الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس—مستغانم
كلية الأدب العربي والفنون
قسم الدراسات اللغوية

توظيف النظريـــة المعـرفيـــة في تعليم اللغة العربية

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها
تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالب(ة):
بلعجال يمينة

تحت إشراف الأستاذ(ة):
الدكتورة بن عابد مختارية

الدكتورة بن عابد مختارية
كلية الأدب العربي والفنون
جامعة مستغانم

السنة الجامعية: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الأَلْبَاب ﴾

سورة الزمر: الآية 09

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

سورة المجادلة: الآية 11

شكر وعرفان

بعد إتمام هذا البحث أريد أن أقدم شكري الجزيل للأستاذة الفاضلة "بن عابد مختارية" التي تفضلت
بقبول الإشراف على العمل، ولم تبخل علي بالنصح و الإرشاد لي ، وكان لي عظيم الشرف أن
أتعامل معها وأتعلم منها، ولا أنسى فضل جميع من ساعدني في إنجاز بحثي هذا سواء من قريب أو من بعيد.

بلعجال يمينة

إهداء

بسم الله أبدأ كلامي . . . وبفضل الله وصلت لمقامي هذا،
والحمد والشكر على ما أتاني،
أهدي هذا العمل إلى الوالدين الكريمين والعزيزين أطال
الله في عمرهما،
وإلى أفراد أسرتي، الإخوة والأخوات تمنياتي لهم
بالتوفيق والنجاح.
وإلى كل من تجمعنا به صلة الرحم والصداقة ومن لم
نأت على ذكرهم ، وإلى كل من ساندني وشجعني من
قريب أو بعيد .

بلعجال يمينة

مقدمـــة

تحتل اللغة العربية مكانة عالية بين الأمم، وذلك لأنها تعبر عن حضارة قديمة وثقافة عالية، ودين واسع الانتشار، بالإضافة إلى أن متحدثيها كانوا وما يزالون يتمتعون بشأن كبير بين الدول العالم، ففي الماضي كانت العربية لغة الثقافة والعلوم في الوقت الذي كانت تعيش فيه أوروبا في ظلمات الجهل، والآن تقف اللغة العربية فارضة نفسها على شتى أمم العالم، وذلك لقدرتها على الاستيعاب لمختلف أنواع الثقافة والمدينة التي تخرج كل يوم في عالمنا الذي نعيش فيه الآن، على أن الثقافة والحضارة لهما أوسع التأثير في نشأة وتطور اللغة، وهما تعبران عن اللغات الجيدة وعكسها، واليوم نجد مجموعة الناس يتعلمون اللغة العربية لأنها لغة الدين ولغة العالم تسهيلا للاتصال والتواصل وقضاء الحاجات فيما بينهم.

والحقيقة أن تعلم اللغة العربية أو أي لغة أجنبية أخرى يحتاج إلى التفكير والبحث والاهتمام، ولقد تنبهت إلى ذلك دول كثيرة ممن فطنت إلى ضرورة نشر لغاتها بين الأمم؛ فأولتها من الدراسة والتجربة والرعاية ما هي جديرة به، وذلك نابع من إيمانها بأن نشر لغاتها خارج محيط وطنها يعود بالنفع الأكبر أولا وقبل كل شيء إلى أهلها ومواطنيها، فنشر اللغة يستتبعه تعريف شعوب أخرى بما وراء اللغة من ثقافة وحضارة، ويجعل متعلم تلك اللغة أكثر فهما لحياه بلادها، ومتقبلا لوجهة نظرها من مختلف النواحي الثقافية والاجتماعية والدينية والسياسية... وغيرها.

ولذلك وجب توسيع معارفنا بالبحث في طبيعة النظريات الحديثة التي عالجت تعلم اللغات واكتسابها، ودورها في تعليمية اللغة العربية، فارتأينا العمل على هذه الدراسة الموسومة بـ: **" توظيف النظرية المعرفية في تعليم اللغة العربية"** مقتصرين فيه على واحدة من تلك النظريات.

ومن هذا المنطلق يمكننا طرح الإشكالية الآتية: ما هي النظرية المعرفية؟ وما هي تطبيقاتها في تعليم اللغة العربية؟.

هادفين من وراء الإجابة عن هذه الإشكالية إلى معرفة النظرية المعرفية معرفة دقيقة، وكيفية الاستفادة من تطبيقاتها وتوظيفها في تعليم اللغة العربية. معتمدين المنهج الوصفي التحليلي في معالجة هذا الموضوع.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع معالجته ضمن مقدمة ومدخل وفضلين وخاتمة.

كان المدخل عبارة عن شرح المفاهيم الأساسية المتمثلة في تعريف النظرية ومفهوم التعليمية التعليم، تم تحدثنا مفهوم اللغة ثم أعطينا تعريفا شاملا للغة العربية.

ثم الفصل الأول المعنون بـ: (حول النظرية المعرفية) الذي تناولنا فيه ثلاث مباحث؛ المبحث الأول: تحدثنا فيه عن النظرية المعرفية من حيث التعريف، النشأة والتطور. والمبحث الثاني: تضمن أشهر رواد النظرية المعرفية وأراؤهم. أما المبحث الثالث: فتطرقنا فيه إلى دراسة العلاقة بين النظرية المعرفية والنظريات الأخرى.

أما الفصل الثاني فوسمناه بالنظرية المعرفية وتعليم اللغة العربية، وهو الآخر تناولنا فيه ثلاث مباحث؛ المبحث الأول: تطرقنا فيه إلى الاكتساب اللغوي ونموه عند النظرية المعرفية. والمبحث الثاني: تناولنا فيه تعلم اللغة واكتسابها في النظرية المعرفية. ثم المبحث الثالث الخاص بتعليم اللغة العربية في ضوء النظرية المعرفية.

وأتبعنا هذين الفصلين بخاتمة مجملة لأهم النتائج المتوصل إليها.

هذا ومن أهم المراجع التي اعتمدنا عليها هو (النظرية المعرفية في التعلم) ليوسف قطامي الذي أسهم مع عدة مراجع أخرى في إضاءة الطريق لنا، فكانت بمثابة مفاتيح ساعدتنا في فك شفرات البحث. أما عن عن الصعوبات التي واجهتنا في هذا البحث فعلى رأسها: قلة المصادر والمراجع المتعلقة بالنظرية المعرفية محل الدراسة، وبالأخص تلك التي تتناول كيفية تطبيق النظرية المعرفية في تعليم اللغة العربية، وبالتالي كانت المعلومات المتعلقة بهذا الصدد شحيحة جدا.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نحمد الله تعالى ونشكره على تمام هذا العمل، ونثني على كل من أمدنا بيد العون والمساعدة، ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة "بن عابد مختارية" على عنايتها ورعايتها لهذا العمل بإرشاداتها وتوجيهاتها وتصويباتها الشديدة.

المـدخـــل

مفـاهيــم أسـاسيــة

سنحدد في هذا المدخل بعض المفاهيم الأساسية المتعلقة بالدراسة أهمها: مفهوم النظرية، مفهوم التعليمية والتعليم، مفهوم اللغة واللغة العربية.

1- مفهوم النظرية:

أول هذه المفاهيم وأكثرها دورانا في هذه الدراسة مفهوم (النظرية) التي يمتد ذكرها بالضرورة إلى عناصر أخرى ذات صلة، وهي نظرية الأدب والنظرية البنائية والنظرية المعرفية، علما أننا هنا نقتصر الحديث على مفهوم النظرية فقط، لأننا سنخصص فصلا كاملا للكلام عن هذه النظريات، وهو الموضوع الذي سنفصل فيه القول في الفصل الأول من هذا.

أ- لغة:

بالعودة إلى المعاجم العربية تحيل مادة نظر إلى النظر بالعين أو النظر بالقلب وهي مجتمعة فيما أورده "الزمخشري" في معجمه:

« نظرت في الكتاب، ويقال: مرّ بي على بني نظري، ولا تمرّ بي على بنات نقري؛ أي على رجال ينظرون إليّ لا على نساء ينقرنني أي يعبنني »[1].

يشير هذا النص إلى نوع من النقد والتعبير اختصت به طائفة من الناس، فقد أورد "ابن منظور": « وَبَنُو نَظَرَى وَنَظَّرَى: أَهْلُ النَّظَرِ إِلَى النِّسَاءِ وَالتَّغَزُّلِ بِهِنَّ ، وَمِنْهُ قَوْلُ الْأَعْرَابِيَّةِ لِبَعْلِهَا: مُرَّ بِي عَلَى بَنِي نَظَرَى وَلَا تَمُرَّ بِي عَلَى بَنَاتِ نَقَرَى أَيْ مُرَّ بِي عَلَى الرِّجَالِ الَّذِينَ يَنْظُرُونَ إِلَيَّ فَأُعْجِبُهُمْ وَأَرُوقُهُمْ وَلَا يَعِيبُونَنِي مِنْ وَرَائِي وَلَا تَمُرَّ بِي عَلَى النِّسَاءِ اللَّائِي يَنْظُرْنَنِ ي فَيَعِبْنَنِي حَسَدًا وَيُنَقِّرْنَ عَنْ عُيُوبِ مَنْ مَرَّ بِهِنَّ » [2].

أقرب دلالة في معاني النظر لغويا حسب موضوعنا ما أورده "ابن منظور" من معنى التأمل في الشيء حيث يقول: « تقول نظرت إلى كذا وكذا من نظر العين ونظر القلب ويقول القائل إلى المؤمل يرجوه. إنما تنظر إلى الله ثم إليك أي إنما أتوقع فضل الله ثم فضلك » [3].

وفيما أورده "ابن منظور" زيادة على معنى التأمل والرجاء، فكأن الناظر بعين القلب يأمل شيئا في موضوعه الذي يفكر فيه يقول: « النظر: الفكر في الشيء تقدره وتقسيه، والمناظرة أن تناظر أخاك في أمر إذا نظرتما فيه معا كيف تأتيانه »[4].

وقد أطلق العرب قديما – استنادا إلى هذه المادة المعجمية- اسم النظارة على القوم ينظرون إلى الشيء أي يشاهدونه مجتمعين، وقد ارتفع هذا المصطلح مرتبة

([1]) الزمخشري، أساس البلاغة، تح: فريد نعيم وشوقي المعري، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، الطبعة 01، 1995م، مادة: نظر، ص 838

([2]) ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، أمحمد حسب الله، هاشم محمد الشادي، دار المعارف، القاهرة، مادة نظر، المجلد 06، ص 4466.

([3]) المرجع نفسه، ص 4466.

([4]) المرجع نفسه، ص 4466.

أخرى على يد علماء الكلام منهم "الجاحظ" الذي أدخل عليه حرف التاء ليصبح (النظارة)، كما يرى "عبد الملك مرتاض" – مستندا في ذلك إلى نص للجاحظ – أن « القدامى كانوا يصطنعون مصطلح النظارة كما نلاحظ ذلك في نص الجاحظ (فيا أيها المتكلم الجماعي والمتفقه السني والنظارة المعتزي) لمعنى يقترب من معنى المنظر في اللغة المعاصرة، إذ ليس النظار أجمل من المنظر وأفخم في السمع إلا كثير النظر، أي كثير التفكير والاستنتاج في المسائل العقلية الخاصة والفكرية المحصنة، فهو كأنه يقرر نظريات المعرفة ويقلبها في أصولها العليا »[1].

وسواء استخدم القدامى مصطلح (النظرية) أم مصطلح (النظارة) أو غيرهما فإن ما يهمنا هنا هو أنه كان لهم ما يقابله في وعيهم النظري، إذ لا مشاحة في المصطلح- كما يقال-على ما ذهب إليه "مرتاض" أن العرب استخدموا مصطلح (نظر ونظّار في مقابل الاستعمال الحديث: نظرية ومنظّر)، وذلك كي لا نقع في التهويل أو التضليل الذي وقع فيه "ناظم عودة" عندما بحث عن مصطلح علمي بمفهومه المعاصر في قاموس لغوي ليصل إلى نتيجة مغلوطة وهي أن المعجم العربي كما يقول: « كان يعني بالجذر اللغوي للكلمات ودلالتها الوضعية، وعراقتها الأعرابية غير المشوبة باللحن، أو بالاختلاط الأجنبي »[2]، ذلك في الوقت الذي يقول فيه وبحق بأن المعجم العربي « غير مشغول بملاحقة التراكيب والصياغات الجديدة »[3].

ب- اصطلاحا:

نظرية ج نظريات وهي « قضية محتاجة إلى برهان صحيتها، والنظري، المنسوب إلى النظر، ويطلق في تقسيم العلوم على ما كان غير متعلق بكيفية العمل ويقابله العملى وهو ما كان متعقا بها »[4].

وإذا أردنا أن نعود إلى مفهوم النظرية في الفكر العربي الإسلامي، فإن علينا أن نتتبع المسميات أو مضامين الأسماء لا الأسماء نفسها، وبمنظوراتهم هم عملا بعبارة "أبي حامد الغزالي" « من طلب المعنى من اللفظ ضمل » [5]. إنما العبرة بالمسميات لا بالأسماء، ومن هذا المنطلق يمكننا بيسر تلمس مفهوم النظرية كما

([1]) عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هوسة-الجزائر-2007م ص243، وينظر: كلام الحاجظ في رسائل الجاحظ، فصل في صناعة الكلام، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخابجي، القاهرة، ط 01، 1979م، ج 04، ص 243.

([2]) ناظم عودة، تكوين النظرية في الفكر الإسلامي والفكر العربي المعاصر، دار الكتاب الجديد، بن غازي، ليبيا، ط 01، 2009م، ص 26.

([3]) المرجع نفسه، ص 26.

([4]) لويس معوف، المنجد في اللغة والأعلام، بيروت، دار المشرف، ط 21، 1973، ص817.

([5]) يوظف أبو حامد الغزالي هذا المبدأ في الكشف عن خطأ منهج المتكلمين في الاستدلال ينظر: محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي، ص439 .

يطرحها العرب القدامى باسم النظارة أو في مقابل المنظر اليوم، أو باستخدام اسم (النظري) كمعادل لمفهوم النظرية، حيث يقول صاحب التعريفات: « النظري هو الذي يتوقف حصوله على نظر وكسب كتطور النفس، والعقل كالتصديق بأن العالم حادث »[1].

وقد أورد "البستاني" هذا النص في قاموسه المحيط ولم يشر إلى مصدره، ومعناه قريب من معنى قول "الجرجاني" عن النظري: « نسبة إلى النظر يطلق على مقابل الضروري ويسمى كسبيا وضروريا ومطلوبا وهو الذي يتوقف حصوله على نظر وكسب كتهور النفس والعقل، وكالتصديق بأن العالم حادث»[2]، وهذه إشارة إلى الفقهاء قديما حيث كانوا يقسمون العلوم إلى ضرورية ونظرية، فالضروري مالا يسمع الإنسان جهه ويتعلق بالفرائض والوجبات، والنظري ما يختص به طائفة من النظار والعلماء كل في مجاله العلمي.

وتعني هذه التمثيلات والتقابلات أن مفهوم النظرية يتسع ويضيق بحسب الموضوع المبحوث، وبحسب المجال الذي يتحرك فيه هذا المفهوم، والجهة التي ينتمي إليها موضوع البحث واختصاصه وطبيعته، وقد جاء في المعجم الشامل المصطلحات الفلسفة « نظرية theorie theorg تصور أو فرض أشبه بالمبدأ، له قيمتة التعريف على نحو ما يتسم بالعمومية وينتظم علما أو عدة علوم، ويقدم منهجا للبحث والتفسير، وبربط النتائج بالمبادئ » [3].

إن أهم ما نلحض إليه بعد هذا العرض الموجز أن النظرية بمفهومها الواسع توليف عقلي منضبط، يتسم بالتجريد، وينتظم مفاهيم وتصورات معرفية منسجمة ترتبط فيه النتائج بالمبادئ والمقدمات، وينبغي أن يكون هذا البناء النظري قادرا على تفسير ظاهرة أو مجموعة من الظواهر في مجال أو في عدة مجالات، ومهمة هذا التوليف هو عقلنة التفكير وعلمنة الاستنتاج.

2- مفهوم التعليمية didactique:

أ- لغة: كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة من (علم) أي وضع علامة أو سمة لتدل على الشيء لكي ينوب عليه.

والديداكتيكا هو لفظ أعجمي مركب من لفظين هما: ديداك وتيكا وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم.

ب- اصطلاحا:

([1]) عبد القادر الجرجاني، كتاب التعريفات، تح: ابراهيم الأبياري، القاهرة: دار الريان للتراث، د-ت، ص 261.

([2]) فريد نعيم وشوقي المعري، محيط المحيط، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون، ط 01، 1995، مادة (ناظر)، ص 901.

([3]) عبد المنعم الحنفي، المعجم الشامل، مكتبة مدبولي القاهرة، ط 03، 2000م، ص 880.

أول ما ظهر مصطلح الديداكتيك كان في فرنسا سنة 1554 واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض بوضوح، أما في المجال التربوي التعليمي فقد وظف هذا المصطلح سنة 1667 كمرادف لفن التعليم.

التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس أو المنهجية، وهي علم موضوع دراسة طرائف تقنيات التعليم أو هي مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أج إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التعليم [1].

بالإضافة إلى المفهوم الذي ذكرناه فقد عرفها الكثير من المفكرين على النحو الآتي:

يعرفها "سميث" على أنها فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بيت الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية أو بعبارة أخرى تتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة. وقد عرفها "جون كلود غانيون" على أنها إشكالية إجمالية وديناميكية تتضمن:

-تأملا وتفكير في المادة المدرسة أو كذا في طبيعة وغايات تدريسها.

-إعداد لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الإجتماع... إلخ.

-دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها [2].

ويذهب "محمد الدريج" إلى أن المقصود بالديداكتيك أو ما يسميه هو بعلم التدريس، بأنه: « الدراسة العلمية لطرف التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء المستوى العقلي أو الحسي الحركي »[3].

من خلال المفاهيم السابقة نستنتج أن (التعليمية) مرتبطة أساسا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها وطرق وأساليب تبليغها للمتعلمين ووسائل تقويتها وتعديلها، فهي تضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى والطرق وتنظيم التعلم[4]، وهي مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدرات وموارده في العمل على تحصل المعارف والمكتسبات والمعمرات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة.

([1]) محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي، مفتش التربية الوطنية، الجزائر، دار الهدى، 2012، ص 126.

([2]) ينظر: بشير أبرير تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007، ص 94.

([3]) محمد الدريج، مدل إلى علم تدريس، العين، دار الكتب الجماعي، الإمارات العربية، ط 03، 2003، ص 15.

([4]) وزارة التربية الوطنية، التعليمية عامة وعلم النفس، الجزائر، 1999، ص 03.

أما التعليم فهو يسود كافة أنواع النشاط البشري تقريبا، حتى أنه لا يوجد نمط من أنماط السلوك بدون تعليم، ويمكن القول أن عملية التعليم تعتبر عملية أساسية في الحياة، حيث يؤدي إلى تغير السلوك، والإنسان يتعلم أنماط سلوك مختلفة عن طريق الحياة اليومية والخبرة والتعليم من ناحية غوية هو تغير في أداء الفرد، بحيث يتأثر التلميذ بالملاحظة والتقليد والتفاعل مع البيئة التي ينتمي إليها، ويمكن القول بأن التعليم وجد منذ أن وجد الإنسان، ولا يتم إلا عن طريق الممارسة والخبرة وتفاعل الفرد مع الإطار الفيزيائي والإطار الاجتماعي الذي ينتمي إليه. فالتعليم الذاتي مهمته تنمية مهارات الأفراد ليصبحون قادرين على مواجهة مشكلات الحياة الحاضرة، كما أنه يساعدهم على التكيف مع الحياة المستقبلية[1].

ويعرفه "محمد الدريج" بأنه نشاط تواصلي يهدف بإثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله وأنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، ويراها أيضا مجموعة أفعال تحفيزية لحدوث التعليم عند الفرد، وبذالك تسهل عملية الاكتساب معنى ذلك أن التعليم يبين على منهاج دراسي بحيث يحتوي مجموعة معارف وتقنيات التواصل وطرق تربوية مختارة وتقنيات التقويم وتناسق الأنشطة التعليمية، ويرى "برونو" أنه يتصف بتوجيه السلوك في مجال معين ونحو هدف معين محدد سلفا الذي يرغبه المجتمع في تنمية سواء كان على مستوى الفرد أم على مستوى المجتمع ولتحقيق ذلك يتطلب من الساهر بن على وضع قواعد تربوية واقتراح طرق ووسائل تربوية وتقديم توجيهات تربوية مسبقة عن العملية التعليمية لتحقيق أهداف وذلك لتحصل أحسن مهارات أفضل ولمعرفة مستوى التلميذ ألتحصيلي [2].

فالتعليم عملية مقصودة ومنظمة وفق أهداف ومنهاج أكاديمي متكامل.

3- مفهوم اللغة واللغة العربية:

أ-لغة: ورد في لسان العرب :« لغا: اللّغوُ واللَّغَا: السقط ومالا يُعتدّ به من كلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة ولا على نفع. التهذيب: اللَّغوُ واللَّغا واللَّغوى مكان من الكلام غير معقود عليه. واللُّغة: من الأسماء الناقصة، وأصلها لغوة من لغا إذا تكلَّم»[3].

وجاءت في القرآن الكريم كلمة (لغو) في أكثر من آية منها: قال الله تعالى: ﴿ لَا يَسْمَعُونَ فِيهَا لَغْوًا إِلَّا سَلَامًا وَلَهُمْ رِزْقُهُمْ فِيهَا بُكْرَةً وَعَشِيًّا ﴾[4].

وقال تعالى:﴿ وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ﴾[1].

([1]) ينظر: عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط 01، 2012، ص 66-67 .

([2]) ينظر: حاسم محمود الحصون وحسن جعفر الخليفة، المرجع السابق، ص 34.

([3]) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، لبنان، ط 4، مادة (لغا).

([4]) سورة مريم: [الآية 62].

وقال تعالى:﴿ وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا ﴾[2].

ب-اصطلاحا:

يعرفها "ابن جنَّي" بأنَّها: « أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم »[3].

ونجدها عند "عبد المالك مرتاض" أنَّها :« مجموعة من المقاطع الصوتية، يصطلح قوم على التفاهم والتعبير بها عن أغراضهم في الحياة »[4].

أمَّا عند الغربيين [5] فتعرفها الموسوعة الفرنسية بأنها علامات مركبة تولد في الشعور وإحساسات متباينة، إما متناثرة، أو مخمنة عن طريق الارتباط، فهي تتحدث هنا عن علامات رمزية متفق عليها، وهذه نظرية واسعة للغة تظم لغة الصوت، ولغة الإشارة المرئية. ويعرفها علماء النفس بأنها: الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، التي يمكن بها تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهانها أو أذهان غيرها بواسطة تأليف كلمات ووضعها في تركيب خاص.

ويعرف "جون كارل" اللغة بأنها: ذلك النظام المتشكل من الأصوات اللفظية الاتفاقية، وتتابعات هذه الأصوات التي تستخدم أو يمكن أن تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس، التي يمكن أن تصف وبشكل عام الأشياء والأحداث والعمليات في البيئة الإنسانية. من هنا نلاحظ أن "كارل" في للغة قصر الاتصال على الجانب الفظي وأهمل وسائل الاتصال غير اللفظية كالإشارات وتعابير الوجه التي تصاحب عادة السلوك الكلام.

ويعرف "جون ديوي" اللغة: بأنها وسيلة اتصال بين أفراد جماعة، تألف بينهم على صعيد واحد. ويرى "سابير": أن اللغة هي وسيلة لتبادل الأفكار والمشاعر والرغبات وهي مكتسبة ذاب طبيعة إنسانية تؤدي وظيفتها بواسطة نظام من الرموز المنتجة اختيارا.

أما **اللغة العربية** فتعرّف بأنها « النظام الرَّمزي الصوتي الذي اتفق عليه العرب منذ القدم، واستخدموه في التفكير والتعبير والتفاهم، واستخدموه أيضا في الاتصال والتواصل، واللُّغة العربية من اللُّغات الحيَّة المشهورة، إلاَّ أنَّها تميزت عن غيرها بأنَّها لغة القرءان الكريم، والحديث الشريف، لغة العلم والمعرفة، لغة

([1]) سورة المؤمنون:[الآية 03] .

([2]) سورة الفرقان:[الآية 72] .

([3]) ابن الجني، الخصائص، تح عبد الحميد الهنداوي، المجلد 01، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص87.

([4]) عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د-ط، 2012، ص08.

([5]) ينظر: راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، الأردن: عالم الكتب الحديث، 2009، ص11-12 .

الأدب والفن »[1]، وهي « ذلك المستوى الكلامي الذي له صفة رسمية، والذي يستعمله المتعلَّمون تعليما راقيا »[2].

وهي تنتمي إلى فصيلة اللغات السامية، ولقد كتب لهذه اللغة الخلود بنزول القرآن الكريم الذي أمدها بمادة لغوية عزيزة، إذا لم تعد العربية منذ ظهور الإسلام آلة عادية للكلام والتخاطب، ولا لغة إنسانية محصنة، بل شيئا آخر جعل لديها قدرة فائقة على إعراب عن دقائق المعنى وخواطر الفكر وخلجات النفس، ومن فضل القرآن الكريم على العربية أيضا أن عمل على توحيدها وطبعها بطابع خاص فيه المومية والشمول، بحيث تسير هذه اللغة أن تكون لغة العرب عامة وأن تتغلب على الكثير من معالم اللهجات السائدة أنداك. كما استأنفت مسيرتها التاريخية وعاشت دورها في تطور ونماء، واتسع صدرها لكثير من الألفاظ التي افترضتها من اللغات الآخر كالفارسية واليونانية والهندية وغيرها، وكانت المؤلفات العربية في القرون الوسطى في الفلسفة والطب والعلوم الرياضية وغيرها مراجع للأوروبيين.

بالإضافة إلى أنها كانت أداة التفكير ونشر الثقافة في الأندلس التي أشرقت منها الحضارة على أوروبا فبددت ظلماتها وقشعت عنها سحب الجهل والتخلف، ودفعتها إلى التطور والنهوض وفي ظل هذا الجو المفعم بالعلم والمعرفة أقبلت الشعوب المسلمة على القرآن الكريم كتاب الدين الإسلامي الجديد يتدارسونه، وعلى اللغة بالفحص ينهضون بفنونها وعلومها، ويجلسون بها في روائع الفكر والأدب، ومن ثم شهد العالم نشوء حضارة عالمية شاملة تفسح صدرها لجميع الثقافات الوافدة، وتوفر حرية الرأي والاعتقاد لكل مواطن، وتتخذ من لغتها الفحص رابطة إنسانية مكنية، توحد بين شعوبها المسلمين في الفكر والحياة، أو تسهم في رقي البشرية في كل ميادين المعارف والفنون.

وقد تهيأت للعربية في العصر الحديث عوامل جديدة للتطور والرقي، منها انتشار التعليم، وظهور الصحافة ووسائل الإعلام المرئية والمسموعة، وإنشاء مجامع اللغة العربية في عدد من البلدان العربية، والاهتمام بعقد اللجان والمؤتمرات التي تبحث مشكلات اللغة وتضع لها حلول المناسبة، وجعل العربية لغة التعليم في جميع المدارس والمعاهد وفي كثير من الجامعات العربية إضافة إلى أنها أصبحت اللغة الرسمية في جميع الأقطار العربية بل وفي المحافل الدولية[3].

([1]) عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللُّغة العربية، مركز يزيد للخدمات الطلابية، الأردن، 2004 ، ص39.

([2]) حسام البهنساوي، العربية الفصحى ولهاجاتها، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2004/1424، ص121.

([3]) حاسم محمود الحقون، وحسن جعفر الخليفة، طرق تعليم الغة العربية في التعليم العام، دار الكتب الوطنية للطبع والنشر والتوزيع، بنغازي ليبيا، ط 01، 1996، ص 34.

الفصـل الأول
النظريـة المعرفيـة

المبحث الأول: حول النظرية المعرفية.
المبحث الثاني: أهم أعلام النظرية المعرفية وآراؤهم.
المبحث الثالث:العلاقة بين النظرية المعرفية والنظريات الأخرى.

المبحث الأول: حول النظرية المعرفية:

تعتبر النظرية المعرفية من أهم النظريات التي أعطت اهتمام كبير لمصادر الخاصة بالمعرفة وكافة استراتيجيات التعليم مثل: الانتباه، الذاكرة، الاستقبال، الفهم، معالجة المعلومات، يكون وعي المتعلم في هذه النظرية بما قام على اكتسابه من معرفة والطريقة التي اكتسب بها هذه المعرفة يساعد على زيادة نشاطه الميتا معرفي. إن النشاط أو الخبرة الحاصلة عند الفرد تقوم بإحداث تغيير كبير في سلوكه، تركز النظرية المعرفية على البنية الأساسية للمعرفة من خلال خصائص متعددة مثل: التكامل، التمايز، الترابط الكم والثبات النسبي.

والنظرية المعرفية تتكون من كلمتين أساسيتين هما (النظرية) و(المعرفة)؛ فالنظرية منسوبة إلى كلمة النظر، والنظر مصدر من نظر-ينظر-نظر، وهو يدل على فهم معين. وكلمة المعرفية مصدر ميمي من عرف-يعرف-عرفان-ومعرفة، وتزداد لها ياء نسبة وتاء مربوطة لتتناسب الصفة بالموصوف[1].

وعندما نذكر النظرية المعرفية فإننا نستحضر مؤسسها العالم النمساوي "جان بياجيه" الذي يعتبر منظرها، وتعتبر النظرية بصفة عامة، وعاء مبنيا على العلم والتجربة يمكن التربويين من فهم العديد من الظواهر التعليمية والنفسية، وهو ما يمكنهم أيضا من اختيار المسار الصحيح لتقديم المعرفة وحيث كانت النظرية المعرفية في بداية نشأتها جمعا من نظرية المثير والإستجابة ونظرية الجشطالة الذي فعله "تولمان" وأتباعه، والمقصود بها، دراسة ن كيفية الرؤية يؤثر السلوك والخبرات الرؤية، والمراد هنا ، أن النظرية المعرفية تجرب دراسة العقل أو الحس حين عملية التعلم.

يرى "بياجي" أن نظريات النمو المعرفي الكلاسيكية تأخذ في حسابها ثلاثة جوانب أساسية تساهم في تشكيل معارف الفرد وهي النضج البيولوجي والتفاعل مع البيئة الطبيعية والتفاعل مع البيئة الاجتماعية إلا أنها تعمل عاملا أساسيا في النمو سمية "بياجي" بالتوازن (équilibration) ويعمل على تنسيق العوامل الثلاثة، ومفهوم التوازن عند "بياجيه" هو أن "الطفل يبحث عن التوازن بين ما يدركه من ميترات وأوضاع جديدة وما يمتلكه من بنى معرفية على نحو مسبق، فإذا كانت هذه البنية قادرة على معالجة تلك الميثرات والأوضاع فتستمر حالة التوازن ولن يصيبها الاضطراب أما إذا كان الأمر غير ذالك أي أن البنى المعرفية السابقة لطفل غير قادرة على معاجة الميثرات والأوضاع الجديدة فلا بد من حدوث عملية عقلية للحفاظ على التوازن"[2]. حيث قسم مراحل النمو المعرفي عند الطفل إلى مراحل هي:

([1]) هانز فيهر، معجم اللغة العربية المعاصرة، بيروت، مكتبة لبنان، ط 03، ص 975.

([2]) عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، الأردن، دار الفرقان، ط 03، 1987، ص 152.

1- المرحلة الحسية الحركية: تمتد من الولادة حتى نهاية السنة الثانية تقريبا ويحدث التعلم في هذه المرحلة عبر الإحساسات والأفعال والمعالجات اليدوية:

- يحدث التفكير بصورة رئيسية عبر الأفعال.
- يتحسن التناسق الاستجابات الحركية؛
- يتطور الوعي بالذات؛
- تتطور فكرة ثبات أو بقاء الأشياء؛
- تبدأ عملية اكتساب اللغة.

2- مرحلة ما قبل العمليات: تعق هذه المرحلة بين نهاية السنة الثانية ونهاية السنة الرابعة من عمر الطفل وخلالها يكون قادرا على استخدام اللغة وتسمية الأشياء، قادرا على التصنيف، وتكوين بعض المفاهيم العقلية العامة مثل: أكبر، أطو وأقصر.....إلخ، تعتبر ظاهرة اتساع استخدام (الطفل) من أهم الخصائص التي تميز النمو المعرفي في هذه المرحلة وهي مرحلة انشاء المفاهيم إلا أن استخدام الطفل للرموز اللغوية يختلف عن استخدام اكبار فقد يستخدم كلمة كلب للدلالة على أي جسم يتحرك على أربع قوائم سواء كان الجسم كليا أم خروفا أم حصانا أم بقرة أم قطة ..... لذا يسمى "بياجي" هذا النوع من المفاهيم بمصطح (ما قبل المفهوم) للدلالة على أن مفاهيم الأطفال تختلف عن مفاهيم الكبار.

3- مرحلة العمليات المادية: تبدأ من سن الثامنة إلى سن الحادية عشر يستطيع الطفل في هذه المرحلة ممارسة العمليات التي تدل على حوادث التفكير المنطقي شرط أن تكون مرتبطة بالأفعال المادية الملموسة « فإن أعطي طفل في الثامنة أو التاسعة من عمره ثلاثة مكعبات ذات حجوم مختلفة فإنه يستطيع من خلال الإدراك البصري ودون القيام بأية مقارنات فعلية بين المكعبات أن يقول بأن المكعب الأول أكبر من المكعب الثاني وأن الثاني أكبر من الثالث وبذالك يستنتج أن المكعب الأول أكبر من الكعب الثالث أما إذا حاول القيام بالاستنتاج المنطقي ذاته من خلال استخدام الرموز عوضا عن الأشياء المادية (المكعبات) كأن نسأله إذا كان أ > ب وكان ج < ب، فأي الحدود الثلاثة هي الأكبر؟، فسيواجه الطفل صعوبة في الوصول إلى الإستنتاج الصحيح » [1]، وفي هذه المرحلة تضعف حالة التمركز حول الذات ليصبح الطفل قادرا على فهم وجهة نظر الآخرين.

4- مرحلة العمليات المجردة: من 11 سنة إلي 14 سنة في هذه المرحلة يمارس الطفل أكثر العمليات المعرفية تطورا حيث يستطيع التفكير والبحث بعيدا عن الأشياء المادية الملموسة فالأشياء لم تعد موجودة في العالم الخارجي فقط؛ بل موجودة في عقله أيضا فهو يفكر على نحو مجرد ويصل إلى النتائج المنطقية

(1) عبد المجيد نشواني، المرجع السابق، ص 159.

دون الرجوع إلى الأشياء المادية الملموسة فهو يفكر تجريديا وقادر على حل المشكلات يضع الفرضيات ويقترح الحلول الممكنة ويبني النظريات.

وخلاصة القول: إن "بياجيه" يرفض مبادئ النظرية الفطرية وكذلك يرفض نظرية التعلم والاكتساب القائمة على التقليد، فاللغة بالأساس عند "بياجيه" هي عمل إبتدائي، أما التقليد دور هامشي في اكتسابها كما أن هناك خلافا جوهريا بين السلوكيين والمعرفيين حول دور العقل في اكتساب اللغة، فالمعرفيون يرفضون الرأي القائل بأن التعلم يحدث نتيجة لمؤثرات خارجية فقط، ويرفضون كذلك فكرة أن عقل الطفل صفحة بيضاء تؤثر فيها البيئة، وهناك خلافا بين نظريتي **"بياجيه"** و"تشومسكي"، ومرد هذا الاختلاف يرجع إلى تصور طبيعة بني المعرفة لا إلى وظيفتها يرى "تشومسكي" أن هناك بنى خاصة بالإكتسابات اللغوية، وفطريتها مرتبطة بالطابع الفريد للغة البشرية، أما "بياجيه" فيرى أن بنى المعرفة عامة، وأنها تجد أساسها في بنى بيولوجية[1].

5- مرحلة العمليات المجردة: يتجرد الفرد في هذه المرحلة من حدود التفكير المحسوس، إلى عالم التصورات الذهنية والمبادئ والنظريات، حيث يستطيع الفرد من خلال التفكير أن يكون قادرا على التفاعل مع الواقع الخارجي، ويبدأ الطفل في استخدام الفروض العقلية ومناقشة الآخرين، لتكون علامة الذكاء في هذه المرحلة متمثلة في قدرته على اتعاون مع الآخرين مستعينا بالتفكير الموضوعي الذاتي، الذي يوظف في التفكير العلمي والقائم على الفروض، والتجريب من المستوى الحسي الحركي إلى المرحلة التجريدية، التي تساعد على هيئة التوازن عند الإنسان الذي يظهر أكثر نضجا بفضل كل ما تعلمه من الآخرين، ويحفظ به طوال حياته، وهذا ما أكد عليه "بياجية" في دراساته بأن التركيب البيولوجي والبيئة يؤثران على القدرات الإنسان، ويساعدانه على معرفة واستكشاف المحيط الذي يعيش فيه[2]، وإن الأطفال في نموهم العقلي يمرون بمراحل محددة، تنمو معها طريقة تفكيرهم وطريقة استيعابهم للأشياء المحيطة بهم.

والنظريات المعرفية كانت نتيجة إجراء بحوث مكثفة حول الأثر الذي تتركه العمليات العقلية في التعلم، وهذه خلاصة البحوث التي تم التوصل إليها:

- تزودنا النظريات المعرفية بمعلومات ملائمة حول كيفية ضبط المتعلم في تحصيل اللغة الثانية واكتسابها فالتدريب الحر يجعلنا قادرين على ضبط عملية حتى تصبح أوتوماتيكية أو آلية، كذلك يحتاج المتعلم إلى فرصة مناسبة وذلك لتفعيل الاستراتيجيات من أجل تحصيل المعرفة.

- تزودنا ببعض الرؤى حول كيفية إعادة بناء المتعلمين في اكتساب اللغة الثانية، من أجل جعلها قابلة للاستعمال في واجبات متعددة.

([1])جان بياجيه، الاستيمو لوجيا التكوينية، تر: السيد نفادي، القاهرة: دار العالم الثالث، 2004، ص 28.

([2]) المرجع نفسه، ص 28.

- النظريات المعرفية غير قادرة على تفسير تتابع الاكتساب للبنى النحوية.
- النظريات المعرفية غير قادرة على تفسير الدور الذي تلعبه المعرفة الواضحة وكذلك لا تستطيع تفسير الدور الذي تلعبه المعرفة الواضحة وكذلك لا تستطيع تفسير كيفية اكتساب اللغة الثانية عن طريق التعليم الرسمي.

وتعتبر هذه النظرية الأساس لأكثر طرائق التدريس الحالية، كونها انبثقت من بحوث وتجارب علم نفس اللغة "psycholinguistics".

يرى "بياجيه" (j piaget) أن نمو اللغة مماثل للنمو المعرفي في طريقة بنائه، أي أن الطفل يتعلم الكلمات لكي يعبر عما تعلمه من التنقيب الفعال في البيئة. لقد أطلقت هذه النظرية اسم المعرفية لاعتقاد "بياجيه" أن اللغة تنتج مباشرة من خلال النمو المعرفي للطفل.

وتقوم هذه النظرية على أساس التفريق بين الأداء والكفاءات. ويعرض فيها "بياجية" فكرة "تشومسكي" في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلم اللغة كما أنها في نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التعلم، في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في مواقف معينة.

ويرى "بياجية"أن النمو الفكري يتم بذاته، ويتبعه التطور اللغوي، فالنمو الفكري سابق للنمو اللغوي، وأن النمو العقلي وطرق تمثل الأشياء تسير كما يلي[1]:

1) العمل (action)
2) الصورة (image)
3) اللغة (language)

وقد صنف "بياجية"الكلام إلى فئتين اثنين وهما:

1) الكلام المتمركز حول الذات (الكلام الذاتي).
2) الكلام الاجتماعي (معمر نواف 2010،133).

ويفترض أصحاب النظرية المعرفية أن المهارات اللغوية للطفل وطاقته على الاكتساب اللغوي يسير في مراحل نمائية. وهكذا عكس وجهة نظر أصحاب الفطرية الذين يفترضون أن المقدرة اللغوية للكف تكمل قبل مولده وتثبت مع الزمن، ومع ذلك لاينكر أصحاب النظرية المعرفية وجود استعدادات فطرية تعد متطلبات سابقة، بيد أنها لا تقتصر على اللغة فحسب لكونها عامة بالنسبة لمختلف المهارات المعرفية واللغوية والأنشطة التي يؤديها الفرد، وعلى ذلك فإن المهارات اللغوية تعتمد إجرائيا على نمو المهارات المعرفية.

وفيما يتعلق باكتساب اللغة، يري "بياجية" أن الوظائف المعرفية تسبق النمو اللغوي، وأن اللغة بحد ذاتها لا تولد العمليات الفكرية، بل إن اللغة –في نظره- لا يمكن استعمالها الإستعمال الكامل ما لم تتكون العمليات الفكرية هي التي تسمح

(1) جان بياجيه، المرجع السابق، ص 28.

باستغلال اللغة بكل قدرتها التمييزية، وبعبارة أخرى، فإن"بياجية"يخضع الجانب اللغوي للجانب المعرفي.

إن النظرية المعرفية معنية بالعمليات الذهنية والمعالجات والتدخلات المستمرة في موضوع التعلم (التفكير فيه) بهدف تنظيمه في بيئة التعلم المعرفية، حيث تفترض أن التعلم المعرفي (التفكير) هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العامل المحيط به، عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه، وتختلف نوعية وكمية المادة العلمية التي يستوعبها الفرد ويتمثلها باختلاف الآراء، والمعتقدات والمشاعر والتوقعات، فعلى سبيل المثال، قد يحضر طالبان درسا ما، ولكن يختلف كل منهما في مدى فهمه وكيفية استيعابه للهدف أو الدرس باختلاف خلفية وأسلوب تعلم طريقة [1] .

وفي تجربة يذكرها وترك(Woolfolk،1978p:15) من جامعة (UCLA) يتبين أن ترجمة الفرد للحديث الذي تعرض له، وكيفية فهمه واستيعابه له تؤثر جميعها على كيفيةة تعلم ذلك الفرد. وأن الحدث الداخلي ومنه الإعتقاد، يعتبر ذا تأثير أكثر من الحدث الخارجي، وذلك يعتقد المعرفيون بأننا نتعلم- عندما نعالج المعلومات- بتأثير أهداف وعوامل داخلية أكثر مما تكون مرتبطة بحوادث ونتائج خارجية، ولذلك فإن تفسيرنا للحادثة، وفهمنا لها، ولمعناها يؤثر على تعلمها. لذلك تفترض النظرية المعرفية أن التعلم حدث ذهني داخلي يمارسه المتعلم بهدف استدخال المعرفة على صورة خبرة معرفية.

وتفترض النظرية المعرفية أن الفرد نشط، حيث يبادر إلى ممارسة الخبرات التي تقود إلى التعلم، ويبحث عن المعلومات المتعلقة بحل المشكلة، ويعيد تنظيم وترتيب ما لديه من معلومات وخبرات لتحصيل واستدخال التعلم الجديد، وبدلا من أن يكون سلبيا، محكوما بأحداث البيئة المحيطة فإن المتعلم يختار ويقرر ويمارس وينتبه ويتجاهل ويجري استجابات أخرى بحيوية من أجل تحقيق الهدف (تحقيق الفهم) [2].

إن أحد التأثيرات الهامة في العملية المعرفية هو ما يستحضره المتعلم من خبرات إلى مواقف التعلم. وقد أصبح علماء النفس المعرفيون أكثر اهتماما بدور المعرفة في التعلم، مثل: كيف يتذكر الراشدون المعلومات اللفظية، أو كيف يفهم الأطفال القصص؟ ولم يبحث علماء النفس المعرفيون القوانين العامة في التعلم، والتي تستخدم مع كل العضويات (الحيوانات والبشر) في كل المواقف، وهم بعد ذلك معنيون في أنماط التعلم التي يمكن تحقيقها لدي الأفراد مثل: التفكير والمحاكمة، وحل المشكلة، واللغة ... الخ.

([1]) يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعليم، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 01، 2013م - 1434هـ، ص 32.

([2]) المرجع نفسه، ص 33 .

وما يلاحظ في هذ الجانب أن هناك أكثر من نظرية معرفية في التعلم، حيث تفترض ويلفولك (woolfolk،2006) أنه ليست هناك نظرية معرفية واحدة تجمع كل نظرية معرفية واحدة تجمع كل الاتجاهات المعرفية في فهم وتفسير التعلم، نظرا لتعدّد الأفكار والوسائل التي عبّر بها الكثير من المفكرين التربويين عن نظرية التعلم المعرفية، وبذلك تعدّدت النظريات التابعة لهذه النظرية والتي تنطوي تحت عنوانها، ومن أشهر تلك النظريات[1]:

-النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا: إنّ المؤسّس الأول للنظرية المعرفية الاجتماعية هو "ألبرت باندورا"، وهي نظرية تعود جذورها إلى نشوء نظريات التعلم التقليدية، إذ كانت في بادئ الأمر تتركز حول التعلم الاجتماعي، ثم تطورت عبر الزمن لتضم المعرفة وتجعل التفكير جزءًا من أساسيات مرتكزاتها، حيث يقوم التفكير بالعمليات المعقدة المؤثرة في قيام الإنسان بوظائفه، وترتكز أيضًا على الجذور الاجتماعية لسلوك الإنسان، وعلى أهمية الانفعال والدافعية في العمليات الفكرية والسلوكية للفرد نفسه.

- نظرية التعلم بالاكتشاف لجيروم س. برونر: جاءت بذور نظرية "برونر" من اعتقادهِ أنّ الفرد يستطيع أن يتعلم أي معلومة في أي عمر من خلال إحاطة البيئة المناسبة وتوفيرها لمقوّمات التعلم، فإن تلك البيئة هي التي تسهم في تمكين الفرد من استثمار قدراته الذهنية وطاقاته المتناسبة مع الفهم والإدراك اللازم لتحصيل المعلومات والخبرات، كما أن لكلّ فرد تصوّرًا خاصًّا نحو العالم وتفسيرًا خاصًّا لذلك التصوّر، فإذا استطاعَ المُعلِّم فهم هذا التصور فإنه سيتمكن من تعليم المتعلم أيّ موضوع يريده.

-نظرية النمو المعرفي لبياجيه: تُعد نظرية "بياجيه" من النظريات المعرفية النمائية المهمة في تاريخ نظريات التعلم، وذلك لأنها تتوجه بالبحث نحو الكيفية التي تنمو وتتطور من خلالها المعرفة لدى الفرد انطلاقًا من تطور مراحله العُمرية حسب نموّه، فالإدراك القائم على ذلك التغيُّر الفيزيولوجي يتطور من حالة إلى حالة أخرى في كل مرحلة، إذ تحكم الفرد في كل مرحلة عمرية مجموعة من الإدراكات والاستراتيجيات الفكرية التي تؤدي إلى تغيير في أنماط سلوكه، ولذلك حاول بياجيه الاعتماد على تلك التغييرات في فهم العوامل المعرفية المؤدية إلى ذلك.

-نموذج معالجة المعلومات: لا شك أن هذه النظرية تُشكّل ثورة في بُنية علم النفس المعرفي، فهي إحدى النظريات التي تُعنى بشكل أساسي بمجال دراسة الذاكرة والتفكير واللغة وعمليات التعلم الإنساني كافةً. وقد كان من أوائل علماء النفس الذين أطلقوا هذه النظرية "أتكنسون وشيفرن"، وهذا النموذج من الدراسات

([1]) هبة خير الله، نظرية التعلم المعرفية، موقع سطور https://sotor.com، شوهد بتاريخ: 2022/06/28، على الساعة: 20:30.

هو النموذج الذي لا يُعنى فقط بدراسة العمليات المعرفية التي تقوم داخل الفرد وحسب، بل كانت مُتجهةً نحو تفسير الآلية التي تقوم وفقها تلك العمليات ودورها في معالجة المعلومات عند الفرد، ودورها أيضًا في إنتاج سلوك معين.

المبحث الثاني: أهم أعلام النظرية المعرفية وآراؤهم:

أما بخصوص رواد النظرية المعرفية، فلا يمكن حصرهم جميعا أو تحديدهم بشكل دقيق وخاصة أن هناك تداخل بينهم وبين رواد النظريات الأخرى، وذلك يتضح جليا من خلال مراجع علوم التربية التي عندما تتحدث عن النظرية المعرفية تستند لأفكار رواد النظريات الأخرى، وخاصة إن كنا نتحدث عن اتجاه معرفي وليس نظرية معرفية، ومن بين أشهر أعلامها نذكر[1]:

1- تولمان "*thoman*":

نظرية التعلم عند علاقة بين المثير والاستجابة يعلم أن التعلم يتعلق بالتعزيز يعنى إن الاستجابة تحصل على الجزاء، لذلك فالاستجابة تكون خط أساسي للسلوك. أما النظرية الجشطالت ترى أن التعلم يتعلق بالفهم والمعلومات يعنى أنه إدراك حسي من العلاقات بين مادة (Item) والفكرة (Idea) والحوادث (Action) وما إلى ذلك. يستفيد "تولمان "جمع هاتين في إبداع النظرية المعرفية بما فيها النظرية السلوكية والحشطالت ونظرية "بياجيه".

- أما النظرية السلوكية العمدية التي عرفها تولمان "tholman" فتعلم أمرا حديثا وجديدا، يعنى إذا كان مثير العين يؤثر باستجابة المعين، سوف ترى تلك المثير في الآراء الحديثة. وبجانب آخر دخلت النظرية السلوكية العمدية بالمبدأ المعرفي في نظريتها، ورأت السلوك الإنساني كله دون التفريغ جزءا بجزء. والمراد هنا، أن السلوك الإنساني ينبغي على الإنسان أن يرى السلوك الإنساني كحظ كبير، له غاية، فيرى "تولمان" أن معرفة الإنسان يعمل بين المثير والاستجابة.

نظرا إلى ذلك، فالإنسان يبدع خطوات التعلم يتمثل بالجزاء المعين. ويضيف "تولمان" إذا كان الإنسان يريد أن يفهم سلوك غيره، فالأول ينبغي على الإنسان أن الأهداف المنشودة منه، لذا فالعناصر الأساسية والهامة في هذه النظرية هي المثير والمعرفي مع خطواته والأهداف ثم الاستجابة، ومنه فإن النظرية السلوكية العمدية هي مجموعة من علاقة المثير والاستجابة ونظرية الجشطالت.

2- فرتيمر "*wertheimer*":

أحد أعلام النظرية "فرتيمر wertheimer" (1880-1943) والذي اهتم بدراسة التعلم عند الإنسان وتطبيقاته في مجال التربية، وأهم أعماله بهذا

([1]) ينظر: عبد الجواد حكمة الله، النظرية المعرفية وتطبيقاتها على تعليم مهارة الكلام، قسم اللغة العربية، كلية التربية، جاكرتا، 2008م/ 1429هـ، ص 24-29.

الخصوص هو كتابه على القردة التي عرضها في كتابه: mentality of apes وكوفكا (1886-1941).

شهد النصف الأول من القرن العشرين ظهور عدد من النظريات المعرفية التي تختلف عن النظريات المعرفية التي كانت سائدة قبل ظهور النظريات السلوكية كنظرية التدريب الشكلي أو الملكات العقلية. من هذه النظريات المعرفية الحديثة: النظرية الكلية، المعروف بنظرية الجشطالت (Gestalttheory)، ويري أصحاب هذه النظرية أن إدراك المتعلم يتجه إلى الكل، وأن هذه الكل ليس مجرد مجموع الأجزاء، بل هو نظام مترابط متسق، مكون من أجزاء متفاعلة، وهذا الكل سابقا لأجزائه من الناحية المنطقية. والتعلم الحقيقي الذي لا ينطفئ- في إطار هذه النظرية- يعتمد على إدراك العلاقات بين الأشياء وفهمها، وإعادة تنظيمها، والاستفادة من الخبرات السابقة في تفسير المعلومات في مواقف التعلم الجديدة[1].

فقد ظهرت سيكولوجية الجشطالت في ألمانيا في نفس الوقت تقريبا الذي ظهرت في السلوكية في أمريكا. وكلمة جشطالت معناها صغة أو شكل aconfigunation وترجع هذه التسمية إلى أن دراسات هذه المدرسة للمدركات الحسية بينت أن الحقيقة الرئيسية في المدرك وإنما الشكل أو البناء العام. فالمثلث لا يتكون من ثلاثة أضلاع وثلاثة زوايا مجتمعة مع بعضها البعض وإنما يتكون المثلث من علاقات عامة بين هذه الأجزاء بعضها والبعض وإنما يتكون المثلث من علاقات عامة بين هذه الأجزاء بعضها والبعض. والدليل على ذلك أنه لا يمكن أن ندرك المثلث من ثلاثة خطوط موضوعة في أي وضع ؟أو ثلاث زوايا منفردة فالعلاقة العامة أو الصيغة الكلية عند جماعة الجشطالت هي الناحية الرئيسية الأولى بالاهتمام.

وقد قامت هذه المدرسة تحقيقا على النظام القائم في علم النفس في ذلك الوقت، وبوجه خاص على المدرسة الارتباطية وفكرة الارتباط. وقالوا بأن الخبرة كما هو مسلم به وتأتي في صورة مركبة، فما لداعي إلى تحليلها ثم البحث عما يربطها. وذهبوا إلى أن تمييز العناصر مضلل في علم النفس. وأن السلوك لايمكن رده إلى مثير- استجابة، وأكدوا على أن خصائص الكل المنظم تضع المشكلة الأجدر بدراسة علم النفس.

فالسلوك الذي يعني علم النفس هو السلوك الكتلى. وهو السلوك الهادف إلى غاية معينة والذي يحقق الكائن الحي- ككل متكامل- عن طريقه تفاعله مع البيئة. هذه الخاصية الكلية التي تصبغ السلوك في المواقف المختلفة هي التي تهتم علم النفس- من وجهة نظر الجشطالت- أما رد الظاهرة السلوكية إلى أسسها البسيطة وتجزئتها فيفسدها وينحرف بالدراسة من دراسة الظاهرة للكاملة كما هي موجودة

([1]) عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، الرياض، 1999م، ص 66.

في موقف معين إلى تتبع ظواهر بسيطة أو أجزاء صغيرة أو مشتقات لا تمس جوهر الأصل مما يبعد الدراسة عن الهدف الأصلي.

فالكل ليس هو مجموع العناصر التي يتكون منها، وإنما له خصائصه التي يتميز بها والتي لا توجد في هذه الأجزاء. وتحليل الكل إلى عناصر لا يعطى فكرة كاملة عن هذا الكل. وتستند جماعة الجشطالت في آرائها على مجموعة من النتائج المستمدة من العلوم الحيوية والطبيعية ومن نظرتها إلى طبيعة الأشياء. فنقطة البداية في تكوين جنين أي كائن حي وحدة الخلية التي يتفرع عنها بعد ذلك أعضاء الجسم وأجزائه المختلفة فالوحدة هي الأصل، والأجزاء والأعضاء هي الفروع وهي التي تأتي بعد ذلك وتستمد مقوماتها وخصائصها من الأصل. والطفل أول ما يعبر عن نفسه يعبر بكلمات لا بحروف مستقلة، فالحروف لا معنى لها عنده لأنها لا تمثل وحدة كلية. إنما تستمد الحروف دلالتها من الأصل الذي اشتقت عنه[1].

لم يكن الاهتمام بالنواحي المعرفية العقلانية، في مجال التعلم والتعليم بوجه عام، وفي مجال اكتساب اللغات وتعمها وتعليمها بوجه خاص، وليد هذا العصر بل كان المنهج السائد قبل ظهور النظريات النفسية واللغوية المعاصرة.

3- ليفن "*lewin*":

يعتبر ليفن"lewin" امتداد السيكولوجية الجشطالت، ويلاحظ أن أغلب الكتاب الأمريكيين يؤلفون لليفين أكثر من تأليفهم للجشطالت، ولعل ذلك راجع إلى أن ليفين قد تخصص في تطبيق نظرية المجال على ديناميكية الجماعات (Dynamic field) في علم النفس الاجتماعي ولاشك أن اليسرو الهولة التي يكتب بها علماء النفس الأمريكيين عن ليفين تؤيد هذه الألفة إذا ما قورنت بكتابهم عن سيكولوجية الجشطالت التقليدية كما تتمثل عند فرتهمر(wertheiner) و كلير(kohler) وكوفكا (koffka)[2].

على الرغم من النظريات التعلم والتعليم التي يعارفها رجال هم يشتهون ليفين، إلا أنهم لايزالون معرفة جشطالت كأحد من رجال النظريات التي يسهمها إسهاما كبيرا في إبداع وتطورة النظريات التعلم. من المبادئ الهامة التي قررتها أبحاث الجشطالت في الإدراك، أن إدراك يشير من الكليات المبهمة إلى الوحدات المميزة، فحينما يوجد الفرد في موقف ما، وسيكون هذا الموقف جديدا.

فإنه لا يستطيع أن يفصل بين وحدات المجال الخارجي، ولكن سرعان ما يستطيع تحديد بعض الموضوعات المعينة، فتكتسب هذه الموضوعات صفة ديناميكية، نفصلها عن سائر موعات المجال الأخرى وكلما نزع تنظيم هذه

([1]) إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1976، ص 292.

([2]) أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية،1971، ص 231.

الموضوعات نحو الكمال والتفصيل، تأخذ هذه الأجزاء الهامة في البروز والسيطرة.

وهكذا تتم المرحلة الثانية من عملية الإدراك، وهي التحصيل الشعوري لصيغة التنبيه البصري ثم بعد ذلك تأتي المرحلة الثالثة، وهي مرحلة فهم المعنى حيث يميل الفرد إلى ربط الموضوع الموجود في الخبرة الواهنة، بما يشابهه أو يحاكيه في الخبرة السابقة.

والتعلم كالإدراك بخضع لنفس القوانين التي يخضع لها تنظيم المجال الإدراك فهو يسير من الكليات المبهمة، أو الوحدات غير المميزة إلى الوحدات المميزة، أو الكليات المفصلة، أو من العام إلى الخاص[1]. هناك مراحل لنمو النظريات (حتى الآن أن يدعى أنها قد توصل إلى أحسن النظريات) التعلم عند الإنسان. كل النظريات بعضها وبعض متكامل، لا تستطيع كل النظريات حتى الآن أن تدعى أنها قد توصل إلى أحسن النظريات وأفضلها لتحليلها ووصفها، لذلك يعتمد الباحث أن هذه نظرية المجال كإحدى نظريات التعلم، لها مزايها وعيوبها.

ينظر ليفين إلى التعلم، من حيث إنه تغير في التنظيم المعرفي، على أساس أنه عامل هام يدخل في كل مظاهر السلوك، ويقول في ذلك إننا حينما نتكلم عن تغير في المعنى، فإنما نقصد أنه قد حدث نوع من التمايز والتفصيل في الاتجاهات النفسية. أما فيما يتعلق بدور التكرار في التعلم، فإن ليفين يشير إلى أنه يجب أن نميزه بين أثر التكرار على الدافعية، وبين أثر التكرار على التنظيم المعرفي ورغما عن ذلك فإنه يذهب أن المهم في التعلم، ليس هو التكرار في حد ذاته، إنما التغير في التنظيم المعرفي، بل ويذهب إلى أن التكرار قد تكون له نتائج سلبية على التعلم، لأنه يؤدي إلى إفساد عملية التنظيم التي يعتمد عليها التعلم اعتمادا كليا.

4- جان بياجيه "*Jean piaget*":

يعد "بياجيه" أحد أهم أعلام النطرية المعرفية وهو صاحب النظرية البنائية (في علم النفس) العالم النفس السويسري جان "بياجيه" "Jean piaget" (1896-1980م) المعروف ب:piaget constructivisn. وقد اهتم "بياجيه" في نظريته هذه بمراحل النمو لدى الأطفال، الذي يتبعه النمو المعرفي، ونية إلى أن اختلاف هذه المراحل يتطلب تنويعا في أساليب التعليم.

كما أصر "بياجيه" على أن التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأهل والتروي، من خلال تنظيم التعلم للمعلومات المتناثرة في البيئة أو في غيرها، والاستفادة من ذلك كاه في فهم ما ويلاحظ وتحليله وتفسيره أي أن "بياجيه" "piaget" يعترف بضرورة التوازن، فيهتم بالعوامل الداخلية للمعلم. ولا يهمل-

(1) المرجع نفسه، ص 235.

في الوقت نفسه- دور العوامل الخارجية[1]. اهتم جان "بياجيه"بالعوامل الداخلية لأنه يعتبر أن التعلم ينشأ عن التأمل، ولكن هو لا ينافى العوامل الخارجية التي لها دور في التعلم.

وفيما يتعلق باكتساب اللغة، يرى "بياجيه" أن الوظائف المعرفية تسبق النمو اللغوي، وأن اللغة بحد ذاتها لا تولد العمليات الفكرية، بل إن اللغة- في نظرة- لا يمكن استعمالها الاستعمال الكامل مالم تتكون العمليات الفكرية، لأن العمليات الفكرية هي تسمح باستعمال اللغة بكل قدرتها التمييزية، وبعبارة أخرى، فإن "بياجيه" يخضع الجانب اللغوي للجانب المعرفي.

لقد فضت النظرية المعرفية الجديدة أن التعلم يحدث نتيجة لمؤثرات خارجية فقط، كما رفضت فكرة أن عقل المتعلم صفحة بيضاء تسيطر عليها البيئة- طبيعية كانت أم تعليمية- ما تريد من أفكار، كما يعتقد السلوكيون.

كما أكدت هذه النظريات على أهمية الدور الإيجابي الذي يسهم فيه المتعلم، الذي يسيطر على عملية لتعلم ويتحكم فيها بعقلية أي أن البيئة هي المرجع في التأثير أو التحكم في نتيجة التعلم. فالعقل هو الذي يختار من بين المدركات الحسية والمثيرات ما يناسب حاجة المتعلم ورغباته، وهو الذي يصنف ههذه المدركات، ويربط بينها وبين الخبرات السابقة، ثم يحدد بناء ذلك نوع الاستجابة الملائمة، حسب الظروف المحيطة بالمتعلم[2] . إضافة إلى أن العوامل الداخلية أو الخارجية تسهمان إسهاما كبيرا في ترقية وتطورة اللغات كان العقل سببا لاختيار المدركات الحسية، وهذه أول ما يجرى منه التعلم، وتسمى بالميثر، وهكذا في سائر تعلم اللغات.

المبحث الثالث: العلاقة بين النظرية المعرفية والنظريات الأخرى:

إن نظريات التعلم التي تسعى إلى ترقية وتطور التعلم والتعليم كثيرة، ومن النظريات التي ترى أن التعلم مؤسس بالأسس النفسية لتعلم اللغات نجد النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية التي تعد أحدث النظريات السيكولوجية على الإطلاق لكونها مستفيدة من التطورات الحديثة في العلوم البيولوجية والبيداغوجيا والخلايا العجبية مما جعلها تتجاوز القصور الذي تضمنته كل من السلوكية والبنائية والجشطالتية والتحليل النفسي. وقد صنفت ضمن ثلاث فئات من النظريات اعتمادا على الطريقة التي نظرت كل واحدة منها إلى عملية التعلم والتغير في السلوك، وهذه الفئات الثلاثة هي كالتالي:

-**النظرية الإرتباطية (*correlational therory*):** وتؤكد أن التعلم هو بمثابة ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معنية، ولكنها تختلف فيها بنيها في كيفية

([1]) عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع السابق، ص66.

([2]) صلاح الدين عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ط 01، 1981، ص 12.

تشكل هذه الارتباطات، ومن هذه النظريات نظرية إيفان بافلوف (*Ivanpaulou*) في الإشراط الكلاسيكي (*pembiasoon khasil*) وآراء جون واطسن (*johnwatson*) في الإرتباط ونظرية جثري (*GUTHRIE*) في الإقتران (*kegunan*)، ونظرية ويليام ايستس (*william tstis*) .[1]

- **النظرية الوظيفية (*functional therory*):** وتؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الإهتمام بعمليات الإرتباط التي تتشكل بين الميترات والسلوك، ومن هذه النظرية: نظرية نورندايك (thorndike) (نموذج المحاولة والخطأ)، ونظرية كلارك هل (Clark hull) (نظرية الحافز)، ونظرية باف سكنر(B.f skiner) التعلم الإجرائي.

- **النظرية المعرفية (*congnitwism thexory*):** وتهتم بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل: التفكير والتخطيط وإتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك ومن هذه النظريات: النظرية الجشطالتية (Gestalt) نظرية النمو المعرفي لـ "بياجيه" (معالجة piaget)، والنظرية الفرضية لإدوارد تولمان (Edword tholman)، وقد أسهمت إسهاما كبيرا في ترقية وتطور التعلم.

وقد جاءت النظرية المعرفية كرد فعل للنظرية السلوكية التي تمثل ارتباطات بين مثيرات بيئية، منها النشاط اللغوي الذي يستنبط منه استجابات، هذه النظرية من تجربة إيفان بافلوف "Ivan pavlov" على الكلب في تجربته، وركزت على أهمية البيئة في التعلم، وأن ما يستحق دراسته عن تعلم الإنسان هو ما يمكن ملاحظته فقط، لذا لم يتطرق السلوكيون إلى الأحوال الذهنية وعمليات التفكير وغيرها [2] ، وما ساهم في ذلك أن أغلب الدراسات التي تجرى حول كيفية تعلم الكلاب قفز الحواجز مثلا، أو عبور الممرات للوصول إلى الهدف ماهي إلا محاولات للوصول إلى الهدف الرئيسي الذي يؤثر على هذه الخصائص، وذلك فإن دراسة العلاقات بين هذه المتغيرات والسلوك تعتبر على جانب كبير من الأهمية لأنها تساعد على معرفة المبادئ الرئيسية للتعلم[5].

وبناء على ما سبق، عرفت السلوكية بأنها: "النظرية النفسية التي كان الأثر". الحاسم في تشكيل جزء كبير من النظرية السيكولوجية المعاصرة، حيث هناك سلوك يبنى على أن مفهومي (الميثر والاستجابة) مشقيان من الفيزيولوجيا (علم وضائف الأعضاء)، حيث اعتمدت السلوكية على مبدأ المساواة بين الإنسان و الحيوان، من حيث أنها تعتبر اللغة عبارة عن مجموعة من العادات الكلامية يكتسبها الإنسان انطلاقا من المفهوم السلوكي للاكتساب في حين أن النظرية البنيوية تركز على أن المتعلم هو العنصر الفعال في عملية التدريس وكذلك تركز

([1]) محمد على السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف د ط، 1983، ص28

([2]) ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، الجزائر: معهد الآداب واللغات، جامعة بشار، د-ت. ص 74.

على الإجراءات الداخلية للتفكير، وهي نظرية تقوم على مبدأ أن التعلم فعل نشيط، وأن بناء المعارف يتم استنادا إلى المعارف السابقة (خبرات وتمثلات). وهناك خلاف بين نظريتي "بياجيه" و"تشومسكي"، ومرد هذا الاختلاف يرجع إلى تصور طبيعة بنية المعرفة لا إلى وظيفتها يري "تشومسكي" أن هناك بني خاصة بالاكتسابات اللغوية، وفطرتها مرتبطة بالطابع الفريد للغة البشرية. أما "بياجيه" أن بنية المعرفة عامة، وأنها تجد أساسها في بني بيولوجية، ولكن لا توجد وراثيا، إنها بنية مخصصة لاكتساب الوظيفية البشرية النوعية التي هي اللغة (tonpa tahun،Ammar).

فلكل من هذه النظريات مزاياها وعيوبها، فالنظرية السلوكية والمعرفية تركزان اهتمامها على الأسس النفسية لتعلم اللغات، أما النظرية البنيوية والتحويلية التوليدية تركزان اهتمامهما على الأسس اللغوية [1] .

إن النظرية المعرفية هي إحدى النظريات التي تركز اهتمامها بالعوامل الخارجية المحسوسة التي تؤثر على المتعلم من مثير واستجابة وثواب وعقاب والسيطرة على البيئة التي تدور فيها العملية التعليمية ومن أمثلة ذلك: الاتجاه الجشطالتي الذي يعطى الأولوية للعمليات التي تجري داخل الإنسان كالتفكير والتخطيط وعى تلك العمليات تتصل بالبيئة الخارجية أو بالاستجابات الظاهرة، وبذلك فينبغي أن تذكر هنا أن الأسس النفسية لهذه هي القاعدة التي يبنى عليها الكثير من طرق تدريس اللغات في الوقت الحاضر كما يعتبر بعض اللغو بين هذه النظرية أفضل من كل ما سبقها في تفسير عملية استيعاب اللغة وتعلمها قومية كانت أم أجنبية في حين ظهر علم جديد في مجال اللغويات يسمى علم النفس اللغوي psycolinguisties يعتمد أكثر ما يعتمد على الأسس التي تقوم عليها النظرية المعرفية[2] .

إن علم النفس اللغوي هو علم يعرف به شخصية النفس مؤسسا على لغاته، وله فائدة كبيرة، ولم يبدأ التفكير في علم النفس اللغوي عند علماء النفس إلا بعد ظهور النظرية المعرفية، كما كان اهتمام علم النفس قبل ظهور النظرية الحسية السلوكية منصرفا إلى النواحي المعرفية في التعلم. ففي الفترة التي انتشرت فيها هذه النظريات كانت النظرية الكلية-أو الجشطالت (Gestalt) وهي النظرية المعرفية في المقام الأول قد ثبتت أقدامها واكتسبت الكثير من الأتباع في المجال الأكاديمي. وقد أكدت نظرية الجشطالت أهمية إدراك المتعلم للعلاقات بين مختلف المثيرات والاستجابات في الربط بينها وإسهامه بصورة فعالة في حل المشكلات التي تواجهه ورفضت النظرة الحسية الآلية التي نادى بها السلوكيون.

([1]) أنور محمد الشرقاوي: التعلم (نظريات وتطبيقات)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012، ص 17.

([2]) صلاح الدين عبد المجيد العربي، المرجع السابق، ص 13.

وعموما فإن النظرية المعرفية ترفض أن التعلم هو نتيجة لمؤثرات خارجية فقط، بل ويسخر أتباعها من السلوكيين الذين يعتقدون أن عقل المتعلم هو صفحة بيضاء تسطر عليها العوامل البيئية ما يترائى لها من أفكار، ويؤكد أتباع النظرية المعرفية أهمية الدور الإيجابي الذي يسهم به المتعلم، وفي رأيهم أن المتعلم هو الذي يسيطر على عملية التعلم وتحكم فيها وأن البيئة ليست هي المرجع الأول والأخير في التأثير إيجابا وسلبا في نتيجة التعلم. كما تهتم هذه النظرية باستيعاب الخبرات وتنظيم المدركات حتى يستفيد منها المتعلم ويرفض أصحابها ما يتضمنه ادعاء السلوكيين من أن سلوك الإنسان تشكل المؤثرات الخارجية على هواها، ويؤكدون أن عقل المتعلم يعطى دوره على أي دور آخر تلعبه البيئة في جميع مراحل التعلم: فالعقل هو الذي يختار من بين المدركات الحسية والميثرات ما بين سب حاجات المتعلم ورغباته، وهو الذي يصنف هذه المدركات ويربط بينها وبين الخبرات السابقة، وهو الذي ينتهى من ذلك إلى قرارات تحدد نوع الاستجابة الملائمة حسب الظروف المحيطة بالمتعلم[1] .

بالإضافة إلى أن علماء علم النفس اللغوي يفسر عملية استيعاب اللغة أصلية كانت أم أجنبية بطريقة لا تختلف كثيرا عن النظرية الذهنية العقلانية في الجوهر وإن كانت تنصب على التطبيق اللغوي لها بالدرجة الأولى. فيفترض هؤلاء العلماء- ومنهم ناعوم "تشومسكي" (Noam chomsky) و جيمس ديز (Jeam Deas) وغيرهما أن تعلم اللغات استعداد فطري من الإنسان يولد معه وينمو وينضج في السنوات الأولى من حياته ويساعده على استيعاب اللغة وفهمها والاتصال عن طريقها، وهذا العامل الوراثي مقصور على الإنسان وحده لا يشاركه فيه أي حيوان آخر، ويرى العلماء أن تيسير فهم استيعاب اللغة يتم على مراحل ثلاث ويستخدمون لذلك التشبهات الآتية[2]:

أولا: في عقل الإنسان جهاز يشبه شاشة الرادار يستجيب فقط للموجات اللغوية ويستقبلها وينظمها ويربط بينها، ويسمى هذا الجهاز مركز استيعاب اللغة Language Acquisition Device.

ثانيا: بعد أن يستقبل المركز هذه الموجات ويقوم بتنظيمها يرسلها إلى مركز آخر هو المختص بالكفاءة اللغوية linguistic Competence أو القدرات اللغوية، ويقوم هذا المركز الثاني بصياغة القواعد اللغوية للعبارات التي يستقبلها مركز استيعاب اللغات ويربط بينها وبين معانيها وينتهي إلى حصيلة من الكفاءة اللغوية.

ثالثا: يستخدم التعلم كفاءة اللغوية في إنتاج عبارة وجمل باللغة التي تعلمها تعبر عن حاجاته ورغباته حسب القواعد التي وصل إليها، وكثيرا ماتكون هذه العبارات التي ابتكرها جديدة تماما عليه وعلى غيره لم يسبق سماعها أو نطقها.

([1]) المرجع نفسه، ص 13.

([2]) صلاح الدين عبد المجيد العربي، المرجع السابق، ص 15-16

ويظهر هذا التعارض الواضح بين وجهة النظر هذه والنظرة السلوكية التي تعتبر أن الطفل يولد صفحة بيضاء، وأن اللغات ليست سوى عادات يكسبها الإنسان من بيئته عن طريق الحفظ والتكرار والمحاكاة وربط كل قيد لغوي بالاستجابة الملائمة له، أما علماء النفس اللغويون من أتباع النظرية المعرفية فإنهم يرون أن تعلم اللغات يقوم على أسس فطرية وإن كانت البيئة تساعد على حسن الأداء والانتاج اللغوي بجمل وعبارات لم يسبق سماعها أو قراءتها [1].

كما أن النظرية المعرفية الحديثة تختلف تماما عن نظرية التدريب الشكلي أو الملكات العقلية التي كانت سائدة قبل ظهور النظريات السلوكية حقا إنهما متفقان في اهتمامهما بما يدور في ذهن المتعلم ولكنهما تختلفان في قوة العوامل المؤثرات على ذلك.

وقد أعرب "عبد المجيد نشواتي" أن التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية ترى أن النشاط السلوكي وسيلة أو ذريعة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته. فالاستجابة الصادرة من أجل الحصول على الإثابة أو المزززات تشير إلى دافعية خارجية (Extrinsic motivation) تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته، الأمر الذي يشير إلى حتمية السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد. أما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإراداة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعي على التحوى الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم ارتباطا بمتوسطات مركزية كالقصة والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي لفرد يزوده بدافعية ذاتية (Intrinsic motivation) متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوالم ثيرى "Vander zanden" [2] . ليستخلص هذا الباحث أن النظرية المعرفية هي إحدى نظريات التعلم التي تركز اهتمامها على قدرة المتعلم في سيطرة اللغة.

كما أن هناك اختلاف بين نظريتي "بياجيه" و"تشومسكي"، ومرد هذا الاختلاف يرجع إلى تصور طبيعة بنية المعرفة لا إلى وظيفتها يري "تشومسكي" أن هناك بني خاصة بالاكتسابات اللغوية، وفطرتها مرتبطة بالطابع الفريد للغة البشرية. أما "بياجيه" فيرى أن بنية المعرفة عامة، وأنها تجد أساسها في بني بيولوجية، ولكن لا توجد وراثيا، إنها بنية مخصصة لاكتساب الوظيفية البشرية النوعية التي هي اللغة.

وبذلك نكون قد عرفنا النظرية المعرفية، وما هي المراحل الزمنية لها وأيضا أهم من قاموا بوضع هذه النظرية الهامة من العلماء والمفكرين، بالإضافة إلى العلاقة الموجودة بينها وبين النظريات الأخرى، وما يمكن استخلاصه من

([1]) المرجع نفسه، ص 16.

([2]) عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، بيروت: دار الفرقان (ط6)، 1993، ص 87

هذه النظرية أنها تهدف إلى تكوين صور واضحة لبنية المادة الدراسية لدى المتعلمين، بحيث تحلل عملية التمثيل مركزة على التطور المعرفي عنده.

الفصل الثاني
النظرية المعرفية وتعليم اللغة العربية

المبحث الأول: النمو اللغوي في النظرية المعرفية.
المبحث الثاني: تعلم اللغة واكتسابها في النظرية المعرفية.
المبحث الثالث: تعليم اللغة العربية في ضوء النظرية المعرفية.

إن ما سيعرض ذكره في مباحث هذا الفصل من الاكتساب اللغوي ونظرية النمو اللغوي والمعرفي، وتعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية ينطبق على اللغة العربية سواء باعتبارها اللغة الأولى الأم بالنسبة لأهلها، أو اللغة الأجنبية الثانية بالنسبة للأجانب غير الناطقين بها.

المبحث الأول: النمو اللغوي في النظرية المعرفية:

اللغة ظاهرة اجتماعية يستخدمها كل مجتمع لتلبية مختلف حاجياتهم اليومية التواصلية، وهي عبارة عن معرفة مكتسبة في المحيط الذي ينشأ فيه الطفل، كما أنها: "قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنظمها جميعا، وهذه القدرة تكتسب ولا تولد معه، إنما الطفل لديه استعداد فطري لاكتسابها [1]، ويكون اكتسابها حسب الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد، وتختلف طريقة نطقها باختلاف العمر.

واللغة ظاهرة معقده تنطوي على خصائص عدة وتؤدي وظائف مختلفة باختلاف وضعية استخدامها، « ولعل التساؤل عن وظيفة اللغة قد يبدو لأول وهلة مشكلة غريبة، فالناس يمارسون اللغة في مختلف جوانب حياتهم، دون أن يشغلوا أنفسهم بتحديد الوظائف التي تؤديها اللغة لهم»[2]، فهم يستعملونها للتواصل فيما بينهم لتلبية أغراض مختلفة، إلا أن البعض لا يدرك أن هذه الميزة تقف على مجمل هذه الوظائف المتمثلة فيما يلي:

-الوظيفة النفعية: التي تستعمل استعمالا خاصا شخصيا، تعود بالفائدة للشخص نفسه ويطلب بتلك اللغة ما يحتاج، حيث تسمع لمستخدميها أن يشبعوا حاجاتهم، وأن يعبر عن رغباتهم.

-الوظيفة التنظيمية: فهي بمثابة وسيلة التحكم في الغير من خلال أمرهم أو نهيهم. فيستطيع التحكم في سلوك الآخرين تحت مسمى افعل كذا ولا تفعل كذا.

- الوظيفة التفاعلية التواصلية: فهي تستخدم للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي فهي وظيفة (أنا وأنت) [3]، بالرغم اختلاف هذه الوظائف إلا أنها يتم كلها عن أهمية اللغة في حياة الفرد الاجتماعية إذ تسمح لها بالاندماج في المجتمع والتجسيد أدواره الاجتماعية.

وتجدر الإشارة إلى أن اللغة ليست وسيلة ترتبط بتفكير الفرد وبها يثبت كيانه الشخصي، لهذا نجد الفلاسفة وأصحاب المنطق يركزون على أن الوظيفة الرئيسية للغة هي نقل الخبرة الإنسانية والتعبير عن الفكر واكتساب المعرفة

([1]) أديب عبد الله محمد النواسية، إيمان طه طايع قطاوينة: النمو اللغوي المعرفي للطفل، ط 02، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2013، ص 16.

([2]) جمعة سيد يوسف، إيكولوجية اللغة والمرض العقلي، الكويت: عالم المعرفة، 1990، ص 20.

([3]) المرجع نفسه، ص21.

وعلى هذا فاللغة ضرورية حتمية لتقدم الثقافة والعلم[1]. وهذه الوظيفة تختلف عن الوظائف الأخرى، لأنها لا تهدف للتواصل بالضرورة بل تتمثل بالتعبير عن الفكرة والمشاعر ونقلها إلى الآخرين، وعلاوة على ذلك فان اللغة تبلور الخبرات البشرية وتجارب الأمم، في كلام مفهوم يمكن أن يستفيد منه الغير. وكما تعتمد بكثرة على التراث الثقافي، الذي يتوارث عبر الأجيال، وتعمل على تعديل سلوك الفرد لكي يتأقلم مع المجتمع وتعلمه كيفية استعمال الكلمات المناسبة في الوقت المناسب، فهذه الوظيفة لا تعمل فقط على تعليم اللغة كوظيفة وإنما تقوم بتعديل سلوك الفرد بصفة عامة كون الانسان اجتماعيا ويعيش في جماعات، ولكي يتفاهم مع مجتمعه يستلزم عليه أن يتقن لغته ويحترم قوانينه ويضبط سلوكه، كما تعتمد على شعور الفرد الذي يدفعه لمعرفة اللغة في تحاليلها وتراكيبها وكما تعتمد على الأسئلة التي أجوبتها معرفة ما حدث في تلك اللحظة والحالة النفسية له تعبر عن سؤاله [2].

وبذلك يرتبط السلوك الفردي بالحالة النفسية التي تسيطر على جهازه اللغوي، وهذه الظاهرة نجدها بالخصوص عند الذين يعانون من أمراض الكلام.

والملاحظ في الاتجاه المعرفي أنه يستند على ما وصل إليه كل من "بياجيه" و"برونر" و"أوزبل" وغيرهم، إلا أن "بياجيه" يعد أكثرهم شهرة من خلال نظريته في التطور المعرفي، وتفصيل الحديث عن ذلك فيما يلي:

1- نظرية "جان بياجيه":

هذه النظرية تخدم النمو اللغوي والمعرفي لدى الطفل في مراحله العمرية المختلفة، وتهتم بالاكتساب اللغوي وعوائقه وتعد من أهم النظريات التي حاولت تفسير النمو المعرفي، والاكتساب اللغوي في إطار دراستها لآليات نمو المعرفة، ولقد أظهر "بياجه" اهتمامه بما يعرف بالنظرية المعرفة، والتي تهتم بالكيفية التي تعمل على اكتساب المعرفة، وكما تحدث بشكل واضح عن امتزاج علم النفس والفلسفة والبيولوجيا في نظريته [3].

وتحظى نظريته بمكانة هامة في مجالات علم النفس والتعلم، وهذا بالنظر إلى ما أضفته إلى الدراسات التي تعنى باكتساب اللغة وعوامله.

ولقد ركز "بياجيه"على النمو المعرفي من منظورين أساسيين هما: البنية المعرفية والوظائف العقلية التي تشير إلى حالة الفرد في مراحل نمو، وتعرف أنها أنظمة ذات علاقات داخلية، وكل تلك القواعد والتراكيب هي التعامل مع المعلومات، والتي تنظم بصورة إيجابية وصنف "بياجيه" هذه الأبنية في نوعين

([1]) جمعة سيد يوسف، المرجع السابق، ص 21.

([2]) حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ط 04، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ص 68.

([3]) أديب عبد الله محمد النواسية وإيمان طه طايع قطاوينة، النمو اللغوي المعرفي للطفل، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط 02، 2013، ص95.

البنيات الفيزيائية المتمثلة في الحواس أما ردود الفعل السلوكية اللاإرادية، فهي نتائج الاحتكاك المباشر بالبيئة وتتحول إلى أبنية عقلية ونفسية.

أما الوظائف العقلية فيعتبرها امتدادات بيولوجية فطرية ضرورية للنمو والتطور المعرفي، وكما يعدها حالة عامة للنشاط الذهني ومهمتها جعل الأبنية قابلة للتطور والتعدد والتغير، لكي تصبح أكثر إسهاما في فهم العالم المحيط فيه [1]، وفي هذا الإطار نجد تكوين المفاهيم لدى الطفل مثل مفهوم الزمان والمكان والغد، كما نجد أن النمو العقلي المعرفي يحيل إلى التحولات في معارف الفرد واستيعابه لها وقدرته على التفكير فيما يحيط به من أشياء.

هذه النظرية تدرس النمو عند الأطفال في مستواهم اللغوي والمعرفي، ومن خصائصها:

1) أن ما ينظم نمو الذكاء عمليات التي تحدد الشكل العام للإنسان وتغيرات في فيزيولوجيا جميع الأنظمة الحية.

2) التأكيد على الوصف الدقيق لمستويات الفهم، أو مراحل التطور المعرفي عند الأفراد حيث يحاول اقتناء أثر الإنسان من مرحلة تطور معرفة إلى مرحلة أخرى.

3) من خلال هذه المبادئ الموازنة يستطيع أن يكون فهما، أكثر دقة للعالم من حوله وهذه مبادئ التعلم من وجهة نظر "بياجيه".

4) النمو المعرفي حصيلة التفاعل بين عوامل النضج البيولوجي والبيئة الطبيعية والاجتماعية والتوازن. لأن الطفل يكتسب من خلال هذا التفاعل الخبرات المباشرة الناتجة عنه، ويتعلم كيف يتعامل مع هذه البيئة، ويكتسب أنماطا جديدة من التفكير يدمجها في تنظيمه المعرفي.

5) عملية الموازنة موروثة، ومن خلالها يستطيع الطفل أن يربط بين المعلومات، التي يتلقاها بطرق تؤدي إلى الحد من التناقص.

6) الأحداث البيئية لا تعدو أن تكون محددات تعلم خارجية، ولا تمثل أكثر من مصادر المعرفة، والدماغ الناضج فيه من المعرفة أكثر بكثير مما يدخل فيه من الخارج.

7) يعد النمو العقلي أو المعرفي سلسلة من عمليات اختلال التوازن، واستعادته أثناء التفاعل مع البيئة، تكون باستخدام عمليتي التمثيل والمواءمة بصورة متكاملة.

8) يحدث الانتقال من مرحلة نمائية عقلية إلى المرحلة التي تليها، بصورة تدريجية نامية، ويحدث اختلال التوازن عند الفرد عندما لا تسعفه، بناه العقلية بإدراكها بشكل واضح، مما يؤدي إلى عملية المواءمة، ويتم ذلك باكتساب، وتعلم

([1]) عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، ط 01، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2008، ص 64.

بونى عقلية أو استراتيجيات جديدة تساعد الكائن على استعادة والحفاظ على توازنه[1].

تعمل هذه الخصائص للحفاظ على التوازن الذي يعتبر المسؤول عن نمو التفكير، وتطور الحصيلة المعرفية، وكما نجد أيضا الذكاء الذي يختلف من مرحلة لأخرى من مراحل نمو الطفل، وما يحدثه من تغيرات على مستوى العقل.

2- النمو اللغوي والمعرفي في النظرية:

النمو اللغوي والمعرفي عنصر أساسي في نظرية "بياجيه" للتعلم، ويقوم على شكل افتراضات يكتسبها الطفل ويطبقها، حيث أن الإنسان يولد وهو مزود ببعض الاستعدادات التي تمكنه من التفاعل مع البيئة، وتكون كذلك عند الطفل في بداية حياته مجرد أفعال وانعكاسية، ولكنها تصبح قابلة للضبط والسيطرة والتنوع عبر عمليات النمو، فيلعب الاكتشاف دورا الرئيسيا في عملية النمو المعرفي لدى الفرد، ويتم وفق تسلسل منطقي بحيث لا يدرك الطفل ظاهرة ما على نحو مفاجئ مما تشكل مرحله المفهوم الاساسي لعملية النمو المعرفي لدى الأفراد.

ويرى "بياجيه" أن النمو يسير وفق نظام تسلسلي وأفكار مترابطة بحيث تمتاز كل فكرة بمجموعة من الخصائص المعرفية المميزة فيسير النمو وفق تسلسل مضطرد من فكرة إلى أخرى ويتخذ المنحى التكاملي وتقوم بالسيطرة على كل استراتيجيات التفكير المحددة، تميزها عن غيرها من المراحل وفق نظام مرتبط بالعمر الزمني، وهي عامة عالمية لجميع أفراد الجنسي البشري، فيتطلب تفاعل مجموعة من العوامل الوراثية، مع العوامل البيئية، إذ أن أيا من العوامل البيئية أو الوراثية لوحدها غير كافية لحدوث النمو المعرفي[2] ، ويكون النمو المعرفي بذلك نتيجة طبيعية لتفاعل الفرد مع معطيات محيطه المباشر. فالطفل لا يتعلم من خلال هذه الخبرات المباشرة الناجمة عن هذا التفاعل فحسب، بل أنه يتعلم كذلك كيفية التفاعل والتكيف مع محيطه، وفي هذه العملية يلعب عامل السن دورا هاما من خلال تأثيره بعاملين أخرين في غاية الأهمية هما النظر والخبرة.

وتؤكد مجمل هذه المفاهيم التي أسس لها "بياجيه" أبعاد نظريته وأهميتها، ذلك أنها تستقيم في نظرية شاملة من شأنها تفسير النمو المعرفي لدى الفرد وطبيعة الذكاء البشري، وأعطت الأولوية فيما ذهبت إليه لمرحلة الطفولة، ولبناء المعرفة وفق طبيعة التفاعل الذي يكون بين الفرد ومحيطه. ويعرف تصور "بياجيه" في الأصل بقيامه على نظرية المرحلة التنموية التي تتعامل مع طبيعة المعرفة بحد ذاتها طريقة تقدم البشر تدريجيا في اكتسابها وبنائها واستخدامها وفي نظرية "بياجيه" وهي كذلك النظرية التي تقسم النمو المعرفي إلى أولويات ومبادئ تربط مفهوم اللغة بالنظرية المعرفية.

([1]) أديب عبد الله محمد النواسية وإيمان طه طايع قطاوينة، المرجع السابق، ص 100-101.

([2]) ينظر: المرجع نفسه، ص 107.

تركز النظرية المعرفية على العمليات التي تجري داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط وما شابه ذلك، أكثر من تركيزها على البيئة الخارجية أو الاستجابات الظاهرة، ويفسر التعلم في ضوء هذه النظرية بأنه تغير في المعرفة المخزونة في الذاكرة ومعظم السلوك يتم التحكم فيه من خلال العمليات المعرفية الداخلية وليس من مؤثرات أو الأحداث الخارجية [1].

يعترض أتباع المدرسة المعرفية على السلوكيين إذ يرون أن الإنسان يتعدى الاستجابة بتحليلها وتفسيرها وتأويلها إلى أشكال معرفية جديدة، كما أنها تتعارض مع المرتكزات الفكرية للنظرية العقلية لتشومسكي بوجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة [2].

من أهم الجوانب التي يرتكز عليها المعالجون الذين يتبنون هذه النظرية عند التطبيق العملي فيما يلي[3]:

1- ضرورة متابعة التفكير الأطفال في كل مراحل حياتهم وخاصة في المراحل المبكرة.

2- الاهتمام بالمراحل النهائية، وضرورة أن يتجاوز الأطفال كل المراحل المعرفية الذهنية العقلية التي يمرون بها، ويستخدم عدة وسائل من أجل تجاوز تلك المراحل.

المبحث الثاني: تعلم اللغة واكتسابها في النظرية المعرفية:

تنطلق النظرية المعرفية في التعلم عامة، وفي تعلم اللغة بوجه خاص، من أن الطفل لا يولد صفحة بيضاء، فهو مزود بخبرات قبلية ولذلك لا تحظى معطيات المحيط بالأهمية نفسها التي كانت لها عند السلوكيين.

فالجشطالتيون المعرفيون يؤكدون على أهمية إدراك المتعلم للعلاقات بين المثيرات المختلفة وربطه بينها لحل المشكلات، وفي المنحنى نفسه أوضح كل من "كارول وأوزوبل" أن المثيرات الخارجية لا تترتب عنها استجابات آلية مباشرة، بل إن المتعلم يخضعها لقدراته ورغباته وحاجاته وخبراته السابقة وظروفه مراعيا العلاقات القائمة بينها.

إن الذهن لا يقتصر على الاستجابة الآلية لإثارات المحيط اللغوية فقط، بل هو يعالج تلك المعطيات في أجهزته الداخلية، وضمنها القدرة الأولية التي تمكنت بطبيعتها الإبداعية من تأويل وانتاج جمل لم يسبق للمتلقي أن سمعها، وقد أعاد هذا التصور المعرفي الاعتبار لدور الذهن أو العقل في اكتساب اللغة وتعلمها، إذا الأمر يتعلق بملكة مميزة للنوع البشري ذات طابع إبداعي، حيث يتراجع المحيط

([1]) ينظر: أديب عبد الله محمد النواسية وإيمان طه طايع قطاوينة، المرجع السابق، ص 187.

([2]) ينظر: محمد فوزي أحمد ياسين، اللغة خصائصها ومشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلما، ص 79.

([3]) ينظر: أحمد عبد اللطيف أبو سعد، اتجاهات علم النفس النظرية وتطبيقاته، أربد، الأردن، 2011، ص 206.

اللغوي إلى دور المحضن، ويقوي هذا الاتجاه إثبات علماء البيولوجيا والأعصاب أن الطفل يولد مزودا بعدة بيولوجية لغوية، تمثلها تشريحية المناطق الدماغية المسؤولة عن أنماط السلوك الكلامي سمعا ونطقا وكتابة.

1- تعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية في ضوء هذه النظرية:

لقد عرف الاتجاه المعرفي طفرة كبيرة مع أعمال المدرسة التوليدية التي قامت منذ بدئها على خلفية معرفية تنهل من العقلانية الديكارتية، ومن كليات نحو بور- رويال، يفسر علماء النفس اللغويون عمليه استيعاب اللغة الأصلية كانت أم أجنبية بطريقة لا تختلف كثيرا عن النظرية الذهنية العقلانية في الجوهر وإن كانت تنصب على تطبيق اللغوي لها بالدرجة الأولى، فيفترض هؤلاء العلماء - ومنهم "تشومسكي" و"جيمس ديز" وغيرهم- أن تعلم اللغات استعداد فطري من الإنسان يولد معه وينمو وينضج في السنوات الأولى من حياته ويساعده على استيعاب اللغة وفهمها والاتصال عن طريقها، وهذا العامل الوراثي مقصور على الإنسان وحده لا يشاركه فيه أي حيوان أخر. ويرى العلماء أن تسيير فهم استيعاب اللغة يتم على مراحل ثلاث ويستخدمون لذلك التشبيهات الآتية:

أ) في عقل الإنسان جهاز يشبه شاشة الرادار يستجيب فقط للموجات اللغوية ويستقبلها وينظمها ويربط بينها، ويسمى هذا الجهاز مركز استيعاب اللغات.

ب) بعد أن يستقبل المركز هذه الموجات ويقوم بتنظيمها ويرسلها إلى مركز أخر هو المختص بالكفاءة اللغوية أو القدرات اللغوية، ويقوم هذا المركز الثاني بصياغة القواعد اللغوية للعبارات التي يستقبلها مركز استيعاب اللغة، ويربط بينها وبين معانيها وينتهي إلى حصيلة من الكفاءة اللغوية.

ج) يستخدم المتعلم كفاءاته اللغوية في إنتاج عبارات وجمل باللغة التي تعلمها تعبر عن حاجاته ورغباته حسب القواعد التي وصل إليها، وكثيرا ما تكون هذه العبارات التي ابتكرها جديدة تماما عليه وعلى غيره لم يسبق سماعها أو نطقها[1].

وقد خلص تشومسكي (1965) في الفصل الذي عقده للنظرية اللسانية والتعلم، وانتقاد النظريات الأمبريقية إلى القول: "إن ملكة اللغة ليست سوى واحدة من ملكات الروح"[2]، فمعرفة المتكلم الفطري باللغة لا تعود في أساسها إلى خبرته بالعالم، وإلى مسمعهم من جمل، وإنما إلى معرفة ذهنية قبلية تتجاوز في نظر "تشومسكي" عملية التعلم العامة التي يشك في وجودها أصلا، ويقترح "تشومسكي" (1988) لتفسير عمليات اكتساب اللغة الخطاطة الآتية: "المادة الأولية ← الملكة اللغوية ← اللغة ← التغيرات المركبة"[3].

([1]) صلاح الدين عبد المجيد العربي، المرجع السابق، ص 15-16.

([2]) نعوم تشومسكي، المعرفة اللغوية: طبيعتها وأصولها واستخدامها، تر: محمد فتيح، دار الفكر العربي، 1993، ص 82.

([3]) المرجع نفسه، ص 62.

فالمادة الأولية تمثلها لغة محيطة الطفل، التي تعين مختلف الجوانب التي لم يحسمها النحو الكلي، وهي تساهم في تحديد الكيفية التي يتم بها تثبيت وسائطه paramétrs وتعيين قيمتها، خاصة كما تقدم المادة المعجمية للغة المكتسبة، التي تعين أسماء المفاهيم الموجودة لدى الطفل قبليا. والمادة الأولية تشكل بهذا المجال التجربة والبيئة الملائمة للتحقيق اكتساب اللغة، وهذا لا ينقص من أهميتها، ففقر البيئة اللغوية ونقص المادة الأولية مقدمه للطفل قد تكون له أثار سلبية كبيرة على اكتسابه للغة.

وتتضمن الملكة اللغوية مبادئ النحو الكلي، وهي جزء من العدة بيولوجيا للإنسان" أما النحو الكلي فتفسير لحالة الملكة اللغوية الأولى، قبل أي تجربة" [1]، والنحو الكلي كامن في ذهن الطفل، وهو يمكنه من اكتساب لغة محيطة، التي يظل يسمع جملها إلى أن يثبت القيم الخاصة لوسائط ذلك النحو، كقيمة وسيط الرتبة المهيمنة (فا، ف، مف) أو (ف، فا، مف) حسب طبيعة اللغة المكتسبة، وعلى هذا فإن جواناب من النحو الفردي قادمة من النحو الكلي، وهي تشكل النحو الجوهر core grammaire لتلك اللغة، بينما تخضع جوانب أخرى لعوامل مختلفة، وللخصائص الجانبية من لغة الطفل، التي لا تطابق النحو الكلي، فيما يعرف بالنحو الجانبي peripherial grammaire، واللغات المختلفة تمثل اختيارات داخل النحو الكلي، تبلورها التطبيقات المختلفة للمبادئ ذاتها، حسب اختلاف البيئات اللغوية التي يعد الاحتكاك بها ضروريا لتثبيت قيم وسائط اللغات المكتسبة. إن ذهن الطفل يميل إلى تبني القواعد القائمة على المبادئ التي هو مبرمج برمج بها قبليا بدل الصيغ الجانبية.

وقد اقترح "تشومسكي" في كتابه "المعرفة اللغوية" تطوير لنظرية النحو الكلي، حيث أصبحت تسمح بعدد محدود من اللغات الجوهر، عن طريق وسائط كثيرة لكن محدودة العدد وذات قيم محدودة هي الأخرى، وقد استند في ذلك إلى فرضية "الفطرية القوية" nativisme strong التي بلورتها أعمال حديثة في نظرية التعلم السورية لأوشرسونosherson وستوب stob وفنشتاين weinstein ، والتي تؤكد أن هناك فقط لغات كثيرة تختلف في ما بينها على مستوى الجوهر، لكنها محدودة العدد، مما يسمح بالنظر إلى لغتين على أنهما لغة واحدة في الجوهر إذا اختلفتا فقط في عدد كثير لكن محدود من الجمل[2].

لكن رغم كون اللغة الأم واللغة الثانية هما مجرد اختيارين من اختيارات النحو الكلي، فان الطريقة التي تثبت بها القيم الخاصة لوسائط النحو الكلي فيها قد تختلف فضلا عن اختلاف المعجم، وقد تتفق بما يتيح التساؤل؛ هل يشبه تعلم اللغة الثانية اكتساب اللغة الأولى في المنظور المعرفي التوليدي؟ يجيب تشوميسكي على هذا السؤال:"...ليس من السهل تعليم الكبير اللغة بالطريقة نفسها

([1]) المرجع نفسه، ص 63.

([2]) نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، المرجع السابق، ص 153.

التي يتعلم بها الأطفال اللغة، وذلك ما يجعل التعليم اللغة أمرا شاقا [1]. ويوضح لينبرغ (1967) leinneberg جانبا من الفرق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، وذلك من خلال فرضية الفترة الحرجة Gitical period hypothesis والتي تحدد سن اكتساب الطفل للغة الأولى بين سن الثانية والثانية عشرة، حيث يفقد الدماغ بعدها لذاته وتصبح وسائط النحو الكلي غير مباشرة، فلا يبقى أمام متعلم اللغة الثانية إلا أن يمر من خلال اللغة الأولى، التي تصبح حسب تشوميسكي وسيطا إلى النحو الكلي، وتنجح تلك الوسائط كلما كانت قيم الوسائط في اللغتين متساوية، ويحدث التداخل وأخطاؤه إذا اختلفت تلك القيم، غير أن هناك من الدارسين من يشكوك في فرضية الفترة الحرجة، من أمثال ريتشي (1978) ritchie وسميث (1980) smith، حيث استدلا بوصول المتعلمين الكبار إلى الحد الأدنى من مبادئ النحو الكلي[2].

إن اللغة الأولى واللغة الثانية وإن كانتا تصدران بالضرورة على النحو الكلي مع اختلافات معينة في قيم الوسائط التي يتم تثبيتها، فإن تعلم اللغة 2 يختلف عن اكتساب اللغة 1 على الأقل، في كون متعلم اللغة الثانية لا يخضع لظروف النمو واكرهاته التي يخضع لها الطفل وهو يكتسب لغته الأولى، فضلا عن أن تعلم اللغة 2 هو سلوك اختياري يخضع لرغبة والاجتهاد وظروف الموقف التعليمي، مع نضج في القدرات الذهنية للمتعلم بينما اكتساب اللغة الأولى هو أمر يقع للطفل، وأن كان بليدا أو مختلف الذهن - وذلك بمجرد احتكاكه ببيئته اللغوية لديك خلص كاس وأرد (1980) gass, ard إلى أن نظام الاكتساب عند الطفل تابع لنمو المعرفي (الذهني) بينما تعلم اللغة الثانية يخضع لشروط مختلفة، وعمر ما، فان التصور المعرفي التوليدي للتعلم قد تميز بإبراز إبداعية القدرة اللسانية. إذ تنتج ما لا نهاية له من الجمل انطلاقا من قواعد محدودة العدد، كما تميز بإعادة الاعتبار إلى لغة الأم والاستناد إلى مبادئ النحو الكلي. هذه مميزات النظرية التي عززت نفوذ الاتجاه المعرفي التوليدي في حقل الدراسات اللسانية التطبيقية.

ويبين المثال الآتي مراحل التعلم حسب النظرية المعرفية في حجرة الدراسة عند تعلم لغة أجنبية في المراحل الأولى[3]:

1- يسأل المدرس سؤالا باللغة الأجنبية، وهذا السؤال باعتبار كون الطلاب واعتماد على مادة سيدرسونها.

2- إذا كان الطالب منتبها فسوف ينتقى من بين كل الأصوات التي يسمعها، من سعال أو وقع أقدام أو ضجة المرور، الأصوات اللغوية التي ينطق بها

([1]) المرجع نفسه، ص 153.

([2]) ينظر: صلاح الدين عبد المجيد العربي، المرجع السابق، ص 14.

([3]) صلاح الدين عبد المجيد العربي، المرجع السابق، ص 14.

المدرس، فإذا أحس بأنه يستطيع أن يتفهمها بدأ في إدراك العلاقات بين هذه الأصوات من نحو وصرف وأخذ ينظم هذه المشيرات بطريقه تعينه على فهمها.

3- يطابق الطالب بين هذه الرموز اللغوية خبراته السابقة في تفسير معانيها ومعرفته بمفرداتها وعلاقتها النحوية، وينتهي إذا كان موفقا إذا فاهم عن السؤال.

4- في حدود قدراته اللغوية ومعرفته بما يريده المدرس عادة وبما قد يفعله زملاؤه ومدرسه إذا أخطأ يبدأ الطالب صياغة رده على السؤال منتقيا أفضل الاحتمالات الصحيحة ثم يرفع أصبعه معلنا رغبته في الإجابة.

5- يجيب الطالب عن السؤال وهو يلاحظ ما يحتمل من أثر الأحاسيس على وجه مدرسه ورد فعل زملائه ويعدل من إجابته على ضوء هذه الظروف ورغبته هو في إظهار متابعته للدرس وتفوقه على غيره.

إذا أبدى المدرس وباقي الطلبة استحسانهم لهذه الإجابة بالقول أو الفعل وشعر الطالب بالرضاء النفسي لتحقيقه لبعض دوافعه. أي إذا كان هناك تعزيز خارجي وذاتي، حسي وأدبي، تعلم الطالب الإجابة الصحيحة عن هذه الأسئلة وطريقة الإجابة عن أي سؤال يتبع نفس القواعد العامة التي استخدمها في الإجابة عنها، أي يكون قد توصل إلى قواعد تعينه على حل مشكلات مشابهة وتعلم بذلك كيف يتعلم.

2- دور المعلم والمتعلم في ضوء هذه النظرية:

إن النظرية المعرفية معنية بالعمليات الذهنية، والمعالجات والتدخلات المستمرة في موضوع التعلم (التفكير فيه) بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئة التعلم المعرفية. وتفترض هذه النظرية أن التعلم المعرفي (التفكير) هو نتيجة لمحاوله الفرد الجادة لفهم العامل المحيط به، عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه، وتختلف نوعية وكمية المادة العلمية التي يستوعبها الفرد ويتمثلها باختلاف الآراء، والمعتقدات، والمشاعر والتوقعات. فعلى سبيل المثال قد يحضر طالبان درسا ما، ولكن يختلف كل منهما في مدى فهمه وكيفية استيعابه للهدف أو الدرس باختلاف خلفية وأسلوب تعلم طريقة معالجة الطالب للمادة المعروضة أمامه، وفي تجربة يذكرها وترك من جامعة (UCLA) يتبين أن ترجمة الفرد للحديث الذي تعرض له، وكيفية فهمه واستيعابه له، تؤثر جميعها على كيفية تعلم ذلك الفرد. وأن الحدث الداخلي ومنه الاعتقاد يعتبر تأثيرا أكثر من الحدث الخارجي.

ولذلك يعتقد المعرفيون بأننا نتعلم- عندما نعالج المعلومات- بتأثير أهداف وعوامل داخلية أكثر مما تكون مرتبطة بحوادث ونتائج خارجية، ولذلك فان تفسيرنا للحادثة وفهمنا لها، ولمعناها يؤثر على تعلمها، لذلك تفترض النظرية المعرفية أن التعلم حدث ذهني داخلي يمارسه المتعلم بهدف استدخال المعرفة على صورة خبرة معرفية. وتفترض النظرية المعرفية أن الفرد نشط، حيث يبادر إلى ممارسة الخبرات[1] التي تقول إلى التعلم ويبحث عن المعلومات المتعلقة بحل

([1]) يوسف قطامي، المرجع السابق، ص 32.

المشكلة، ويعيد تنظيم وترتيب ما لديه من معلومات وخبرات لتحصيل واستدخال التعلم الجديد. وبدلا من أن يكون سلبيا، محكوما بأحداث البيئة المحيطة فإن التعلم يختار، ويقرر، ويمارس، وينتبه، ويتجاهل، ويجري استجابات أخرى بحيوية من أجل تحقيق الهدف (تحقيق الفهم) إن أجد التأثيرات الهامة في العملية المعرفية هو ما يستحضره المتعلم من خبرات إلى مواقف التعلم، وقد أصبح علماء النفس المعرفيون أكثر اهتماما بدور المعرفة في التعلم. وأن ما لدينا من معرفة على صورة خبرة ذهنية يحدد إلى درجة كبيرة ما الذي سوف نتعلمه ونتذكره وننساه.

وقدم "برونسفورد" وصفا مختصرا للاهتمامات الرئيسية للمنظرين المعرفيين، وكانت هذه الاهتمامات ترتكز حول:

* كيف يتعلم الناس؟
* كيف يتذكر الناس المعلومات؟
* كيف يفهم الناس المعلومات؟
* ولماذا يفوق أداء الفرد التعليمي أداء أفراد الأخرين؟

ويمكن تلخيص دور المعلم الذي يشجع المتعلم الذي يتعلم وفق الطريقة المعرفية ودور المتعلم كما يلي[1] :

دور المعلم	دور المتعلم
1- يهيئ المعلم الظروف المناسبة والمواد والمواقف للتعلم.	1- يتفاعل المتعلم مع الظروف والمواد والمواقف لتطوير مخزونه وأبنيته المعرفية.
2- المعلم لديه معرفه وإلمام بالمواضيع ولديه أساليب للبحث عن المعرفة والمعلومات.	1- لديه أساليب ووسائل واستراتيجيات للحصول على المعرفة من مصادرها مختلفة.
3- المعلم نشط وحيوي في إثارة النقاش وطرح الأسئلة واضافة خبرات وتنشيط النقاش إذا ما خبأ النقاش.	2- المتعلم نشط وحيوي في المساهمة في النقاش وإدارته وطرح الاجابات والاسهام في الخبرات المتناقضة. لإثاره وزيادة النقاش بهدف الوصول إلى تعميق المعرفة والخبرة.
4- المعلم نشط حيوي وفاعل في تنظيم المعرفة وتقديمها للمتعلم.	3- المتعلم نشط حيوي وفاعل في تنظيم وتدوين وتشخيص المعرفة المقدمة له.
5- المعلم مهذب بما يقدمه من فرص ومواقف تساعد المتعلمين على التفاعل مع المواقف والمشكلات بهدف	4- المتعلم يستجيب للمواقف ويتفاعل مع المشكلات والمعضلات بهدف تهذيب مستواها الاخلاقي.

(1) المرجع نفسه، ص 94.

التطوير نظام قيمي متميز وذلك باستخدام المعضلات المعرفية الأخلاقية.	
6- المعلم يختار الأنشطة والمواد التي تناسب مستويات المتعلمين الذهنية والنمائية.	5- متعلم يتفاعل مع هذه الأنشطة بحيوية بهدف تمثل واستيعاب الخبرة ودمجها في بنائه المعرفي بقدر ما تسمح له مستوياته النمائية المعرفية.
7- المعلم فاعل، ونشط، يعرض، يسأل، يعزز	7- المتعلم فاعل، يناقش، يقبل ويرفض، ويسال ويحل المشكلة وينظم المواد، ويحقق التعزيز الذاتي الداخلي (Intrinsic Remiforcement)

جدول يوضح دور المعلم ودور المتعلم في الطريقة المعرفية.

ونتيجة لتقدم الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال دراسة المتعلم، ونظرا للعناية والاهتمام التعلم اللذين وجها له أيضا، فقد ظهرت خصائص واضحة الملامح للمتعلم الذي يتغذى تغذية ذهنية معرفية، تميزه ذلك المتعلم التقليدي الذي تمت تربيته وفق الطريقة التقليدية في التربية والتعليم. وقد أدى ذلك إلى تغير النظرية إلى المتعلم، وإلى امكاناته وإلى أساليب العناية والرعاية والتي توجه له، والى المواد التعليمية التي تخطط لتعلمه.

ومن بين التطبيقات التي يمكن تجسيدها في الميدان التربوي في إطار هذه النظرية نذكر ما يلي[1]:

1- إن امداد المتعلم بالقواعد والمبادئ عليها بناء مادة التعلم يساعده على تكوين التصنيفات النوعية لتلك المادة.

2- أنه لا يمكن تعليم أي موضوع لأي طفل، ويتوقف هذا طريقة عرض الموضوع ومدى ملائمة أسلوب العرض لخصائص المتعلم، كما أن النمو العقلي يسير من الحسي إلى التمثيل إلى التجريد فلا بد من اتباع التدريس نفس النظام.

3- يجب استخدام الأدوات والوسائل التعليمية سواء أكانت بصرية أو سمعية بحيث تساعد المتعلم على التعلم[2] .

4- يجب أن تتاح الفرصة للتلميذ للتدريب على اختبار صدق اكتشافاته ويعني هذا تشجيع التلاميذ على الاكتشاف.

5- يجب على المعلم خلق المجال التنافر في عرض المادة العلمية حتى يستشير المتعلم لاكتشاف هذا التنافر، ومن ثم يكسب المتعلم بهجه اكتشاف.

([1]) حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2007، ص 146.

([2]) بشرى كاظم سلمان الحوشان، علم النفس بين يديك: علم النفس التربوي علم النفس البيئي.، علم النفس الإرشادي، عمان: دار الشروق، 2005، ص 134.

6- تأكد من إثارة انتباه المتعلم.
7- مساعدة الطلبة على التمييز بين التفاصيل الرئيسية وغير الرئيسية والتركيز على المعلومات الرئيسية.
8- مساعدة الطلبة على إجراء روابط بين المعلومات الجديدة والمعلومات الموجودة سابقا.
9- منح فرص للتكرار ومراجعه المعلومات.
10- تقديم المعلومات بطريقة واضحة ومنظمة.
11- التركيز على المعنى وليس على الحفظ.

وكذلك يمكن أن نستفيد من فكرة التعلم بالاستبصار في عدة نواحي نذكر منها [1]:

1- مبدا التعلم عن طريق الفهم وإدراك المعنى وليس الحفظ والاستظهار.
2- توجيه المتعلم نحو تحقيق الاستفادة من المعرفة وتطبيقها في المواقف الجديدة، وتوضيح أوجه الشبه بين المادة التعليمية الجديدة وما سبق للمتعلم أن تعلمه من خبرات.
3- تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار، حيث يفضل اتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريق الجزئية، أي البدء بالكلمات ثم الأصوات ثم الحروف.
4- تستخدم النظرية الكلية في التعبير الفني، إذ نجد الكل يسبق الجزء، والإدراك الكلي يؤثر في تكوين الصورة الجمالية للشيء، فالرسم يعتمد على رسم الهيكل تم توضيح التفاصيل والأجزاء بالتدريج.
5- تستخدم النظرية الكلية في تقديم خطوات عرض موضوع ما، لتسهيل فهم الوحدة الكلية للموضوع.
6- يعتمد التفكير في حل المشكلات، باستخدام النظرية الكلية عن طريق حصر المجال الكلي للمشكلة ويساعد هذا في فهم العلاقات التي توصل إلى الحل.

ما يمكن استخلاصه من هذه النظرية أنها تهدف إلى تكوين صورة واضحة لبنية المادة الدراسية لدى المتعلمين، بحيث تحتل عملية التمثيل مركزا في التطور المعرفي عنده، فتطلق من هذه النظريات والفرضيات في الأعلى، وأن اكتساب اللغة ليس أمرا يمر سطحيا في نمو الإنسان في حياته، إن هذه العملية تكون فطرية ويحتاج فيها التفصيل حتى بإمكانيتها تطبيق في تعلم اللغة.

المبحث الثالث: تعليم اللغة العربية في ضوء النظرية المعرفية:

إن ما يمكن أن يستفاد من تطبيقات النظرية المعرفية أو النظريات المعرفية في تعليم اللغة العربية يمكن تلخيصه في النقاط التالية[2]:

([1]) ينظر: محمد زيان حمدان، المرجع السابق، ص 98.

([2]) ينظر: عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية وتعليمها، جامعة اليرموك، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، الأردن، ع: 54، 1998، ص 176-182.

1- السعي نحو زيادة فرص تعرض المتعلمين للغة العربية اليومية في استعمالاتها الطبيعية لأن هذا التعرض يزيد من فعالية قدرة المتعلم على تنظيم المدخل اللغوي وتطبيقه وتحليله وينميه، لذا يركز المتعلم على المضمون لا على الشكل اللغوي وهذا ينمي قدرته اللغوية الإبداعية.

2- تشجيع المتعلمين على استعمال اللغة العربية مع الأقران والمدرسين وفي الشارع ومختلف المواقف الحياتية حيثما أمكن. يجب أن يُصاحب إشاعة استعمال اللغة في المجتمع بالإطراء والاستحسان لا السخرية والازدراء. ويمكن أن تساعد وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة على تشجيع المتعلمين مادياً ومعنوياً.

3- يرى التربويون المعرفيون أن تتاح الفرصة للمتعلمين للاستماع إلى اللغة في مرحلة تعلمها وبداية الدرس كذلك، وذلك لإيجاد أُلفة لغوية ولتدريب أُذن المتعلم على سماع أصوات اللغة ومفرداتها وتراكيبها وتهيئته لاستعمالها.

4- الابتعاد عن التجريد Abstract Referents وخاصة في مراحل التعلم الأولى، حيث إن إدراك المتعلم وفهمه للمحتوى المادي الملموس Concrete Referents أسهل من المحتوى المجرد، لذا فإن تضمين المناهج لدروس عن البيئة المحلية يخدم هذا الغرض. إن مراعاة هذا المبدأ يزيد من درجة مفهومية Comprehensibility المدخل اللغوي.

5- تهيئة جو نفسي مريح للمتعلمين يزيد من قابلية التعليم لديهم وذلك بإقامة علاقات ودية معهم واحترام شخصياتهم، وتقبل أدائهم اللغوي، وتشجيعهم على التواصل اللغوي. والهدف من ذلك كله هو تجنب المعيقات النفسية التي تؤثر سلباً على الأداء اللغوي.

6- بعث دافعية المتعلمين وبناء اتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة وأهلها وثقافتها وحضارتها، ويمكن أن يتم ذلك برفع مكانة اللغة العربية وطنيا ومعنويا وعالمياً، وإشاعة استعمالها في المجتمع وتحفيز المتعلم ماديا لاستعمالها في مناحي الحياة المختلفة.

7- الاستفادة من منهج تحليل الأخطاء اللغوية Error Analysis ومنهج تحليل الخطاب اللغوي Analysis Discourse ومنهج تحليل الأخطاء القرائية Miscue Analysis لمعالجة الأخطاء المرتكبة في الأداء اللغوي.

فمنهج تحليل ألخطاء اللغوية يقوم على تحديد ألخطاء في المخرج اللغوي وتصنيفها وتفسير سبب حدوثها ثم تصحيحها. إن اتباع هذا المنهج يساعد المعلم على تشخيص نقاط الضعف والقوة لدى المتعلمين؛ إذ يمكن معرفة ألخطاء كثيرة الشيوع أو قليلة الشيوع وكذلك ألخطاء ألكثر أو ألقل صعوبة بإلضافة إلى

الأخطاء المحلية Errors Local التي تؤثر على التواصل وال تشوه المعنى والأخطاء الكلية Errors Global التي تعيق التواصل وتشوه المعنى.

8- جعل الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون مواقف تعليميةُ يستفاد منها في الكشف عن مراحل تعلم اللغة؛ أي ما يتم تعلمه منها حيث لا يعاقب الطالب عليها لأنها متوقعة الحدوث.

9- ضرورة تضمين النصوص اللغوية وخاصة الحوار تعابير اجتماعية ذات صلة بحياة المتعلم اليومية لحاجته إليها مما يدفعه إلى سرعة تعلمها واستعمالها. ومثال ذلك التعابير المستعملة في الأفراح والأتراح والتحايا والاستقبال والوداع.

10- تضمين البنى اللغوية في المناهج وتدريسها وفق تسلسل تعلمها واكتسابها، حيث لا يمكن أن نتوقع تعلم بنية لغوية تكتسب في مرحلة متأخرة قبل غيرها مما يكتسب في مرحلة متقدمة. فمثلاً لا نتوقع اكتساب المبني للمجهول قبل المبني للمعلوم. لذا فتدريب المتعلمين على استعمالها الُبنى اللغوية متأخرة الاكتساب لا يجدي نفعاً، ولكن هذا لا يمنع استعمالها حيث اقتضت الحاجة. إن معرفة المعلم لمرحلة اكتساب هذه البنى تسهل عليه تدريسها وتقديمها أو تأخيرها وفق متطلبات الموقف التعليمي.

11- كشفت الأبحاث في مجال تعلم اللغة واكتسابها أهمية توظيف استراتيجيات التعلم المعرفية (Chamot, 1987) حيث تُسهم بفعالية لتطوير النظام اللغوي لدى المتعلم.

هناك نوعان من هذه الاستراتيجيات: المعرفية Cognitive وما وراء المعرفية Metacognitive. تشمل الاستراتيجيات المعرفية الخطوات والعمليات المستعملة في التعلم أو حل المشكلات حيث تتطلب التحليل المباشر والتحويل والتركيب للمادة التعليمية. تسهم هذه العمليات في مساعدة المتعلم على بناء مدخل لغوي مفهوم. أما الاستراتيجيات ما وراء المعرفية فتشمل المعرفة بالعمليات العقلية وتنظيم عملية المعرفة وامتلاك ناصية هذه الاستراتيجيات من خلال عمليات التخطيط، والمراقبة والضبط والتقويم.

إن توظيف العمليات المعرفية العقلية كالاستدلال والاستنتاج والاستقراء والتضمين والتحليل والتركيب يفِّعل عملية تعلم اللغة، لذا فإن معرفة المعلم والطالب لهذه العمليات واستعمالها في المناهج والنشاطات التعليمية المختلفة يؤدي إلى تدعيم التعلم ودوامه.

الخاتمــة

تتعدد النظريات التي تهتم بتعلم اللغة واكتسابها، وتختلف مذاهبها، وتتقاطع آراؤها في الكثير من الأحيان، ولكل منها مزاياها وعيوبها، لنجد من بين هذه النظريات النظرية المعرفية أو النظريات المعرفية نظرا لتكونها أساسا من عده نظريات، وقد أسهمت إسهاما كبيرا في مجال تعليم اللغات بصفة عامة وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة، وبالأخص لغير الناطقين باعتبارها لغة ثانية بالنسبة لهم. والملاحظ هو ندرة الأبحاث والدراسات في هذا المجال والتي تمكن المهتمين من توظيف نتائج الدراسات اللغوية التطبيقية الحديثة على اللغة العربية في الوقت الذي لا تزال فيه طرق تدريس اللغة العربية وتعلمها تقليدية. وعموما يمكن حصر أهم النتائج التي أفضى إليها هذا البحث في النقاط التالية:

- تهتم النظرية المعرفية بالعوامل الداخلية المنظمة، وخاصة بدور العمليات المعرفية العقلية في اكتساب اللغة الثانية، وتعلمها وقد قامت هذه النظرية على نتائج الدراسات والأبحاث في ميداني علم النفس وعلم النفس اللغوي.

- لا يمكن القول بالنظرية المعرفية بل هناك عدة نظريات تندرج ضمن هذه النظرية من مثل نظرية النمو المعرفي لجان بياجيه.

- إن النظرية المعرفية تقوم على الأسس النفسية التي يبني عليها الكثير من الطرق لتدريس اللغات في الوقت الحاضر، ومن المفيد لمدرسي اللغة العربية أن يأخذوا بنتائجها وتطبيقاتها، و للتربوي أن يأخذ المنهج التعليمي انطلاقا من مزاياها لكي يحصل على المنهج التعليمي الجيد الذي يتناسب وحاجة الطلاب والمدرس وغيرهما.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن نافع.

أولا : المراجع باللغة العربية:

1- الكتب

1- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1976.

2- ابن الجني، الخصائص، تح عبد الحميد الهنداوي، المجلد 01، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 01، 2008.

3- ابن منظور، لسان العرب، المجلد 06، تح: عبد الله علي الكبير، أمحمد حسب الله، هاشم محمد الشادي القاهرة.

4- أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية،1971.

5- أحمد عبد اللطيف أبو سعد، اتجاهات علم النفس النظرية وتطبيقاته، الأردن: عالم الكتب الحديث،2011.

6- أديب عبد الله محمد النواسية، إيمان طه طايع قطاوينة: النمو اللغوي المعرفي للطفل، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط 02، 2013.

7- أنور محمد الشرقاوي: التعلم (نظريات وتطبيقات)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012.

8- بشرى كاظم سلمان الحوشان، علم النفس بين يديك: علم النفس التربوي علم النفس البيئي، علم النفس الإرشادي، عمان: دار الشروق، 2005.

9- بشير أبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، الأردن: عالم الكتب الحديث، 2007 .

10- جان بياجيه، الاستيمو لوجيا التكوينية، تر: السيد نفادي، القاهرة: دار العالم الثالث، 2004.

11- جمعة سيد يوسف، إيكولوجية اللغة والمرض العقلي، الكويت: عالم المعرفة، 1990.

12- حاسم محمود الحصون وحسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ليبيا: دار الكتب الوطنية للطبع والنشر والتوزيع، ط 01، 1996 .

13- حسام البهنساوي، العربية الفصحى ولهاجاتها، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2004/1424.

14- حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2007.

15- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 04.

16- راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، الأردن: عالم الكتب الحديث، 2009.

17- صلاح الدين عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية، وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت: مكتبة لبنان، ط 01، 1981.

18- صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت: مكتبة لبنان، ط 02، 1981.

19- عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللُّغة العربية، مركز يزيد للخدمات الطلابية، الأردن، 2004.

20- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض: جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، 1999م .

21- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض: جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، 1999م.

22- عبد القادر الجرجاني، كتاب التعريفات، تح: ابراهيم الأبياري، القاهرة: دار الريان للتراث، د-ت.

23- عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012.

24- عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، الأردن: دار الفرقان، ط 03، 1987.

25- عبد الملك مرتاض، نظرية النص الأدبي، الجزائر: دار هومة، 2007م.

26- عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والايمان للنشر والتوزيع، ط 01، 2008.

27- عبد المنعم الحنفي، المعجم الشامل، القاهرة: مكتبة مدبولي، ط 03، 2000م.

28- عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ط 01، 2012.

29- فريد نعيم وشوقي المعري، محيط المحيط، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون، ط 01، 1995.

30- لويس معوف، المنجد في اللغة والأعلام، بيروت: دار المشرف، ط 21، 1973.

31- محمد الدريج، مدل إلى علم تدريس، العين: دار الكتب الجماعي، ط 01، 2003.

32- محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي، مفتش التربية الوطنية، الجزائر: دار الهدى، 2012.

33- محمد زيان حمدان، نظرية التعلم تطبيقات علم النفس التعلم في التربية، دمشق: دار التربية الحديثة، 1997.

34- محمد على السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، القاهرة: دار المعارف، 1983.

35- محمد فوزي أحمد ياسين، اللغة خصائصها ومشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها، الأردن: مؤسسة حمادة، 2010.

36- ناظم عودة، تكوين النظرية في الفكر الإسلامي والفكر العربي المعاصر، ليبيا: دار الكتاب الجديد، ط 01، 2009م.

37- نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، تر: حمزة بن قبلان المزيني، الدار البيضاء، ط 01، 1990.

38- نعوم تشومسكي، المعرفة اللغوية: طبيعتها وأصولها وأستخدامها، تر: محمد فتيح، دار الفكر العربي، 1993.

39- هانز فيهر، معجم الغة العربية المعاصرة، بيروت: مكتبة لبنان، ط 03، 1977.

40- وزارة التربية الوطنية، التعليمية عامة وعلم النفس، الجزائر، 1999.

41- يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعليم، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 01، 2013م - 1434هـ.

ثانيا : المراجع باللغة الفرنسية

1- Abdul chaer. Psikscelinguistik kajian teoritik .(jakarta).rineka cipta. (2003) cet.1.h96-

2- E.H.Leinneberg 1967 biological fondations of language ibid.

3- V.J cook, chomshys universal grammar and second language inapplied linguistice, vol 6 n 1.

ثالثا: محاضرات ودوريات:

1- عبد الجواد حكمة الله، النظرية المعرفية وتطبيقاتها على تعليم مهارة الكلام، قسم اللغة العربية، كلية التربية، جاكرتا، 2008م/ 1429هـ.

2- عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية وتعليمها، جامعة اليرموك، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، الأردن، ع: 54، 1998.

3- عيسى شريوفي، لغويات، السنة الثانية، العدد 01، مايو 2020.

4- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، الجزائر: معهد الآداب واللغات، جامعة بشار، د-ت.

رابعا: موقع الانترنت:

1- http://www.moe.gov.ae/cdc/culture/arts-reps/petails-16 btin.

2- هبة خير الله، نظرية التعلم المعرفية، موقع سطورhttps://sotor.com.

الفهرس

الفهـرس

مقدمـة---------- ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
المدخل مفاهيم أساسية ---------- 04
1-مفهوم النظرية ---------- 05
2-مفهوم التعليمية: LADIDACTIQUE---------- 07
3-مفهوم اللغة واللغة العربية---------- 09
الفصل الأول: النظرية المعرفية ---------- 13
المبحث الأول: حول النظرية المعرفية ---------- 13
المبحث الثاني: أهم أعلام النظرية المعرفية وآراؤهم ---------- 20
المبحث الثالث: العلاقة بين النظرية المعرفية والنظريات الأخرى ---------- 25
الفصل الثاني: النظرية المعرفية وتعليم اللغة العربية.ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED
المبحث الأول: النمو اللغوي في النظرية المعرفية---------- 31
1- نظرية بياجيه ---------- 33
2- النمو اللغوي والمعرفي في النظرية---------- 35
المبحث الثاني: تعلم اللغة واكتسابها في النظرية المعرفية ---------- 37
1- تعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية في ضوء هذه النظرية---------- 38
2- دور المعلم والمتعلم في ضوء هذه النظرية---------- 40
المبحث الثالث: تعليم اللغة العربية في ضوء النظرية المعرفية---------- 44
الخاتمة ---------- 47
قائمة المراجع---------- 49
الفهرس---------- 55

ملخص:

تعددت نظريات وطرق تدريس اللغات وتعلمها وتنوعت بتنوع نظرة روادها وآرائهم، من بينها النظرية المعرفية التي تركز على العوامل الداخلية المنظمة، وخاصة دور العمليات المعرفية العقلية في اكتساب اللغة الثانية وتعلمها، وقد قامت هذه النظرية على نتائج الدراسات والأبحاث في ميداني علم النفس وعلم النفس، وقد ظهرت كرد فعل للنظرية السلوكية، من خلال رفض أن التعلم لا يكون إلا بمثابة ارتباطات بين المثير والاستجابة، إنما للإنسان قدرة فطرية في إجادة اللغة واكتسابها.

وقد هدف هذا البحث إلى معرفة مدى فعالية هذه النظرية في تعليم اللغة العربية، وكيفية الاستفادة من تطبيقاتها وتوظيفها في ذلك.

كلمات مفتاحية: النظرية المعرفية، رواد النظرية، اللغة العربية، التعلم.

Abstract:

Theories and methods of teaching and learning languages varied and varied in the diversity of the views and opinions of their pioneers, including cognitive theory focusing on internal organized factors, particularly the role of mental cognitive processes in acquiring and learning the second language. This theory was based on the results of studies and research in the fields of psychology and psychology, and emerged as a reaction to behavioral theory, by refusing that learning is only a link between excitement and response, but human beings have an innate ability to master and acquire language.

This research aimed to find out how effective this theory is in teaching Arabic, and how to take advantage of its applications and employ them.

Keywords: Cognitive theory, pioneers of theory, Arabic language, learning.