الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

الماستـــر

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغة العربية

ملامح النظرية السلوكية في ظل منهاج تعليمية أنشطة اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر

مدرسة الهاشمي سويد "أنموذجا"

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب و اللغة العربية

تخصص: لسانيات تعليمية

إعداد الطالبة:

حمزة راويــة

إشراف الأستاذة:

د/ فوزية دندوقــة

السنة الجامعية:1436هـ/1437هـ

2015م-2016م

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤١٨

" اقرأ باسم ربك الذي خلق..

خلق الانسن من علق.. اقرأ و ربك الأكرم..

الذي علم بالقلم..علم الانسن ما لم يعلم..

صدق الله العظيم

﴿سورة العلق، الآية 1-5﴾

كلمـــة شكـــر

قال تعالى : "قل هذا من فضل ربي ليبلوني أأشكر أم أكفر و من يشكر لنفسه إن ربي غني كريم "

أما بعد:

نتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذة الكريمة التي تفضلت بالإشراف على هذه الدراسة الدكتورة: "فوزية دندوقة"، التي لم تبخل بملاحظاتها القيمة رغم انشغالاتها فجزاها الله كريم الجزاء.

كما أتقدم بشكري الجزيل في هذا اليوم إلى أساتذتي الموقرين في لجنة المناقشة رئاسةً و أعضاءً لتفضلهم عليّ بقبول مناقشة هذا البحث، فهم أهل لسدّ خلله و تقويم معوجّه و تهذيب نتوءاته، سائلة الله الكريم أن يثيبهم عني خيرا، و أن ينفعني بتوجيهاتهم و تصويباتهم و ملاحظاتهم النافعة من أجل تقويم البحث و الله المعين على ذلك.

حمـزة راويـــة

إهداء

إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما، اللذين عرفا قيمة العلم و شجعاني عليه، و مستحيل أن أنسى جميلهما و عطفهما حتى لو أطنبت في مدحتهما لن أعطيهما حقهما.

إلى كل أفراد عائلتي الذين ساندوني طيلة مشواري الدراسي و واجهوا الصعاب لأجلي ، و إلى الأصدقاء و الزملاء في الحياة العملية و العلمية دون استثناء؛ و إلى كل الأساتذة الذين لم يبخلوا علينا بنصائحهم و توجيهاتهم ، و إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد لإتمام هذا العمل .

إلى كل هؤلاء، أهدي هذا العمل و أرجوا من الله العلي القدير أن يوفقنا لما فيه خير لنا و صلاح أمرنا و استقامة نهجنا إن شاء الله.

حمـــزة راويـــة

الحمد الله رب العالمين والصلاة والسلام على رسول الله أشرف المرسلين وبعد:

يُعدّ موضوع التعلم أحد أهم المواضيع الهامة التي شغلت الفكر الإنساني، خاصة موضوع التعليم؛ فبه يتحقق البناء و الاستمرار عبر الأجيال المتتالية، و لذلك فهو يتعلق بالسلوك الإنساني و تطويره أو تعديله أو تغييره، قصد تعليم اللغة و نقل المهارات أو أنماط السلوك المختلفة عبر الأجيال؛ فاللغة تُعدّ بذلك الوسيط الأساسي للتفاهم، فمن خلالها نعبر عن آرائنا، و مشاعرنا و اتجاهاتنا و ردود أفعالنا، كما تعدّ وسيلة الاتصال الأولى للطفل ليعبر عن آرائه؛ و يبلغها للعالم الخارجي، و بقاء المجتمع موقوف ببقاء عملية النقل اللغوي و الثقافي بما يشتمله من عادات و أراء و تفكير بين أبناء اللسان الواحد و عبر الأجيال، فكانت اللغة من أهم عوامل استمرار و تطور المجتمعات و رقيها؛ و عليه كثر النقاش حول موضوع اللغة، رغبة في الكشف عن طبيعة العملية النفسية اللغوية التي تجعل الإنسان يتعلمها، فما هي ماهيتها و كيف يتم تعلمها؟

و من هذا المنطلق فإن البحث في كيفية التعلم و اكتساب اللغة و تعليم اللغة العربية و أنشطتها خصوصا، يلقى أهمية كبيرة في حياة الفرد عامة و متعلم المرحلة الابتدائية خاصة، و بالنظر لشعورنا بالاهتمام بهذا الموضوع الخاص بالمجال التعليمي، أصبح يمثل تحدّي مشوق للخوض في أعماقه للتعرّف أكثر على خبايا العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية، و للإجابة عن تلك التساؤلات تأتي دراستنا للموضوع بالتوجه بالبحث في نظريات التعلم المتنوعة، فانتقينا أشهر النظريات التعليمية و أشدها تأثيرا في الأبحاث السيكولوجية و التربوية المعاصرة، ألا و هي النظرية السلوكية التي كانت من أولى المدارس الفلسفية المهتمة بمجال التعلم رغم أن بوادر نظريات بدأ العمل بها في مرحلة ما قبل السلوكية (Pre-Bhavioristic)، فظهرت النظرية السلوكية إلى الوجود بعد أن تعززت خطى المنهجية التجريبية في ميدان الدراسات الإنسانية، إذ كانت تلك الدراسات تعاني تخلفا واضحا عن نظيراتها الدراسات العلمية المادية، و لذا عارضت

المدرسة السلوكية الاستبطان منهجا للدراسة و حاولت إقصاؤه من مجال علم النفس لأنه يقوم على الملاحظة الذاتية في تفسير السلوك، كما رفضت مفاهيم مثل العقل و الشعور لأنه لا يمكن قياسه بواسطة الإجراءات العلمية، و اعتنقت فكرة ترابطية مؤداها أن السلوك مهما كان نوعه ينتج عن الخبرة و بالتحكم فيه نخلق الشخصية التي نريد. و عليه فإن النظرية السلوكية تركز على الأشكال المحسوسة المباشرة عن السلوك اللغوي، أي أنها تنظر للغة على أنها نظام للأشكال و ليست سلسلة من المعاني، و يظهر ذلك في المدرسة البنائية خاصة عند ليونارد بلومفيلد(Bloomfield) الذي استعمل شكل (المثير– استجابة) لتمثيل العلاقة الرابطة بين اللغة و سلوك الفرد، فاللغة إذن تمثل شكل من أشكال السلوك الإنساني، حيث لا يتم التكيف إلا من خلالها، و بناء على ما سبق حول الجهود في تفسير الظاهرة اللغوية برزت إلى الوجود الكثير من دراسات علماء اللغة أمثال: فرديناند دي سوسير و بلومفيلد و سابير و التي لها الدور في تأسيس علم اللغة الوصفي و المنهج البنيوي في دراسة اللغة. و بما أن البحث في كيفية التعلم يحظى بهذه الأهمية جاء بحثنا موسوما بـ: "**النظرية السلوكية و تطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر**" "**أنموذجا**"، و كان ميدان الحضور و الملاحظة بابتدائية الهاشمي سويد –بسكرة–؛ و يدور محتوى هذه الدراسة حول مهارات اللغة العربية المتمثلة في: **الاستماع، و التعبير الشفهي، و الكتابة، و القراءة** في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى و الثانية من الطور الأول و الذي قد أعدّ من طرف وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج؛ متخذين من أقسام الطور الأول الابتدائي عينة للملاحظة.

و يتكون الإشكال الذي نحاول معالجته في هذه الدراسة، يتكون من منطلقات أسسها علماء و باحثون تربويون، أثارت في ذهننا تساؤلات كثيرة، و إن الاشكالية الكبرى و التي تطرحها هذه الدراسة هي: كيف يمكن أن تسهم النظرية السلوكية في تطوير

أنشطة اللغة العربية، و تحسين العملية التعليمية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر؟ و لعل هذه الاشكالية تدفعنا إلى جملة من الأسئلة تتمثل في:

- كيف تتم عملية التعلم و اكتساب اللغة؟
- ما مدى مساهمة النظرية السلوكية في منهاج التربية في الجزائر؟
- كيف يمكن أن يكون لإسهامات النظرية السلوكية دور في تحسّن مردود التعلم؟

أما فيما يخصّ الأسباب الأساسية في اختيار هذا الموضوع فهي كالآتي:

- التعرف على مضامين النظرية السلوكية، و الكشف عن تطبيق معطياتها النظرية في عملية التعليم في الطور الابتدائي في الجزائر.
- تقديم نظرة جديدة و إيجابية للنظرية السلوكية التي طالما انتقدها الكثير من العلماء، و تبيين أوجه الاستفادة منها.

أما عن الأهداف المنتظرة من هذه الدراسة فهي:

- تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التعليمية المسطّرة مسبقا من قبل معدي المنهاج، بما يحقق دوافع عملية التعليم عموما.
- التمكن من تعديل سلوكات المتعلمين، أو تغييرها أو اكتساب سلوكات جديدة تمكنهم من حلّ المشكلات التي قد تواجههم.
- تمكين المتعلمين من إدراك قدراتهم الحقيقية التي تمكنهم من التكيف مع المجتمع المحيط بهم، و السيطرة على ما يحيط من حولهم.

و لقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج التاريخي في شرح و تتبع بعض المفاهيم بالإضافة إلى المنهج الوصفي.

و قد ساعدنا على بناء هذا البحث خطة ارتأينا أن تكون على النحو التالي:

- **مقدمة:** و قد تناولنا فيها التعريف بالموضوع و إشكاليته و أسباب اختياره و أهدافه، و المنهج المتبع في ذلك، و خطة سير الدراسة.

- **مدخل تمهيدي:** و من خلاله تطرقنا لمفاهيم عامة ذات علاقة بالموضوع، بعدها قسمنا البحث إلى فصلين، حوى كل فصل مباحثَ حسب ما تقتضيه الدراسة.

- **الفصل الأول:** وسمناه بـ: "آليات التعلم من منظور النظرية السلوكية"؛ و قد تناولنا فيه مفهوم نظريات التعلم ثم النظرية السلوكية و ما يتعلق بها من مفهوم و تأسيس و مبادئ ثم التعليم في النظرية السلوكية و ما يتعلق بها من الأهداف السلوكية و مكوناتها، بعدها ختمنا الفصل بالحديث عن أهم النظريات التعلم السلوكية، و أهم روادها و مبادئها التعليمية.

- أما **الفصل الثاني:** وسمناه بـ: "التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية"؛ و قد تناولنا فيه تعلم مهارات اللغة العربية من وجهة نظر السلوكيين، في السنة الأولى و السنة الثانية من التعليم الابتدائي، بالتركيز على مهارات اللغة الأربعة المتمثلة في مهارة الاستماع و مهارة التعبير الشفهي، بالإضافة إلى مهارة القراءة و الكتابة

- **الخاتمة:** قدمنا فيها جملة من النتائج المُتَوصل إليها من خلال البحث.

و قد اعتمدنا في انجاز هذا البحث على أهم المراجع و المتمثلة في:

- كتاب دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة و تعلمها.

- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات–.

- سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعليم و التعلم، الأسس النظرية و التطبيقية.

- ابراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته.

- رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام.
- جان عبد الله تومة، التعلم و التعليم مدارس و طرائق.

لولا فضلٌ من الله لما وصلنا بالبحث إلى صورته النهائية، بسبب الصعوبات المتمثلة عموما في التداخل بين اللسانيات التطبيقية و علم النفس التربوي، ممّا جعل البحث يتطلب كثيرا من الحذر في الانتقاء، خوفا من أن يأخذ البحث منحا نفسيا، لذا سعينا إلى التركيز على الجانب اللغوي لعملية اكتساب اللغة.

في الأخير لا يفوتني إلا أن أتقدم بالشكر الكبير إلى أستاذتي المحترمة **الدكتورة: "فوزية دندوقة"** التي كان لها الفضل في الإشراف على هذه المذكرة، فجازاها الله عنا كريم الجزاء و أدامها ذخرا للعلم و المعرفة، كما أتوجه بالشكر لكل أساتذة جامعة محمد خيضر –بسكرة–.

في الأخير نسأل الله الثبات و السداد، و آخر الكلام سلام.

يتميّز الإنسان بالعقل وبتسخيره تمكَّن من سبر أسرار الحياة وحل تعقيداتها فهو هنا مضطرا إلى التعلم لاضطراره إلى المعرفة لأجل إدراك حقيقة سلوكه وسلوك المحيطين به؛ وقد لا يتحقق ذلك إلّا بالتفاعل مع المحيط عن طريق فهم حركة عناصره[1]. و عليه فإن موضوع التعلم هو من الأمور التي تشغل بالنا جميعا كآباء و أمهات و مربين، بل و كأعضاء في أي مجتمع من المجتمعات التي تسعى إلى البحث عن المعرفة لمواكبة التطور الحضاري و المعرفي الحاصل؛ و هو ما يطلق عليه بالعملية التعليمية التي تُعتبر من أكثر المواضيع المثيرة للجدل، وهذا نظرا لأهميته في الحياة، فقد ظل مفهوم أساسي من مفاهيم علم النفس، يحظى باهتمام المفكرين و رجال التربية، و هذا بدراسته دراسة علمية تجريبية، و من ثمّ علماء اللغة و اللسانيات، فقامت جل بحوثهم حول محاولة فهم طبيعة القوانين التي تحكمه، و كيفية حدوثه و اكتشاف أهم مبادئه و الأساليب التي من خلالها نتعلم[2]؛ حيث أننا إذا تأملنا حياة الواحد منّا نجد أن التعلم يشكّل مكانا مهما عبر مراحل العمر المختلفة، فنتعلم اللغة و العادات و الميول؛ فيكون بهذا محور الاهتمام الأساسي في العملية التعليمية، إذ على أساسه تعدّدت آراء العلماء واختلفت تعريفاتهم حول التعليم و التعلم، فما هو التعلم في نظرهم؟ و كيف يحدث ؟ و ما هي شروطه و مبادئه؟

و بما أن المعرفة الإنسانية تمتاز بالقابلية للتطوير، فإنه يصعب إيجاد تعريف محدّد لعملية التعلم. "و يرجع السبب في ذلك إلى عدم إمكانية ملاحظة هذه العملية على نحو مباشر؛ فهي عملية افتراضية يُستدلّ عليها من خلال السلوك و الأداء الخارجي"[3]، و كذلك لاختلاف وجهات النظر حول طبيعة العملية التعليمية انطلاقا من اختلاف الافتراضات التي انطلقت منها النظريات النفسية المختلفة[4]. وعليه قد أولَت المنظومة التربوية تركيزها على مختلف النظريات، التي تخدم موضوع التعلم؛ فاستُثمِرت الدراسات النفسية و التربوية المتعلقة

---

[1]–ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية– مصر، (د.ط)، 1427هـ–2006م، ص 11.

2–ينظر: جابر عبد الحميد جابر: أطر التفكير و نظرياته دليل للتدريس و التعلم و البحث، دار الميسرة، عمان–الأردن، ط2، 1428هـ–2008م، ص 27.

[3]– عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 30.

4– ينظر: شعبان علي حسين السيسي: علم النفس أسس السلوك الإنساني بين النظرية و التطبيق، دار الهناء، الإسكندرية–مصر، (د.ط)، 2009، ص 237.

بتفسير الظاهرة اللغوية في حقل الدراسات اللغوية المعاصرة، فتولّدت توأمة بين اللسانيات و علم النفس التربوي*، فظهرت نظريات تهتم بتطوير العملية التعليمية؛ و على هذا المفهوم ظهرت نظريات التعلم التي هي مجموعة من المحاولات يقوم بها المختصون لدراسة ظاهرة التعلم، و ما ظهور الكثير منها إلّا دليل على تعدّد طرق دراسة التعلم، و إن كان القاسم المشترك بينها هو الوقوف على مبادئ التعليم و تفسير كيفية التعلم[2].

و بذلك يُعدّ تعدد النظريات مجال خصب بالنسبة للمعلم في المجال التطبيقي، فتمكنه بالاستفادة من التقدم الذي يتحقق في النظرية و المعرفة عن كيفية التفكير و التعلم، واستثمار النظرية الملائمة للمتعلم و طبيعة المادّة المدرّسة و من ثم تطبيقها ميدانيا، لأنه يتعامل مع طلبة ذوي طبيعة إنسانية معقدة؛ فينبغي أن يفهم الجوانب الأساسية التي تؤثر في المتعلم و في قدرته على الاكتساب، فلا يستطيع أن يكون ناجحا دون فهم لطبيعة عملية التعلم و دون معرفة الطرق التي يستطيع بها أن يوجه النشاط التعليمي داخل القسم[3].

أي أنه إذا استند على النظرية غير المناسبة، فمن غير المحتمل أن تأثرَ إيجابيا على التدريس* و التدريب** و التعلم، و هذا لا يتأتى إلّا بالفهم الصحيح للجانب النظري لهذا العلم؛ فهو"علم سلوكي يتناول دراسة سلوك المتعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة"[6]، و من

***علم النفس التربوي:** ميدان من ميادين علم النفس و هو يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية خصوصا في المدرسة، و هو العلم الذي يزودنا بالمعلومات و المفاهيم و المبادئ و الطرائق التجريبية و النظرية التي تساعدنا في فهم عملية التعلم والتعليم، و التي تزيد من كفاءتها. (محي الدين توق و آخرون: أساسيات علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط2، 2002م، ص 15).

[2]– جابر عبد الحميد جابر: أطر التفكير و نظرياته دليل للتدريس و التعلم و البحث، ص 63.

3– ينظر: المرجع نفسه، ص 329،330 .

***التدريس:** هو نظام من الأعمال المخطط لها يؤدي إلى نمو و تعلم الطلبة في الجوانب المختلفة، و هذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المعلم و المتعلم. (عادل أبو العز سلامة و آخرون: طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان–الأردن، ط 1، 1430هـ–2009م، ص 24).

** **التدريب:** هو تعليم غير أنه مختص بالمهارات التي تكتسب من خلال التطبيق الميداني العملي، وتمكين المتعلم منها؛ فالتدريب أضيق من التعليم استعمالا وهو غير معني بالمعارف والقيم وبذلك يختلف عن التعليم والتدريس. (المرجع نفسه، ص 24).

6– سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان– الأردن، ط 1، 2001م–1422هـ، ص 38.

ثمّ صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكّن المعلم من استخدامها في المواقف المدرسية، من خلال قيام علماء النفس بتطبيق ما يصلون إليه من مبادئ على الأوضاع التعليمية المختلفة ثم تعديلها في ضوء ما يُسفر عنه هذا التطبيق"[1]، و عليه يمكن ملاحظة مدى تأثير هذه النظريات في تطوير العملية التعليمية.

و إنّ أولى الاهتمامات هو تعليم اللغة العربية الفصيحة لما لها دور في التواصل بين أبناء اللسان الواحد، و بما أنها وسيلة التعبير و أداة الفكر و وعاء تراث الأمة، فإن تعليمها أمر ضروري؛ فهي "تهدف في المقام الأول إلى تنمية المهارات اللغوية المختلفة بشكل متوازن و على النحو الذي يتبع الدّقة في الفهم و التعبير، و يحقق السلامة اللغوية المطلوبة، و لهذا فإن تعليم اللغة العربية لا يتجاوز الاهتمام بالجانب المعرفي على حساب الجوانب المهارية"[2]، و عليه فإن عملية تعليم اللغة تتطلب الوقوف على انتقاء المعلم للنظرية المناسبة كما مرّ، و ما دمنا في إطار الحديث عن التعلم يجدر بنا الوقوف عند بعض المفاهيم ذات العلاقة بالعملية التعليمية، و ما يكمن بينها من فروق.

أولا: تعريف التعليم و التعلم:(LAERNING AND TEACHING)

لقد كثرت التعريفات حولهما رغم أنهما في طبيعتهما محصوران داخل المؤسسات التعليمية؛ و لعلّ هذا الرأي راجع لبعض الفلاسفة؛ فعلى سبيل المثال أكدّ أفلاطون على أن التعليم يجب أن يقتصر على "الآراء الإلهية"[3]، أما أرسطو فأكدّ على أن التربية* يجب أن

---

[1]– المرجع السابق، ص 38.

2– محمود فهمي حجازي: العربية في العصر الحديث قضايا و مشكلات، دار قباء للنشر و التوزيع، مصر، 1998، ص 128، نقلا عن: فتحي بحة: تعليمية أنشطة اللغة العربية للكبار من منظور النظرية السلوكية، رابح بومعزة، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر، بسكرة– الجزائر، 2010، ص 16.

[3]– جان عبد الله توما: التعلم و التعليم مدارس و طرائق، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2001م، ص20.

* **التربية:** يحدّدها أفلاطون على أنها: " إعداد العقل لكسب، كما تعد الأرض للنبات والزرع"، والمقصود أن السعادة المنشودة تحتاج إلى عقل كامل حاضر مستعد لكسب العلم الذي هو سبيل السعادة. أما التربية عند علماء العصر الحديث، فقد تعددت نذكر منها: " التربية عملية تكيف ما بين الفرد و بيئته".(المرجع نفسه، ص 21).

تشمل على "التعريفات العقلية"[1]، حيث أنه في حقيقة الأمر أن كل إنسان معلم و متعلم في الوقت ذاته، و بذلك توالت التعريفات و في هذا المقام سنعرض أهمها:

1: تعريف التعليم Teaching للتعليم تحديدات كثيرة تختلف باختلاف قائلها وفلسفته التربوية ومحور اهتمامه، فنذكر:

– "التعليم يطلق على العملية التي تجعل فيها الآخر يتعلم، ويطلق على تعليم العلم والصنعة، ويُعرف بأنه نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم، أو أنه معلومات تلقى و معارف تُكتسب، فالتعليم هو عملية نقل المعارف أو الخبرات، أو المهارات و إيصالها إلى فرد ... بطريقة معينة"[2].

ركز هذا التعريف على أن التعليم عبارة عن عملية إعطاء من طرف المعلم، و يطلق مصطلح التعليم على كل عملية يقع فيها التعلم سواء حدث التعليم بقصد أو من دون قصد؛ و هو يتناول تعليم المعارف و القيم و المهارات إضافة إلى أن هدفه إحداث التعلم.

– "التعليم عملية تسهيل تفاعل المتعلم مع بيئته بهدف تحقيق النمو المعرفي(Cognitive Growth)، و ذلك من خلال ما يقوم به من بحث و تحليل و تركيب و قياس و اكتشاف"[3].

في حين ركز هذا التعريف على النواحي العقلية، و يدخل ضمن هذا التعريف ما يسمى بمعالجة المعلومات (Information Processing) و هي عملية تتطلب دورا إيجابيا من طرف المتعلم و يقتصر دور المعلم هنا على تهيئة البيئة المساعدة على الاكتشاف و توجيه النشاط العقلي للمتعلم لتحقيق الهدف المتمثل في نمو الذكاء (Intellectual Growth).

– "التعليم عملية غرضها الأساسي مساعدة المتعلم على تحقيق ذاته و نمو شخصيته و تلبية حاجاته النفسية و مطالب نموه"[1].

---

[1]– جان عبد الله توما: التعلم و التعليم مدارس و طرائق، ص20.

[2]– محسن علي عطية: الاستراتجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط 1، 1429هـ–2007م، ص 26.

3– هدى محمود الناشف: استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، القاهرة، (د.ط)، 1993، ص 106.

و يدور هذا التعريف حول حاجات و مطالب النمو، و كما في التعريف السابق يكون دور المتعلم فعّالا، في حين يقوم المعلم بدور الموجه و المساعد على النمو من خلال توفيره للجو النفسي المساعد على الانطلاق و التعبير عن الذات، بالإضافة إلى ذلك فإن عملية التعليم تستهدف النمو الاجتماعي للمتعلم و تفاعله مع البيئة المحيطة، و يكون دور المعلم المساعدة على الاندماج في الجماعة لتحقيق الأهداف التربوية، فينظر للتعليم على أنه عملية تعديل في السلوك من خلال التأثر و التأثير في البيئة المحيطة بالمتعلم.

عرّف **دوجلاس براون** (H.Douglas Brown) التعليم في مؤلفه: أساسيات تعلم اللغة وتعليمها (PRINCIPLES OF LANGUAGE LEARNIBG AND TEACHING) بأنه: "إظهار سلوك أو مساعدة شخص ما بغية تعلم كيفية عمل شيء ما، إعطاء تعليمات، توجيه دراسة شيء ما، تزويد بالمعلومات، لأجل إحداث المعرفة أو الفهم"[2].

و يرى **آس بيت كوردر**(S.PIT. Corder) التعليم في كتابه: مقدمة في اللسانيات التطبيقية (Introducing Applied Linguistics) بأن: مصطلح التعليم جدّ غامض في مختلف تعريفاته، و أنّ في أغلب استعمالاته الشائعة نجده يشير إلى جل الممارسات و النشاطات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف في تفاعله مع تلاميذه[3].

2: تعريف التعلم Learning

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور التعلم بمعنى: الإتقان والإحكام و التفقُّه، علم الأمر و تعلمه، أتقنه[4].

اصطلاحا: لقد تعدّدت تعريفاته و يتبدّى ذلك في اختلافها باختلاف وجهات النظر من باحث لآخر و من مدرسة نفسية لأخرى، ولذلك سنتطرق للمهم منها:

1- المرجع السابق، ص 106.

2– H. Douglas Brown: Principles Language Learning And Teaching,San Francisco State .University, P.07.

3 – S.PIT CORDER: Introducing APPLIED LINGUISTICS, P11

4– ابن منظور: لسان العرب، تحقيق نخبة من الأساتذة، مادة علم، دار المعارف، القاهرة، (د.ط)،(د.ت)، مج 4، ج 34 ، ص 3083.

1.التعلم من وجهة نظر علماء النفس: مفهومه جدّ واسع، فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود، أو التعلم الذي يحتاج إلى نوع من الجهد، و إنما يشمل أيضا على التعلم الذي يعتمد على الاكتساب و التعود كاكتساب سلوكيات أو معلومات جديدة، فنذكر أهمها:

– "التعلم عملية أساسية تحدث في حياة الفرد باستمرار، نتيجة احتكاكه بالبيئة الخارجية و اكتسابه أساليب، سلوكية جديدة تساعده على زيادة التكيف مع البيئة و ملاءمة نفسه لما تتطلبها، و أن هذه العملية تصحب الإنسان منذ بدء حياته، فمنذ ولادته و هو يكتسب كل يوم أساليب جديدة و يعدّل من أساليب سلوكه القديمة؛ نلاحظ ذلك في تصرفاته الخاصة بمتطلبات حياته، و في علاقاته مع أفراد أسرته"[1].

– "التعلم هو تغيير وتعديل في السلوك ناتج عن التدريس، والتعلم يكون تعلما حقيقيا بالاستدلال عليه بالأداء الذي يصدر عن الفرد. ويقوم التعلم على أن هناك مجموعة من المعارف والمهارات تُقدَّم للمتعلم الذي يبذل جهدا بهدف تعلمها، أو اكتسابها، ويتحدد اكتسابها بمدى الفرق بين حالة الابتداء في الموقف وحالة الانتهاء منه، فإذا زاد هذا الفرق في الأداء تضمن ذلك حصول تعلم"[2].

لقد كان الاهتمام بالأبحاث السيكولوجية في تفسير كيفية حدوث عملية التعلم، و التعرف على طبيعته و الكشف عن العوامل المؤثرة فيه، أثر كبير في تغيير الكثير من المفاهيم السلوكية، و تجسّد ذلك في تعدد النظريات التي تحاول الاجابة عن تلك التساؤلات؛ و يظهر ذلك جليا في التحديدات السابقة، حيث أنها جدّ متقاربة من حيث المعنى فنجدها تنظر لعملية التعلم على أنها شكل من أشكال التعديل في السلوك، و يتبدّى ذلك في السلوك الخارجي القابل للملاحظة و القياس، و هذا بغية تحقيق التوازن بين الفرد و بيئته، فيحدث التعلم نتيجة التفاعل بينهما، فهي تتضمّن الخبرات السلوكية الناتجة بفعل الخبرة و الممارسة فقط و ليس عن شيء آخر كالنضج أو المرض، أي أنها يجب أن تصل الماضي بالحاضر، و عليه فإن التعلم بهذا المفهوم هو نتيجة للتعليم. و التعلم بهذا المعنى عملية أساسية تمكّن الفرد من اكتساب آليات جديدة تساعده على

1– ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص 37.

2– جان عبد الله توما: التعلم و التعليم(مدارس و طرائق)، ص20،21.

التكيف و التغلب على الصعوبات التي تعيقه على تحقيق الهدف، و هو بذلك يحدث بوجود مثيرات و دوافع تدفعه و توجّه سلوكه لأجل إشباع حاجاته. و لقد اشتملت التحديدات السابقة الذكر على أمور أساسية يقوم عليها التعلم، هي:

- **تعديل:** أي أن هذا التغير هو تغير جزئي، فالتعلم "عملية تعديل و تغيير في سلوك الفرد أو تغير في الحصيلة السلوكية بسبب مروره لخبرة جديدة"[1]، و يتمظهر هذا السلوك في استجابات داخلية أو خارجية تصدر من الفرد، و هذه العملية لا نلاحظها و إنما نستدلّ عليها عن طريق الأداء في شكل معلومات، أو مهارات جديدة؛ كانتقال المتعلم من شخص لا يقوم بالسلوك إلى متعلم يقوم به.

- **التغير ثابت نسبيا:** أي أن هذا التغير الحاصل في السلوك ليس مطلق، فقد يتعرض للنسيان فلا يوجد ثبات مطلق في التعلم[2].

- **سلوك:** هو ما يتألف منه السلوك من الجانب الفكري، و الوجداني، و الحركي، فيؤكد **جانييه** بأن: "التعلم يعني كل تغير في الأداء ناتج عن تأثير البيئة"[3].

- **التغير:** و يظهر في أداء الفرد، فيحدث نتيجة خبرة مرّ بها و ليس نتيجة الصدفة أو عوامل أخرى كالنضج* أو المرض فهذا لا يُعدّ تعلما، وهذه الخبرة تنشأ من خلال تفاعل الفرد مع بيئته؛ و إنّما السلوك الذي يُعتبر تعلم هو الذي ينتج عن الخبرات السابقة التي تعني التدريب و الخبرة و المران، كما تعني أيضا تكرارا في السلوك و النشاط[5]. بمعنى أنّ هذا التغير في الأداء يكون نحو الأفضل، فلا يمكن أن نطلق على فرد بأنه تعلم إذا لم يحدث تحسن في أداءه[6]؛ و أن التعلم المقصود يحدث بالتدريب و الخبرة. و يؤكّد على ذلك

---

[1]- نادر فهمي الزيود و آخرون: التعلم و التعليم الصفي، ص 33.

2- أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم: مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، (د.ط)، 2000م، ص 18.

[3]- جودت عبد الهادي، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 14.

* **النضج:** يصعب التمييز بين النضج و التعلم فهما متداخلان ولا يتغير سلوك الفرد نتيجة عملية التعلم وحدها، بل هناك عملية تلقائية هي عملية النضج التي تحدث تغيرات متعددة في سلوك الفرد نتيجة مرحلة النمو التي يمر بها، و هذا التغير في السلوك لا يعتبر تعلما لأنه يتم بصورة تلقائية. (ينظر: محمود فتحي عكاشة: علم النفس العام، ص 152).

[5]- ينظر: نادر فهمي الزيود و آخرون: التعلم و التعليم الصفي، ص 11.

[6]- محمود فتحي عكاشة: علم النفس العام، ص149.

سيد عثمان و أنور الشرقاوي،1979 بأن التعلم: "عملية تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة، و يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي"[1]. و هنا يشير إلى حقيقة مؤداها أنّ التعلم عملية تغيير في السلوك ينشأ من الخبرة و يستدلّ عليه من الأداء الظاهري، و هو في ذلك يسبق إلى حقيقة يُقرّها علماء النفس المحدَثين الذين يرون أنّ التعلم يتمثل دوره في صقل و توجيه القدرات الموجودة عند الفرد الوجهة الصحيحة.

2.التعلم من وجهة نظر علماء النفس الغربيين: تعدّدت مفاهيمه نظرا لانشغال كثيرٍ من السيكولوجيين في أبحاث التعلم فهي لا تختلف كثيرا عمّا سبق التطرق إليه، نعرض أهمها:

- **هيلجارد:** الذي يُعتبر أساسًا يعتمده علماء النفس، فيعرفه بأنه: "العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد أو تغيُّر دائم نسبيا في سلوك قائم عن طريق الاستجابة إلى موقف معين، شريطة أن لا تكون صفات التغير ناتجة عن الغريزة الفطرية* أو النضج الفسيولوجي أو الحالات المؤقتة للعضوية كالتعب و المرض و أثر المخدرات"[3].

و هنا يجب أن نميز بين التعلم و بين التقدم أو استمرار التحسُّن، فالتعلم كما يرى **جثري و بورز**(Guthrie & Powers) قد يكون تقدما أو تراجعا شأنه في ذلك شأن كثير من العمليات الأخرى؛ فليس كل تغير يمكن أن يسمى تعلما، و لهذا نجد:

- **جانييه**(Gagn'e) يعرفه بأنه: "يحدث عندما يتوفر في الموقف عناصر منبهة تؤثر على المتعلم بطريقة تجعل سلوكه يتغير من وضع معين قبل هذا الموقف إلى وضع آخر بعده"[4]. و في سنة 1977 عرّفه بدلالة القدرات العقلية فيقول بأن التعلم هو: "تغير في قابليات الأفراد التي تمكنهم من القيام بأداء معين"[5].

---

[1]– سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 42.

* **الفطرية:** أي أن الانعكاسات الفطرية كغلق العين عند تعرضها للضوء فهذا لا يعتبر تعلما لأن الكائن الحي يمكن أن يستجيب انعكاسيا بدون خبرة. (ينظر: هدى محمود الناشف: استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، ص 78).

3– جودت عبد الهادي، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 13.

4– سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 42.

5– عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص30.

و هذا التغير في الأداء هو الذي يؤدي استنتاج أن تعلما ما قد حدث، و يؤكد على التمييز بين العوامل التي تتحكم فيها الوراثة و بين العوامل التي هي في الأساس نتاج التعامل مع البيئة. و من هذا المنطلق يؤكد **هيلجارد و بورز**(Helgard & Powers) أن التغير الذي يحدث بفعل النضج لا يسمى تعلما.

لقد وصف "**جيتس**" التعلم بأنه عملية تكيّف الاستجابات لتناسب المواقف المختلفة، و في حدود هذا المعنى تلتقي أغلب تعاريف التعلم بمعنى أن التعلم هو العملية التي يكتسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة يتغلب بها على مشكلاته، و يرضي عن طريقها دوافعه، و الفرد يتعلم إذا كانت عنده حاجة توجِّه سلوكه نحو تحقيق الهدف، ولا يتحقق هذا إلا إذا قام بنشاطات مختلفة أو بمعنى آخر الممارسة التي من خلالها يكتسب عددا من الوسائل التي تمكّنه من تذليل الصعوبات للوصول إلى الهدف، و عندها يتحول الموقف من موقف غير واضح المعالم إلى موقف محدّد يدرك الفرد جميع أركانه. و نستنتج من تعريف جيتس أنه يحدد بدرجة كبيرة الموقف التعليمي من حيث أهمية وجود الدافع عند الفرد، و يمكن القول أن هذا التعريف ينطبق أكثر على مواقف التعلم المدرسية التي يمكن أن تُصاغ عن طريق هذا الحل وسائل و خبرات جديدة؛ و يمكن ملاحظة ذلك عند صياغة الدروس في صورة مشكلات تُقدم للتلميذ بحيث تتحدى قدراته، و من ثم تدفعه لبذل نشاطات مختلفة ليتغلب عليها و يصل في النهاية إلى حلها.

يرى **جيلفورد**(Guilford) بأن التعلم هو: "أي تغير في السلوك يحدث نتيجة استثارة"[1]، و هو بذلك يختلف عن تعريف **جيتس** حيث أن تعريف جيلفورد شامل لا يعطي حدودا لعملية التعلم؛ و قد تكون هذه المثيرات مقصودة كتلك التي يخطّط لها المعلم لتنفيذها في غرفة الصف و خارجها، و قد تكون غير مقصودة كتلك التي يتعرض لها الفرد في البيئة المحيطة، و هنا نستنتج أن عملية التعلم تتعلق بالمتعلم ذاته و تعتمد على نشاطه الذاتي. أي أنّ مدى تعلم الفرد يعتمد على مدى تفاعله مع ما يتعرض له من مثيرات، و من جهة أخرى، "فإن عملية التعلم مرتبطة بعملية التعليم، فهي نتيجة لها و يستدل على أن المتعلم قد تعلم بعد عملية التعليم من قدرته على القيام بسلوك معين لم يكن لديه القدرة على القيام به

[1]– سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم (الأسس النظرية و التطبيقية)، ص 42.

قبل عملية التعليم"[1]. و تُفسّر حقيقة عملية التعلم، في أنها تغير في السلوك، ويمكن قياسه نتيجة التحسن في أداء المتعلم و هو تغير يحدث نتيجة تعرضه لمواقف في بيئته، و يتم التعلم من خلال مروره بعدد من الخبرات يمارس خلالها نشاطا يصل به إلى الهدف، و عليه يمكن القول بأنه تغير في سلوك الفرد بالخبرة و النشاط الذاتيين؛ فهو عملية يتوافق الكائن بواسطتها لموقف ينبغي أن يعدّل فيه الكائن سلوكه لكي يتغلب على العوائق.

و في الأخير خلُص **شافر**(Shaffer) إلى أن أغلبية علماء النفس يرون التعلم باعتباره تغيرا في السلوك الذي يواجه ثلاث متطلبات كما يرى كل من **دوجمان و بوركلارد** (Domaga& Burklard)[2]: أن يفكر و يستقبل و يستجيب للبيئة بطريقة جديدة، و أن هذا التغير هو نتاج خبرة الفرد من تكرار، و دراسة، و ممارسة و ليس راجعا عمليات وراثية أو نضوجية أو إلى إصابة فسيولوجية ناتجة عن جرح، بالإضافة إلى أن هذا التغير دائم نسبيا؛ فالتغيرات المؤقتة لا يمكن اعتبارها تعلما.

3. التعلم من وجهة نظر العلماء اللسانيين و علماء التربية:

"عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدمه المعلم من معارف و مهارات و على ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف و تعزيزها و تحسينها باستمرار"[3].

و قد سبق فلاسفة التربية في الإسلام من أمثال **الغزالي و ابن خلدون و ابن مسكويه** و **ابن سينا** و غيرهم في التأكيد على ضرورة عدم إكراه الطفل على التعلم و السّماح له باللعب لأنه يتماشى مع طبيعته و فطرته التي فطرها الله عليها[4]. و بعد ذلك

1- عادل أبو العز سلامة و آخرون: طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، ص 25.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 244.

3- بكار أحمد: محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي عن بعد في اللغة العربية و آدابها المدرسة العليا للأدب و العلوم الإنسانية، بوزريعة الجزائر، الإرسال الثالث، 2006-2007،المحاضرة9، ص4.

4- هدى محمود الناشف: استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، ص 78.

يصبح التعلم "عملية تطوير و إدراك متمعّن و متيقّظ عند التلميذ لاستعمال اللغة في المجتمع"[1].

و عرفه **دوجلاس براون** (H.DOUGLAS BROWN) في كتابه: أساسيات تعلم اللغة و تعليمها بأن: "التعلم هو اكتساب أو الحصول على المعرفة الخاصة بالموضوع أو المهارة عن طريق الدراسة، أو الخبرة، أو إرشادات"[2]، و يمكن عرض تعريف أكثر دقة من حيث أنه " تغير ثابت نسبيا في الميول السلوكية و هو النتيجة للنشاط المعزز"[3]. و لقد قام الكاتب بشرح التعريفين حيث أنه جزأ مكوناتهما و استخلص أهم النقاط:

1. التعلم هو مكتسب أو متحصل عليه؛ و هو عملية احتفاظ بالمعلومات أو المهارات. و هو بذلك نظام خزن المعلومات و المعارف في الذاكرة.

2. التعلم هو تغير في السلوك، و هو يعني الإدراك المباشر عن طريق الحواس أو العقل.

1.2 خصـائصـه: Features of Learning

بناء على ما سبق يمكن استخلاص خصائص نوجزها كالآتي:

1. التعلم هو عملية تغير شبه دائمة في السلوك يأخذ ثلاثة أشكال تتمثل في اكتساب سلوك جديد، حيث أن المتعلم يكتسب هذا السلوك نتيجة الخبرة، كتعلم الكتابة و اللغة، أو التخلي عن سلوك ما، حيث يتخلى المتعلم عن سلوك ما إذا تم إتباعه بعقاب و هذا التخلي يكون نتيجة الخبرة عن سلوك كان يقوم به؛ أو التعديل في سلوك ما كأن يعدّل من كتابته و هذا التعديل يشير إلى تكرار السلوكيات المرغوبة و التقليل من السلوكيات الغير مرغوب فيها[4].

---

[1]–مشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 1984م، ص 12–13.

2–H.Doglas Brown : Principles of Language Learning and Teaching, San Francisco State University, p 07

3– المرجع نفسه، ص 07.

4– ينظر: أحمد يحيى الزق : علم النفس، ص 138.

2. التعلم عملية توافق(Adjustment) الفرد مع بيئته، و نتيجة لتفاعله معها يتمكن من أن يتوافق مع المتغيرات التي تحدث حوله، فالقدرة على التغيير هي قدرة تكيفية(Adaptive)، تُتيح له أن يغير من خصائصه بما يتلاءم مع عالمه المتغير فهو نتاج الخبرة و الممارسة مع المثيرات و المواقف المادية المتعددة[1]؛ و هو عملية مستمرة فلا تتطلب وجود مؤسسة تربوية أو زمان محدد لحدوثه، فهو: "عملية مستمرة للنمو الشامل عند الكائن الحي، و تحسن دائم يجعل المتعلم مُهيأ للحياة بانسجام في بيئة معينة"[2].

3. التعلم هو عملية تنظيم للخبرة؛ أي أنه عملية تراكمية تدريجية، فهو ليس مجرد إضافة خبرة إلى أخرى بل هو تنظيم للخبرات الجديدة مع القديمة، فهو مفهوم يتضمن صفة التحسن في المعرفة و الخبرة[3]؛ و بالتالي فهو باعث لشكل جديد من السلوك من أجل التكيف مع الأوضاع الجديدة؛ و من ثمّ فالتعلم يتضمن تنظيم ملائم للخبرات بطريقة ذكية. من حيث هو: "نشاط مستمر يتحقق بوساطة اكتساب خبرات جديدة تثري رصيد الخبرات السابقة" [4].

4. التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر فهي تشتمل على جوانب الشخصية، فهي تتضمن التغير في النواحي الحركية فيطور خبراته و أساليب التفكير لديه، و التغير في النواحي العقلية المعرفية و تشتمل كل ما يتعلمه من مفردات لغوية و اكتساب المفاهيم و المبادئ و كذلك التغير في النواحي الوجدانية أو الانفعالية و يتعلم أساليب ضبطها و التعبير عنها[5].

2.2 أنـــواعـــه :Types of Learning

يقسم السيكولوجيون أنواع التعلم حسب مضمون الشيء المتَعَلم إلى أربعة أنواع و فيما يلي شرح لهذه المفاهيم:

1. **العادات و المهارات**: يُقصد بالمهارات(Skills) أي العادات الحركية الهادفة إلى تحقيق غايات اجتماعية أو غيرها، أما العادات(Habits) ، أما العادات فهي كل أنواع النشاط

1- ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 20.

2- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ص 49.

3- ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 43.

4- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ص 49.

5- ينظر: المرجع نفسه، ص 33.

التي يمكن للفرد تكرارها بسهولة دون بذل جهد كبير حيث يلعب الاشراط دورا كبيرا ، و لا يخفى أن هناك علاقة وثيقة بين المهارة و العادة في بعض الأنشطة، فاستعمال كلتا اليدين في الرقن على الآلة عبارة عن مهارة و عادة في نفس الوقت، و لا شك أن للتربية و التثقيف دورا أساسيا في تعلم المهارات و العادات و توجيهها[1].

2. **المعلومات و المعاني:** إن عملية التعلم في الأساس عبارة عن عملية اكتساب للمعلومات، و لا شك أن هذه المعلومات تحمل معاني محدّدة وفق الإطار المعرفي و الثقافي الذي تتم فيه عملية الاكتساب، حيث أن هذه المعاني المُعطاة للمعلومات تتأثر إلى حدّ كبير بالدوافع عند الفرد، و لذا نجد كلمة واحدة تحمل عدّة معاني[2].
3. **السلوك الاجتماعي:** يتأثر الإنسان منذ ولادته بمحيطه، حيث يتعلم منه و فيه أنماط السلوك المختلفة و معايير السلوك الذي يرضى عنه ذلك المحيط، فلا يمكن فصل عمليات التعلم عن المعايير الاجتماعية السائدة؛ إذ قد تشجع هذه المعايير أنماط سلوكية معينة و تثبط أخرى[3].
4. **المميزات الفردية الأخرى:** و المقصود لأن لكل فرد من أفراد ذلك المجتمع الأسلوب الذي يميزه عن باقي الأفراد في التعلم، حيث يصبح هذا الأسلوب مميزا له، كما يمكن أن يكون هذا السلوك المميز إيجابيا أو سلبيا[4].

و من هذا المنطلق يمكن القول أن عملية التعلم هي عملية أساسية تفاعلية مشتركة بين الفرد و بيئته، و التي بدورها تُكسبه أساليب سلوكية جديدة تساعده على التكيُّف، فهي عملية لا تحدث ارتجاليا و هي عملية تمتاز بتعدّد مجالاتها و متغيراتها و العوامل المؤثرة فيها فتتكامل فيما بينها لأجل إنجاح و إحداث التعلم أو اكساب سلوكيات جديدة ؛ وكلما تكيف الفرد أو المتعلم مع بيئته كلما كان أقدر على التعلم فهي تساعده على اكتساب الخبرات و المهارات الجديدة كما تساعد المعلم على أداء رسالته التربوية بصورة أكثر فعالية.

1- ينظر: مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط2، 2003، ص 176.

2- المرجع نفسه، ص 277.

3- ينظر: المرجع نفسه ، ص 277.

4- المرجع نفسه، ص 277.

3.2عـوامـلـــــــه:Factors of Learning

عملية التعلم ليست غاية في حدّ ذاتها، و إنما هي وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المرجوة؛ كما أنها لا تتم في فراغ، و لا تحدث في معزل عن عوامل كثيرة أخرى، بل إنها ترتبط ارتباطا وثيقا بجملة من العوامل التي تؤثر في فاعليتها، و قد ذكر الباحثون في علم النفس التربوي أبرز هذه العوامل و هي كالآتي:

1. **النضج: Maturation** هو عملية التغيرات البيولوجية و الفسيولوجية التي تحدث في بنية الفرد و وظائفها نتيجة تكوينه الوراثي، دون أن يحتاج إلى تدريب أو تعلم؛ و يصاحب تلك التغيرات تغيرات سلوكية شبه دائمة[1]. و هو بذلك عنصر مهم لإتمام عملية التعلم بنجاح، فالفرد لا يمكنه اكتساب الخبرات إلّا إذا وصل إلى مستوى معين من النضج سواء كان هذا النضج عضليا أو فسيولوجيا أو كان نضجا عقليا أو اجتماعيا، و التي تمكنه من تعلم الموقف الهدف، و إلّا أدى هذا الموقف إلى إحباط المتعلم و إلى إخفاق محاولاته[2]، فيرى" **جيزيل**" مؤيد "نظرية التفتح الطبيعي للطفل"، أن الطفل كالزهرة تتفتح (Unfold)عندما يحين الوقت المناسب و ليس قبل ذلك، أي القوى الداخلية (النضج)هي التي تحدد توقيت التعلم فيتعلم في الوقت المناسب حسبما تمليه طبيعة نموه و القدرة التي وضعها الله فيه[3]؛ حيث " إن الجهاز العصبي ينمو وفقا لخصائصه الذاتية و من ثم تنشأ عنه أنماط أولية من السلوك"[4]؛ و عليه فالتعلم تُوجِهُه مطالب و أهداف مفروضة على الفرد، و هو ليس بالعملية الوحيدة التي يتغير السلوك بواسطتها، إذ هناك عملية النضج التلقائية التي تحددها استعدادات وراثية، و بهذا يكون التعلم و النضج مظهران مختلفان للنمو، فهما عمليتان متكاملتان مسؤولتان عن نمو السلوك و ترقيته؛ من حيث أن "التعلم يتصل بالنضج إلى درجة كبيرة يعسُر فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقي و لا يدر، إذ ما انفك النضج يتقاطع مع التعلم حتى أوشك أن يكون هو إياه، من حيث إنهما يسهمان في نمو الكائن الحي نموا

---

[1]– ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 46.

[2]– ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص 40.

[3]– ينظر: هدى الناشف: استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، ص 28.

[4]– محمود فتحي عكاشة: علم النفس العام، ص 171.

متكاملا يشمل جوانب شتى تفي في مجملها بمتطلبات الحياة السوية"[1]، و عليه، "فإن إغفال جانب النضج في عملية التعلم سينعكس حتما على عملية اكتساب المهارات، وسيؤثر سلبا في الحصيلة المعرفية للمتعلم"[2]. وقد يعوق التعلم في المستقبل. و عليه فالمهتم بالعملية التعليمية ينبغي أن يعي بأن التدريب قبل الوصول إلى المستوى المناسب من النضج لا يؤدي إلى تحسن في عملية التعلم، بالإضافة إلى معرفته بالعلاقة المميزة بين النضج و التعلم لأن المتغيرات التي ترجع إلى النضج سابقة على الخبرة و التعلم، وهو عامل غير كاف بنفسه لتحقيق عملية التعلم، إذ لابد من توافر شرط الممارسة و الخبرة.

2. الاستعداد: Readiness هو من أهم الشروط ذات الدلالة للتعلم، فهو يمثل حجر الزاوية في عمليات تطوير المتعلم في عملية التعلم، و يعني وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعلم الأخرى المؤثرة[3]؛ و الاستعداد للتعلم هو مجموعة الخواص الموجودة عند الفرد مجتمعة مشكلة بذلك أرضية تعمل إما على تسهيل التعلم أو إعاقته، إذ يرتبط الاستعداد بعوامل النضج و التدريب، فالنضج يوفر الإمكانات التي تثير الاستعداد لدى الأفراد لتعلم مهارة معينة، بينما التدريب يعمل على تطوير الاستعداد و تحفيزه لدى المتعلم[4]. و قد تناول علماء النفس و التربية الاستعداد بطرق مختلفة **فثرندايك** ربطه بحالة التهيؤ النفسي الذي يمر بها المتعلم؛ أما "**جانييه**" فيرى أن هناك نوعين من الاستعداد هما[5]:

1.2 الاستعداد العام للتعلم المدرسي: هو امتلاك الفرد القدرة على الانتفاع من التعلم و التدرّب، دون أن يعترضه عائق عقلي أو جسدي أو نفسي ممّا يؤدي إلى التقدم[6]. أي بلوغ

1- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ص 52.

2- المرجع نفسه، ص 53.

3- ينظر: نادر فهمي الزيود و آخرون: التعلم و التعليم الصفي، ص 45.

4- المرجع السابق، ص 45.

5- ينظر: نادر فهمي الزيود و آخرون: التعلم و التعليم الصفي ، ص 72. و ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 22.

6- جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 22.

الطفل المستوى اللازم من النضج الذي يؤهله للالتحاق بالصّف الأول الابتدائي و يستطيع إتقان المهارات كالكتابة و القراءة[1].

2.2 الاستعداد الخاص: هو قدرة المتعلم على تعلم موضوع ما مستفيدا من خبراته السابقة المتصلة بالموضوع، باعتبارها مستلزمات أساسية لا يتم التعلم بدونها[2].

و بناء على هذا المفهوم لكي يتعلم الطفل مهارة ما، ينبغي عليه امتلاك استعداد ذاتي لتحصيل تلك المهارة، فهناك أربعة عناصر تؤثر في استعداد الطفل للقراءة و الكتابة هي: الاستعداد العقلي، و الجسمي، و الشخصي الانفعالي، والاستعداد في الخبرات و القدرات[3]، و يمكن أن نُمثل لذلك بمهارة القراءة التي تبدو في الظاهر أنها ترتبط بالعمر العقلي، و لكنها في الواقع ترتكز على مجموعة من الأسس العضوية و النفسية و الاجتماعية، وهي الأسس التي يمكن لنا حصرها بداية في: اكتمال النضج العضوي للمتعلم و اهتمامه الخاص بالقراءة من حيث هي مهارة قابلة للاكتساب، إضافة إلى خبرته السابقة، و قدرته على الإفادة من الأفكار و استثمارها، و أيضا قدرته على التفكير المجرد، و تجاوز العوائقو الصعوبات، و كذلك القدرة على تذكر الكلمات من حيث أصواتها و دلالاتها، و على التمييز بين الأشكال المرئية و ربطها بالصور السّمعية[4]، و عليه فحضور هذه العوامل لها أثرها على استعداد الطفل في التعلم؛ و هو بذلك يعتبر بمثابة العنصر الفعّال المساهم في إنجاح العملية التعليمية، و بغيابه تنطفئ العملية التعليمية ولا تحقق أي غاية، و هذا ما يفسّر فشل عملية التعلم عند بعض الأفراد؛ و هذا لا ينفي وجود عوامل أخرى خارجية تسهم في خلق نمط أكاديمي جيد داخل المدرسة، كتهيئة النمط العقلي للمناخ الأكاديمي للمتعلمين، أو مدى ملائمة الطريقة المستخدمة في التعلم، فيرى "**برونر**" أن هناك ثلاثة طرق من التمثيل المعرفي، فهناك طريقة التمثيل العملي التي تتم من خلال الحركة، و طريقة التمثيل الشكلي و فيها يتم التعلم من خلال الصورة، و أخيرا طريقة التمثيل الرمزي و يتم التعلم من خلال

1- ينظر: نادر فهمي الزيود و آخرون،: التعلم و التعليم الصفي، ص 72.

2- المرجع نفسه، ص 72.

3- ينظر: هدى محمود الناشف: استراتيجيات التعلم و التعليم1 في الطفولة المبكرة، ص 127.

4- ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ص 53.

الرموز و الصور الذهنية، و بالتالي إذا ساد هذا المناخ في المنزل و المدرسة سيكون ذلك بمثابة إثارة دائمة للطفل أو المتعلم ليتعلم أكثر فأكثر[1].

.3 الدافعية: Motivation هي تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد، و توجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، و تُستثار هذه القوة بعوامل تنبع من الفرد نفسه أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به[2]، و قد عرفها **(Young):** "حالة استثارة و توتر داخلي يثير السلوك و يدفعه إلى تحقيق هدف معين"[3]. و هي بذلك حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي حتى يتحقق التعلم، و كلما كانت بيئة التعلم مثيرة، كلما دفع الفرد للحصول على قدر أكبر من التعلم فلا يوجد تعلم بدون دافع، و نجاح المعلم في عمله يتمثل في قدرته على دفع تلاميذه نحو التعلم؛ و في ذلك وسائل تساعده على إثارة الدافعية في نفس التلميذ كتنوع المثيرات، و الإيماءات، و من وظائف الدوافع في عملية التعلم أنها لا تسبب السلوك و إنما تستثير الفرد للقيام بالسلوك؛ و أن درجة الاستثارة و النشاط العام للمتعلم على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي، و عليه فإن كل واحد من المتعلمين يكون على وعي بمختلف دوافعه و مقاصده السلوكية[4]، فتعمل على توليد السلوك وتوجيهه و تحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف، وإن مردّ تفاوت المتعلمين في التعلم إلى عوامل داخلية ترتبط بالفروق الفردية فيما بينهم، و عوامل خارجية تعود إلى البيئة التعليمية و قدرة ما فيها من مؤثرات على استثارة المتعلمين. لذلك يجب توفير الدافعية عند المتعلم حتى تزيد من فترة الاحتفاظ في التعلم لديه.

4. الفهم: Understanding من أهم العوامل في العملية التعليمية، حيث يتحقق بفعل التجانس في النظام التواصلي بين المعلم و المتعلم، و معنى التواصل (Communication) في معجم اللغة العربية، يعني نشوء علاقة حيّة بين طرفين، فيمكن النظر إلى كون عملية التعليم والتعلم على أنها نمط من التواصل، الذي هو بدوره عملية لبناء منظومة من الرسائل(الأهداف و التعليمات)، بقصد إحداث نمو فكري؛ أي أن التواصل هو كل ما يُكتب

1- ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 35.

2- ينظر جودت عبد الهادي: نظريات التعلم، ص 23.

3- سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 174.

4- ينظر: المرجع نفسه، ص 174، 176.

و يُقرأ و كل ما يحدث من حركات تعزِّز التفاعل بين المشتركين فيه و يؤدي التغيير في أنماط التواصل تغيرات في محتوى و طرائق التعلم، فهناك نمط تواصل يشجع على الحفظ و آخر على التفكير و الاستدلال و كل هذه العمليات المعرفية المعقّد تؤدي إلى الفهم[1].

و لقد تعدّدت مفاهيم الفهم فقد عرفه **هوارد جاردنر**(Gardner) بأنه: "القدرة على أخذ المعرفة و المهارات و تطبيقها بشكل مناسب على مواقف جديدة"[2]؛ و الاتصال بالمعنى الاجرائي هو "العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر، حتى تصبح مشاعا بينهما و تؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر و بذلك يصبح لهذه العملية عناصر و مكونات و لها اتجاه تسير فيه، و هدف تسعى إلى تحقيقه، و مجال تعمل فيه و يؤثر فيها، ممّا يخضعها للملاحظة و البحث و الدراسة العلمية بوجه عام"[3]، فعمليات التواصل هي أساس العلاقات الإنسانية، و هي بذلك تلعب دورا بارزا في عملية التعليم، و من خلال هذه العلاقة الثنائية يتحقق النمو الفكري، كما تتفق العلاقات الإنسانية الايجابية و التي تسهم في إنجاح عمل المؤسسات وتحقيق أهدافها[4]. و التواصل بهذا المعنى، هو عملية يتفاعل فيها المرسل(المعلم) و المستقبل(المتعلم) لرسالة معينة في سياق اجتماعي و عبر وسيط معين يهدف إلى تحقيق هدف محدد، و يحدث التواصل عندما تنقل الرسالة بينهما شرط أن يكون مضمونها مفهوما للطرفين المرتبطين بها"[5]؛ بمعنى لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلم فيكتسب بذلك المتعلم خبرة جديدة تُضاف إلى رصيده المعرفي. وقد تتعثّر عملية التعلم إذا كانت الخبرات متباعدة بين المعلم و المتعلم، إذ لابد من توحّد ميادين الخبرة السابقة حتى يحدث التفاهم و الإدراك الجيد للخبرة الجديدة"[6]؛ و في

1- ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، 2009، ص 56.

2- عادل أبو العز سلامة و آخرون: طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، ص 54.

3- رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1421هـ-2001م، ص 19.

4- ينظر: أحمد يخلف: التفاعل الصفي كدافع في تدريس النشاط الرياضي التربوي من زاوية نفسية اجتماعية، مجلة مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، بسكرة- الجزائر،2011، العدد7، ص 102.

5- المرجع نفسه، ص 98.

6- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ص 54.

هذا الشأن عدّد المربون ستة عناصر لحدوث التواصل في العملية التعليمية و هي: الهدفية الواضحة، و تبادل الأدوار بين المرسل و المستقبل، وجود محتوى، وجود قناة تنساب عبرها الرسالة، وجود رموز أو لغة بين المرسل و المستقبل، و أخيرا تأثير و تأثر أي حدوث استجابة بين عناصر الموقف التواصلي[1].

و من هذا المنطلق فإنه "و كما هو معلوم أن نظام العلامات الدالة التي تكوِّن بنية النظام التواصلي في مجتمع ما، هو في ذاته خبرة مشتركة بين أفراد هذا المجتمع، فإذا أردنا استثارة الفهم لدى المتعلم، لابد من استثارة خبرته السابقة في مجال النظام اللساني، و لابد لنا من تدعيم ذلك بالوسائل البيداغوجية المساعدة التي تتدخل في انتقال الخبرة من المحسوس إلى المجرد؛ إذ إن اكتساب المفاهيم يتطلب حضورا في الواقع الحسي للأشياء"[2]. و عليه فالفهم عامل مهم في تحصيل المعارف و انتقالها من المحسوس إلى المجرد و بذلك يساعد في ارتقاء العملية التعليمية.

5. التكرار Repetion يعتبر من دعائم العملية التعليمية من حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير و الاستجابة[3]، فالإنسان يحتاج إلى تكرار الأداء المطلوب لتعلم خبرة ما حتى يتمكن من إجادتها، و هنا لا نقصد التكرار الآلي الذي من شأنه أن يؤدي إلى جمود في عملية التعلم، و لكن التكرار الموجه المؤدي للكمال القائم على أساس الفهم و تركيز الانتباه و الملاحظة الدقيقة و معرفة معنى ما يتعلمه الفرد.

إضافة إلى أن التكرار يكون مرتكزا على جوانب داخلية متعلقة بالمتعلم نفسه كالميول و الرغبات، و لكي يحفظ الطالب قصيدة ما لابد أن يكررها عدّة مرات فاكتساب العادة اللسانية قائم أساسا على التكرار، و هي تُكتسب عن طريق الممارسة الفعلية للحدث الكلامي؛ فالتكرار يؤدي إلى ثبات الخبرة و ارتقائها[4]. ونستنتج من ذلك أن التكرار ضروري للعملية

---

[1]– المرجع السابق، ص 54.

[2]– أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات ، ص 54.

3– المرجع نفسه، ص 55.

4– ينظر: عبد الرحمن العيسوي: الوجيز في علم النفس العام و القدرات العقلية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، (د.ط)، 2004، ص 161.

التعليمية و لكن وحده لا يكفي، إذ لابد أن يكون هادفا مقرونا بتوجيه المعلم وفق خطة بيداغوجية و تعليمية نحو الطريقة الصحيحة و نحو الارتفاع المستمر بمستوى الأداء[1].

ثانيا: الفرق بين التعليم و التعلم:

بناء على ما سبق من اختلاف وجهات النظر، حول مفهومي التعليم و التعلم لا يمكن وضع تعريف شامل جامع لعملية التعليم و التعلم، و عليه يمكن عرض أهم الفروقات فيما يلي:

- إنّ مصطلح التعليم و التعلم متداخلان من حيث المفهوم، من حيث أنهما عمليتان متبادلتان و متفاعلتان، و إذا عُرِّف التعلم بأنه "تغيير و تعديل في السلوك يتّصف بنوع من الاستمرارية النسبية، و أنه عملية تتضمن كل أنواع الخبرات للحصول على النتائج التعليمية المطلوبة"، فإن التعليم يمثل مهارة تطبيق المعرفة و الخبرات و المبادئ العلمية من أجل إنشاء بيئة مناسبة لتسهيل التعلم، و بذلك فإن التعليم يتضمن التكنولوجيا التي تتضمن تطبيق العملية للوصول إلى أنواع عمَلية. و في كلمة واحدة التعلم علم و التعليم تكنولوجيا.

- يختلف مصطلح التعلم عن التعليم(Teaching) من حيث المصطلح الأخير هو عبارة عن تلقين أو تدريس و هو نشاط مقصود يقوم به المعلم(Teacher) لشخص آخر يتلقى المعلومات هو المتعلم(Learner)، قصد تغيير سلوكه، و بالتالي تعتبر عملية التعلم ذات علاقة وطيدة بعملية التعليم فهي محصلة لها[2].أو بمعنى آخر يمكن اعتبار التعلم بأنه العلم الذي يبحث في اكتشاف القوانين العلمية التي تحكم ظاهرة تغير سلوك الفرد؛ كما يمكن اعتبار التعليم عملية مقصودة تطبيقية تستفيد من القوانين التي كشف عنها علم التعلم، وتستفيد من ذلك في المدرسة و غيرها[3].

- التعليم عملية تفاعل اجتماعي لتطوير معارف و مهارات خاصة بالمتعلم عبر عمليات بين المعلم و المتعلم، لتحقيق أهداف تربوية متوخاة من كل عملية تعليمية؛ أما التعلم فهو

1- ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، ص 22.

2- ينظر: عادل أبو العز سلامة و آخرون: طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، ص 26.

3- محمود فتحي عكاشة: علم النفس العام، ص 151.

تغير دائم نسبيا في السلوك ناتج عن التدريس ويُستدل عليه بالتحسن في الأداء الذي يصدره الفرد، و يتصف التعلم بجهود مستمرة يبذلها المتعلم للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة[1].

و عليه فمصطلح التعلم لا يشتمل على تعلم الأشياء الجيدة فقط، بل يتعداه إلى تعلم العادات السيئة، فالإنسان اجتماعي بطبعه "فالإنسان ابن بيئته" فيتأثر بهاو يؤثر فيها؛ و هذا ما لمسته البشرية جمعاء بمجيئ الرسالة السماوية التي سعت إلى تعديل سلوك البشرية نحو السلوك السّوي، حيث قال الله تعالى ﴿ و ما أرسلناك إلا رحمة للعالمين﴾ (البقرة،الآية 56).

– التعلم في جوهره هو العملية التي بواسطتها يحدث تغيرا ايجابيا في سلوك المتعلم نتيجة لاكتساب الخبرة، في حين يميز السيكولوجيين بين التغير الذي يحدث تبعا لنشاط يقوم به الفرد لاكتساب أنماط جديدة في السلوك[2]؛ و التغيرات الأخرى التي تحدث نتيجة لعوامل تؤثر في السلوك دون أن يكُون للفرد دور، فهذا لا يسمى تعلما لأن هذه العوامل وقتية، فالتعلم يتصف بالديمومة و الثبات النسبي.

– إن التعلم هو حاصل التدريس و التعليم و التدريب، لذا فإن أفضل تعليم أو تدريس أو تدريب هو ما يؤدي إلى أفضل تعلم، فهو اكتساب الإنسان لسلوك جديد استجابة للعلاقة الرابطة بينه و بين محيطه المعاش. و" التعلم هو كل ما يكتسبه المتعلم من التعليم و التدريس فيحدث تعديلا في سلوكه، و هذا ما تنشده التربية"[3].

ثالثا: عناصر العملية التعليمية:

تشير العملية التعليمية إلى أنماط السلوك التفاعلي السائد في أثناء العملية التعليمية التعلمية ذاتها، و التي تنجم عادة عن تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم مع أنماط السلوك التعلُّمي للمتعلم، و التي يمارسها كل منهما في الوضع التعليمي الصفي؛ فهي في حقيقة الأمر عملية مستمرة متصلة الحلقات مترابطة الأطراف يشترك في تكوينها عدة أطراف متفاعلة بغية الوصول إلى تعليم ايجابي، و حصول أي خلل في هذه الأطراف سيؤدي حتما

[1]– أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 47.

2– ينظر: مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ص 275.

[3]– محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص 27.

إلى خلل على مستوى النتائج في العملية التعليمية[1]. و يمكن النظر إلى عناصر العملية التعليمية من خلال ثلاثة عناصر أساسية تُسهم في نجاحها هي المتعلم(Learner) و ما يتصل به من نضج واستعداد و دافعية، و المعلم(Teacher) و ما يتصل به من الاستعداد الأكاديمي و المهني و التربوي و مستوى تأهيله؛ والطريقة التعليمية(Method of Teaching) و ما يتعلق بها من إلمام بأحدث النظريات في التربية و علم النفس؛ و المنهج(Curriculum) و ما يتصل به من أهداف و محتوى و طرائق تدريس[2]. و سنفصّل الحديث فيما يلي:

1- المتعلم: Learner يُعرِّفه **بشير إبرير** بأنه: "شخص في حالة تعلم، و هو ركن أساسي في العملية التعليمية التعلمية، ينطبق هذا المصطلح على الصغار و الكبار، فهو أشمل من مصطلحي تلميذ و طالب، ويُعد المتعلم في الدراسات التربوية الحديثة محور العملية التعليمية بعد أن كان مهمشا في الدراسات القديمة"[3]؛ حيث أنها كانت تقوم على محور ضيّق، يتمثل في شحن العقل بالمعرفة التي كانت الهدف من العملية التعليمية بشكل عام، و على هذا كان المتعلم خارج المساهمة ضمن عناصر العملية التعليمية، حيث كان يُنظر إليه على أنه عبارة عن صفحة بيضاء (tabula rasa) يسجل المعلم ما يشاء بالاعتماد على التلقين و الاستظهار، دون الاعتراف بوجود العقل أو ميولات المتعلم، فإن الاتجاه التقليدي، السلوكية مثلا ترى أن "المتعلم الأفضل هو ذلك الطالب القادر على حفظ أكبر قدر ممكن من المعلومات، واستظهارها إذا ما طُلِب منه ذلك"[4]، فهو عبارة عن "خزّان يُعبأ بمجموعة من المعارف، فعندما تستثار عن طريق التعزيز يعمل على استرجاع ذلك المخزون"[5].

و لكن بظهور عصر الثورة العلمية التي نعيشها و ظهور النظريات اللسانية و إسهاماتها في مجال تعليم اللغة، أصبح لابد من تبنّي الرؤية المستقبلية لنوعية المتعلم

1- ينظر: عادل أبو العز سلامة: طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، ص 29،30.

2-ابراهيم حامد الأسطل و فريال يونس الخالدي، مهنة التعليم و أدوار المعلم في مدرسة المستقبل، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، ط 1، 1425هـ-2005م، ص33. وينظر: محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص21.

3- بشير ابرير و آخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة، ص 176.

4- محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص 59.

5- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 25.

المُراد إعداده، لمواجهة العولمة و التفاعل بنجاح مع المتغيرات السريعة، و الاتجاهات التربوية العالمية المعنية بتطوير أنماط التفكير باعتباره المستهدف في العملية التعليمية ومساهم في تحديد مسار التعلم[1]. و عليه فإنه لابد من مراعاة المتعلم و ما يمتلكه من خصائص و ما لديه من قدرات و دوافع للتعلم[2]؛ و بالتالي تغيرت وظيفته من مستهلك للمعارف إلى مساهم فعّال، من حيث كونه عنصرا نشطا في الموقف التعليمي، بمعنى أن يُنقل الدور الفعّال إلى المتعلم و يكون دور المعلم موجها و مرشدا، لأن ما يكتسبه الفرد بنفسه هو أدعى للثبات مما يكتسبه تلقينا[3]. بدءا من اختيار الموضوعات التي يرغب في تعلمها و انتهاء باختيار كيفية تعلمها[4].

و عليه لابد أن توجَّه جميع الإمكانات لتطوير قدرات المتعلم فلا يوجد موقف تعليمي بدونه، و لا ينجح تعليم بدون مراعاة خصائصه و مدى تجانسه مع باقي المتعلمين، من حيث قدراتهم العقلية و الحركية و صفاتهم الجسدية، أي مراعاة الفروق الفردية و مدى انعكاسها على المردود البيداغوجي؛ و هذا من أهم العوامل التي تقرِّر فاعلية التعلم. حيث "يمتلك المتعلم قدرات و عادات و اهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه و الاستيعاب، و دور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته و تعزيزيها ليتم تقدمه و ارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم"[5].

2- المعلم(Teacher): على الرغم من الاختلافات التي نجدها في النظريات التربوية فإن المعلم يعتبر مفتاح العملية التربوية، ففي ظل الاتجاه التقليدي يحتل المعلم دورا بارزا ، فيخطط لها و يتابعها و ينفذها و يقيمها، لكنه لا يهتم بما يجري في ذاكرة المتعلم من عمليات عقلية داخلية، و كل ما يقع الاهتمام عليه هو استجابة المتعلم للمثيرات[6]. و عليه

---

[1]-ينظر: جان عبد الله توما: التعلم و التعليم(مدارس و طرائق)، ص 17.

[2]- ابراهيم حامد الأسطل و فريال يونس الخالدي: مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، ص 33.

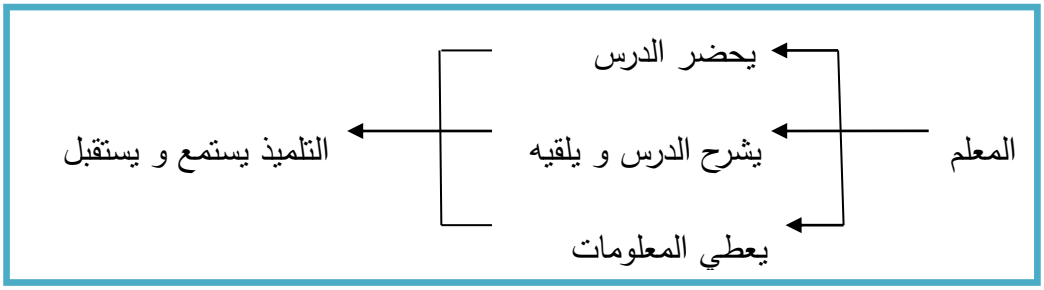
[3]- محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص 61.

[4]- ينظر: محمود فتحي عكاشة: علم النفس العام، ص192.

[5]-أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ص 142.

[6]-صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 25.

فإن المعلم الأمثل هو الذي يُلمّ بأكبر قدر ممكن من المعلومات، فيعمل على شحنها في عقول طلبته أي أنهم مجرد متلقيين لا غير[1] و نوضح بالشكل الآتي:



ونتيجة لعجز ذلك الأسلوب على مواجهة المشاكل، و التطور الحاصل في الحياة تغيرت النظرة المحورية بإعطاء الدور الأساسي للمعلم، فلم يعُد خزانة للمعرفة و لا المصدر الوحيد لإرشاد المتعلمين و توجيههم[2]؛ فهو أحد أهم أقطاب العملية التعليمية من حيث كونه عاملا مساعدا في تيسير عملية التعلم، فيعمل على إتاحة جوٍ من الحرية يسمح للمتعلم من أن يحقّق النمو المعرفي و الوجداني و الحركي. و يتفق ذلك مع اختيار التسميّة فلم يعد المعلم ملقن أو محاضر، و لم يعد معززا أو قائم بالأشراط بل هو مرشد للتعلم(Facilitator)[3]؛ كما أن "دوره لا يقتصر على حجرة الدرس، بل يتّسع إلى ما قبل الدخول إليها، و إلى ما بعد الخروج منها بداية من التفكير في انجاز عمل ما مع المتعلم إلى التخطيط في تنفيذه"[4].

وتُعد المرحلة الابتدائية أولى المراحل و أهمها، حيث لا يقتصر تأثير المعلم على شخصية المتعلم الطفل و إنما يتعداه إلى ما يتعلمه؛ ففاعلية التعلم تتأثر بدرجة كفاءة و ذكاء و قيم و ميول و شخصية المعلم[5]؛ فالمعلم يحفّز المتعلم الطفل على التعلم ويشوقه إليه، فهو المصدر الذي يعتبره الطفل النموذج الذي يستمد منه النواحي الثقافية و الخلقية و التي تساعده على أن يسلك سلوكا سويا، و هو بذلك يُعد بمثابة البيئة التعليمية بأدواتها بما يسمح بالاكتشاف و يعزّز و يساعد لتحقيق الأهداف المحدّدة، فيرى **جون لوك** في

---

[1]– ينظر: محمود فتحي عكاشة، علم النفس العام، ص195.

[2]– المرجع نفسه، ص 192.

[3]– ابراهيم حامد الأسطل و فريال يونس الخالدي: مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، ص 192.

[4]–حمر الراس عماد الدين، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات كتاب السنة أولى ثانوي، يمينة بن مالك، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2011، ص32.

[5]– ينظر: نادر فهمي الزيود و آخرون: التعلم و التعليم الصفي، ص 32.

كتابه: آراء في التربية (Thoughts Concerning Education)، "علينا أن نتقبّل الأطفال كما هم و نُتيح لهم التعلم من خلال نشاطهم الطبيعي ألا و هو اللعب"[1]؛ و بذلك يكون تأثير التفاعل المستمر بين سلوك المعلم وسلوك المتعلم في نتاج التعلم، و بذلك ترتبط شخصية المعلم الواعي الذكي بطرق تدريس فعّالة قائمة على أساس من التفاعل[2]. و عليه، لا يمكن أن يتّصف المعلم بالفعالية إلّا إذا توفرت فيه الخصائص المعرفية و الشخصية، التي لا نجدها إلا في قلّة من المتميزين، و للوصول إلى هذه الدرجة لابد أن يكون هذا المعلم متمكنا من العديد من الكفايات و لديه الاستعداد و الرغبة في التعليم، حتى يساعد الطالب على تحقيق أهداف العملية التعليمة[3]؛ و لقد عرّف **ماكدونالد** الكفاية بأنها "تتكون من مكونين، مكون معرفي يتألف من مجموع الادراكات و المفاهيم و الاجتهادات و القراءات التي تتصل بالكفاية؛ و مكون سلوكي يتمثل في مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها، ويعتبر هذين المكونين و المهارة في توظيفهما أساسا في أنتاج المعلم الكفء"[4].

3- الطريقة التعليمية: Methods of Teaching: هي "الوسيلة التواصلية في العملية التعليمية، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، و لذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور و الارتقاء"[5]، و نظرا لأهميتها حاول معظم العلماء ابتداع طرق جديدة فعّالة تمكّن المعلم من القيام بالعملية التبليغية، و تحقيق الأهداف البيداغوجية المتوخاة من العملية التعليمية، فيقول **ألبرت ماركوورد**(Albert Marcwardt): أنه في بداية السبعينات ظهرت بعض التغيرات، حيث انشغل الكثير من الدارسين و العلماء التطبيقيين في البحث عن أفضل الطرق بعد أن تأكدوا من عدم نجاعة الطرق التقليدية، كما مرّ؛ فاستفادوا من نظريات التعلم خاصة النفسية منها،

---

[1]-هدى محمود الناشف: استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، ص 72.

[2]- ينظر: نادر فهمي الزيود و آخرون: التعلم و التعليم الصفي، ص 32.

3- ينظر: ابراهيم حامد الأسطل و فريال يونس الخالدي: مهنة التعليم و أدوار المعلم في مدرسة المستقبل، ص 33.

4- صباح ساعد: التكوين الأولي للطلبة المعلمين و علاقته باكتساب الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية، ص 134.

5- أحمد حساني: دراسات في اللسايات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ص 42.

وأن مجال علم النفس ظهر بشكل كبير في تداخله مع علم اللسانيات[1]، فالطريقة هي فكرة لمجموعة منتظمة من الممارسات التدريسية المبنية على نظرية معينة[2]. و بذلك فالطريقة لا تنفصل عن المحتويات، فتتمثل في الأساليب التي يتبعها المعلم في توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ[3]؛ فيقوم بتوجيه نشاطهم توجيها يمكّنهم من أن يتعلموا بأنفسهم، فيقع العبء عليهم و تكون مهمة المعلم تهيئة الجو التعليمي و تقويم نتائج نشاطهم. و بذلك تكون الطريقة التعليمية الجيدة مسبوغة بروح المعلم الجيّد، فيختار الطريقة المناسبة للمواد الدراسية، مع مراعاة المتعلمين لتحقيق جميع الأهداف؛ بحيث تكون ملائمة لمختلف المواقف التعليمية؛ و كلما كانت ملائمة كلما تحققت تلك الأهداف، لأن كل تلميذ فريد من نوعه وكذلك المعلم، و علاقة المعلم مع متعلمه هي مختلفة من متعلم لآخر و كل موقف تعليمي هو بدوره مختلف عمّا سواه، و مهمة المعلم هنا هي تفهُّم خصائص العلاقات السابقة الذكر فيستعمل كل السُبل للوصول إلى توافق في العلاقات الإنسانية قبل الاهتمام بالجانب المعرفي[4]. و إن من شروط الطريقة الجيدة هي أن تحدّد أهدافا واضحة أمام المتعلمين، و أن تثير *انتباههم* و تساعدهم على الابتكار، و أن تقوم على النشاط الايجابي من جانب المتعلم و التوجيه من جانب المعلم، و أن تسمح بالعمل الجماعي و لا تغفل العمل الفردي[5].

4- المنهج Curriculum إن النظرة التقليدية للمنهج الجيد هو الذي يحتوي على أكبر عدد ممكن من المعلومات التي يراها المعنيون بالتربية ضرورية لبنية المتعلم العقلية[6]، وقد دحضه أصحاب الاتجاه الحديث بقولهم أن التعليم الجيد نشاط منظم يهدف لتحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقا مشتقة من حاجات المتعلم و فلسفة المجتمع، و يعرفه **رودجرز**(Rodgers) في السياق المدرسي بأنه: "جميع المعارف التي يكتسبها الأطفال في المدارس بحيث يشكل المقرر الذي يصف المحتوى الذي تغطيه منظومة معينة جزءا واحدا فقط من البرنامج

---

[1]- بتصرّف: H.Doglas Brown : Principles of Language Learning and Teaching, San Francisco State University, p 13.

[2]-المرجع نفسه، ص 14.

[3]- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 102.

[4]- ينظر: H.Doglas Brown: Principles of Language Learning and Teaching, p14.،

[5]- http://www.onefd.edu.dz، تاريخ الزيارة 15-03-2016.

[6]- ينظر: محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص 59.

المدرسي"[1]، و لذلك يعتبر المنهج من أهم عناصر العملية التعليمية الذي من شأنه يؤثر إيجابا أو سلبا، فهو كل ما يشمله من أهداف و محتوى و أنشطة صفية و لا صفية و أدوات و وسائل التقويم و بذلك ترجع أهميته في كونه الوسيلة التي تحدّد معالم الطريق لكل من المعلم و الطالب مما يجنب العملية التعليمية العشوائية و الارتجال[2].

و من هنا يتبين لنا أن المنهاج مفهوم أوسع من الموضوعات، فمن هدف المنهج مساعدة المعلم على أداء مهمّته داخل حجرة الصف بنجاح، وهو كذلك تلك الأنشطة التي ينخرط فيها التلاميذ تحت رعاية المدرسة، و لا يشمل ما يتعلمه التلاميذ فحسب و لكن كيف يستعملون المقرر و كيف يساعدهم المعلمون على التعلم و استخدام المواد التعليمية المساندة و أساليب القياس و طرقه و في أي نوع من التجهيزات[3].

و لذا يجب التجاوب الكامل مع متطلبات الطفل النفسية و الاجتماعية، و أن نبعث في نفسيته الثقة و الإخلاص من أجل تجنّب الخوف و الفشل؛ و ذلك بإتاحة الفرصة بالتمتع بنشوة النجاح و حرية التعبير عن حاجاته، و من جهة أخرى على المنهاج أن يضع بعين الاعتبار خصائص المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم من أجل تكوينه على المقومات الأيدولوجية و الروحية لهذا المجتمع؛ و بذلك نتمكن من إنتاج الفرد الفعّال المُراد إنتاجه بمواكبة متغيرات العصر المختلفة.

وتأسيسا على هذه النظرة، فإن التعليم الجيد هو ذلك الذي يكون فيه المتعلم محورا فعالا، وأن الدّرس الجيد هو الدرس الذي يبدأ بالمتعلم وينتهي به، وأن المعلم الجيد هو المعلم القادر على إثارة المتعلم نحو التعلم وجعله نشطا متفاعلا في جميع مراحل الدرس وصولا إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي حددها مسبقا[4].

---

[1]– محمود فتحي عكاشة: علم النفس العام، ص 192.

[2]– ابراهيم حامد الاسطل و فريال يونس الخالدي: مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، ص33 .

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص 33. و ينظر: عادل أبو العز سلامة و آخرون: طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، ص 51.

4– ينظر: محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص 61.

تمهيد:

لقد حظِي موضوع التعلم باهتمام علماء النفس، ثم علماء اللسانيات و الباحثين التربويين، بدراسة كيفية التواصل التي تتم بواسطة اللغة والتي بدورها تعتبر أهم ما يميز الكائن البشري عن غيره من المخلوقات، فاكتساب الطفل للغة من أهم الأمور التي يسعى الإنسان إلى اكتشافها و البحث عن ماهيتها؛ فقد عرفها **ابن جني**(ت392هـ) في الخصائص بأنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1]. و تعتبر اللغة من وجهة نظر سلوكية "ما هي إلا مجموعات صوتية حلقية تكيفها مثيرات البيئة"[2]، أما **ثورنديك (Thorndike)** فيعتبرها: "الوسيلة الاجتماعية الأكثر أهمية من أي وسيلة أخرى، كما أنها تفوق أي وسيلة مادية من حيث التأثير على الكائن الآدمي"[3]؛ فاللغة وسيلة للتواصل بين المجتمعات و الأفراد، و هي بذلك تُعد نسقا من الرموز المتفق عليها في المجتمعات، لها الأهمية الكبرى من حيث أنها العامل الأساسي في تطور الإنسان و تَمَيُّزِه عن باقي الكائنات، فكانت من الموضوعات المهمة التي شغلت القدماء و المحدثين من علماء اللغة و النفس و التربية؛ و في هذا الشأن تشير **باربارادومينيك (Dominik,1959)**: "إن اللغة تعدّ الوسيط الأساسي للتفاهم، فمن خلالها نعبر عن آرائنا، ومشاعرنا و اتجاهاتنا و ردود أفعالنا، كما تعد وسيلة الاتصال الأولى للطفل ليعبر عن آرائه و يبلغها لوالديه و للعالم الخارجي"[4]. فكانت اللغة من أهم عوامل تطور المجتمعات ورقيها و من هنا السؤال يطرح نفسه: فما المقصود بالنظرية؟ وما هي نظريات التعلم وأهم اتجاهاتها؟ وكيف استفاد المربون من تلك نظريات في تفسير عملية التعلم؟ وهي أهم النظريات التي تناولت موضوع اكتساب اللغة؟ وما هي الطرق المثلى لتعليمها وتعلمها؟

---

[1]- أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تحقيق محمد النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، ج01، ط1، 1952-1956، ص33.

[2]- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 25.

[3]- مسعد أبو الديار و آخرون: العمليات الفونولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة، مركز تقويم و تعليم الطفل، ط2، 2014، الكويت، ص 15.

[4]- المرجع نفسه، ص 13.

وللإجابة على مثل هذه الأسئلة، كان الاهتمام بدراسة كيفية التعلم و اكتساب اللغة يمثل تحديات مشوقة في إثارة اهتمام الباحثين التربويين و علماء النفس و اللسانيات كبيرا، و لذلك أفردوا زخما كثيرا من الآراء و النظريات لتفسير عملية التعلم –و عدم تركها لعوامل المصادفة و العشوائية – و تبيين طبيعته و معرفة آلياته و الوقوف على الشروط المؤثرة فيه سواء بالإيجاب أو بالسلب و لأجل الوصول إلى قوانينه انقسموا حيال دراسة مظاهره إلى اتجاهات تبلورت على شكل ما يُعرف باسم نظريات التعلم Learning Theories، التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين الميلادي. و يمكن النظر إليها على أنها محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني و تنظيمها في أطر من المبادئ و القوانين، بهدف تفسير الظاهرة السلوكية و فهم السلوك الإنساني، من حيث كيفية تشكله و تحديد متغيراته، و أسبابه، و خاصة في تفسير التعلم؛ و بقي العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن؛ فتأثرت طرائق التدريس بها محاولة الاستفادة منها في المجال التطبيقي و أصبحت هذه النظريات تمثل أدوات مهمة يُمكن أن تُساهم في رفع مستوى عمليتي التعليم و التعلم و حل المشكلات و من أشهر هذه النظريات النظرية السلوكية التي هي موضوع دراستنا[1].

وسبيلنا في هذا الفصل التعرض للنظرية السلوكية من حيث:

- مفاهيم عامة حول مصطلح النظرية.
- الملامح الأساسية للنظرية السلوكية.
- التعرف على كيفية بروز هذه المدرسة إلى الوجود؟ و ما هي مبادئها؟ و كيف تفسر عملية اكتساب اللغة؟ و ما هي تفسيراتها للعملية التعليمية؟ ...
- التعرض لمفهوم التعلم في نظر السلوكيين
- التعرض لأهم الاتجاهات السلوكية التي تفسر عملية التعلم مع التطرق للمتغيرات التي يقوم عليها كل اتجاه.

1 –ينظر: مسعد ابو الديار و آخرون: العمليات الفونولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة، ص11–13– 17.
و ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 25.

أولا: مفهوم نظريات التعلم Concept of The Learning Theories:

إن تطور الفكر الإنساني في جميع المجالات و مختلف صنوف العلوم أدى لظهور العديد من النظريات، التي تقوم بتفسير مختلف الظواهر و الأحداث، و تتباين النظريات باختلاف هدفها، و بذلك فإن نظريات التعلم معنية بتفسير عملية التعلم؛ من حيث هي "محاولات يقوم بها العلماء لدراسة ظاهرة التعلم، و هي إحدى فروع علم النفس التي تتناول السلوك الناشئ عن الخبرة، و التي تعنى بتفسير عملية التعلم واكتشاف ما يحدث فيه؛ إذ يقومون بتنظيم ما يتوصلون إليه من آراء و حقائق كما ذكرنا التعلم و تبسيطها و شرحها و التنبؤ بنتائجها"[1]. أو هي "طريقة معالجة لمجموعة من العمليات أو العوامل و المتغيرات الوسيطة التي تفترضها بطريقة معينة لتفسير عملية التعلم "[2] .

و للنظرية في التعليم دور كبير من خلال كونها مجالا نظريا خصبا لإجراء البحوث في ميدان التربية و التعليم، و معرفة مدى إمكانية تطبيق النظرية و ملاحظة فعاليتها في عملية التعلم، و كذلك تكمن أهميتها في كونها مصدر يزود الباحثين بالمعلومات المهمة في مجال التعلم[3]؛ و نظرا لاتساع موضوع التعلم، فإن نظريات التعلم تسعى لتنظيم حقائقه و تبسيطها و التنبؤ بها، حيث أن هناك تباين بين العلماء حول تفسير عملية التعلم، ممّا أدى منذ بداية القرن العشرين إلى ظهور العديد من المدراس و النظريات للبحث في مجال التعلم[4]، و التي تحاول الوصول إلى معرفة مفتاح السلوك الإنساني من حيث كيفية حدوثه و تحديد متغيراته و أسبابه، فنجد اهتمام هذه النظريات منصبّ حول عملية التعلم و كذا عناصر العملية التعليمية، و بالتحديد على أداء المتعلم و ما يظهر على سلوكه من تغيرات في الاتجاه الايجابي، ومدى تكيفه لمواجهة مواقف معينة في ضوء خبرات التعلم التي اكتسبها في ظروف منسّقة تسير على وفق نظام محدّد، و تسعى إلى تحسين أداء المتعلم، ويبين تاريخ نظريات التعلم أنها تقدَّمَت منْ التفسيرات البسيطة الميكانيكية أو

1- ينظر: بشير إبرير و آخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة، ص 212.

2- أنسى محمد أحمد قاسم: علم النفس التعلم، ص 40.

3- ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 23.

4- ينظر: بشير إبرير: مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة، ص 212.

الآلية لتعلم الإنسان إلى تفسيرات أكثر تركيبا و تعقيد"[1] ؛ و في ظل تلك المفاهيم، تحتل الأبحاث التي تدور حول نظريات التعلم في الوقت الحاضر منزلة كبيرة، من البحوث المعاصرة، و أن أصحاب نظريات التعلم يميلون إلى أن يقسمون أنفسهم إلى اتجاهين[2]:

الاتجاه الأول: النظريات السلوكية Behaviorism Theory : هي موضوع بحثنا حيث تعتمد على المثيرات و استجابتها و الارتباط فيما بينها و تشمل:

1. النظريات الارتباطية: التي تقوم على الارتباط بين الأحداث البيئية و السلوك؛[3] فالتعلم عبارة عن تكوين الروابط بين المثيرات و استجاباتها، و كلما تمّت تقوية تلك الروابط كان التعلم أفضل[4].

2. النظريات الوظيفية: هي التي تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك، و التي تميز الإنسان عن الكائنات الأخرى من حيث ما يظهره من نيّة و غرض و توجه نحو الهدف[5].

الاتجاه الثاني: النظريات المعرفية Cognitive theory و من أمثلة ذلك الاتجاه الجشطالتي، و التي تعطي الأولوية للعمليات التي تجري داخل الإنسان كالتفكير و التخطيط، و على تلك العمليات التي تتصل بالبيئة الخارجية أو بالاستجابات الظاهرة[6].

ثانيا: النظرية السلوكية:Bihaviorism Theory

1- مفهومها:

تعدّ السلوكية اتجاها معرفيا نفسيا، من مدارس علم النفس التجريبي تهتم بدراسة اكتساب الفرد لأي سلوك من السلوكات، و هي بذلك تُعدّ رائدة في تقديم خطوات التعلم

1- جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 24. و ينظر: محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص 34.

2- ينظر: عبد الرحمن محمد العيسوي: الوجيز في علم النفس العام و القدرات العقلية، ص 89-90. و ينظر: محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص 35.

3- ينظر: عبد الرحمن محمد العيسوي: الوجيز في علم النفس العام و القدرات العقلية، ص 89-90.

4- ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 36-37.

5- ينظر: المرجع نفسه، ص 36-37.

6- المرجع نفسه، ص 37.

و أساليبه مند زمن قديم، و يُعدّ تعلم اللغة أحد المظاهر السلوكية في ذلك الاتجاه التي تُتعلم[1]؛ و هذا المنطلق تُعدّ من المدارس التي عارضت الاستبطان* منهجا للدراسة، و حاولت إقصاؤه من مجال علم النفس الأمريكي، لأنه يقوم على الملاحظة الذاتية في تفسير السلوك التي ينادي بها بعض علماء النفس من قبل؛ كما رفضت مفاهيم مثل العقل و الشعور و عليه كان اتجاه **واطسن**(John Watson) واضحا، ويُلَخَّصُ في أنه لم يدَّعي عدم وجود الوعي أو الشعور(Consciousness)، بل زعم أنه داخلي وغير مُلاحَظ و لا يمكن قياسه بواسطة الإجراءات العلمية الموضوعية[3]، واعتنق فكرة ترابطية مُؤداها أن السلوك مهما كان نوعه ينتج عن الخبرة(Experience)، و بالتحكم فيها نخلق الشخصية التي نريد، و لعلّ هذا يذكرنا **بجون لوك** المتأثر بالمذهب الحسّي في اكتساب المعرفة حيث نجده يقول: "يولد الطفل صفحة بيضاء تنقش عليها التجربة ما تريد"[4]، و يُؤيِده في ذلك **دوجلاس براون**(H.Douglas Brown) في أن الاتجاه السلوكي يدَّعِي بأن: "الأطفال يولدون كاللوح الأملس(Tabula rasa) أو صفيحة بيضاء، لا تحمل أية فكرة مسبقة عن العالم أو عن اللغة، و هؤلاء الأطفال يُشكِّلون اللغة بواسطة المحيط و يُكيِّفوا السلوك من خلال برامج مختلفة من التعزيز"[5].

و يقوم هذا الاتجاه (السلوكي) على فكرة جوهرية مفادها أن علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي، إلّا إذا تبنّى المنهج التجريبي الذي يعتمد بدوره على العلوم الطبيعية، ممّا يجعل منه علما قابلا للملاحظة و التجربة؛ و بذلك يكون(واطسن)

1- ينظر: مسعد أبو الديار و آخرون: العمليات الفنولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة، ص 17.

* يقول: د/ زكي نجيب محمود: " يعد الاستبطان منهجا هاما عند علماء النفس، عندما يتعذر عليهم مشاهدة ما يدور داخل الإنسان، عندئذ يجدون أنه لا مناص من لجوء الإنسان إلى النظر داخل نفسه ليتعقب ما يدور فيها من ظواهر نفسية". (جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي مناهجه و نظرياته و قضاياه المناهج و النظريات، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية-مصر، (د.ط)، 2003م، ص18).

3-ينظر: أنور محمد الشرقاوي: التعلم (نظريات و تطبيقات)،مكتبة الأنجلو، القاهرة-مصر، (د.ط)، 2014م، ص 16. و ينظر: عبد الرحمان محمد العيسوي: الوجيز في علم النفس العام و القدرات العقلية، ص 74. و ينظر: جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي مناهجه و نظرياته و قضاياه، ص 55.

4- عبدالرحمان محمد العيسوي: الوجيز في علم النفس العام و القدرات العقلية، ص 74.

5- بتصرّف: H. Douglas Brown: Principles Language Learning And Teaching, San Francisco State Universiy,4th ed,2000, p, 23.

قد خَلَّصَ علم النفس من أزمته بجعله علما طبيعيا يدرس السلوك و التكيُف عند البشر و الحيوان عن طريق الملاحظة الخارجية لأفعالهم؛ و لذلك نادى واطسن بأن موضوع علم النفس يجب أن ينحصر في دراسة السلوك الخارجي(External Behaviour) للكائن الحي، و أنه هو الموضوع الوحيد لدراسة علم النفس، ذلك السلوك الذي يخضع للملاحظة و المشاهدة و القياس، من حيث الزمن الذي يستغرقه أداءه و تحليله إلى أجزاء متعددة و تعديله أو تغييره و ضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره، و من ثمَّ التحكم في هذا الظهور من خلال توفير شروطه المتمثلة في المثيرات(م) و في الاستجابات (س)[1]، و بذلك يكون علم النفس علما موضوعيا و محددا[2]. و سرعان ما غدت دراسة السلوك دراسة موضوعية ذات شهرة كبيرة كوسيلة من وسائل جمع المعلومات[3].

ركزت النظرية السلوكية على أهمية البيئة في التعلم، و أن ما يستحق دراسته عن تعلم الإنسان هو ما يمكن ملاحظته فقط، لذا لم يتطرق السلوكيون إلى الأحوال الذهنية و عمليات التفكير و غيرها[4]؛ وما ساهم في ذلك أنَّ أغلب الدراسات التي تُجرَى حول كيفية تعلم الكلاب قفز الحواجز مثلا، أو عبور الممرات للوصول إلى الهدف ما هي إلا محاولات للوصول إلى الهدف الرئيسي لعلم النفس، و هو معرفة الخصائص العامة للسلوك و تحديد المتغيرات الرئيسية التي تؤثر على هذه الخصائص؛ و ذلك فإن دراسة العلاقات بين هذه المتغيرات و السلوك تعتبر على جانب كبير من الأهمية لأنها تساعد على معرفة المبادئ الرئيسية للتعلم[5].

وبناء على ما سبق، عُرِّفت السلوكية بأنها: "النظرية النفسية التي كان الأثر الحاسم في تشكيل جزء كبير من النظرية السيكولوجية المعاصرة، حيث هناك سلوك يُبني على تعزيزات أي هنا كما يسمى بالإجراء و الاشتراط الإجرائي و التعزيز و العقاب على أن مفهومي (المثير و الاستجابة) مستقيان من الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضاء)،

1- ينظر: لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 13.

2- أنور محمد الشرقاوي: التعلم (نظريات و تطبيقات)، ص 16.

3-ينظر: عبد الرحمان محمد العيسوي: الوجيز في علم النفس العام و القدرات العقلية، ص 74.

4- ينظر: المرجع نفسه، ص 74.

5- أنور محمد الشرقاوي: التعلم (نظريات و تطبيقات)، ص 17.

فيرى **ثورنديك** (Thordike) أن التعلم في يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي من الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه، و الأعصاب الحركية التي تنبه العضلات، فتعطي بذلك استجابة الحركة باعتماد قانون "المران" وقانون "الأثر"[1].

لقد اعتمدت السلوكية على مبدأ المساواة بين الإنسان و الحيوان، من حيث أنها تَعتبر اللغة عبارة عن مجموعة من العادات الكلامية يكتسبها الإنسان انطلاقا من المفهوم السلوكي للاكتساب؛ و لعلّ ذلك يعتبر مثابة إلغاء لعقل الإنسان و دعوة للحدّ من قدراته، في الوقت الذي نعرف بأنه يملك ما لا نهاية من الأساليب و الألفاظ بقدر بسيط من الأصوات[2].

2- تأسيسها:

في أوائل القرن العشرين(1912) ظهر اتجاه جديد في دراسة السلوك، و خاصة في تفسير التعلم يُعرف بالاتجاه السلوكي(Behaviorism) أو الثورة الواطسنية، نسبة إلى عالم النفس **جون واطسن**(John B.Watson)* و الذي قاد هذا الاتجاه؛ نتيجة تأثره بالعلماء الروس، الأمر الذي سمح له بوجود علم أكثر موضوعية و هذا بالانتقال من المنهج العقلي إلى المنهج التجريبي، معلنا عنها في بيان أصدره عام 1912، قائلا:" لقد انتهى السلوكيون إلى أنه لا يمكن يقتنعوا بالعمل في اللّامحسوسات و الأشياء الغامضة، وقد صمّموا إما أن يتخلوا عن علم النفس أو يحيلوه علما طبيعيا"[4]. يعتبر كتابه

1- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 22.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 23.

* **جون برادوس واطسن(John broadus Watson)**: عالم نفس أمريكي عاش بين(1849م-1936م)، ابتكر وسيلة لتحديد قدرة الحيوان على التمييز بين المثيرات البصرية. يُعد متطرفا في نظرته للعملية النفسية فيعتبر كافة النشاطات الإنسانية بمثابة سلوك بما فيها اللغة، و بعد إصدار كتاب"**السلوكية**" كتبت الصحيفة اللندنية: "إن هذا الكتاب لا يطمح إلى تطوير علم النفس فحسب، بل و يمثل منظومة فكرية تدعوا إلى تطوير الأخلاق و الدين و التحليل النفسي"، و قد وصف علم النفس قائلا: "**إن علم النفس من منظور السلوكيين عبارة عن فرع تجريبي حقيقي من العلوم الطبيعية هدفه النظري هو التنبؤ و مراقبة السلوك و لا يمثل الاستبطان أي جانب من مناهجه، و لا تتمثل قيمته العلمية بياناته للتفسير الواعي**". (ينظر: سليماني جميلة: محطات في علم النفس العام، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، 2014، ص 158-159. و ينظر: مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ص20).

4- سليماني جميلة: محطات في علم النفس العام، ص 22،23.

(Behaviorism) بمثابة ردّة فعل على التصورات اللّاموضوعية في حقل السيكولوجية. و حاول تحديد معالمها كاتجاه يبرز السلوك باعتباره معطًا قابلًا للملاحظة و الضبط و القياس عن طريق المنهج التجريبي[1].

و في هذا الإطار يؤيده عالم النفس الأمريكي **كاتل**(Katel) في رفض أن يكون علم النفس علم الوعي أو الشعور و أن يكون الاستبطان منهجه، فعبّر بـ: "لست قانعا بوجوب حصر علم النفس في دراسة الشعور بحدّ ذاته، و بوصفه ممكن التمييز عن العالم الفيزيائي... و ليس ثمّة تضارب بين التحليل الاستبطاني و التجريب الموضوعي؛ و لكن القول الشائع بأنّ علم النفس غير ممكن الوجود بدون استبطان قول تُكذّبه الحقائق الواقعة؛ و يبدوا لي أن معظم البحوث التي قُمت بها أنا و أجريت في مختبري لا تقل تحررًا من الاستبطان عن بحوث الفيزياء أو علم الحيوان"[2].

و من الأمور التي ساعدت على وجود السلوكية –غير الاتجاه للموضوعية في علم النفس– هو الاهتمام بعلم نفس الحيوان و الذي يعتبر موضع اهتمام نظرية النشوء و الارتقاء عند داروين، فكان الرد عليها بمحاولة البرهنة على الاستمرار العقلي بينهما بالإبانة عن وجود العقل عند الكائنات تحت البشرية؛ و بناء عليه يرفض واطسن البحث فيما يدور داخل العقل و يرفض المفاهيم العقلية واهتم بالسلوك فقط كما مرّ[3]؛ و لذلك نجد السلوكية قد أهملت الحياة النفسيّة و اكتفت بدراسة ما هو خارجي؛ و عُرِّف السّلوك من وجهة نظر سلوكية بأنه: "النّشاط الذي يقوم به الكائن الحي، و لا فرق عندهم إن تجسّد هذا النشاط في حركات بسيطة أو في أفكار. فهذه و تلك استجابات تصدر عن العضوية ردًا على المنبهات الخارجية، لذا فإن مهمة السّلوكي تنحصر في الوقوف على العلاقة المباشرة بين المنبهات و الاستجابات"[4].

1- المرجع السابق، ص 365.

2- جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام ، ص 159.

3- ينظر: جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، ص 54.

4- جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص163.

تعتبر السلوكية أن الكائن الحي بحدّ ذاته يشكل مادّة لدراسة علماء التشريح و الفيزيولوجيا، و أن سلوك الإنسان بكل ما فيه من رُقي و تعقيد يشكل فقط جزءا من خطة السّلوكي البحثية، فالسلوك الإنساني يبدوا في الأفعال و الأقوال سواء المتعلمة أو غير المتعلمة، و يرى واطسن أن أفعالنا هي سلوك و كذلك فإن التّحدث مع النفس أي التفكير هو نموذج موضوعي للسّلوك شأنه في ذلك شأن لعب كرة القاعدة"[1].

و يبدو من ذلك أنهم يعتبرون اللغة و التفكير و غيرهما جزءا من سلوك الإنسان، و ينوّه **دوجلاس براون** (H.Douglas Brown) بقوله: "هذا ما يراه السلوكيون و ما يتعاملون به مع اللغة، و ما يصوغون نظرياتهم في اكتساب اللغة الأولى في ضوئه، و هم بذلك يركزون عل الجوانب المباشرة للسلوك اللغوي، أي الاستجابات التي تخضع للملاحظة و على العلاقة بين هذه الاستجابات و الأحداث المحيطة"[2]؛ و يعني بهذا أن وجود الأشياء الخارجية ليس وجودا موضوعيا و مستقلا عنا، و إنما هو وجود ذاتي مرهون بأفعالنا و استجاباتنا؛ و قد عبّر "**ف.بريد**" أحد منظري السلوكية عن تبعية عالمنا لعضويتنا فقال: "نحن اللذين نضع عالمنا، و حتى عندما نموت فإننا نأخذه معنا"[3]؛ و بذلك وجد مؤسس السلوكية أن هذه العلاقة ثابتة لا تتغير مطلقًا، إذ أن منبهاً ما يستجرُّ استجابة محدّدة بغض النظر عن حالة العضوية.

و قد تزَّعم النظرية السلوكية علماء نفسيين نخصّ بالذكر واطسن (Watson)، و بافلوف (Pavlov)، و سكينر (Skinner)، و هم من أبرز العلماء اللذين ساهمت آراءهم و أفكارهم في ميلاد و تطوير النظرية السلوكية و اعتمادها من إحدى أشهر نظريات التعلم.

3- مبـادؤها:

تعتبر أبحاث واطسن(Watson) الأولية بمثابة الأرضية لميلاد النّظرية السّلوكية التي تنبني على مبادئ و أسس تتمثل في ما يلي:

1- جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي مناهجه و نظرياته و قضاياه، ص 54.

2- ينظر: H. Douglas Brown. Principles Language Learning And Teaching. p 22.

3- جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 164.

1- ضرورة حصر مبحث علم النفس التجريبي في دراسة السّلوك المباشر الملاحظ دون سواه؛ و ذلك بإقصاء الآراء العقلية و الأساليب الاستبطانية و النظريات المعرفية[1]، و في هذا المقام قد أشار واطسن(Watson) في مبحثه بعنوان"**الكلام والتفكير**" أنه نفى وجود الجانب العقلي في الحدث الكلامي، و اعتبر التفكير نوع من الكلام الدّاخلي المنطوق على مستوى الحنجرة فقط مشيرا إلى أن الحنجرة أداة للتفكير[2]، و أن اللغة هي الكلام المنطوق فعلا أي أن اللغة و الكلام شيء واحد. و كذلك أشار إلى تفسير السّلوك اللفظي في ضوء تكوين العادات و إدخال التعزيز لتدعيم العلاقة بين المثير و الاستجابة لإحداث الاشتراط[3]؛ ومن هذا المنطلق فإن اللغة من وجهة نظر السلوكية هي استجابات يصدرها المتكلم رداً على مثيرات ما يُكيِّفُها حافز البيئة، تأخذ شكل السّلوك اللفظي القابل للملاحظة و المعاينة المباشرة[4].

2- تنظر السلوكية إلى الإنسان على أنه آلة ميكانيكية معقّدة، وكل تصرّف يُعدّ نَتَاج منعكس شرطي، و أن العملية التعليمية هي عملية آلية و الإنجاز فيها يأتي صدفة، فالتعلم عند أصحاب المدرسة السلوكية عبارة عن أعمال منعكسة لما يواجِهُهُ المتعلم[5].

3- العمليات الشعورية الداخلية لا يمكن دراستها علميا لأنها غير قابلة للملاحظة[6]، و لقد شبَّه بعض اللغويين الكائن الحي و ما يحدث في عقله من عمليات عقلية لا سبيل إلى الوصول إليها بسهولة، و ما يعتريه من انفعالات لا تكون كلها واضحة، شبّهوا كل ذلك **بالصندوق الأسود**[7]؛ حيث يقول واطسن(Watson): "إن السّلوك الإنساني ما هو إلا سلوك ديناميكي و أن العقل ليس موضوعا مناسبا لدراسة علم النفس لأن أي ملاحظات على العقل إنما تُعدّ ملاحظات ذاتية، و من ثمَّ فهي لا تشتغل جزءا من المعرفة يمكن

---

[1]-ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات-، ص 90-91.

[2]-ينظر: جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، ص 58.

3- ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص91. وينظر: ثائر أحمد غباري وخالد أبو شعيرة، علم النفس اللغوي، ص92.

4- ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات- ،ص91.

5- محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص 34.

6- ينظر: جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، ص 56.

7- المرجع نفسه، ص 56.

التحقّق منها و إثباتها، و اقترح بدلا من ذلك دراسة السّلوك الظاهري الصريح"[1]؛ و هذا لا يعني عدم الاعتراف بوجود الشعور و لكن الرّفض بجعله قابلا للدراسة، فبيّنت **حفيظة تازورتي** بقولها: "و لكنهم يرفضون اعتباره موضعا للدراسة لأنه داخلي لا يخضع للملاحظة و القياس، و من ثمَّ فإنهم ينتقدون الاتجاهات التي تفسِّر سلوك الكائن الحي بإرجاعه إلى دوافع و حاجات داخلية، فإذا كانت الحاجات قادرة على تفسير السّلوك فهي لا تقدم تفسيرا كافيا إلّا إذا تحدَّد الدَّافع و اتّضحت أسبابه"[2].

4- يتلخص مبدأ النظرية السلوكية، في أنَّ السلوك يكون استجابة لمثير ينتهي باستجابة ما، فالسّلوك مكون من إفرازات غُدديّة و حركات عضلية و هو على هذا خاضع للعمليات الفسيوكيميائية؛ فالمحيط يوفر مجموعة من المثيرات التي تنبّه الكائن الحي لإحداث استجابة ما، و بذلك فإن هناك استجابة فورية من نوع ما لكل مثير، بالإضافة إلى أن كل استجابة لها نوع ما من المثير، و عليه فإنّ هناك حتميّة بين المثير و الاستجابة[3].

و أشار **ثورنديك**(Thorndike) إلى أن وظيفة اللغة تقوم على التّعبير عن أفكار الإنسان المتكلِم أو عواطفه؛ و يضيف **منصور (1982)** أن اللغة لا تُستَعمَل للتعبير فقط، و لكنها تستعمل أيضا لإثارة أفكار و مشاعر السّامع، بل قد تدفعه للعمل و الحركة[4].

ثالثا- التعليم في النظرية السلوكية:

1- اللغة من منظور سلوكي:

لقد تحدّدت معالم هذه النظرية على أيدي علماء مزجوا بين علم النفس السلوكي، و علم التربية، و علم اللغة، و استمدّوا منهجهم التجريبي الذي اعتمدوا عليه في تفسيراتهم لعملية التعلم، من العلوم الطبيعية، و لقد طبّقوا المنهج العلمي الذي يعتمد على القياس في تفسير السلوك الإنساني بما في ذلك اللغة، و لقد استُغِلَت دراساتهم

---

[1]- حلمي خليل: اللغة و الطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ط)، 1986، ص24

2-حفيظة تازورتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر،(د. ط)، 2003،ص 51.

3- ينظر: جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، ص56.

4- ينظر: ثائر أحمد غباري وخالد أبو شعيرة: علم النفس اللغوي، ص91.

و مساهماتهم التي توصلوا إليها في تحليل العملية التعليمية؛ و عليه، يتم تعلم اللغة وفق مبادئ السلوكيون على أساس اعتبار أن اللغة و شكلا من أشكال السلوك الإنساني، و لأجل تفسير و تحسين عملية تعلم اللغة اعتمدوا ثلاثة عناصر أساسية متمثلة في **المثير و الاستجابة و التعزيز**، أي بالتركيز على الأشكال المحسوسة المباشرة عن السلوك اللغوي و على العلاقات و الارتباطات بين الاستجابات القابلة للملاحظة، و على العلاقات و الارتباطات بين الاستجابات و الأحداث في العالم من حولهم، و يأخذ السلوكيون بعين الاعتبار السلوك اللغوي الفعّال ليكون عبارة عن إنتاج للاستجابات الصحيحة للمثيرات، فإذا عززت الاستجابة أو أشرطت تصبح عندئذ عادة[1]؛ و عليه، فإن السّلوك اللغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي، و أن تعلم اللغة يحدث نتيجة لتفاعل المتعلم مع التأثيرات البيئية و استجابة لها.

2- الأهداف السلوكية:

لقد تم صياغة أفكار وآراء منظري السلوكية وتجسّدت مجهوداتهم في العملية التعليمية، من حيث أن الفكر السلوكي يرتكز على أساس تحديد الأهداف النهائية للسلوك المتوقَّع من المتعلم، ومن ثمّ معيار الأداء المُطالب به، والذي يقوم في ضوئه الأداء، ممّا يجعل نجاح التعليم مبني على مدى تحقيق الأهداف المرجوة والمقصودة[2]؛ فما هو الهدف السلوكي، وفيما تتجلّى أهميته في العملية التعليمية؟ وفيما يلي يمكن عرض بعض مفاهيم الأهداف السلوكية كالآتي:

- **جرونولاند**(Gronlund.1991): "بأنها النتائج النهائية للتعلم مُصاغة على أساس التغيرات في سلوك التلاميذ"[3]، و هي كذلك "حصيلة التعلم العقلي أو الحركي أو الانفعالي المترتب على تدريس وحدة أو موضوع دراسي معين"[4]

1- ينظر: نادر أحمد جرادات: الأصوات اللغوية عند ابن سينا-عيوب النطق و علاجه-، الأكاديميون للنشر و التوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2013م، ص 183-184.

2- ينظر: المرجع نفسه، 50.

3- ابراهيم حامد الأسطل و فريال يونس الخالدي: مهنة التعليم و أدوار المعلم في مدرسة المستقبل، ص 98.

4- المرجع نفسه، ص99.

و عليه فإن الهدف السلوكي هو التغيير المراد استحداثه في سلوك المتعلم، فتصف سلوكه النهائي المتوقع حدوثه عند المتعلم... و عليه فهي تُصَنَّف تبعًا للنّتاج التعليمي المراد تحقيقه من قبل المعلم إلى أهداف معرفية، و أهداف انفعالية، و مهارية[1].

و الهدف السلوكي هو عبارة تصف الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة، أي أنه يصف الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي للمتعلم أكثر ممّا يصف الوسائل المستخدمة في الوصول إلى هذا السلوك، لذلك تستلزم الأهداف السلوكية استخدام أفعال تشير إلى الأداء مثل: يقرأ، يكتب، و يصف[2]؛ و عليه تكون عملية صياغة الأهداف التعليمية هامّة للمعلم و المتعلم و العملية التعليمية بكاملها، فهي تساعد المعلم في عملية التدريس واختيار الطرق و الوسائل العلمية المناسبة و كذلك اختيار أساليب التقييم و تنظيم الوقت، كما أنها تساعد المتعلم على معرفة المطلوب منه و استرجاع التعلم السابق و ربطه بالجديد و استعماله في المستقبل لتحقيق هدف ما[3].

و بناء عليه فالنظام التربوي يهدف لتحقيق غايات معينة تسمى بالأهداف التربوية التي هي العنصر الأساسي في العملية التربوية، و التي يكون مصدر اشتقاقها من فلسفة المجتمع و ثقافته، و بذلك تكون بمثابة ترجمة ميدانية لمُثل المجتمع و تطلعاته، و لذلك من واجب المعلم أن يُلِمَّ بهذه الأهداف و يسعى لتجسيدها عمليا اعتمادا على المنهاج الدراسي؛ حيث يرى **ميجر**(Mager): "أن المعلم يسير وفق خطوات متسلسلة و متتابعة أثناء تدريسه لمحتوى معين، و من أولى خطواته تحديد الأهداف، و ثانيا تحديد الوسائل و الطرق و الأساليب التي بواسطتها يستطيع تحقيق الأهداف، و ثالثا تقويم طلبته لمعرفة مدى تحقيق أهدافه التي وضعها"[4].

1- ينظر: عادل أبو العز سلامة و آخرون: طرائق التدريس العامة-معالجة تطبيقية معاصرة-، ص 63.

2- زيد سليمان العدوان و محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة، عمان-الأردن، ط1، 2011م، ص67. و ينظر: عبد الرحمن عبد الحي: نظريات التعلم و تطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في الجزائر، ص 57.

3- ينظر: ابراهيم حامد الأسطل و فريال يونس الخالدي: مهنة التعليم و أدوار المعلم في مدرسة المستقبل، ص 99.

4- زيد سليمان العدوان و محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، ص 67.

و نذكر على سبيل المثال: أن النشاط التعليمي ينطلق أساسا من صياغة الأهداف المحددة، و أنه لابد من تحرك الباعث لدى المعلم و المتعلم قصد تحقيق الهدف المطلوب، و يمكن للمعلم و المتعلم على السّواء من معرفة مستوى التحصيل خلال النشاط الدراسي، و من خلال ذلك يستطيع الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية؛ من هذا المنطلق لا يمكن إغفال دور الأهداف التربوية، و إهمالها يجعل العملية التربوية غير واضحة المعالم[1]؛ و عليه كيف يمكن صياغة هذه الأهداف؟ و ما هي مكوناتها ؟

3- مكونات الأهداف السلوكية:

يرى **ميجر**(Mager.1975) أن الهدف السلوكي يصف نيّة المعلم، و هو يتكون من بنية معينة تتضمن الخصائص السابقة، و تمكّن المعلم من صياغة أهدافه على نحو ملائم، و تساعده على إيصال قصده التعليمي إلى طلابه، و لهذا يجب أن يجيب الهدف السلوكي عن الأسئلة الآتية[2]: ما الأداء المتوقع من المتعلم بعد عملية التعلم؟ ما الشروط التي يظهر فيها الأداء أو السلوك؟ ما مستوى الأداء المطلوب من المتعلم القيام به؟ و تتمثل الإجابة عن هذه الأسئلة في المكونات الأساسية للهدف السلوكي، و هي: الأداء الظاهري للمتعلم* ، و شروط الأداء** ، و مستوى الأداء المقبول** .

و كنتيجة فإن الهدف السلوكي هو الذي يظهر في كل حصّة تعليمية، و هي الأهداف التي تصاغ أكثر تفصيلا و دقّة و تحديد، و ترتبط بالدّرس المُراد تعلمه و المفاهيم الواردة فيه، و أحيانا يشار إلى أنها سلوك الطالب على أن يكون هذا السلوك ظاهرا و يمكن

1- ينظر: Alan G.Kamhi و Hugh.W.Catts ترجمة: موسى محمد عمايرة: اللغة و صعوبات القراءة، دار الفكر، عمان-الأردن، ط1، 2015م، ص 186-187.

2- زيد سليمان العدوان و محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، ص 75.

* الأداء الظاهري للمتعلم: و يشير إلى التغير الذي يطرأ على سلوك المتعلم بعد تدريسه وحدة دراسية معينة. (المرجع نفسه، ص74).

** **شروط الأداء:** و تشير إلى الشروط و الظروف التي يتبدى من خلالها الأداء الظاهري للمتعلم.(المرجع نفسه، ص74)

*** **مستوى الأداء المقبول:** و يشير إلى نوعية الأداء المطلوب و الذي يتبين ما إذا كان المتعلم قد تمكن من الهدف.(المرجع نفسه، ص 74).

ملاحظته و الحكم عليه، كما يجب أن تحدّد المستوى الذي يجب أن يصل إليه هذا السلوك و الذي يقبل أو يرفض أداء الطالب على أساسه[1]؛ إذْ هو "عبارة لغوية لوصف رغبة في إحداث تغيير في سلوك المتعلم يمكن تحقيقه و ملاحظته و قياسه" ، وبناء عليه يمكن صياغة الهدف السلوكي بالشكل الآتي:

(أن+ فعل سلوكي+المتعلم+جزء من المادة+الشرط أو الظرف+معيار الأداء المطلوب)

مثال: أن يرسم التلميذ الكلمات المدونة على السبورة دون خطأ.

و تتجلى النظرية السلوكية بشكل واضح، في منهج التدريس بالأهداف التي يلجأ فيها المعلم إلى تقسيم درسه إلى مراحل محدّدة، في كل مرحلة يقوم بإبلاغ معلومات معينة إلى المتعلم الذي من شأنه أن يشارك في التحصيل المعرفي، و بعد كل فترة يجري المعلم اختباراً بسيطاً ليقف على مدى فهم و استيعاب التلاميذ و إمكانية تحقيق أهدافه. و هذا النوع من التقويم يطلق عليه منظرو التربية و رواد التعليمية " التقويم المرحلي"، " أما الاختبارات البسيطة الخفيفة فتسمى الأهداف الإجرائية"[2]؛ فتقوم هذه الطريقة على سؤال المعلم و جواب المتعلم، أي المثير و الاستجابة، فيصبح سؤال المعلم مثيرا للمتعلم الذي سرعان ما يستجيب بإجابته؛ و عليه "هذه النظرية تعتمد على مبدأ المثير و الاستجابة، فالمعلم اعتاد و أَلِف إصدار مجموعة من الاستجابات، فأصبح السلوك بذلك إنتاج شبه آلي، أي أن المتعلم تعود على بعض المثيرات التي كانت تنتج عنها مجموعة من الاستجابات كلما ظهر نفس المثير"[3]، و بعد التقويم المرحلي و تحقيق الهدف الإجرائي، يصير استيعاب المتعلم مثيرا للمعلم لينطلق إلى المرحلة الموالية من الدرس، و هكذا دواليك إلى نهايته؛ و لأجل تفعيل دور المعلم في العملية التعليمية فهو منوط بمعرفة مظاهر النمو اللغوي للتلاميذ كربط الأهداف السلوكية بحاجات و دوافع

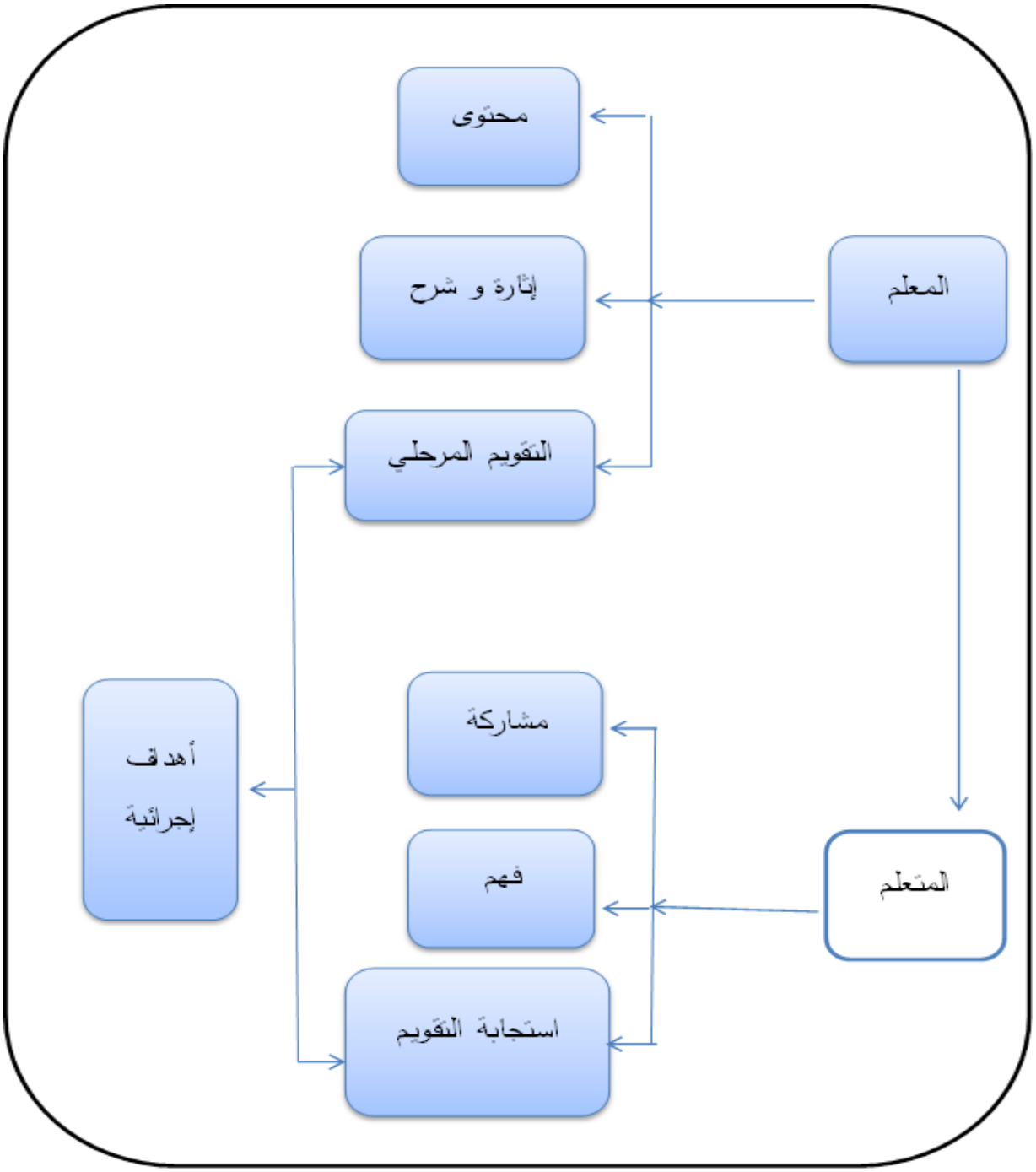
---

[1]– ينظر: أبو طالب محمد سعيد و رشراش أنيس عبد الخال: علم التربية التطبيقي المناهج و تكنولوجيا تدريسها و تقويمها، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2001م، ص 30–31. و ينظر: زيد سليمان العدوان و محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، ص 71.

[2]– ينظر: عبد الله بوقصبة: تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف–الجزائر، 2014، العدد 12، ص 5–6،

3– محمد فتحي عكاشة: علم النفس العام، 145.

و خصائص المتعلمين و معرفة العوامل التي تؤثر على النمو اللغوي بشكل عام، و نمثل ذلك في الخطاطة التالية[1]:



الخطاطة تمثل بيداغوجيا بالأهداف

1- عبد الله بوقصة: تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية: ص 5.

أولا: نظرية " إدوارد لي ثورنديك" التعلم المحاولة و الخطأ

1- التعريف بالنظرية:

يُصنّف نموذج التعلم المحاولة و الخطأ "Learning by Trial & Error"، ضمن النظريات السلوكية الترابطية و لاسيّما الوظيفية منها، فبالإضافة إلى كونه ينظر للتعلم على أنه عملية تشكيل ارتباطات بين مواقف مثيرية و استجابات معينة، إلّا أنه يرى أن السلوك الذي يصدر عن الفرد هو موجَّه لكي يؤدي وظيفة محدَّدة، و يُعرَف هذا النموذج بمسميّات أخرى مثل التعلم بالاختيار و الربط (Learning by Selecting & Connecting) و ربطية ثورنديك (Thorndike's Connectionism) نسبة إلى عالم النفس الأمريكي **إدوارد لي ثورنديك**[1] الذي طوّر أفكارها.

يُعتبر ثورنديك أحد أشهر علماء النفس، الذين كان لهم الفضل في ظهور اتجاه في تفسير التعلم؛ و لو أننا قارناه بالاشتراط البسيط عند بافلوف(Pavlov) لأمكننا أن نسميه **اشتراطا ذرائعيا**، يحدث فيه تعزيز و تقوية تدريجية للوصلة أو للارتباط بين المثير و الاستجابة[2]. و بناء على ذلك اضطر ثورنديك (Thorndike) و بافلوف (Pavlov) إلى أن يتحدثا عن التعلم بشكل موضوعي تستخدم فيه المصطلحات السلوكية مثل المثير و الاستجابة، في حين كان يوصف التعلم سابقا بأنه ترابط ذاتي للمعاني؛ و نجاح طرق علم النفس الحيواني دفع بالعلماء إلى تطبيقها على الإنسان، و هذا ما دفع **ماكس ماير** للقول: "إن دراسة علم النفس تكون أكثر موضوعية و أكثر علمية عندما يستبعد العالم

---

[1]-**إدوارد لي ثورنديك E.L.Thorndike** (1874-1949):عالم نفساني أمريكي بدأ اهتمامه العلمي بدراسة ذكاء الحيوان ثم موضوع التعلم؛ هو أعظم المنظرين في مجال التعلم باعتباره مساهم في المجال التطبيقي التربوي و انتقال أثر التدريب، نشر مقال يوضح فيه مساهمة علم النفس في تحسين العملية التربوية؛ ظهر اهتمامه في مجال التعلم في الفترة ما بين 1913-1914 بإصدار كتاب "**علم النفس التربوي**" موضحا فيه بعض قوانين الارتباط مثل **قانون التدريب و الأثر**، و حدّد استخداماتها التربوية في مجال عمليات التدريس و إعداد المعلمين. نال شهادة الدكتوراه في مجال ذكاء الحيوان بالإضافة إلى دراسته الذكاء الإنساني فوضع نظرية **العوامل المتعددة** و فيها يرى أن الذكاء هو محصلة تفاعل عدد من الوصلات العصبية بين المثيرات و الاستجابات و عليه فهو يرى أن الفروق الفردية في ذكاء الأفراد تُعزى إلى طبيعة و عدد الوصلات العصبية. (ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 64. و ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 71).

2- أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات و تطبيقات، ص 50.

نفسه عن الموضوع الذي يدرسه"* و لذا تعتبر هذه الموضوعية مفتاح لفكر **واطسن** (Watson) يتلخَّص في العبارة التالية: "إذا عرفت المثير يمكنك أن تتنبأ بالاستجابة"[2].

و ينطلق "ثورنديك" في تفسيره لحدوث عملية التعلم وفقا لمبدأ المحاولة و التجربة؛ أي الارتباطات بين الاستجابات و المثيرات تتشكل اعتمادا على خبرات الفرد بنتائج المحاولات السلوكية التي يقوم بها حيال المواقف المثيرية التي يواجهها و يتفاعل معها. و عليه يرى أن أكثر التعلم تميزا عند الإنسان و الحيوان على حدّ السواء هو التعلم بالمحاولة و الخطأ[3].

2- ملخص تجربة ثورنديك:

أما طريقته في البحث فكانت تقوم على المشاهدة و حلّ المشكلات[4]، فلقد جرّب على القطط و الكلاب، و تمتاز تجاربه عن تجارب بافلوف (Pavlov) أن الحيوان فيها يملك شيئا من حريّة التصرف فيتحرك بإرادته، بينما كان كلب بافلوف(Pavlov) مقيدًا، و بينما كان "بافلوف" قد اتّخذ الاستجابة الشرطية التي لا تخضع لإرادة الكائن الحي مقياسا- مثل سيلان اللعاب- فإن "ثورنديك" قد اتّخذ الأفعال الإرادية (الاستجابة الإرادية) مثل القفز أو الاتجاه في السير إلى اليمين أو إلى اليسار مقياسا للتعبير عن السلوك[5]. و تتلخَّص إحدى أبرز تجاربه التي كانت على القطة التي توضع في قفص له باب، يمكن فتحه إذا سحبت القطة الخيط المُدلّى داخل القفص و كانت مهمة القطة الخروج من القفص للحصول عل الطعام الموجود خارجه. و قد كرّر "ثورنديك" التجربة

***و المقصود هو**: أن معظم الاكتشافات العلمية تحققت عندما حصر العلماء أنفسهم في وصف ما يمكنهم قيامه؛ فعندما نقيس نستخدم أعضاء الحس كالعين مثلا يصبح من الصعب على الإنسان أن يرى خبراته الشعورية، و بالتالي فهو لن يتمكن من قياس شعوره مباشرة. و لكن الأمر يختلف في حالة الاستجابات كما يقول السلوكيون فإننا نستطيع قياس فعل العضلات و الغدد و بعد ذلك تحديد دلالتها و تفسيرها. (محمود فتحي عكاشة: علم النفس العام، ص33).

[2]- المرجع نفسه، ص 33.

[3]- عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 63. و ينظر سليماني جميلة: محطات في علم النفس العام، ص 587.

[4]- ينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 587.

[5]- سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم(الأسس النظرية و التطبيقية)، ص 266.

عدّة مرات، فوجد أن الوقت الذي تستغرقه القطة يتناقص تدريجيا إلى أن أصبحت تسحب الخيط فور دخولها القفص؛ و بناء على ذلك فسّر عملية التعلم كالآتي[1]:

بعد تمكن القطة من فتح الباب كوفئَت بطبق سمك فقَويت الرابطة بين المثير و الاستجابة، و أهم المبادئ التي توصل إليها هي قانون "الأثرLaw of Effect"، و من خلال إجراء هذه التجارب تساءل "ثورنديك" حول كيفية التعلم فتساءل: هل يتعلم الحيوان عن طريق التفكير؟ أو عن طرق التخبُّط الأعمى الذي لا يقوم على الملاحظة و الفهم و إدراك العلاقات؟ وقد استبعد الاحتمال الأول* ،لأنه لو كان الحيوان يتعلم عن طريق التفكير لاستطاع أن يحلّ المشكلة سريعا حين تُعاد التجربة؛ و استبعد أيضا أن الحيوان يتعلم عن طريق المحاكاة ** و انطلاقا من هذه الاستنتاجات توصل لنتيجة مؤداها: أن الحيوان لا يتعلم عن طريق الملاحظة و التفكير، بل عن طريق المحاولات الخاطئة التي تقل تدريجيا حتى يأتي الحل مُصادفة و قد سمّاه بالتعلم عن طريق المحاولة و الخطأ[4].

و طبقا لما يذهب إليه "ثورنديك" أن التعلم عملية آلية تقوم على تقوية الروابط بين المثير و الاستجابة، و تتشكّل هذه الروابط من خلال المحاولة و الخطأ. فالتعلم هو تغيُر آلي في السلوك يتّجه تدريجيا إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة، فعلم النفس عنده هو دراسة السّلوك دراسة علمية، و التعلم هو تغير في السّلوك، و يرى أن التعلم يزداد بازدياد الروابط بين المثير و الاستجابة، و أنّ هذه الروابط تقوى المران و التدريب و هو بذلك لا يُؤمن بأن التعلم يحصل بالفهم و التبصر[5].

---

[1]– ينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 588.

*"لأن منحنيات التعلم تدل على تحسن تدريجي غير منتظم و لا تشير إلى أن الحيوان قد انتقل انتقالا فجائيا من حالة الجهل إلى معرفة حلا لمشكلة". (ينظر: انسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 64).

** "لأن من خلال تجاربه استنتج على أن القطط و القردة لا تستطيع أن تفيد من خبرة حيوان آخر يعرف حل المشكلة". (المرجع نفسه، ص 64).

4– ينظر: انسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 64.

5– ينظر: محسن على عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص 54. و ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص121–122.

و بناء على ما سبق يمكن القول أنه لم يكتفي بوصف التعلم، بل حاول تفسيره بارتباطات* مباشرة بين المثيرات و الاستجابات، تتحكّم في قوتها أو ضعفها قوانين رئيسيّة و أخرى ثانوية، بل هي قوانين تفسيريّة و تسمى هذه الروابط بقوانين التعلم[2].

3- قوانين التعلم عند ثورنديك:

لقد صاغ عددا من مبادئ التعلم اعتمادا على نتائج الدراسات التجريبية، و قد أجرى العديد من التعديلات على هذه المبادئ في ضوء المستجدات البحثية التي توصل إليها، فلم يكن جامد الفكر و لم يكتف بصياغة قوانينه في صورتها الأولى، بل عمل على اختيارها بإجراء المزيد من التجارب و كانت النتيجة أن أعاد قوانينه غير المناسبة منها أكثر من مرّة، و تّعد مثل هذه المبادئ المنطلقات الأساسية التي حاول من خلالها تفسير عملية التعلم. و فيما يلي عرض لهذه المبادئ[3]:

1.3 قوانين التعلم الأساسية: و كما مرّ فإنه يرى أن تعلم الإنسان و الحيوان يتم وفق قوانين واحدة، و يمكننا فهم موقفه من خلال عرض القوانين الثلاثة الرئيسية و هي: قانون الأثر، و قانون التدريب(التكرار)، و قانون الاستعداد. و نفصل كالآتي:

1-**قانون الأثر: Law of Effect** هو من أهم قوانينه الأولية، و ينص على أنه عندما تكون الرابطة بين المثير و الاستجابة مصحوبة بحالة ارتياح فإنها تقوى و تثبت الاستجابة، أما إذا كانت مصحوبة بحالة ضيق أو انزعاج فإنها تضعف و يقِلّ

***الارتباطية:(Connectionism)** أطلق ثورنديك على الرباط الذي يقوم بين الانطباعات الحسية و بين الاندفاع للقيام بعمل أو تصرف اسم الصلة أو الرباط Bond،و لم يكن ثورنديك منصبا فقط على الظروف التي يتم فيها الارتباط بين المثير و الاستجابة، و إنما اهتم بالشيء الذي يبقي هذا الارتباط قائما. و اعتقد أنهما يتصلان بواسطة رابطة عصبية و لذلك تسمى نظريته **بالنظرية الارتباطية**. (أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 65. و ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 72).

[2]- ينظر جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 588.

[3]- ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 67- 74ص. و ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم(أسسه و نظرياته و تطبيقاته)، ص 122- 128.وينظر: جودت عبدالهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 75- 79.
و ينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 589 - 592. و ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 62 - 72.

احتمال حدوثها مرة أخرى، إلا أن هذا القانون قد تم تعديله في فترة لاحقة من دراساته في التعلم، حيث اقتصر على الأثر الطيب فقط؛ فيرى العمل الرئيسي في تفسير عملية التعلم هو المكافأة، و يعتقد أن العقاب لا يضعف الروابط.

2-**قانون التدريب (التكرار)Law of Exercise:** ثاني القوانين الأولية، و ينص على أن تكرار الرابطة بين المثير و الاستجابة يؤدي إلى تثبيت الرابطة و تقويتها، و بالتالي يصبح التعلم أكثر رسوخا. و على ذلك تُعد اللغة مُكتَسبة عن طريق التكرار و التعزيز[1]؛ و يرى أن لهذا القانون جزئين هما:

1.2 قانون الاستعمال: Law of use الذي يشير إلى أن الارتباطات بين المثير و الاستجابة تقوى بفعل التكرار و الممارسة[2].

2.2 قانون الإهمال: Law o Disuse يعني أن الارتباطات بين المثير و الاستجابة تضعف بفعل الترك و عدم الممارسة؛ و هذا ما يفسر لنا ظاهرة النسيان في السّلوك الإنساني، فالشخص الذي يعرف لغة ما و لا يستعملها سرعان ما ينسى الكثير من مصطلحاتها؛ فقد ساهم هذا المبدأ في تطوير أفكار إحدى نظريات النسيان تعرف اسم **نظرية الاضمحلال أو الترك و الضمور Decay Theory[3].**

و وفقا لهذا القانون، قد افترض "ثورنديك" في البداية أن ممارسة الروابط يؤدي لتقويتها فيؤدي إلى تحسين درجة التعلم، و العكس صحيح، و هذا ما لم يرُق لبعض العلماء من بينهم **بارتون**(Barton)لأن هذا المبدأ يُكرس مبدأ الآلية في التعلم، و عليه أعاد "ثورنديك" صياغة هذا المبدأ في ضوء قانون الأثر فالممارسة للرابطة تقويها و تؤدي إلى تحسين التعلم إذا اتبعت بالتغذية الراجعة غير التدعيمية[4].

3-قانون الاستعداد: Law of Readiness يحدّد هذا القانون الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر؛ فهو يحدّد ميل المتعلم إلى الشعور بالرّضا أو الضّيق نتيجة لعملية

1- مسعد أبو الديار و آخرون: العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، ص 19.

2- أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 27.

3- ينظر: المرجع نفسه، ص 62 - 72.

4-عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص67. ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص 122

التعلم، فوجود حالة من الاستعداد لدى المتعلم يعني ذلك أن لديه استعدادا قويا لتنفيذ الاستجابة المطلوبة، في حين عدم توفرها يؤدي إلى عدم تنفيذها؛ ولقد فسّر هذا المبدأ بدلالة حالة الوصلات العصبية من حيث قابلتها للتوصيل أو عدمه، و منه فإنه يصوغ ثلاثة حالات لتفسير الاستعداد و هي[1]:

1.3 حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل فإن عملها يريح الفرد؛ بمعنى آخر إذا كان لدى الفرد استعدادا و ميل للقيام بعمل ما، و وجد ما يشجعه على ذلك فإن هذا العمل سوف يتم تنفيذه على نحو جيد، و يترتب عليه شعور الفرد بحالة الرضا[2].

2.3 حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل و لا تعمل، فإن عدم عملها يزعج الفرد؛ بمعنى آخر إذا كان لدى الفرد نزعة قوية لتنفيذ استجابة ما حيال موقف معين و كان هنالك عوائق تحول دون ذلك، فإن تنفيذ مثل هذه الاستجابة ربما لا يحدث، و هذا التالي يؤدي إلى الشعور بالضيق و عدم الرضا[3].

3.3حينما تكون الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل و تجبر عليه فإن العمل يسبب الضيق للفرد، بمعنى أنه إذا لم يكن للفرد استعدادا للقيام بسلوك ما و أجبر عليه فمثل هذا السلوك ربما لا يحدث على نحو مناسب و قد تنشأ عن ذلك حالة من عدم الرضا[4].

2.3 قوانين التعلم الثانوية: SubordinatePrinciples of Learning

لقد رأى "ثورنديك" أنه إلى جانب القوانين الرئيسة للتعلم، عدة قوانين أخرى ثانوية تنطبق على التعلم عند الإنسان و الحيوان. و سُميت كذلك لأنها بدَت أقل أهمية من القوانين الأولية. و هذه القوانين هي:

1- **قانون الانتماء:**Law of Belongingness وفقا لهذا القانون، فإن الرابطة بين المثير و الاستجابة الصحيحة تقوى كلما كانت الاستجابة أكثر انتماء إلى

1- جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 590.

2- المرجع نفسه، ص 590.

3- ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم(أسسه و نظرياته و تطبيقاته)،ص 122.

4- ينظر: المرجع نفسه، ص 122. و ينظر: جودت عبدالهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 75.

الموقف. أي كلما كانت أجزاء الموضوع المتعلَّم مرتبطة بعضها ببعض كلما زادت فرصة تعلمها؛ و نستشهد بالمثال الآتي: إن الفرد يميل إلى ردّ التحية بانحناء الرأس أكثر ما يكون ميله إلى الاستجابة بالكلام[1]، و لهذا تكون إثابة التلميذ لأنه أجاب إجابة صحيحة، فإن الإثابة تنتمي إلى الموقف أما إذا كافأته لأنك كنت مسرورا في هذا اليوم، فإن الإثابة لا علاقة لها بالموضوع. و يعتبر هذا القانون من أهم القوانين التي أضافها "ثورنديك" لنموذجه و به يجعل نموذجه أقرب إلى النموذج المعرفي خاصة ما يعرف بمبدأ التقارب[2].

2- **قانون الاستقطاب:** Law of Polarity وفقا لهذا القانون، فإن الارتباطات تنمو في الاتجاه الذي كانت قد تكونت فيه بطريقة أيسر من سيرها في الاتجاه المعاكس. فمن السهل على سبيل المثال تنفيذ روابط ثم تعلمها على النحو التالي: "سبع أولاد، خضروات لذيذة" من تنفيذها بالاتجاه المعاكس على النحو التالي: " أولاد سبع، لذيذة خضروات"[3].

3- **قانون انتشار الأثر:** Law of Spread يرى أن أثر الإثابة لا يقتصر على الربط فقط، و إنما يمتد إلى الروابط المجاورة التي تتكون قبل إثابة الرابطة و بعد إثابتها؛ و على سبيل المثال فإذا عزّز المعلم أثناء التعليم كلمة عند تعليم قائمة من الكلمات، فإن التعزيز حينئذ ينتقل أيضا إلى الكلمة السابقة و اللاحقة. و هكذا يرى أن الثواب يقوِّي حتى الارتباطات غير الصحيحة المجاورة للارتباط المثاب[4].

4- **قانون التعرف:** Law of Identifiability أي أن عناصر الموقف التي يتم التعرُّف عليها هي التي سبق مرورها في خبراته السابقة و هي أسهل في

1- ينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 590. و ينظر: عماد الزغلول، ص 74.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 590.

3- ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص 125. و ينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 591.

4- ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم(الأسس النظرية و التطبيقية)، ص 269. و ينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 591.

إدراكها من غيرها؛ فمثلا يسهل على المتعلم حل مسألة حسابية إذا تعرف على الأرقام و الرموز المستعملة فيها[1].

5- **قانون الاستجابة بالمماثلة:** Law of Response by Analogy و يكون تصرُّف المتعلم ازاء وضع جديد مشابها لتصرفه مع وضع قديم مشابهه بمعنى أنه يستفيد من خبرته السابقة بمقدار ما بين الموقفين من العناصر المتشابهة[2].

6- **قانون الاستجابة المتعددة:** Law of Varied Response أي أن المتعلم لديه القدرة على القيام باستجابات عديدة مختلفة حينما يواجه مشكلة ما؛ و يقوم بتجريب الاستجابة ثم الأخرى و هكذا حتى يتوصل إلى الاستجابة الصحيحة المطلوبة، و هنا يحدث التعلم و يتمّ الإشباع و يتحقق و لو أن المتعلم لم ينوع استجاباته لما أمكنه أن يتوصل إلى الحل[3].

7- **قانون قوة العناصر و سيادتها:** Law of Propotency فالفرد قادر على أن يستجيب للعناصر السائدة في المشكلة، أي أنّ لديه القدرة على أن ينتقي العنصر الهام في المواقف و يوجه استجاباته إليه، و يُهمل الجوانب أو العناصر غير المهمة التي قد تربك المتعلم. و لعلّ هذه القدرة على معالجة أجزاء الموقف الهامة تجعل التعلم بالاستبصار أو التعلم التحليلي ممكنا[4].

4-التطبيقات التربوية لنظرية ثورنديك:

يتموضَع "ثورنديك" في طليعة علماء التعلم الذين أسهموا في تطوير الممارسات التعليمية المعاصرة، حيث أشار في دراساته إلى عدم جدوى الأساليب التقليدية في عملية التعلم؛ و أسلوب المحاضرة القائم على الإلقاء من هذه الأساليب التي ينكر

---

[1]- ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم(الأسس النظرية و التطبيقية)، ص 270. و ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 74.

2- ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم-الأسس النظرية و التطبيقية-،ص271. وينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 592.

[3]- ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 271. وينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 78.

4- ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 79. و ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 69.

فاعليتها؛ و عليه يُطلق عليه اسم "**الأب الروحي لعلم النفس التربوي**"، من حيث أنه صاحب نظرية الارتباط في التعلم؛ و كما يشير "هليجراد" أن نظرية "ثورنديك" هي في الحقيقة عبارة عن مجموعة من القواعد و المقترحات التي يمكن استعمالها في ممارستنا في المواقف التعليمية[1]، لأن هذا النموذج يمكن أن يُستخدم عند الأطفال الصغار الذين لم تنمو عندهم القدرة على التفكير الاستدلالي و الاستقرائي، بالإضافة إلى أنه مناسب لهذه الفئة و ذلك لانعدام عمَل الخبرة و المهارة في حل المشكلات المعقدة، كما أن الطفل على أساسه يمكنه اكتساب بعض العادات و المهارات الحركية و تكوينها مثل السباحة و ركوب الدراجة، وتعلم الكلام و الكتابة و القراءة[2]. و تتمثل مساهماته في المجال التربوي في الشكل الآتي[3]:

1. لقد نبّه على نحو مبكر المساهمة الفعّالة لعلم النفس في مجال التربية من حيث تخطيطها و تنفيذها و تقويمها؛ و أوضح الكيفية التي من خلالها يمكن تحسين عملية التعلم و التعليم لدى المعلمين بالاستفادة من المبادئ و القوانين النفسية.

2. لقد أشار إلى كيفية تحقيق التعلم الجيد من خلال مراعاة الروابط بين المثيرات و الاستجابات التي تتطلب التكوين أو التقوية أو الاضعاف؛ بالإضافة إلى تحديد الظروف التي تؤدي إلى الرضا أو الضيق عند المتعلم و استخدامه للتحكم في سلوكه.

3. يرى "ثورنديك" أن على المعلم و المتعلم تحديد خصائص الأداء الجيد حتى يمكن تحديد و تشخيص الأخطاء كي لا تتكرر و يصعب تعديلها فيما بعد، لأن الممارسة تقوي الروابط الخاطئة كما تقوي الروابط الصحيحة.

4. كما يرى أن قانون الأثر الأهم في عملية التعلم، بحيث كان ناقدا للكثير من الممارسات التربوية السائدة، خاصة العقاب و طالب بأن تكون غرف الصف مصدر

---

[1]– ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 85. و ينظر، جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 593–594.

2– ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته، ص 130، 131، 132.

3– ينظر: محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص 54–55. و ينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 592–593. و ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 75–76.

سعادة و تهيئة للبواعث المدرسية، كما حدّد الدور الإيجابي للمتعلم المنبعث من موقف التعلم حيث أن حاجاته هي التي تحدد استجاباته. فيستفيد المعلم من قانون الأثر في توجيه التلاميذ نحو الاهتمام بالعمل ذاته، و الاهتمام بتحسين الأداء، و مساعدة التلميذ على تحديد أهدافه و صياغتها[1].

5. يمكن للمعلم الاستفادة من قانون الاستعداد من خلال استثارة دافعية و رغبة التلميذ في الاستجابة و الاندفاع في المحاولة و الخطأ و ذلك بالالتزام بالنصائح التالية[2]:

أن يُؤخذ بعين الاعتبار الموقف التعليمي الذي يوجد فيه التلميذ، و أن يعطي فرصة بذل الجهد في التعلم و ذلك بالمحاولة، بالإضافة إلى تجنب تكوين الروابط الضعيفة و تقوية الارتباط بين الاستجابة و الموقف، و يفضل تصميم مواقف التعلم بشكل يجعلها مشابهة لمواقف حياة التلميذ اليومية، و أن نعمل على تكوين الاستجابات التي تتطلبها حياة الفرد و بالتالي تحقق عن طريق الاستجابات المهارات المطلوبة لنمو الفرد تربويا. و التركيز على الأداء و الممارسة. و الاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب. و عدم إغفال أثر الجزاء لتحقيق السرعة في التعلم و الفاعلية؛ بالإضافة إلى إشراك المتعلم في اختيار أنشطة التعلم و تكييفها بما يستثير دوافع الفضول و حب الاستطلاع لديه، و جعل بيئة التعلم مثيرة و مشبعة لحاجاته و دوافعه.

و كخلاصة يمكن أن نورد قول **ادوارد تولمان** في أهمية نظرية المحاولة و الخطأ: " إن علم النفس التعلم، كان و مازال في الأساس مسألة اتفاق مع ما جاء به "ثورنديك" أو اختلاف و محاولة إدخال التحسين عليه في أجزاء ثانوية، ويبدوا أننا جميعا في أمريكا سواء كنا علماء نفس الجشتالت أو الفعل المنعكس الشرطي أو الجشتالتيون الجدد، قد اتخذنا من "ثورنديك" بطريقة ظاهرة أو خفية نقطة بداية لنا، و لكن العالم الذي بذل جهدا كبيرا لتطوير الأفكار التي قدمها "ثورنديك" و الاستفادة منها في مجال التطبيق العلمي هو العالم الأمريكي الشهير "سكينر"[3].

---

[1]– سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم–الأسس النظرية و التطبيقية–، ص 271.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص 271. و ينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 271.

[3]– جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 594.

ثانيا: نظرية " بافلوف" : التعلم الشرطي الكلاسيكي

1- التعريف بالنظرية:

تُعرَف هذه النظرية بتسميات مثل نظرية التعلم الاستجابيRespondent Learning أو الاشراط الانعكاسي Reflexive Conditioning، و هي إحدى أنواع التعلم المهمة المعتمَدة في تفسير و تحليل عملية اكتساب اللغة؛ و يرجع الفضل في ظهور هذه النظرية و بلورة أفكارها في التعلم إلى العالم الروسي الشهير ايفان بيتروفيتش بافولوف[1](1849-1936)، كما ساهم جون واطسن(Watson) أيضا في تطوير مفاهيمها من خلال أفكاره و أبحاثه التي أجراها على الحيوانات والأفراد في الولايات المتحدة الأمريكية[2]. و إن جُل اهتمامنا في هذه النظرية ينصبُّ حول تفسير بافلوف لعملية التعلم و ما تتضمنه من مبادئ و مفاهيم تنبني عليها في هذا التوجُّه.

2-ملخص تجربة بافلوف[3]:

تتلخّص تجاربه في تصميمه لموقف تجريبي، بإحضار كلب جائع إلى حجرة معزولة الصوت، فوضعه فوق منضدة مع ربطه رباطاً مريحاً يسمح له بالتحرك؛ ثم أدخل أنبوبة

---

[1]-**ايفان بيتروفيتش بافلوف:(Ivan Petrovich Pavlov)**عالم نفساني روسي(1849-1936)، درس الطب و وظائف الأعضاء؛ و اهتم بدراسة عملية التعلم في محاولة منه لفهم آليات الجهاز العصبي و الهضمي، بدأ أعماله بعد تصميمه لجهاز يقيس كمية سيلان اللعاب عندما يوضع الطعام، واستخدمه لقياس كمية اللعاب المنسابة لمثيرات محايدة التي تصبح شرطية نتيجة اقترانها بمثير طبيعي (طعام) في محاولة منه لتفسير عمليات التعلم. و بهذا كان قد اكتشف ما يعرف **بردَّات الفعل الانعكاسية Relexive responces** و صياغة مبادئ و قوانين التعلم الاشراطي، أو ما يعرف بقوانين الاشراط الكلاسيكي؛ و قد فرق بين نوعين من الانعكاسات الأولية:1- **انعكاسات بسيطة:** مثل الحكّة عندما يدخل جسم غريب كالأتربة في رئة الإنسان2- **انعكاسات معقدة:** مثل الانعكاسات المعدية و الانعكاسات الحسية و الدفاعية. (للاستزادة ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص42. و ينظر: شعبان علي حسين السيسي، علم النفس-أسس السلوك الإنساني بين النظرية و التطبيق-، ص 256.

2- عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص41.

[3]- ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص45. و ينظر: أحمد يحي الزق، علم النفس، ص 141،140.

في خدِّه موصولة بإحدى الغدد اللعابية، بحيث إذا سال اللعاب يجمع فيها و من ثم يتمكن من معرفة كمية اللّعاب المُسالَة؛ مع تكرير العملية، و قد تمّت بالشكل الآتي[1]:

الطعام (مثير غير شرطي)	**سيلان اللعاب(استجابة غير شرطية)**
صوت الجرس(مثير محايد)	**لا يؤدي إلى سيلان اللعاب**
صوت الجرس + الطعام(اقتران)	**سيلان اللعاب**
تكرار عملية الاقتران	
صوت الجرس(مثير شرطي)	**سيلان اللعاب(استجابة شرطية)**

في المرحلة الأولى(مرحلة ما قبل الاشراط) قام بتهيئة الكلب في الوضعية المناسبة، ثم دقّ الجرس ، فاستجاب الكلب لهذا المثير ببعض الحركات الاستطلاعية، بدون حدوث استجابة إسالة اللعاب، ثم بعد ذلك قدم الطعام، فأكله الكلب و سال اللعاب.

و في المرحلة الثانية (الاشراط) قام بدقّ الجرس مُصاحَبا بتقديم الطعام للكلب الجائع، فسجّل جهاز اللّعاب كمية اللعاب المُسال؛ مع تكرير هذا الموقف عدّة مرّات؛ بعدها اعتاد الكلب سماع صوت الجرس متبوعا دائما بتقديم الطعام، فحدث استجابة إسالة اللّعاب، و الملاحظ أنَّ التتابع الزمني المباشر بين المثير الشرطي و المثير الطبيعي و الاستجابة الطبيعية هو من أهم العوامل المؤثرة في قوة الاستجابة الشرطية.

و في المرحلة الثالثة (ما بعد الاشراط) قام بدقّ الجرس دون تقديم الطعام، فاكتشف سيلان لعاب الكلب و هي استجابة متَعلَّمة تمت من خلال الاقتران بين المثير الطبيعي و المثير الشرطي.

إذن فإن ما نستنتجه من الشكل أن المثير الطبيعي يستجر استجابة سيلان اللعاب في حين أن المثير المحايد لا يؤثر على هذه الاستجابة و لكن بعد أن يتم الاقتران و بشكل متكرر يصبح صوت الجرس قادرا على أن يستجر استجابة سيلان اللعاب، عندئذ يصبح صوت الجرس مثير شرطي و سيلان اللعاب استجابة شرطية.

[1]–ينظر: أحمد يحي الزق: علم النفس، ص 141.

واستنتج بافلوف(Pavlov) من ذلك أنه إذا شرطت استجابة معينة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي و تكررت هذه العملية عدّة مرات ثم أزلنا المثير الأصلي و قدّمنا المثير المصاحب وحده فإن الاستجابة الشرطية تحدث[1].

و بلغة الاشراط الكلاسيكي، يمكن القول أنّ الطعام هو مثير شرطي Unconditioned Stumulus و اللّعاب هو استجابة غير متعلَّمة أو غير شرطية Unconditioned Responseللطعام؛ أي أنه بعد اقتران صوت الجرس مع تقديم الطعام مرات عديدة، قام "بافلوف" بإحداث صوت الجرس فقط دون تقديم الطعام، فلاحظ أن الكلب قد أفرز اللعاب لصوت الجرس فقط؛ من الواضح أن سلوك الكلب قد تغير نتيجةً لخبرته؛ و بلغة الاشراط الكلاسيكي قد اكتسب الكلب استجابة اشراطية (اللعاب) لمثير محايد أو شرطي[2]. و يُلاحَظ ممّا سبق، أن الاستجابة الشرطية التي تحدث للمثير الجديد هي نفسها التي كانت تحدث للمثير الأصلي؛ فالاستجابة لا تتغيَّر و إنما تحدث لمثير آخر غير مثيرها الأصلي و لكن كل ذلك طبقا لأساس عضوي دون أن يتضمَّن ذلك أي نوع من التفكير، و قد أرجع بافلوف(Pavlov) حدوث هذا النوع من الارتباط إلى أُسس فزيولوجية بَحتة و جعله و وظيفة من وظائف المخ[3].

و نخلُص إلى أن "بافلوف" قد فسّر عملية التعلم بأنها تحدث نتيجة الارتباط بين المثير و الاستجابة كما تفسرها أسس الاشراط الكلاسيكي، فحينما يسمع الطفل مثيرا معينا و ليكن لفضة "لا" و ذلك في اللحظة التي يراد فيها حدوث استجابة معينة مثل" سحب اليد" فالمثير السمعي "لا" يعتبر مثيرا شرطيا بالنسبة إلى اليد المنسحبة، و بتكرار حدوث هذه العملية عدة مرات، حيث يسمع الطفل أولا لفضة "لا" تعقبها مباشرة " الضربة على اليد" و سحب اليد، و في هذه الحالة ينشأ و يتكون المنعكس الشرطي[4].

1- أنور محمد الشرقاوي: التعلم (نظريات و تطبيقات)، ص 37.

2- المرجع نفسه، ص 33-34.

3-ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 44-45. و ينظر: ابراهم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص 134-135. و ينظر: أحمد يحي الزق: علم النفس، ص 140-141. و ينظر: شعبان علي حسين السيسي: علم النفس أسس السلوك الإنساني بين النظرية و التطبيق، ص 207-208.

4- ينظر: أحمد يحي الزق: علم النفس، ص 149.

و من هنا كان لتجارب بافلوف(Pavlov) و أفكاره أثر عظيم في الكشف عن حقائق جديدة في مجال التعلُم، و علم النفس بصورة عامة فبالنسبة للإنسان يلعب الاشتراط الكلاسيكي دورا هاما في تعلُم الاستجابات الانفعالية مثل الشعور بالخوف اتجاه الاختبارات مثلا[1].

3-المفاهيم الأساسية للتعلم الاشراطي:

لقد اكتشف بافلوف(Pavlov) ظاهرة الاشراط الكلاسيكي بالصّدفة و هو يدرس عملية الهضم عند الكلاب، و قد توصل من خلالها إلى عدد من أهم قوانين التعلم، و فيما يلي عرض موجز لأبرز المفاهيم التي تفسر عملية التعلم في العملية التعليمية:

1.3 الاشراط الكلاسيكي: هو ذلك النوع من التعلُم الذي يتعلَم من خلاله الكائن الربط بين مثير محايد و مثير طبيعي (غير شرطي)، و بالتالي يصبح المثير المحايد مثير شرطي و الاستجابة الطبيعية استجابة شرطية؛ و هذا التعلُم يزيد من احتمالية ظهور الاستجابة عند التعرض للمثير الشرطي[2]. ونحن جميعا لدينا أُلفة بالاشراط على الرغم من أننا قد لا نستخدم المصطلح، فعل سبيل المثال أنّ غالبية الأطفال تعلموا ربط الذهاب للحلاق بالخوف من الحلاقة، فالحلاق كمثير (Stimulus) قد جلب مجموعة محدّدة من استجابات الخوف المتعلَّمَة و يُشير علماء النفس إلى هذه الاستجابات المتعلَّمَة بالاستجابات الاشراطية[3].

2.3 المثير غير الشرطي (الطبيعي) Unconditioned Stumulus:هو المثير الذي يستجرُّ بطبيعته الاستجابة دون الحاجة إلى التدريب، أي أنه المثير الطبيعي للاستجابة. و يُعَرَّف المثير عند **بشير ابيرر و آخرون** بأنه: "عنصر يحدث استجابة شرطية مثل ربط رؤية الطعام بصوت الجرس و إفراز اللعاب عند سماعه. و في التمارين البنيوية التي تهدف إلى خلق آليات أو عادات كلامية عند

---

[1]- زيد سليمان العدوان و محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، ص 116. ينظر: شعبان علي حسين السيسي: علم النفس أسس السلوك الإنساني بين النظرية و التطبيق، ص 209.

[2]- ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص 143.

[3]- ينظر: يحي أحمد الزق: علم النفس، ص 141.

المتعلِم، فإن المثير يتمثل في الإشارة اللغوية التي تحدث استجابة (إجابة) متوقَّعة من المتعلِم"[1].

3.3 التكرار Repetion: كيف تتكون الاستجابة الشرطية؟ و متى يمكن استدعاؤها؟ إن الإجابة على هاته الأسئلة، ترتبط عامة بأهمية التكرار في التعلم الشرطي، حيث يرى بافلوف(Pavlov) أن العلاقات الشرطية تملأ حياتنا اليومية وأنها أساس تعلُّمنا ؛ فنحن نستجيب بالشعور و بالرضا و بتأثير كبير من المثيرات الشرطية، أي تلك التي ارتبطت في أذهاننا بهذه المشاعر[2]. و قد لوحِظ في تجارب الاشراط أن التكرار يلعب دورا في عملية التعليم أي اقتران المثير الشرطي بالمثير الطبيعي، و أن الفعل المنعكس الشرطي لا يتكون دفعة واحدة و إنما بالتدريج، وذلك لأن كل محاولة تزيد من قوة الترابط فيكون في أول الأمر ضعيفا، و أنه لكي تظهر الاستجابة الشرطية لابد أن يحدث تكرار المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي (سماع صوت الجرس مع تقديم الطعام) قبل أن تتكون الاستجابة الشرطية[3].

4.3 التدعيم أو التعزيز Reinforcement: التعزيز هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة، و ارتباط المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي (الأصلي) ضروري لحدوث هاته الاستجابة الشرطية؛ فالتعلم الشرطي ليحدث في الواقع نتيجة تقديم هذين المثيرين معا و تكرار هذه العملية عدة مرات حتى يكتسب المثير الجديد القوة على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي؛ و عليه فإن بافلوف(Pavlov) قد لاحظ أن الاستجابة الشرطية لا تحدث إلّا إذا اقترن المثير الطبيعي غير الشرطي (الطعام) مثلا بالمثير غير الطبيعي الشرطي (الجرس) أو تبِعه مباشرة مرات متتالية و لعدة أيام، كما أنها متى تكونت فأنها لا تثبت و لا تبقى إلا إذا قويت من آن لآخر و بصورة منتظمة، و تسمى

---

[1]– ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 261. و ينظر: بشير إبرير و آخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة، ص178.

2– ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 272.

3– ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص49. ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته وتطبيقاته، ص 137.

تقوية الرابطة بين المثير الشرطي و الاستجابة الشرطية **بالتدعيم**[1]، و هو نوعان أولي و ثانوي؛ **فالأولي:** هو حالة ترتبط مباشرة بحالة إشباع الحاجة أو إزالتها، فالطعام تعزيز أولي عندما يكون الحيوان جائعا، أما **الثانوي:** فهو الذي يحدث عن طريق مثير ارتبط ارتباطاً مستمراً قوياً بإشباع واختزال الحافز، فصوت الجرس قد اكتسب قيمة تعزيز ثانوي تبعاً لارتباطه الأصلي بالحصول على الطعام[2].

5.3 المثير الشرطي Conditioned Stumulus: أو المثير غير الطبيعي و هو في الأصل مثير محايد ليس له أي قدرة على إحداث أية استجابة، و هو الذي أصبح قادرا على أن يستجرّ الاستجابة و التي تعرف بالاستجابة الشرطية نتيجة لاقترانه بالمثير غير الشرطي عدة مرات؛ أي أن هذه الاستجابة يتم تعلمها وفق مبدأ الاقتران؛ أي أنه اكتسب خصائص المثير الطبيعي من حيث قدرته على أن يستجرّ الاستجابة و في غياب المثير الطبيعي[3]، و إذا أتبِع المثير الشرطي بالمثير الطبيعي أدّى لتقوية الارتباط بين المثير الشرطي و الاستجابة الشرطية[4]

6.3 الاستجابة غير الشرطية (الطبيعية) Conditioned Stimulus: هي الاستجابة الحتميّة التي يستجرُّها المثير غير الشرطي، و تعتبر الاستجابة غير الشرطية عادة انعكاسية قوية يستدعيها وجود مثير غير الشرطي، كطرفة العين عند التعرض للهواء... كلها استجابات غير شرطية طبيعية فطرية[5].

7.3 الاستجابة الشرطية Conditioned Response تعرف بالاستجابة الطبيعية و هي تشبه الاستجابة الطبيعية أي أنها تصدر عن المتعلم عند التعرض للمثير الشرطي و ليس الطبيعي، أو هي الفعل المنعكس المتعلم الجديد و الذي يحدث نتيجة اقتران المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي لعدة مرات فتصبح عادة انعكاسية

1- ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص 138،139.

2- بشير إبرير و آخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة، ص78-79.

3- ينظر: يحي أحمد الزق: علم النفس، ص 142.

4- ينظر: أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات و تطبيقات، ص 41. و ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص42.

5- ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص 143.ينظر: يحي أحمد الزق: علم النفس، ص 142.

لمثير الشرطي بمجرد التعرض إليه، و هذا الاقتران بينهما هو أحد المقومات الأساسية في الاشراط البافلوفي[1].

8.3 التّنبيه و الكف Excitation& Inhibition: **مبدأ التنبيه:** هو قدرة المثير الشرطي على استدعاء الاستجابة الشرطية؛ أي أنه عندما يكتسب مثير محايد عن طريق الاقتران في الزمان و المكان صفة المثير الطبيعي (غير الشرطي) فإنه يُقال أنه قد اكتسب خاصية «**التنّبيه**» طالما أنه أصبح قادرا على استدعاء الاستجابة غير الشرطية. أما **مبدأ الكفّ:** يعني فشل المثير الشرطي في استدعاء مثير غير شرطي ممّا يؤدي إلى انطفاء الاستجابة الشرطية[2].

9.3 تعميم المثيرات Generalization Stumulus: هو عملية عقلية معرفية، و يقصد به تقديم استجابة مماثلة لعددٍ من المثيراتِ المتشابهةِ[3]، أو هو "الاستجابة لمثير يشابه المثير الشرطي"، و تختلف قوة الاستجابة بمدى قوة الشبه بين المثير الجديد و المثير الأصلي. و قد أطلق بافلوف(Pavlov) عليه اسم "**انتشار الأثر**" الذي يحدثه المثير الشرطي**Irradiation** في مناطق القشرة الدماغية الأخرى.

إن هذا المبدأ إجراء تكيُفي يُلجأ إليه في بداية التعلم، عندما تكون الخبرة قليلة و نجدها أكثر انتشارًا في السلوك الإنساني، فالطفل الذي يشعر بالخوف من مدرِّسِهِ في الصف الأول يعمِّم هذا الشعور تجاه غيره من المدرسين، و كذلك في حالة تعلم الطفل الخوف من بعض الحيوانات؛ فاستجابة الخوف تظهر عليه حينما يشاهد الحيوانات الأخرى المشابهة لعدم قدرته على التمييز بين المثيرات في الموقف السلوكي[4].

10.3 التَّمييز Discrimination: هو عملية مكملة لعملية التعلم من خلالها يأخذ الكائن الحي في الاستجابة بصورة انتقائية لمثيرات معينة معززة، و الفشل في الاستجابة

---

[1]– ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص46.

[2]– ينظر: المرجع نفسه ص47. و ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 36.

[3]– مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ص 281.

[4]– ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 50. و ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 262. و ينظر: أحمد يحي الزق: علم النفس، ص 144.

للمثيرات غير المعززة، و هي قاعدة تكمل قاعدة التعميم لأن سلوك الكائنات يتأثر بأوجه الاختلاف بين المثيرات كما يتأثر بأوجه التشابه بينها[1].

11.3 الانطفاء Extinction: هو عكس مبدأ التدعيم، و يعني التوقف عن الاستجابة للمثيرات التي لم تعُد قادرة على إعطاء التعزيز؛ و هذا يعني أنه عندما يعطي مثير شرطي بصورة متكررة و لا يعقبه المثير غير الشرطي (الطبيعي) فإن الاستجابة لهذا المثير (أي المثير الشرطي) تتوقف في نهاية الأمر و أطلق عليها اسم انطفاء الاستجابة، كما مرّ. فالطفل الذي نكثر من تهديده بالعقاب و لا تعاقبه فإنه يتعود أن لا يعبأ بتهديداتنا، فكذلك الكلب الذي تعود أن يسيل لعابه عند سماع الجرس لا يسيل إن تكرر سماعه مرات كثيرة دون أن يتلوا ذلك تقديم الطعام[2]؛ و يضيف **دافيدوف(1980)** بأنه: "على الرغم من أن الاستجابة الشرطية قد تختفي مع مرور الوقت، فإنها لا تمحى كلية"، و تعرف عملية عودة ظهور الاستجابة الشرطية **بعملية الاسترجاع التلقائي**[3]. و عبَّر عنها بقوله إنه إذا ظهر المثير الشرطي دون تدعيم بالمثير الطبيعي فإن ذلك يؤدي إلى ضعف الفعل المنعكس الشرطي و انتفائه[4].

4-أثر نظرية الاشراط الكلاسيكي في التعلم:

إن الوقوف عند نظرية بافلوف(Pavlov)، يمثل وقفة في محطة هامّة من محطات التاريخ العلمية التي كان لها الأثر الكبير في دفع العجلات التاريخية للمعرفة العلمية، فشملت كلا من الإنسان و الحيوان، و ذلك بالتعرف على خصائص الاستجابة الشرطية كيف تتكون و شروط استدعاءها و تأثيرات التعزيز و متى يحدث الانطفاء و ظروف التعميم و التمييز...؛ و لقد بقيت مركز إشعاع علمي تاريخي امتد تأثيرها على رسم

---

[1]- ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص 142. و ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 262.

[2]- محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 48. و ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 262.

[3]-مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ص 281.

[4]- عبد الرحمن محمد العيسوي: الوجيز في علم النفس العام و القدرات العقلية، ص 146.

مسارات المفكرين في مجال التعلم، فنجد نظريات التعلم التي ظهرت لاحقا، فاهتمَّ علماء النفس الأمريكيون بالأفعال الشرطية و كان على رأسهم "**واطسن**" و "**مائير**" و "**كاسون**" فاهتموا أكثر بالمنهجية العلمية التي استخدمها بافلوف(Pavlov) في أبحاثه، و محاولتهم اتخاذ العمل المنعكس الشرطي وحده لتفسير السلوك، و تفسير تكوُن العادات و تعلم اللغة واكتساب مظاهر السلوك الاجتماعي و غيرها و على أسس الاستجابة الشرطية فُتِح المجال واسعا لتفسير و تيسير عملية التعلم و كيفية حدوثها و التعرف على سُبل إنجاحها و تطويرها أو تغييرها، و من هنا نصل إلى أن أهمية هذه النظرية تكمن لا في استخدامها، و إنما في مجموعة القواعد المستمدة منها و التي أعطت أبعادا كثيرة لتفسير السلوك، و كان من الصعب الوصول إليها لولا نظرية بافلوف(Pavlov)، و في ضوء ذلك يمكن تقديم مساهمات بافلوف(Pavlov) في العملية التعليمية[1]:

1- فيرجع الفضل للنظرية في الإفادة منها في عمليات التعلم، حيث يُعد تعلم الاستجابة الشرطية مهم في العديد من المجالات التربوية حيث" أصبحت هذه النظرية ضمن النظريات التربوية المهمة، حيث أكّد العلماء أن هذه التعزيزات التي يقدمها المعلم للتلميذ من شأنها أن تنمّي لديه حبَّ المساهمة و المشاركة في العملية التعليمية"[2]. و كذلك أشار بافلوف(Pavlov) إلى أنواع الذكاء ما هي إلا أساليب تعلم، و أن بعض الذّكاءات كالذكاء الأخلاقي ما هي إلّا نواتج عمليات التعلم الهادفة إلى تحقيق التكيُّف الناجح من خلال إحداث التغير النوعي في الأحكام الأخلاقية[3].

---

[1]- ينظر: أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات و تطبيقات، ص 46-47. وينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 59-60. و ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 45-46-47. و ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم، ص 262-263. و ينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 625-626-627-630.

2- عبدالرحمن محمد العيسوي: الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية، ص 146.

[3]- جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام: ص 643.

2- التمكّن من إتقان ما هو مُتعلم، لأن كل تعلم في رأي التعلم الشرطي عبارة عن استجابة لمثير ما، و أن دراسة هذه المثيرات من طرف المعلم من شأنه أن يعزّز من إتقان ما هو متعلم ويثري عملية التعلم[1].

3- تمكّن الطفل من تعلم الفعل المنعكس الشرطي أياً كان من خلال الاقتران بين المثير غير الشرطي و المثير الشرطي الذي يستجرُّ الاستجابة الشرطية؛ فتعلم مهارة من المهارات يتطلّب عمليات اقتران مثلما نجد في تعلم النطق الصحيح للكلمة و طريقة كتابتها، و أن مثل هذا التعلم يستند على مبادئ الاقتران و التعزيز، فالقائمين على العملية التعليمية يميلون لاستخدام الصور و الأشكال لكي يتم اشراطها مباشرة مع معاني الكلمات، فالكلمة المكتوبة التي تمثل المثير الشرطي تقترن بالصورة و الشكل الدال على هذه الكلمة، و بالتالي تصبح الصورة بمثابة مثير غير الشرطي، و عن طريق الاقتران تكتسب الكلمة كمثير شرطي خصائص الصورة كمثير غير الشرطي[2].

4- يمكن الاستفادة من مبدأ التعميم و التمييز، فالتمييز بين المثيرات المختلفة و إصدار نفس الاستجابات للمثيرات المتشابهة يعتبر من العمليات الهامة في تفسير كثير من مظاهر التعلم الإنساني، من تعلم الحقائق و المعارف أو المبادئ في أي مناهج دراسية[3]، و في هذا الصدد نجد **ميلر و دولارد** (Dollard&Miller) يستفيدان من هذا القانون فيما يسمى بالتدريب التمييزي Discrimination Training في تعليم اللغة[4].

و قد تناول **كنيدي**(Kennedy.1971) في كتابه "سيكولوجية الطفولة" تطبيق أسس الاشراط و أسماه بمخاوف الفصل الدراسيClassroom Phobia ، التي تنشأ من مقاومة التلميذ للعودة إلى المدرسة بعد فترة انقطاع معينة فمع الانفصال(كمثير غير شرطي) ينشأ

---

[1]- جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 46.

[2]- و ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم، ص 262-263. و ينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 625-626.

[3]- عبد الرحمن محمد العيسوي: الوجيز في علم النفس العام و القدرات العقلية، ص 146.

[4]- جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي مناهجه و نظرياته و قضاياه المناهج و النظريات، ص 35.

القلق(Anxiety) (كاستجابة غير شرطية) مصاحبا للمدرسة (كمثير شرطي) و الذي يعمل على ظهور القلق، وعلاج هذه الظاهرة يكون بالتشجيع على الحضور بمكافأته بعد حضور اليوم الدراسي كاملا، و طالما يتم تعزيز الحضور فإن الاستجابة الشرطية المضادة تأخذ في التكوين لأن المثير الأصلي (المدرسة) يصبح مقترنا بالحضور الذي يؤدي إلى المكافأة بدلا من الخوف[1].

5- يمكن الاعتماد على الفعل المنعكس الشرطي في تكوين اتجاهات موجبة لدى التلميذ نحو المعلم و المادة الدراسية و المدرسة و التعلم بوجه عام، من خلال ربط الذهاب إلى المدرسة بإشباع حاجاته الفسيولوجية و السيكولوجية، و في هذا المجال نعرض عددا من الأفكار يمكن تنفيذها في المجال التربوي:

1.6بما أن الاشراط هو المبدأ الأساسي للتعلم، فقد تجسّدت نظريته في التدريس بالتشديد على الانتباه و بضرورة حصر مشتتات الانتباه في غرفة الصف؛ و هذا على ضوء ما توصل إليه بأن الاقتران الشرطي يحصل في موقف لا تكثر فيه المثيرات المحايدة، و لهذا ينصح المربون بعدم تعليق الصور على جدران غرفة الصف و عدم عرض أكثر من وسيلة تعليمية، لأن مثل هذا يشتّت انتباه المتعلم و يؤدي لضعف الاقتران[2].

2.6 ضرورة ربط تعلم التلميذ بدوافعه من جهة و تعزيز العمل التعلُّمي من جهة أخرى؛ و عليه يرى أن الاشراط لا يحصل إلا باقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي الذي يعمل كمعزز و غيابه لفترة طويلة يجعل الاستجابة تنطفئ[3].

3.6 أنَّ عملية التعلم في المدرسة تستلزم قيام المتعلم بسلوك، و لن يقوم بهذا السلوك لا تحت تأثير دافع حقيقي قد يكون المنافسة، فنلاحظ أن تجارب بافلوف(Pavlov) لم

---

[1]- ينظر: أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات و تطبيقات، ص 48-49. و ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 53.

2- ينظر: محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص 55.

3- وينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الاسس النظرية و التطبيقية، ص 262-263.

يكن لها أن تصل إلى النتائج المتوقعة منها إلا عندما كان الكلب يقع تحت تأثير دافع يملي عليه القيام بالسلوك(الجوع)[1].

4.6 يمكن أن نستفيد من أفكار بافلوف(Pavlov) عن انطفاء الاستجابة في إبطال العادات السيئة التي تظهر عند التلاميذ أثناء القراءة أو الكتابة أو الحساب[2].

5.6 يعتبر التعزيز الخارجي (External Reinforcement)، ضروري لحدوث الاستجابة الشرطية و هو من المبادئ الأساسية المعتمدة في التعلم خاصة في التعليم الابتدائي؛ و هذا ما أكدته دراسات **كينيد و ولكت** (Kenned & Willcutt) في استخدام المدح كمعزز ثانوي و اللوم كمثير ثانوي منفّر لدى التلاميذ في المدرسة الابتدائية، ذلك أن استخدام أسلوب المدح في التعلم كمعزز للاستجابات الصحيحة أدّى إلى نتائج ملحوظة في تعزيز السلوك اللغوي وتثبيت ما يُتعلم و هذا ما له من الأثر البالغ التحصيل الدراسي الفعّال لدى الطفل[3].

وغني عن التعريف أن نظرية بافلوف(Pavlov) قد دفعت مسارات البحث في ميادين عدّة، وجدت فيما بعد تطويرها الأصيل على يدِ المفكر العبقري الأمريكي سكينر (Burrhus Frederic Skinner)، الذي ابتكر بصورة خلّاقة مفهوم الاشراط الإجرائي الذي يُعد بحق تتويجا لنظرية بافلوف(Pavlov) و تجاوزًا لها في الوقت نفسه حيث استطاع سكينر (Skinner) لاحقا أن يفسّر جملة أنماط السلوك الإنساني وفقاً لطريقة جديدة في فهمه لمبدأ الاستجابة الشرطية و التي تتمثل في الاستجابة الإجرائية[4].

1- ينظر: محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص 55.

2- جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام: ص 634.

3- ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 50.

4- ينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 637.

ثالثا: نظرية "بوروس فردريك سكينر " التعلم الشرطي الإجرائي

1- التعريف بالنظرية:

تُعرف نظرية التعلم الشرطي الإجرائي(OperantConditioning) بأسماء مثل نظرية التعلم الوسيلي أو الّذرائعي(Instrumental Conditioning) أو الراديكالية السلوكية، وهي نتاج نسق منظم من الأبحاث في مجال علم النفس يُعرف باسم التحليل التجريبي للسلوك في أمريكا،(Experimental Analysis of Behavior). و تُعد السلوكية الإجرائية الاتجاه الأكثر بروزا من الاتجاهات الجديدة في السلوكية، و قد تمكن صاحب النظرية **بوروس فريديريك سكينر**(B.F Skinner)[1] بفضل أعماله أن يتبوأ مكانة عالية، و أن تجد أفكاره سبيلها إلى المشتغلين بعلم النفس و التربية، و تحضا باهتمامهم و تصبح موضوع مناظرات الكثيرين منهم[2].

يعتبر سكينر(Skinner) أحد الأسماء اللّامعة في المذهب السلوكي، حيث كانت أفكاره في بادئ الأمر من نتاج الأبحاث المخبرية على الحيوان ثم بعد ذلك اهتم بتطبيق مبادئ السلوكية على الإنسان، فظهر ما يعرف بتحليل السلوك التطبيقي Applied Analysis Behavior، بعدها تعدّدت و تنوعت مجالات أبحاثه التجريبية لتشمل جوانب السلوك اللفظي و اللغوي(Verbal Behaviour)، فيعتبره سلوك انبعاثي (Emitted Behaviour) و الذي يدعَّم بواسطة المستمع و ينمو طبقا لنفس المبادئ كأي سلوك إجرائي آخر، و جعل تعليم اللغة كتعلم أي سلوك آخر، فيرى بعض المتخصّصين في

---

[1]- **بوروس فردريك سكينر(B.F.Skinner)**: عاش بين(**1904-1990**) ،عالم نفساني أمريكي، اهتم بدراسة السلوك ينتمي إلى مدرسة ثورندايك فهو ربطي مثله و يهتم بأهمية التعزيز في عملية التعلم؛ فاهتم بدراسات واطسن و بافلوف و ثورندايك، بدأ اهتمامه بموضوع التحليل السلوكي للغة بدراسة الظاهرة السلوكية بدراسة السلوك نفسه و ليس عن طريق أية دراسات أخرى خارج مظاهر السلوك فوجه عنايته للعلاقة بين المثيرات و الاستجابات و لم يتعرض للتكوينات البسيطة فسيولوجية أو ما أشبه التي تربط بين هذين النوعين من المتغيرات إنما قصر اهتمامه على الظاهرة السلوكية كما تحدث؛ أصدر كتبا و مقالات أشهرها **كتاب** "**الكائنات الحية**" 1938 و "**العلم و سلوك الإنسان** " الذي فيه شرح تفصيلي لآرائه في التعلم. (ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص 173. و ينظر: عماد الزغلول : نظريات التعلم، ص 77-78. و ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 48-49. ينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 359).

2- ينظر جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 359. وينظر: عماد الزغلول : نظريات التعلم، ص 77.

المجال السيكولوجي أن نظرية سكينر(Skinner) من أشهر النظريات حيث يرى أن اللغة سلوك يكتسب عن طريق المحاكاة و التعزيز، بالإضافة إلى الاهتمام بالمسائل التربوية و لاسيما عمليات التعلم وتكنولوجيا التعليم، واشتهر بنظرية التعلم الشرطي الإجرائي[1].

وانطلق في تفسيره لعملية التعلم من قانون الأثر لـ: "ثورندايك" و لكنه استعاض عن مفاهيم حالة الرّضا و عدم الرّضا كتوابع للسلوك لعدم وضوح مثل هذه المفاهيم، فاستخدم مفاهيم أكثر دقّة تتمثل في التعزيز و العقاب، فهو يعتبر من علماء النفس الارتباطيين(Connectionists)، فقد وضع نظامه في الاشراط الإجرائي بشكل مستقل و يختلف عن نظام "ثورندايك"؛ و مع ذلك فهما يعتبران من العلماء الارتباطيين الذين اتخذوا التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم الذي يهدف إلى حل مشكلات التربية التي كانت موضع اهتمامها الرئيسي[2]. و تَعتبر هذه النظرية الظاهرة السلوكية موضوعها الأساسي، من خلال اعتبار السلوك ذاته جانب أساسي من جوانب الحياة الإنسانية و جدير بالدراسة لذاته و ليس عن طريق أية دراسات أخرى خارج السلوك؛ و لذلك اهتمّ بالعلاقة بين المثيرات و الاستجابات ، و قصر اهتمامه على الظاهرة السلوكية كما تحدث؛ فلم يكن يعتبر أن أفكارا مثل المعنى و القصد Intention ما هي إلا أفكارا عقلية؛ فتحددت مفاهيمه بحدود الملاحظات المباشرة كما تحدث في الواقع و يهدف بذلك إلى الكشف عن العلاقات التي تربط بين الظواهر المشاهدة ليخرج بقانون يفسّر الظاهرة موضوع الدراسة. و يرى "سكينر" أن معظم سلوكنا إما متعلم أو قد تم تعديله عبر عملية التعلم. إننا نكتسب المعرفة و اللغة و القيم و الاتجاهات و هذا يعني أن اكتشاف قوانين التعلم هي مفتاح فهم العوامل وراء السلوك، و هو عن هذا الطريق قد نهج المنهج العلمي

1- ينظر: أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات و تطبيقات، ص 60. ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 77-79. و ينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 359. و ينظر: مسعد أبو الديار و زملائه: العمليات الفونولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة، ص 19.

2- أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات و تطبيقات، ص 60.

الوصفي الذي تسير وفقا له العلوم الطبيعية و التي حققت معظم نتائجها و قوانينها من خلاله[1].

2-مفهوم الاشراط الإجرائي عند سكينر: Operational Conditioning

هو مصطلح يستخدمه لوصف مجموعة من الاستجابات أو الانفعال التي يتألف منها العمل الذي يقوم به الكائن الحي، مثل رفع الرأس مثلا عند الحمام أو الضغط على الرافعة عند الفئران، و بذلك يفسّر لنا الكيفية التي نتعلم بها السلوكيات الإجرائية. أي السلوكيات الإرادية التي نقوم بها للتحكم في البيئة أو لإحداث أثر فيها، مثل المشي و الكتابة و غيرها، فهذه السلوكيات نتعلم القيام بها في رأي "سكينر" من خلال نتائج هذه السلوكيات **فالسلوك محكوم** بنتائجه Behavioris Controlled by it's Consquences بمعنى أنّ السلوك يقوى أو يضعف بناءً على نتائجه، فالكائن إذا قام بسلوك و كوفئ أو عليه يكرره، و إذا قام بالسلوك و عوقب عليه لا يكرره، و هنا تلعب الخبرة السابقة (Past-experiences) بنتائج السلوك دورا بارزا في الاحتفاظ بالسلوك أو عدمه[2].

3-ملخص تجربة سكينر:

انصبّ اهتمامه على التجارب الخاصة بتعلم الحيوان، و صمّم العديد من الأجهزة "**كصندوق سكينر**"؛ و هو في ذلك يحاول تحديد محدّدات السلوك الإجرائي و أثر التعزيز و العقاب، و حقّق نجاحا في تدريب الحيوانات على القيام بأنماط مختلفة من السلوك. و تميزت تجربته بـ: صندوق صغير يمكن الرؤية من خلاله، فأخذ في تدريب مجموعات صغيرة من الحيوانات المحرومة من الطعام على نقر مسمار أو الضغط على ضاغطة و في كل مرة يؤدي الحيوان الحركة الصحيحة تسقط قطعة الطعام فيحصل عليها[3].

4- مبادئ نظرية سكينر:

---

[1]- ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 50. و ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص 173.

[2]- ينظر: أحمد يحي الزق: علم النفس، ص 146. و ينظر: هدى محمود الناشف: استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، ص 80. و ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 82.

3- ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم(الأسس النظرية و التطبيقية)

يعتمد "سكينر" في نظريته على جملة من المبادئ في تفسير عملية التعلم و هي:

1. التعلم يرتبط بالسلوك الاجرائي، بمعنى أن الكائن الحي يقوم بالتأثير في البيئة و العمل فيها و قد يجري تعديلات لكي تصبح أكثر ملائمة؛ " فالتعلم هو تغيير في احتمال الاستجابة و يتم هذا التغير عن طريق الاشتراط الإجرائي"[1]؛ فالتعلم إذن هو سلوك فاعل ينتج من التفاعل بين الكائن و بيئته. و يرى "سكينر" أن السلوك الإجرائي لا يرتبط بمثيرات محدّدة مُسبقا في الموقف و لا تكون معروفة في العادة، ولا قيمة لها في التعلم، فالصّلة هنا تقوم بين الاستجابة و التعزيز لا بين المنبه و الاستجابة. و ما يحدث في التعلم أنه عندما ينتج سلوك و يتم تعزيزه فإن احتمال تكراره يزيد و العكس صحيح. و يرى أن معظم السلوك البشري إجرائي يحدث دون وجود مثيرات كقيادة السيارة و الكتابة و غيرها من السلوكيات[2].

2. أشار إلى اللغة على أنها عادة مُكتسبة، مثلها في ذلك مثل العادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان أثناء نموه، فتعزز بالمكافأة و تنطفئ بالعقاب اعتمادا على المحيط؛ فوصف الطفل بأنه يولد صفحة بيضاء خالية من اللغة و عندما ينجح في اكتساب عادة اللغة المعقدة التكوين نتيجة التدريب المتواصل الذي يخضع لنظام، فإن ذلك يمكنه من تعلم عادات لغوية أخرى. و من هذا المنطلق يعتبر "سكينر" أن جميع أنواع السلوك الإنساني تقريبا نتاج للتعزيز الاشتراطي معنى أن السلوك ما هو إلا إجراء يعتمد على البيئة بحيث يؤدي إلى نتائج و قوانين محدّدة تصف سلوك الكائن الحي[3]. "فإذا قال الطفل أريد حليبا و أعطاه والداه البعض منه فإن هذا العنصر يتعزّز و يصبح اشراطيا بالتكرار، و بالنسبة "لسكينر" فإن السلوك اللغوي مثله مثل أي سلوك آخر محكوم بنتائجه إذا تعزز و كوفئ قوي، و إذا عوقب ينطفئ خاصة إذا غاب التعزيز كليا"[4].

1- ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 82.

2- ينظر: مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ص 284.

3- ينظر: ثائر أحمد غباري خالد أبو شعيرة: علم النفس اللغوي، ص 93.

4-ينظر: H. Douglas Brown. Principles Language Learning And Teaching. P 22.23.

3. ميَّز "سكينر" بين نوعين رئيسيين من التعلم، يختلف كل منهما عن الآخر لاختلاف نوع السلوك الذي يقوم عليها، و هما:

1.3 **التعلم الاستجابي**(Respondent learning) لقد صاغ هذا المبدأ أولا العالم "بافلوف" تحت اسم "الفعل المنعكس الشرطي"، ثم أعاد صياغته تحت عنوان "الاشراط الاستجابي" العالم النفسي "سكينر"، و يتمثل في الاستجابات الفطرية الناشئة عن وجود مثيرات محدّدة في الموقف السلوكي و تحدث الاستجابة بمجرد ظهور المثير مباشرة كاستجابة إغماض العين نتيجة نفخ الهواء فيها[1]؛ و عليه فإن السلوك الاستجابي يتكون من الارتباطات المحددة بين المثيرات و الاستجابات التي يطلق عليها الانعكاسات[2].

2.3 التعلم الاجرائي Operent Learning يشير هذا المبدأ إلى أن أي فعل يمكن أن تتعدل قوته بناء على نتائجه، و كان أول من تحدّث عن هذا القانون "ثورندايك" و سماه قانون "الأثر" و أعاد صياغته "سكينر" و أسماه "**الاشراط الإجرائي**". و يُشير هذا المبدأ إلى جميع الاستجابات الارادية المتعلَمة التي تصدر عن الفرد على نحو ارادي و لا ترتبط بمثيرات محددة مسبقا في المواقف الحياتية المتعددة و ليس هناك مثير معين يعمل على استدعاء الاستجابة الإجرائية، فهو يشمل كافة الأنماط السّلوكية التي تؤثر في البيئة و تحدث تغييرا فيها؛ و تسمى هذه السلوكيات بالسلوكيات الغرضية أو الوظيفية لأنها تخدم غرضا معينا. و عليه إن "سكينر" اهتم بالوظيفة التي يؤديها السّلوك أكثر من الشكل الذي يتم به، و بناء عليه فإن هذا الاتجاه يقوم على ما يسمى "**بالتحليل الوظيفي** "**Functional Analysis*** ، و هو تحليل يربط سلوك الكائن الحي بشروط محيطه و من هنا يحتل المحيط مكانة بارزة[3].

1- ينظر: محمود فتحي عكاشة: علم النفس العام، ص 110. و ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 80.

2-ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 276.و ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 80. و ينظر: محمود فتحي عكاشة: علم النفس العام، ص 110.

3- ينظر: محمود فتحي عكاشة: علم النفس العام، ص111. و ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 81. و ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 276.

وعليه فإن "سكينر" لم يهتم كثيرا بالتعلم الاستجابي لأنه ردة فعل من الكائن للبيئة فتكون هذه الاستجابات فطريّة غير متعلمة لا تحدث تأثيرا في البيئة و أن مثل هذا التعلم محدود و لا نستطيع من خلاله تفسير كافة جوانب السلوك لأن عدد المنعكسات الطبيعية التي هي بمثابة استجابة طبيعية لمثيرات معينة تحدثها هي قليلة العدد؛ و اهتم بالنوع الثاني وهو التعلم الاجرائي لأن معظم سلوك الكائن الحي إجرائي محكوم بنتائجه فتحدث الاستجابة إذا لقيت تعزيزا فتتقوى و تثبت في الرصيد المعرفي و يتكرر استخدامها، في حين إذا أتبعت بعقاب تقل احتمالية تكرارها و تنطفئ إذا غاب التعزيز انعدمت المكافأة[1].

و من هذا المنطلق فإن السلوك اللغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل بين ثلاثة عناصر هي: **التنبيه و الاستجابة و التثبيت**، و بذلك تعتبر اللغة شكلا من أشكال السلوك الإنساني، فهو نتيجة حتميّة لاستجابات معينة و تُكتسب عن طريق المحاكاة و التعزيز، فالأسرة و المجتمع المحيطون بالطفل يشكلون دعما له، فالطفل يتعلم اللغة بتقليد الأصوات التي من حوله، و تعزيز الكبار لمحاولاته الناجحة في التقليد، وهكذا يستجيب الطفل و يتفاعل معها و بالتكرار يستطيع ربط ما تم إتقان لفظه بمدلوله و هكذا يواصل تحسين استجاباته اللغوية[2].

و نستنتج ممّا سبق أن اللغة تكتسب بنفس الطريقة التي تكتسب بها الاستجابات غير اللغوية، بالمثيرات، و المحاكاة، و التكرار، و الاشتراط، و التعزيز؛ حيث يبدأ الطفل في استقبال اللغة من العالم الخارجي فيُحدث أصواتا عشوائية تسمى "المناغاة" و يمرّ العام الأول في تدرّج لإصدار الأصوات و المقاطع و الكلمات ثم الجمل و التعبير و زيادة الحصيلة اللغوية حتى العام الثالث من عمره، أي يطلقها دون تنبيه معين

[1]– ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 276.

[2]– ينظر: ثائر أحمد غباري: علم النفس اللغوي، ص 95–96.

يستدعيها؛ و يُقدم الأبوان عادةً التعزيز بصيغة الابتسامة و المداعبة. و في هذا المقام أشار "سكينر" إلى ثلاثة طرق يتم بها تشجيع تكرار استجابات الكلام و تتمثل في[1]:

أ. قد يقوم الطفل باستجابات ترددية، حيث يحاكي صوتا يقوم به شخص يقدم له التأييد. و يجب أن تتم هذه الأصوات في حضور شيء قد ترتبط به.

ب. قد يقوم الطفل باستجابات تتمثل في نوع الطلب حيث تبدأ كصوت عشوائي و تنتهي بارتباط الصوت بمعنى لدى الآخرين.

ت. قد يتقن الطفل إحدى الاستجابات اللفظية عن طريق المحاكاة في حضور الشيء، و بتشجيع تكرار تلك الاستجابة ينتج السلوك اللفظي عنده عن طريق تعزيز القريبات المتتالية، فكلما اقتربت الأصوات التي يصدرها الطفل من الأصوات اللغوية لقت تشجيعا فتربط هذه الأصوات بمعاني الأشياء، و تتبع أهمية التكرار من حقيقة أن الاستجابة التي لا يمكن تكرارها و تعزيزها لا يمكن تعلمها[2].

إن ما يميز الاشتراط الاجرائي هو حدوث التعزيز بعد إجراء استجابة معينة، و عليه فالتعزيز مهم في نظر "سكينر" فقد استمد أصوله من فكرة الأثر عند "ثورندايك" فهو الذي تكلم عن أهمية تعزيز الاستجابة في مواقف التعلم و كيف أن الاستجابة الموفقة بمصادفتها رضا الحيوان تثبت بالتدريج، بينما تحذف الاستجابة غير الموفقة؛ و لكن "سكينر" لا يفسر التعلم مثل "ثورندايك" على أساس أن نتائجه تتمثل في الاستجابة أو نوع السلوك الذي يُعزَز أثناء التدريب، و إنما نفسره على أساس النتائج التي تترتب على هذا السلوك و التغير الذي يطرأ على سلوك الحيوان في المستقبل[3].

4. المعززات و المعاقبات: Reinforcers and punshers

---

[1]– ينظر: مسعد أبو الديار: العليات الفنولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة، ص 19. و ينظر: ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 75–76. ينظر: ثائر أحمد غباري و خالد أبو شعيرة: علم النفس اللغوي،ص96.

2– ينظر: ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 75–76.
و ينظر: ثائر أحمد غباري و خالد أبو شعيرة: علم النفس اللغوي، ص96.

3– ينظر: محمود فتحي عكاشة: علم النفس العام، ص 110–111.

1.4 التعزيز: هو تقديم أو إزالة شيء من الوقف يعمل على استمرار أداء الاستجابة الصحيحة المرغوب في تعلمها[1].

2.4 العقاب: هو تقديم أو إزالة شيء من الموقف يعمل على إزالة أداء استجابة غير المرغوب فيها. و العلاقة بين الاستجابات و التعزيز يطلق عليها اسم ترتيب التعزيز[2].

و لذلك، يمكن النظر إلى التعزيز على أنه مثير مرغوب فيه يرتبط بعلاقة زمنية مع السلوك بحيث يعمل على المحافظة على قوة هذا السلوك و زيادة احتمالية ظهوره؛ فهو ضروري لحدوث عملية التعلم، فالمعزز هو نوع من المكافآت ذات التأثير النفسي فقد تكون داخلية المنشأ[3] أو خارجية[4] تعمل على خفض التوتر أو إشباع الدوافع لدى الفرد[5].

1.1.4 التعزيز في نظر "سكينر" نوعان هما: التعزيز الايجابي و التعزيز السلبي[6].

أ. **التعزيز الايجابي: Positive Reinforcement** هو المثير الذي يترتب على إضافته إلى بيئة الكائن الحي إلى تكرار حدوث الاستجابة الإجرائية في المستقبل، كابتسامة المعلم لتلميذه بعد تأدية سلوك مرغوب فيه[7].

ب. **التعزيز السلبي:**NegativeReinforcement هو المثير الذي يترتب على إبعاده عن الموقف إلى احتمال حدوث الاستجابة الإجرائية المرغوب فيها مباشرة،

1- سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الاسس النظرية و التطبيقية، ص 276.

2- المرجع نفسه، ص276.

***المعزز الداخلي:** يتمثل في حالة الإشباع وتحقيق السرور والارتياح(ينظر:عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 85)

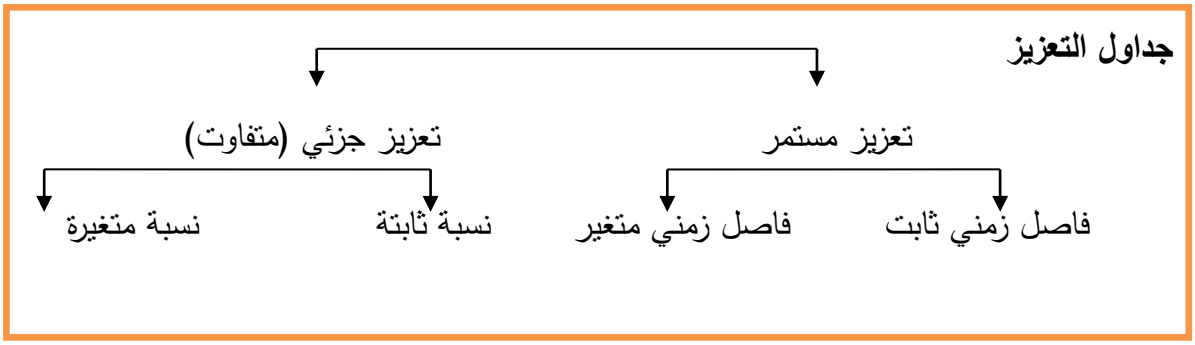
****المعزز الخارجي:** يصنف إلى:1.المعزز المادي:Tangible Reinforces و يشمل الأشياء التي يحبها الطفل مثل الألعاب، 2.المعزز الرمزي TokenReinforces:وهي القابلة للاستبدال يحصل عليها الطفل عند تأديته للسلوك المرغوب والمراد في تقويته. 3.المعزز الاجتماعي: Social Reinforces وهي التي نستخدمها باستمرار مع جميع الأشخاص كالابتسامة، الثناء، التقبيل. (المرجع نفسه، ص280).

5- ينظر: شعبان علي السيسي: علم النفس أسس السلوك الإنساني، ص217.و ينظر: سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 276.

6- ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 94. و ينظر:شعبان علي حسين السيسي: علم النفس أسس السلوك الإنساني بين النظرية و التطبيق، ص 219-220.

7- ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 94. و ينظر: شعبان علي حسين السيسي: علم النفس أسس السلوك الإنساني بين النظرية و التطبيق، ص 219-220.

كتحضير التلميذ للحصة التالية، حتى يتجنب ما قد يفعله المعلم بعقابه[1].فالتعزيز وفقا لهذا الإجراء يأتي من خلال إزالة مثير غير مرغوب بالنسبة للفرد بهدف تقوية السلوك الذي يقوم به. و التعزيز عند "سكينر" يخضع لجداول معينة* ، بحيث يتحدّد النظام الذي تتم فيه، و هذا النظام إما يعتمد على تحديد الفترة الزمنية بين تقديم كل تعزيز و التعزيز الذي يليه، و يسمى في هذه الحالة بالتعزيز الدوري* ، و إما أن تحدث حالة التعزيز بعد عدد محدد من الاستجابات و يسمى هذا التنظيم بنسبة التعزيز** ،و نوضح جداول التعزيز لدى "سكينر" على النحو التالي[5]:



5. الانطفاء: Extinction عند "سكينر" عكس التعزيز، فهو يأتي بتكرار إجراء الاستجابة و لا يأتي التعزيز، و تكون النتيجة أن تبدأ الاستجابة في التضاؤل بالتدريج، أو أن يتم

---

[1]- المرجع السابق ، ص 219-220.

* **جدول الفاصل الثابت Fixed-interval**حيث يتم تعزيز كل استجابة صحيحة بعد انقضاء فاصل زمني ثابت (مثلا دقيقة).**2. جدول الفاصل الزمني المتغير Variable-interval**حيث يسمح بانقضاء مقدار من الوقت لجعل التعزيز متاحا.**3. جدول النسبة الثابتة Fixed-ratio**حيث يقوم التعزيز بعد القيام بعدد ثابت من الاستجابات.**4.جدول النسبة المتغير Variable-ratio**و فيه يتم التعزيز بعد عدد متغير من الاستجابات الصحيحة. (سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الاسس النظرية و التطبيقية، ص 280).

***التعزيز الدوري:** كما سبق القول فإنه يخضع لجداول التعزيز، بحيث يتحدّد النظام الذي تتم فيه و هذا النظام يعتمد على تحديد الفترة الزمنية بين كل تعزيز و التعزيز الذي يليه، و في هذه الحالة يسمى بالتعزيز الدوري. (ينظر: ابراهيم و جيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص 179).

***نسبة التعزيز:** يعتمد التنظيم التجريبي الذي يأخذ نسبة التعزيز على تقديم التعزيز بعد عدد ثابت من الاستجابات فإذا كان الطعام يقدم مثلا مرّة بعد كل عشرين استجابة، أي بعد 20 مرّة يضغط فيها الفأر على الرافعة، فإن نسبة التعزيز هنا تكون: 20:1 و هكذا. (المرجع نفسه، ص 190).

5- أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 99.

التعزيز بالطريقة السلبية. بمعنى أن يقل معدل ضهورها حتى تختفي، و هو يعتمد على عدّة أمور أهمها قوة الاستجابة الأصلية و الظروف المحيطة بالموقف التعليمي[1].

دارت معظم تجاربه حول اكتشاف العلاقة بين مختلف جداول التعزيز واحد من أشكال مقاييس التعلم و هي درجة التعلم و درجة الاستجابة و الانطفاء؛ فجداول التعزيز تزيد من احتمال الاستجابات و يكون نمو الطفل رهنا بالظروف الموضوعة في محيط مراقب، بحيث يتغير سلوكه اللغوي عبر التعرض للمحيط، و اتضح أن التعزيز المستمر ذو أثرٍ فعّال فيما يتعلق بدرجة التعلم؛ ففي الصّف الدراسي هذا يعني أن المحاولات الأولى للتعلم عند الأطفال الصغار تتطلب المزيد من التعزيز عمّا تتطلبه المراحل اللاحقة، و يتلقى التلاميذ هذا التعزيز في شكل الإشادة و في شكل معرفتهم بنتائج عملهم؛ و لوحظ أن التعزيز المستمر يؤدّي إلى اكتساب سريع للتعلم و أن أفضل أنواع التعزيز هي التي تبدأ بالتعزيز المستمر الذي يتلوه تعزيزا متقطعا[2].

4-التطبيقات التربوية لنظرية سكينر:

تُعدّ نظرية "سكينر" في أساسها ثورة على كل التغيرات الغامضة للسلوك، و كانت جل اهتماماته منصبة حول العملية التعليمية، كالآتي:

1.4الآلة التعليمية: Teaching Machineطوّر سكينر1950 ما أسماه بالآلة التعليمية، وهي عبارة عن آلات تسمح للطلاب أن يتقدموا في المسار التعليمي خطوة خطوة في الدروس و يتلقون تغذية فورية بعد كل استجابة و الخاصية الأوليّة لاستخدام مثل هذه الآلة هي التدريس الفردي Individualize Instruction.[3]

2.4 التعليم المبرمج : يُعد "سكينر" مبتكر تكنولوجيا التعليم، و تصميم التدريس فعندما شهدت الولايات المتحدة الأمريكية نقصا في عدد المعلمين، اقترح تصميما سماه "التعليم

1- ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه ونظرياته و تطبيقاته، ص 190،191.

2- ينظر: ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 78. و ينظر: أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 97-98.

3- أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، ص 104.

المبرمج" الذي يعتبر أسلوب التعليم الذاتي فيعطي الفرصة للمتعلم بتعليم نفسه، حيث يقوم بدور الموجِّه نحو تحقيق أهداف معينة، فيُعد بذلك انطلاقة لتفريد التعليم، إذ إن الأسس التي يقوم عليها التعليم المبرمج تعود لآرائه بناء على ما توصل إليه من نتائج الاشتراط الاجرائي في عملية التعلم الذي يرى ضرورة أن تُسفِر أية نظرية للتعلم عن تطبيقات تربوية تجد لها طريقا إلى عملية التربية بوجه عام[1]، و عليه فقد وضع الخطوات الإجرائية التالية لتنفيذ وجهة نظره في التعلم المبرمج[2]:

1.الخطوات الصغيرة: بمعنى أن تعرض المعلومات على المتعلم بكميات صغيرة بحيث يتم استكماله من إطار واحد، ثم ينتقل المتعلم إلى الفقرة التي تليها في تعاقب و تسلسل محددين من شأنه أن يحافظ على فعالية الطالب ونشاطه.

2.الدور الإيجابي للمتعلم: بمعنى اتاحة فرصة الحصول على التعزيز إذا كانت استجابته صحيحة و أن تصحح الخاطئة و من ثم فهو يكون على معرفة بمدى تقدمه.

3.فوريّة التغذية المرتدة: بحيث تعزز استجابات التلميذ بالمعرفة الفورية للنتائج، و تكافأ الاستجابات الصحيحة و تصحح الاستجابات الخاطئة.

4.التقدم الذاتي: بمعنى أنه يُسهم في حل بعض المشكلات التربوية مثل تزايد عدد التلاميذ و مشكلة الفروق الفردية، من خلال إتاحة الفرصة لكل تلميذ أن يتقدَّم في تعلمه وفقا لسرعته الخاصة تطبيقا لمبدأ الفروق الفردية.

وقد استفاد من مبادئ الاشتراط الإجرائي العلاج النفسي السلوكي في تقويم السلوكيات غير السوية، فصاغ توجيهات للمعلمين خاصة بالممارسة الصفية والتي تقترن بسلوكياتهم أو بالمادة الدراسية[3].

---

[1]- ينظر: محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص 53. و ينظر: جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، ص 603.

2- سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعليم و التعلم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 278،286.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 603-604.

تمهيد:

إن أهمية اللغة العربية تنبع من كونها لغة القرآن الكريم، فقد كرّمها الله وضمَن لها البقاء و الحفظ فأصبحت "مفتاح فهم الإسلام و علومه و حضارته التي عَرَفت تطورا كبيرا و أمسَت أداة التواصل و التعامل في كل مناحي الحياة، و عاملا من عوامل تقوية الروابط بين أبناء الأمة العربية؛ حيث تعزِّز اللغة مفاهيم الانتماء و بناء الشخصية و تحقيق الهوية الجزائرية و العربية؛ لذلك قد جعلت الدولة على عاتقها مسؤولية العناية باللغة العربية و بالتعليم عموما*؛ فأنشأت المدارس و وضعت معايير و مؤشرات لتحقيق الجودة في العملية التعليمية[1].

و بالرغم من الاختلافات التي نجدها في النظريات التربوية، هناك إجماع بأن اللغة تُعد جزءًا جوهريا من السلوك الإنساني الكلي، و قد اختبرها السلوكيون من هذا المنطلق؛ و منَ المعروف أن التعلم هو اكتساب استجابات و معارف جديدة، و هي ما تعطيها المدرسة التي تكون وليدة تفاعل أصيل مستمَد من فلسفة المجتمع و هويته الحضارية، و من وجود فلسفة تربوية متكاملة تتبنّى أهدافا تربوية محددة[2].

و بناء على ذلك فإن المرحلة الابتدائية من أهم المراحل بالنسبة للطفل فهي تستحوذ على أهم فترة من فترات حياته، ففيها يبدأ في التوجه نحو الآخرين و يتفاعل معهم، فاكتساب اللغة العربية هو دور أساسي من أدوار المدرسة لتعليم الطفل اللغة الأم بالنسبة للمجتمع الذي ينتسب إليه.

و يهدف دور المدرسة من خلال المعلم إلى ربط التلميذ بواقعه، و مساعدته على التفاعل و الاندماج في مجتمعه، و أن يحب لغته و يعتز بها، بالإضافة إلى ذلك تمكينه

* تستمد اللغة العربية جدارتها انطلاقا من أنها لغة القرآن و مظهر من مظاهر اعجازه، كثرة الناطقين بها في العالم العربي و وسيلة التواصل الأولى، التراث الثقافي الكبير و الرصيد المعرفي و اللغوي و العلمي لما أبدعه المسلمون، خصائصها التركيبية الفريدة من حيث التعبير على المعاني و التأثير على اللغات، الموقع الدولي الذي تحتله في العالم المعاصر.(ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ص37).

1- ينظر: المرجع نفسه، ص 37.

2- ينظر: ثائر أحمد غباري وخالد محمد أبو شعيرة: علم النفس اللغوي، ص 91. و ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 82.

من مهارات اللغة العربية التي تلخِّص الأهداف العملية التي من أجلها يتعلم الإنسان اللغة عادة؛ *أي أن يفهمها إذا سمعها منطوقة، و يفهمها حين يراها مكتوبة، و يتكلمها و يكتبها بطلاقة و دقة معبرا عن أفكاره.*

و تأتي في مقدمة هذه المهارات اللغوية مهارة الاستماع و التحدث و اكتساب المفردات الجديدة و تسمية الأشياء و التعبير عن الأفكار و المشاعر و الأحداث، ثم التمييز البصري للأشكال و إدراك التشابه و الاختلاف في الصورة و الصوت و اللفظ الصحيح للحروف و الكلمات، و تنمية المهارات الحركية للعضلات الدقيقة لأصابع اليد و تحقيق التآزر العضلي، العصبي بين حركة اليد و العين كمهارات ممهّدة لعمليتي القراءة و الكتابة و بخاصة الكتابة الإبداعية.

ومع أن هذه المهارات متشابكة ومتداخلة يصعب فصلها عن بعضها البعض، إلا أنه من الضروري أن نتناول كل مهارة على حدة، وعليه: كيف يكون تعليم المهارات اللغوية من منظور سلوكي؟ وما هي المبادئ السلوكية المعتمد عليها في تعليم المتعلم الطفل مهارات اللغة؟

أولا: مهارات الاستماع(الإنصات):

الاستماع هو أولى المهارات المتَعلَّمَة، و يعتبر من أهم العوامل التي تساعد على تنمية القدرات اللغوية الأخرى عند الطفل، فتشير الأبحاث التي أجريت حول مهارات الإصغاء للآخرين أنه كي يجيد المرء منّا فن الإصغاء، عليه أن يركز على محتوى الكلام الذي يسمعه، و أن يراجع ما به من معلومات مهمة[1]، و القرآن الكريم وصل إلينا صافيا كما أُنزِل، بفضل المشافهة التي تعتمد أساسا على الاستماع، و إن أولى الحواس تكوينا حاسة السمع بدليل أن الله سبحانه قد رتب السّمع قبل البصر في قوله تعالى: ﴿إِنَّ السَّمعَ وَ اَلبَصَرَ وَ اَلفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنهُ مَسؤُولاً﴾(الإسراء36)

1-مفهموم الاستماع و أنواعه:

يرى دون برون(Don Brown) أن المقصود بالاستماع هنا ليس السّماع*، بل المقصود به هو الإنصات لمحاولة تفسير رموز اللغة المنطوقة، و من هنا تأتي أهمية تنمية مهارات الاستماع لدى التلميذ ليفهم ما يجري حوله و ما يقال له، و هذا أكثر دقة في وصف المهارة التي ينبغي أن نعلمها له؛ و الاستماع هو عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها و فهمها[2].

و هناك أربعة أنواع من الإنصات تتمثل في **الإنصات الهامشي** و هو الاستماع العرضي الذي يقوم به الطفل عندما يكون منهمكا في نشاط ما، و **الانصات التقديري** و هو الاستماع الذي يقوم به الطفل و بتركيز، لأن ما يستمع إليه يسرّه، بالإضافة إلى **الإنصات الانتباهي** و فيه يلغي الطفل كل مظاهر التشتّت، ويبذل جهدا ليتابع و يفهم ما يُقال، و كذلك **الإنصات التحليلي** الذي يزيد عن الانصات الانتباهي بأن المستمع مُطالب برد فعل، كأن يرد على سؤال يوجَّه إليه؛ و بناء على هذه الأنواع المختلفة يجب أن يكون

---

[1]- ينظر: سعد رياض: البناء النفسي للطفل في البيت والمدرسة، تنمية المهارات اللغوية و اللفظية، دار الفنار للعلوم و الآداب، الجزائر، ط 1، 1435هـ-2014م، ص 66.

* بخلاف السّمع الذي هو حاسة، و آلته الأذن و منه السماع هو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن و لا تحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت.(المرجع نفسه، ص67).

[2]-ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، ص 70.

المعلم على دراية كافية بالمتعلم، فيوفر له مختلف الأنشطة المناسبة لهذه الأنواع، و خاصة النوعين الأخيرين، و يحاول أن يعرف قدرة كل متعلم على الاستماع و التمييز السّمعي و تنميتها[1]؛ و معنى ذلك أن يقوم المعلم بتوجيه استماع المتعلم بشكل هادف و دقيق كعدم التشتت و التركيز على ما يقوله المعلم من شرح و توجيهات، و التركيز على مخارج الحروف و أسلوب القراءة مثلا، و ذلك كله لأجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية داخل الصف و في نهاية كل درس و وحدة.

2- أهمية تدريس الاستماع:

قد لعب الاستماع في الماضي دورا عظيما في عملية التعلم، و ذلك في عصرٍ كان الاتصال يُعتمد فيه على الكلمة المنطوقة في نقل التراث العربي و الاسلامي عبر الأجيال؛ كما أن العملية التعليمية تعتمد كثيرا على استخدام الاستماع في برامجها التدريسية بجميع مراحل التعليم لما له الأثر الكبير في تحصيل التلاميذ وعليه فإن تدريب المتعلم على الاستماع أمر ضروري[2].

و ممّا لاشك فيه أن الاستماع هو أول اتصال للطفل مع اللغة، فيُعد من المهارات اللغوية الهامة في الحياة، و فنًا من فنون اللغة الأربعة، و الطفل قبل أن نستقبله في سنته الأولى بالمدرسة، فقد سبق له أن سمع الأصوات و الكلمات و فهم مدلولاتها قبل أن يعرف القراءة بالعين؛ و عليه فإن للنّص المسموع أثر كبير في عملية التعليم، إذ أن بداية تعلم الطفل للغة تكون بالتقليد و المحاكاة؛ و لذا يعتمد البرنامج الحالي للسنة الأولى ابتدائي على تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال في أول درس، فالتواصل الفعّال بين المعلم والمتعلم من أسس الإدارة الصفية الناجحة بوجه عام و انضباط المتعلمين بوجه خاص[3]، حيث نجد أن كتاب اللغة العربية يبدأ في وحدته التعليمية الأولى بالمحادثة، بهدف تنمية مهارة الاستماع و التمييز السّمعي و تنميتها عند الطفل[4]؛ ثم إنّ هناك

---

[1]- ينظر: هدى محمود الناشف: استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، ص 130.

[2]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام-نظريات و تجارب، ص 70-71.

[3]-سناء عبدلي: تعليمية اللغة العربية مسؤولية فردية أم جماعية، تعليمية النص في الدراسات اللغوية و الأدبية، ص4.

[4]ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، ص 70-71

حروف في الأبجدية العربية مثل: (السين و الصاد و الذال و الضاد...) يحتاج الطفل إلى العديد من التدريبات اللغوية الشفوية التي تعتمد على الاستماع لتنمية القدرة على التّمييز بين أصواتها و طريقة نطقها؛ كما يُدَرَّب الأطفال على التّمييز السّمعي بين أصوات الحركات: الفتحة و الكسرة و الضمة و خاصة في السنة الثانية[1].

3-نماذج تطبيقية لمهارة الاستماع:

1.3 نموذج تدريس مهارة الاستماع للسنة الأولى من التعليم الابتدائي:

أشاهد وأستمع: وفيها يُدعى المتَعلمون إلى تأمل المشهد والتعبير عنه بصفة تلقائية، والتدريب على الاستماع بوعي لما يلقى[2]. وتحتوي الوحدة الأولى بعنوان **"رضا يقدم نفسه"** على مشهد فيه مجموعة من الصور، تمثل عائلة رضا، مع نص صغير يترجم تلك الصور، فيتأمل المتعلم المشهد ويعبر عنه بصفة تلقائية، ثم يستمع بوعي لما يلقى عليه، ويعبر عنه باستغلال السّند البصري[3]. و نوضح ذلك بالشكل الآتي[4]:

---

[1]- ينظر: هدى محمود الناشف: استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، ص 130.

2- محمد بن يسعى و آخرون: اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، دليل المعلم، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، ط 03، 2009، ص 12.

[3]- ينظر: محمد بن يسعي و آخرون: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، 2004-2008، ط 2، ص 6-8.

[4]- محمد بن يسعي و آخرون: كتاب اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 08.

خطوات الدرس: ينطلق المعلم مع المتعلم الطفل من محيطه الأسري، حيث يتم التعرف على أفراد العائلة؛ و لاشك أن المقدمة المشوقة و الأسئلة الجيدة هي كذلك فعالة في تدريب المتعلمين على فهم المسموع حين يطلب المعلم من المتعلمين الاستماع إلى النص بدلا من قراءته.

وضعية الانطلاق: و فيها يعرض المعلم وسيلة الايضاح و هو مشهد لعائلة رضا، ثم يمهّد للدّرس بطرح أسئلة و محادثة تضع التلاميذ في جوّ الدّرس كأن يسألهم عن مكونات عائلاتهم.

أتأمل الصورة و أعبر: يسأل المعلم التلاميذ عمّا يرونه في المشهد قصد الوصول إلى مكونات عائلة رضا؛ و خلال هذه المحادثة يتم استدعاء إجابات لاستثمار المعجم اللغوي عند التلاميذ انطلاقا من مفردات و تراكيب الدرس، و خلال ذلك يتم تشجيع التلاميذ على الاستماع للكلمات الجديدة، و تهيئة فرص الاستماع فيما بينهم عند الاجابة و في أثناء ذلك يقوم المعلم بمناقشة تلاميذه حول المشهد.

أشاهد و أستمع: ثم يقرأ المعلم النص بصوت جوهري مسموع، و هنا يكون المعلم ذكيًا ليُثير دوافع التلاميذ للاستماع، فيحترم مخارج الحروف مع توضيح التشابه و الاختلاف في أصوات الكلمات و الحروف مكررًا ذلك.

ثم يسأل المعلم التلاميذ عن موضوع الحوار الذي يدور بين الأب و البنت، و بين الجدّ و الابن تمهيدًا للنص المسموع، مع عرض صورة لكل شخصية للتوضيح و تقريب الصورة للتلميذ.

أما المتعلم في هذه المرحلة يكون دوره سلبي و فاعليته ضعيفة، و يقتصر دوره في هذه الأنشطة في الإجابة عن أسئلة المعلم، و الاستماع إلى النص.

و عليه فإن المعلم لا أن يكون "أبا أو أما" قبل أن يقوم بدور "المعلم أو المعلمة"، لأن المُلاحَظ في أطفال المرحلة الابتدائية يجدون صعوبة في التأقلم مع الوسط الجديد و من ثم فإن أول درس يربطهم بالعناصر المكونة للعائلة، و لا شكّ أن الاهتمام بدعم الجانب النفسي للطفل كبير جدا، من خلال ما يسمى بالانغماس اللغوي و ذلك بربطه دائما بجو

الأسرة، بهدف أن يشعر بالراحة و يشارك بالتفاعل بإيجابية في الدرس. و يمكن تنمية مهارة الاستماع أيضا من خلال درس المحفوظات، و سنوضح ذلك في النموذج الموالي[1]:

من المعلوم أنّ في هذه السنة لا يكون المتعلم قد تعرف على الحروف، فهو بالتالي لا يستطيع قراءة المحفوظة مكتوبة على السّبورة، و لا نقلها على دفتره لحفظها و مراجعتها في البيت؛ و عليه يجب على المعلم تدريب المتعلم على الإصغاء داخل القسم في درس المحفوظات واتباع طريقة التحفيظ الشفهي؛ و لعلّ الطريقة الإلقائية الخاصة بكل أستاذ و قدراته الصوتية، لها دور كبير في إبراز جمال التعبير و لفظ الأحرف و تطوير المفردات و المعاني، مما له تأثيره البارز في إثراء الرصيد اللغوي تنمية ملكة الحفظ و الاستظهار، و كذلك تنمية الذوق الأدبي و الحسّ الجمالي لدى المتعلم فهذا من شأنه أن يساعده على التثبيت و الحفظ بسهولة[2].

و ما نلاحظه في منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي أن نشاط المحفوظات قد خُصِص له حصتان أسبوعيا و الحجم الإجمالي الساعي مُقدَر بساعة و نصف؛ فتُخصّص حصتان لأداء المقطوعات القصيرة من شعر الأطفال قصد الاستظهار، أو من أجل مسرحية القصص القصيرة أو الحكايات[3]؛ و نمثل ذلك بالمثال الآتي[4]:

أحفـــظ: **أَبي و أُمّي**

يا ربـنا يا ذا الـكـرم يا واهبـا كل النعـــم

هـذا أبـي نعـم الأب من أجلنـا كـم يتعـــب

أمي التـي أحيـا بهـا من مثلها في فضلهـــا

باركـهما يـا ربنـــا و احفظهما دوما لنـــا

---

[1]- ينظر: محمد بن يسعي و آخرون: كتاب اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 29.

2- محمد بن يسعى و آخرون: اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، دليل المعلم، ص 14.

3- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص 08.

4- محمد بن يسعي و آخرون: كتاب اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 14.

الخطوات: و تختصر خطوات هذه الطريقة في ما يلي:

محادثة تمهيدية حول موضوع المحفوظة للتعرف عليها و فهم معناها، بهدف وضع المتعلمين في جوّ الدرس، ثم يلقي المعلم صدر البيت الأول، ثم يطلب من المتعلمين إعادته افراديا ثم جماعيا مع تكريرها؛ و في هذه الحالة يستوجب على التلاميذ الاصغاء للمعلم، و ذلك بالتخلّي عن الأفكار المسبَقَة و استيعاب ما يقوله، فيقوم المعلم بقراءة نموذجيّة سمعيّة و هادئة، بحيث تقوم فقط على حاسة السّمع عند التلاميذ دون أي تسجيل للمحفوظة، و هذا يتطلب إعادة قراءة المقطوعة أو صدر البيت لأكثر من مرّة و هنا يحاول أن يدرّب تلاميذه على رفع الصوت و خفضه و على الوقوف عند بعض المفاصل الايقاعية المهمّة التي تزيد الأداء رونقا و جمالا. و بعد ذلك يكرر المعلم قراءة العجز، ثم يأمر التلاميذ بترديد و تكرار ما يقوله مباشرة دون زيادة أو نقصان، ثم إعادة البيت الأول بكامله من قبل المعلم، ثم من قبل التلاميذ افراديا ثم جماعيا. و هكذا دوليك إلى أن يصل في نهاية الدرس إلى الهدف المنشود من عملية الإصغاء ألا و هو الحفظ الجيد و تأديتها بشكل صحيح، و هذا يكون بالتدريب الفعلي و الميداني، حيث يتطلّب جهدًا و وقتًا، يجب على المعلم و المتعلم أن ينظّماه.

و ما نلاحظه في هذه المرحلة أن المتعلم يتميز بسرعة و سلاسة الحفظ، فعقله كالصفحة البيضاء يرسم عليها المعلم ما يشاء، بالإضافة إلى دور الأهل المتمثل في تدريبه بالتكرار الدائم مع التعزيز المستمر للوصول للهدف المتمثل في حفظ المحفوظة.

ملاحظات: من التوصيات الهامة المتعلقة بهذا النشاط يُنصح بأن لا تتعدى المحفوظة في الطور الأول ابتدائي أربعة أبيات، و من الأفضل أن تتناول موضوعات حب الوالدين و الله و الدراسة...إلخ، بحيث يتم فيها التركيز على نطق الحروف نطقا صحيحا سليما، خاصة في هذه المرحلة، و يتم تشجيع الأطفال على استظهار ما حفظوه أمام الأهل في البيت[1].

[1]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (د. ط)، 2008، ص 25-32.

2.3 نموذج تدريس المحفوظات في السنة الثانية من التعليم الابتدائي[1]:

محفوظات و أناشيد: **المدرسة**

مدرستي الحبيبة من منزلي قريبة
أبواها مرتفعة أقسامها متسعة
أحببتها من قلبي لأن فيها صحبي
فارقتها زمانا ثم رجعت الآنـا
و عندما ألاقي يا فرحتي رفاقي
و أجد المعلما ينظر لي مبتسما
أغدوا ها طبيبا أو كاتبا أديبا
أو رجلا عظيما مثقفا حليم

الخطوات: يمكن القول أن المتعلمين في هذه السنة قد أتقنوا القراءة و الكتابة إلى حدّ مقبول؛ و لذلك فإن مراحل تدريس المحفوظات تختلف قليلا حيث يتّبِع المعلم الخطوات التالية:

ينطلق المعلم في درسه بمحادثة تمهيدية بهدف وضع التلاميذ في جو الدرس، و يكون ذلك بشرح الكلمات فيصل المعنى الصحيح للذهن و الذي من شأنه يسهّل عملية الحفظ، ثم يكتب المعلم المحفوظة على السّبورة بخطٍ واضحٍ و مُشكَّل الحروف تشكيلا كاملا؛ بعدها يقرؤها المعلم مع تكرار ذلك، بحيث تكون قراءته سمعية واضحة و متأنية مع مراعاة حروف المدّ و مخارج الحروف، ثم يطلب من المتعلمين قراءتها واحدا تلوى الآخر و في أثناء ذلك تشرح الكلمات الصعبة الفهم ثم يبدأ المعلم بعملية محو الكلمة من كل بيت، ثم يطلب من التلاميذ بقراءة المحفوظة عند وضع خطوط في مكان الكلمات

[1]– سيدي محمد دباغ بوعياد و حفيظة تازورتي: لغتي الوظيفية كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطوعات المدرسية، (د. ط)، 2014،ص 14.

المحذوفة، و تُعاد عملية الحذف مع إعادة القراءة من قبل التلاميذ؛ ثم تمحى مجموعة أخرى من الكلمات من كل بيت حتى تصبح جميع الكلمات محذوفة، بعدها يُطلب من التلاميذ إعادة استرجاع الكلمات المحذوفة من كل بيت ثم إعادة قراءتها من قبل المعلم ثم من المتعلمين.

4-مبادئ السلوكية في درس الاستماع:

بداية ما نلاحظه اعتماد مؤلف الكتاب لأجل تعليم مهارة الاستماع على عبارات سلوكية محددة مثل: " أُشَاهِدُ وَ أَستَمِع" و قد حرص على استعمال اللون الأحمر الذي يشكل المثير الكافي للاستثارة و جلب الانتباه خاصة و أن الفئة الموجّه إليها هي فئة المتعلم الطفل الذي يعتمد على حاسة البصر أكثر من غيرها؛ و كذلك في عبارة " أَحفَظ" في نشاط المحفوظات المنسوبة إلى ضمير المتكلم "أنا" و هي طريقة جيدة لكسب انتباه المتعلم و إثارة اهتمامه و إحساسه بشيءٍ من الملكية و الاستقلالية و المشاركة في ممارسة العملية التعليمية.

يمكن تعليم الأطفال الأسماء و المفردات من خلال إقران صور هذه الأشياء مع أسمائها أو الألفاظ التي تدل عليها مع تعزيز هذه الاستجابات[1]، و من المعلوم أن الكتاب المدرسي الموجه للمتعلم الطفل في المرحلة الابتدائية يحتوي على عدد كافي من الصور المثيرة للانتباه و المشاهد اليومية القريبة من بيئة ذلك الطفل، و عليه فإن تلك المشاهد و الصور يمكنها أن تقرّب الصورة و الفهم لذهن الطفل لأنه عندما يكوّن صورة ذهنية بفعل المثيرات الحسية في بيئته يحتاج إلى لغة تترجم و تنقل تلك الصور الذهنية و استعمال " مبدأ الاقتران" له أثره في تعليم المتعلم الطفل من حيث اقران الصورة مع اللفظة التي يسمعها المتعلم و بالتكرار تربط الصورة الذهنية بالصورة اللفظية فتثبت عنده و يصبح كلما رأى صورة معينة يستحضر ما يقابلها من لغة.

1- عماد الزغلول: نظريات التعلم ، ص 60.

كما يمكن استخدام مبادئ التّعميم و التّمييز لمساعدة الأفراد على تكوين المفاهيم[1]؛ و ما نلاحظه في الكتاب المدرسي في وضعية " أُمَيِّزُ "، تحتوي على مجموعة من الصور تمثل أفراد عائلة رضا فنجد: صورة امرأة، ثم صورة طفل، ثم صورة طفلة تليها صورة لرجل؛ و فوق هذه العبارات موجود بطاقات تحمل أسماء فنجد: بطاقة أبي، و بطاقة أختي منى، و بطاقة أمي، و أخيرا بطاقة اسمي رضا؛ و في هذا الدّرس يقوم المعلم بربط كل صورة باسمها عن طريق مثيرات متمثلة في طرح جملة من الأسئلة نحوَ: من صاحب هذه الصورة؟ لمن هذه الصورة؟ و هنا يكون الانتقال من المعلوم أي الصورة إلى المجهول أي الكلمة و يقرن بينهما لأجل تقريب الفهم[2]، بمعنى آخر أن يقرنَ التلميذ بين الصورة و النطق الصحيح للكلمة فتحدث استجابات، نحوَ هذه الصورة لرضا، و تلك لأختي منى، و ذلك أبي، وهذه أمي و غيرها من الاستجابات، ثم يطلب المعلم من التلاميذ إعادة الاجابة مرتين أو أكثر إلى أن تثبت الاجابة، و هكذا دوليك، "و لذا يلجأ واضعوا المناهج و المقررات الدراسية إلى استخدام الصور و الأشكال ليتم اشتراطها مع معاني الكلمات"[3].

و يمكن أن نتبين ذلك في الآتي[4]:

1- المرجع السابق، ص 60.

2- ينظر: نهاد موسى: اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط 1، 2007، ص 71-72.

3- أمل يوسف التل: التعلم والتعليم، ص 89.

4- محمد بن يسعي و آخرون: كتاب اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 11.

و من المسلم به في النظرية السلوكية استخدام مبدأ التعزيز الذي يقوم به المعلم، فيعزّز اجابات المتعلمين الصحيحة سواء كان تعزيزا لفظيا أم غير لفظيا، و يتمثل التعزيز الإيجابي اللفظي في استخدام تعابير الموافقة و الاعجاب مثل: أحسنت، ممتاز؛ أما التعزيز الإيجابي غير اللفظي فيكون عن طريق الابتسام أو تعبيرات الوجه، أو كتابة إجابة التلميذ في السبورة، و لا يخفى أثر هذا التعزيز في زيادة إسهام المتعلمين في نشاطات الدرس و إثارة دافعيتهم؛ فيحدث اكتساب المعرفة كالنطق الصحيح للفظة أو الحرف فتترسّخ هذه الاجابات، و بذلك يشكل التعزيز المفهوم الأساسي في التعلم من حيث أن الهدف منه هو تقوية السلوك المرغوب فيه و الاحتفاظ به و تكراره .

أما في الوضعية " **ألاحظ الصور و أختار ما أقرأ**"، يقوم المعلم بتدريب التلاميذ أكثر على ترسيخ مفهوم الصورة مع الكلمة، بواسطة ربط الكلمة مع الصور أيضا في هذه المرة بواسطة أداة الربط "مع" فيسأل المعلم التلاميذ أسئلة نحوَ: رضا مع من في هذه الصورة؟ أو من بجانب رضا؟ و غيرها من الأسئلة التي من شأنها استثارة استجابة التلاميذ، فيجيب التلاميذ منى مع رضا، و في هذه اللحظة يربط المعلم بخط بين(صورة منى و رضا) مع البطاقة (منى مع) و نفس الشيء مع صورة (أمي مع أبي) تربط مع بطاقة (أمي مع) و هكذا يكون كل من المعلم و المتعلم في تفاعل و انسجام؛ و هنا نجد أن الاتصال اللغوي يلعب دورا هاما في تفعيل التواصل بين الطرفين، فيساهم في تسهيل العملية التعليمية، إذْ "أن أداة الاتصال اللغوي هي اللغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة، و المعاني التي تحملها الألفاظ تمثل المثير و رد فعل المتلقي يمثل الاستجابة، و ذلك كلّه هو نتاج عمليات عقلية و أدائية بين طرفي عملية الاتصال"[1]؛ و على هذا الأساس دعا المعنيون بتعليم العربية على أساس أنها نظام متكامل تتداخل فيه عناصر متعددة (المعلم و المتعلم و المادة التعليمية) تتفاعل فيما بينها و يؤثر أحدهما في الآخر في إطار أهداف نجاح عملية الاتصال اللغوي في العملية التعليمية.

[1]– هنية عريف و لبوخ بوجملين: بعنوان المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ديسمبر 2015، العدد 23، ص 02.

تتبدّى جليا طريقة اكتساب و تنمية مهارة الاستماع الهادفة إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية، المتمثلة في التمكن من المستوى الفونولوجي*(Phonology) و من مستوى المعاني**(Semantics)، فمن خلال هذه المهارة يستطيع المتعلم التمييز بين أصوات الكلام ممّا يؤدي إلى فهم معاني الكلمات و علاقات الكلمات، لأن اللغة محكومة بقواعد متفق عليها بين أفراد المجتمع، فتتكون من مجموعة من المستويات المتكاملة فيما بينها؛ فنمثّل ذلك في الدرس المعنون بـ: "عائلة رضا" وضعية "أشاهد و أستمع" حيث يركّز المعلم على تنمية هذه المهارة من خلال قراءة النص مرتين أو أكثر، حسب ما تقتضيه العملية التعليمية و بمراعاة قدرات التلاميذ المختلفة فيما بينهم، فيطرح مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالنص المقروء من طرف المعلم و المسموع من طرف المتعلمين قصد استثارة الاستجابات و معرفة مدى تمكن المتعلمين من فهم النص، و من أمثلة ذلك نحوَ: مع مَن كانت منى تلعب؟ و مَن دخل مع رضا؟ و ماذا بيده؟ مَن استقبله؟ و غيرها من الأسئلة، أما الاستجابات تتمثل في إجابات المتعلمين المَبنية على الاستماع و المشاهدة، فتكون كالآتي: (دخل رضا مع أبيه، بيده محفظة، استقبلته أمه...)، ثم يأتي دور التعزيز من طرف المعلم المتمثل في التشجيع أو التصويب و التحاور مع المتعلمين فتكون بذلك العملية التعليمة في تفاعل و انسجام و تبادل الأسئلة و الاجابات و الآراء بين المعلم و متعلميه، و هذا من شأنه أن يرسّخ تلك الاستجابات الصحيحة في ذهن المتعلمين، و هكذا تستمر العملية إلى غاية نهاية الدرس؛ و هنا يمكن القول أن عملية تعلم أي مهارة من مهارات اللغة العربية مثلا في درس الاستماع تكون بالتركيز على ثلاثة عناصر هي المثير و المتمثل في النص المسموع، و الاستجابة المتمثلة في اجابات التلاميذ، و التعزيز المتمثل في ثناء المعلم. و سنوضح كالآتي[1].

* **المستوى الفونولوجي:** هو نظام الصوت المتعلق باللغة و قواعدها التي تتحكم بتركيبات الصوت.

** **مستوى المعاني:** هو النظام اللغوي النفسي الذي يعني بالقصد و المعنى المراد للكلمات و الجمل.

[1]– محمد بن يسعي و آخرون: كتاب اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 13.

يُعتَمد على مبدأ التكرار كثيرا في حفظ معاني الكلمات و في تعليم الأصوات من خلال القراءة، فيقرأ المعلم الكلمة و الجملة مع إبراز الحرف الهدف و ذلك يكون بالإشارة إليه برفع الصوت أو التنغيم و يستعمل في ذلك مبدأ التكرار، ثم يطلب المعلم من التلاميذ النجباء أولا بالتكرار و إعادة النطق الصحيح للحرف بأوضاعه المختلفة ثم قراءته في الكلمة مع استبدال المتعلمين كل مرّة، فهذا من شأنه أن يسهّل عملية الحفظ و يثبِّت المعنى في الذهن، "لأن اللغة سلوك يُكتَسَب عن طريق المحاكاة و التعزيز، فالطفل يتعلم اللغة وفقا للنظرية السلوكية بتقليد الأصوات التي يسمعها من حوله–في البيت أولا ثم المدرسة و المحيط– و تعزيز الكبار لمحاولاته الناجحة في التقليد"[1]، فالتعزيز يجعله يميل إلى تكرار الأصوات أو الكلام، و نستنتج بذلك أنّ التكرار يلعب دورا في حدوث التعلم الشرطي، إذ بفضله يرتبط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي و يكتسب صفته و قدرته على إحداث الاستجابة، و كلما زادت قوة المثير الشرطي عند ظهوره بمفرده[2].

بالإضافة إلى أن للتعزيز الايجابي أثر في تقوية مثل هذه الاستجابات والاحتفاظ بها عند التلاميذ، فيتم اتباع السلوك المرغوب فيه بمثير معزز بُغية تقوية احتمالية تكراره لاحقا، و خير دليل على ذلك مكافأة التلميذ الذي يجيب إجابة صحيحة مباشرة[3]، إلا أنه

1– مسعد أبو الديار و آخرون: العمليات الفونولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة، ص 19.

2– ينظر: جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 47.

3– ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 88.

يُنصح في العادة بالحذق في استعمال هذه الآلية. و هكذا يتمكن المعلم من تنمية مهارة الاستماع عند المتعلم، و كلّما امتلك المتعلم هذه المهارة كلّما كان مستمعًا جيدا و قارئًا جيدا، و كلّما تتأخر مهارته في الاستماع الشفوي يجد صعوبة في القراءة، و عليه، يقوم المعلم بإتاحة فرص الاستماع و تهيئة المناخ النفسي الملائم للاستماع مع توضيح التشابه و الاختلاف في أصوات الكلمات و الحروف و من خلال ذلك يلمس التلاميذ أن التدريب على مهارة الاستماع هو تدريب على مهارات الكلام أيضا[1].

يمكن القول أن ما لاحظناه في "المدرسة الابتدائية الهاشمي سويد" فيما يخص مهارة الاستماع أنّ أغلب المعلمين أكدوا على أهمية التركيز على مهارة الاستماع خاصّة في الطور الأول، لأنها تحظى بالاهتمام البالغ في الوسط الأسري و المدرسي في توصيل المعارف فهي تشكل الأساس الأول في تعلم بقية النشاطات الأخرى "فالسمع هو أبو الملكات"[2].

و هذا لا ينفي وجود بعض الصعوبات التي تعيق هذه المهارة، ولاشك أن ضعف القدرة على الاستماع عند المتعلمين، يؤدي إلى إعاقة الكلام عن القيام بوظيفته، و يمكن ذكر معوقات الاستماع على سبيل المثال لا الحصر: التشتّت، و الملل، و عدم التحمل، و عدم وضوح النطق... و غيرها، أما بالنسبة للمعلم فالصعوبات يمكن أن يواجهها تمسّ بالدرجة الأولى المعلمين المبتدئين، فلابد أن يسترشد بمجموعة من التوجيهات ليتمكن من تنمية مهارته عند متعلميه كأن يكون القدوة لهم، و التمكن من تهيئة الدرّس، و كذلك أن يعدد مرات الاستماع....

و من هذا المنطلق: "تعتبر اللغة الشفاهية من أهم مهارات التواصل بين الأفراد، حيث يعبّر الفرد من خلالها عن محتواه المعرفي و يستعملها كأداة لتبادل الخبرات و المعلومات و الأفكار مع الآخرين"[3]؛ و هذا ما سنتطرق له بالشرح و التفصيل في المهارة الثانية من مهارات اللغة العربية.

1- ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، ص73-77.

2- عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، تحقيق درويش جويدي، المكتبة العصرية، بيروت-لبنان، ط2،ص64.

3- سناء عبدلي، تعليمية اللغة العربية مسؤولية جماعية أم فردية، ص 4.

ثانيا: مهارة التعبير الشفهي:

إن القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة ذات أثر في حياة الإنسان، تكون بامتلاك و تنمية هذه المهارة منذ الصغر، حيث تنمو قدرة الطفل على التحدث في سن مبكرة، إذ أن معظم الأطفال تربوا في بيئات تعتمد اللغة المنطوقة كوسيلة للتواصل، فتزداد قدرتهم على التعبير بشكل كبير خلال سنواتهم الأولى، و هكذا فإن الطفل ليس مستعد بيولوجيا لتعلم اللغة فحسب، و لكنه أيضا مدرب اجتماعيا على استخدام اللغة المنطوقة للتواصل، ففيها تعبير عن نفسه و قضاء لحاجاته و تدعيم لمكانته بين الناس؛ بالإضافة إلى نمو المحصول اللغوي، فإن قدرة الطفل تنمو على تكوين الجمل ، و تطول الجمل و يزداد تركيبها تعقيدا[1]. و يرى سابير(Sapeer) أن: " مفردات اللغة تعكس بصورة واضحة المحيط الطبيعي و الاجتماعي للقوم الذين يتكلمونها"[2].

1- مفهوم عملية الكلام:

إن عملية الكلام عملية ذات مفهوم واسع، لا تقل في مفهومها عن عملية الاستماع، و اللغة، كما أنها أنها نظام صوتي اتفق الناس على أنها عامل أساسي من عوامل التكيف مع الحياة، و التواصل بين الأجيال؛ و تشمل اللغة على كل من النطق و الكلام.

1-1 **النطق:** هو مجموعة الحركات التي يؤديها جهاز النطق و الحبال الصوتية أثناء إصدار الأصوات الفمية أو الأنفية[3].

1-2 **الكلام:** هو عملية إحداث الأصوات الكلامية لتكوين كلمات و جمل لنقل المشاعر و الأفكار من المتكلم إلى السامع[4].

و يعرّف التعبير في اللغة الإعراب و الإبانة، فقد جاء في مادة (ع ر ب) " عبَّر عمّا في نفسه، أعرب و بيّن، و عبّر عنه غيره: عيي فأعرب عنه"[5].

---

[1]- ينظر: نادر أحمد جرادات: الأصوات اللغوية عند ابن سينا(عيوب النطق و علاجه)، ص 184. و ينظر: ترجمة موسى محمد عمايرة: اللغة و صعوبات القراءة، ص 38.

[2]- المرجع نفسه، ص 185.

[3]- المرجع نفسه، ص 184.

[4]- المرجع نفسه، ص 184.

[5]- جمال الدين ابن منظور: لسان العرب، 529/4.

و أما في الاصطلاح التعبير فهو "الإفصاح عن المعاني القائمة بالذهن بكلام تحكيه الأفواه، أو ترسم كلماته الأقلام"[1]، و المقصود من ذلك أن التطور في مستوى الاتصال الشفوي عند المتعلم، ينعكس أيضا على التطور في تعلم الكتابة و التعبير الشفوي.

أما التعبير على الصعيد المدرسي فهو "ذلك العمل الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره و مشاعره و أحاسيسه و مشاهداته و خبراته شفاهة و كتابة بلغة سليمة وفق نسق فكري معين"[2].

و الحقيقة أن التعريفات السالفة الذكر، تشير إلى أن التعبير عبارة عن مزيج من عناصر أساسية متمثلة في التفكير كعمليات عقلية، و في اللغة كصياغة للأفكار و المشاعر في كلمات، و بالإضافة إلى الصوت كعملية حل للأفكار و الكلمات عن طرق أصوات ملفوظة للآخرين، و يظهر ذلك كله في الحديث أو الفعل كهيئة جسمية و استجابة و استماع؛ فالتعبير إذن هو سلوك مُتبنى من قبل المتعلم للإفصاح عمّا يخالجه في نفسه معبرا عنه بأسلوب شفاهي أو كتابي، و عليه "تعتبر اللغة الشفاهية من أهم مهارات التواصل بين الأفراد، حيث يعبر الفرد من خلالها عن محتواه المعرفي و يستعملها كأداة لتبادل الخبرات و المعلومات و الأفكار مع الآخرين"[3].

2- أنواع التعبير:

بناء على ما سبق، يمكن أن نميز بين نوعين من التعبير من حيث الشكل الخارجي (التعبير الشفهي و التعبير الكتابي)[4]؛ و هذان النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان، و بخاصة المتعلم في المرحلة الابتدائية التي فيها نعطي التعبير الشفهي كل الوقت خاصة في المرحلة التمهيدية من السنة الأولى ابتدائي.

---

[1]- فتحي بحه، تعليمية أنشطة اللغة العربية للكبار من منظور النظرية السلوكية(برنامج محو الأمية في الجزائر نموذجا)، ص 277.

[2]- المرجع نفسه، ص 278.

3- سناء عبدلي: تعليمية اللغة العربية مسؤولية جماعية أم فردية، ص 5.

[4]- ينظر: فتحي بحه، تعليمية أنشطة اللغة العربية للكبار من منظور النظرية السلوكية(برنامج محو الأمية في الجزائر نموذجا)، ص 278.

2-1 **التعبير الشفهي:** هو المنطلق الأول للتدرب على التعبير بوجه عام، و هو عبارة عن المحادثة التي تكون بين الفرد و غيره بحسب الموقف الذي يعيشه و عليه فإنه يعتبر النشاط اللغوي الأشيع في المجتمع باعتباره أداة الاتصال الأسرع[1].

2-2 **التعبير الكتابي:** هو من أهم أنماط النشاط اللغوي، و هو قناة الاتصال الإنساني بشكل كتابي و أداة من أهم أدواته، و هو النوع السائد و المألوف في المدارس بشكل عام، و هو يأتي في العادة بعد التعبير الشفهي[2].

3- أهداف التعبير الشفهي:

و يُعدّ هذا اللون من التعبير في غاية الأهمية بالنسبة لمتعلم المرحلة الابتدائية، حيث أن المعلم الجيد يقوم بالاتصال الشفوي داخل غرفة الصف بتهيئة الجو المناسب و باستخدام اللغة العربية الفصحى الواضحة بطريقة محببة و ممتعة قصد إثارة دافعية التلاميذ، و يسعى منهاج اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى تحقيق الأهداف الآتية [3]: يتم الاعتماد على لغة المنشأ كمادة أساسية و منطلقا:

1- أن يكتسب القدرة على التعبير العربي السليم.
2-تنمية الثروة اللغوية التي يحتاجها للتعبير عن الأحاسيس بصفة تدريجية.
3- أن يكتسب اللفظ الصحيح للكلمات و النطق الصحيح للحروف.
4-أن يتكلم في جمل سليمة غير مبتورة ذات دلالة بالنسبة إليه.
5-تنمية التفكير و تنشيطه، و العمل على تغذية خياله بعناصر النمو و الابتكار.
6-أن يكتسب القدرة على تنظيم الصورة الذهنية انطلاقا من الصورة اللغوية.
7-تنمية مهارة الاتصال بالآخرين.

---

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، ص 188.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 188.

[3]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، 2011، ص 09. و ينظر: هدى محمود الناشف: استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، ص 167. و ينظر: جان عبد الله توما: التعلم و التعليم(مدارس و طرائق)، ص 115-117.

4- نماذج تطبيقية في تدريس التعبير الشفهي في الطور الأول من التعليم الابتدائي:

خطوات تدريس التعبير الشفهي في السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

ويمكن توضيح هذه المهارة حينما يكون المتعلم أمام صور واقعية و طبيعية مستوحاة من محيطه، و نوضح ذلك كالآتي[1]:

الخطوات: و من الجدير هنا أن نؤكد من أنه لابد من وجود تداخل بين المهارات الأربع و لا يمكن الفصل بينها أو تدريس كل مهارة على حدى؛ فكل مهارة تمهّد الطفل لاكتساب المهارات الموالية، و في مثل هذا الدرس يكون الهدف التعلمي الأساسي هو تمكين التلميذ من القدرة على الملاحظة و التعبير بصفة تلقائية عن المشهد المعروض.

وضعية الانطلاق: يمكن تنمية هذه المهارات، بداية بأن يحضر المعلم الوسائل التعليمية التي تناسب الموضوع، و في هذه المرحلة يستحسن عرض صور جذابة تكون ذات علاقة بالوسط المعيشي المألوف للتلميذ و التي يمكن أن يدركها بحواسه كاللمس و الرؤية، كالمطبخ و غرفة الجلوس و غيرها.

[1]- محمد بن يسعي و آخرون: كتاب اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 20.

ثم يمهّد المعلم للدرس قصد تعليم عادات نشاط التحدث و التعبير الشفهي، من خلال طرح مجموعة من الأسئلة أو عبارات من نحو: سمّ الأشياء بأسمائها الفصحى؟، ماذا تمثل الصور الآتية؟.. و التي من شأنها أن تنمي الملاحظة لديهم فتساعدهم و تتيح لهم الفرصة على التحدث و التعبير عنها بجمل من عندهم؛ فيسأل المعلم: أين رضا؟ ...

ثم يقوم المعلم بمساعد التلاميذ على تكوين جمل تعبّر عن مضمون الصور، و ذلك بطرح سؤال نحو: ماذا يوجد في دار رضا؟ الموجود ضمن نشاط "أتذكر"، و يكون ذلك من خلال الوصف و التحاور بين التلاميذ حول مضمون الصور و منها يستطيع التلاميذ استخراج الجمل. و بعد ذلك يطلب من التلاميذ إعادة تركيب مضمون التعبير بالمحادثة حول الصور المعروضة، و يتم التحاور حولها.

ملاحظات: إنّ للتعبير الشفهي أهمية كبيرة حيث نعمل فيه على أن يتقن المتعلم حسن الاستماع و النطق و التواصل بلغة مبسطة ليعبر عن ذاته و الاتصال برفاقه و أهله و محيطه[1]؛ و عليه من المهمّ أن يستمع الطفل إلى لغة سليمة حتى يتحدّث بلغة سليمة؛ فالأسلوب اللغوي للمعلم له أهمية كبيرة في التأثير على التلاميذ، خاصة من جانب التقليد و المحاكاة و اعتباره المصدر الأساسي الذي يستقي منه التلميذ لغته.

5- مبادئ السلوكية في نشاط التعبير الشفهي:

يجدر بنا في هذا الإطار أن نشير إلى أن مبادئ السلوكية في نشاط التعبير الشفهي لا تختلف كثيرا عنها في نشاط الاستماع أو المهارات الأخرى لأنه ينظر للغة في الاتجاه السلوكي على أنها عادة مكتسبة مثلها في ذلك مثل العادات الأخرى، و لكن التعبير الشفهي من أهم الأدوات التي تستخدم في تنمية القدرات اللغوية في جميع الأعمار و بخاصة مرحلة الطفولة، و لذلك يحرص المربّون على تنميتها و الرقي بها لأنها من أهم الوسائل التربوية و من مدعمات التواصل في الوسط الأسري و ثم المدرسي*.

والمعلم في هذا المقام، يعد بمثابة المحرك الوحيد في القسم لتفعيل هذا النشاط بين

---

[1]- ينظر: جان عبد الله توما: التعلم و التعليم(مدارس و طرائق)، ص 37.

* **التواصل الجيد:** اتضح من خلال التحليل النفسي للعديد من المشكلات النفسية و الاضطرابات السلوكية التي ترد إلى العلاج أن أكثر هذه التواصل ترجع إلى فقد وسائل الاتصال الجيد بمن يحيطون بهم، و لدى البعض تواصل جيد مع فئات غير مناسبة. أو الشعور بالتذبذب في التواصل. (خولة أحمد يحي: الاضطرابات السلوكية و الانفعالية، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان الأردن، ط 01، 1421هـ-2000م، ص 210).

التلاميذ، فقد اختلفت أشكال التدريبات اللغوية من خلال الكتاب على اختلاف الدروس و التي تهدف إلى تمكين التلميذ القدرة على الملاحظة و التعبير بصفة تلقائية، والقدرة على تركيب الأجزاء و التأليف بينها..، فيطلب منهم التّحدث عمّا يلاحظونه أو يريدون قوله بطرح العبارات السلوكية التالية: سمّ الأشياء بأسمائها الفصحى؟ ماذا تمثل الصور الآتية؟ و ذلك بعد التأمل جيدا في تلك الصور؛ فيشجعهم على استخدام جمل مفيدة تُترجِم محتوى تلك الصور، فيكتسب القدرة على التكرار و التقليد أو إعادة المشهد بعد سماعه[1] وذلك بإجراء الحوار بين تلميذين و هكذا دوليك.

و الحقيقة أن تعلم اللغة في المراحل العمرية الأولى للطفل تتم من خلال التأثيرات البيئية، فاللغة سلوك يكتسب عن طريق المحاكاة و التعزيز، فالطفل يتعلم اللغة وفقا لهذا الاتجاه بتقليد الأصوات التي يسمعها من حوله بدءا من الوالدين إلى المحيط الأسري و من ثم إلى المعلم و المجتمع، و عندما تعزز تلك المحاولات و الاستجابات الصحيحة تتقوى اللغة و تثبت.

يُلاحظ استعمال الكثير من المثيرات البصرية (الصور، الألوان، الأشكال) و هذا أمر مُحبّذ لاستثارة الكلام و التّعبير و إحداث الاستجابة، فتُعزز من قبل المعلم و يدعمها بالتكرار و المران و التشجيع فتثبت و تترسخ في الذّهن فمثلا يبدأ المتعلم بمشاهدة الصور فيعبر عن المشهد و يتعرف على أفراد عائلة رضا؛ "و لعلّ نغمة الصّوت المستعملة في طرح السؤال لها تأثير كبير في استثارة المتعلمين للإجابة عن الأسئلة أو تجنبها، و عليه فإن المثيرات في النظرية السلوكية تحظى بالاهتمام البالغ لما لها من قدرة على إحداث الاستجابة فهي من أفضل الوسائل التي يمكن اللجوء إليها في هذه المرحلة"[2].

و حَري بنا القول من أنّ نجاح المتعلم في اكتساب مهارة التعبير و التحدّث، و كذلك مهارة القراءة بشكل صحيح، يتوقف على وصوله إلى مستوى النضج اللازم في أعضاء النطق، من أسنان و أحبال صوتية و غيرها، فهو شرط أساسي في اكتساب

[1]– وزارة التربية الوطنية: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008، ص 10–11.

[2]– سعد رياض: البناء النفسي للطفل في البيت و المدرسة (تنمية المهارات اللغوية)، ص 81.

المهارة بشكل كامل[1]؛ و يشير سكينر (Skinner) إلى أهمية المصادر الوراثية في نمو السلوك اللغوي و يشدّد أيضا على أهمية المجتمع اللغوي في التأثير على لغة الطفل.

و لاشكّ فيما حققته النظرية السلوكية من نجاح في الكشف و الاجابة عن تساؤلات كانت تمثل تحدّ في تلك الفترة، جعلها تدفع بالبحث خطوات نحو الأمام، و ذلك أن الأخذ بمبدأ دراسة عملية الاكتساب اللغوي القابلة للملاحظة و اعتبار اللغة سلوك لغوي، لم يقدّم الأجوبة الكفاية عن تلك التساؤلات، حول ضبط معاني الصّيغ اللغوية ضبطا يخضع لمعايير علمية دقيقة حيث أنها اهتمت بالوصف الوظيفي للسلوك اللغوي الذي يتمحور حول الكيفية التي من خلالها تعمل الاستجابات اللغوية، و ينطوي هذا الوصف على تحديد الشروط التي تستعمل ضمن نطاقها الاستجابات اللغوية و ما يترتب عليها من نتائج[2]؛ بالإضافة إلى أن النظرية تسعى لتنمية السلوك و تعديله فإننا نلاحظ المتعلم حينما يتحدث يسعى دوما نحو أحسن العبارات اللغوية التي لها صدى و وقع في نفسية المتلقي، و هذا السّعي نحو الارتقاء بمستواه، من خلال التعديل المستمر في سلوكاته التربوية و اللغوية. و هذا ما يرجع بنا إلى مفهوم التعلم بأنه تعديل في السلوك.

ثالثا: تدريس القراءة:

تُعدّ القراءة أهم ضروب الأنشطة اللغوية، التي يجب على جميع من يدخل المدرسة أن يكتسبها، و أن كل ما يحتاجه الطفل لتعلم اللغة من قراءة أو كتابة هو إتاحة الفرصة له لسماعها أولا و استعمالها ثانية، ففي البداية يحتاج إلى أن يستمع إلى مَن يقرأ له ثم يتعلم كيف يربط بين صورة الشيء و الكلمة الدالة عليه، و اختيار الكلمات السهلة في طريقة كتابتها و لفظها من بين الأشياء الموجودة في بيئة المتعلم الطفل؛ فالقراءة أهم ما في اللغة بل هي الوسيلة الأهم في التعليم، و تلقي المعرفة، و تنمية المدارك، فالطفل قبل أن نعلمه مهارات القراءة أو الكتابة لابد من معرفة استعداداته نحو التعلم لأن "القراءة

1- ينظر: ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص 234.

2- ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 97.

و الكتابة تحتاجان إلى كثير من النضج و الاستعداد*لا يصل إليهما معظم الأطفال قبل سن السادسة، كما أثبتت البحوث العلمية في هذا المجال"[1]؛ فهذا يُعد ضروريا، مما يزيد من تحديد و معرفة القابلية و الاستعداد التي يتميز بها كل متعلم عن الآخر و لا سيما في المرحلة الابتدائية حيث تتصف القراءة كونها نشاطا عقليا تحتاج إلى مهارة معينة مثل التمييز بين الحروف، و تعرف الكلمة، و فهم معنى المفردات؛ و إن القدرة على قراءة نص مكتوب يمكّن الفرد من التفاعل مع الكلام المكتوب من المعنى الإيجابي أو السلبي، و على هذا يمكن أن نعرّف القراءة على أنها "عملية تقوم على فهم المعنى، و فهم المقروء"[2] و حتى يصحّ القول إن الطفل "لا يتعلم ليقرا و لكنه يقرأ ليتعلم"[3].

و من هذا المنطلق، تمثل القراءة المدخل الرئيسي لتعليم اللغة العربية وتعلمها، والعملية التعليمية بكاملها؛ فالقراءة بالنسبة للمتعلم هي المكوّنة لذخيرته اللغوية من مفردات وصيغ وتراكيب، و المُهيئة لتنمية قدراته على الفهم والتحصيل والتحليل والتذوق، وما بين هذه القدرات جميعًا من تداخل وترابط وتفاعل[4]. و يمكن أن نشير هنا إلى تأكيد أهمية القراءة فهي من أهم وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، فقد سُئل "كونفوشيوس "ماذا تفعل لو وليت الحكم؟ أجاب: " لو أتيح لي أن أحكم لبدأت بإصلاح اللغة"[5]، و عليه فإنه إذا كان للغة هذه الأهمية فهذا يعني أن القراءة هي أهم ما في اللغة، فهي الوسيلة الأهم في التعليم، و تلقي مختلف المعارف و الثقافات الإنسانية، و تنمية المدارك. هنا أشير إلى أن القراءة مع الكتابة يشكلان توأمان لا ينفصلان، فهما أهم ما يتعلمه الإنسان في المدرسة، أو أهم ما تعلمه المدرسة[6].

---

* **الاستعداد:** "يعني وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعلم الأخرى "(نادر فهمي الزيود: التعلم و التعليم الصفي، ص 72).

1- هدى محمود الناشف: إعداد الطفل العربي للقراءة و الكتابة، ص 26.

2- مسعد أبو الديار و أخرون: العمليات الفونولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة، ص 41.

3- المرجع نفسه، ص 41.

4- لجنة تحديث تعليم اللغة العربية : العربية لغة الحياة، الامارات، ص 76

5- جان عبد الله توما: التعلم و التعليم مدارس و طرائق، ص 120.

6- المرجع نفسه، ص 121.

1-تعريف القراءة:

إن القراءة كاللغة المنطوقة نشاط معرفي معقد*، فهي ليست مهارة آلية بسيطة كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة.. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم و الحكم، و التحليل و التعليل، و حل المشكلات. فعلى سبيل المثال عرف **جيتس** (Gates.1949) القراءة على أنها "تنظيم معقد لأنماط من عمليات ذهنية متقدمة... التي يمكن و يجب أن تغلف جميع أنواع التفكير و التقييم و التقدير و التخيل و التحليل المنطقي و حل المشاكل"[1]؛ إذن القراءة نشاط يتكون من أربعة عناصر متمثلة في التّعرف و فهم و نقدٍ و تفاعل، إنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها، و تشتمل هذه المكونات الأربعة على عدد من المهارات.

و بناء على ما سبق لقد قادت هذه النظرة العامة للقراءة **جوف و زملاءه** (Gough & Tunmer.1986,Hover & Gouph.1990) لاقتراح النظرة البسيطة للقراءة، و ترى بأن القراءة تتألف من مكونين هما التحليل و الاستيعاب اللغوي(أو السمعي)**؛ يتضمن التحليل عمليات تمييز الكلمة التي تحول الحروف المكتوبة إلى كلمات[2]؛ و عليه فالقراءة هي محاولة فهم المادة اللغوية المكتوبة أي ترجمتها لأفكار و معاني[3].

و في هذا الصدد شهد العقد الثاني من القرن الماضي أبحاثًا قام بها " **ثورنديك**" "Thorndike" في القراءة، و خلُص إلى أن القراءة عملية معقدة تتطلب من الإنسان ما

***القراءة و الحديث:** لقد أثبتت الدراسات أن تعلم القراءة و الكتابة يتم من خلال الحديث، و أن الكلام أمر أساسي بالنسبة للأطفال، لبناء ثروة كبيرة من المفردات قبل أن نبدأ تعليمهم القراءة. و إذا تعلم الطفل القراءة دون خلفية كافية في اللغة المتكلمة، فإن القراءة ستفقد أهميتها و فائدتها.(ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، ص 100.)

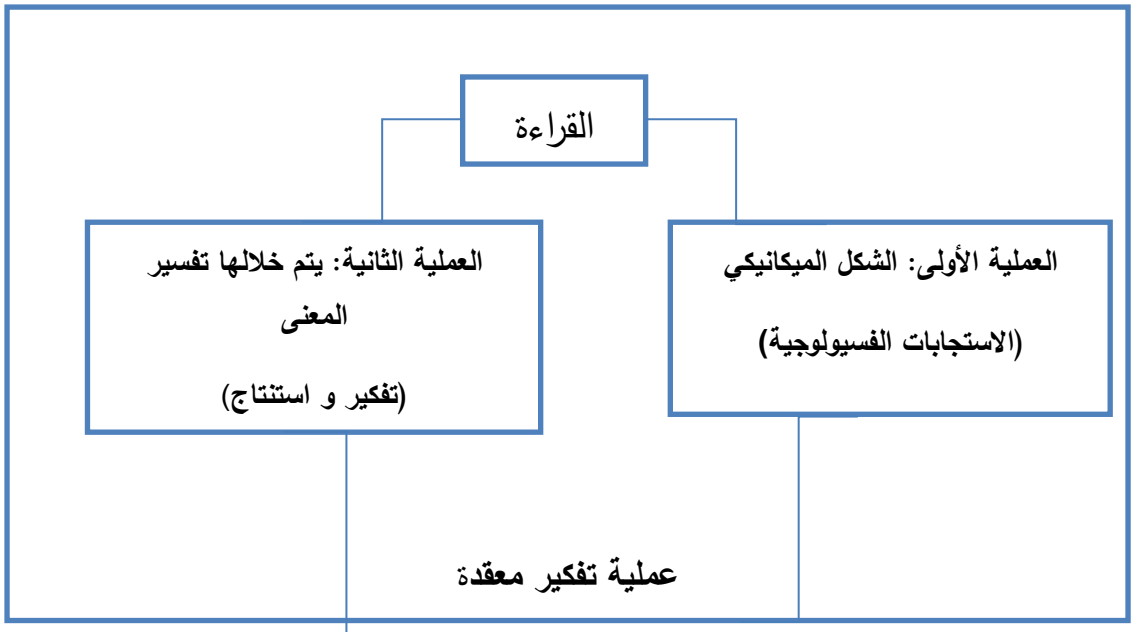
[1]- ترجمة :موسى محمد عمايرة: اللغة و صعوبات القراءة، ص 20.

** **الاستيعاب اللغوي:** (الاستيعاب السمعي) يُعرَّف على أنه العملية التي يتم من خلالها تفسير الكلمات و الجمل و الخطابات. (المرجع نفسه، ص 21).

2- المرجع نفسه، ص 21.

3- ينظر: داود عبده و رفع عبد الرحمن النجدي: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، ط01، الكويت، 1989، ص 15.

تتطلّبه العمليات الرياضية من فهم و ربط و استنتاج و نحوها[1]؛ و نمثّل لعملية القراءة بالشكل الآتي[2]:



و بهذا تكون القراءة عملية عقلية (فسيولوجية)، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه؛ و تتطلب هذه العملية فهم المعاني كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية و المعاني التي تنقلها الألفاظ، و يمكن تحديد القراءة بأنها: "نشاط للقارئ يقوم على معرفة مجموعة من الرموز البصرية بإدراك مضامينها و العمل و ربطها بهدف إيضاح المعنى المتعارف عليه"[3].

2-أنواع القراءة:

تنقسم القراءة إلى عدّة أقسام بحسب الأبعاد التي يُنظر إليها في التقسيم، فتنقسم من حيث الشكل الذي تتم به أو بحسب الهدف منها*؛ و ما دام موضوعنا عن القراءة في مراحل تعليمها الأولى، سنكتفي بالتطرق إليها من حيث الشكل لأنها تمسّ المرحلة

1- فتحي بحة: تعليمية أنشطة اللغة العربية للكبار من منظور النظرية السلوكية، ص 154.

2- المرجع نفسه، 155.

3- جان عبد الله توما: التعلم و التعليم مدارس و طرائق، ص 123.

* **تنقسم القراءة من حيث الهدف إلى: 1**: قراءة تحليلية لدراسة النصوص من مختلف زواياها. **2**: مطالعة للتذوق و إعمال العقل و الشعور للتفكير و المتعة. (جان عبد الله توما: التعلم و التعليم مدارس و طرائق، ص 124).

الابتدائية بالذات؛ و تنقسم بحسب الشكل الذي تتمّ به إلى نوعين: القراءة الصامتة، القراءة الجهرية.

2-1 القراءة الصامتة: هي" فهم المادّة اللغوية المكتوبة أي ترجمتها لأفكار و معاني، لا لفظ هذه المادة، أي ترجمتها إلى أصوات... و نحتاج إلى التدرّب على فهم المادة اللغوية المكتوبة في صمت، فالقراءة الصامتة نشاط بصري فكري لا يصاحبه إخراج صوت أو تحريك شفاه"[1]؛ لأنّ فيها يكون الاعتماد على القراءة بالعين لحلّ الرموز المكتوبة و كشفها و فهم معانيها بسهولة و دقّة، و ليس رفع الصوت فيها بالكلمات إلا عملا إضافيا[2].

1.1.2القراءة الصامتة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

في هذه المرحلة يُراعي المعلم مستوى النمو الفكري و اللغوي للتلميذ، حيث لا يظهر الاهتمام بالقراءة الصامتة، لأن متعلم هذه المرحلة يكون بمثابة الصفحة البيضاء فلا يعرف القراءة و لا الكتابة و لكن بعد المرور بالمرحلة التمهيدية و مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة و تسمى مرحلة تعلم الحروف، و بمساعدة المعلم له في حفظ الحروف و تهجئتها و من ثمّ يتعلم كيفية الربط بينها لتكوين الكلمة ثم الجملة فسيتمكن من القراءة صامتا، و تجدر الاشارة هنا إلى أنه حين يدعوا المعلم متعلميه إلى القراءة الصامتة فإنه يودّ أن يعلّمهم آداب القراءة. و هنا يظهر جليا الدَّور المَنوط للمعلم في تطوير هذه المهارة فتأخيرها يؤثر سلبيا على نمو المتعلم في المراحل التعليمية المتقدمة ممّا يشعره ذلك بالإحباط، و ذلك بمعرفة نسبة نمو الوعي الفونولوجي لديهم فهو يبدأ بدخول الطفل المدرسة و يرتبط بنجاح تعلمه للقراءة، و بشكل عام فإن الوعي الفونولوجي *هو أحد

1- ينظر: داود عبده و رفع عبد الرحمن النجدي: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ص 16.

2- المرجع نفسه، ص 25.

***الوعي الفونولوجي:** هو مصطلح يشتمل على وعي الكلام و معالجته على عدة مستويات، و يشير جاسون و ديفيد Jason & David.2005 إلى وجود تداخل كبير بين المكونات الفونولوجية في كون هذه المكونات مرتبطة بقوة باكتساب مهارات القراءة كما أنها تمثل فروقا فردية ذات دلالة مبكرة من عمر طفل ما قبل المدرسة. و هذه المكونات هي: الوعي الفونولوجي و سرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي و الذاكرة الفونولوجية.(ينظر: مسعد أبو الديار و آخرون: العمليات الفونولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة، ص 26).

المتطلبات الأساسية لمعرفة الأصوات، و هو مفيد لأنه يتنبأ فيما بعد بمدى الانجاز في مجال القراءة[1].

و القراءة الصامتة تأتي عادة بعد القراءة الجهرية، فيتعلم الطفل القراءة الصامتة في هذه المرحلة بكتابة بعض الكلمات على بطاقات صغيرة، ثم يطلب المعلم من متعلميه النظر إليها و قراءتها قراءة صامتة، ثم العمل بموجبها (تنفيذ ما قرأه–اعطاء صوت اسم الحيوان الذي نكتبه– احضار الشيء المكتوب اسمه)، باستعمال هذه الطريقة فإن المعلم يراعي مستوى النمو الفكري و اللغوي للمتعلم مع العلم أن تعلم القراءة يكون بصفة متدرجة، و تعتمد كل خطوة فيها على الكفاية في المهارات الأساسية فتكون متتابعة و مستمرة و هذا لتحقيق الهدف في تدريب المتعلمين على القراءة الصامتة[2].

2.1.2 القراءة الصامتة في السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

في هذه المرحلة، يظهر الاهتمام تدريجيا نحو القراءة الجهرية لأن متعلم هذه المرحلة سبق له أن تعرف على أبجديات القراءة، و وصل إلى مستوى لابأس به في هذه المهارة من حيث أنها عملية متدرجة و مستمرة و متتابعة لتحقيق أقصى نجاح ممكن فهذا يعني التدريب المقصود و المنظم لهذه المهارة[3].

2.2 القراءة الجهريّة: إنّ القراءة الجهرية شكل من أشكال الاتصال اللغوي، تسمح للفرد بأن يعبّر عن نفسه في الحياة اليومية، و هي النوع الثاني من أنواع القراءة بحسب الشكل، و هي تختلف عن القراءة الصّامتة من حيث أنها تتطلب مهارات خاصة في النطق، و هي التعبير عن المواقف و الحالة الانفعالية للكاتب...، فيتم إخراج الأصوات التي ترمز إليها الكتابات بعد رؤيتها و الانتقال إلى مدلولاتها بجهد و زمن يزيد عن القراءة

1– ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام(نظريات و تجارب)، ص 125. و ينظر: مسعد أبو الديار و آخرون: العمليات الفونولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة، ص 25.

2– بيتر شيفرد و جريجوري ميتشل: ترجمة أحمد هوشان: القراءة السريعة، كيف تمتلك القراءة السريعة مع المحافظة على الاستيعاب الكامل، ط 1، 1427هـ–2006م، ص 14.

3– ينظر: ترجمة موسى محمد عمايرة: اللغة و صعوبات القراءة ، ص 49. وينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام(نظريات و تجارب)، ص123.

الصامتة؛ و كذلك مثلها مثل القراءة الصامتة يجب أن يُتقن التلميذ مهارات التعرُّف و الفهم، و لكي يُقنِع المستمعين بصوته لابد له من التعرّف الصحيح و الفهم الدقيق لما يقرأ، و لو اكتفى بالتعرف تصبح القراءة جوفاء لا يجاوز تأثيرها حنجرة القارئ[1]

يتعلم الطفل القراءة الجهرية بتهجئة الحروف الأبجدية أولا، ثم الأصوات المختلفة لكل حرف من هذه الأحرف، ثم مزج هذه الأصوات التي تأخذ شكل كلمات[2].

3-أهداف تعليم القراءة:

إن القراءة من المهارات التي يهدف الفرد إلى تعلمها عند دخوله المدرسة، فمن خلالها يستطيع الطالب أن يتعرف على أنماط الثقافة العربية و ملامحها، و يمكن القول أن اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، و لكنها بالإضافة إلى ذلك وسيلة لدراسة المواد الأخرى التي تدرس في مختلف المراحل التعليمية؛ فثمّة علاقة وطيدة بين اللغة و غيرها من المواد و لذلك تعد القراءة بمثابة مفتاح تدريس المواد الأخرى، و مهما يكن فإن الهدف من القراءة لم يعد مقتصرا على تعلمها، بل أصبح الغرض هو جعل المتعلم يتحكم في لغة عربية معاصرة[3]. و لقد قُسِّمت أهداف تعليم القراءة إلى قسمين هما:

1.3 أهداف عامة (غير مباشرة): غني عن التعريف، أن القراءة هي أولى المهارات الثلاث التي يجمع المجتمع الإنساني على حق الفرد في تعلمها سواء داخل أو خارج المؤسسة التعليمية؛ كإثراء المعلومات و الخبرات، و رقي مستوى التعبير، و التذوق الجمالي، و تنمية ملكة النقد، و المتعة الشخصية و قضاء وقت الفراغ بما هو أجدى[4].

1- ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام(نظريات و تجارب)، ص124. و ينظر: فتحي بحة: تعليمية أنشطة اللغة العربية للكبار من منظور النظرية السلوكية ،ص 157.

2- بيتر شيفرد و جريجوري ميتشل: ترجمة أحمد هوشان : القراءة السريعة، كيف تمتلك القراءة السريعة مع المحافظة على الاستيعاب الكامل، ص 13.

3- ينظر: مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص 07.

4-ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع:تدريس العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، ص125،124.

2.3 أهداف خاصة (مباشرة): فيها يتم الاهتمام بإكساب المتعلمين حبّ القراءة و مصاحبة الكتب، فيهتم المعلم بتنمية قدرة المتعلم على تتبع ما يسمع مع فهمه و نقده و الانتفاع به، بالإضافة إلى تنمية الحصيلة اللغوية لدى المتعلم و ذلك بتزويده بالمفردات و التراكيب و العبارات الجديدة، و العناية بسلامة النطق و دقته، و ضبط حركات الحروف و سكناتها، السرعة المناسبة في القراءة[1].

2-1 الأهداف الخاصة للقراءة في السنة أولى من التعليم الابتدائي: لكل مرحلة من مراحل التعليم هدف معين، و مهارة القراءة خاصة ترتبط ارتباطا وثيقا بمتعلم المرحلة الابتدائية بحيث تعد الهدف الأول من العملية التعليمية و لذلك يسعى منهاج اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى تحقيق الأهداف الآتية[2]:

1.القدرة على القراءة الاجمالية و فهم المقروء، و النطق الصحيح للأصوات و الحروف.

2.إدراك حدود الكلمات و الجمل، و إدراك الجمل المعبرة عن دلالة الصورة.

3.إدراك شكل الحرف والنطق به حسب موقعه في الكلمة. و تمكين التلميذ من معرفة الأصوات المّتصلة بالحرف، بحركاته القصيرة والطويلة وصحّة نطقها.

4.التمييز السّريع بين الحروف المتشابهة شكلا و المختلفة لفظا.

5.القراءة باحترام علامات الوقف البسيطة. و الإجابة عن أسئلة تّتصل بمضمون النّص.

أمّا المتعلم في السنة الثانية، يكون قد أَلِف الرّموز الكتابية، بأصواتها و صار متمكنا من القراءة الصحيحة؛ فنجد أن منهاج السنة الثانية يسعى لتحقيق الأهداف التعليمية الآتية[3]:

1-القراءة المسترسلة التي يتمثل فيها المتعلم المعنى الكلي للنص، و تجاوز ذلك إلى جزئياته.

1- ينظر: جان عبد الله توما: التعلم و التعليم الصفي مدارس و طرائق، ص 112.

2- مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 09.

3- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الاساسي، وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، يوليو 2004، ص 30.

2- تنمية رصيد المتعلم المعرفي و اللغوي. و تنمية الجانب الاجتماعي و الوجداني لديه .

3- استكمال التحكم في آليات القراءة و احترام علامات الترقيم.

4- مهارة القراءة من منظور النظرية السلوكية:

1.4 تدريس القراءة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

إنَّ السِّن المناسبة للبدء في تعلم القراءة لا تقل عن ست سنوات عقلية، و بتحديد هذه السن أمر في غاية الأهمية للبدء في تعليم القراءة؛ و عند التحاق الطفل بالسنة أولى ابتدائي ينتقل من الجوّ الأسري المحض إلى عالم المدرسة الابتدائية، التي يُرجى منها تنمية مهارة القراءة عنده، و في هذه المرحلة يكون قد تحصل على معارف قبليّة في مرحلة التعليم التحضيري و تناول بعض الأنشطة ذات الصلة بالقراءة و الكتابة... كأن يتدرب على الممارسة الشفويّة للغة[1]. و من أجل ذلك، يسعى منهاج اللغة العربية إلى تنمية مهارة القراءة عند الطفل، بتكريس وقت أكبر للقراءة الجهرية التي من خلالها يتمكن المعلم من أن يضع يده على مواطن الضعف في النطق لدى المتعلم الناطق فيصبح قادرا على توجيهه، بالإضافة إلى التمكن من مهارة الفهم و التعرّف و التي تشمل الرّبط بين صوت الحرف و شكله، و التأكد من سيطرة التلاميذ بصريا، أي الإدراك البصري للحروف؛ فيكتشف المتعلم الحرف أو آلية القراءة، حسب المرحلة التعلمية، بمساعدة سندٍ بصري، فيقرأ الحروف أو الكلمات و الجمل المتضمنة لآليات القراءة حسب المرحلة التعلمية و في خلالها يقوم المتعلم بتثبيت الحروف أو الآلية القرائية المقصودة[2]؛ ولأجل ذلك، يقترح البرنامج في هذا المستوى تخصيص ثلاثة مراحل في تعليم القراءة موزعة خلال أشهر السنة[3]:

---

[1]- مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 12.

[2]- ينظر: محمد بن يسعي و آخرون: كتاب اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 06.

[3]- مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 12. و ينظر: جان عد الله توما: التعلم و التعليم مدارس و طرائق، ص 127.

1.1.4 مرحلة تمهيديّة للتعلّمات الأوليّة: و تكون على مدى الثلاثي الأول من السنة الدراسيّة، و ذلك من خلال تدريبه على حُسن الاستماع للحرف و للكلمة و للجمل و مشاهدة أشكالها، و النطق بها و التواصل بلغة مبسّطة ليعبر عن ذاته؛ و من هذا المنطلق يتهيّأ فيها المتعلم للاندماج في المرحلة الموالية.

2.1.4 مرحلة التعلّمات الأساسيّة: أو مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة، و هذه المرحلة تناسب الفصل الثاني، و فيها يتعرّف على حروف اللغة و ترسيخ سماعها لدى المتعلم، على أن تكون سهلة اللفظ و الكتابة وتتصل بكلمات واضحة و لها معنى؛ ثم تتلوه مرحلة ثالثة في الفصل الثالث.

3.1.4 مرحلة التعلّمات الفعليّة: و فيها يمارس المتعلم القراءة المسترسلة لنصوص قصيرة، فيتعرّف على بعض ضوابط القراءة و يتحقق له فيها التحكم في آلياتها، و التدرُّب على إتقانها، و تثمين مهارته في اكتساب عملية الربط في المحيط المدرسي بيُسر في المراحل المتقدمة. فتتضح له آليات التمييز بين الرموز و الصور اللغوية المكتوبة و الألفاظ التي تتوافق معها، ما يؤدّي إلى معرفة سريعة للحروف في كلمات ملفوظة و مكتوبة و معروفة لدى المتعلم[1].

2.4 تدريس نشاط القراءة في السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

يُعد المتعلم في هذه المرحلة متمكّنا نوعا ما من المفاتيح الأساسية للقراءة، حيث كان قد أَلِف آلياتها في السنة الماضية، ممّا يجعله قادرا على التهجئة و التحسّن تدريجيا في الأداء القرائي، و التوقف عند علامات الوقف، و التمييز بين الأصوات المتقاربة المخرج نحو: س و ص، ذ، و فهم الكلمات الغريبة، و في هذه السنة يتبلور مستواه

1- مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 12. و ينظر: جان عد الله توما: التعلم و التعليم مدارس و طرائق، ص 127. و ينظر: محمد بن يسعي و آخرون: كتاب اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 06.

القرائي ليصبح مؤهلا لبداية القراءة المسترسلة، و عليه في نهاية الفصل يتمكن المعلم من التعرف على درجة اتقان تلاميذه لمهارة القراءة، و من الأهداف الاساسية في هذه المرحلة أيضا تنمية الميل إلى القراءة و التشجيع على القراءة في المجالات المختلفة[1].

و منه نستنتج أن المتعلم في هذه المرحلة قد أتقن المبادئ الأولية التي تسمح له بقراءة النص قراءة جهرية صحيحة، مما يؤهله للانتقال إلى السنوات الموالية، و هنا يكون المعلم قد تمكّن من ايصال المعلم إلى التعلم الذاتي خاصّة في نشاط القراءة، و عليه فإن التركيز على نشاط القراءة يُعد أمرا ضروريا لتنمية المهارات اللغوية الأخرى عند المتعلم بشكل عام و متعلّم الطور الأول ابتدائي بشكل خاص هو أمر لا مفر منه؛ حتى لا يكون ضعفهم في نشاط القراءة عائقا في تعلم بقية المهارات، و عليه تكون السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية بمثابة الأساس في تكوين مواطن فعّال في مجتمعه.

5-نماذج تطبيقية في تدريس نشاط القراءة:

1.5 نماذج تدريس نشاط القراءة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

بناء على الملاحظة و الحضور في أقسام ابتدائية الهاشمي سويد" السنة الأولى"، سنوضح خطوات تدريس القراءة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي كالآتي:

1.1.5نموذج التدريس نشاط القراءة في المرحلة التمهيدية:

و الظاهر من هذه الدروس أن الهدف منها هو اكتشاف المدّخرات القبلية للمتعلم، و يمكن توضيح ذلك بالشكل الآتي[2]:

ألاحظ الصور و أعبر[1]: إن الكتاب المدرسي يحتوي على مجموعة من الصور لعائلة رضا؛ فيقوم المعلم بدعوة المتعلمين إلى ملاحظة الصور باستعمال السّند البصري، ثم يسأل المعلم عن مضمون تلك الصور، فيجيب المتعلمون بالتعبير عن كل صورة.

أصوغ: ثم يسأل المعلم مجموعة من الأسئلة نحو: منى بجانب من؟ و بجانب من رضا؟ كم يبلغ من العمر؟ ثم يطلب المعلم من المتعلمين بملاحظة الصور في الكتاب ثم التعبير عن كل صورة بـ: منى مع أبي، و أنا مع أمي، و عمري ست سنوات و يكرر القراءة بصوت مسموع واضح مع مراعاة مخارج الحروف، ثم يأمر التلاميذ بتقليده في القراءة، فيستمع التلاميذ لقراءته، ثم يطلب منهم الإعادة بالاعتماد على مبدأ التكرار و التقليد.

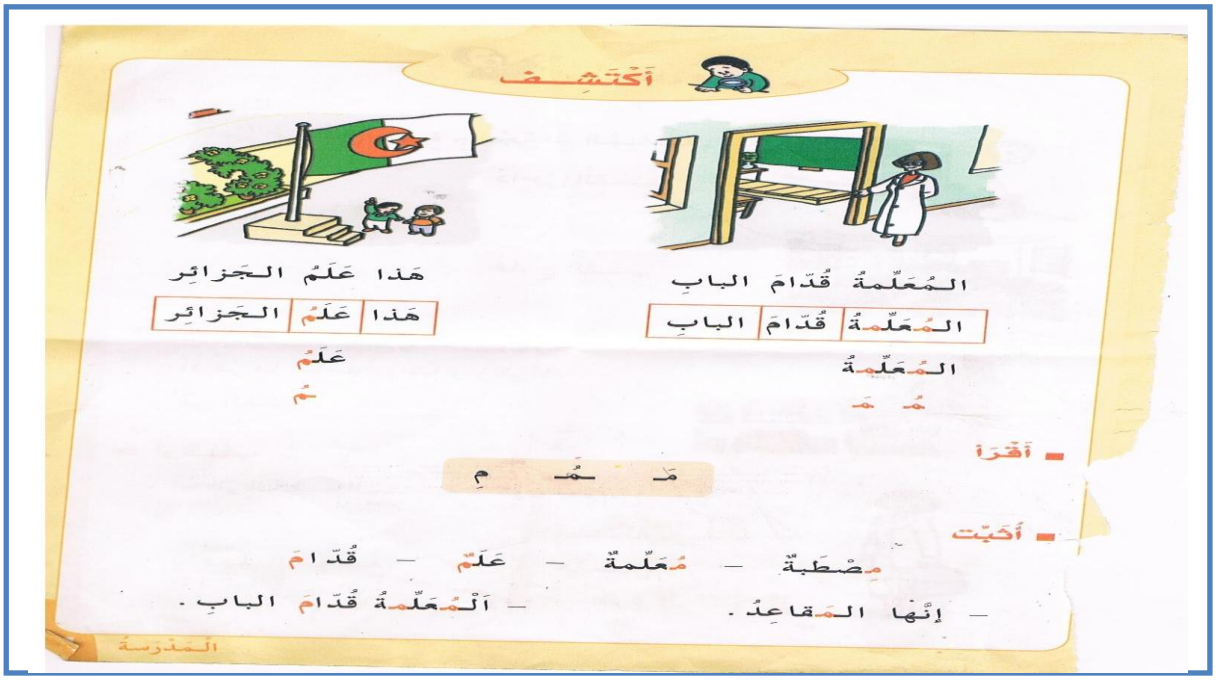
و من خلال البطاقات يحاول المتعلمون استحضار الرصيد اللغوي المستعمل، و محاولة التركيب المستهدف، قصد التذكر لتوظيفهما في تكوين جملة مماثلة[2]، و هذا بالطبع بمساعدة المعلم فتُكون الجمل كالآتي: "أبي مهندس و أمي معلمة"؛ و يتم تُتناول هذه الجمل الاسمية بين التلاميذ و تُكرر فيما بينهم، و بهذا الشكل يستطيع التلاميذ تكوين جملة من خلال البطاقات.

2.1.5 نموذج التدريس نشاط القراءة في مرحلة التعلّمات الأساسية:

[1]– محمد بن يسعي: كتاب اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 10.

[2]– محمد بن يسعي: دليل المعلم، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 13.

تلي المرحلة الأولى مرحلة التعلّمات الأساسية، و يتمّ التعرّف على الحروف، و تنوع مواضعها داخل الكلمة، مع مراعاة التخلص التدريجي من الشّكل، مثل الحركات مع حروف المد. و هذا ما سنوضح كالآتي[1]:



الخطوات:

1- يقوم المعلم بربط جملة للدرس بصورة تعبر عنها نحو: المعلمة قدام الباب، و هذا علم الجزائر.

2-ثم تكتب هذه الجمل على بطاقات، ثم تعرَض على التلاميذ لقراءتها كلية انطلاقا من الصورة المعبرة عنها.

3-ثم تقرأ الجملة قراءة نموذجية مع تقوية اللفظ عند الصوت(الحرف) موضوع الدرس و هنا هو حرف "الميم"، ثم يتبعه التلاميذ و يكررون القراءة بشكل إفرادي.

4-ثم يقوم المعلم بتقطيع الجملة إلى كلمات و اللعب ببطاقات الكلمات، كوضع صورة مكان كلمة، و تغيير مكان الكلمات لقراءة كلمة منفردة، نحوَ:**المعلمة، علم.**

5- ثم يكتب المعلم الكلمة بخط واضح، و قراءتها بتمعن مع التركيز على الصوت و تكراره ليألَف المتعلم سماعه و يترسّخ.

[1]- محمد بن يسعي: كتاب اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 31.

6-يعمل المعلم مع المتعلم على تمييز الصوت سماعيا، و تحديد مكان وجوده: في أول الكلمة، في وسطها، أو في آخرها؛ و هنا يمكن ذكر عدد من الكلمات تحمل الصوت المدروس و يمكن الاستعانة بأسماء الطلاب للإشارة إلى وجود الصوت المقترح أو عدمه.

7-تكتب الكلمات على السبورة، و يمكن إشراك التلاميذ في اكتشاف الصوت شكلا و ذلك بتلوينه بالطبشور؛ و هنا يمكن للمعلم استعمال المحو التدريجي للحرف بهدف اكتشافه.

8- و بعد اكتشاف الحرف، يعمَد التلميذ إلى كتابته مستقلا عن الكلمة؛ مثل ما هو موضح في الشكل السابق.

3.1.5 نموذج التدريس نشاط القراءة في مرحلة القراءة الفعلية:

ليس الحرف غاية بحدّ ذاته، و ما هو إلا جزء من كلمة، و الكلمة جزء من الكلام؛ و أصغر جزء من الكلام هو الجملة التي تفيد معنى تاما، و مجموعة من الجمل تؤلف نصا في موضوع واحد[1]، و تتم القراءة الفعلية في السنة الأولى وفق التالي:

بداية يقرأ المعلم الدرس قراءة نموذجية، معبرة، مصورة لمعنى الكلام، يحرص و ينتبه إلى النطق الجيد و بعد ذلك يُتيح فرص القراءة الجهرية للتلاميذ بدون استثناء و ذلك بإعادة القراءة النموذجية ليحاكيه التلاميذ فيما بعد؛ بالإضافة إلى العمل على تدريب التلميذ قراءة الجمل مترابطة و متسلسلة و بدون توقف بين الكلمات أو تكرار الحرف عدّة مرات فيتدرّب التلاميذ على احترام علامات الوقف و التّلاعب بنبرة الصّوت للدلالة على التعجب أو الاستفهام، و كذلك تدريبه على تصوير الحالة المشهديّة في النمط الحواري، و غيرها من الأساليب.

2.5 نموذج تدريس نشاط القراءة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي:

خطوات الدرس:

[1]- جان عبد الله توما: التعلم و التعليم(مدارس و طرائق)، ص 170.

الموضوع: تحية العلم: يحتوي الدرس على نص مكتوب بخط واضح متوسط الحجم، و على يسار الصفحة يوجد صورة كبيرة ملونة تحتوي على صورة مشهد بساحة المدرسة يظهر فيه بنت و ولد أمام سارية العلم يحملان العلم الوطني[1].

تمهيد: يقوم المعلم بتحديد الهدف التعلّمي و يكتبه على السبورة، ثم يطلب من التلاميذ فتح الكتاب؛ ثم يقوم بحوار تمهيدي مركزا على مشهد الدرس و بتهيئة المتعلمين لبداية عملية القراءة، و هذا بنقلهم إلى جوٍّ ملائم يجعلهم مستعدين للاستماع لقراءته.

العرض: للمعلم حرية اختيار نوع القراءة، إذا اختار أن يبدأ بالقراءة الجهرية* فعليه الالتزام بما يلي:

قراءة النص قراءة نموذجية واضحة، و مركزا على النطق الصحيح بصوت مسموع مرة أو مرتين، فيما يصغي إليه التلاميذ ثم يطلب من التلاميذ بالقراءة الواحد تلوى الآخر، كما هو موضح في منهاج القراءة،" البدء بقراءة نموذجية معبرة يراعي فيها المعلم حسن الأداء و علامات الوقف، ثم تكليف التلاميذ بالقراءة، و يحرص على البدء بأنجب التلاميذ و أكثرهم قدرة على القراءة حتى لا يدفع بالمتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء"[2]. بالإضافة إلى حرص المعلم على افساح المجال أمام كل الطلاب، على مختلف المستويات بالاجتهاد في القراءة و تشجيعهم عليها، و في أثناء ذلك يتوجب أن يحفز المتعلم على تصحيح الخطأ بنفسه، و إلا ساعده أو طلب المساعدة من تلميذ آخر؛ و منه يقوم المعلم بدراسة معنى النص بشرح المفردات الغامضة و يستحسن الاقتصار على الألفاظ الغامضة و المعاني الهامة التي يتوقف فهم النص عليها[3]، بهدف مساعدتهم على فهم النص وتنمية معارفهم؛ كما يثير بعض الأسئلة لمعرفة مدى استيعابهم للمعنى العام للنص.

---

[1]– ينظر: سيدي محمد دباغ بوعياد و حفيظة تازورتي: وزارة التربية الوطنية، لغتي الوظيفية كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2015–2015، ص 08.

* إذا اختار المعلم البدء بالقراءة الصامتة فعليه أن يحدد الوقت للقراءة الصامتة بحسب طول النص و صعوبته أو سهولته، و في أثناء القراءة الصامتة يحاول المعلم معرفة الذين استطاعوا إنهاء القراءة، بعدها يطرح المعلم الأسئلة حول النص لاختبار التلاميذ، ثم يقرأ المعلم قراءة نموذجية مع المتابعة عبر كتبهم المفتوحة أمامهم، و هكذا دواليك.

[2]– الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 18.

[3]– الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 19.

6- مبادئ السلوكية في نشاط القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي:

إن التعليم من وجهة نظر السلوكيين قد بني على مبادئ اعتمدها منظرو السلوكية بناء على تجاربهم على الحيوان كالمثير و الاستجابة و التدعيم و التكرار و غيرها، و هذا ما اعتمده واضعوا المناهج و البرامج في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية خاصة؛ و إن الأهمية التي يكتسبها كتاب القراءة في هاته المرحلة العمرية كبيرة جدا بالنظر لكونه أول لقاء مباشر بين التلميذ و بين كتاب حقيقي، و عليه فإن موضوعات الكتاب و جانبه الشكلي تحظى بالأهمية البالغة بما يدفع المتعلم و يستثيره نحو محاولة اكتشاف هذا العالم الجديد. و سنتطرق لبعض هذه المبادئ التي نلحظ وجودها في درس القراءة من كتاب اللغة العربية كالآتي:

1 من المعلوم بأن استخدام الصور كوسيلة تعليمية في المرحلة التمهيدية، تقدم نشاطا متكاملا ذا مردود تربوي كبير على المتعلمين، لأنها تُتيح فرصة الكشف عن معلوماتها، و التفاعل معها مباشرة؛ و عليه تكون بمثابة مثيرات تستثير لديهم دوافع الفضول و حب الاستطلاع و جعل بيئة التعلم مثيرة و جذابة و مشبعة لحاجاتهم و دوافعهم، و بالتالي تؤدي إلى أفعال المنعكس الشرطي لتحقيق هدف التعلم المتمثل في استخراج الجمل و عبر بطاقات الصور، و بذلك يكشف المتعلم عن كل مدّخراته الحقيقية؛ إذ أن "كل تعلم في رأي التعلم الشرطي عبارة عن استجابة لمثير أو باعث، و إن دراسة الاستجابات التي يقوم بها المتعلم ذات أهمية بالغة في إتقان ما هو متعلم"[1].

و إن استمرار و تنوع المثير له أثر إيجابي في إتقان ما هو مُتعلَم؛ و يطبق ذلك في غرفة الصف "عن طريق إحاطة موقف التعلم بالكثير من المثيرات في غرفة الصف يضمن إثارة المتعلم إلى أن يتعلم، كما تجعل موضوع التعلم في حالة من التجديد فلا يتعرَّض ما يكتسبه من خبرات للنسيان و الزوال"[2]، فتعلم القراءة وفق نظرية الاشراط الكلاسيكي يكون عندما نرسم في كتاب القراءة مثلا لصورة لطفل و نكتب تحته

1- جودت عبد الهادي، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 47

2- المرجع السابق، ص 47.

اسمه(رضا)، يحدث اقتران زمني بين الصورة و اللفظ، و يكفي رؤية لفظ "رضا" لإثارة معناها في ذهن المتعلم[1].

2 من صفات المعلم الناجح أن يصمم مواقف التعلم بشكل ما يجعلها تشبه مواقف الحياة ذاتها، و في ذلك يعمل على تكوين الاستجابات التي يتطلبها الموقف التعليمي الذي أثاره، حيث "يقوم المتعلم بتحقيق أهداف التعليم خطوة خطوة وفق تسلسل معين، إذ عليه الاستجابة إلى كل سؤال في البرنامج و تتبع استجابته عادة بنوع من التغذية الراجعة بحيث لا يسمح له بالانتقال إلى السؤال التالي ما لم يتقن السؤال الأول"[2].

2 إنَّ طلب المعلم من التلاميذ فتح الكتاب و النّظر في الرّموز الخطيّة الموجودة فيه و المكتوبة باللون الأحمر المثير للعين، تعدّ مثيرات تحفِّزهم على احداث استجابات كالتأمل و الملاحظة فهو هو تدريب هدفه تعويد التلميذ على استعمال الحروف في مواضع مختلفة من الكلمات و محاولة تهجئتها، هو ما يسبق في العادة بالعبارات السلوكية: (أقرأ جيدا)، (أرتب)، (أكتشف)؛ و أما من حيث الص

3 ور المرفقة بالكتاب الملوّنة بألوان متنوّعة مختلطة في تناغم مثير و جميل يدعوا التلاميذ إلى التعمّق في الصورة بالبحث عن تفاصيلها التي تدعوا لها، و هذا ما يدركه المتعلم أنه مكتوب في النص؛ و أما فيما يخص عنصر الصوت فإن تنمية قدرة التلميذ على النطق بالأصوات في شكل مقاطع و اكتشاف الحروف و التعرف عليها حيثما تحل في الكلمات من مواضع، هي احدى أهداف التعلم في هذه المرحلة.

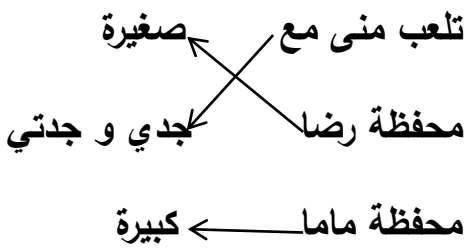
و قد يكون نموذج التمرين بمجموعة من الأسئلة حول مضمون النص المقروء و المتموضعة عادة تحت العبارة "**أجيب**" التي تهدف بالأساس لاكتشاف مدخّرات المتعلم السابقة فتساعد في فهم النص، فهي مثيرات بعدية و تغذية راجعة لمهارة القراءة، نحو: ماذا فعل التلاميذ عندما دخلوا إلى المدرسة؟ و مَن ساعد طارق على رفع العلم؟...

[1]– ينظر: جودت عبد الهادي، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 46.

[2]– ينظر: عماد الزغلول: نظريات التعلم، ص 99.

و غيرها من الأسئلة[1]، و اجابات التلاميذ تمثل استجابات، كما أنها تدفع بالتلميذ لقراءة بعض أجزاء النص كتغذية راجعة مما يمكّن التلميذ من تثبيت مهارة القراءة. و أما النموذج الموالي يهدف إلى تنمية و اكتشاف قدرة الرّبط و التركيب عند التلميذ، و يمكن توضيح ذلك كالآتي[2]:

أختار البطاقات لأكوّن جملا.



و هناك نماذج متنوعة من نوع هذا التمرين كربط بالأسهم، و الربط بين الصور و الأسماء، و ترتيب للبطاقات لتكوين جملة ذات معنى، وغيرها من النماذج، و هذا التنوع يهدف إلى استثارة مختلف طاقات التلاميذ لبذل الجهد لتحقيق غايات التعلم.

4 أما مبدأ التقليد و المحاكاة، فيظهر جليًا في هذه المرحلة باعتباره أساسا للتعلم؛ حيث تكون القراءة الجهريّة مستحوذة على أكثر من نصف الوقت، يمارسها المعلم عند قراءته للنص في الخطوات الأولى، مُستخدما اللغة استخدامًا منطوقًا حيًّا، حتى يتيح الفرصة للتلوين والتنغيم والتنويع في صور التعبير والأداء طبقا لمتطلبات المعنى و الدلالة؛ أي أنه لا ينبغي أن يقرأ النّص الحماسي بأسلوب لطيف؛ و هو في ذلك يجلب انتباه التلاميذ بأسلوب مثير و مُشوّق، ممّا يدعّم المثيرات الصوتية لديهم و التي تحدث الاستجابات السريعة المتمثلة في تقليد التلاميذ للمعلم في طريقة تأديته للقراءة و تأدية كل ما يستلزمه النص من نبرٍ و تنغيمٍ، ورفع الصوت و خفضه بدرجات معبّرة، و الوقوف الجيد عند المواطن التي تستلزم ذلك.

---

[1]– سيدي محمد دباغ بوعياد و حفيظة تازورتي: لغتي الوظيفية كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 09.

[2]– محمد بن يسعي و آخرون: اللغة العربية السنة الاولى من التعليم الابتدائي، ص 15.

و يمكن أن ننوّه بما جاء في كتاب **دوجلاس براون**(H.Douglas Brown) في كتابة " أسس تعلم اللغة و تعليمها" حيث يقول: "من الشائع أن الأطفال مقلّدون جيدون و نستنتج من ذلك أن المحاكاة واحدة من الاستراتيجيات المهمة التي يستخدمها الطفل في اكتساب اللغة"[1]؛ و تجدر الاشارة هنا أن الأطفال مختلفون في استجاباتهم للتعلم، فهناك فروق فردية بين الأطفال في القدرة على المحاكاة و نطق الكلام تبعا لعوامل متعددة، و هنا تكمن وظيفة المعلم بالكشف عنها بين تلاميذه[2].

5 أما مبدأ التكرار فنلاحظ أنه أمر لا مناص عنه في المرحلة الابتدائية في تكرار القراءة النموذجية، فهي من أهم المبادئ السلوكية التي تساعد في تثبيت التعلم و حدوث التعلم الشرطي، كما وضّح بافلوف(Pavlov)؛ فهي تعمل على تحسين الأداء و الارتفاع بمستوى و كفاءة التدريس، بالإضافة إلى ترسيخ و تثبيت المكتسبات لدى التلاميذ". و يؤكد ثورنديك(Thorndike) على أن الارتباطات بين المثير و الاستجابة تقوى عن طريق الاستعمال، بمعنى أنه كلما ازداد عدد مرّات الممارسة أدّى ذلك إلى قوة الارتباط بينهما"[3]، و عليه فإن الممارسة و التكرار من أهم العوامل التي تساعد على اكتساب المهارات اللغوية على اختلافها.

و الحقيقة أنّ تعلم القراءة يتم عن طريق أفعال المنعكس الشرطي، حيث يرى بافلوف(Pavlov) أن الاشراط لا يحصل إلّا إذا اقترن المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي الذي يعمل كمعزّز و الذي يستثير الاستجابة الشرطية و غياب المثير غير الشرطي لفترة طويلة يجعل الاستجابة تنطفئ، فتعلم القراءة يكون بربط الرموز الصوتية بمدلولاتها، و بالتكرار بين رؤية الصورة (مؤثر طبيعي) و الصورة التي يشكلها في ذهنه(استجابة طبيعية)، و بالتكرار يتم الربط بين الصورة و لفظها، و يتكون فعل المنعكس الشرطي بين الصوت كمثر و الصورة الذهنية كاستجابة عند المتعلم.

---

[1] –H. Douglas Brown. Principles Language Learning And Teaching. P.30

[2]– ينظر: نادر أحمد جرادات: الأصوات اللغوية عند ابن سينا(عيوب النطق و علاجه)، الأكاديميون للنشر و التوزيع، عمان–الأردن، ط01، 1434هـ–2013م، ص 186.

[3]– سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ص 269.

6 مبدأ التعزيز و العقاب و يُعدّان أسلوبين شائعين في ضبط التعلم، و يُلجأ إليهما لتحقيق متطلبات النجاح بفعالية، فقد أكّد أغلب العلماء على التعزيز لما له من دور في التعلم و الاستمرارية فيه، فتشجيع المعلم يؤدي إلى تعلم القراءة و التقدم فيها؛ و يظهر ذلك عند عرض البطاقات على التلاميذ فتُستَثار دافعيتهم للاستجابة فيتم التعرف عليها بالإجابات الصحيحة، أو عند قيامهم بقراءة الحروف بطريقة صحيحة، و في هاته اللحظة يكون التعزيز بعبارات الثناء المعنوية، فهذا من شأنه أن يشجع على تكرارها و الحثّ على بذل جهد أكبر فيظهر ذلك في التحصيل الدراسي الذي هو مبتغى كل متعلم[1]، بالإضافة إلى تعزيز الثقة بالنفس و نلاحظ ذلك في القراءة الجهرية، فالتعزيز و العقاب وسيلتان متناقضتان لكنهما يهدفان إلى تغيير سلوك المتعلم للحسن، و لكن ينغي على المعلم أن يكون حذرا في استعمال المعززات المادية*؛ أما فيما يخص العقاب فالهدف منه إزالة مثير غير المرغوب فيه لتقوية سلوك مرغوب فيه كإعطاء الطالب علامة منخفضة في نشاط القراءة ليتجنب الفشل في القراءة الموالية بتركيز الانتباه و المثابرة.

7 مبدأ التقويم: و يكون بشكل فوري، فالمعلم يقوم بتصحيح الأخطاء التي تصدر عن التلميذ أثناء القراءة مباشرة، و هذا بتلقينه النطق الصحيح للحرف، ثم يطلب منه إعادة القراءة ثم المتابعة مع التعزيز الإيجابي إذا أعادها بشكل صحيح نحو: واصل، أحسنت...و هكذا يتم التشجيع إلى أن يتقن المتعلم القراءة و يتمكن منها.

و خلاصة القول أن توفير مبادئ السلوكية من دافعية و واقعية و انتماء و يُسر... خلال الموقف التعليمي، تعدّ من أساسيات النجاح ليتمكين المتعلم من تحقيق أكبر قدر ممكن من الاستجابات تجاه ما يتعلمه، حيث أكّدت النظرية على ربط المتعلم ببيئته، وعالمه، وشروط وضعه الإنساني بين سائر البشر.

رابعا: مهارة الكتابة

[1]– ينظر: سعد رياض: البناء النفسي للطفل (تنمية المهارات اللغوية و اللفظية)، ص 22.

* **التعزيز المادي:** إذا بالغ المعلم في استخدامه قد يؤدي إلى ظهور أنماط سلوكية غير مرغوب فيها. نادر فهمي الزيود: التعلم و التعليم الصفي، ص 99.

لا شك أن تعلم مهارة الكتابة في المدرسة الابتدائية أمر جوهري و وظيفة أساسية للمدرسة الابتدائية، و لتحقيقها فإنه لابد من تعاضد جل المهارات فيما بينها؛ لأن التلميذ في تعلمه يكون في وضعية استقبال و إرسال، فيكون مستقبلا من حيث الاستماع و القراءة، و مرسلا من حيث الكلام و الكتابة، و يشتمل كل من الجانبين على التفكير الذي يسمى أحيانا بالفن اللغوي الخامس[1]؛ و عليه وجب الاهتمام باستماع الطفل لمن حوله من حيث أن المستمع الجيد هو بالضرورة قارئ جيد في بلك تعد مدخلا للولوج لباقي المهارات اللغوية الأخرى.

إنّ تعليم الكتابة عملية ضرورية في نظامنا التعليمي، و لذلك يرى المخططون أن تدريب التلاميذ على الكتابة يتركز في العناية بثلاثة أنواع من القدرات ألا و هي: **الخط و الإملاء و التعبير الكتابي الجيد**. و لكن الملاحظ أن تلميذ الطور الأول لا تتعدى قدراته إلا التعرف على رسم الخطوط و أشكال الحروف و كيفيات تموضعها داخل الكلمات، و عليه اكتفى المربّون بالتركيز على تمكين التلميذ رسم الحروف و تحسين أداءه من خلال التدريب و التمرين الكافي في نشاط الخط[2].

و ما إن تتحسّن مهارات التلميذ قليلا، ينتقل للسنة الثانية بمبادئ أوليّة تمهّد له التعامل مع تدريبات لغوية لتشمل مهارات الكتابة الثلاثة (الخط و الإملاء و التعبير الكتابي)، و ذلك تأسيسا للمرحلة الأكثر رقيا ألا و هي مرحلة التعبير الإبداعي التي يكون فيها قد وصل التلميذ إلى مرحلة جيدة من النضج اللغوي[3].

1- ماهية الكتابة:

1.1 الكتابة: تعد مقصد من مقاصد تعلم اللغة بالعموم، و يبدو أنه لا تخلو حصة دراسية من عنصر الكتابة؛ و يقصد بالكتابة في منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، تصوير الحروف والمقاطع والكلمات حسب نموذج يحاكيه المتعلمون انطلاقا مما توفر

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام (نظريات و تجارب)، ص 126.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 245.

[3]- ينظر: فتحي بحة: تعليمية أنشطة اللغة العربية للكبار من منظور النظرية السلوكية برنامج محو الأمية في الجزائر، ص 245.

لديهم من مهارات فردية؛ والكتابة من الأدوات الرافدة للتواصل في مجال اللغة[1]؛ و لاشكّ بأن الكتابة مهارة معرفية فإن الخطّ سلوك معرفي حركي و مهارة بالدرجة الأولى، فعندما يتعلم الطفل الخط، فإنه يستخدم الجانب المعرفي و الحركي معا.

2.1 الخط: يُعتبر الخط وسيلة الاتصال الكتابي، و وضوحه يساعد الكاتب في أن يضع أفكاره في شكل يمكّن القارئ من الوقوف على المعاني الصحيحة، و رداءته تُبعد القارئ عن الرغبة فيما هو مكتوب، و لذا فإن الرسم الكتابي السليم و الخط الواضح الجميل يستخدمان لتحويل المعاني إلى لغة رمزية يمكن فهمها[2]. و لذلك أصبحت العناية بالخط هدف رئيس في منهج تعليم اللغة العربية.

و يرتبط الخط بالإملاء ارتباطا وثيقا، لأن الهدف من الإملاء هو التحكم في مختلف أشكال الحروف و الضوابط للكتابة العربية. و هو في ذلك له دور كبير في إضفاء الوضوح و الجمال على الكتابة فتُستساغ قراءتها[3].

2-الأهداف الخاصة في نشاط الكتابة و التعبير الكتابي:

" إن ترقية أداءات التحصيل و القدرة على القراءة و الكتابة، و التواصل بما يناسب الوضعيات و المستوى لغرض إشباع رغبات الدارس الفردية و الجماعية أصبح ضرورة حتمية تفرضها معطيات العصر؛ و لا يقتصر تعلم اللغة على إجادة القراءة و الفهم ...و إنما يتعدى ذلك إلى وضعيات تعليمية إبداعية وظيفية مختلفة، كما تهدف الكتابة إلى نقل الدارس من وضعية الممارسة الصوتية إلى وضعية الإنجاز من خلال التدابير اللغوية من عمليات الاكتشاف إلى التنوع و الاكتساب(أتدرب على الخط

[1]- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 15.

2- ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام مدارس و طرائق، ص 125.

[3]وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي،ص9

و الكتابة)"[1]؛ و بناء عليه فإن منهاج اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي يسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية[2]:

بداية يهدف المنهاج إلى أن يتعلم مَسك القلم بطريقة صحيحة، و أن يتعلم رسم الخطوط المتنوعة و نقل الحروف و الكلمات، ثم كتابتها في شكلها الصحيح باحترام مقاييس الكتابة صعودا و توسطا و نزولا بحسب مقتضيات الحرف و في أشكاله المختلفة ؛ إضافة إلى تعلمه كيفية ترتيب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا؛ أو إبدالها بأخرى مناسبة للمعنى، أو ملء الفراغات بالكلمات المناسبة؛ و التمكن من كتابة جملة انطلاقا من مدلول صورة المصاحبة لها، أو شطب الكلمة غير المناسبة في الجملة.

لقد لخّص بعض الباحثين أهداف تعليم الخط في ثلاثة أمور هي: الوضوح و السرعة و الجمال، و يرى البعض أنه يجب اعطاء الأولوية للوضوح لأنه الأكثر ملائمة مع العملية التعليمية؛ لكن في العموم هذه الأهداف تبدو أهدافا مشروعة و واقعية بالنظر إلى طبيعة المتعلم في هذه المرحلة حيث يكون كالصفحة البيضاء، و هنا في هذا المقام فإنه يتعود على التعامل مع أدوات الكتابة و التدرب على رسم الخطوط و الأشكال الهندسية خاصة في المرحلة التمهيدية مما يسمح له باكتساب المُرونَة الكافية في عضلات اليد[3].

3- خطوات تدريس الخط و الكتابة في الطور الأول من التعليم الابتدائي:

يقدم كراس الكتابة و التمارين من دليل المعلم للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، عرضا مفصلا لجميع الحروف العربية في توزعها على مختلف نصوص القراءة، يتم فيها التدريب على رسم الخطوط و الأشكال الهندسية في المرحلة التمهيدية، و في مرحلة

1- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997، ص 311، نقلا عن فتحي بحة: تعليمية أنشطة اللغة العربية للكبار من منظور النظرية السلوكية، ص 246.

2- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة أولى من التعليم الابتدائي، ص 15.

3- محمد بن يسعي و آخرون: دليل المعلم اللغة العربية للسنة الألى من التعليم الابتدائي، ص 15. و ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام مدارس و طرائق، ص 125.

التدرب على مفاتيح القراءة يكتب الحرف المستهدف في صوره المختلفة، و تكتب كلمات و جمل قصيرة في مرحلة القراءة الفعلية[1]. و نمثل ذاك بالخطوات الآتية:

الخطوات: يقوم المعلم بعرض النموذج اللغوي على المتعلمين مكتوب بوضوح على السبورة، ثم تتمّ مناقشته فيبدأ بالقراءة النموذجية مع تحديد اللفظ عند الصوت (الحرف) موضوع الدرس و تكراره ليألف المتعلم سماعه، و من ثم يتبعه المتعلمون في قراءات إفرادية. بعدها يتم تقطيع الجملة إلى كلمات، و من ثم يتم الاحتفاظ بالكلمة الهدف للانطلاق في عملية التحليل و التعرف و التدريب على شكل الحرف بوضعياته المختلفة؛ لتنطلق بعدها عملية تركيب الحرف في نماذج مماثلة، بعدها يطلب إلى المتعلمين انجاز بعض التمرينات التطبيقية حول موضوع الدرس فيسأل المعلم ما هو الحرف الذي درسناه فيجيب المتعلمون مثلا "حرف الميم"، ثم ينطلق بعدها درس القراءة و فيها يتعرف التلميذ على الحرف من خلال نص حقيقي؛ و أخيرا و بعد أن يترسخ شكل الحرف في الذهن ثم يقوم المتعلم بإنجاز الأنشطة في الكتاب فتبدأ عملية الكتابة على شكل تمارين متمثلة في: أنقل: علم، أنقل: معلمة و يتم التعرف على الحرف، بالإضافة إلى أن الكتابة لا تقتصر على الحروف فقط بل تشمل رسم الخطوط الأفقية و المائلة و غيرها و الهدف منها تدريب أصابع اليد على الكتابة تدريجيا.

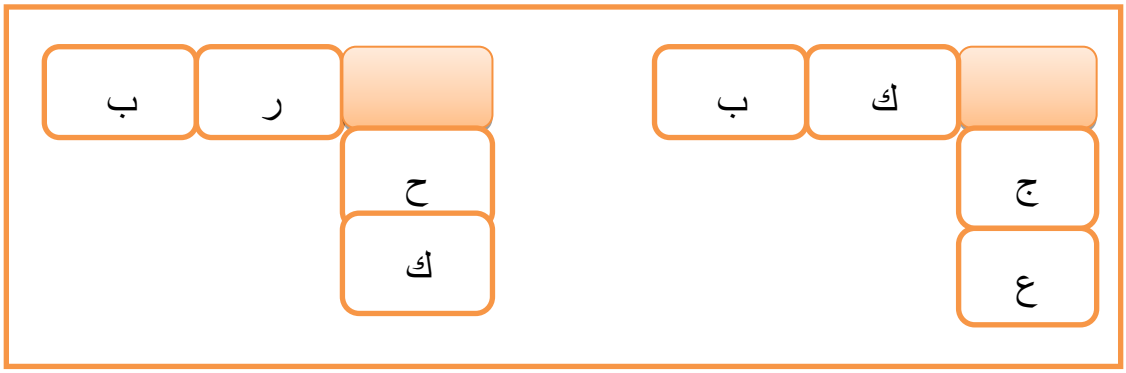
بالرغم من أن هذه الطريقة تبدو سهلة و بسيطة الخطوات، إلا أن المعلم يلعب فيها دورا هاما إمّا في انجاح عملية التعلم أو فشلها، و ما عليه في هذا المقام أن يحسن استغلال القدرات الكامنة للمتعلمين؛ ذلك باستخدام عبارات سلوكية نحو: ألعب و أكتب و هي مجموعة من التمارين الكتابية، تُقدم في شكل ألعاب محفّزة يُدعى فيها المتعلم إلى توظيف مكتسباته السابقة و باندفاعية ايجابية.

1.3 نماذج تطبيقية:

1- المرجع السابق، ص 15.

يحتوي الكتاب المدرسي على العديد من التطبيقات و التدريبات الكتابية التي من شأنها تساعد المتعلم على التكيف تدريجيا مع وسائل الكتابة و الخط بطريق محفزة و مشجعة على التعلم أكثر، و سنوضح ذلك في المثال الآتي[1]:

أذكر الحرف الناقص في الخانة الحمراء و أقرأ:



ويتم تنشيط حصص الكتابة من خلال نشاطين فرعيين هما نقل ما يشهد و كتابة ما يسمع (الاملاء):

1 نقل ما يشهد: يقوم المعلم في هذا المستوى بإعداد نصوص تتواتر فيها الحروف المعينة لترسيخ سماعها لدى المتعلم على أن تكون سهلة اللفظ و الكتابة و تتداخل و تتشابك بكلمات واضحة لها معنى. وعليه فإن مرحلة التعلّمات الأساسية يتدرب المتعلم على كتابة جمل تتضمن كلماتها الحرف الجديد مع حروف سبق التعرف عليها، أما في مرحلة التعلّمات الفعلية فيستطيع كتابة جمل و عبارات قصيرة تتضمن آليات القراءة[2].

يتضمن كراس الكتابة و التمارين المرافق لكتاب اللغة العربية مجموعة الانشطة الكتابية، و هي الخط ، النقل، الإملاء، الألعاب الكتابية، التواصل الكتابي ضمن نشاط الإدماج[3]. و ذلك بهدف تحقيق الأهداف المسطرة سابقا، كرسم خطوط وأشكال متنوعة، أو تصوير حروف حسب مواقعها من الكلمة؛ أو كتابة الحرف منفردا كتابة واضحة مع

[1]– محمد بن يسعي: اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم الابتدائي، ص 56.

2– محمد بن يسعي و آخرون: دليل المعلم اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 15.

[3]- المرجع السابق، ص 15.

احترام التناسق بينه وبين مربعات الكراس. و كذلك كتابة الجمل مع احترام التناسق بين كلماتها. و نوضح بالمثال الآتي[1]:

ألاحظ و أتدرب:

وَقـــت تـ ــتـ ــت ت ة ــة

طِـــوَال طـ ــط

سَلمَى ســ ــســ س ــس

زَينَب ز ــز

2 كتابة ما يسمع (إملاء): هو الجانب الثاني من جوانب الكتابة، و يتعلق أساسا كما هو معروف بصحة الكتابة؛ فهو نشاط أساسي تقييمي في هذه السنة وهو متلازم مع القراءة والكتابة والتعبير الشفوي، ويعتمد في تنشيطه على المنظور و المسموع[2].

يتم تدريس الاملاء في مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة، حيث تُملَى على المتعلم كلمات تشتمل على الحرف المستهدف في مختلف صوره، و تهدف إلى إدراك العلاقة بين صورة الحرف و صوته مع التمييز بين الأحرف المتشابهة نطقا و كتابة، و في مرحلة القراءة الفعلية، تُقدَّم له جمل بسيطة، و فقرات قصيرة، يركز فيها على الموضوع المقرَّر. وعلى العموم، يمكن تلخيص أهداف هذا النشاط فيما يلي[3]:

1- رسم أصوات الحروف التي يتعلمها حسب موقعها في الكلمة.

2-تمييز أصوات الأحرف المتقاربة و كتابتها. و ربط الصوت بصورته المكتوبة لرسم هذه الصور رسمًا صحيحا حسب مواقعها في الكلمة.

1- سيدي محمد دباغ بوعياد و حفيظة تازورتي: لغتي الوظيفية كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية، ص 9.

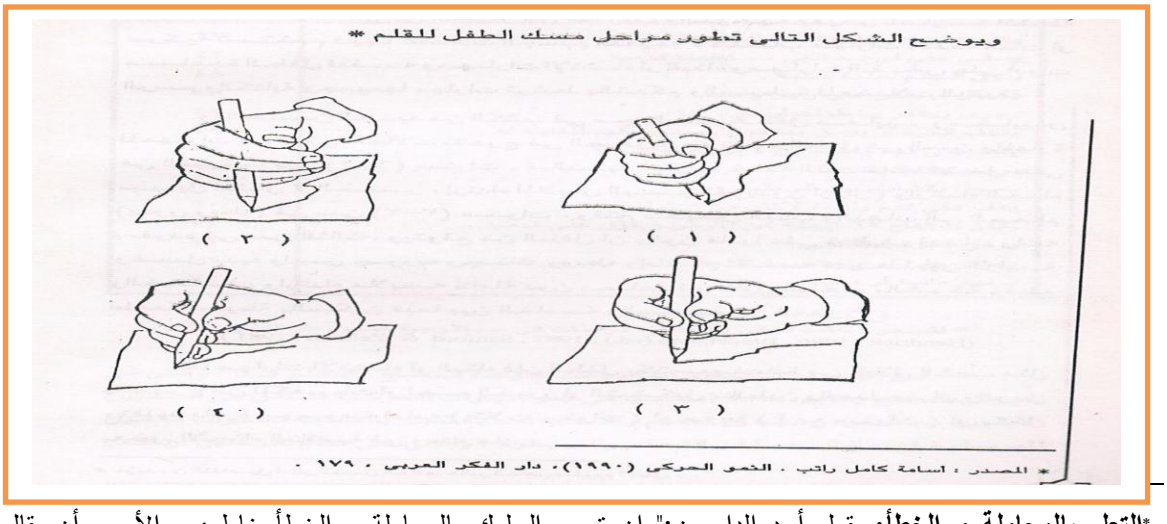
2- ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع : تدريس العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، ص 168. و مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، ص 15.

3- مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، ص 15.

4-مبادئ السلوكية في درس الكتابة:

بما أن نشاط الخط للطور الأول ابتدائي أمرا ضروريا للابتداء في تشكيل أسس البنية اللغوية السليمة لهذا المتعلم، و بالنظر إلى حاجاته إلى شيء من الممارسة اللغوية الفعلية لكي يضطلع بصورة جليّة لأشكال نطق الأصوات و هيئات كتابتها، فإن المنظومة التربوية و رغم أنها قد نهجت منهجا جديدا في التدريس بالانتقال إلى التدريس بالكفاءات إلا أننا لاحظنا بعضا من ملامح مبادئ السلوكية ظاهرة و متجلية في العديد من التدريبات اللغوية في التعليم الابتدائي و ذلك لملائمتها لبعض الموضوعات، و يمكن التطرق لهذه المبادئ من حيث:

1- الاعتماد على مبدأ المحاولة و الخطأ* و المناسب في تحسين مهارة الكتابة تدريجيا عند المتعلم المبتدئ، و يمكن أن نلاحظ ذلك جليا في المرحلة التمهيدية حيث تشهد مهارة التحكم و السيطرة في القبض على أدوات الرسم و الكتابة تطورا ملحوظا، خاصة بعد الدخول في مرحلة التعلمات الأساسية إذ يبدأ بمحاولات القبض على القلم بشكل عشوائي و مع تكرار المحاولات يستطيع مسكه مستخدما الأصابع الخاصة بذلك و بشكل مقبول؛ و نوضح ذلك بالشكل التالي الذي يوضح تطور مراحل مسك الطفل للقلم[1].



*__التعلم بالمحاولة و الخطأ__: يقول أحد الدارسين:" إن تعبير السلوك بالمحاولة و الخطأ خاطئ و الأصح أن يقال: سلوك بإسقاط الاستجابة الفاشلة غير اللازمة و الإبقاء على الاستجابات الناجحة المفيدة". (أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 62).

[1]- هدى محمود الناشف: استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، ص 34.

بالإضافة أيضا يظهر مبدأ المحاولة و الخطأ في تدريبات الكتاب المدرسي للسنة الأولى ابتدائي، و ذلك بوضع التلميذ في موقف حل المشكلة و بعد المحاولات المتكررة يتوصل التلميذ إلى حل هذه المشكلة. و نوضح ذلك كالآتي[1]:

أميـــز:

- أقرأ **طـ** أو **ل** مع ما يناسب.

غزا . – بَـ . ـــةٌ – عُطـ . لةٌ – رِحـــ . ـــةٌ

فـــ . – ثَعـــ . ـب – . ـــويـــلـــةٌ

و استعمال هذا المبدأ كان واضحا و بكثرة من قبل المعلم، و ذلك لسهولته و قربه للمتعلم، و هدف هذا التدريب تعويد المتعلم على كتابة الحروف في مواضع مختلفة من الكلمات، و هو يُسبق في العادة بالعبارة السلوكية (أميز)؛ و هناك العديد من أشكال التدريبات بهدف تطوير مهارة الكتابة عند المتعلم و يدل هذا على تعدد الأهداف السلوكية المنتظرة أن يحدثها التفاعل مع المتعلم و التدريبات المختلفة على الخط.

2- يأخذ التكرار دوره في عملية الخط، فمن دونه لا يمكن للمتعلم أن يصل للتعلم المطلوب، و لكي يساعد المعلم المتعلم على التعرف على الحروف و التمييز بينها، عليه أن يضع في أيديهم نسخة من الحروف و يدفعهم إلى نسخها و تكرار كتابتها مرتين أو ثلاثا، فتلاحظ الخصائص التي تميزها ثم يميز التلاميذ بعد ذلك الحروف كأجزاء من كلمات و يتدربون على ذلك بالدرجة التي يحتاجونها[2].

3- ما نلاحظه أن نشاط الكتابة جزء لا يتجزأ لا يتجزأ عن نشاط القراءة، و ذلك بالاعتماد على تطبيق قواعد الكتابة المختلفة أثناء تعلم القراءة؛ و هذا لأجل وضع التلميذ في فضاءٍ رحبٍ للتأمل في الوضعيات المختلفة التي يمكن أن تحل فيها الحروف داخل الكلمات و الجمل من خلال نصوص القراءة المباشرة. و قد اعتمد

1- محمد بن يسعي: اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم الابتدائي، ص 56.

2- ينضر: رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام، ص 127.

في توزيع الحروف و ترتيبها بأن تكون مناسبة لإمكانات و رغبات المتعلم المبتدئ بالبدء بالحروف السهلة و البسيطة و اعتمد في ذلك نظاما صوتيا يعتمد على المخارج الأسهل ثم الأصعب. كابتدائه بالحروف الشفهية مثلا في المثال الآتي[1]:

- **أذكر رسم حرف م المناسب في الكلمة و أقرأ.**

علـــ . – . ـــدرسة – . ـعلـ. ـــة – قدا .

م مـــ مـــ ـــمـــ م

أو كما في المثال الآتي[2]:

- أجمع الحروف الحمراء و أرتبها في الخانات حسب الترتيب ثم أقرأ الجملة.

ســـار	قط	رجع	مرضع	زكريا
مرض	عن	القرد	راجع	مدرسة

و لأجل تلقين المتعلم الحالات المختلفة التي يمكن أن يحل فيها الحرف من الكلمة، فإن المعلم يعمد لإثارة عنصر الخيال و التأمل من خلال كتابة الحرف في الهواء و من ثمّ إعادة كتابته على اللوح، و باستعمال الطبشور و تلوين الحرف الهدف، كما أننا نلاحظ أن الكتاب المدرسي مستوفيا **عنصر الإثارة** باعتماد اللون الأحمر المثير للعين و المساعد على شدّ الانتباه و يساعد المتعلم على معرفة الحرف الهدف منذ الوهلة الأولى، بالإضافة إلى إدراج الحروف داخل الأشكال الهندسية الملونة مما يساعد المتعلم على بلوغ نشوة الاستمتاع بالكتابة؛ بالإضافة إلى حسن اختيار معنى الكلمات الممثلة للحرف الهدف، و عليه تكون بمثابة مثير لإثارة اهتمام المتعلم، مثل (دار، دمية، تدور، دراجة) فهذه النماذج تساعد المعلم في بلوغ الهدف و التفاعل مع المتعلمين بشكل أفضل.

4- إن اعتماد معلم الطور الابتدائي على كلمات بسيطة واضحة المعاني يكون قد طبق قانون اليسر و التعرف، فتكون هذه الكلمات منتقاة من واقع التلميذ و محيطه

[1]- محمد بن يسعي: اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم الابتدائي، ص33.

[2]- المرجع نفسه، ص 56.

و بهذا تسهل عليه عملية إتمام الكلمات بحروف مناسبة لتكوين المعنى المناسب. مثل: قطـة، قطـار، عـطـلة، طماطم....

5- إن دور المعلم حسّاس جدًا في هذه المرحلة حيث يأخذ التحفيز دورا هاما في عملية دعم و تشجيع المتعلم لبذل الجهد و زيادة فاعليته داخل القسم في نشاط الكتابة. و من خلال التدرب على التمرينات و التشجيع المستمر يكون من الواضح معرفة مدى تكيُف سلوكات المتعلم في استعمال أنماط الحروف المختلفة، ممّا يساعده في التهيؤ للمراحل التعليمية التالية كالإملاء و التعبير.

6- التعلم بالعب، حيث شهد التعليم منذ القدم إلى يومنا هذا إجماع على أهمية اللعب بالنسبة للطفل كوسيلة للتسلية و التعلم، فعبر عن ذلك **روبرت أرين** (Robert.1858): " بأن يكون التعليم مسليا و يقبل عليه الصغار بسعادة بدلا من أن يكون واجبا مفروضا عليهم و ضد رغباتهم، و قدم أمثلة على أنشطة التعلم تتمثل في العديد من اللعب داخل الفصل و خارجه"[1]، و المُلاحَظ أن هناك نماذج تعليمية كتابية كثيرة تُقَدم في شكل ألعاب محفّزة ، تهدف بالمتعلم إلى توظيف مكتسباته السابقة للحروف[2]؛ حيث يُوَجَه المتعلم إلى البحث عن الحرف المناسب لتشكيل المعنى المُراد، و هو في ذلك يجد متعة و نشوة في حلها،- كما مرّ- و هذا ما نجده عند أغلب العلماء النفس السلوكيين أن الرغبة و الاستعداد في التعلم تزيد من التحصيل المعرفي لدى المتعلمين.

7- من جهة أخرى، يمكن القول أن المعلم الناجح يستطيع استغلال دوافع المتعلم في الكتابة، فهناك حاجة في حياة الطفل الأولى في المدرسة لأن يتعلم الكتابة، فأسماء التلاميذ ينبغي أن تكتب على كراساتهم، و من هنا يبدأ الطفل في تعلم الخط[3]، و عليه فإن تعلم الكتابة مهمة معقدة تستلزم الوقت و الجهد و اتقانها يمثل الوصول إلى قمة النضج و الاستواء في اكتساب كل فنون اللغة التي بدأت بالاستماع فالحديث، و القراءة، ثم أخيرا الكتابة.

---

[1]- هدى محمود الناشف: استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، ص 73.

[2]- محمد بن يسعي و آخرون: دليل المعلم اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 15.

3- رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام(نظريات و تجارب)، ص 164.

نقد النظرية السلوكية:

تلقت النظرية السلوكية في عمومها انتقادات لاذعة من قبل اللغويين الذين أنكروا على هؤلاء العلماء النفسيين ما توصلوا إليه و على رأسهم أفرام نوعم تشومسكي(Avran Noam Chomsky)؛ فتعرضوا لجملة من الانتقادات تمثلت فيما يلي:

1-في عام 1957 نشر تشومسكي (Chomsky) كتابه البنى التركيبية (Syntactic Structures)، الذي يمثّل النواة الأولى الذي جسّد فيه أفكاره الثائرة على المذهب السلوكي على العموم، فانتقد هؤلاء العلماء النفسيين في عدم استطاعتهم الوصول إلى نقطة مركزية هي فطرية اللغة عند الكائن الإنساني، الذي يختلف على الحيوان المالك للغريزة فقط؛ فغياب فكرة الإبداعية لدى الحيوان جعل سلوكه لا يتغير عبر الزمن[1]، فاللغة الإنسانية نظام منفتح يتيح للمتكلم أن ينتج عددا غير متناه من الجمل لم يسبق له سماعها من قبل[2].

2-إن النظرية التي تنهض على الاشتراط و التعزيز تقصر عن تفسير حقيقة جوهرية و هي أن كل جملة تنطق إنما هي جملة لم تنطقها أنت و لا غيرك من قبل[3]؛ فالإنسان يملك الفطرية اللغوية بحيث يمكنه نطق جمل جديدة بالإضافة إلى تمكنه من تكوين عدد لا نهائي من الجمل بعدد محدود من الفونيات الصوتية فالإنسان يختلف عن الحيوان من حيث أنه يملك القدرة على القيام بالعمليات المعرفية.

3-لقد انتقد السلوكيين عامة لدرجة أنه وصفهم بمروجي تخدير الشعوب، و هي أفكار عنصرية تمس بحريّة الإنسان و كرامته و أفكار تسلطيّة و توجيهات عنصرية، فهل يُعقل بأن عقل الإنسان صفحة بيضاء مصقولة و أنه يمكن التحكم في تحديد سلوكه، و ذلك بانتقاء ما نودّ رسمه أو كتابته، حيث يمكن للمربين توجيه الملكات، و عليه توصَل تشومسكي إلى أن الفكر و النفس الإنسانيين لا لون لهما.

1- ينظر: أحمد مومن: اللسانيات النشأة و التطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر،(د. ط)، 2002،ص 202، 204.

2- لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب و اللغة، جامعة بشار، الجزائر، ص 07.

3 -H. Douglas Brown. Principles Language Learning And Teaching. P.31

4-لقد انتقد العلوم السلوكية في أنها لا تفعل شيئا سوى محاكاة الخصائص السطحيّة للعلوم الطبيعية، إذ أنها اكتسبت معظم طابعها العلمي من خلال حصر موضوع البحث و التركيز عل قضايا سطحيّة؛ أمام هذا الأمر فإن منظري السلوكية لم يسلموا من النقد اللغوي المسلط عليهم، و هذا لعدم الإلمام التام بالمسائل اللغوية و تورطهم في قضايا ليس لهم كل الأدوات الضرورية لبناء قاعدة علمية كامنة[1].

5-لقد انتقد تشومسكي كتاب سكينر(skinner) "السلوك الكلامي"Verbal Behavior في مقال له بعنوان "مراجعة كتاب سكينرّ: السلوك الكلامي، و فيه يرفض بأن الإنسان يكتسب اللغة وفق مبادئ و مفاهيم سلوكية كالمثير، الاستجابة، التعزيز، و التقليد... التي أُستخلِصت أساسا من تجارب أجريت على الحيوانات، و في هذا يقول أن هذه المفاهيم تنزع السّمة الوحيدة التي تميز الإنسان عن الحيوان و المتجسدة في اللغة التي من دونها لا تتحقق إنسانية الإنسان[2]؛ و لو أننا سلّمنا بغير هذا سنُحوِل الطفل إلى ببغاء لا عقل له. و ذهب إلى أن مفهوم التعلم السلوكي هو مفهوم آلي ميكانيكي يقلّص السلوك الإنساني المعقد إلى تجليّات خارجية؛ و إن مفهوم التعلم يسعى فقط إلى تكوين ترابطات آلية مله في ذلك مثل التصور الترابطي الفلسفي، و هنا يدعوا إلى دراسة اللغة و عملية اكتسابها من منطلق عقلاني، و في هذا الإطار العام تندرج نظريته" التوليدية التحويلية".

6- كثيرا من تجارب الفعل المنعكس الشرطي تحتاج إلى ضبط كثير من العوامل، ممّا يصعب القيام بها و إنها تجارب بالغة الحساسية، إذ من السهل التدخل فيها و التأثير عليها[3].

7-إن اتباع طريقة التعزيز المتصل أي التعزيز عقب كل سؤال، قد يؤدي إلى تعود المتعلم على هذا النوع من التعزيز، و يفقد فاعليته أو يؤدي إلى عدم استجابة المتعلم للسؤال إذا لم يحدث التعزيز.

1- ينظر: ابراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، ص 194. و ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 7،8.

2- ينظر: أحمد مومن: اللسانيات النشأة و التطور، ص 204.

3- جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 48.

لقد حاولنا من خلال هذا البحث، أن نُلفِت الانتباه لأهمية نظريات التعلم بشكل عام، ونتوجَّه بالنظر صوب النظرية السلوكية بشكل خاص، من حيث هي محور البحث؛ بحيث تُعدّ هذه النظريات ومثيلاتها مجالا خصبا بالنسبة للمعلم في المجال التطبيقي، إذا ما استفاد منها في الكشف عن كيفية التعلم واستغلال واستثمار النظرية بما يلائم المتعلم، وطبيعة المادة المُدَرسّة، و من ثمّ تطبيقها في العملية التربوية؛ لأن المعلم يتعامل مع متعلمين ذوي طبيعة إنسانية معقّدة، و عليه يجب أن يفهم الجوانب الأساسية التي تؤثر في المتعلم و في قدرته على اكتساب المعرفة؛ فلا يستطيع أن يحقّق الهدف المرجو دون فهم لطبيعة عملية التعلم و دون معرفة الطرق التي يستطيع بها أن يوجّه أيَّ مهارة أو نشاط من الأنشطة التعليمية داخل القسم و خارجه.

وقد خلصنا بعد الخوض في هذا البحث الموسوم بـ: " النظرية السلوكية و تطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية "؛ إلى جملة من النتائج أبرزها:

- تُركّز النظرية السلوكية في عملية التعليم على أساس تحديد الأهداف النهائية للسلوك المتوقَع من المتعلم، و من ثمّ معيار الأداء المُطالب به، و الذي يقوم في ضوئه الأداء، ممّا يجعل التعليم مبنيا على مدى تحقيق الأهداف المرجوة والمقصودة؛ ولذا فإنّ المدرسة تهدف لتحقيق غايات معينة تُسمّى بالأهداف التربوية، فهي العنصر الأساسي في العملية التعليمية، التي يكون مصدر اشتقاقها من فلسفة المجتمع وثقافته.
- 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 للملاحظة والقياس، ولأجل تفسير وتحسين عملية التعلم في المدرسة الابتدائية اعتمدوا على ثلاثة عناصر أساسية هي: المثيرات التي يثيرها المعلم، و الاستجابة التي يستجرّها ذلك المثير، و من ثمّ يأتي دور التعزيز الذي يقوم به المعلم لتعزيز وتدعيم وتثبيت السلوك المتَعَلَم المرغوب فيه؛ ممّا يجعل المعلم ملقّنا ومدرسا، بحيث تُلقى على عاتقه عملية

التعليم من جميع جوانبها، وفي هذا كله يعتبر عقل المتعلِم مخزنا للمعلومات تُخَزَّن فيه بعد تعلمها عن طريق الحفظ ؛ لتُستَخدم عند الحاجة، فالمتعلم هنا دورُه سلبيٌ في عملية التعليم،باستثناء مدى فاعليتهِ في مهارة الاستماع والتقيُّد بأوامر المعلم.

- على الرغم من الانتقادات الكثيرة الموجهة لهذه النظرية، التي كانت أغلب تجاربها على الحيوان؛ إلّا أن الكثير من الأبحاث السيكولوجية قد بيّنت ضرورة وأهمية تبنّي بعض مبادئها والعمل بها في العملية التعليمية من طرف مصمّمي البرامج والمناهج التربوية.
- أثبتت النظرية السلوكية نجاعتها خاصة في المراحل العمرية الأولى للطفل، وأن أفضل سبلها لتحقيق أهدافها يكون بالتركيز على مهارة الكلام والتعبير الشفهي، وبتمكين المتعلم من هذه المهارات الأولية يكون بذلك قد أُعِدَّ للقراءة بشكل جيد.
- على الرغم من أن بعض مبادئ السلوكية مازالت تُطبَّق في الامتحانات وتقييم التلاميذ، بحيث يقوم على أساس مقدرة الطالب على استرجاع ما يحفظه، إلّا أنه انعكس الأخذ بهذا المفهوم على عملية تخطيط المناهج الدراسية، وطرق التدريس وعلى أساليب التقويم، نظرا لسهولة استخدام هذه النظرية، إلّا أنّ الدراسات الحديثة أثبتت أنّ المتعلم لا يحفظ المادة المتعَلَّمة بشكل دائم، حيث تتضاءل هذه القدرة بمرور الوقت، ويؤكّد هذا الرأي بعض الأبحاث في مجال النسيان والاحتفاظ، وأكّدت على أهمية الفهم والمعنى في عملية التعلم، ثمّ يأتي بعد ذلك عملية التذكّر أو الحفظ، فالمادة يجب أن يفهمها المتعلم أولا حتى يستطيع أن يتذكّرها بسهولة.
- اعتماد مبدأ العقاب في العملية التعليمية، المتّبع من طرف المعلم بهدف القضاء على السلوك التعليمي غير المرغوب فيه الصادر من المتعلم، من شأنه أن يسبب حالات الخوف لدى المتعلم، فيؤدي به إلى إخفاق في السّير الحسَن لمساره الدراسي.

وعليه، إذا كان التعليم يهدف بالأساس إلى تكوين وإعداد الفرد الصالح الذي من شأنه أن يساهم بفعالية في بناء مجتمعه، فإنه وبناء على ما سبق يمكن أن نقدّم توصيات تبدو لنا ضرورية لختام هذا البحث:

- لا يمكن أن نحكم على صلاحية هذه النظرية من عدمها في العملية التعليمية، بل يمكن أن تكون صلاحيتها بنسب متفاوتة حسب المرحلة العمرية المطبَقَة فيها.
- ضرورة التكوين المستمر للمشرفين على عملية التعليم.
- أن يقوم التعليم على استراتيجيات تربوية فعالة، كأن تصاغ مناهج التعليم في صورة مشكلات تثير الدافع لدى المتعلم، فيبذل الجهد لأجل حلها.
- الاهتمام بما أثبتته اللسانيات في مجال التعليم.
- توفير الوسائل التعليمية الضرورية، لإنجاح عملية التعليم.
- ضرورة الاهتمام بحاجات المتعلم، و امكاناته و تطلعاته و مستواه العقلي و حوافزه الشخصية في أي تخطيط لتصميم المنهاج الدراسي.
- ضرورة اعتماد المعلم على بعض المبادئ قصد الوصول بالمتعلم إلى السلوك المطلوب دون شعور.
- ضرورة توخّي الحذر في استعمال المعزّزات، خاصة السلبية منها.

و في الأخير نقول إن هذا البحث هو محاولة نقصد من خلالها إبراز إسهامات النظرية السلوكية في العملية التعليمية، فنتمنى أننا قد وفّيناه حقّه من الدراسة والإلمام، و رجاؤنا من وراء هذا البحث أن نُسهم في تطوير العملية التعليمية وتيسير السّبل لذلك، كما أننا نرجو أن يجد فيه الطلبة و الدارسون ضالتهم.

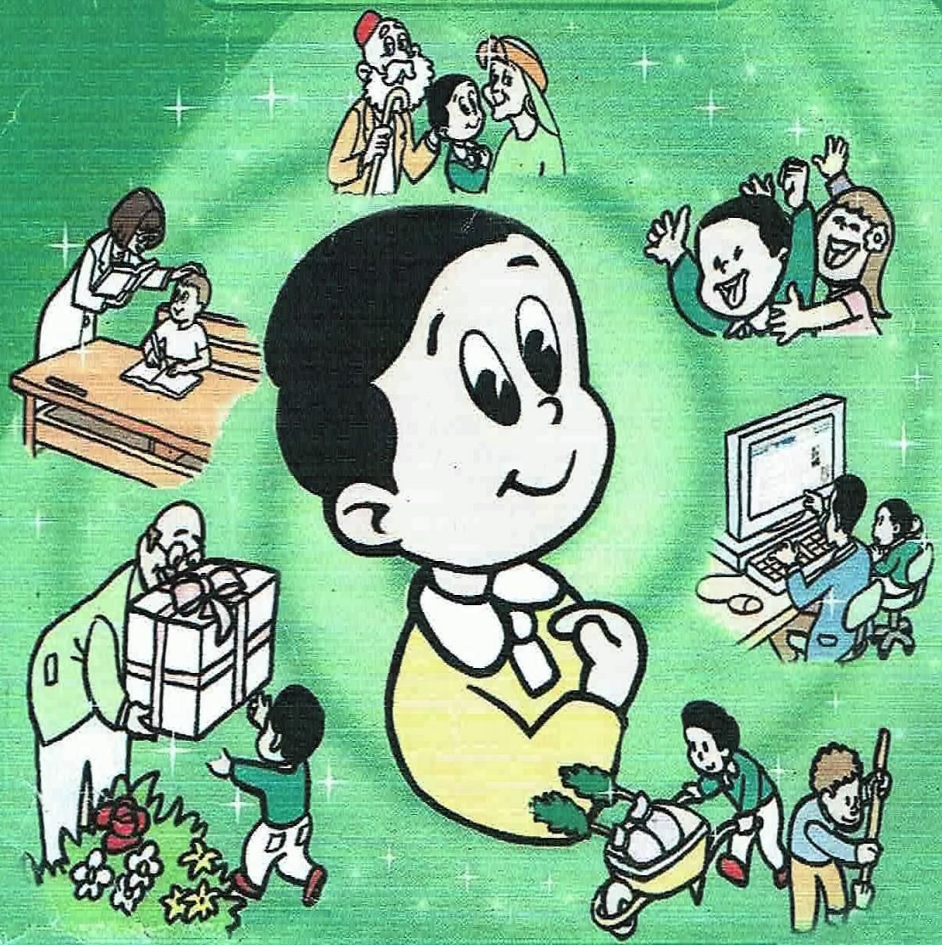
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

اللّغة العربيّة

1

السنة الأولى من التعليم الابتدائي



كتاب التّلميذ

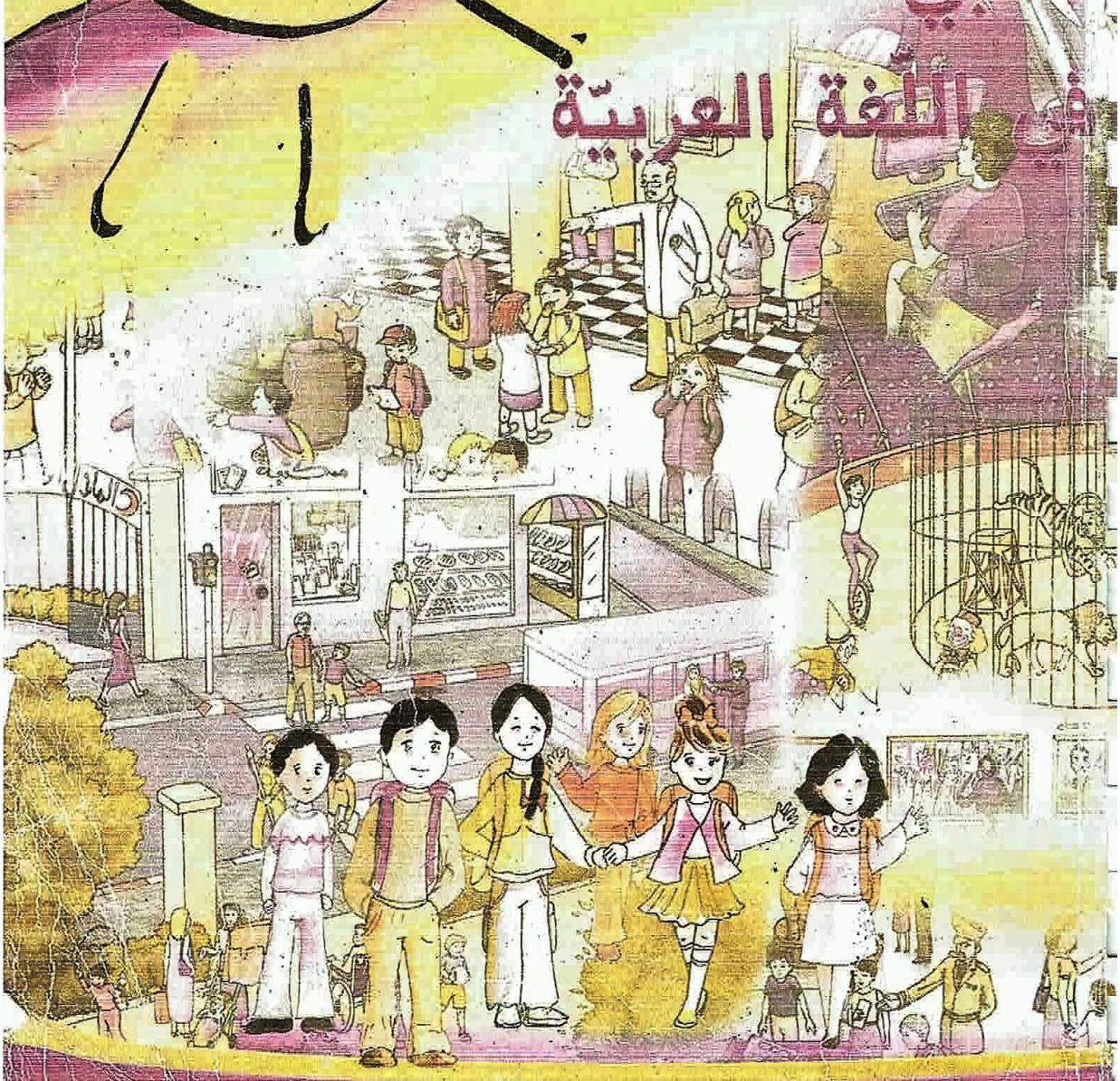
الديوان الوطني

منشورات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

لغتي الوظيفية

كتابي في اللغة العربية



السنة الثانية من التعليم الابتدائي

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

أولا: المراجع العربية

1-إبراهيم حامد الأسطل و فريال يونس الخالدي: مهنة التعليم و أدوار المعلم في مدرسة المستقبل، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005.

2-إبراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية مصر، (د.ط)، 2006.

3-أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق: علم التربية التطبيقي المناهج وتكنولوجيا تدريسها و تقويمها، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت لبنان، ط 1، 2001.

4-أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2، 2009.

5-أحمد مومن: اللسانيات النشأة و التطور، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، (د.ط)، 2002 .

6-أحمد يحيي الزق: علم النفس، دار وائل للنشر، عمان الأردن، (د.ط)،2006 .

7-أنسى محمد أحمد قاسم: علم نفس التعلم، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، (د.ط)، 2000 .

8-أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات و تطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2014.

9-ثائر أحمد غباري وخالد محمد أبو شعيرة: علم النفس اللغوي، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط 1، 2010.

10- جابر عبد الحميد جابر: أطر التفكير ونظرياته، دار الميسرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، ط2، 2010.

11- جابر عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999.

12- جان عبد الله توما: التعلم و التعليم (مدارس وطرائق)، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011.
13- جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2006.
14- جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي (مناهجه و نظرياته و قضاياه المناهج و النظريات)، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، 2003.
15- حلمي خليل: اللغة و الطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ط)، 1986.
16- حفيظ تازورتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر و التوزيع، الجزائر، (د.ط)، 2003.
17- خولة أحمد يحي: الاضطرابات السلوكية و الانفعالية،دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000.
18- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات و تجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2001.
19- داود عبده و رفع عبد الرحمن النجدي: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، ط1، الكويت، 1989.
20- زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد لحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2011.
21- سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان الأردن، ط1، 2001.
22- سعد رياض: تنمية المهارات اللغوية واللفظية، دار الفنار للعلوم و الآداب، بومرداس الجزائر، ط1، 2014.
23- سليمان الخضري الشيخ: سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء، دار الميسرة للنشر و التوزيع والطباعة، عمان، ط2، 2010.
24- جميلة سليماني: محطات في علم النفس العام، دار هومة، الجزائر،(د.ط)، 2014

25- شعبان علي حسين السيسي: علم النفس (أسس السلوك الإنساني بين النظرية و التطبيق)، دار الهناء للتجليد الفني، الإسكندرية القاهرة، (د.ط)، 2009 .

26- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،ط5، 2009.

27- عبد الحميد حسين و عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، دار النشر جامعة الاسكندرية، مصر، (د.ط)، 2011، shahe12@yahoo.com

28- عبد الرحمان محمد العيسوي: الوجيز في عام النفس العام و القدرات العقلية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر، (د.ط)، 2004.

29- عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، تحقيق درويش جويدي المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط2، 2000

30- عادل أبو العز سلامة وآخرون: طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط2009،1.

31- عماد الزغلول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط1، 2003.

32- عمر حسن مساد: الإدارة التعليمية، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2005.

33- فاروق الباز و حسين عبد اللطيف الشافعي و آخرون: العربية لغة حياة، تقرير لجنة تحديث تعليم اللغة العربية، (د.ط)، إمارات، 2012.

34- محمود أحمد عبد الكريم الحاج: الصعوبات التعليمية، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الأردن، (د.ط)،2010.

35- محمود فتحي عكاشة: علم النفس العام، مطبعة الجمهورية الإسكندرية، مصر، (د.ط)،(د.ت).

36- محسن علي عطية: الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2008 .

37- محيي الدين توق، يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس: أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2002.
38- مسعد أبو الديار و آخرون: العمليات الفونولوجية و صعوبات القراءة و الكتابة، مكتبة الكويت الوطنية للنشر، الكويت، ط2، 2010.
39- ميشال زكريا: الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية(الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط2، 1986.
40- مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط2003،2.
41- مصطفى نوري القمش و خليل عبد الرحمان المعايطة: الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان، (د.ط)، 2009 .
42- ابن منظور: لسان العرب، تحقيق نخبة من الأساتذة، دار المعارف، القاهرة، (د ط)، (د ت).
43- نادر أحمد جرادات: الأصوات اللغوية عند ابن سينا عيوب النطق و علاجه، الأكاديميون للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط 1، 2013.
44- نادر فهمي الزيود و آخرون: التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان الأردن، ط 4، 1999.
45- نهاد الموسى: اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت و قوى الدخول، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.
46- هدى محمود الناشف: استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، القاهرة ،(د.ط)،1993.

ثانيا: المراجع الأجنبية المترجمة

1- ألان كامهي، ترجمة موسى محمد عمايرة : اللغة و صعوبات القراءة، دار الفكر،عمان – الأردن، ط1، 2015.
2-بيتر شيفرت دو جريجوري ميشل: ترجمة أحمد هوشان: القراءة السريعة: كيف تمتلك القراءة السريعة مع المحافظة على الاستيعاب الكامل، ط1، 2006.

3-ثالثا: الكتب الأجنبية

1- S .PIT CORDER, Introducing Applied Linguistics, Penguin Group, United State of America, First Puplished, 1973.

2-JOHN LYONS ,Language And Linguistics an introduction, London New York New Rochelle, Cambridge University Press, First Published, 1981.

3- H.DOUGLAS BROWN, Principles Language Learning And Teaching ,San Francisco State University, Fourth Edition, 2000.

رابعا: المجلات و الرسائل الجامعية

1- عبد الرحمان عبد الحي: رسالة ماجستير، نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، عبد المجيد عيساوي، قسم اللغة و الأدب العربي، جامعي قاصدي مرباح، الجزائر،2011.

2- فتحي بحة: رسالة الدكتوراه، تعليمية أنشطة اللغة العربية للكبار من منظور النظرية السلوكية، رابح بومعزة، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر، الجزائر،2011.

3- مجلة مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة (دفاتر المخبر): جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، بسكرة، الجزائر، العدد السابع،2011.

4- مجلة مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة: جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية، قسم اللغة العربية و آدابها، مخبر اللسانيات و اللغة العربية، تأليف بشير ابرير و آخرون.

خامسا: المقررات و المناهج المدرسية

محمد بن يسعي وآخرون:

1- وزارة التربية الوطنية: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2004-2008.
2- بوبكر خيشان وآخرون: دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، منشورات الشهاب، الجزائر، 2009.
3- اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية: الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، مديرية التعليم الأساسي، الجزائر، 2008.
4- سيدي محمد دباخ بو عياد وآخرون: كتاب لغتي الوظيفية كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر: 2014-2015.
5-اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

فهرس الموضوعات

مقدمة.....أ-هـ

مدخل:.....

1-تعريف التعليم و التعلم.....14

1-تعريف التعليم.....15

2-تعريف التعلم.....16

1. التعلم من وجهة نظر علماء النفس.....17

2. التعلم من وجهة نظر علماء النفس الغربيين.....19

3. التعلم من وجهة نظر العلماء اللسانيين و علماء التربية.....21

1.2 خصائصه.....22

2.2 أنواعه.....23

3.2 عوامله.....25

2- الفرق بين التعليم و التعلم.....31

3-عناصر العملية التعليمية.....32

1.3 المتعلم.....33

2.3 المعلم.....35

3.3 الطريقة التعليمية.....37

4.3 المنهج.....39

الفصل الأول: آليات التعلم من منظور النظرية السلوكية

أولا:مفهوم نظريات التعلم.....42

ثانيا: النظريـــة السلوكيـــــة.....43

1- مفهومـــها.....43
2- تأسيســـها.....46
3- مبادؤهـــا.....48

ثالثا: التعليم في النظرية السلوكية.....

1- اللغة من منظور سلوكي.....50
2- الأهداف السلوكية.....51
3- مكونات الأهداف السلوكية..... 53

المبحث الثاني: أهم نظريات التعلم السلوكية

أولا: نظرية ثورندايك: التعلم بالمحاولة و الخطأ

1-التعريف بالنظرية.....56
2-قوانين التعلم عند ثورنديك.....59
3-التطبيقات التربوية لنظرية ثورنديك.....63

ثانيا: نظرية بافلوف: التعلم الشرطي الكلاسيكي

1-التعريف بالنظرية.....66
2-ملخص التجربة.....66
3-المفاهيم الأساسية للتعلم الشرطي.....69
4-أثر نظرية الاشراط الكلاسيكي في التعلم.....73

ثالثا: نظرية سكينر: التعلم الشرطي الاجرائي

1- التعريف بالنظرية.....78
2- ملخص التجربة.....80
3- مبادئ نظرية سكينر.....80
4- التطبيقات التربوية لنظرية سكينر.....87

الفصل الثاني: التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية

المبحث الأول: مهارات اللغة العربية من وجهة نظر السلوكيين.....

أولا: مهارة الاستماع.....94

1-مفهوم الاستماع وأنواعه.....94
2-أهمية تدريس الاستماع.....94
3- نماذج تطبيقية لمهارة الاستماع.....96
4-المبادئ السلوكية في درس الاستماع.....101

ثانيا: مهارة التعبير الشفهي.....107

1-المفهوم..... 107
2- أنواع التعبير 108
3- أهداف التعبير 109
4- نماذج تطبيقية في تدريس التعبير الشفهي في الطور الأول الابتدائي.110
5- المبادئ السلوكية في نشاط التعبير 111

ثالثا: مهارة القراءة.....113

1- تعريف القراءة.....115
2- أنواع القراءة.....116
1.2 القراءة الصامتة.....117
2.2 القراءة الجهرية 118
3- أهداف تعليم القراءة.....119
4- تدريس القراءة في الطور الأول وفق النظرية السلوكية.....121
5- نماذج تطبيقية في تدريس القراءة للطور الأول.....123
6- المبادئ السلوكية في نشاط القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي.....127

رابعا: مهارة الكتابة.....132

1-ماهية الكتابة و الخط.....133
2-أهداف الخاصة في نشاط الكتابة والتعبير الكتابي.....134
3-خطوات و نماذج تدريس الخط و الكتابة في الطور الأول من التعليم الابتدائي135
4-مبادئ السلوكية في درس الكتابة.....138
5-نقد النظرية السلوكية.....142
6-الخاتمة.....146
7- ملحق.....
8-قائمة المصادر و المراجع.....153

يتناول هذا البحث موضوع النظرية السلوكية و تطبيقاتها في تعليم اللغة العربية، في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر؛ و نروم من خلال هذا الموضوع إلى ابراز مدى أهمية و مساهمة النظرية السلوكية في منهاج التعليم الابتدائي.

بداية حاولنا تحديد المفاهيم العامة ذات العلاقة بالعملية التعليمية، ثم تطرّقنا لأهم الاتجاهات السلوكية التي تهتم بتفسير عملية التعلم، وفي الأخير تناولنا أهم تطبيقاتها التربوية المساهمة في تطوير مهارات اللغة العربية.

وقد اعتمدنا في انجاز هذا البحث على الملاحظة و الحضور الميداني، و ختمنا البحث بأهم التوصيات اللاّزمة.

This research deals with the subject of Behavioral theory in the teaching of Arabic language and it's pedagogical application in the first phase of primary stage in Algeria. We aim through this topic to highlight how important and contributive the Behavioral theory is to the curriculum of primary education.

Firstly، we have included some of the general concepts related to the educational process and then we tackled the most important behavioral trends that are concerned with the interpretaion of the learning process. After that we dealt with the most interesting linguistic applications which contributed to the development of the Arabic language skills. The completion of this research was based on observation and field presence.

Finally we concluded this research with the necessary recommendations.