ASJP Algerian Scientific Journal Platform
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد : 07، العدد : 01 (2022) ص : 232 – 241

علم النفس التربوي ودوره في تعليمية النحو

Psychological science educated and its effects at learning grammar

لطيفة روابحية

جامعة 8 ماي 1945، قالمة – الجزائر –

rouabhia.latifa@univ-guelma.dz

معلومات المقال

تاريخ الإرسال:
2021 / 05 / 20
تاريخ القبول:
2022 / 03 / 30

الكلمات المفتاحية:
- ✓ تعليمية النحو
- ✓ علم النفس
- ✓ الفاعلية
- ✓ الدافعية

الملخص:

يهدف البحث إلى بيان أهمّية العناية بالجوانب النّفسية المترتّبة عن نظريّات التّعلم السّلوكية، وصلتها بعلم النّفس التّربوي ومدى فاعليّتها في تعليم النّحو وتقريبه من المتعلّمين محاولين التّركيز على مبدأ التّحفيز ومبدأ الدّافعية باعتبار الصّلة الوثيقة بينهما، وكيف أنّ استثمارهما في العمليّة التّعليميّة من شأنه أن يُحدث فارقا في تعليم النّحو، وبناءً عليه صُغنا الإشكاليّة الآتية: لمَ لمْ يُعنَ المهتمّون بالتّعليمية وتعليميّة النّحو خاصة بالأبعاد النّفسية السّلوكية؟ لمَ ركّزوا على حاجات المتعلّم المعرفيّة وأهملوا حاجاته النّفسية؟ إنّ الإجابة عن هذه الأسئلة تقتضي إعادة النّظر في صلة علم النّفس التّربوي بتعليم النّحو، وهو ما قدّمناه في هذا البحث، وقد توصّلنا إلى جملة من النّتائج –من خلال اعتماد المنهج الوصفي– أهمّها: أنْ يُطبّق مبدأ التّحفيز على الأطراف الفاعلة في عمليّة تعليم النّحو من معلّمٍ، ومتعلّمٍ، وبيئة تعلّمية...

Article info

Received
20/05/2021
Accepted
30/03/2022

Keywords:
- ✓ *Learning grammar*
- ✓ *Psychology*
- ✓ *Activation*
- ✓ *Motivation*

Abstract :

This study aims to demonstrate the importance of the psychological aspects of behavioral learning theories and their relevance to the educational psychology and how effective it is in teaching grammar and bringing it closer to learner focusing on the two principles of: motivation and incitement because of the close link between them and how their investment in educational process would make a difference in grammar learning. Accordingly why did-the interested in the field of and especially the didactic of grammar-turn their attention only to grammatical knowledge? Why didn't they care about psycho-behavioral dimension? Why did they focus on the learner's cognitive needs and neglect his psychological needs? Answering these questions requires a review of the relevance of educational psychology to grammar teaching. This is what we have presented in this research and we have reached a number of conclusions through adapting the descriptive approach. Most importantly: The principle of motivation should be applied to all actors in the teaching process: teacher، learner and learning environment.

مقدمة

تروم هذه الورقة البحثيّة بيان حال تعليم النّحو العربي، وإمكانيّة وجود حلول لها وما يشوبها من: شكوى دائمة إزاء المحتوى النّحوي الّذي يُلقَّن لطلبة الجامعات، سواء في مرحلة الليسانس أو مراحل ما بعدَ التّدرج، ولسنا ندّعي أنّ المحاولات العديدة الّتي كان أصحابها سبّاقون في البحث عن حلول لتخفيف بعض ما يستصعبه متعلّمو النّحو- لم تأتِ أكلها، و إنّما رأينا أنّ أغلبها قد ركّز على جانبٍ من التّيسير قُصرَ على مستوى المضمون، فأكثر الدّارسين ممن تناولوا الموضوع قد نادوا إلى تغيير المضامين النّحوية، فأخذ ذلك التّغيير أشكالًا مختلفةً، فمنهم من دعا إلى الحذف، ومنهم من دعا إلى تقديم موضوعات وتأخير أخرى، وقال بعضهم بإعادة تنسيق الأبواب النّحوية، وغيرها من أشكال التّغيير الّتي عدَّها أصحابها المنفذَ إلى نحوٍ مُيسَّرٍ يُحقّق أهداف النّطق الصّحيح والكتابة السّليمة، ولعلّ هؤلاء – وبالرّغم من صنيعهم الذي لا يجب أن يُنكَر- قدْ أغفلوا أهمَّ جانبٍ من شأنه أن يحقّق الهدف المذكور وهو الجانب النّفسي الّذي يُعنَى تحديدًا بالمتعلّم، وحاجاته ورغباته؛ لأنّ المَلَكة اللسانية لا يمكن أن تتحقّق في ظلّ غياب العناية بمتعلّم النّحو، فإلى أيّ مدى قد تُسهم العناية بالجوانب النّفسية السّلوكية في تقريب النّحو من المتعلّمين، و إقبالهم على تعلّمه؟ إنّه ما نرمي إلى بيان أهمّيته من خلال هذا البحث.

1. أهميّة النّحو

ظهر علم النّحو العربي في أواخر القرن الأوّل الهجري، غير أنّه نما واستوى على عُوده في القرن الثّاني الهجري مع ثُلّةٍ من النّحاة ومنهم: الخليل بن أحمد، و سيبويه، و الفرّاء، والكسائي، وهؤلاء جميعا كان منبع تنشئتهم النّحوية، الثّقافةُ الوافدة من الحضارات الهنديّة والفارسيّة واليونانيّة، وكان أهمّ ما ميّزَ هذه البيئة أنّ علماءها متكلّمون، وفقهاء، ومناطقة، وفي هذه البيئة الفكريّة نشأ الدّرس النّحوي، ووُضعت أصوله الكبرى، فلمْ يكنْ بُدّ من تأثّر النّحو بالمنطق الصّوري والفقه وعلم الكلام، يقول السّيرافي (ت. 368 هـ): "والنّحو منطق ولكنّه مسلوخ من العربيّة، والمنطق نحو ولكنّه مفهوم باللغة". (ياقوت الحموي، 1995، ص. 195).

وكذلك الزجاجي (ت340هـ) الذي رفض تعريفًا للاسم قدَّمه أحدُ النُّحاة، فقال: "هذا ليس من ألفاظ النَّحْويين ولا أوضاعهم، وإنَّما هو من كلام المنطقيين" (الزجاجي، د.ت.، ص. 48)، وقصة الأعرابي الذي مَرَّ بجماعة من النَّحْويين وهم يتحدَّثون في النَّحْو؛ فقال: "أراهم يتحدَّثون عنْ كلامِنا بكلامٍ ليس من كلامِنا" (المرجع نفسه، ص. 72)، وهذا ليس إلّا دليلا على تأثّر كثير من موضوعات النّحو بالفلسفة والمنطق وعلم الكلام... ويذهب آخرون إلى أنَّ النَّحْو العربي نشأ نشأةً عربيةً خالصةً بدافع ديني، درس العربية في منابِتها الأصليَّة واسْتَقْرَى ظواهرها المتوارثة، مستندًا إلى طرائق في البحث تعتمد على أصول الفقهاء، وعلى معيارين عربيَّين كبيرَين وأصيلين في المنهج العربي؛ هما: السَّماع والقياس...

وممَّا لا شكَّ فيه أنَّ معرفة قوانين النَّحْو ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، فهي التي تجعل القارئ قادرًا على التمييز بين الألفاظ المتكافئة في اللفظ، فما قعَّده النحاة لم يكنْ عملًا عشوائيًّا؛ بل كان عملًا منظَّمًا وهادفًا، هو نتيجة استقراء طويلٍ وشاملٍ لنصوص اللُّغة العربيَّة كما وصلت إليهم، حيث رسم هؤلاء العلماء خطَّتهم في النَّحْو بعد أن جعلوا نصب أعينِهم الهدف الذي يرمون إليه، وهو عصمة اللِّسان من الخطأ، ثم تيسير العربية على من يرغب تعلُّمَها من المسلمين الأعاجم، ويقابل هذا العمل الجبّار من يستهين بالنّحو ويُقلِّل

من أهميته بدعوى أنَّ اللغة قامت واستوت قبل وجود النَّحْو، وإن تقويم اللسان يتمُّ عن طريق المحاكاة والمران المتواصل والسَّماع المباشر، ويستشهدون بشعراء الجاهلية وخطبائها الذين لم يعرفوا النَّحْو في حياتهم...

ولعلّه رأي صحيح إذا ما نظرنا في تاريخ العربية، لكنه باطل في عصرنا؛ لأنه لا يُتاح لمتعلِّم اللغة سماع الفصحى من أهلها، ولا تتوافر له بيئة لغوية سليمة ينغمس فيها، وقد شاع اللَّحن، وتفشَّت العاميَّة والخليط اللغوي والتداخل الدلالي بين الناس، نتيجة الغزو الثقافي والفكري بفعل الاستعمار المباشر وغير المباشر، ونتيجة العولمة التي يُراد لها أنْ تكتسِحَ المعمورة...

2. تعليم النّحو

إنَّ تعلُّمَ النحو ضرورة ملحَّة لصيانة اللغة العربية من التحريف والتشويه، ولئنْ كان تعلُّمه وسيلةً لا يستغني عنها دارسُ هذه اللغة، فإنّه لا يعني أنَّ كل ما خلَّفه النُّحاة كان ضروريا، ففي اجتهاد النّحويين تجاوز للواقع اللغوي إلى نوع من التَّفلسفِ، أو التَّرف الفكري، وهو مُؤدّى ظهور الخلافات،كما يظهر جليا اختلافهم حول ظاهرة العامل التي شغلت الناس فتصدَّى لها بعضهم، ووقف آخرون يُؤيِّدونها، ومن الأمثلة المتداولة بيانًا لذلك أنّ عضد الدولة سأل يومًا الإمامَ أبا علي الفارسي (ت. 377 ه): لماذا ينصب المستثنى في نحو: قامَ القَوْمُ إِلَّا زَيْدًا؟ فقال: بتقدير فعل "أستثني زيدًا"، فقال عضد الدولة: لمَ قدَّرت أستثني؟ هلا قدرتَ "امتنَع"، فنقول: جاءَ القومُ وامتنعَ زيدٌ، فلمْ يحرِ جوابًا (نايف محمد معروف، 2007، ص. 171).

ولعلَّ ما ذهب إليه ابنُ مضاء القرطبي لا يجانب الصواب في هذا الباب، حين قال: "إني رأيت النَّحْويين رحمهم الله قد وضعوا صناعة النَّحْو لحفظ كلام العرب من اللَّحن وصيانته من التّغيير، فبلغوا من ذلك إلى الغاية التي أَمُّوا، وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتَغوا، إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوه منها، فتوعَّرت مسالكُها، ووهنتْ مبانيها، وانحطَّت عن رتبة الإقناعِ حججُها" (ابنُ مضاء القرطبي، 1947، ص. 80.). وهذه الوعورة التي أشار إليها ابن مضاء، هي الجوانب الفلسفية في النحو التي تجاوزت الواقع اللغوي، والتي عدَّها بعضهم مواطنَ النفور في النحو وجوانب الاستغلاق، التي لا تفيد طالبَ تعلُّم اللغة؛ في شيء وإنما تكون محطَّ عناية الأساتذة و المتخصّصين في النحو والذين ينبغي لهم معرفة أصوله، وتفاصيله، وهذا القسم يسمَّى: النّحو العلمي...

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى ما ذكره ابن خلدون بهذا الشأن، فقد أدرك بحسِّه اللغوي السليم وتذوُّقه لجمال العربية أهميةَ النَّحْو والإعراب، ثم ميَّز تمييزًا واعيًا بين صناعة الإعراب بذاتها وبين الملكة اللغوية التي ينبغي العمل من أجل تكوينها في لسان طالب اللغة العربية، وعدم الانشغال بقوانين الإعراب المتشعبة التي لا طائل منها في الكتابة والتعبير والمعنى، فقد جعل علم النحو أحد الأركان الأربعة لعلوم اللسان العربي: (اللغة و النحو و البيان و الأدب)، ورأى أنَّ المقدّم هو علم النحو؛ إذْ بِهِ تتبيَّن أحوال المقاصد بالدلالة، ولولاه لجُهل أصل الإفادة، ولكنه يميِّز بوضوح تامٍّ بين مَلَكَة هذا اللسان وبين صناعة العربية، ومَردُّ ذلك أنّ: "صناعة العربية إنَّما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة؛ وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا ولا يحكمها عملًا، فإن العلم بقوانين الإعراب، إنما هو علم بكيفية العمل؛ ولذلك نجد كثيرًا ممَّن يحسن هذه الملكة، ويجيد

الفنَّين من المنظوم والمنثور، وهو لا يُحسِن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المفعول من المجرور، ولا شيئًا من قوانين صناعة الكتابة؛ من هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وإنها مستغنية عنها بالجملة" (ابن خلدون، د.ت.، ص. 560).

إنّها إشارات ابن خلدون إلى جانب من النّحو التّعليمي الّذي يقابل العلميّ، فإذا كان هذا الأخير يُعنَى بالجانب النّظري التّخصصي فإنّ التّعليمي ذو غايةٍ وظيفيّة يهدف إلى العناية بما يحتاجه المتعلّم فعليًّا من المحتوى النّحوي، فليس ضروريا أنّ كلّ ما في اللغة يُلقّن دفعةً واحدةً، بل الأصل مراعاة التّدرج في تقديم المعرفة بما يتناسب وقدرات المتعلّمين و متطلّباتهم، وفي هذا السّياق بات ضروريًّا أن يتوجّه القائمون على تعليم النّحو و المهتمّون به إلى سبيل أخرى من شأنها تحقيق هذا المطلب، وفعلا فقد تسابق الباحثون في المجال إلى تقديم محاولات عدّة، غير أنّ أكثرها توجّه إلى تغيير المنهج، وآخر إلى تعديل البرامج، دونما التفاتٍ إلى أهمّ عنصر في العمليّة التّعليمية وهو المتعلّم، وهنا نقول: لمَ لمْ تلقَ نظريات علم النّفس التّربوي حظّها في هذا المجال؟ لمَ لمْ يُعنَ المجدّدون بمبادئ النّظريات النّفسية والسّلوكية؟ لمَ لمْ يستثمروا نتائجها في عمليّة تعليم النّحو باعتبار المتعلّم العنصر الأساس فيها بل هو عصبها و مركز وظيفتها؟

إنّ الإجابة عن هذه الأسئلة منوط بالوقوف على جملة من المبادئ التي رأينا أنّها قد تُسهم بإزاء العناية بجوانب أخرى كالمنهج وتعديل البرامج – في التّضييق من الهوة بين المتعلّم و النّحو، فتُسعفه وتأخذ بيده نحو الإقبال على تعلّمه و الرّغبة فيه بعدَ أن عهدنا نفوره منه وإحجامه عنه، غير أنّنا ارتأينا قبل عرض تلك المبادئ أن نُقدّم تعريفا موجزًا لعلم النّفس التّربوي، وأهميته، وصلته بالنّحو، كما هو مبيَّن فيما يأتي:

3. علم النّفس التّربوي: مفهومه، وأهميّته، و صلته بالنّحو

1.3. مفهومه

يُعرَّف علم النّفس التّربوي بأنّه: "الدّراسة المنظّمة للسّلوك الإنساني وعمليّاته العقليّة والانفعاليّة والشّعورية والأنشطة الجسميّة ذات العلاقة في المواقف التّربوية الهادفة لمساعدة الفرد على النّمو السّوي المتكامل من النّواحي العقلية والجسميّة والانفعاليّة والاجتماعيّة، ليصبح قادرًا على التّكيف مع نفسه ومع ما يحيط به" (صالح محمد علي أبو جادو، 2003، ص. 26). ويُعرّف أيضا بأنه: "سيكولوجية المنظومات التربوية و الدراسة العلمية للسلوك الإنساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية" (عبد المجيد نشواتي، 2003، ص.17-20). يبدو أن أهم مجالات علم النفس التربوي: التعليم، و هما مرتبطان بصورة تجعل مسؤولية علم النفس التربوي تُحدَّد بإيجاد الحلول المناسبة التي تكون كفيلة بتحقيق أهدافها، و تعديلها، و توجيهها توجيها يتناسب و معطياتها. مما سبق يمكن القول: إنّ علم النّفس التّربوي من المواد الأساسية اللازمة لتدريب المعلّمين وتأهيلهم، إذْ يزوّدهم بالأسس النّفسية الصّادقة التي تتناول طبيعة التّعلم المدرسي، ومن ثمّة أكثر فهما إدراكًا لطبيعة عملهم، وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات التي تعتري العملية التّعليمية...

2.3. أهميته

يُعدُّ علم النّفس التّربوي من العلوم المهمّة كونه يعنى بدراسة الظّواهر والحالات التّعليمية التّعلمية التي تؤثّر في عمل المعلّم وتحصيل المتعلّمين المعرفي، واكتسابهم المهارات، وبناء الاتّجاهات، وتنمية التّفكير وغيرها من المؤثّرات سلبا وإيجابا، وبما يُسهم في الارتقاء بالعمليّة

التّعليمية، ومن ثمّة فهو يخدم جميع المواد التّعليمية التي تشترك في بناء سلوك المتعلّمين و تعديله، وقد حاولنا تتبّع أهميته فلخّصناها فيما يأتي (فراس علي حسن الكناني، 2014، ص. 11):

– استبعاد الآراء التّربوية التي تعتمد على ملاحظات غير دقيقة، وبخاصة تلك التي تعتمد على خبرات شخصيّة وأحكام ذاتيّة وفهمٍ عام، لا تتفق في الغالب مع الحقائق العلميّة.

– الاستفادة من المفاهيم والنّظريات النّفسيّة في مجالات النّمو والذّكاء والذّاكرة.

– تزويده بالمبادئ والنّظريات المتحكّمة في عمليتيّ التّعليم والتّعلّم، من أجل تطبيقها في حلّ المشكلات التي يواجهها كلّ من المعلم والمتعلّم.

– إكسابه المعرفة العلميّة والمهارات المساعدة على فهم الظّواهر التّربوية و توظيفها.

– مساعدة المعلّم على التّنبؤ العلمي بسلوك المتعلّم ومن ثمّة ضبطه.

3.3. صلته بعلم النّحو

لم يتحدّث الدّارسون والمهتّمون بتعليم النّحو عن الصّلة بينه وبين علم النّفس التّربوي بصفة مباشرة، لذا يمكن استنتاجها من خلال الصّلة بين هذا الأخير وبين عمليّة التّعليم عامّةً، فمعلّم النّحو شأنه شأن كلّ معلّم طالب لمعطياتِ علم النّفس التّربوي والاستفادة من مبادئه، بل إنّا نراه أشدَّ حاجة من غيره إليه، وبخاصّة أنّ الشّكوى من صعوبة النّحو واستغلاقه قد ارتبطت به منذ ظهوره في القرن الثّاني الهجري، وبالرّغم من تقادم الزّمن إلّا أنّ النّفور من تعلّمه مازال قائما، بل صار أكثر حِدّةً من ذي قبل، لذا رأينا لو أنّ المشرفين على تعليم النّحو يستثمرون مبادئ علم النّفس التّربوي في فهم شخصيّة المتعلّم والتّنبؤ بسلوكه، لأمْكنَهم إيجاد طرائق للتّعامل مع متعلّم النّحو وتهيئته لتقبّل مضامينه، وقد اخترنا تمثيلا لذلك مبدأين أساسين، هما: التّحفيز، والدّافعية.

1.3.3. التّحفيز

هو كلّ قول أو فعل أو إشارة تدفع الإنسان إلى سلوك أفضل، أو العمل على الاستمرار فيه، ويذكر علماء النّفس أنّه عمليّة نفسية مرتبطة بالرّوح لا صلة لها بالجسد (فؤاد الشيخ سالم و آخرون، 1989، ص. 89). والتّحفيز نوعان:

– داخلي: تمثّله الدّوافع الذّاتية الّتي تشجّعنا داخليا، من ذلك: مراقبة الله، الرّغبة، الطّموحات...

– خارجي: تفسّره الدّوافع التي تحفّزنا خارجيا، كالمكافآت، والعلاوات، وبعض السّلوكيات...

ويمكن أن نلمس معنى التّحفيز في ديننا الحنيف في مواقف كثيرة و مختلفة، نمثّل لها بقوله تعالى: "فمن يعملْ مثقال ذرّة خيرًا يره، ومنْ يعملْ مثقال ذرّة شرًّا يره" (القرآن الكريم، الزلزلة: 7–8)، ففي قوله عزّ وجلّ معنى صريح من المعاني التّربوية الّتي توصّل إليها العلم حديثا إنّه التّعزيز بنوعيه: "الإيجابي، والسّلبي" والّذي يُفهَم من معنيي : الثّواب والعقاب، إذْ يعِد الله تعالى الذين يفعلون الخير بأنّ لهم ثوابا كبيرا، ومنْ يعملْ منهم سيّئا كان لهم العذاب عقابا...

ومثله قوله تعالى: "منْ جاء بالحسنة فله عشر أمثالها" (القرآن الكريم، الأنعام: 160)، والذي يستنتَج من الآية الكريمة أنّ جزاء العمل الصّالح يُضاعف ليكون بمثابة تعزيز ودعم معنوي، ودافع مستمرّ في عمل الصّالحات. ولعلّ المتتبّع لمبدأ التحفيز لا يجده مقصورا على مرحلة أو فترة زمنيّة معيّنة، فهو بحث له تاريخ ونظريات، وطرائق مختلفة يمكن اختصارها على النّحو الآتي:

النّظرية الكلاسيكيّة، ومؤسّسها" فريديريك تايلور"، ومحور اهتمامها هو الجانب المادي (علي محمود منصور، 1998، ص. 60)، أي إنّ الإقبال على عمل ما غايته الأولى هي كسب المال، فإذا كانت الأجور لا تتناسب وكيفية الإنتاج فإنّ ذلك من شأنه أن يُسهمَ في إنهاك طاقة العمّال أو المنتجين، والعكس فكلّما كان تحفيزهم إيجابيًّا كان عطاؤهم أحسن وأوفر...

نظريّة الحاجات الإنسانيّة، ومؤسّسها "إبراهام ماسلو" مُفادها أنّ ما يحتاجه الإنسان يختلق بحسب درجة قوّته وعلى إثر ذلك رتّبها وفق تسلسل هرمي (محمد عباس سهيلة، 1999، ص. 169)، يترجم أنّه كلّما ارتفعنا في الهرم قلّتْ تلك الاحتياجات، وكلّما نزلنا صارت فطريّة.

فجعل أول مستويات الهرم الحاجات الجسمانيّة كالأكل والشّرب، وثانيها حاجته إلى الأمان، وثالثها حاجته إلى الحب والتفاعل مع الآخرين، ورابعها احترام الاحتياجات، ليختمها بتقدير الذّات، ويرى "ماسلو" أنّه عند إشباع أيّ مستوى من الحاجات فلا يعود هذا المستوى محفّزا للفرد، وسيتطلّب إشباع الحاجات التي في المستوى الأعلى، وسيظلّ الأفراد محفّزين دائما طالما يتمّ إشباع رغباتهم المستوى تلوَ الآخر.

نظريّة دوافع الإنجاز، وصاحبها "ماكل يلاند" الّذي رأى أنّ كلّ فرد تتحرّك دوافعه لتحقيق حاجات رئيسة (كامل محمد المغربي، 2004، ص. 126)، كالنفوذ، والسّلطة، والانتماء، وهي حاضرة لدى كل فرد بنسب متفاوتة، فتظهر إحداها بشكل أقوى من الأخرى، ومن ثمّة يختلف سلوك الإنسان بحسب قوّة وتحكّم الحاجة المسيطرة عليه.

نظريّة العوامل الثّنائية، لـ "هرزبرج" وظهرت عام 1966، في كتابه: "العمل وطبيعة الإنسان" وقد أمكن استنتاج مبادئ هذه النّظرية من خلال مجموعة من البحوث التي أجريت على عدد من العمال واستجوابهم عن مدى رضاهم و سعادتهم في عملهم، وكانت نتيجة تحليل استجوابهم ردّها إلى نوعين من العوامل:

- عوامل يكون وجودها سببا في زيادة الرّضا، وانعدامها لا يُحدث فرقًا، من نحو: زيادة المسؤوليّة، اعتراف الإدارة بالإنجاز، التنمية الذّاتيّة...
- عوامل يؤدّي وجودها إلى عدم الرضا،لكنه لا يزيده، وتسمّى العوامل الوقائيّة من مثل: الرّاتب، العلاقات بين الأفراد، وظروف العمل الماديّة.

2.3.3. الدّافعية

يعرفها سيد عثمان، فيقول: "إنّ أسمى صورة من صور الدّافعية في التّعلم هي تلك التي يتحرّك فيها المتعلّم والمعلّم بدافعية مشتركة في التّعلم" (حمدي علي الفرماوي، د.ت، ص. 85-86). إنّها الحالة الدّاخلية أو الخارجيّة لدى المتعلّم حيث تعمل على تحريك سلوكه وتوجّهه نحو تحقيق هدف معيّن، أو غاية محدّدة.

ويرى "بروفي": "أنّها ميل الطّالب لاتّخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحقّ الجهد، ودافعيّة التّعلم يمكن أن تكون سمةً، كما يمكن أن تكون حالة، فهي سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلّم المحتوى، لأنّ الطّالب يعرف أهميّة ذلك المحتوى ويدركه ويشعر بمتعة في تعلّمه، كما أنّ الدّافعية عندما تكون سمةً فهي أقدر على التّنبؤ بالتّحصيل أو الأداء المدرسي، وعندما تكون الدّافعية مجرّد حالة مرتبطة بموقف معيّن فهي تدفع الطّالب للتّعلم خلال ذلك الموقف" (عبد الفتّاح أبي مولود، عبد الوهاب بن موسى، 2007، ص. 384). من هنا جاز لنا القول: إنّ الدّافعية للتّعلم تُسهم في ترسيخ المرونة لدى المتعلّم لمواجهة العقبات التي تعترض سبيل حياته، و قد لوحظ أنّ الأفراد الذين يتّصفون بالمرونة يتمتّعون بالقدرة على إدارة العلاقات مع الآخرين، و هو المطلب الرّئيس في عمليّة التّعلم...

ممّا يمكن استنتاجه من النّظريات السّابقة وكذا الآيات الشريفة المذكورة، أنّ محور الاهتمام هو الطّرف المتلقّي الّذي يُنتظرُ منه الإنجاز أو الإنتاج أو العطاء بحسب مجاله، لذا بات لزاما على كلّ من ينتظر نتاجا أن يُمهّد له الطريق المناسب، ويسبّبَ له المسبّبات، فإذا كنّا بحاجة إلى متعلّمٍ يستوعب المحتوى النّحوي، ويُقبل عليه، ليكون فردا فاعلا فيما بعدُ في النّظامين التّربوي والجامعي، لا بُدَّ أن نهتمّ به نفسيًّا ، علينا أن ندرس نفسيته وشخصيته ورغباته، وحاجاته، وما يريده من النّحو، لا بدَّ أن نعزّز ثقته بنفسه أوّلا، فيهذّب قدراته ويسعى إلى تعديل سلوكه، لا بُدَّ من ممارسة أشكال التّحفيز لإقناع المتعلّم أنّ الصّعب يسير إذا حاولنا، وأننا نستطيع إذا أردنا...

نعم إنّه من أشدّ المطالب أن يدرك المتعلّم ماذا سيقدّم له تعلّم النّحو، إنّها الدّافعية لمَ يتعلّم النّحو؟ وفيمَ سينفعه ذلك؟ هل قدّمنا للطالب الجامعي نماذج متميّزة يعدُّها قدوةً له ليواصل إقباله؟ هل تسعى مؤسّساتنا إلى شيء من التّحفيز المادي، كأن يكرّمَ الطلبة المتفوقون في مقياس النّحو مثلا بجوائز ثمينة ذات قيمة و معنى؟ هل يسعى الأساتذة إلى تهيئة الجوّ الملائم لتقديم محتوى النّحو، ليجعل الطّالب في الصّورة مستعدّا نفسيًّا فلا يضيق صدره ولا ينفر؟

4. تعلّم النّحو في الجامعة

تفتقر الجامعة في مسألة تعليم النّحو إلى: معلّم مقتدر، وطالب كفء، ومحتوى إيجابي، إنّها أكثر المعايير التي تحتاجها الجامعة للنهوض بمستوى اللغة العربيّة، وتخريج طلبةٍ أكْفاءٍ يتواصلون بلغة سليمة، والسؤال الذي يطرح نفسه: ما سبُل الخلاص من هذه المشكلة التي أرّقت الدّارسين كثيرا، وما تزال؟ لن نقول كما قال سابقونا هل يكمن السّبب في الأستاذ؟ أم في الطّالب؟ أم في المحتوى؟ أم في ظروف المؤسّسة، بل سأوجّه العناية بهذه الأطراف إلى ضرورة الاستفادة من النتائج المتوصّل إليها في مجال علم النّفس التّربوي:

الأستاذ: عهدنا أستاذ النّحو جهوريّ الصّوت، غليظ النّبرة، خشن التّعامل، صارمًا إلى حدّ القسوة، يلج درس النّحو بلا مقدّماتٍ، دون أيّ جهد للبحث عن تحفيزات مشوّقة تكون كفيلةً بجلب اهتمام الطّالب، فيتحوّل من ترغيبه إلى تشتيت انتباهه، ومهاراته في التّشويش،

ومن ثمّ إعاقة السير العادي للحصّة، إنّ الأستاذ الذي لا يكلّف نفسه عناء ترغيب متعلّميه لزيادة تفاعلهم يسهم بشكل مباشر في ظهور عدد من المشكلات السّلوكية، لذا فإنّ أكثر المربّين اهتمّوا بأسلوب الأستاذ و طريقة تقديمه محتوى مادته، و أدركوا دورها في نجاح العمليّة التّعليميّة.

الطّالب: هو العنصر الأكثر فاعليّة في تعلّم النّحو، ومن أجل تحفيزه والعمل على جعله يتمثّل النّحو بقابليّة واستعداد لا بدّ من الإجراءات الآتية:

– احترام نفسيّة المتعلّم، وتقدير ذاته، وإنزاله منزلة المتعلّم المثقّف الواعي ممّا سيتيح له الاستثمار الأمثل لإمكاناته الجسميّة و الذّهنية.

– تجنّب العقاب من أوّل محاولة خاطئة، كأنْ يترسّخ في ذهن المتعلّم أنّ الخطأ في اللغة جُرم لا يُغتفر، فتُوجّه له ملحوظات تثبّطه ويضيق بها صدره، فينقطع عن المحاولة ومن ثمّة الاجتهاد.

– اعتماد التّعزيز الإيجابي الممثّل بالمكافأة كلّما أجاب صوابا، أو اقترب من الصّواب، أو حتى المحاولة الخاطئة التي وإنْ لمْ تُثمّن فلا عقاب لفظي مثلا يعقبُها، بل يحسُن بنا في هذا المقام التّشجيع والشّكر لمجرّد المحاولة، فهذا من شأنه أن يخلق ما يسمّى بالاستمرار في المحاولة ليجدَ الطّالب نفسه في جوّ النّحو بعد فترة معيّنة.

– الجامعة: هي الوصيّ الشّرعي بالنسّبة للأستاذ والطّالب، وهي فضاء ممارستهم التّعليمية، لذا وجب أن تحقّق أهمّ مطلبٍ يساعد على العطاء و مردوديّة التّعليم، ألا وهو: الأمن، وهنا نقول: كيف يمكن أن يتحقّق هذا الأمن ليستطيع الطالب والأستاذ ممارسةَ وظائفهما داخلها؟

إنّ الأمن الّذي نتحدّث عنه ليس الأمن الذي ضدّه العنف لأنّ هذا أمر ينبغي أن يتوفّر في كلّ مؤسّسة اقتصادية كانت، أو سياسيّة، أو تربويّة، أو غيرها، من أجل راحة العاملين فيها فلا أحد يُنتج تحت ممارسة الضّغط، أو العنف، وإنّما قصدنا بالأمن في مجال تعليم النّحو، أن يكون طاقم الجامعة المسؤول على البرامج التّعليميّة، وتقييم الطّالب في الامتحانات الرّسمية مثلا، وإعداد رزنامة تقديم المادّة التّعليمية... هيئات تُشعر الطّالب بشيء من الرّاحة و الأمن و الأمان، فتراعي ما يأتي:

– بناء علاقات سليمة بين أطراف العملية التعليمية التّعلميّة داخل الجامعة، من خلال تعزيز التّواصل والانسجام والتّناغم فيما بينهم.

– مراعاة حقوق الطلبة ومساعدتهم على إسماع صوتهم والتّعبير عن آرائهم وحقوقهم.

– مراعاة برمجة حصص النّحو في الأوقات الملائمة من النّاحيتين البيداغوجيّة والعمليّة التي يكون فيها الطّالب مهيّئا للتّركيز وبذل الجهد أكثر، لا سيما وأنّ النّحو من المقاييس الأقرب إلى العلْميّة وهذا يقضي بضرورة برمجته في الفترة الصّباحية، ناهيك عن الفصل الدّراسي في الأوقات الحارة مما يجعل تركيز الطّالب ينزل إلى مادون الصّفر (محامدين إسماعيلي وآخرون، د.ت.، ص. 88)، وهو ما نعاني منه كثيرا بحكم تعاملنا مع الطلبة أثناء تقديمنا المحتوى النّحوي في الفترة المسائيّة وفي الأوقات التي تشتدّ فيها حرارة الجوّ، ثمّ إنّ هذا المبدأ ليس بجديد فقد نصّ عليه ديننا الحنيف ممثّلا بقوله صلى الله عليه وسلّم:" بُورك لأمّتي في بكورها" لذا حريّ بالمسؤولين على توزيع البرامج والحصص التّعليميّة مراعاة هذا المبدأ ، والحرص على تطبيقه فعليا.

– الأخذ بعين الاعتبار عدم تباعد حصص النّحو خلال الأسبوع، لأنّ برمجة الحصص في فترات متقاربة يساعد على ترسيخ المعلومة، واسترجاعها في يسر وسهولة، فلا يضيع الطّالب بين ما يبذله في هذه الحصّة و بين قضاء ظرف زمنيّ مُطوّل في وضعيّات أخرى.

خاتمة

هذه بعض الحلول التي ركّزنا فيها على جوانب نفسّية محضة، محاولين تجاوز أنّ النّحو ليكون نحوا مُيسّرا فشرطه أن يعاد النّظر في مناهج تدريسه، أو في طريقة تدريسه، أو خبرة الأستاذ وكفاءته، أو تمكّن الطّالب، أو اختصار موضوعاته الكثيرة، فكلّ تلك الأسباب قد نظر فيها الدّارسون منذ نشأة النّحو إلى العصر الحديث، غير أنّها لمْ تختصر من المشكلة شيئا، بل صرنا نتخوّف شيئا فشيئا من ضياع العربيّة تماما على أيدي أجيال لا تفقه من قيمتها شيئا، و لعلّ خير دليل على ما نراه أنّ أغلب محاولات تيسير النّحو الحديثة قد حُكم عليها بالفشل، لأنّها أغفلت كثيرا الجانب النّفسي للمتعلّم، في حين ركّزت على حاجاته المعرفيّة دون النفّسية.

لذا جاء هذا البحث داعما للآراء السّابقة في جوانب، ومكمّلا لها في جوانب أخرى، عسى أن يؤدّي ائتلاف تلك الجوانب من: عناية بالمناهج والطرائق، وكفاءة المعلّم والمتعلّم، وضبط موضوعات النّحو وحصرها بالتّدرج حسب المراحل التّعليمية وقدرات المتعلّمين، واحترام نفسيتهم وتقدير محاولاتهم–إلى ترغيب المتعلّمين في النّحو و الإقبال عليه...

قائمة المراجع

1– ياقوت الحموي، 1995، معجم الأدباء، مج5، القاهرة: دار المأمون.

2– الزجاجي، د.ت.، الإيضاح، بيروت، دار النّفائس.

3– نايف محمد معروف، 2007، خصائص العربية و طرائق تدريسها، بيروت: دار النفائس.

4– ابنُ مضاء القرطبي، 1947، الرّد على النّحاة، تحقيق: شوقي ضيف، القاهرة: دار الفكر العربي.

5– ابن خلدون، د.ت.، المقدّمة، حقق نصوصه وعلّق عليه: عبد الله محمد الدرويش.

6– صالح محمد علي أبو جادو، 2003، علم النّفس التّربوي، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط3.

7– عبد المجيد نشواتي، 2003، علم النفس التربوي، الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط4.

8– فراس علي حسن الكناني، 2014، قراءات في علم النّفس التّربوي، بغداد، مطبعة زاكى.

9– فؤاد الشيخ سالم وآخرون، 1989، المفاهيم الإداريّة الحديثة، بيروت، المستقبل للنشر والتوزيع.

10– علي محمود منصور، 1998، مبادئ الإدارة: أسس ومفاهيم، القاهرة: مجموعة النّيل العربية.

11– محمد عباس سهيلة، 1999، إدارة الموارد البشرية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

12– كامل محمد المغربي، 2004، السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التّنظيم، ط3، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتّوزيع، عمان.

13– حمدي علي الفرماوي، د.ت.، دافعية الإنسان بين النّظريات المبكّرة والاتّجاهات المعاصرة، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

14- عبد الفتّاح أبي مولود، عبد الوهاب بن موسى، 2007، الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتّحصيل الدراسي، دراسة ميدانية لتلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة الوادي، ع.30، الجزائر: مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة ورقلة.

15- محامدين إسماعيلي وآخرون، د.ت.، دليل الحيان المدرسية، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسيّة والتّكوينات المشتركة بين الأكاديميات.