



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي



قسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب واللغات

المدرسة التوليدية التحويلية ودورها في تعليمية اللغة العربية
التعبير الكتابي في مرحلة التعليم المتوسط - أنموذجا-

مذكرة تخرج تدخل ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماستر
في الآداب- تخصص: علوم اللسان-

إشراف الدكتورة:

- وشن دلال

إعداد الطالب:

- خوضر عبد العزيز

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د. حسيني الطاهر	الشهيد حمه لخضر - الوادي	رئيسا
د. وشن دلال	الشهيد حمه لخضر - الوادي	مشرفا ومقررا
أ. عمامرة الساسي	الشهيد حمه لخضر - الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 1437-1438 هـ / 2016-2017 م

الإهداء



الحمد لله رب العالمين الذي هدانا لنعمة العلم، وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، ثم الصلاة

والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

أهدي هذا العمل إلى:

من أوصانا بهما القرآن الكريم (وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحساناً) .

إلى من أنجبتني وربتني إلى من سهرت علي الليالي، إلى من كانت تسقيني الدعاء، إلى من

ضمتني إلى أحضانها، إلى أمي الغالية أطل الله في عمرها .

إلى معلمي الأول أبي علمني العطاء دون انتظار أطل الله في عمره ومرضقه الصحة والعافية .

إلى مصدر فخري واعتزاني أخوتي الأعزاء .

إلى من أضاء لي الدرب في سبيل تحصيل العلم ولوبقدر بسيط من المعرفة، من المعلمين

والأساتذة الكرام .

إلى مرفقاء دربي الذين كانوا بمثابة إخوة زملائي وأصدقائي الأعزاء

إلى كل هؤلاء وبأسمى المعاني والوفاء أهدي هذا العمل .

عبد العزيز خوضر

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنامر لي دمرّب المعرفة، وأعانني على انجانر هذا العمل، ووفّقني الى أداء هذا الواجب .
أتوجه بجزيل الشكر والامتنان الى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على انجانر هذا العمل،
وفي تذليل ما واجهت من صعوبات، وأخص بالذكر الدكتورّة المشرفة: وشن دلال التي لم تبخل
عليّ بتوجيهاتها ونصائحها القيمة التي كانت عوناً لي في إتمام هذا العمل .
كما أتقدم بجزيل الشكر الى كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي الذين قدموا لي يد العون،
وأخص بالذكر الدكتور: نصبة بوبكر، والدكتور: جوادي مليك .
كما لا يفوتني أن أشكر كل موظفات مكتبة قسم اللغة والأدب العربي .
وفي الأخير أبعث أسمى آيات الشكر والامتنان لكل من ساعدني في إتمام هذا البحث .

عبد العزيز خوضر

مقدمة

إن اللغة كائن حي يعتره ما يعترى الأحياء من غنى وفقير ومن سعة وضيق، ومن انتشار وانحصار، ومن تجمع وتفرق، ومن عزة وذلة، ومن حياة وموت، وكلما اتسعت حضارة أمة نهضت لغتها وسمت أساليبها، وتعددت فيها فنون القول، ودخلت فيها ألفاظ جديدة عن طريق الوضع والاشتقاق والاقتباس أو الاقتراض للتعبير عن المسميات والأفكار الجديدة، فتتحيا هذه اللغة وتتطور عبر الزمن وتصبح أكثر مناعة وصلابة ضد أي صراع لغوي مع اللغات الأخرى.

واللغة العربية أصدق مثال على ما نقول بحيث أصبحت بعد فترة وجيزة من نزول القرآن الكريم لغة العلوم العقلية (كالطب والكيمياء والفلك والطبيعة) مثلما هي أيضا لغة العلوم النقلية (كالفلسفة والتفسير والكلام)، بل غدت لغة العلم الأولى التي لا تضاهيها لغة في القرون الوسطى، وخلفت آثارا تشهد بعبقريّة علماء العرب المسلمين على مر العصور .

إلا أنه للنهوض بأي لغة من اللغات وجب التركيز على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، لأن العملية التعليمية توسم بأنها إحدى الصروح العلمية المؤسسة للنظم التربوية التي تحيي اللغة، لأن هدفها الأسمى إثراء الحقل التعليمي من أجل تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم، بغية الوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة ومشافهة.

وطبيعي أن اللغات تتعايش فيما بينها، ونتيجة هذا التعايش يقع التأثير والتأثر، فتزدهر اللغات وتتطور وتزداد حيويتها وتلك هي سنة اللغات حين التعايش والاحتكاك والتجاور، واللغة العربية بدورها احتكت باللغات الأخرى استفادت منها خاصة في مجال اللسانيات والتعليمات، لذلك خصصت موضوع هذا البحث في تعليمية اللغة العربية واخترت له هذا العنوان "المدرسة التوليدية التحويلية ودورها في تعليمية اللغة العربية-التعبير الكتابي في مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا"

وقد اعتمدت في هذه الدراسة على ما قدمته الدراسات اللسانية من إسهامات عظيمة في خدمة العملية التعليمية، ومن بين الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع دون غيره من المواضيع رؤية تدني مستوى اللغة العربية من السيئ إلى الأسوأ في مدارسنا وفي جامعاتنا، فهي لم تعد تحظى بالمكانة التي تستحقها من الاحترام، فهذا مؤلم جدا بأن تكون النظرة من أبنائها ومستعمليها لا من

أعدائها، فهذا لحري بالبحث والتمحيص في جذور هذه المشكلة للوصول إلى موضع الداء ومحاولة إيجاد الدواء ولو نسبيا للحد من هذا الوباء الذي تفشى، ولقد اخترت التطبيق على مادة التعبير الكتابي لأنها من أفضل المهارات اللغوية التي يمكن تقويم التلاميذ من خلالها، لسهولة ملاحظتها مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى .

لقد اهتم معظم الباحثين في مجال اللسانيات بالبحث في العلاقة القائمة بين اللسانيات وتعليمية اللغات نظرا لعلاقة اللسانيات المباشرة بالعملية التعليمية بغية تحديد العقبات التي تعترض اللغة ومحاولة إيجاد الحلول لها، لذا كان موضوع بحثنا هذا مركزا حول المجال الذي ترتبط فيه اللسانيات بتعليمية اللغة، ومحاولة الوقوف على مدى استفادة اللغة من النظريات التي أنتجتها المدارس اللسانية عامة والمدرسة التوليدية التحويلية خاصة، محاولا الإجابة على الإشكالية التالية: ما مدى تأثير تعليم اللغة العربية بالمدرسة التوليدية التحويلية؟

ومن فرضيات البحث ما يلي:

- إلى أي مدى استطاعت النظريات اللسانية ونظريات التعلم التأثير في عمليات التعلم؟

- إلى أي مدى استفادت العملية التعليمية مما قدمته هذه النظريات ؟

- هل استفادت اللغة العربية في تعلمها من الرؤى التي جاءت بها الدراسات اللغوية الحديثة؟

ولقد تطلب هذا البحث استخدام المنهج الوصفي لأنه هو المنهج الأنسب الذي يتناسب مع هذا النوع من الدراسات، والذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها، لأن الوصف هو عماد الدراسات اللغوية الحديثة، والذي يعنى بوصف البنية اللغوية وبيان وظيفتها البلاغية في الوقت نفسه. ولقد قسم البحث كالآتي:

مدخل وثلاثة فصول:

الفصل الأول: التعلم ماهيته ونظرياته.

الفصل الثاني: المدرسة التوليدية التحويلية.

الفصل الثالث: تعليمية التعبير الكتابي في مرحلة التعليم المتوسط، وقد كان على شقين:

نظري: تطرقنا فيه إلى مادة التعبير الكتابي من خلال استعراضنا لمفهومها، أنواعها، مهاراتها.

تطبيقي: دراسة ميدانية لمادة التعبير الكتابي في مرحلة التعليم المتوسط، استعنا بمجموعة من

الاستبيانات تثن العمل وتقف عند الملاحظات المستخلصة.

خاتمة: ذكرنا فيها مجموعة من العناصر والملاحظات المتوصل إليها بعون الله وتوفيقه .

ولقد استعنا في بحثنا هذا بمجموعة هامة من المصادر والمراجع أثبتناها في قائمة المصادر

والمراجع، نذكر منها: الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية لميشال زكريا، واللسانيات النشأة

والتطور لأحمد مومن، ونظرية تشومسكي اللغوية ل جون ليونز.

فمن الطبيعي أن لا يخلو أي بحث من صعوبات، وهذه الصعوبات لا تخرج في مجملها عن

تلك التي يمكن أن يتلقاها أي باحث، وخاصة الصعوبات التي تعترض الطالب الباحث المبتدئ،

وبخاصة تلك المتعلقة بالمراجع والاتصال بالأساتذة، وأهل الاختصاص، بالإضافة إلى تشتت وكثرة

الآراء حول هذا الموضوع، إضافة إلى صعوبة مواكبة مختلف الأبحاث التي تندرج ضمن هذا الموضوع،

بغية الوقوف على نتائجها والاستفادة من آراء أصحابها لضيق الوقت، لكني بعون الله وتوفيقه

وبمساعدة أستاذتي الفاضلة دلال وشن التي أشكرها على توجيهاتها القيمة تجاوزت هذه العقبات،

ومثلما لا بحثا علميا كاملا مهما بلغت الدرجة العلمية لصاحبه، فكيف إذا كان صاحبه طالبا مثلي

ينقصه الكثير من الخبرات العلمية، لكنني اجتهدت وحاولت تقديم أحسن ما لدي، فإن وقع مني

خطأ فأرجو توجيهي لتصويبه، وإن وفقت في أمر فإنما التوفيق من الله، فله الحمد والشكر على نعمه،

وعلى أن أوصلي إلى إتمام هذا العمل.

مدخل تمهيدى

لقد بلغت الدراسات الحديثة درجة من الدقة والضبط والموضوعية والشمول، ما أتاح لها أنتنبؤاً مكانة غالياً بين فروع العلوم الأخرى ولم تكتسب علوم اللغة واللسانيات الحديثة هذه الصفة العلمية، إلا بعد أن أدرك علماء اللغة الفروق الجوهرية بين الدراسة الوصفية للغة والدراسات التقليدية والمقارنة لها⁽¹⁾.

فالتاريخ اللساني بيّن مدى الاهتمام الكبير بدراساتها للغة بطريقة علمية دقيقة، إذ نجد حرص "دي سوسير" في محاضراته التي غيرت من طبيعة التفكير اللغوي، وصولاً للمرحلة التوليدية التحويلية، والتي تعادل في نظرهم من الأهمية مرحلة نشوء الألسنة عند دي سوسير، هي حالياً المدرسة الألسنية الأوسع انتشاراً والأكثر ديناميكية، بالتالي ليس على الباحث اللساني إهمال هذه النظرية، أو إهمال تأثيرها بصورة عامة في الألسنة، وفي مجالات إنسانية أخرى كالفلسفة، السيكلولوجيا والانتروبولوجيا...، فما من ألسني بإمكانه في الواقع القول أنه لم يتأثر بهذه النظرية، حتى الذين يناهضون آراء هذه النظرية يأخذون بعين الاعتبار مفاهيمها ومسلّماتها وبالتالي يفردون لها القسم الكبير من اهتماماتهم، والجدير بالذكر هنا أن غالبية المدارس الألسنية الحالية تحدد مبادئها بالنسبة إلى موقفها من هذه النظرية بالذات، وأن التاريخ الألسني يتكلم عن الألسنية ما قبل النظرية التوليدية التحويلية وما بعدها، أي إن هذه النظرية قد فجرت ثورة ألسنية طبعَت الدراسات الألسنية بطابعها الخاص⁽²⁾.

ويشير تشومسكي في دراساته لمسائل اللغة عدة مسائل فالإنسان الذي يتكلم في نظره لغة معينة، قادر في كل آن بصورة عفوية على صياغة عدد غير متناه من جمل هذه اللغة وعلى تفهمها وإدراكها بالرغم من أنه لم يسبق له أبداً لفظ أكثرها أو سماعها من قبل، وهذا الإنسان يستطيع بموجب ترعرعه في بيئته، أن يعبر في كل لحظة بهذه اللغة بإتباعه قواعد معينة يستطيع أن يفهم عدد غير متناه من الجمل التي يسمعها أو يقرأها في الحقيقة لأول مرة⁽³⁾، لذا أولى الناس اهتماماً بالغاً منذ قرون باللغة، وبقدرة الإنسان على اكتسابها فكل طفل في أي مكان، وفي أي مجتمع له قدرة عجيبة على اكتساب

¹ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، (حقل تعليمية اللغة العربية)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009، ص: 10.

² ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، بيروت، ط2، 1403هـ-1983، ص: 99.

³ ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد العربية، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1985، ص: 10.

اللغة التي يتحدث بها مجتمعه بكل سهولة ويسر، وفي سنوات عمره الأولى كما أن هذا الطفل قادر على اكتساب لغتين أو أكثر في وقت واحد إذا تعرض لها في المراحل الأولى من عمره بشكل طبيعي. فمن هذا المنطلق تبين لنا نظرة تشو مسكي في عملية اكتساب اللغة التي تختلف بصورة جذرية عن النظرة السلوكية التي كانت رائجة قبل ظهور النظرية التوليدية التحويلية، إذ أن "تشومسكي" يصرّ على بيئة التنظيم المعرفي الذي يصل بالطفل إلى اكتساب اللغة بنية معطاة بصورة مسبقة إلى الطفل، وبالتالي لا يتم الاكتساب اللغوي تدريجياً كما يزعم السلوكيون من خلال لاشيء، أو من خلال دماغ فارغ، وبواسطة الاستقراء والتعميم....

ومنه فإن التعلم أو الاكتساب أمر مألوف في حياتنا الاعتيادية فكل فرد منا يتعلم ويكتسب خلال تعلمه أساليب السلوك التي يعيش بها، وتظهر نتائج التعلم في ألوان النشاط التي يقوم بها الإنسان وفيما ينجزه من أعمال، وتعريف التعلم تعريفاً علمياً بغية الوصول إلى فهم حقيقي يظل مسألة للجدل، وقبلما نجد من الخبراء من يتفق مع غيره بسبب تعدد التعريفات واختلاف النظريات⁽¹⁾ و تهتم التعليمية بالطرائق والوسائل التي تمكن الطالب أو المتعلم، والمعلم أو الأستاذ، من اكتساب اللغة وتعليمها، فهي تضع البرامج والخطط التي تساعد المعلم على القيام بواجبه في أحسن وجه وهي في الغالب من بعض النظريات اللغوية كالتوزيعية والتوليدية التحويلية والسلوكية وغيرها من النظريات. ولأن مجال التعليمية مجال خصب تراه اللسانيات التطبيقية مناسباً من أجل التطبيق والتمحيص والاستنتاج، وبالتالي اقتراح التعديل والبدل من أجل الحصول على نتائج أفضل، وقد تناولنا في هذا البحث -تعليمية اللغة العربية- كما استعرضنا لبعض نظريات التعلم اللسانية بمختلف اتجاهاتها وسلطانها الضوء على المدرسة التوليدية التحويلية، وقد كان لهذه الأخيرة الدور الكبير في مجال تعليم اللغات خدمة لتطوير العملية التعليمية.

¹ إبراهيم وجيه محمود ، التعلم - أسسه ونظرياته وتطبيقاته - دار المعرفة ، الإسكندرية، 2003 ، ص 134.

الفصل الأول:

التعلم مفهومه

ونظرياته

المبحث الأول: مفهوم التعلم

المطلب الأول: تعريف التعلم لغة

جاء في لسان العرب لابن منظور (علم) من صفات الله عز وجل العليم العالم والعلام .

قال الله عز وجل: "هو الخلاق العليم"⁽¹⁾ وقال: "عالم الغيب والشهادة"⁽²⁾

وقال: "علام الغيوب"⁽³⁾

فهو الله العالم بما كان وما يكون قبل كونه، وبما يكون ولما يكون أن يكون، لم يزل عالما ولا يزال عالما بما كان وما يكون ولا تخفى عليه خافية في الأرض ولا في السماء سبحانه وتعالى .

أحاط علمه بجميع الأشياء باطنها وظاهرها دقيقتها وجليلها على أتم الإمكان قال الله عز وجل: "إنما يخشى الله من عباده العلماء"⁽⁴⁾ فأخبر عز وجل أن من عباده من يخشاه وأنهم هم العلماء، ويضيف ابن منظور: "والعلم نقيض الجهل، ورجل عالم وعلیم من قوم علماء"

وعلم بالشيء: شعر يقال ما علمت بخبر قدومه أي ما شعرت، ويقال استعلم لي خبر فلان وأعلمنيه من أعلمه، واستعلمني الخبر فأعلمته إياه، وعلم الأمر وتعلمه: أتقنه، والمعلم: ما جعل علامة وعلمًا للطرق والحدود، وقيل المعلم الأثر يستدل به على الطريق وجمعه المعالم.

كما تأتي علم بمعنى عرف "قوله سبحانه وتعالى"، "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئًا وجعل لكم السمع و الأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون....."⁽⁵⁾

وفي معنى المعرفة أيضا اقرأ قول زهير بن أبي سلمى :

وَأَعْلَمُ عِلْمَ الْيَوْمِ وَالْأَمْسِ قَبْلَهُوَلَكِنِّي عَنْ عِلْمِ مَا فِي غَدٍ عَمِّ

¹ - سورة يس الآية 81 .

² - سورة الرعد الآية 09 .

³ - سورة المائدة الآية 109 .

⁴ - سورة فاطر الآية 28 .

⁵ - سورة النحل الآية 78 .

وتعلم الأمر :أتقنه وعرفه ،وعلمته الفاتحة والصنعة وغير ذلك تعليما فتعلم ذلك تعلمًا. ⁽¹⁾

المطلب الثاني: تعريف التعلم اصطلاحاً

التعلم عملية أساسية في الحياة فكل إنسان يتعلم وأثناء تعلمه تنمو أنماط السلوك الإنساني التي يمارسها، وكل مظاهر النشاط البشري تعبر عن عملية تعلم وراءها، بل إن الطفل في عملية نموه يخضع لتعلم مستمر من بيئته الخارجية، فهو يتعلم أن ينادي أمه عن طريق الصياح ويتعلم التمييز بين الموضوعات الخارجية، وطالما تنمو أطرافه يتعلم كيفية القبض على الأشياء وتركها، وطالما يتعلم الشيء ويتعلم اللغة وأساليب مخاطبة الناس، وآداب المائدة واحترام الكبير. ⁽²⁾

وتحديد المقصود بالتعلم مشكلة أساسية ليس في حدود النظرية لهذا المفهوم، وإنما للنتائج العديدة التي تترتب عليها ، والتطبيقات المختلفة التي ترتبط به. ⁽³⁾

فإن ماورد من تعريفات تقليدية في المعاجم المعاصرة " التعلم أن تحصل أوتكسب معرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدراسة أو الخبرة أو التعليم ،و أما التعليم المتخصص ينص على أن " التعلم تغير مستمر نسبيا في الميل السلوكي وهونتيجه الممارسة المعززة "وإذا حللنا التعريف من حيث مكونات التعلم فيمكننا استخلاص مجالات البحث على الوجه التالي :

- 1 - التعلم هو " الاكتساب " أو الحصول على الشيء .
- 2 - التعلم هو الاحتفاظ بمعلومات أو بمهارة ما.
- 3 - الاحتفاظ يتضمن (أنظمة الاختزان ، و الذاكرة والتنظيم المعرفي)
- 4 - يشتمل التعلم على التركيز الإيجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العصوي أو خارجه.

¹ - ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل، لسان العرب، تحقيق أحمد عامر حيدر منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان مادة "علم" 5

ص 82-83

² -محمود عبد الحليم منير ،أحمد صالح و آخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي الإسكندرية 2002 . ص 133

³ - ابراهيم وجيه محمود، المرجع السابق، ص 11.

5 - التعلم تغير في السلوك .

6 - التعلم يضمن شيئاً ما من الممارسة ، وقد تكون ممارسة معززة .

ويمكن أن يفضي ذلك كله إلى مجالات فرعية أخرى في علم النفس مثل عمليات الاكتساب .
الإدراك أنظمة الذاكرة - الاسترجاع - أساليب التعلم الواعية وغير الواعية - نظرية التعزيز - دور الممارسة⁽¹⁾

ويرجع اهتمام علم النفس التربوي بموضوع التعلم إلى أن دراسة التعلم تحقق ثلاث أغراض هامة وحيوية يمكن إجمالها في :

1 - تساهم في دراسة التعلم في تنظيم محتويات البرامج المدرسية المختلفة ، وفي أوجه النشاط اللازمة لزيادة خبرات التلاميذ، عن طريق المساهمة الفعالة في المناهج ويصبح التعلم . الذي يعتبر حين ذاك توجيهها لعملية التعلم. مرتبطاً بأهداف المجتمع وحاجاته، وكذلك مراعياً لحاجات التلاميذ واستعداداتهم.

2 - تساهم دراسة التعلم في تحقيق الأغراض التربوية التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية والتربوية المختلفة ، إذا أن التعلم يسبب تغيراً وتعديلاً في سلوك الأفراد والجماعات حتى تتحقق بذلك الأغراض المرموقة و الأهداف المطلوبة أثناء عملية التعلم.

3 - تساهم دراسة التعلم أيضاً في فهمها لكيفية تعلم الأنماط السلوكية وأنواع السلوك المختلفة، كيف تكتسب اللغة؟ وكيف يتعلم الطفل الكتابة والعد؟ وكيف تكتسب وكيف تنمو الميول والقدرات؟

والتعلم أكثر ضرورة للإنسان منه للحيوان ، وذلك أن الحيوان يولد مزوداً بأنماط سلوكية تكفي إشباع حاجاته منذ ولادته حتى موته ولكن الإنسان تزوده الوراثة بقدر قليل من هذه الأنماط السلوكية الفطرية، لذلك فهو في حاجة لأنماط أخرى يكتسبها ليستطيع العيش في بيئته الاجتماعية

¹ هـ-دوجلاس براون، ترجمة عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص 25-26.

ويستجيب لمطالبها ،لذلك تطول فترة حضانة الطفل البشري وتقتصر فترة حضانة طفل الحيوان ،على أن الإنسان اقدر على التعلم لذلك يتعلم طول حياته.⁽¹⁾

معنى التعلم: (Learning)

إنّ التعلم أمر معروف ومألوف في حياتنا الاعتيادية فكل فرد منا يتعلم ويكتسب خلال تعلمه أساليب السلوك التي تعيش بها تظهر نتائج التعلم في ألوان النشاط التي يقوم بها الإنسان ،وفيها ينجز من أعمال .

وتعريف التعلم تعريفا علميا بغية الوصول إلى فهم حقيقي لما هبته يظل مسألة للجدل وقلما نجد من الخبراء من يتفق مع غيره بسبب التعريفات واختلاف النظريات .

كأي مفهوم من المفاهيم الأساسية في أحد فروع المعرفة ،فإن التعلم ليس من السهل تعريفه والسبب في ذلك أننا لا نستطيع أن نلاحظ عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر ولا يمكن أن نشير إليها كوحدة منفصلة أو ندرسها كوحدة منعزلة والشيء الوحيد الذي يمكن في الواقع دراسته هو السلوك، والسلوك يعتمد على عمليات أخرى غير عملية التعلم، ولذلك ننظر إلى التعلم على انه عملية افتراضيةHypothetical process،يستدل عليها من ملاحظة السلوك ذاته.⁽²⁾

ولقد تعددت وتباينت التعاريف التي صاغها علماء النفس لتحديد معنى التعلم نذكر منها:

1-تعريف جيليفورد:

يعرف أنه " هو تغير في السلوك يحدث نتيجة استشارة "وهذا التعريف لايعطي حدود لعملية التعلم، فطبيعة الاستشارة قد تمتد من مثيرات فيزيائية بسيطة تستدعي نوعا محددا من الاستجابات إلى مواقف أخرى غاية في التعقيد ويذكر جيليفورد أن التعلم يكون ناجحا بقدر وضوح الهدف وتحديده،ولكن يجب ألا نغالي في هذا الموقف الذي يشبع حاجة من الحاجات أويرضي غاية من

¹ - محمود عبد الحليم منير ،أحمد صالح و آخرون، المرجع السابق. ص133.

² -أنور محمد الشرقاوي،التعلم نظريات وتطبيقات،مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة،2012، ص 11 .

غايات التعلم كتدريب للعقل يرتبط بنظرية التدريب بأن العقل مقسم إلى عدد من الملكات مثل التفكير والتحليل والقصور، والتعلم ينتج من تدريب هذه الملكات العقلية.⁽¹⁾

2-تعريف هيلجاردوباور:

التعلم هو العملية التي يتغير بها السلوك خلال رد الفعل لمواجهة موقف بشرط ألا نفسر التغير على أنه نزعة من السلوك الفطري أو النضج ، أو حالة عضوية مؤقتة ناتجة عن التعب أو التحذير وهكذا يؤكد هيلجاردوباور أن التغير الذي يحدث في نشاط الإنسان بفعل عوامل النضج أو الاستجابات الفطرية لا ينبغي أن ننظر إليه على أنه تعلم أصلا يمكننا القول بأن الطفل الذي يستطيع الوقوف على قدميه نتيجة نموه الطبيعي قد تعلم الوقوف.⁽²⁾ ولأن انقباض عين الإنسان عندما يبهر بضوء الصباح تعلما بل هو فعل منعكس .

3-تعريف كمبل :

يرى أن " التعلم هو تغير دائم نسبيا في إمكانية سلوكية، تحدث نتيجة للممارسة المعززة ويشار إلى هذا التعريف أنه تعريف تجريبي أو واقعي ومصطلح التعزيز هنا يشير فقط للواقع الذي يستخدم في تأكيد حدوث التعلم، ويوجد عديد من الاعتبارات التي تجعل التعريف من هذا النوع سهل القبول منها :أن هذا التعريف يوضح مكانة مصطلح التعليم كما هو مفهوم أو متغير وسيط بين متغير مستقل (ممارسة معززة) ومتغير تابع(تغير دائما نسبيا في السلوك)وأنه يهيئ لتمييزها بين التعلم والأداء والتعلم في هذا التعريف مفصول بوضوح من أي تغيرات أخرى في السلوك لا يرجع إلى الممارسة المعززة مما قد يحدث خطأ في المعنى بالإضافة إلى ذلك فإن هذا التعريف يقدم لنا عددا من الأمور الأساسية المرتبطة بتعريف التعلم.⁽³⁾

¹ -صالح بلعيد، قضايا في اللغة العربية، دار هومة، الجزائر، 2002، ص 23 .

² - محمود عبد الحليم- أحمد صالح وآخرون، المرجع السابق، ص 134 .

³ - المرجع نفسه، ص 135 .

4-تعريف أحمد زكي صالح :

ذكر أحمد زكي صالح أن التعلم من الناحية العلمية هو عملية فرضية مثلها في ذلك مثل أي عملية في العلوم الطبيعية كالكهرباء أو الحرارة فهذه عملية فرضية PolheticalprocessMy لانلاحظها مباشرة وإنما نستدل عن آثارها أو نتائجها، وما نلاحظه في الموقف التعليمي هو الأداء والأداء هو ما يقاس من السلوك وبذلك نستطيع تحديد مفهوم التعلم كما نلاحظه ونقيسه في المواقف التعليمية والتجريبية ففي أي موقف يقابل الإنسان نلاحظ مايلي:

أولاً: مجموعة من المثيرات الخارجية التي تؤثر على الفرد في موقف ما.

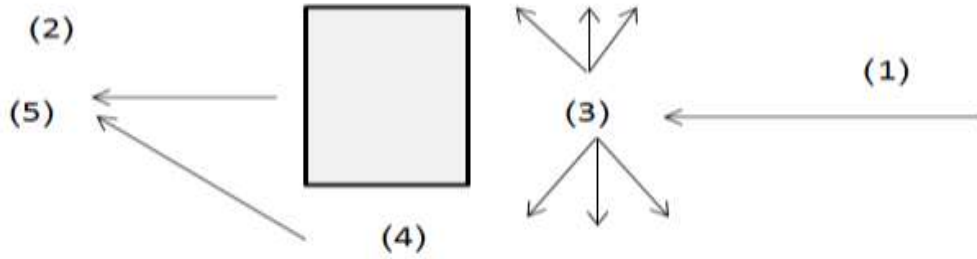
ثانياً: استجابات الفرد في هذا الموقف نتيجة لهذه المثيرات وهذا مانعبر عنه " بأداء الفرد" فيعرف الأداء إذن بأنه مجموع الاستجابات التي يأتي بها الفرد من موقف معين "وهذا الأداء هو ما نلاحظه ملاحظة مباشرة لكننا لانلاحظ التغيرات الداخلية التي مر بها الفرد أثناء اكتساب الخبرة، فنحن نستدل على التيار الكهربائي بتأثيره الكيميائي في المحاليل وتأثيره المغناطيسي على إبرة مغناطيسية سهلة الحركة . ولا يعني ذلك أن كل تغير في السلوك أو الأداء يعتبر تعلمًا، فالتغير الناتج عن النضج أو عوامل التعب يختلف عن الأداء الناتج عن التعلم.⁽¹⁾

والواقع أن معظم السلوك الإنساني من النوع الإجرائي أي إنه يظهر دون مثيرات محددة كما هو الحال في السلوك الإستجابي، ومن أمثلة السلوك الإجرائي هذا : سلوك الإنسان وهو يتناول وجبة طعامه، أو حينما يقود سيارته أو حينما يكتب خطابات أو يمارس رياضة .

والتعلم الإجرائي لا يؤدي إلى تكوين ارتباطات أو استجابات جديدة لم تكن موجودة من قبل لدى المتعلم ولكن الاستجابات الصحيحة تكون موجودة أصلاً لديه وفي إمكانه إجراؤها، ووظيفة التعلم هو أن ينتقي هذه الاستجابات من بين غيرها ويقومها، ويؤدي إلى تكاملها حتى تظهر سريعاً في حالة وجود الموقف المثير.

¹ - محمود عبد الحليم-أحمد صالح وآخرون، المرجع السابق، ص 136.

وليس معنى ذلك أن الاستجابات التي تنقضي لا يصيبها أي تغير أو تعديل يتقدم التعلم فسلوك المتعلم يأخذ في التغير و التعديل كما أخذ التعلم مجراه، فالاستجابات الصحيحة لا تبقى كما هي إنما تتغير باستمرار عملية التعلم لتصح أكثر دقة وسرعة .
والخلاصة يمكن تحليل موقف التعلم على النحو التالي :



1 - شخص لديه دافع

2 - عائق يحول بينه وبين هدفه

3- يقوم بحركات استطلاعية حتى تنجح استجابة معينة

4- استجابة ناجحة

5- اجتياز العائق والاتجاه صوب الهدف⁽¹⁾

التعلم عند السلوكيين :

يرى بعض السلوكيين أن التعلم تغير يكاد يكون دائما في إمكانية السلوك، وهو تغير ناتج عن الممارسة المعززة ويرتكز هذا التعريف على ثلاث دعائم :

1 - السلوك : وهو كل نشاط يصدر من الإنسان، ويمكن أن يدرك بالحواس، فهو يدل على جميع الانفعالات والأفكار والعواطف والمشاعر والميول بأنواعها المختلفة.

¹ - المرجع السابق، ص 138-139 .

2 -الممارسة : هي التعامل مع الخبرات والمهارات المكتسبة والتفاعل معها عن طريق التكرار والتدريب والتمرين .

3 -التعزيز : هو الدعم المعنوي والمادي الذي يوافق الاستجابة، يمكن المتعلم من تحقيق الغاية من عملية التعلم .

هناك تعريفات أخرى تتميز بالشمولية، فالتعلم من حيث طابعه الطبيعي والنفسي والاجتماعي هو :
أ - عملية مستمرة للنمو الشامل عن الكائن الحي وتحسن دائم يجعل المتعلم مهياً للحياة بانسجام في بيئة معينة.

ب - تدريب على أنماط الحياة، وهو سلوك معين قابل للتغير كطبيعة وصورة دائمة

ج -نشاط مستمر يتحقق بواسطة اكتساب خبرات وقدرات جديدة تثري رصيد الخبرات السابقة

د -مساعدة الطفل على اقتحام غمار الحياة بكل مظاهرها في المستقبل وذلك عن طريق التدريب المستمر والتوجيه السليم .⁽¹⁾

"التعلم هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك ويتكون نتيجة كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي ."⁽²⁾

يعد التعلم إذن عملية راقية في تكوين الإنسان وهو كذلك من حيث أنه نظام من الممارسات الايجابية التي تقود أفراد المجتمع إلى السلوكات الناجحة وتظهر خاصة في التحسن المستمر الذي يظهر أثناء ضبط العمل خلال التدريب على المهارة المقصود تعليمها .

¹ - أحمد حساني، المرجع السابق، ص 48-49 .

² - أنور محمد الشرفاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2012، ص 11 .

المطلب الثالث : الفرق بين التعليم والتعلم

ما يقوم به المعلم من أداء وإعداد للدروس واختيار للطرائق وما يكلف به التلاميذ من أنشطة وتمارين ووظائف منزلية عملية تعليمية، أما استجابة التلاميذ لذلك وقيامهم باستغلال تجاربهم ومكتسباتهم فهو عملية تعليمية، لذلك فإن التعليم هو أهم وسيلة لاستشارة التعلم، فلولا توجيه المعلم وإرشاده وإعداد وسائل الإيضاح لما استجاب التلميذ وتفاعل مع ذلك.⁽¹⁾

فلا يمكن عزل التعليم عن التعلم، ذلك أن المتطلبات العلمية للتعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلم وعلى ذلك يعرف التعليم بأنه تسيير التعلم وتوجيهه وتمكين المتعلم منه وتهيئة الأجواء له .

لا شك أن فهمك للكيفية التي يتعلم بها المتعلم سوف يحدد فلسفتك في التعليم وأسلوبك ومدخلك ووسائلك الفنية في قاعة الدرس، فإذا كنت تنظر إلى المعلم نظرة "سكنر" على أنه عملية من التهيؤ الفعال بتأثير برنامج للتعزيز إعدادا جيدا، فإنك سوف تعلم وفقا على ذلك وإذا كنت ترى في تعليم اللغة الثانية عملية استقرائية أكثر منها استنباطية فإنك سوف تقرر أن تقدم كمية هائلة من القواعد والجداول لتلاميذك بدل أن تدعهم يكتشفون هذه القواعد بالاستنباط .

وهكذا تعريفا للتعليم هو الذي يفضي إلى المبادئ التي تحكم اختيار مناهج وأساليب بذاتها وهكذا فإن نظرية التعليم تتبعها تحدد الطريق إلى إجراءات ناجحة إذا كانت منسقة مع فهمك للتعليم وللموضوع الذي تعلمه⁽²⁾

والغزالي يفرق بين هذا وذاك فيقول إن :

1 - التعليم : هو كشف للغطاء عما حصل في النفوس بالفطرة

2 - التعليم : هو إفادة العلم وتهذيب النفوس عن الأخلاق المذمومة المهلكة وإرشادهم إلى الأخلاق

المحمودة المسعدة .⁽³⁾

¹ - حماني بوخاري، التعليم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1987، ص 50 .

² - هـ - دوغلاس براون، المرجع السابق، ص 26 .

³ - حماني بوخاري، المرجع السابق، ص 50 .

المبحث الثاني : عناصر العملية التعليمية

العملية التعليمية هي "عملية تنظيمية للإجراءات التي تقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، ومعنى آخر فإن العملية التعليمية ماهي في جوهرها إلا عملية تنظيم محتوى المادة المدروسة والتي كثيرا ماتأخذ شكل التسلسل الهرمي".⁽¹⁾ وتتكون العملية التعليمية من مجموعة من العناصر التي تكوّن فيما بينها علاقات تفاعلية شكل في النهاية نظاما تربويا متكامل اللبنة ومن أهم هذه العناصر نذكر :

المطلب الأول : المعلم

هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم، ونقل الخبرات والمعارف للمتعلمين ويتعدى دوره نقل المعارف إلى التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين وتهذيب سلوكهم . كما يقوم أيضا بتبسيط المادة الدراسية على فكر المتعلم وإعداده للمستقبل إعدادا سليما ذلك أن "تعليم اللغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة، وإنما يجب أن يكون هدفنا أن نجعل يشارك ويتفاعل ايجابيا مع برنامج المادة التعليمية وإكسابه المهارات المناسبة ليساهم في ترقية العملية التعليمية وتحسينها، فالمعرفة كما يقال هي تـكـزـين طرائف و أساليب وليست اختزان معلومات ،فالمتعلم يزداد تعلمًا بفعل التعلم، والمعلم هو صانع تقدمه".⁽²⁾ وهذا يقودنا للحديث عن الشروط الواجب توفرها في معلم اللغة: وهي ثلاث شروط أساسية:⁽³⁾

- أ – الكفاية اللغوية : التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها استعمالا صحيحا .
- ب – الإلمام بمجال بحثه : بحيث يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني .

¹ - أفنان نظير دروز، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2003م، ص24 .

² - نورمان ماركزي وآخرون، فن التعلم، ترجمة أحمد قادري، جامعة دمشق، سوريا، 1973م، ص67 .

³ - أحمد حساني، المرجع السابق، ص141 .

ج - مهارة تعليم اللغة : ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين السابقين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى، وهذه الشروط ضرورية لنجاح العملية التعليمية.

كما أنّ هناك خصائص تساعد المعلم أن يكون ناجحاً في مهمته :

أ-الخصائص المعرفية :

- 1 - معرفة ميدان تخصصه الأكاديمي، أي ملماً بالمادة التي يعلمها ومتمكناً منها .
- 2- القدرة التعبيرية بالكلام بحيث يكون الفرد قادراً على أن يوصل مألديه من أفكار ومعلومات بسلاسة ووضوح وطلاقة لفظية دون تلثم أو تردد⁽¹⁾
- 3 - أن يراعي المستوى العقلي للمتعلمين.
- 4 - أن يكون قادراً على ترتيب وتنظيم مواضيع المادة التي يدرسها، بحيث تتسلل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.
- 5 - أن تكون له دراية تامة بتلامذته، من ذلك معرفة أسمائهم ومستوياتهم، ومطلعاً على الظروف المختلفة المحيطة بهم .
- 6 - " القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ وتقدير سلوكياتهم " ⁽²⁾

ب-الخصائص الشخصية :

تعتبر الخصائص الشخصية عاملاً مهماً في آلية عمل المعلم، فهي كفيلة بإنجاح عمله أو إفشاله وهذه الخصائص هي :⁽³⁾

- 1 - المراقبة الذاتية (ضبط النفس)، 2 - الحماس ، 3 - التكيف والمرونة ، 4 - الجاذبية (قدرة المعلم على جذب التلاميذ نحوه)، 5 - التعقل في الحكم (عدم التسرع)، 6 - بعد النظر

¹ - محمد الطيطي، وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص246 .

² - أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1995، ص4، ص233 .

³ - محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2 ، 1990، ص84 .

كما أنه هناك صفات خلقية لا بد من كل مربي أو معلم التحلي بها :

الصبر، ضبط النفس، الصدق، الأمانة، العفة الإخلاص، المظهر الحسن، التقوى، الاتزان، المودة والحب الحكمة، العدالة (الإنصاف في المعاملة)، التسامح، التواضع، عدم التعصب، احترام التلاميذ.

ج-الخصائص المهنية والفنية :

-أن يكون قادرا على تحقيق الأهداف التعليمية .

-أن يقدم المادة التعليمية بشكل متسلسل ومترابط.⁽¹⁾

المطلب الثاني:(المتعلم) التلميذ

يعد المتعلم محور العملية التعليمية الذي تتوجه إليه عملية التعليم، لذلك فإن "التعليمية تولي غاية كبرى له، فتتطرق إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم".⁽²⁾

1 - النضج هو عملية نمو داخلية تشمل جميع جوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية غير شعورية فهو "حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد ويمس هذا النضج الجوانب التالية :
النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو المعرفي، النمو الاجتماعي.⁽³⁾

2 - الاستعداد : مدى قابلية الفرد للتعلم أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة⁽⁴⁾، وذلك كون المتعلم "يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهياً سلفاً للانتباه والاستيعاب"⁽⁵⁾ ويعد الاستعداد أهم عامل نفسي في عملية التعلم، لان في غيابه الاستعداد ، يبقى فعل التعليم والتعلم مجرد جهود مبدولة هدرا .

¹ -محمد الطيطي وآخرون، مرجع سابق، ص 247 .

² -سيد ابراهيم الجبار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار غرب للنشر، القاهرة، مصر، ط 1998، ص 288 .

³ -خيرالدين هني، تقنيات التدريس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانة، الجزائر، ط 1، 1999م، ص 60 .

⁴ -المرجع نفسه، ص 61 .

⁵ -أحمد حساني، المرجع السابق، ص 142 .

3 - الدافع : والدافع في أبسط تعريفاته هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجهه نحو التخطيط للعمل، بهدف تحقيق مستوى من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده" ⁽¹⁾ فالدافع إذن، عامل يهدف إلى استشارة سلوك المتعلم وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين يرغب في الوصول إليه.

المطلب الثالث: المنهاج

يعكس النظام التربوي للأمة ويكرس اعتباراتها الثقافية والاجتماعية، ولذا تعد مشكلة المنهاج والخطط الدراسية من أهم مايعني به المهتمون بشؤون التربية و التعليم في مختلف مقاصدهم ومستوياتهم، والعمل على إيجاد أفضل الحلول ،وأكثرها ملائمة للنظام التعليمي " ⁽²⁾

فالمنهاج "هو مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها داخل المدرسة أو خارجها ليقوموا بتعلمها بهدف اكتسابهم أنماط من السلوك،أو تعديل أو تغير أنماط أخرى" ⁽³⁾

أو هو "كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها،أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها، سواء أكان ذلك داخل الفصل أو خارجه " ⁽⁴⁾

بينما يعرفه الدكتور جودت أحمد سعادة في كتابه (المنهج المدرسي المعاصر) بأنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدرّيس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه ومطبقة في مواقف تعليمية تعلمية داخل المدرسة

¹ -رجاء محمود أبو علام، علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1978، م، ص168 .

² -غي بالماد، مناهج التربية، ترجمة جوزيف عبود كية، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1985، م، ص 40 .

³ -توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة- مفاهيمها و عناصرها و أسسها و عملياتها- دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط 2 ، 2001، م، ص20 .

⁴ -مروان أبو جريح، المناهج التربوية المعاصرة، (لأساسيات، مشكلات المناهج، تطوير وتحديث)، الدار العلمية الدولية للنش، الأردن، 200، م، ص 85 .

وخارجها، تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية الوجدانية والجسمية وتقوم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم.⁽¹⁾ وبهذا المفهوم فالمنهاج يشمل الأهداف والوسائل التعليمية مجتمعة فهو نتاج التعلم، وتكون المدرسة مسؤولة على تحقيق هذه النتائج العلمية فهو يعد بمثابة الدستور الذي تسير عليه الخطة التعليمية.

المبحث الثالث: شروط التعلم

هناك مبادئ تعتبر قواعد تسهل عملية التعلم على المعلم والتلميذ، وهي صفات للتعلم الجيد، وهي تعلم القواعد الخلقية والاتجاهات الاجتماعية وتحصيل المعاني والأفكار . وإذا كان التعلم هو عملية تعديل في سلوك الفرد واتجاهاته ومعلوماته، فالتعلم هو معونة للمتعلم وإرشاده حتى يضيفي بما يرجى له من مكتسبات ولايتاح هذا للمعلم إلا إذا أحاط بعملية التعلم وظروفها وشروطها، فعملية التعلم إذن توجه المتعلم وتهيئ له الظروف المواتية لتسييرها وذلك بمراعاة قواعد التعلم والتي أهمها .

المطلب الأول : الدوافع

يجب أن يلاحظ المعلم في الفصل أن الدافع شرط ضروري لكل تعلم، فلا تعلم بدون دافع وذلك لان التعلم هو تغير في السلوك ينجم عنه نشاط يقوم به التلميذ، والتلميذ لا يقوم بنشاط من دون دافع، وكلما كان الدافع قويا زادت فاعلية التعلم، ولكن لو زادت شدة الدفع إلى حد معلوم عطل التعلم. فخوف التلميذ الشديد من الفشل في الامتحان قد يعطل التلميذ عن التحصيل ولكن مفتاح دافعية التلميذ يكمن في مدى ما يحققه من إشباع خلال ما يمارسه من أنماط سلوكية ويحدث التعلم سواء كان متصل بمادة دراسية أو بمشكلة شخصية أو اجتماعية عندما تصبح الاستجابات التي سبق أن تعلمها التلميذ غير مناسبة لإشباع حاجاته وهكذا فإن التلميذ لا يتعلم حل المسائل الحسابية لان لديه ميلا فطريا لهذه الأعمال وإنما لأنه يستطيع من خلال هذه الأعمال إشباع حاجاته إلى البروز أمام أقرانه

¹ -جودت أحمد سعادة و عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2004، ص64 .

من التلاميذ أو للتقدير من معلمه ووالديه أو إشباع حاجاته إلى الانتماء، أو لأن هذا التعلم وما يرتبط به من إتقان يتفق مع مفهومه لنفسه، فعلى المعلم أن يتحقق إذا كان التلميذ يجد إشباعاً لهذه الحاجات خلال ممارسة النشاطات المدرسية المختلفة، وما هي العوائق التي تحول دون ذلك إن وجدت ويحاول مواجهتها.⁽¹⁾

1- مفهوم الدافعية: motivation

هي حالة من الاستشارة أو التقنية داخل الكائن العضوي للإنسان أو الحيوان وتشير هذه الحالة تغيرات داخلية أهمها التوتر العضلي والنفسي كما تحرك هذه الحالة الكائن للقيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين يعمل على إنهاء التوتر أو خفضه، أي إنها تؤدي إلى سلوك الباحث عن هدف الدافعية، إذ نهي حالة استشارية داخلية تعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه ومن ناحية أخرى فالدافعية تشير حالة تخل بتوازن الكائن العضوي فيعمل على استعادة هذا التوازن الذي اختل، والدافعية مفهوم عام وتكوين فرضي لا يشاهد، ويستدل عليه من المواقف المختلفة والمؤشرات العديدة التي تكشف عنه وتشير إليه ومع ذلك فمستوى الدافع يرتفع ويزداد كلما طال الزمان والحافز حالة داخلية فيزيولوجية أو نفسية تحركها الحاجات وفيما يلي نعرض مصطلحي الحاجة والباعث الحاجة : الحاجة حالة من الحرمان أو النقص الجسمي أو الاجتماعي تلح على الكائن العضوي فقره به إلى إشباعها فعندما لانكون قد تناولنا طعامنا منذ مدة فتبدأ بالشعور بالجوع، أي نشعر بأننا في حاجة إلى الطعام، ويتخلص هدفنا في إشباع حالة النقص أو الحاجة وليست الحاجات كلها مرتبطة بالدوافع الأولية الفيزيولوجية كالجوع والعطش، فإن الإنسان يكشف أيضاً عن حاجته إلى التحصيل والتقبل الاجتماعي، وهذه حاجات متعلمة، وتكشف الحاجات المتعلمة عن اختلاف كبير من شخص إلى آخر مما تكشف عن الحاجات الفيزيولوجية التي تعد أكثر أساسية، ويوجه عام كلما طال حرماننا كانت حاجتنا أقوى الحاجة إذن هي الجانب الداخلي المثير للدافع .

¹ -محمود عبد الحليم منير، أحمد صالح وآخرون، المرجع السابق، ص 140 .

- الحاجة Need:

الحاجة حالة من الحرمان أو النقص الجسمي أو الاجتماعي تلح على الكائن العضوي فقره به إلى إشباعها، فعندما لا نكون قد تناولنا طعامنا منذ مدة فنبداً بالشعور بالجوع، أي نشعر بأننا في حاجة إلى الطعام، ويتلخص هدفنا في إشباع حالة النقص أو الحاجة، وليست الحاجات كلها مرتبطة بالدوافع الأولية الفيزيولوجية كالجوع والعطش، لأن الإنسان يكشف أيضاً عن حاجته إلى التحصيل والتقبل الاجتماعي، وهذه حاجات متعلمة، وتكشف الحاجات المتعلمة عن اختلاف كبير من شخص إلى آخر مما تكشف عن الحاجات الفيزيولوجية التي تعد أكثر أساسية، وبوجه عام كلما طال حرماننا كانت حاجتنا أقوى، الحاجة إذن هي الجانب الداخلي المثير للدافع.

- الباعث Incentive:

الباعث موضوع أو شخص أو موقف ندركه على أنه قادر على إشباع حاجته ما، فالطعام والجنس والمال والانتباه والتقبل يمكن أن تعمل كلها على أنها بواعث، وتؤثر على سلوكنا فالفأر الجائع يجري في المتاهة عندما يشم رائحة الطعام، الباعث إذن هو الجانب الخارجي المثير للدافع.⁽¹⁾
خصائص الدوافع:⁽²⁾

هناك عدد من الحقائق تتصل بموضوع الدوافع يهمنا أن نتعرف عليها وعلى أثرها في مواقف التعلم، فنحن يهمنا أن نتعرف على أثر قوة الدوافع في التعلم، وهل يؤدي زيادة قوة الدافع بالضرورة إلى زيادة نشاط المتعلم وفعاليته وأن نتعرف على طبيعة الدوافع التي تعمل في مواقف التعلم .

1 - قوة الدافع : معنى هذا أن الدافع هو المحرك الرئيسي وراء أوجه النشاط المختلفة التي يكتسب الفرد عن طريقها أشياء جديدة أو يعدل عن طريقها سلوكه، أو بمعنى آخر هو المحرك الرئيسي وراء عملية التعلم، وقد لاحظ ليفين أنه إذا استمرت زيادة جاذبية العمل تجعل من الصعب على الولد أن

¹ - المرجع السابق، ص 46 .

² - إبراهيم وجيه محمود، المرجع السابق، ص 44 .

يبدأ في طريق معتاد، بل على العكس تجد الولد يبذل كل جهده في الإتيان بأعمال لا معنى لها في اتجاه جاذبية العمل .

2 - مدى تأثير الدافع : لا علاقة لقوة الدافع بالفترة التي يستغرقها تأثيره، فدافع الجوع قد يكون من القوة بحيث يقعد الفرد عن التفكير في أي موضوع آخر غير الحصول على الطعام، ولكن تأثيره ينتهي بمجرد تناول الطعام، بينما دافع أقل قوة قد تستغرق فترة زمنية أطول التلميذ مثلاً يستذكر كل يوم ويجهد للحصول على درجات طيبة في دروسه اليومية، ويكون في أغلب الأحوال هو نفس التلميذ الذي يهدف إلى الوصول إلى غرض نهائي من وراء تعلمه كأن يعمل في مهنة معينة ذات مركز مرموقاً ونحو ذلك، ويكون عمله اليومي والأهداف المؤقتة التي يحققها بحصوله على درجات طيبة في الأعمال اليومية أو بكلمات التقدير والثناء هي الوسيلة التي توصله في النهاية .

إذن ليس للدوافع علاقة وثيقة بالتعلم فقط، بل هي شرط أساسي من شروط التعلم أو هي كما قال " إنها الشرط الذي لا يتم التعلم إلا به، كما أنها عامل جوهري للبدء في التعلم فهي عامل مهم للاستمرارية ومواصلته وتحسينه وتقدمه والتفوق فيه، والتغلب على ما يواجه المتعلم من صعوبات خلاله، وقد دلت نتائج البحوث على أن الدافع القوي يزيد من اليقظة، ويقوي المثابرة ويؤخر ظهور التعب أو الملل.

المطلب الثاني:النضج

هو عملية نمو داخلية تشمل جميع جوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية غير شعورية فهو " حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد، ويمس هذا النهج الجوانب التالية:

النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو المعرفي والنمو الاجتماعي . " (1)

هو عملية تغير أو نمو تدريجي متتابع داخل الكائن العضوي وتحدث هذه العملية دون استشارة خاصة كالتدريب ودون جهد خاص كالتعلم، ودون تأثير عامل البيئة، كما أن له أنماط سلوكية تعتمد

¹-خير الدين هني، المرجع السابق، ص 60 .

بصورة كبيرة على نمو الجسم والجهاز العصبي والوراثة والتغيرات الناتجة عن النضج هي تغيرات سابقة على الخبرة والتعلم، ويقتصر دور عوامل البيئة على تدعيم هذه التغيرات وتوجيهها، ومع ذلك فالنضج شرط من شروط التعلم والإسراع به ويتضح ذلك فيما يلي: لماذا لانعلم الطفل جدول الضرب وهو في عمر الثالثة؟ ولماذا لانعلمه الكتابة على آلة الكتابة وهو في عمر الخامسة؟⁽¹⁾ إن الطفل في هذه الأعمار لم يصل إلى درجة من النضج العقلي والجسمي تؤهله لتعلم هذه المهارات واكتساب تلك المعلومات، إذ تظهر الاستجابات المعتمدة على النضج في أوقات يمكن التنبؤ بها أثناء النمو، وهي لا تحتاج إلى تدريب معين كي تصدر، ومادامت الظروف البيئية المحيطة بالكائن العضوي طبيعية فإن السلوك يصدر بالصورة ذاتها تقريبا لدى جميع أفراد النوع إلى حد بعيد، ففي أعمار معينة مثلاً يبدأ الأطفال في جميع أنحاء العالم في المشي والكلام، ولا يكونون في حاجة إلى تعليمهم هاتين المهارتين، ولكن كل ما يحتاجونه هو إتاحة الفرصة لهم بأن يعمروا بالخبرات الميسرة حتى يخرج هذا الاستعداد الكامن إلى حيز الفعل.

أنواع النضج:

- 1 - النضج الجسمي: يشمل النمو السوي لمختلف أعضاء الجسم وأبرز مثال نمو الوزن ودقة التمييز الحسي ولأخذ مثلاً، عندما ينضج الجهاز العصبي والجهاز العضلي لدى الأطفال حتى حد معين فإن ساقه يمكن أن يحملها، فنحن لانعلم أطفالنا المشي، ولكن مانقوم به هو حماية أطفالنا من السقوط.
- 2 - النضج العقلي: كما ينمو الجسم ويصل إلى تمام نضجه في عمر معين، وكذلك العقل ينمو وينضج، والنضج العقلي هو الدرجة التي وصلت إليها الوظائف العقلية في نموها ومن المؤكد أن هناك زيادة سنوية وتقدماً فيما نسميه العمر العقلي Montalage كما تقاس باختبارات الذكاء والقدرات العقلية، فالطفل في عمر السابعة يحل مسائل أصعب مما كان يحله وهو في عمر السادسة، ومن المفترض أن هذا النضج العقلي يتوقف عند سن معين (على اختلاف بين العلماء) في تحديد

¹ - أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2001، ص 27.

هذا السن كما يتوقف طول الجسم مثلا عن 21 عام، ومن البديهي أن يحدد النضج العقلي إمكانات التعلم واعتمادا على ذلك فليس من الممكن أن نعلم طفلا عاديا في سن السادسة جدول الضرب، ولا أن يفهم الطفل سوى في سن العاشرة حل معادلة من الدرجة "03" ومن ثم ترتيب المقررات الدراسية عادة على أساس النضج العقلي الذي وصل إليه غالبية التلاميذ.⁽¹⁾

3 - النضج الانفعالي : يشمل عدة جوانب : الحكم في الانفعال، التناسب بين درجة الانفعال الصادرة وعنق الموقف المثير، عدم الانفعال بشكل كبير، ويفترض أن هناك زيادة في النضج الانفعالي بمرور العمر وذلك باستثناء بعض المراحل الانتقالية خلال العمر كالمراهقة والتغيرات الارتدادية لدى الرجال، وهناك عديد من المؤشرات التي تحدد النضج الانفعالي لدى الفرد فطفل العاشرة الذي يرتقي على الأرض غضبا لأتفه الأسباب يعد غير ناضج من الناحية الانفعالية وكذلك الرجل الذي ييكي عند مواجهة مشكلة بسيطة .

4 - النضج الاجتماعي: يشير النضج الاجتماعي إلى درجة النمو التي حدثت في المهارات الاجتماعية وإمكانية التواصل مع الآخرين والاتصال بهم والتفاعل معهم، والبديهي أن هذه المهارات تنمو بنمو الفرد، والنضج الاجتماعي كثير من المؤشرات التي ينتمي إليها الفرد ومن نماذج عدم النضج الاجتماعي أن يهاب طفل العاشرة الناس و لا يستطيع الجلوس معهم أو أن يتعد عن المراهق عن رفاقه في هذا السن ويلتصق بأسرته.....وهكذا⁽²⁾

وفيما يلي موجز للعلاقة بين النضج والتعلم :

1 - يرجع النضج إلى عوامل داخلية، على حين يعزى التعلم إلى عوامل خارجية بيئية.

2 - النضج شرط من شروط التعلم .

3 - النضج وحده لا يكفي لحدوث التعلم، فلا بد من الدافعية والممارسة.

4 - يصبح تعلم مهارة ما أكثر سهولة إذا توفر النضج المناسب لها .

¹ - المرجع السابق، ص 29 .

² - أحمد محمد عبد الخالق، المرجع السابق، ص 30 .

- 5 - كلما زاد النضج قل التدريب اللازم للتعلم .
- 6 - إن التدريب قبل الوصول إلى النضج المناسب لا يؤدي إلى التعلم.
- 7 - إن التدريب قبل الوصول إلى النضج المناسب قد يعيق التعلم مستقبلا ، نظرا لما يسببه من كراهية التعلم نتيجة الفشل فيه.
- 8 - من المهم أن يبدأ التعلم في السن الذي تنضج فيه الخاصة المرتبطة بما يتدرب عليه الكائن العضوي (كتعلم الكتابة بعد تمكن الطفل من السيطرة على عضلات يديه).

المطلب الثالث: الممارسة

الممارسة في التدريب Pratique : والمران وتكون على عدة صور منها : المزاولة الفعلية والتطبيق على الموضوعات التي نقصد بأن نتعلمها، وحل التمرينات على المادة التي نهدف إلى إتقانها، وتصويب هذه الحلول وتصحيحها والتركيز الواعي الموجه، نحو هدف لها، والتسميع الفاهم لعناصرها، فضلا عن تلخيصها والممارسة شرط مهم من شروط التعلم الجيد، إن كل واحد منا لم يتعلم القراءة والكتابة بمجرد النظر إلى حروف ومحاوله معرفة الفروق بينها ثم رسمها كما هي، بل إننا تعلمنا القراءة والكتابة الفعلية لكلمات مختلفة يأتي الحرف الواحد في أماكن مختلفة منها وتكرار هذه العملية عددا كبيرا جدا من المرات، ومن ثم فإن الممارسة نشاط مهم في المدرسة الابتدائية وما يليها من مراحل أيضا .

طرائق الممارسة : تتخذ الممارسة أشكالا وطرائق مختلفة منها مايلي :⁽¹⁾

- 1 - التكرار : وهو إعادة للأداء مرات ومرات وهو نوعان :
أولها : تكرار ترتيب، وثانيها التكرار الواعي مع تصويب الأخطاء، وتكرار الترتيب يمكن أن يناسب الحفظ الصم في القرآن الكريم والشعر مثلا، ولكن مجرد التكرار الترتيبي في مجالات أخرى لن ينتج عنه تحسين في الأداء، لأن الفرد ببساطة يمكن أن يكرر الخطأ فيثبت هذا الخطأ، ويعد تصويبه مرة

¹ - المرجع السابق، ص 36 .

أخرى مشكلة غير هينة، مثال ذلك تكرار نطق كلمة أجنبية بطريقة خاطئة أو حل تمرين رياضي عددا كبيرا من المرات بطريقة خاطئة أما التكرار من النوع الثاني وهو التكرار الواعي، مع معرفة نتائجه وتصويب الأخطاء فيه، فهو التكرار المفيد الذي بعد من بين الطرق الجيدة للممارسة.

2 - التسميع: تعتمد هذه الطريقة للممارسة على تكرار المادة عددا من المرات ثم تسميعها عن طريق الفرد نفسه أو شخص آخر، وذلك لبيان مدى ثبات المادة في ذاكرته ودرجة استيعابه لها، ومن الواضح أن التكرار والتسميع، يثمران حتى يتحقق معيار ما للاحتفاظ بالمادة ومن هذه المعايير تسميع مرة واحدة كاملة دون أخطاء، تسميع ثلاث مرات دون خطأ، التعلم الزائد ويكون ذلك بالتكرار بعد المعيار الأخير عددا من المرات وينتج عن ذلك أن يثبت المادة في الذهن مدة أطول.

3 - التلخيص : يقوم الفرد في هذه الطريقة من الطريقة الممارسة بالتخطيط (وضع خطة) على النقاط المهمة في الموضوع ثم نقل هذه الفقرات بشكل موجز في أوراق أخرى ، والتلخيص طريقة ذات فائدة أوضح في المادة اللفظية بشرط أن تتبع مايلي :⁽¹⁾

- يقوم الفرد بها بنفسه .

- يقرأ الموضوع المطلوب تلخيصه بشكل إجمالي في البداية.

- لا يستغني عن الموضوع المطلوب عند المراجعة .

ولا تصلح طريقة التلخيص لكل الموضوعات، كما لا تصلح عند استخدام الاختيارات الموضوعية ولكنها مهمة عند تحضير الاختيارات المقالية .

4 - حل المسألة : تعد الإجابة عن الأسئلة وحل التمارين من طرائق الممارسة، وذلك كحل الأسئلة التالية :

لكل فصل في الكتاب، أو حل التمارين في مقررات الرياضيات والفيزياء، والكيمياء، والجغرافيا والتاريخ مثلا .

¹ - أحمد محمد عبد الخالق، المرجع السابق، ص 36 .

ولكن من المهم أن يلي كل حل مراجعة للحلول وتصويب الخطأ فيها، وذلك حتى لا تثبت الأخطاء إن كان بعضها خطأ .

بعض العوامل المؤثرة في الممارسة : نعرض من بينها ثلاث فقط: الممارسة الموزعة، أو المجموعة، والطريقة الكلية والجزئية في الممارسة، والتغذية الراجعة (معرفة النتائج).

أ – الممارسة الموزعة والمجموعة : الممارسة الموزعة هي القيام بعدد من الأعمال القصيرة على فترة زمنية أطول، إتاحة فترات راحة بين الموضوعات المتعلمة، أو الموضوع الواحد، أما الممارسة المجموعة فهي القيام بعمل واحد خلال فترة طويلة أو التمرين عبر فترات زمنية متصلة أو في جلسات أطول، وقد دلت التجارب المبكرة أن الممارسة الموزعة أفضل من المجموعة، لكن التوزيع بين الراحة والعمل يرفع الانتباه ويزيد اليقظة وخاصة في الأعمال الطويلة .

ب – الطريقة الكلية والجزئية في الممارسة : الممارسة بالطريقة الكلية هي التركيز على العمل كله دون اهتمام بأجزاء هذا العمل، أما الطريقة الجزئية فهي تعلم الأجزاء بشكل مستقل ثم الربط بين الأجزاء فيما بعد، وقد ظهر أن هناك عددا من العوامل التي تؤثر كل طريقة وتجعلها أفضل في سياق معين، ومن هذه العوامل طول المادة ومدى صعوبتها وعمر المعلم وذكائه ومستوى الدافعية لديه، فكلما كان المتعلم أكبر سنا ونضجا وخبرة، مرتفع الدافعية فإن الطريقة الكلية ميزة مهمة أن القائم بالتعلم يمكنه أن يفهم الروابط بين مختلف أجزاء الموضوع الواحد، على حين تكون الطريقة الجزئية أفضل في حل الموضوعات ذات الطول الكبير، ومازالت هذه المشكلة في حاجة إلى مزيد من الدراسات نظرا لزيادة عدد المتغيرات التي تؤثر كل طريقة من الطريقتين .

ج – التغذية الراجعة (معرفة النتائج) : التغذية الراجعة هي طريقة لضبط نظام ما بإعادة إدخال نتائج أدائه السابق فيه، أو التغذية الراجعة مرادفة إلى حد كبير لمعرفة الفرد نتائج أدائه أو ردود أفعاله، وقد دلت التجارب الكثيرة على أن التغذية الراجعة أو معرفة النتائج تيسير التعلم، فإذا قام شخص

بتصويب مهم إلى هدف، فإن ممارسته أو الأداء الذي يقوم به سوف بتحسّن عندما تخبره بنتائج محاولاته، ومدى صحتها وكم بعدت من الهدف وفي أي اتجاه؟⁽¹⁾

والأمر ذاته عند حل الطالب تمرينا رياضيا أو تهجى التلميذ كلمة من كلمات لغة أجنبية.

المبحث الرابع: العوامل المؤثرة في عملية التعلم

إن المتعلم لا يبدأ من نفسه تعلم موقف معين، وإنما لابد له من وجود دوافع تدفعه للقيام بالأعمال وأوجه النشاط التي يتطلبها تعلمه، حتى يتحقق الغرض الذي ينبغي الوصول إليه من هذا التعلم، هذا يعني أن نشاط الفرد أثناء عملية التعلم يكون مدفوعا إليه بدافع يمثل العلاقة التوافقية بين الفرد والظروف البيئية التي يتضمنها الموقف التعليمي وبأخذ الدافع أشكالا متعددة بمختلف تأثيرها باختلاف العمر الزمني للمتعلّم كما أنّها يجب أن تتواجد بمستوى معين حتى يعطي أكبر مستوى من الأداء، وهذا ماسوف نوضحه فيما بعد.

وتتضمن مواقف التعلم بصفة عامة عددا من العقبات لابد أن يتغلب عليها المتعلم أو بتصرف بالنسبة لها تصرف يحقق تعلمه الذي يؤدي به إلى التغلب عن هذه العقبات، ولكن لا يتمكن الفرد التخلص من هذه العقبات والوصول إلى هدفه إلا إذا بذل مجهودا حقيقيا وقام بنشاط خاص، والتعلم بهذا الشكل عملية تقوم على الممارسة سواء أكانت خبرات مباشرة أو غير مباشرة، فلكي يتعلم الفرد السباحة أو العزف على العود لا بد له من ممارسة تعتمد على الخبرات المباشرة بدرجة كبيرة فإن حل التمارين في الهندسة يتطلب منه معرفة وحل تمارين مشابهة، فالفرد لا يمكن أن يتعلم شيئا نتيجة وصف شخص له الحركات المطلوبة وإنما لا بد أن يبذل نشاطا في تعلمه لكل هذه الحركات و أن يمارسها عدة مرات حتى يتحسن سلوكه أثناءها.⁽²⁾ فالطفل مثلا لن يستطيع تعلم السباحة أو العزف على آلة معينة إلا إذا كانت عضلاته قد وصلت إلى مستوى معين من النضج يسمح لها بأداء الحركات المناسبة لتعلم هذه المهارات فمهما كان الطفل مدفوعا نحو تعلم السباحة

¹ -المرجع السابق، ص39 .

² -سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكنانى، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، بيروت، 1996، ص71 .

ومهما بذل محاولات لتعلمها، فإنه سيفشل حتما إذا لم يكن قد وصل إلى مستوى النضج المطلوب، كذلك فإن حل التمرين يعتمد على مستويات مختلفة من النضج العقلي، بالإضافة إلى عوامل النضج والدوافع والممارسة توجد عوامل أخرى تساهم إسهاما لا يقل أهمية من إسهامات هذه العوامل، منها المعلم الذي يعتبر العمود الفقري في العملية التعليمية، وكذلك قدرات الفرد العقلية وسماته الشخصية ومقدرته على نقل أثر التدريب في عمل معين إلى عمل آخر وفيما يلي توضيح لهذه العوامل المؤثرة والمساعدة على تحديد مدى كفاءة التعلم.⁽¹⁾

المطلب الأول: العوامل الموضوعية

1 - مادة التعلم :إنّ تعلم قصيدة من الشعر الحديث وحفظها أسهل بكثير من تعلم قائمة من المقاطع عديمة المعنى ومحاولة استرجاعها، كما أن الأولى يكون ذكرها أسهل، فالمادة المتعلمة هنا لها علاقة سرعة المتعلم ودوامه وكثيرا ما نجد مقررات دراسية معينة ذات صعوبة خاصة بالنسبة لطائفة كبيرة من المتعلمين لها، كما هو في مقرر الإحصاء لدى عدد من الطلاب في علم النفس مثلا .

2 - طرق التعلم :للتعلم طرق شتى، وقد تتناسب طريقة معينة لموضوع ما، أكثر من ملائمتها لتعلم موضوع آخر، فالتكرار في الشعر مثلا هو الطريقة المثلى إذا ما قورن بالكتابة كما أن حل التمارين هو الأنسب طرق التعلم للإحصاء والرياضيات .

3 - المدرس: المدرس عامل مهم جدا في العملية التعليمية وخاصة في المدارس ما قبل الجامعة، فالمدرس الناجح لا بد أن يثير الحماسة تلاميذه، وأن يدفعهم إلى طلب العلم والتفوق فيه، ويكافئ المجد ويستخدم مبادئ الدافعية لاستخدام المناسب ومن الواضح هناك فروقا كبيرة من المدرسين وطريقتهم في الشرح واستخدامهم لوسائل الإيضاح ومدى اتفاقهم لما يدرسون، بل أن لمساتهم الشخصية عامل مؤثر في العملية التعليمية بالضرورة.⁽²⁾

¹-المرجع السابق، ص73.

²-أحمد عبد الخالق، المرجع السابق، ص22 .

4 - البيئة الفيزيائية : لكل درجة من الإضاءة والحرارة والرطوبة والتهوية والضوضاء تأثير في التعلم فإن مذاكرة الطالب في حجرة جيدة الإضاءة مكيفة الهواء مبتعدة عن الضوضاء تعد عاملا غير قليل الأهمية على التركيز في موضوع التعلم، وذلك إذا قورنت بيئة فيزيقية ليس فيها مثل هذه الظروف لدى الطالب نفسه.

5 - عملية التذكر : يهدف التعلم إلى الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها في الوقت المناسب وعندما يحتاج الفرد إليها ليستدعيها ويسترجعها أي يتذكرها ، ومن هنا فإن التذكر عملية عقلية مهمة في التعلم إلى مدى كبير، وتعد من أهم العوامل المساهمة فيه والمؤثرة في نجاحه.

المطلب الثاني: العوامل الذاتية

1 - الذكاء والقدرات: تعتمد درجة التعلم على نسبة الذكاء، فإذا توافرت لاثنين من المتعلمين المختلفين في الذكاء فرص التعلم ذاتها فإن أكثرهما ذكاء سيتفوق ما لم تتدخل عوامل أخرى كالميول والدوافع وغيرها، إذا ترتبط سرعة التحصيل وكميته بالذكاء وكذلك بالقدرات الخاصة المطلوبة لنوع معين من التعلم.⁽¹⁾

2 - العمر : لعمر المتعلم علاقة بمدى استيعابه للموضوع التعلم وسرعة تحصيله والعمر الزمني حتى حد معين مرتبط بكل من النضج والعمل العقلي .

3 - الدافعية : الدافعية شرط من شروط التعلم، فلا تعلم دون دافع كما أن الدافع الأقوى لدى شخص ما، يزيد من سرعة تعلمه بالمقارنة إلى الدافع الأضعف لدى الآخر كالتألم الذي يدرس ويعمل في الوقت نفسه، كثيرا ما تكون دوافعه قوية مما يجعله يتفوق على بعض المتفرغين للدراسة .

4 - الخبرة السابقة وانتقال التدريب : تؤثر الخبرة السابقة في موضوع معين في سرعة اكتساب موضوع آخر مرتبط به، وهذا مانسميه بانتقال أثر التدريب كتعلم الفرنسية بعد إتقان الإيطالية مثلا، أو الإنجليزية بعد إجادة الألمانية أو تعلم العزف على البيانو لعازف يتقن اللعب على

¹ - المرجع السابق، ص 25 .

الأكورديون، وهكذا نجد أن التعلم السابق يسهل التعلم اللاحق إذا توافرت عوامل معينة أهمها تشابه النوعين من التعلم.

5 - الانفعال : تنخفض قدرة الإنسان على التعلم إذا كان في حالة انفعالية غير سوية كالغضب أو القلق أو الانقباض، كما إذا كان في حالة سوية، ومن المتوقع أن تكون القابلية للتعلم لدى المرضى نفسياً متأثرة إلى حد ما ، بحالة الاضطراب لديهم.

6 - العوامل العضوية : تؤثر الصحة العامة للفرد على درجة تعلمه، إذ تعد الأمراض العضوية عائقاً للتعلم عائقاً للتعلم في كثير من الحالات، كما تؤثر في درجة الانتباه وشدة التركيز، فكثيراً ما نجد بعض حالات التخلف التعليمي سببها أن المتعلم مصاب بأمراض طفيلية بما يترتب عليها من أنيميا تنتج ضعفاً في تركيز الانتباه، ومن العوامل العضوية المؤثرة في القدرة على التعلم كذلك حالة أعضاء الحس لدى المتعلم.⁽¹⁾

¹ - أحمد عبد الخالق، المرجع السابق، ص 25 .

المبحث الخامس: نظريات التعلم

تتضمن فروع العلوم المختلفة عددا غير محدود من النظريات التي تقدم تفسيرات وتوضيحات للظواهر و الأحداث التي تناولتها وتباین النظريات باختلاف الهدف منها، وفيما يلي بعض تعريفات للنظرية: "النظرية بناء ذهني تأملي يربط النتائج بمبادئ معينة وهي معارف للتطبيق باعتبارها موضوع المعرفة المستقلة، وما يتم بناؤه من تصورات منهجية" (1)

ويعرفها محمد الدريج في كتابه "مدخل إلى علم التدريس" إن النظرية تعني نسقا من الأطروحات والمفاهيم والتأويلات منسجمة منطقيا (أي غير متناقضة)، ترتبط بمجال من مجالات الواقع سواء الطبيعية أو المجتمع، وهذه الأطروحات مصاغة بكيفية تسمح بوضع افتراضات عملية قابلة للتحقيق. (2)

تحتل نظريات التعلم مكان الصدارة بين النظريات السيكلوجية لأنها الأساس في فهم سلوك الكائنات الحية، فأنماط السلوك التي تتبعها الكائنات الحية إما متعلمة أو غير متعلمة، ويتبع الإنسان بصفة خاصة النوع الأول فيما عدا بعض الأنماط القليلة العدد والتي يمكن حصرها والدارس لنظريات التعلم المختلفة يلاحظ أن كل من هذه النظريات قامت على أساس تجربة أو تجارب رائدة، فنظرية الجشطالت اعتمدت بصفة خاصة على تجارب بافلوف المعروفة والتي استخدم فيها الكلاب، ونظرية المحاولة والخطأ قامت على تجارب "ثورندايك" على القطط وغيرها من الحيوانات، ومايهمنا هنا هو أن نشير إلى الغرض الذي تهدف إليه هذه التجارب في مجموعها هو الخروج بالقوانين الأولية التي تفسر سلوكه الكائنات الحية أثناء التعلم وما يحدث أثناء التعلم وما يحدث أثناء هذه العملية .

¹ -عبد اللطيف الفاريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1،

1988م، ص346 .

² -محمد الدريج، المرجع السابق، ص22 .

المطلب الأول : نظرية ثورندايك التعلم بالمحاولة والخطأ

"ثورندايك" يعتبر من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعليم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر التعلم تميزاً عند الإنسان والحيوان على حد سواء هو التعلم بالمحاولة والخطأ⁽¹⁾.

أما طريقته في البحث فقد كانت تقوم في الأساس على المشاهدة وحل المشكلات وذلك على النحو التالي:⁽²⁾

- 1 - وضع الإنسان أو الحيوان في موقف يتطلب حل مشكلة ما، كمحاولة الهرب من مكان يحبس فيه (وهذا ينطبق بصورة خاصة على تجاربه على الحيوانات).
 - 2 - ترتيب توجهات الإنسان أو الحيوان .
 - 3 - اختيار الاستجابة الصحيحة من بين خيارات متعددة، مثل تجنب وإحداث صدمة خفيفة للحيوان .
 - 4 - مراقبة سلوك الحيوان أو الإنسان، وتسجيل هذا السلوك في صورة كمية (رقمية) ومن تجاربه المتعددة نأخذ تجربته على القطط :
- صمم "ثورندايك" نوعاً من الأقفاص الميكانيكية بطريقة جديدة تماماً، وهذه الأقفاص يمكن للقطط أن يفتحها بأكثر من طريقة، مثل شد حبل معين، أو إدارة زر من الأزرار أو الضغط على لوح من الألواح، أو تحريك الرافعة⁽³⁾.
- ووضع قطعة جائعة في قفص مغلق ووضع خارجه وعاء به طعام، بحيث يمكن للقطعة رؤية الطعام، وراقب "ثورندايك" القطعة وهي تحاول الوصول إلى هدفها (الطعام)، ووجد أن القطعة تقوم ببعض

¹ -عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2003، ص319 .

² -مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة علي حسان حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، أكتوبر، 1983، ص22.

³ -عبد المجيد نشواني، المرجع السابق، ص319 .

المحاولات العشوائية مثل (تدور بداخل القفص، تعظّ القفص، تمدّ يديها من القفص)، إلى أن قامت بجذب الرافعة فانفتح القفص وخرجت منه، ووصلت إلى الهدف وتناولت الطعام .

ووصف "ثورندايك" سلوك القطعة عن محاولاتها الوصول إلى الطعام بأنها تقوم بمحاولة لحل المشكلة والوصول إلى الهدف المتمثل في الطعام .

وبتكرار التجربة وجد أن الحركات الخاطئة التي تقوم بها القطعة أخذت تقل بالتدريج و أمكن للقطعة في النهاية إصدار الاستجابة الصحيحة بعد وضعها في القفص مباشرة .

وموضوع التعلم في تجارب "ثورندايك" كان طريقة القطط في التغلب على العائق وهو فتح باب القفص، ويلاحظ أن الحيوان لم يسبق له أن قابل هذا النوع من المشكلات في خبرته السابقة،⁽¹⁾ فكان أدائه يتغير مع كل محاولة .

واعتبر ثورندايك أن هذا التغير في أداء الحيوان (أي تعلم طريقة الخروج من القفص) نوع من أنواع التعلم، فكتشف أن ما يحدث أثناء هذا النوع من التعلم مرده إلى الآتي:⁽²⁾

1 - لا بد من وجود دافع عند الحيوان يوجه سلوكه نحو الهدف، هذا الدافع يبيّن على حاجة عند الحيوان يريد إشباعها، والدافع الذي اعتمد عليه "ثورندايك" في التجربة هو دافع الجوع.

2 - وجود عقبة تقف في سبيل الحيوان وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف فتصور "ثورندايك" لموقف التعلم هو أنه موقف يتضمن مشكلة، ولكي يسيطر الحيوان على هذا الموقف لا بد أن يتخلص من العقبات الموجودة التي تنهي الموقف (المشكل).

3 - في سبيل الوصول إلى الهدف والتخلص من العقبات التي تحول بين الحيوان وبين بلوغ هدفه، يقوم بمجموعة من الحركات والاستجابات العشوائية قبل أن يصل إلى الاستجابة الصحيحة.

كانت فكرة "ثورندايك" قائمة على مبدأ أن الحيوان لا يدرك الخطوات التي يجب القيام بها ليصل إل هدفه، ومن هنا نستنتج أنه لم يركز على المنبه أو الاستجابة بذاتها، بل على نوع ودرجة الصلة أو

¹ - أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1983م، ص 179 .

² - محمود إبراهيم وجيه، المرجع السابق، ص 153-156 .

الرابطة التي تحفظهما معا، وهو بذلك يؤكد على أهمية الربط المناسب بين المنبهات والاستجابات في حدوث التعلم على شكل جرعات تدريجية متتابعة ومتراكمة من المنبهات والاستجابات.

قوانين التعلم في نظرية ثورنडाيك:

أهمها:

1 - قانون الأثر : يشير قانون الأثر إلى تقوية الارتباطات أو إضعافها، نتيجة لما يترتب على حدوثها من نتائج وقد صاغ "ثورنندايك" قانون الأثر على النحو التالي : تقوي الارتباطات بين الأوضاع مثيرة معينة، واستجابات معينة، إذا كانت هذه الاستجابات متبوعة بحالة من السرور و الرضا أو الإشباع ، وتضعف هذه الارتباطات إذا كانت متبوعة بحالة من الضعف أو الألم أو الإزعاج.

2 - قانون الاستعداد : يحدد هذا القانون الأسس الفيزيولوجية لقانون الأثر، ويوضح الظروف التي يكون فيها الكائن الحي في حالة ارتياح أو ضيق، ويصوغ "ثورنندايك" ثلاث حالات لتفسير الاستعداد وهي :

أ - إذا كان الكائن الحي مستعدا ومهيئا عصبيا و فسيولوجيا نتيجة حافز قوي لأداء فعل ما، وأتيحت له الفرصة لأدائه، فإن ذلك يؤدي إلى أدائه بارتياح ويس، ويصبح التعلم أكثر تقدما و المتعلم أكثر ميلا للتعلم، ونجدها في الفاعلية واختصار الأخطاء.

ب - إذا كان الكائن الحي مستعدا فسيولوجيا وعصبيا ومهيئا لأدائه فهذا يبعث على الضيق وعدم الارتياح ويصعب تحقيق التعلم .

ج - إذا لم يكن الكائن الحي مستعدا فسيولوجيا وعصبيا ومهيئا لأداء أفعال ما وأجبر على أدائها يبعث على الضيق ويصعب على الكائن التعلم.⁽¹⁾

¹ - عبد المجيد نشواني، المرجع السابق، ص 323 .

من الواضح أن وجهة نظر "ثورندايك" هذه يمكن فهمها على ضوء ما يمكن أن يؤدي إليه الاستعداد أو التهيؤ للعمل من نتائج عن المتعلم لو أتيحت له فرصة العمل أو عدمه في مواقف التعلم المختلفة.⁽¹⁾

3 - قانون المران (التكرار أو التدريب): يشير هذا القانون إلى أثر الاستعمال و الممارسة في تقوية الارتباطات أو إضعافها، بمعنى أن الاستجابات تقوى بالاستعمال وتضعف بالإغفال أو بالإهمال المتواصل .

وأكدت بحوث هذه النظرية أن التعلم هو جوهر الظواهر النفسية جميعا وعلى ضوءه يمكن تفسير العديد من ظواهر السلوك الحيواني والبشري فقد اهتم "ثورندايك" كثيرا بسلوكية التعلم والتعرف على العوامل والمتغيرات التي تؤثر في قدرة الفرد على التعلم نوجزها في النقاط التالية:

1 - من خلال الدراسات والأبحاث التي قام بها ثورندايك نجده كان يهتم بثلاث مسائل أساسية تؤثر في استفادة المعلم منها في عمله داخل الصف وهذه الأمور هي :

- تحديد الروابط بين المؤثرات والاستجابات التي تتطلب التكوين، أو التقوية، أو الإضعاف .

- تحديد الظروف التي تؤدي بالرضا أو الضيق عند التلاميذ .

- استخدام الرضا أو الضيق في التحكم في سلوك التلاميذ .

2 - يرى "ثورندايك" أن على المتعلم تحديد خصائص الأداء الجيد حتى يمكنه تنظيم الممارسة للتمكن من تشخيص الأخطاء كي لا تتكرر ويصعب تعديلها فيما بعد، لأن الممارسة تقوي الروابط الصحيحة .

3 - كما يرى أن قانون الأثر هو القانون الأهم في العملية التعليمية، وكان ناقدا عنيفا للكثير من الممارسات التربوية السائدة ولا سيما العقاب، وطالب أن تكون الغرف الصفية مصدر سعادة، وتهيئة للبواغث المدرسية.

¹ - المرجع السابق، ص 324 .

4 - الثواب يقوي الروابط دائما بينما العقاب إما يؤثر فيها تأثيرا أقل أولا يؤثر فيها بالمرّة والتلميذ الذي يخطئ في أداء واجباته والذي يعاقبه مدرسه على الخطأ من المحتمل أن يؤدي عقابه ليس إلى إضعاف الرباط فيقل إهماله، وليس على تكوين رباط جديد يؤدي إلى الاهتمام بعمل الواجبات، بل قد تتكون روابط جديدة مثل الهرب من الحصص انتحال الأعذار، أو نحو ذلك ولذا رفض ثروندايك أثر العقاب وقلل من شأنه.

5 - كما يشير أيضا من خلال قانون الاستعداد، أن حالي الرضا والإحباط تتوقفان على الحالة الاستعدادية للعضوية ذاتها في حالة تسهيل أداء استجابة معينة أو إعاقتهما.

المطلب الثاني : نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكي

هي " أول النظريات الاختزالية ظهورا أو أكثرها شيوعا ⁽¹⁾ ، وهي تدور حول معرفة كيفية أن سلوكا معيناً يحدث عادة أعقاب حادثة معينة يمكنه أن يحدث في أعقاب حادثة أخرى لا صلة له به ومن أهم مفاهيمها المثير والاستجابة، ومؤسستها عالم الفيزيولوجيا الروسي " ايفان بافلوف (1936/1849)Pavlov

تجربة بافلوف:

" قام بافلوف بإجراء تجربته على أحد الكلاب، الذي ثبت فيه وعاء ليقاس كمية اللعاب التي تسيل منه عند تقديم الطعام، وكان يقرع جرسا معينا ثم يقدم له مسحوق اللحم، وبعد تكرار هذا الفعل أصبح يدق الجرس دون أن يقدم له مسحوق اللحم، فوجد أن اللعاب يسيل وإن لم يقدم مسحوق اللحم بعده". ⁽²⁾

في هذه التجربة :

-المثير الطبيعي : مسحوق اللحم .

- المثير الشرطي : صوت الجرس .

¹ -عبد الحميد عبد المجيد حكيم،(نظريات التعلم- رؤية إسلامية -مجلة جامعة أم درمان،السودان،العدد الخامس،سنة 1424 هـ/2003م،ص10 .

² -محمد محمود محمد،علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام،دار الشروق،بيروت،ط2، 2007م،ص202-205 .

- الاستجابة الطبيعية : هي سيلان اللعاب عند تقديم الطعام .

- الاستجابة الشرطية : سيلان اللعاب عند سماع صوت الجرس.

تفسير الاشرط الكلاسيكي:

هي تكوين ارتباط بين مثير شرطي واستجابة طبيعية عن طريق تكرار اقتران بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي الذي يثير الاستجابة الطبيعية أساسيات بحيث يصبح المثير الشرطي قادرا على إثارة الاستجابة وحده.

فسر بافلوف ظاهرة سيلان اللعاب بمجرد سماع صوت الجرس أكسب الحيوان القدرة على إفراز اللعاب، وقد أطلق على هذه الظاهرة " الفعل المنعكس الشرطي" ⁽¹⁾ قوانين التعلم عند بافلوف :

تعتمد قوة الرابطة بين المثير والاستجابة على طريقة المزاجية بين المثير الشرطي وغير الشرطي، وعلى درجة التقارب الزمني في تقديمها وهناك بعض القوانين يجب عرضها والتي تتعلق بالاشراط الكلاسيكي:

1 - قانون التنبيه والاستشارة : يتضمن هذا القانون التعبير عن حدوث الاشرط في حالة تمت المزاجية بين المثير الشرطي وغير الشرطي، مما يؤدي غلى أن يكتسب المثير الشرطي خواص المثير غير الشرطي ويقوم مقامه، فيقال عنه " أنه قد اكتسب خاصية التنبيه طالما أنه قد أصبح قادرا على استدعاء الاستجابة الشرطية " ⁽²⁾

2 - التعميم : هو انتقال أثر المثير الشرطي إلى مثيرات أخرى تشبهه أو ترمز له ، وكلما زاد التشابه كان احتمال انتقال التعميم كبيرا، أي أن التعميم هو استجابة شرطية متعلمة تتضمن أن أي مثير مشابه للمثير الشرطي تصبح له نفس القدرة على استدعاء الاستجابة الشرطية المتعلمة، وكمثيل على

¹ -محمد فرحات القضاء، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي- النظرية والتطبيق- دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص100 .

² -مصطفى ناصف، المرجع السابق، ص 70 .

ذلك فإن الإنسان الذي تلسعه نحلة ينظر إلى جميع الحشرات وكأنها قادرة على إحداث الألم الذي تسببه النحلة .⁽¹⁾

3 - التميز : وهو قانون مكمل لقانون التعميم فإذا كان التعميم استجابة للتشابه بين المثيرات فإن التميز استجابة للمختلفات ونعني به التفرقة بين المثير الأصلي والمثيرات الشبيهة به، بمعنى أن الكائن الحي يستطيع أن يميز بين المثيرات الموجودة في الموقف التعليمي، ولذلك لا تحدث الاستجابة إلا للمثير المعزز، وبالتالي لا يتبقى إلا الاستجابة المعززة بينما الاستجابات الأخرى لها انطفاء.⁽²⁾

4 - الانطفاء : الارتباط الشرطي يضعف بمضي الزمن وبكثرة تكرار التجربة، فالارتباط قد يضعف بسبب كثرة غياب المنبه الحقيقي وهو الطعام " فالانطفاء يعني ببساطة أنه عندما يعطي مثير شرطي بصورة متكررة ولا يعقبه المثير غير الشرطي فإن الاستجابة لهذا المثير (أي المثير الشرطي) تتوقف في نهاية الأمر".⁽³⁾

3 - الاسترجاع التلقائي : اكتشف "بافلوف" أنه حتى بعد الانطفاء فإن الانعكاس الشرطي يميل إلى العمل مرة أخرى بعد فترة راحة وتسمى هذه الظاهرة بالاسترجاع التلقائي، ذلك أن الانطفاء لا يؤدي لزوال الاستجابة الشرطية نهائياً، فعقب فترة من الزمن لا يحدث فيها أي تدعيم للاستجابة الشرطية تعود الاستجابة بمجرد ظهور المثير الشرطي .

4 - التعزيز : وهو شرط لا بد منه لتكوين الفعل المنعكس الشرطي، ذلك أن العامل الحاسم في التعلم الشرطي هو التعزيز، فلنكني يصبح الجرس قادراً على استدعاء إفراز اللعاب لا بد من أن يقدم الطعام للكلب إثر سماعه لصوت الجرس، ويقصد بذلك تتابع الموقف على نحو يكون فيها التعزيز هو الخيط الذي يوحد عناصر الموقف، ويجعل منها كتلة سلوكية ترابطية .

ومن خلال هذه التجارب يمكن الاستفادة من هذه النظرية في التطبيقات التربوية من خلال :

¹ - المرجع نفسه، ص 71 .

² - مصطفى ناصف، المرجع السابق ص 72 .

³ - المرجع نفسه، ص 72 .

- 1 - الاعتماد على نتائج النظرية في تفسير كيف يمكن تعلم ردود الأفعال الانفعالية مثل الخوف المرتبط بمثيرات معينة كخوف الأطفال من الذهاب لطبيب الأسنان بسبب خبرات الألم المرتبطة بالذهاب إليه.
- 2 - تعتبر عمليات التعميم والتمييز من العمليات الهامة التي يمكن الاستفادة منها في تعلم الحقائق والمعارف والمفاهيم والمبادئ في أي مناهج دراسية .
- 3 - يمكن الاستفادة من قانون الانطفاء في إبطال العادات السيئة التي تظهر عند التلاميذ أثناء القراءة والكتابة أو الحساب .
- 4 - كلما استبعدت العوامل المشتتة للانتباه التلميذ أثناء الدرس، كلما ساهم ذلك في تسهيل عملية التعلم .
- 5 - للتعزيز دور كبير في تعلم الاستجابة الشرطية في التعلم غير المقصود، لكن في التعلم المقصود يقوم المعلم بعملية التعزيز، من ذلك تدعيم إجابات التلاميذ الصحيحة بالتشجيع الأدبي " أحسنت " لكي يزيد ذلك من سرعة التعلم وسيورته، فغيابه يعيق عملية التعلم أو يزيد من صعوبتها.
- 6 - كره التلاميذ مادة معينة قد يكون ناتجا عن صعوبة المادة ، لكن يحدث ذلك كاستجابة شرطية لكره المدرس، وهذا هو قانون التعميم، أي استجابة تحدث لكل المثيرات المتشابهة التي تتكرر بين المدرس والتلميذ، فهنا يحدث للتلميذ أنه يعمم كره المادة إلى كره المعلم والمدرسة والعكس صحيح أي كره المدرس يؤدي به إلى كره المادة وكره المدرسة فيصبح الشيء (المادة، المدرس، المدرسة) مثير شرطي والاستجابة الشرطية هي الكره (للمادة، المدرس، المدرسة)، لذلك يجب على المعلم احترام قدرات التلميذ وأن تسود علاقات الود والمحبة بينهما، ليكون التعميم بالإيجاب لا بالسلب .

المطلب الثالث : النظرية الإجرائية (التعلم بالتعزيز) لـ "سكنر"

يرجع إلى " بورس فريديريكسكنر" الفضل في الاشراف الإجرائي، وهو من علماء النفس الارتباطيين، ينتمي إلى مدرسة "ثورندايك" رغم أنه لم يكن من تلاميذه المباشرين، وهو يختلف في كثير من الجوانب عن "ثورندايك" ومع ذلك فهما يعتبران من علماء النفس الارتباطيين الذين ارتكزوا على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم الذي يهدف إلى حل مشكلات التربية.⁽¹⁾

تعتبر النظرية الإجرائية السلوك موضوعها الأساسي ، وذلك "سكنر" هو أحد علماء النفس الذين اهتموا بدراسة الأمراض السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه .

وقد بني المفهوم الإجرائي على أساس النتيجة التي توصل إليها الباحثون، والتي مفادها "أن الآثار السابقة المرتبطة على الاستجابات هي محددات هامة للسلوك".⁽²⁾

تجربة صندوق سكنر:

لقد تعددت تجارب "سكنر" من أجل بيان الاشراف الإجرائي، إذ استخدم "سكنر" في تجارب جهاز أطلق عليه الباحثون فيما بعد صندوق سكنر، حيث يتألف هذا الجهاز من صندوق زجاجي يوجد به رافعة، عندما يستخدم الفئران في التجربة، وصندوق زجاجي آخر يوجد فيه قرص في الجزء العلوي منه عندما يستخدم الحمام في التجربة وعلى جانب كل صندوق يوجد مخزن للطعام، وفي أسفل الصندوق يوجد أسلاك معدنية تستخدم لوصل صدمة كهربائية عندا يكون بصدد دراسة أثر العقاب على السلوك.⁽³⁾

أ — تجربة الحمامة : وضعت حمامة داخل الصندوق في حالة جوع شديدة فأخذت تتجول للبحث عن الطعام ، وفي أثناء ذلك ترفع رأسها لمستوى العلامة التي وضعت عندها، يقوم "سكنر" بتعزيز السلوك بإسقاط القمح للحمامة، في المرة الأولى يكون رفع الرأس عفويا، وبالتعزيز يحدث التعلم.

¹ -أنور محمد الشرقاوي، المرجع السابق، ص86 .

² -مصطفى ناصف، المرجع السابق، ص133 .

³ -أحمد عزت راجع، أصول علم النفس، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط7، 1968م، ص208 .

تجربة الفأر :وضع حيوان (فأر) جائع في الصندوق، فإن ضغط الحيوان على الواقعة يظهر له كمية من الطعام، وتلعب الرافعة هنا دور المثبر الحيادي، الذي يضغط عليه الحيوان مصادفة أثناء سلوكه الاستكشافي وتكون هذه الاستجابة أداة لظهور الطعام (المعزز) الذي يقوم بدور مثبر جديد يؤدي إلى صدور الاستجابات الطبيعية، وتكون كمية الطعام التي تعطي لا تكفي لإشباع دافع الجوع، وعلى ذلك يبقى الحيوان في سلوكه الاستكشافي إلى أن يتعلم استجابة معينة، ويشبع الدافع وتقل حركاته العشوائية.⁽¹⁾

المثبر الشرطي: الرافعة.

الاستجابة الشرطية : الضغط على الرافعة (الفأر) ، رفع الرأس (الحمامة).

المثبر الطبيعي : الظفر بالطعام.

الاستجابة الطبيعية : الأكل .

ولقد كانت لنظرية "سكنر" في الحفل التعليمي إسهامات كبيرة لما قدمته من مقترحات :

1 - استخدام التعزيز الإيجابي بقدر الإمكانات.

2 - ضبط المثبرات المنفرة في غرفة الصف وتقليلها، حتى لا يزداد استخدام أسلوب العقاب أو التعزيز .

3 - ضرورة تقديم التغذية الراجعة، سواء كانت في صورة تعزيز موجب أو سالب أو عقاب فور صدور سلوك المعلم .

4 - الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجريها المتعلم وتشابههما، وذلك بأن تقدم المعلومات المراد تعلمها في شكل خطوات صغيرة، وأن تعطي للمتعم تغذية راجعة سرية تتعلق بنتائج تعلمه في كل موقف، وهي حافز ودافع تصحيح الأداء .

والملاحظة أن النتائج التي توصل إليها "سكنر" بفضل تجاربه كانت آثارها ايجابية.

¹ - محمد إبراهيم عبد الحميد، علم النفس التربوي، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2003، 1، م، ص212 .

خلاصة الفصل :

إن استعراض نظريات اكتساب اللغة ضرورة يفرضها الأمر الواقع لمواكبة التطور، وللاستفادة من تجارب الآخرين الذين سهلوا استيعاب وانتشار لغتهم حتى أوصلوها إلى المراكز الأولى في العالم، وأهمية دراسة هذه النظريات نجملها في جملة من النقاط:

- يساعد الاطلاع على نظريات الاكتساب اللغوي معرفة الطرائق الحديثة للتعليم والتعلم والأهداف الجديدة للرقى بِلُغَتِنَا وتحسين العملية التعليمية التعلمية.
- تزود المسؤولين والقائمين على إعداد المناهج وتطويرها بالمعلومات وبوجهات النظر المختلفة عند اتخاذ قراراتهم التربوية.
- الاستفادة من خبرات وتجارب المعلمين في الدول المتقدمة، الذين يستعملون الوسائل المتطورة في عملية التدريس، الأمر الذي يكسبهم المهارات الفعالة في تدريس اللغة، وهذا من خلال ملايين البحوث التي يجربها أصحابها مما جعلهم يحتلون المراكز الأولى.
- تلفت انتباه المشرفين التربويين إلى وجود عوامل تلعب دورا كبيرا ومؤثرا في عملية اكتساب اللغة، مثل العوامل الاجتماعية والعمر والجنس والعوامل الشخصية الأخرى كالذكاء والدوافع، لذلك وجب على التربويين وأصحاب القرار التربويين والمدرسين مراعاة ذلك عند وضع المناهج وتطبيقها في حجرات الدراسة.

وبناء على هذا يمكننا القول بأن اللسانيات بشقيها (النظري والتطبيقي) قد مهدت لتعليمية اللغات أرضية خصبة لتطوير مناهجها ، وساعدتها في تسليط الضوء على مشكلات التعليم والتعلم من عدة زوايا مختلفة.

الفصل الثاني:

المدرسة التوليدية

التحويلية

المبحث الأول: المدرسة التوليدية التحويلية .

المطلب الأول: ترجمة لنعوم تشومسكي⁽¹⁾

ولد "نعوم تشومسكي" في مدينة فيلديلفيا، في ولاية بنسلفانيا، في السابع من ديسمبر سنة 1928م في كنف عائلة روسية الأصل يهودية الديانة.

التحق بجامعة بنسلفانيا حيث تابع دروسه في مجالات الألسنية والرياضيات والفلسفة، حيث تتبع دروس أستاذه "زيلينغ هاريس"، وفي سنة 1951 التقى بالألسني "موريس هال" و الألسني "رومان جاكسون" اللذين كان لهما شأن كبير في تغيير مجرى حياته، حيث ساعده في الحصول على مركز باحث في المخبر الإلكتروني، في معهد "ماسشيوست" التكنولوجي M.I.T حيث درّس اللغتين الفرنسية والألمانية للطلاب الذين يتخصصون في مجال العلوم، كما حصل على ماجستير علم الفونيمات الصرفي للعبرية الحديثة سنة 1955، وحاز على الدكتوراء في نفس السنة من جامعة بنسلفانيا، إلا أنه قام بجل أبحاثه عقب انتسابه إلى عضوية جمعية الرفاق في جامعة هارفارد في الفترة ما بين 1951-1955، كما حصل أيضا سنة 1967 على دكتورتين فخريتين إحداهما من جامعة شيكاغو والأخرى من جامعة لندن، وفي سنة 1970 حصل على دكتوراء من جامعة دلهي، وفي سنة 1973 حصل على الدكتوراء من جامعة المعهد التكنولوجي "ماسشيوست" كما شغل أستاذا زائرا في عدة دول أمريكية وأوروبية (كولومبيا . كاليفورنيا . لندن)⁽²⁾

كما نشر مقالا سنة 1955 في مجلة اللغة " language " بعنوان علم التراكيب الرياضي وعلم الدلالات ملائمتها الألسنية، يكون هذا المقال ردا على مقال آخر نشره في المجلة نفسها

¹ ينظر ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد العربية ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ط1985 ، ص 09 .

- أحمد مومن ، اللسانيات النشأة والتطور د.م. ج الجزائر . ط 2002 ص 202 .

- جون ليونز . نظرية تشومسكي اللغوية ، ترجمة وتعليق حلمي خليل القاهرة . دار المعرفة الجاهلية . ط 1955 ص 11 وما بعدها .

- ميشال زكريا ، علم اللغة الحديث المبادئ والأعلام، ص 260.

² جون روبرتز ، موجز تاريخ علم اللغة في الغرب ، ترجمة أحمد عوض الكويت ، سلسلة عالم المعرفة عدد 227 ، نوفمبر 1997 ، ص 12 .

" بارميلل " بعنوان التركيب الرياضي وعلم الدلالات " وقد أكد تشومسكي على العلاقة بين علم المنطق والألسنية، حيث أثبت أن الألسنية تستخدم قضايا المنطق على الصعيد المنهجي وفقا لمتطلبات النظرية الألسنية ⁽¹⁾.

مما جعله يعتبر أن العلاقة بين المنطق والنحو التوليدي تكمن في مستويات بناء النظر العامة للبنية اللغوية في تقسيمه للكلام على مستويين : ⁽²⁾

- التركيب المنطقي .

- الاستدلال المنطقي .

وفي سنة 1955 حضر كتابه " البنية المنطقية للنظرية الألسنية " وفي هذا الكتاب تطرق إلى قضايا التداخل بين الألسنية وعلم المنطق الرياضي .

وفي سنة 1957 م أصدر كتاب " البنى النحوية " وفي عام 1964 م نشر مقالاته تحت عنوان " السبل الشائعة في النظرية الألسنية " وفيها عالج المفارقة بين اللسانيات التوليدية التحويلية وبين اللسانيات البنيوية، وفي عام 1965 م أصدر كتابه " ملامح النظرية التركيبية "، وفي 1972 م أصدر كتابه " دراسات الدلالة في القواعد التوليدية ".

المطلب الثاني : مفهوم مصطلح المدرسة .

أ- لغة: ورد في معجم لسان العرب لابن منظور تحت جذر مادة " درس " ⁽³⁾.

الدرس : الطريق الخفي. وقال أبو الهيثم درس الأثر يدرس دروسا ودرسته الريح أي محته ومن ذلك درست الثوب أدرسه درسا فهو مدرّوس ودرّس وكذلك قالوا : درس البعير إذا جرب جربا شديدا .

ب- اصطلاحا: المدرسة ⁽¹⁾ بالمعنى العام تقال على الفلاسفة الذين ينادون بمذهب واحد وبمعنى خاص تقال على الفلسفة الأوروبية في العصر الوسيط، وأول من أذاع تسمية "مدرسي" انسانيو في

¹ - ميشال زكريا الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المرجع السابق، ص 10 وما بعدها .

² - طه عبد الرحمان ، المنطق الصوري ، بيروت ، دار الطليعة ، ط 1983 ص 45.

³ - ينظر : ابن منظور، ص 79 .

القرن 16 ويقصد بها الفلسفة التي نشأت ونمت في المدارس فقد كان لفظ "cholosticus" يطلق على كل معلم في مدرسة أو خريج مدرسة.

وقبل الحديث عن هذه المدرسة لابد من شرح مصطلحي التوليد والتحويل :

1/ التوليد: يحاول تشومسكي من خلال مبدأ التوليد كما يقول الدكتور " محمد محمود غالي " الوصول إلى القواعد البديهية التي يستعمل بمقتضاها صاحب اللسان لسانه الذي ولد فيه، فهو بهذا يرى أن كل صاحب لسان ولد فيه بجيد الحديث به واستظهار قواعده دون تلقين من مدرسة أو معلم⁽²⁾ ويراد به عنده من جهة أخرى " الجانب الإبداعي في اللغة أي القدرة التي يمتلكها كل إنسان لتكوين وفهم عددٍ لا متناه من الجمل في لغته الأم بما فيها الجمل التي لم يسمعها من قبل وكل هذا يصدر عن الإنسان بطريقة طبيعية دون شعور منه بتطبيق قواعد نحوية معينة⁽³⁾

ومعنى هذا أن الإنسان لديه مقدرة إبداعية من خلال إتباع قواعد نحوية تمكنه من تكوين كل الجمل الممكنة في اللغة، تعتبر القاعدة التوليدية جزءاً من جهاز توليد الجمل وهي تتخذ شكل قاعدة إعادة الكتابة أي أنها تعيد كتابة رمز يشير إلى عنصر معين من عناصر الكلام برمز آخر أو بعدة رموز أخرى، ومن السهل فهم هذا النوع من القواعد فجاوز اشتغال الجملة مثلاً على ركن فعلي مؤلف من فعل وفاعل ومفعول به يتمثل بالقاعدة التالية :

ركن فعلي ← فعل + ركن اسمي (فاعل) + ركن اسمي (مفعول به)

يقرأ السهم بوصفه تعليمة تقضي بإعادة كتابة الرمز الواقع إلى اليمين بواسطة الرموز المتتابعة الواقعة إلى اليسار ويمكننا على النسق نفسه استبدال ركن اسمي مثلاً بتتابع رموز وبواسطة القاعدة التالية :

ركن اسمي ← تعريف + اسم .

¹ الجوهري ، الصحاح ، المجلد الأول ، تقديم العلامة الشيخ عبد الله العلايلي ، إعداد وتصنيف نديم مرعشلي وأسامة مرعشلي ، دار الحضارة العربية بيروت ، ط 1 ، 1974 م ، ص 398 .

² محمد محمود غالي ، أئمة النحاة في التاريخ ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ، جدة ، المملكة العربية السعودية ، ط 1 ، 1976 ، ص 9.

³ أحمد مومن ، المرجع السابق ، ص 206.

يتم إعادة استبدال كل رمز بالعناصر الواقعة إلى اليسار بالتدريج إلى أن يتم اشتقاق الجملة .⁽¹⁾

2/ التحويل :

يقوم مبدأ التحويل على " تحويل جملة إلى أخرى متى تقاربت معانيها وإن اختلفت مبانيها فعبارة "كتب الدرس" مثلا تعتبر تحويلا للعبارة المشابهة معنى المخالفة مبني وهي " كتب الولد الدرس "، وهناك قواعد متكاملة وضعها تشومسكيوأتباعه لتحويل الجمل من معلوم إلى مجهول ومن تقرير إلى استفهام أو نفي وما شابه ذلك⁽²⁾

يقوم مفهوم التحويل على الملاحظة التالية، توجد في اللغة جمل يرتبط بعضها ببعض بصورة وثيقة ولا يمكننا من خلال دراسة عناصرها فقط أن نلاحظ الصلة القائمة بينها لنأخذ الجمل التالية :

(1) أكل الرجل التفاحة .

(2) الرجل أكل التفاحة .

(3) التفاحة أكلها الرجل .

ولكي نفسر العلاقة القائمة بين هذه الجمل لا بد لنا من مفهوم يتيح لنا أن نبحت في علاقة الجمل بعضها ببعض ويسمح بأن نعيد تركيب عناصرها .

يصلح مفهوم التحويل في هذا المجال إذ ينص على إمكانية تحويل جملة معينة إلى جملة أخرى واعتماد مستوى أعمق من المستوى الظاهري في الكلام كما بإمكان مفهوم التحويل أن يكشف أيضا المعاني الضمنية العائدة للجمل .

فنقول مثلا فيما يخص الجمل المذكورة سابقا أن الجملتين؛ (2) و (3) جملتان متحولتان من الجملة (1) بواسطة إجراء تحويل ينقل الاسم " الرجل " في (2) والتفاحة في (3) فيضعه في موقع الابتداء

¹ - ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1986، 2م، ص13.

² - محمد محمود غالي، أئمة النحاة في التاريخ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1976م، ص09.

للكلام ويجري بعض التعديلات في (1) إذ يشرك ضميرا في المكان الذي كان يحتله الاسم الخاضع لهذا التحويل كما نلاحظ في (2) و (3).⁽¹⁾

وعليه يعتمد مفهوم التحويل عندما تفيد أكثر من جملة واحدة المعنى ذاته بالرغم من تباين تراكيبها، فنقول إن الجمل هذه متحولة من جملة واحدة موجودة في مستوى العميقة .

ومن أهم عناصر التحويل التي تقوم بها القواعد التحويلية نذكر:⁽²⁾

1.2/ **الحذف** : ويشار إليه بالرمز $\leftarrow$ ب + أ : مثاله : $\leftarrow$ ب .

وهنا تم تحويل أ + ب إلى ب فقط حيث حذف العنصر أ وهذا مثل :

كتب الطالب الدرس $\leftarrow$ كُتِبَ الدرس . حيث تم حذف الفاعل في الجملة الثانية .

2.2 / **التعويض** : وهو إحلال عنصر مكان آخر . مثل : أ $\leftarrow$ ب

حيث تم استبدال الرمز ب بالرمز أ .

3.2 / **التمدد أو التوسع** : ومثال ذلك : أ ب $\leftarrow$ + ج . حيث تم تمدد الرمز (أ) برمزين هما

ب + ج .

ومثال ذلك قلْتُ : خيرا قلْتُ : إن من يتق الله يجعل له مخرجا .

4.2 / **التقليص أو الاختصار** : وهو عكس التمدد ومثاله : أ + ب $\leftarrow$ ج

حيث تم تقليص أو اختصار الرمز أ + ب وأصبحت رمزا واحدا وهو : ج .

5.2 / **الإضافة أو الزيادة** : ومثاله : أ $\leftarrow$ أ + ب

حيث يتم زيادة الرمز أ بإضافة الرمز ب إليه وهذا يختلف عن التمدد لأن في التمدد اختفى الرمز

الذي كان على يمين السهم وحل محله رمزان على يسار السهم أما هنا فالرمز الذي على يمين السهم

لم يختفِ ولكن أضيف إليه رمز آخر على يسار السهم .

6.2 / **التبادل أو إعادة الترتيب** : ومثاله أ + ب $\leftarrow$ ب + أ .

¹ - ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المرجع السابق ، ص 14.

² - ينظر: حسام البهنساوي ، المرجع السابق ص 98 و ص 110 وما بعدها .

فهنا لم يحذف شيء، وإنما انعكس الترتيب فقط .

المطلب الثالث : أصول المدرسة التوليدية التحويلية

تعددت الأصول التي استمدت منها النظرية التوليدية التحويلية مبادئها .

وأول هذه المذاهب هو الاتجاه العقلي عند الفيلسوف الفرنسي " رينيه ديكارت " ويتضح هذا في منهجه الذي أقامه على أسس عقلية حين رفض الوصف المحض للغة، وحين ربط بين اللغة والعقل ويظهر ذلك التأثير جليا في كتابه " علم اللغة الديكارتي " .⁽¹⁾

ويرى تشومسكي أن الإنسان قد وهب ملكة لغوية أو قدرة لغوية، وأن الطفل يولد مزودا بهذه القدرة التي تمكنه من تعلم اللغة واكتسابها، ومزودا بقدرة دقيقة من الأصول النحوية الكلية التي تمكنه من التعرف على ما يسمعه من كلام يتردد من حوله وهذه الأصول اللغوية الكلية هي جزء مما نسميه العقل .

وقد تبنت النظرية التوليدية الآراء العقلانية من منطلقات لغوية علمية كما تعتبر اللغة نتاجا عقليا خاصا بالجنس البشري دون غيره ويرتبط ارتباطا وثيقا بالعقل الإنساني⁽¹⁾

لأن الحيوان لا يستطيع استخدام الكلام في التعبير عن دلالات وأفكار مثل الإنسان، وهذه الخاصية هي مما يميز الإنسان الذي هو حر في تفكيره، وهذه التفرقة بين الإنسان والحيوان على أساس أن اللغة هي الفرق الجوهرية بينهما وهي من الأفكار التي نادى بها ديكارت من قبل.⁽²⁾

وفكرة ربط اللغة بالعقل بدت أكثر وضوحا عند المفكر الألماني " هامبولدت " himboldt الذي يرى أن اللغة شكلان شكل خارجي (آلي) وشكل داخلي (عضوي) والشكل الأخير هو الأهم لأنه الأساس في كل شيء ولا ينبغي النظر إلى اللغة باعتبارها مجموعة الظواهر المنفصلة بعضها عن بعض،

¹ - ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية، بيروت، ط2، 1405هـ-1985م، 143 - 144 .

² - ينظر: عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، بيروت، دار النهضة العربية، 1906هـ، 1986م، ص120.

ولكن باعتبارها نظاما عضويا تتداخل فيه كل الأجزاء ويؤدي فيه كل جزء دوره وفقا للعمليات التوليدية التي تكون البنية العميقة .⁽¹⁾

وقد دعا تشومسكي إلى العودة إلى أفكار " هامبولدت " فقال: " ينبغي الرجوع إلى التصور الهامبولدي للغة الذي يعد الكفاءة اللغوية نظاما من التطور التوليدي .

كما تأثر تشومسكي بالنحو العربي قبل أن يبدأ بدراسة اللسانيات العامة حيث اشتغل ببعض البحوث المتعلقة باللسانيات السامية، وقد سبق وأن درس الأجرومية عندما كان طالبا في المرحلة الابتدائية في بنسلفانيا، حيث كان مهتما بالتراث العربي والعبري .

وتأثر أيضا بالنحو التقليدي، وقد أكد أنه أكثر اقترابا من الطبيعة الإنسانية في دراسته للغة، وأشار إلى الحاجة إلى إعادة أصوله على أسس أكثر علمية .⁽²⁾

كما تأثر كذلك بعلم النفس، وكان دائم الكلام عن وجود الصلة بين علم اللغة وعلم النفس وفي هذا يقول " إن من أهم الأسباب التي تدفعنا إلى دراسة اللغة دراسة علمية ودراسة النحو التحويلي خاصة أن هذه الدراسة ذات قيمة واضحة في فهمنا وإدراكنا للعمليات العقلية ومن هنا فإن اندماج علم اللغة مع علم النفس واتحادهما معا إنما هو من أجل النتائج الهامة التي سيسفر عنها هذا الاندماج وليس من أجل تغيير موضوعات علم اللغة أو مناهجه"⁽³⁾

ولقد اشترك مع عالم النفس "جورج ميلر " في كتابه بحث عنوانه (اللغة ذات الحالة المحدودة) كما اشتركا معا في كتابة فصلين من كتاب يسمى (دليل علم النفس الرياضي) وانفرد تشومسكي بكتابة فصل آخر في هذا الكتاب كل هذا يؤكد تأثره بمبادئ علم النفس .

¹ المرجع السابق، ص 122- 123 .

² انظر:عبد الله الراجحي، المرجع السابق ، ص 143 .

³ جون ليونز، ص210-211.

كما تأثر أيضا تشومسكي بالدراسات البنيوية حيث كانت نشأته العلمية في ظل المدرسة البنيوية إذ كان أستاذه " زيليج هاريس " تلميذ " بلومفيلد " فلا نستطيع إنكار تأثره بالبنيويين .⁽¹⁾ وهذا ما يؤكده الدكتور تمام حسان بقوله: " العلامة تشومسكي تلميذ "هاريس" الذي هو تلميذ "بلومفيلد" منشئ اللغويات التوزيعية في أمريكا، ومن هنا يعتبر النحو التوليدي حفيدا إن لم يكن ابنا مباشرا للنحو التوزيعي و تشومسكي آخى بين تعاليم بلومفيلد وتعاليم "همبولدت" himboldt ووصفية "دوسوسير" ومنطقية "بورت رويال" وانتفع مع كل ذلك بالمنطق الرمزي وعلم النفس وأقرّ على نفسه بالعقلانية في فهم اللغة ."⁽²⁾

المبحث الثاني : المراحل التي مرت بها المدرسة التوليدية التحويلية

إن المتتبع للمسار التاريخي لهذه المدرسة يجدها مرت بمراحل عدة عرفت خلالها عدة تحولات وهذه التحولات مرت بثلاث مراحل وهي: المرحلة التأسيسية، المرحلة النموذجية، المرحلة النموذجية الموسعة.

المطلب الأول : المرحلة التأسيسية (1957 – 1965)

تبدأ بظهور أول كتاب "لتشومسكي" بعنوان : " المباني التركيبية " structures syntaxiques وفي هذه المرحلة استطاع تحديد الإطار النظري لتحويل المسار اللساني وأصبح الهدف من البحث اللساني استكشاف البنى التركيبية، وتعليل الآلية الضمنية الكامنة وراء بناء الجمل وقد تميزت هذه المرحلة بما يلي:⁽³⁾

- التركيز على النحو الشكلي واعتبار النحو أساسا للنظرية .
- تحويل منهج الدراسة من السلوكية إلى الذهنية العقلية .
- جعل الهدف من الدراسة الألسنية منهجا تحليليا لا منهجا تحليليا وصفيا .
- تأسيس الأسلوب الاستنتاجي التجريبي .

¹ - منذر عياشي، النظرية التوليدية ومناهج البحث عند تشومسكي ، مجلة الفكر العربي المعاصر العدد 40 بيروت 1986 ص 34.

² - تمام حسان ،إعادة وصف اللغة العربية ألسنيا (ندوة اللسانيات واللغة العربية) تونس 1978 ص 171.172 .

³ - ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المرجع السابق، ص 127.

- التمييز بين نوعين من التحويلات والتركيز على نوعي الجملة (المبنية للمعلوم والمبنية للمجهول)
 - التركيز على إبداعية اللغة وكذا الكفاية والأداء .
 - اقتراح نوعين من الجمل : " جمل نواة . جمل محولة (
- وقد ميز تشومسكي بين ثلاثة أنواع من النحو :

أ/ نحو الحالات المحدودة : finiste state

وهو أبسط النماذج النحوية التي قدمها "تشومسكي" أي إنه سلسلة من الاختيارات تتم في السياق الخطي للكلام، على أن الاختيار اللاحق يحدده اختيار العناصر السابقة " وكل هذا يتم في إطار الجملة، ويوضح ذلك "جون ليونز" حيث يرى أن هذا النحو يقوم على مبدأ ينص على أن الجمل تولد عن طريق سلسلة من الاختيارات تبدأ من اليسار إلى اليمين أو من اليمين إلى اليسار كما في اللغة العربية أي عند الانتهاء من اختيار العنصر أو اللفظ الأول فإن كل اختيار يأتي عقب ذلك يرتبط بالعناصر أو الألفاظ التي تسبق اختيارها مباشرة، وبناء على ذلك يجري التركيب النحوي للجملة .⁽¹⁾

ب/ نحو المكونات : phrase structure

وهو ما يسمى ب (النموذج الركني)⁽²⁾ وهو أكثر تعقيدا من النموذج الماركوفي، ويندرج ضمن هذا النموذج التحليل بالعودة إلى المؤلفات المباشرة، وهي ذات الفكرة التي نادى بها بلومفيلد بواسطة مخطط الخانات⁽³⁾، إلا أن تشومسكي يقترح تمثيلا يلائم هذا النوع بصورة أفضل، ويعرف باسم (المخطط المشجر) فيمثل الجملة بالعودة إلى مؤلفها المباشر وبشكل مجرد بين مختلف العلاقات القائمة لعناصر التركيب.⁽⁴⁾ إذ تقوم هذه الطريقة بإعادة الرموز المأخوذة من النحو التقليدي

¹ - ينظر: جون ليونز، المرجع السابق ص 103 .

² - ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المرجع السابق، ص 92 .

³ - ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) المرجع السابق، ص 130.

⁴ - ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المرجع السابق، ص 92 .

مثل : (جملة ، فعل، اسم، نعت ...) إذ تعاد كتابة التركيب وفق الرموز المرسومة بها، وتسمى

(قواعد إعادة الكتابة) أي أنها تعيد كتابة رمز برمز آخر إلى أن يتم توليد الجملة .⁽¹⁾

ونمثل لها بالجملة التالية : (اللاعب قذف الكرة) ونحللها بالعربية :

1- الجملة ← عبارة اسمية + عبارة فعلية .

2- العبارة الاسمية ← أداة + اسم .

3- العبارة الفعلية ← فعل + عبارة اسمية .

4- فعل ← قذف ... الخ

5- اسم ← كرة ، لاعب ... الخ .

6- أداة ← ال .

ثم نطبق هذه الرموز على قواعد إعادة الكتابة :

1-الجملة عبارة اسمية + عبارة فعلية .

2-العبارة الاسمية + أداة + اسم .

3-أل +لاعب +فعل + عبارة اسمية .

1- ال +لاعب +قذف + عبارة اسمية .

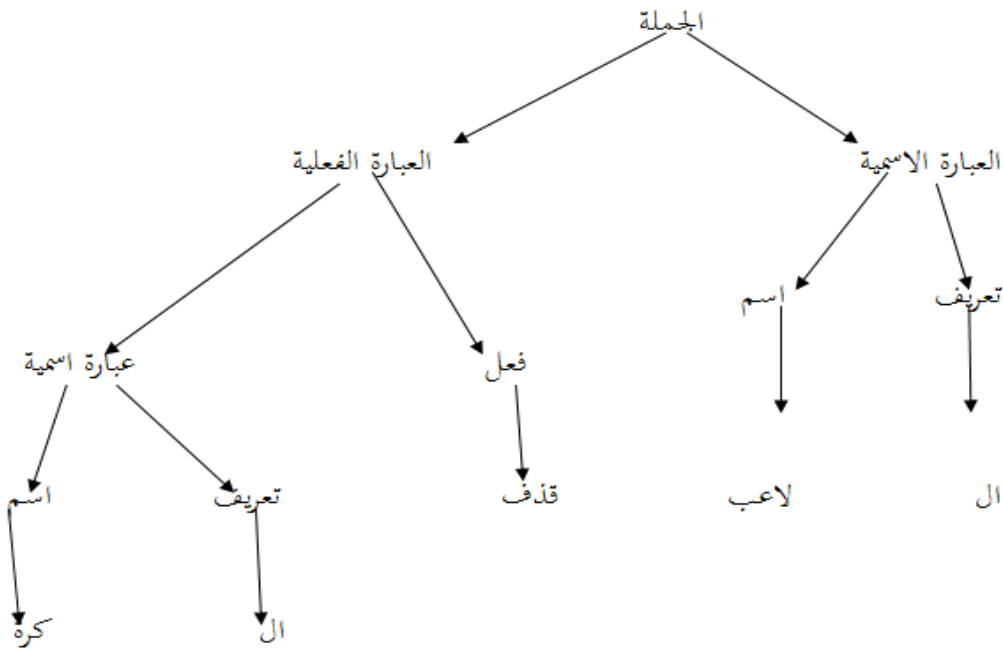
2- ال +لاعب + قذف + أداة + اسم .

3- ال +لاعب +قذف +أل + اسم

4- ال +لاعب +قذف +ال + كرة .

¹ - المرجع السابق، ص 93 .

ونمثل لهذه الجملة بالمخطط المشجر الآتي :



غير أن تشومسكي يرى أن هذه الطريقة تتسم بالضعف وذلك لأنها لا تستطيع أن تبين القواعد التي يحدث فيها حذف بعض العناصر أو تبديل مواقعها فيما بينها، كما يتعذر تحليل العلاقات القائمة بين الجمل المختلفة .

ج/ النحو التحويلي transformational:

التحويل آلية من الآليات التي وظفها تشومسكي في مدونته اللسانية، وهو موكول له مهمة ربط البنى العميقة بالبنى السطحية، والسر في تفضيل تشومسكي للنحو التحويلي على غيره أن القواعد التحويلية تعكس حدس أصحاب اللغة أفضل من غيرها من القواعد، وتولد عددا لا حصر له من الجمل وتولي اهتماما كبيرا بالمعنى، وتزيل اللبس التركيبي الذي سبقت فيه القواعد، وباستخدام عناصر التحويل (التقديم والتأخير، الحذف، الزيادة ...) يتم التمايز بين جملتين ما، وهذا يعني أننا نستطيع أن نولد من خلال هذا المنهج مالا نهاية من الجمل في البنية العميقة، وننطق مالا نهاية منها على البنية السطحية بعد المرور بقواعد التحويلات ⁽¹⁾.

¹ - ينظر: رفعت كاظم السوداني ، المنهج التوليدي والتحويلي دراسة وصفية تاريخية ، منتدى تطبيقي في تركيب الجمل في السبع الطوال الجاهليات، أطروحة دكتوراه، بغداد، 2000م، ص112-113.

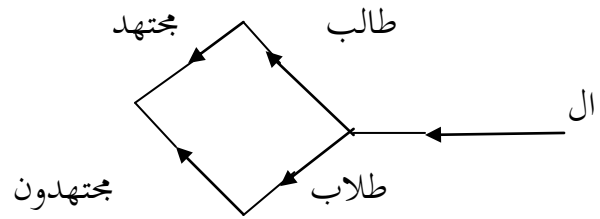
وتسمى اللغات الحاصلة بهذه الطريقة التوليدية بلغات ذات حالات محدودة، كما تسمى الآليات التي تنتج هذه اللغات قواعد ذات حالات محدودة.⁽¹⁾

ويمكن تمثيل ذلك بما يأتي :

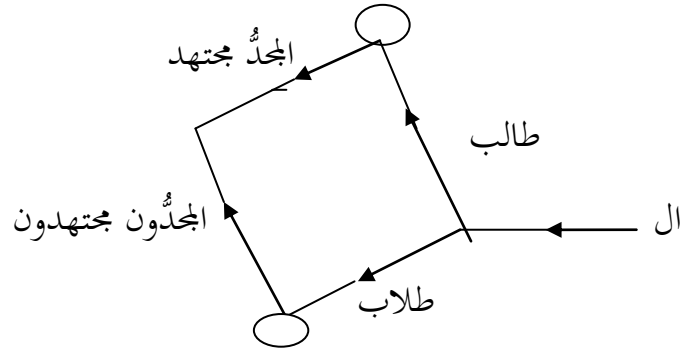
1- الطالب مجتهد .

2- الطلاب مجتهدون .

إذ نجد أن العنصر الأول (ال) أعطى حقاً اختيارياً للعنصر الذي تلاه (طالب) أو (طلاب) ولكن العنصر الثاني (طالب) أوجب أو ألزم مجيء (مجتهد) في الوقت الذي أوجب العنصر (طلاب) مجيء العنصر (مجتهدون).⁽²⁾



نستطيع بهذه الطريقة أن نوسع الجملة بالانتقال من حالة معينة إلى الحالة نفسها بزيادة حلقة إلى الرسم التخطيطي :



يقول تشومسكي أن الأجهزة التي تولد اللغات بهذه الطريقة تعرف ب (عمليات ماركوف ذات الحالة المحدودة).⁽³⁾

¹ - ميشال زكريا ، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام ، المرجع السابق، ص 89 - 90 .

² - المرجع نفسه، ص 107 .

³ - نعوم تشومسكي ، البنى النحوية ، ترجمة يوشيلبيوسف غريز ، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1987، ص 27، 28 .

غير أن "تشومسكي" أعرض عن هذه الطريقة لأنها تقوم على افتراض، وهو أن الجمل تتكون بتوليد كلمة بعد كلمة ليتحقق الاقتضاء، ولأنها تقدم تحليلاً إلا لعدد يسير ومحدود من الجمل في حين أن اللغة تقدم عدداً غير محدود من الجمل .

المطلب الثاني : مرحلة النظرية النموذجية (1965)

طور تشومسكي في نموذج النحو التحويلي في كتابه (مظاهر النظرية النحوية) aspect of the theory of syntax وذلك بإضافته للعنصر الدلالي ورؤيته الجديدة للمعنى الذي رأى منذ ذلك الوقت أنه يجب أن يخضع للتحليل اللغوي، ومن ثم أصبح النحو عند تشومسكي نظاماً من القواعد يربط معنى كل جملة يولدها بالأصوات .⁽¹⁾

وبظهور كتاب (مظاهر النظرية النحوية) ظهرت النظرية التوليدية التحويلية بصورة واضحة وتطورت مفاهيمها وتم توسيعها بتوسيع مبادئها وإضافة بعض المبادئ الأساسية الجديدة إليها، ومن المبادئ التي تم التوسع فيها :

1- التمييز بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي .

2- التمييز بين البنية العميقة والبنية السطحية .

3- إدراج المكون الدلالي في القواعد.

4- التمييز بين مفهوم أصولية الجملة ومفهوم مقبولة الجملة .

5- إدراج المعنى في المكون الأساسي .⁽²⁾

وكذلك استطاع تشومسكي التفريق بين الجمل الأصولية، والجمل غير الأصولية، الجملة أصولية إذا كانت مركبة على نحو جديد، وهي غير أصولية إذا انحرفت عن المبادئ التي تحدد الأصولية في اللغة أي القواعد الضمنية التي تقود عملية التكلم والتي يطبقها متكلم اللغة بصورة لاشعورية .

¹ - عبده الراجحي، المرجع السابق، ص 139 .

² - ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية ، المرجع السابق، ص 108، 109 .

ولكي تكون الجملة أصولية يجب ألا تنحرف بالنسبة لأي قاعدة من القواعد التي تعين توافق العناصر اللغوية في مستويات اللغة الثلاثة : المستوى الصوتي والتركيبى والدلالي ... ومفهوم الأصولية ينتمي إلى دراسة الكفاية اللغوية إذ إن الجملة غير الأصولية تتحدد وفقا لقواعد الكفاية اللغوية .⁽¹⁾

ومثال ذلك الجملتان التاليتان :

1- كتب الطالب الدرس .

2- كتب الجبل الدرس .

فهاتان الجملتان صحيحتان نحويا أي من جهة التركيب أو المبنى، ولكن من جهة المعنى فالأولى صحيحة، والثانية غير صحيحة، على الرغم من أن المكونات الأساسية لهما متساوية، فتتكون كل منهما من :

جملة : فعل + اسم + اسم .

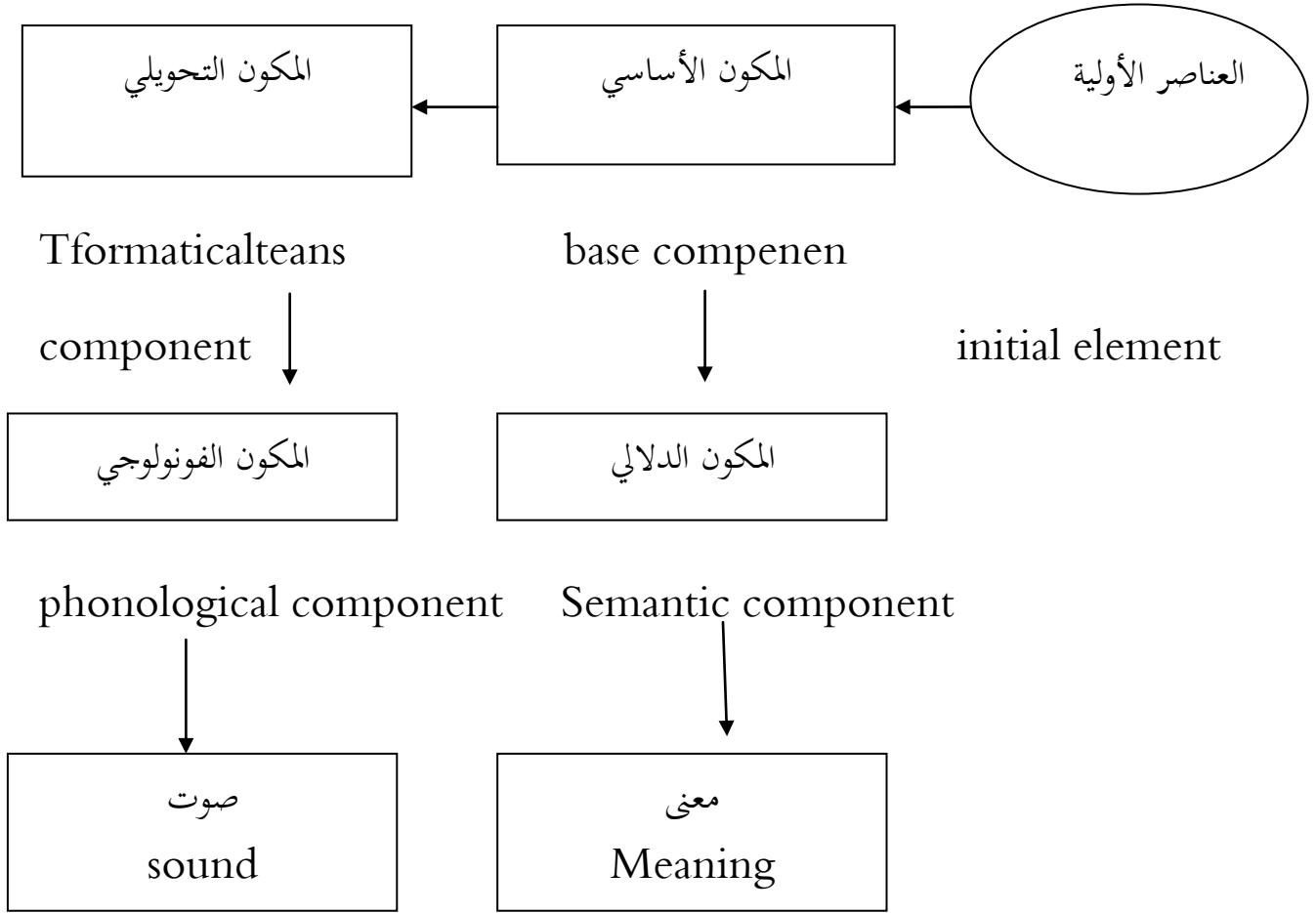
إلا أن الجملة الثانية منحرفة معنويا ومرد ذلك راجع إلى أن المكونات الدلالية للفعل (كتب) لا تتفق مع المكونات الدلالية للفاعل الجبلية .

من هنا أقر تشومسكي بأن التفسير الدلالي ينبغي أن يكون له نفس قيمة التحليل النحوي، والقواعد النحوية ماهي إلا نظام متصل بدلالة الجمل التي تولدها هذه القواعد .

ومما أضافه كتاب (مظاهر النظرية النحوية) ضرورة إدراج المعجم في المكون الأساسي، وبعد إضافة

¹ المرجع السابق، ص 110 .

تشومسكي للمكون الدلالي أضاف صندوقاً جديداً وانتهى إلى الشكل الآتي: ⁽¹⁾



فالعنصر الأساسي يمثل البنية العميقة للجملة والصندوق الثاني والثالث يمثلان معاً الوصف الدقيق لبنية الجملة العميقة وهما اللذان يحددان العناصر التي تتكون منهما الجملة، ثم يتوارى بعد ذلك كل من المكون الدلالي والمكون الفونولوجي من حيث إنهما مفسران، فالمكون الدلالي يفسر معنى الجملة، والمكون الفونولوجي يفسر الصورة الصوتية للجملة. ⁽²⁾

ويتناول المكون الدلالي القضايا المتعلقة بالدلالة ويدرس دلالة العناصر اللغوية، ويلجأ إلى قواعد الإسقاط الدلالية التي تسقط المعنى على بنية معينة، والتي تربط بين الكلمات والبنى التركيبية، كما

¹ - جون ليونز، المرجع السابق، ص 158 .

² - المرجع نفسه، ص 159 .

يحتوي على التمثيل الدلالي للمؤلفات بواسطة القراءة الدلالية والمثير الدلالي اللذين يصفان بنية الجملة، ويمثلان مؤلفاتها الدلالية. (1)

أما المكون الفونولوجي فيدرس أصوات اللغة ويتكون من القواعد الفونولوجية التي تتناول التغيرات التي تطرأ على المقطع الصوتي والمعجم الفونولوجي الذي يقدم تمثيلاً للمورفيمات بواسطة مركب سمات فونولوجية مميزة. (2)

ويمثل عمله في أن المعجم الفونولوجي بعدما يقدم السمات الفونولوجية الخاصة على المؤلفات، تقوم قواعد التكرار بضبط التمثيل الفونولوجي العائد إلى هذه المؤلفات في البنية السطحية، ثم تقوم القواعد الفونولوجية (3) بتحليل التغيرات الصوتية الحاصل عليها من خلال تتابع السمات الفونولوجية الخاصة بكل مؤلف، وينتهي بتخصيص كل مركب لغوي بتمثيل فونولوجي خاص به .

ومما سبق لنا ذكره يتبين لنا أن " المكون التركيبي يولد مجموعة غير متناهية من البنى التركيبية (الجميل) التي تحتوي على تمثيل دلالي يُستمد من المكون الدلالي، وعلى تمثيل صوتي يُستمد من المكون الفونولوجي فيكون المكون التركيبي بمثابة جسر يربط بين المعنى والصوت. (4)

المطلب الثالث : مرحلة النظرية النموذجية الموسعة (1972)

في عام 1972 صدر كتاب لتشومسكي بعنوان (دراسات الدلالة في القواعد التوليدية) studies on semantics in generative grammar وأضاف فيه تشومسكي إضافات جديدة منها أن المكون الدلالي أصبح له دور في تفسير التركيب الظاهر للجملة بعد أن كان هذا الدور مقتصرًا على المكون الفونولوجي، ومنها أن المكون الدلالي صار بإمكانه الإسهام في تفسير العديد من العلاقات النحوية الظاهرة بعد أن كان يقتصر عمله على تفسير التركيب المستتر دلاليًا. (5)

ومنها أن التركيب الظاهر وحده يمكن أن يقوم بدور كبير في التفسير الدلالي للجملة .

¹ - ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية ، المرجع السابق، ص 116.

² - المرجع نفسه، ص 117 .

³ - ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية و التحويلية وقواعد اللغة العربية ، المرجع السابق، ص 139 .

⁴ - المرجع نفسه ، ص 161.

⁵ - مشاكل زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية، المرجع السابق، ص 118.

وتميزت هذه المرحلة بظهور نظريتين دلالتين : النظرية الدلالية التفسيرية لـ "كارترز" و "فودو"، والنظرية الدلالية التوليدية لـ "ليكوف" و "مكاولي" و "روس" و "بروستال" ثم "غرور".

1/ النظرية الدلالية التفسيرية: ترى أن الوظيفة الأساسية للمكون الدلالي هي إسناد التفسير الدلالي الملائم للمتواليات التي يولدها التركيب بواسطة المعلومات المركبة على أن يتم هذا التفسير على مستوى البنية العميقة دون البنية السطحية، فجملة " ضَرَبَ زيدٌ " مشتقة من البنية العميقة المبنية للمعلوم : " ضَرَبَ (أ) زيدًا " حيث - أ - مجهول، فهاتان الجملتان المرتبطتان بقاعدة تحويلية ترجعان إلى بنية دلالية واحدة، مع أن الأولى مبنية للمجهول والثانية للمعلوم، أي مع اختلافهما سطحاً، وهذا الاختلاف هو الذي يجعل إسناد التفسير الدلالي إلى البنية العميقة ⁽¹⁾.

2/ النظرية الدلالية التوليدية : تسعى هذه النظرية إلى معرفة كيفية ارتباط المفاهيم الدلالية مع بعضها البعض داخل الجمل للتعبير على معانٍ جديدة، ولمعرفة ذلك تم الاستعانة بالإضافة إلى نموذج الذاكرة الدلالية بقواعد الربط بين المفاهيم داخل الجمل، والتي تكفل لنا في النهاية توليد جمل ذات معنى .

وفي الإطار العام ماتم ملاحظته على النظريتين الدلالتين أن الأولى لا تعطي للدلالة إلا دوراً تفسيرياً، أما النظرية الثانية فتحاول أن تبرر أن هذا الدور لا يليق بالمكون الدلالي بحسب النظرية الثانية مسؤول عن توليد الجمل واتخاذها الشكل الذي تتخذه في التركيب ⁽²⁾.

كانت هذه الفكرة عامة عما سلكته النظرية التوليدية التحويلية في مراحلها الثلاثة الأولى، وتلك هي التطورات التي وصلت إليها، والتي كانت نتيجة الأبحاث المتعمقة والجهود المبذولة لإيجاد أفضل الطرق التي تفسر مقدرة المتكلم على إنتاج الجمل غير النهائية وفهمها .

¹- ينظر: عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، ط. د. ت. ص 72. 73. 76. 77.

- ينظر: عادل فاحوري، اللسانيات التوليدية التحويلية، دار الطليعة، ط 2، بيروت، 1988م.

²- ينظر: عبد المجيد جحفة، المرجع السابق، ص 78.

المبحث الثالث : معايير المدرسة التوليدية التحويلية .

المطلب الأول : معياري الكفاية والأداء.

يرى تشومسكي أن قواعد اللغة عند الإنسان مكتسبة، لأن الإنسان يولد مزودا بقدرات طبيعية فطرية تساعده على اكتساب قواعد لغته، فهو يرى أن اللغة وجهان أحدهما ذهني خالص، سماه الكفاية، والآخر عملي منطوق مسموع، سماه الأداء .

أ/ **الكفاية اللغوية** : عرف تشومسكي الكفاية بأنها " القدرة على بناء أنموذج لغوي ذهني، مشترك بين المرسل والمستقبل، وعلى أساسه تتمثل القواعد اللغوية ."⁽¹⁾

فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية لتكلم اللغة بقواعد لغته، وهي قدرة المتكلم على الجمع بين الأصوات اللغوية والمعاني في تناسق مع قواعد لغته، وهي التي تقود عملية التكلم عند الإنسان بمعنى أنها توجه الاستعمال اللغوي عند الإنسان .⁽²⁾ أو هي القدرة على إنتاج الجمل والكفاية اللغوية عند المتكلم المستمع النموذجي تعني :

1- أن كل جمل اللغة السائدة عنده (المتكلم، المستمع) كذلك الجمل التي لم تنطق ولم تسمع من قبل يمكن إنتاجها وفهمها .

2- أنها تستطيع أن تميز بين الجملة الصحيحة من الجمل غير الصحيحة نحويا في اللغة .

3- أنها تتعرف على ما إذا كانت الجملة أكثر وضوحا في مجال الدلالة من غيرها .

4- أنه يمكنها إنتاج الجمل وتفسيرها في اللغة بناء على طريقة فعالة .⁽³⁾

وبهذا المفهوم فالكفاية اللغوية هي قدرة المتكلم المستمع المثالي التي طُبِعَ عليها الإنسان منذ طفولته .

¹ - سمير شريف استيتية اللسانيات (المجال ، الوظيفة ، المنهج) عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع اربد الأردن ط2 2002 م ، ص 177 .

² - ينظر ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية ، المرجع السابق ، ص 154 .

³ - ينظر محمود جاد الرب ، علم اللغة نشأته وتطوره ، دار المعارف ، القاهرة 1985 م ص 194 .

ب/ الأداء الكلامي: "إن أدق وصف له هو ذلك الوصف الذي يجعل اللغة واقعا حيا في المنطوق والمسموع، بحيث يتحد الأداء الصوتي مع المضمون الدلالي، وبذلك يكون الأداء هو الصورة الواعية التي تمثل الصورة المعقولة من اللغة " .⁽¹⁾

فهو تحقيق لهذه الكفاية اللغوية وإنجازها " أي هي ما يقوم به المتكلم عند إحداث الكلام "⁽²⁾ كما يعرف تشومسكي الأداء الكلامي بأنه تلك الأصوات التي يطلقها المتكلم بالفعل، وهو سلوك ينبعث في هدي من القواعد الكامنة على الرغم من أنه يتأثر بعوامل عدة يتصل بعضها باللغة، ويتصل بعضها الآخر بالمتكلم نفسه، ولكنها مع ذلك متجددة متنامية منذ الطفولة، إذ إنَّ الطفل الذي يتعلم اللغة يكون قد كون لنفسه قواعد معينة خلال ملاحظة الجمل النحوية وغير النحوية، فهذه القواعد تعد العنصر الرئيسي في سلوك كل من المتحدث والسامع .

وعليه " فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية باللغة، في حين أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين " ⁽³⁾

وبناء عليه فالتفريق بين الكفاءة والأداء في نظرية تشومسكي ضرورة لأن هناك حقيقة هي أننا عندما نتكلم، ولا نتكلم بطريقة نحوية، فرما لا نكمل الجملة أو ننطقها ناقصة، أو ربما نضيف أشياء غير صالحة للوصف النحوي، ومن هنا فإن جملا كثيرة لا تعد صالحة مما ينطق، ولكن اللغوي لا يتخذها دليلا في عمله الوصفي وهو يتعامل فقط مع الصيغ المرشدة التي يعرفها المتكلم الفطري بلغته، كما أن التفريق بين الكفاية والأداء الكلامي واجب أيضا لفهم تلك النقطة الخاصة بالعدد غير المحدود من الجمل الموجودة في اللغة .⁽⁴⁾

¹ - سمير شريف استنبية، المرجع السابق ص 178 .

² - حوله طالب الإبراهيمي، المرجع السابق ، ص 104 .

³ - ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المرجع السابق ص 7 .

⁴ - ينظر محمود سليمان ياقوت ، قضايا التقدير النحوي بين القدماء والمحدثين ، دار المعارف للنشر ، القاهرة ، 1985 ، ص 178.

المطلب الثاني : البنية العميقة والبنية السطحية .

يرتبط مصطلح البنية العميقة والبنية السطحية عند تشومسكي بالقواعد التوليدية والتحويلية التي تؤكد على أن المنظومة اللغوية على بنيتين تركيبيتين (سطحية وعميقة).⁽¹⁾

حيث قال تشومسكي أن البنية العميقة " أساسية لفهم الكلام وإعطائه التفسير الدلالي وهي ضمنية تتمثل في ذهن المتكلم المستمع، يعكسها التابع الكلامي المنطوق الذي يكون البنية السطحية"⁽²⁾ ، أما البنية السطحية هي عبارة عن تأويل صوتي ونحوي للجملة الظاهرة، والقوانين التي توضح العلاقة بين السطح والعمق في الجمل .

أ/ البنية العميقة : هي القواعد التي أوجدت تتابع الكلام الذي يتلفظ به المتكلم، والبنية العميقة هذه بنية ضمنية تتمثل في ذهن الإنسان المتكلم المستمع فهي بالتالي حقيقة عقلية قائمة يعكسها التابع الكلامي المنطوق الذي يكون البنية السطحية، أي إنها إفراز للمعنى، ما دام دور النحو التوليدي التحرك داخليا من العمق إلى السطح اعتمادا على القوانين المحققة لهذا التحول، وتتميز البنية العميقة بجملة خصائص هي كالتالي:⁽³⁾

1- تمثل البنى الأولية المولدة في قواعد النحو عن طريق المستوى التركيبي والمعجمي .

2- هي كل البنى الخاضعة للتأويل الدلالي .

3- هي البنى القابلة للتحويل إلى بنى سطحية سليمة .

ب/ البنية السطحية : هي البنية الظاهرة عبر تتابع الكلام الذي يتلفظ به المتكلم والبنية العميقة، أي أن القواعد التي أوجدت هذا التابع، فالبنية السطحية هي البنية النهائية الظاهرة المستخدمة في سياق ما في سلسلة أفقية من الكلمات ذات سمات صوتية أو كتابية، ولذلك هي تحتوي على كل

¹ - عبد القادر عبد الجليل، المرجع السابق ص 271 .

² - نعمان بوقره، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 1، 2003، ص 157.

³ - عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية دلالية) دار توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط 4، 2000 م، ص 68 .

المكونات الفونولوجية اللازمة للتفسير الصوتي، والعلاقة بين البنية الصوتية والبنية العميقة تعد محورا هاما لتحليل بناء الجملة.⁽¹⁾

ويتضح الفرق بين البنية السطحية والعميقة من حيث إن " البنية العميقة تمثل التفسير الدلالي للجملة، كما أنها يمكن أن تحول بواسطة قواعد تحويلية إلى بنية سطحية، وأما البنية السطحية فإنها تتبع العملية التوليدية التي يقوم عليها المكون التركيبي، وتمثل الشكل الصوتي النهائي للتتابع الكلامي المنطوق فعلا، وترتبط بالأصوات اللغوية المتتابة ويتم تحديد التفسير الصوتي للجملة عبرها.⁽²⁾ " ونعطي مثلا جملة واحدة عميقة تمثل جملا عديدة سطحية كما في الجملة التالية :

1- كتب محمد الدرس (عميقة) .

فهذه الجملة يمكن أن تحول إلى :

(بسيطة)

- 2- محمد كتب الدرس .
- 3- الدرس كتبه محمد .
- 4- محمد هو الذي كتب الدرس .
- 5- الذي كتب الدرس هو محمد .

وتجدرى على أمثال هذه الجمل التحويلات الممكنة لإيراد جمل أخرى أصلية موجودة في

الذهن، وحسب تشومسكي " تتركب هذه الجمل من مكون معجمي ، وعن طريق تطبيق قواعد التحويل يتوصل إلى عدد كبير من البنيات السطحية ."⁽³⁾

وتحتل التحويلات المكانة الرئيسية في القواعد التشومسكية ، وتكمن مهمتها في تحويل البنى

العميقة إلى بنى متوسطة وسطحية ، فهي تربط البنى العميقة بالسطحية .

والجمل (2) و(3) و(4) و(5) تمثل البنية السطحية للتركيب العميق في الجملة (1) الذي هو عبارة

عن تعلق الحدث بمحمد وهو صفة الفاعلية، ثم وقوع الحدث على الدرس وهو صفة المفعولية، إضافة

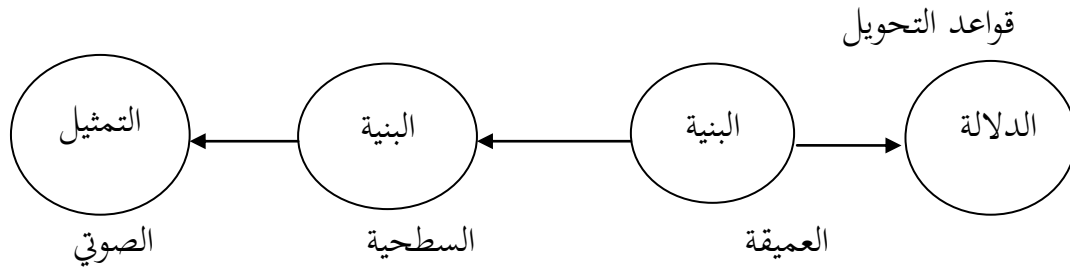
¹ - ينظر: نعمان بوقره، المرجع السابق ص 157 - 158 .

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 158.

³ - صالح بلعيد ، نظرية النظم ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2001 ص 84 .

إلى الحدث نفسه وهو الرابط بينهما، وهذه الجملة (1) و أشباهها تمثل عند تشومسكي جملة البنية العميقة التي أساسها (فعل+فاعل+مفعول به) هذا من حيث التركيب الأساسي، أما من حيث المعنى فهو يرى أن مهمة التحويل تكمن في معرفة معاني الجمل عن طريق الاختيار .⁽¹⁾

ويمكن تصور العلاقة التي تربط البنية السطحية بالعميقة بقواعد التحويل بالمخطط التالي:⁽²⁾



المبحث الرابع: مكونات القواعد التحويلية

تتكون القواعد التوليدية والتحويلية "من تنظيم قواعدي بمقدوره توليد أو تعداد جمل اللغة؛ يتم تحليل هذا التنظيم من خلال مكونات ثلاثة وهي: المكون الفونولوجي، والمكون التركيبي و المكون الدلالي، فإقامة المستويات اللغوية تتيح تحليل اللغة من خلالها، وتساعد على تحقيق الوصف الدقيق والواضح والذي ما كان ليتوفر على نحو علمي من دون اعتماد هذه المستويات ."⁽³⁾

المطلب الأول : المكون التركيبي .

يعد " المكون التركيبي المكون التوليدي الوحيد الذي يجعل لكل جملة بنية عميقة التي تمثل التفسير الدلالي للجملة ،وبنية سطحية التي تمثل التفسير الفونولوجي للجملة " ⁽⁴⁾ فهذا المكون يقوم " بتوليد مجموعة من الجمل غير متناهية بواسطة المشيرات الركنية التي يتم بواسطتها تفكيك التركيب"⁽⁵⁾ كما نبذه يتسم بخاصية تنظيمية لأنه " يمنح البنى المختلفة معاني نحوية منظمة منسقة " ⁽⁶⁾

1- Chomsky, aspects of the theory of syntax, Cambridge mit press, 1965, p 43.

2Dele, language and development, p 79.

³ - ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المرجع السابق ، ص 137.

⁴ - أحمد حساني ، المرجع السابق ، ص 27 .

⁵ - عبد القادر عبد الجليل، المرجع السابق ، ص 284.

⁶ - التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2008م، ص73.

ويتكون المكون التركيبي من مكونين :

أ-المكون الأساس : ويرتبط بالبنية العميقة يحتوي على قواعد الكتابة التي يتم بواسطتها توالي المشير

الركني الذي يعد البنية العميقة للجملة المولدة .

وتنثل لعمل قواعد الكتابة للمشير الركني التالي :⁽¹⁾

الجملة ————— ركن الإسناد + ركن التكملة

ركن الإسناد ————— ركن فعلي + ركن اسمي

ركن فعلي ————— زمن + حدث

ركن اسمي ————— تعريف + اسم

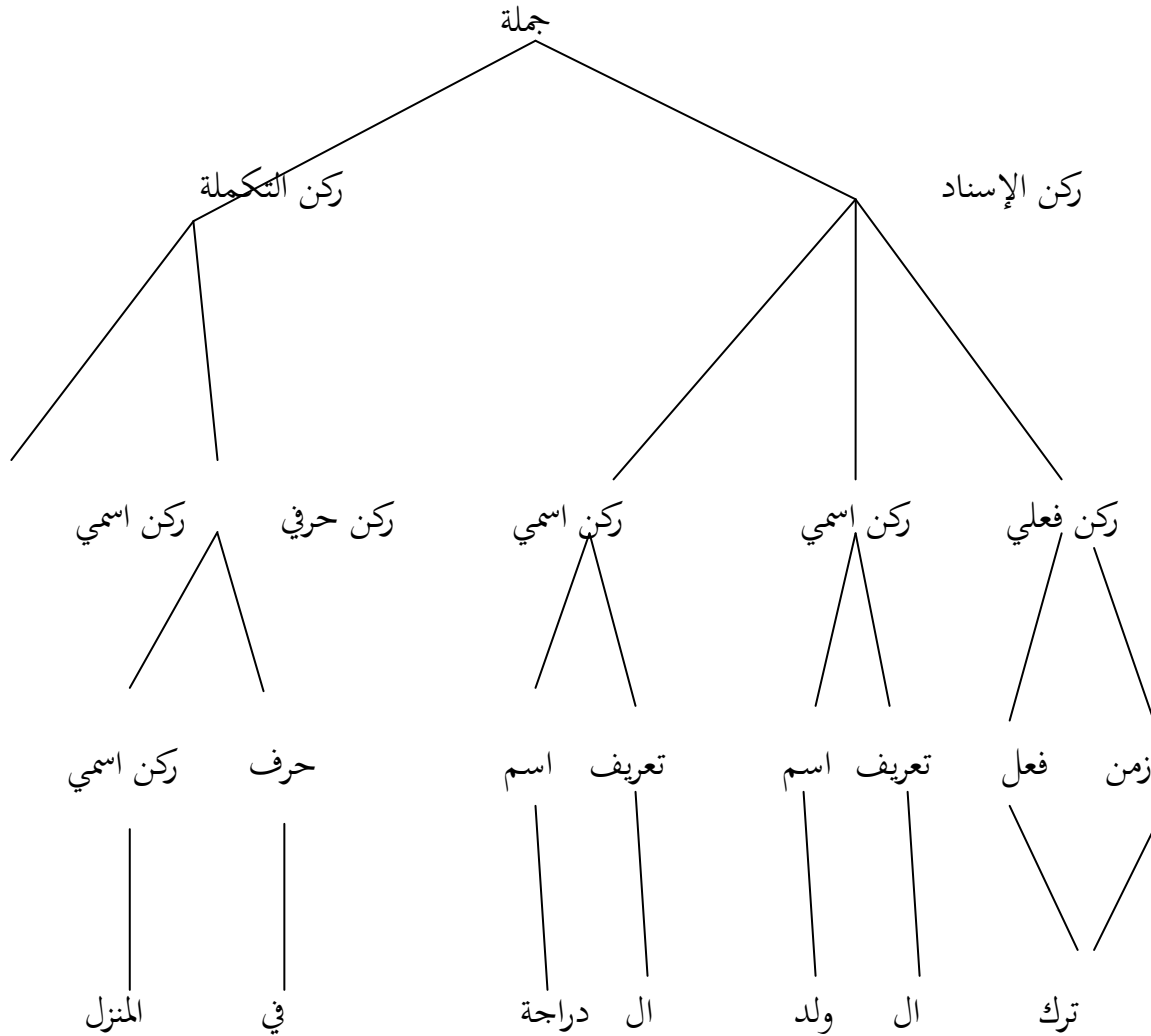
ركن التكملة ————— ركن حرفي - حرف + حرف اسمي

ركن اسمي ————— تعريف + اسم .

ومثاله : ترك الولد الدراجة في المنزل .

¹ - ينظر : أحمد حساني، المرجع السابق ، ص 27 .

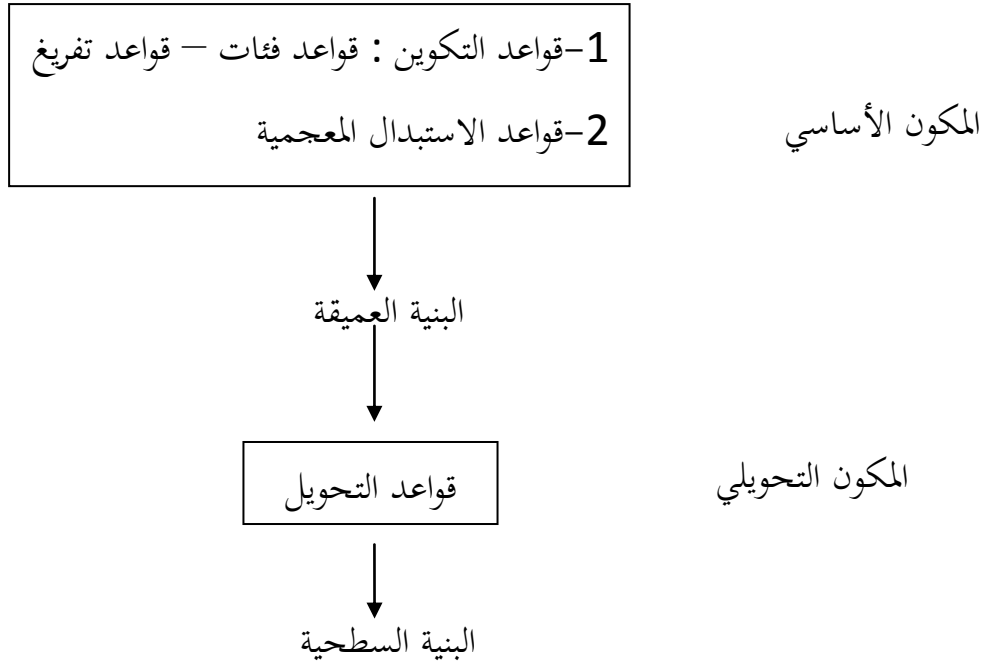
ونمثل للجملة بالمخطط المشجر الآتي: ⁽¹⁾



ب- المكون التحويلي : يرتبط هذا المكون بالبنية السطحية، ويعد المكون التحويلي نظاماً من القواعد التي تساعد على تحويل البنية العميقة إلى بنية سطحية عن طريق الحذف والزيادة والتقديم والتأخير حتى تفضي بها إلى شكلها النهائي، وتعتمد القواعد التحويلية لإخراج الجملة في شكلها النهائي .

¹ - أحمد حساني ، المرجع السابق ، ص 27 .

- قواعد مورفو - فونولوجية : تحول الجملة الأصولية المقبولة مبنى ومعنى إلى شكل منطوق.
 - قواعد مورفو - غرافية تحول الجملة الأصولية إلى شكل مكتوب .⁽¹⁾
- ويسير عمل المكون التركيبي على النحو التالي:⁽²⁾



المطلب الثاني : المكون الدلالي

" يعد المكون الدلالي من وجهة نظر المدرسة التوليدية والتحويلية مكونا ثانويا وذلك لأن دوره ينحصر في التفسير الدلالي للبنى التي يولدها المكون الأساس بوصفه المكون التوليدي الوحيد، ومن هنا كانت البنية العميقة الإطار المناسب لعمل المكون الدلالي، إذ من خلالها يقدم التفسير الدلالي للجملة"⁽³⁾، فبواسطة قواعد التفسير الدلالي يتسم اشتقاق معنى كل جملة من بنيتها العميقة .⁽⁴⁾

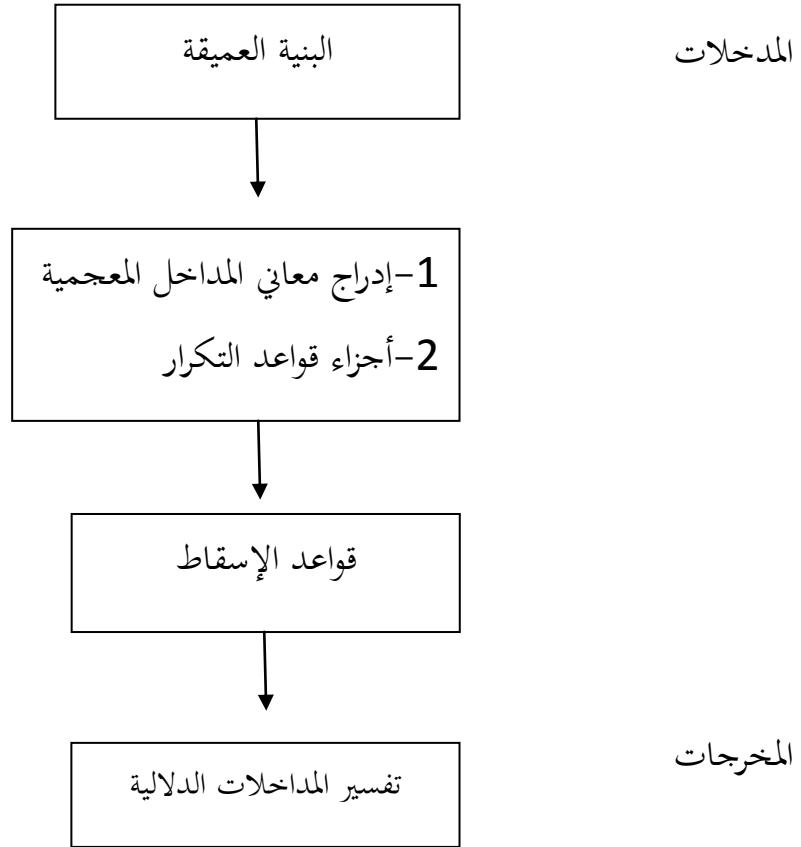
¹-المرجع نفسه ، ص 27 .

²- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)،المرجع السابق ، ص158.

³- أحمد حساني، المرجع السابق،ص28.

⁴- ينظر:أحمد مومن، المرجع السابق،ص232.

ويسير عمل المكون الدلالي على النحو التالي :⁽¹⁾



المطلب الثالث : المكون الفونولوجي

" ويشتمل على مجموعة من القواعد الفونولوجية التي تقوم باشتقاق التفسير الصوتي لكل جملة،

انطلاقاً من بنيتها السطحية ، ثم كتابتها برموز صوتية عالمية " ⁽²⁾

" ويقتصر دور هذا المكون في النظرية التوليدية والتحويلية على تحديد الشكل الصوتي للجملة التي

يولدها المكون التركيبي، ويوفر لها تفسيراً قائماً على أساس قواعد فونولوجية، خاصة بكل لغة " ⁽³⁾

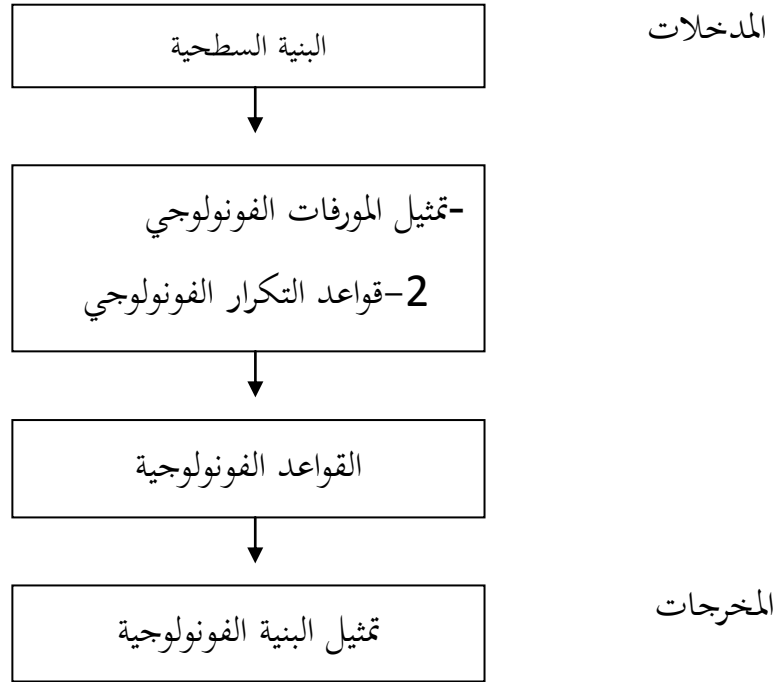
وهذه القواعد تتناول التغيرات التي تطرأ على المقطع الصوتي، وتحدد القضايا التالية : ⁽¹⁾

¹ - ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المرجع السابق، ص 159.

² - أحمد مؤمن، المرجع السابق . ص 232.

³ - أحمد حساني، المرجع السابق ، ص 28 .

- أ- أي مقطع يتغير من الناحية الفونولوجية ؟
 ب- كيف يتغير المقطع ؟
 ج- في ظل أي شروط يتم هذا التغير ؟
 ويظهر المخطط التالي عمل المكون الفونولوجي⁽²⁾



¹ - ميشال زكريا ، المرجع السابق ، ص 138 .

² - ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المرجع السابق، ص 160.

المبحث الخامس : الاكتساب اللغوي في ضوء النظرية اللغوية

لقد استطاع تشومسكي صاحب المدرسة التوليدية التحويلية من خلال دراسة كيفية اكتساب اللغة عند الطفل أن يوضح لنا مرحلة من أهم مراحل الحياة الإنسانية، وكيف أن هذه المرحلة هي البداية الإنسانية للنمو العقلي والعضوي لكل إنسان .

إن ظاهرة اكتساب اللغة ليست مشكلة لغوية خالصة بل تصحبها عوامل عقلية ونفسية واجتماعية ، تؤثر بلا شك في عملية النمو اللغوية، وقد ربطت النظرية اللغوية بين هذه العوامل، وهنا تكمن أهمية هذه النظرية فبواسطتها استطاع تشومسكي أن يقدم تفسيراً علمياً لظاهرة الاكتساب وارتباطها بقوة نفسية وعقلية وبقدرة الطفل اللغوية .

وقد أطلق تشومسكي انتقادات وجهها تحديداً لعميد السلوكيين " سكينر " حيث يرفض مفهوم التقليد مدعماً رفضه هذا بقوله أنه إذا كان يزعم السلوكيون بأن اللغة سلوك يكتسب بالتقليد فكيف يفسرون الجمل التوليدية غير المحدودة التي يتدعها الأطفال من بنان أفكارهم، والتي يمكننا الفصل أنهم لم يسمعوها من قبل، وهنا نقول أن اللغة ظاهرة أشد تعقيداً وعمقاً من مجرد محاكاة وتقليد .⁽¹⁾

كما نادى بالملكة الفطرية التي تمكن الطفل من اكتساب النظام اللغوي وفحوى هذه النظرية يتلخص في أن اللغة الأم تكتسب من خلال قواعد فطرية في العقل البشري، تشكل عن طريق النماذج اللغوية التي يسمعها الطفل من حوله، ووظيفة هذه النماذج تشكيل القواعد البيولوجية وتهيئتها لتصبح قادرة على التوليد والإبداع، فالأطفال في نظره يولدون بجهاز لاكتساب اللغة أو بالمعنى الأصح " إن ذهن الطفل يشبه بآلية معينة مزودة بمعلومات تقوم بعمل محمود ... وبصورة أدق يشبه ذهن الطفل بآلية مبرمجة هيأتها الطبيعة البشرية لإتمام عملية التعلم ."⁽²⁾

¹ - جون ليونز، المرجع السابق . ص 228 .

² - ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية ، المرجع السابق ، ص 27 .

المطلب الأول : اكتساب اللغة الأم

اهتم تشومسكي باكتساب اللغة عند الطفل، حيث أراد أن يصنع نموذجا لها و بالتحديد أراد أن يضع نموذجا للكفاية اللغوية والأداء الكلامي .

يقول تشومسكي أن اللغة الأم هي تطبيق بسيط ومنظم تنظيما عاليا لصيغة عقلية معقدة وكامنة، تتصف بخصائص خارقة وفريدة ... ومن المحتمل أن الكائن الإنساني يحمل مجموعة محددة من الأنظمة التوليدية، هذه الأنظمة التي يتتقي هذا الكائن انطلاقا منها النحو الخاص بلغته على قاعدة الوقائع اللغوية التي يتعرض لها .⁽¹⁾

بهذا التعريف يؤكد تشومسكي على قضية الكفاية اللغوية في ذهن الطفل بأنها ليست مستودعا لقواعد اللغة بل هي في الواقع عملية تشكيل ابتداعي ، أو الإبداعية في اللغة .⁽²⁾

أي إنتاج وتفسير الجمل الجديدة رغم خضوع هذه الجمل لأحكام القواعد ذاتها، وفي تفسيره لكيفية سير هذه العملية يؤكد تشومسكي أن لدى الطفل قدرات فطرية أو ملكة فطرية تؤهله لاستقبال معلومات لغوية يبين من خلالها اللغة بصورة إبداعية تتوافق مع قدراته الباطنية يقدر تقدمه في عملية الاكتساب .

وبالفطرة أيضا يمتلك الطفل أشكالا مجردة للقواعد، ويصوغ عددا غير متناه من الفرضيات والقواعد التي حددت له كيفية إنتاج الجمل وفهمها وبعد مدة يستطيع أن يحدد الصواب من الخطأ في جملة ما ويقوم بتصحيحها، وبعد هذه المرحلة بالذات نستطيع أن نقول أن الطفل قد امتلك قواعد لغته.⁽³⁾

¹ - محمد حسن عبد العزيز ، مدخل إلى اللغة ، دار الفكر العربي ، مصر ط2 ، 1988 ، ص 42 .

² - جون ليونز، المرجع السابق، ص 223 .

³ - ميشال زكريا ، علم اللغة الحديث ، المرجع السابق ص 263 .

المطلب الثاني: نمو الطفل اللغوي والمظاهر اللغوية التي يتعرض لها

اهتمت النظرية التوليدية التحويلية بالأطفال ولغتهم كمدخل إلى لغة الكبار ولكن بصفة مستقلة عنها، وقد اهتمت بها كونها ميزة أساسية للطبيعة الإنسانية واكتساب الطفل لهذه اللغة عبر تنظيم معقد التأهيلية التي ما زالت تساعد على التكلم بلغته، فهذا الاكتساب يتم عن طريق تعرضه للمظاهر اللغوية المحيطة به فيتلقاها من عائلته وبيئته حسب ما سمعه فيدخلها في دماغه عبر تمرير الكلام عليه، أو بالأحرى على بنيته الذهنية، وينظم الكلام بواسطة تلك القواعد. ⁽¹⁾

وبهذا تلغي النظرية قول بعض العلماء بأن الطفل مجرد صفحة بيضاء نستطيع أن نكتب عليها ما نشاء، كما يسهل التأثير عليه، أو بأن الطفل يكتسب اللغة عن طريق سلوك معين، وترد على ذلك باعتبار ذهن الطفل شبيها بالآلية المبرمجة المزودة بمعلومات معينة مهياة من قبل الطبيعة الإنسانية لحصول عملية الاكتساب والتعلم، ومنه فتحليل العلاقة بين ما يسمعه الطفل وبين محاولة الكلام يسهم في تفسير تعلم الطفل في مراحل نموه اللغوية. ⁽²⁾

إن الطفل وبواسطة الكلام الذي يتلقاه عن طريق الاستماع إلى من يحيطون به يكون مدونة كلامية من لغة بيئته التي ترعرع فيها، وهي عبارة عن عينة ندرج فيها الجمل التي تنطق بها أفراد هذه البيئة. ⁽³⁾ وهذه البيئة وإن اختلفت عن المرونة التي يعتمد عليها الباحث في دراسته كونها تحمل جملا حسب سماع الطفل لها، وكونها في ذهنه فهي لا تخلو من الأغلاط أو الانحرافات التي يتسم بها الأداء الكلامي، وكما سبق وأن ذكرنا بأن تشومسكي يميز بين الأداء الكلامي وبين الكفاية اللغوية، كون الأداء الكلامي ينحرف عن قواعد الكفاية اللغوية ⁽⁴⁾ وهذا راجع للمؤثرات الخارجية أو الداخلية خصوصا الفسيولوجية وعيوب النطق بكل ما يتصل باللسان وبظروف استعمال الكلام، وتشتمل المدونة الكلامية على جمل وعلى علاقات ضمنية قائمة بين عناصر هذه الجمل وبهذه المدونة تترسخ

¹ - ميشال زكريا ، الألسنية علم اللغة الحديث ، المرجع السابق ، ص 131 .

² - ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية ، علم اللغة الحديث ، المرجع السابق ص 27 .

³ - المرجع نفسه، ص 132.

⁴ - المرجع نفسه ص 29 .

لدى الطفل المعرفة بالعام، ويستطيع أيضا أن يكتسب أي لغة بصورة طبيعية تبعا للبيئة التي ترعرع فيها، فالنظرية اللغوية تفسر هذا كون أن الطفل سلك الأشكال العامة المشتركة للغته كجزء من كفايته الذاتية الفطرية .

فيستحيل على الطفل اكتساب لغة لم تبرمج في ذهنه، فإكتساب لغة جديدة هو بمثابة اكتشاف لقواعد تلك اللغة ضمن كلية كافية وراء كفايته اللغوية

المطلب الثالث: تعلم اللغة الثانية في ضوء المدرسة التوليدية التحويلية

إن عملية إدراج اللغة الثانية تتم غالبا في أواخر عمر الفترة الأولى من التمدرس الأساسي، وهذا طبعا بعد المرور بمرحلة غرس المبادئ الأساسية في ذهن التلميذ والمستقاة من اللغة الأصل طبعا. ⁽¹⁾

وما يهمنا هنا الآن هو كيفية تعلم اللغة الثانية بشكل خاص، لأن الشروط الطبيعية المرافقة لعملية اكتساب اللغة الأم ليست نفسها الشروط التي تخضع لها عملية تعلم اللغة الثانية، لأننا على يقين تام بأن التلميذ لا يستطيع تعلم لغة ثانية (الفرنسية مثلا) إلا إذا امتلك كفاية لغوية مقاربة للكفاية اللغوية عند المواطن الفرنسي، وإذا سلّمنا جدلا بأن هناك فرقا أساسيا بين كفاية المواطن الأجنبي (الغربي) يكون متقنا للغة الفرنسية فإلى ما يرجع هذا الفرق الأساسي؟

بكل بساطة نستطيع القول بأنه يمتلك معرفة ضمنية لا شعورية بقواعد لغته، فتكون معرفة الأجنبي للغة الفرنسية معرفة مباشرة، فهو يلجأ بصورة واعية إلى قواعد اللغة الفرنسية كلما أراد التعبير بها، وهذا يجعلنا نركز على القدرات الفكرية عند الأفراد في عملية تعلم اللغة الثانية. ⁽²⁾

ومن هذا المنطلق إن تعلم لغة ثانية يتم عبر اكتشاف قواعد اللغة وأن نعطي الأولوية في اهتماماتنا إلى إغناء قدرات التلميذ الإدراكية من خلال إبراز بُنى اللغة وقواعدها .

إن عملية تعلم اللغة الثانية تعتمد على التفكير و ليس على حفظ البنى كما تجدر بنا الإشارة هنا إلى أن التلميذ لا يتعلم اللغة الثانية إلا إذا تلقى مساعدة تجعله يكتسب قواعده من خلال قدراته

¹ - ينظر صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، المرجع السابق . ص 64 .

² - ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية ، المرجع السابق ص 69 .

الإدراكية الخاصة به، و بصورة أدق هو لا يستطيع تعلم اللغة في حد ذاتها، بل يحاول معرفة الشروط الملائمة لتعلم هذه اللغة مما يساعده على اكتساب القواعد الأساسية بصورة أفضل وعلى إنتاج جمل صحيحة، وبهذا يتأكد لنا أن هناك عوامل متعددة تؤثر في عملية تعلم اللغة الثانية لا بد من دراستها و أخذها بعين الاعتبار والتي تتمثل في العناصر التالية: التوزع والاستقرار والوظيفة والتداخل.

أ- التوزع : إن توزع الأشخاص من ثنائي اللغة في البلد الواحد يستدعي مظاهر مختلفة من تجمع أفراد ثنائيي اللغة في منطقة محدودة ومعينة، إلى انتشارهم بين السكان، ومن انحصار وعزلة أكثرية تتكلم لغة واحدة إلى التفتح في التعامل بهذه اللغة، وقد يرجع أيضا توزع ثنائيي اللغة في بلد ما إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي.⁽¹⁾

ب- الاستقرار : إن الخاصية التي تميز الثنائية اللغوية هي التغير، فالاستقرار يكون سببا نسبيا بالنسبة للثنائية اللغوية، فمدة استقرارها لا تتعدى الجيل الواحد، كما أنها قد تدوم قرونا عديدة، فدرجة الاستقرار ترتبط بقوة التيارات السياسية والاجتماعية والديمقراطية.⁽²⁾

ج- الوظيفة: إن وظيفة الثنائية اللغوية مرتبطة بكيفية ممارسة هذه الثنائية التي تتغير نسبة إلى درجة الفهم وإتقان القراءة والكتابة التي يبلغها الشخص في كل لغة يتكلمها، فبعض الأشخاص يستعملون اللغة الثانية في مجال القراءة فقط والبعض الآخر يستعملها في مجال التكلم، وبهذا تتغير درجة الثنائية اللغوية نسبة لمقدرة الفرد الثنائي في هذين المجالين.

د- التداخل: وتقف الثنائية أيضا على نسبة اختلاط اللغتين، وفي حال يكون هذا التلاحم هاما تختصر المسافة التي تفصل بين اللغتين.⁽³⁾

¹ - ينظر كمال بشير ، علم اللغة الاجتماعي ، مدخل دار غريب للطباعة والنشر 1990 . ص 64 .

² - المرجع نفسه ، ص 66 .

³ - أحمد عبد الغفور ، قضايا ومشكلات اللغة ، مكة المكرمة ، 1990 ط2 ص 72 .

خلاصة الفصل :

لقد أعاد "تشومسكي" الاعتبار لبعض وسائل البحث التي استبعدها السلوكيون كالاستبطان والحدس، إذ بهاتين الوسيلتين يمكن للباحث أو المتكلم السليقي أن يقدر ما حذف من الجملة المنطوقة بالفعل، وأن يكتشف الفرق بين ما يقال بالفعل وما يجوز قوله لغة ، وبهذا يكون الحدس وسيلة ناجعة يمكن للغوي الاعتماد عليها في الحكم على المادة اللغوية وتفسيرها.

وبهذا استطاعت النظرية اللسانية التوليدية التحويلية أن تعرج بالبحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي إلى منهج عقلي همهم إزاحة النقاب عن الفكرة الكامنة وراء الفعل اللساني، والسعي وراء تعليله وتفسيره بدلا من وصفه وصفا شكليا وهي بذلك قدمت هدفا جديدا يتجاوز مجرد وصف المادة المدروسة إلى تفسيرها، إضافة إلى كونها لفتت الانتباه إلى أهمية المعرفة اللغوية للمتكلمين السليقيين كما هي موجودة في أذهانهم وليس كما ينطقونها بالفعل. ولهذا النظرية الأثر الحاسم في تقدم تعليم اللغات، فما قدمته نظرية "تشومسكي" يقع خصوصا على مستوى التحليل اللغوي، فقد توصلت إلى فهم أفضل لطبيعة اللغة وعملها واللغات بصفة عامة.

ونتفق على ما قدمته المدرسة التوليدية التحويلية للغة العربية بصفة خاصة من خلال الفصل التطبيقي.

الفصل الثالث:

تعليمية التعبير الكتابي

في

مرحلة التعليم المتوسط

المبحث الأول: التعبير الكتابي مفهومه وأنواعه

إن التعبير الكتابي يعد نشاطا إدماجيا هاما بالنسبة للمعارف اللغوية المختلفة، ويعد أيضا دليلا على قدرة المتعلم في تحويل هذه المعارف عن طريق توظيفها وتطبيقها في وضعيات جديدة .

المطلب الأول: مفهومه

1- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور، (ع، ب، ر) عما في نفسه أعرب وبين وعبر عنه غيره: عيى فأعرب عنه، والاسم: العبرة والعبارة وعبر عن فلان: تكلم عنه، واللسان يعبر عما في الضمير.⁽¹⁾

كما ذكر في مادة (ح، ر، ز): حرر تحرير الكتابة، إقامة حروفها وإصلاح السقط.⁽²⁾ وورد في الوسيط في مادة (ع، ب، ر) عما في نفسه وعن فلان: أعرب وبين بالكلام، و به الأمر، اشتدّ عليه، وبفلان شقّ عليه، وأملكه الرؤيا، ويقال عبّر عينه: أبكاه.⁽³⁾

2- اصطلاحا: هو امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس، الذي يختلج في الذهن أو الصدر ، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله.⁽⁴⁾ ويعد التعبير أحد فنون الاتصال اللغوي، وفرع من فروع المادة اللغوية والتعبير الواضح السليم غاية أساسية من تدريس اللغة، وكل فروع اللغة وسائل لخدمة هذه الغاية وتحقيقها، لذلك فهو جدير بأكبر قدر من عناية المعلم⁽⁵⁾

والتعبير الكتابي هو بمثابة حلقة وصل بين الأفراد في مختلف العصور، ذلك أنّ الفرد يستطيع الاتصال بالسابقين ومعرفة أفكارهم وآرائهم بالاطلاع على مؤلفاتهم. مثلما تستطيع مجتمعات العصور اللاحقة الاطلاع على ثقافتنا أيضا والاطلاع على علومنا من خلال كتاباتنا، ويتم التعبير

¹ - الفيروز أبادي، القاموس المحيط ص: 375.

² - ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (ع، ب، ر) ج 5، ص: 184.

³ - إبراهيم مصطفى وآخرون، معجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، اسطنبول، تركيا، 1982، ج 1، ص: 580.

⁴ - زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، 2005، ص: 179.

⁵ - زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، 2009، ص: 11.

الكتابي عن طريق أدوات الكتابة، ويتجلى في مقدرة الدارس على التعبير عما في نفسه عن طريق كتابة العبارات الصحيحة الخالية من الأخطاء بدرجة تتناسب مع مستواه اللغوي. ولقد تعددت التعريفات الخاصة بالتعبير من طرف الدارسين، فمنهم من أطلق عليه كلمة الإنشاء، ومنهم من أطلق عليه كلمة التعبير، لكن في غالب الأحيان كانت تحمل نفس المعنى، ومن هذه التعريفات نذكر :

1. هو إفصاح الإنسان بقلمه عما في نفسه من أفكار ومعان، على أن يكون ذلك بلغة صحيحة وبأسلوب جميل يشيع السرور في النفس.
2. هو علم تقود المعرفة به إلى القدرة البيانية على الإفصاح عن المعاني ببساطة وعن الألفاظ الملائمة ، وهذا لا يتم إلا عن طريق إبداع العبارة المشروقة في الأسلوب، وانتقاء اللفظة المناسبة، والالتزام بالتنسيق المعتمد، وتدل كلمة الإنشاء حديثا على كل عمل أدبي له سمات الأدب ومزايه من صور وخيال وعاطفة وفكرة .⁽¹⁾

ويعد نشاط التعبير الكتابي أحصص مجال للتمرّن والتدرب على تعلم مادّة اللغة العربية، فالموضوع الذي يكتب فيه التلميذ، هو أفضل ما يساعد على معرفة المستوى التعليمي الذي وصل إليه المتعلم. "إذ يعتبر تحليل أعمال التلاميذ الكتابية تحليلا دقيقا ناقدا من الوسائل الرئيسية في تقويم تعلّم التلاميذ مواد اللغة."⁽²⁾

كما يستفاد من نتائج التحليل في تقويم المناهج التعليمية وتصويبها أو تطويرها.

¹ - فراس السليبي، فنون اللغة المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث ودار للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2008 م، ص: 77.

² - سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عان، الأردن، ط1، 2004، ص: 119.

المطلب الثاني: أنواعه

سبق وأن ذكرنا أن التعبير الكتابي هو وسيلة أساسية و هامة للتواصل ويمكن التمييز بين نوعين منه: الوظيفي و الإبداعي .

1. الوظيفي: هو التعبير المؤدي لوظيفة معينة، تكون الألفاظ فيه دالة على المعنى دلالة مباشرة من دون إيماء ومن دون تلوين، ويعد مهارة مطلوبة وضرورية للإنسان العادي، والتعبير الوظيفي "مهم لكل إنسان به يتم قضاء العديد من المصالح العامة والخاصة، وله عدة خصائص ومميزات يمتاز بها وهي: ⁽¹⁾

- كتاباته مباشرة وصریحة.

- يخلو أسلوبه من الإيحاء.

- ألفاظه محددة وقاطعة .

- عباراته لا تحتل التأويل."

ويظهر هذا النوع من التعبير في عدة أشكال منها: الرسائل الإدارية، التقارير، محاضر الاجتماعات وهذا التعبير نظرا لأهميته فإنه يحظى بحصة الأسد في مقررات التعبير الكتابي في كل سنوات مرحلة التعليم المتوسط.

2. الإبداعي (الفني): وهو ذلك التعبير الجميل من عمق الفكرة وخصب الخيال وإتقان الأسلوب وجودة الصياغة، والقصد منه هو التأثير في مشاعر الآخرين وحملهم على التعايش مع الكاتب وجدانيا ومشاركة أحاسيسه، إلى جانب الحرص على إقناعهم، وهو الذي "يتم فيه التعبير عن العواطف والخلجات النفسية والإحساسات المختلفة بأسلوب بليغ ونسق جميل". ⁽²⁾

ففي التعبير الفني يتحرر الخيال من قيود الحقيقة وتكثر فيه التشبيهات والاستعارات حتى تتراءى لنا المجرّدات محسوسات تراها الأعين وتسمعها الآذان، ونلمس العواطف ونتذوق الأحاسيس بالمحسنات

1- محمد رجب فضل الله عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، نشر، توزيع، طباعة، القاهرة، ط1، 2003، ص:62.

2- ينظر سعاد عبد الكريم الوائلي، المصدر السابق، ص:92.

البدعية وبكل الأساليب الأدبية، وينقسم التعبير الإبداعي بدوره إلى نوعين أو مجالين هما: الشعر والنثر.

الشعر بأنواعه: العمودي، الحر، والنثر هو الآخر بتعدد أشكاله من: المقالة، القصة، الرواية...، ويعمل التعبير الإبداعي على "تغذية الخيال وصقل الذوق واستثارة المشاعر، كما يبعث البهجة والسرور في النفس".⁽¹⁾

فبمجرد سماعنا لعمل أدبي راقٍ مثل قصيدة رائعة تتأثر ونشعر براحة نفسية ونتعاطف مع بطل تلك القصيدة وقد نشعر بألم أو حسرة لما أصاب البطل، إن كانت الأحداث حزينة.

ولا يكون التعبير إبداعيا إلا إذا اشتمل على عنصرين أساسيين هما: "الأصالة الفنية والتعبير الذاتي عن المشاعر".⁽²⁾ والأصالة هي إنتاج جديد نابع من أعماق الكاتب، لا أن تكون تقليدا أو محاكاة، والتعبير الفني هو تعبير ذاتي ينم عن التجربة الشعورية التي عاشها كاتبه في الواقع أو في خياله، والتعبير الكتابي بنوعيه الوظيفي أو الإبداعي مهم في حياة كل البشر يجب الاهتمام به وتعليمه.

المبحث الثاني: أهداف تعليم التعبير الكتابي وطرائق تدريسه

إن التعبير الكتابي موضوع كغيره من المواضيع خاصة في مجال التعليمية لابد أن تكون له أهداف مرجوة منه لتحقيقها وليحقق التعبير الكتابي أهدافه لابد له أيضا من طرائق ناجعة لتيسير تدريسه.

المطلب الأول: أهدافه

يعد التعبير الكتابي مهارة لغوية أساسية؛ لذلك يحظى بالعناية في كل مناهج تعليم اللغات، كما هو الحال في مناهج اللغة العربية في الجزائر، حيث يسعى تعليمه للتلاميذ لتحقيق هدفين عامين يحتوي كل منهما أهدافا فرعية هما: ⁽³⁾

¹ - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013، ص: 12.

² - سعاد عبد الكريم الوائلي، المصدر السابق، ص: 92.

³ - أحمد علي مذكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص: 26.

- 1- تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي.
 - 2- تنمية قدرة المتعلم على التعبير الإبداعي.
- ومن بين جملة الأهداف الفرعية نذكر : ⁽¹⁾
- يتيح هذا النوع من التعبير للتلميذ الفرصة الكافية في اختيار الأساليب اللغوية الراقية، وهو الأمر الذي لا يوفره التعبير الشفوي .
 - يتيح للتلميذ فرصة الوصول إلى مرحلة الإبداع لتوفير الوقت الكافي.
 - تزويد الخبرات والمهارات التي تمكنه من القيام بكتابة الرسائل والمذكرات والمناقشات وتقييم الكلمات و تقييم الطلبة. ⁽²⁾
 - زيادة المناقشات والثروة اللغوية لدى المتعلمين.
 - استثمار وتوظيف المكتسبات اللغوية وفيه ثلاثة أهداف :
- * يستثمر الرصيد اللغوي .
- * يوظف قواعد النحو والصرف والإملاء ويدمجها أثناء التحرير.
- * يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل وأحوال المستقبل .
- وأغلب الأهداف مرتبطة بالتعبير الكتابي الوظيفي ، لأن التلميذ في حاجة ماسة له في حياته الاجتماعية، فالتعبير عماد الشخص في تحقيق ذاته وشخصيته وتفاعله مع غيره، لذلك يقال أنّ الكلمة المعبرة عماد الرواية والرواة، ولو لم يملكوها لما سلكوا الطريق إلى العقول أو القلوب . ⁽³⁾
- وعلى ذكر هذه الأهداف ولو تم تحقيق أغلبها فعلا لكان التلميذ متحكما في كفاءة التعبير الكتابي، لذا وجب السعي إلى تحقيقها بالعمل والتطبيق.

¹ - ينظر: سحر سليمان عيسى ،مهارات تدريس اللغة العربية ،دار البلدية، ط1، 2013، ص:92 .

² - محمد أحمد السيد ،شؤون لغوية ،دار الفكر،دمشق ،سوريا،1989،ص:127 .

³ - ينظر: فراس السليبي ،فنون اللغة ،المفهوم ،الأهمية لبرامج التعليمية ،جدار الكتاب العالمي وعلم الكتب الحديث ،عمان ،أريد عمان ،2008 ، ص:582 .

المطلب الثاني: طرائق التدريس

للتعبير الكتابي عدة طرائق، فهناك الطرائق التقليدية التي منها طريقة القصة، وطريقة التعبير الحر،⁽¹⁾ وهذه الطرائق التقليدية تعتمد على النمط الفكري القديم -التقليدي- السائد فيها والذي عماده الحفظ والتلقين، وهذا ينعكس سلبا على قدرة التلميذ في التواصل، كما أن هذه الطرائق - التقليدية - لم تفلح في بث روح الخلق والإبداع لدى التلاميذ، كونها تجعل المدرس يستأثر بالحديث ولا يعطي الطالب حقه في المشاركة، فيكون التلميذ تقريبا دوره هنا سلبيا .

كما ظهرت عدة طرائق حديثة تبنت الجزائر طريقتين منها : "إذ تعتمد بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات لكونها عملية وواقعية أساسها ربط مكتسبات المتعلم المدرسية بالحياة." ⁽²⁾ وفي كلتا الطريقتين هنا يكون المتعلم إيجابيا وأكثر ديناميكية في عملية التعليم والتعلم، ففي طريقة حل المشكلات مثلا يوضع المتعلم "أمام مشكلة تتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية من موارد ومنهجيات، وقد يلجأ إلى البحث والاستقصاء." ⁽³⁾

مع مراعاة أن تكون المشكلة مستوحاة من محيط التلميذ وبيئته الاجتماعية ومناسبة لخصائص نموه وميولاته وحاجاته ورغباته، لكي يتفاعل معها ويندمج جيّدا، ويقوم الأستاذ في أول حصة بتعليم تقنية من التقنيات وبعد ذلك يجري عليها تدريبات لتثبيتها لدى التلاميذ، ويطلب منهم توظيف مكتسباتهم من ظواهر لغوية، وجوانب فنية.

" ويخصص الأستاذ قسطا من حصة التعبير الكتابي للتصحيح الوظيفي مركزا في كل مرة على جانب إجرائي (هيكلية إدارية، بناء، مقدمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة...) مراعيّا حاجات التلميذ وأخطائه، ويقع التصحيح إلى جانب تقديم موضوع التعبير

¹ - ينظر :حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 6، 2004، ص 23-66 و 237-250 .

² - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية، المصدر السابق، ص: 15 .

³ - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط للغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013، ص: 9 .

الجديد ومتابعة المشروع وحل الوضعية المشكلة .⁽¹⁾ ويكون العمل في طريقة حل المشكلات فرديا، فكل تلميذ يقوم بمجهوده فرديا ثم يقوم الأستاذ بتقييمه على حِدا .

ويكون العمل في طريقة المشروع جماعيا، الأمر الذي يساعد على تنمية روح التعاون والانتماء للجماعة، ويكون بتقسيم الأستاذ التلاميذ داخل القسم إلى مجموعات، بعد أن يختار موضوعا واحدا ليكون مشروعا للفصل الدراسي، وتنجز كل مجموعة مشروعها مستعينة بالإرشادات المقدمة من طرف الأستاذ وتوجيهاته، إلى أن تنهي كل المجموعات المشروع المطلوب انجازه، وبعد جمع المشاريع من طرف الأستاذ وتصحيحها يتم اختيار أفضلها وقد يختار أكثر من مشروع، وتمتاز طريقة المشروع بأنها تؤدي إلى :⁽²⁾

-تحفيز المتعلمين بإثارة اهتماماتهم العفوية واستثمار جهودهم.

-إتاحة حرية المبادرة والإبداع .

-التوجيه نحو النمو الوجداني والاجتماعي.

-الممارسة الفعلية وإتقان الإنجاز .

ولتنمية مهارة التعبير الكتابي لدى المتعلمين فنحن بحاجة ماسة لتجريب طرائق تعتمد على أساليب تهتم بالتفكير وتهدف إلى تنميته وتطويره، لأنه لا يمكن تجاهل الضعف الظاهر في التعبير سواء كان شفويا أم كتابيا، ولا يقتصر هذا الضعف على المرحلة الإكمالية أو الثانوية فقط بل حتى المرحلة الجامعية.

المبحث الثالث :مهارات التعبير الكتابي ومعيقاته

القراءة والكتابة من أهم المهارات اللغوية لارتباطها بالتفكير في عمليتي التركيب والتحليل، فالقراءة ضرورية جدا في حياة البشرية، وتعد القراءة أسبق من ناحية النطق بالألفاظ فهي عملية استقبال كما أنها تشتمل على أهم المهارات المتعلقة بالعقل منها: الإدراك، الفهم والاستيعاب، التذكر،

¹ - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية، المصدر السابق، ص: 15 .

² - المصدر نفسه، ص: 19 .

والربط، الاستنباط والاستنتاج، التلخيص والنقد إلى غير ذلك أما الكتابة فهي العملية الإنتاجية وأن كل المهارات اللغوية تنصهر فيها، وهي متعلقة برسم الحروف ونظمها وترتيبها كي تكون واضحة وصحيحة مبنى ومعنى كما أنها تضمن ثبات واستمرارية اللغة .

المطلب الأول: مهارة القراءة

1. مفهومها لغة : " (قرأ) قرأت الكتاب وأقرأته غيري، وهو من قرأت الكتاب " .⁽¹⁾

"قرأ يقرأ قرأنا : تلا المكتوب أمام عينيه ،أو طالعه، والقراءة تلاوة المكتوب ومطالعه " ⁽²⁾

2. مفهومها اصطلاحاً : للقراءة عدة تعاريف نذكر منها هذا التعريف الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية "NSSE" في أمريكا يوضح طبيعة عملية القراءة إذ جاء فيه "القراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة، إنها أساساً عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تؤخذ كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم، والتحليل والتعليل، وحل المشكلات " ⁽³⁾

إذن القراءة نشاط ذهني تأملي بصري، ومنه يمكننا القول إن القراءة نشاط يتكون من أربعة عناصر : (استقبال بصري للرموز)، و(تفكيك الرموز)، هذا ما نسميه بالنقد (دمج الأفكار المقروءة مع أفكار القارئ)، و(تصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته)، وهذا ما نسميه بالتفاعل. ⁽⁴⁾

3. أهميتها : القراءة هي سبيل الإنسان للحصول على المعرفة الخالصة، ولقد جعلها الله سبحانه وتعالى فاتحة الرسالة المحمدية، حيث خاطب نبيه المصطفى صل الله عليه وسلم قائلاً : "اقرأ باسم ربك الذي خلق " .⁽¹⁾

¹ - الزمخشري ،أساس البلاغة ،تح محمد عيون السود،دار الكتب العلمية ،بيروت ،لبنان ،ط1 ،1998، ص:434 .

² - يوسف شكري فرحات، معجم الطلاب، (عربي .عربي)، ترجمة وتحقيق:إميل بدیع يعقوب، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، ص:475 .

³ - ينظر:رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها ،تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص:187 .

⁴ - رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب ،دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص:121 .

ولقد حظيت القراءة في هذا العصر بمباحث ودراسات كثيرة، لعظيم أثرها، وتتجلى أهمية القراءة بصفة عامة فيما يلي :

1. القراءة وسيلة لاتصال الفرد بغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية، فهي تعد أهم وسيلة للاستفادة من تجارب الآخرين، والاطلاع على ثقافتهم .⁽²⁾
2. القراءة أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح لجميع المواد الدراسية .
3. القراءة تزود الفرد بالأفكار والمعلومات، فهي تعدّ وسيلة مهمة لتحصيل العلوم وإدراكها .
4. تمكن القراءة الرسوخ في فهم الكلمة، وصياغة المادة، ومقصود العبارة، ومدلول الجملة ومعرفة أسرار الحكمة.
5. تعد وسيلة لتنمية العقل وكسب المعلومات، وزيادة الخبرات .
6. وسيلة تمكن المتعلم من الحفظ والفهم، والتدريب على الكلام، والبعد عن اللحن، والتحلي بالبلاغة والفصاحة .
7. القراءة وسيلة تعوّد المتعلم على البحث .
8. القراءة "مصدر من مصادر تحديد المعاني ولأفكار لدى الأطفال وبذلك تعينهم على الحوار المتجدد الثري العميق، وعلى كتابة الخطابات والتقارير .⁽³⁾
4. الغرض منها: يمكن حصر أغراض القراءة الأساسية فيما يلي :

1. جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى.
2. كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة، والقدرة على تحصيل المعاني، وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى .
3. تنمية الميل إلى القراءة .

¹ - سورة العلق، الآية: 1 .

² - ينظر :عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ،دار المعارف للنشر ، القاهرة ، مصر ، 1968م ،ص: 58- 59 .

³ - حسني عبد الباري عصر ، فنون اللغة العربية-تعليمها وتقويم تعليمها-مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، 200 م ،ص: 65 .

4.الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة .

5.تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه .

5-أنواعها: للقراءة عدة أنواع منها :

1.القراءة الصامتة : وهي "عملية فكرية لادخل للصوت فيها لأنها حل للرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة وليس رفع الصوت فيها بالكلمات إلا عملاً إضافياً" ⁽¹⁾

وتسمى بالقراءة البصرية لأن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة، حيث يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بالصوت.

2.القراءة الجهرية : وهي القراءة الواعية التي نجهر بها بواسطة الجهاز الصوتي عند الإنسان فنسمعها ونُسمعها للآخرين .

أو هي " قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرّف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والنجهر بها، وبذلك كانت القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة .

3.القراءة السماعية : يرى بعض المربين أنّ الاستماع نوع من القراءة لأنه وسيلة إلى الفهم و إلى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، وإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان، فإن الاستماع قراءة بالأذن تصحبها العمليات العقلية التي تتم بها كلتا القراءتين الصامتة والجهرية . ⁽²⁾

4.القراءة المسترسلة :هي "تصحيح لأخطاء التلاميذ، وتصويب لأدائهم واحترام لعلامات الوقف." ⁽³⁾

¹ - عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص: 61 .

² - المرجع نفسه، ص 70 .

³ - علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، 2007، م، ص: 93 .

والهدف منها هو التعرف على الأخطاء التي يقع فيها القارئ أثناء القراءات الفردية وحصرها، لينتبه إليها المعلم أثناء الحصة ويصححها، وهي الأخطاء المتعلقة بحركات أواخر الكلمات، أو بنية الكلمة، أو مخارج الحروف أو علامات الوقف .

المطلب الثاني: مهارة الكتابة

1. مفهومها لغة : "يقال في عرف الأدباء لإنشاء النشر، كما أن النشر يقال لإنشاء النظم، والظاهر أنه المراد هنا لا الخط . " (1)

2. مفهومها اصطلاحاً : هي نظام من الرموز الخطية بواسطته نصون أفكارنا ومعارفنا ووسائل الثقافة المتاحة لنا من ضعف الذاكرة وقصورها، وهي تستخدم كل يوم في الحياة الاجتماعية، وفي غالبية الحرف والمهن لإعداد شتى أنواع الوثائق وتوفيرها، والاتصال بأمثالنا عن طريق المراسلات . (2)

ومعنى هذا أن الكتابة هي عبارة عن ترجمة للأصوات المنطوقة إلى رموز خطية مكتوبة، مكونة كلمات وجمل مرتبطة بعضها ببعض، وتنتج لنا نصاً متناسقاً مؤدياً لمعنى .

ويرى أحد الباحثين إلى الكتابة بأنها عبارة عن إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي وهذا من خلال أشكال ترتبط ببعضها وفق نظام معروف ، بحيث يقابل كل شكل من هذه الأشكال صوت لغوي يدل عليه، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآرائه ومشاعره إلى الآخرين، بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال.

إلا أنه هناك من يرى أن الكتابة هي عملية متضمنة لعدة مهارات تتصل بالرسم الكتابي وعدة مهارات عقلية تتعلق بالتفكير والتعبير، وتتطلب معرفة الرموز الكتابية التي تعبّر عن الأصوات اللغوية، والقدرة على تهجي الكلمات و الإمام بفنّيات الخط العربي وقواعد الاستعمال اللغوي، ومهارات

¹ - مجدي وهبة وكامل مهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت ط1984، 2، ص: 154 .

² - علوي عبد الله، تدريس اللغة وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، دار الميسرة، عمان الأردن، ط2010، 1، ص: 118 .

الترقيم، والقدرة على ربط الكلمات والجمل والفقرات، وإدراك العلاقات بينها وتنظيمها وفق غرض معين والربط بين الأسلوب ومواقف استخدامه .⁽¹⁾

من خلال ما سبق ذكره لمفهوم الكتابة يمكننا الفهم بأنها ليست مجرد عملية آلية تعتمد على رسم الرموز الكتابية، أو رسم الكلمات ربما هجائيا صحيحا فقط، وإنما تتضمن إنشاء للمعاني والتعبير عنها بكلمات وجمل مترابطة في شكل نص أو رسالة تنقل المعنى بوضوح إلى القارئ.

وبهذا فإن الكتابة بمعناها العام تتضمن ثلاثة أبعاد مترابطة تكمل بعضها بعضا، حتى تؤدي المعنى صحيحا إلى القارئ، وهذه الأبعاد هي : الخط، الكتابة الهجائية، التعبير التحريري .⁽²⁾

وهناك من عرفها على أنها " آية علامة مرئية أو محسوسة ذات معنى خاص بها وهي نظام شفري من العلامات البصرية التي يستطيع الكاتب بواسطتها أن يقرر الكلمات الدقيقة التي سوف يولدها القارئ من النص والكتابة إذن ما هي إلا رموز عرفية حسية -بصرية غالبا- تعتمد على قواعد وقوانين تهدف إلى التعبير عن اللغة المنطوقة المدركة بحاسة السمع .⁽³⁾

ونتاج كل ما سبق الكتابة هي عبارة عن عملية تدوين أو رسم لرموز مختلفة نتلقاها عن طريق السمع والتحدث والقراءة، أو ترجمة لأفكار أو تخیلات، تضبطها قواعد .

3.أهميتها:

1-الكتابة تعد وعاء لحفظ التراث العالمي على مر الأيام و الأعوام، يعود إليها الإنسان وقت الحاجة و يتعرف بواسطتها على العوالم القديمة وحضارتها عن طريق ما وصلنا من كتاباتهم .

2-الكتابة وسيلة أيضا لحفظ المعرفة الإنسانية، ففي صفحات الكتب والمراجع كتابات كثيرة ومراجع شتى يعود إليها المعلمون والدارسون ومحبو العلم والمعرفة .

¹ أحمد جمعة، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2006، ص:95 .

² المرجع نفسه، ص:96 .

³ أحمد علي مذكور، طرق تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006، ص:229 .

3- الكتابة إحدى وسائل الاتصال بين الناس، وهذه الوسائل هي المحادثة والقراءة والكتابة والاستماع، وبالكتابة نستطيع الوقوف على أفكار الآخرين .

4- كما أن للكتابة دور فعال في عملية التربية والتعليم، وهما فنان متلازمان، والعلاقة بينهما علاقة جدلية، فوجود الأولى مرتبط بوجود الثانية، فنحن عندما نتعلم القراءة إنما نتعلم مهارات تمكننا من حل رموز مكتوبة، وهكذا تسير القراءة مع الكتابة جنباً إلى جنب .⁽¹⁾

4-وظائفها :

إنّ الإنسان ليعبر عمّا في نفسه باللغة ثم يقوم بتدوينها وتسجيلها عن طريق الكتابة ليستفيد غيره من تلك الخبرات المدونة .

إذن هي تعتبر وسيلة مهمة لتثبيت الفكر وتدوين ما في النفس البشرية من أحاسيس ومشاعر إنسانية، فهي كما قال ابن خلدون : " تطلع على ما في الضمائر"⁽²⁾ ومن خلال الكتابة يتم التراسل بين الدول والبلدان المختلفة وتتكوّن العلاقات فيما بينها، وقال ابن خلدون أيضاً : " تتأدّى بها الأغراض إلى البلد البعيد، فتقضي الحاجات ."⁽³⁾

فال اتصال الكتابي يعتمد على التسجيل والتدوين ويستخدم فيه الكتابة والطباعة، والكتابة أداة للتأليف والتعلم ومن خلالها يمكن الاطلاع على مختلف المعارف والعلوم .

كما تتيح الكتابة تسجيل مظاهر الحضارة فهي تساهم في إيجاد رابطة ثقافية حضارية بين أفراد المجتمع، كما أنها تعمل على تقريب الاتجاهات الفكرية فيما بينهم وتحفظ تاريخ المجتمع بعاداته وتقاليده وقيمه .

¹ - زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص:96 .

² - عبد الرحمن بن خلدون، تحقيق حامد أحمد الطاهر، مقدمة ابن خلدون، دار الفجر للتراث، القاهرة، مصر، ط2، 2010، ص:501،

³ - المصدر نفسه، ص:502 .

المطلب الثالث: مشكلات تعليم التعبير الكتابي

إنّ الهدف الأساسي المرجو تحقيقه في نهاية التعليم هو إقدار التلاميذ على التعبير - بنوعيه - بلغة عربية صحيحة وسليمة، إلّا أنه خلال المسار التعليمي هناك بعض المعوقات والمشكلات، وبعض العوامل التي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي يمكن حصرها في ما يلي :

1- سيادة اللغة العامية وقلة المحصول اللغوي لدى التلميذ، لأنه يتعامل باللهجة العامية في المجتمع فيشعر أنّ اللغة الفصحى ليست هي لغة الحياة، ومما يؤسف له أن الوسط الذي يتعامل معه التلميذ والمعلم هو وسط تستعمل فيه العامية أيضا.

2- بعض المعلمين في المدارس لا ينمّون حصيلة التلميذ اللغوية الفصيحة بعزل التعبير الكتابي عن باقي فروع اللغة، ولا يستثمرون ما في دروس اللغة من أنماط لغوية راقية لتدريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف حياتهم الجديدة .

3- عدم متابعة المعلمين لأعمال التلاميذ التعبيرية، وبخاصة، إهمال بعضهم تقويم منوعات التلاميذ الكتابية والاكتفاء بالنظر إليها فقط، وفي ذلك ضرر للتلاميذ من الجانب الأول أن من يخطئ منهم لا يعرف خطأه فيصوبه، ومن الجانب الآخر تفتقر حماسة تلاميذ الصف الأقوياء للتعبير .

4- مساهمة المعلم كذلك "أما المعلم فإنه مساهم في هذا الوضع نظرا لضعفه العلمي والتربوي" ⁽¹⁾ فتصرفاته تؤثر تأثيرا بالغا في تطوير القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، فإذا سيطر النقد السلبي مثلا والخوف على مشاعر التلاميذ، فسوف يؤدي ذلك بهم إلى كبت مشاعرهم وعدم قدرتهم على التعبير عنها بشكل إبداعي . ⁽²⁾

¹ - ينظر : كمال بشر ، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1999 ، ص: 19 .

² - رمضان القذافي ، علم النفس التربوي ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، مصر ، ط2 ، 1996 ، ص: 84 .

5- هناك صعوبات تمس جميع جوانب عملية تدريس المادة وخطواتها، وإذا حللنا وضع التعبير الكتابي لوجدناه يواجه صعوبات في كل ما يتصل "بتدريسه من اختيار وإعداد وعرض وتحرير وتصويب وإرشاد وتوجيه".⁽¹⁾

فبالنسبة للاختيار فالغالب أن تكون الموضوعات المقترحة على التلاميذ ليست من محيطهم ولا من اهتماماتهم، والتلميذ لا يمكنه التعبير عن موضوع يجهله ولا يميل إليه.⁽²⁾

6- قلة القراءة وقلة الكتابة، فكلية سبب من أسباب ضعف التلميذ في التعبير الكتابي.

✳ الدراسة الميدانية :

من أجل الوقوف على مدى استفادة اللغة العربية من المدرسة التوليدية التحويلية، ولما كان التعبير الكتابي هو الغاية وغيره من المواد هو عبارة عن وسائل مساعدة، كان هذا دافعا لنا من أجل تخصيص دراستنا الميدانية لمادة التعبير الكتابي.

وكانت الدراسة الميدانية خدمة لموضوع البحث ومعرفة مدى تجسيد ما استعرضناه في البحث، ولقد خصصنا هذه الدراسة لتعليم مادة التعبير الكتابي في مرحلة التعليم المتوسط.

واعتمدنا في ذلك على حضورنا لبعض الحصص، وعلى مجموعة من الاستمارات موزعة على عدد من الأساتذة في هذا الطور، التي بدورها ساعدتنا للوصول إلى هدفنا ولقد احتوت هذه الاستمارات على مجموعة من الأسئلة، كان الهدف في كل منها الإجابة على إشكالية معينة.

وقمنا نحن بدورنا بتحليل الأسئلة كلها على شكل أرقام إحصائية، ثم قمنا بتحويلها إلى نسب مئوية، في شكل جداول شارحين ومبينين بعد ذلك أسباب تلك النتائج المتوصل إليها من وجهة نظر الأساتذة.

¹ - محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص: 340.

² - ينظر: عبد العليم إبراهيم، المصدر السابق، ص: 187.

وتجدر الإشارة إلى أننا اتبعنا خلال عملية الإحصاء القاعدة الثلاثية التالية:

$$\text{العدد الكلي للأجوبة} \leftarrow 100\% \quad \text{س} = \frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{العدد الكلي للأجوبة}} \times 100$$

✓ المجال الزمني:

بعد القيام بإعداد استمارة الاستبيان الأولية في شهر فيفري / 2017 وتقديمها للمشرفة للاطلاع عليها وتعديلها والتي كانت على شكل أسئلة الإجابة عليها تكون (نعم/لا) كما استعنا أيضا ببعض الأساتذة في تعديلها، وبعدما تمكنا من ضبطها نهائيا تم توزيعها على الأساتذة بتاريخ: 2017/03/05 وبعد مرور أسبوعين تم استرجاعها .

✓ مجال الدراسة:

من أجل انجاز العمل، وجب علينا اختيار مجموعة من الإكماليات، حتى يكون بإمكاننا إجراء هذه الدراسة، وبحكم إقامتنا بولاية الوادي، اخترنا مجموعة من الإكماليات منتشرة عبر مستوى تراب الولاية وهذه الإكماليات هي :

-إكمالية الشهيد عروك قويدر بالمرارة.

-إكمالية سبع لمبارك بأم الطيور.

-إكمالية مشحاط عيسى بالمغير.

-إكمالية ابن باديس بجامعة.

-إكمالية الشهيد باهي عبد الرزاق بالرقبية.

-إكمالية عيسى مسعودي بالرقبية.

✓ العينة:

وهي شرط أساسي من شروط البحث العلمي، لإثبات مجال العمل الميداني للبحث، وذلك من خلال الدراسة الميدانية التي أوصلتنا إلى ملاحظات ونتائج مختلفة.

وقد اخترنا مجموعة من الأساتذة موزعين على الإكماليات المذكورة سابقا، وهم يمثلون العينة التي شملتها هذه الدراسة، وهذا بغية الإجابة على تلك التساؤلات والفرضيات المقدمة.

✓ الأدوات المستخدمة:

الأدوات والوسائل المستخدمة كانت كالاتي :

- الملاحظة: وهي من أهم الأدوات المستخدمة في البحث العلمي، بحيث تستخدم كمصدر أساسي للحصول على البيانات والمعلومات المهمة لموضوع الدراسة.
- المقابلة: وتعد عملا إلزاميا لإنجاز العمل الميداني، بحيث تعد أداة رئيسية في جميع البيانات وهي وسيلة قائمة على الحوار بين الباحث ومبحوثيه.
- الاستمارة: وتعتبر من أهم الأدوات في جمع البيانات اللازمة، والتي تعرف بأنها عبارة عن مجموعة من الأسئلة يطرحها الباحث على مبحوثيه عند قيامه بالزيارة الميدانية .
- ولقد احتوت الاستمارة على مجموعة من الأسئلة موجهة إلى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط، حيث قمت بتوزيع أربعون (40) استمارة .

❖ الأسئلة التي احتوتها الاستمارة :

1. هل تستعين كأستاذ بنظريات التعلم التي جاءت بها الدراسات اللسانية ؟
2. إذا كان الجواب بنعم فما هي أكثر النظريات التي تستعين بها؟
3. هل ترى توظيف الأستاذ لما جاءت به تلك النظريات ضروري لسير الدرس؟
4. هل ترى أن الحجم الساعي المخصص للغة العربية كاف؟
5. هل الحصص المخصصة للتعبير كافية؟
6. هل المواضيع المبرجة تتماشى والقدرات العقلية للتلميذ واحتياجاته اللغوية؟
7. هل النص القرآني يساعد أو يسهل على التلميذ توظيف مكتسباته بشكل جيد في مادة التعبير؟
8. هل يعد التعبير نشاطا لغويا غاية أو وسيلة أو غاية ووسيلة معا؟

9. هل فقدان مهارة من مهارات القراءة يؤثر على التلاميذ في تنمية مهارة التعبير الكتابي؟ هل ترى أن الحجم الساعي المخصص للغة العربية كاف؟
10. إذا كانت مهارة القراءة تنمي مهارة التعبير فهل فقدانها لدى التلميذ يعيق الأستاذ في تقديم نشاط التعبير الكتابي؟
11. هل تقوم كأستاذ بتقويم قدرات التلميذ اللغوية؟
12. إذا كان الجواب بنعم فهل هذه التعابير في المستوى أم دون المستوى؟
13. هل ضعف التلميذ في التعبير يمكن أن نرجع سببه إلى ضعفهم في اللغة العربية؟
14. هل كثرة أخطاء التلاميذ بمختلف أنواعها (حتى الكلامية منها والنطقية) ناجمة عن ضعفهم في التعبير؟
15. هل مشكلة ضعف التعبير مسؤولية المتعلم لوحده أم يمكن أن نرجع سببها للأستاذ أم للمادة التعليمية ومنهجها؟
16. هل يتم الاعتماد على المكون الدلالي (البنية العميقة) في فهم التراكيب؟
17. هل يستثمر التلميذ معارف خارجية في تعبيره؟
18. هل للتلميذ القدرة على إنتاج جمل جديدة (توليد جمل جديدة)؟
- سؤال عام : ما مدى استخدامك لطريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

الدراسة:

1. هل تستفيد كأستاذ بنظريات التعلم التي جاءت بها الدراسات اللسانية؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	39	01
النسب المئوية	%97.5	%02.5

تعليق(ج1): الملاحظ من خلال الجدول أن النسبة الأعلى للإجابات كانت ب"نعم"، ويعتبر هذا منطقياً، لأن النسبة الأكبر من الأساتذة استفادت من الدراسات العلمية اللسانية، ولها أيضاً مستوى جامعي وتخصصت في الدراسات اللغوية، إضافة إلى ذلك تقدم هذه النظريات خدمة كبيرة للأستاذ، إذ تقدم له نظرة شاملة عن كيفية التحكم في سير الدرس ومعرفة نفسية التلاميذ، ومستوياتهم والفوارق بينهم... وغير ذلك مما يدور في حجرة الدرس، أما النسبة الأقل فكانت إجاباتها بالنفي "لا" ربما لأن لها مستوى دون الجامعي، وهذه العلوم تدرس في الجامعة.

2. إذا كان الجواب ب"نعم" فما هي أكثر النظريات التي تستعين بها؟

الاختيارات	السلوكية	الإدراكية	البنائية	التوليدية التحويلية
الإجابات	08	01	16	15
النسب المئوية	%20	%02.5	%40	%37.5

تعليق(ج2): حسب ما هو ملاحظ من النتائج المبينة في الجدول، هناك تباين في الإجابات، إلا أن النسبة الأكبر كانت إجاباتها تقريباً متساوية بين النظريتين (البنائية والتوليدية التحويلية)، فهما حسب الأساتذة اللتان تخدمان نشاط التعبير الكتابي أكثر من غيرهما من النظريات الأخرى، وتليهما النظرية السلوكية بنسبة أقل فالنظرية الإدراكية في الأخير الأقل نسبة من النسب التي تمت الإجابة عنها.

3. هل ترى توظيف الأستاذ لما جاءت به تلك النظريات ضروريا لسير الدرس؟

الاختيارات	نعم	لا	أحيانا
الإجابات	22	0	18
النسب المئوية	55%	0%	45%

تعليق (ج3): واضح من خلال الجدول بأنه تقريبا تتساوى النسب بين الذين أجابوا بـ "نعم" وبين الذين أجابوا بـ "أحيانا"، إلا أن الفئة التي أجابت بنعم نسبتها أكبر نوعا ما من الفئة التي أجابت بـ "أحيانا"، فالفئة الأولى التي ترى بأنه من الضروري لجوء الأستاذ لتلك النظريات حتى يتم السير الحسن للدرس وتحقق الأهداف المرجوة منه، والفئة التي أجابت بـ "أحيانا" إجاباتها تعكس على أنهم غير مهتمين بما جاءت به تلك النظريات، أو ربما لديهم رؤية محدودة في هذا المجال.

4. هل ترى بأن الحجم المخصص للغة العربية كاف؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	31	09
النسب المئوية	77.5%	22.5%

تعليق (ج4): من خلال الإجابات نلاحظ النسبة الأكبر أجابت بـ "نعم" وتبرر إجاباتها بأن المناهج الجديدة اهتمت باللغة العربية وأولت لها اهتماما كبيرا، وهذا واضح من خلال مقارنة الحصص المخصصة للغة العربية مع باقي المواد الأخرى، أما النسبة الأقل التي كانت إجاباتها بالنفي "لا" ترى بأن الحجم المخصص للغة العربية غير كاف، وحجتهم في ذلك بأن الدروس أكبر من الحجم الساعي مع وجود نقص في قواعد اللغة والتعبير.

5. هل الحصص المخصصة للتعبير كافية؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	17	23
النسب المئوية	%42.5	%57.5

تعليق (ج5): من خلال الجدول نلاحظ بأن هناك تباين في الإجابات، فالنسبة الأكبر أجابت بالنفي بـ "لا" وحجتهم في ذلك بأن تعدد المواضيع في الأسبوع يصعب على المتعلم هضمها واستيعابها، وتخصيص حصة واحدة للتعبير الكتابي في الأسبوع تعد غير كافية، ويعكس هذا الأمر رداءة التعبير لدى التلاميذ، أما النسبة الأقل للفئة التي أجابت بالإثبات "نعم" فكانت تبريرهم بأنه لا بد أيضا للأنشطة الأخرى أن تأخذ نصيبها لأنها تعتبر وسائل مساعدة لنشاط التعبير الكتابي .

6. هل المواضيع المبرجة تتماشى والقدرات العقلية للتلميذ ولاحتياجاته اللغوية؟

الاختيارات	نعم	لا	أحيانا
الإجابات	04	05	31
النسب المئوية	%10	%12.5	%77.5

تعليق (ج6): واضح بأن النسبة التي أجابت بـ "أحيانا" هي النسبة الأعلى، أما النسب الأخرى الباقية فتساوت بين النفي والإثبات، وإن دل هذا على شيء إنما يدل على أن أغلب المواضيع المبرجة لا تتماشى والقدرات العقلية للتلميذ، فالتلميذ يجد صعوبة في التعبير عن تلك المواضيع لأن عقله لا يستطيع استيعابها لصغر سنه، وإما لقلة زاده ورصيده المعرفي.

7. هل النص القرآني يساعد أو يسهل على التلميذ توظيف مكتسباته بشكل جيد في التعبير الكتابي؟

الاختيارات	نعم	لا	أحيانا
الإجابات	37	0	03
النسب المئوية	%92.5	%0	%07.5

تعليق (ج7): واضح أن النسبة الأعلى أجابت بـ "نعم" وبأغلبية ساحقة، ونسبة ضئيلة جدا كانت إجاباتها بـ "أحيانا" وهذا لخير دليل على أن النص القرآني له تأثير كبير في سلامة اللغة وفصاحة وسلامة التعبير لدى التلاميذ الذين يدرسون القرآن الكريم، فتستطيع ملاحظة ذلك بسهولة لو قارنت بين تعبير لتلميذ يحفظ ويدرس القرآن الكريم وبين تلميذ لا يحفظه، فتعبر التلميذ الحافظ للقرآن يكون أفصح نوعا ما وعباراته سليمة.

8. هل يعد التعبير نشاطا لغويا غاية أم نشاطا لغويا وسيلة أم غاية ووسيلة معا؟

الاختيارات	غاية	وسيلة	معا
الإجابات	10	05	25
النسب المئوية	%25	%12.5	%62.5

تعليق (ج8): من خلال الجدول تلاحظ بأن النسبة الأعلى أجابت بأن التعبير يعد "غاية و وسيلة معا"، وبنسبة أقل كانت بعض الإجابات على أنه "غاية" وتليها أخيرا الفئة الأقل نسبة بأنه "وسيلة" والملاحظ من خلال إجابات الأغلبية بأنه هناك قصور واضح في الرؤية لأن التعبير هو الهدف النهائي للغة حسب الدراسات اللغوية والتعليمية، وباقي المهارات اللغوية الأخرى (القراءة، الكتابة، النحو والصرف، المطالعة،..) كلها تعد وسائل مساعدة للتعبير، فالذي يتمكن من التعبير يتمكن من اللغة والذي يتمكن من اللغة يتمكن من التعبير.

9. هل فقدان مهارة من مهارات القراءة يؤثر على التلاميذ في تنمية مهارة التعبير ؟

الاختيارات	نعم	لا	أحيانا
الإجابات	32	0	08
النسب المئوية	%80	%0	%20

تعليق(ج9): من خلال الجدول تمثل الإجابات ب"نعم" النسبة الأعلى، ثم تليها بنسبة أقل الإجابة ب"أحيانا"، إلا أن الإجابة ب"لا" كانت منعدمة تماما، وهذا يؤكد لأن التلميذ؟ إذا فقد مثلا مهارة التعرف على الكلمات المكتوبة فلن يستطيع فهم معانيها، فربط المهارات ببعضها البعض أمرا ضروريا لاستيعاب فكرة الدرس والإثراء اللغوي المتمثل في فهم الكلمات الجديدة، وبالتالي قدرة التلميذ على التعبير الجيد والسليم عن مضمون الدرس.

10. إذا كانت مهارة القراءة تنمي مهارة التعبير فهل فقدانها لدى التلميذ يعيق المعلم في تقديم نشاط التعبير الكتابي؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	38	02
النسب المئوية	%95	%05

تعليق(ج10) واضح من خلال الجدول التباعد الكبير بين النسبتين فالإجابة ب"نعم" كانت كبيرة جدا، عكس الإجابة ب"لا" التي كانت ضئيلة جدا، وتفسير ذلك أن التلاميذ إذا افتقدوا لمهارة القراءة فسيجد المعلم حتما صعوبة كبيرة معهم في نشاط التعبير، فالذي لا يستطيع القراءة كيف له أن يعبر بشكل سليم !

11- هل تقوم كأستاذ بتقويم قدرات التلاميذ التعبيرية ؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	40	0
النسب المئوية	%100	%0

تعليق (ج11) كل الإجابات كانت ب "نعم" لأن التقويم يعد عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، فهو مصاحب لها في جميع مراحلها، إذ يعتمد كمقوم أساسي لتحديد أهداف المنهاج، وواجب على كل أستاذ أن يقوم بعملية التقويم بعد كل حصة من حصص التعبير الكتابي، لأنه من خلالها يستطيع التعرف على مواطن الضعف فيقوم بتصويب الأخطاء وتوجيه التلاميذ التوجيه الحسن، كما يدرك أيضا من خلال عملية التقويم ما مدى الذي أحرزه التلميذ.

12- إذا كان الجواب ب "نعم" فهل هذه التعابير في المستوى؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	18	22
النسب المئوية	%45	%55

تعليق (ج12) من خلال الجدول واضح أنه جاءت الإجابات متقاربة نوعا ما بين النفي والإثبات، إلا أن النسبة الأعلى كانت إجاباتها ب "لا" ويشير هذا بأن أغلب الأساتذة غير راضين عن مستوى التلاميذ من حيث نشاط التعبير الكتابي، وهذه الفئة هي التي ترى بأن حصة واحدة للتعبير الكتابي غير كافية في الأسبوع، أو ربما كما سبق ذكره أن المواضيع لا تتماشى وقدرات التلاميذ التعبيرية، والفئة الأقل نسبة التي جاءت إجاباتها ب "نعم" ترى بأن تعابير التلاميذ في المستوى، إلا أن تساوي الإجابات بين النفي والإثبات مؤشر على وجود خلل ما لا بد من استدراكه.

13- هل ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي يمكن أن نرجع سببه إلى ضعفهم في اللغة العربية؟

الاختيارات	نعم	لا	أحيانا
الإجابات	24	03	13
النسب المئوية	%60	%07.5	%32.5

تعليق (ج13) واضح من خلال نتائج الجدول وجود تباعد بين الإجابات، فنسبة الإجابات ب "لا" هي الأقل نسبة، وتليها نسبة أقل بكثير درجة "أحيانا" بينما الإجابة ب "لا" هي الأقل نسبة والفئة التي أجابت ب "نعم" تبرر لذلك كون التعبير الكتابي هو الغاية المرجوة والوسائل الأخرى مساعدة له، فضعف التلميذ في التعبير الكتابي يبرر ضعفه بالطبع في اللغة العربية من نحو وصرف وقراءة أما الفئة الأقل نسبة التي أجابت ب "أحيانا" تبرر لرأيها كونه يمكن أن يكون هناك تلاميذ غير ضعاف في اللغة العربية إلا أنهم لا يحسنون التعبير الكتابي.

14- هل كثرة أخطاء التلاميذ بمختلف أنواعها (حتى الكلامية منها والنطقية) ناجمة عن ضعفهم في التعبير ؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	37	03
النسب المئوية	%92.5	%07.5

تعليق (ج14) الملاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول أن النسبة الأعلى كانت إجاباتها ب "نعم" وهذا منطقي لأن التلميذ إذا أتقن وأجاد التعبير الكتابي فإنه بالضرورة يتفادى الأخطاء بمختلف أنواعها النحوية منها والصرفية والعكس صحيح.

أما النسبة التي أجابت ب"لا" فكانت نسبة ضعيفة جدا مقارنة مع الفئة التي أجابت ب"نعم"، إلا أنه كانت إجاباتهم مردّها كون سببها راجع إلى النقص في تعلم قواعد النحو والصرف، فهم يرون بأن معظم الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية سبب في ضعف التعبير.

15- هل مشكلة ضعف التعبير مسؤولية المتعلم لوحده أم يمكن أن نرجع سببها للمعلم أم للمادة التعليمية ومنهجها أم معا؟

الاختيارات	المعلم	المتعلم	المادة التعليمية ومنهجها	معا
الإجابات	0	03	07	30
النسب المئوية	%0	%07.5	%17.5	%75

تعليق (ج15) من خلال النتائج الظاهرة على الجدول نلاحظ أن النسبة الأعلى كانت إجاباتها ب"معا" وحجتهم في ذلك أن كلا من المعلم والمتعلم يتقاسمان المسؤولية بالإضافة كذلك إلى المادة التعليمية ومنهجها، وتليها النسبة الأقل التي أجابت ب"المادة التعليمية ومنهجها" وحجتهم في ذلك؟ أن كثافة المنهاج الدراسي غير متكيف مع التلاميذ، وهذا في حد ذاته يشكل عائقا كبيرا يحول دون الرفع من قدرات التلاميذ التعبيرية، وتليها بنسبة أقل التي أجابت ب"المتعلم" وحجتهم في ذلك بأن الأستاذ مقيد بالبرنامج، وهذا يحول بينه وبين التلميذ الضعيف في التعبير الكتابي.

إلا أن الملاحظ من خلال الإجابات ب"المعلم" كانت منعدمة فالأستاذة هنا قاموا بإعفاء أنفسهم من المسؤولية ولم يتحملوا ولو جزءا منها، إلا أنه لهم الدور الأساسي في عملية التوجيه والإرشاد، وللتلاميذ دور البحث والتعلم، فيجب أن يعمل كلا الطرفين للوصول إلى أحسن النتائج .

16- هل يتم الاعتماد على المكون الدلالي (البنية العميقة) في فهم التراكيب؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	30	10
النسب المئوية	%75	%25

تعليق (ج16) من خلال الجدول نلاحظ أن هناك تباعد بين الإجابات، فالنسبة الأعلى أجابت بـ "نعم"، وهذا لأن المعنى فعلا يتحدد من خلال البنية العميقة، فهي التي تهتم بالمعنى وهي انعكاس للفكر، وهذا ما جاء به "تشو مسكي" فالبنية العميقة عبارة عن المعنى الموجود في ذهن المتكلم وتقاس بما يسمى بالكفاية اللغوية لدى الفرد، وهذه الكفاية يتبعها ما يسمى بالأداء الكلامي والذي يعتبر ترجمة للبنية العميقة، لأن المعنى في البنية السطحية قد يختلف باختلاف التراكيب، أما النسبة الأقل التي أجابت بالنفي "لا" ربما لعدم اقتناعها بالآراء التي جاءت بها هذه النظرية أو ربما لعدم الاطلاع عليها أصلا.

17- هل يستثمر التلميذ معارف خارجية في تعبيره؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	35	05
النسب المئوية	%87.5	%12.5

تعليق (ج17) واضح من خلال الجدول أن النسبة الأعلى للإجابات كانت بالإثبات بـ "نعم" وبنسبة ساحقة، معنى هذا أن التلميذ أكيد يستثمر معارف خارجية في تعبيره وهذا لأن ظاهرة اكتساب الطفل للغة ليست بمشكلة لغوية خالصة بل تصحبها عدة عوامل عقلية ونفسية واجتماعية تؤثر بلا شك في نموه اللغوي، ولقد قدم "تشو مسكي" تفسيراً علمياً لظاهرة الاكتساب وارتباطها بقوى نفسية وعقلية وبقدرة الطفل اللغوية، وانتقد السلوكيين الذين يرون بأن اللغة سلوك يكتسب بالتقليد، والتلميذ يوظف في تعابيره معارفه الخارجية ويدفع في ذلك بالعقل لا بالتقليد .
والنسبة الأقل التي أجابت بالنفي كانت قليلة جدا ويمكن أنها أخذت في حكمها هذا من خلال الحالات الشاذة لتعابير بعض التلاميذ الضعاف داخل الصف.

18-هل للتلميذ القدرة على إنتاج جمل جديدة (توليد جمل جديدة)؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابات	35	05
النسب المئوية	%87.5	%12.5

تعليق (ج18) من خلال الجدول يتضح لنا أن الإجابات التي أجابت بالإثبات بـ "نعم" كانت الأكبر نسبة، وبنسبة ساحقة مقارنة بالإجابات التي كانت بالنفي، لأن التلميذ له عقل من خلاله يستطيع أن يبدع وأن ينتج الكثير من الجمل والنصوص، فهو ليس بحبيس ما يقدمه له الأستاذ داخل القسم فحسب، بل هو مبدع كذلك، وهذا ما ذهب إليه "تشو مسكي" بحيث يرى أن للتلميذ كفاية ومقدرة لغوية على إنتاج الجمل التي لم يكن قد سمعها من قبل فالتوليدون التحويليون يستقون مادة بحثهم من خلال مسائل المتكلم، الذي بدوره ينتج ويبدع عدد غير محدود من الجمل. والفئة الأقل التي أجابت بالنفي "لا" ربما اعتمدت في حكمها على الحالات الشاذة من المتعلمين في القسم، إذ لا يخلو أي صف مدرسي من التلاميذ الضعاف، لأن قدرات التلاميذ تختلف من تلميذ لآخر.

سؤال عام:

ما مدى استخدامك لطريقة التدريس بالمقارنة بالكفاءات بحكم تجربتك الميدانية؟

الإجابة:

لقد تقاربت نوعا ما الإجابات حول هذا السؤال، وتقريبا أغلب الملاحظات كانت تصب في بوتقة واحدة، فكانت متشابهة إلى حد بعيد ويمكن إجمال تلك الملاحظات كالآتي:

*أغلب الإجابات لم تكن بالإيجابية من حيث استخدام طريقة التدريس بالمقارنة بالكفاءات وأرجعوا ذلك لعدة عوامل هي كالتالي:

1. اكتظاظ القسم بالعدد الكبير من التلاميذ يحول دون تطبيق هذه الطريقة.

2. العجز في تطبيق هذه الطريقة راجع إلى تردي المستوى لدى التلاميذ المبني أصلا على المكتسبات القليلة.

3. عامل الوقت: فالحجم الساعي غير كافٍ لتطبيق هذه الطريقة.

4. اقتصار دور الأستاذ في التوجيه فقط غير كافٍ إذ يجعله مقيد ومشلول الحركة في قسمه، والعملية التعليمية تحتاج إلى التوفيق في الجهود بين جهد كل من الأستاذ والتلميذ.

5. عدم انسجام الدروس مع المستوى العقلي للتلميذ، ففي بعض الأحيان تفوق قدراته الفكرية والعقلية.

6. كثرة الدروس وكثافتها أرهق كلا من الأستاذ والتلميذ.

*إلا أنه هناك بعض الإجابات ولو أنها قليلة أشادت بطريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات ويرون أنها:

1. تسهل إدماج المعارف والقدرات.

2. تساعد على التخطيط الأحسن لعملية التدريس.

3. تمكن المتعلم من معرفة وجهته وماذا ينتظر منه.

4. كما أنها تضع تنظيما جديدا لعلاقة التفاعل بين أدوار المعلم والمتعلم، بإسناد دور التوجيه والتنشيط والتنظيم وتيسير التعلم إلى المتعلم.

5. كما أنها تأخذ أيضا بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.

خلاصة الفصل:

بعد تتبعنا لتدريس مادة التعبير الكتابي، تبين لنا بأن التعبير الكتابي يعد من أهم العناصر في منهاج اللغة العربية إلى جانب المهارات الأخرى أيضاً كالنحو والصرف، القراءة، الاستماع، وغيرها من العناصر الأخرى التي تعتبر وسائل مساعدة، أما التعبير فهو يعد الغاية، فكل الوسائل الأخرى المساعدة الهدف منها هو أن نصل بالتلميذ إلى درجة التمكن والإتقان من التعبير الكتابي، لأن للعجز فيه-التعبير الكتابي- الأثر الكبير في إخفاق الأطفال وفقد الثقة بالنفس وتأخير نموهم الفكري والاجتماعي، لذا ينبغي أن يكون للتلميذ متسعاً من الحرية في اختيار العبارات التي يؤدي بها أفكاره، وألا يقيد التعبير بزمان معين أو حصة محددة لأنه نشاط لغوي مستمر.

خاتمة

خاتمة:

بعد الانتهاء من المعالجة لأهم الجوانب التي تم تناولها من خلال هذا البحث، والذي من خلاله حاولنا التطرق إلى ما قدمته الدراسات اللسانية الحديثة من رؤى وأفكار جديدة في معالجتها للغة، وما أفرزته من نظريات كان لها إسهامات كبيرة في الدفع بالعملية التعليمية، والتي كانت أيضا عبارة عن نقطة تحول جد هامة في المسار التعليمي، واللغة العربية واحدة من هذه اللغات، التي تأثرت بهذه النظريات وبهذا التحول الشامل في الممارسة التعليمية، وذلك من خلال مناهج تعليم اللغة العربية المطبقة في المدرسة الجزائرية وبعد دراستنا النظرية والميدانية توصلنا إلى الملاحظات التالية:

- يعتبر نعوم " تشو مسكي " أول عالم لغوي يدمج بين اللغة وعلم النفس.
- تعد النظرية التوليدية التحويلية بمثابة الانطلاقة الفعلية للعلماء للولوج في مجال علم النفس اللغوي.
- قدمت التوليدية التحويلية التحاليل المتناسكة والملاحظات المثيرة للاهتمام حول المعرفة اللغوية الفطرية والمكتسبة، وركزت على أن الإنسان مهياً بصورة فطرية لكي يتعلم اللغة.
- إن الإبداع لدى تشومسكي يعني استعمال اللغة استعمالاً تجديدياً، لا مجرد تقليد سلمي - كما يزعم بلومفيلد - وهي تتمثل في القدرة على الإنتاج غير المحدود للجمل اعتماداً على عدد محدود من الأصوات والقواعد الثابتة في ذهن المتكلم، وهذا ما يسمى بـ "لانهاية اللغة" لأن اللغة خلاقية وإبداعية بطبيعتها.

- إن اللغة نظام معقد يستطيع الطفل اكتسابه بالتدرج عبر مراحل زمنية متعاقبة.
- تعتبر عملية اكتساب اللغة عند الطفل اللبنة الأولى التي تساعد على ممارسة حياته اللغوية.
- للعائلة دور فعال في إعداد الطفل لاكتساب ملكة اللغة، وكيفية النطق الجيد لها.
- يتعلم الطفل القواعد الأساسية للغة التي اكتسبها من محيطه، وتقوم المدرسة بتلقيه هذه القواعد (القراءة و الكتابة).

- النظرية التوليدية التحويلية في حقيقتها نظرية نقدية، لأنها قامت على إصلاح بعض المفوات التي وقعت فيها المدرسة الوصفية، وتقوم هذه النظرية على أساس أن اللغات الإنسانية جميعها تشترك في

وظيفة القواعد التحويلية، وهي تعني تحويل التراكيب الأساسية للجمل إلى تراكيب سطحية، وهي التراكيب التي ينطق بها المتكلم، ويسمى السامع.

-عدم لجوء معلم اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند التعلم، كما يعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكوّن نظام اللغة المراد تعليمها.

-لنظريات اللغة الدور البارز في حل أكثر مشكلات التعلم من خلال ما قدمته من رؤى، وما خلصت إليه من نتائج.

-إن تعدد النظريات اللسانية وتنوعها يعد عنصرا هاما لإيجاد الطريقة البيداغوجية الناجعة وتحسينها باستمرار، لذا وجب على معلم اللغة ألا يتعلق مباشرة بنظرية لسانية دون غيرها، وعليه أن يستفيد من جميع النظريات المتوافرة لديه دون استثناء، من أجل الوصول إلى الأهداف البيداغوجية والتعليمية التي يسعى إلى تحقيقها.

-يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، يصاحبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية ونتائج التعلم المترتبة عنها، فلا يجب حصره في إجراء امتحان للمتعلمين ومنح النقطة فقط، بل التقويم هو عبارة عن سيرورة نسقية مصاحبة للفعل التعليمي وتستمر إلى ما بعده.

-التعبير الكتابي هو غاية التلميذ في دراسته، وهو الهدف الذي تبنى عليه سائر المواد التي تعتبر وسائل مساعدة للوصول بالتلميذ إلى التمكن منه، لذا وجب على الأستاذ أن يرغب التلاميذ فيه وينمي ميولهم إليه.

-إن الوصول إلى درجة تمكن التلميذ من التعبير الكتابي تبقى متوقفة على الطرق التي تدرس بها هذه المادة.

-إن تدريس اللغة العربية في ظل آلية المقاربة بالكفاءات جعلت المتعلم هو المحور الأساسي في الدراسة الحديثة، لكن بالمقابل هناك معوقات تحول دون تطبيقها أو لنقل دون تحقيق أهدافها ولعل أكبر عائق هو اكتظاظ التلاميذ داخل القسم.

على الرغم من النتائج المتحصل عليها، المرضية نوعاً ما، وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة التي تحظى بها تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية إلا أن مستوى التلاميذ يبقى ضعيفاً جداً على كل المستويات، ويمكن رد ذلك إلى:

1. سيطرة اللهجات العامية في الحياة اليومية.

2. غياب التشجيع للتلاميذ من طرف المدرسين على التحدث بالفصحى.

3. إسناد تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى معلمين غير مؤهلين لتدريسها.

4. ضعف ارتباط محتويات مقررات اللغة العربية التي يدرسها التلاميذ بحياتهم وميولهم.

5. عجز المناهج عن بث الاعتزاز في نفوس التلاميذ بلغتهم العربية وبجمالها وبحيويتها.

6. مساهمة الإعلام السلبية التي تتعامل باللهجات والعامية.

إلا أنه هناك بعض المقترحات والتوصيات التي أرى أنه بإمكانها أن تسهم ولو بالقدر القليل في معالجة هذا الضعف، إن أخذت بعين الاعتبار:

1. حرص الأسرة على تحفيظ الأبناء للقرآن الكريم منذ الصغر، لأنه تنزيل من رب العالمين، وهو لسان عربي غير ذي عوج، وكذلك الأحاديث النبوية الشريفة، والشعر، فكل هذه تجعل اللسان فصيحاً.

2. مراعاة الأسرة لميولات الأبناء واستعداداتهم وإكسابهم مهارات اللغة، وتشجيعهم بقوة في هذه المجالات.

3. ضرورة جعل اللغة العربية الفصحى اللغة الوحيدة المستعملة داخل الصفوف الدراسية، والحرص كل الحرص عن عدم استعمال اللغة العامية واللهجات داخل القسم سواء من طرف المعلم أم المتعلم.

4. يجب إعطاء للتلميذ متسعاً من الحرية في اختيار العبارات التي يؤدي بها أفكاره، وألا يقيد التعبير بزمان معين أو حصة محددة لأنه نشاط لغوي مستمر.

5. الإعداد التربوي والأكاديمي السليم والكافي لمعلمي اللغة العربية.

6. لا بد على واضعي مناهج اللغة العربية أن يقدموا المحتوى المناسب لكل فئة عمرية معينة، مع ضرورة مراعاة اهتمامات وميولات هذه الفئات عند بناء مقررات اللغة العربية.

وفي ختام بحثنا هذا نسجل بعض القضايا القابلة للبحث والدراسة :
هل تعتبر المناهج المطبقة في المدرسة الجزائرية قد حققت أهدافها فعلا؟ وإن لم تكن قد حققتها، فهل يمكن لنا البحث عن مواطن الخلل فيها؟ أم نبحث عن مناهج بديلة ؟
وأخيرا لا يسعنا إلا القول بأنه لا يمكن أن يخلو أي بحث من هفوات وأخطاء، لأن كل من يعمل يخطئ وهذا من طبيعة البشر، فإن كنت قد وفقت ولو بتقديم فكرة موجزة حول البحث فذلك من الله عز وجل، وإن كنت قد أخفقت فذلك من نفسي، وأسأل الله السداد فيما هو مستقبل من الأعمال بإذنه تعالى.

ملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حمّة لخضر - الوادي-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

في إطار إعداد رسالة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص علوم اللسان

الموسومة بـ " المدرسة التوليدية التحويلية ودورها في تعليم اللغة العربية"

(التعبير الكتابي في مرحلة التعليم المتوسط - أنموذجا -)

أتقدم إلى أساتذتي المحترمين (أساتذة وأستاذات) بهذه الاستمارة من أجل الاستفادة من آرائكم واكتشاف خبراتكم فيما يتعلق بهذا الموضوع ،راجيا منكم الاجابة عن جميع الأسئلة الواردة في هذه الاستمارة ولكم مني فائق التقدير والاحترام .

1 - هل تستعين كأستاذ بنظريات التعلم التي جاءت بها الدراسات اللسانية؟

نعم ☐ لا ☐

2 - إذا كان الجواب بنعم فما هي أكثر النظريات التي تستعين بها ؟

السلوكية ☐ . الادراكية ☐ . البنائية ☐ . التوليدية التحويلية ☐

3 - هل ترى توظيف الأستاذ لما جاءت به تلك النظريات ضروري لسير الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ . أحيانا ☐

4 - هل ترى أن الحجم الساعي المخصص للغة العربية كاف؟ نعم ☐ لا ☐

5 - هل الحصص المخصصة للتعبير كافية؟ نعم ☐ لا ☐

6 - هل المواضيع المبرجة تتماشى والقدرات العقلية للتلميذ واحتياجاته اللغوية ؟

نعم ☐ لا ☐ . أحيانا ☐

7 - هل النص القرآني يساعد أو يسهل على التلميذ توظيف مكتسباته بشكل جيد في التعبير؟

نعم ☐ . لا ☐ . أحيانا ☐

8 - هل يعد التعبير نشاطا لغويا غاية أم نشاطا لغويا وسيلة؟

غاية ☐ وسيلة ☐ وسيلة وغاية ☐

9 - هل فقدان مهارة من مهارات القراءة يؤثر على التلاميذ في تنمية مهارة التعبير؟

نعم ☐ . لا ☐ . أحيانا ☐

10 - إذا كانت مهارة القراءة تنمي مهارة التعبير فهل فقدانها لدى التلميذ يعيق المعلم في تقديم

نشاط؟ التعبير. نعم ☐ . لا ☐

11 - هل تقوم كأستاذ بتقويم قدرات التلميذ التعبيرية؟ نعم ☐ . لا ☐

12 - إذا كان الجواب بنعم فهل هذه التعابير في المستوى ☐ دون المستوى ☐

13 - هل ضعف التلاميذ في التعبير يمكن أن نرجع سببه إلى ضعفهم في اللغة العربية؟

نعم ☐ . لا ☐ . أحيانا ☐

14 - هل كثرة أخطاء التلاميذ بمختلف أنواعها (حتى الكلامية منها والنطقية) ناجمة عن ضعفهم

في التعبير؟

نعم ☐ . لا ☐

15 - هل مشكلة ضعف التعبير مسؤولية المتعلم لوحده أم يمكن أن نرجع سببها للمعلم أم للمادة

التعليمية ومنهجها . المعلم ☐ المتعلم ☐ المادة التعليمية ومنهجها. ☐

معا ☐

16 - هل يتم الاعتماد على المكون الدلالي (البنية العميقة) في فهم التراكيب؟ نعم ☐ لا ☐

17 - هل يستثمر التلميذ معارف خارجية في تعبيره؟ نعم ☐ لا ☐

18 - هل للتلميذ القدرة على إنتاج جمل جديدة (توليد جمل جديدة)؟ نعم ☐ لا ☐

سؤال عام: ما مدى استخدامك لطريقة تدريس المقاربة بالكفاءات بحكم تجربتكم الميدانية؟

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش

1. إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة، الإسكندرية، 2003م.
2. أحمد جمعة، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، للإسكندرية، مصرط1، 2006م.
3. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، (حقول تعليمية اللغة العربية)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009م.
4. أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر، ط4، 1995م.
5. أحمد عبد الغفور، قضايا مشكلات اللغة، مكة المكرمة، ط2، 1990م.
6. أحمد عزت راجع، أصول علم النفس، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط7، 1968م.
7. أحمد علي مذكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م.
8. أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2001م.
9. أحمد مومن ، اللسانيات النشأة والتطور، د.م.ج، الجزائر، ط2، 2002م.
10. أفنان نظير دروز، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2003م.
11. أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2012م.
12. التواتي بن التواتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2008م.

13. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2001م.
14. جودت أحمد ساعدة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2004م.
15. جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة و تعليق: حلمي خليل، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، 1955م.
16. حسام البهنساوي، القواعد التحويلية في ديوان حاتم، القاهرة، 1985م.
17. حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية-تعليمها وتقييم تعلمها-مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000م.
18. حسين شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط6، 2004م.
19. حماني بونخاري، التعليم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، د.ط، 2000م.
20. خوله طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2003م.
21. خير الدين هني، تقنيات التدريس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانة، الجزائر، ط1، 1999م.
22. رجاء محمود أبو علام، علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1978م.
23. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية(مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2004م.
24. رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام-نظريات وتجارب-دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2000م.

25. رمضان القذافي، علم النفس التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط2، 1996م.
26. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، 2005م.
27. الزمخشري أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م.
28. زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2011م.
29. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، 2009م.
30. سحر سليمان عيسى، مهارات تدريس اللغة العربية، دار البلدية، ط1، 2013م.
31. سعاد عبد كريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.
32. سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال، الوظيفة، المنهج)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، ط2، 2008م.
33. سيد إبراهيم الجبار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1998م.
34. سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكناني، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، بيروت، 1996م.
35. صالح بلعيد، قضايا في اللغة العربية، دار هومة، الجزائر، 2002م.
36. صالح بلعيد، نظرية النظم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2001م.
37. طه عبد الرحمان، المنطق الصوري، بيروت، دار الطليعة، 1983م.
38. عبد الرحمان بن خلدون، تحقيق: حامد أحمد الطاهر، مقدمة ابن خلدون، دار الفجر للتراث، القاهرة، مصر، ط2، 2010م.

39. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، 1968م.
40. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية (نماذج تركيبية ودلالية)، دار توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط4، ج1، 2000م.
41. عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، 2002م.
42. عبد المجيد جحفه، مدخل إلى الدلالة الحديثة، د.ط، د.ت .
43. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2003م.
44. عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، بيروت، دار النهضة العربي، 1906هـ، 1986م.
45. علوي عبد الله، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010م.
46. علي أحمد مذكور، طرق تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006م.
47. علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، 2007م.
48. غي بالماد، مناهج التربية، ترجمة جوزيف عبود كية، منشورات عويدات، لبنان، 1985م.
49. فراس السليتي، فنون اللغة، (المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث وجدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2008م.
50. فراس السيني، فنون اللغة، (المفهوم، الأهمية لبرامج التعليمية)، جدار الكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث، عمان، اريد عمان، 2008م.
51. كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999م.

52. كمال بشير، علم اللغة الاجتماعي، مدخل دار غريب للطباعة والنشر، 1990م.
53. مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1985م.
54. محمد إبراهيم عبد الحميد، علم النفس التربوي، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2003م.
55. محمد أحمد السيد، شؤون لغوية، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1989م.
56. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1990م.
57. محمد الطيطي وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2002م.
58. محمد القضاء، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م.
59. محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى اللغة، دار الفكر العربي، مصر، ط2، 1988م.
60. محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، نشر، توزيع، طباعة، القاهرة، ط1، 2003م.
61. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998م.
62. محمد محمود غالي، أئمة النحاة في التاريخ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1976م.
63. محمود إبراهيم وجيه، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2002م.
64. محمود جاد الرب، علم اللغة نشأته وتطوره، دار المعارف، القاهرة، 1985م.

65. محمود سليمان ياقوت، قضايا التقدير النحوي بين القدماء والمحدثين، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، 1985م.
66. محمود عبد الحليم منير، أحمد صالح وآخرون، مدخل إلى علم النفس التربوي، الإسكندرية، 2002م.
67. محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار الشروق، بيروت، ط2، 2007م.
68. مروان أبو جريح، المناهج التربوية المعاصرة، الأساسيات، مشكلات المناهج، تطوير وتحديث، الدار العلمية الدولية للنشر، الأردن، ط1، 2000م.
69. مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة: علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر، 1983م.
70. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد العربية، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1985م.
71. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986م .
72. ميشال زكريا، علم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، 1983م.
73. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية، بيروت، ط2، 1405هـ- 1985م.
74. نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2003م.
75. نعيم تشومسكي، البنى النحوية، ترجمة: يوثيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1987م.
76. نورمان ماكرزي وآخرون، فن التعليم وفن التعلم، ترجمة أحمد قادري، جامعة دمشق، سوريا، 1973م.

77. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط للغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013م.
78. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013م.
- المصادر باللغة الأجنبية:

- 1-Chomsky, aspects of the theory of syntax, Cambridge mit press, 1965, p 43.
- 2-Dele, language and devlopment, p 79.

المعاجم:

1. ابن منصور -لسان العرب-تقديم عبد الله العلايلي، تصنيف يوسف خياط ونديم مرعشلي
2. الجوهري-الصحاح-المجلد الأول، تقديم العلامة الشيخ:عبد الله العلايلي، إعداد وتصنيف: نديم مرعشلي و أسامة مرعشلي، دار الحضارة العربية، بيروت، ط1، 1974م.
3. الفيروز آبادي مجد الدين محمد بن يعقوب؛ القاموس المحيط، دار إحياء التراث ، بيروت، لبنان، ط1، 1997م.
4. مجدي وهبة وكامل مهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984م.
5. يوسف شكري فرحات معجم الطلاب(عربي -عربي)، ترجمة وتحقيق:إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2001م.

المجلات والدوريات والرسائل الجامعية:

1. تمام حسان، إعادة وصف اللغة العربية ألسنيا(ندوة اللسانيات واللغة العربية)، تونس 1978م.
2. جون روبرتز، موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، ترجمة أحمد عوض، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، عدد:227، نوفمبر 1997.

3. رفعت كاظم السوداني، المنهج التوليدي والتحويلي، دراسة وصفية تاريخية، منتدى تطبيقي في تركيب الجمل في السبع الطوال الجاهليات، أطروحة دكتوراه، بغداد، 2000م.
4. عبد الحميد عبد المجيد حكيم ، (نظريات التعلم، رؤية إسلامية)، مجلة جامعة أم درمان، السودان، العدد الخامس، 1424هـ/2003م.

فهرس الموضوعات

الفهرس:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقدمة.....	أ
02	مدخل.....	04
	الفصل الأول: التعلم مفهومه ونظرياته	
03	المبحث الأول: مفهوم التعلم.....	06
04	المطلب الأول: تعريف التعلم لغة.....	06
05	المطلب الثاني: تعريف التعلم اصطلاحاً.....	07
06	معنى التعلم: (Learning).....	09
07	تعريف جيليفورد.....	09
08	تعريف هيلجار دوباوور.....	10
09	تعريف كمبل.....	10
10	تعريف أحمد زكي صالح.....	11
11	التعلم عند السلوكيين.....	12
12	المطلب الثالث: الفرق بين التعليم والتعلم.....	14
13	المبحث الثاني: عناصر العملية التعليمية.....	15
14	المطلب الأول: المعلم.....	15
15	المطلب الثاني: (المتعلم) التلميذ.....	17
16	المطلب الثالث: المنهاج.....	18
17	المبحث الثالث: شروط التعلم.....	19
18	المطلب الأول: الدوافع.....	19
19	مفهوم الدافعية: motivation.....	20
20	المطلب الثاني: النضج.....	22
21	أنواع النضج.....	23
22	المطلب الثالث: الممارسة.....	25

23	المبحث الرابع: العوامل المؤثرة في عملية التعلم.....	28
24	المطلب الأول: العوامل الموضوعية.....	29
25	المطلب الثاني: العوامل الذاتية.....	30
26	المبحث الخامس: نظريات التعلم.....	32
27	المطلب الأول: نظرية ثروندايك التعلم بالمحاولة والخطأ.....	33
28	قوانين التعلم في نظرية ثروندايك.....	35
29	المطلب الثاني: نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكي.....	37
30	تجربة بافلوف.....	37
31	المطلب الثالث: النظرية الإجرائية (التعلم بالتعزيز) لـ "سكنر".....	41
32	تجربة صندوق سكنر.....	41
33	ملخص الفصل.....	43

الفصل الثاني: المدرسة التوليدية التحويلية

34	المبحث الأول: المدرسة التوليدية التحويلية.....	44
35	المطلب الأول: ترجمة لنعوم تشومسكي.....	44
36	المطلب الثاني: مفهوم مصطلح المدرسة.....	45
37	التوليد.....	46
38	التحويل.....	47
39	المطلب الثالث: أصول المدرسة التوليدية التحويلية.....	49
40	المبحث الثاني: المراحل التي مرت بها المدرسة التوليدية التحويلية.....	51
41	المطلب الأول: المرحلة التأسيسية (1957 – 1965).....	51
42	المطلب الثاني: مرحلة النظرية النموذجية (1965).....	56
43	المطلب الثالث: مرحلة النظرية النموذجية الموسعة (1972).....	59
44	النظرية الدلالية التفسيرية.....	60
45	النظرية الدلالية التوليدية.....	60
46	المبحث الثالث: معايير المدرسة التوليدية التحويلية.....	61

47	المطلب الأول: معايير الكفاءة والأداء.	61
48	المطلب الثاني : البنية العميقة والبنية السطحية.	63
49	المبحث الرابع: مكونات القواعد التحويلية.	65
50	المطلب الأول: المكون التركيبي.	65
51	المطلب الثاني: المكون الدلالي.	68
52	المطلب الثالث: المكون الفونولوجي.	69
53	المبحث الخامس : الاكتساب اللغوي في ضوء النظرية اللغوية.	71
54	المطلب الأول: اكتساب اللغة الأم.	72
55	المطلب الثاني : نمو الطفل اللغوي والمظاهر اللغوية التي يتعرض لها.	73
56	المطلب الثالث: تعلم اللغة الثانية في ضوء المدرسة التوليدية التحويلية.	74
57	خلاصة الفصل.	76
	الفصل الثالث: تعليمية التعبير الكتابي في مرحلة التعليم المتوسط	
58	المبحث الأول: التعبير الكتابي مفهومه وأنواعه.	77
59	المطلب الأول: مفهومه.	77
60	المطلب الثاني: أنواعه.	79
61	الوظيفي.	79
62	الإبداعي (الفني).	79
63	المبحث الثاني: أهداف تعليم التعبير الكتابي وطرائق تدريسه.	80
64	المطلب الأول: أهدافه.	80
65	المطلب الثاني: طرائق التدريس.	82
66	المبحث الثالث: مهارات التعبير الكتابي ومعيقاته.	83
67	المطلب الأول: مهارة القراءة.	84
68	أهميتها.	84
69	الغرض منها.	85
70	أنواعها.	88

71	المطلب الثاني: مهارة الكتابة.....	87
72	أهميتها.....	88
73	وظائفها.....	89
74	المطلب الثالث: مشكلات تعليم التعبير الكتابي.....	90
75	✓ الدراسة الميدانية.....	91
76	خلاصة الفصل.....	106
77	خاتمة.....	107
78	ملحق.....	111
79	المصادر والمراجع.....	113