مع مفهوم (بنية)، بل تهدف إلى الكشف عن قواعد نظام هذه الأخيرة في اللغة أو الأخلاق أو المجتمع. [1] وتعد الأبحاث التي قدمها "فرديناند دي سوسير" ما بين (1906-1911) أهم الدراسات اللسانية البنيوية، إذ إنه كان أول من دعا إلى دراسة اللغة في ذاتها دراسة وصفية تبحث في نظامها وقوانينها دونما الاهتمام بجوانبها التاريخية التطورية الزمنية، فاللغة ليست مجرد آلة مادية صوتية، بل إنها نظام (structure).[2]

إن الدراسات التي قدمها دي سوسير في مجال اللسانيات هي أبحاث كان لها أثر كبير في دراسة اللغة دراسة وصفية، دون إعطاء أهمية لجانبها التاريخي وأعلى من شأن اللغة التي كانت عبارة عن آلة فقط بدءا من الجزء إلى الكل. مثل الانطلاق من الفونيمات إلى وحدات أكبر (الكلمات)، ثم الانتقال إلى وحدة أكبر منها(الجملة) وهكذا إضافة إلى التركيز على الوظيفة الاجتماعية للغة، والفصل والتمييز بين الظواهر التاريخية لها والخصائص المميزة لها في لحظة زمنية معينة[3].

يتضح مما سبق ذكره أن اللغة حسب الاتجاه البنيوي عبارة عن معنى مأخوذ من قاموس ليس لمفرداته أي فائدة أو معنى خارج إطاره أن النص حسبهم يمثل وينظر له نظرة جزء من كل، وقد ركز هذا الاتجاه على وظيفة اللغة الاجتماعية.

والفونيم حسب الاتجاه البنيوي هو قيمة نطقية قابلة للتنوع في السياقات البنائية المختلفة، وتنوعاته غير القابلة للتبادل، وهو حسبهم صوت متداول بين أبناء الجماعة اللغوية، ووقوعه في سياقات مختلفة من شأنه أن يغير بعض خصائصه إضافة إلى أن التنوعات النطقية لا يمكنها استبدال موقعها، ومثال ذلك: الفتحة المرققة كما في فتحة(دربْ)

---

[1]-عبد العزيز حليلي، اللسانيات العامة واللسانيات العربية تعريف وأصوات، دراسات سال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط 1، 1991م، ص: 10.

[2]- شفيقة العلوي، محاضرات في اللسانيات المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، ص: 10.

[3]- خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2009م، ص: 16.

ونظيرتها المفخمة في (ضرب)، حيث معظم اهتمام هذا الاتجاه حول تحديد معالم الفونيم بأثر التقلبات البنائية بمعزل عن المعنى، إضافة إلى أن البنيوي يختص في الفصل بين القواعد وتحقيقاتها ويستخلص النظام اللغوي من مجموع النصوص المتنوع واللغة أو المجتمع أو غيره نظام متكامل بالإمكان استخراجه والاعتماد على قواعده المختلفة، حيث يقول "فؤاد زكرياء" في هذا الصدد عن البنيويين: " ليسوا أولئك الذين يبحثون للعلوم الاجتماعية أو الإنسانية من

منهج خاص بها ... إنما هم يؤمنون بأن العلم – سواء أكان طبيعيا أم إنسانيا له منهج واحد، وأن ما يصلح لأحد الفئتين يصلح بعد تحويلات بسيطة للفئة الأخرى.[1]

من خلال مقولة "فؤاد زكرياء" يتضح لنا أن العلم حسب البنيويين له منهج واحد وإذا ما جاء ملائما لفئتين يمكن إحداث تغييرات عليه حتى يناسب فئة أخرى.

ومن الأمور التي أشتهر بها "دي سوسير "استخدامه لظاهرة ملفتة للانتباه تمثلت فيما يسمى بالثنائيات (Dichotomios) ومن الممكن جدا أن يكون قد تأثر بالنظرية الكلاسيكية القائلة بأن قسمة وجهين مختلفين لكل شيء في هذا الكون. وأشار "دي سوسير" إلى تجنب الخلط بين هذه المصطلحات، حيث يقول في هذا الصدد :"لا ينبغي الخلط بين اللغة واللسان فما اللغة إلا جزء محدد منه، بل عنصر أساسي، وهي في الوقت نفسه نتاج اجتماعي لملكة اللسان، ومجموعة من التواضعات الضرورية التي تبناها الجسم الاجتماعي لتمكين الأفراد من ممارسة هذه الملكة وإذا نظرنا إلى اللسان ككل، فإننا نجده متعدد الجوانب ومتغير الخواص، ولأنه يمتد من غير اتساق إلى أصعدة مختلفة في آن واحد –منها الفيزيائية والفيزيولوجية والسيكولوجية– فإنه ينتمي في الوقت نفسه إلى الفرد وإلى المجتمع، ولأنه ليس بإمكاننا اكتشاف وحدته فلا نستطيع إذن تصنيفه في أية فئة من الوقائع البشرية.[2]

وعليه نفهم من مقولة دي سوسير تجنب الخلط بين اللغة واللسان باعتبار أن اللغة عنصر أساسي واللسان متغير حسب البيئة الاجتماعية أما الكلام فهو فعل ملموس ونشاط شخصي.

وتطرق أيضا إلى اللسانيات الآنية و الزمانية، واللسانيات الآنية حسبه تدرس أي لغة من اللغات دراسة وصفية في حالة معينة، أما اللسانيات الزمنية فإنها تتناول التطورات والتغيرات التي طرأت على لغة ما عبر فترة زمنية معينة،

[1]– عبد العزيز حليلي، اللسانيات العامة واللسانيات العربية تعاريف وأصوات، ص: 11.

[2]– أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع، بن عكنون الجزائر، ط 2، 2005، ص: 121.

وقد انتقل أيضا إلى الحديث على العلامة اللغوية التي هي وحدة أساسية في التواصل، و تضم جانبين أساسيين هما: الدال و المدلول ، الدال : الصورة السمعية، المدلول: التصور أو الشيء المعني[1].

ب – نشأتها التاريخية:

ظهرت البنيوية في القرن العشرين ويعود الفضل في ظهورها إلى "فرديناند دي سوسير" الذي يعده كثير من الدارسين أبا للسانيات البنيوية، وتعود إلى أصول أقدم من ذلك فهي ترتبط عنده بالأمريكي "شارل بيرس" (1839م-1941م)، كما ذكر "جون ليونز": "أن المذهب البنيوي كان الصيحة التي جمعت بين مدارس مختلفة في علم اللغة".[2]

ج– مبادئها: لقد استخلص "دي سوسير" من دراساته للغة على عدة مبادئ ساهمت في نشأة الاتجاه البنيوي الأوربي تتمثل فيما يلي:

1- لقد ميز دي سوسير بين الدراسة الوصفية للغة في بعدها الداخلي، وبين الدراسة التاريخية.

2-اللغة نظام من الإشارات(système de singes) التي تشير للمقصود بنية التبليغ والتخاطب والتواصل، فاللغة أصوات يعبر بها كل الناس عن أغراضهم قصد الإبانة والإفهام.

3- التفريق بين اللغة والكلام (longue/parole) إن اللغة تسبق الكلام –حسب دي سوسير– مادامت نظام يتسبب في إيجاد الخطابات الممكن وضعها.

4-اللسان نظام ترتبط فيه جميع أجزائها بعضها ببعض، ويقوم هذا الارتباط على أساس اتحاد الهويات أو اختلافها.[3]

5- العلامة اللغوية ذات طبيعة مركبة وهي توليفة من الشكل الصوتي الذي يشار به إلى المعنى وهو الدال (signifiant) وللمعنى نفسه وهو المدلول (signifie).

---

[1]- أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص: 122.

[2]- سعيد شنوقة :مدخل إلى المدارس اللسانية، مكتبة الأزهر للنشر والتوزيع، مصر، ط 1، 2008م، ص :41.

[3]- شفيقة العلوي :محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص :10 .

6- الكلام البشري ذو طبيعة خطية (lunea) بمعنى أن كل عنصر من عناصر تكوينه ينبغي أن يلفظ به على التوالي في السلسلة المنطوقة.[1]

مما سبق يمكن القول إن النظرية البنيوية قامت على عدة مبادئ ساهمت في تشكلها و مواكبتها لمتطلبات العصر.

2-المدرسة الوظيفية / مدرسة براغ (Fonctionel)

تعود اللسانيات الوظيفية إلى جملة بحث و أعمال لسانية لم تستقر في فترة معينة ، و لا عند دارس معين ، حيث يستطيع الباحث أن يرصد بدايتها من أعمال البراغيين، حين ميزوا بين علم الأصوات و علم الأصوات الوظيفي الذي يقوم على مفهوم الفونيم ، و قد وصفت أعمالهم بأنها تهتم بالوجهة الوظيفية للجملة لاهتمامهم بدراستها ضمن مفهوم التواصل بعده وظيفة أساسية في النشاط اللغوي عند الإنسان، و قدم في ذلك ياكبسون ، مخطط التواصل النعروف بوظائفه الستة ، و الذي تعرض إلى انتقادات في الستينيات من طرف بعض اللسانيين نحو: دانيش ، سبوفودا ، فيرباس ، و سكال ...، الذين يرون أن التواصل حركة و ليس ثباتا كما يوحي بذلك مخططه.[2]

و هي متأثرة بأعمال براغ ، حيث تعد اللغة ظاهرة بشرية متكاملة ، و أن دراستها في مستوياتها الجزئية الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية تفقدها طبعها التواصلي الذي يميزها ، فضلا عن أن هذه الدراسة لا يقدمها في صورتها المتكاملة ، ذا فقد دعت إلى عدم إغفال أبعادها الثقافية و الاجتماعية و النفسية ، و طورت في هذا المجال مفهوم " سياق الحال " الذي يدرس اللغة في سياقها المادي و المعنوي ، لأنها ظاهرة سيميائية و اجتماعية ، و ينبغي تفسيرها انطلاقا من هذه المبادئ ، اعتمادا على ما قدمه " سوسير ، و هيلمسليف ، و ماتيزيوس ، و رفاقه مالينوفسكي ، و فيرث ، .... " هذا دون إغفال إسهام بحوث " مارتيني" لاسيما في (نظرة وظيفية للغة / 1962) حيث اعتمد مبادئ " سوسير " ، في التقطيع المزدوج للغة ، و كثيرا من آراء البراغيين في مجال الصوتيات الوظيفية، و قدم وصفا وظيفيا عاما للغة و غاية الدراسة اللغوية في نظر الوظيفيين هي تحديد المبادئ العامة المرتبطة باستعمال اللغة . [3]

---

[1]- ميلكا إيفيتش: اتجاهات البحث اللساني، تر:سعد مصلوح ، وفاء كامل، ط 2، المجلس الأعلى للثقافة، ص: 218.

[2]- خليفة بوجادي : في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ,بيت الحكمة للنشر , ط1 , العلمة الجزائر 2009 ص: 39.

3 -المرجع نفسه , ص : 40 .

و مما سبق نلخص إلى أن الوظيفية تعتبر اللغة ظاهرة بشرية متكاملة ، و إن دراستها في مستوياتها الجزئية الصوتية و الصرفية النحوية و الدلالية تفقدها طبيعها التواصلي الذي يميزها .

مدرسة براغ من المدارس التي هيمنت على اللسانيات مدة طويلة من الزمن ولا يزال تأثيرها ساريا إلى يومنا هذا، ولقد ركز أصحابها على الطابع الوظيفي للغة سواء من الناحية النحوية أو الصوتية أو الدلالية.

أ–تعريفها:

عرفت حلقة براغ بالوظيفية لأنها أكدت بشكل بارز منذ بدايتها، على وظيفة اللغة الأساس التي هي التواصل ضمن وظائف أخرى ممكنة بحسب السياق والمقام والبنيات اللغوية المستعملة.[1]

وتعد حلقة براغ أول المدارس التي تجلت فيها أفكار "دي سوسير" حيث عقدوا مؤتمرا لغويا تبنوا فيه المنهج الوصفي بدلا من المعياري أوالتاريخي في دراسة اللغات، حيث غلب عنهم أمران هما: الاهتمام بالصوتيات ثم الاهتمام بالوظائف اللغوية.[2]

ب– النشأة والتحول:

لقد التف حول "ماتيسيوس"عديد من الباحثين المتفقين فكريا، وبدأوا يعقدون مؤتمرات للبحث اللساني المنظم بداية من عام (1926م)، وتطورت أفكارها وتقدمت في أمريكا وأصبح لها أثر كبير وواضح في الأوساط اللسانية ولدى كثير من منظري ومثقفي العصر، وتم ضم العديد من الباحثين من مختلف الأماكن إليها، وتقدموا بها إلى المؤتمر الدولي لعلماء اللغة الذي عقد في لاهاي سنة (1928م)، تحت عنوان النصوص الأساسية لحلقة براغ اللغوية، وتم عقد العديد من المؤتمرات من بين هذه المؤتمرات مؤتمر الصوتيات.[3]

أي أن التأسيس الأولي لهذه المدرسة سنة (1920م) وهي السنة التي وصل فيها النازحون الروس إليها، وأخذت بعد ذلك طابعها المميز بدءا من عام (1928م)؛ أي تاريخ انعقاد المؤتمر الدولي الأول للسانيات في لاهاي، هذا

1– مصطفي غلفان، اللسانيات البنيوية منهجيات واتجاهات، دار الكتاب الجديد المتحدة للنشر والتوزيع، بن غازي، ليبيا، ط1، 2013، ص: 224.

2– إبراهيم خليل: اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2007م، ص: 21.

3– نعمان بوقرة: المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب للنشر وتوزيع، الجزائر، (د ط)، (د س)، ص: 83.

المؤتمر الذي ظهرت فيه بوضوح سمة المدرسة الصوتية الوظيفية الفونولوجية المعاصرة وقد تتابعت المؤتمرات بعد ذلك منها مؤتمر جينيف.[1]

حلقة براغ بل هو تيار عام تخلل العقد الأول والثاني من القرن العشرين، وجد في أوروبا كمافي أمريكا وسعى فيه أصحابه إلى ما أسماه "جاكبسون" تحقيق نموذج لوسائل اللغة وغاياتها انطلاقا من مبدأ متعارف عليه ومقبول كليا وهو أن اللغة وسيلة تواصل و فكر.[2]

نستخلص مما سبق ذكره حول نشأة الحلقة أنه تم تأسيسها من طرف العديد من الباحثين وقد كان لسوسير جهد في تأسيسها من خلال إرسائه دعائم تخدمها حتى تطورت وازدهرت في أمريكا، ويبدو أن أول من بادر للاهتمام باللغة هي مدرسة براغ، فكان لهذه المدرسة دور كبير في الساحة اللسانية بما قدمته من جهود جبارة.

وقد بلغت هذه المدرسة ذروتها في الثلاثينات وما زال نفوذها مستمرا إلى يومنا على خلاف المدارس الأخرى، إضافة إلى أنها تضم الباحثين المتخصصين في اللغات واللسانيات الوظيفية ما هي إلا فرع من فروع البنيوية.[3]

ت–منهج مدرسة براغ:

وكانت جهود أتباع مدرسة براغ حول تعزيز مقاربة النسق اللساني وقامت بتفعيل آليات المنهج الوصفي، فالمنهج الوصفي يستحق الأولوية من بين المناهج وهذا لا يعني التقليل من قيمة المنهج التاريخي وإبعاده عن الدراسة اللسانية، لأن اللغة اللسانية لها معطى تاريخي، وتجلت مميزات منهجها في مقاربة النسق اللساني بجميع مكوناته (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية) مقاربة وظيفية، واللغة في نظر هذه المدرسة هي نظام من الوظائف، وكل وظيفة من هذه الوظائف هي نظام من العلامات وهذا مخالف لما قاله دي سوسير (اللسان نظام من العلامات).[4]

---

[1]– سعيد شنوقة: مدخل إلى المدارس اللسانية، مكتبة الأزهرية للتراث الجزيرة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 1، 2008م، ص: 70.

[2]– مصطفى غلفان: اللسانيات البنيوية منهجيات واتجاهات، مرجع اسابق، ص: 224.

[3]– أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور،مرجع سابق ، ص: 136.

[4]– أحمد حساني، مباحث في اللسانيات مبحث صوتي مبحث دلالي مبحث تركيبي، مرجع سابق، ص 58، 59.

وعليه فإن المنهج المعتمد لدى مدرسة براغ هو المنهج الوصفي بعدما كانت تعتمد على المنهج التاريخي، فقد قامت بالتخفيف منه باعتباره كان مسيطرا على الدراسات اللسانية واللغة، هي مجموعة من الوظائف حسب رأي هذه المدرسة، وكانت معظم أعمالها تدور حول الدراسة الصوتية للغة.

و– مبادئها اللسانية: هناك العديد من المبادئ التي أسهمت في بناء المدرسة اللسانية (حلقة براغ) تمثلت فيما يلي:

– تصور المدرسة عملية التطور على أنها كسر لتوازن النظام القائم وإعادته مرة أخرى، حيث يرى "جاكبسون" أن معرفة كيفية استغلال الفوارق الصوتية يمكننا من الوصول إلى القدرة على التعبير.

– تعتقد أن العلاقات والعناصر اللسانية مترابطة فيما بينها ولا يمكن تجزئتها.

– تتصور المدرسة أن البنيوية اللسانية كل شامل، تنظمه مستويات محددة.

– ترى أن اللسانيات البنيوية الواقع حسبها نظام سيميولوجي رمزي وتميز بين إجراءين مختلفين أولهما: التقاط العناصر الواقعية المحددة والذهنية المجردة، وإمكانية المتكلم التعبير عنها بكلمات من اللغة التي يستعملها، وثانيهما:

وضع العلاقة المختارة التي تشكل كل عضويا (الجملة) وبإمكان الكلمة أن تحل محل الجملة لتعبير عن هدف معين، القاموس حسبها ليس مجموع كلمات منعزلة بل هو نظام تتناسق في داخله كلمات واللغة نظام وظيفي، والمنهج التاريخي لا يجدي نفعا.[1] وعليه فإن حلقة براغ كانت لها مبادئ وتصورات متمسكة بها وتميزها عن سائر المدارس، فقد فصلت في بعض القضايا وجمعت في بعضها، حيث فصلت بين اللغة المنطوقة والمكتوبة والعناصر اللسانية متكاملة حسبها، وقد أعطت الأولوية للمنهج الوصفي باعتباره بديل المنهج التاريخي.

3–المدرسة النسقية : مدرسة كوبنهاجن / الغلوسيماتية (Glossématic)

مثلما ظهرت في كل من براغ و موسكو حلقة لغوية ظهرت في كوبنهاجن – العاصمة الدانيماركية – مدرسة لغوية أخرى و قد اعلنت هذه المدرسة عن نفسها في مؤتمر لغوي عقد في العام 1935 م ، و قد تصدر هذه الحلقة اللغويان : لويس هلمسليف ، و هانز أولدال ، اللذان اتخذا من الكلمة الاغريقية glosse و معناها العلاقة

1 – ينظر: نعمان بوقرة، مدارس لسانية معاصرة، ، ص: 84.

و هو مصطلح يحدد اتجاه هذه المدرسة و كان هيلمسليف قد درس في براغ و باريس و اطلع على كتاب فرديناند دوسوسير مرارا ، و ذكر في واحدة من مقالاته ان كتابه " محاضرات في اللسانيات العامة " أكثر كتاب تأثر به في مجال علم اللغة ، و بدأت اعماله بالظهور بعد عام 1931 م ، حيث اكتسب توجها جديدا مغايرا لما كان سائدا، و في عام 1953 م الف كتابا بعنوان مقدمات الى نظرية اللغة ، و هذا الكتاب هو الذي جعل منه علما لاشتماله على عرض مترابط لآراء المدرسة اللغوية المعروفة باسم العلائقية أو التعليقية glossmatics .

لقد استبدل هيلمسليف كلمة (التعبير) بالدال عن سوسير ، و (المضمون) بالمدلول فالعلامة اللغوية عنده ليست الا دالا يؤدي الى مدلول و انما تعبير يدل على مضمون [1]

ومن هنا يرى هيلمسليف بأن اللسان البشري ليس قائمة مفردات بل ان جوهر اللسان يكمن في تلك العلاقة النسقية الموجودة بين وحداته ، التي تشكله و لا مناص له منها ، فهو ينظر الى واقع الحدث اللساني نظرة شكلية محضة لا يخرج في ذلك عما اشار اليه desaussure و هما :

- كون ان اللسان شكل و لا يمكن ان يكون جوهرا .

كون ان دراسة اللسان يمبغي ان تتم وفق مستويين اثنين مستوى المضمون contenu ، ثم مستوى التعبير expression. [2]

حيث يقول الدكتور بشير إبرير في هذا السياق : إن الوصف العلمي للغة لا بد أن ينصب على الشكل أو الصورة مادام عالم الدلالات أو المعاني مشتركا بين اللغات ، و مادام الاختلاف بينهما يكمن في الشكل أو الصورة ، و لا شك أن النتيجة التي ترتبت على هذا المبدأ إنما هي الكف عن دراسة اجزاء اللغة و الاهتمام بدراسة العلاقات القائمة بين تلك الأجزاء المكونة للكل الذي ينتمي إليه . [3]

و مما سبق نلخص الآتي :

إن أي عنصر من عناصر الكل مهما كان منطوقا أو مكتوبا فهو لا يعدو عن كونه نقطة تقاطع لشبكة من العلاقات ، لأن النظام اللغوي نظام شكلي باطني يعبر عن تماسك العلاقات و ترابطها داخل ذلك الكل الواحد ، على أساس أن هذا الأخير مرتبط ارتباطا وثيقا بالجانب التبليغي للحدث اللساني من حيث جانبه الوظيفي .

---

1 – إبراهيم محمود خليل : في اللسانيات و نحو النص , دار المسيرة للنشر و التوزيع ط 01 ,عمان , الاردن ,2007, ص: 25,26 .

2 – حنيفي بناصر و مختار لزعر : اللسانيات منطلقاتها النظرية و تعميقاتها المنهجية , ديوان المطبوعات الجامعية , ط 01 , بن عكنون ,الجزائر, 2009م ص: 54.

3 بشير ابرير, تعليمية النصوص النظرية و التطبيق , مرجع سابق , ص: 69 .

4- المدرسة السياقية : مدرسة لندن(Contextuel)

تختلف المدرسة اللغوية الانجليزية عن غيرها من المدارس في أنها لم تكتف بالتأثر الإيجابي بآراء " سوسير" و إنما صاغت تأثرها به في إطار الرد على بعض مقولاته الأساسية ، و في مقدمتها تأكيده ان الكلام منتج فردي و لا صلة له بالجانب الاجتماعي ، و يرجع هذا الموقف لدى مدرسة لندن لأصول قديمة درجت عليها ، فقد تناول هذه الفكرة الألماني " هامبولدت "، و قد انتقلت هذه الفكرة إلى لندن و تداولها اللغويين ، و تأثرت المدرسة الانجليزية كذلك بالعالم اللغوي الفرنسي " بريال " واضع أول كتاب في الدلالة ، و لا يفوتنا تأثير المدرسة الانجليزية بالأميركي " سابير " و **كتابه اللغة** ، الذين يؤكدون أن اللغة لا تعدو أن تكون انعكاسا للعامل الاجتماعي و الثقافي و النفسي , و غيرها من المصادر التي استقى منها لغويو لندن أفكارهم , بيد أن ما ينبغي علينا قوله هنا هو أن لغويو لندن انطلقوا من الرد على " سوسير " ، بقولهم : إن ما ذهب إليه من التفريق بين اللغة و الكلام ، على أساس أن اللغة منتج جماعي متواضع عليه ، و أن الكلام منهج فردي لا علاقة له بالبعد الاجتماعي قول غير دقيق ، فهم يرون أن الكلام أيضا اجتماعي ، شأنه في ذلك شأن اللغة ، فاللغة و الكلام جسرا التواصل بين افراد المجتمع . [1]

و هذه الفكرة اعجبت العالم اللغوي " **جون روبرت فيرث J.R.FIRTH** " و تلاميذه ، فاللغة عنده ترتبط رابطا عضويا بالمحيط الاجتماعي .

يقول فيرث : صحيح أن الكلام فردي ، فالمتكلم يقول القول و هو يعني به المعنى معينا ، و لكن المحيط الاجتماعي يحيل هذا القول إلى كلام مفتوح على احتمالات عدة ، و يرى " فيرث" أن الكلام هو فردي عند "دي سوسير"، محتاج إلى ضوابط و أحوال اجتماعية حصرها فيما يعرف بالسياق و هو يعني هنا بما يعرف بسياق الحال أو المقام . [2]

و نلاحظ من خلال ما قام به "فيرث" من دراسة و تحليل ، أنه اعتمد مقولات " دي سوسير" لكنه أضاف عليها شيء جديدا , فتكونت على يده نظرية لغوية متكاملة قد تلتقي في بعض جوانبها مع آراء القدماء ، و لكنها دون شك تختلف عنها من حيث المنهج و المصطلحات .

[1] إبراهيم محمود خليل : في اللسانيات و نحو النص , ص : 28 .

[2] – إبراهيم محمود خليل : في اللسانيات و نحو النص , ص : 28 .

5- المدرسة الأمريكية التوزيعية (Distributionel)

لم يكن النحو التوليدي ليظهر في حفل الدراسات اللسانية، ويحظى بالمكانة المرموقة التي ذاع بها لو لم تكن ثمة أرضية تمهد لظهوره وتطوره وتكون البذرة الأولى له، وهي المدرسة التوزيعية.

أ- تعريفها:

يطلق هذا الاسم على اتجاه لساني ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية في حوالي سنة (1930م)، عندما كان علم وظائف الأصوات في طور النشأة بأوروبا وهو مرتبط بتفكير "سوسير" وأوجه التماثل بين التوزيعية والاتجاهات الأوروبية.[1]

والتوزيعية حسب تعبير "ويلز R.S. weles" أحد أقطابها ، جملة من التعليمات و التوصيات العملية المتعلقة بالوصف اللغوي اللساني والكيفية التي ينبغي أن يتم بها اكتشاف نحو لسان ما، إنها منهجية إخبارية لجمع المعطيات اللغوية ومعالجتها بدقة وموضوعية.[2]

بناء على التعريفات السابقة حول المدرسة التوزيعية يتضح لنا أن التعريف الأول والثاني يتفقان في أن المدرسة التوزيعية هي اتجاه لساني، كان أول بروز له في الولايات المتحدة الأمريكية، غير أن التعريف الثالث جاء مخالف لتعريفين السابقين؛ حيث جاء التعريف الثالث مسلما بأن التوزيعية هي مجموعة التعليمات والمنهجيات التي يتم من خلالها جمع المعطيات اللغوية والتعرف على الأوصاف اللسانية، وعليه فالمدرسة التوزيعية مفهومها يدور حول الاتجاه والمذهب والتعليمات والتوصيات.

[1]- كاترين فوك بيارلي قوفيك: مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ديوان مطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع، بن عكنون الجزائر، (د ط)، 1984، ص 38.

[2]- مصطفى غلفان: اللسانيات البنيوية منهجيات واتجاهات، دار الكتابة الجديدة المتحدة للنشر والتوزيع، بنغازي، ليبيا، ط 1، 2013م، ص: 391.

و تعتمد التوزيعية على آليات من بينها:

التوزيع: التوجه التوزيعي في اللسانيات رد فعل على الدراسة التقليدية التي ركزت في تحليلها ودراستها على مبدأ الخطأ والصواب في التقعيد المعياري للغات، وتوخي يجعله ينفرد بالرؤية الوصفية الظاهرية للكلام أو الأشكال اللغوية ليحقق معاينة السياق الكلامي، وضبط تتابع التأليف اللغوي في هذا السياق بحسب المواقع التي تكون فيها وتظهر بها. [1]

وهو منطق التحليل اللساني في المدرسة الأمريكية الوصفية، وهو ينطلق من مدونة محدودة ليحصر مجموع السياقات أو المواضيع التي ترد فيها الوحدات اللغوية الدالة (أي الكلمات) عن طريق استبدال كلمة بأخرى من

أجل تحديد توزيعها، أي القسم الذي تنتمي إليه، متميزة بذلك عن الوحدات الأخرى، فالتوزيع هو مجموعة القرائن الخاصة بالعناصر.[2]

وعليه نستنتج من التعريفين السابقين: أن التوزيع جاء كرد على الاتجاه التقليدي التي كانت تدرس اللغات عبر مستويين هما الخطأ والصواب، ودراسة الظواهر الوصفية للكلام بشكل يحقق الضبط والتآليف اللغوية، وهو أيضا أسلوب تعتمده المدرسة في التحليل اللساني بهدف ضم السياقات التي تظهر فيها الوحدات اللغوية واستبدالها بوحدات لغوية أخرى من أجل تحديد القسم الذي تنتمي إليه وتوضيح توزيعها.

- **المقدمات النظرية:**

وهذه المقدمات تشبه إلى حد كبير ما صاغه "سوسير" وتتمثل فيما يلي:

– موضوع الدرس هو اللغة مقابلة بالحديث، وأن اللغة تتألف من وحدات متفاصلة تقوم عملية التقطيع بفرزها، وقد قدم "سوسير" في هذا الموضوع رؤية شاملة حول العلامة اللسانية وطبيعتها وعلة وجودها.

1- سعيد شنوقة : مدخل إلى المدارس اللسانية، مرجع سابق، ص: 35.

2- شفيقة العلوي : محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، مرجع سابق، ص: 35.

– يطلق على اللغة لفظ القانون، وهي تسمية لها صدى عملي ملموس في درجة كبرى وعدم وجود مقابلات دقيقة للمصطلحات، وعلى سبيل المثال الإنجليزية؛ حيث أن مصطلح الكلام واللغة والحديث لا يوجد ما يقابلهم في الإنجليزية.

– تأكيد "سوسير" على أن موضوع اللسانيات (الدرس اللساني) بمختلف مناهجه هو اللغة.

– الآنية: من السمات التي يتميز بها الدرس اللساني، وذلك لأنهم في مقام وجود لغات فاقدة الكتابة وماضيها مبهم ومجهول العناصر التي تم تحديدها من خلال علاقاتها داخل النظام؛ أي علاقتها مع العناصر الأخرى وخاصة علاقتها السياقية.[1]

ركزت المدرسة الأمريكية التوزيعية بحوثها على لغات الهنود الحمر، وكانت هذه اللغات منطوقة فقط وليست مكتوبة ولم يكن يعرف تاريخها.[2]

تقوم على فكرة أساسية هي فكرة الإحلال والإبدال.

* **أعلامها** : كان لأعلامها دور كبير في هذه المدرسة بفضل إنجازاتهم ومؤلفاتهم التي كان لها أثر في الدرس اللساني، ومن أبرز أعلامها كالتالي:

–"بواس Boas" (1858–1940) ، تحدث عن العلاقة بين اللغة والسلالة التي تستعملها.

–"سابير Sapir" (1884–1939) ، وهو متخصص في لغات الهنود الحمر وله كتاب أسماه اللغة، اهتم فيه بتحديد معنى الفونيمي باعتباره شكلا.[3]

[1]– كاترين فوك بيارلي قوفيك: مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ، ص: 38.

[2]– صلاح الدين صالح حسنين : دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 1، 1984م ، ص: 74.

[3]– صلاح الدين صالح حسنين : دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 1، 1984م ، ص: 74.

-"بلومفيلد bloomfield" ، يعد من أبرز زعمائها واللغة في نظره نتاج آلي واستجابة كلامية باعتبارها محفزا سلوكيا ظاهرا.[1]

-"هاريس" لديه كتاب نشر سنة (1954م)، تحت عنوان مناهج علم اللغة البنيوي استعرض فيه المنهج التوزيعي.[2]

و خلاصة القول:إن من أبرز رواد المدرسة التوزيعية نجد: بوس وسابير و بلومفيلد و هاريس الذين أضافوا بلمساتهم آراء وأفكارا قيمة جعلتها تأخذ سبل النجاح والتطور.

- **المنهج التوزيعي:**

تم عرض المنهج التوزيعي بصورته التقليدية الخالصة في نهاية الأربعينيات وبداية الخمسينيات في كتاب لواحد من أبرز أشياء "بلومفيلد" هو "زيليغ هاريس"، وضع له عنوان هو مناهج في اللسانيات البنيوية Methods instructural linguistics، وقد كانت اللسانيات الأمريكية في ذلك الوقت تفتقد الصلة بين اللسانيات الأوروبية، وكان للتوزيعين نجاح كبير في مجال الدراسات الصرفيمية والنظمية syntactic، وأمكنهم بإحكامهم للإجراءات الآلية في التحليل اللساني وتجهيز اللغات لترجمة الآلية وفي سنتي (1950-1960) كانت مصادرهم مركزة على إحداث التطور في النظرية النحوية المركبة.[3]

أي أن المنهج التوزيعي كان أول ظهور له في نهاية الأربعينيات ومطلع الخمسينات.

6- المدرسة التوليدية التحويلية (Transrormationel- Génératív)

لقد قامت المدرسة التوليدية التحويلية على أنفاس الاتجاه التوزيعي الذي يرتكز أساسا على توزيع العناصر اللغوية التي ترد داخل السياقات التوزيعية، وقد أخذت تحولات وظيفية في الفكر اللغوي ولها مكانة رفيعة فيما حققته.

---

[1]- حليمة أحمد عمايرة: الاتجاهات النحوية لدى القدامى دراسة تحليلية في ضوء المناهج المعاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، جامعة البلقاء التطبيقية:ط1، 2006م، ص: 40.

[2]- صلاح الدين حسنين: دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، مرجع سابق، ص: 74.

[3]- ميلكا إيفيتش: اتجاهات البحث اللساني، ص: 290.

– **تعريفها** : تتكون من نظريتان متكاملتان هما التوليدية والتحويلية:

* **النظرية التوليدية**: "هي عبارة عن مجموعة من القواعد التي تعمل من خلال عدد منال مفردات على توليد عدد غير محدود من الجمل[1] .ومنه فالنظرية التوليدية عبارة عن قواعد وقوانين تقوم على مجموعة مفردات يتم من خلالها إنتاج عدد غير متناهي من الجمل.

* **النظرية التحويلية**: تعنى بتطبيق قواعد الحذف والاستبدال و " تغيير التوقعية " على الجملة للحصول على عدد غير متناه من الجمل الصحيحة"[2]؛ أي أن النظرية التحويلية تقوم على تطبيق القواعد من حذف واستبدال وغيره على الجملة لإنتاج عدد غير متناه من الجمل الصحيحة.

تقوم هذه النظرية على أساس الربط بين ما هو مستكن في الذهن من صورة مجردة للصوت، وتلك هي البنية العميقة، والكيفية التي يظهر فيها الصوت منطوقا في الكلمات وتلك هي البنية السطحية، وعلى ذلك فالفونيم له وجودان ، أحدهما ذهني قد لايون موجودا في الواقع بالضرورة ،و الأخر منطوق مسموع. والاتجاه التوليدي التحويلي له فائدة كبيرة في دراسة المواضع التي تكون بين المنطوق وما يمكن أن يتصور خلاه ذهنيا لذلك فالحكم على الصوت أنه فونيم أو ألوفون يكون حسب اعتبارين، الأول يكمن من خلال النظر والتباين أو التوافق الذي يكون بين البنية العميقة والبنية السطحية للكلمة التي فيها الصوت، وقد سار "تشومسكي" في إطار تحديد معالم الفونيم وفق هذين الاعتبارين.[3]

مما سبق ذكره يتضح لنا أن هذه المدرسة تعمل على الربط بين ماهو موجود في الذهن والتي يطلق عليها البنية العميقة، أما الكيفية والطريقة التي يظهر بها الصوت يطلق عليها البنية السطحية، والفونيم له وجودان أحدهما ذهني والأخر يتعلق بالنطق، إضافة إلى أن الصوت يتم الحكم عليه أنه فونيم أوألوفون وفق اعتبارين، ومنه كان لهذه المدرسة اهتمام بالغ بالفونيم وبالبنية العميقة والبنية السطحية.

[1]– عبد العزيز دارج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، السعودية، ط1،2002م، ص: 110.

[2]– المرجع نفسه : ص : 110 .

[3]– سمير شريف استيتية: اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع عمان ط1، 2005، ص:78 .

– مؤسسها:

أسس هذه المدرسة "افرام نعوم تشومسكي" (Avram Naoum Chomsky) ولد "تشومسكي" في ولاية فيلادلفيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام (1928) ويمثل الآنأستاذا لعلم اللغة في معهد (ماساشوستس) للتكنولوجيا [1]، وعليه فان "تشومسكي" هو الذي قام بتأسيس المدرسة التوليدية التحويلية بفضل مجهوداته الجبارة حتى وصلت إلى ما عليه هي الآن[2].

- **المنهج التحويلي التوليدي:**

ويضم المنهج التحويلي التوليدي إلى المناهج التي تبناها المحدثون في تقويم درس النحو العربي ومن أبرز الأفكار التي تبناها كالتالي:

-النحو وسيلة لتوليد الجمل الصحيحة في لغة معينة.

– للجمل الحقيقية المنجزة فعلا بنى عميقة يستخدم وصفها لفهم البنى السطحية.

للحدس دور مهم في تمييز الجمل الصحيحة من الجمل غير الصحيحة؛ فالسامع المثالي له ملكة compétence قادرة على ذلك، وإن كان إنجاز performance الفعلي لجملة اللغة محدودا ضرورة.[1]

وقد مرت نظرية "تشومسكي" بمرحلتين الأول :يؤرخ لها بكتابه syntactic structures الذي صدر سنة (1957م) ، والثانية بكتابه Aspects the theory of syntax الذي صدر سنة (1965م)، وخلال المرحلة الأولى مرت عملية بناء الجملة وتوليدها في ثلاث طرق؛ حيث تقوم الأولى على أن الجمل تولد عن طريق سلسلة من الاختيارات ومثال ذلك: عندما نختار كلمة هؤلاء لكي نبدأ بها الجملة فإن هذا الاختيار يحدد العنصر التالي له، فنقول مثلا :هؤلاء الطالبات ، و تقوم الثانية على تحليل الجملة إلى مكوناتها باستغلال فكرة منهج المكونات المباشرة التي نادت بها المدرسة الوصفية، وتمتاز هذه الطريقة بقدرتها على توليد العديد من الجمل غير المتناهية، والثالثة أطلق عليها القواعد التحويليةtransformational بحيث تحتوي هذه الطريقة على مجموعة

[1]–صلاح الدين صالح حسنين: دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، مرجع سابق، ص: 78.

[2]– عبد الحميد السيد: دراسات في اللسانيات العربية بنية الجملة العربية للتراكيب النحوية والتداولية علم النحو وعلم المعاني، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، ص: 78.

قواعد تفصيلية لتسد النقص الذي ورد في الطريقة الثانية[2] مما سبق نفهم أن المنهج التوليدي التحويلي من أهم المناهج وأبرزها التي اعتمد عليها المحدثون في تقويم الدرس النحوي العربي وقد اعتمد في مساره على أفكار مهمة وقيمة مكنته من تحقيق نتائج في النحو العربي.

7- السلوكية و نظرياتها و أهم الانتقادات التي وجهت إليها :

أولا : آليات التعلّم من منظور النظرية السلوكية :

1- مفهوم نظريات التعلم:

تعرف نظريات التعلم بأنها إحدى الفروع التابعة لعلم النفس، وتهتم بتفسير عملية التعلم واكتشاف ما يحدث فيه، وتنظم الحقائق وتبسطها، فمعظم اهتمامات هذه النظريات يدور حول تفسير عملية التعلم للوصول إلى السلوك الإنساني من ناحية طريقة حدوثه وتحديد متغيراته وأسبابه، ولهذا كان لنظريات التعلم دور كبير في تفسير عملية التعلم، فما المقصود بنظريات التعلم؟

- **نظريات التعلم (Théories of Learning) :**

وهي عبارات وصفية منطقية مثبتة تختص بفهم وتفسير ظاهرة وسلوك التعلم من وجهة النظر الخاصة بها، فالنظرية السلوكية وكما هي الحال مع النظريات الأخرى، تفسر التعليم بخصوصية علمية وعملية تختلف عن نظرياتها الإدراكية والنفس فسيولوجية.[1]

وعليه يتضح أن مفهوم نظريات التعلم هي العبارات الوصفية التي تقوم بإعطاء تفسير للتعليم، وتعد النظرية السلوكية من أهم النظريات المحتواة في نظريات التعلم، وهي أيضا قوانين أو عبارات منطقية أو فرضيات لفهم وتفسير

سلوك التعلم، ومن هنا تشكل نظريات التعلم مع المبادئ والقوانين المساندة لها جوهر علم نفس التعلم والجزء الأعظم من محتواه النفس التربوي، وبدون التركيز لدرجة رؤيته على مفاهيم وعناصر كل نظرية وأساليب التعلم بواسطتها تم تضميناتها للتربية من تطبيقات و تنظيمات ومبادئ تربوية، يفرغ أي مقترح في علم نفس التعلم تلقائيا من مفهومه وأهدافه وأسس محتواه في التعليم الجامعي أو في التربية الذاتية التثقيفية للمهتمين في هذا المجال العلمي الحديث بوجه عام[2].

[1]- محمد زياد حمدان: نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، د.ط، سوريا، 1997، ص:5.

[2] - محمد زياد حمدان: نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص:18.

نستنتج من هذا التعريف لنظريات التعلم أن نظريات جميع الأفكار والأبحاث التي تعمل على خدمة التعلم والإحاطة به، وهي التي تشكل الجوهر في علم النفس والجزء المهم الذي لا يمكن أن الاستغناء عنه، وعدم الاهتمام بالنظريات يؤدي بعلم النفس إلى الفراغ من ناحية محتواه وأهدافه، وهو يتفق مع التعريف السابق في أن نظرية التعلم تكمن أهميتها في تفسير عملية التعلم.

إضافة إلى أنها: مجموعة المبادئ والمضامين التي يمكن من خلالها ربط المتغيرات الملاحظة على الأداء، مع ما يمكن تصوره سببا لحدوث هذه المتغيرات وقد عرفها عبد الهادي بأنها: محاولات لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها وتفسيرها[1].

ومنه قد جاءت نظريه التعلم في التعريف الثالث تدور حول المبادئ والمضامين التي يتم الاستعداد عليها في الربط، بينما يسمى بالأداء مع الملاحظة لإنشاء سبب لحدوث المتغيرات للعمل على تفسير و شرح عمليه التعلم ، فقد قدمت نظريات التعلم الكثير من الأفكار و التجارب للوصول لوضع فروض علميه و التحقق منها في المعامل و المختبرات و المشاهدات و الحياة العامة.

وتعرف كذلك بأنها إحدى مساهمات علم النفس التربوي في تفسير ظاهرة التعليم والتعلم ،ظاهرة إنسانية ترتبط بكل مراحل التنبؤ الإنساني و لا تكون قاصرة في مرحلة من المراحل ، و فهم نظرية كل اختصاص في التربية والتعليم بدءا من المعلم الذي عليه أن يعي نظريه التعلم.

و اختيار تطبيقاتها في المرافق النظامية وكذلك من يخطط لمرافق التعلم وزارتي التربية والتعليم العالي والذين يحددون فلسفه التربية التي بموجبها تسيير الوزارتين عليهما من السياسة التربوية والعملية والتعليمية.

بناء على ما تم ذكره فان نظريات التعلم من أهم جهود علم النفس التربوي واشترك هذا التعريف مع التعريفين السابقين بان نظريه التعلم تعمل على تفسير عمليات التعلم الذي يتعلق بجميع المراحل الإنسانية ونظرية التعلم يجب أن يكون على دراية بها كل من عمال التربية وهكذا فان نظريات التعلم لها أهمية بالغه ولاسيما في عصرنا الحالي عصر ثروة المعلومات وسيطرة الانترنت وإشاعة المعلومة[2].

[1]- علي بن محمد الصغير، صالح بن عبد العزيز النصار: ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم، (د.م)، (د.ط)، (د.ت)، ص: 38.

[2] كفاح يحي صالح العسكري وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للنشر التوزيع، ط1، دمشق، 2012، ص:53

2- النظرية السلوكية :

تعتبر النظرية السلوكية من أهم مدارس علم النفس وأبرزها التي كانت تدور اهتماماتها حول دراسة اكتساب الفرد للسلوكيات، وتهتم أيضا بالتعلم في تقديم خطوات وأساليب متعددة قديمة، وقد من المدارس المعارضة للاستيطان وقد حاولت إقصائه في مجال علم النفس.

أ- مفهومها :

نظريه نفسيه أثرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة، حيث هناك سلوك يبني على تعزيزات، أي هناك ما يسمى بالإجراء والاشتراط الإجرائي والتعزيز، علما أن المثير والاستجابة مستقيان من الفيزيولوجيا علم وظائف الأعضاء ومنه النظرية السلوكية من النظريات النفسية. وكان لها أثر كبير والسلوك حسبها "يرتكز على تعزيزات ،والمثير والاستجابة نابعا من الفيزيولوجيا ".

"وهي أشهر المدارس الأمريكية قاطبة أطلق عليها هذا الاسم مؤسسه الأول واطسون 1878 1958 ويتميز واطسون بأن له جانبان سلبي وايجابي أما من حيث الجانب الايجابي فانه أسهم في بناء علم النفس الموضوعي إذ رغّب في تطبيق أساليب في علم النفس الحيوان، الذي كان محل اهتمامه الأول على الحيوان، الذي كان محل اهتمامه على الإنسان، وهذا الجانب الإيجابي من السلوكية يمكن تسميته بالسلوكية الأمبريقية العملية، وكأنه النقطة الأولى في هذه السلوكية العملية هي إصرار واطسون على أن يحدد السلوك بمثابة المصدر الأول للمعارف السيكولوجية، أما الجانب السلبي عند واطسون فهو ترديده المستمر باتجاه المفاهيم العقلية في علم النفس."

يتضح لنا من خلال هذا التعريف أن واطسون هو الذي كان وراء تسمية هذه المدرسة بالمدرسة السلوكية لقد كان له إسهامات جبارة في مجال علم النفس والسلوك حسب رأيه هو منبع المعارف السيكولوجية وهذا يتجسد في جانب الايجابي أما جانبه السلبي يكمن في معارضته للمفاهيم العقلية في علم النفس.

بالإضافة إلى أنها تتبنى الفكر الأمريكي" فهي نظريه تمثل الفكر الأمريكي والسياسة الأمريكية وتستند كسياسة إن الفرد الأمريكي يؤمن بأنه يستطيع على ما هو على سطح الأرض لأن ما لا يستطيع شراءه يستطيع السيطرة عليه بالقوة وبدلا من فكره أن معظم السلوك الإنساني متعلم بدأ يطور فكره أن كل ما على الأرض متعلم. وطالما انه متعلم إذ يمكن تعلمه، فلا شيء على التعلم[1].

[1] - كفاح يحي صالح العسكري وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، ص:10.

ومنه فالنظرية السلوكية كانت رائدة لأفكار الفكر الأمريكي والفكر الأمريكي يمتلك قوة كبيرة على مواجهة كل ما يصادفه على سطح الأرض، بالإضافة إلى أنه يستطيع شراء كل ما هو موجود على سطح الأرض والشيء الذي لا يستطيع شراءه يستطيع التغلب عليه وبسط هيمنته عليه وهو في اتجاه أن كل ما على الأرض يمكن تعلمه لان كل ما هو موجود على مستوى الأرض متعلم.

ونجد من أبرز مؤسسيها جون واطسون (1886-1854، أدوين جثري (1886-1959)، كلارك (1884-1952)، بروس سكينر 1904 وغيرهم، وقد حلت السلوكية محل الاستيطانية في علم النفس وركزت على متغيرات السلوك القابلة للملاحظة وهي المثير والاستجابة (م، س).

وقد عارضت المنهج الاستبدادي الذي شرع في دراسات علم النفس، وقد لاقت تقبلا وذيوعا هذه المدرسة كمنهج علمي وتعددت معه إسهامات العلماء السلوكيين[1] .

وترى أن سلوك الكائن الحي لا يأتي بالنتيجة لدوافع داخلية بين نتيجة لمنبهات فيزيقية، فهي لا تسلم بوجود دوافع نظرية لدى الكائن الحي وإنما تفسر السلوك تفسيرا آليا وميكانيكيا، فهناك منبهات حية وحركية تثير سلسلة من الأفعال المتعلقة لدى الكائن الحي والتأثير العضوي كحالة الجوع مثلا هو الذي يسير في الكائن الحي حركات البحث عن الطعام والفعل الغريزي في نظر السلوكية ما هو إلى سلسله من الحركات الآلية العمياء التي تثير بعضها بعضا وبذلك ترى أن المدرسة السلوكية تفسر السلوك تفسيرا عصبيا فيزيولوجيا [2].

وعليه فإن النظرية السلوكية قد عارضت الاستيطانية والسلوك حسبها يحدث نتيجة لمنبهات وهو آلي، أضافه إلى أن للمنبهات دور فعال في أثاره الأفعال التي تأتي كرد فعل عند التعرض لمثير مثل حالة الجوع وقد ساهم في بروز النظرية حيث تصل إلى ما عليه من ذيوع: نجد واطسون وادوين جاتري وغيرهم الذين قاموا بجهود كبيرة في تأسيسها.

وتنظر للإنسان كما لو كان مجرد آلة معقده التركيب أي أن الإنسان في رأي هذه المدرسة ليس أكثر من آلة، إضافة إلى أنها تؤكد على دور البيئة والتربية وتقلل من أهميه العوامل الوراثية[3].

مما سبق ذكره نلاحظ أن الإنسان حسب السلوكية مجرد لعبه تحركها العوامل المحيطة به والبيئة والتربية لهم دور كبير وقللت من شان العوامل الوراثية .

---

[1] – صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للنشر والتوزيع، د ط، بوزريعة، الجزائر، د ت، ص:26

[2] – جلال شمس الدين: علم اللغة النفس مناهجه ونظرياته وقضاياه، المؤسسة الثقافية الجامعية للنشر والتوزيع، ج1، (د ط)، الإسكندرية، د ت , ص:56.

[3] – يوسف محمد نظامي: نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2005، : 166.

ويركز المنحنى السلوكي على الإشكال المحسوسة والمباشرة على السلوك اللغوي الاستجابات القابلة للملاحظة وعلى العلاقات أو الارتباطات بين الاستجابات القابلة للملاحظة وعلى العلاقات أو الارتباطات بين الاستجابة والإحداث في العالم من حولهم، ويأخذ السلوكيون بعين الاعتبار السلوك اللغوي الفعال ليكون عبارة عن إنتاج للاستجابات الصحيحة للمثيرات، فإذا عجزت الاستجابة عندئذ الطفل ينتج الاستجابة اللغوية المعززة ، ويمكن الفرد أن يستوعبها كلاماUtteranceمن خلال الاستجابة المقبولة لذلك الكلام من خلال تعزيز تلك الاستجابة[1].

ومنه نجد أن النظرية السلوكية كان جل اهتمامها حول الأشكال المحسوسة التابعة من السلوك اللغوي يركز على العلاقة الرابطة بين الوقائع التي تحدث في العالم والاستجابات والسلوك اللغوي بحسبهم هو رد فعل للاستجابات وعند تعزيز الاستجابات تصبح سلوك والطفل لديه قطره على إنتاج استجابات لغويه وفهم الكلام من طريق التوافق معهم.

ب– تأسيسها :

تعد من أهم نظريات التعلم التي ظهرت في نهاية القرن 19 ميلادي وبداية القرن العشرين حيث بدأ مشوار هذه النظرية مع بافلوف بفضل تجاربه على الكلب واكتشف من خلالها أنه عند تقديم الطعام له يسيل لعابه استجابة للمؤثر المتمثل في الطعام، وعرفه من خلال رده فعل الكلب أن الاستجابة تتحقق مجرد رؤية المؤثر ووصل تجربه فقام بإضاءة المصباح وقرع الجرس مقرونين معا لإحضار الطعام في بداية الأمر، ثم يغير الطعام في بعض الأحيان ليتأكد أن هذه العناصر المتمثلة في المصباح والجرس وغيرها أصبحت تشكل مثيرات مرتبطة أدت إلى التأثير بمجرد اقترانها وقد أصبحت نتائج هذه التجارب نوعا من فروع المدرسة السلوكية وصارت تعد أساسا للتجارب التي أجريت حول تعلم بعض أنواع الحيوانات كالقطط والكلاب والأسماك والفئران والحمام فإجراء هذه التجارب البسيطة عليهم يمكنهم من ضبط شروط تجريبية وتعليمية تتفق مع مبادئ المدرسة السلوكية مثل المثير والاستجابة والتعزيز وشروط الممارسة بغيرها وقد تبع هذه المدرسة ووضع أطرها النظرية فهو بمثابة الأب لعلم النفس السلوكي وانتقل إلى تطبيق نتائج الدراسات التي أجريت على السلوك الحيواني في مجال السلوك الإنساني[2].

وسبب ذلك يرجع إلى مدى اقتناعه بان موضوع علم النفس يجب أن يهتم ويقتصر على دراسة السلوك الظاهر وأن يبتعد عن كل ما يرتبط به الفكر والقدرات العقلية، كذلك نجد سكينر الذي يعد ابرز أقطاب هذه النظرية ورائد

[1]– طلعت منصور: أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو مصرية للنشر والتوزيع، دط، القاهرة، 2003، ص32 .

[2]– عبد الرحمان العيسوي: علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، د ط، الإسكندرية، 2000، ص59.

التعليم المبرمج حصر علم النفس في دراسة السلوك، بحيث يصبح علم النفس علما للسلوك، ويجب أن يتمحور السلوك ويركز على العلاقات بين الحوادث البيئية والمثيرات وبين أفعال الكائن الحي أو في الاستجابات، وذلك عن طريق البحث عن كيفيه حدوث التغيرات بفضل المثيرات في السلوك وقد كان لتورديك Edward Thorndike (1879-1999)، وسكينر دورا في إضافة قانون أخر لقانون التدريب التقليدي في هذه النظرية أطلق عليه قانون الأثر، يهتم بالربط بين المثير والاستجابة أيضا بالدور الذي يؤديه الحافز والثواب في تقويه العلاقة بين المثير والاستجابة الذي يؤدي إلى التعليم الناجح[1].

أ- أسسها ومبادئها:

ترتكز النظرية السلوكية على مبادئ وأسس ساهمت في بناءها وذيوع صيتها الإنساني استبقتها من التجارب التي أجريت على الحيوانات، محاولة تطبيقه في مجال التعلم الإنساني يجب أن يهتم علم النفس بدراسة السلوك البسيط المتمثل في المثير والاستجابة (م،س) أو الفعل ورد الفعل وهي التي يجب أن تكون موضوعا للدراسة في علم النفس والاعتماد أيضا في دراسة علم النفس على الموضوعات الملاحظة الخارجية ،أي الخبرة الخارجية والسلوك الملاحظ الظاهر العيني والاهتمام بضبط السلوك وتشديده والتحكم فيه عن طريق التحكم في العوامل البيئية المحيطة، وتحليل السلوك للتمكن من فهمه وضبطه [2] .

و تكمن أهميه المكافأة في التعزيز في ظهور الاستجابة المتعلمة في المستقبل, في دراسة سلوك الإنسان لا وجود للعقل الإنساني لأنه غير ملموس القيم ما هي إلا أوهام موروثة وخيرات صافية للعلم ترتبط وتلتصق بالإنسان.

- التعليم حسبه مثير واستجابة يتبعه التعزيز، فأساس أي معرفة نعتمد على التجربة، والمعارف لا تقدم إلا بارتباطها بملاحظات السلوكيات الكلامية والفعلية، والمعرفة تتواجد خارج الذات ولا تخرج إلا عندما تحدث المثيرات المناعية.
- اللغة عندها ما هي إلا مجموعات صوتية خلفية تكييفها مثيرات البيئة، ولذلك ترفض أي نقاش يتعلق بالمنع العقلي والوحدات العقلية غير الخاضعة الملاحظة.
- المعلم يحتل دورا بارزا في التعلمية يخطط للعملية التعليمية ويتابعها وينفذها ويقيمها، لكن لا يهتم بما يدور فيه ذاكرة المتعلم من عمليات عقليه لأنها داخلية ولا يمكن ملاحظتها أو قياسها مباشرة وكل ما يقع الاهتمام عليه هو استجابة المتعلم للمثيرات.

[1]- طارق كمال: أساسيات علم النفس العام، مس اشباب الجامعة للنشر والتوزيع، ط01 الإسكندرية، 2006، ص: 17.

[2] - ثائر أحمد غباري، خالد محمد أبو شعيرة، علم النفس اللغوي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط01، الأردن، 2011، ص:91.

- المتعلم لديه مخزون يجب أن يعبأ بمعرفة من المعارف، عندما تستقر عن طريق التعزيز يعمل على استرجاع ذلك المخزون.
- فكرة التعزيز والتدعيم تأتي من المحيط، لأن الإنسان غير مزود بالقدرة اللغوية ومن هنا نعتبر الإنسان مجرد حيوان تحركه الغرائز حيث تهتم بدراسة البنيات المجردة الذي يمتلكها الفرد، ولا تعتمد فعالية التنظيم الداخلي في فعل الملحوظات.
- المناهج التعليمية حسبها يتمثل في الكتاب المدرسي التقليدي وكتب مبرمجة، أما بخصوص الوسائل المستخدمة فهي وسائل تقليدية من سبورة وطباشير وملصقات وخرائط [1].
- التقويم يقوم على قياس كمية الاستجابات المتعلمة عن طريق الاختبارات، لأن العملية التعليمية عندها عبارة عن تنظيم مثيرات البيئة التعليمية بحيث تؤدي إلى حدوث الاستجابات المطلوبة، وأهدافها يظهر من خلال العمل على زيادة كمية هذه الاستجابة عن طريق التعزيز [2].
- اللغة تكتسب بالطريقة نفسها التي تكتسب بها بقية الاستجابات غير اللغوية، وذلك بالمثيرات والمحاكاة والتكرار والاشتراط والتعزيز،و التأكيد على المنهج العلمي والملاحظة التجريبية[3].

وعليه مما سبق قد التطرق له كانت هذه أهم المبادئ والأسس التي ارتكزت عليها النظرية السلوكية في نشوؤها ووصولها إلى ما هي عليه.

ثانيا: التعليم في النظرية السلوكية

لقد اتضحت معالم هذه النظرية على أيدي علماء اعتمدوا على المنهج التجريبي في تفسير عملية التعلم، من العلوم الطبيعية وساروا على المنهج العلمي الذي يرتكز على القياس في تقدير السلوك الإنساني.

أ- الطريقة السلوكية في التعليم:

فلقد ركزت هذه النظرية على ضرورة تغيير سلوك التلاميذ من خلال المواد الدراسية والخبرات المكتسبة التي تقدمها المدرسة، ومن خلالها يضع المعلم أهداف سلوكية التي يود تحقيقها لدى التلاميذ لدى التلاميذ، فنجد مثال ذلك ثورنديك وسنكر ركزوا على ضرورة توفر الاستعداد وتقديم المكافأة والتدعيم للمتعلمين كحوافز تثير دوافع التعليم مستقبلا ويمكن استخدام التدعيم والمكافأة أثناء عملية وخلال العملية التنفيذية.

---

[1]عبد العزيز إبراهيم الصيدلي: النظريات اللغوية والتقنية وتعليم اللغة العربية ، مجلة جامعة الإمام، العدد22، ربيع الآخر 1919 هـ، 1999، ص:316.

[2]عبد العزيز الصيدلي: النظريات اللغوية والتقنية وتعليم اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص:316.

[3]صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق ، ص:26 .

لتحقيق الأهداف التربوية، لذلك يمكن استخدام أكثر من طريقة الطريقة القياسية والاستنباطية والنقاش كم يمكن استخدام الوحدات الدراسية و كلها تقتضي أهدافا عامة وسلوكية وتتمثل الخطة الأولى بالنسبة للمعلم هي: تحضير الدروس وهو ضروري وقد يكون ذهني أو كتابي أي أن يكون المعلم محضرا لدرسه قبل مجيئه لقاعه الدرس، ويوجد فرق شاسع في تحضير المادة القائمة على الأهداف والقائمة على الخبرات التعليمية، في الحالة الأولى يجب أن يحدد التلاميذ الأهداف السلوكية من تدريس الوحدة أو الموضوع وفي طريقة المشروعات يقترح المعلم الخطوط التعريفية لمشروع وطريقه التنفيذ ولكن لا يحدث محتويات المشروع التي تتركه للتلميذ حيث يعطى جميع التلاميذ الفرصة الكافية لاختبار المواد المستخدمة في المشروع ورفض بعض المقترحات بخصوص تنفيذه، وقبول بعض الآخر و التحضير على طريقة الأهداف يبدأ بمقدمة بسيطة يرتكز فيها المعلم على أسئلة حول الخبرات السابقة التي اكتسبها التلاميذ وذلك لأسباب منها ليثير اهتمام التلاميذ لموضوع الدرس الجديد لكي يربط الخبرات السابقة بالخبرة اللاحقة وليقوم بعملية التقويم لاختبار ومدى فهم التلاميذ[1].

وترى هذه النظرية أن التعلم يحصل نتيجة تعريض المتعلم إلى مثير(Stimulus)يستدعي استجابة(Reponses) من طرف المتعلم وان هذه الاستجابة يعقبها تعزيز إجابة بتشجيع المتعلم على مواصلة التعلم، أو تعزيز سلبي يساعد المتعلم في تعديل استجابته وتصحيحها، وبالرغم من إن هذه النظرية أكدت دور المعلم في إحداث المثير، وتلقي الاستجابة وتقويمها، وتقديم التعزيز المناسب بعد ذلك إلا أنها تحث على مشاركة المتعلم في عملية التعلم، وان يكون له دور ايجابي فيها، كما تؤكد على ضرورة التكرار وبخاصة في تعلم المهارات وتفعيل دور التعزيز بوصفه حافز لمواصلة التعلم وتصحيح مساره من خلال شعوره بالرضي الداخلي والإحساس بالنجاح فيما قام به[2] والدافعية من المنظور السلوكي تعتبر محرك السلوك المتعلم وتعمل على تحديد استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف غاية محددة، وتركز على البراعة الخارجية التي تدعو الفرد للقيام بسلوكيات معينة تساعده على التخلص من حالة التوتر عبر ما يعرف بالمخزونات وجداول التعزيز بكافة أشكالها، مما يحفز دافعية التعلم لدى الطلبة فالبيئة تلعب دورا كبيرا في التأثير على دافعية الطلبة[3].

---

[1] صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، ص:26.

[2] – حفيظة تازوريتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2003، : 51.

[2] – كرياء إسماعيل أبو الصبغات: المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان 2007، ص: 263.

ب–اللغة من المنظور السلوكي :

اللغة حسب هذه النظرية تتعلم وفقا لما يكتبه الطفل من سلوك " فاللغة سلوك حيث يتم تعلمها عن طريق الاستجابة لتعزيزات تقدم له من المحيطين به، حيث يرى مورو الذي يعد أبرز أقطابها أن :الأصوات المقلدة تتكرر من الطفل نتيجة لأنها تسبب خبرات سارة له، بالإضافة إلى أن هذا التقليد الصحيح يعزز من المحيطين بالطفل بالابتسامة أو الفرح أو الانتباه ويركز سكنر الذي يعد أهم ممثليها أن اللغة نمط من أشكال السلوك العامة ويرى أن الاستجابة اللفظية ترتبط ارتباطا مباشرا في بالمثيرات دون الحاجة إلى تدخل متغيرات مثل المعنى أو الأفكار أو القوانين النحوية[1].

وعليه فاللغة من المنظور السلوكي هي عبارة عن سلوك ووفقا ما يكتبه من المحيط بواسطة ما يسمى بالاستجابة.

ج– الأهداف السلوكية :

إن مهمة الإنسان وهدفه في الحياة، يكمن في عباده الله والخضوع له، وتعمل الدولة المسلمة لتحقيق هذه الغاية بجميع انظمها التربوية والسياسية والاقتصادية.... الخ ولكي تتحقق هذه الغاية في ظل هذا النظام يتطلب ذلك تحقيق الأهداف العامة الموجهة نحو المتعلم وبناء شخصيته عقليا ونهاريا ووجدانيا ولكي يتحقق هذا النوع من الأهداف نجد إن الأهداف التعليمية المحددة والتي نطلق عليها الأهداف السلوكية، فما مفهوم الهدف السلوكي؟ وما هي مكوناته؟ وفيما تتجلى أهميته في العملية التعليمية؟ وفيما يلي يمكن عرض بعض مفاهيم الأهداف السلوكية كالآتي:

هو :"الناتج التعليمي المتوقع من التلميذ بعد عملية التدريس ويمكن أن يلاحظه المعلم ويقيمه وهو ينتظر الثمرة التي يتوقعها من الفلاح بعد إرشاده لزراعة نبات معين، يمكن ملاحظتها والحكم على صلاحيتها[2] " أي النتائج التي ينتظرها المعلم من المتعلم بعد تزويده بالمعارف اللازمة.

وقد عرفه بعض التربويين بأنه: وصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة مروره بخبرة تعليمية، أو بموقف تعليمي معين أي أن الهدف السلوكي يتمثل في التغيرات التي تطرأ على التلميذ بعد مروره بالموقف التعليمي.[3] وإذا نظرنا إلى الهدف السلوكي نجد ثلاثة عناصر أساسية هي:

---

[1] – فداء عبد الرحيم مصطفى: أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المعنوية في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة الفصل الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس، فلسطين، 2010، ص:29.

[2] سعاد سعيد: الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، إربد، الأردن، 2015، ص:129.

[3] صالح بلعيد: علم اللغة النفسي، دار هومه للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2011، ص:92.

الفعل: وهي العمل الذي يوجه الطلبة إلى الأداء المحدد المطلوب وهذا وبعد أصعب جزء في عملية كتابة الأهداف السلوكية وصياغتها، أي العمل الذي يقوم به الطالب بعد انتهائه من عمليه التعلم.

1- **المحتوى المرجعي:** وهو الموضوع المراد معالجته من خلال الموافق النشاطات التعليمية التعلمية.

2- **مستوى معين من الكفاءة:** أو(الأداء) أو(المعيار) وهو جزء اختياري في كتابة الأهداف السلوكية، أو صياغتها في آخر العبارة الهدفية الأدائية ويشير إلى: درجه معينة من متطلبات التعلم المرغوب فيه، كأن يذكر في صياغة الهدف السلوكي مستوى الأداء المطلوب (المقبول) وهو مثلا: بدقة دون خطأ، المدة الزمنية بنيته (80%) ...إلخ[1].

يتبين لنا مما سبق التعرض له أن الهدف السلوك يتكون من ثلاث عناصر أساسية تتمثل في: الفعل والمحتوى والأداء، لكل عنصر دور مهم لنجاح الهدف السلوكي وتحقيقه وللأهداف السلوكية أهمية كما يذكرها الأدب والتربوي في ضوء الملاحظات والاعتبارات العلمية تظهر فيما يلي:

- تجعل المعلم أكثر دقة واهتماما بالتربية العلمية.

تبين بالضبط ماذا تتوقع منها المتعلم عمله أو فعله، تكون عملية التخطيط للتعليم واضحة وسهلة، لأنه يفترض في المعلم أن يعرف السلوك (الأداء) الواجب على الطلبة بيانه أو تحقيقه بعد الانتهاء من التعلم.

- تشير الأهداف الأدائية إلى صفات يمكن ملاحظتها، أو قياسها في سلوك الطالب بعد إنهائه عملية التعلم، وعملية القياس متوقفة على مدى وضوح الأهداف التي تمت صياغتها.
- تؤكد الأهداف الأدائية السلوكية على نتيجة التعلم لا على عملية التعليم.
- الأهداف السلوكية تمكن المتعلم من الشعور بالاهتمام بالموضوع العلمي ويستطيع من خلالها معرفة التقدم في العملية التعليمية وعن طريقها ينظم جهوده وينسقها في صورة نشاطات صياغتها تحدد مدى نجاحه[2].
- و منه تلعب الأهداف السلوكية دور بارز في تسيير العملية التعليمية.

وقد آثرنا أن نركز على النظرية السلوكية لما لها من أهمية في العملية التعليمية وكذا أن نحصر بحثنا في هذا الباب مخافة أن يتشتت جهدنا في التشعب للمدارس الأقوى.

[1] مهدي محمد سالم: الأهداف السلوكية تحديدها، مصادرها، صياغتها، تطبيقاتها مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، ط2، الرياض، 1998، ص:106.
[2] زكرياء إسماعيل أبو الصبغات: المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان 2007، ص: 184.

ثالثا : أهم النظريات السلوكية للتعلم :

إن التعلم كما هو معلوم هو نشاط تطوري يواجه به الفرد المتعلم مواقف معقدة قد تشكل عائقا معرفيا , أو سلوكيا في حياته فيلجأ إلى التعلم لاستكشاف العناصر المكونة لهذه المواقف المستجدة في حياته التعليمية , فيقوم باحتوائها من حيث هي خبرة جديدة تكون رصيده المعرفي , وأساس هذه الخبرة المكتسبة هو نظام من الاستجابات المتتالية التي تكون اساس المهارة أو الخبرة أو السلوك الجديد الناتج عن عملية التعلم , و قد يتحقق ذلك بسبل مختلفة نحاول ذكر أهمها :

1-نظرية بافلوف : التعلم بالفعل المنعكس الشرطي / التعلم الشرطي الكلاسيكي :

يقترن هذا المفهوم في الثقافة الانسانية المعاصرة بالعالم الروسي " إيفيان بافلوف Evian pavlov " (1849- 1936) ,الذي أولع بالنزعة العلمية , و أخصب حقل يحقق له رغباته كان حقل العلوم الطبية , و الدراسات الفيزيولوجية , و عرف بافلوف بعطائه الوافر في هذا المجال منذ سنة : 1890م , و ازدادت شهرته حين اقترن اسمه بالمخبر الفيزيولوجي لمعهد الطب التجريبي في لينغراد إلى غاية نهاية حياته , فقد أمضى 12 سنة من حياته في دراسة الغدد الهضمية و نظام أعصابها و انعكاسها , و توجت أبحاثه العلمية بحصوله على جائزة نوبل عام 1904م .[1]

و المعنى بالتعلم الشرطي هو أن هناك شرطا لكي يتعلم الفرد شيئا جديدا غير طبيعي , و المقصود بالتعلم الشرطي الكلاسيكي أو ما يدعى أحيانا بالإشتراط الاستجابي , حيث يقدم مثيرا جديدا (المثير الشرطي) قبل المثير الطبيعي أو (المثير غير الشرطي) و انتزاع نوع من الاستجابة و هي الاستجابة غير الشرطية لتكرار هذا الاقتران اقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي لعدد من المرات , فإن المثير الشرطي يكون بعدئذ قادرا وحده أن ينتزع أو يستدعي الاستجابة و هنا تدعى بالاستجابة الشرطية .

حين قيام " بافلوف " بأبحاثه على عملية الهضم , حيث صادف الظاهرة التي سماها فيما بعد بالفعل المنعكس الشرطي conditionnel reflex حيث اعترضته عقبة حالت دون حصوله على نتيجة دقيقة منتظمة ، و جاءت هذه العقبة على أثر توقع الكلب للطعام قبل وضعه في فمه أو معدته ، و قد كان بافلوف يحاول أن يتحكم في عمل الغدد اللعابية و العصارات المعدية بالإثارة المناسبة لأغشية الفم والمعدة بواسطة الطعام ، إلا أنه

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية , حقل تعليمية اللغات , ص: 56 .

فوجئ بأن اللعاب يبدأ في النشاط عند رؤية الطعام أو حتى عند سماع وقع أقدام الشخص المشرف على إطعام الكلب ، أو سماع صوت قرع الجرس [1] .

و قد قدم الدكتور محمد جاسم محمد نموذجا لتوضيح ما سبق فيما يلي :

مسحوق اللحم ← اللعاب

(مثير غير شرطي أو طبيعي) (استجابة منعكسة أو طبيعية)

صوت الجرس ← اللعاب

(مثير شرطي) (استجابة منعكسة شرطية)

و لقد استخدم بافلوف مثيرات عدة مثل " جرس" و شوكة رنانة و مصدر ضوئي و وجد نفس النتائج ، حيث وجد أنه يكفي خمس محاولات حتى يتمكن ظهور كمية بسيطة من اللعاب ، أثناء دق الجرس و قبل تقديم الطعام كما وجد أن كمية اللعاب تزداد بازدياد عدد المحاولات ، بحيث يمكن تثبيت الاستجابة الشرطية بعد حوالي 10-15 محاولة [2].

و نستخلص مما سبق أن أي مثير محايد تصبح القدرة على أن يستدعي نفس الاستجابة التي يستدعيها المثير الطبيعي ، و إذا ما اقترن بالمثير الطبيعي لعدد من المرات و يسمى هذا المثير بالمثير الشرطي ، و تسمى الاستجابة لهذا المثير الشرطي بالاستجابة الشرطية .

- **مبادئ بافلوف الاشتراطية :**

لا تتوقف جهود بافلوف عند تجارب تقديم الطعام للكلاب ، بل أنه هو و أتباعه قاموا بدراسة خصائص استجابات الكلاب و الإنسان للتجارب الشرطية المنعكسة ، و قد استطاع بافلوف بعد هذه الدراسات أن يخرج بمبادئ عامة ، أيدتها تجارب أخرى أجريت في بعض المعامل ، و قد عرفت هذه المبادئ بمبادئ الاشتراط التقليدي أو الكلاسيكي ، و من أهم هذه المبادئ :

[1] صالح حسن الداهري : علم النفس ,دار صفاء للنشر و التوزيع ,ط01 عمان ,الاردن, 2008م, ص: 54.

[2] محمد جاسم محمد : نظريات التعلم , دار الثقافة للنشر و التوزيع , ط 01 , عمان, الأردن , ص : 125 .

1- مبدأ الاقتران المتآني و المتتابع :

تبين أن المثير الشرطي يكون فعالا إذا ما تزامن مع المثير الاصلي ، أي إذا حدث أثناء أو قبل المثير الاصل، أما إذا حدث بعده فإنه لا يكون فعالا[1] ، و يعني هنا أن إفراز اللعاب يكون مقترنا بزمن رنين الجرس أو قبله مباشرة من تقديم الطعام فقط .

2- مبدأ المرة الواحدة :

كان بافلوف يكرر ربط المثير الشرطي بالمثير الأصلي مئات المرات ، و لن ذلك لم يكن مطلوبا ، إذ أن بعض الأفعال الشرطية تحدث بعد إجراء التجربة مرة واحدة فقط ، و على سبيل المثال فإن الطفل الذي لسعته النار مرة واحدة يحجم عن الاقتراب منها بعد ذلك بالرغم أنه تعرض لها مرة واحدة فقط .

كذلك قام واطسن watson بتجربة أثبت من خلالها أن الطفل يتعلم الخوف من الفئران بعد مرة واحدة من تعرضه لها .[2]

3- مبدأ التدعيم :

تبين لبافلوف أنه إذا أردنا استمرار إفراز لعاب الكلب عند سماعه لرنين الجرس ، فيجب تقوية الاستجابة بإجراء التجربة من جديد و من وقت إلى آخر ، أما إذا تركنا الكلب وشأنه لفترة طويلة فإن إفراز لعاب الكلب لن يحدث عند سماع الجرس [3].

4- مبدأ الانطفاء :

و يحدث عند ظهور المثير الشرطي، دون أن يعقبه المثير الطبيعي عدد من المرات مما يطفئ الاستجابة .

أيضا فإن الطفل الذي نهدده بالعقاب دون ان نعاقبه ، لا يتم بالتهديدات بعد ذلك ، و يفعل أشياء تستحق العقاب دون خوف .4

[1] طارق كمال : أساسيات في علم النفس العام ، ص: 58 .

[2] المرجع نفسه : ص : 59 .

[3] المرجع نفسه : ص : 59 .

[4] المرجع نفسه, ص : 59 .

و قد تم استخدام مبدأ الانطفاء في علاج بعض مخاوف الصغار ، فعلى سبيل المثال فإن الطفل الذي يخاف الأرنب من الممكن عرض صور الأرنب عليه في بيئة آمنة ، و عندما يتكرر ذلك فإن صور الأرنب لن تخيف الطفل بعد ذلك لأن تعرضه لها لن يسبب أي خوف .

و تعرّف هذه الطريقة من طرائق العلاج بطريقة (الاستئصال الشرطي) ، و هي واحدة من أهم طرق علاج المخاوف عند الأطفال 1.

5- مبدأ تعميم المثيرات :

ثبت أن الكلاب التي يسيل لعابها عند سماع الجرس بذبذبة حوالي 1000 مرة في الثانية يسيل لعابها أيضا عند سماع رنين تردده 800 مرة في الثانية، حيث أن الكلاب تستجيب للمثيرات المتشابهة [2].

يتضح لنا من خلال ما ورد ذكره أن التعلم عن طريق الاستجابة للمؤثرات مرتبطة بقوانين ؛ الاقتران و التعزيز و الانطفاء و التعميم ، التي طبقت على الحيوانات ،كما طبقت على الإنسان أيضا عن طريق تدريب العمال في المصانع ، و في التدريب و العلاج في القوات المسلحة و غيرها .....

6-التمييز :

يعني قدرة الكائن الحي على الاستجابة بصورة انتقائية لمثيرات معينة معززة ، و الفشل في الاستجابة للمثيرات غير المعززة .[3]

- 2/ نظرية سكنر skinner: التعلم بالإشراط الإجرائي

يتعلق هذا المفهوم بالأفكار الأولية لسكنر في مجال التعلم عن طريق العزيز ، يعد سكنر المولود عام 1904 م-أستاذ بجامعة إنديانا و هارفارد – أصغر السلوكيين , الذين عززوا الثقافة السلوكية التي تعول على الجانب السلوكي ،في تفسير عملية التعلم عند الإنسان , فقد كانت له مساهمات رائدة في فترة مبكرة جدا من حياته ، فمنذ الثلاثينيات بدأ أثر الأفكار التي جاء بها تظهر في كل إجراء تعاملي في التعليم .[4]

---

[1] المرجع نفسه , ص : 60 .

[2] المرجع نفسه ، ص: 60 .

[3] جودت عبد الهادي , نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية , دار الثقافة , ط 01 عمان الاردن , 2007م ص 37

[4] احمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعلمية اللغات , مرجع سابق ، ص: 59 .

و يرتكز اهتمام سكنر على الشرطية ، و هو نوع مختلف عن شرطية بافلوف الكلاسيكية ، و من تجارب سكنر الشهيرة هي تجربة الحمامة ،التي قام فيها بتدريب الحمام على ردود أفعال معينة ،تصدر نتيجة مثيرات يقدمها له ,بحيث يرفع رأسه إلى فوق أو إلى أسفل من أجل الحصول على شيء ما ، و اهتم سكنر بتسجيل الاستجابات و عدد تكرارها نتيجة لتكرار المثير ،كما اهتم بعرض التعزيز المناسب لكل ردة فعل يصدرها الحمام في ذلك الموقف.[1]

- **أنواع الإشراط الإجرائي :**

تنقسم المثيرات المستخدمة في الإشراط الإجرائي إلى مثيرات منفرة و مثيرات سارة , و يهدف هذا الإشراط إلى تقوية الاستجابة أو إضعافها , لذلك يمكن تصنيف الإشراط الإجرائي في أربعة أنماط هي :

1- الإشراط الثوابي (التعزيز الإيجابي) :

يشير هذا النمط من الإشراط إلى إجراءات التعزيز الإيجابي , حيث يتم تعزيز العضوية بمثير مرغوب فيه ثواب أو معزز إيجابي لدى قيامها بأداء استجابة معينة , أن تزويد الفأر بكرية طعام بعد أداء استجابة الضغط على الرافعة، و تزويد الطفل بقطعة حلوى بعد قوله من فضلك ، يمثلان الإشراط الثوابي ، و هنا بدلا من التمييز بين الإثابات و المعززات ، فالمعززات تعرف بأثرها على السلوك ، و لا ينطوي تعريفها عما إذا كانت ستنتج الاحساس بالسرور أو اللذة أم لا ، أما الإثابات فتنتج مثل هذا الإحساس بطبيعتها .[2]

2- الإشراط التجنبي (التعزيز السلبي) :

المعززات السلبية هي الحوادث المثيرات التي تؤدي إلى تقوية الاستجابة في حال حذفها أو إبعادها أو إنهاء أثرها، لذلك تقوم الاستجابة التجنبية بوضع حد لحادث أو مثير منقرأ أو غير مرغوب فيه ، و تقوي في حال نجاحها في إنهاء أثر هذا المثير ، فقد يتعلم الفأر استجابة الضغط على الرافعة من اجل الحصول على الطعام ، بل خلاصا من الصدمة الكهربائية ، و قد يطيع التلميذ تعليمات المعلم تجنبا للعقاب .[3]

إن الاشتراط التجنبي شبيه بالإشراط الثوابي ، فكلاهما يهدفان إلى تقوية بعض الاستجابات و يكمن الفرق الأساسي بينهما في إضافة مثير مرغوب فيه إلى الوضع المثيري في حالة الإشراط الثوابي ، أو حذف مثير غير مرغوب فيه من الوضع المثيري في الإشراط التجنبي .

---

[1] محمد جاسم محمد : نظريات التعلم , مرجع سابق ، ص: 88 .

[2] نائل باسم محمد : علم النفس التعليمي , دار البداية ناشرون و موزعون , ط01 عمان الاردن , 2009م , ص: 203 .

[3] ا نائل باسم محمد : علم النفس التعليمي ، ص: 204 .

3-الإشراط الحذفي (العقاب السلبي) :

يشير هذا الإشراط إلى عملية كف أو إضعاف بعض الاستجابات يؤدي إلى الحرمان (يخفف) من الثواب أو التعزيز، و الطفل الذي يكف عن هذا النوع من الإشراط .1

يشير هذا الإشراط إلى عملية كف أو إضعاف بعض الاستجابات من أجل الحصول على الثواب أو المعززات ، لأن القيام بأداء هذه الاستجابات يؤدي إلى الحرمان من الثواب أو التعزيز .

4-الإشراط العقابي (العقابي الإيجابي) :

يشير هذا الإشراط إلى تطبيق مثير منفر أو غير مرغوب فيه على استجابة إضعافها أو كفها ؛ إن عقاب الطفل بالضرب لكي يمتنع عن إيذاء أخيه الأصغر ، يمثل نمط الإشراط العقابي 2.

نلاحظ أن الإشراط العقابي شبيه بالإشراط الحذفي, فكلاهما يهدفان إلى إضعاف أو كف بعض الاستجابات ، و يكمن الفرق بينهما في حذف مثير مرغوب فيه من الوضع المثيري في حالة الإشراط الحذفي ، أو إضافة مثير غير مرغوب فيه من الوضع المثيري في حالة الإشراط العقابي .

نستنتج إذا ؛ أن التعزيز لا يعدو أن يكون صورة من صور تقوية الاستجابة بواسطة المكافأة و الجزاء ، و أن العقاب ما هوّ إلا عملية إضعاف أو كف بعض الاستجابات من أجل الحصول على المعززات ، و هذان الأخيران كلاهما يساعدان المتعلم على تحقيق أهدافه التعليمية .

- **المفاهيم الأساسية :**

يميز "سكنر" بين نوعين مختلفين من التعلم يتعلقان بنوعين مختلفين من السلوك أيضا و هما :

1- السلوك الاستجابي :

و هي التي ترتبط بمثيرات معروفة مثل ضيق حدقة العين نتيجة تأثير الضوء أو سيلان الدموع عند تقطيع البصل أو سيلان اللعاب لرائحة الطعام أو ارتباط الارتجاف بالبرودة ، و تحدث هذه الاستجابات مجرد ظهور المثير و يتكون

[1] نائل باسم محمد : علم النفس التعليمي , مرجع سابق ، ص :204 .

[2] نائل باسم محمد : علم النفس التعليمي: ص : 204.

السلوك الاستجابي من الارتباطات غير الإرادية بين المثيرات و الاستجابات و التي يطلق عليها الانعكاس ، و يندرج هذا تحت نمط السلوك الشرطي البسيط .[1]

2-السلوك الإجرائي :

و هو السلوك الذي لا نستطيع تمييز أو اكتشاف المثير الذي أدى إليه ، و إنما هو سلوك ينبثق من الكائن، و تعرف هذه الاستجابات من أثارها على البيئة ، و ليس عن طريق المثيرات التي تستدعيها .

و يرى سكنر أن المنبه أو المثير لا يكون معروفا عادة في السلوك الإجرائي و أنه لا قيمة له في التعلم ، فالصلة تقوم بين الاستجابة و التعزيز لا بين الاستجابة و المنبه ، و ما يحدث في هذا التعلم أنه عندما ينتج سلوك تم تعزيزه، فإن احتمال تكراره يزيد .2

و يميز سكنر بين السلوك الاستجابي و السلوك الإجرائي، في أن الأول تجاوب أو ردّ فعل من الكائن للبيئة ، بينما الثاني يقوم فيه الكائن للتأثير في البيئة و العمل فيها.

و مما سبق طرحه يمكننا أن نستنتج أن هذه النظرية اقامت تجاربها على الحيوانات و الطيور و من خلالها صيغة تسميتها بالتعلم الاجرائي ، إذ يقوم المتعلم بعمل اجرائي ، و يتلقى أثر قيامه بالاجراء الصحيح تعزيزا ، و هذا التعزيز يعد شرطا لحدوث عملية التعلم ، و بواسطة هذا يمكن تشكيل سلوك الكائن خطوة خطوة .

1- نظرية ثورندايك THORENDIKE التعلم بالمحاولة و الخطأ أو نظرية الارتباط :

لقد ارتبط هذا الإجراء بالعالم الأمريكي ثورندايك (1874م-1949 م) ، تنبني هذه الطريقة في التعلم على وجهة نظر معينة ، ترى أن التعلم بالمحاولة و الخطأ هو السلوك الوحيد لترقية السلوك و تحسينه و اكتساب المهارات الجديدة عند الإنسان و الحيوان على حد سواء 3.

أكد " ثورندايك " أن التعلم عبارة عن ارتباطات بين المثيرات و الاستجابات ، و أن التكرار أساسي في التعليم، و أن الثواب يساعد على تقويم الارتباطات و أن العقاب يضعفها قليلا أو لا تأثير له و أن التعلم يحدث

[1] جودت عبد الهادي : نظريات التعلم ,مرجع سابق , ص : 52 .

[2] جودت عبد الهادي : نظريات التعلم: ص: 53.

[3] احمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات –, مرجع سابق , ص : 61.

عن طريق المحاولة و الخطأ ، و هو النمط الأساسي عنده ، و قد توصل إلى نظريته عن طريق إجراء التجارب على الدجاج أو القطط ، و الكلاب ، و القردة 1 ، حيث قارن بين عملية التعلم عند البشر و عملية التعلم عند الحيوان، اعتقد أن الارتباطات الآلية التي ظهرت في ترويض الحيوانات و تربيتها ، يمكن لها أن تكون أساسية بالنسبة لعملية التعلم عند الانسان 2 .

اهتم ثورندايك في الدراسة التجريبية المخبرية ، و دارت اهتماماته حول الأداء و الجوانب العملية على السلوك؛ مما جعله يهتم بسيكولوجية التعلم و تطبيقاته في التعلم المدرسي، و لذلك اتسمت أبحاثه بقدر من الموضوعية النسبية [3] .

نلاحظ أن "ثورندايك " قام بتطبيق نتائج دراساته حول تعلم الحيوانات على الإنسان في التعلم المدرسي .

وضع ثورندايك عددا من القوانين الجوهرية التي تفسر التعلم ، و هذه القوانين لا يعتبرها جامدة بل كان يطورها و يعدلها بناء على النوع الذي يوجه لها ، و طبقا لنتائج الاختبارات التي كان يجريها [4] ، و هي :

أ- **قانون الاستعداد** : يتعلق هذا القانون بحالة المتلقي أثناء العملية التعلمية ؛ فإذا لم يكن المتعلم مهيأ نفسيا لتلقي من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة فإن العلاقة بين المعلم و المتعلم سوف تنعدم ، الأمر الذي يجعل الهدف المتوخى من عملية التعلم لا يتحقق ، فعدم الاستعداد و التهيؤ العضوي و النفسي قد يعوق عملية التعلم بالمحاولة و الخطأ التي هي أساسا قائمة على تجاوز العقبات و الصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم.[5]

ب- **قانون التدريب (المران أو التكرار)** : يظهر هذا القانون في حالتين اثنتين :

***الحالة الأولى : قانون الاستعمال**

عندما يستكشف المتعلم صلة معينة بين

مثير و استجابة تزداد لديه قوة هذه الصلة بازدياد تدربه عليها عندما تكون نتائجها واضحة و ناجحة .

---

[1] صالح حسن الداهري :علم النفس , مرجع سابق , ص :63 .

[2] أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات- , مرجع سابق , ص: 61،62 .

[3] صالح بلعيد: علم اللغة النفسي , دار هومة , ط02 , الجزائر 2011م ص: 92

[4] محمد جاسم محمد : نظريات التعلم, ص: 69.

[5] محمد جاسم محمد : نظريات التعلم, ص: 63.

***الحالة الثانية : قانون الإهمال**

إذا أهمل المتعلم الصلة القابلة للتطور بين مثار و استجابة مدة طويلة ستضعف هذه الصلة و قد تزول من حقل تجربته ، و يرى ثورندايك أن التكرار الآلي قد لا يؤدي إلى نتيجة في عملية تثبيت سلوك ما أو اكتساب خبرة جديدة إذا لم يكلل بالنجاح ، و يدعم بالتعزيز المناسب .[1]

- **ج قانون الاثر** : يتوخى هذا القانون مبدأ الأثر الناتج عن المحاولة ، فالمتعلم يحتفظ بالاستجابات الناجحة التي تترك أثرا إيجابيا ، و يسقط من اهتمامه الاستجابات التي لا أثر لها في خبرته .

يرى ثورندايك ان التعلم بالمحاولة و الخطأ لا يؤدي إلى اكتساب خبرة جديدة لأن سلوك المحاولة و الخطأ ما هو إلا استجابات غريزية ليس إلا ، و ما تحققه عملية التعلم هو حذف بعض هذه الاستجابات ، و ترك بعضها دون إدراك لعلاقتها الداخلية مما يغيب الفكر الواعي عند المتعلم .

***مساهمات ثورندايك في مجال نظريات التعلم :**

يمكن إيجاز أهم مساهمات ثورندايك في مجال التعلم الإنساني و الحيواني على السواء على النحو التالي :

لقد أسهم ثورندايك في تطوير أفكار نظريات التعزيز التي ظهرت فيما بعد ، و ذلك من خلال صياغته لقانون الأثر ، و بالرغم من أن "ثورندايك" لم يستخدم مصطلحات مثل :التعزيز أو العقاب عند حديثه عن قانون الأثر ، إلا أن العديد من علماء النفس أمثال سكنر وغيرهم استخدم مثل هذه المصطلحات كتوابع للسلوك وبذلك شكل التعزيز المفهوم الأساسي في التعلم ".[2]

1-"ساهم ثورندايك في إدخال طرق عملية في دراسة التعلم ،تقوم على المشاهدة والتجريب والتحليل الإحصائي ،كما أنه طور أساليب المتاهات وحل المشكلات والأقفاص في تجاربه ، و مثل هذه الأساليب تم اعتمادها من قبل العديد من علماء النفس لدراسة عمليات التعلم ".[3]

2-"أكد ثورندايك فكرة أن السلوك محكوم بوظيفة معينة ، أي أن السلوك الذي يصدر عن الكائن الحي يخدم وظيفة معينة ،و هو ليس مجرد رد فعل تلقائي ".[4]

---

[1] المرجع نفسه : ص: 63, 64 .

[2] عماد الزغلول :نظريات التعلم ,دار الشروق ,ط01,عمان ,الأردن ,2003م ,ص :75.

[3] المرجع نفسه : ص :76.

[4] المرجع نفسه :ص: 76.

نستنتج أن نظرية ثورندايك تعد من النظريات الهامة في مجال التعلم بالرغم من عدم وضوح بعض مفاهيمهما ,ويمكن لهذه النظرية أن تفسر لنا العديد من السلوكات المتعلمة من حيث كيفية حدوثها ولماذا يتم الاحتفاظ بها في مجالات متعددة ، سواء السلوكات العقلية أو الاجتماعية أو الحركية بالإضافة الى الأنماط السلوكية المتعلقة بكيفية التعامل مع الانفعالات المتعددة التي نواجهها .

مما سبق طرحه في نظريات التعلم السلوكية ،نلاحظ أن كل عالم يرى أن نظريته تفسر جميع أنواع التعلم ، وعلى الرغم من ذلك لا توجد في علم اللغة النفسي نظرية واحدة تفسر جميع أنواع التعلم ، و يرجع ذلك إلى أن ؛ عملية التعلم شديدة التنوع و التعقيد تتصل بكل تغير يحدث في السلوك و الأفكار و الحالات النفسية .

*** الرد على النظرية السلوكية :**

ومع كل ما يمكن أن يقال عن النظرية السلوكية في عمومها ، فإنها لقيت نقودا لاذعة من قبل اللغويين الذين أنكروا على هؤلاء العلماء النفسيين عدم استطاعتهم الوصول إلى أن اللغة فطرية في الكائن الإنساني ، الذي يختلف عن الحيوان المالك للغريزة فقط ، "فغياب فكرة **الإبداعية** لدى الحيوان جعل سلوكه هو لا يتغير ، فالمالك الحزين يغادر الأماكن الباردة إلى المناطق الحارة عندما يشعر بالبرد ,ولا يحاول ايجاد جو يناسب ذلك التغيير ، و يأتي للبلاد الحارة فيقيم عشه من القش الذي يجمعه ، و هذا السلوك لم يتغير منذ مالك الحزين الأول ، وقس على ذلك الأسماك، وحتى قردة الشمبانزي التي يعمل فيها التكرار فعل التغيير المبني على تعزيزات مؤقتة ، فغياب الربط الزمني بين الماضي والحاضر ، وبين الأحداث لا يوجد إلا في الانسان وتأتي له ذلك بفضل اللغة" .1

1-رد تشومسكي Noam Chomsky :

من أهم ما قام به تشومسكي في حياته العلمية في علم اللغة ، هجومه الساحق على آراء سكنر، و وجّه نقودا كثيرة للسلوكيين عامة ، لدرجة أنه وصفهم " بمروجي تخدير الشعوب، و هي أفكار عنصرية تمس بحرية الإنسان و كرامته و أفكار تسلطية و توجيهات عنصرية ، فهل يعقل بأن عقل الإنسان صفحة بيضاء مصقولة ، و أنه يمكن التحكم في تحديد سلوك الإنسان ، و ذلك بانتقاء ما نود رسمه أو كتابته على تلك الصفحة البيضاء، حيث يمكن للمربين توجيه الملكات " [2] ، و قد دحض تشومسكي جميع الأسس التي بنيت عليه آراء النزعة السلوكية و نظرياتها ، و أثبت في رده على النظرية أمرين :

1 صالح بلعيد :علم اللغة النفسي ,ص:95.

[2] المرجع نفسه : ص : 96.

1- الأمر الأول يقظي بأن : لا علاقة مطلقا بين سلوك الحيوانات و بين اللغة البشرية ، إذ إن اللغة من اختصاص البشر ، على حين أن وسائل الاتصال عند الحيوان هي وسائل قاصرة ، لا تتمتع بخصائص لغة الإنسان.

و الأمر الثاني : يستخلص أن فهم سكنر لطبيعة اللغة فهم خاطئ ، فهو يعتبر أن اللغة مجموعة من العادات الظاهرية ، التي تتكون لدى الإنسان نتيجة للاستجابات المتواصلة للمؤثرات الخارجية ، دونما حاجة

2- إلى جهاز فطري خاص يعين على ذلك ، و قد أوضح تشومسكي بأن سكنر ليس في موقف من يستطيع التنبؤ بالسلوك اللغوي للفرد ، ما دام لا يعرف طبيعة ذلك السلوك [1].

و خلاصة ما قدمه تشومسكي يتضح أن السلوكيين جعلوا الإنسان شبيها بالآلة ، و اعتبروا اللغة و كأنها استجابة لمنبهات و حوافز معينة ، و هو الأمر الذي رفضه العديد من اللغويين و ثاروا عليه .

2- رد روبرت فاغنر wagner:

ينتقد فاغنر ذلك بقوله : " فكأنّ الولد مكره على تعلم لغته و ليس له نصيب في إعداده "[2]، و قد وضح قوله في أنّ" التعليم ضرب من ضروب الترويض ، الذي يشتد تأثيره بفضل بعض الوسائل التقنية المساعدة على الدعم و التقوية "[3].

من خلال رد فاغنر نلاحظ أن النظرية السلوكية قد أغفلت الجانب المبدع الخلاق للتخاطب ، كما أغفلت إسهام الطفل في اكتسابه اللغة .

3- رد لورانس لانتان lentin :

يذكر لانتان أن اكتساب اللغة لا يستند إلى الإكراه ، و الاستذكار ، خلافا لما يراه سكنر ، كما يرى أنه من سخيف القول أن نعتبر الكائن البشري قادرا على استذكار عدد لا حصر له من العبارات ، التي يتألف منها كلامه

[1] هيام كريدية : الألسنية رواد و أعلام , الجامعة اللبنانية ,ط 01 , بيروت , لبنان , 2010م , ص : 226 .
[2] هيام كريدية : الألسنية رواد و أعلام ، ص : 227 .
[3] المرجع نفسه : ص : 227.

و لن يتسنى للطفل أن ينشئ عبارته عن طريق التكرار ، بل عن طريق محاكاة الكهل ، و النسج على منواله ، و لن تكون هذه المحاكاة صورة طبق الأصل [1].

و معنى ما سبق طرحه من قبل لانتان أن اكتساب اللغة متعلق بنشاط الملكة اللسانية ، و بالقدرة على تمييز الخطأ و الصواب في تركيب العبارات ، التي لا يتيسر ظهورها إلا بفضل القدرة على الإبداع .

4- رد ب.سابس suppes Patrick:

أما سابس الاختصاصي في النماذج الرياضية المطبقة في علم النفس ، فهو على العكس ينتقد انتقادا شديدا أتباع تشومسكي من علماء اللغة ، و يدافع عام 1969 م عن نظرية سكنر بالعبارات الآتية : إن علماء اللغة

يخطئون تماما حين يدعون أنه لا يمكن لنظرية التشريط من حيث المبدأ أن تحيط بأي مظهر أساسي من مظاهر تعلم اللغة [2].

و حسب سابس إن نظرية الإشراط الاجرائي السلوكية لسكنر و بصرف النظر عن أي اختبار تجريبي ،لها دور مهم في تطور مجال التعليم و تعلم اللغة بشكل عام .

ونستنتج من خلال ما طرح ؛ أن السلوكيين لم يكونوا موضوعيين في أعمالهم ، لأن اللغة في الكائن البشري ليست سلوكا ، و قد انتقد اللغويون بقوة صاحب هذه الأفكار الأول و من تبعه في تبنيها ، على أساس أنه تبن للأخطاء ، و رأوا بأنه لا يمكن أن يقتنعوا بالعمل في الأشياء الغامضة ، و إهمال شخصية الفرد و أفكاره و استعداداته الفطرية .

و خلاصة ما تقدمت دراسته ، نستخلص أن السلوكية هي مجموعة النظريات التي أثرت تأثيرا قويا في علم اللغة النفسي من حيث المفاهيم ، و ساهمت في إيجاد نظرة جديدة للسلوك و علاجه ، و أضافت سبل لعلاج المشاكل السلوكية و على الرغم من أن العلماء استطاعوا من خلال المدرسة السلوكية مراقبة السلوك البشري و قياسه ، إلا أنها كان لها عدد من جوانب الضعف ، فقد ركزت على السلوكات الظاهرة التي يمكن ملاحظتها و قياسها فقط ، و أغفلت العوامل النفسية و دور المشاعر في التأثير على السلوك ، و بالرغم من هذه الانتقادات إلا أن المدرسة السلوكية أسهمت كثيرا في فهم مجمل التطور الإنساني .

[1] المرجع نفسه : ص : 228.

[2] المرجع نفسه: ص : 226 .

خلاصـــــة :

وفي ختام فصلنا النظري توصلنا إلى نقاط عدة نوجزها في ما يلي:

- إنّ تعليمية اللغة العربية تمثل جميع الخطابات التي ظهرت في سياق تعليم وتعلم اللغات ســـواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو الدخلية.
- أول ظهور لديداكتيك اللغات كان في فرنسا، وقد جاء في مقام وصف لكل ما هو معروض.
- تنقسم الديداكتيك بدورها إلى صنفين: علم التدريس العام، وعلم التدريس الخاص.
- اعتمدت التعليمية على ثلاثة مبادئ تمثلت في تركيزها على الجانب المنطوق من اللغة، أو جانبها التواصلي والطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته.
- كذلك تعتمد التعليمية على مفاهيم أســـاســـية؛ العقد الديداكتيكي، والمثلث التعليمي، والنقل الديداكتيكي.
- ارتبطت تعليمية اللغة بعلوم قبلية مختلفة تمثلت في اللسانيات وعلم النفس والبيداغوجيا...الخ.
- اللغة العربية تعد إحدى اللغات القديمة الســـامية تحكمها خصـــائص متعلقة بالجانب التراثي المعرفي والروحي، وللغة العربية مكانتها الهامة التي تميزها عن سائر اللغات.
- ظهور العديد من المدارس اللســانية منها ما جاء ردا على النظرية الســلوكية، وأخرى جاءت كرد فعل على النظريات الأخرى.
- ســـاهمت عدة مدارس عالمية في ســـيرورة الديداكتيكا أبرزها: البنيوية، حلقة براغ، التوزيعية، التوليدية التحويلية، وكذلك مدرسة كوبنهاجن ومدرسة لندن..الخ.
- تندرج النظرية السلوكية ضمن نظرية التعلّم التي تسعى لخدمة التعليم وتطويره.
- النظرية الســـلوكية نظرية نفســـية كان لها تأثير بالغ على الســـيكولوجية المعاصـــرة، حيث تقوم على المثير والاستجابة.
- أهم نظريات التعلم السلوكية: **نظرية بافلوف**(الإشراط الكلاسيكي)، **نظرية سكينر**(الإشراط الإجرائي)، **نظرية ثورندايك**(المحاولة والخطأ)، وهم يشتركون جميعهم في التكرار، يكررون العملية لغاية حفظها تلقائيا.
- أهم المفاهيم التي تعتمد عليها هذه النظريات هي : **التعزيز، الانطفاء، الاستجابة، والكف**..الخ.

الفصل الثاني : دراسة ميدانية لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية

أولا : أليات البحث

1/ المنهج المستخدم في الدراسة

2/ الاستبيـــــان

3/ العينـــــة

4/ الملاحظـــة

ثانيا: كيفية تطبيق آليات البحث وتصحيحه .

1/ عرض نتائج استبيان المعلمين .

2/ عرض النتائج الجزئية لاستبيان المعلمين.

3/ عرض نتائج استبيان التلاميذ.

4/ النتائج الجزئية لاستبيان التلاميذ.

تمهيد

بعد أن وُفّقْنا في إتمام الفصل الأول من هذه الدراسة، حيث تحدثنا فيه عن **تعليمية اللغة العربية** وأهم المدارس الحديثة التي (جاءت قبل وبعد المدرسة السلوكية وآليات التعلم من منظور هاته المدرسة، سنتطرق إلى الفصل الثاني وهو الجانب التطبيقي والذي سنتناول فيه المناهج المعتمدة في التعليم في ضوء النظرية السلوكية، وذلك في مستوى من مستويات التعليم الابتدائي، وهو مستوى السنة الخامسة كأنموذج لدراستنا، قصد الكشف عن مدى تجاوب وتفاعل التلاميذ مع المادة العلمية المقدمة من طرف المعلمين، هذا التجاوب الذي تضبطه معايير وقواعد، لذلك كان من الضروري على المعلم أن يهيئ التلميذ ويوجهه ويقوم بضبط سلوكه، وعليه كأي بحث ميداني يستدعي التنقل الميدان لجمع المعلومات حول طرق الدراسة، والإجابة عن أسئلتها ومعوقاتها.

ويعد الاستبيان من أبرز الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات، إذ وجهنا أسئلتنا لمعلمي الصف الخامس الابتدائي في **ثلاث ابتدائيات من الولاية**، وأخذنا إجابات المعلمين والتلاميذ بعين الاعتبار مراعين الموضوعية والأمانة العلمية، بهدف الوقوف على الطريقة التي يتلقاها التلميذ في ضوء السلوكية، وكيف يتفاعل المعلم مع التلميذ وفق الوسائل المتوفرة والطرق المناسبة في إيصال المعلومة من خلال آليات المنهج السلوكي.

أولا: آليات البحث

1- المنهج المستخدم في الدراسة

في هذه الدراسة التي نحن بصدد غرضنا هو التعرف على كل من معلمي وتلاميذ المرحلة الابتدائية حول طريقة التعليم وتلقين المعلومات حسب النظرية السلوكية، وبما أن هذه الدراسة وصفية، فإن المنهج الملائم هو المنهج الوصفي التحليلي، لأنه الأنسب والأمثل لهذا النوع من الدراسات، وهو أكثر المناهج المستخدمة في العلوم الإنسانية.

يعرف المنهج الوصفي:" بأنه طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على إشكال رقمية معبرة ويمكن تفسيرها[1].

وهو أيضا محاوله الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة للوصول إلى فهم أفضل وأدق[2].

[1] محمد سرحان وعلي الحمودي: مناهج البحث العلمي، دار الكتب للنشر والتوزيع، ط3، اليمن 2015، ص:46.

[2] المرجع نفسه ، ص:46.

2- الاستبيان (The questionnaire)

وهو أداة لجمع المعلومات تطلق عليه تسميات متنوعة من بينها: استفتاء، استخبار، استقصاء وكلها تدور في مغزى واحد وهو تجميع المعلومات والبيانات عن ظاهرة موضوع البحث، يتكون من عده محاور، يندرج تحت كل محور عبارات تعطي البيانات المراد الحصول عليها، حيث يقوم الباحث من خلاله باستجواب العينة، وقد يعتمد طريقة أخرى في توزيع الاستبيان تكون عن طريق إرسالها مع شخص مساعد، أو عن طريق البريد الالكتروني فتتم الإجابة عنه ويرسلونه مرة أخرى للباحث، كما إن بعض الاستبيانات يقوم الباحث بملئها بنفسه نتيجة استجواب الأفراد على عباراتها وذلك من خلال المقابلات[1] .

- **أشكال الاستبيان**

يأتي الاستبيان في أشكال متعددة أبرزها:

أ- الاستبيان المغلق:

وهو الاستبيان الذي يطلب من المفحوص اختيار الإجابة الصحيحة من مجموعة من الإجابات (نعم.. لا.. كثيرا.. قليلا.. نادرا).

ب- الاستبيان المفتوح

وهو الاستبيان الذي يترك للمفحوص حرية التعبير عن آرائه بالتفصيل مما يساعد الباحث على التعرف على الأسباب والعوامل التي تؤثر على الآراء والحقائق .

ج- الاستبيان المغلق المفتوح

يتكون هذا الشكل من أسئلة مغلقة يطلب من المفحوص اختيار الإجابة المناسبة لها وأسئلة مفتوحة تعطيه الحرية في إجابته[2]".

[1] ينظر: سناء محمد سليمان: أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2010، ص:19.

[2] ذوقان عبيدات وآخرون: البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط14، عمان، الأردن، 2017، ص:129

3- العيّنة:

يقصد بالعينة استفتاء جزء أو مجموعة من أفراد المجتمع حول ظاهرة ما، لإجراء الدراسة والبحث ويتم جمع المعلومات والبيانات من أفراد هذه العينة وتكون أقل تكلفة وأقل وقت وجهد ولا تحتاج لعدد كبير من الباحثين، حيث بإمكان الباحث القيام بهذا الأسلوب وحده.

في جزئنا التطبيقي سعينا إلى خرجة ميدانية قصد الوقوف على مجريات العملية التعليمية في المستوى الخامس الابتدائي، مستفسرين عن مدى تجاوب التلاميذ مع معلميهم وذلك بطرح عدة أسئلة جعلناها كعينة حيث تكونت عينة البحث من 20 معلما و18 تلميذا وتلميذة، مثلما يوضحه الجدول التالي:

الدائرة	الابتدائيات	عدد المعلمين		عدد التلاميذ	
		ذ	إ	ذ	إ
تبسة	علي حرباوي	1	4	3	4
بئر العاتر	موسى بن نصير	4	6	2	3
منطقة أولاد مهنية التابعة لدائرة مرسط	زيتون موالله	2	4	2	4

4-الملاحظة :

وهي مشاهدة الظواهر في أحوال مختلفة وأوضاعها المتعددة لجمع البيانات وتسجيلها وتحليلها والتعبير عنها بأرقام.

ثانيا: كيفية تطبيق آليات البحث وتصحيحه

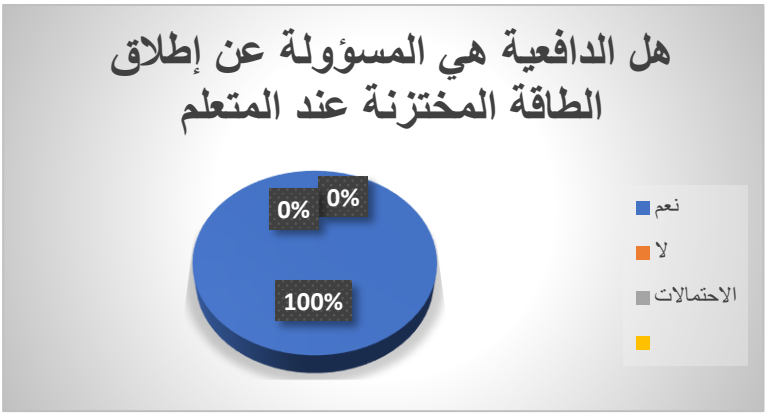
لقد قمنا باتخاذ الإجراءات اللازمة، وذلك من خلال تقدمنا بطلب للإدارة لإعطائنا ترخيصا للقيام بالاستبيان، وبالضبط من طرف رئيس قسم كلية الأدب واللغات، لقد تحصلنا عليه بتاريخ 01 ماي 2021، وقد استعننا بمديري الابتدائيات ومعلميها من أجل تسيير وتسهيل عملية توزيع استمارات الاستبيان وجمعها وبما إننا في مقام دراسة ميدانية فقد اعتمدنا على المنهج الإحصائي باعتباره المنهج المناسب لهذه الدراسة، وقد قمنا بمعالجة النتائج المتحصل عليها باستخدام التكرارات والنسب المئوية.

1- عرض نتائج تحليل الاستبيان للمعلمين

بعد نظرة فاحصة لسبر آراء المجموعة التي اخترناها كعينة جاءت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (1): هل الدافعية هي المسؤولة عن إطلاق الطاقة المختزنة عند المتعلم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	20	100%
لا	0	0%
المجموع	20	100%

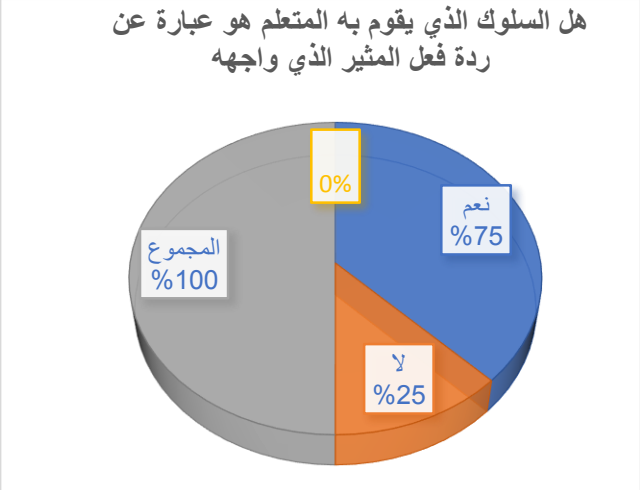


من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن النسبة التي أجابت بالإيجاب (نعم)، تقدر ب 100% وقد كانت ترى أن التلميذ يمتلك دافعية تسيره ويظهر ذلك من خلال مشاركته في القسم ورغبته في التعلم، باعتبار أن الدافعية تشجع التلميذ وتحثه على إعطاء الأفضل، إضافة إلى أنها تعمل على توجيه سلوكه وتلبية متطلباته المعرفية، وتشجيعه على الاجتهاد والتحصيل.

وعليه فالتعلم لا يحدث دون وجود دافعية لأنه سلوك مُتَعلَّم، والفئة التي أجابت بالنفي (لا) تقدر ب: 0%، وهذه دلالة واضحة على إجماع العينة أن الدافعية هي المحرك الرئيسي لإبراز طاقة المتعلم، وهذا ما أشار إليه "هلمسليف" المنتمي إلى مدرسة كوبنهاجن، والتي ترى أن قوة المتعلم تنبع أساسا من حالته النفسية، ومنه فالدافع النفسي في رغبة التعلم هو أحد الوسائل المعتمدة في المدرسة الكلاسيكية التي تركز على المنهج الكلاسيكي.

الجدول رقم (02): هل السلوك الذي يقوم به المتعلم هو عبارة عن ردة فعل المثير الذي واجهه؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	15	%75
لا	5	%25
المجموع	20	%100

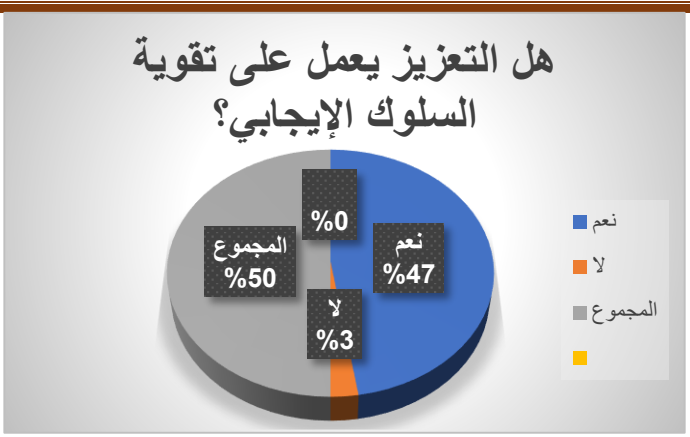


فمنهم من يرى أن السلوك هو عبارة عن مكتسبات قبلية، يستثار بواسطة مختزنات تأثيرية تزيد أو تنقص في مستويات العملية التعليمية حسب النظرية السلوكية، أما الفئة التي اختارت النفي (لا) والتي تقدر ب 25% فقد ارتأت أن السلوك فطري، ولا يتأثر بردات فعل المثير في تفسير هذا السلوك.

(ينظر الفصل النظري مبحث عن النظرية السلوكية)

الجدول رقم (03) هل التعزيز يعمل على تقوية السلوك الإيجابي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	19	%95
لا	01	%5
المجموع	20	%100



المدرسة السلوكية في أهم مبادئها ترى أن الفرد المتعلم يصبح فاعلا إذا كان **التعزيز** فاعلا، أي أن التعزيز يقويه الحافز الايجابي فسلوك الفرد في المدرسة السلوكية إذا كان **مثيره ايجابي يتحول مباشرة إلى سلوك ايجابي**، لأنها ترى أن السلوك مكتسب وليس فطري مثال ذلك، عملية التدخين، إذا كان المتعلم يرى المعلم يدخن فهذا يعتبر مثير سلبي لذلك يصبح المتعلم سلبي.

أما إذا كان المثير ايجابي مثلا: منح جائزة أو إغراء برحلة مدرسية فان السلوك يصبح ايجابي ونستطيع أن نعطي مثالا آخر على ذلك التلميذ عندما يتحصل على علامة رائعة ويقوم والده بتشجيعه سوف يسعى دائما إلى أن يأتي بعلامات جيدة. وهذا راجع إلى أن المثير ايجابي، وكل ما كان المثير ايجابي كان السلوك ايجابي وللمزيد من التقصي يراجع (الفصل النظري: مبحث عن النظرية السلوكية).

ومن هنا نرى أن العينة قد أجمعت تقريبا بنسبة 59 % على أن السلوك الايجابي بالمثير الايجابي، وقد كانت إجابتهم تقريبا مُجْمِعَة على أن السلوك يقومه الحافز الايجابي أو المثير الايجابي، أما بنسبة 5% فهي تميل نحو المدرسة التقليدية التي ترى أن المتعلم سلبي وبالتالي فالمثير مهما كان ايجابيا أو سلبيا لا يؤثر في السلوك، وهذا رأي المدرسة التقليدية. وبالمقارنة فإن نسبة 5% تعتبر نسبة ضئيلة جدا وهذا يبين أن المدرسة التقليدية أصبحت تقريبا متلاشية في العملية التعليمية.

الجدول رقم 04: ما هي الوسائل الأكثر استخداما في تقديم دروسك؟

السؤال رقم 4	هدف السؤال	التحليل
ما هي الوسائل الأكثر استخداما في تقديم دروسك؟	للتعرف على أكثر الوسائل التي يعتمدها المعلم في شرح الدرس وتقديمه بأيسر السبل لتحقيق الأهداف المرغوبة من أجل الوصول إلى تعلم أكثر فاعلية وكفاية.	كانت إجابات العينة حول الوسائل المستخدمة في تقديم الدرس تتمثل في: السبورة، الرسومات، الوسائل التربوية جميعها، الكتب، الكراسات، الصور والمجسمات، الدعامة الديداكتيكية، اللوحة، الميزان التقليدي(روبيرفال)، الميزان الرقمي، وسائل الإيضاح، الهاتف، التمييل الملموس للأشياء..

الملاحظ من خلال هاته العينة في أن السر يكمن في هذه الوسائل التي تساعد على التعليم وهي أشياء ملموسة أي تعتبر من الماديات، وهذا ما تراه تماماً المدرسة السلوكية لأنها في معظم مبادئها ترى أن المثير الخارجي هو المثير الملموس (المثير المادي)، لذلك نرى أن المعلمين أجمعوا تقريبا على أن الوسائل المستعملة في العملية التعليمية هي وسائل مادية محضة **كالسبورة، والمشاهد، والهاتف، والألوان، والكتاب المدرسي** ...إلخ، كل هذه الأشياء هي أدوات ملموسة يستطيع المتعلم(التلميذ) أن يلمسها وأن يراها وأن يشاهدها وليست كما تراه المدرسة التقليدية قديماً حيث المعلم يَسرِدُ مشهداً قَصيراً والمتعلم يتخيله في ذهنه.

المدرسة السلوكية تهمل تماما العملية الذهنية من السلوك، وتعتبر السلوك المادي هو الأساس لأنها تراه سلوكا مكتسباً.

الجدول رقم05: ما هي المعززات التي تستعملها لتعديل سلوك المتعلم؟

السؤال رقم 05	الهدف من السؤال	التحليل
ما هي المعززات التي تستعملها لتعديل سلوك المتعلم؟	لمعرفة كيفية تيسير وتحسين عملية التعلم وكيف يتمكن المعلم من زيادة مشاركة التلاميذ في القسم، وزيادة انتباههم للدرس والأساليب الإيجابية التي يعتمدها المعلم لإيصال الدرس بأسهل الطرق.	كانت إجابات العينة تدور ول التوجه الديني والأخلاقي واستخدام آليات الردع المناسبة لكل وضعية ومنح الهدايا وبطاقات الاستحسان، وتخصيص ركن من القسم ووضع رسوماتهم عليه، والتعزيز اللفظي كقول أحسنت ...أنت ذكي، التصفيق، التحدث إيجابيا على الطالب أمام الزملاء، تجنب التمييز العنصري من خلال تقديم الألعاب والقصص.

للإجابة عن هذا السؤال الذي يقول ماهي المعززات التي نستعملها لتقويم سلوك المتعلم؟ فقد رأت العينة أو النخبة التي باشرنا من خلالها استكمال هذا الاستبيان ما يلي: البعض يرى أن من أهم المعززات في تقويم سلوك المتعلم هي الهدايا وهذا طبعا شيء مادي، والبعض يرى أن من أهم المعززات أيضا هي نقاط الاستحسان والشكر وذكره بما يحب أمام زملائه وعدم التمييز بينه وبين رفقائه وهذا شيء معنوي.

فإذا جئنا للتحليل حسب المدرسة السلوكية نلاحظ أن الفئة أو العينة التي أجابت بالأشياء الملموسة، كوضع صورهم على قائمة الفائزين وتعليقها أو إعطائهم بطاقات استحسان أو منحهم بعض الأقلام والهدايا البسيطة كالحلويات فهذا الجانب مادي فإذا كان هذا الجانب قويا، فانه يُقَوِّمُ سلوك التلميذ فهو يعتمد أساسا على الجانب المادي وهذا ما تراه المدرسة السلوكية. وفق مبدئها الذي يقول إن المثير المادي هو أكبر قدرة من المثير الحسي المعنوي لأن السلوك مكتسب وليس فطري.

فهي لا تؤمن أن المتعلم يتعلم بفطرته بل يكتسب معلوماته إذا كان المحفز قويا، فأنت مثلا إذا أردت أن تقوّم إنسانا يريد أن يقلع عن التدخين فيجب أن تعطيه شيء ماديا ثمينا. وتقول له كل ما أقلعت على التدخين أعطيتك حافزا (كالدراهم) أنت بهذا قد تقومه تقويما ايجابيا وقومت سلوكه بمحفز ايجابي ملموس وليس معنوي.

الجدول رقم (06): فيما تمثل المثيرات التعليمية التي يقدمها المعلم للمتعلم؟

السؤال رقم 6	الهدف من السؤال	التعليل
فيما تتمثل المثيرات التعليمية التي يقدمها المعلم للمتعلم؟	معرفة الأشياء التي اعتمدها المعلم لجلب انتباه التلاميذ لكي ينضبطوا معه ويركزوا جميع حواسهم مع الدرس، ومعرفة الأفعال التي يقوم بها المعلم بهدف الاستحواذ على انتباه التلاميذ أثناء سير الدرس وكيف يستطيع المعلم جعل درس ممتع وبعيد عن الملل.	التنويع في استخدام الصور والمشاهد لتنمية ملكة التعبير لغويا، وإعطاء النصائح والإرشادات لخلق حب المنافسة. منح المتعلم قيمه ملموسة والاستماع له. غرس المبادئ والقيم الحميدة لدى المتعلم. تحفيز مادي حلويات، ألوان، قصص، العاب، جوائز بسيطة وتحفيز معنوي. إثارة الدافعية. مثيرات متنوعة حب الوضعيات التعليمية.

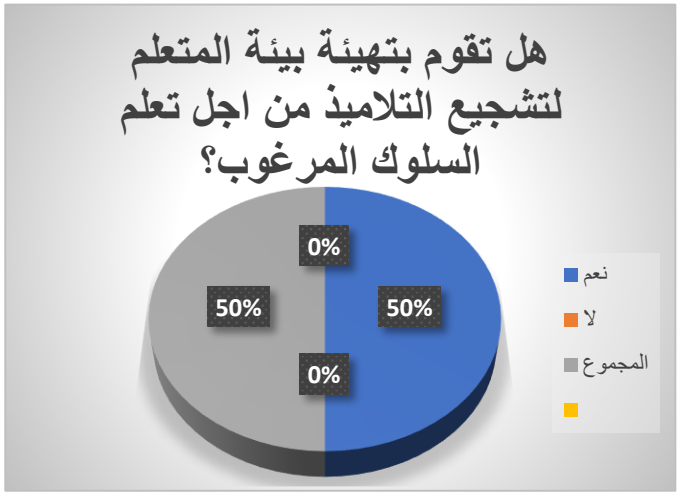
من خلال الجدول أعلاه والذي يحتوي على أهم المثيرات التي يعتمدها المعلم ويقدمها للتلميذ لتجنب تشتت انتباهه أثناء الدرس. وهو سؤال دقيق ومشابه للسؤال السابق للعينة، وهو يهدف لمعرفة الأدوات التي تعتبر مثيرا ايجابيا في سلوك المتعلم، وقد تفاوتت إجابات العينة من وسائل مادية محضة أيضا إلى وسائل معنوية، من الوسائل المادية التي ذكرتها العينة (**الصور، التصفيق، منح بعض الهدايا ومنح التلميذ فرصة الكلام والتعبير عن ما يختلجه**)، ومن الأشياء المعنوية التي ارتأت العينة أنها عبارة عن أدوات محفزة ومثيرة ايجابيا للمتعلم، حيث كانت إجابات البعض تشير إلى الإشادة بالمتعلم وذكر التلميذ بما يحب وهو جانب نفسي، وتشجيع المتعلم والدعاء له وهو جانب ديني. وهذه كلها جوانب معنوية، فالعينات تستعمل الوسائل المادية كمحفز ايجابي لتقويم السلوك ودفع المتعلم للتعلم. وهي الدافعية التي تتطلبها العملية.

وهي بهذا الصدد تستخدم الأسلوب التواصلي الحديث الذي ارتأته المدرسة السلوكية، أما العينة الأخرى التي ركزت على الجانب المعنوي وقالت بأن المتعلم هو عبارة عن متلقي يلتقي التشجيعات والشكر والدعاء وهذا جانب معنوي نلحظ بجلاء أن هذه الفئة تستخدم الطريقة التقليدية الكلاسيكية، التي تجعل من المتعلم متعلما سلبيا يعتمد فقط على التشجيعات المعنوية لكي يكون نشيطا.

الملاحظ أيضا أن الفئة التي قالت بوجوب استعمال الأدوات الحسية المادية هي الفئة الأكثر من الفئة التي قالت باستعمال الأدوات المعنوية، وهناك من يجمع بين استخدام الأشياء المادية واستخدام الكلمات الرقيقة والأحاسيس والشكر وهو جانب معنوي، فمن هنا نلحظ بجلاء اختلاط استعمال منهجين في آن واحد وهما: المنهج التقليدي الذي يخدم المعلم واستعمال المنهج الحديث المعاصر التواصلي، الذي يخدم المتعلم ومنه يكون هناك تناسق في الديداكتيكية أو في العملية التعليمية وتفاعل المعلم مع المتعلم.

الجدول رقم (07) هل تقوم بتهيئة بيئة المتعلم لتشجيع التلاميذ من أجل تعلم السلوك المرغوب؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	20	%100
لا	0	%0
المجموع	20	%100



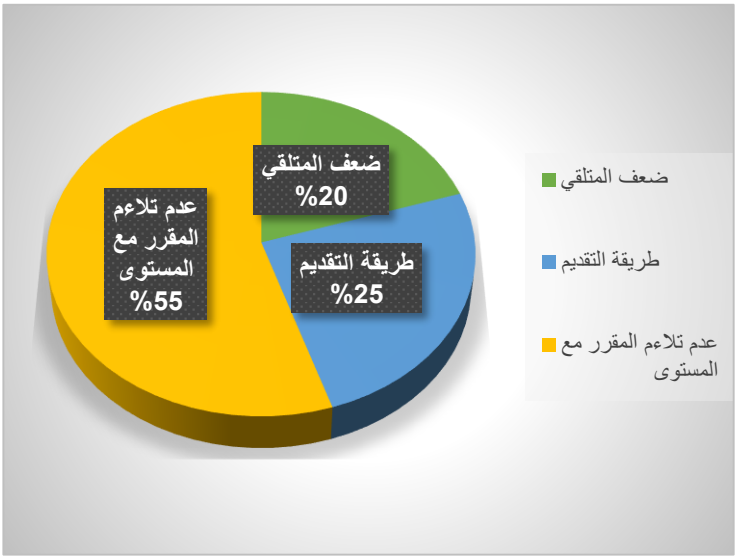
عند سؤال العينة عن تهيئة البيئة التي تساعد في التعليم وتحفيز وتطوير المتعلم كانت الإجابة كالتالي :

فمن خلال الجدول أعلاه كانت إجابات العينة متطابقة تماما مع بعضها بنسبه 100% بالإيجاب، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن المدرسة هي بصدد تطبيق المنهج التواصلي الحديث، الذي ارتأت المدرسة السلوكية تطبيقه من خلال خلق محفزات مادية، كما أجمعت العينة على ذكر بعضها (**تزيين القسم، وتحفيز التلميذ بمشاهد، ووضعه في بيئة تساعده على الاتصال والتحصيل المعرفي**)، كل هذه الأمور تجعل من المتعلم يقوّم

سلوكه تقويما ايجابيا ويزيد من فاعلية تمظهر العملية التفاعلية التي يتلقاها التلميذ أو (المتعلم)، ونجد أن نسبة 0%التي هي نسبة معدومة ولا يمكن ذكر تحليلها.

الجدول رقم (08) إلى ما يرجع ضعف التلاميذ في اللغة العربية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
ضعف المتلقي	4	20%
طريقة التقديم	5	25%
عدم تلاؤم المقرر مع المستوى	11	55%
المجموع	20	100%



نلاحظ من خلال الجدول والتدقيق الفاحص لإجابات العينة ما يلي:

الاحتمال الأول كانت نسبته 20% وهي تدل دلالة واضحة على أن المدرسة تشكو من ضعف المتلقي ويرجع هذا إلى عدة أسباب ذكرتها المدرسة السلوكية في مبادئها، من هذه الأسباب أن المثير يكون سلبيا وكذلك عملية المحاكاة تكون منعدمة، لأن المدرسة السلوكية ترى أن المحاكاة الإيجابية بين المتعلم والمعلم في شتى المجالات هي (محاكاة من الدرجة الأولى) فإذا كان المتعلم يرى أن معلمه عبارة عن نموذج أو عن رمز يمكن الاقتداء به فإنه يحاول أن يحاكيه ويقلده ويصبح متعلما ماهرا، ومتلقيا حاذقا وذكيا أما نسبة 20% التي ارتأت أن ضعف التلميذ يعود إلى طريقة التقديم فهي دلالات واضحة أن العملية الديداكتيكية الممارسة مازالت تمارس بمنهج بعيد عن العصرنة، وبعيدا عن الآليات الإجرائية الحديثة.

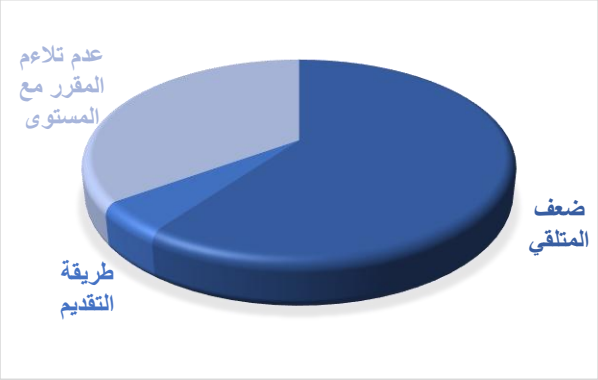
كما أن العينة التي ارتأت أن طريقة التقديم التي لها دور أساس في العملية التواصلية، هي نسبة لا يستهان بها ومن هنا نلحظ بتر العلاقة بين المتعلم والمعلم أي بين الملقن والمتلقن وهذا ربما ترجعه هذه الفئة إلى تباين مستوى،

ربما يكون مستوى المعلم ضعيفا فلا يستطيع تقديم المادة العلمية في أسلوبها وفي ما توخته المنظومة التربوية من المعلم، كذلك من الأسباب التي تجعل من هذه العملية مبتورة هي أن يكون مستوى المعلم عاليا، حيث لا يستطيع أن يوازي مستوى المتعلم في الطور الابتدائي، فلكل ميوله ولكل أهدافه فلا تستطيع أن تتلاقى العملية التعليمية في نقطة المستوى العالي مع المستوى المنخفض وإذا تلاقت فهي تتلاقى في نسبة ضئيلة جدا، وهذا ما يبرز الاستبيان العيني النخبة التي ترى أن 25% تمثل طريقة التقديم.

أما الاحتمال الثالث والذي كان مفاده عدم تلاؤم المقرر مع المستوى فقد جاءت نسبته مفاجأة، والتي قدرت ب 55% فيجب إعادة النظر في الدروس والدعائم المقدمة لتلاميذ الابتدائي حسب هذه العينة لأن المستوى ربما يكون أرقى، مثال ذلك أنا التلميذ في العاصمة بما يحمله من مؤهلات يستطيع أن يفهم درس عن الحاسوب بينما تلميذ من قرية نائية لا يستطيع فهم الدرس بمؤهلاته البدائية التي لا ترقى أن تكون كمؤهلات التلميذ الذي يعيش في العاصمة، ومنه فعدم تلاؤم المقرر مع المستوى راجع إلى أن المقررات التي تقترحها النخبة التعليمية من مفتشين وأساتذة لا تتماشى مع مستوى التلميذ.

الجدول رقم (09): هل يتغير تحصيل التلميذ من خلال طريقة التعلم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
ضعف المتلقي	12	60%
طريقة التقديم	1	5%
عدم تلاؤم المقرر مع المستوى	7	35%
المجموع	20	100%



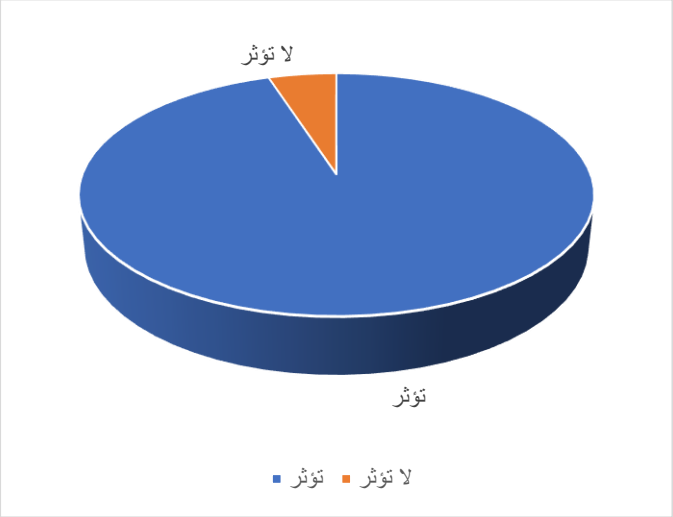
عندما وجهنا السؤال إلى النخبة كانت الإجابة الأولى نعم والتي قدرت نسبتها ب: 60% وقد كانت تعليلاتهم كما يلي:

أن الأساس إذا كان صلبا قويا، والذي يتمثل في طريقة التعلم فسيكون المستوى جيد والعكس لأن التحصيل الجيد يكون من خلال طريقة التعلم، فلكل متعلم طريقة معينة للاكتساب. ويجب على المعلم محاولة فهم قدرات

كل تلميذ أما الاحتمال الثاني والذي كان مفاده النفي (لا) فقد قدرت نسبته ب 5% وهي نسبة ضئيلة جدا، مقارنة بالنسبة الأولى أما الاحتمال الثالث فقد قدرت نسبته ب 35% وهي نسبة لا يستهان بها وقد كانت تعليلاتهم كالتالي: أن رغبة المتعلم هي المسؤولة عن تحصيل المتعلم، إضافة إلى أن ضعف وعدم استيعاب التلميذ لا يمكنه من التحصيل الجيد.

الجدول رقم (10) هل الحوافز المقدمة للتلميذ تدل على الزيادة في نشاطه وحبه للتعلم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
تـــؤثر	19	%95
لا تـــؤثر	1	5%
المجموع	20	100%

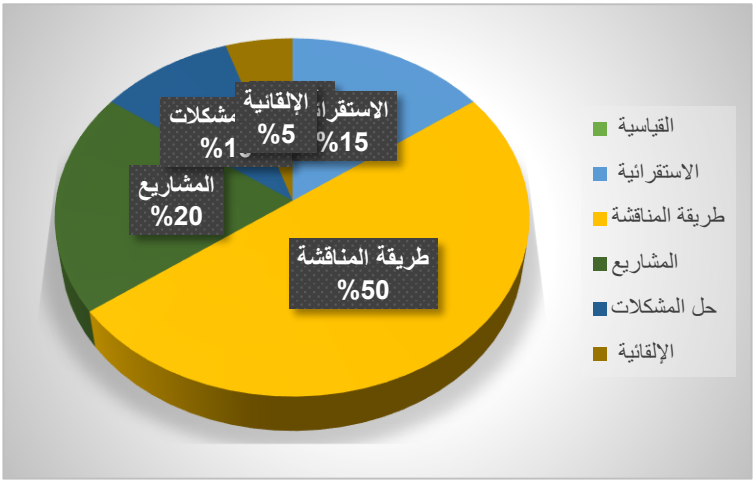


من خلال الجدول يتضح لنا أن العينة قد أجمعت على أن نسبة 95% في أن الحوافز تلعب دورا هاما في زيادة نشاطهم وحبهم للتعلم، فهي تقوم بتسهيل عملية التعلم والتعليم وتحقق الاستيعاب الجيد للتلميذ وكذا الفهم وبالتالي الحصول على نتائج مرضية وجيدة، وتعمل أيضا على زيادة رغبة المتعلم في التعلم، أما العينة التي قالت إن الحوافز ليس لها تأثير في عملية التحصيل فقد كانت نسبتها 5% وهي نسبة ضئيلة جدا.

الجدول رقم (11) ماهي الطريقة التي تراها مناسبة في إيصال المادة العلمية للتلميذ بكل يسر؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
القياسية	0	%0
الاستقرائية	3	%15
طريقة المناقشة	10	%50

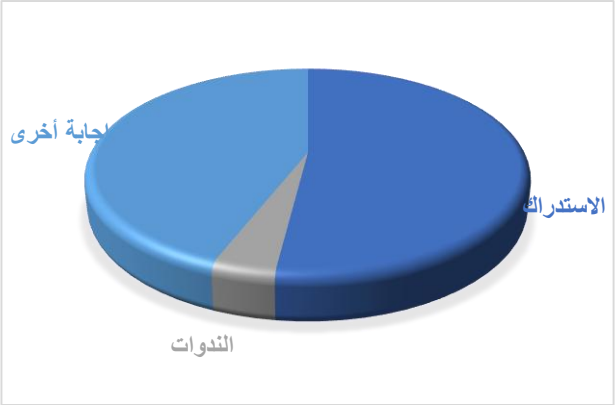
المشاريع	4	%20
حل المشكلات	2	%10
الإلقائية	1	%5
المجموع	20	%100



من خلال الجدول أعلاه، فقد كانت إجابات المعلمين على النحو التالي: حيث قدرت نسبة الاحتمال الأول والمتمثل في الطريقة القياسية ب: 0% وهي نسبة معدومة تماما، وهذا يدل على أن الطريقة القياسية لا يتم اعتمادها في التعليم الابتدائي، أما الطريقة الاستقرائية فقد قدرت نسبتها ب: 15% وهي نسبة تأخذ بعين الاعتبار وتدل على أن هناك فئة معينة من المعلمين يعتمدونها في شرح دروسهم والتي تبدأ من الجزء إلى الكل، أما الطريقة الثالثة وهي طريقة المناقشة فقد كانت نسبتها كبيرة نوعا ما مقارنة بالطرق الأخرى، فقد قدرت نسبتها ب: 50% وهذا يدل على أنها الطريقة المثلى والأكثر استعمالا في التعليم الابتدائي، لأنها تعتمد على الأسئلة و الأجوبة التي من خلالها تساهم في فتح المجال بين المعلم والتلاميذ، أما طريقة المشاريع فقد كانت نسبتها 20% وهي نسبة متوسطة نوعا ما وتعد من الطرق التي يتم الاعتماد عليها وتتمثل في المسرحيات، مشروع غرس الأشجار .... الخ وهي مفيدة أما بالنسبة لطريقتي حل المشكلات التي قدرت ب: 10%والطريقة الإلقائية التي قدرت ب: 5% فقد كانت نسبهم ضعيفة وذلك بحكم عدم اعتمادهم طرق تقليدية في التعليم الابتدائي.

الجدول رقم (12) ماهي الوسائل والطرق المعتمدة لتذليل الصعوبات وتعديل سلوك المتعلم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
الاستدراك	13	%65
الندوات	1	%5
إجابة أخرى	6	%30
المجموع	20	%100

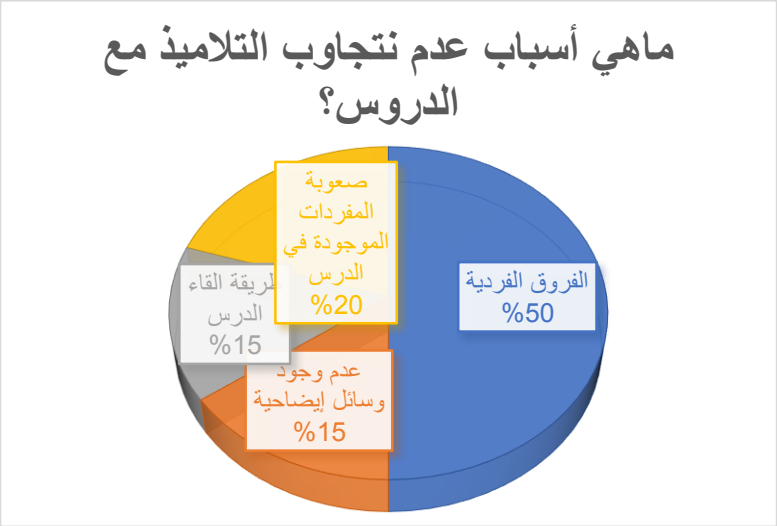


من خلال تحليل السؤال نرى أن العينة قد رأت أن من أهم الوسائل المعتمدة في تلقين المتعلم وتحسينه الفاعلي والوظيفي في تحصيل اللغة وهي طريقة الاستدراك وما لها من تأثيرات ايجابية على المتلقي وكانت نسبة اختيارها 65%وهي نسبة عالية مقارنة بالنسب المتبقية حيث تدل دلالة واضحة على أن الطريقة التي يتحصل بها المتعلم ويزيد في تحصيله المعرفي هي الاستدراك، وهو أن يستدرِك التلميذ في المواد التي يجد فيها صعوبة ولم يفهمها. أو بمواصلة التلقين والتكرار كما تراه المدرسة السلوكية أن التكرار يخدم المتعلم، فعملية التكرار هي التي تسهم في موج القيمة المعرفية والتحصيل المعرفي لدى المتعلم.

أما الخيار الثاني المتمثل في الندوات فقد كانت قيمته ضئيلة جدا والتي تقدر ب: 5% وهذا دليل واضح أن الندوات لا طائل منها في تلقين المتعلم حسب هذه الفئة أما الخيار الثالث والذي هو إجابات أخرى كانت نسبته تقدر ب: 30% وهي نسبة معتبرة والتي جاءت معتبرة مقارنة بما آلت إليه والطرق الأخرى التي هذه الفئة كالأعمال الإضافية والمعالجة الآنية وتنويع أساليب التدريس والدعم المعنوي.

الجدول رقم (13): ماهي أسباب عدم تجاوب التلاميذ مع الدروس؟

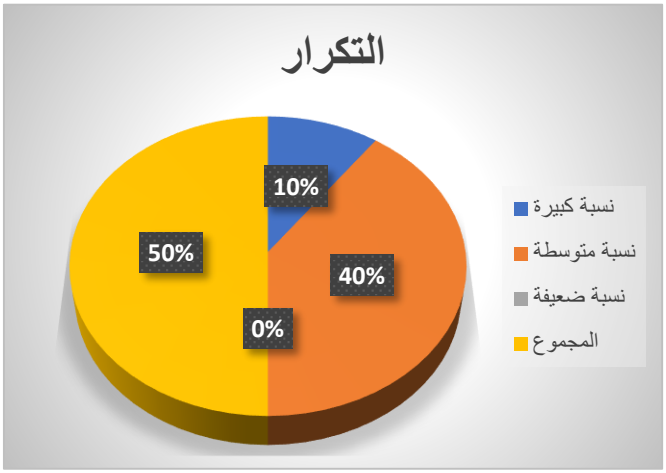
الاحتمالات	التكرار	النسبة
الفروق الفردية	10	%50
عدم وجود وسائل إيضاحية	3	%15
طريقة إلقاء الدرس	3	%15
صعوبة المفردات الموجودة في الدرس	4	%20
المجموع	20	%100



من خلال الجدول تبين لنا أن إجابات العينة من خلال أسباب عدم تفاعل وتجاوب التلاميذ مع الدروس جاءت كالتالي: حيث قدرت نسبة الاحتمال الأول والمتمثل في الفروق الفردية ب: 50% وهي نسبة عالية مقارنة بالنسب الأخرى، وهذا يدل دلالة واضحة أن الفروق الفردية تلعب دورا رئيسيا في تجاوب وتفاعل التلاميذ مع الدروس، حيث يختلف التلاميذ فيما بينهم من ناحية الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والسمات الشخصية، لذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار هذه الفروق أما الاحتمال الثاني والذي كان مفاده انعدام وجود الوسائل الإيضاحية فقد كانت نسبته 15% وهذا يدل على أن الطريقة الجيدة في التقديم تؤدي إلى الحصول على نتائج جيدة، وأما عدم كيفية عرض الدرس قد يؤدي إلى نتائج ضعيفة في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، والاحتمال الأخير كانت نسبته تقدر ب: 20% وهذه نسبة تعد جيدة مقارنة بنظيراتها من النسب وهذا يدل على أن صعوبة المفردات الموجودة في الدرس تؤثر على التنمية من خلال عدم فهمه لها التي تؤدي بالضرورة إلى عدم تفاعله وتجاوبه مع الدرس، وبالتالي ضعف تحصيله الدراسي وعليه يجب الأخذ بعين الاعتبار هذه العراقيل التي تؤثر بالسلب على تحصيل التلميذ.

الجدول رقم (14): ما هي نسبة استيعاب التلاميذ للدرس؟

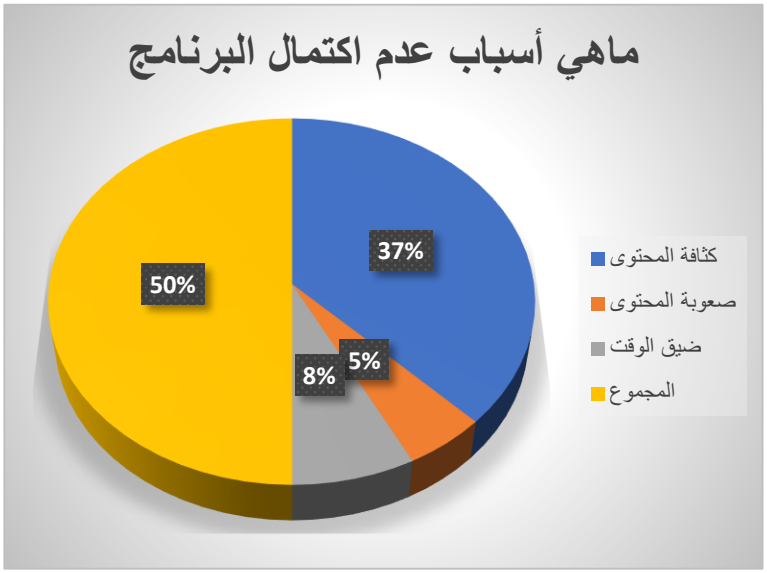
الاحتمالات	التكرار	النسبة
نسبة كبيرة	4	%20
نسبة متوسطة	16	%80
نسبة ضعيفة	0	%0
المجموع	20	100%



من خلال الجدول فقد اختارت العينة نسبة المتوسط بحوالي 80% وهي نسبة عالية مقارنة بالنسب الأخرى، وهنا نلاحظ الوسطية في طرح معلومة مهمة جدا وهي التفاعل التعليمي بين المعلم والمتعلم وقد أجابت هذه الفئة بكل موضوعية ذلك لأسباب منها استيعاب الدرس يتفاوت من محفز وتقليد وتكرار إلى آخر و ذلك راجع لأسباب ذكرت سابقا وهي الوسائل المحفزة والبيئة الموفرة وكذلك طريقه التقديم لأنها كلها تلعب دورا هاما في مدى استيعاب التلاميذ الدرس، أما الخيار الثاني والذي كان مفاده نسبة كبيرة فقد قدرت نسبته ب؛: 20% وهي نسبة ضعيفة نوعا ما مقارنة بالنسبة السابقة، وهذا يدل على أن الفئة التي تستوعب الدرس بنسبة كبيرة هي فئة قليلة جدا، أما الاحتمال الأخير فقد كانت نسبته منعدمة تماما.

الجدول رقم (15): ماهي أسباب عدم اكتمال البرنامج؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
كثافة المحتوى	15	%75
صعوبة المحتوى	2	%10
ضيق الوقت	3	%15
المجموع	20	100%

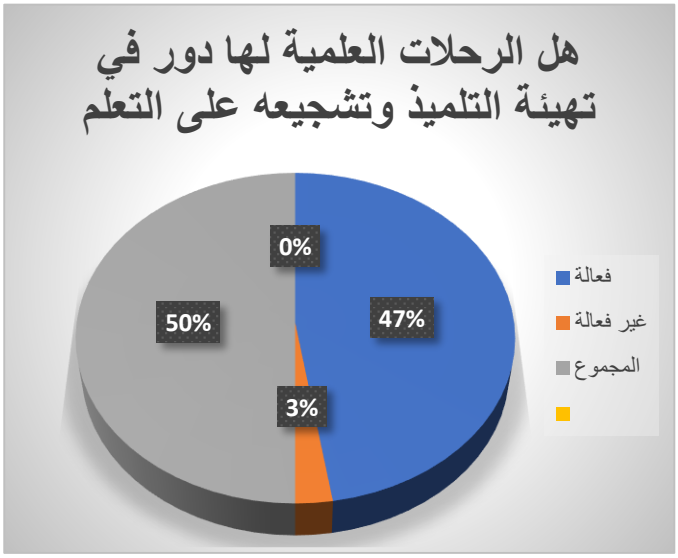


ترى المدرسة السلوكية أن التقييم الايجابي هو أحد عوامل اكتساب السلوك الايجابي، وقلنا سابقا كلما كان المثير ايجابيا كان السلوك ايجابيا، فكانت النسبة الأولى التي أعطت أكبر نسبة للاحتمال الأول والتي قدرت ب 75% وهي نسبة عالية مقارنة بالنسب الأخرى، وإن دلت على شيء فإنها تدل على أن البرنامج المقرر للمتعلم هو برنامج مكثف وبرنامج لا يخدم المتعلم بصفة مكتملة ومرجوة لذلك رأت هذه العينة أن المستوى لا يأتي بالكثافة بل بتحفيز الطالب لكسب المعرفة ليس من خلال المستوى وإنما من خلال الطريقة السليمة للتلقين.

أما الاحتمال الثاني الذي أشارت إليه العينة المستجوبة والتي قدرت نسبته ب 16% وهي صعوبة المحتوى وهي نسبة ضعيفة، وهذا يدل على أن الطريقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم يوجد فيها صعوبات في تذليل المفردات، كذلك يوجد احتمال ثالث وهو ضيق الوقت وهو سبب قوي في تعطيل البرنامج والذي قدرت نسبته ب: 15% مثلا مادة اللغة نجده طويلا الوزارة على أن يقرأ التلاميذ النص وهو يستهلك معظم الوقت لتقديم الدرس.

الجدول رقم (16): هل الرحلات العلمية لها دور في تهيئة التلميذ وتشجيعه على التعلم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
فعالة	19	%95
غير فعالة	1	%5
المجموع	20	100%



تعرضنا فيما سبق إلى أهم مبادئ المدرسة السلوكية والتي من أهم مبادئها أنه كلما كان المثير ايجابيا كان السلوك ايجابيا، وبعد طرح السؤال المتمثل في هل الرحلات لها دور في تهيئة المتعلم على العينة، قيد معرفة مبرراتها كانت النسبة كالآتي: فعالة بنسبة 95% وهذه النسبة تدل على أن الرحلات الاستكشافية لها أهمية قصوى كما يراها المعلمون، كذلك فهي تساهم في تطوير وتنمية سلوك المثير الايجابي الذي يحقق سلوكا إيجابيا (للمزيد من المعلومات ينظر المدرسة السلوكية الفصل الأول مدرسة كوبنهاجن)، أما العينة التي ارتأت بأنها غير فعالة كانت نسبتها 5% وهي نسبة لا تؤثر كثيرا مقارنة بالنسب الأخرى.

الجدول رقم (17) ما هي الأنشطة الدراسية التي يفضلها المتعلم؟

السؤال رقم (17)	الهدف من السؤال	التعليل
ماهي الأنشطة الدراسية التي يفضلها المتعلم؟	معرفة المواد الدراسية التي يحبها التلميذ ويتحصل فيها على نتائج جيدة؟	اللغة العربية، التربية الفنية، التربية البدنية، الرسم، أشغال يدوية، الأنشطة الجماعية.

من خلال الجدول يتضح لنا أن أهم الأنشطة التي أجابت عنها العينة في الاستبيان كانت تعليقاتها كما يلي: العربية حيث أن التلميذ الذي يجيد القراءة يمنح له تاج القراءة لمدة أسبوع كتشجع، وكذلك يحبون الرياضة والتربية التشكيلية والرسم، لان المتعلم دائما يسعى إلى تحقيقات مثلى وسوية في إطار العملية التفاعلية حيث تتراكم المكتسبات بالتعزيز والتحفيز المتواصلين بين المتعلم والمعلم.

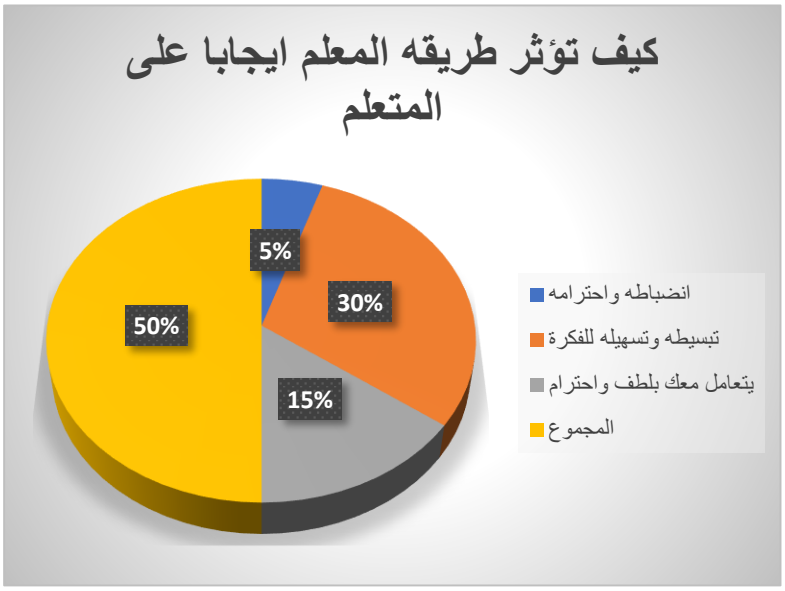
الجدول رقم (18): ماهي المادة التي لا يحبذها التلميذ؟

السؤال رقم (18)	الهدف من السؤال	التعليل
ما هي المادة التي لا يحبذها المتعلم؟ ولماذا؟	معرفة المواد التي لا يفضلها المتعلم ولا يواجه صعوبة فيها	الرياضيات، التاريخ والجغرافيا، المواد العلمية، التربية المدنية، المواد الجافة

بعد الفحص الدقيق لنتائج العينة، كانت النتائج المتوقعة تجمع على أن المواد التي لا يحبذها المتعلم هي المواد العلمية وخاصة منها الرياضيات والفيزياء، بسبب واحد وهو أن المتعلم لا يملك رصيد معرفي قوي، التي تجعل من المتعلم سلبي وهو ما تنفيه المدرسة السلوكية، فالمدرسة التقليدية جعلت من المتعلم متعلم سلبي يتلقى فقط المعلومة، أما المدرسة السلوكية فتجعل من المتعلم مشاركا ايجابيا بحيث هو من يستنبط الفكرة، ويسير الدرس بالمشاركة مع المعلم **وعليه كانت النتائج صادمة حيث أن المواد العلمية أصبحت مكروهة من قبل المتعلم.**

الجدول رقم (19) كيف تؤثر طريقة المعلم إيجابا على المتعلم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
انضباطه واحترامه	2	%10
تبسيطه وتسهيله للفكرة	12	%60
يتعامل معك بلطف واحترام	6	%30
المجموع	20	%100



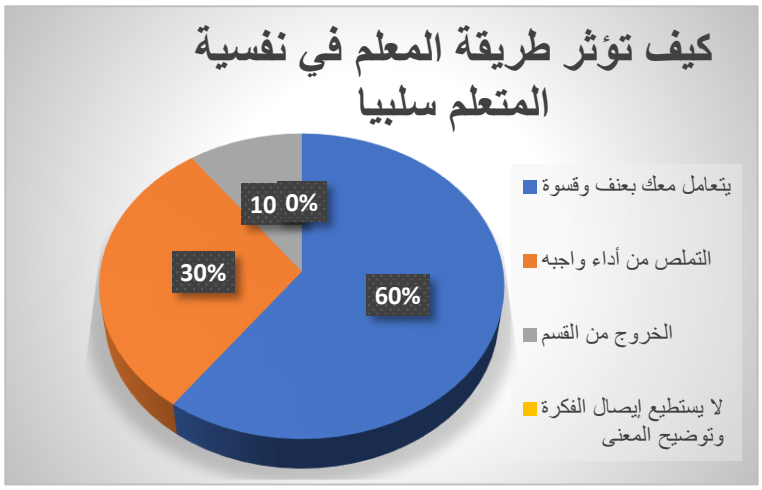
حيث كانت النسبة الكبيرة الاحتمال الثاني والذي قدرت نسبته ب: 60% وهي نسبة عالية، وهذا يدل دلالة واضحة على أن الطريقة التي يعتمدها المعلم أثناء الدرس، من خلال المزاح معهم أو السؤال عن حالهم أو غيرها من الطرق المعنوية له تأثير قوي في المتعلم فيزداد حبه للمعلم ويحب التعلم، وهذا ما أشارت إليه المدرسة

السلوكية في أهم مبادئها أن المعلم له دور بارز في العملية التعليمية ينظر (الفصل النظري مبادئ النظرية السلوكية)، أما الاحتمال الثالث والذي كان مفاده التعامل بلطف واحترام فقد قدرت نسبته ب:30% وهي نسبة لا يستهان بها مقارنة بالنسب الأخرى وهذا يدل دلالة واضحة أن حسن تعامل المعلم مع التلميذ يقوي الرابطة الأخلاقية والتواصلية بين المرسل والمستقبل.

أما الاحتمال الأخير وقد تمثل في الانضباط والصرامة، فكانت نسبته تقدر ب: 10% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسب الأخرى، وتدل على أن المتعلم قد لا يكون منضبطا (استعمال الهاتف، إشعال سيجارة، التحدث مع أشخاص أثناء الحصة.. الخ)، أو صارما أثناء الدرس.

الجدول رقم (20) كيف تؤثر طريقة المعلم في نفسية المتعلم سلبيا؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
يتعامل معه بعنف وقسوة	12	%60
التملص من أداء واجبه	6	%30
الخروج من القسم	2	%10
لا يستطيع إيصال الفكرة وتوضيح المعنى	0	%0



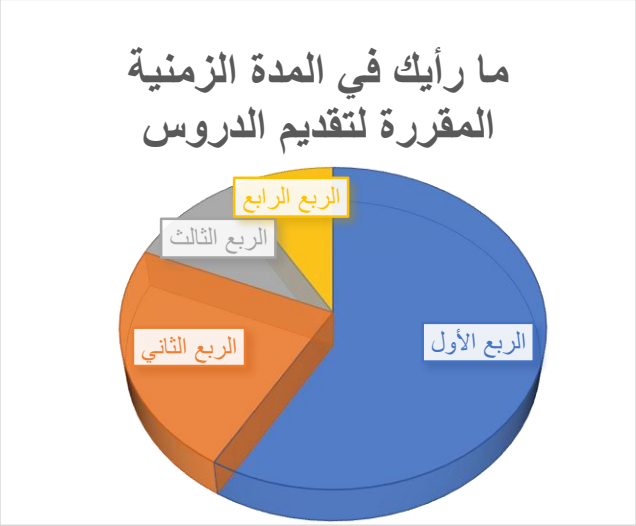
كانت نسبة الإجابة متفاوتة نوعا ما بعد تغيير احتمالات واردة وهي ثلاث احتمالات الاحتمال الأول كان بسبب نرفزة المعلم وعصبيته وقد أفرزت النتيجة عن 60% وهي نسبة معتبرة حيث ترى أن النرفزة والعصبية لها تأثير سلبي على المتعلم، فالمدرسة السلوكية في أهم مبادئها (المثير والاستجابة) ترى أن الأمور حين تكون سليمة ومتماشية تعطي سلوكا سويا، أما إذا كانت المثيرات سلبية يكون السلوك سلبي.

أما النسبة التي رأت أن سبب سلبية التعلم هو التملص من أداء الواجب قدرت بنسبة ب: 30% وهي نسبة أقل من النصف ولها تأثير بارز لأن التملص من الواجب سلوك غير سوي، وهذا ما رأته المدرسة السلوكية (المثير غير السوي ينتج عنه سلوك غير سوي).

أما الاحتمال الثالث الذي كان مفاده الخروج من القسم والذي قدرت نسبته ب:10% فإذا تكرر السلوك فهو يؤثر على عملية التعلم وهذا ما أوردته السلوكية في قضية التعلم بالتقليد والمحاكاة، فان المتعلم إذا كان متسببا ومهملا فهذا سلوك سلبي يؤثر بالطبع على السلوك المتعلم، ومنه لا يستزيد من الرصيد المعرفي.

الجدول رقم (21) ما رأيك في المدة الزمنية المقررة لتقديم الدروس؟

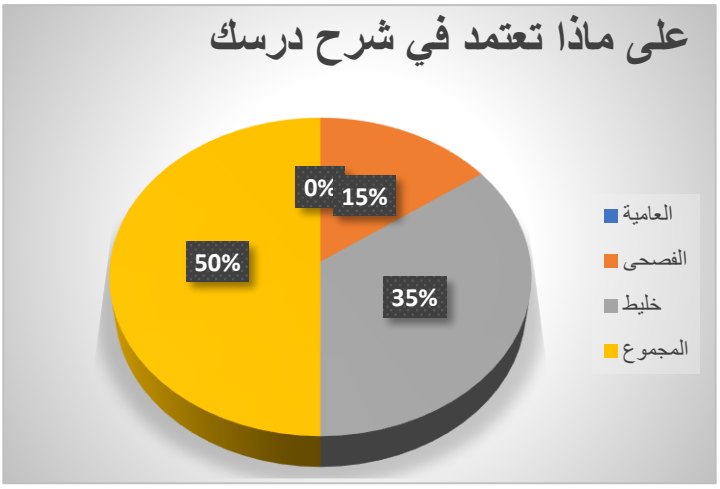
الاحتمالات	التكرار	النسبة
كافية	1	%5
غير كافية	12	%60
نوعا ما	7	%35
المجموع	20	%100



بعد سبر الآراء وبعد الفحص الدقيق للنتائج فقد وردت كما يلي: حيث رأت العينة أن المدة الزمنية في تقديم المادة غير كافية بنسبة 60% وهذا راجع أما لسوء تسيير الدرس أو لسوء تطبيق المنهج المنصوص عليه من طرف الوزارة الوطنية، وحينما يرجع لأسباب أخرى ولا شك أن الوزارة قد تطرقت ودرست موضوع الوقت بشكل جيد لأنها تراعي سلوك المتعلم الذي يجب أن يلقن بالمعارف حسب النظرية السلوكية(ينظر الفصل النظري مبادئ النظرية السلوكية) أما النسبة المتبقية والتي قدرت ب: 5% وهي ترى أن المدة كافية، وهذا يمكن أن يكون في بعض الدروس، أما بالنسبة التي تجاوزت الاحتمالين فقد قدرت ب:35%.

الجدول رقم (22) على ماذا تعتمد في شرح درسك؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
العامية	0	%0
الفصحى	6	%30
خليط	14	%70
المجموع	20	%100

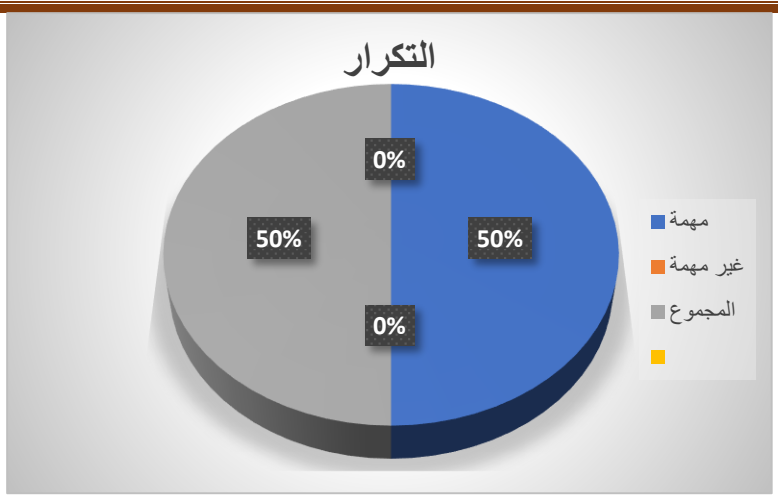


من خلال الجدول فقد كانت الإجابة المتوقعة والتي أفرزتها النتائج ما يلي: العامية 0% وهي نسبة معدومة وهو يدل على أن المدارس الديداكتيكية لا تستعمل العامية وهو سلوك حضاري محض، لأنها ترى أن الفصحى أسلم طريقة والتي قدرت نسبتها حوالي 30% وهي نسبة معقولة، ومعقلنة لأن المنهج التواصلي بين المعلم والمتعلم يستدعي الفصحى.

أما النسبة الكبيرة التي هي الخليط بين العامية والفصحى فقط قدرت ب 70% وهي نسبة مرتفعة جدا أو تعكس بصدق طريقة تقديم الدروس، أي بطريقة فصحى متشبعة بالعامية لكي يفهم التلميذ المادة العلمية.

الجدول رقم (23): هل تقوم بتقويم التلاميذ من خلال الأنشطة المقدمة في القسم؟

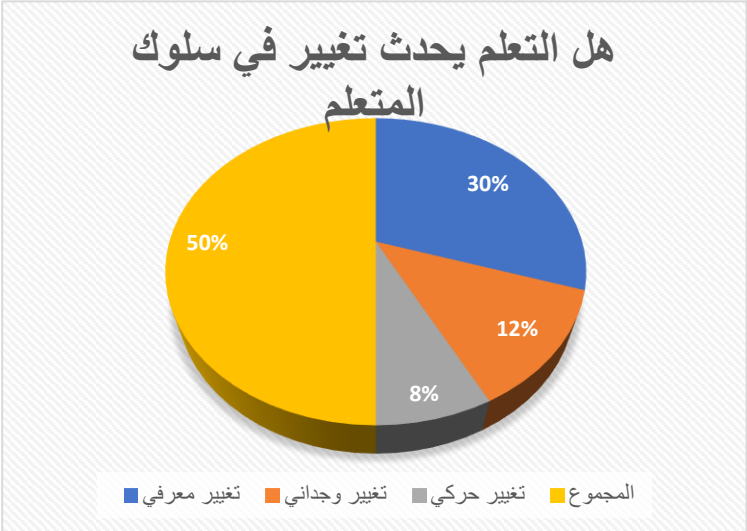
الاحتمالات	التكرار	النسبة
مهمة	20	%100
غير مهمة	0	%0
المجموع	20	%100



أن المدرسة السلوكية في أهم مبادئها ركزت على الدافع الذي هو الأساس لكل تعلم، كلما كان قويا يساعد في اكتساب المعارف ولذلك فالنشاطات المعرفية التي يمارسها المتعلم داخل القسم تساهم في تنمية الدافع باعتباره الأساس في العملية التعليمية، فمن خلال الجدول يتضح لنا أن الفئة التي قالت أن التقويم فعال فقد قدرت نسبته ب 100% وهي نسبة عالية ومكتملة أما الفئة التي قالت أن التقويم غير فعال نسبتها 0% وهي نسبه لا تذكر في حساب الإحصاءات المعتمدة، وهي تعتمد أيضا التقويم الذي يعد أهم مبادئها لقياس كميه الاستجابة المتعلمة (ينظر الفصل النظري مبادئ المدرسة السلوكية).

الجدول رقم (24): هل التعلم يحدث تغيير في سلوك المتعلم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
تغيير معرفي	12	%60
تغيير وجداني	5	%25
تغيير حركي	3	%15
المجموع	20	%100

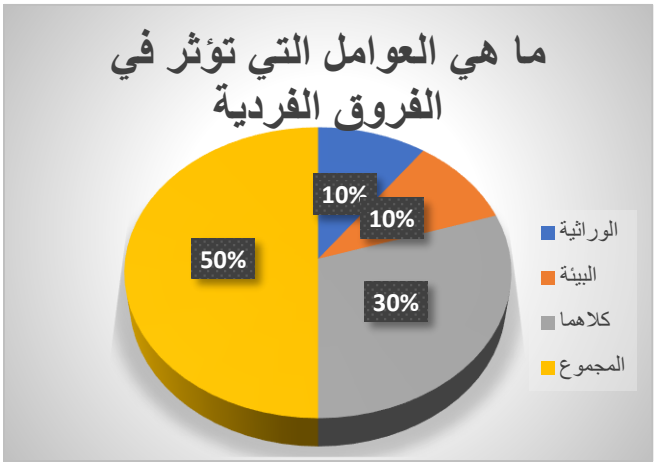


إن التعلم حسب المدرسة السلوكية يحدث من خلال السلوك وهذا ورد في أهم مبادئها، فمن خلال الجدول يتضح لنا أن إجابات العينة كانت كما يلي:

إن النسبة الكبيرة أُعْطِيت للاحتمال الأول والذي قدرت نسبته ب: 60% وهي نسبة عالية وتدل دلالة واضحة أن التعلم يحدث تغيير معرفي في سلوك المتعلم من خلال اكتسابه خبرات جديدة ومعارف، تعلم القراءة، والكتابة على الحاسوب، أما الاحتمال الثاني والذي هو التغير الوجداني فقد كانت نسبته 25% وهي نسبة مقبولة نوعا ما مقارنة بالنسب المتبقية، حيث ترى هذه العينة أن التعلم يحدث تغيير في الوجدان من خلال تعلم الميول والاتجاهات مثل الارتياح، الخوف، أما الاحتمال الأخير والذي هو التغيير الحركي لقد كانت نسبته ضئيلة جدا والتي قدرت ب: 15% وهو ما يوحي بأن التغيير الحركي يكتسب بشيء من التدرج بطبيعته الفطرية بعيدا عن أية مناهج تعليمية يخضع لها.

الجدول رقم (25): ما هي العوامل التي تؤثر في الفروق الفردية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
الوراثية	4	%20
البيئة	4	%20
كلاهما	12	%60
المجموع	20	%100



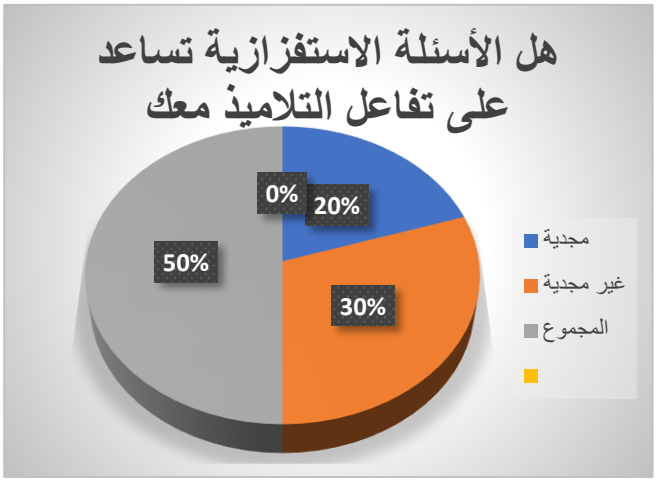
من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن إجابات العينة كانت على النحو التالي: حيث كانت النسبة العالية للاحتمال الثالث في أن الوراثة والبيئة من العوامل المؤثرة في الفروق الفردية والذي قدرت نسبته ب 60% وهي نسبة عالية جدا مقارنة بالنسب الأخرى، حيث تدل دلالة واضحة على أن المتعلم تحكمه صفات وراثية مثل الذكاء وغيره تساعده على التعلم وتكون عامل مؤثرا إضافة إلى البيئة الملائمة في التحصيل لها دور كبير في التعلم، مثال ذلك القسم المزين له دور كبير في اكتساب المعارف.

أما الاحتمالين المتبقيين والمتمثلين في البيئة التي قدرت نسبتها ب 20% وهي نسبة لا يستهان بها، حيث ترى أن البيئة تلعب دورا كبيرا في الفروق الفردية فالطفل الذي يعيش في المدينة ولديه جميع الوسائل ليس كالطفل الذي يعيش في البادية والذي لا تتوفر لديه المتطلبات اللازمة.

أما الاحتمال الأخير والمتمثل في الوراثة فقد كانت نسبته متساوية لنسبة الاحتمال السابق (البيئة) وقد ترى هذه العينة أن الوراثة لها دور في الفروق الفردية حيث أن المتعلم يمتلك مورثات وهي المسؤولة عن انتقال الصفات الوراثية مثل الطول، الذكاء، وهذا ما تطرقت له السلوكية أن تغير سلوك المتعلم يكون نتيجة تعرضه لتأثيرات المحيط وناتج عن التفاعل بين المحيط فإذا كان والدا التلميذ أو أحدهما متعلما أو يشتغل في سلك التعليم فإن التلميذ تنتقل إليه صفات والده الوراثية (ينظر المدرسة السلوكية).

الجدول رقم (26): هل الأسئلة الاستفزازية تساعد على تفاعل التلاميذ معك؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
مجدية	8	%40
غير مجدية	12	%60
المجموع	20	%100

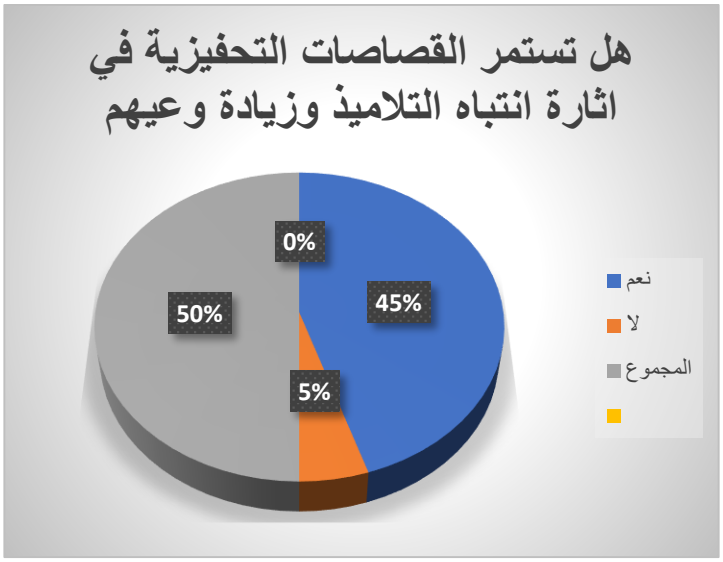


يمكن إدراج هذا السؤال ضمن أهم المبادئ التي تعتمد عليه السلوكية وهو مبدأ الانطفاء وهو عكس مبدأ التعزيز (ينظر الفصل النظري النظرية السلوكية) وهو مبدأ يستعمل لإثارة المتعلم وتحفيزه لزيادة نشاطه دون تقديم دعم له، ومن خلال الجدول كانت إجابات العينة كالتالي:

فقد كانت النسبة القصوى للاحتمال الثاني (غير مجدية) والذي قدرت نسبته ب: 60% وهي نسبة عالية تدل دلالة واضحة على أن الأسئلة المستفزة لا تعمل على زيادة نشاط المتعلم بل تحبطه، أما الاحتمال الأول (مجدية) فقد كانت نسبته حوالي 40% وهي، نسبة ضعيفة مقارنة بالنسب السابقة، وهذا يدل على أن الأسئلة الاستفزازية قد لا يكون لها تأثير في زيادة نشاط المتعلم.

الجدول رقم (27): هل تستمر القصاصات التحفيزية في إثارة انتباه التلاميذ وزيادة وعيهم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	18	%90
لا	2	%10
المجموع	20	%100



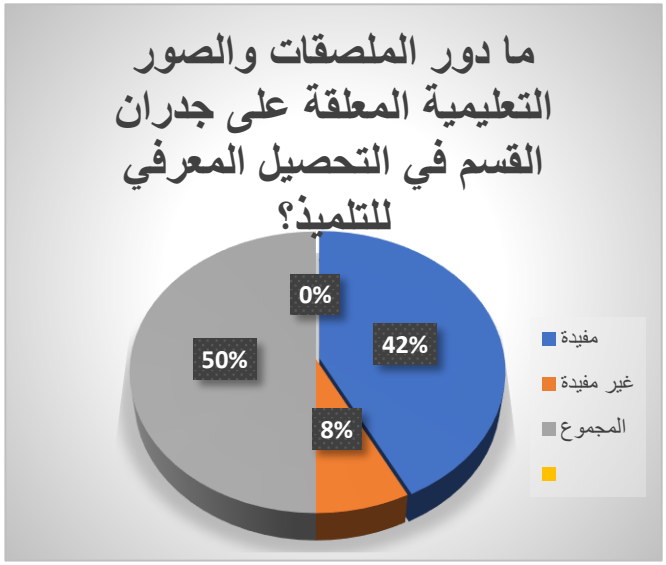
تطرقنا فيما سبق إلى أهم مبادئ المدرسة السلوكية وهي أنه إذا كان المثير ايجابيا ينتج عنه سلوك ايجابي، وبعد استجواب العينة المكلفة كانت النتائج كالتالي:

لقد حظي الاحتمال الأول نعم بالنسبة الكبيرة فقد قدرت ب 90% وهي نسبة تدل على أن استعمال القصاصات التحفيزية لجلب انتباه التلاميذ وزيادة نشاطهم لها دور فعال في العملية التعليمية، لأن المثير المادي (القصاصات) يؤثر تأثيرا مباشرا في ذهن المتعلم حيث تتشارك معظم الحواس كالمس والبصر والنطق، وهذا ما يعزز قدرة الاستيعاب الذهني لديه.

أما الاحتمال الثاني (لا) فقد كانت نسبته تقدر ب:10% وهي نسبه ضعيفة مقارنة بالنسب السابقة، وهذا يدل على أن هناك فئة من المعلمين لا يعتمدون كثيرا على القصاصات في إثارة انتباه التلاميذ، بل يعوضون ذلك بطريقة الشرح والتكرار مما يسبب نوعا من اللامبالاة لدى الفئة المتلقية ومنه قلة الاستيعاب وربما فشل الدرس تماما.

الجدول رقم (28): ما دور الملصقات والصور التعليمية المعلقة على جدران القسم في التحصيل المعرفي للتلميذ؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
مفيدة	17	%85
غير مفيدة	3	%15
المجموع	20	%100



وهو سؤال مشابه للسؤال السابق الذي يعتمد في إثارة السلوك من خلال الملصقات والصور التعليمية في زيادة التحصيل المعرفي لدى التلميذ، للحصول على سلوك سوي وايجابي فقد كانت إجابات العينة كالتالي:

حاز الاحتمال الأول (مفيدة) على نسبة كبيرة وهذا يدل على أن المدارس الابتدائية ترتكز على المثيرات المتمثلة في الصور والملصقات في جلب انتباه التلاميذ وزيادة نشاطهم، وكانت تعليلاتهم في ذلك أن رؤيتها يوميا تساعد في ترسيخ المعلومة في ذاكرته ويعطي تصورا ضمنيا للمتعلم وتعزز مدركاته.

أما الاحتمال الثاني (غير مفيدة) فقد كانت نسبته وتقدر بحوالي 15بالمئة وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسب السابقة، حيث كانت تعليلاتهم في ذلك أن الحفظ البصري طريقة سلبية تثبط عمل الدماغ وتشتت انتباه التلميذ.

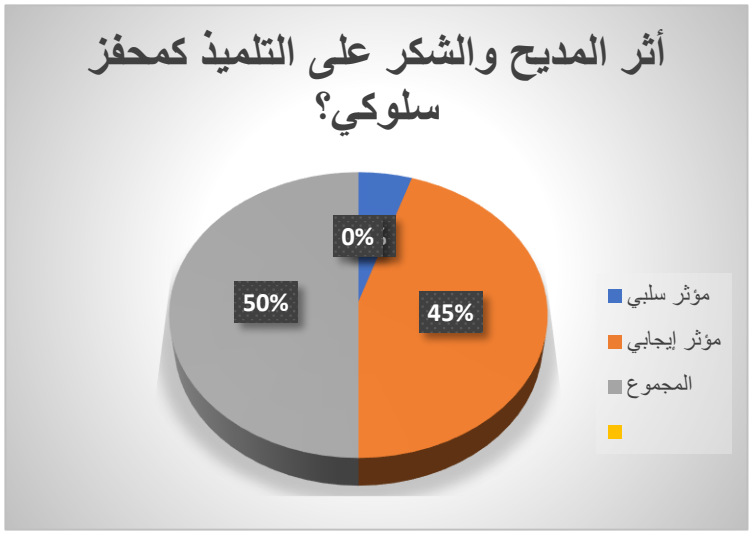
الجدول رقم (29): كيف يؤثر التوبيخ والعقاب على التلميذ كمحفز سلوكي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
مؤثر سلبي	12	%60
مؤثر إيجابي	8	%40
المجموع	20	%100

هذا السؤال يمكن تصنيفه ضمن أهم مبادئ المدرسة السلوكية وهو مبدأ التعزيز المعنوي، والذي ينقسم بدوره إلى معزز سلبي ومعزز ايجابي، وهذا السؤال يندرج ضمن المعزز السلبي (ينظر الفصل النظري من المدرسة السلوكية)، فمن خلال الجدول كانت نتائج العينة كما يلي: الاحتمال الأول (مؤثر سلبي) كانت له اعلي نسبة والتي قدرت ب: 60% وهي نسبة قصوى وهذا يدل دلالة واضحة أن التوبيخ والعقاب يؤثر بشكل كبير على تحصيل وسلوك المتعلم وقد يؤدي إلى مساوئ من بينها كره الدراسة، الغياب، أما الاحتمال الثاني (مؤثر ايجابي) فقد قدرت نسبته حوالي 40% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسبة السابقة، وهذه الفئة ترى أن التوبيخ له تأثير ايجابي على سلوك المتعلم باعتبار أن التوبيخ هو محفز لتعديل سلوك المتعلم ولتشجيعه وتقويته على التحسين من أدائه.

الجدول رقم (30) أثر المديح والشكر على التلميذ كمحفز سلوكي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
مؤثر سلبي	2	%10
مؤثر إيجابي	18	%90
المجموع	20	%100

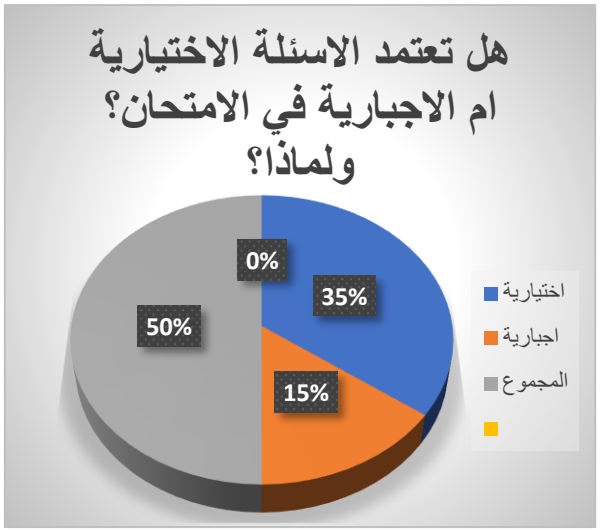


بعد استجواب العينة حول مدى تأثير المدح والشكر على التلميذ كمحفز سلوكي، كانت النتائج كالآتي:

فقد حظي الاحتمال الثاني (مؤثر إيجابي) بنسبة قدرت بحوالي 90% وهي نسبة عالية، حيث ترى هذه العينة أن أفعال الشكر والمدح والتي تندرج ضمن المعززات الايجابية حسب المدرسة السلوكية، لها تأثير كبير في تشجيع التلميذ وتحفيزه على الحصول على نتائج جيدة، فعندما ينجز التلميذ الواجب وتقول له أحسنت فأنت تشجعه على مواصلة اجتهاده، أما الاحتمال الثاني (مؤثر سلبي) فقد قدرت نسبته بحوالي 10% وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بالنسبة السابقة حيث ترى هذه العينة أن الشكر والمدح له تأثير سلبي على سلوك المتعلم، وقد يكون السبب في ذلك أن المداومة على شكر المتعلم تجعل التلميذ يمل ولا يؤدي واجبه ويصبح متكاسلا لأنه تعود دائما على المدح.

الجدول رقم (31): هل تعتمد الأسئلة الاختيارية أم الإجبارية في الامتحان؟ ولماذا؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
اختيارية	14	%70
إجبارية	6	%30
المجموع	20	%100

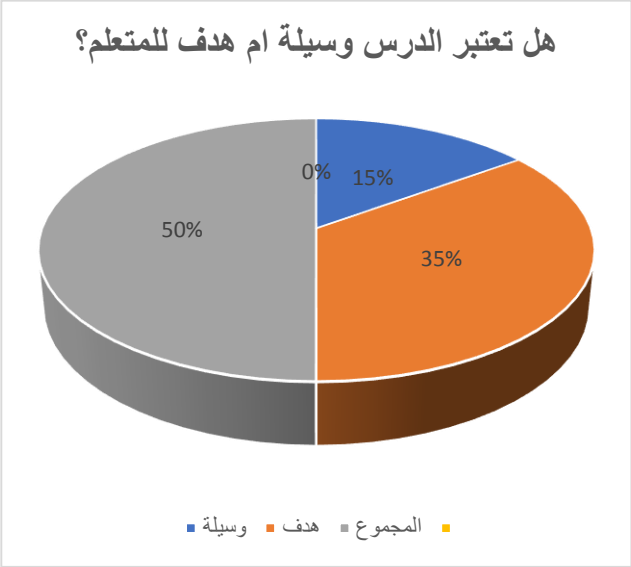


بعد نظرة فاحصة على نتائج العينة التي وجه لها الاستبيان فقد كانت النتائج كالتالي: حيث كانت أعلى نسبة للاحتمال الأول إجبارية والتي قدرت ب 70% وهي نسبة عالية أن الأسئلة التي يتم إعدادها للامتحان تكون إجبارية لتقويم التلاميذ ومعرفة مدى استيعابهم للمادة العلمية المقدمة، وهذا ما تطرقت إليه المدرسة السلوكية في أهم مبادئها، **أن التقويم له دور أساسي في اختبار التلاميذ لتحديد ما يمتلكونه من مهارات** وما يفتقدونه، لتحديد جوانب القوة والضعف.

أما الاحتمال الثاني (أسئلة اختيارية) فقد كانت نسبته حوالي 30% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة الاحتمال الأول وترى هذه العينة من المعلمين أن أسئلة الامتحان تكون اختيارية وذلك لكي يتمكن التلميذ المتوسط والضعيف من الإجابة ولكي تكون مناسبة مع الفروق الفردية لكل فرد، وحسب المدرسة السلوكية تعتبر الفروق الفردية من الشروط اللازمة لذلك اختارت هذه الفئة الأسئلة الاختيارية في الحصول على نتائج ايجابية في الفصل الدراسي والإعطاء فرصة للتنويع والتيسير الفكري للمتعلم ولعدم تعجيزه بموضوع واحد.

الجدول رقم (32) هل تعتبر الدرس وسيلة أم هدف للمتعلم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة
وسيلة	6	%30
هدف	14	%70
المجموع	20	%100



من خلال الجدول كانت نتائج العينة كالتالي: حيث حظي الاحتمال الثاني الذي هو الهدف والذي قدرت نسبته بحوالي 70 وهي نسبة عالية حيث ترى هذه الفئة أن الدروس هدف وهذا ما تعرضت له المدرسة السلوكية **فالتعليم حسبها يحمل هدف يتمثل في تغيير سلوك المتعلم نتيجة تعرضه لخبرات ومعارف**، وهو أيضا ما ينتظره المعلم من المتعلم من أداء بعد الدرس (ينظر المدرسة السلوكية من الفصل النظري) وقد كانت تعليلاتهم في ذلك الوصول لتحقيق نتائج وتعزيز معارف المتعلم وباعتبار أن الهدف هو الطريق أو الجسر الذي نحقق من خلاله غايتنا ويصبح المتعلم ذو خبرات تؤهله لكي يكون فاعلا ايجابيا في المجتمع.

أما الاحتمال الثاني والمتمثل في الوسيلة فقد كانت نسبته تقدر بحوالي 30% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسبة الأولى، حيث ترى هذه الفئة أن الدرس وسيلة من أهم الوسائل التي تشخذ المتعلم وتكسبه القدرة على التفاعل مع المشكلات التي تواجهه، والسعي إلى حلها بسهولة ويسر.

وقد جاءت تعليلاتها كالتالي: فهي تبين فعالية الفهم وتعلم مكتسبات جديدة والوصول إلى التحصيل العلمي، ولأنه بالدرس يكون التحصيل المعرفي.

وهناك فئة جمعت بين الاحتمالين وهي ترى أن الدرس وسيلة وهدف وكانت تعليلاتها في ذلك ما يلي: كي تصل المعلومة بالشكل السليم، ولتحقيق النتائج المرجوة لابد أن يبتكر المعلم وسيلة لإيصال الفكرة كاملة وسليمة إلى ذهن المتلقي كي يستوعبها ويحفظها بكل إيجابياتها.

2-النتائج الجزئية لاستبيان المعلمين :

النتائج التي تم استخلاصها من الاستبيان بينت أن هناك تفاوتا ملحوظا بين أفراد هذه العينة وهذا راجع إما للسن والخبرة الوظيفية، أو للتكوين الذي تلقاه كل معلم أو حتى لطريقة كل معلم في كيفية توصيل المعلومات للتلاميذ.

فمثلا لاحظنا من العينة أن المنهج المطبق والأكثر استخداما هو المنهج الحديث التواصلي الذي يجعل من المعلم عنصرا ايجابيا فاعلا ومن التلميذ عنصرا ايجابيا أيضا عكس الفئة القليلة من العينة التي تطبق المنهج التقليدي الكلاسيكي الذي يعتمد التلقين الحرفي للتلميذ فتجعل من التلميذ عنصرا ثابتا أي فقط يتلقى ولا يشارك في عملية البناء المعرفي.

ركزنا في أسئلتنا على المحفز المادي أي المثير المادي كالوسائل الإيضاحية، الوسائل التعبيرية وكانت النتائج أيضا متفاوتة من قسم لأخر ربما هذا راجع لطريقة المعلمين في تعاملهم، فهناك بعض المعلمين يستخدمون وسائل يبتكرونها تساعد التلميذ بأن يكون عنصرا مشاركا وعنصرا فعالا، وهناك من العينة لا يستعمل هذه الوسائل ويكتفي فقط بما ورد في الدرس وهذا ربما سبب يجعل من المتعلم عنصرا سلبيا، أي يتلقى فقط المعلومة ولا يشارك في بنائها.

وقد لاحظنا أيضا أن العينة تخضع لظروف اجتماعية متفاوتة فكلما كان المعلم مكتفيا ذاتيا ومكتفيا اجتماعيا ولا يعاني من مشكل يقدم مادته العلمية في أبهى حلة، أما إذا كان يعاني من مشاكل اجتماعية كالنقل مثلا أو عدم وجود إطعام، أو عدم تلقي تكوين مفيد متواصل فهذا يجعل منه أيضا عنصرا سلبيا لا يقدر على منح طاقة كافية لنجاح العملية برمتها.

و نذكر أيضا بعض ما توصلنا إليه في النقاط التالية:

- الدافع والتعزيز يساعدان في تقوية السلوك الإيجابي.
- تهيئة بيئة المتعلم تعد من العوامل المساعدة في تلقي المعلومة.
- تعد الفروق الفردية من الأسباب المؤدية إلى عدم تجاوب التلاميذ مع الدرس.
- نسبة استيعاب التلميذ للدرس نسبة متوسطة.
- الرحلات الاستكشافية لها دور مهم في تشجيع المتعلم.
- من الأنشطة التي يحبها المتعلم الأشغال اليدوية، الرياضية واللغة العربية ومن الأنشطة التي لا يحبذها المواد العلمية .
- طريقة المعلم لها تأثير واضح على المتعلم مهما كانت ايجابية أو سلبية .
- المدة الزمنية غير كافية لتقييم الدروس.
- الاعتماد على المزج بين العامية والفصحى في عرض الدروس.
- يعد المديح والشكر والتوبيخ والعقاب من العوامل المؤثرة في سلوك المتعلم.
- الاعتماد في معظم الأحيان على الأسئلة الإجبارية لتقويم مستوى التلميذ .
- الدرس يعد وسيلة وهدف في تحقيق المبتغى.

المطلب الثاني : عرض نتائج استبانة التلاميذ

أولا : نتائج استبانة التلاميذ :

و سيتم توضيح ذلك من خلال ما يلي :

السؤال رقم (33) : يوضح جنس عينة المتعلمين

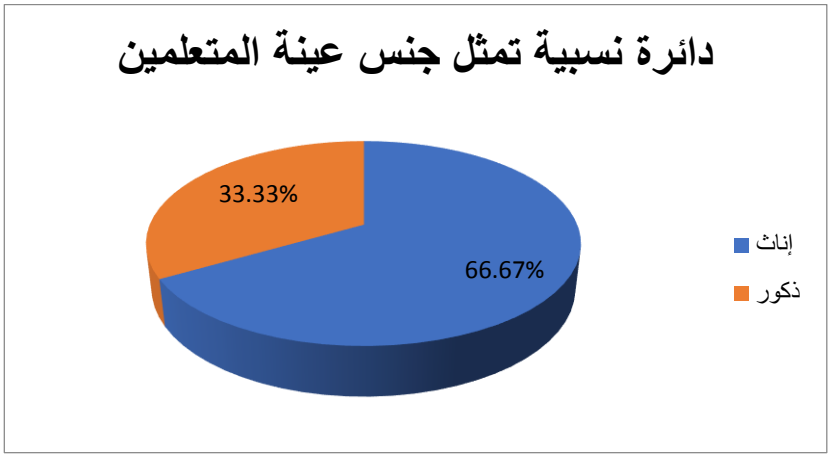
الجدول 33 :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	06	% 33.33
أنثى	12	% 66.67
المجموع	18	% 100

قراءة الجدول :

يوضح الجدول أعلاه جنس العينة (ذكور– إناث) , فتبين أن نسبة الذكور أقل من نسبة الإناث , حيث سجلوا نسبة فدرت بـ : 33.33% , كانت هناك نسبة مرتفعة للإناث و التي قدرت بـ : 66.67 % , و يمكن تفسير ذلك إلى أن هناك تفاوت لافت للنظر بين نسبة الإناث و الذكور في النمو الديموغرافي بالجزائر إجمالا ..

الشكل رقم (34):



سؤال رقم (34) : ما طبيعة أسئلة الاختبارات؟

الجدول 34:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أسئلة حفظ	06	%33.33
أسئلة فهم	03	%16.67
فهم و حفظ معا	09	%50
المجموع	18	%100

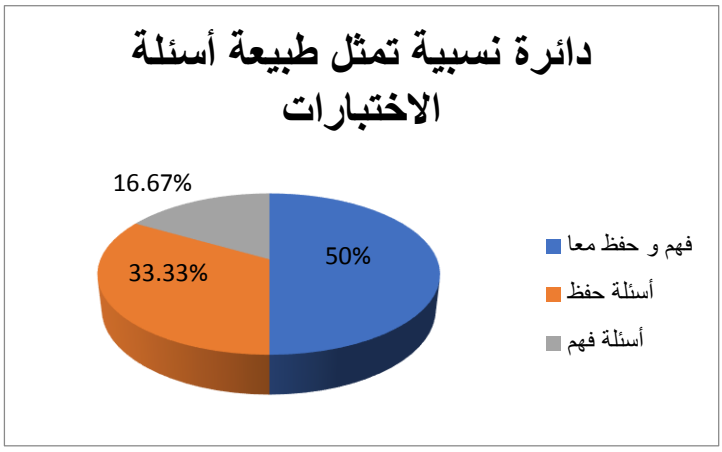
قراءة الجدول :

من خلال تتبع نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 50% من الأسئلة هي أسئلة حفظ و فهم معا , حيث أن هذه النتيجة تمثل مبدأ الاقتران عند بافلوف في نظريته الإشتراط الكلاسيكي ,حيث اقترن الحفظ بالفهم الجيد للمادة .

أما الفئة الأولى فقد قدرت بنسبة : 33.33% أسئلة حفظ , و الفئة الثانية كانت قد سجلت أقل نسبة حيث قدرت بـ : 16.67% و هي أسئلة الفهم .

و كنا قد وجهنا بعد هذا السؤال العام سؤال خاص بالتلاميذ ؛ تمثل في : ماذا تفضلون و ما أكثر طريقة تساعدكم على ترسيخ المعلومات في الذهن و استرجاعها دون نسيانها , فكانت أغلب إجابات التلاميذ بأنهم يفضلون أسئلة الفهم أكثر , لأن الحفظ غير كاف لتذكر المعلومات , بل هم يحبذون الفهم الجيد للمادة , حتى إذا تم نسبان المعلومة حرفيا بمفردات مشابهة تؤدي نفس المعنى المطلوب , عدا عن تعزيز فرصة تذكرها لاحقا , و إن لجأوا إلى الحفظ , فإنهم يعتمدوا عليه إلا في بعض القوانين , أو التواريخ للاستدلال بها , حيث يعززون به ما تم فهمه , و هذا عامل إيجابي يفسر سهولة عملية التلقي لدى عينة الدراسة .

الشكل (36) :



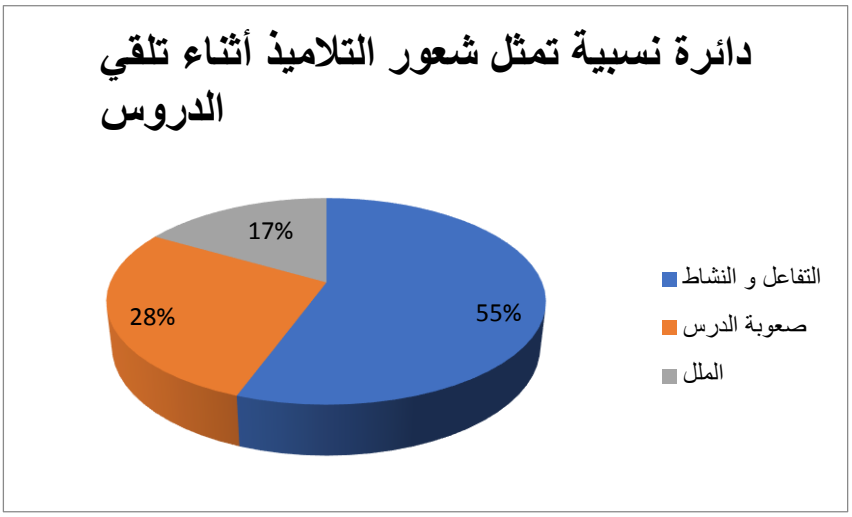
السؤال رقم (35) : ماذا تشعر أثناء تلقي الدروس ؟

الجدول 35 :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
التفاعل و النشاط	10	%55.56
الملل	03	%16.67
صعوبة الدرس	05	%27.77
المجموع	18	% 100

قراءة الجدول : يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية التلاميذ يتفاعلون مع المعلم أثناء الدرس حيث سجلت الفئة الأولى أكبر نسبة بين الفئات الثلاث , فقدرت بـ : 55.56% , و هذا راجع إلى استيعابهم للدر و للمفاهيم المطروحة , و قد يكون هذا حافزا لإثارة و استفزاز سلوكيات التلاميذ الآخرين , و دفعهم لتدارك ما فاتهم من المعلومات , و الفئة الثانية سجلت نسبة : 16.67% و كانت أقل نسبة بين الفئات الثلاثة , يفسر ذلك إلى ضعف قابليتهم و استعدادهم للتعلم , أما آخر فئة فقدرت بـ : 27.77% ممن وصفوا أغلب الدروس بالصعوبة , و ربما يرجع سبب هذه الإجابة إلى المناهج الدراسية التي تعطي الأستاذ صلاحية إدماج المتأخر دراسيا مع التلميذ النجيب , فيتأثر سلوكه سلبا بسبب الفروق الفردية , و اكتفاء المعلم بمشاركة التلاميذ المتفوقين على حساب المتأخرين دراسيا بعدم إشراكهم في جو الدرس , مما يطفئ عند التلميذ الرغبة في التعلم , وهذا ما يسمى بمبدأ الإنطفاء عند كل من بافلوف في نظريته التعلم بالفعل المنعكس الشرطي و عند سكنر في نظريته المشهورة التعلم بالإشراط الإجرائي .

الشكل رقم (37) :



السؤال رقم (36) : هل تحب إنجاز واجباتك المنزلية ؟

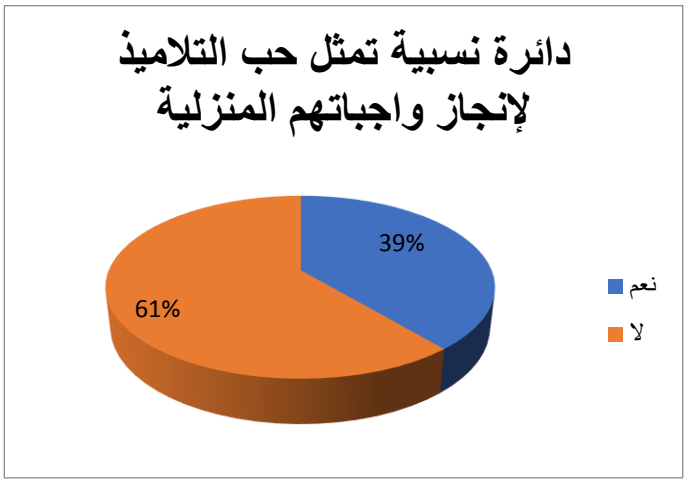
الجدول 36:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	%38.89
لا	11	%61.11
المجموع	18	% 100

قراءة الجدول :

يلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أن نسبة التلاميذ الذين ممن يحبون حل الواجبات المنزلية أقل من نسبة الذين لا يحبون إنجازها , حيث كان اتجاه عينة الدراسة نحو الاجابة (نعم) بنسبة قدرت بـ: 38.89% , و كان الاتجاه نحو الإجابة (لا) بنسبة قدرت بـ : 61.11% , و يمكن تفسير هذا إلى دور الأولياء في البت من حيث إهمالهم و عدم تتبع أبنائهم أو من حيث إهتمامهم و متابعتهم لأبنائهم , و الرقابة الصارمة لمسارهم التعليمي بالتنسيق مع المعلمين .

الشكل رقم (38) :



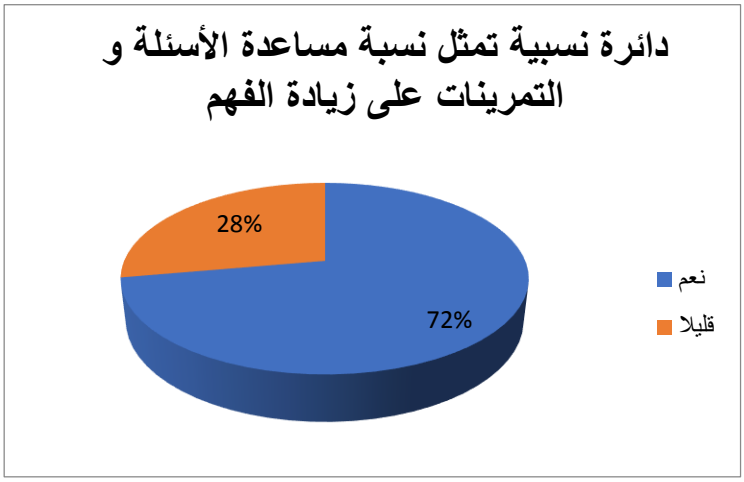
السؤال رقم (37): هل تساعدك الأسئلة والتمرينات على زيادة الفهم ؟

الجدول 37 :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%72.22
لا	00	%00
قليلا	05	%27.78
المجموع	18	%100

يتضح لنا من الجدول أعلاه أن الفئة التي أجابت بنعم قدرت بـ : 72.22% و كانت أعلى نسبة في إحصاءاتنا حول أهمية الأسئلة و التمرينات و أثرها في زيادة الفهم حيث يؤد أغلب المعلمين على الأثر المبين لها في إثارة اهتمامهم و تحفيزهم على المشاركة في الصف , مما ظهر ذلك جليا في نسبة الفئة الثانية التي تمثلت بـ (لا) حيث كانت النسبة التي سجلت بها هي : 00 , أما الفئة الثالثة فقد قدرت نسبتها بـ : 27.78% , وتشير هاته الفئة بأن هناك صعوبات في التعامل مع بعض هاته الأسئلة , و الخوف من التعرض للسخرية من قبل زملائهم إذ لم يقدموا الاجابة الصحيحة .

الشكل رقم (39) :.



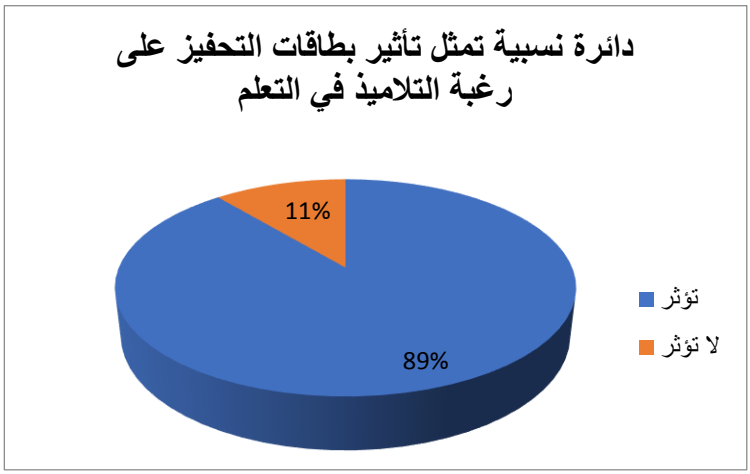
السؤال رقم (38) : هل تؤثر بطاقات التحفيز على رغبتك في التعلم ؟

الجدول 38 :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
تؤثر	16	%88.89
لا تؤثر	02	%11.11
المجموع	18	% 100

من خلال الاطلاع على معطيات الجدول أعلاه , تبين لنا أن نسبة 88.89% يرون أن بطاقات التحفيز و هي عبارة عن بطاقات تسمى " بطاقة الاستحسان " تمثل حافزا قويا بالنسبة لأغلب التلاميذ ؛ حيث أنه كلما قام تلميذ بعمل يستدعي الشكر يقدم له معلم الفصل بطاقة , و عندما يجمع التلميذ عشرة بطاقات يقدم له المعلم هدية , و هي تعزيز إيجابي من بين أنواع الإشراط الإجرائي عند سكنر يستخدم في برنامج تعديل السلوك , بينما قدرت نسبة الفئة الثانية التي أجابت بأن البطاقات لا تؤثر بنسبة : 11.11 % و هاته النسبة الضئيلة كانت من طرف فئة ضعيفة التحصيل الدراسي كثيرة الغياب لا تهتم بما يقدم داخل الصف من مثيرات تعليمية و لا معززات , و لكن تبقى الفئة الغالبة يحبذون بطاقات الاستحسان من أجل الحصول على المكافأة , فهي تزيد رغبتهم في التعلم .

الشكل رقم (38) :



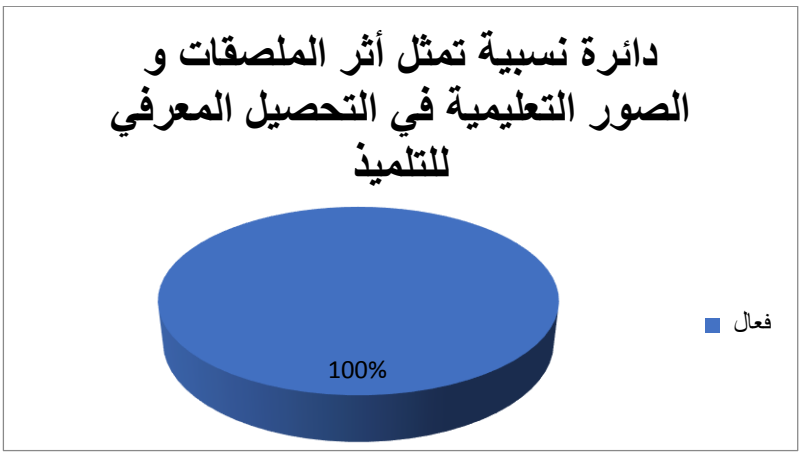
السؤال رقم (39) : ما هو أثر الملصقات و الصور التعليمية المعلقة على جدران القسم في تحصيلك المعرفي ؟

الجدول 39 :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
فعال	18	%100
غير فعال	00	%00
المجموع	18	%100

يظهر لنا جليا من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه , أنه لا يوجد من لا تؤثر فيه الملصقات و الصور التعليمية الموجودة على جدار القسم , حيث سجلت إجابة (فعال) نسبة 100% من قبل التلاميذ , لأن الملصقات و الصور تعتبر من أقوى المثيرات التي يمكن تقديمها , في مقابل نسبة 00% من الاجابة الثانية يؤكد كافة التلاميذ فعالية دور الملصقات في إثارة التلاميذ , و التأثير عليهم إيجابيا في تحصيلهم الدراسي , لأن الملصقات و الصور و الرسومات التعليمية على جدران القسم , هي من أقوى المثيرات التي تستجر الاستجابة المرغوب فيها و يقوم هذا النوع من المثيرات على مبدأ التكرار , أهم مبادئ بافلوف في نظريته الإشراط الكلاسيكي , كما اعتمدها أيضا كل من سكنر و ثورندايك في نظريتهما , حيث رأوا أنه بدون تكرار لا يمكن 'استيعاب المعرفة النقدمة للمتعلم , بطريقة لن تمسه إياها أبدا و يتمثل التكرار هنا في رؤية المعلومات الموجودة في الصور و تكرار النظر إليها يوميا يؤدي إلى تخزينها من قبل العقل تلقائيا .

الشكل رقم 41:



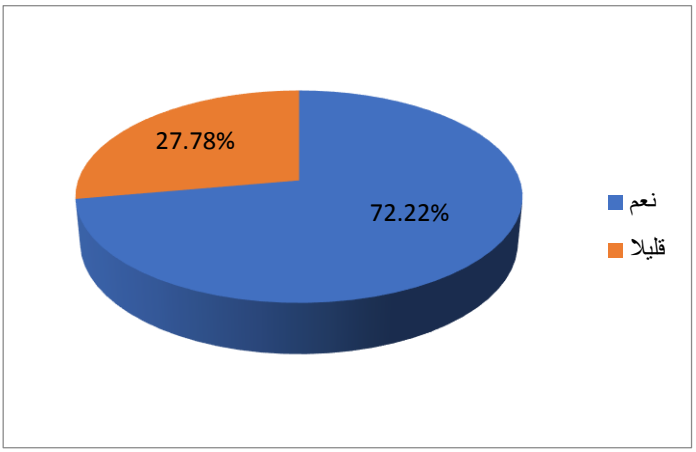
السؤال رقم (40) :هل تجد أسلوب مدرسك ممتعا و مثيرا في التدريس ؟

الجدول 40:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%72.22
لا	00	%00
قليلا	02	%27.78
المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن النسبة الغالبة هي الفئة الأولى , حيث نجد أن 72.22 % من التلاميذ يؤكدون حسن ملاءمة الأساليب المعتمدة من قبل المعلمين لحاجات المتعلم و رغباته , خصوصا و أن أغلب المدرسين يعتمدون إلى إشراك التلاميذ في إنشاء الدرس , مما يشعر المتعلم بأهميته و مساهمته الفعالة , و هذا السؤال يثبت لنا مدى كفاءة أولائك المعلمون , و من هنا كانت نسبة الفئة الثانية قد قدرت بـ : 27.78% من الذي تمثلت إجابتهم بـ (قليلا) و هذا يثبت لنا أن المعلمين يختلفون من حيث قدراتهم و مهاراتهم فليس الكل سواء , إذ أن خبرة المعلم و كفاءته تلعب دورا كبيرا في الاجابة على هذا السؤال .

الشكل رقم 42 : دائرة نسبية تمثل نسبة فعالية أسلوب المدرس في إثارة التلاميذ



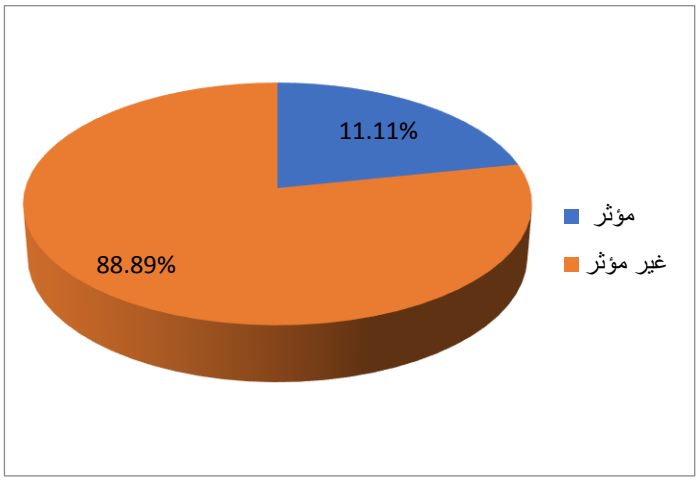
السؤال رقم (41) : ما مدى تأثير استعمال الألوان و التأطير أثناء تقديم الدرس على رغبتك في التعلم

الجدول 41 :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
مؤثر	16	%88.89
غير مؤثر	02	%11.11
المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول نتائج الجدول أعلاه أن نسبة التلاميذ الذين يحبون استعمال الألوان في كتابة الدرس أو شرحه على السبورة أعلى بكثير من إجابة الفئة الثانية ، حيث قدّرت الإجابة الأولى بسنبة 88.89%، بينما سجلت فئة قليلة جدا أن استعمال الألوان وتأطير لا يؤثر عليها ، إذ قدرت هاته الأخيرة ب 11.11% ، و هذا راجع إلى الطرائق التي يستعملها المعلم في إثارة المتعلم ، فإذا إستعمل المعلم اللون الأحمر لكتابة العنوانين الرئسية والتأطير مثلا ، و اللون الأخضر للعنوانين الفرعية ، و الأرزق في كتابة خلاصة الدرس ، و الأسود لكتابة المصطلحات المهمة التي تخدم درسه مثلا أو إضافة بعض الأشكال الإيضاحية إلى الدرس ، حتى يزيد من رغبة التلاميذ في التعلم ، وبذلك يعلمهم التنظيم ويسهل عليهم عملية التعليم ، و يكسبهم المعرفة ، إضافة إلى تنمية الجانب الفني لديهم ، بينما إذ استعمل لون واحد في عرض مادته التعليمية فلن يجد المتعلم أي شئ مميز ليثيره ويحفظه عقله أو يعزز رغبته في التعلم .

الشكل رقم 43: دائرة نسبية تمثل مدى تأثير الألوان و التأطير أثناء تقديم الدرس علر رغبتك في التعلم



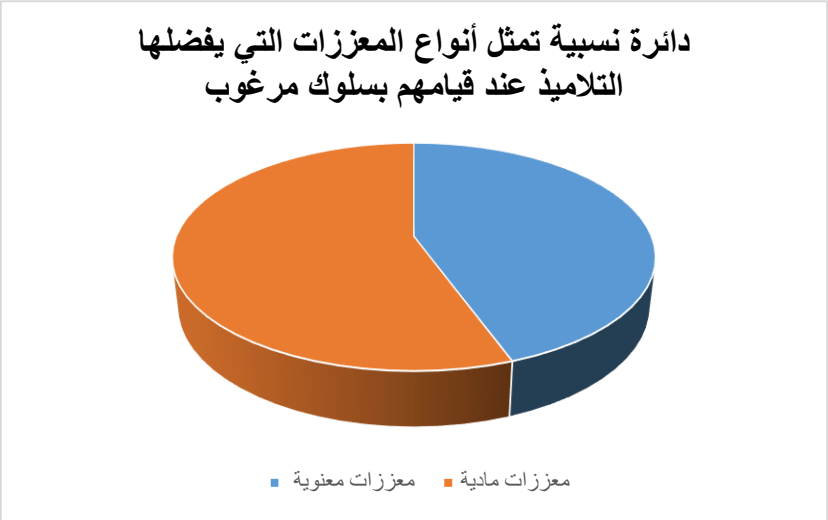
السؤال 44: بم تحب أن يكافئك المعلم عندما تجيب إجابة صحيحة أو حين قيامك بسلوك مرغوب ؟

الجدول 44 :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
معززات معنوية	08	%44.44
معززات مادية	10	%55.56
المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه ، تقارب نسبتي الإجابتين ، حيث تمثلت نسبة التلاميذ الذين اختاروا المعززات المعنوية ب 44.44 % ، و قدرت الفئة التي اختارت المعززات المادية ب 55.56 % ، و تتمثل المعززات التي إختراها الكثير في : الابستامة ، الإيماء بالرأس تعبيرا عن الموافقة ، أو التقبيل ، أو الثناء و المديح ؛ إذ يعتبر الثناء معزز ذو تأثير بالغ في سلوك الإنسان ، و هو اكثر المعززات شيوعا في الحياة اليومية ، أما النسبة الأكبر للتلاميذ فضلت المعززات المادية ، وهي رغبة الأطفال الصغار عادة ، إذ تسعدهم الهدايا و المكافآت المادية ، مثل الألعاب المتكونة من الحروف و الأرقام ، أو القصص ، أو أقلام التلوين ، أو قطعة حلوى ، أو غيرها مما يحبه الأطفال وهو أهم مبدأ قامت عليه نظرية سكنر (التعلم بالإشراط الإجرائي) التي استخدمها في برامجه في التعلم وتعديل السلوك .

الشكل رقم 45 : دائرة نسبية تمثل أنواع المعززات التي يفضلها التلاميذ عند قيامهم بسلوك مرغوب



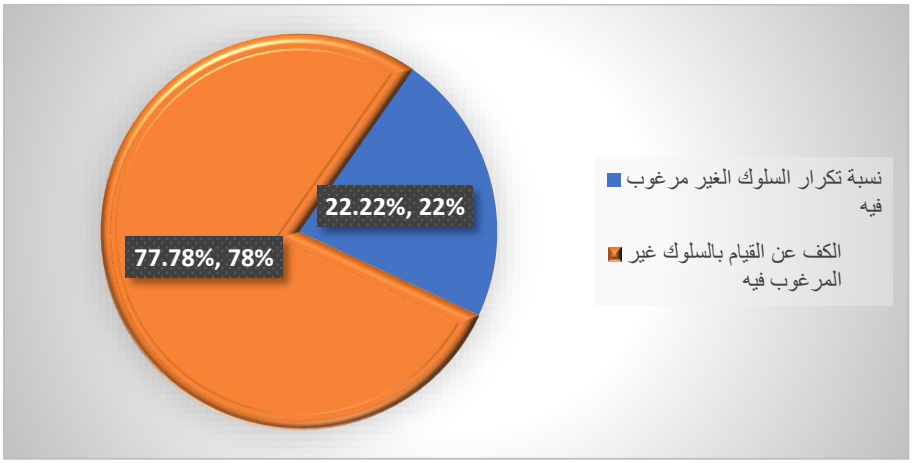
السؤال 45 : ماهي ردة فعلك أثناء معاقبة المعلم لك على سلوك منفّر قمت به ؟

الجدول 45 :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الغضب و تكرار السلوك غير المرغوب فيه	04	%22.22
الكف عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه	14	%77.78
المجموع	18	%100

يتضح لنا من خلال النتائج المبيّنة في الجدول أعلاه ، أن أغلب التلاميذ يخافون من العقاب فيتوقّفون عن القيام بالسلوك المنفّر الذي يغضب معلّمهم ، وتمثّلت نسبتهم بـ 77.78 % ،أمّا نسبة التلاميذ الذين لا يخافون العقاب و لا يكفّون عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه فقد تمثّلت بـ 22.22 % ، و ربّما يرجع السبب في تكرارهم لهذا السلوك العوامل النفسية و الظروف الاجتماعية التي لا يكون المعلّم على علم بها ، لكن إجمالا نستنتج أنّ العقاب يولّد الخوف ، و يؤدي إلى الكفّ أو إضعاف بعض الاستجابات ،و يعدّ العقاب أيضا من بين المبادئ التي تقوم عليها نظرية سكنر في التعلّم .

الشكل رقم (45) :دائرة نسبيّة تمثّل ردّة فعل التلميذ أثناء معاقبة المعلم له على سلوك منفّر قام به.



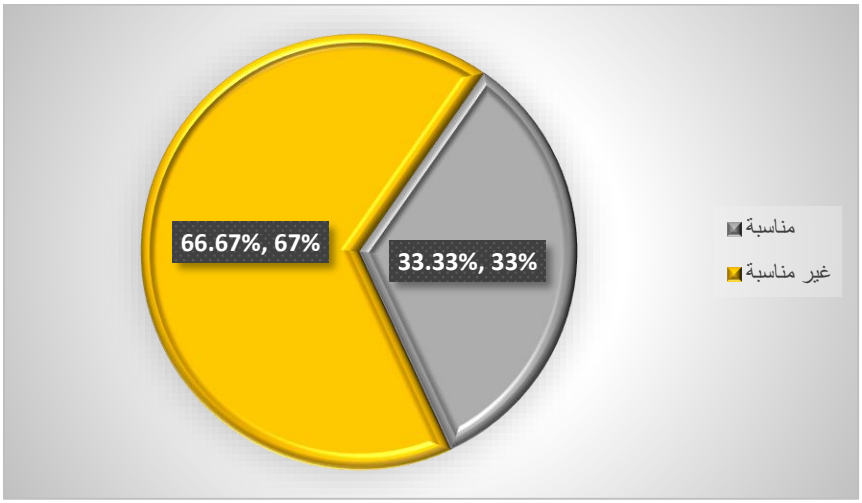
السؤال 46 : هل الدروس المختارة في البرنامج المدرسي مناسبة لقدراتك الذهنية؟

الجدول 46 :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
مناسبة	06	% 33.33
غير مناسبة	12	% 66.67
المجموع	18	%100

يظهر من خلال نتائج الجدول المبيّنة أعلاه ، أنّ نسبة 33.33 % من التلاميذ يرون أنّ الدّروس المقدّمة إليهم مناسبة مع قدرتهم في الاستيعاب ، و هذه الإجابة تدلّ على اهتمام الأولياء بتدعيمهم عن طريق دروس التّقويّة ، لكن نجد أن أغلبيّتهم يؤكّدون على أنّ الدّروس المبرمجة عليهم ليست مناسبة مع مستوى تفكيرهم ، و تفوق مستوى تفكيرهم و قدراتهم الذهنيّة ، إذ تمثّلت نسبة هذه الإجابة في 66.67 %، و قدّم لنا تلاميذ السنة الرّابعة ابتدائي بعض الأمثلة عن الدّروس التي يجدون صعوبة في استيعابها ، نذكر منها : التناسبيّة في مادة الرياضيات ، ودروس دورة الدم في الجسم في مادة التربية العلميّة ، و تاريخ الرومان في مادة التاريخ ، و بعض دروس الجغرافيا التي تفوق قدرة استيعابهم .

الشكل(46) : دائرة نسبية تمثل مدى تناسب الدروس المقدّمة للتلاميذ مع قدراتهم الذهنيّة .



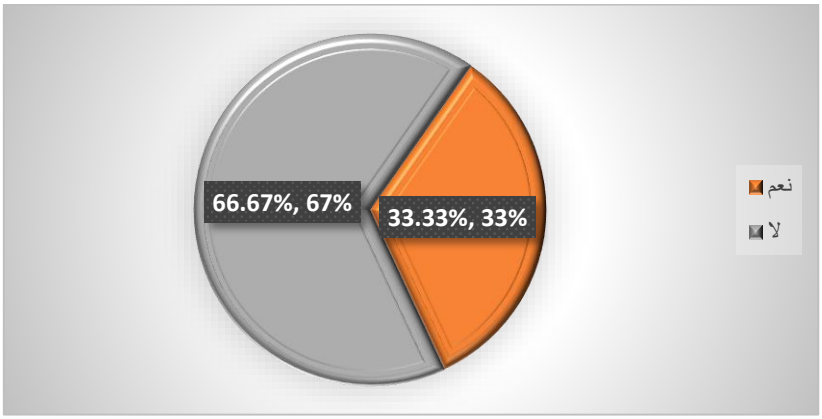
السؤال 47 : هل تستطيع التعبير عن افكارك بسهولة ؟ مع التعليل .

الجدول 47 :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	%33.33
لا	12	% 66.67
المجموع	18	%100

تبين لنا من خلال الجدول أنّ أفراد العيّنة الذين أجابوا بـ (نعم) نسبتهم قليلة ،مقارنة بالعينة التي أجابت بـ (لا) حيث قدّرت نسبة التلاميذ الذين لا يستطيعون أن يعبّروا عن أفكارهم بسهولة بـ 33.33 % و عددهم 10 تلاميذ و قدّرت إجابة التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم بمرونة بـ 66.67 % و كان عددهم 12 تلميذا ، ولقد استنتجنا من خلال التعليلات التي قدّمها التلاميذ ،أنّ هنالك بعض التلاميذ ممّن يعانون مشكلا في تسلسل الأفكار و ربطها و إعادة صياغتها ، و يرجع هذا إلى مستوى التلميذ ، كما وجدنا أيضا أنّه من ضمن الأسباب التي تؤثر على التلميذ في قدرته على التعبير عن أفكاره بسهولة الخجل ، و أيضا قلة الثقة بالنفس ، وهذا يعالجه المعلم بأن يلعب دور المربّي و المرشد التربوي في الآن ذاته ،بما أنّ هذا الجانب لا يتوفّر بمدارسنا .

الشكل رقم 47 : دائرة نسبية تمثل نسبة التلاميذ الذين يستطيعون التعبير عن أفكارهم بسهولة.



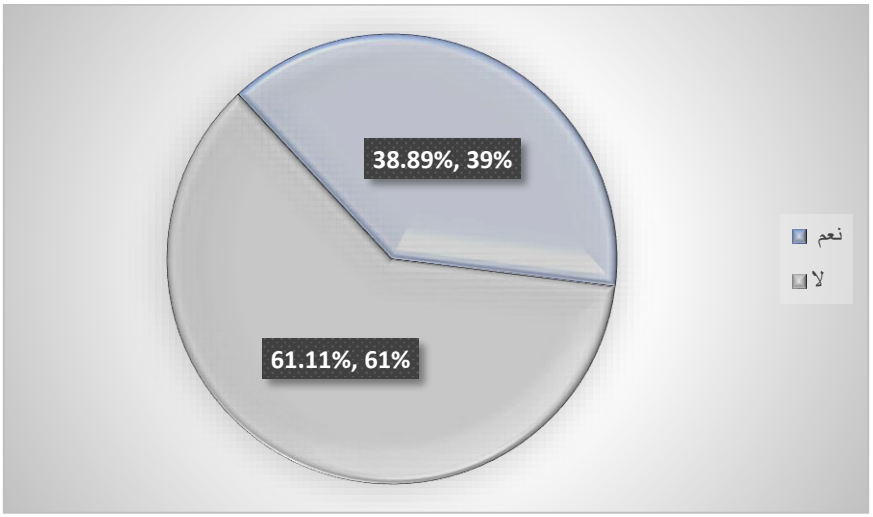
السؤال 48 : هل تعاني من عدم القدرة على التركيز و تشتت الانتباه أثناء عرض الدرس ؟ علل ذلك.

الجدول 48 :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	%38.89
لا	11	%61.11
المجموع	18	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أنّ أغلب النتائج سجّلت عدم تشتت الانتباه ، و أكدو على تركيزهم مع المعلم أثناء تقديم المادّة العلميّة حيث قدّرت هاته النتيجة بـ 61.11 % ، وهذا يرجع إلى الطرق التي يستعملها المعلّم لتنشيط التلاميذ و خلق التفاعل في القسم ، بينما سجلنا نسبة 38.89 % من التلاميذ الذين يفقدون تركيزهم خلال عرض الدرس ، و قد رجّحت هذه الفئة السبب وراء تشتت انتباههم إلى بعض الأسباب النفسية التي يعيشها التلميذ خارج إطار المدرسة ،أو يرجع السبب إلى عدم ميولهم لبعض المواد ، أو عدم امتلاك المعلّم للأسلوب الفعّال في إيصال المعلومات ، لذا ينصح بأن يستعمل المعلّم نشاط تحفيزي بين الحين و الآخر أو بين نشاط و نشاط آخر من أجل إثارة انتباه التلميذ .

الشكل رقم 48 : دائرة نسبية تمثل نسبة التلاميذ على تشتت الانتباه و قلة التركيز أثناء عرض الدرس .



السؤال 49 : هل أنت من النوع الذي لديه رهبة و خوف من الامتحانات ؟

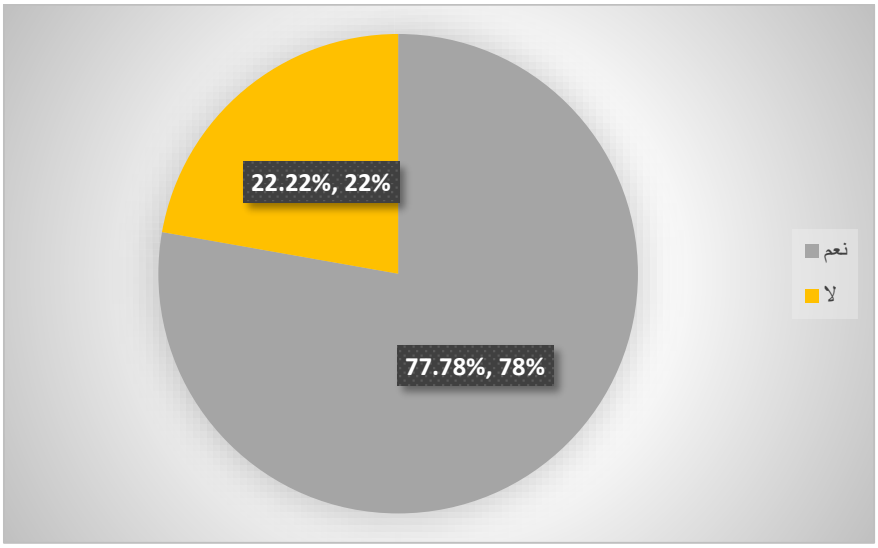
الجدول 49 :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%77.78
لا	4	%22.22
المجموع	18	%100

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أنّ نسبة التلاميذ الذين لديهم رهبة من الامتحانات أكبر من الفئة التي لم تعرب عن خوفهاتجاه الامتحانات و هذا نتيجة تحضيرهم الجيّد ، و قد سجّلت الفئة التي أجابت بـ (نعم) التي لم تبد خوفها من الامتحان فهي فئة قليلة إذ قدّرت نسبتها بـ 22.22 %.

و بعد جمع أراء التلاميذ في هذا الموضوع و معرفة الأسباب حسب اختلاف إجاباتهم ، توصلنا إلى أنّ أغلب الأسباب تكمن في سياسة التخويف التي يمارسها الأولياء على الأطفال ، و أيضا رجّعوا سبب هذا الخوف إلى تراكم الدروس و صعوبة حفظها و عدم ثقته في قدراته ، و هم أكبر عائق أمام نجاحهم .

الشكل رقم 49 : دائرة نسبية تمثل نسبة خوف التلاميذ من الامتحانات .



السؤال 50: هل تزايد عدد المواد الدراسيّة يشكّل هاجسا لك ؟

الجدول 49 :

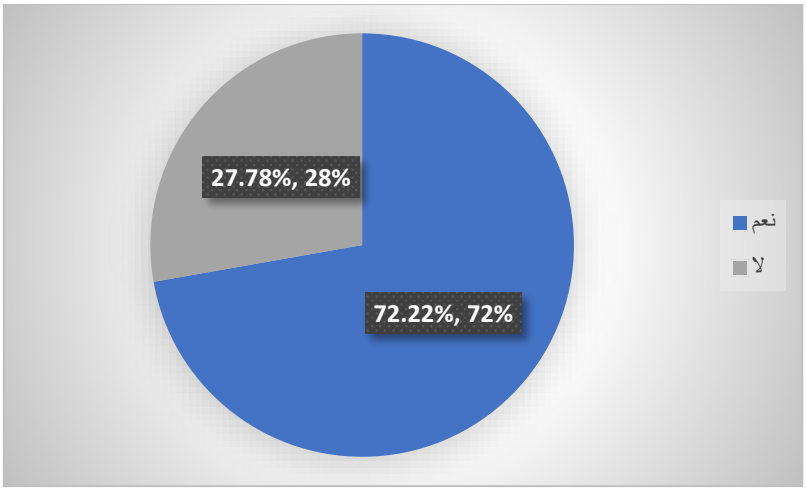
الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	% 72.22
لا	5	% 27.78
المجموع	18	%100

يظهر لنا جليّا من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة التلاميذ الذين تشكّل عندهم تزايد المواد الددراسيّة هاجسا لهم ،كانت أعلى بكثير من نسبة الذين لا يشكّل عدد المواد الدراسيّة هاجسا لهم ،حيث قدّرت نسبة عيّنة الدّراسة من الفئة التي أجابت بـ (نعم) 72.22 % ،و نسبة الفئة الثانية 27.78 % .

وهذا يرجع إلى طول المقرّر الدّراسي و البرامج التعليميّة المكثّفة الموضوعة في مناهج التّعليم ، و للأسف وجدنا جميع التلاميذ يتذمّرون من هذا الجانب و خصوصا بعدما ألغيت لهم مواد الإيقاظ ،وهي مادّة الرّسم ،و الموسيقى ،و

التربية البدنية ،التي كانت تعتبر متنفسا بالنسبة للتلاميذ بين النشاطات المعرفية التي تجهد عقولهم ،وهذا سبب آخر يضيفه التلاميذ إلى تنفيرهم من الدراسة و تقوية ذلك الهاجس .

الشكل رقم 50 : دائرة نسبية تمثل تزايد عدد المواد الدراسيّة التي تشكّل هاجسا للتلاميذ .



4/ نتائج استبانة التلاميذ

يمكن اجمال مختلف النتائج التي توصلنا إليها من خلال آراء التلاميذ في ما يلي :

- اتضح لنا من الاستبانة تزايد نسبة التلاميذ الاناث على نسبة الذكور و ربما يرجع سبب ذلك إلى العوامل المناخية التي تؤثر على جنس الجنين أثناء فترة الحمل عادة.
- لاحظنا أن طبيعة أسئلة الامتحانات أكثرها أسئلة حفظ وفهم معا, لكن أغلب التلاميذ أفصحوا بأنهم يفضلون أسئلة الفهم, مع اللجوء إلى الحفظ بنسبة قليلة فقط في حفظ التواريخ وبعض قوانين الحساب, و حفظ معاني الكلمات في اللغة الفرنسية, وهذا عامل إيجابي يفسر عملية التلقي لديه.
- يرجع تفاعل التلميذ أثناء تلقي الدروس أو مله أو شعوره بصعوبتها إلى الطرائف التي يعتمدها المعلم في إثارتهم أو إطفاء الاستجابة لديهم.
- أغلب التلاميذ لا يحبون إنجاز الواجبات المنزلية, وهذا راجع إلى نقص تدعيم الأولياء لأبنائهم في زيادة وعيهم على أن التعلم لا ينحصر داخل أسوار المدرسة.
- إن الأسئلة والتمرينات تحفز التلاميذ على المشاركة والتفاعل في الصف, إذ تولد فيهم الإثارة وروح المنافسة.
- تزيد بطاقات التحفيز الرغبة لدى التلاميذ في التعلم من أجل الحصول على المكافآت, أو الحصول على نقاط إضافية.
- لاحظنّا أن المعلمون يطبقون كثير من مبادئ بما في ذلك المثيرات والتعزيزات ، حيث نجد بكثرة الملصقات والرسومات والصور على جدران الأقسام واستعمال الألوان والتأطير أثناء كتابة وشرح الدروس ، و هي من المثيرات القوية التي تقدم في مجالات التعليم من أجل الحصول على استجابة مضمونة.
- كما نجد أيضا مبادئ أخرى تقوم عليها نظريات التعلم السلوكية مثل التعزيز بنوعيه (المادي و المعنوي) والعقاب, معتمدة بكثرة مع التلاميذ في المدارس من أجل تعديل سلوكهم وتغييره إلى الأفضل.
- إقرار عدد من التلاميذ بتشتت انتباههم وعدم القدرة على التركيز لفترة طويلة, ونرجع سبب ذلك إلى كبر حجم الدرس و طول المقررات الدراسية.
- يشكي الكثير من التلاميذ من عدم توافق الدروس المقدمة لهم مع قدرة استيعابهم.
- كثرة المواد الدراسية لدى التلاميذ تشكل عائقا في الدراسة بالنسبة إليهم, وخصوصا بعد الغاء مواد الإيقاظ التي يعتبرونها متنفسا لهم بين النشاطات المعرفية الأخرى.
- إن نجاح العملية التعليمية تعتمد على المنظومة التربوية ، و الأسلوب و الطرائق التي يعتمدها المعلم ثانية.

خاتمـــــــة

خاتمـــــــــة

لقد حاولنا من خلال بحثنا هذا الإحاطة بمجال التعليمية ، ثم العبور على جسر المدارس اللسانية و دراستها للغة ، وصولا عند النظرية السلوكية ، من حيث هي موضوع بحثنا المتمحور حول تعليمية اللغة العربية في ضوء النظرية السلوكية في المرحلة الإبتدائية ، و المتمثلة في كيفية توظيف مبادئ النظرية السلوكية لخدمة تعليم اللغة العربية في التعليم الابتدائي .

وقد وقفنا في عملنا هذا المتواضع على جملة من النتائج نجملها في العرض الآتي :

- التعليمية مرتكز معرفي يعول عليه في تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل العملية التعليمية .
- قدمت المدارس اللسانية جهدا معتبرا خدم اللغة من جميع جوانبها ، وهذا يدل على مكانتها الهامة في الحياة البشرية .
- يتفق السلوكيون على أنّ تعلم اللغة هو عبارة عن اكتساب لعادات سلوكية يتحقق في إطار النظرية السلوكية من خلال المحاكات ، و المثيرات ، و التكرار ، و التعزيز ، .....
- أهم مبدأ في النظرية السلوكية ، هو مبدأ المثير والاستجابة ، بمعنى أن كل مثير يقتضي استجابة تجانسه ، فلو استعملنا مثير قوي جدا يفوق قدرة الشيئ الذي نستثيره لن نجد استجابة ، لذا وجب هنا توفّر عنصر المناسبة بين المثير وموضوع الإثارة .
- تطورت مبادئ النظرية السلوكية إلى درجة أنها أصبحت تفسر قضايا التعليم والبيداغوجيا ، فمثلا لو وجهنا سؤال يفترض قدرا من المعرفة لطفل صغير ذا مستوى علمي متواضع يفوق تصوره لن نتحصل على إجابة ، وبالتالي النظرية السلوكية تعطينا طريقة نراعي من خلالها قدرة المتعلم في بناء التعلمات والاختبارات ، وكيفية استثمارها في مجال التعلم .
- يتم تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وفق مبادئ النظرية السلوكية ، على أساس اعتبار تعلم اللغة وتعليمها شكلا من أشكال السلوك الإنساني اللغوي ، معتمدين في ذلك على المنهج العلمي القابل للملاحضة والقياس ، ولأجل تحسين عملية التعلم في المدرسة الابتدائية اعتمدوا على ثلاثة عناصر اساسية هي : المثيرات التي يثيرها

المعلم ، والاستجابة التي يستجرّها ذلك المثير ، ومن ثم ياتي دور التعزيز الذي يقوم به المعلم لتعزيز وتدعيم وتثبيت السلوك المتعلم المرغوب فيه ، مما يجعل المعلم ملقنا ومدرسا ، بحيث تلقى على عاتقه عملية التعليم من جميع جوانبها ، وفي هذا كله يعتبر عقل المتعلم مخزنا للمعلومات ، تخزن فيه بعد تعلمها عن طريق الحفظ لتستخدم عند الحاجة ، فالمتعلم هنا دوره سلبي في عملية التعليم .

- اعتماد مبدأ العقاب في العملية التعليمية ، المتبع من طرف المعلم بهدف القضاء على السلوك التعليمي غير المرغوب فيه الصادر من المتعلم .
- عدم توفر الوسائل التلعيمية الكافية من طرف إدراة المدرسة ، مما يجعل بعض المعلمين يوفرونها من دخلهم الخاص منت أجل تسهيل عمليه التعلم .
- إلغاء مواد الإيقاظ التي أثرت سلبا على المتعلم وعلى رغبته في الدراسة.
- طول المقرر الدراسي وضيق الوقت ، اللذان يؤثران سلبا في إنجاح عملية التعليم .
- تؤدى الفروق الفردية إلى تباين مستويات التلاميذ التعليمية .
- عدم مناسبة الدروس المقرر دراستها على التلاميذ مع قدراتهم الذهنية .
- عدم ملاءمة جل موضوعات الدراسة لاهتامات المتعلمين و انشغلاتهم ، مما يضعف من عنصر الإثارة عندهم.
- على الرغم من الإنتقادات الكثيرة الموجه للنظرية السولوكية ، بالنظر إلى تطبيقتها على الحيوانات وخصوصية النتائج المتوصل إليها ، إلا أن كثيرا من الأبحاث السيوكولوجية المعاصرة أثبتت بما لا يدع للشك انعدام مصممي البرامج التعليمية والتربوية في مختلف المستويات من ضرورة الاستناد على كثير من الأفكار السلوكية في تصميم أعمالهم .

وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها تمكنا من بلورة مجموعة من التوصيات نذكرها في ما يلي :

- ضرورة الاهتمام بحاجات المتعلمين و استعدادتهم و تطلعاتهم و مستواهم العقلي و المعرفي والاجتماعي ، و حوافزهم الشخصية في أي تخطيط لتصميم برنامج متوازن للتلاميذ بمختلف خصائصهم .
- الاهتمام بتدريب المعلمين في مجال التعامل مع التقنيات التعليمية المعاصرة ، و الاستفادة منها في تعليم التلاميذ في مختلف المجالات الدراسية .

- مرعاة الجانب النفسي للتلميذ و إزالة الخوف و الرهبة التي تنتابه خاصتا أثناء الامتحانات و هذا يعود إلى أسلوب المعلم و كيفية معاملته مع تلاميذه .
- إلزام المعلمين للتلاميذ بمراجعة دروسهم وتحضيرها ، وذلك للاستفادة من التشجيعات المتعلقة بالتقويم و التي تتمثل في زيادة النقاط أثناء التقويم المستمر .
- توفير الوسائل التعليمية المتنوعة من أجل انجاح علمية التعليم .
- يجب توفر وسائل عدة لتحقيق غايات التعلم منها ؛ أن تصاغ مناهج التعليم في صورة مشكلات تثير الرغبة لدى المتعلمين فيجتهدون لحلها ، و بذلك يجدون الدافع الحقيقي من أجل البحث و الدراسة و بذل الجهد ، وخصوصا إذ كانت المشكلة لها علاقة بحياة المتعلم أو بمجتمعه ، و هو ما يشجع المتعلم على الاهتمام بها و درستها .
- ضرورة تشجيع المتعلمين على تكوين العادات التعليمية المرغوب فيها ،كالتعامل والعمل الجماعي ، فتتأصل هذه السلوكات في المتعلم ، مما يدفعه للقيام بأعمال ممثالة في حياته خارج النطاق التعليمي .

و في الأخير نقول إن هذا البحث هو محاولة إبراز إسهامات النظرية السلوكية في العملية التعليمية ، فنأمل أن نكون قد وفيناه حقه من الدراسة و الإلمام ، و يسهم في تطوير العملية التعليمية و تيسير السبل لذلك ، و يبقى موضوعنا مجرد محاولة تفتح المجال لدراسات و أبحاث أخرى معمقة ، حيث يمهد الطريق لغيرنا من الباحثين ، و رجاؤنا أن يلقى استحسانكم و يبقى التوفيق من الله له الفضل و المنة عزّ وجّل.

الملاحق

جامعة العربي التبسي – تبسة –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأداب العربي

تخصص تعليمية

استبانة

تهدف الإستبانة التي بين أيديكم إلى تحديد تعليمية اللغة العربية في ضوء النظرية السلوكية في المرحلة الإبتدائية ، والتي نسعى من خلالها إلى التعرف على أرائكم ومقتراحاتكم القيمة والمفيدة حول العبارات التي تضمنتها هذه الإستمارة .

لذا نرجوا من سيادتكم التكرم والتفضل علينا بالإجابة عن جميع الأسئلة الواردة في الاستمارة لنتمكن من اجراء تحليل العلمي المطلوب ، وهذا بوضع الإشارة (X) في الخانة اللتي تتفق مع أرائكم .

علما أن هذه الإستبانة تستخدم لأغراض الدراسة فقط .

ولكم خالص التقدير والإحترام .

من إعداد الطالبتين : **الأستاذ المشرف :**

1– باهيــة لبيــك **د . الطيب العزالي قواوه**

2– هــدى بوطقوقة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسّي - تبسة
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيّد (ة) : .....

الموضوع : طلب تربص في مؤسسة تربوية

تحيّة طيّبة و بعد :

يشرّفني أن ألتمس من سيادتكم التصريح

للطالب (ة) : ليلك ياسمين .....

والطالب(ة): بوطاق فتة حدى

المستوى : ثانية ماستر التخصّص : تعليمية اللغات

بالدّخول إلى مؤسّستكم قصد إجراء تربص مكمل لنيل شهادة الماستر، و ذلك في الفترة الممتدّة من يوم

..... إلى غاية .....

تفضّلوا، سيّدي، قبول فائق الاحترام و التّقدير.

رأي الأستاذ المشرف

موافق

الطيب العزالي قواوه

التاريخ 2021-5-16 .....

توقيع المؤسّسة المستقبلة

المدرسة الابتدائية موسى بن نصير
المدير
الزهرة رحال

رئيس القسم

قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات
محي الدين بلال

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسّي - تبسّة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيّد (ة) : .....

الموضوع : طلب تربص في مؤسسة تربوية

تحيّة طيّبة و بعد :

يشرّفني أن ألتمس من سيادتكم التصريح

للطالب (ة) : بوطرفة طه .....

والطالب(ة): ليلى باسم .....

المستوى : سنة ماستر التخصّص : تعليمية اللغات .....

بالدّخول إلى مؤسّستكم قصد إجراء تربص مكمل لنيل شهادة الماستر، و ذلك في الفترة الممتدّة من يوم

..... إلى غاية 2021/05/16

تفضّلوا، سيّدي، قبول فائق الاحترام و التّقدير.

رأي الأستاذ المشرف
موافق
الطيب العراكي قاوه

التاريخ 2021/05/16 .....

توقيع المؤسّسة المستقبلة

المديرة
ز. فاوي أسماء

رئيس القسم

رئيس قسم اللغة والأدب العربي
لكلية الآداب واللغات
د. وحي الدين بلال

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسّي - تبسة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيّد (ة) : .....

الموضوع : طلب تربص في مؤسسة تربوية

تحيّة طيّبة و بعد :

يشرّفني أن ألتمس من سيادتكم التصريح

للطالب (ة) : بوصفصاف هدى .....

والطالب(ة): ..... لبيض حسينة

المستوى : ثانية ماستر التخصّص : تعليمية اللغات .....

بالدّخول إلى مؤسّستكم قصد إجراء تربص مكمل لنيل شهادة الماستر، و ذلك في الفترة الممتدّة من يوم

2021/05/12 إلى غاية .....

تفضّلوا، سيّدي، قبول فائق الاحترام و التّقدير.

رأي الأستاذ المشرف

موافق

الطيب العربي حماوه

التاريخ 2021/05/12

توقيع المؤسّسة المستقبلة

رئيس القسم

رئيس قسم اللغة والأدب العربي
لكلية الآداب واللغات
د. محيي الدين بلال

إستبانة موجهة للمعلمين

1- هل تعتبر الدافعية هي المسؤولة عن إطلاق الطاقة المختزنة عند المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

علل:.....

2- هل السلوك الذي يقوم به المتعلم هو عبارة عن ردة فعل لمثير واجهه.؟

نعم ☐ لا ☐

علل:.....

3- هل التعزيز يعمل على تقوية السلوك الإيجابي ؟

نعم ☐ لا ☐

علل:.....

4- ما هي الوسائل الأكثر إستخداما في تقديم دوريتك؟

نعم ☐ لا ☐

علل:.....

5- ما هي المعززات التي تستعملها لتعديل سلوك المتعلم؟

.....

6- فيم تتمثل المثيرات التعليمية التي يقدمها المعلم للمتعلم؟

.....

7- هل تقوم بتهيئة بيئة التعلم لتشجيع التلاميذ من أجل تعلم السلوك المرغوب؟

نعم ☐ لا ☐

علل:.....

8- إلام ترجع ضعف التلميذ فى اللغة العربية؟

ضعف المتلقي ☐ طريقة التقديم ☐ عدم تلاؤم المقرر مع المستوى ☐

9- هل يتغير تحصيل التلميذ من خلال طريقة التعلم؟

نعم ☐ لا ☐ ربما ☐

لماذا؟ .....

10- هل الحوافز المقدمة للتلميذ تعمل على الزيادة في نشاطه و حبه للتعلم؟

تؤثر ☐ لا ☐

11- من خلال تجربتك ما هي الطريقة التي تراها مناسبة في إيصال المادة العلمية للتلميذ بكل يسر؟

القياسية ☐ الإستقرائية ☐ طريقة المناقشة ☐ المشاريع ☐

الإلقائية ☐ حل المشكلات ☐ المشاريع طريقة أخرى ☐

12- ما هي الوسائل و الطرق المعتمدة لتذليل الصعوبات و تعديل سلوك المتعلم؟

الإستدراك ☐ الندوات ☐

إجابة أخرى ☐ ما هي: .....

13- ما هي أسباب عدم تجاوب التلاميذ مع الدرس؟

الفروق الفردية ☐ عدم وجود وسائل ☐ طريقة إلقاء الدرس ☐

صعوبة المفردات الموجودة في الدرس ☐

14- ما هي نسبة إستيعاب التلاميذ للدرس؟

نسبة كبيرة ☐ نسبة متوسطة ☐ نسبة ضعيفة ☐

15- ما هي أسباب عدم إكمال البرنامج؟

كثافة المحتوى ☐ صعوبة المحتوى ☐ ضيق الوقت ☐

16- هل الرحلات العلمية لها دور في تهيئة التلميذ و تشجيعه على التعلم؟

فعالة ☐ غير فعالة ☐

17- ما هي الأنشطة الدراسية التي يفضلها المتعلم؟

.....

علل: .....

18- ما هي المادة التي لا يحبذها التلاميذ؟ و لماذا؟

.....

19- كيف تؤثر طريقة المعلم إيجابا على المتعلم ؟.

انضباطه و صرامته ☐ تبسيطه و تسهيله الفكرة ☐

يتعامل معك بلطف و إحترام ☐

20- كيف تؤثر طريقة المعلم في نفسية المتعلم سلبا؟

يتعامل معك بعنف و قسوة ☐ التملص من أداء واجبه ☐

الخروج من القسم ☐ لا يستطيع إيصال الفكرة و توضيح المعنى ☐

21- ما رأيك في المدة الزمنية المقررة لتقديم الدرس؟

كافية ☐ غير كافية ☐ نوعا ما ☐

22- على ماذا تعتمد في شرح درسك؟ و لماذا ؟

العامية ☐ الفصحى ☐ خليط ☐

التعليل : .....

23- هل عملية تقويم التلاميذ من خلال الأنشطة المقدمة في القسم ؟

مهمة ☐ غير مهمة ☐

24- هل التعلم يحدث تغيير في سلوك المتعلم؟

تغير معرفي ☐ تغيير وجداني ☐ تغير حركي ☐

25- ما هي العوامل التي تؤثر في الفروق الفردية؟

الوراثة ☐ البيئة ☐ كلاهما ☐

26- هل الأسئلة الإستفزازية تساعد على تفاعل التلاميذ معك؟

مجدية ☐ غير مجدية ☐

27- هل تستثمر القصاصات التحفيزية في إثارة انتباه التلاميذ و زيادة وعيهم؟

نعم ☐ لا ☐

ما أثرها على التلاميذ؟

.....

28- ما دور الملصقات و الصور التعليمية المعلقة على جدران القسم في التحصيل المعرفي للتلميذ؟

مفيد ☐ غير مفيدة ☐

التعليل .....

29- كيف يؤثر التوبيخ و العقاب على التلميذ كمحفز سلوكي؟

مؤثر سلبي ☐ مؤثر إيجابي ☐

30- أثر المديح و الشكر على التلميذ كمحفز سلوكي؟

أثر سلبي ☐ إيجابي ☐

32 – هل تعتمد الأسئلة الإختيارية أم الإجبارية في الإمتحان؟

إجبارية ☐ إختيارية ☐

لماذا؟ .....

33- هل تعتبر الدرس وسيلة أم هدف للمتعلم؟

وسيلة ☐ هدف ☐

التعليل .....

استبيانة موجّهة للتلاميذ

المقاطعة :

اسم المؤسسة :

جنس التلميذ :

ذكر ☐ أنثى ☐

العمر : .....

المستوى التعليمي : .....

1- ما طبيعة أسئلة الاختبارات ؟

أسئلة حفظ ☐ أسئلة فهم ☐ فهم و حفظ معا ☐

أنت ماذا تفضّل ؟ .....

2- بماذا تشعر أثناء تلّقي الدروس ؟

التفاعل و النشاط ☐ الملل ☐ صعوبة الدرس ☐

3- هل تحب إنجاز واجباتك المنزلية ؟

نعم ☐ لا ☐

تساعدك الأسئلة و التمرينات على زيادة الفهم ؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

4- هل تؤثر بطاقات التّحفيز على رغبتك في التعلّم ؟

تؤثر ☐ لا تؤثر ☐

5- ما هو أثر الملصقات و الصور التعليمية المعلّقة على جدران القسم في تحصيلك المعرفي ؟

فعّال ☐ غير فعّال ☐

6- هل تجد أسلوب مدّرسك ممتعا و مثيرا في التدريس ؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

7- ما مدى تأثير استعمال الألوان و التأطير أثناء تقديم الدّرس على رغبتك في التعلّم ؟

مؤثر ☐ غير مؤثر ☐

8- بِم تحبّ أن يكافئك المعلّم عندما تجيب إجابة صحيحة أو حين قيامك بسلوك مرغوب ؟

معززات معنوية ☐ معززات مادية ☐

9- ما هي ردّة فعلك أثناء معاقبة المعلّم لم على سلوك مُنفّر قمت به ؟

- الغضب و تكرار السلوك غير المرغوب فيه ☐
- الكف عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه ☐

10- هل الدروس المختارة في البرنامج المدرسي مناسبة لقدراتك الذهنية ؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

11- عل تستطيع التعبير عن أفكارك بسهولة ؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل : .....

12- عل تعاني من عدم القدرة على التركيز و تشتّت الانتباه أثناء عرض الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐

ما هي الأسباب : .....

13- هل أنت من النوع الذي لديه رهبة و خوف من الامتحانات ؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل : .....

14- هل تزايد عدد المزاد الدراسية يشكّل هاجسا لك ؟

نعم ☐ لا ☐

ماذا تقترح : .....

بعض المثيرات التعليمية المتمثلة في صور التقطناها أثناء جولتنا في المدارس الابتدائية

بعض المعززات المستعملة من قبل المعلمين :

قائمة المصادر والمراجع

المصادر :

- القرأن الكريم برواية حفص عن بن عاصم بن أبي النجود ، دار الكتباب الإسلامي ، دمشق ، سوريا .
- أبو الفتح عثمان بن جني : الخصائص ، ج1 ، دار الكتب المصرية ، مصر ، 2002 .
- عبد الرحمن بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، تح : عبد الله محمد الدرويش ، ج 2 ، دار البلخي ، دمشق ، 2004.

المراجع :

- أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات– ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط2 ، بن عكنون ، الجزائر ، 2009 .
- أحمد مومن : اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعة للنشر والتوزيع، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2005م.
- أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2009م، ج1.
- ابراهيم خليل: اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2007م.
- بشير ابرير: تعليمية النصوص النظرية و التطبيق ، عالم الكتب الحديث ، ط 01 ، إربد ، الأردن ، 2007.
- ثائر أحمد غباري : خالد محمد أبو شعيرة، علم النفس اللغوي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط01، الأردن، 2011.
- جلال شمس الدين: علم اللغة النفس مناهجه ونظرياته وقضاياه، المؤسسة الثقافية الجامعية للنشر والتوزيع، ج1، (د ط)، الإسكندرية، د ت .
- جودت عبد الهادي , نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية , دار الثقافة , ط 01 عمان الاردن , 2007م .
- حفيظة تازورتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2003.
- حليمة أحمد عمايرة: الاتجاهات النحوية لدى القدامى دراسة تحليلية في ضوء المناهج المعاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، جامعة البلقاء التطبيقية ، ط1، 2006م.
- حمد جاسم محمد : نظريات التعلم ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط 02 ، عمان ، الأردن ، 2006 .
- حنيفي بناصر و مختار لزعر : اللسانيات منطلقاتها النظرية و تعميقاتها المنهجية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط 01 ، بن عكنون ،الجزائر، 2009م .

- خليفة بوجادي : في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ، بيت الحكمة للنشر ، ط1 ، العلمة الجزائر ، 2009 .
- ذوقان عبيدات وآخرون: البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط14، عمان، الأردن ، د ت .
- ربيع مخلوف : كرونولوجيا تعليمية اللغة العربية في الجزائر على ضوء اللسانيات الحديثة، جامعة باتنة ، 2009.
- زكرياء إسماعيل أبو الصبغات: المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان 2007.
- سعاد سعيد: الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، إربد، الأردن، 2015.
- سمير شريف استيتية: اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع عمان ط1، 2005.
- سناء محمد سليمان: أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2010.
- صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للنشر والتوزيع، د ط، بوزريعة، الجزائر، د ت .
- صالح بلعيد : علم اللغة النفسي , دار هومة , ط02 , الجزائر 2011م,ص:95.
- صالح حسن الداهري : علم النفس ,دار صفاء للنشر و التوزيع ,ط01 عمان ,الاردن, 2008م.
- صلاح الدين صالح حسنين : دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 1، 1984م .
- طارق كمال: أساسيات علم النفس العام، مس اشباب الجامعة للنشر والتوزيع، ط01 الإسكندرية، 2006.
- طلعت منصور: أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو مصرية للنشر والتوزيع، دط، القاهرة، 2003.
- عبد الحميد السيد: دراسات في اللسانيات العربية بنية الجملة العربية للتراكيب النحوية والتداولية علم النحو وعلم المعاني، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.
- عبد الرحمان العيسوي: علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، د ط، الإسكندرية، 2000.
- عبد السلام الأحمر: دليل تأليف الكتاب المدرسي في مجال التربية الإسلامية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الإيسسكو، 1436هـ، 2014م.

- عبد العزيز إبراهيم الصيدلي: النظريات اللغوية والتقنية وتعليم اللغة العربية ، مجلة جامعة الإمام، العدد22، ربيع الآخر 1919 هـ، 1999.
- عبد العزيز حليلي : اللسانيات العامة واللسانيات العربية تعريف وأصوات، دراسات سال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط 1، 1991م.
- عبد العزيز دارج: الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، السعودية، ط1،2002م.
- علي آيت أوشان : اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس، دار أبي رقراق للنشر والتوزيع والطباعة، (د م)،(د ط)، 2014.
- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط 1، 1998م .
- علي بن محمد الصغير، صالح بن عبد العزيز النصار: ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم، (د.م)، (د.ط)، (د.ت).
- عماد الزغلول :نظريات التعلم ،دار الشروق ،ط01،عمان ،الأردن ،2003م .
- فداء عبد الرحيم مصطفى: أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المعنوية في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة الفصل الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس، فلسطين، 2010.
- كفاح يحي صالح العسكري وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للنشر التوزيع، ط1، دمشق، 2012 .
- محمد جاسم محمد : نظريات التعلم ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، ط 01 ، عمان، الأردن .
- محمد زياد حمدان: نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، د.ط، سوريا، 1997.
- محمد سرحان وعلي الحمودي: مناهج البحث العلمي، دار الكتب للنشر والتوزيع، ط3، اليمن 2015 .
- محمد صالح بن عمر: كيف نعلم العربية لغة حية ، بحث في إشكاليات المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، ط1، 1998م.
- مشطر حسين: محاضرات في علم النفس الاجتماعي البيداغوجي، السنة الجامعية 2017،2018، جامعة 8 ماي1945، قالمة.

- مصطفي غلفان: اللسانيات البنيوية منهجيات واتجاهات، دار الكتاب الجديد المتحدة للنشر والتوزيع، بن غازي، ليبيا، ط1، 2013.
- مهدي محمد سالم: الأهداف السلوكية تحديدها، مصادرها، صياغتها، تطبيقاتها مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، ط2، الرياض، 1998.
- ميشال دوهلاي: التعليمية والبيداغوجيا، مجلة معالم، العدد 1، دار مانيرور للنشر، الجزائر ،1997 م .
- نائل باسم محمد : علم النفس التعليمي ، دار البداية ناشرون و موزعون ، ط01 عمان ، الاردن ، 2009م.
- نعمان بوقرة : المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب للنشر وتوزيع، الجزائر، (د ط)، (د س) .
- نور الدين أحمد قايد وحكيمة السبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، ع 8، 2010م، جامعة محمد خيضر، بسكرة .
- هيام كريدية : الألسنية رواد و أعلام ، الجامعة اللبنانية ،ط 01 ، بيروت ، لبنان ، 2010م .
- يوسف محمد نظامي: نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2005 .

المراجع المترجمة :

- كاترين فوك بيارلي قوفيك: مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ديوان مطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع، بن عكنون الجزائر، (د ط)، 1984.
- ميلكا إيفيتش: اتجاهات البحث اللساني، ترجمة سعد مصلوح، وفاء كامل، ط 2، المجلس الأعلى للثقافة.

المعاجم والقواميس :

- الخليل أحمد الفراهيدي :كتاب العين , تر و تح : عبد الحميد هنداوي , ج : 03 , دار الكتب العلمية , ط : 01 , بيروت , لبنان ,2003م, (باب العين).
- ابراهيم مصطفى واخرون :المعجم الوسيط ,ج01 , المكتبة الاسلامية للطباعة والنشر والتوزيع ,ط2,دت.
- أبو الفضل جمال الدين بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري , لسان العرب ,مج 13 , دار صادر ,ط03 , بيروت لبنان ,سنة 2004 .
- الخليل بن احمد الفراهيدي : معجم العين مج 04 دار الكتب العلمية , ط01 بيروت , لبنان , 2003 م .

المجلات و الملتقيات و المقالات :

- الطيب العزالي قواوه : اللغة العربية في المنظومة التربوية بين الموجود و المنشود ، مداخلة في الملتقي الوطني الأول حول : التعليمية في منظومة التعليم بالجزائر (م و ت 1 – م ع أ ت ت) CND1-ENSET يومي 16 – 17 ديسمبر 2019 ، عزابة ، سكيكدة ، من تنظيم المدرسة العليا للاساتذة التعليم التكنولوجي، عدد 04 ، سكيكدة .
- بعلي الشريف حفصة: "التعليمية"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المركز الجامعي بالوادي ، عدد 01 ، يونيو 2010.
- بوداود حسين: ديداكتيكا الرياضيات، المفهوم والنشأة، مقال في الملتقى الوطني حول تعليمية الرياضيات في المدرسة والجامعة، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، يومي 3، 4 ماي 2009.
- خلافة كريم : الدرس البلاغي بالتعليم الثانوي التأهيلي وإشكالات النقل الديداكتيكي، مجلة مسالك التربية والتكوين، المغرب، مج 3، العدد 2.
- عزالدين حفطاري : مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دورية أكاديمية محكمة تعنى بالدراسات والبحوث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع1، يونيو 2010، المركز الجامعي، الوادي.
- محمد الدريج : ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية تداخل التخصصات أم تشويش براديكمي، مجلة كراسات تربوية، (د ع).

فهرس المحتويات

فهـــــــرس المحتويات

العنـــــــــــــوان	الصفحـــة
مقدمـــــــــــة	**أ– و**
مدخـــــل : الجهاز الاصطلاحي لموضوع البحث	**16-7**
التعلم	10-8
التعليم	11-10
التعليمية	11
العملية التعليمية	12-11
أركان العملية التعليمية	14-12
التدريس	15-14
الفرق بين التعلم و التعليم و التدريس	16-15
الفصل الأول : دور النظرية السلوكية في تطوير مجال تعليمية اللغة العربية	**75-17**
المبحث الأول : تعليمية اللغة العربية	18
المطلب الأول : تعريف و نشأة الديداكتيك	18
1) تعريف الديداكتيك	20-18
2) نشأة الديداكتيك وتطورها	21-20
أ) فروع التعليمية	22-21
ب) المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها منهجية التعليمية	23-22
ت)الأطر المفاهيمية للتعليمية	23
• النقل الديداكتيكي	23
• العقد الديداكتيكي	24-23
• المثلث التعليمي	24
ث)علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى	25
1-التعليمية واللسانيات	26-25

فهـــــــرس المحتويات

2-التعليمية و علم النفس	26
3- التعليمية و علم الاجتماع	27
4- التعليمية و البيداغوجيا	27
5- التعليمية و القواعد	28
ج) أهمية التعليمية	29-28
المطلب الثاني : اللغة العربية	29
1-تعريف اللغة	31-29
2-خصائص اللغة	33-31
3-تعريف اللغة العربية	33
4- خصائص اللغة العربية	35-34
5- مكانة اللغة العربية التعليمية	35
المبحث الثاني : السلوكية و أهم المدارس اللسانية التي سبقتها و تلتها	**36**
المطلب الأول : المعرفة اللسانية ومسألة تعليم وتعلم اللغة	**36**
1- الاتجاه التقليدي	36
2- الاتجاهات الحديثة	37
المطلب الثاني : أهم المدارس اللسانية الحديثة	**37**
1- المدرسة البنيوية (Structuralism)	40-38
2-المدرسة الوظيفية / مدرسة براغ (Fonctionel)	44-41
3-المدرسة النسقية : مدرسة كوبنهاجن / الغلوسيماتية (Glossématic)	45-44
4- المدرسة السياقية : مدرسة لندن(Contextuel)	46-45
5- المدرسة الأمريكية التوزيعية (Distributionel)	50-47
6- المدرسة التوليدية التحويلية (Transrormationel- Générativ)	53-50
7- السلوكية و نظرياتها و أهم الانتقادات التي وجهت إليها	53
أولا: آليات التعلم من منظور النظرية السلوكية	59-53

فهـــــــرس المحتويات

ثانيا : التعليم في النظرية السلوكية	62-59
ثالثا : أهم النظريات السلوكية للتعلم	74-63
خلاصـــة	75
الفصل الثاني: دراسة ميدانية لتعليمية اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية	**127-76**
تمهيـــــد	78
أولا : أليات البحث	**78**
1/ المنهج المستخدم في الدراسة	78
2/ الاستبيـــــان	79
3/ العينـــــة	80
4/ الملاحظـــة	80
ثانيا: كيفية تطبيق آليات البحث وتصحيحه.	**80**
1/ عرض نتائج استبيان المعلمين .	108-81
2/ عرض النتائج الجزئية لاستبيان المعلمين.	109-108
3/ عرض نتائج استبيان التلاميذ.	126-110
4/ النتائج الجزئية لاستبيان التلاميذ.	127
الخاتمـــــة	**131-128**
الملاحـــــق	**144-132**
قائمة المصادر والمراجع	**150-145**
فهـــــرس	**153-151**