الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أدرار- أحمد دراية-
كلية الأدب واللغات
قسم :اللغة العربية

التعزيز وأثره في اكتساب الكفاءة اللغوية

طلبة الثانية ماستر تعليمية اللغة دفعة 2018/ 2019 جامعة أدرار أنموذجاً

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة ماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

من إعداد الطالب:
- عبدالله جرادي

تحت إشراف الأستاذ:
د. أحمد بن عمار

لجنة المناقشة

الأستاذ بوبكري	أستاذ محاضر أ	رئيساً
الأستاذ أحمد بن عمار	أستاذ التعليم العالي	مشرفاً
الأستاذة تكتك إكرام	أستاذ محاضر أ	مناقشاً

السنة الجامعيـــة - 2018 / 2019م

الشكر والعرفان

قال تعالى:﴿ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ...﴾ **ابراهيم** 07

الحمد لله أولاً وآخراً، الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبعونه تُقضى الحاجات، فالحمد له على ما أسدى علينا من خيرات وبعد:

أتوجه بالشكر الجزيل لفضيلة الأستاذ أحمد بن عمار على إشرافه المتميز، وعلى كل المجهودات المبذولة من طرفه لإخراج هذا العمل على أكمل صورة، وكذا اللجنة التي وافقة على مناقشته وتنقيح أفكاره، كما لا أنسى فضيلة الأستاذ خدير المغيلي على توجيهاته التي صاحبت مراحل إنجاز هذا البحث، وإلى كل أساتذة وطلبة قسم اللغة، وأخص بالذكر منهم من كانوا عينة الدراسة الميدانية لهذا الموضوع، وعموما لكل من مد يد المساعدة من قريب أو بعيد جزاكم الله عنا كل خير.

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع

- إلى روح الذي لولاه بعد الله ما خطوت هذه الخطوات، إلى روح الذي علمني كيف تُرتقى الدرجات، إلى روح الذي وضعني على السكة وغادر هذه الحياة، - أبي - الذي أرجوا من الله عز وجل أن يتغمده برحمته وأن يجعل أجر كل أعمالنا في ميزان حسناته.
- وإلى أغلى الناس عندي أمي التي أرجو من الله عز وجل أن يحفظها بما حفظ به عباده الصالحين.
- وإلى التي ساهمت في إنجاز هذا العمل بصبرها علي وتنازلها عن بعض حقوقها لإتمام هذا البحث زوجتي الغالية
- وإلى أبنائي الأعزاء كل واحد باسمه (مروة – زهير – مُصعب – بلال – أيمن)
- وإلى اللذين لم أجد لهم وصفاً كالوصف الذي جاء على لسان سيدنا يوسف عليه السلام في قوله تعالى: أحد عشر كوكباً

إخوتي رعاهم الله

وإلى كل عزيز على قلبي لم يسع المقام لذكره

مقدمة

مقدمة:

نظراً لأهمية العلم وطلبه في حياة الإنسان نجده عبر كل العصور يسعى لبلوغ ما يحقق له أسمى مستوياته، فيبتكر، ويغير في السبل والوسائل المساعدة في طلبه، وبذلك تعددت وجهات النظر واختلفت، وأسست عليها نظريات ، ومن بين النظريات التي سعى روادها إلى ابتكار أساليب تساعد في اكتساب العلم وتعلمه نظرية الاشتراط الإجرائي؛ التي تقوم على التعزيز، فهو في نظر رواد هذه النظرية طريقة هامة ونمط سائد يكتسب به الانسان المعارف و الفنون والمهارات، فهو تقنية أساسية قديمة، و وسيلة تربوية تؤدي إلى تهذيب السلوك ، ومن الضروري الاعتدال في فهم واستخدام التعزيز كطريقة من الطرق التربوية في العملية التعليمية، تجنباً للإفراط فيه أو التفريط، فمن خلال موضوعنا الموسوم ب" التعزيز وأثره في اكتساب الكفاءة اللغوية – طلبة الثانية ماستر تعليمية اللغات دفعة 2019/2018 – أنموذجاً "

ومن الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع :

- التعزيز ودوره في التحصيل الدراسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية لابتدائية بلدية الرويسات ولاية ورقلة ،مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر أكاديمي تخصص علم اجتماع تربوي جامعة قاصدي مرباح الجزائر ولاية ورقلة الموسم الجامعي 2113/2112من إعداد الطالبان كافي إدريس و حشاش شريف.

- اثر التعزيز في اكتساب أطفال الحضانة بعض المفردات اللغوية الأجنبية ، رسالة دكتوراه بكلية التربية جامعة الزقازيق سنة 1995مصر.

- الثواب والعقاب وأثرهما على التحصيل الدراسي (دراسة ميدانية لتلاميذ الثانوي بمدينة الجلفة) مذكرة تخرج ماستر من اعداد الطالب غزال الطاهر عبدالله جامعة زيان عاشور الجلفة، الموسم الجامعي 2017/2016.

واختيارنا لهذا الموضوع كان لأسباب منها:

- ميلنا الشخصي لمثل هذه المواضيع لما لها من علاقة بالتخصص.

- أهمية الموضوع من خلال معرفة استخدام أسلوب التعزيز ومعرفة أثره على كفاءة الطالب اللغوية.

- محاولة تقديم نتائج تساهم في فهم دور أسلوب التعزيز في اكتساب الكفاءة اللغوية.

و يبدوا لنا أن الدراسة امتازت عن سابقاتها في النموذج المدروس، حيث اهتمت الدراسات السابقة للموضوع بالوقوف على مدى تطبيق التعزيز في الأطوار الأولى للتعيم، بداية من الطور الأول حتى الثانوي و كذا آثاره على التحصيل فيها، وبحثنا دراسة ميدانية للموضوع ذاته في الوسط الجامعي. فحاولنا من خلال بحثنا الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل للتعزيز أثر في اكتساب الكفاءة اللغوية للطلبة الجامعيين؟
- ما مدى تطبيق التعزيز في الوسط الجامعي؟
- ماهي المعززات المستعملة في الوسط الجامعي؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة اعتمدنا خطةً قوامها فصلان، وتحت كل فصل مبحثين، حيث خصصنا المبحث الأول للدراسة النظرية، فعرّجنا على مصطلحات العنوان تعريفاً وتنظيراً، فعرفنا التعزيز وذكرنا أنواع المعززات ثم ذكرنا العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز، وبعدها وقفنا على نظم التعزيز عند أشهر علماء النفس التربويين، في المبحث الأول من الفصل الأول، أما المبحث الثاني فوقفنا فيه على تعريف الاكتساب و الفرق بينه وبين التعلم،ثم عرفنا الكفاءة وذكرنا أنواعها ومميزاتها ، وأشرنا بعدها لأهم نظريات الإكتساب. وخصصنا الفصل الثاني للدراسة الميدانية، فتضمن المبحث الأول منه التعرف على وسائل وأدوات الدراسة، أما المبحث الثاني فاشتمل على تفريغ الإستبانات وتحليلها.

واعتمدنا في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي ، فالوصف اعتمدناه في الفصل الأول حيث وصفنا الظاهرة ووقفنا على النظريات التي أصلت لها، بينما التحليل اعتمدناه في الفصل الثاني حيث حللنا نتائج الإستبانات المعتمدة في البحث.

ومن المصادر والمراجع التي كانت سنداً لنا في البحث نذكر منها:

- "التعزيز في الفكر التربوي الحديث"، عناية حسن القبلي.
- "علم النفس التربوي"، يوسف قطامي.
- "مدخل إلى النظريات الشخصية"، انجلر باربارا، ترجمة فهد عبدالله دليم.

ويكتسب هذا الموضوع أهميته من أهمية المحور الذي دار حوله، فللتعزيز دور بالغ في العملية التعليمية التعلمية. وحاولنا من خلال موضوعنا أن نقف على الدور الذي يؤديه التعزيز في بلوغ المهارات، ومدى تطبيقه في الوسط الجامعي، سعياً منا لتقديم توجيهات أو توصيات ترفع من مستوى الطالب الجامعي.

ومن الصعوبات التي حالت بيننا وبين إخراج هذا البحث على الصورة التي كنا نصبو إليها.

- ضيق الوقت المخصص لأعداد البحث.
- تخلل فترة البحث رغم قصرها اضرابات حالت بيننا وبين الوقوف على بعض المراجع الورقية في المكتبة ما دفعنا للإعتماد عليها مصورة بصيغة /bdf

و في الأخير لا يسعني إلا أن أتوجه بالشكر الجزيل لفضية الأستاذ المشرف بن عمار على كل مابذله من جهد ومساندة لنا خلال البحث ونستسمحه على ماسببناه له من إحراج باتصالات قد لا تكون في الوقت المناسب كما أتوجه بالشكر الجزيل للجنة المناقشة على منحا لنا فرصة الإستفادة منها بالتوجيهات التي ستقدمها لنا دمتم في خدمة العلم رعاكم الله.

هذا فما كان من صواب فمن الله وما كان من خطئ فمن نفسي و الشيطان.

جرادي عبد الله

تسابيت في 05 افريل 2019

الفصل الأول:

قراءة في مصطلحات العنوان

الفصل الأول:قراءة في مصطلحات العنوان.

المبحث الأول:التعزيز.

- تعريف التعزيز.
- أشكال المعززات.
- العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز.
- نظم التعزيز عند علماء النفس التربوي.

المبحث الثاني:الاكتساب و الكفاءة.

- تعريف الاكتساب
- الفرق بين الاكتساب والتعلم.
- تعريف الكفاءة و أنواعها.
- مميزات الكفاءة و عناصرها.
- نظريات اكتساب اللغة.

الفصل الأول: قراءة في مصطلحات العنوان

المبحث الأول: التعزيز

1-مفهوم التعزيز:

1-1- **لغة:** جاء في لسان العرب : "عزّزت القوم أعززتهم و عزّزتهم قوّيتهم و شدّدتهم، وفي التنزيل: ﴿إِذۡ أَرۡسَلۡنَآ إِلَيۡهِمُ ٱثۡنَيۡنِ فَكَذَّبُوهُمَا فَعَزَّزۡنَا بِثَالِثٖ﴾ * أي قوينا و شددنا، و قد قُرئت فعززنا بثالث بالتخفيف."[1] فتعزيز الشيء دعمُه و تقويتُه، "و عزّزه تعزيزاً جعله عزيزًا وعظّمه ونصره ...وعزّز المطر الارض لبّدها"[2] فالمعاجم اتفقت على أن التعزيز هو الدّعم والتّقوية فتعزيز الشخص بمعنى نصرته و تقويته ليكون عزيزا ،وهو المنحى الذي نحته التفاسير ،في تفسير قوله تعالى:﴿ إِذۡ أَرۡسَلۡنَآ إِلَيۡهِمُ ٱثۡنَيۡنِ فَكَذَّبُوهُمَا فَعَزَّزۡنَا بِثَالِثٖ ﴾ "فعزّزنا "قوينا ،يُقال المطر يعزز الارض إذا لبّدها و شدّها، وتعزّز لحم ألناقة ،وقرء بالتخفيف من عزّه و يعِزّه إذا غلبه، أي؛ فغلبنا وقهرنا بثالث."[3] ومنه قوله تعالى: ﴿ وَعَزَّنِي فِي ٱلۡخِطَابِ ٢٣ ﴾** فعزني غلبني و قهرني بخلاف التشديد. [4]

قال تعالى: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُ ٱتَّقِ ٱللَّهَ أَخَذَتۡهُ ٱلۡعِزَّةُ بِٱلۡإِثۡمِۚ فَحَسۡبُهُۥ جَهَنَّمُۖ وَلَبِئۡسَ ٱلۡمِهَادُ ٢٠٦ ﴾*** فالعزة هي القوة والمنعة، [5] عززته أي؛ قويته فصار عزيزاً أي؛ قوياً فاخذته العزة أي؛ القوة و المنعة.

انطلاقا من هذه التعريفات و التفاسير للتعزيز يمكننا القول إن التعزيز هو الدعم و التقوية، فعززته أي؛ قويته فصار عزيزاً بمعنى؛ صار قوي.

---

* سورة يس، الآية14.

[1] لسان العرب ، ابن منظور، دار صادر، بيروت، 1414هـ، ج15، مادة(عزز)، ص374.

[2] محيط المحيط ، -

[3] الكشاف ،الزمخشري ، دار الكتاب العربي، بيروت ، ط3، 1407هـ، ج5، ص169

** سورة ص الآية 23

[4] ينظر تفسير القرآن واعرابه، محمد علي طرالدرة، دار ابن كثير للطباعة و النشر و التوزيع، دمشق لبنان، ط1، 2009م، ج7، ص714.

*** سورة البقرة، الآية 206

[5] ينظر تفسير الثعالبي، ابو اسحاق الثعالبي، تحقيق سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2004م، ج1، ص315.

1-2- اصطلاحاً:جاء في معجم المصطلحات التربوية: التعزيز هو ما يعقب الاستجابة أو السلوك من آثار، منها ما هو مرض أو مربح أو مقنع أو مشبع، فيُقال أثر طيب أو مكافأة أو تعزيز موجب، ومنها ما هو غير مرضٍ، مؤلم، منفرٍ أو سالب، فيقال له أثر غير طيب أو عقاب أو تعزيز سلبي. المكافأة ميسرة للتعليم، بينما يكفي العقاب في بعض الأحيان لما يراد ابطاله وتعديله من سلوك.[1]

فالتعريف الاصطلاحي للتعزيز أخذ من التعريف اللغوية السابقة، إلا أن التعريفات اللغوية ركزت على الجانب الإيجابي، فالتعزيز من منظوره اللغوي هو الدعم الذي يعقب السلوك من أجل ضمان استمراره أو الزيادة فيه.

و التعزيز انطلاقا من هذا التعريف الاصطلاحي ارتبط بالسلوك، كما اهتم هذا التعريف بالإشارة إلى ما ينتج عن هذا التعزيزمن آثار، كالرضى و الربح و القناعة و تحقيق الشبع، و هذا كله يعد من قبيل المكافأة و الثواب. و قد تكون نتائج التعزيز عكس ذلك، فتتمثل في الألم أو عدم الرضى: و هذا ما يعد عقابا، فتُستعمل الآثار الطيبة (الثواب) لتيسير التعليم و الحث على استمرار انتاج السلوة الطيب، بينما يستعمل العقاب لتغيير أو ترك سلوة ما لعدم صلاحه.

يعرف دولارد*وميلر**المعزز على أنه :"حدث يزيد من احتمالية حدوث استجابة معينة."[2]

وهذا التعريف لا يختلف عن سابقه إلا أن الأول عرف التعزيز و هذا عرف المعزز، فالمعزز في نظر ميلر كما أسلفنا الذكر هو حدث، وهذا الحدث قد يكون ايجابي أو سلبي، فإذا كان هذا الحدث إيجابياً خلف آثاراً طيبة، قد تتجسد في الرضى أو القناعة أو الربح ...، ما يزيد من احتمالية المواصلة على هذا السلوك أو الزيادة فيه، أما إذا كان هذا الحدث سلبيا يخلف آثارا سيئة كالألم أو الحرمان أو عدم الرضى، فسيزيد من احتمالية غياب هذا السلوك أو الحد منه. فتعريف التعزيز على هذا النحو، يعتمد على آثاره السلوكية، أي؛ على ما ينتج من تغيرات

---

[1] ينظر المعجم التربوي، الجهوية ملحقة سعيدة ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، جمهورية الجزائر الديمقراطية الشعبية ، وزارة التربية الوطنية،2009م، ص119.

*دولارد: هو جون دولارد، ولد1900 وتوفي1980،عالم امريكي مختص في علم النفس.

**ميلر: هو نيل الغر ميلر ولد 1909 وتوفي 2002، عالم وفيلسوف امريكي مختص في علم النفس.

[2] التعزيز في الفكر التربوي الحديث، عناية حسن القبلي، شركة امان للنشر والتوزيع،ط1، 2014،ص11.

في السلوك، فالمثير يعد معززاً إذا ادى إلى زيادة احتمال حدوث السلوك المعزز مستقبلا، ولا يعد معززاً إلا إذا ادى إلى ذلك،فابتسامة المعلم لا تعد معززا إلا إذا ادت إلى تقوية السلوك الذي يرغب في تقويته عند تلاميذه.

فانطلاقاً مما سبق يمكن القول إن التعزيز هو عملية تثبيت السلوك أو زيادة احتمال تكراره في المستقبل، و ذلك بحدث ايجابي، و الذي يعد في حد ذاته يعد مثيراً. ولا يكون المعزز معززا إلا إذا أدى إلى تقوية السلوك، فإذا لم يؤدّ إلى تقوية السلوك فهو ليس تعزيزاً، فالطالب في الجامعة يكتسب مهارات لغوية اكتساباً، و هذا الاكتساب أكثر ما يعتمد على السلوك نحو بلوغ هذه الكفاءة. و لتحقيقها تتظارف عدة أمور سنتناولها في الفصول القادمة.

ويختلف أثر التعزيز باختلاف المعزز المستعمل، و تختلف المعززات باختلاف طبيعتها و فيما يلي سنقوم بالتعرف على أهم اشكال المعززات .

2- اشكال المعززات:

لما ارتبط التعزيز ارتباطا وثيقا بالسلوك، تنوعت المعززات وفقا للسلوك، و يمكن تقسيم هذه المعززات إلى أقسام، و هذا التقسيم ليس محدداً و لا ثابتا، فقد يتغير وفق طبيعة السلوك المتوقع، فنحاول أن نقسم المعززات إلى أقسام تشمل معظم أنواع التعزيز، و التي يمكن ادراجها على النحو الآتي:

2-1- **المعززات الايجابية و المعززات السلبية:** حدد سكينر[1] اربعة أنواع من السلوكيات الاجرائية وهي:

2-1-1- **التعزيز الايجابي:** ويعني اضافة مثير مرغوب فيه بعد سلوك حسن، ما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث هذا السلوك في المواقف المماثلة في المستقبل، "فقيام الفرد بالسلوك المطلوب يؤدي إلى ألمكافأة."[2]

والتعزيز الاجابي "هو تقديمٌ لمثير مرغوبٍ فيه بعد استجابة معينة مما يزيد من احتمال ظهور هذه الاستجابة في المستقبل"[1]، فشكر الاستاذ للطالب على الاجابة الصحيحة أو التعبير الحسن من قبيل التعزيز الايجابي، و كذا

[1] فريدريك سكينر: مؤلف ومخترع وفيلسوف امريكي، مختص في علم النفس ولد 1904/03/20 وتوفي18/ اغسطس 1990.

[2] تعديل السلوك البشري، بيتشهارولد،ترجمة فيصل محمد الزراد، دار المريخ للطباعة والنشر، السعودية،1992،ص251

الابتسامة و اشارة الرضى بالرأس أو اليد، و مثله تقديم الهدايا، كلها تعزيزات ايجابية، من شأنها ضمان تكرار هذا السلوك في المواقف المماثلة مستقبلا.

2-1-2- التعزيز السلبي: هو ازالة مثير غير مرغوب فيه أو مؤلم بع حدوث سلوك مرغوب فيه مباشرة مما يزيد في ترسيخ هذا السلوك و زيادة احتمال تكراره في المواقف المماثلة في المستقبل"[2]، فموافقة الاستاذ على حضور الطالب للحصة بعد حرمانه منها يعد معززاً سلبياً لأن قرار الاستاذ بمنع الطالب من حضور الحصة يحدث في نفس الطالب ألماً و حصرة، فإذا رفع عنه هذا المنع بسبب سلوك مرضٍ كان ذلك كفيلا بترسيخ هذا السلوك و تكراره في المواقف المماثلة، فكلاً من التعزيز الايجابي و السلبي يعد مثيرا، ويكمن الفرق بينهما في كون التعزيز الايجابي اضافة لهذا المثير و ذلك لما يحدثه من آثار ايجابية، أما التعزيز السلبي فرفع لهذا المثير لما أحدثه من ألم، و برفعه يزول هذا الألم، وهذا كله لزيادة احتمال تكرار السلوك المرغوب فيه.

2-1-3- العقاب الايجابي: هو تعريض الكائن الحي امثير اجرائي مؤلم، بعد ادائه لسلوك غير مرغوب فيه،[3] فإذا اساء الطالب تعبيراً لغوياً معينا فوبخه الاستاذ على ذلك أو عرضه للتهميش أو شيئاً من ذلك، مما يُحدث فيه ألماً، و يدفعه لتجنب ذلك السلوك أو تصحيحه.

2-1-4- العقاب السلبي: ويكون بسحب مثير اجرائي يرغب فيه الطالب بعد ادائه لسلوك غير مرغوب فيه،[4] فحرمان الطالب من حضور الحصة أو خصم العلامات كلها من قبيل العقاب السلبي، الذي من شأنه أن يغير من سلوك الطالب ويدفعه لتجنب السلوكات غير المرغوب فيها.

فكلاً من العقاب الايجابي و العقاب السلبي يعد مثيراً، و يكمن الفرق بينهما في كون العقاب الايجابي اضافة مثير مؤلم بينما العقاب السلبي يتمثل في سحب المثير المرغوب فيه، و هذا كله لزيادة احتمال تجنب تكرار هذا السلوك في المستقبل.

---

[1] علم النفس التربوي، يوسف قطامي،دار حنين، عمان،ط1989،1م،ص266.

[2] التعزيز في الفكر التربوي الحديث، عناية حسن القبلي ، ص16

[3] ينظر التعزيز في الفكر التربوي الحديث، عناية حسن القبلي ، ص16.

[4] ينظر اثر التعزيز على التحصيل العلمي،عماد محمود، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، فلسطين، 2005،ص65.

جميع الدراسات و التجارب التي اجريت لمعرفة أثر التعزيز الايجابي أظهرت أنه و بجميع اشكاله يؤدي إلى تحسين التّعلّم، ثم أن التعزيز الايجابي له أثر حسن لا على التّعلم فحسب و لكن على المتعلم أيضاً[1]، لكن هذا لا يعني أن التعزيز الايجابي هو الطريقة الوحيدة لزيادة احتمال حدوث السلوك المرغوب فيه، فباستطاعتنا أن نعمل على تقوية السلوك من خلال ازالة مثير مؤلم أو بغيض بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة، و هذا ما يسمى بالتعزيز السلبي كما ذهب إليه سكينر بقوله:"يكون خلال ازالة مثير مؤلم أو غير مرغوب فيه مثل كف الصدمة الكهربائية بعد أداء الكائن الحي لسلوك ما".[2]

2-2- المعززات الطبيعية و الاصطناعية: تنقسم المعززات من حيث طبيعتها إلى قسمين هما:

2-2-1- **معززات طبيعية**: هي المعززات التي تتبع السلوك بطريقة عفوية منطقية.[3] فابتسامة الام عندما يلقي ابنها الصغير السلام على الحضور، وكذا الثناء على الطالب من قيل الاستاذ بعد التعبير السليم و الاجابة الصحيحة، و شكر الزميل على تأدية خدمة ما .كل هذا يُعد من قبيل المعززات الطبيعية التي تلحق السلوك تلقائياً، فالمعززات الطبيعية و إن كانت الأفضل إلا أنها غير كافية لوحدها فتحتاج إلى أنواع أخرى لتعزرز السلوك.

2-2-2- **المعززات الاصطناعية**: تتمثل في النجوم و الشعارات و الملصقات التي تُعطى لتستبدل بالمعززات اخرى في وقت لاحق،[4]وسُمية اصطناعية لأنها تعتمد على مصطنعات تحمل دلالات، فالنجمة قد تمثل درجة، و تعددها يعني الرقي في الدرجات، وكذا صورة الوجه المبتسم تفيد الرضى و الوجه العابس تفيد عدم الرضى، والمعززات الاصطناعية مكملة للمعززات الطبيعية لأنها تعبير عنها بطريقة مختلفة.

2-3- المعززات الشرطية وغير الشرطية: من علماء النفس من قسم المعززات بناءً على أسس التعلم، أو آلية اكتسابها للميزات التعزيزية، فيقسمها إلى قسمين هما:

---

[1] التعلم و نظرياته، عاقل فاخر، دار العلم للملايين،دمشق،ط6، 1986، ص196.

[2] تعديل السلوك الاطفال المعتدين،الخطيب جمال، إشراق للنشر والتوزيع،عمان، الاردن، 1995، ص140.

[3] التعزيز في الفكر التربوي الحديث، عناية حسن القبلي، ص21.

[4] المرجع نفسه، ص28.

2-3-1- المعززات غير الشرطية: المعززات التي لا تتطلب خبرةً من قِبل الفرد لتأثر على سلوكه تُصنف على أنها معززات غير شرطية،[1] فهي مثيرات تقود في طبيعتها إلى تدعيم السلوك، دون الحاجة إلى خبرات تعليمية سابقة،وهي تلبي الحاجات البيولوجية للإنسان كالأكل و الشرب و الراحة، فهذه المعززات لاتحتاج من الإنسان تكويناً لمعرفة آثارها فالجوع يُرغّب في الأكل و العطش يُرغب في الشرب و كذا التعب يُرغّب في الراحة، فهي غير شرطية لأنها لا تشترط الخبرة في بلوغها درجة التعزيز.

2-3-2- المعززات الشرطية: هي تلك المثيرات التي تلحق السلوك و تحتاج إلى خبرة المتعلم لاكتساب التعزيز،[2] و تسمى بالمعززات الثانوية، فالمال و العلامات و الجوائز و الشهادات و الرتب الوظيفية و غيرها كلها تُعد معززات ثانوية لأنها لا تؤدي وظيفة التعزيز إلا إذا كان للفرد خبرة فيها، وعُدّت هذه المعززات شرطية لأنها تشترط الخبرة لمعرفة آثارها لتكون مثيراً للتعزيز، فالعلامة مثلا لا يلقي الطالب لها بالاً إلا إذا ادرك أنها سبب نجاحه.

2-4- المعززات الاجتماعية: ويسمى بالتدعيم الاجتماعي، "وهو أكثر التدعيمات استعمالاً و يتجسد في الشكر و الثناء و المدح والاهتمام بالفرد عند صدور استجابة مرغوب فيها أو تجاهله وعدم الاهتمام به عند صدور استجابة غير مرغوب فيها."[3] وهذا النوع من المعززات له تأثير بالغ لأن الانسان دائما يسعى لتلميع صورته في مجتمعه، وكل سلوك يشوه سمعته أو يؤدي إلى تجاهل المجتمع له سيسعى لاجتنابة، ما يجعل هذه المعززات أكثر نجاعة من غيرها، و رغم ذلك لا تعد كافية لوحدها بل تحتاج إلى غيرها من المعززات.

هذه التقسيمات السالفة الذكر للمعززات ليست تقسيمات عليها بل من اجتهاد بعض علماء النفس التربوي، ولا تؤدي هذه المعززات الدور المنوط بها إلا إذا روعيت في تقديمها بعض الأمور كزمن تقديمها و كيفيته كميته وهذا ما يسمى بالمؤثرات وهو ما سنتطرق إليه فيما يلي.

3- العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز: للتعزيز أثر كبير في تقويم سلوك الطالب وزيادة رغبته في التعلم وتحقيق الكفاءة للغوية لديه، لكن تبقى الاجابة عن الاسئلة التي طرحها علماء النفس التربوي أساساً لتحقيق

---

[1] المرجع السابق ،ص24

[2] المرجع نفسه ،ص27

[3] نظريات التعلم وتطبيقاتها،نجاة أحمد الزليطني، المجلة الجامعية لجامعة الزاوية، العدد 8، المجلد 03، ص41.

المبتغى من التعزيز وهي: – متى نقدم التعزيز؟ – و ما نوع المعزز الذي نقدمه ؟ – و ما هي كمية التعزيز التي نقدمها؟ هذه الأسئلة التي تمثل اجاباتها العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز و هي:

3-1- فورية التعزيز:

إن أحد أهم العوامل التي تزيد من فعالية التعزيز، هو تقديمه بعد حدوث السلوك مباشرة، "فالفترة الزمنية التي تفصل بين الاستجابة وتقديم المثير الذي يعززها تشكل متغيرا هاما من المتغيرات التي تؤثر في فعالية التعزيز"[1]، فهناك علاقة ذات طبيعة عكسية بين قوة الارتباط أو التعلم وفترة الارجاء ، فكلما طالت فترة ارجاء تقديم المثير المعزز كان مستوى الاداء أدنى، كأن تعطي الطفل لعبة اليوم لأنه أدى واجبه بالأمس، قد لا يكون ذا أثر كبير، وأن تقول للطالب: لقد كان أداؤك بالأمس رائعا. فذلك أقل فعالية من أن تقول له بعد الأداء مباشرة: رائع جدا.

لقد اقيمت عدة تجارب ودراسات تنولت العلاقة بين الفترة الزمنية التي يجب فيها تقديم المعزز وأثر ذلك التعزيز، فأشارت نتائجها إلى أن المثيرات التي تتزامن مع الاستجابة تكون أكثر نجاعة، وتكتسب تلك المثيرات القدرة على استثارة هذه الاستجابات ذاتها، وهنا يجب الانتباه إلى أمرين أساسيين؛ أولهما: امكانية اكتساب عدد من المثيرات خاصية التعزيز، لذا يجب على المعلم أن يحدد الاستجابات التي يرغب في تعزيزها فعلا. والثاني: هو الاسراع في تعزيز الاستجابات المرغوب فيها مباشرة بالمعزز المناسب لها.[2]

3-2- ثبات التعزيز:

ينبغي أن يكون التعزيز منظما وفقا لترتيب معين يتم تحديده مسبقا، فلا يكفي أن نعطي المعزز بعد الاستجابة، نلا يتصف التعزيز بالعشوائية، فمن المهم تعزيز السلوك ليتواصل في مرحلة الاكتساب، وبعد ذلك في مرحلة المحافظة ننتقل إلى التعزيز المتقطع. فبناء على ذلك أوجد علماء النفس ما يسمى بجداول التعزيز، وسعو من خلالها إلى تنظيم مواعيد تقديم المعززات، وميزوها إلى إلى قسمين؛ الأول: تمثل في جداول التعزيز المتواصل، والثاني: جداول التعزيز المتقطعة. فالتعزيز المتواصل يساهم في اكتساب السلوك المرغوب فيه، وبعد الاكتساب ننتقل إلى التعزيز المتقطع، فلو استمر التعزيز المتواصل بعد الاكتساب قد يصل بافرد إلى الاشباع ومن هنا يفقد التعزيز قيمته،[3] فهذا النتظيم والتدرج والتغير بين التواصل والتقطيع في التعزيز يؤدي إلى رسوخ السلوك واستمراره.

3-3- كمية التعزيز:

تعبر كمية المثير المعزز متغيرا هاما في معادلة التعزيز، إذ يعتقد أن قوة ارتباط الانسان بالسلوك تزداد بازدياد حجم المعزز، فحجم المعزز أو مقدار الثواب والمكافأة يؤثر في فعالية التعزيز، ويؤدي الى تباين على

---

[1] علم النفس الربوي، نشواتي عبد الحميد، ص289

[2] المرجع نفسه، ص290.

[3] التعزيز في الفكر التربوي الحديث، عناية حسن القبلي ، ص38.

مستوى الأداء لذا يجب الانتباه في ميدان التعلم الى هذه الظاهرة، "فتزويد المتعلمين بمعززات ذات مقادير واشكال تناسب الأنماط السلوكية المرغوب في تقويتها وتعزيزها" [1]،كذلك يجب تحديد كمية المعزز التي ستعطي للفرد، وذلك على حسب نوع المعزز، فكلما كان كمية التعزيز أكبر كانت فعاليته أكثر، شريطة أن تكون كميته ضمن حدود معينة، فقولنا للطفل بعد سلوك حسن :جيد. قد يكون أقل فعالية من قولنا له: رائع جدا. إلا أن اعطاء كمية كبيرة من المعزز في فترة زمنية قصيرة قد يؤدي إلى الاشباع مما يؤدي إلى فقدان المعزز قيمته.

3-4- مستوى الحرمان:

من العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز؛ هو مستوى الحرمان والاشباع لدى الفرد من المعزز، فكلما كان حرمان الفرد من المعزز أكبر كان هذا المعزز أكثر فعالية، فمعظم المعززات تكون فعالة عندما يكون مستوى حرمان الفرد منها كبيرا نسبيا،[2]فتعزيز سلوك الغني بالمال قد لا يكون فعالا مقارنة بتعزيز الفقير به، كما أن الطعام لا يعد معززا مناسبا لمن يعاني التخمة لأن مجال هذا المعزز قد وصل فيه ذروة الاشباع.

3-5- التنوع:

إن استخدام معززات متنوعة؛ أكثر فعالية من استخدام معزز واحد، فالثبات على نمط واحد من التعزيز أو الاقتصار على معزز واحد قد يثمر الملل من هذا الاسلوب أو الوصول إلى درجة الاشباع من هذا المعزز،[3] فينبغي التنوع في أساليب التعزيز وكذا التنويع بين المعززات، فإذا قلت للطالب على تعبير أحسنه: أحسنت. فعليك بتغييرها بعبارة أخرى إذا اردت تعزيزه مرة أخرى، وكذا لو أعطيت الطالب قلما على سلوك أحسنه ، فينبغي ألا يكون القلم هو المعزز الدائم لكل سلوكياته، ما قد يفقد التعزيز قيمته.

3-5- الجدة:

إن مجرد كون الشيء جديدا يكسبه خاصية التعزيز أحيانا، إذ ينصح باستخدام اشياء غير مألوفة قدر الامكان،[4] فما ألف الانسان رأيته وامتلاكه يفقد فيمته لديه أو يقلل من شأنه عنده، فكثرة المساس للشيء تذهب الاحساس به.

إن العوامل السالفة الذكر والمؤثرة في فعالية التعزيز ليست محدودة ولا ثابتة، فهناك عوامل أخرى قد تكون أكثر تأثيرا تفرضها عينا البيئة والظروف المحيطة بالعملية التعليمية، وتختلف هذه العوامل باختلاف السلوك

---

[1] علم النفس التربوي، نشواتي عبد الحميد،ص289.

[2] العزيز في الفكر التربوي الحديث، عناية حسن القبلي ،ص41.

[3] المرجع نفسه، ص.41

[4] المرجع نفسه، ص42

والفرد والبيئة، فلابد للمعلم أن ينتبه اثناء التعزيز للهدف والغاية المرجوة منه، وذلك لما له من دور في حسن اختيار المعزز المناسب في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة.

ويمكن الاستفادة من نظم العزيز التي توصل لها علماء النفس التربوي و التي سيتم عرضها فيما يلي.

4- نُظُم التعزيز عند علماء النفس التربوي (بافلوف – سكينر – باندور):

شغل التعليم فكر علماء النفس التربوي، ليُعد التعلم الموضوع الأساسي لمواضيعهم،فحرصوا على دراسة كل ما له شأن في إيجاد أثر ايجابي في الفعل السلوكي بشكل عام، واحتل التعزيز المكانة الاولى لما له من أثر ايجابي على العملية التعليمية التعلمية، ولم يكن لهم اجماع على طبيعة هذه العملية فاختلفوا بينهم إلى اتجاهات متباينة، منها السوكي؛ والمتمثل في الارتباط الوثيق بين المثير والاستجابة. ومنها المعرفي؛ والمتمثل في الارتباط بين المثيرات وأن التعلم يمثل ميلا مكتسبا لدى الانسان. وسنقف على بعض نظريات التعلم متناولين نظم التعزيز فيها.[1]

4-1- نظرية الاشتراط الكلاسيكي:

ورائدها إيفان بافلوف[×]، الذي يُعد أول من درس التعلم في ظروف تجريبية حسب ضوابطها، وتمثل ذلك في تجاربه المتوالية التي أجراها على الكلاب، ففي التجربة شكل الطعام استثارة غير مشروطة وردة فعل طبيعية، "فما من كلب إلا ويسيل لعابه إذا رأى الطعام، فاللعاب استجابة غير مشروطة."[2]بافلوف علم الكلب أن يربط بين ظهور الطعام وصوت الجلرس، فأنتج رابطا بين استثارة غير مشروطة (الطعام) واستثارة مشروطة (الجرس)، تعلم الكلب خلالها أن يسيل لعابه عند سماع صوت الجرس. فكان بافلوف مسؤولا على قبول الانعكاس الشرطي كوحدة من وحدات التعلم الأساسية، فكان لتجاربه وأفكاره أثر عظيم في كشف حقائق جديدة ليست في مجال التعليم فحسب بل في علم النفس بصورة عامة. "ويقول جريجوري[×]أنه أثناء قيامه بدراسة مسحية وجد ما يقارب ستة آلاف تجربة تستخدم إجراءات بافلوف على وجه التحديد، وأن نتائج هذه الابحاث قد نُشرت بتسع وعشرين لغة مختلفة،"[3] ما يدل على أهمية هذه الدراسة و الدور الذي لعبته في انجاح العملية التعليمية التعلمية ما جعل الكثير من أهل التخصص يشهد له بذلك،فقد علق على أعماله جورج ويلز[××]قائلا:

---

[1] ينظر المرجع السابق، ص48.

[*]ايفان بافلوف؛ عالم روسي ولد عام 1849م، حصل على جائزة نوبل في الطب عام 1904، من أشهر أعماله نظرية الاستجابة الشرطية التي فسر بها التعلم.

[2] التعزيز في الفكر التربوي الحديث، عناية حسن القبلي ، ص53.

[*] جريجوري عالم روسي من أصول يهودية متخصص في الرياضيات.

[3] نظريات التعلم، مصطفى ناصف، عالم المعارف،الكويت،1978، (نسخة اليكترونية)، ص79.

[**]جورج ويلز: هو الروائي والكاتب البريطاني هربرت جورج ويلز(1866- 1946).

"إن ما قام به بافلوف من أعمال سوف يكون له أكثر شهرة خلال مائة عام القادمة مما هي عليه في الوقت الحاضر"، وقد ظهرت هذه التنبؤات وما هذه البحوث إلا دليل عليها.

بنى بافلوف نظريته على عدة أسس أهمها:[1]

- **الكف (التعطيل):** هو عدم صدور الاستجابة المُتعلّمة.
- **التكرار:** ويُبنى على عامل الزمن، فقد تطون الاستجابة ضعيفة في المرة الأولى وتزداد بازدياد التكرار.
- **التدريب:** هو تكرار اشتراك منبهين في التأثير على الكائن الحي، كصوت الجرس مع تقديم الطعام.
- **التعزيز:** مجيء المثير الأصلي مع المثير الشرطي أو بعده بقليل.
- **الانطفاء:** الارتباط الشرطي يضعف بمضي الزمن وعدم تكرار التجربة.
- **التعميم:** كل المثيرات القريبة للمثير الأصلي تؤدي إلى نفس الاستجابات.

وتعد هذه الأسس هي أهم المبادئ الي قامت عليها النظرية الشرطية، وكان لها أثر كبير على علم النفس عموما وعلى علم النفس التربوي بالخصوص.

2-4- نظرية الاشتراط الإجرائي:

رائدها فريدريك سكينر، وتعد هذه النظرية الأكثر انتشارا وبروزا في النظريات السلوكية، وضع سكينر نظامه في الاشتراط الإجرائي بشكل مستقل،ويختلف في كثير من الجوانب عن نظام سابقيه،"ويعد سكينر اضافة إلى ثورندايك* من علماء النفس الارتباطيين، الذين ارتكزوا على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم الذي يهدف إلى حل المشاكل التربوية التي كانت موضع اهتمامها الرئيسي"[2] ،وتقوم أفكار هذه النظرية على أن التعلم يحدث عندما تعزز الاستجابات الصحيحة،بمعنى أنه إذا تم تدعيم استجابة لمثير معين بشكل ما فإن هذه الاستجابة ستقوى وتتعزز وتكرر مرة أخرى في وجود المثير. ويشترط سكينر لاستخدام هذه النظرية مايلي:[3]

- تحديد السلوك المرغوب فيه بدقة.
- تحديد المكافآت والحوافز التي تدعم السلوك المرغوب فيه.
- جعل الثواب النتيجة المباشرة للسلوك المرغوب.
- اختيار الطريق أو الاسلوب الأفضل للتعزيز.
- عدم استعمال العقاب أمام الزملاء.

---

[1] ينظر التعلم الاستجابي، مقال لمحمد العامري، موسوعة تعلم معنا مهارات النجاح، ص75.

* ادوارد لي ثورنيدايك: عالم من علماء النفس الامريكيين ولد1874 وتوفي1949 من مؤسسي علم النفس التربوي.

[2] مدخل إلى النظريات الشخصية، انجلر باربارا، ترجمة فهد عبدالله دليم، دار الحارثي للطباعة والنشر،1991، ص343.

[3] ينظر ادارة الموارد البشرية،خالد عبدالرحيم المهيني، دار وائل للنشر والتوزيع، الاردن، ط2، 2005، ص25.

فمتى ما روعيت هذه الشروط آتت هذه النظرية أكلها وهو ما أشرنا لبعضه سالفاً في عرض حديثنا عن العوامل المؤثرة في نجاح التعزيز (فورية التعزيز – ثبات التعزيز –كمية التعزيز – مستوى الحرمان – الجدة).

وصف سكينر ثلاثة أنواع رئيسية للتعزيز تؤثر في السلوكيات بشكل ملحوظ يمكن استخلاص نظم التعزيز منها وهي:

1- التعزيز المستمر:

انطلاقا منه يتم تعزيز السلوك المرغوب في كل وقت ظهر فيه، وهذا أكثر ما يعتمد في مرحلة الاكتساب، ومنه استنتج التقويم المستمر ليكون بعد كل تقويم تعزيز لزيادة ترسيخ السلوك المرغوب وزيادة احتمال حدوثه في المواقف المشابهة، وهو تعزيز بسيط يحصل عليه الطالب بعد كل اجابة صحيحة أو سلوك حسن، وهذا النوع من التعزيز مؤثر جداً، ويعمل على تطوير وتقوية سلوكيات معينة، "ويرتبط السلوك باستمرار أو انقطاع التعزيز، فبعد توقف التعزيز تختفي الاستجابة أو تضعف تدريجياً."[1]

2- التعزيز المتقطع:

وهنا يتم تعزيز الكائن الحي بعد فترة معينة بغض النظر عن ظهور الاستجابة المرغوبة من عدمه، ويمكن تقديمه وفق ضوابط وقواعد ثابتة أو متغيرة. وفيه يتم تقديم المعزز للكائن عقب بعض الاستجابات الاجرائية، ويظهر هذا جليا في حياتنا اليومية، كأخذ التلاميذ في نزهة نهاية الاسبوع أو العامل الذي يتقاضى أجرته نهاية الشهر.....كل هذه تعد أمثلة للتعزيز المتقطع[2].

3- التعزيز النسبي:

فالنسبي من النسبة ومن خلال هذا النوع لا يتم التعزيز على كل استجابة وإنما يرتبط بعدد من الاستجابات المناسبة، فعامل المصنع يمكن أن يدفع له بناء على عدد القطع التي يستكملها في العمل، والطالب يكافأ على عدد التعبيرات التي أحسنها أو المقالات التي كتبها....

رغم أن الكثير يرى أن "التعزيز المستمر أكثر فعالية وتأثيرا في تطوير وتقوية السلوك،إلا أن التعزيز النسبي أكثر فعالية في عملية الاحتفاظ بالسلوك،" [3] فالأنواع الثلاثة لاغنى عن بعضها فكل فرد أو ظرف وما يناسبه من هذه الأنواع؛ فالتعزيز المستمر يساهم في تثبيت السلوك مرحلة الاكتساب، والتعزيز المتقطع يُوظف

---

[1] التعزيز في الفكر التربوي الحديث، عناية حسن القبلي ، ص68.

[2] ينظر المرجع نفسه، ، ص69.

[3] مدخل إلى النظريات الشخصية، انجلر باربارا،ص352.

بعض ثبات السلوك تفاديا للإشباع أو الملل، وكذا النسبي قد يُستعمل للتحفيز من أجل الاكثار من الاستجابات المرغوبة وهذا ما أشرنا له في عرض حديثا عن العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز.

3-4- النظرية الاجتماعية:

تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد" eaning by Observing and Imitating"، أو نظرية التعلم بالنمذجة "Learning by Modeling" وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية "Eclectic Theory" لأنها حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط _ المثير والاستجابة)

يرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى عالمي النفس ألبرت باندورا* وولترز** (Bandura & Walters, 1963). وفيها يؤكدان مبدأ الحتمية التبادلية " Reciprocal determinism" في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية وهي: السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية.[1]

أشار باندورا إلى أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر في عملية الاقتداء و المحاكاة وهي[2]:

1- **خصائص النموذج أو القدوة:** قد يتأثر الانسان بمن يتمتع بخصائص مشابهة لخصائصه، لكن تأثره يكون أكثر بمن يمتلك خصائص مختلفة عنه خصوصا إذا كانت هذه خصائص سبباً في تفوقه، فالمغلوب مولوع بتقليد الغالب.

2- **خصائص الملاحِظ:** الاشخاص الذين ينقصهم الاحترام الذاتي وغير المؤهلين يكونون على وجه الخصوص عرضة وأكثر قابلية لتقليد القدوة أو النموذج، وكذا من سبق لهم الحصول على مكلفأة نتيجة مطابقة سلوكهم لسلوك آخر.

3- **آثار الثواب:** كل النتائج المرتبطة بالسلوك تؤثر في فعالية المحاكاة، فالانسان تكون احتمالية تقليده للسلوك إذا علم أن مثل هذه السوكات ستفضي إلى نتائج إيجابية.

وأكد باندورا أن التعلم من خلال الملاحظة ليس أسلوبا بسيطا، فالتعليم بواسطتها محكوما بأربع عمليات مرتبطة وتتمثل هذه العمليات في[3]:

1- عملية الانتباه: لن يتعلم الانسان كثيراً بالملاحظة إلا إذا انتبه أو اهتم بسلوك القدوة، وهي شرط

---

* البرت باندورا ولد في1925/12/4، بكندا نفساني واستاذ فخري بعلم النفس الاجتماعي في جامعة ستانفورد،

** ولترز: عالم من علماء النفس الامريكيين.

[1] نظريات التعلم، زغلول عماد، دار المشرق، عمان، الاردن، 2003م، ص75.

[2] ينظر مدخل إلى النظريات الشخصية، انجلر باربارا، ص 367- 369.

[3] ينظر التعزيز في الفكر التربوي الحديث، عناية حسن القبلي ، ص 83- 84.

أساسي لحدوث التعلم.

2- عمليات التذكير: من أجل أن نتأثر بملاحظة نموذج ما يجب علينا أن نتذكر أعمال وأقوال النموذج ولابد من تمثل الأداء في الذاكرة بواسطة التدريب وتكرار النموذج، وذلك لإجراء المطابقة بين سلوك المتعلم وسلوك النموذج.

3- عمليات تكاثر حركية: أي تحويل التمثيل الرمزي للسلوك إلى تصرفات مناسبة، وبعبارة أخرى إعادة إنتاج السلوك. وهنا يجب المراقبة الدقيقة للمعلم أو النموذج. وهذه العملية تتطلب التنظيم المعرفي للإستجابة، ومراقبتها، ثم تصفيتها وتنقيتها من أجل أن يحصل السلوك المنتظر من المحاكاة.

4- العمليات الدفاعية: وهنا يوجد تشابه كبير بين هذه النظرية ونظرية الاشتراط الاجرائي ، وذلك لما توليه من أهمية للتعزيز فهنا يميل المتعلم إلى تكرار السلوك المعزز فقط، وتجنب السلوك المعاقب عليه .

فلا وجود للتعليم مع غياب هذه العمليات التي تُعد الركيزة الاساسية في نظر باندورا، فالانسان مخلوق اجتماعي فلا يمكن اسقاط التجارب التي اجريت على الفأر في حيز مغلق على الانسان، فكما للإنسان مميزات عن هذه الحيوانات كذلك تعليمه يختلف عنها. فالنظرية الاجتماعية زاوجت بين النظريتين السابقتين، نعم هناك تصرفات نقوم بها في حياتنا نتيجة استجابة لمثيرات، وهذا ما ذهب إليه بافلوف لكن ليس تعليمنا بالكامل نتيجة استجابات لمثيرات فأحيانا نقوم بذلك طمعا في المعززات المرتبطة بالاستجابة سواء كانت مادية أو معنوية، وكون الانسان لا غنى له عن مجتمع يعيش فيه، بنى باندورا نظريته على دور هذا المجتمع وتأثيره في تعلم الفرد.

المبحث الثاني: اكتساب الكفاءة اللغوية.

1-مفهوم الاكتساب:

1-1- لغة: ورد مفهوم الاكتساب في المعاجم بمعانٍ عدة أبرزها ما جاء في لسان العرب حيث عرف بن منظور الاكتساب بقوله هو:" كسب: الكسب طلب الرزق وأصله الجمع كسب يكسب كسباً وتكسّب اكتسب قال سيبويه : كسب أصاب، واكتسب تصرّف واجتهد... وتقول: فلان يكسب أهله خيراً. قال أحمد بن يحي: كل الناس يقول: كسب فلان خيراً، إلا ابن الاعرابي: فإنه يقول: أكسب فلان خيراً، ورجل كسوب وكساب وتكسّب أي تكلّف الكسب والكواسب: الجوارح وكِساب اسم ذنب."[1]

[1] لسان العرب ، ابن منظور، مادة (ك- س- ب)، ص 64.

وجاء في معجم مقاييس اللغة:" من كسب فالكاف والسين و الباء أصل صحيح و هو يدل على ابتغاء و طلب و إصابة فالكسب من ذلك، و يُقال كسب أهله خيراً ، و كسبت الرجل مالاً فكسبه، وهذا مما جاء على فعلته ففعل."[1]

وجاء في تفسير قوله تعالى:﴿ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ ﴾* "أن كسب واكتسب بمعنى واحد في كلام العرب، لأن المطاوعة في اكتسب ليست على بابها، وإنما عبر عنها مرة بكسبت و أخرى باكتسبت تفنناً وكرايهة

اعادة الكلمة بعينها، كما فعل ذو الرمة في قوله:

و مطعمِ الصيدهبال لبغيته ألفى أباه بذاك الكسب مكتسبا[2]

وابتدى بالمشهور ثم أُعيد بِمطاوعه، ... إن اكتسب إذا اجتمعت مع كسب خص بالعمل الذي فيه تكلف، لكن لم يرد التعبير باكتسب في جانب فعل الخير."[3]

فالاكتساب في اللغة بمعنى الاجتهاد و الكد و السعي لكسب الشيء.

1-2- اصطلاحاً:

بعد عرضنا للمعى اللغوي للاكتساب ننتقل لتعريفه الاصطلاحي، فقد عُرِّف على أنه " العملية غير الشعورية، وغير المقصودة التي يتم من خلالها التعلم، ذلك أن الفرد يكتسب اللغة مثلا وهو غير واعٍ بذلك، ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له، وهذا ما يحدث الاطفال وهم يكتسبون لغتهم الاولى، فهم لا يتلقون دروسا منظمة في قواعد اللغة وطرائق استعمالها، وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية تعلمها، مستعينين بتلك القدرة التي زوّدهم بها الله تعالى ، و التي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة و بمستوى رفيع.[4]

نجد من خلال هذا التعريف أن هناك فرق بين المعنى اللغوي و المعنى الاصطلاحي للاكتساب، فاكتساب الشيء في اللغة كما أسلفنا الذكر يعني الاجتهاد و التكلف لبلوغه، وما نجتهد لبلوغه لامحالة يكون ذلك الاجتهاد عن إدراك ووعي، بينما معناه الاصطلاحي أشار إلى أن الاكتساب هو بلوغ الشيء عن غير قصد.

1-3- الفرق بين الاكتساب والتعلم: قبل بيان الفرق بين الاكتساب و التعلم يجدر بنا أن نعرّف التعلم

---

[1] مقاييس اللغة، احمد بن فارس، دار احياء التراث العربي، بيروت ، لبنان، ط1 ، 2005، ج5 باب الكاف، ص197.

* سورة البقرة الآية 286.

[2] ديوان ذي الرمة، شرح أحمد حسن سبج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ط1، 1995، ص25.

[3] تفسير التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984، ج3، ص 138.

[4] اكتساب اللغة (مقالة البحث في علم النفس)، ايفي مزيدة بخاري، قسم تعليم اللغة ، كليات الدراسات العليا، جامعة مالك ابراهيم الإسلامية ، مالانج، مالانج ،2013، ص 13.

كما عرفنا الاكتساب.

فمصطلح التعليم يشير إلى العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم شيء ما، وبالتفصيل هو الوعي بقواعد ما يتعلمه، ويلعب تصحيح الأخطاء من المعلم دوراً كبيراً، ويتم ذلك بشكل مقصود وبطريقة منظمة تعتمد على مبدأ الانتقاء.[1]

انطلاقا من التعريفين يمكن الوقوف على الفرق الجوهري بين الاكتساب و التعلم، و المتمثل في الوعي و التنظيم، فالاكتساب عملية غير منظمة يقوم بها الفرد من غير وعي، بينما التعلُّم عكس ذلك فهو عملية يقوم بها الفرد عن وعي و ادراك وتتصف بالتخطيط المسبق لها، و التنظيم في آدائها ، و يشرف عليها المعلم.

2- تعريف الكفاءة:

2-1- لغة:

ورد في لسان العرب:" كافأه على الشيء مكافأة و كفاءة ؛جازاه، نقول ما لي به قتل ولا كفاء أي ما لي به طاقة على أن أكافئه . والكفء النظير."[2]

كما جاء في الصحاح: " كفأت القوم كفأً إذا أرادوا وجهاً و صرفتهم إلى غيره فانكفؤوا أي رجعوا. و الكفء النظير، المصدر الكفاءة ، وتقول لا كفاء له أي لا نظير له."[3]

قال تعالى: ﴿ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ۝٤ ﴾*

جاء في تفسير التحرير و التنوير الكفؤ: بضم الكاف و ضم الفاء و همزة في آخره .و به قرأنافع وأبو عمرو وأبو بكر بن عاصم و أبو جعفر، إلا أن الثلاثة الأولين حققوا الهمزة و أبو جعفر سهلها. ويقول(كُفْء) بضم الكاف و سكون الفاء و بالهمزة ، و به قرأ حمزة و يعقوب ، ويُقال : (كفوا) بالواو عوض الهمزة ، وبه قرأ حفص عن عاصم و هي لغاة ثلاث فصيحة.

ومعناه: المساوي و المماثل في الصفات.[4]

من خلال هذه التعريف يتضح لنا أن معنى(الكفاءة) هي المساواة، و الكفء هو الند أو النظير و المساوي.

2-2- اصطلاحا:

---

[1] ينظر اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري (مذكرة تخرج ماستر)، صالحي سيهام ورزقي حنان، جامعة عبدالقادر ميرة، بجاية، 17/16، ص17.

[2] لسان العرب ، ابن منظور، ص 111.

[3] الصحاح ، الجوهري ، تح أحمد عبدالغفورعطار، دار العلم للملايين، لبنان،ط4، 1990، ج1، ص67.

* سورة الإخلاص ، الآية 4.

[4] تفسير التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، ج 30، ص620.

تعددت تعاريف الكفاءة في الاصطلاح و اختلفت باختلاف التخصصات ووجهات النظر فنجد جيلي يعرفها على أنها " نظام من المعارف التصورية والإجرائية المنظمة على شكل تصاميم عمليات، و التي تسمح داخل مجموعات وضعيات متجانسة بتحديد المشكل بفضل نشاط ناجح."[1]

وتُعرّف أيضاً على أنها مجموعة من المهارات (الجسمية و الحسية) يمكن ملاحظتها و قياسها و الحكم عليها بالنجاح أو الفشل ، فالنجاح يدل على وجود كفاءة و الفشل يدل على انعدامها.[2]

والكفاءة أيضا "هي القدرة التي يمتلكها الانسان من أجل أداء مهام معقدة يتطلب إنجازها التحكم في عدد كبير من العمليات مثل التي تصادفنا في ممارسة مسؤولية أو تنفيذ عمل."[3]

فرغم تعدد و اختلاف تعاريف الكفاءة إلا أنها تدور في الغالب حول تجسيد المهارات المكتسبة في الواقع المعاش، فهي تحويلٌ للمعارف العلمية من النظير إلى التطبيق ،وهي نسق من المعارف العلمية على شكل خطط لحل المشاكل و العوائق التي تواجه الانسان ، و الكفاءة مصطلح حديث الدخول في القاموس التربوي.

2-3- مميزات الكفاءة:

لا يمكن لأي تعريف مهما كانت دقته أن يحدد المعنى الشامل للكفاءة بسهولة، ولهذا فإن التعرف على الكفاءة يحتاج إلى معرفة مميزاتها و التي نحاول عرضها كالآتي:

2-3-1- **الكفاءة ذات غاية (هادفة):** حيث أنه يتم تشغيل معارف مختلفة قصد تحقيق هدف محدد أو تنفيذ نشاط معين، فالشخص يكون كفؤ إذا استطاع تأدية هذا النشاط بصفة كاملة، فهي في ذات الوقت تحمل في مضمونها دلالة للمتمدرس الذي يوظف مجموعة من التعلمات لغاية إنتاج شيء أو بغرض القيام بعمل أو لحل مشكلة مطروحة في عمله المدروس فهي مكتسب منتهى.[4]

2-3-2- **الكفاءة مفهوم مجرد:** "فهي غير ملموسة ولا مرئية، ما يمكن ملاحظته هي الأنشطة الممارسة و الوسائل المستعملة و نتائج هذه الأنشطة، حيث أن تحديدها يتم من خلال الأنشطة."[5]

2-3-3- **الكفاءة مكتسبة:** "فالفرد لا يولد كفؤ لأداء نشاط معين و إنما يكتسب ذلك من خلال تذريب منظم."[6]

---

[1]- مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات، عسعوس محمد، دار الأمل للنشر و التوزيع، تيزي وزو، ط1،1990، ص 109.

[2]- ينظر التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، علي أوحيدة، (نسخة اليكترونية بدون معلومات) 2007، ص 16.

[3]- التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات بالأهداف، خالد لبصيص ، دار التنوير،د- ط ،ص99.

[4] - ينظر التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، علي أوحيدة، ص 11.

[5]- الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية، أحمد بلالي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة الجزائر، 2007،ص95.

[6]- المرجع نفسه،، ص96.

2-3-4- **الكفاءة ذات تشكيل ديناميكي:** أي أن تحصيلها يتم من خلال تفاعل العناصر والمكونات المختلفة لها و ضمن أبعادها (المعارف ، المعارف العملية ، المعارف السلوكية) عبر الزمن.[1]

2-3-5- **الكفاءة تتعلق بوضعيات ذات مجال واحد:** فالكفاءة لا تحمل صفة الإطلاق و الشمولية لذلك "يجب تشخيص الوضعيات ذات المجال الواحد بغرض تنمية الكفاءة ضمن هذا المجال و سهولة تقويمه."[2]

2-3-6- **قابلية التقويم:** فالكفاءة قابلة للتقويم و القياس فهي بطبيعتها مقومة، ويقوم هذا التقويم على أساسين هما: نوعية إنجاز العمل و ناتج عملية التعلم.[3]

فالكفاءة من خلال مميزاتها التي أسلفنا عرضها هي عبارة عن مجموعة من المعارف المختلفة التي تعمل على إيجاد حلول مناسبة للمواقف التي تواجة الطالب أو الأستاذ سواء في مجال التدريس أو في الواقع المُعاش، و لا يمكن تحقيق الكفاءة إلا بتوفر عناصرها التي سيتم عرضها فيما يلي.

3- عناصر الكفاءة:

الكفاءة مكون معرفي قابل للتقويم ينشأ من خلال نتائج الفعل التعليمي، و لها عناصر أساسية تتكون منها وهي:

3-1- الاستعدادت:

هي ما يمتلكه الفرد من طاقات كامنة في مجال معين أو أكثر من مجال، ويكون لهذه الاستعدادات الدور الفعال في بلوغ الكفاءة في هذا المجال، والاستعدادات إما أن تكون فطرية في الإنسان أو اكتسبها، وقد تكون مزاوجة بين الفطري و المكتسب، وتتمثل في:

3-2- **الاستعدادات الفطرية:** وهي الاستعدادات التي تصاحب نمو الانسان، من نضج بدني كالوزن و الطول والحواس والصحة العامة، والنضج العقلي كالذكاء والذاكرة والانتباه والتخيل....، و كذا النضج الاجتماعي كعلاقة الطفل بأقرانه في المدرسة والشارع،[4] ولهذه الاستعدادات دور بالغ في تحقيق الكفاءات المستهدفة.

3-3- **الاستعدادات المكتسبة:**

وتتمثل في الخبرات و القدرات التي يكتسبها الفرد من محيطه (المدرسة، المسجد، الشارع...)، وقد تكون جسمية كالقدرة على الكلام و الجري و إنجاز أنشطة مختلفة، وقد تكون عقلية كاكتساب قاموس لغوي

---

[1]- المرجع نفسه،، ص96.

[2]- التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات بالأهداف، خالد لبصيص، ص99.

[3]- ينظر التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، علي أوحيدة، ص25.

[4]- ينظر المرجع السابق، ص12.

يمكنه من حسن التعبير ويساعده على التعلم، وقد تكون اجتماعية، وتتجسد في علاقة الفرد مع أفراد المجتمع من جيران وزملاء وأقارب.[1] ولهذه المهارات دور كسابقتها من الاستعدادات في تنمية وتحقيق الكفاءة.

3-4- القدرات:

هي كل ما يجعل الانسان قادراً على فعل شيء ما، ومؤهلا للقيام به، سواء كانت هذه القدرات ذهنية أو حسية أو حركية أو وجدانية، وتختلف هذه القدرات بين الفطرية و المكتسبة وتتمثل في:

3-4-1- **القدرات الفطرية:** هي ما جُبل عليه الانسان من مميزات، قد تعود للوراثة، وتصاحب النضج الجسمي والعقلي والحسي والوجداني له.[2]

3-4-2- **القدرات المكتسبة:** هي القدرات التي يكتسبها الفرد من محيطه ، سواء كانت عقلية أم جسمية أم اجتماعية، حيث تنمو وتتوسع هذه القدرات أكثر فأكثر عن طريق التعليم، لذا نجدها تختلف من شخص لآخر باختلاف مستواه العلمي، فالقدرات العقلية تتمثل في:[3]

- القدرة على تذكر المعومات واسترجاعها.
- القدرة على الحفظ.
- القدرة على التحليل و التركيب.
- القدرة على الفهم والاستيعاب.
- القدرة على العد.

- أما القدرات الجسمية فتتمثل في:[4]

- القدرة على المعالجة اليدوية للأشياء.
- القدرة على الرسم و الكتابة والأشغال اليدوية.
- القدرة على الجري و القفز و التسلق..
- القدرة اللفظية.

- بينما القدرات الاجتماعية فتتمثل في:[5]

- القدرة على ضبط الانفعالات.

---

[1]- ينظر المرجع نفسه، ص13.

[2]- التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات بالأهداف، خالد لبصيص، ص93.

[3]- يُنظر التدريس الفعال بواسطة الكفاءات،علي أوحيدة، ص 14.

[4]- التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات (مذكرة تخرج ماستر)، وسيلة بن معتوق،جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2016-2017، ص51.

[5]- يُنظر التدريس الفعال بواسطة الكفاءات،علي أوحيدة، ص 14.

- القدرة على التصرف المناسب عي الوضعيات المختلفة.
- القدرة على التكيف مع مجتمعه.
- القدرة على تعديل الاستجابة.
- القدرة على التمييز بين الفضيلة و الرذيلة.

3-4-3- **المهارات:** هي وسيلة ترتبط بالاستعمال الفعال للمجال المعرفي و الحركي و الوجداني...فالمهارة مرتبطة بالتطبيق و التذريب و الاجراءات العملية التي تصل أحياناً إلى درجة الاتقان و التحكم الخاص في إنجاز المهام.[1]

وتتنوع المهارات بتنوع مجالاتها إلى ثلاثة أقسام:

3-4-3-1- **المجال الجسمي:** ويتمثل في:[2]

- مهارات بصرية سمعية، تعبيرية.
- مهارات الكتابة و القراءة والكلام.
- مهارات حركية مرتبطة بالنشاط الحركي.
- مهارات يدوية في معالجة الاشياء.

3-4-3-2- **المجال العقلي:** ويتمثل في:[3]

- مهارات الفهم والاستيعاب.
- مهارات الحليل والتركيب والتلخيص.
- مهارات الربط بين الكلمات ومعانيها.

3-4-3-3- **المجال الوجداني:** ويتمثل في:[4]

- مهارات التفاعل مع الآخرين.
- مهارات بناء علاقات إجتماعية.
- مهارات الاستجابة التفاعلية كالإصغاء للمتعلم.
- مهارات التعبير عن الرأي بصورة ملائمة.
- مهارات تفاعلية كمبادرة إلقاء التحية على الآخرين.

---

[1]- ينظر بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، حاجي فريدة،ص11.

[2] - يُنظر التدريس الفعال بواسطة الكفاءات،علي أوحيدة، ص14-15.

[3]- اسس التوجيه المدرسي الفعال، زعبيط مريم، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، دار الهدى للنشر، قسنطينة، العدد 2، 2004، ص85.

[4]- ينظر المرجع نفسه ، ص 86.

4- نظريات الاكتساب:

اختلفت الآراء وتعارضت حول كيفية اكتساب اللغة وتطورها لدى الفرد مروراً بالمراحل التي يمر بها، بداية من صرخت الولادة إلى المناغات ثم الكلمة و الكلمتين مروراً بشبه الجملة ثم الجملة وصولاً إلى الإبداع اللغوي وتحقيق الكفاءة اللغوية، فانقسم الباحثون في هذا المجال إلى ثلاث وجهات نظر مختلفة لتمثل نظريات اكتساب اللغة وتتجسد في النظريات التالية:

4-1- النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اللغة كغيرها من السلوكيات الإنسانية وعلى هذا يصوغ ويبني السلوكيون نظريتهم في اكتساب اللغة، فهم بذلك يركزون على الجوانب المباشرة لما يسمونه بالسلوك اللغوي، أي الاستجابات التي تخضع للملاحظة وعلى العلاقة بين هذه الاستجابات والأحداث المحيطة. وبهذا هم يرون أن السلوك اللغوي الفعال هو الذي ينتج عن استجابة صحيحة لمثير ما، و إذا تعززت هذه الاستجابة تحولت إلى عادة. فالاطفال في نظر السلوكيين ينتجون الاستجابات التي لقيت تعزيزا، سواء في الكلام أم في الفهم، رغم أن الفهم يصعب إخضاعه للملاحظة.

وقد تعد تجارب بافلوف أول بوادر هذا الاتجاة فقد أسقط بافلوف تجاربه التي قام بها على الكلاب فيما يتعلق بالسلوك على مجال اللغة أيضا حيث عدها سلوكاً كباقي السلوكيات، ففي نظره ما الإجابة إلا استجابة لمثير ألا وهو السؤال، وكلاهما كلام أو لغة.

وهذه النظرية تقوم على الشرط كمبدأ أساسي لاكتِّساب اللغة بالإضافة إلى التعزيز والتعميم و التكرار والتمايز، وأشهُر من قال بذلك العالم **سكينر** حيث يرى أن اللغة مهارة توجد لدى الطفل عن طريق المحاولة و الخطإ و تُعَّزز بالثواب و تُمحى بعدم الثواب[1].

وُ يميُز **سكينر** بين ثلاثة طُرق يتم بواسطتِّها تشجيع تِّكرار استِّجابات الكلام وأولها استعمال الطفل استجابات تُشبهُ الصدى و ذلك بتقليده لِّصوت أحدثهُ الآخرون ثم اظهروا موافقتهم حالاً على هذا التقليد بالتشجيع ، و ثانيها استجابة تبدأ بوصفها صوتًا عشوائياً سرعان ما يصبح له معنى مرتبط به من قبل الآخرين مع ضُرورة التشجيع ، أما ثالثُها فهو ظُهور الإستجابة المتقنَة و هي استِّجابة تتِّم عن طريق التقليد و المحاكاة فيُكافئ الطفل بالتأييد و منُ هنا تبدأ استجابة ثانية.[2]

لكن ما قدمه سكنر في كتابه (السلوك الكلامي) يُعد أشهر نموذج سلوكي، فقد عُرف سكنر بتجاربه عن السلوك الميداني فيما يعرف بصناديق سكنر. فقد اكتسب شهرة واسعة بإسهاماته في التعليم فيما أطلق عليه بالتعليم المبرمج، وترجع نظريته في السلوك الكلامي إلى نظريته العامة عن التعليم فيما يعرف بالاشتراط الفعال،

[1]- علم النفس التربوي ، فاخر عاقل ،دار العالم للملايين ، طبعة جديدة ، 1998، ص273.

[2] - القدرة التواولية اللسانية عند الطفل سعاد عباسي ، (مرحلة ما قلب التمدرس)، ص 30.

فهو يشير إلى أن الجهاز العضوي ينتج عنصراً فعالا دون مثير ملحوظ، وهذا العنصر يتعلم بالتعزيز، فإذا قال الطفل: "أريد لبناً." وحصل على ما يريد، فإن هذا العنصر يتعزز ويصبح إشراطياً بالتكرار. ويرى سكنر أن السلوك اللغوي –كأي سلوك آخر – تتحكم فيه نتائجه، فهو يتعزز ويقوى حين تكون التنيجة مكافأة،أما إذا كانت عقاباً فإنه يذوى وقد ينطفئ، خاصة إذا غاب التعزيز.[1]

ولقد لقي سكنر نقدا لاذعاً خاصة فيما كتبه تشومسكي[*] عن السلوك الكلامي، فلم يتم الاجماع من قبل اللغويين ولا النفسيين على نموذج سكنر لأن النظرية التي تقوم على الاشتراط و التعزيز تعجز عن تفسير حقيقة جوهرية وهي أن كل جملة ننطقها إنما هي جملة جديدة لم تنطقها أنت ولا غيرك من قبل.

ولهذا حاول علماء هذا الاتجاه أن يوسعوا هذه النظرية، من ذلك ما أطلقوا عليه "النظرية التوسطية"، فنحن نصل إلى المعنى – مثلا- عن طريق مثير لغوي يؤدي إلى استجابة توسطية، وهي عملية غير ظاهرة وإنما داخل المتعلم نفسه. ومن الواضح أن هذه الفكرة تفوح منها رائحة الاتجاه العقلي، بل هي في الحق اتجاه عقلي معرفي متنكر في ثوب السلوكية ، ومع ذلك لم تفلح في تفسير كثير من القضايا خاصة تلك التي تتصل بالبنى العميقة للغة، وهي حقيقة نفسية مؤكدة تنبع من الخبرة المعرفية و الوجدانية لدى الإنسان.[2]

فالنظرية السلوكية و إن لقيت رواجا في أوان ظهورها، لكن بعد ظهور نظيراتها، وبعد ما وُجِّه لها من انتقادات تزعزعت قواعد هذه النظرية، و تجلى ذلك في الاصلاحات التي أدخلها عليها روادها، ولم تكن هذه الاصلاحات إلا زحزحة بها اتجاه النظريات الأخرى، ولقد جرت عدت محاولات لفهم اكتساب اللغة في إطار الفكر السلوكي لكنها جميعا وقفت عاجزة عن تفسير الإبداعية في اللغة.لأن الاتجاه السلوكي ركز في فهمه الاكتساب اللغة على على المنهج العلمي المبني على التجربة و الملاحظة لكنه لا يستطيع الوصول إلى أبعد من ذلك.

4-2- النظرية الفطرية:

فعلى غرار الإتجاه السلوكي ظهرت نظريات أخرى حاولت التقعيد لاكتساب اللغة، و على سبيل المثال نجد النظريات التوليدية ذات الاتجاه العقلي المحض، والتي أولت العقل أهمية بالغة وجعلته أساس الاكتساب، فأثارت أسئلة أعمق من سابقتها و حاولت أن تجد تفسيرات لإسرار اكتساب اللغة، فتجاوز الباحثون في هذا المجال إجراءات البحث العلمي الذي تمسك به السلوكيون.

فالاتجاه الفطري يمثل لونا من هذا المدخل التوليدي، و المصطلح مأخوذ من تأكيد التوليديين أن

---

[1]- ينظر أسس تعلم اللغة و تعليمها، دوجلاس براون، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان،دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،1994، ص37.

[*]- نعوم تشومسكي أستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكي ولد 1928/12/7.

[2]- ينظر أسس تعلم اللغة و تعليمها، دوجلاس براون، ص38.

اكتساب اللغة مركوز في الانسان بالولادة، أي أننا نولد بجهاز داخلي يوجهنا لاكتساب اللغة، أي إلى إدراك اللغة التي حولنا إدراكا منظما، ويقول لينبرج أن اللغة سلوك يمثل خاصية النوع، إذ أن ضروبا معينة من الإدراك وقدرات التصنيف و ما يتصل بها من مسائل اللغة، كلها موجودة فينا بيولوجاً، ويؤكد تشومسكي أيضاً وجود خصائص نظرية لغوية تفسر لنا كيف يستطيع الطفل أن يتقن لغة في وقت قصير جداً رغم الطبيعة التجريدية لقواعد اللغة، ويشبه تشومسكي هذه المعرفة الفطرية بأنها صندوق أسود صغير سماه بجهاز اكتساب اللغة، ووصفه ماكنيل* بأنه يحتوي على أربع خصائص لغوية نظرية وهي[1]:

- القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.
- القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع يجري تهذيبها فيما بعد.
- معرفة أن نوعاً من النظام اللغوي هو الممكن وأن أنواعاً أخرى غير ممكنة .
- القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط بما يتوفر أمامه من مواد.

فالتكوين الفطري للطفل ينطوي في نظر أقطاب المدرسة التوليدية على جهاز تتجسد فيه نظرية لسانية معقدة، وأن هذا الجهاز هو الذي يمكّن الطفل من من تحليل الاصوات اللغوية كما أسلفنا الذكر، ومن التعبير بعد ذلك على لغة ثقافتة الأصلية، ثم الوصول أخيراً إلى تأويلها والقدرة على استعمالها، إن الطفل في منظور هذه المدرسة هو الدي يُنشؤ التمييز، ويستخدم الفرضيات بفعل النظرية اللسانية المعقدة التي يتوفر عليها ، وبذلك شكل تحليل وتوضيح الخاصية الإبداعية لسلوك المتعلم الموضوع الأساسي لهذه المدرسة، وهي الخاصية التي أهملتها السلوكية.

فقد ميز تشومسكي في نموذجه التوليدي بين مستويين اثنين:

يتعلق أولهما بقاعدة الاستكتاب التي تتولد عنها سلاسل الصيغ التامة. ويرتبط ثانيها بقواعد التحويل التي تلعب الدور الرئيسي في تحديد البُنى السطحية. وإذا كانت قواعد المستوى الأول تعبر عن شبكة التداخل بين أجزاء الخطاب نظراًلاستقلالها عن السياق، فإن قواعد المستوى الثاني، بفعل ارتباطها بالسياق غالباً ما تساعد علىتحديد الكفاءة الإبداعية للمتكلم، وبذلك يتضح أن النموذج اللساني الذي وضعه تشومسكي يركز بالدرجة الأولى على كفاءة المتكلم، بمعنى على قدرته الذاتيةلإنتاج الملفوظات و فهمها، وبالتالي فإن إغفاله لبعض العوامل غير اللسانية من النمط التشريحي والفيزيولوجي والسيكولوجي هو الذي أدى به للوقوف عند حدود الكفاءة عوض توظيف هذه الاخيرة في وصف الأداء اللغوي وتحليله.[2]

و لا شك أن النموذج التوليدي فتح الطريق أمام الباحثين ليخطوا خطوات هائلة في محاولة فهم اكتساب اللغة،

* – جيمس ماكنيل عالم وفنان من أصول امريكية (1834– 1903).

[1] – ينظر أسس تعلم اللغة و تعليمها، دوجلاس براون، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، ص39.

[5] – ينظر الطفل اللغة، أحرضاو الغالي،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1993، ص34

وقد أطلقوا – مثلا– على الأنماط النحوية المبكرة عند الاطفال "النحو المحوري" حين لاحظوا أن كل كلمة في جملة من كلمتين ينطقها الطفل تتبع قسماً من أقسام الكلم يختلف عن قسم الكلمة الأخرى.أي أن الجملة ليست مجرد كلمتين ينطقهما الطفل عشوائياً دون نظام، ولننظر مثلا في:

- حصاني.
- الحصان هذا.
- شربت لبنا.
- سيارة بابا.

نلاحظ أن الياء واسم الإشارة يختلفان عن "حصاني" و يمكن استخدامهما مع باقي الكلمات الاخرى " لبن – سيارة – بابا "ومن ثم أطلقوا على الياء واسم الاشارة " الكلمات المحورية " لأنها تصلح للإستعمال مع كلمات أخرى كثير، وهكذا صاغوا القاعدة التالية:

الجملة = كلمة محورية + كلمة مفتوحة.

ونجد أن الإتجاه الفطري في لغة الطفل أضاف شسئين في غاية الأهمية:

1– التحرير من قيود المنهج العلمي سعيا وراء اكتشاف البنى العميقة المجردة في لغة الطفل، أي البنُى التي لا تظهر للرؤية ولا تخضع للملاحظة.

2– وصف لغة الطفل باعتبارها لغة شرعية . أي لغة تحكما القاعدة، وهي ذات نسق مطرد.[1]

و لهذا لقيت هذه النظرية رواجاً أكثر من سابقتها " السلوكية " لأسباب منها:

- الإجابة عن التساؤلات التي عجزت السلوكية عن الإجابة عنها فيما يتعلق بالإبداع اللغوي.
- ما قدمته من تفسير وتوضيح لآليات اكتساب اللغة.
- اثراؤها للدرس اللغوي بأفكار بناءة.
- اسهاماتها في مجال علم النفس التربوي.

4–3– النظرية الوظيفية:

تبحث النظرية الوظيفية في علم اللغة النفسي الحديث عن الجوانب المعرفية الحقيقية كالذاكرة والإدراك والفكر و العاطفة ، و المعنى ، و غيرها من الجوانب التي تتكامل لتكون المعنى والوظيفة اللغوية و تحقق الهدف الحقيقي من الكلام و هو التواصل[2].

و نستطيع ان نتحسس خيوط هذه النظرية و مبادئها و أسسها في التراث العربي من خلال حديث الجرجاني

[1]– ينظر أسس تعلم اللغة و تعليمها، دوجلاس براون، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، ص41.

1– علم اللغة النفسي ، العصيلي عبد العزيز بن ابراهيم ، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ، ط ، 2006، ص255.

عن نظرية النظم حيث يقول : " و من المعلوم أن لا معنى لهذه العبارات وسائر ما يجري مُجراها ، مما بنفرد فيه اللفظ بالنعت و الصفة ، و ينسب فيه الفضل و المزية

إليه دون المعنى غير وصف الكلام بحسن الدلالة و تمامها فيما لو كانت دلالة ... فينبغي أن ينظر إلى الكلمة قبل دخولها في التأليف ، و قبل أن تصير إلى الصورة التي بها يكون الكلم أخبارا و أمرا ونهيا و استخبارا و تعجبا وتؤدي في الجملة معنى من المعاني التي لا سبيل إلى إفادتها إلا بضم كلمة إلى كلمة ، و بناء لفظة على لفظة ، هل يتصور أن يكون بين اللفظتين تفاضل في الدلالة حتى تكون هذه أدل على معناها التي وضعت له من صاحبتها على ما هي موسومة به و هل تجد أحدا يقول : هذه اللفظة فصيحة ، إلا و هو يعتبر مكانها من النظم ، وحسن ملاءمة معناها لمعاني جاراتها ، و فضل مؤانستها لأخواتها....و أن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مُجردة ، و لا من حيث هي كلمة مفردة ،وأن الفضيلة و خلافها في ملاءمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها ، و ما أشبه ذلك مما لا تعلق له بصريح اللفظ.[1]"

من خلال هذا النص نستطيع أن نستنتج أن الجرجاني يركز على أمرين اثنين:

أولهما :المعنى الذي يقوم عليه مدار النظم حيث يقول : " لا معنى لهذه العبارات وسائر ما يجري مُراها مما يفرد في اللفظ ... دون المعنى . فالأهمية إذن هي للمعاني وليست للألفاظ والعبارات المجردة من المعاني.

ثانيهما :التركيز على العملية التواصلية في الكلام حيث يقول " فينبغي أن ينظر إلى الكلمة قبل دخولها في التأليف ... حتى تكون هذه أدل على معناها الذي وضعت له من وصاحبتها على ما هي موسومة به." إفترض أصحاب هذه النظرية أيضا أن الطفل يُولَد مطبُوعاً على قُدرةٍ خاصة وله استعداد فِّطري على إنتاج اللغة ، و يُعد تشومسكي أحد أنصار هذه النظرية بحيث يرى أن كل كائن حي يُولدُ مزوداً بُقدرةٍ أولية نوعية لاكتساب اللغة،[2]

[1] دلائل الاعجاز ، الجرجاني عبد القاهر ، علق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر ، مكتبة الخانجي للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة ، دط ، دت ، ص 43.

3- يُنظر القدرة التواولية اللسانية عند الطفل (مرحلة ما قبل التمدرس، سعاد عباسي، (2008)، ص25.

الفصل الثاني:

دراسة تطبيقية ميدانية

الفصل الثاني: دراسة تطبيقية ميدانية

المبحث الأول: منهج الدراسة و أدواتها.

- المنهج المتبع في الدراسة.
- العينة المدروسة.
- أدوات الدراسة.
- المجال الزماني.
- المجال المكاني.

المبحث الثاني: تفريغ الاستبيان و تحليله.

الفصل الثاني: دراسة تطبيقية ميدانية.

المبحث الأول: منهج الدراسة و أدواتها.

1- المنهج المستخدم في الدّراسة.

تتعدد وتختلف مناهج البحث العلمي باختلاف موضوعاتها، وموضوعنا هذا الذي نحن بصدد دراستها لا يكتفي بالدّراسة النّظريّة لوحدها بل يجب أن ندعمه بدراسة ميدانيّة وقد وقع اختيارنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التّحليلي كونه أحسن طريقة للتّحليل والتّفسير بشكل علمي وذلك للوصول إلى النتائج المبتغات.

يعتبر المنهج الخطوة الأكثر خطورة في البحث، إذ على أساسها يتمّ الحكم على مصداقيّة نتائج البحث، فإذا كان صحيحا فالدّراسة تكون صحيحة أمّا إذا كان خاطئا فالدّراسة حتما تكون خاطئة[1]

كما يعتبر المنهج همزة وصل بين الإطار المرجعي النّظري والإطار المرجعي التّطبيقي[2]

ويعرّف المنهج التّحليلي على أنّه: مجموع الإجراءات البحثيّة التي تتكامل بوصفها للظّاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا للوصول إلى نتائج وتعليمات عن ظاهرة أو موضوع مجال الدّراسة [3].

ويعرّفه رابح تركي بقوله :المنهج الوصفي في مجال التّربيّة والتّعليم هو استسقاء ينصبّ على ظاهرة من الظّواهر التعليميّة وكشف جوانب العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليميّة أو نفسيّة أو اجتماعيّة أخرى[4].

ورغم أنّ الوصف الدّقيق والمتكامل هو هدف الدّراسات الوصفيّة إلاّ أنّه كثيرا ما يتعدّى الوصف إلى التّفسير، وذلك في حدود الإجراءات المنهجيّة المتبعة وقدرة الباحث على التّفسير والاستدلال.

وأهم خطوات المنهج الوصفي التّحليلي هي :

1- الشعور بمشكلة البحث وجمع معلومات وبيانات تساعد على تحديدها.
2- وضع فرضيّة أو مجموعة من الفرضيّات كحلول مبدئيّة للمشكلة
3- اختيار العيّنة التي ستجرى عليها الدّراسة.

---

[1] الدليل المنهجي للطّالب في إعداد البحث العلمي، جعفر نسيمة، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2006،ص 87.

[2] مفاهيم ومناهج، الاقترابات والأدوات، محمّد شلبي،الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1997،ص 12.

3دراسة نقدية لكتاب اللغة العربية ، 2006 فاطمة مادي وسريولي سعيدة، /2007، ص20.

[4] مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، رابح تركي،المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، ص 199.

4- اختيار الباحث لأدوات البحث التي يستخدمها في الحصول على المعلومات.

5- القيام بجمع المعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة ومنظّمة.

6- الوصول إلى نتائج معيّنة وتصنيفها وتنظيمها.

7- تحليل النّتائج وتفسيرها واستخلاص التعليمات والاستنتاجات منها: .

2- أدوات الدّراسة:

لجمع المعطيات في دراستنا هاته اعتمدنا على أداة واحدة في البحث:

2-1- الاستبيان :الذي يعتبر أداة البحث العلمي من حيث كونه يسهّل فهم أبعاد المشكلة المطروحة ويمكّن الدّارس من الحكم عليها، والاستبيان هو مجموعة من الأسئلة المرتّبة حول موضوع معيّن ، يتمّ وضعها في استمارة يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة للأسئلة الواردة، وبواسطتها يمكن التوصّل إلى نتائج جديدة [1].

وقد عرّفه الدكتور صلاح الدّين شروخ أنّه عبارة عن عدد من الأسئلة المحدّدة يرسل بالبريد عادة إلى عيّنة من الأفراد للإجابة عنها بصورة كتابيّة، ويعدّ الاستبيان في هيئة استمارة(كالمقابلة)تذكر فيها الأسئلة ويترك مكان للإجابة مقابلها، وأهدافه هي أهداف المقابلة ذاتها، و أنواعها من حيث الأسئلة كذلك، وله خطوات وخصائص مميّزة، وجملة من العيوب [2].

وكان الاستبيان عبارة عن أسئلة موجّهة لطلبة الثانية ماستر دفعة 2019/2018 تخصص تعليمية اللغات بجامعة أدرار وأخرى موجهة لأساتذتهم حيث تنوّعت الأسئلة بين المغلقة والمفتوحة ،حاولنا فيها الإلمام بكلّ جوانب الموضوع، فالنّوع الأوّل يسمح لأفراد العيّنة بإعطاء الرأي دون التقيّد بالإجابة أمّا النّوع الثّاني فكانت الإجابة بنعم أو لا.

يتطلّب تصنيف وتحليل المعطيات وقياسها معالجة إحصائيّة لها علاقة بالمنهج الوصفي المعتمد في الدّراسة وتقترن بطبيعته، لذلك اتّخذنا الطّريقة الإحصائيّة البسيطة، وبالاعتماد على برنامجspss [*] فحاولنا إدخال المعطيات و

---

[1] مناهج البحث العلمية وطرقها في إعداد البحوث، بحوش عمار ودينيات محمد محمود،ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر،1999، ص66.

[2] منهجية البحث العلمي للجامعيين، صلاح الدين شروخ،دار العلوم للنشر و التوزيع، ط1، عنابة الجزائر، 2003، ص44.

[*] برنامج حاسوب بالإنجليزية SPSS والحروف هي اختصارات(Statistical Package for the Social Sciences) و معناها الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. أول نسخة من البرنامج ظهرت عام 1968 يعتبر البرنامج من أكثر البرامج استخداما لتحليل المعلومات الإحصائية في علم الاجتماع .يستخدم اليوم بكثرة من قبل الباحثين في مجال التسويق والمال والحكومة والتربية ويستخدم أيضا لتحليل الاستبيانات وفي إدارة المعلومات وتوثيق المعلومات .

الإجابات، لنحصل في الأخير على جداول تتضمن التكرارات والنسب المئوية، لكنها- وللأسف- باللغة الفرنسية، لنقوم بدورنا نحن بنقلها إلى اللغة العربية، مع تزويدها بدوائر نسبية ليتضح الأمر أكثر.

2-2- عيّنة الدّراسة:

تعتبر عيّنة الدّراسة مرحلة مهمّة في البحث لأنّها الصورة المصغّرة لمجتمع البحث، وهذا للتّقليل من الجهد والمال والإمكانيات وتعرّف العيّنة بأنّها :نموذج يشمل جانبا أو جزء من وحدات المجتمع الأصلي كما يعتبر أسلوب العيّنة من بين الأساليب الأكثر شيوعا واستعمالا من طرف الباحثين أثناء جمع البيانات حول ظاهرة اجتماعيّة معيّنة فهي تستغني عن دراسة كافّة أفراد المجتمع[1] .

كما يعرّفها حسن المنسي على أنّها المجموعة الجزئيّة التي يقوم الباحث بتطبيق الدّراسة عليها، بحيث تكون ممثّلة بخصائص المجتمع الكلّي للدّراسة[2] .

وتمثلت العينة بالنسبة لهذه الدراسة في الأساتذة الذين أسند لهم تدريس مستوى الثانية ماستر تعليمية اللغات للموسم الجامعي 2018-2019 والبالغ عددهم 14 استاذاً ، إضافة لطلبة الثانية ماستر تعليمية اللغات لنفس الموسم الدراسي و البالغ عددهم 77 طالباً.

2-3- المجال الزّمني:

فقد تمّ توزيع الاستبيان على الأساتذة و الطلبة المعنيين من الفترة الممتدة بين 15 يناير إلى15 مارس2019م، وذلك لتوزيع أكبر عدد منها ولإعطاء الأساتذة والطلبة الوقت الكافي للإجابة عنها.

2-4- المجال المكاني:

تمّت الدّراسة الميدانيّة بجامعة أحمد دراية بولاية أدرار بقسم اللغة، وتحديداً مع دفعة السنة الجامعية 2018-2019 من تخصص تعليمية اللغات.

[1] الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي، إحسان محمد حسين،دار المطبعة، بيروت، 1986،ص27.

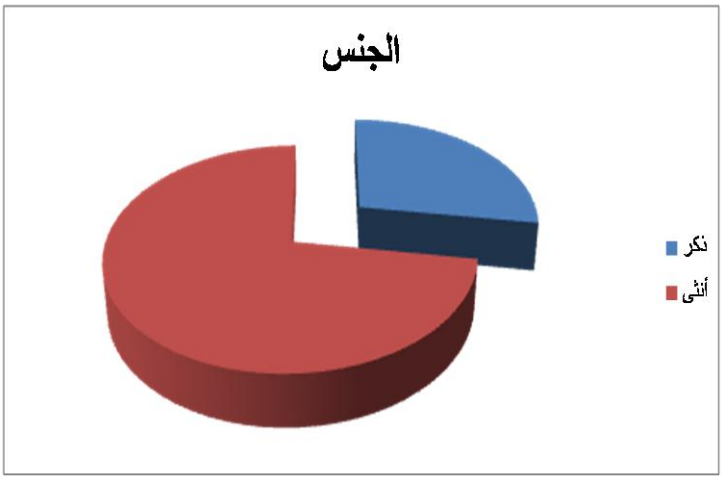
[2] حسن المنسي، مناهج البحث التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 1999، ص92.

المبحث الثاني: تفريغ الإستبانات وتحليلها.

المحور الأول: البيانات الشخصية.

1- الجنس

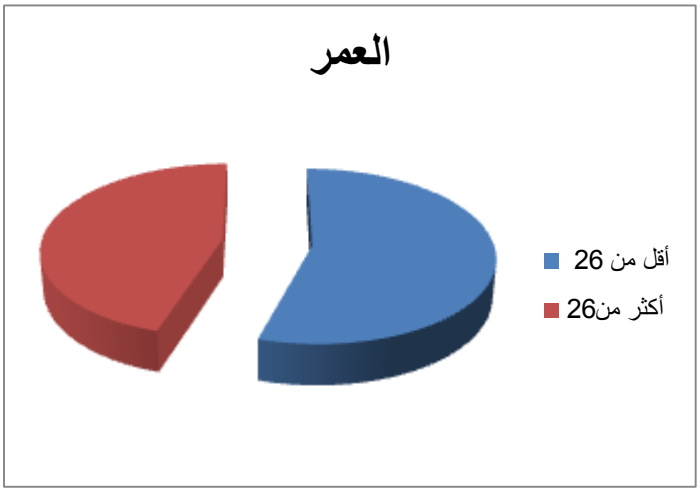
الجنس	العدد	النسبة
ذكر	14	%30
أنثى	37	%70
المجموع	53	100



يتضح من خلال الجدول أن أغلبية طلبة الدفعة إناثاً فقد بلغوا 70% من جملة الطلبة وقد يكون لذلك تأثيراً في الموضوع وقد يظهر ذلك فيما يليمن المحاور.

2- العُمر

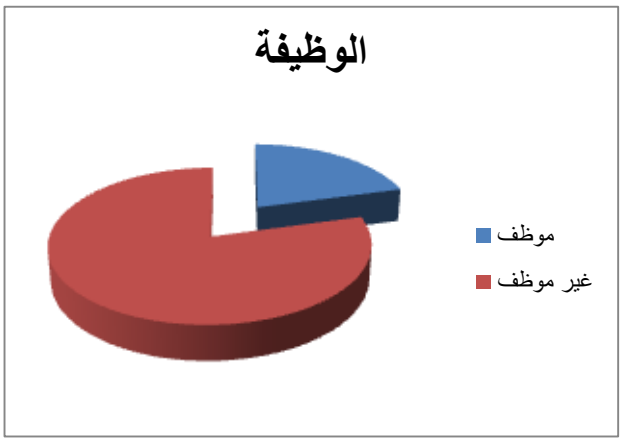
العمر	العدد	النسبة
أقل من 26	29	%54
أكثر من 26	24	%46
المجموع	53	%100



أعمار الطلبة متقاربة ربما كونهم من دفعة واحدة ويبقى الفارق الطفيف الذي يصنعه طلبة الدفعات السابقة والذين التحقوا بالماستر متأخرين، وقد يكون للعمر تأثيراً على الموضوع، فكلما كان الإنسان أصغر سناً كلما كان أكثر تأثيراً بالتعزيز.

3- الوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة
موظف	11	%20
غير موظفاً	42	%80
المجموع	53	%100



يتبين لنا من خلال الجدول أن أغلبية الطلبة أي ما يعادل 80 %بدون وظيفة وذلك لأنهم لا يزالون بصدد الدراسة، و يعود ذلك لأن الأولوية في الدخول لمستوى الماستر للدفعة الحديثة التخرج، بينما 20 %موظفا، وقد لا يكون للوظيفة تأثير على الموضوع.

4- الشهادة.

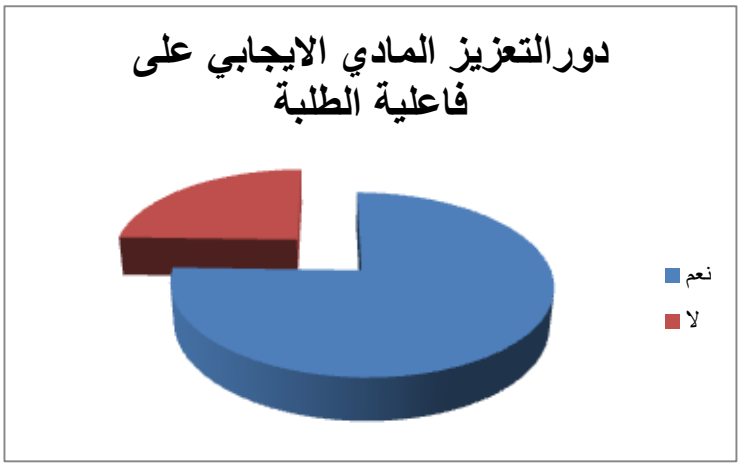
الشهادة	العدد	النسبة
ليسانس كلاسيكي	08	%15
ليسانس ل م د	37	%70
مدرسة عليا	08	%15
المجموع	53	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلب الطلبة متحصلين على شهادة ليسانس ل م د، فقد بلغت نسبتهم 70% لتبقى 30% بين خريجي المدرسة العليا والمتحصلين على شهادة ليسانس كلاسيكي بالتساوي، وذلك نظراً للقانون المنظم للماستر ل م د حيث يفرض أن تكون 80% للدفعة الجديدة و 20% نصيب الدفعات السابقة، والشهادة ليس لها تأثير على الموضوع.

– المحور الثاني: التعزيز المادي الايجابي.

5– دور التعزيز المادي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة.

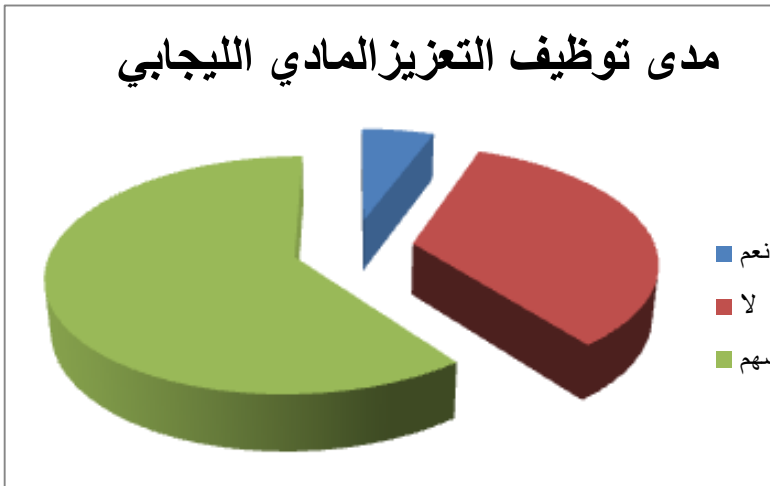
الإجابة	العدد	النسبة
نعم	40	%75
لا	13	%25
المجموع	53	%100



نرى أن أغلبية الطلبة يرون أن التعزيز المادي الايجابي تأثيراً في دفع فاعليتهم لا كتساب الكفاءة اللغوية وذلك لما تحدثه الهدية في النفس من سرور وتحفيز نحو التقدم فقد يكون ذلك حتى في اكتساب الكفاءة اللغوية فقد بلغ عدد الطلبة الذين أجابوا بنعم ثلاثة أرباع العدد الكلي 75.%.

6– مدى توظيف التعزيز المادي الايجابي.

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	03	%5
لا	18	%33
بعضهم	32	%62
المجموع	53	%100

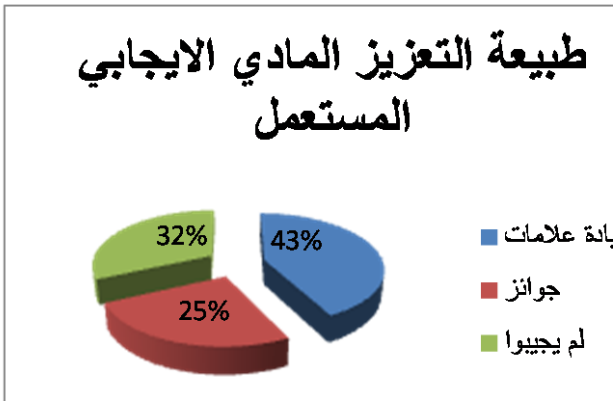


يتضح من الجدول أن أغلبية الطلبة إي ما يعادل 62% منهم قالوا أن بعض الأستاذة فقط يعززهم تعزيزا ماديا إيجابيا، إما 33% قالوا انو هذا النوع من التعزيز غائب لدى أستاذهم ليبقى 3% من قالوا نعم وطبيعة

التعزيز عموما تقوم على طبيعة الأستاذ والتعزيز المادي الايجابي كونه يحتاج إلى تكيف مادية قد تكون العائق في انتشاره.

7- طبيعة التعزيز المادي الايجابي المستعمل.

الإجابة	العدد	النسبة
زيادة علامات في الامتحان	20	%37
جوائز	12	%22
مجموع الطلبة	53	%59



تبقى نسبة من أجابوا على هذا السؤال 59% من مجموع الطلبة وأغلبهم من أجاب يرى أن الأستاذة يقتصرون على زيادة العلامات في الامتحان كونها أقل تكلفة ولها تأثير في زيادة فاعلية الطالب وتحفيزه.

8- أثر التعزيز المادي الايجابي في تحقيق الكفاءة اللغوية.

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	14	%25
لا	03	%5
احياناً	36	%70
المجموع	53	%100

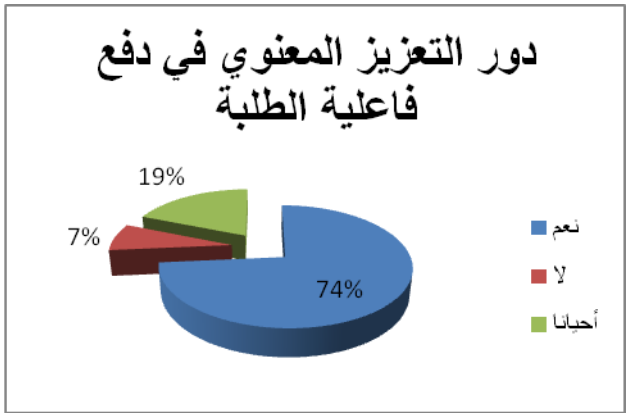
نرى من خلال الجدول انو 5% قالوا أن هذا النوع من التعزيز ليس له دورا على دفع فاعليتهم، قد يكون ذلك لأسباب نفسية خاصة بهم، وفي المقبل يرى أغلبية الطلبة أي ما نسبتهم 70 % أنهم يجدون أثر ذلك احياناً فقط وقد يعود هذا للنتائج السابقة في الجدول السابق المتمثلة في ندرة هذا النوع من التعزيز أصلا.

9- مال أغلبية من أجابوا على من السؤال إلى أن أثر هذا النوع يتجسد وتشجيعهم ودفع مستوياتهم وزيادة التحفيز والرغبة في التعلم ما يؤدي إلى رفع مستواهم وتحقيق الكفاءة اللغوية عنهم.

- المحو الثالث: التعزيز المعنوي الايجابي و اثره في اكتساب الكفاءة اللغوية.

10- دور التعزيز المعنوي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة لاكتساب الكفاءة اللغوية.

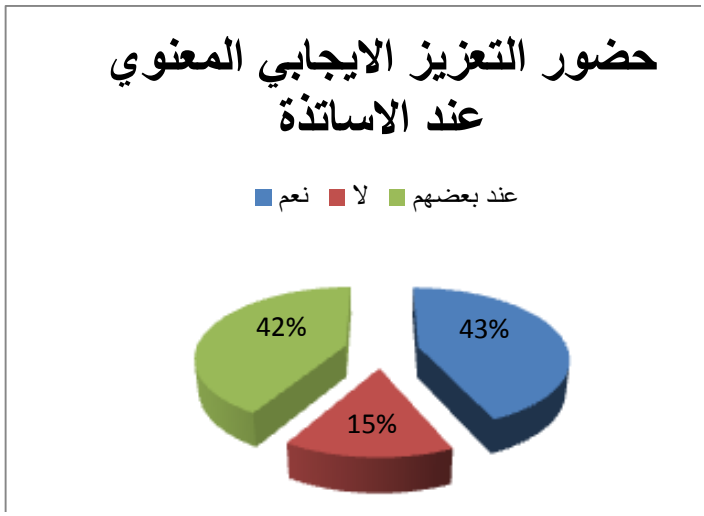
الإجابة	العدد	النسبة
نعم	39	%74
لا	04	%07
أحيانا	10	%19
المجموع	53	%100



يرى أغلبية الطلبة أن للتعزيز المعنوي الايجابي دورا في دفع فاعليتهم لتحقيق الكفاءة اللغوية، فنسبة من أجابوا بنعم 74% وتبقى نسبة من نفو ذلك 7%، أما 19% منهم قالوا أحيانا، وهذا قد يعود لطبيعة الطالب من حيث الجانب النفسي، والعمر قد يلعب دورا في ذلك.

11- مدى حضور التعزيز المعنوي الايجابي لدى الأساتذة.

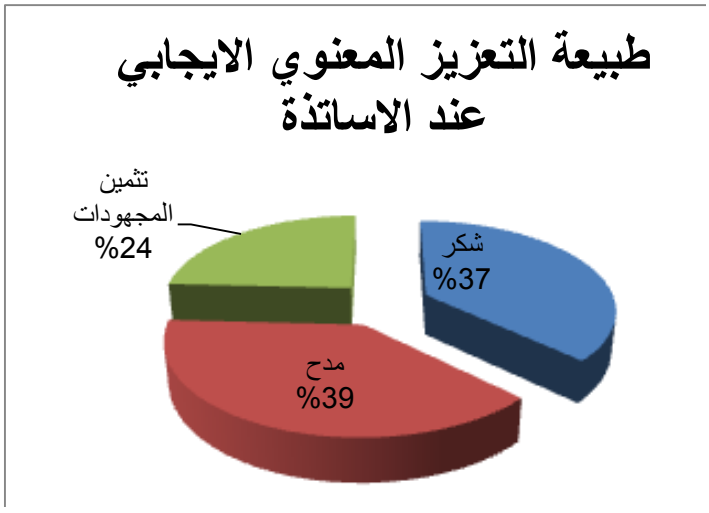
الإجابة	العدد	النسبة
نعم	23	%43
لا	08	%15
عند بعضهم	22	%42
المجموع	53	%100



من خلال الجدول نلاحظ أن التعزيز المعنوي الايجابي أكثر حضورا من التعزيز المادي الايجابي ربما لأنه اقل تكلفة منه، ف 43% من الطالبة اقروا بوجوده عند أساتذتهم، و42% قالوا انه موجود عند بعضهم، ليبقى 15% من قالوا بانعدامه.

12- طبيعة التعزيز المعنوي الايجابي المستعمل لدى الأساتذة.

طبيعة التعزيز	التكرار	النسبة
شكر	23	%43
مدح	24	%45
تثمين المجهودات	15	%28
المجموع	53	%110



نلاحظ من خلال الجدول انو نسبة الإجابة على هذا السؤال بلغت 110% أي فاقت 100% وذلك لورود اقتراحين آو ثلاث لنفس الطالب فهناك من قال إن الأستاذ يشكر ويمدح ويثمن المجهودات وان دل هذا على شي فإنما يدل على شيوع هذا النوع من التعزيز لدى الأساتذة، لماله من دور على تحفيز الطلبة.

13- دور التعزيز المعنوي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة.

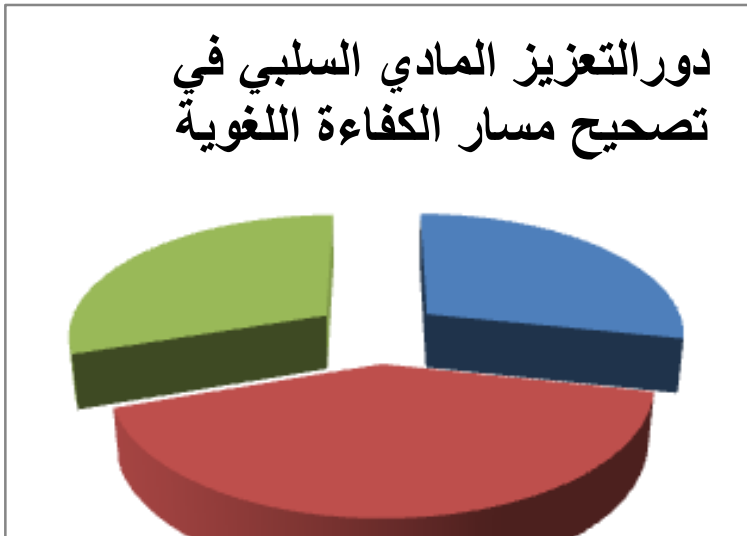
الإجابة	العدد	النسبة
نعم	27	%50
لا	02	%03
أحيانا	24	%47
المجموع	53	%100

من خلال الجدول يتضح لنا أن أغلب الطلبة يرون أن لهذا النوع من التعزيز أثر في دفع فاعليتهم نحو اكتساب الكفاءة اللغوية ف 50% منهم قالوا نعم، و 47% قالوا أحيانا، وتبقى 03% من يرون انعدام تأثير هذا التعزيز عليهم، فقد يكون ذلك ناتج عن طبيعة النفس الإنسانية، لأنها ميَّالة للثناء، ومحبة للمدح.

المحور الرابع: التعزيز المادي السلبي يصحح مسار الكفاءة اللغوية.

14- دور التعزيز المادي السلبي في تصحيح مسار الكفاءة اللغوية.

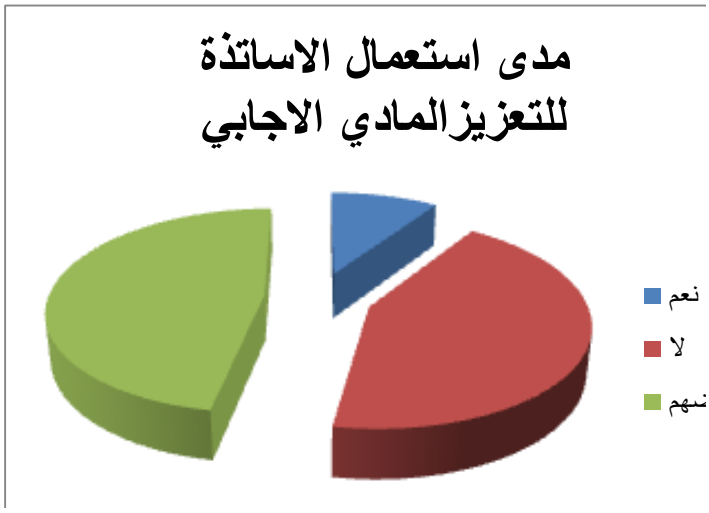
الإجابة	العدد	النسبة
نعم	15	%28
لا	22	%42
أحياناً	16	%30
المجموع	53	**%100**



من خلال الجدول نلاحظ أن أغلبية الطلبة (42%) يرون أن التعزيز المادي السلبي ليس له تأثيرا على تغيير مسار الكفاءة اللغوية، بينما يرى 28% منهم أن له دوراً في ذلك، و 30% قالواْ أن دوره ليس حاصراً دائماً بل أحياناً فقط.

15- مدى استعمال الاساتذة للتعزيز المادي السلبي.

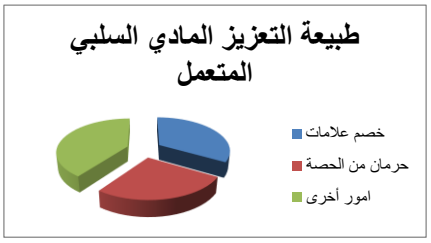
الإجابة	العدد	النسبة
نعم	05	%09
لا	23	%44
بعضهم	25	%47
المجموع	53	%100



يتضح من خلال الجدول أن أغلبية الطلبة (47%) يرون أن هذا النوع من التحديد موجود لدى بعض الأساتذة فقط، بينما يرى 44% منهم أن التعزيز المادي السلبي غائب تماماً، وقال 9% منهم أنه موجود، وقد يعود حضور التعزيز المادي السلبي عند بعض الأساتذة أو غيابه تماماً لتأثيراته السلبية على الحالة النفسية للطالب، لذا قد يلجأ العديد من الأساتذة لاجتناب هذا النوع من التعزيز.

16- طبيعة التعزيز المادي الايجابي المستعمل.

طبيعة التعزيز	التكرار	النسبة
خصم علامات	10	%18
حرمان من الحصة	08	%15
أمور أخرى	12	%22
المجموع	53	%100

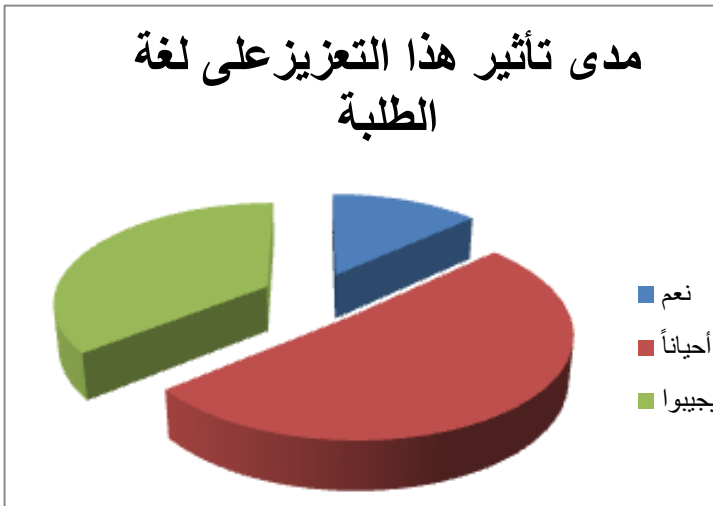


نرى من خلال الجدول أن نسبة من يرون حضور هذا النوع من التعزيز لدى الأساتذة بلغت 55% وعزف 45% على الإجابة عن هذا السؤال لأن في نظرهم أن التعزيز المادي السلبي غائب أصلاً لدى أساتذتهم، وأغلب من يرى يصورهم (22%) أشاروا إلى انه يتمثل في أمور أخرى غير خصم العلامات والحرمان من الحصة، بينما رأى 18% أن من يحضر لديهم هذا النوع من

التعزيز فهم يُجسدونه في خصم العلامات، ويبقى 15% من قالوا أن التعزيز الإيجابي السلبي يتمثل لدى أساتذتهم في الحرمان من الحصة.

17- مدى تأثير هذا النوع على لغة الطلبة.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	07	%13
أحياناً	27	%50
المجموع	53	%100

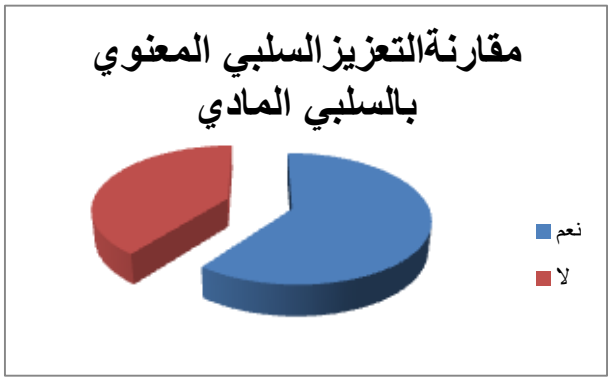


يتجلى من خلال أن نصف الطلبة (50%) قالوا أنهم يلمسون أثر التعزيز المادي السلبي في دفع فاعلية اكتسابهم للكفاءة اللغوية، في بعض الأحيان فقط، بينما يرى 13% منهم أن هذا الأثر تماماً تجلى رأي من يري بغياب هذا الأثر في عزوفهم عن الإجابة على هذا السؤال، وقد يعود ذلك لطبيعة الطالب.

المحور الخامس:التعزيز السلبي المعنوي ودوره في اكتساب الكفاءة اللغوية.

18- التعزيز السلبي المعنوي أنسب من التعزيز السلبي المادي للمستوى الجامعي.

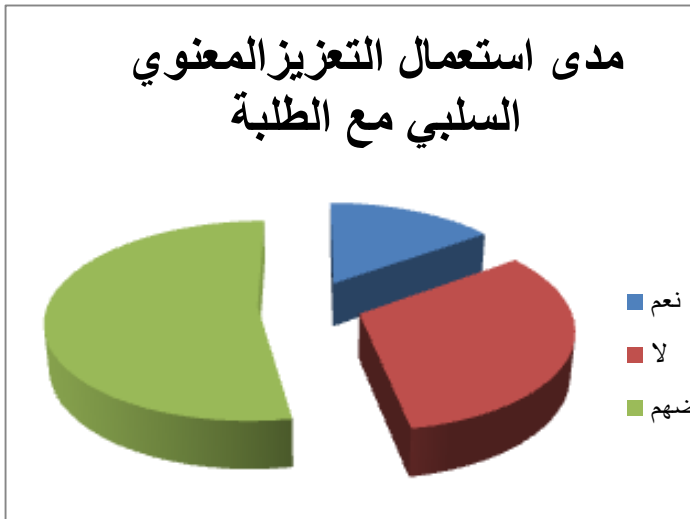
الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	32	%60
لا	21	%40
المجموع	53	100



نلاحظ من خلال الجدول أن 60% من الطلبة يرون أن التعزيز السلبي المعنوي أنسب للمستوى الجامعي من التعزيز السلبي المادي وذلك قد يعود لسنة، فهو يرى أن مستواه لا يتناسب معه التعزيز السلبي المعنوي، ليبقى 40% يرون أن لا حرج في استعمال كل أنواع التعزيز معهم.

19-مدى استعمال التعزيز المعني السلبي مع الطلبة.

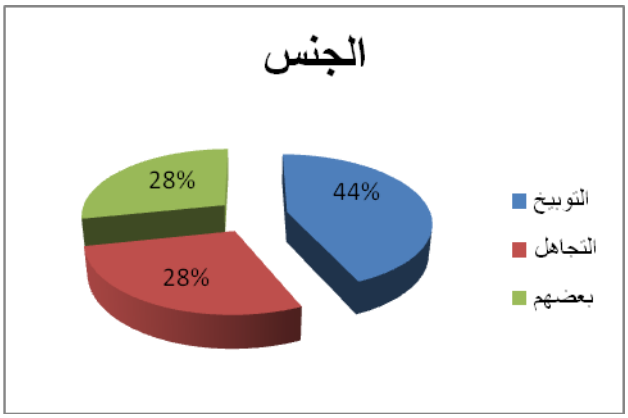
الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	08	%15
لا	17	%33
بعضهم	28	%52
المجموع	53	%100



من خلال الجدول نرى أن 15% من الطلبة يرون أن أساتذتهم يستعملون التعزيز السلبي المعنوي، بينما 33% منهم يرون أن هذا النوع من التعزيز غائب تماماً لدى أساتذتهم، ويبقى رأي الأغلبية 52% يتمثل في حضور هذا النوع من التعزيز لدى طلبتهم أحياناً فقط، وربما يعود ذلك لطبيعة هذا التعزيز ومدى إمكانية توظيفه في المستوى الجامعي.

20- طبيعة التعزيز.

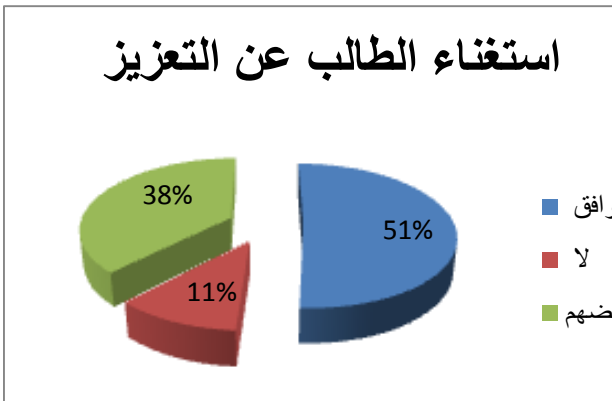
الإجابة	التكرار	النسبة
التوبيخ	23	%44
التجاهل	15	%28
لم يجيبوا	15	%28
المجموع	53	%100



يرى 44% أجابوا على السؤال أن طبيعة التعزيز المعنوي السلبي الذي يستعمله أساتذتهم يتجسد في التوبيخ، بينما يرى 28% منهم أنه يتمثل في تجاهل الأستاذ للطالب، وعزف 28% من الطلبة عن الإجابة على هذا السؤال، وذلك لأن في نظرهم أن هذا النوع من التعزيز غائباً لدى أساتذتهم.

21- إمكانية استغناء الطالب الجامعي عن التعزيز

الإجابة	التكرار	النسبة
أوافق	27	%50
لا	06	%13
بعضهم	20	%37
المجموع	53	%100



من خلال الجدول نرى أن أغلبية الطلبة 50% يوافقون على أن الطالب الجامعي أدرى بمصلحته، فهو غني عن التعزيز حيث بإمكانه تقويم ذاته بذاته لتحقيق الكفاءة اللغوية، وربما يعود ذلك في نظرهم لمستواه العلمي وتقدمه في السن مقارنة بالأطوار السابقة، بينما يرى 37% من الطلبة أن هذا ليس بإمكان كل الطلبة وإنما

بعضهم فقط لأن هذا المستوى لم يرقى إليه كل الطلبة، ويبقى 13% يرون أن الطالب الجامعي رغم مستواه وسنه إلا أنه بحاجة للتعزيز كغيره.

- **خلاصة تحليل استبانات الطلبة.**

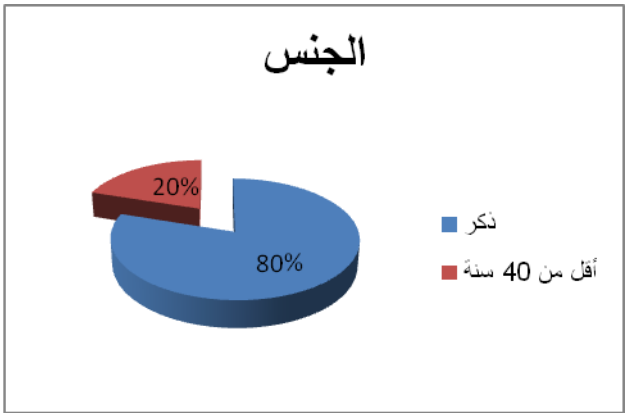
- أن أغلبية الطلبة إناثا غير موظفين كما أن أعمارهم متقاربة.
- أجمع الطلبة على أن للتعزيز بمختلف أنواعه أثر على كفاءتهم اللغوية.
- أغلبية الطلبة أقروا أن أساتذتهم يستعملون التعزيز يستعملون التعزيز بشتى أنواعه ما عدى المادي منه، وقد يعود ذلك لما يحتاجه من تكاليف قد لا تكون في وسعكل أستاذ.
- كل الطلبة أقروا أن أساتذتهم ينوعون في استخدام المعززات .
- أغلبية الطلبة يوافقون في الرأي لمن يرى أن الطالب الجامعي غني عن التعزيز، وبإمكانه تقويم نفسه بنفسه.

ثانياً: تفريغ استبانات الأساتذة وتحليلها.

المحور الأول: البيانات الشخصية.

1- الجنس:

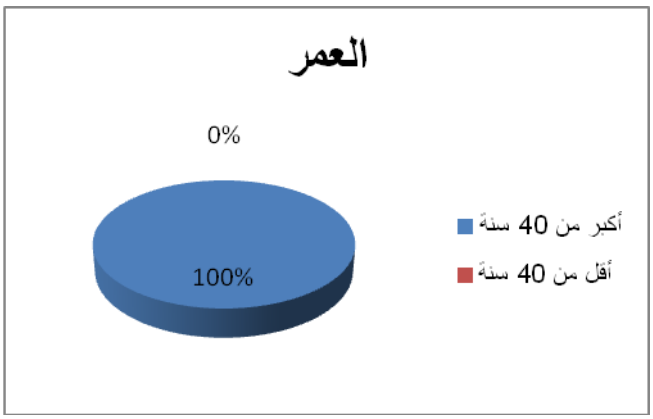
الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	08	%80
انثى	02	%20
المجموع	10	%100



نلاحظ من خلال الجدول والرسم البياني أن أغلبية الأساتذة ذكوراً حيث بلغت نسبتهم 80% لتبقى 20% فقط للإناث وقد لا يكون للجنس تأثير على موضوعنا هذا.

2- العمر:

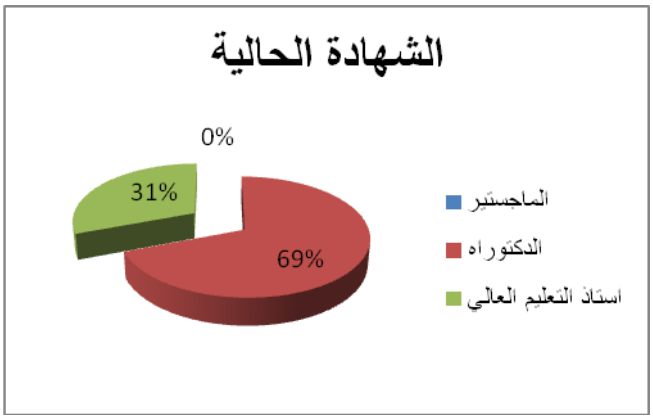
العمر	التكرار	النسبة
أقل من 40 سنة	0	%0
أكثر من 40 سنة	10	%100
المجموع	10	%100



من خلال الجدول يتح لنا أن كل الأساتذة أي 100% فاقت أعمارهم 40 سنة وقد لا يكون للعمر تأثير في الموضوع إلا إذا كانت له علاقة بالخبرة وهذا ما سيظهر من خلال المحاور التالية.

3- الشهادة الحالية

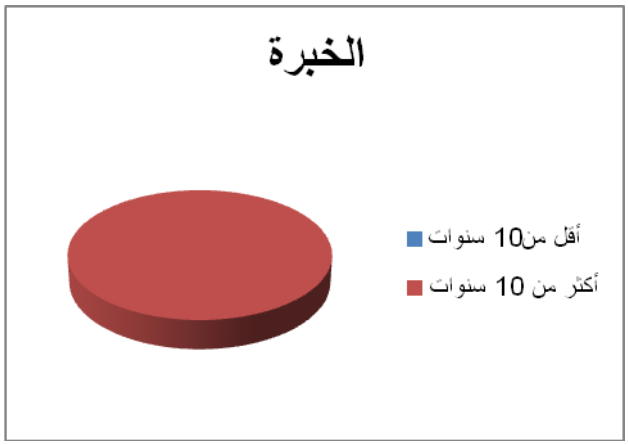
الشهادة	التكرار	النسبة
ماجستير	0	%0
دكتوراه	06	%60
استاذ التعليم العالي	04	%40
المجموع	10	%100



يتضح من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة حاملين لشهادة الدكتوراه 60%، بينما 40% يحملون شهادة أستاذ التعليم العالي ، وغاب فيهم عاملو شهادة الماجستير.

4- الخبرة الميدانية:

الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من عشر سنوات	00	%0
أكثر من عشر سنوات	10	%100
المجموع	10	%100

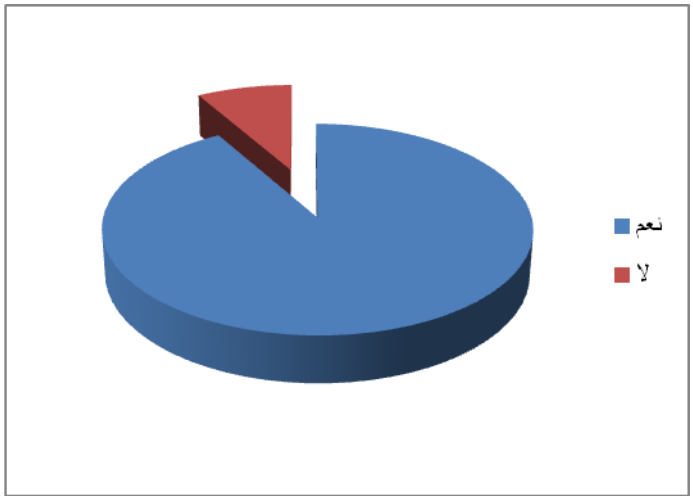


من خلال الجدول نجد أن كل الأساتذة (100%) فاقت خبرتهم 10 سنوات والخبرة قد يكون لها تأثير في الموضوع قد يتبين من خلال المحاور التالية.

المحور الثاني: التعزيز المادي الايجابي وأثره في اكتساب الكفاءة اللغوية لدى الطلبة.

5- دور التعزيز المادي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة لاكتساب الكفاءة اللغوية.

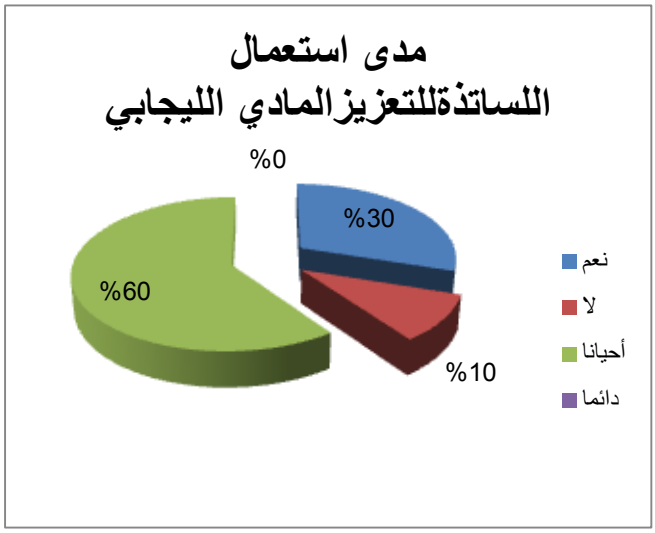
الاجابة	التكرار	النسبة
نعم	09	%90
لا	01	%10
المجموع	10	%100



أغلبية الأساتذة أي ما يعادل 90% يرون أن للتعزيز المادي الايجابي دورٌ في دفع فاعلية الطالب لاكتساب الكفاءة اللغوية، وتبقى 10% قالواعكس ذلك.

6- مدى استعمال الاساتذة للتعزيز المادي الايجابي.

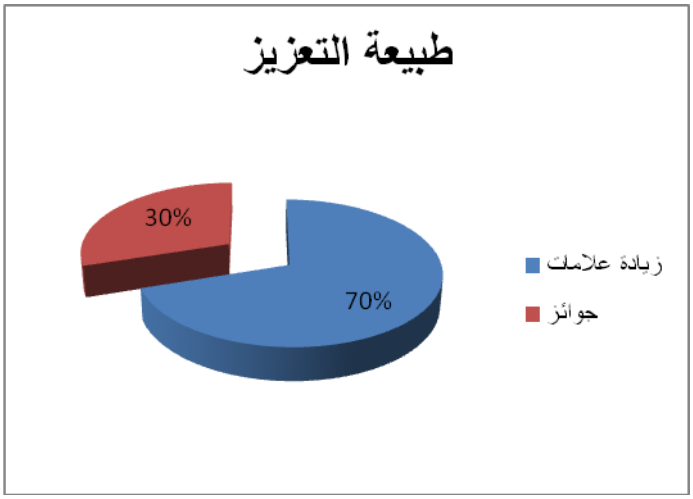
الاجابة	التكرار	النسبة
نعم	03	%30
لا	01	%10
أحياناً	06	%60
دائما	00	%00
المجموع	10	%100



يتضح لنا من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة أي60 **%** منهم يستعملون التعزيز المادي الايجابي أحيانا، بينما 30**%** يستعملونه، و10**%** لا يستعملونه، ولا أحد من الأساتذة أقر باستعماله دائماً، وقد يعود ذلك للتكاليف المادية التي يتطلبها هذا النوع من العزيز، فقد لا يكون بمقدرة الجميع القيام به.

7- طبيعة التعزيز المادي الايجابي المستعمل مع الاساتذة.

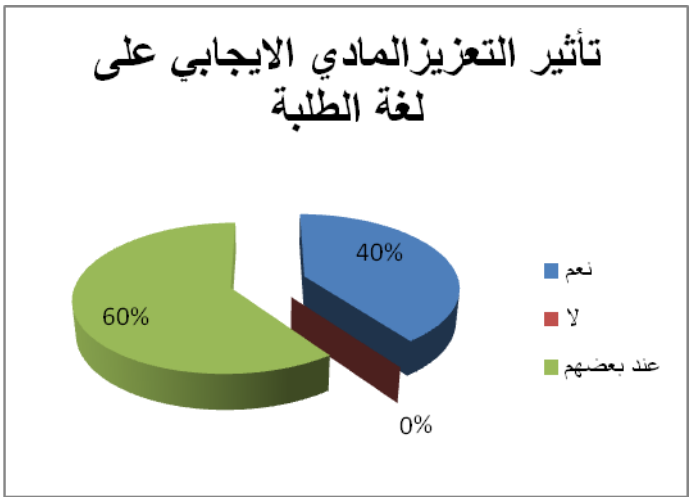
طبيعة التعزيز	التكرار	النسبة
زيادة علامات	07	%70
جوائز	03	%30
المجموع	10	%100



نرى من الجدول أن 70 % من الأساتذة يستعملون زيادة العلامات في الامتحان كمعزز مادي ايجابي، و30 % منهم يستعملون الجوائز، وقد يكون للتكاليف الماديةالتي يتطلبه هذا النوع من التعزيز دورٌ في هذه النتائج.

8- مدى تأثير التعزيز المادي الايجابي على لغة الطلبة.

الاجابة	التكرار	النسبة
نعم	04	%40
لا	00	%00
عند بعضهم	06	%60
المجموع	10	%100



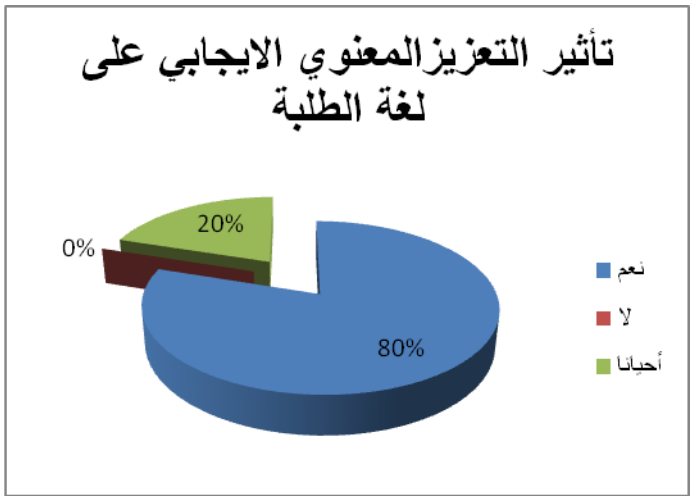
يرى أغلبية الأساتذة (60 %) منهم أن للتعزيز المادي الايجابي تأثير على لغة بعض طلبتهم بينما يرى 40 % منهم أن التأثير عام على الطلبة كلهم وانعدم من يرى أن هذا التعزيز لا أثر له.

9- يرى أغلبية الاساتذة أن هذه الاستجابة تتمثل في دفع فاعلية الطلبة نحو تحسين المستى اللغوي ، وتعديل السلوك المهارات المعرفية، وكذا تحقيق الكفاءة اللغوية.

المحور الثالث: أثر التعزيز المعنوي الايجابي في اكتساب الكفاءة اللغوية.

10- دور التعزيز المعنوي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة لاكتساب الكفاءة اللغوية.

الاجابة	التكرار	النسبة
نعم	8	%80
لا	00	%00
أحيانا	2	%20
المجموع	10	%100

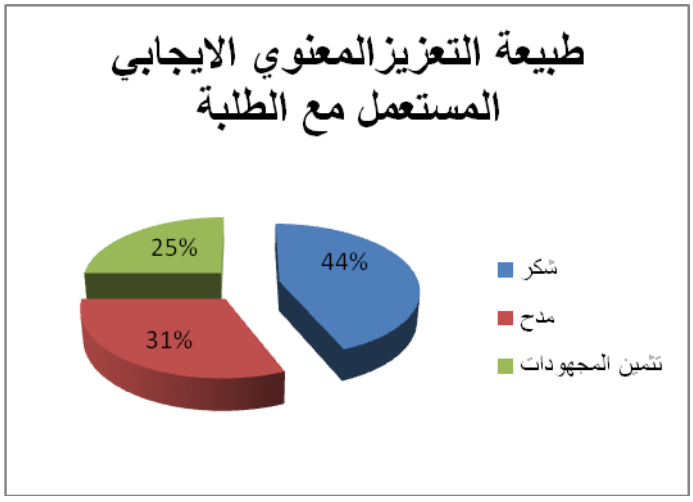


نلاحظ أن معظم الأساتذة أي ما نسبته 80 %يرون أن التعزيز المعنوي الايجابي دور في دفع فاعلية الطلبة لاكتساب الكفاءة اللغوية، ويبقى 20% منهم فقط من يلمسون ذلك الأثر لدى بعض الطلبة فحسب، وغاب فيهم من يرى أن هذا التعزيز لا أثر له على الطلبة، ويرجع أغلبية الأساتذة ذلك إلى طبيعة المادة وشخصية الطالب.

11- أجمع الاساتذة على أن ذلك يعود لطبيعة شخصية الطالب، كما أن للمادة الدراسية دور في ذلك.

12- طبيعة التعزيز المعنوي الايجابي المستعمل مع الطلبة.

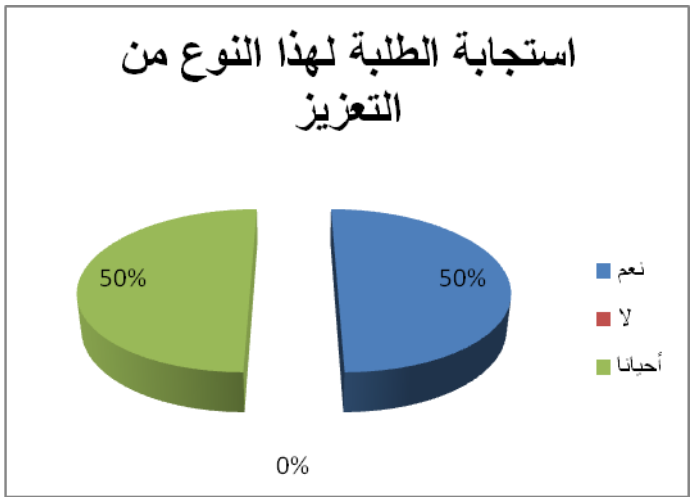
طبيعة التعزيز	التكرار	النسبة
شكر	7	%70
مدح	5	%50
تثمين المجهودات	4	%40
المجموع	10	%160



فاقت نسبة الاحتمالات 100% حيث بلغت 160% وذلك لأن بعض الأساتذة تعددت احتمالاتهم، فـ70% يميلون لاستعمال الشكر، و 50% منهم يستعملون المدح، و40% يفضلون تثمين المجهودات، وكما أسلفنا الذكر أن معظم الأساتذة يستعملون طريقتين أو ثلاث طرق ما أدى لأن تفوق النسبة 100% وهذا قد يعود لطبيعة الاستاذ وعلاقته بالطالب.

13- مدى استجابة الطلبة لهذا النوع من التعزيز.

الاجابة	التكرار	النسبة
نعم	**05**	**50**
لا	**00**	**00**
أحيانا	**05**	**50**
المجموع	**10**	**100**

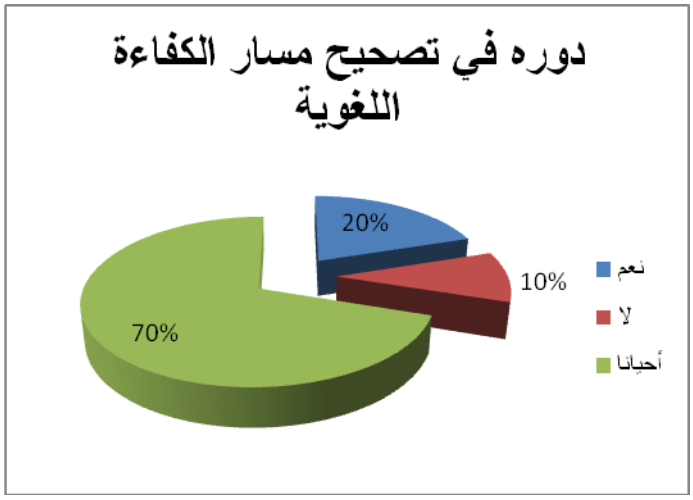


نلاحظ من خلال الجدول أن كل الأساتذة يلمسون استجابة من طلبتهم لهذا النوع من التعزيز وتبقى النسب متساوية بين من يرون أن هذا الأثر يظهر دائماً و بين من يلمسونه أحياناً فقط، فغاب من يرى بانعدام أثره.

المحور الرابع: التعزيز المادي السلبي وتصحيحه لمسار الكفاءة اللغوية.

14- دور التعزيز المادي السلبي في تصحيح مسار الكفاءة اللغوية.

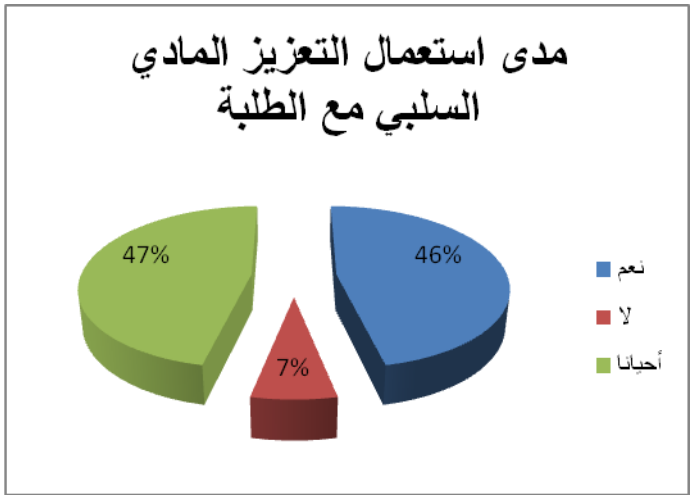
الاجابة	التكرار	النسبة
نعم	02	%20
لا	01	%10
أحيانا	07	%70
المجموع	10	%100



في الجدول نلاحظ أن أغلبية الأساتذة أي ما يعادل 70% يرون أن للتعزيز المادي السلبي دورا في تصحيح مسار الكفاءة اللغوية لدى طلبتهم أحيانا فقط، بينما يرى 20% منهم أن هذا الأثر مُلاحظ دائما، ليبقى 10% منهم من يرون انعدامه، وذلك قد يعود لطبيعة وشخصية الطالب وكذا نظرة الأستاذ له.

15- مدى استعمال التعزيز المادي السلبي مع الطلبة.

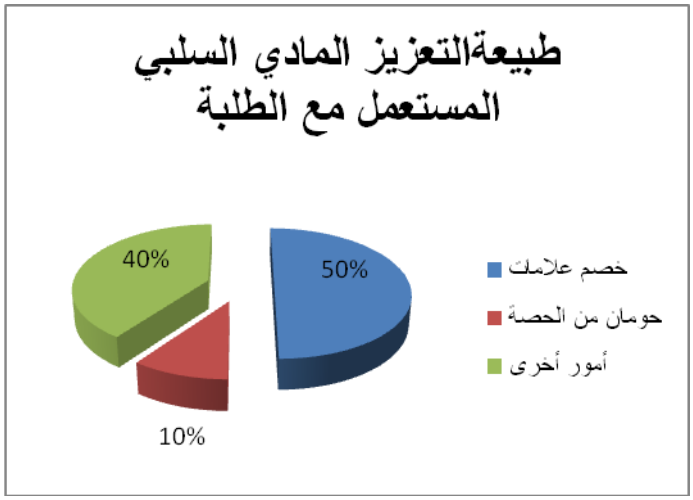
الاجابة	التكرار	النسبة
نعم	7	%70
لا	1	%10
أحيانا	2	%20
المجموع	10	%100



يتضح من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة (90%)يستعملون هذا النوع من التعزيز، ف 70% منهم يستعملونه دائما، و 20% منهم يستعملونه أحياناً، ليبقى 10% منهم لا يسعملونه، واستعمال هذا التعزيز قد يعود إلى طبيعة الاستاذ.

16- طبيعة التعزيز المادي السلبي المستعمل مع الطلبة.

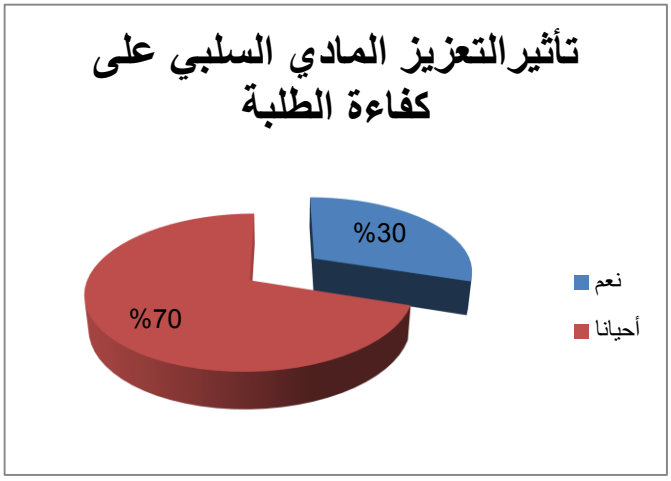
طبيعة التعزيز	التكرار	النسبة
خصم العلامات	5	%50
حرمان من الحصة	1	%10
أمور أخرى	04	%40
المجموع	10	%100



نلمس من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة (50%) يميلون لاستعمال خصم العلامات كوسيلة للتعزيز المادي السلبي، وذلك لما لها من أثر على الطالب ، فنجد الطالب يجتهد لتحصيلها ويجتنب كل ما يؤدي إلى نقصانها، فهي تحدد مصيره، بينما 10% فقط يميلون لحرمان الطالب من الحصة ، قد يعود ذلك لإدراك الأساتذة للتأثير السلبي للحرمان من الحصة على تحصيل الطالب، ليبقى 40% منهم يلجؤن إلى أمور أخرى غير ذلك.

17- مدى تأثير هذا النوع من التعزيز على كفاءة الطلبة.

الاجابة	التكرار	النسبة
نعم	3	%30
أحيانا	7	%70
المجموع	10	%100

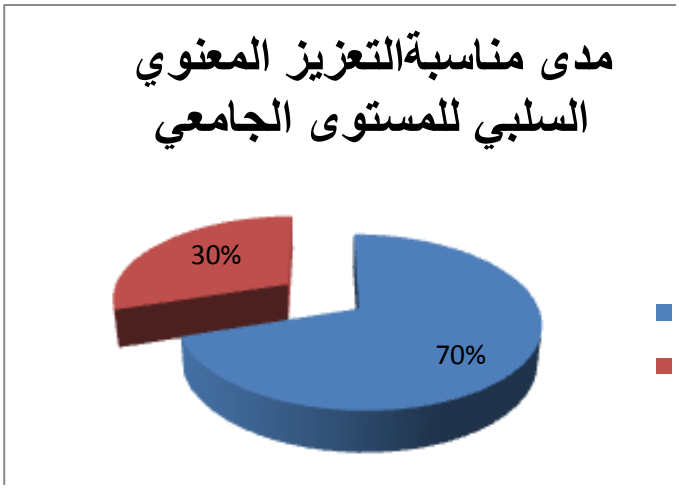


30% من الأساتذة يلمسون أثر هذا النوع من التعزيز على طلبتهم، بينما 70% منهم يلمسونه أحياناً فقط وقد يعو ذلك إلى طبيعة الطالب وشخصيته.

المحور الخامس: التعزيز السلبي المعنوي ودوره في اكتساب الكفاءة اللغوية.

18- مدى مناسبة التعزيز السلبي المعنوي للمستوى الجامعي.

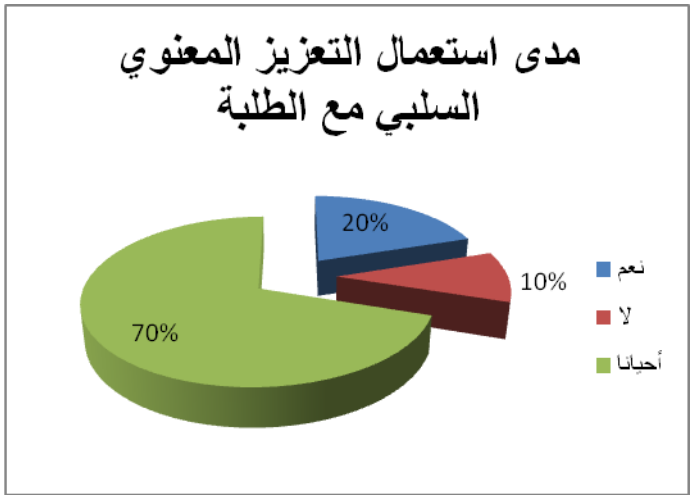
الاجابة	التكرار	النسبة
نعم	7	%70
لا	3	%30
المجموع	10	%100



من الجدول نلاحظ أن 70% من الأساتذة يرون أن التعزيز السلبي المعنوي أكثر مناسبة من التعزيز السلبي المادي ، خصوصا للمستوى الجامعي ، في الوقت الذي يرى 30% منهم أن هذا النوع غير مناسب أيضاً، والاختيار بين أنواع التعزيز المفاضلة بينها قد يعود لطبيعة المادة وشخصية الاستاذ، وكذلك للطالب المتعامل معه دور في ذلك.

19- مدى استعمال التعزيز المعنوي السلبي مع الطلبة.

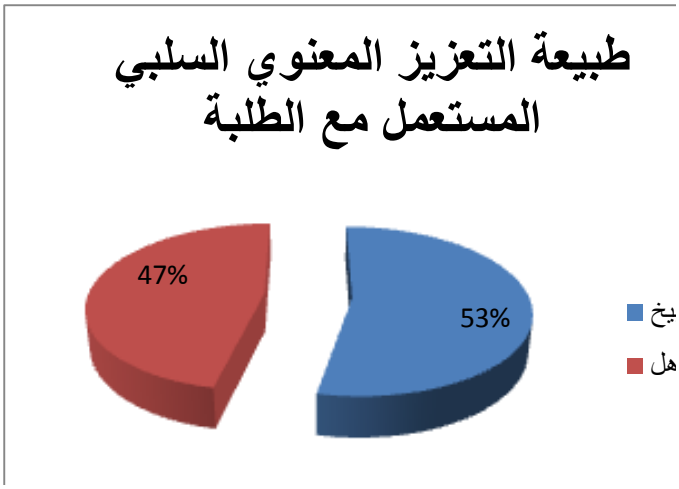
الاجابة	التكرار	النسبة
نعم	02	%20
لا	01	%10
أحيانا	07	%70
المجموع	10	%100



من خلال الجدول نمس أن أغلبية الأساتذة أي ما يعادل 70% يستعملون التعزيز السلبي المعنوي في بعض الأوقات فقط، بينما 20% يستعملونه باستمرار، ليبقى 10% منهم لا يستعملونه، وقد يعد ذلك لطبيعة الأستاذ وشخصيته.

20- طبيعة التعزيز السلبي المعنوي المستعمل مع الطلبة.

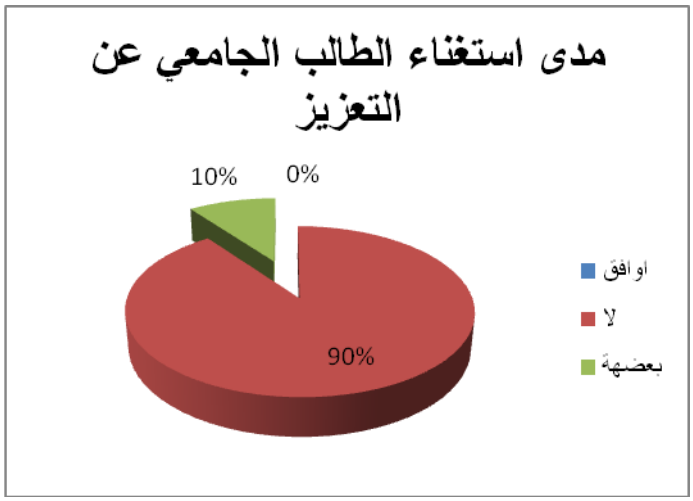
طبيعة التعزيز	التكرار	النسبة
توبيخ	08	%80
تجاهل	07	%70
المجموع	15	%150



نُلاحظ من خلال الجدول أن مجموع النسب المئوية فاقت 100% حيث بلغت 150% ، وذلك لتعدد الاختيارات لدى الأستاذ الواحد، فقد بلغت نسبة الأساتذة الذين يوظفون التوبيخ كوسيلة للتعزيز المعنوي السلبي 80% ، ونسبة من يستعملون التجاهل 70% ، فمن الأساتذة من يوظف التوبيخ و التجاهل معاً، وهذا قد يعود لطبيعة الأستاذ وكذا الطالب المُتَعامَل معه.

21- مدى امكانية استغناء الطالب الجامعي عن التعزيز.

الاجابة	التكرار	النسبة
اوافق	00	%00
لا	09	%90
بعضهم	01	%10
المجموع	10	%100



من خلال الجدول نلاحظ أن لا أحد من الأساتذة

وافق على أن الطالب الجامعي غني عن التعزيز، ويقوم نفسه بنفسه، فيرى 90 % من الأساتذة أن هذا غير ممكن، بينما يرى 10% منهم أن هذا ممكن لدى بعض الطلبة فقط، فالطالب مهما بلغ مستواه سيبقى في نظر الأستاذ طالبا وهو بحاجة للتعزيز من أجل تحسين مستواه في جميع المجالات.

- **خلاصة تحليل استبانات الاساتذة.**

- كل الأساتذة فاقت أعمارهم 40 سنة، وفاقت خبرتهم 10 سنوات، كما أن أغلبهم ذكور.
- أغلبية الأساتذة يرون أن للتعزيز أثر على دفع فاعلية طلبتهم لاكتساب الكفاءة اللغوية، وإن كان ذلك متفاوتاً بينهم على حسب نوع كل تعزيز.
- كل الأساتذة يوظفون التعزيز بمختلف أنواعه ما عدى الايجابي المادي منه، فقل منهم من يستعمله، وقد يعود ذلك لما يحتاجه من التكاليف المادية.
- كل الأساتذة ينوعونفي طبيعة المعززات بمختلف أنواعها على حسب المواقف والطلبة.
- كل الأساتذة أجمعو على أن الطالب الجامعي لا غنى له عن التعزيز فمهما بلغ مستواه العلمي سيبقى طالبا في نظر أستاذه.

الخاتمة

الخاتـمة:

يُعتبر التعزيز وسيلة لإصلاح السلوك عموماً، وكذا لتقويم وإصلاح الاستخدام الفردي للغة خصوصاً، فانطلاقاً من النتائج المُتحصل عيها من خلال هذا البحث المتواضع لمسنا أهمية التعزيز بشتى أنواعه في تقويم وتصحيح مسار الكفاءة اللغوية لدى الطالب. فبفضله يمكن تحقيق المهارات اللغوية، فللتعزيز الايجابي سواء المادي منه أو المعنوي دور في دفع فاعلية الطلبة لتكرار المواقف اللغوية المُعززة بهذا النوع من التعزيز، وكذا تطويرها،كما أن للتعزيز السلبي بنوعيه المادي منه والمعنوي دور في غياب أو اضمحلال المواقف اللغوية المُعززة بهذا النوع من التعزيز. فتناولنا الموضوع لغرض الوقوف على أهمية التعزيز في الوسط الجامعي ، ومدى توظيفه في العملية التعليمية في الوسط الجامعي، ومن النتائج الـمُتحصّلِ عليهاما يلي:

- أن للتعزيز المادي بنوعيه دور في دفع فاعلية الطلبة لتحقيق الكفاءة اللغوية.
- التعزيز السلبي بنوعيه له دور في تصحيح مسار الكفاءة اللغوية لدى الطلبة.
- مختلف أنواع التعزيز و فروعه حاضرة لدى الأساتذة في الوسط الجامعي، سعياً منهم لبلوغ أسمى المستويات بطلبتهم.
- أن الطالب الجامعي بغض النظر عن سنه و مستواه يبقى بحاجة للتعزيز بمختاف أنواعه لبلوغ الكفاءة وتحقيق المهارة اللغوية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.**

1. اثر التعزيز على التحصيل العلمي،عماد محمود، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، فلسطين، 2005.
2. ادارة الموارد البشرية،خالد عبدالرحيم المهيني، دار وائل للنشر والتوزيع، الاردن، ط2، 2005.
3. أسس التوجيه المدرسي الفعال، زعبيط مريم، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، دار الهدى للنشر، قسنطينة، العدد 2، 2004.
4. الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي، إحسان محمد حسين،دار المطبعة، بيروت، 1986.
5. أسس تعلم اللغة و تعليمها، دوجلاس براون، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان،دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،1994.
6. اكتساب اللغة (مقالة البحث في علم النفس)، ايفي مزيدة بخاري، قسم تعليم اللغة ،كليات الدراسات العليا، جامعة مالك ابراهيم الإسلامية ، مالانج، 2013.
7. اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري (مذكرة تخرج ماستر)، صالحي سيهام ورزقي حنان، جامعة عبدالقادر ميرة، بجاية، 17/16.
8. التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات بالأهداف، خالد لبصيص ، دار التنوير،د- ط .
9. تعديل السلوك الاطفال المعتدين،الخطيب جمال، إشراق للنشر والتوزيع،عمان، الاردن، 1995.
10. تعديل السلوك البشري، بيتشهارولد،ترجمة فيصل محمد الزراد، دار المريخ للطباعة والنشر، السعودية،1992.
11. التعزيز في الفكر التربوي الحديث، عناية حسن القبلي، شركة امان للنشر والتوزيع،ط1، 2014.
12. التعلم الاستجابي، مقال لمحمد العامري، موسوعة تعلم معنا مهارات النجاح.
13. التعلم و نظرياته، عاقل فاخر، دار العلم للملايين،دمشق،ط6، 1986.
14. تفسير التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984.
15. تفسير الثعالبي، ابو اسحاق الثعالبي، تحقيق سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2004م.
16. تفسير القرآن واعرابه، محمد علي طرالدرة، دار ابن كثير للطباعة و النشر و التوزيع، دمشق لبنان، ط1، 2009م،

17. التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات (مذكرة تخرج ماستر)، وسيلة بن معتوق،جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2016-2017.

18. دلائل الاعجاز ، الجرجاني عبد القاهر ، علق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر ، مكتبة الخانجي للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة ، دط ، دت .

19. الدليل المنهجي للطّالب في إعداد البحث العلمي، جعفر نسيمة، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2006.

20. ديوان ذي الرمة، شرح أحمد حسن سبج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ط1، 1995.

21. الصحاح ، الجوهري ، تح أحمد عبدالغفور عطار، دار العلم للملايين، لبنان،ط4، 1990.

22. الطفل اللغة، أحرضاو الغالي،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1993.

23. علم اللغة النفسي، العصيلي عبد العزيز بن ابراهيم، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ، ط1 ، 2006.

24. علم النفس التربوي ، فاخر عاقل ،دار العالم للملايين ، طبعة جديدة ، 1998.

25. علم النفس التربوي، يوسف قطامي،دار حنين، عمان،ط1989،1م.

26. علم النفس الربوي، نشواتي عبد الحميد، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، دط،1996.

27. الكشاف ،الزمخشري ، دار الكتاب العربي، بيروت ، ط3، 1407هـ.

28. لسان العرب ، ابن منظور، دار صادر، بيروت، 1414هـ، ج15.

29. محيط المحيط ،

30. مدخل إلى النظريات الشخصية، انجلر باربارا، ترجمة فهد عبدالله دليم، دار الحارثي للطباعة والنشر،1991.

31. المعجم التربوي ، ملحقة سعيدة الجهوية ، المركز الوطني للوثائق التربوية، جمهورية الجزائر الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية،2009.

32. مفاهيم ومناهج، الاقترابات والأدوات، محمّد شلبي، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1997.

33. مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات، عسعوس محمد، دار الأمل للنشر و التوزيع، تيزي وزو، ،1990.

34. مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، دار إحياء التراث العربي، بيروت ، لبنان، ط1 ، 2005.

35. مناهج البحث التربوي، حسن المنسي،دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 1999.

36. مناهج البحث العلمية وطرقها في إعداد البحوث، بحوش عمار ودينيات محمد محمود، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ط1، 1999.
37. مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، رابح تركي،المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984.
38. منهجية البحث العلمي للجامعيين، صلاح الدين شروخ،دار العلوم للنشر و التوزيع، ط1، عنابة الجزائر، 2003.
39. الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية، أحمد بلالي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة الجزائر، 2007.
40. نظريات التعلم وتطبيقاتها، مقال لنجاة أحمد الزليطني، المجلة الجامعية لجامعة الزاوية، العدد 8، المجلد 03.
41. نظريات التعلم، زغلول عماد، دار المشرق، عمان، الاردن، 2003م.
42. نظريات التعلم، مصطفى ناصف، عالم المعارف،الكويت،1978، (نسخة اليكترونية).
43. ينظر التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، علي أوحيدة، (نسخة اليكترونية بدون معلومات) 2007.

الملحقات

جامعة أحمد دراية أدرار

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب

استبيان موجه للأساتذة

التعزيز و أثره في اكتساب الكفاءة اللغوية

الثانية ماستر تعليمية اللغة دفعة 2019/2018 بجامعة أدرار أنموذجاً

دراسة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغات

من إعداد الطالب: **تحت إشراف الدكتور:**

عبدالله جرادي بن عمار

في إطار إعداد مذكرة تخرج ماستر بعنوان "التعزيز و أثره في اكتساب الكفاءة اللغوية" نرجو مساعدتكم بالإجابة على الأسئلة المطروحة، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك، ولكم منا جزيل الشكر.

السنة الجامعية 2019/2018

مفهوم التعزيز: التعزيز هو ما يعقب الاستجابة أو السلوك من آثار، منها ما هو مرض أو مربح أو مقنع أو مشبع، فيُقال أثر طيب أو مكافأة أو تعزيز موجب، ومنها ما هو غير مرضٍ، مؤلم، منفرٍ أو سالب، فيقال له أثر غير طيب أو عقاب أو تعزيز سلبي.

المحور الأول: البيانات الشخصية.

1- **الجنس** ذكر ☐ أنثى ☐

2- **العمر**: أقل من 40سنة ☐ أكبر من 40 سنة ☐

3- الشهادة الحالية:

ماجستير ☐ دكتوراه ☐ أستاذ التعليم العالي ☐

4- الخبرة الميدانية:

أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات ☐

المحور الثاني: التعزيز المادي الإيجابي و أثره في اكتساب الكفاءة اللغوية لدى الطلبة.

5- هل ترى أن للتعزيز المادي الإيجابي دور في دفع فاعلية الطلبة لاكتساب الكفاءة اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل تستعمل مع طلبتك التعزيز المادي الإيجابي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐

7- إن كنت تستعمل مع طلبتك التعزيز الإيجابي المادي فما طبيعته؟

زيادة علامات في الامتحان ☐ جوائز ☐

8- هل تلمس استجابة في لغة طلبتك نتيجة هذا النوع من التعزيز؟

نعم ☐ لا ☐ عند بعضهم ☐

9- فيم تتمثل هذه الاستجابة؟

.....

المحور الثالث: التعزيز المعنوي الإيجابي و أثره في اكتساب الكفاءة اللغوي.

10- هل ترى أن للتعزيز المعنوي الإيجابي دوراً في دفع فاعلية الطلبة لاكتساب الكفاءة اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

لماذا ؟ .....

11- هل للتعزيز المعنوي الإيجابي حضور في تعاملك مع طلبتك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12- إن كنت تستعمل مع طلبتك التعزيز المعنوي الإيجابي فما طبيعته؟

☐ ☐

شكر مدح تثمين المجهودات ☐

13- هل تلمس استجابة من طلبتك لهذا النوع من التعزيز؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

المحور الرابع:التعزيز المادي السلبي يصحح مسار الكفاءة اللغوية.

14- هل ترى أن للتعزيز المادي السلبي دوراً في تصحيح مسار الكفاءة اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15- هل تستعمل التعزيز المادي السلبي مع طلبتك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16- إن كنت تستعمل التعزيز المادي السلبي مع طلبتك فما طبيعته؟

خصم العلامات ☐ حرمان من الحصة ☐ أمور أخرى ☐

17- هل تلمس ثمرة هذا النوع من التعزيز في لغة طلبتك؟

نعم ☐ أحيانا ☐

المحور الخامس: التعزيز السلبي المعنوي و دوره في اكتساب الكفاءة اللغوية.

18- هل ترى أن التعزيز السلبي المعنوي أنسبُ من التعزيز السلبي المادي للمستوى الجامعي؟

نعم ☐ لا ☐

19- هل تستعمل التعزيز السلبي المعنوي مع طلبتك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

20- ما طبيعة التعزيز السلبي المعنوي الذي تستعمله مع طلبتك؟

توبيخ ☐ تجاهل ☐

21- الطالب الجامعي أدرى بمصلحته، وليس بحاجة للتعزيز بمختلف أنواعه فبإمكانه تقويم ذاته بذاته لتحقيق الكفاءة اللغوية، ما رأيك في ذلك؟

أوافق ☐ لا ☐ بعضهم ☐

جامعة أحمد دراية أدرار

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب

استبيان موجه للطلبة

التعزيز و أثره في اكتساب الكفاءة اللغوية

الثانية ماستر تعليمية اللغة دفعة 2019/2018 بجامعة أدرار أنموذجاً

دراسة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغات

من إعداد الطالب: **تحت إشراف الدكتور:**

عبدالله جرادي بن عمار

في إطار إعداد مذكرة تخرج ماستر بعنوان "التعزيز و أثره في اكتساب الكفاءة اللغوية" نرجو مساعدتكم بالإجابة على الأسئلة المطروحة، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك، ولكم منا جزيل الشكر.

السنة الجامعية 2018 /2019

مفهوم التعزيز: التعزيز هو ما يعقب الاستجابة أو السلوك من آثار، منها ما هو مرض أو مربح أو مقنع أو مشبع، فيُقال أثر طيب أو مكافأة أو تعزيز موجب، ومنها ما هو غير مرضٍ، مؤلم، منفرٍ أو سالب، فيقال له أثر غير طيب أو عقاب أو تعزيز سلبي.

المحور الأول: البيانات الشخصية.

1- **الجنس** ذكر ☐ أنثى ☐

2- **العمر**: أقل من 26سنة ☐ أكبر من 26 سنة ☐

3- **الوظيفة**: موظف ☐ لا ☐

4- حامل لشهادة:

ليسانس كلاسيكي ☐ ليسانس ل م د ☐ مدرسة عليا ☐

المحور الثاني: التعزيز المادي الإيجابي و أثره في اكتساب الكفاءة اللغوية لدى الطلبة.

5- هل ترى أن للتعزيز المادي الإيجابي دوراً في دفع فاعليتك لاكتساب الكفاءة اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل يستعمل معكم الأساتذة التعزيز المادي الإيجابي؟

نعم ☐ لا ☐ بعضهم ☐

7- إذا كان الأساتذة يستعملون معكم التعزيز الإيجابي المادي فما طبيعته؟

زيادة علامات في الامتحان ☐ جوائز ☐

8- هل تلمس أثر هذا النوع من التعزيز في تطوير كفاءتك اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9- فيم يتمثل هذه الأثر؟.....

المحور الثالث: التعزيز المعنوي الإيجابي و أثره في اكتساب الكفاءة اللغوي.

10- هل ترى أن للتعزيز المعنوي الإيجابي دوراً في دفع فاعليتك لاكتساب الكفاءة اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11- هل للتعزيز المعنوي الإيجابي حضور عند أساتذتكم؟

نعم ☐ لا ☐ عند بعضهم ☐

12- إذا كان أساتذتكم يستعملون معكم التعزيز المعنوي الإيجابي فما طبيعته؟

شكر ☐ مدح ☐ تثمين المجهودات ☐

13- هل تلمس أثراً لهذا النوع من التعزيز في اكتسابك للكفاءة اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

المحور الرابع:التعزيز المادي السلبي يُصحح مسار الكفاءة اللغوية.

14- هل ترى أن للتعزيز المادي السلبي دوراً في تصحح مسار الكفاءة اللغوية لديك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15- هل يستعمل الأساتذة التعزيز المادي السلبي معكم ؟

نعم ☐ لا ☐ بعضهم ☐

16- إذا كان الأساتذة يستعملون التعزيز المادي السلبي معكم، فما طبيعته؟

خصم العلامات ☐ حرمان من الحصة ☐ أمور أخرى ☐

17- هل تلمس ثمرة هذا النوع من التعزيز في لغتك؟

نعم ☐ أحيانا ☐

المحور الخامس: التعزيز السلبي المعنوي و دوره في اكتساب الكفاءة اللغوية.

18- هل ترى أن التعزيز السلبي المعنوي أنسب من التعزيز السلبي المادي لمستوى الطالب الجامعي؟

نعم ☐ لا ☐

19- هل يستعمل أساتذتكم التعزيز السلبي المعنوي معكم ؟

نعم ☐ لا ☐ بعضهم ☐

20- ما طبيعة التعزيز السلبي المعنوي الذي يستعمله أساتذتكم؟

التوبيخ ☐ التجاهل ☐

21- الطالب الجامعي أدرى بمصلحته، وليس بحاجة للتعزيز بمختلف أنواعه، فبإمكانه تقويم ذاته بذاته لتحقيق الكفاءة اللغوية، ما رأيك في ذلك؟

أوافق ☐ لا ☐ بعضهم ☐

الفهارس

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جنس الطالب	36
02	أعمار الطلبة	36
03	الوظيفة	37
04	الشهادة المُتحصل عليها	37
05	دور التعزيز المادي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة.	38
06	مدى توظيف التعزيز المادي الايجابي.	38
07	طبيعة التعزيز المادي الايجابي المستعمل.	39
08	أثر التعزيز المادي الايجابي في تحقيق الكفاءة اللغوية.	39
09	دور التعزيز المعنوي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة لاكتساب الكفاءة اللغوية.	40
10	مدى حضور التعزيز المعنوي الايجابي لدى الأساتذة.	41
11	طبيعة التعزيز المعنوي الايجابي المستعمل لدى الأساتذة	41
12	دور التعزيز المعنوي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة.	42
13	دور التعزيز المادي السلبي في تصحيح مسار الكفاءة اللغوية.	42
14	مدى استعمال الاساتذة للتعزيز المادي السلبي.	43
15	طبيعة التعزيز المادي الايجابي المستعمل.	43
16	مدى تأثير هذا النوع على لغة الطلبة.	44

17	التعزيز السلبي المعنوي أنسب من التعزيز السلبي المادي للمستوى الجامعي.	45
18	مدى استعمال التعزيز المعني السلبي مع الطلبة.	45
19	طبيعة التعزيز المعني السلبي المستعمل مع الطلبة	46
20	إمكانية استغناء الطالب الجامعي عن التعزيز	46
21	جنس الأستاذ	48
22	عمر الأستاذ	48
23	الشهادة الحالية	49
24	الخبرة الميدانية	49
25	دور التعزيز المادي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة لاكتساب الكفاءة اللغوية.	50
26	مدى استعمال الاساتذة للتعزيز المادي الايجابي.	50
27	طبيعة التعزيز المادي الايجابي المستعمل مع الاساتذة.	51
28	مدى تأثير التعزيز المادي الايجابي على لغة الطلبة.	51
29	دور التعزيز المعنوي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة لاكتساب الكفاءة اللغوية.	52
30	طبيعة التعزيز المعنوي الايجابي المستعمل مع الطلبة	53
31	مدى استجابة الطلبة لهذا النوع من التعزيز.	53
32	دور التعزيز المادي السلبي في تصحيح مسار الكفاءة اللغوية.	54
33	مدى استعمال التعزيز المادي السلبي مع الطلبة.	54
34	طبيعة التعزيز المادي السلبي المستعمل مع الطلبة.	55

35	مدى تأثير هذا النوع من التعزيز على كفاءة الطلبة.	55
36	مدى مناسبة التعزيز السلبي المعنوي للمستوى الجامعي	56
37	مدى استعمال التعزيز المعنوي السلبي مع الطلبة.	56
38	طبيعة التعزيز السلبي المعنوي المستعمل مع الطلبة.	57
39	مدى امكانية استغناء الطالب الجامعي عن التعزيز	57

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	جنس الطالب	36
02	أعمار الطلبة	36
03	الوظيفة	37
04	الشهادة المُتحصل عليها	37
05	دور التعزيز المادي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة.	38
06	مدى توظيف التعزيز المادي الايجابي.	38
07	طبيعة التعزيز المادي الايجابي المستعمل.	39
08	أثر التعزيز المادي الايجابي في تحقيق الكفاءة اللغوية.	39
09	دور التعزيز المعنوي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة لاكتساب الكفاءة اللغوية.	40
10	مدى حضور التعزيز المعنوي الايجابي لدى الأساتذة.	41
11	طبيعة التعزيز المعنوي الايجابي المستعمل لدى الأساتذة	41
12	دور التعزيز المعنوي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة.	42
13	دور التعزيز المادي السلبي في تصحيح مسار الكفاءة اللغوية.	42
14	مدى استعمال الاساتذة للتعزيز المادي السلبي.	43
15	طبيعة التعزيز المادي الايجابي المستعمل.	43
16	مدى تأثير هذا النوع على لغة الطلبة.	44

17	التعزيز السلبي المعنوي أنسب من التعزيز السلبي المادي للمستوى الجامعي.	45
18	مدى استعمال التعزيز المعني السلبي مع الطلبة.	45
19	طبيعة التعزيز المعني السلبي المستعمل مع الطلبة	46
20	إمكانية استغناء الطالب الجامعي عن التعزيز	46
21	جنس الأستاذ	48
22	عمر الأستاذ	48
23	الشهادة الحالية	49
24	الخبرة الميدانية	49
25	دور التعزيز المادي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة لاكتساب الكفاءة اللغوية.	50
26	مدى استعمال الاساتذة للتعزيز المادي الايجابي.	50
27	طبيعة التعزيز المادي الايجابي المستعمل مع الاساتذة.	51
28	مدى تأثير التعزيز المادي الايجابي على لغة الطلبة.	51
29	دور التعزيز المعنوي الايجابي في دفع فاعلية الطلبة لاكتساب الكفاءة اللغوية.	52
30	طبيعة التعزيز المعنوي الايجابي المستعمل مع الطلبة	53
31	مدى استجابة الطلبة لهذا النوع من التعزيز.	53
32	دور التعزيز المادي السلبي في تصحيح مسار الكفاءة اللغوية.	54
33	مدى استعمال التعزيز المادي السلبي مع الطلبة.	54
34	طبيعة التعزيز المادي السلبي المستعمل مع الطلبة.	55

35	مدى تأثير هذا النوع من التعزيز على كفاءة الطلبة.	55
36	مدى مناسبة التعزيز السلبي المعنوي للمستوى الجامعي	56
37	مدى استعمال التعزيز المعنوي السلبي مع الطلبة.	56
38	طبيعة التعزيز السلبي المعنوي المستعمل مع الطلبة.	57
39	مدى امكانية استغناء الطالب الجامعي عن التعزيز	57

فهرس المواضيع:

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	
الإهداء	
مقدمة	ا-ب-ج
الفصل الأول: قراءة في مصطلحات العنوان	
المبحث الأول: التعزيز	06
مفهوم التعزيز لغة	06
تعريف التعزيز اصطلاحاً	07
اشكال المعززات	08
العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز	12
نُظُم التعزيز عند علماء النفس التربوي (بافلوف – سكينر – باندور)	14
نظرية الاشتراط الكلاسيكي	14
نظرية الاشتراط الإجرائي	15
النظرية الإجتماعية	17
المبحث الثاني: إكتساب الكفاءة اللغوية	19
مفهوم الاكتساب لغة	19
تعريف الاكتساب اصطلاحا	19

الفرق بين الاكتساب والتعلم	20
تعريف الكفاءة لغة	20
تعريف الكفاءة اصطلاحا	21
مميزات الكفاءة	21
عناصر الكفاءة	22
نظريات الاكتساب	25
النظرية السلوكية	25
النظرية الفطرية	27
النظرية الوظيفية	29
الفصل الثاني: دراسة تطبيقية ميدانية	
المبحث الأول: منهج الدراسة وأدواتها	33
المنهج المستخدم في الدّراسة	33
أدوات الدّراسة	34
المبحث الثاني: تحليل الإستبانات وتفريغها	33
تحليل استبانات الطلبة	33
تحليل استبانات الأساتذة	48
الخاتمة	60
قائمة المصادر والمراجع	62

المُلحقات	66
فهرس الجداول	73
فهرس الأشكال	76
فهرس الموضوعات	79