البعد السلوكي لتدريس النص الأدبي الجزائري في مختلف الأطوار التعليمية
دراسة تحليلية لأنموذج من المقررات الدراسية

أ/ فتحي بحه
معهـــد الآداب واللغـــات
المركـــز الجامعـــي بالـــوادي

الملخّص:

نتناول في هاته المداخلة دراسة أهمية الاعتماد على القصص الأدبية كأسلوب جيد وجديد وفاعل في تقديم مختلف القضايا التربوية والتعليمية من خلال الاستناد على ما يمكن أن تقدمه لنا النظريات اللسانية الحديثة وفي مقدمتها النظرية السلوكية من آليات قد تسهم في هذا الصدد بشكل ما في تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بها وغير الناطقين متخذين من النص الأدبي الجزائري أنموذجا نستنير به في تقويم جملة من البرامج التعليمية في المدرسة الجزائرية وما تكون هاته النصوص قد نالته من البرامج التربوية التي تهدف بالأساس إلى تمكين المتعلم من الاطلاع على أهم مقومات الشخصية الجزائرية والمتمثلة في: الدين اللغة التاريخ الوحدة الوطنية ومختلف العادات والتقاليد.

Abstract:

We easy in this study to show limportance of reliance literature story's lake a new stile present bay the education theory's for stated the different suit education.

We chooded the behaviorism theory like an example for facilities the teaching of Arabic language for different group of studies . In order that the target general of teaching language is knowing the pupils the reliant , the language , the history , the usages of her country.

مقدمة:

ليست العملية التربوية داخل المدرسة عملية مقصودة لذاتها ، بل هي عملية هادفة محددة في وسائلها ومحتوياتها ومرسومة خطواتها ومراحلها، لذا يتوقف نجاحها في أحيان كثيرة على مدى النجاح في انتقاء هذا المحتوى بالمصداقية المطلوبة والتي تستبين من خلال موافقته للشروط العلمية وتجاوبه مع الحاجات المتجددة للأفراد والجماعات ، كما يتوقف من ناحية ثانية على مدى إحكام وتنظيم هذا المحتوى وتوزيعه توزيعا متجانسا ومتكاملا مراعيا في ذلك ما يتطلبه هذا التوزيع من تسلسل منطقي في مستويات الاستيعاب. ولا يمكن عد الإخفاق في إتقان عمليتي انتقاء وتنظيم المحتوى التربوي والتعليمي مجرد ثغرة من الثغرات الكثيرة التي يمكن أن تستدركها مهارة المدرسين.

ومن جهة أخرى لا ينبغي عد انتفاء محتوى البرنامج وتنظيمه من المسائل البديهية والمباشرة كما يعتقد ، بل هي عملية على درجة كبيرة من التعقيد تتفاعل فيها عناصر متعددة يصعب في العادة ضبطها والتحكم فيها.

وفي العرض الموالي نتناول بالدراسة أهمية الاعتماد على القصص الأدبية كأسلوب جيد وجديد وفاعل في تقديم مختلف القضايا التربوية والتعليمية من خلال الاستناد على ما يمكن أن تقدمه لنا النظريات اللسانية الحديثة وفي مقدمتها النظرية السلوكية من آليات قد تسهم في هذا الصدد بشكل ما في تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بها وغير الناطقين متخذين من النص الأدبي الجزائري أنموذجا نستنير به في تقويم جملة من البرامج التعليمية في المدرسة الجزائرية وما تكون هاته النصوص قد نالته من البرامج التربوية التي تهدف بالأساس إلى تمكين المتعلم من الاطلاع على أهم مقومات الشخصية الجزائرية والمتمثلة في: الدين اللغة التاريخ الوحدة الوطنية ومختلف العادات والتقاليد.

1/ حاجات المتعلمين والبرامج التربوية: كان علماء التربية المعاصرة قد أولوا اهتماما كبيرا لموضوع الدوافع والحوافز لدى المتعلمين وعدوا ذلك مدخلا طبيعيا يجب أن تسلكه المؤسسات التربوية إذا أرادت أن تجلب انتباه المتعلمين وتضمن إقبالهم الواعي على دروسها ، ذلك أن التجارب العلمية أكدت الدور الفعال والإيجابي للحوافز حيث أن عددا غير قليل من تلاميذ المدارس ــ إذا وجدوا أن العملية التربوية تنطلق من اهتماماتهم

وتدرج من العناصر ما يحفزهم على العمل ــ فإنهم يكونون على استعداد أكبر لتحمل مختلف المتاعب والمشاق التي تصاحب العملية التعليمية.(1)

وإذا كانت التربية الحديثة تجعل من المتعلم المحور الأساس ، فمن هاته الزاوية ينبغي الاطلاع على كثير من المعلومات المتعلقة بالمتعلم ، بحيث ينبغي الوقوف على خلفياته ومعتقداته ونظرته للحياة ومختلف الموضوعات والأساليب اللغوية المفضلة لديه، كل ذلك لإدراك قناعة كافية تمكن المتعلم من حسن الاستفادة من المعلومات المقدمة إليه ، إن عملية إشراك المتعلم في تطوير البرامج تحسينها تسهم بشكل فاعل في تحقيق الانسجام المطلوب ، ومعرفة حاجات المتعلم وجعله يتفاعل إيجابيا مع المادة المقدمة يشعره بالمساهمة في وضعها.(2)

2/ الأسس العامة لبناء البرامج التربوية: إذا كانت طبيعة العملية التربوية تهدف أساسا إلى تشكيل أو إعادة تشكيل هذا الفرد الإنساني في زمان ومكان معينين ؛ أي أنه محور العملية التعليمية ، فإن فهمنا لهاته العملية مرتبط بفهمنا للطبيعة الإنسانية التي على أساسها يمكننا تسطير الأهداف ، واتخاذ الوسائل والمناهج التربوية ، وإعداد البرامج المناسبة في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

يمكننا إذن أن نتصور أن الهدف العام لمنهج اللغة العربية هو تمكين المتعلم من أن يكون إنسانا صالحا قادرا على المساهمة بإيجابية وفاعلية في ترقية الحياة الإنسانية ، ولن يتجسد ذلك إلا إذا كان بناء البرامج المعدة لتعليم الصغار أو الكبار من المتعلمين ذا مرجعيات معينة ثقافية ودينية ونفسية واجتماعية...في الوقت ذاته لابد أن يكون البرنامج متماشيا مع قدراتهم وإمكاناتهم العقلية والفكرية.

وتأسيسا لهذا التصور فإن منهج اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم العام يمكن أن يتكون من شقين متلازمين: الشق الأول هو (المحور) ويدور حول الفنون اللغوية المختلفة ومهاراتها الأساسية اللازمة لتكوين الإنسان المتميز ، والشق الثاني يدور حول الأطر الثقافية والحضارية المصاحبة لتعلم اللغة.وقد ذكر عدد من الباحثين جملة من الأسس يمكن أن يستند عليها في بناء البرامج التربوية نجملها في الآتي:(3) الأساس النفسي ، والأساس الاجتماعي ، الأساس البيئي ، الأساس الفلسفي ، الأساس الديني.الأساس العلمي.

3/ الآراء السلوكية في مجال تحليل اللغة: الحق أن اختلافات كبيرة شابت وجهات نظر الباحثين التربويين وهم يبحثون عن الآليات الأكثر نجاعة للوصول إلى تحقيق تعليم ناجح بكل المقاييس ، وبالخصوص بعد بروز نظريات التعلم على مسرح الدراسات الحديثة، حينما ظهرت نظريات تختلف فيما بينها باختلاف التفسيرات المتعددة لعملية التعلم عند الإنسان وأفضل الطرائق لتحقيق ذلك ، بحيث ظهرت إلى السطح كل من النظرية السلوكية وتلتها النظرية اللغوية فالمعرفية ناهيك عن عدد آخر من الأفكار بدت للعيان على ساحة البحث اللغوي والتعليمي.

وقد تحدث كثير من باحثي اللغة العربية عن أهمية الإفادة من أهم هاته النظريات اللغوية في مجال تعليم اللغة العربية سواء للناطقين بها أو غير الناطقين ، وقد تعددت أشكال هاته الإفادة بتعدد هاته النظريات ، وفي العرض الموالي نقدم طرحا موجزا حول أهمية الإفادة من النظرية السلوكية في مجال تعليم اللغة. كانت المدرسة السلوكية قد جاءت إلى الوجود بعد أن تعززت خطى المنهجية التجريبية في ميدان الدراسات الإنسانية ، إذ كانت تلك الدراسات تعاني تخلفا واضحا عن نظيرتها الدراسات العلمية المادية ، وقد احتلت بعض المفاهيم التي ورثها الإنسان عن ماضيه الطويل مكانا مهما في تسيير طريقة حياته ، فاعتقدت بعض المجتمعات بالأرواح وأثرها في سلوك الإنسان ، ومجتمعات أخرى اعتقدت برمزية بعض الكائنات الحيوانية والنباتية وأثرها في مصير الناس ، والذهن والعقل والقلب والروح ، مفاهيم تداخلت وأثرت في طرائق تفكير الناس وتعاملاتهم واستنتاجاتهم ، فحاولت المدرسة السلوكية أن تنظر إلى الإنسان بعيدا عن كل هاته المجالات التي تحيط به ، وأن تتعامل معه على أنه ظاهرة مادية تحتكم إلى قوانين تشبه تلك القوانين التي تسير المادة بمختلف أوضاعها.(4)

والظاهر أن دراسة سلوكات الحيوانات وملاحظتها كانت الشغل الشاغل للسلوكيين الأوائل من خلال مبدأ المثير والاستجابة لتشمل ــ في مرحلة تالية ــ دراسة الإنسان وسلوكاته وعاداته وأخلاقه ، ثم لتشمل كل الآثار البشرية بل وكل مظاهر المعرفة ، فغدت اللغة ظاهرة ومظهرا من مظهر السلوك(5) ، والتي يتم اكتسابها "بطرائق مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية ، بالمحاكاة Imitation والترابط أو الاقتران Association والاشتراطConditioning والتكرار Repitition والتدعيم أو التعزيز Reiforcment ... "(6)

فاللغة عند السلوكيين "سلوك يتم تعلمه عن طريق أساليب السلوك الإجرائي وقواعده مثل أنواع السلوك الأخرى التي يتم تعلمها"(7)، إذ هي جملة من العادات الصوتية التي يكيفها حافز البيئة ، وهي تمثل شكلا من أشكال الحافز ، فهي لا تستدعي أي تدخل للأفكار أو القواعد النحوية ، وهي سلسلة من الاستجابات المتتالية توصل الأحداث المادية إلى الذاكرة بواسطة قنوات الحواس أو تكمن في الذاكرة ، وتترابط هذه الأحداث في اللغة مع عناصر الكلام (الكلمات) التي ترد بالنتيجة في السياق الكلامي إلى هذه الأحداث.(8)

فدراسة النظرية السلوكية للغة تنظر على أنها نظام للأشكال وليست سلسلة من المعاني ، ويبدو ذلك جليا في المدرسة البنائية الأمريكية وبخاصة عند "**ليونارد بلومفيلد**"الذي استعمل الشكل الموالي لتمثيل العلاقة الرابطة بين المثير والاستجابة:

(م س :حيث أن م : مثير ، و س: استجابة) ، وأما السهم الرابط بينهما فيمثل علاقة عرضية ، فالمثير سبب ، والاستجابة أثره ، والنموذج السلوكي يعد سلسلة من المثيرات والاستجابات على النحو الآتي:

(م1 ← س1) ← (م2 ← س2) ← (م3 ← س3) .....

ويرى "واطسون" أن علماء النفس لا يحتاجون إلى إثبات وجود العقل لتحليل النشاطات والقدرات الإنسانية الموجودة في الفكر الإنساني بصورة عامة ، وكان "واطسون" قد وضع عنوانا جزئيا لفصل (اللغة والفكر) في كتابه "السلوك" وهو كالتالي:" فصل يقضي بصورة نهائية على الوهم التالي الذي ينص على وجود شيء كمثل الحياة العقلية ، ويشير في فصله هذا إلى أن ما يسميه علماء النفس بالفكر ليس سوى عملية تكلم مع الذات وأن الكلام ــ وإن لم يكن بالتمام حركات حلقية ــ إلا أنه نشاط حلقي فقط ودراسات علم النفس ــ في رأيه ــ يجب أن تتناول الاستجابات الملحوظة".(9)

ويرى السلوكيون أن الإنسان كائن سالب يولد وذهنه صفحة بيضاء خالية من اللغة تماما ، وهو لا يعدو كونه مكتسبا للخبرات وليس منتجا لها واللغة عادة من العادات وهي عبارة عن ردود أفعال أو استجابات للمؤثرات الخارجية ، والمقبول منها يكون العادات اللغوية للفرد ، وتثبت بمبدأ التعزيز والإثابة التي تجعل الفرد يختزن عددا محدودا من نماذج الجمل التي يستطيع بها الاستجابة لأي مؤثر خارجي ، لذلك فدراسة اللغة يجب أن تكون دراسة وصفية لما هو خارجي ، والمقصود هنا بالطبع الجانب الشفهي وليس

الكتابي أما المعنى فيرون أنه قضية شكلية لا ضرورة لها ، والمعنى الحقيقي عندهم يتحدد من خلال قدرة المتكلم على إعطاء الاستجابات الصحيحة لمثير ما ، ومن ثم فالقيمة الكبرى تمكن في تكوين العادات اللغوية ، وأداؤها بشكل آلي وميكانيكي بعيدا عن تأثير العقل.(10) فاللغة إذن من هذا المنظور تمثل نمطا من أنماط السلوك الإنساني ، حيث لا يتم التكيف الاجتماعي إلا من خلالها ، واستنادا إلى هاته الجملة من الآراء السلوكية حول تفسير الظاهرة اللغوية جاءت عدد من دراسات اللسانياتيين الوصفيين من أمثال "فرديناند دي سوسير"(F De Saussure) و"بلومفيلد"(L Bloomfield)

و"سابير"(E Sabir)(11) وهي التي أسست علم اللغة الوصفي والمنهج البنيوي في دراسة اللغة التي تظهر في الاعتبارات الآتية:

أ- يحدد علم اللغة الوصفي اللغة بكونها : مجموعة من العادات تتآلف مع عناصر منفصلة متوازية ، وتعلم اللغة طبقا لهذه النظرية يقوم على المحاكاة والحفظ والتدريب الآلي.(12)

ب- "التركيز على السلوك اللغوي الظاهر وبخاصة الأصوات" أي العبارات الملفوظة ، والتي تعرف عند التحويليين بالبنية السطحية ، وانطلاقا من هذا الوصف فإن التدريبات اللغوية القائمة على ترسيخ الأنماط المأخوذة بهذا المنهج ستكون تدريبات على مستوى البنية السطحية ، وهو الأمر الذي كان له الأثر البالغ في تحول تعلم اللغة تحولا أقرب إلى طبيعة الأداء الفعلي.(13)

ج- التحليل اللغوي في المدارس الوصفية يقوم أساسا على تحليل المدونة ، أي مجموعة مختارة من النصوص التراثية المكتوبة ، أو مأخوذة من اللغة المنطوقة (مسجلة)، وتفيد هاته المدونة من غير شك عن طريق تقطيع السلسلة الكلامية في التوصل إلى دراسة النظام الصوتي بوحداته الصوتية الصغرى (الفونيمات) وصورها المتعددة ، ويفيد أيضا في دراسة النظام المقطعي للغة وأبنية المفردات.

د- التركيز على التركيب الشكلي أو البنية الظاهرية للغة ، ومن هنا نشأت القواعد الوظيفية البديلة للقواعد المعيارية ، إذ ليس هناك صواب أو خطأ وإنما أضحى الاستعمال اللغوي صوابا يستحق التدوين فيكتب القواعد.

هـ- عدم الالتفات إلى دراسة المعاني ، لأنها غير محددة ولا ظاهرة ، ومن هنا كانت الدراسة الدلالة والمعنى أضعف نقطة عندهم إذ المعنى غير قابل للقياس والضبط ومن منظور الحرص على العلمية والموضوعية سيكون في مرحلة ثانية بالموازاة مع الشكل ، ومن هنا لم تكن العلاقة بين التركيب (الشكل) والدلالة موضوع بحث جاد.(14)

ونلفي كثيرا من دارسي اللسانيات قد ساروا على نهج السلوكيين في دراسة اللغة أمثال "ليونارد بلومفيلد" الذي دلل على مختلف المواقف التي تستعمل فيها اللغة من خلال مثاله الشهير (جاك وجيل) ، حيث حدد دلالة الشكل اللغوي بأنها الحدث العملي الذي يقترن به الشكل اللغوي ، ومن خلال فكرة المثير والاستجابة الحاصلة بين المتكلم والمستمع ، وبهذا درس اللغة دراسة آلية وفق هذا المبدأ الذي يرى أن اللغة سلوك ، والكلام عنده ضرب من الاستجابات الصوتية لحدث معين ، فالإنسان يسمع جملة معينة أو يرى شيئا أو يشعر بشعور فيتولد عن ذلك استجابة كلامية ، من غير أن ترتبط هاته الاستجابة بصورة من صور التفكير العقلي.(15)

4/ أشهر قوانين التعلم السلوكية.

ثورنديك	بافلوف	سكينر	هال
*المثير والاستجابة *الاستعداد *التمرين والتكرار *الأثر *الانتماء *التجمع *التعرف *شدة التأثير *اليسر *المحاولة والخطأ *الارتباط	*المثير والاستجابة *التكرار *المثير والاستجابة *التعزيز *التعميم *التمييز *الانطفاء *الارتباط	*المثير والاستجابة *الدافع *التعزيز الدوري * الانطفاء * التمييز والتمايز	*المثير والاستجابة *التدرج *التدعيم

5/ الأهداف السلوكية: الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي ، وبتعبير آخر إنه يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة عن تصرف ما في مواقف معينة بطرائق محددة والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة.

إذن فالهدف هو عمل منظم يتضمن مجموعة من الخطوات المدروسة بحيث تؤدي كل خطوة للخطوة التي تليها حتى يصل العمل إلى نهايته ، ولكي يصل هذا العمل إلى غايته لا بد أن يكون قائما على وعي عميق بالغايات المنشودة والوسائل المتوافرة والتي تساعد على تحقيقه.

والعمل التربوي شأنه في ذلك شأن أي سلوك إنساني آخر ، إذ يتطلب نجاحه تحقيق نجاح صريح على مستوى بلورة تلك الأهداف وترتيبها وتنظيمها لتصبح أقل عموما وأكثر تحديدا ، ومن ثم تتم ترجمة تلك الأهداف إلى أغراض محددة يسهل تحقيقها وقياسها كالأعراض السلوكية والمعرفية والحركية التي يسعى المدرسون إلى تحقيقها في تلاميذهم.(16)

والظاهر أن الهدف العام أو المتوسط لا يصفان السلوك المرغوب إحداثه لدى المتعلم على نحو واضح ودقيق فعبارات من شاكلة:((إعداد المواطن الصالح)) أو((تنمية القدرات والمهارات العقلية)) أو ((تنمية الاتجاهات الأخلاقية)) تمثل أهدافا هامة جدا تسعى العملية التربوية إلى تحقيقها ، إلا أنها لا تبين على نحو صريح المقصود من مفهوم ((المواطن الصالح)) أو ((القدرات والمهارات العقلية)) أو ((الاتجاهات الأخلاقية)) إن مثل هذه العبارات العامة عرضة لعدد من التفسيرات أو التأويلات المتباينة ، وتؤدي إلى سبل تربوية وتعليمية مختلفة ، الأمر الذي يحول دون التقويم الصحيح للعملية التعليمية.(17)

وللحصول على مزيد من الاتفاق حول هذه الأهداف وغاياتها ، لابد من صياغتها في عبارات أقل عمومية وأكثر تحديدا ، لهذا رأى بعض الباحثين (Popham/1969) و(Mager/1965) أنه يجب صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في سلوك المتعلم ، تجنبا لما تتصف به تلك الأهداف من عمومية وغموض وتفاديا لما قد تثيره من تفسيرات أو تأويلات متباينة.

إن الهدف السلوكي عبارة عن نصف الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة أي أنه يصف الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي للمتعلم

أكثر مما يصف الوسائل المستخدمة في الوصول إلى هذا السلوك ، لذلك تستلزم الأهداف السلوكية استخدام كلمات أو أفعال تشير إلى الأداء أو العمل مثل: يقرأ ويكتب ويصف ويعد ...الخ، أما الكلمات أو الأفعال التي تشير إلى فعل: ((ضمني)) مثل: يفهم ويفكر ويقدر ويقوم... فلا يمكن اعتبارها أهدافا سلوكية لاستحالة ملاحظتها إذ لا يمكن ملاحظة عملية ((التفكير)) أو((الفهم)) أو((التقويم)) ما لم تترجم إلى عبارات سلوكية وأداء ظاهري يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه.

ويسمي هذه الأفعال الضمنية المفكر "**ديير**"(**Dyiar**) بـ ((سحر الألفاظ)) وفي مضمون رأيه : ليس نتيجة لغياب الهدف في هذه العبارات أو عدم أهميته ، بل نتيجة لغموض هذه العبارات ذاتها فهي لا تبين بوضوح كاف ما الذي يقصده المعلم من جراء كلمات مثل:((يفهم)) أو ((يدرك)) أو ((يقوم)) لأنها أمثلة واضحة عن ((سحر الألفاظ)) حسب رأيه ، ما لم يحدد المعلم بوضوح ما يجب على المتعلم عمله عندما يفهم أو يدرك أو يقوم فسيكون هدفه غامضا ، وقد يفشل في إيصال ما يريده إلى طلابه بالشكل المناسب.(18) إن الهدف السلوكي الجيد والفعال هو الهدف الذي يحقق الغاية التي وضع من أجلها، وينجح في إيصال القصد التعليمي إلى القارئ ، سواء كان هذا القارئ واضع الهدف ذاته أم المتعلم الناتج وإيصالها إلى الآخرين حيث تتماثل مع الصورة التي كَوَّنَهَا واضع الهدف ذاته كلما كان الهدف ناجعا ومفيدا وقادرا على توجيه العملية التعليمية.

إن أفضل الأهداف وأكثرها نجاعة وفعالية هي تلك الأهداف التي تمكن المعلم أو القائمين على الأمور التربوية من اتخاذ أكبر عدد ممكن من القرارات المتعلقة بقياسها وتحصيلها وتقويمها والتي تتسم بأكثر قدر ممكن من التحديد والوضوح وتستبعد أي شكل من أشكال سوء الفهم أو التفسير.

ولكن كيف يمكن صياغة مثل هذا النوع من الأهداف السلوكية؟ وما هي مكونات الهدف السلوكي التي تمكن المعلم من صياغة أهداف تتصف بالفائدة وإمكانية إيصالها إلى المتعلم بسهولة ووضوح.(19)

7/ مكونات الأهداف السلوكية: يرى "**ميجر**" ((Mager/1975)) أن الهدف السلوكي يتكون من بنية معينة تتضمن الخصائص السابقة وتمكن المعلم من صياغة أهدافه على نحو ملائم ، وتساعده على إيصال قصده التعليمي إلى طلابه ، لهذا يجب أن يجيب

الهدف السلوكي الناجح على الأسئلة الثلاث التالية: ما هو السلوك أو الأداء المتوقع قيـــام المتعلم به بعد عملية التعليم؟ ما هي الشروط أو الظروف التي يظهر هـــذا الســـلوك مـــن خلالها؟ ما هو مستوى الأداء المقبول الذي يحدد مدى تحقق الهدف المرغوب فيه؟

تشير هذه الأسئلة إلى المكونات الأساسية للهدف السلوكي, وهي: ((الســـلوك أو الأداء الظـــاهري للـــتعلم)) (*) و ((شـــروط الأداء)) (**) و ((مســـتوى الأداء المقبول(***))).(20)

8/ أبعاد الأهداف السلوكية: في إطار الأهداف التربوية توصل علماء علم النفس التربوي إلى طرائق تحدد بموجبها أبعاد الأهداف السلوكية ، وهاته الطرائق تساعد المعلمين علـــى التفكير في بدائل الأهداف وطرائق تحديدها ، وعلم النفس التربوي يوضح من جانبه أبعادا ثلاثة أو تصنيفات للأهداف السلوكية ومجالاتها الخاصة وهي كالآتي:

البعد الأول:الأهداف المعرفية ومجالها (العقلي/المعرفي).

البعد الثاني:الأهداف الانفعالية ومجالها (العاطفي/الانفعالي/الوجداني).

البعد الثالث:الأهداف النفسحركية ومجالها (النفس/الحركي).

ينضاف إلى ذلك بعد رابع يتضمن مجال تصنيف الأهداف حسب أنواع التعليم.(21)

09/ المثير والاستجابة أبرز مفاهيم العناصر المعتمدة في النظريات السلوكية التعليمية:

إن مصطلحي المثير والاستجابة من المفاهيم الأساسية المستخدمة في سيكولوجية التعلم ، ويصعب تعريفها بمصطلحات محددة وبسيطة لأن السلوك يحدث فـــي قياســـات تتعدد فيها المثيرات والاستجابات بحيث يصعب ضبطها في بعض الأحيان.

ويمكن تعريف المثير بشكل عام بأنه:"الحادث الذي يستطيع الملاحظ الخـــارجي تعيينه ، مفترضا بأن له تأثيرا في سلوك الفرد موضوع الملاحظة".(22)

ينطوي التعريف السالف على عنصرين هامين:

– الأول: هو إمكانية تعيين المثير أو تحديده بالملاحظة الخارجية ، وهذا يقتصر الحوادث التي يمكن اعتبارها مثيرات على الأشياء الفيزيائية الموجودة في البيئة كالصوت ، والضوء ، والكلام المنطوق المكتوب ...

– الثاني: هو الافتراض بأن للمثير تأثيرا في سلوك الفرد موضوع الملاحظـــة بحيث يستجيب هذا الفرد بطريقة ما لدى تعرضه لهذا المثير.

وبما أن الحوادث التي يمكن تعيينها والمرافقة لاستجابة ما متعددة جدا لذا يجب اعتماد محك ما يتم بوساطة اختيار الحوادث التي يمكن عدها مثيرات ولعل قدرة الحادث على إحداث استجابة ما هو من أفضل المحكات التي يمكن اللجوء إليها في هذا الصدد ، ويكون الحادث المثير بهذا المعنى هو الحادث الذي يفترض الملاحظ الخارجي بأن له القدرة على إحداث استجابة ما ، أي الحادث الذي يؤدي إلى تغير في سلوك الفرد موضوع الملاحظة ، وعلى الرغم من قدرة المثير على إحداث الاستجابة هي افتراضية فإذا حدثت الاستجابة بوجود مثير ما ولم تحدث في غيابه أمكننا التحقق من صدق هذا المثير، ويمكن القول باختصار بأن المثيرات هي حوادث قابلة للتعيين ولها تأثير ظاهري أو مفترض في الاستجابة ، يتضح مما تقدم أن المثيرات تضبط السلوك بسبب تأثيرها في الاستجابات.(23)

إن تحديد مفهوم الاستجابة لا يقل صعوبة عن تحديد مفهوم المثير فالاستجابات التي يؤديها الفرد متنوعة إلى حد ما وتتراوح بين المنعكسات الفعلية اللاإرادية البسيطة ، والسلوك المعقد جدا كالتفكير والاستبصار وحل المشكلات ، ويتفق علماء النفس عموما على أن الاستجابة (فعل أو ربع أو جزء محدد من سلوك الفرد موضوع الملاحظة) والاستجابة كالمثير يجب أن تكون قابلة للتعيين على نحو مباشر أو غير مباشر، ولكنها تختلف عن المثير من حيث إمكانية تعيينها دون الرجوع أو الإشارة إلى الحادث الذي استثارها في حين لا يغدو الحادث مثيرا إلا إذا استثار أو أحدث استجابة ما.(24)

وبناء على هاته التصورات حاول "**ليونارد بلومفيلد L Bloomphield**"(25)أن يصنف سلسلة التعاقب (مثير ـــــ استجابة) في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي على اعتباره سلوكا من شاكلة بقية السلوكات الأخراة إذ حاول تصنيفها في شكل تعاقب ثنائي بين شخصين يكلم أحدهما الآخر بالتناوب لتشكيل سلسلة الكلام العامة من نحو:مثير ـــــ استجابة ـــــ مثير ...

10/ الجانب السلوكي لتعلم القصص والأدب عموما: يميل الأطفال إلى سماع القصص والحكايات بمجرد فهمهم للغة ، واكتمال قدرته على التعامل اللغوي مع الكبار ، فالطفل شغوف بتتبع حوادث القصة وتخيل شخصياتها ومحاكاتها ومعرفة ما يصدر عن كل

شخصية ، وبالخصوص تلك التي يعجب بها في القصة ، وعلاقة الشخصيات ببعضها والنهاية التي تؤول إليها القصة.

والسر في هذا الميل القوي للقصة أن حب الاطلاع من الأمور القوية في الطبائع البشرية ، والقصة تحمل إلى الطفل مثيرات ومعاني وصورا جيدة من الحياة والحوادث لا يجدها في بيئته ، ولذا فهي مصدر من مصادر إشباع رغبة المعرفة لديه ، ولأن شخصيات القصة متحركة بالعادة فمنها الناطقة والمعبرة عن وجودها بأساليب مختلفة من القول والفعل ، فهي لذا تثير فيه التحفز إلى الكشف عن أشياء غير تلك التي ألفها.

والقصة لون أدبي مثير يستهوي الصغار والكبار على السواء ، والطفل في ذلك يجد متعة وتسلية ببعده عن دنيا الواقع واستغراقه في عالم الخيال ، كما يجد مجالا خصبا للمشاركة الإيجابية فيفرح مع شخصيات القصة ويحزن معها.

فالقصة إذن أحب ألوان الأدب بالنسبة لتلاميذ المراحل التعليمية جميعها ، وهي تعد عاملا تربويا رئيسا في تعليم اللغة من جهة وفي تزويد المتعلمين بالكثير من الحقائق والمعلومات والقيم والاتجاهات والسلوكيات الجديدة والجديدة ، فهي تفتح أمام المتعلمين أبوابا من الثقافة العامة أيا كانت ، فمن طريق القصص يتم تعليم الطفل الكثير من المعارف وآداب السلوك وخصائص الأشياء وقوانين الحياة والحيل والمهارات المختلفة في مواقف الحياة ، وهي عامل رئيس من عوامل تكوين شخصية الأفراد الأمر الذي يتوجب الدقة في اختيار ألوان القصص التي تناسب أطفال كل مرحلة من مراحل نموهم.

والقصة وسيلة من وسائل التهذيب الخلقي والنفسي ، فالطفل الذي يقرأ قصص الأبطال والعظماء والمصلحين والمجاهدين ، يشعر بميله نحو هاته الشخصيات وتقديرها وإجلالها ، ويتخذ منها مثالا يحاكيه ، ومن ثم فهو يحاول تعديل سلوكه بطريقة غير مباشرة.(26)

ومن هنا كان لزاما على كتاب قصص الأطفال أن يسموا قصصهم بسمة معينة وطابع خاص ، فشخصيات هذا اللون من القصص مثلا لها حرية التنوع والثراء (بين النماذج البشرية والحيوانات والطيور والحشرات والجماد...)(27) ، ومن هنا تتلاشى الحدود وتنصهر بين هاته الكائنات جميعها ، ومن الممكن أن يقوم حوار بينها ، ذلك أن

الطفل لا يدرك الدلالة الرمزية التي يفهمها الراشدون من الحوار بل بكونه واقعا حقيقيا يمكن أن يقع بالفعل.

وهو أمر يفتح المجال رحبا أمم مصممي قصص الأطفال لاختيار وانتقاء شخصيات أعمالهم في حرية تامة وبدقة عالية بما يحقق الأهداف المسطرة سلفا ، وبما أن مدركات الطفل العقلية لا يستهان بها فإن قدرته على التمثل والتقليد قوية وسريعة.(28)

ولذا كان الاعتماد على عدد من القوانين المتاحة من قبل النظرية السلوكية في هذا الصدد أمرا لا مناص عنه في بناء وإعداد مناهج وبرامج تربوية وتعليمية تسهم بشكل فاعل ومثمر وسريع في بناء الصرح اللغوي والفكري للمتعلم.

إن الحديث عن قوانين من نحو: (المثير ، الاستجابة ، التعزيز ، التكرار ، التدرج ، المحاولة والخطأ ، التقليد...) ، بالنظر لكون الكائن البشري كائن سلوكي بطبعه فهو في سعي دائم نحو الميل إلى الأجمل والأحسن والأرقى والأكبر هي سلوكات يمكن أن تعتمد مطية لغرس سلوكات معينة تروم النخب الحاكمة تحقيقها على مستوى المتمدرسين الصغار. لذا كان الاعتماد على النصوص الأدبية (شعرها ونثرها) ـــ وضرب القصة على الوجه الأخص ـ أمرا لا يمكن أن يغفل عن أثره البين والفاعل والسريع في تدعيم سلوكات كثيرة كانت ستأخذ طرقا أطول بآليات أخراة.

فمشاعر الأطفال وتجاربهم مع القصة موقف له خصوصياته النفسية والانفعالية حيث يكشفون عن هذا من خلال الانفعال العاطفي حين يتعاطفون مع مختلف شخصياتها وأحداثها تعاطفا شديدا.

وعن طريق هذا الانفعال العفوي يمكن للكاتب أن يقدم شخصياته ، فيطرح الواقع على الأطفال عن طريق التصادم والتجربة والخطأ والصراع والحركة ، وبهذا يتعودون على البحث من طريق التقليد أو التقمص فيجدون الإطار الأفضل الذي يستهويهم فيتمثلونه.(29)

11/ الدراسة التطبيقية: تتمثل الدراسة التطبيقية في الوقوف عند أنموذج من الكتب الدراسية المقررة في مرحلة من مراحل التعليم العام ، ألا وهو: **كتاب اللغة العربية لمستوى السنة الأولى من التعليم المتوسط** ، وقد اعتمدنا في هاته الدراسة على المنهج الإحصائي مجتهدين في ذلك كل الجهد كيما نقدم دراسة علمية دقيقة حول ما نالته

النصوص الأدبية من حظ في الجدول العام لموضوعات المقررة لكل مستوى تعليمي مـــن المستويات المذكورة سلفا.

وقد قسم مصممو كتاب القراءة جملة النصوص المدرجة ضمن الكتاب إلى أربعة أنواع كالآتي: النصوص التواصلية ، نصوص القراءة ، النصوص الأدبية (محفوظات) ، نصوص المطالعة الموجهة.

وبعد الدراسة الإحصائية الدقيقة لمختلف النصوص تم الوقـــوف علـــى النتـــائج الآتية:

نوع النص	النص التواصلي		نص القراءة		النص الأدبي		نص المطالعة	
تصنيفه	عام	جزائري	عام	جزائري	عام	جزائري	عام	جزائري
العدد والنسبة المائوية	23 نص 95.83 %	01 نص 04.16 %	21 نص 87.50 %	03 نصوص 12.50 %	19 نص 79.16 %	05 نصوص 20.83 %	21 نص 87.50 %	03 نص 12.50 %

تنم القراءة الأولية للجدول عن ثراء كبير وغنى لا يمكن نكرانـــه فـــي طـــرح النصوص المشكلة للبنية العامة لكتاب القراءة لهذا المستوى التعليمـــي ، بحيـــث اعتمـــد المصممون ألوانا كثيرة من النصوص المختارة لبلوغ المستوى التعليمي الأمثل بالمتعلم.

وكما هو مبين من مقدمة الكتاب فإن الأهداف الرئيســـة لهـــذا الكتـــاب تتمثـــل في:(30) إشباع نهم المتعلمين للقراءة والمطالعة بما يتوفر عليه من نصوص تعبر عـــن واقعهم ومحيطهم وعن روح العصر الذي يعيشونه ومختلف انشغالات الشباب في عصـــر التقدم والتكنولوجيا.

لكن القراءة المتأنية للجدول السالف تنم عن تناقض رهيب فـــي نســـب اختيـــار النصوص المبرمجة ، بحيث يتجلى الضعف الكبير في نسبة الاعتماد النصوص الأدبيـــة الجزائرية في تصميم الكتاب.

1/ <u>النصوص التواصلية:</u> عدد النصوص المدرجة تحت هذا العنوان هي أربعة وعشرون (24) نصا ، لكن الملاحظ أن جل العنـــاوين هـــي لكتاب غير جزائريين ب (23) نصـــا بنسبة بلغت (95.83 %) ، ولم يكن حظ النصوص الجزائرية إلا نصـــا واحـــدا للكاتـــب

الجزائري":"مولود فرعون" بعنوان "مقهى القرية" ، أما ما دون ذلك فهي نصوص لكتاب آخرين عرب وأجانب من أمثال: (جبران خليل جبران ، أحمد أمين ، توفيق الحكيم...).

2/ نصوص القراءة: بلغ عدد النصوص المخصصة للقراءة في هذا المستوى التعليمي أربعة وعشرين (24) نصا على شاكلة النصوص التواصلية واحد وعشرون (21) نصا منها لكتاب أجانب أي ما نسبته 87 % من مجموع النصوص المبرمجة ، أما عن نصيب النصوص الأدبية الجزائرية ففلم يتجاوز الثلاثة (03) نصوص هي كالآتي:(الرجوع إلى الوطن لمولود فرعون) ، (شجاعة فدائي لحنفي بن عيسى) ، (فيلنمج لعبد الحميد غرابة) ، أما ما دون ذلك فهي نصوص لكتاب آخرين من أمثال: (عبد الله بن المقفع ، خالد محمد خالد ، أمين مشرق...).

3/النصوص الأدبية (المحفوظات): أظهرت الدراسة الإحصائية المجراة أن عدد هذا اللون من النصوص لم يختلف عن بقية الأنماط الأخراة من النصوص ب أربعة وعشرون (24) نصا شكلت بنية الكتاب في هذا اللون خمسة منها كانت من نصيب كتاب جزائريين وهي :(مركبة الفضاء لزهير فرعون ، أبي لمحمد الأخضر السائحي ، الأمير عبد القادر لعبد الحميد غرابة ، في الغابة لفريد أبو حديد) ، أما ما تبقى من نصوص فهي لكتاب آخرين من الوطن العربي من أمثال: (معروف الرصافي ، شوقي قصبة ، عبد المقصود بصار...).

4/ **نصوص المطالعة الموجهة:** يبدو أن سمة التوازن هي السمة الغالبة على الكتاب من حيث اختيار عدد النصوص المدرجة للدراسة ، حيث اختار مصممو الكتاب في جملة النصوص المخصصة للمطالعة الموجهة أربعة وعشرون (24) نصا من شاكلة ما ورد من نصوص في بقية المهارات الأخراة ، لكن الظاهر أن نسبة النصوص الجزائرية في هذا النمط كانت قليلة جدا ولم تتجاوز الثلاث نصوص وهي كالآتي:(الوطنية لعبد لحميد بن باديس ، يوغرطة لأحمد توفيق المدني ، صحراؤنا للأبي القاسم خمار) ، أما جل ما ورد من نصوص فهي لكتاب آخرين من أمثال: (ابن المقفع ، خالد المحمد ، جبران خليل جبران...). ذكرنا سلفا أن سمة التوازن هي السمة الغالبة على الكتاب من حيث توزيع الموضوعات ، أما السمة الثانية التي لا يمكن إنكارها هي الثراء الكبير في عدد الموضوعات وتنوعها بما يحقق الأهداف المذكورة سلفا في مقدمة الكتاب.

بيد أن طبيعة الاختيار في ذاتها تبدو مثار استغراب بالنسبة إلينا ، ذلك أن نسبة كبيرة من النصوص المختارة كانت قد أخذت من مواقع متعددة من الانترنت دون الإشارة إلى أصحاب هاته النصوص ، أو هي مجلات عربية أو عالمية مشهورة كمجلة العربـــي الكويتية أو مجلة المعرفة أو غيرها ، ولم تكن لكتاب مشهورين ، أو أدباء لهم سمعة أدبية رصينة وكتابات ذات قيمة أدبية وفنية عالية. الحديث عن الخصوصية الأدبية أمر واقع لا يمكن إنكاره في أي مجتمع أو بلد محدد ، والخصوصية الثقافية واقع يجـــب أن يفـــرض نفسه لتتميز بذاك كل أمة عن غيرها من الأمم ، والأدب الجزائري واقع وحقيقة يجب أن تفرض نفسها كأداة في بناء مجتمع مثقف وأن يسهم بشكل فاعل في تغيير صورة الحيـــاة ونمط التفكير الاجتماعي السائد في المجتمع ، ذلك أن وظيفة الأدباء تشاكل وظيفة الأنبياء في بث الفكر ونشر النور والمعرفة في رسالة إنسانية خالدة.

إن قدرة الأديب على استشراف المستقبل لا يمكن إنكارها ، وبذلك فهـــو يجهـــد ذاته ويعمل فكره في تقريب الرؤى وليضع يده على الجراح فيسهم في إيجاد البلسم الشافي لها ، ذلك أن خصوصية النصوص الأدبية الفنية والجمالية تكمن في قدرتها على طـــرق أبواب قلوب القراء والسامعين من غير ما استئذان.

وعليه كان الاستئناس بها في مختلف مناحي الحياة العلميـــة والثقافيـــة أمـــرا لا مناص عنه في تشكيل أو إعادة تشكيل الإنسان الواعي والمثقف القادر على الإسهام بشكل كبير في بناء مجتمعه بشكل يدعو للفخر والاعتزاز. وتبدو العملية التعليمية التي هي عماد المجتمع والنخب الحاكمة في تطوير المجتمعات وتنميتها ، وعليه كان إيجاد السبل الكفيلة والمسالك الفاعلة والناجعة في هذا التطوير أمرا واجبا وضرورة ملحة مـــن ضـــرورات الحياة المعاصرة. ويمثل اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه وإعداده مرحلة جوهرية مـــن مراحل العملية التعليمية ككل ، ذلك أن عوامل كثيرة تؤثر في عملية الاختيـــار بعضـــها عوامل خارجية كالأهداف ومستوى المقرر والوقت المحدد له ، وعوامل أخـــراة خاصـــة بالمتعلم كالعمر والاستعداد للتعلم ودافعية التعلم ، وعوامل أخرى كنوع المدرسة ، ثـــم إن هناك معايير يحتكم إليها في عملية الاختيار كالشيوع والتوزيع وقابلية التعلم والتعليم.(31)

على ذلك كانت أهمية البعد القومي والوطني ضرورة لا مناص عنها في عمليـــة تشكيل وبناء المحتويات التعليمية الأمر الذي دعانا للوقوف عند أنموذج تعليمي مقرر في إحدى المدارس الجزائرية لدراسته دراسة تمكننا من الكشف عن أهميـــة هـــذا المحتـــوى

التعليمي في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المقررة والممثلة أساسا في ترسيخ مقومات الشخصية الوطنية من خال هاته الشاكلة من المقررات والتي لا تخرج عن الدين واللغة والتاريخ والوحدة الوطنية والعادات والتقاليد. بيد أن دراستنا الإحصائية الدقيقة للأنموذج المقترح كشفت لنا الضعف البين والقصور الواضح في الاعتماد على النماذج الأدبية الجزائرية ، ذلك أن حضور النص الأدبي الجزائري من خلال البرنامج المدروس يبدو بعيد كل البعد عن الغايات المسطرة سلفا للعملية التربوية ، بحيث لم تتجاوز النماذج الجزائرية المدرجة (12) موضوعا من جملة الموضوعات المدرجة والتي بلغ عددها (96) موضوعا ، أي ما نسبته (12.5%) من جملة الموضوعات المدرجة ، وهو أمر يدعو للتساؤل عن القيمة الفنية والبعد الوطني الذي يمكن أن يجنى من هذا العدد الضئيل من الموضوعات؟

الحق أن ما ذكر من الموضوعات لا ينقص من قيمة الكتاب المقرر ، ولسنا في مقامنا هذا ندعو للتحزب لطائفة دون غيرها من الطوائف ، فكتاب من أمثال:(جبران خليل جبران وأحمد أمين ومعروف الرصافي وأحمد شوقي... وغيرهم كثير) لا يمكن الحط من شأنهم ولا التغاضي عن فصلهم على الأدب العربي عموما ، لكن مقومات الهوية الوطنية والخصوصية الثقافية لكل بلد تدعو إلى ضرورة الاستئناس بنصوص تعبق برائحة الأرض كتلك التي كتبها شعراء الجزائر وكتابها من أمثال:(مفدي زكريا ومحمد العيد آل خليفة ورمضان حمود...) الذين عايشوا ثورة الجزائر وكتبوا جزءا من تاريخها واختلطوا بدمائها وعبابها ، وفي العصر الحديث من أمثال: (عثمان لوصيف ويوسف وغليسي وعز الدين ميهوبي ومحمد الصالح باوية...وغيرهم كثير) ممن كتبوا بدمائهم جزءا لا يستهان به من تاريخ هذا الوطن ، أما عن كتاب الجزائر فلا يمكن أن ننكر فضلهم في الإسهام بشكل كبير في فض الغبار عن هذا البلد بكتاباتهم التي تجمع بين التمرد والثورة والأحلام من أمثال: (أبو القاسم سعد الله ، الطاهر وطار ، كاتب ياسين ، زهور ونيسي ، أحلام مستغانمي ...وغيرهم كثير) ممن لم يدخروا جهدا في تقديم أروع الأعمال الفنية الأدبية بما يدعو للاعتزاز. أولم يكن من الحري أن يستأنس بهاته النماذج الراقية في بناء البرامج التعليمية والتربوية الجزائرية مما يعطي خصوصية أكثر لما يقدم من نصوص أدبية ، بما يدفع المتعلمين إلى الإفادة بأكبر نصيب ممكن مما يقدم؟

إن غياب النص الأدبي الجزائري من البرامج التعليمية المقدمة يدعو إلى ضرورة رد الاعتبار لهذا اللون من النصوص بما يسهم في نشر الوعي بين مختلف الفئات التعليمية وتعريف المتعلمين بأعلام ومفكري ومثقفي الجزائر ، وبما يعطي للنص الأدبي شيوعا أكثر وانتشارا أوسع بما يوسع من تأثيره في المتعلمين خصوصا والمجتمع الجزائري عموما ، وهو ما يعطي البرامج التعليمية المقررة خصوصية وطنية وبعدا يسهم في نشر مقومات هذه الأمة المجاهدة والشعب الأبي.

الإحالات:

1- ينظر:عبد الحق منصوري:إشكاليات تطرحها عمليات انتقاء وتنظيم المحتوى التربوي ، مجلة قراءات في المناهج التربوية ، مطبعة قرفي ، باتنة ، الجزائر ، ط 1 ، 1995 ، ص 20.

2- ينظر: عبد المجيد عيساني : اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية ، مطبعة مزوار ، الوادي ، الجزائر ، ط 1، 2010 ، ص 80.

3- ينظر: وزارة التربية الوطنية : دروس في التربية وعلم النفس ، المطبعة الشعبية للجيش ، الجزائر، 1973 ، 1974 ، ص 48 ، وينظر: رشدي أحمد طعيمة ، محمد السيد عبد الحميد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، 2000، ص 73 ، وينظر: نعمان بوقرة: إشكالية تدريس مادة المدارس اللسانية ، مجلة التواصل دراسات في اللغة والأدب ، جامعة عنابة ، الجزائر ، عدد 08 ، جوان 2001 ، ص 60 ، 61.

4- ينظر: محمد أحمد عمايرة : بحوث في اللغة والتربية ، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2002 ، ص 182 ، 183 .

5- ينظر: جميل صليبيا : علم النفس ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، لبنان ، ط 3 ، 1973 ، ص 93 .

6- داود عبده : دراسات في علم اللغة النفسي ، مطبوعات الجامعة ، جامعة الكويت ، ط 1 ، 1984 ، ص 61 .

7- رمضان محمد القذافي : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، المكتبة الجامعية الازاريطة ، الإسكندرية ، ط 1997 ، ص241.

8- ينظر: محمد أحمد عمايرة : بحوث في اللغة والتربية ، ص 183 ، 184 ، وينظر: ميشال زكرياء : الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، 1993 ، ص 74 .

9- ميشال زكريا : مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص 144 .

10- ينظر : Skinner . B.F. Verbal Behavior .New York 1957 p 57 , 58 .Appetten Century Groofts

.

11- إدوارد سابير (E Sabir) باحث ولساني أمريكي عاش بين (1884- 1939) يعرف اللغة بكونها "وسيلة لا غريزية خاصة بالإنسان يستعملها لإيصال الأفكار والمشاعر والرغبات عبر رموز يؤديها بصورة اختيارية وقصدية" (للزيد يراجع كتاب ميشال زكرياء: بحوث ألسنية عربية ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1992، ص 67)

12- ينظر: محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي ، ص 37 .

13- ينظر: محمد أحمد عمايرة : بحوث في اللغة والتربية ، ص 184 ، 185 ، ينظر: محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي ، دار غريب للطباعة والنشر (د ط) ، (د ت) ، القاهرة ، ص 140

.

14- ينظر: محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي ، ص 141 .

15- ينظر: حلمي خليل: مقدمة لدراسة علم اللغة ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، مصر ، ط 2003 ، ص 123 ، وينظر: أحمد مؤمن: اللسانيات النشأة والتطور ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط 2002 ، ص 195.

16- ينظر: سمير أبو مغلي ، مروان أبو حويج : المدخل إلى علم النفس التربوي ، دار اليازجي العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 2004 ، ص 45 ، 46.

17- ينظر : عبد المجيد نشواتي :علم النفس التربوي ، جامعة اليرموك ، الأردن ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ط 4 /2003/1423، ص 51.

18- ينظر: المرجع السابق نفسه ، ص 52 ، 53.

19- ينظر: المرجع نفسه ص 54.

(*) السلوك والأداء الظاهري للمتعلم: يشير الأداء عادة إلى أي نشاط يقوم المتعلم به: كالكتابة والرسم ...وهذا النشاط بصريا كان أو مسموعا أو ذهنيا.

(**) شروط الأداء: يشير هذا المكون إلى الشروط أو الظروف التي يبتدئ من خلالها السلوك النهائي وتكون غير كافية لمنع سوء الفهم أو تعدد التفسيرات أو تنوعها لذا يتحدد الهدف السلوكي بشكل أوضح عندما يقوم المعلم بوضع بعض الشروط التي تحدد ظروف الأداء وسياقه كالسماح أو عدم السماح باستخدام الخرائط أو القواميس أو الأطالس أو الكتب المدرسية أو الآلات الحاسبة أو الجداول اللغوية اللوغريتمية.

(***) مستوى الأداء المقبول: يشير هذا المكون إلى نوعية الأداء المطلوب ، والتي تبين مـــا إذا كان المتعلم قد تمكن أم لا من الهدف, وهذا المكون يصف السلوك المطلوب أداؤه.

20- ينظر: عبد المجيد نشواتي :علم الـــنفس التربـــوي ، ص 54، 55، 56 ، وينظـــر: محمـــد السكران : أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 2 ، 2000، ص 82 ، 83.

21- ينظر: سمير أبو مغلي ، ص 56 ، 57.

22- ينظر: عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي ، ص 276.

23- ينظر:المرجع نفسه ص 276.

24- ينظر: المرجع نفسه ص 277.

25- ليونارد بلومفيلد (L Bloomfield)عالم ولسانياتي أمريكي عاش بـــين (1887- 1949) وهو الذي هيأ الدراسة اللسانية في أمريكا منهجيا لكي تنعت بالبنيوية الوصفية تارة ، والتوزيعيـــة تارة أخرى ، من أشهر كتبه "كتاب اللغة" عام 1933 ، وهو الذي استوحى المعطيات النظرية لعلم النفس السلوكي وأسقطها على المنهج الوصفي اللساني (للمزيد يراجع: أحمد حساني : مباحث في اللسانيات ، مبحث صوتي مبحث تركيبي مبحث دلالي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط 1 ، 1999، ص103).

26- ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربيـــة ، دار الفكـــر العربـــي ، القـــاهرة ، ط1997 ، ص 238 ، 239، وينظر: صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية فـــي المرحلـــة الثانوية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 2000 ، ص 496، 501.

27- عبد الرزاق بن سبع : بنـــاء الشخصية في قصص الأطفـــال المغـــاربي ، مجلـــة العلـــوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة باتنة ، الجزائر العدد 12 ، جوان 2005 ، ص 70.

28- عبد الرزاق بن سبع: بناء الشخصية في قصص الأطفال المغاربي ، ص ، 71 ، 72.

29- عبد الرزاق بن سبع: بناء الشخصية في قصص الأطفال المغاربي ، ص ، 71.

30- كتاب اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، وزارة التربية الوطنيـــة ، الـــديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ط 2008 ، 2009 ، ص 03.

31- ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار النهضة العربية ، بيـــروت ، ط 2 ، 2004 ، ص 93.