الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليـــم العالـــي والبحـــث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم-

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الدراسات اللّغوية

تخصص: تعليمية اللغة العربية

التعلّم واكتساب اللّغة عند" جان بياجيه"

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في اللغة العربية وآدابها

إعداد الطالبة:

سعاد بوجلول

إشراف الدكتور:

الشارف لطروش

السنة الجامعية : 2017/2016.

إهداء

إلى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقهما

إلى من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلهما

إلى من افتقدته منذ الصغر

إلى من يرتعش قلبي لذكره أبي رحمه الله

إلى من ربتني وأنارت دربي

إلى أحق الناس بصحبتي أمي رعاها الله

إلى إخوتي وأخواتي

عبد القادر، محمد، أمين، ربيع،

عبد النور متمنية له النجاح في شهادة التعليم الابتدائي

وئام متمنية لها النجاح في شهادة التعليم المتوسط

شهيناز متمنية لها النجاح في شهادة البكالوريا

نصيرة متمنية لها إتمام شهادة الدكتوراه

إلى من كان لي سندا في إتمام هذا العمل

زوجي حفظه الله وإلى كل عائلته.

إلى رموز البراءة والصفاء أبناء إخوتي وأخواتي

وإلى كل أصدقائي وبالأخص الصديقة الوفية سهيلة.

شكر وعرفان

بتمام النعمة وجب الشكر لله تعالى الذي وفق وأعان، ومن تمام شكره شكر ذوي الفضل.

أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ الدكتور المشرف الشارف لطروش الذي أشرف على هذا البحث ، وكان نعم المشرف والموجه فجزاه الله خيرا.

كما أشكر كل من ساعدني على إتمام هذا البحث وقدم لي العون ومد لي المساعدة وأخص بالذكر طلبة الدكتوراه بوجلول نصيرة بومعزة سماء.

كما أشكر عمال المكتبة، وكل أعضاء قسم الأدب العربي.

© Ladie Lynn
http://ladielynn.com

مقدمة

بسم الله الرّحمـــــــــــــــــن الرّحيـــــــــــم

الحمد لله ربّ العالمين، الذي علّم آدم الأسماء كلّها، وعلّم الإنسان ما لم يعلم، وأنعم علينا بالقرآن الكريم، وحبانا بأن جعله بلسان عربي مبين، والصّلاة والسّلام على رسوله الأمين، أفصح الخلق لساناً وأعذبهم بياناً، وعلى آله وصحبه أجمعين أكرم بهم أنصاراً وأعواناً، وبعد:

يعدّ موضوع التعلّم من أكثر الموضوعات أهمية عند الباحثين، فقد تركز جل اهتمامهم عليه محاولين التعرف على هذه الظاهرة الإنسانية المعقدة، من أجل التوصل إلى القوانين التي تتحكم بها وكيفية استثمارها وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة وخاصة التربوية منها، وتتبع أهمية موضوع التعلّم من كونه عملية يكتسب من خلالها الفرد أنماطاً سلوكية جديدة، ومهارات انفعالية ومعرفية بسيطة تساعده في تكيفه مع بيئته التي يتفاعل معها بشكل دائم ومستمر، وليس هذا فحسب وإنما تساعد معرفتا للتعلّم على فهم السلوك الإنساني بالإضافة إلى تعلّم اللغة واكتسابها بوصفها خاصية مميزة للإنسان، وهي وسيلة الاتصال الأساسية بين أفراد المجتمع، إذ أنّ البحث اللغوي حظي تطوراً ملحوظا وبالأخص في مجال اللغة فمكنها من بلورة تصورات مختلفة حول طبيعتها والعوامل المتحكمة في اكتسابها، بحيث تمثل كينونة الإنسان، وعلى ضوء هذا الاهتمام فقد أفرز البحث العلمي عدة اتجاهات تمثلت في نظريات اختلفت فيما بينها، وهي عديدة اختصرها البعض في اتجاهين النظريات الارتباطية والنظريات المجالية، إلاّ أنّ هناك من قسّمها إلى ثلاث نظريات: النظرية السلوكية والنظرية الفطرية والنظرية المعرفية، وهذه الأخيرة بدورها تفرعت عنها عدة باحثين من بينهم العالم السويسري "جان بياجيه" الذي يعد أكثر شهرة في هذا المجال بحيث تعتبر نظريته من أكثر نظريات النمو المعرفي شيوعاً و أكثرها تأثيراً في المنحى المعرفي العقلي للتعلّم، وكان هدفنا من وراء هذا البحث هو الإطلاع على النظريات التي تهتم بتفسير التعلّم والاكتساب اللّغوي، والاطلاع على موقف "جان بياجيه"من هذه الظاهرة ومدى الاختلافات السائدة بينهم، وعلى ضوء هذا التباين كانت تدور في خلدي مجموعة من التساؤلات يمكن بلورتها فيما يلي: كيف يتعلّم الطفل السلوك في نظر الارتباطين و المجاليين؟ وهل اللغة فطرية أم مكتسبة؟ وماهي العوامل المؤثرة في عملية الاكتساب

اللغوي فهل يتعلّق الأمر بعوامل وراثية أم بعوامل معرفية نمائية؟ وكيف يمكن تفسير التعلم و سيرورة اكتساب اللغة في نظر بياجيه؟

ولاتساع معارفنا و البحث في طبيعة النظريات و دورها في تعليمية اللغة اخترنا هذا البحث، وبالنظر إلى الدراسات السابقة فإنه لا يوجد في حدود علمي بهذا العنوان الذي أوسمته بالتعلم و اكتساب اللغة، و بالأخص عند "جان بياجيه"، فلم نجد أي باحث تناول هذا الموضوع.

واقتضت بنا طبيعة هذا البحث معالجته ضمن مدخل وكان عبارة عن شرح للمفاهيم الأساسية، فقد وضعنا فيه تعريفاً للتعلّم وشروط التعلّم وحددنا مفهوم التعليم ثمّ بعد ذلك عرفنا مصطلح الاكتساب ومصطلح اللغة، ثمّ حددنا مصطلح اكتساب اللغة بصفة عامة ومراحل اكتسابها، ثمّ الفصل الأوّل الذي تناولنا فيه نظريات التعلّم واكتساب اللغة بحيث قسمته إلى أربعة مباحث، المبحث الأوّل تحدثنا فيه عن النظريات الارتباطية وكانت نظرية "واطسون" و"سكينر" أنموذجان عن ذلك أمّا المبحث الثاني تطرقنا فيه إلى النظريات المجالية وخصصت بالذكر نظرية المجال لـ"كيرت ليفين" وأهم المرتكزات التي تبنى عليها هذه النظرية ثمّ المبحث الثالث فوضعنا فيه النظرية الفطرية "لتشومسكي" أمّا المبحث الرّابع والأخير فقد عنوناه النظرية المعرفية إلاّ أنّنا لم نذكر جل النظريات المندرجة تحتها إنّما تحدثت فيه عن نظرية "برونر" في النمو المعرفي، أمّا الفصل الثاني فقد خصصته لنظرية "جان بياجيه"،وعنونته بالتعلّم واكتساب اللغة، وهو الآخر تناولنا فيه أربعة مباحث فالمبحث الأوّل تطرقت فيه إلى ترجمة "لبياجيه"، والمبحث الثاني تناولت فيه النظرية البنائية عنده، أمّا المبحث الثالث تضمن التطور المعرفي، كما اندرج ضمن هذا الفصل مبحث رابع بعنوان اكتساب اللغة عند "بياجيه"، ثم خاتمناه بخاتمة لأهم النتائج المتوصل إليها، وقائمة المصادر والمراجع من بينها "عبد المجيد عيساني" في كتابه الموسوم بنظريات التعلّم وتطبيقاتها في علم اللغة اكتساب المهارات اللغوية، و"موريس شربلر" في كتابه التطور المعرفي عند "جان بياجيه"، ثمّ فهرس للموضوعات، متبعين في ذلك المنهج الوصفي الإستقرائي، و من بين الصعوبات التي واجهتنا ضيق الوقت غير هذا لم أجد صعوبة في كتابة هذا البحث.

وفي الأخير لا يسعني إلاّ أن أثني على كل من أمدني بيد المساعدة وأخص بالذكر الأستاذ المشرف الشارف لطروش على عنايته ورعايته لهذا العمل بإرشاداته وتوجيهاته العلمية وتصويباته السّديدة.

وأسأل الله السّـــــــــداد

في القول والعمـــــــــل.

المدخل: مفاهيم أساسية

مفهوم التعلم: لغة وإصطلاحاً.

شروط التعلم.

مفهوم التعليم: إصطلاحاً.

مفهوم الاكتساب: لغة.

مفهوم اللّغة لغة واصطلاحا

مفهوم اكتساب اللغة: إصطلاحاً.

مراحل اكتساب اللغة.

مفهوم التعلم:

الأصل اللغوي لكلمة تعلم :

جاء في لسان العرب لابن منظور* قوله :"علَم من صفات الله عزّ وجل العليم و العالم و العلاّم،قال الله عزّ وجل:(وَهُوَ الخَلَّاقُ اَلْعَلِيمُ)[يس:81].،وقال:(عَالِمُ الغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ)[الرعد:9] ،وقال:(عَلَّامُ اَلغُيوبِ)[سورة التوبة:78]،فهو اللهالعالم بما كان ومايكون قبل كونه،وبما يكون و لماّ يكن بعدُ قبل أن يكون،لم يزل عالماً و لايزال عالماً بما كان وما يكون ولا يخفى عليه خافية في الأرض و لا في السماء سبحانه وتعالى ... قال الله عزّ وجل: {إِنَّمَا يَخشَى اللهَ مِنْ عِبَادِهِ العُلَمَاءُ}[فاطر:28]،فأخبر عزّ وجلّ أنّ من عباده من يخشاه،وأنّهم العلماء."حيث يقتصر هذا التعريف على علمانية الله سبحانه و تعالى .

ويضيف "ابن منظور" قوله:"و العلم نقيض الجهل:علم علماً،ورجل عالم و عليم من قوم علماء[1]." فكلمة(علم):"العين و اللاّم و الميم أصل صحيح واحد،يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره،ومن ذلك العلامة، وهي معروفة، يقال علّمت على الشيء علامة، ويقال:أعلم الفارس، والعلم:الراية والجمع أعلام،والعلم الجبل.[2]" فالتعلم في نظره أيضاً العلامة أو الراية.

وتأتي كلمة تعلّم بمعنى أتقن و عرف، "وعلّمته الفاتحة و الصنعة وغير ذلك تعليما، وتعلّم ذلك تعلماً."[3]

التعريف الاصطلاحي:

إن التعلم من المفاهيم الأساسية فليس من السهل وضع تعريف محدد لهذا المفهوم لهذا تعددت تعريفاته:

---

[1]- ابن منظور محمد، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/ 01، 1424ه، 2003م، ص 416، ص 417.

[2]- ابن فارس أحمد، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ج 04، ص 109، ص 110.

[3]- الفيومي المقري أحمد، المصباح المنير، مكتبة لبنان ناشرون، د/ ط، د/ س، لبنان، ص 161.

يقصد به عند بعض العلماء على أنّه:"تغير ثابت نسبياً في السلوك يحدث نتيجة الخبرة"[1] حيث نجد أنَ التعلم يشتمل في المقام الأوَل على نشاط يحدث داخل الكائن العضوي لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، ويقصد به العمليات العقلية و الحالات الشعورية، وينشأ التعلم عن نشاط يقوم به الفرد أو عن التدريب أو الملاحظة، ولكن ليس كل تغير تعلماً، فقد يحدث التعلم في سلوك الإنسان بفعل النضج أو نتيجة للاستجابات الفطرية مثلا: إن الطفل الذي استطاع أن يقف على قدميه نتيجة نموه الطبيعي أنه تعلّم الوقوف فالتعلم يحدث نتيجة الخبرة ويقصد بها الأحداث التي تمر بالإنسان و الأنشطة التي يقوم بها، وتؤدي إلى تغير سلوكه ولا يمكن أن نعزو تغير السلوك إلى الخبرة دائماً، فقد يتغير السلوك نتيجة لعامل كالتعب والدوافع والانفعالات والنضج و المرض...

ووردتعريف التعلم في المعاجم المعاصرة على أنه"أن تحصل أو تكتسب معرفة عن موضوع، أو مهارة، عن طريق الدّراسة، أو الخبرة، أو التعليم."

أمّا التعريف المتخصص فينص على أنّ " التعلّم تغير مستمر _نسبياً_ في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معززة."[2]

وإذا حللنا مكونات تعريف التعلم فإننا نستطيع أن نستخلص مجالات البحث على الوجه التالي: التعلم هو "الاكتساب" أو" الحصول" على شيء، التعلم هو الاحتفاظ بمعلومات او بمهارة ما، و الاحتفاظ يتضمن التركيز الإيجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أو خارجه، التعلم مستمر نسبياً لكنّه معرّض للنسيان بالإضافة إلى أنّ التعلم تغير في السلوك.

يعرّفه "جيتس" بأنَّه "تغير في السلوك له صفة الاستمرار، وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضى دوافعه و تحقق غاياته"[3] بمعنى أن التعلم هو العملية التي يكتسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة يتغلب بها على مشكلاته، و يرضي عن

---

[1]- أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د/ ط، 2001م، ص 20.

[2]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، د/ط، 1994م، ص 26.

[3]- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، د/ ط، 1425ه، 2005م، ص 15.

طريقها دوافعه و حاجاته، و أنّ الشخص يتعلّم إذا كان هناك دافع أو كانت هناك حاجة عندهتوجهسلوكهنحو تحقيق هدف معين يرضي هذا الدافع، وهناك في الواقع ثلاثة مفاهيم عامة كان لها أثر كبير في التدريس، وفي الخطط المدرسية و المناهج و هي:التعلم عملية تذكر، التعلم تدريب للعقل،التعلم عملية تعديل في السلوك.

أوّلاً: التعلم عملية تذكر:

يرتبط هذا المفهوم "بسيكولوجية" هربارت" الذي كان ينظر إلى الإنسان على أنه مزود بالعقل منذ ولادته وهو كالصحيفة البيضاء. وإنّ الخبرة و التعلم هما اللذان يمدانه بكل مواد المعرفة."[1]

حيث كان لها أثر قوي في تخطيط المناهج و طرق التدريس، فقسمت المعارف إلى عدد من المواد الدّراسية و قسمت كل مادة إلى عدد من الموضوعات ليسهل تصنيفها وحفظها.

كما يعدّ التعلّم مرادف للخزن، وعملية الخزن هذه تحتاج إلى الحفظ "فالنظرية بهذا الشكل تعتبر العقل مخزناً للمعلومات تخزن فيه بعد تعلّمها عن طريق الحفظ لتستعمل وقت الحاجة."[2]

ثانياً: التعلم تدريب للعقل:

يرتبط هذا المفهوم "بنظرية التدريب الشكلي formaldixipline التي تنتسب إلى الفيلسوف الإنجليزي لوك lock، وهي إحدى النظريات السيكولوجية التي بنيت على فكرة أنّ العقل مقسّم إلى عدد من الملكات مثل: التفكير و التذكر و التخيل و التصور ...الخ، و أنّ التعلّم ينتج من تدريب هذه الملكات العقلية "[3]

ونظرية التدريب العقلي تؤكد أنّ لبعض المواد أهمية خاصة في تدريب تلك الملكات فكان ينظر مثلاً للرياضيات و اللغات على أنّها أجدى من غيرها في تدريب بعض ملكات

[1]- سامي محمد ملحم، أساسيات علم النفس، دار الفكر ناشرون ، ط/ 01- 1430ه، 2009م، ص 141.
[2]- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 11.
[3]- المرجع السابق، ص 142.

العقل مثلاً: إذا كان تدريب الطالب على تذكر اللغات، فإنّه يستطيع أن يتذكر في أية ناحية أخرى.[1]

إنّ الدّراسات الحديثة تشير إلى خطأ هذه النظرية لأنّ"لا أثر لانتقال التدريب إلا وفق شروط خاصة معينة و في بعض الحالات فقط، و مع ذلك فلازال الكثير من المدرّسين يصرّون على قيمة هذه المواد دون الأخرى في تدريب العقل، فيهمل مواد أخرى كالرسم، و الموسيقى، و المواد الاجتماعية بالرغم من ثبوتها في عملية تعلم الطالب وإعداده."[2]

ثالثاً: التعلم تعديل للسلوك:

وبالنظر لتقدم الأبحاث والتجارب السيكولوجية، وظهور نظريات جديدة تفسر عملية التعلم، فأصبح يُنظر إليه على أنّه"عملية تغيير وتعديل في سلوك الفرد، وهذا التغيير يستمر مدى الحياة، فالطفل منذ ولادته وهو على اتصال بالبيئة يؤثر فيها و يتأثر بها، و يحاول التكيف معها، و أثناء هذه العملية يكتسب الفرد أساليب جديدة للسلوك تتفق مع ميوله و تؤدي إلى إشباع حاجاته."[3]

ويرى بعض العلماء على أنّه "عملية افتراضية يمكن الاستدلال عليها من خلال قياس تغيّر السلوك الناتج عن الممارسة المعززة بعد المرور بالخبرة ."[4]

بمعنى أنّ التعلم عبارة عن افتراضات يمكن الحصول عليها من خلال قياس المتغيرات التي تحدث في سلوك الفرد.

---

[1]- يُنظر، إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 13.

[2]-سامي محمد ملحم، أساسيات علم النفس، ص 142.

[3]- المرجع نفسه، ص 142.

[4]- عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التعليمية، دار أسامة، الأردن، عمّان، ط/ 01، 2009م، ص 47.

شروط التعلم:

حدد علماء النفس ثلاثة شروط أساسية على الأقل للتعلّم كما يلي:

1/الدافعية Motivation: تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، و يتضح لنا أهمية الدافعية بالنسبة لعملية التعلم في الأسئلة التالية:

-كيف يمكن تنشيط دافعية الفرد حتى يقبل على ممارسة سلوك الموضوع الذي تمّ تعلّمه؟.

-كيف يمكن تنشيط دافعية الفرد حتى يواصل تعلم الموضوعات التالية للموضوع الذي تمّ تعلمه؟

ولذلك قد نجد أنّ سلوك الفرد يتميز بالنشاط و الرغبة في بعض المواقف، دون مواقف أخرى، و ذلك يرجع إلى مستوى دافعية الفرد نحو ممارسة السلوك في هذه المواقف دون غيرها، لهذا تعد الدافعية حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة بعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية، في هذا الموقف، وهذه المتغيرات هي التي توجه سلوك الفرد وجهة معينة دون غيرها بطريقة محددة حتى يستطيع أن يحقق الهدف من السلوك في الموقف.[1]

لذا يعرّف الدافع على أنّه" حالة داخلية-جسمية-نفسية- تميز السلوك في ظروف معينة و يواصل دفعه حتى يصل إلى غاية معينة،مثلا (الطفل في تعلّمه السباحة، لن يبدأ في تعلم هذه المهارة نتيجة خاطر خطر له أو من تلقاء نفسه، وإنّما من شيء يدفعه إلى تعلمها.)[2]

- النضج: Maturation

يعد النضج من العوامل المؤثرة في التعلم لأنّه "يحدد إمكانيات سلوك الفرد، ويحدد بالتالي مدى ما يستطيع أن يقوم به الفرد من نشاط تعليمي، وما يصاحبه من مهارة وخبرة."[3]

---

[1]- يُنظر، أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، د/ ط، 2013م، ص 234.

[2]- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 38.

[3]- بشرى كاظم سلمان الحوشان، علم النفس الإرشادي، الشروق، ط/ 01، 2005م، ص 101.

وهذا يتطلب مستوى معينا من النضج الجسمي والعقلي والانفعالي، وإلاّ أدى الموقف التعليمي إلى إحباط للعلم وإلى إخفاق في محاولاته.مثلا:" تلميذ يتعلم حل نوع جديد من التمارين الرياضية، سيقدم إليه المدرس الأفكار الأساسية حول الموضوع، ثمّ يعطي التلميذ مع بقية التلاميذ الفصل بعض التمارين ليفكروا فيها فيحاول حلها، ولكنّه سيجد نفسه في حاجة إلى أن يبذل جهدا خاصا فيحاول مرة ومرات وفي النهاية يصل إلى حل بعض التمارين أو حلها كلها ويكون في هذه الحالة قد تعلم هذا النوع الجديد من التمارين الرياضية."[1]

إذن فحل التمرينات الرياضية يعتمد على مستويات مختلفة من النضج العقلي فبعضها يعتمد على التفكير الحسي، وبعضها لا يستطيع الطفل حلها إلاّ في أواخر مرحلة الطفولة.

- الممارسة: Practice

وهي التدريس أو التمكين على المادة المتعلمة وتطبيقها واستخدامها في مواقف متعددة، وحل تمرينات ومسائل عليها.[2]

حيث تعتبر شرطا هاما من شروط التعلم، إذ لا يتحقق التعلم دون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوبة، سواء كانت مهارة حركية أو لفظية أو عقلية، وتساعد ممارسة الأداء على استمرار الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات لفترة أطول مما يؤدي إلى تحقيق التعلم، والممارسة غير التكرار، لأن التكرار هو عملية إعادة شبه نمطية دون تغيير ملحوظ في الاستجابات أمّا الممارسة فإنّها تكرار معزز لمعنى أننا نلاحظ تحسنا تدريجيا في أداء الفرد نتيجة التعزيز الذي قد يكون صادرا عن الفرد نفسه.[3]

مثلا:" إذا أراد شخص أن يعزف على العود فمن الواضح أنه لن يتعلم اللعب على هذه الآلة من أول مرة، ولا يتم ولا يتم نتيجة مجرد سماع القطعة أو القطع المعزوفة، أو نتيجة

---

[1]- يُنظر، رشيد لبيب، جابر عبد الحميد جابر، منير عطا الله، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، بيروت، ط/01، 1983م، ص 11.

[2]- أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، ص 26.

[3]- يُنظر، أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ص 259.

الشرح وحدهن فلا بد للمتعلم أن يأخذ العود بنفسه ويمارس العزف عليه مرات، وكلما زادت مرات التدريب كلما ازداد هذا التعلم."[1]

مفهوم التعليم اصطلاحا:

يعرف التعليم على أنّه" مهنة يقوم بها المعلّم أو المدرس بمعية تلاميذه في أي مستوى، وفي مكان معلوم، ويعرّف بأنّه مجموعة من الخطط التقليدية أو الحديثة، أو العمليات ذات الصلة ينفذها المعلمون والأولياء بكيفية تجعل التعلم ممكنا بواسطة التلقين والحفظ والاستظهار والتكرار وهي خطط وعمليات صادرة عن خارج ذاتية التلميذ (المتعلم)، وعن إرادته ورغبته وميله."[2]

كما يعرف أيضا أنّه:" التصميم المنظم المقصود للخبرة أو الخبرات التي تساعد المعلم على إنجاز التغيير المرغوب به في الأداء وهو أيضا العملية التي يمد فيها المعلم للطالب بالتوجيهات، وتحمله مسؤولية إنجاز الطالب لتحقيق الأهداف التعليمية، وهو كذلك ذلك الجهد الذي يخططه المعلم، وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلّمين كطرف آخر، من أجل تعليم مثمر وفعال."[3]

فالتعليم وسيلة لتحقيق أهداف التربية في إعداد وتكوين الشخصية المتكاملة القادرة على التلاؤم.

ويعرف العلماء التعليم بأنّه:" تغير النتائج في سلوك المتعلم كإنتاج للخبرة أما المتغيرات قصيرة الأمد الحادثة في السلوك، أو التغيرات المرحلية الناتجة عن النضج، والنمو، والعوامل الطارئة، فإنّها لا تعد تعلماً."[4]

---

[1]- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص 38، ص 39.

[2]- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، د/ ط، 2004م، ص 10.

[3]- عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، ط/ 01، 2008م، ص 29.

[4]- محمد عصام طربية، استراتيجيات التعليم والتعلم الفعال، دار حمو رابي، ط/ 01- 2009م، ص 11.

فالتعليم عملية تلقين التلاميذ معلومات مختلفة وتدريبهم على أداء بعض العمليات أو التجارب المنصوص عليها في المنهج الدراسي، ويهتم البعض الآخر بنمو التلاميذ وإكسابهم مهارات مختلفة كالقدرة على استقصاء المشكلات ووضع الخطط والوسائل المختلفة."[1]

إذن فالتعليم هو الفعل المشتق من عملية التعلم، ويعني حدوث الاستجابة الملائمة له، وهذا التعليم لا بد أن يتم في عن طريق وسيط، فهو عملية ذات قطبين: معلم ومتعلم، فالمتعلم والنضج الاجتماعي، لذا فإنّ قابلية التهيؤ للتعليم تتزايد وبشدة كلما تعمل المنهج التربوي مع الموضوعات الأكثر التصاق بالمتعلم.[2]

كما أنّ التعليم يحدث نتيجة التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية، وأن دور المعلم هو تهيئة هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها مما يجعله إيجابيا نشطا في التحصيل والابتكار.[3]

وخلاصة ذلك أنّه ينبغي أن ينظر إلى طريقة التدريس لا على أساس أنّها شيء منفصل عن المادة الدراسية أو عن المعلم والمتعلم، وإنّما على أنّها مؤثر في موقف تعليمي متكامل يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته، والأهداف التي ينشدا المعلم من تعليمه للمادة الدراسية، والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للمتعلم.

هناك علاقة بين التعليم والتعلم والتدريس، من حيث أن التعلم learning:" هو نشاط يقوم به الفرد لاكتساب سلوك أو فكرة أو انفعال و حركة ما فهو نشاط من جانب المتعلم."[4]

كما يعرف أيضا أنّه:" مجموعة العمليات المعرفية الداخلية التي تحول المثير المعروض على المتعلم إلى أوجه متعددة من المعالجات الناجحة للمعلومات، وحصيلة هذه

---

[1]- يُنظر، رشيد لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، ص 29.

[2]- يُنظر، بشرى كاظم سلمان الحوشان، علم النفس التربوي، علم النفس البيئي، علم النفس الإرشادي، علم النفس بين يديك، ص 147.

[3]-ينظر، جاسم محمود الحشون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، ط/ 01، 1996م، ص 47.

[4]- المرجع السابق،147.

المعالجات تتمثل في تكوين أنماط معينة من القدرات في ذاكرة المتعلم، وهو نظام شخصي يرتبط بالمتعلم، ويؤدي فيه المتعلم عملا يتعلق بالسلوك."[1]

وأما التعليم teaching:" فهو المهمة الملقاة على عاتق الفرد أو موقف أو جماعة لمساعدة المتعلم على تحقيق هدفه."[2]

حيث يتضمن توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي، واكتساب الخبرة، والمصارف والمهارات والاتجاهات، والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلم وتناسبه بأبسط الطرق الممكنة.

والتدريسinstrcion:هو "حالة خاصة من حالات التعليم، فهو نشاط تعليمي يدار من قبل مؤسسات تربوية منظمة وقف خطة موضوعة ومنهج مقرر الهدف منه هو اكتساب المتعلمين الحقائق والمفاهيم ومهارات معينة."[3]

أي هو عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ، يحاول المعلم إكساب تلاميذه المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة، ويستخدم طرقا ووسائل تعينه على ذلك مع جعل المتعلم مشاركا فيما يدور حوله في الموقف التعليمي.

[1]- محمد عصام طريبة، استراتيجيات التعليم والتعلم لفعّال، ص 10.
[2]- بشرى كاظم سلمان الحوشان، علم النفس التربوي، علم النفس البيئي، علم النفس التربوي، علم النفس البيئي، علم النفس الإرشادي، علم النفس بين يديك، ص 147.
[3]- المرجع نفسه، ص 147.

أولا: مفهوم الاكتساب:

لغة: جاء في لسان العرب:" اكتسب: الكسب: طلب الرزق، وأصله الجمع، كسب يكسب كسبا، وتكسب واكتسب، قال سيبويه*: كسب أصاب، اكتسب: تصرف واجتهد، قال ابن جني** قوله تعالى:{ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ}[البقرة: 286]، عبر عن الحسنة بكسب وعن السيئة باكتسبت، لأن معنى اكتسب دون معنى اكتسب لما فيه من الزيادة، وذلك أن كسب الحسنة، بالإضافة إلى اكتساب السيئة أمر يسير ومستصغر، وذك قوله عزّ اسمه:{ مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرُ أَمْثَالِهَا، وَمَنْ جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَى إِلَّا مِثْلَهَا}[الأنعام:06]، فقيل لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت، فزيد في لفظ فعل السيئة، وانتقص من لفظ فعل الحسنة، أما ابن الأثير يقول: كسبت زيدا، وأكسبت زيدا مالا: أي أعنته على كسبه أو جعلته يكسبه."[1]

وجاء في الصّحاح للجوهري***:" وفلان طيب الكسب، وطيب المكسبة، مثال: المغفرة، وطيب الكسب بالكسرة، وهو مثل الجلسة، وكسب أهلي خيرا... والكواسب الجوارح، وتكسب: أي تكلف الكسب."[2]

ثانيا: مفهوم اللغة:

أ- لغة:

جاءت في لسان العرب بمعنى: اللسن، وحدها أنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وهي فعلة من لغوت أي تكلمت، أصلها لغوة...، وقيل أصلها لغي، أو لغو... وجمعها لغى"، وفي المحكم الجمع لغات ولغون..." وفي التهذيب: لغا/ أعجما فلان عن الصواب وعن الطريق إذا مال عنه.." وابن الأعراب قال:" واللغة أخذت من هذا لأن هؤلاء تكلموا بكلام

*سيبويه: هو عمر بن عثمان بن قنبر الحارثي الملقب بسيبويه، ولد سنة 148ه، 765م، وتوفي سنة 180ه، 796من إمام النحاة وأول من بسط علم النحو،ينظر، <https://ar .m.wikipedia.org>wiki

**ابن جني: أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي المشهور بابن جني، عالم نحوي كبير، ولد بالموصل عام 322ه، وتوفي سنة 392ه، ينظر،.<islamstorycom

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج 12، ط/ 01- 2003م، ص 78.

***الجوهري: إسماعيل بن حماد الجوهري، ولد في أوائل القرن الرابع الهجري في فاراب من بلاد الترك، وتوفي 398ه، 1008م، وهو عالم لغوي يكنى بأبي نصر، وأول من حاول الطيران ومات في سبيلهن من مؤلفاته: تاج اللغة وصحاح العربية، ينظر،<https://ar .m.wikipedia.org>wiki

[2]- إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط/ 01- القاهرة، 1376ه، 1956م، ط/ 02- بيروت، 1399ه، 1979م، ج 01، ص 213.

مالوا فيه عن لغة هؤلاء الآخرين، واللغو النطق، يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون، ولغوى الطير أصواتها، والطير تلغى بأصواتها أي تنغم."[1]

ب- اصطلاحا:

عرفها ابن خلدون* بقوله:" ... عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد، بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة حسب اصطلاحاتها."[2]

أما ابن جني فقد عرفها بقوله:" أما حدها فإنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم."[3]

أما مفهومها في اللسانيات الحديثة فهو:" نظام من العلاقات يحقق وظيفة أساسية هي التواصل"[4] أو هي قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتوصل بها أفراد مجتمع ما" [5]

إنّ القدرة على استخدام اللغة هو أساس النجاح الإنساني، فاللغة هي إحدى مخلوقات الله: {ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إنّ في ذلك لآيات للعالمين}، الروم، 22.[6]

وهيتعبير مدهش عن قدرة الله التي لا تتناهى، فنواة اللغة هي صوت الإنسان وأعضاؤه النطقية، الأصوات،ومنه يمكن القول بأن اللغة سمة أساسية مبدئيا للجنس البشري.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مج 15، د/ط،دس، ص ص 251، 252.

*ابن خلدون: هو عبد الرحمن محمد ابن خلدون أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي، الفيلسوف العالم الاجتماعي، كانت ولادته بتونس 27 ماي 1332م، وتوفي في 16 مارس 1406م، اشتهر بكتابه العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر.ينظر، https://ar .m.wikipzdia.org>wiki>

[2]- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د/ ط، 1961م، ص 1056.

[3]- ابن جني، الخصائص، دار الكتب المصرية، ج 01، ص 33.

[4]- أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت ، 1996م، ص 58.

[5]- عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/ 03، 1980م، ص 39.

[6]- يُنظر، أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 21.

ثالثا: مفهوم اكتساب اللغة:

اصطلاحا:

تشير تعاريف الاكتساب بمثابة عملية ممارسة شيء ما وتؤدي هذه الممارسة إلى تنمية الأثر الناتج عن الحدث في الجهاز العصبي للكائن الحي وكثيرا ما يوصف الاكتساب كعملية مدخلات للتعلم، وقد يوصف الاكتساب كمصطلح لوصف عملية التخزين وهو يتضمن بناء الأثر.[1]

انطلق ابن خلدون في حديثه عن اكتساب اللغة من قاعدة عنده تقول:" ألا إنّ اللغات لما كانت من ملكات كما مر كان تعلمها ممكنا شأن سائر الملكات"[2]

فاللغة بهذا عبارة عن ميزة و صفة إنسانية يكتسبها الإنسان بشكل متدرج غير مقصود، فتبدو هذه المقدرة وكأنها طبيعة وفطرة، وهو بذلك يرفض الآراء القائلة بأنّ متحدثي اللغة ذوي اللغة السليمة الفصيحة إنّما متحدثون بها بالفطرة وحدها.

ويرى البعضأن اكتساب اللغة هي تلك العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد من الإنسان والتي تنمي عنده مهارات اللغة وهو وإن كان غير واع بهذه العملية الشعورية فهو واع بأن يستخدم اللغو كوسيلة للاتصال، وهذه العملية تشبه إن لم تماثل عملية تنمية القدرة عند الأطفال على تعلم لغتهم الأولى.[3]

فالطفل كما لا يشغل نفسه بفهم القاعدة النحوية عندما يستمع إلى جملة من أبيه وأمه فلديه حساسية اكتسابها من المحيطين به تجعله يرفض بعض التغيرات ويقبل أخرى وذلك على ضوء ما ألقته أذنه، إلى أن يكسب القدرة على تنظيم أصوات النطق وذلك بتحريك بعض الأعضاء كاللسان والشفتين فتكون له لغة في أولها تقليدا لما يسمع إلى أن تتدخل قدراته الذهنية في اكتسابها.[4]

---

[1]- يُنظر، حسن منسي، سيكولوجية التعلم والتعليم (مبادئ ومفاهيم)، دار الكندي، ط/ 02- 2001م، ص 54.
[2]- ابن خلدون، المقدمة ، ص 609
[3]- يُنظر، علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 04.
[4]- المرجعالسابق، ص 36.

يذهب "جونز" إلى أنّ:" اكتساب اللغة عملية يطور فيها الإنسان قدرات لغوية بنفسه في عملية مستمرة متتابعة مع النضج، إنّ الناس يولدون بقابليات عقلية لاكتساب أي لغة يسمعونها عندما يكونون صغارا، نفذ"ستراير" دراسة على التوائم، أحد التوأمين وعمره سنة واحدة وثمانية أشهر أعطي تدريبا شاقا في اللغة على مدى خمسة أسابيع، وفي الوقت نفسه تم عزل التوأم الآخر في عالم خال من الكلمات، وقد وجد ستراير في نهاية فترة التدريب أن الطفل الذي خضع للتدريب كان متقدما على الذي تعلم، ولم يسمع أي لغة لمدة خمسة أسابيع وتوصل إلى النتائج التالية:

1- يكسب الطفل القضايا البنائية للغة تلقائيا بالسماع.

2- عامل الاستعداد يتأثر بالتدريب والخبرة كما يتأثر بالعمر.

3- النضج يحدد أو يضبط عملية اكتساب اللغة خلال الرضاعة والطفولة المبكرة.[1]

مراحل اكتساب الطفل اللغة:

اهتم كثير من الباحثين بدراسة لغة الطفل، بحسبانها ظاهرة إنسانية تميز الإنسان عن سائر الحيوانات،وهناك عدة مراحل تمر بها عملية اكتساب الطفل اللغة نوجزها كالآتي:[2]

1- مرحلة التصويت:

وفي هذه المرحلة " يبدأ الطفل منذ لحظة ميلاده في التعلم من العالم المحيط به، وفي الأسابيع القليلة الأولى يكون مستقبلا سلبيا لما يلقاه من عناية من المحيطين به، لكنه سرعان ما يتعلم أنه من الممكن أن يعدل من عالمه، ووسيلته في ذلك عملية التصويت، ويلاحظ أنّه من خلال الدعم المستمر يبدأ الطفل في الربط بين الأصوات اللفظية واتساع الحاجات،

[1]- محمد عودة الريماوي،رافع عقيل الزغول،شفيق فلاح علاونة، عماد عبد الرحيم الزغول، محمد وليد البطش، شادية أحمد التل، رضوان بني مصطفى، عايش موسى غرايبة،عبد الناصر ذياب الجراح فارس حلمي جبر،رغدة حكمت شريم،رفعة رافع الزعبي،ناديا سميح السلطي، علم النفس العام، دار المسيرة، ط/ 01- 1425ه، 2004م، ط/ 02- 1426ه، 2006م، ط/ 03- 1428ه، 2008م،ص 404.

[2]- فتحي علي يونس ، محمود الناقه علي أحمد، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة، د/ط1981م، ص 44، 46.

ولهذا فالأم اليقظة تكون قادرة على أن تحدد مغزى الأصوات الأولى لطفلها، واستجابات هذه الأم تلعب دورا مهما في نمو لغة الطفل الأولى."[1]

حيث تختلف هذه التعبيرات في موعد ظهورها فأول ما يظهر من أنواعها الصوتية هي الأصوات الدالة على الألم الجسمي وعن الجوع، وفي أواخر الشهر الثاني تقريبا تظهر الأصوات المعبرة عن الحالات السارة جسميا ونفسيا، فلا تبدو إلاّ في منتصف هذه المرحلة أو في أواخرها.

2- مرحلة المناغاة:

بعد تصويت الأشهر الأولى للطفل تظهر مرحلة المناغاة التي تستمر معظم أشهر السنة الأولى، وفي الجزء الأخير من مرحلة المناغاة يبدأ الطفل في فهم بعض الكلمات والعبارات، ويظهر نظاما لغويا أكثر مرونة وتنوعا من التصويت، وتصبح أصوات المناغاة أكثر معنى باستخدام التنغيم والإيقاع، ويرتبط التنغيم المرتفع بالسرور، والتنغيم المنخفض بالتعب.[2]

إذن فالمناغاة تقوم على التلفظ الإرادي لبعض المقاطع الصوتية التي يتخذها الطفل غاية في حد ذاتها، كما أن الأطفال الصم لا يناغون لأنهم لا يسمعون أصواتهم، فالمناغاة مترتبة بالسمع.

3-مرحلة التقليد اللغوي:

تعد مرحلة التقليد اللغوي من أهم المراحل في بناء أسس تعلم اللغة حيث تتحول المناغاة والتي نقصد بها اللعب بالأصوات التي تحدثنا عنها في المرحلة السابقة غلى كلمات ذات معنى وتناسق صوتي، وهي مرحلة تعد الطفل إلى تعلم لغة الأم من محيطه وذلك بتقليد بعض الكلمات وتكرارها " ولقد اتجهت بعض دراسات علم النفس اللغوي غلى أن الطفل في نهاية سنته الأولى يصبح قادرا على تقليد أصوات الكبار، وهذا ما يتجلى في قابليته الفطرية لاكتساب لغته الأم، كما يصبح قادرا على تقليد ظاهرة السلوك غير خاصة

[1]- جاسم محمود الحشون، حسن جعفر الخليفة، طرق تدريس اللغة العربية في التعليم العام، ص 26.
[2]- ينظر، المرجعنفسه، ص 26.

في المجال الحركي، ومن ثم في المجال اللغوي، وعجز الطفل الأصم الأبكم عن اكتساب الكلام لتخلفه في مرحلة التقليد"[1]

4-مرحلة الكلام:

وهي المرحلة الأخيرة في هذا السبيل، "وتبدأ في سن السادسة أو السابعة أو الثامنة تبعا لاختلاف الأفراد، وبدخول الطفل في هذه المرحلة تستقر لغته ويتمكن من لسانه أساليبها الصوتية، وترسخ لديه طائفة كبيرة من العادات الكلامية الملائمة لطبيعتها الخاصة."[2]

ومن أجل ذلك يشعر الطفل في هذه المرحلة بصعوبة كبيرة في تعلم اللغات الأجنبية وتبدو هذه الصعوبة أوضح ما يكون في النطق بالكلمات المشتملة على أصوات لا نظير لها في أصوات لغته.

[1]- عبد الكريم محمد شنطاوي، تطور لغة الطفل، دار السلام بالقاهرة، ط/ 01، 1992م، ص 20.
[2]- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة العربية عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، القاهرة، د/ط، 2003م، ص 195.

الفصل الأول: نظريات التعلم واكتساب اللغة

المبحث الأول: النظريات الإرتباطية

المبحث الثاني: النظرية المجالية

المبحث الثالث: النظرية الفطرية

المبحث الرابع: النظرية المعرفية

تمهيد:

تطرقت في هذا الفصل لقضية التعلم واكتساب اللغة، وذكرت أهم النظريات التي تناولت الموضوع، غير أنني لم أسك الطريقة المعتمدة في عرضها من عمق وتحليل وتقابل مختلف النظريات، واكتفيت بمبدأ التبسيط لها، فهي نظريات تعميمية بطبيعتها، إذ تحاول أن تفسر كيف يتعلم النّاس وما الخصائص المشتركة في أنواع التعلم، بحيث أثارت هذه المسألة اهتمام الألسنيين كم أثارت أيضا اهتمام علماء النفس، وفيما يلي نعرض لأهم نظريات التعلم والاكتساب اللغوي.

إن علماء النفس مختلفون أشد الخلاف فيما يتصل بالطريقة التي يحصل بها التعلم.وقد وضعوا العديد من النظريات، حتى إنها بلغت عشراً، تفرعت عنها نظريات أخرى، لكن يمكن حصرها في فئتين: [1]

1- نظرية الترابط.

2- نظرية المجال.

1/ النظريات الإرتباطـــــــــــــــــــية:

وسميت هذه النظريات بالترابطية لأنها تحاول أن تفسّر التعلم عن طريق تكوين و تقوية الوصلات الموجودة بين المثيرات والاستجابات عند الكائن الحي ويطلق عليها البعض بنظريات المثير و الاستجابة.[2]

تبدأ النظريات من المسلم الرئيس م- س ، أي لا استجابة دون مثير و بأنّ التعلم يحد نتيجة لحدوث ارتباط بين مثير و استجابة معينة ، فمثلاً :يتعلّم الطفل أن ينادي والدته بلفظ "ماما" لحدوث ارتباط بين هذا اللفظ و بين شكل الأم ، بحيث يصبح وجود الأم مثيراً لهذا اللفظ عند الطفل ،كما يكسب الطفل اللغة أي يتعلمها عن طريق حدوث هذه الارتباطات بين الألفاظ و الأشياء التي ترمز لها هذه الألفاظ.[3]

كما نلاحظ أنّ هذه النظريات لا تنحصر في تعلم الاستجابات اللفظية فقط، بل تتجاوزها إلى نطاق تعلم الانفعالات و الأفكار المختلفة، "فقد يتعلم الفرد أن ينظر إلى بعض النّاس بنظرة شك و ريبة لأنّ فرداً من هؤلاء قد تسبب في أذى له ،و تؤكد هذه النظريات أهمية الارتباطات التي تحدث بين المثيرات و الاستجابات، و التعلم هو عملية تكوين عادات... مثلاً يتعلم الطفل أنّ(1+1=2) هذا يحدث الارتباطات بين المثير(1+1) و الاستجابة

[1]- يُنظر، حنيفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط/ 01- 1994م، ص 158.
[2]- يُنظر، سيد يوسف محمد الطّواب، علم النفس التربوي التعلّم و التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، ط/ 1- (1994م)، ص 158
[3]- يُنظر ،سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكناني، سيكولوجية التعلّم بين النظرية و التطبيق، دار النهضة العربية، د/ ط (1996م) ،ص 254

الصحيحة(2)، بحيث تظهر هذه الاستجابة كلّما ظهر هذا المثير ،كما يتعلّم الطفل أيضاً في هذا المثال أنّ علامة الزائد تعني الإضافة أو الجمع أي يحدث ارتباط بين العلامة(+) ومفهومها وهو الجمع و الإضافة."[1]

بحيث كلّما ظهرت هذه العلامة التي تعد مثير يقوم الطفل بالجمع أو الإضافة ومنه تكون استجابة للمثير.

فنظرية الترابط تحلل السلوك إلى عوامله، و تدرس كل واحد من تلك العوامل ثمّ تضع القانون الذي يتحكم فيها مثلاً الحريق يعد وضع من الأوضاع الذي تكمن فيه عناصر كألسنة اللهيب، دخان ،شرطة أطفال، فإذا نتج عن ذلك الوضع سلوك معين كالهروب ،الخوف ،الصراخ، فإنّ دراسة كل عامل على حدة،ستمكننا من الربط بين ذلك العامل و بين السلوك الناجم عنه.[2]

ترى هذه النظريات أنّ سلوك المتعلم يتكون من مجموعات أو تنظيمات من وحدات صغيرة و كل وحدة تتكون من مثير يرتبط باستجابة و ترتبط هذه الوحدات ببعض لتكوّن تنظيماً معيناً و هو العادة"[3]

تشمل المدرسة السلوكية الإرتباطية على نظريات متعددة أهمها:

النظرية الإرتباطية وتنقسم إلى النظريات الاشتراطية الكلاسيكية وتضم نظرية بافلوف (iva pavlov) وواطس(watson)،والنظريات الاشتراطية الوسيلية وتشمل نظرية ثورندايك(thorndike)، ونظريةجاثري(guthrie)،ونظرية سكينر(skinner)، ونظرية هل(hull).[4]

---

[1]- المرجع السابق، ص 254.

[2]- ينظر، حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي،ص 158.

[3]- سيد خير الله، علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية، بيروت،دط،دس،ص 161.

[4]- المرجع نفسه، ص 161.

* جون برودوس واطسون[1958-1978] عالم نفس أمريكي مؤسس المدرسة السلوكية.
يُنظر .https :ar .m .wikipidia .org.wiki

أ/النظرية واطسن: watson

من بين النظريات الاشتراطية الكلاسيكية نظرية "واطسن"* الذي يعدّ رائداً للمدرسة السلوكية واستمد رؤيته من نظرية التعلم بالفعل المنعكس الشرطي" لبافلوف".

ركّز" واطسن" على الاهتمام بما يمكن ملاحظته بشكل مباشر ووصف سلوك الانسان على أنّه سلسلة معقدة من المثيرات و الاستجابات ،واعتمد في دراسته للسلوك عن التخلّي الاهتمام بشعور الإنسان ،وما يجري في داخل نفسه وعقله لأنّ في نظره أنّ العقل والمشاعر لا يمكن لهم ملاحظتها و لا قياسها لأنّها غير ملاحظة ،و إنّما الملحوظ هو السلوك و التصرّف الموضوع.[1]

يرى" واطسن" أنّ "التفكير بمثابة كلام الفرد إلى نفسه، أو هو الكلام ناقص الحركة و حاول تفسير السلوك اللفظي في ضوء تشكيل العادات و تدخل المعززات المختلفة بين المثيرات و الاستجابات لإحداث التشريط و بناءً على ذلك فإنّ اللغة تمثل استجابات يصدرها الكائن على مثيرات تأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة." [2]

وفي هذا الصّدد قررّ أنّ التفكير ليس إلاّ كلاماً غير ظاهر أي أنّ الشخص يتحدث إلى نفسه.

ويرى أنّ الكلمات تستخدم كمنبهات واستجابات أيضاً تخضع للتشريط بالاستعانة بالتدعيم، وقد أوضح بعض التجارب أنّ الاستجابة اللفظية عندما تميل إلى الحدوث المتكرر شأنها شأن بقية الاستجابات.[3]

كما يقول أنّ اللغة في مراحلها المبكرة هي نموذج بسيط من السلوك إنّها عادة .ويرى السلوكيون أنّ اللغة هي شيء يفعله الطفل و ليس شيء يملكه الطفل.[4]

---

[1]-محمد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلّمها، دار اليازوري، ط/ 01- 2011م، ص 77، ويُنظر، عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية، ص 69 ص 70 .

[2]- سامي محمد ملحم، الأسس النفسية للنمو في الطفولة المبكرة، دار الفكر، عمّان، ط/ 1، 2007م، 1428ه، ص 102.

[3]- ينظر، جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة و المرض العقلي، عالم المعرفة، د/ ط- 1990م، ص 98.

[4]-- يُنظر، أنسي محمد أحمد قاسم، اللغة و التواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، د/ ط، 2005م، ص 41.

يقول "واطسن": (لو وضع تحت تصرفي اثنا عشر طفلاً رضيعاً يتمتعون بصّحة جيّدة و بنية سليمة وطلب منّي أعلّمهم بالطريقة التي أعتقد أنّها المثلى للتعلّم فإنّني قادر على تعليم أي من هؤلاء الأطفال بطريقتي هذه بحيث يصبح مختصا في المجال الذي اختاره له كأن يكون طبيباً أو محامياً أو فناناً ...بغض النظر عن مواهبه أو اهتماماته أو ميوله أو قدرته.)[1]

بحيث يؤكد هذا القول أنّ "واطسن" من أصحاب النظرية البيئية الكلاسيكية في التعلّم كما يعكس شهرته بوصفه واحداً من علماء النفس.

درس "واطسن" نظرية التكرار و الحداثة إذ ينص مبدأ التكرار على أنّ" المتعلّم إذا ما أعطى عدّة استجابات لمثير ما فإنّ الاستجابة التي تتكرر أكثر من غيرها هي الاستجابة التي يتعلّمها هذا المتعلّم".[2]

فالفرد كما يقول "واطسن" يستخدم طريقة التجربة و الخطأ كي يتعلّم الاستجابة الصحيحة حيث أنّ هذه الاستجابة هي التي ستعزز بحكم تكرارها فإنها بالتالي تصبح الاستجابة الطبيعية في الموقف الذي ترد فيه.[3]

أمّا مبدأ الحداثة فينص على أنّ "الاستجابة الأكثر حداثة من بين استجابات المتعلّم في موقف ما هي التي تصبح الاستجابة الطبيعية، وأمّا بالنسبة للمفاضلة بين التكرار والحداثة فإنّ "واطسن" يعتقد بأنّ التكرار هو الذي يكون الاستجابة الغالبة."[4]

ومن خلال هذا نلاحظ أنّه يركّز على التكرار لأنّه يؤدي إلى الاستجابة الصحيحة .

إذ يرى" واطسن" أنّ تعلّم الحيوان يرجع إلى حركات الكائن أكثرها تكراراً وآخرها حدوثاً، فالفعل الأخير هو الذي تكون لديه الأسبقية في احتمال حدوثه.[5]

---

[1]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، أكتوبر 1983م، ص 24.
[2]- المرجع نفسه، ص 25.
[3]- نفسه، ص 25.
[4]- نفسه، ص 25.
[5]- ينظر، محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة، ط2004/1. ص 114، ص 115.

اعتمد "واطسن" على أسلوب الاشتراط لدراسة عملية التعلّم والعمليات العقلية، ومن خلال التجربة التي جرّبها استطاع أن يزيل الخوف عند طفل كان يخاف من الأرانب، وذلك عن طريق تقديم أرنب أبيض بمصاحبة مثير يثير السرور عند الطفل (تقديم بعض الحلوى للطفل) واستطاع الطفل بالتدريج أن يتخلّص من هذا الخوف وهي موضحة كالآتي:[1]

(أ) مثير ـــــــــــ استجابة.

(تقديم بعض الحلوى)ـــــــــــــ(الشعور السرور و الفرح).

(ب) مثير ـــــــــــ استجابة.

(ظهور أرنب) ـــــــــــ الشعور بالخوف.

(ج) ظهور أرنب أوّلاً ثمّ تقديم بعض الحلوى ـــــــــ استجابة.

(د) (عدد مرّات من المزاوجة) ـــــــــ (الشعور السرور والفرح .)

ومنه يمكن القول أنّ السلوك في نظر "واطسن" يمكن اكتسابه كما يمكن التخلّص منه، إذ أنّ العملية الرئيسة في هذه الحالة هي عملية التعلّم وتكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات، وأهم ما يميّز نظريته عن نظرية "بافلوف" هو أنّه ركّز في وقائعه التجريبية على الانسان في حين أنّ بافلوف اعتمد في تجربته على الحيوان.

[1]- ينظر، سيد خير الله، علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية، ص ص 171، 172.

ب/نظرية سكنر : skinner

من بين النظريات الاشتراطية الوسيلية نظرية "سكنر"*،وتعرف بنظرية الإشراط الإجرائي ، بحيث يفترض أنّ عملية اكتساب اللغة تتم من خلال مجموعة مبادئ الإشراط الكلاسيكي والإجرائي ولا سيّما التعزيز والعقاب و التمييز والتعميم والاقتران.[1]

يعد "سكنر" السلوك اللغوي أنّه "نتاج عمليات التعلّم التي تحدث من جرّاء تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وما ينتج عنها من وسائل التنشئة الاجتماعية وأساليب والعقاب و الثّواب".[2]

كما يرى أنّ السلوك اللفظي يتم تعلّمه على نحو تدريجي وفقاً لمبدأ التقريب المتتابع باستخدام إجراءات التعزيز التفاضلي، حيث يتم تعزيز الاستجابات اللفظية الصحيحة أمّا غير الصحيحة فيتمّ إهمالها، و يستمر ذلك إلى أن تصل الاستجابة اللفظية إلى مستوى معين من الدقة، و يصبح السلوك اللفظي مقبولاً بحيث تقلّ فرص التعزيز لأنّ الفرد يصبح لديه الميل للاستجابة لفظيا بطريقة معينة كون أنّ التواصل من خلال الكلام يشكّل بحد ذاته معززا بالنسبة له.[3]

قدّم "سكنر" وجهة نظر مفصّلة لاكتساب اللغة ،وتتمركز حول نقطتين هما:

- أنّ اللغة مهارة كغيرها من المهارات تنمو عند الطفل.
- وأنّ هذه المهارة (اللغة) تتعزز بالمكافأة والتأييد والقبول.[4]

ومنه يرى "سكنر" أنّ اللغة مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة و الخطإ وفي حالة استخدام اللغة ، فإنّ المكافأة قد تكون أحد احتمالات عديدة مثلاً التأييد الجماعي

* سكينر هو عالم نفس أمريكي وفيلسوف ولم عام 1904م، ينظر، https://ar/m/wikipidia.org>wiki>

[1]- يُنظر، رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق، د/ ط، د/ س، ص 247.

[2]- المرجع نفسه، ص 247.

[3]- يُنظر، نفسه، ص 247.

[4]- يُنظر، عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية. ص 71.

أو التقبل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقدّم منطوقات معينة خصوصاً في المراحل المبكرة من الارتقاء.[1]

ومن تجارب "سكنر" الشهيرة تجربة الحمامة، فقد تمكّن من تعلّم حمامة جائعة، و بينما كانت تسير قدّمت لها كرات الطعام عندما بدأت في الحركة عن كل حركة واسعة تجاه عقارب الساعة فالحمامة مالت لأن تكتشف الحركة عكس اتجاه عقارب الساعة بفعل التعزيز الدقيق.[2]

من خلال تجاربه يمكن التوصل إلى:[3]

1- أنّ كل خطوة في عملية التعلّم ينبغي أن تكون قصيرة ، كما ينبغي أن تقوم على سلوك سبق تعلّمه من قبل .

2- أنّه في المرحلة الأولى ينبغي أن يكافأ التعلّم بصورة منتظمة ،وفي كلّ المراحل لابدّ أن يضغط بإحكام نظام تقديم المكافأة خطة معيّنة التعزيز المستمر أو التعزيز المتقطّع كل بحسب مقتضى الموقف .

3- ينبغي تقديم المكافأة فور ظهور الاستجابة الصحيحة .

4- يجب أن يعطى المتعلّم فرصة أن يكتسب بنفسه صور التمايز في المثير فلذلك يقوده غالباً إلى النجاح ففي تجربة الحمامة كان لابدّ أن تدرك بنفسها الفرق بين الحركة في اتجاه عقارب السّاعة والحركة في الاتجاه المضاد.

كما يرى" سكنر" أنّ العملية التعليمية ترتكز بصفة أساسية على الطّالب والمعلّم ، لأنّه يصف التعلّم على أنّه " تعديل في السّلوك ،و التعليم هو تشكيل السلوك"حيث يتم تشكيل

[1]- يُنظر، جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. ص 99.
[2]- يُنظر، محمد جاسم محمد، نظريات التعلّم، ص 88.
[3]- يُنظر، المرجع نفسه، ص 88.

السلوك من خلال سلسلة من الاستجابات الناجحة الممكنة القريبة من السلوك المطلوب أداؤه وذلك بتوجيه معززات خارجية.[1]

يقسّم "سكنر" السلوك إلى نوعين:[2]

- سلوك إجرائي.

- سلوك إستجابي.

يقوم السّلوك الاستجابي على" وجود رابطة بين مثيرات و استجابات معينة في إطار ما يعرف بالفعل المنعكس الشرطي الكلاسيكي الذي ينادى بأنّه [لا استجابة دون وجود مثير]"[3] ، بمعنى أنّ السلوك الإستجابي هو سلوك انعكاسي لا إرادي ينتج عن مثيرات لأنّ المثير يولد الاستجابة .

ومن أمثلة المثيرات "هبوب الرياح المحتملة بالأتربة"، والإستجابة المتوقعة في الفرد تتمثل في إغلاق العين.[4]

والنوع الثاني من السلوك يطلق عليه اسم السلوك الإجرائي، لأنه سلوك يؤثر في البيئة، مثلا تناول الأشياء و التحدث، و انتقال من مكان إلى آخر كما يعد "سكينر" أن معظم سلوك الإنسان إجرائي محكوم بنتائجه و لا يرتبط بمثيرات يمكن معرفتها، كما لا يمكن التنبؤ بها، و السلوكيات الإجرائية تولد أحداثا و استجابات في البيئة، وليس كل سلوك يعد سلوكا إجرائيا، فعلى سبيل المثال إذا بكى الطفل من أجل جذب انتباه الأهل إليه فإنّ سلوكه يكون سلوكا فطريا استجابيا، أما إذا بكى لكي يكون موضع اهتمام فإن سلوكه يكون سلوكا إجرائيا.[5]

---

[1]- محمد جاسم محمد، نظريات التعلّم ، ص88.
[2]- يُنظر، المرجع نفسه، ص 88.
[3]- سيد خير الله، علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، ص 187.
[4]- ينظر، المرجع السابق، ص 89.
[5]- يُنظر، مصطفى ناصف، نظريات التعلم، ص 128.

يرى "سكينر" أن أهمية التدعيم أو التعزيز في السلوك التلقائي يتوقف ارتباطه بالاستجابة لا بالمثير.و المثل الذي يضربه "سكينر" هو ضغط القطة على السقاطة للخروج من القفص و الوصول إلى الطعام .والمهم هنا هو الضغط عليها وتتوقف أهمية التدعيم على ظهور الاستجابة، و يؤكد على وجود الرّابطة بين الاستجابة والإثابة و ذلك لعدم وجود المثير.[1]

ميّز" سكنر" بين نوعين من المعززات :

أ-التعزيز الايجابي: وهو "إذا ما أضيف إلى الموقف فإنّه يقوى من احتمال ظهور الاستجابة التلقائية مثل الطعام و الماء."[2]

فالاستجابة تزداد عندما تضاف هذه المعززات إلى بيئة الكائن الحي.

ب- التعزيز السلبي: يكمن على سبيل المثال في" الصوت العالي و الضوء الساطع و الصدمة الكهربائية. "[3] فهي التي تزيد من حدوث الاستجابة عند استبعادها من بيئة الكائن الحي .

ومن جهة أخرى، نجد أنّ "سكينر" لم يغفل أثر المحاكاة والتقليد في تعلّم اللغة ،فهو يرى أنّ الطفل يستمع إلى الأصوات اللغوية في بيئته ويبدأ بتقليدها، ويتكرر إطلاق المفردات اللغوية لإجراءات الثواب والعقاب، فعندما يقوم الطفل بإطلاق المفردات اللغوية التي يسمعها في بيئته غالباً ما يتلقى التعزيز من المحيطين كالتأييد والاحتضان وهذا من شأنه أن يثير الدافعية لديه لتعلّم المزيد من المفردات.[4]

كما يرى أنّ "السلوك اللغوي الذي يتعلّمه الطفل من خلال المحاكاة و التقليد قد لا يتطلّب وجود التعزيز المباشر وأنّ التعلّم من خلال المحاكاة والتقليد هو بمثابة دافع لدى الفرد لاكتساب السلوك اللّفظي، وأنّ الأفراد يتعلّمون الضمائر وصيغ الجمع ...من خلال المحاولة والخطأ حيث يقومون بتعديل التراكيب اللغوية وفقاً لمبدأ التغذية الرّاجعة التي

[1]- يُنظر، سيد خير الله، علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية، ص 190.
[2]- المرجع نفسه، ص 190.
[3]- نفسه، ص 190.
[4]- ينظر، رافع النصير الزغول وآخرون، علم النفس المعرفي، ص 248.

يتلقونها من الآخرين و يتمّ بناء الجمل وفقاً لمبدأ التشكيل المتسلسل، حيث أنّ أي كلمة تحدد الكلمة التالية لها لتعطي الجملة المعنى المطلوب."[1]

ومنه يمكن القول أنّ المحاكاة و التقليد يعدان دافعين لاكتساب اللغة، وأنّ بناء الجمل يعتمد على ترابط الكلمات وتعلّم المعاني يتم من خلال هذا التفاعل الحاصل و الاعتماد على التغدية الراجحة فإنّ الأفراد يمكنهم تعلّم اللغة من حيث المعنى و الوظيفة و البناء.

✓ **نقد نظرية سكنر :**

لقد وجّه علماء نفس اللغة العديد من الانتقادات لوجهة نظر"سكنر" في الاكتساب اللغوي و كان أبرزها ما يلي :

1-يفترض "سكنر" أنّ الوالدين يعززون الاستخدام واللفظ الصحيح للمفردات اللغوية ويهملون أو يعاقبون الاستخدام الخاطئ لها، في حين تشير الأدّلة أنّ الآباء يستخدمون إجراءات التعزيز و العقاب للتأثير في المحتوى اللغوي ،فهم يقبلون جمل الأطفال التي تتصف بقواعد البناء الصحيح طالما أنّها تتضمن المحتوى المطلوب ."[2] ، فهذا ما نقد عليه "سكنر" لأنّه تحدّث عن كيفية اكتساب البناء اللّغوي إلاّ أنّه غير مطبق في المجتمع إلاّ القليل منهم.

2- من الملاحظ أنّ نظرية "سكنر"طغى عليها عنصر التعزيز كعامل في تعلّم اللّغة، وهذا ما تساءل عليه علماء نفس اللغة حول دور التعزيز في الجوانب الإبداعية للغة، فحسب وجهة نظرهم أنّ الإشراط الإجرائي لا يفسّر الجوانب الإبداعية للغة، لأنّه "لايفسر كيفية توليد الجمل الجديدة واستخدام مجموعة مفردات جديدة لم يسبق للأطفال أن سمعوا أو عززوا عليها، فالأطفال عادة يستخدمون مجموعة مفردات جديدة لتشكيل العبارات و الجمل

[1]- رافع النصير الزغول وآخرون، علم النفس المعرفي، ص 248.
[2]- المرجع نفسه، ص 249.

من أجل نقل أفكارهم للآخرين بالرغم أنّهم لم يسبق وأن عززوا عليها."[1] معناه أنّ الأطفال عند استخدامهم لمجموعة من المفردات الجديدة لا يعززون عليها و هذا ما غفله "سكنر".

3- نفترض لو أننّا طبقنا مبدأ التعزيز فمن الصعب تزويد المتعلّم بالقدر الذي تتطلّبه النظرية من المعززات، فمثلاً 2500 تعزيز للطفل في الأربع سنوات الأولى من الدّراسة، وهذا أمر غير ممكن.[2]

[1] - رافع النصير الزغول وآخرون، علم النفس المعرفي، ص 249.
[2]- يُنظر، محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، ص92.

❖ النظريـــــــــــــات المجاليـــــــــــــــــــــــة :

ظهرت هذه النظريات كرد فعل على النظريات الإرتباطية التي ورد شرحها فيما سبق لأنّ النظريات السلوكية نادت بأنّ التعلّم يحدث كنتيجة لارتباط بين مثير و استجابة نادت بأنّ التعلّم يحدث كنتيجة لارتباط بين مثير و استجابة،وما ينتج عنه من تكوين عادات ،وأنّ الإدراك في نظرهم نسخة طبق الأصل للشيء المدرك .

في حين تنادي النظريات المجالية بأهمية الإدراك و الفهم في عملية التعلّم ،فيرى المجاليون أنّ التعلّم يحدث نتيجة لإدراك الكائن الحي للعلاقات المتعددة الموجودة بين مكوّنات الموقف التعليمي ،وهم بهذا لا يؤكّدون ارتباطات المثير بالاستجابة، بل يركزون على أهمية الموقف الكلّي أو المجال.[1]

يقول أصحاب النظرية المجالية على سبيل الرد (لقد حللتم المجال (أو الوضع) إلى عوامله و عزلتم كل واحد منها عن بقية العوامل الأخرى،...ألا ترون أنّ العوامل كلّها متحدة العرى، ولا يمكن أن تنفصم ،وأنّ اجتماعها على منوال معين هو الذي يعطي للمجال صورته وشكله ،وعلى ذلك فمن العبث عند التعلّم ،أن نحلل الوضع ،بل علينا أن ننظر إليه ككل متماسك) [2]، فهم يركّزون على المجال وإرجاعه لعوامله.

إنّ السلوك اللغوي في ضوء نظرية المجال لم يهتموا بتحليل الكلام و دراسته كوحدات وأجزاء، و الشيء المهم في الكلام ليس الألفاظ و الحروف و إنّما المعاني، إذ أنّ الجمل و الألفاظ في الكلام تتغير، ولكن دلالتها على المعاني لا يتغيّر، و بالتالي الشيء الذي يستدعي الانتباه في نظرهم هو تطور المعاني و المفاهيم، لا تطوّر الألفاظ.[3]

من أهم النظريات المجالية نجد نظرية الجشطالت، نظرية ليفين، نظرية تولمان،[4] ونحن الآن بصدد التعرض لنظرية ليفين.

---

[1]- يُنظر، مريم سليم، علم نفس التعلّم، دار النهضة العربية، ط/1- 1424ه- 2003م، ص 228.
[2]- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط/ 4، 1993م، ص 157.
[3]- يُنظر، المرجع نفسه، ص 157.
[4]- نفسه، ص 200.

✓ ***نظرية المجال لكيرت ليفين*:***

يرى ليفين أنّ" تعلّم الإنسان يتم عن طريق التفاعل الإدراكي بين القوى العقلية والوجدانية في الفرد، وبين قوى البيئة وما تمثله من خبرات ومثيرات تحيط به، ويظهر التعلّم على شكل مظاهر سلوكية ...وبسبب التفاعل الذي يحدث بين العناصر في المجال الإدراكي، يحصل اختلال في العلاقات و توازنها، وهنا يأتي التعلم لإعادة تنظيمها وتوازنها."[1]

أي أنّ كل مجال يحتوي على عناصر تتفاعل فيما بينها، و بفعل ذلك تتغير القوى، وعن طريق التعلّم المجالي يعاد تنظيمها لكي تتزن وذلك من خلا التدريب والمحاولة والخطأ.

تركز هذه النظرية على الظواهر النفسية، فالطالب مثلاً داخل الصف لا يمكن فهم سلوكه على حدة، وإنّما يتأثر بالعوامل الأخرى كعلاقته بالطلبة الآخرين وبالمدرّس.[2]

يهتم "ليفين" بأنواع التعلّم بصفة خاصة وهي كالآتي:

**** أنواع التعلّم عند ليفين:***

1/التعلّم تغير في التركيب المعرفي للمجال:

ويقصد به "وجود جزء في المجال غير واضح المعالم يحول بين المتعلّم وبين الوصول إلى الهدف وأنّ التغير الحادث في التركيب المعرفي للمجال الحيوي عند الفرد هو نتيجة لعمل قوانين التنظيم الإدراكي."[3]

وبالتالي فإنّ هذا النوع من التعلّم يهدف إلى أنّ زيادة خبرات الفرد التي تؤدي إلى التغيير المعرفي، وهذا النّوع يشمل على وهي:

---

*ليفين: هو سيكولوجي أمريكي ألماني (1890-1947) ، بنظر، https://ar/m/wikiedia/ org>wiki<

[1]- محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص 88.

[2]-ينظر، القضاة محمد، أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار حامد، الأردن، عمّان، د/ ط، د/ س، ص 120.

[3]- المرجع نفسه، ص120.

أ- **مبدأ التمايز:** وفيه "يسير التعلّم من الكلّيات المبهمة إلى الوحدات المميزة."[1]

ب-بمعنى أنّه يسير من الشمول إلى التفاصيل أي من العام إلى الخاص.

ب- مبدأ التكامل: يشمل إدراك العلاقات بين عناصر الموقف المختلفة بحيث تتكامل العلاقات بين العناصر الداخلة في الموقف.[2]

ج- مبدأ تنظيم المجال الإدراكي: يذكر"ليفن" أنّ "قوانين تنظيم المجال الإدراكي هي المسؤولة عن عملية التغيّر في التنظيم المعرفي."[3]

فإذا تغيّر المحيط الذي يعيش فيه الفرد، فسوف تتغير وجهة نظره وتنظيماته المعرفية.

د- مبدأ الدافعية: بمعنى أنّ حاجات الفرد وأماله لها دوراً مهماَ في حل المشكلات التي تواجهه.[4]

2/ التعلّم تغير في الدوافع والأهداف:

فالتعلّم في نظره يهدف إلى تغيير الأهداف الفاشلة إلى أهداف من شأنها أن تزيد من نجاحه، فيصبح على المعلّم مهمة توجيه طلبته نحو أهداف أخرى أكثر قيمة.[5]

يتضمن هذا النّوع من التعلّم المبادئ التالي:

أ- **مبدأ عدم التوازن:** " إذا شعر الفرد بحاجة فيزيولوجية أو نفسية فإنّه يفقد التوازن،

ب-وينشأ توتر يدفع الفرد إلى إجراء أساليب لإزالة التوتر ."[6]

ت- بمعنى إذا كان المجال الذي يعيش فيه الفرد يتصف بالهدوء والسكون فينتج عن ذلك توازن ،وفي حالة ما إذا شعر الفرد بحالات نفسية فسوف يضطرب ويتوتر، وهذا التوتر يدفعه إلى القيام بأفعال تزيح هذه الحالة.

---

[1]-محمد جاسم محمد ، نظريات التعلّم، ص224.

[2]- يُنظر، المرجع نفسه، ص 224.

[3]- سيد خير الله، علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، ص210.

[4]- يُنظر، سعيد رشيد الأعظمي، علم النفس التعليمي(المدرسي) المتقدّم، دار جليس الزمان، ط/ 1، 2009م، ص 78.

[5]- يُنظر، القضاة محمد، أساسيات علم النفس التربوي، ص 120.

[6]- سعيد رشيد الأعظمي، علم النفس التعليمي(المدرسي) المتقدّم، ص 78.

ب- مبدأ الثّواب والعقاب: يذكر "ليفين" "أنّ الثواب يمكن أن يؤدّي إلى تغير فعلي في العمل، أمّا العقاب المتكرر ينتج عنه أنّ النشاط المطلوب يصبح أكثر بغضاً وتنافراً."[1]

فالفرد عن طريق الثّواب يمكن أن يغيّر من ميولاته، أي أنّ النشاط المفضل يصبح بعد ذلك مفضلاً على عكس العقاب المتكرر، فإنّه سيؤدي إلى كره ذلك النشاط.

ج- مبدأ الإحلال في الأهداف: يعني به "ليفين" أنّه" يمكن أن نغيّر من مظاهر الدافعية عن طريق تغبر الحاجات والميول التي توجد لدى الفرد ويتطلّب هذا تغيير أهداف الفرد بحيث أن تكون الأهداف الجديدة من نوع الأهداف القديمة حتى نضمن الاستمرار في نفس الاتجاه."[2] بمعنى أنّ التعلّم تغير في الدافعية عن طريق تغيير أهداف الفرد ولكن لا يكون تغيير بشكل كلّي وإنّما في الاتجاه نفسه.

3/ التعلّم تغّير الاتجاهات و القيم:

يعطي "ليفين" أهمية خاصة للاتجاهات و القيم وإيديولوجية الجماعة كقوى أساسية تؤثر في المجال الحيوي للفرد وتصرفاته، وهي عملية اكتساب مميزات الجماعة و مثلهم ومبادئهم.[3]

يتضمن هذا العنصر المبادئ الآتية:

أ- مبدأ الإدراك الانتقائي: عملية تكوين الميول والاتجاهات عملية انتقائية لأنها تعتمد على إدراك الفرد للمجال الذي يعيش وعلى خبراته، وأثر ذلك على حياته، أي أن إيديولوجية الفرد وميوله لا تنمو إلا في حدود مجال حاجاته المهمة.[4]

[1]- محمد جاسم محمد ، نظريات التعلّم ص 225.
[2]- سيد خير الله، علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية، ص 211.
[3]- يُنظر، المرجع السابق، ص220.
[4]- يُنظر، سعيد رشيد الأعظمي، علم النفس التعليمي (المدرسي) المتقدم، ص 78.

ب- مبدأ الخبرة المعرفية: يتوقف نوع الاتّجاهات والميول على نوع الحقائق التي تدخل في تنظيمها، وعلى مدى دقتها وصحتها.[1]

ج- مبدأ التغير القسري: ينص هذا المبدأ على أنّ " الباعث للنشاط عند الفرد قد تكون له قيمة ناتجة عن وجود سلطة خارجية، فيعمل الفرد ناشطا بدون دافعية تزيد من قوة أدائه."[2]

فالفرد في هذه الحالة يعمل مرغما أو بدون أن تكون لديه دوافع تشجعه على ذلك.

د- مبدأ التغير الذاتي: ويُقصد به أن الفرد إذا تقبل تغيير قيمه واتجاهاته وميوله بوجود

دوافع داخلية تحكمه، واعتقاد ذاتي بذلك فهذا يساعده على تحقيق التوازن الذهني المعرفي الأدائي.[3]

ومن خلال هذا يتّضح لنا أن "ليفين" ينظر إلى التعلم على أنّه عملية ديناميكية، بحيث نجده يركز على المتعلم والموقف التعلّمي بما فيه من مؤثرات مختلفة وعملية التفاعل المستمر بينهما، التي من خلالها تظهر العمليات ويتحدد الحيز الحيوي، وتتكون البيئة المعرفية لدى الفرد لتساعده على التكيف مع الموقف الذي يوجد فيه.

✓ ***<u>التطبيق التربوي لنظرية المجال:</u>***

من بين التطبيقات التربوية لهذه النظرية ما يلي:[4]

1- أن يدرك المعلم أو المرشد أن الأهداف التي يتبناها هو قد تكون غير الأهداف التي يتبناه طلابه، ولذا عليه أن يحاول تحقيق الأهداف التي يشعر أن طلابه يرغبون فيه.

2- أن يقدّر المرشد والمعلم الصعوبات التي يواجهها التلاميذ التي تستمد من مجاله الحيوي، بحيث تمثل حاجزا في استعداداتهم وإمكاناتهم.

---

[1]- يُنظر، المرجع السابق، ص 78.

[2]- محي الدين توق، يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس، علم النفس التربوي، دار الفكر، ط/ 02- 2002م، 1422ه، ص 339.

[3]- يُنظر، المرجع نفسه، ص 339.

[4]-يُنظر، سعيد رشيد الأعظمي، علم النفس التعليمي(المدرسي) المتقدّم، ص79.

3- الاهتمام بأنماط الجو المدرسي وأنماط التفاعل الصفي على أساس أن هذه الأمور قد تدخل تعديلات بالاتجاه الإيجابي عن المجال الحيوي للتلميذ.

نلاحظ من خلال ما قدمناه أنّ هذه النظريات مختلفة فيما بينها، فهناك من العلماء من قسمها إلى العلماء إلى فرعين وهي النظريات الارتباطية التي تنقسم إلى الاشتراطية الكلاسيكية والوسيلية، وعلى الأغلب يركزون على الارتباط بين المثير والاستجابة وعلى تغير السلوك، أمّا الفرع الثاني يكمن في النظريات المجالية التي جاءت كرد فعل على الأولى.

هناك نظريات أخرى فسّرت التعلّم وكيفية اكتساب اللغة من بينها النظرية الفطرية والنظرية المعرفية، ونحن الآن بصدد التطرّق للنظرية الفطرية.

❖ النظريـــــــــة الفطريـــــــــــة:

لقد افترض أصحاب هذه النظرية أنّ الطفل يولد مطبوعاً على قدرة خاصة، تختلف عن جميع المخلوقات الأخرى لاكتساب أي لغة يتعامل معها في مجتمعه بشكل طبيعي، وخالفوا كل من سبقهم ممن قالوا أنّ اكتساب اللغة يتمّ عن طريق الاستماع والمحاكاة و التعزيز والتكرار لأنّ هذا القول يعني أن يلتزم الطفل بما يسمعه فقط و يختزنه في الذاكرة ثمّ يسترجعه عندما يحتاج إلى شئ منه في مناسبة ما، وهذا في رأي أصحاب النظرية خطأ كبير لسببين: السبب الأوّل: أنّ هذا لو كان صحيحاً لتطلّب وقتاً طويلاً، بينما نجد الطفل يتقن لغة قومه في زمن قياسي لا يتعدى السنوات الثلاث، و السبب الثّاني أنّ الطفل ما إن يبلغ الخامسة يكون قادراً، لهذا افترض هؤلاء أنّ هناك قدرة تولد، فمن بين المؤسسين لهذه النظرية نجد تشومسكي* الذي سنعرض نظريته كالآتي:[1]

✓ نظرية تشومسكي: chomsky

يرى "تشومسكي" أنّ كل طفل يمتلك قدرة لغوية فطرية تمكنه من اكتساب اللغة، لذلك فسّرها على أساس وجود نماذج أوّلية للصياغة اللغوية لدى الأطفال، أي أنّ الأطفال في رأيه يولدون، ولديهم نماذج للتركيب اللغوي تمكنهم من تحديد قواعده في أي لغة من اللغات حيث إنّ هناك"كلّيات من التراكيب اللغوية تشترك فيها جميع اللغات كتركيب الجمل من الأسماء والصفات والحروف، ويرى "تشومسكي" أنّ هذه العموميات هي التي تشكل منها النماذج الأوّلية المشار إليها."[2]

* تشومسكي هو أستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكي . ينظر،https://ar .m.wikipedia.org/wiki

[1]- يُنظر، أنسي محمد قاسم، اللغة و التواصل لدى الطفل، د/ ط- 2005م، ص57.

[2]- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية الجملة البسيطة، المؤسسة الجامعية، د/ ط، د/ س، ص 68.

ومعنى أوّلية بمعنى أنّ الطفل لا يتعلّمها بل تمثل لديه قدرة أوّلية فطرية على تحليل الجمل التي يسمعها ثمّ تكوين جمل لم يسمعها مطلقاً من قبل، وقد يفعل الطفل ذلك بشكل صحيح تماماً من البداية.

يفترض"تشومسكي" أنّ الطفل يتعلّم القواعد اللغوية بسرعة كبيرة" إذ يولد وهو يملك تركيباً خاصا يؤهله لاكتساب اللغة عن طريق تحليل البيانات اللغوية، يطلق "تشومسكي" على تحليل البيانات وصياغة الفرضيات اسم تحليل المعلومات، ويفترض أنّ هناك ميلاً فطرياً لاكتساب اللغة."[1]

يرى أصحاب هذه النظرية أنّ الإنسان مؤهل لاكتساب اللغة عن طريق تحليل البيانات اللغوية التي، وتكوين الفرضيات حول كيفية بناء التراكيب اللغوية ويرى أنّ الأطفال يولدون وهم مزودون بنماذج التراكيب اللغوية تمكنهم من تحديد القواعد النحوية.

يعتقد أنّ نمو اللغة هو حالة مبدئية من النضج، وأنّ العامل البيئي هو الضروري للطفل لكي يتعلّم اللغة فيقال أنّ " المعرفة بقواعد اللغة ... أي كيفية تجميع الكلمات في جمل وعبارات ذات معنى هي عملية بيولوجية في الأساس."[2]

كما يرى أنّ مفاهيم المثير و الاستجابة وتعزيز الاستجابات في إجرائها على الحيوان تفقد كل معانيها عندما يتعلّق الأمر باللغة الإنسانية " فتصبح هذه المفاهيم مجرد تخيلات... فاللغة عند الحيوان مجرد أصوات... يحتوي على عدد من الصرخات التي تقترن بالجوع أو الخوف... في حين أنّ اللغة الإنسانية تنظيم مفتوح على عدد لا متناه من الجمل والأفكار."

ندرس نظرية "تشومسكي "من عدّة نواحي من بينها:

[1]- نايفة قطامي، تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، ص93.
[2]- أنسي محمد أحمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، ص 60.

أ/ آلة اكتساب اللغة:

يرى "تشومسكي" أنّ كل إنسان يتعلم اللغة لأنه يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة، وهذه القدرة عامة بطبيعتها بمعنى أنّها تنطبق على جميع البشر وهي قدرة داخلية غير مكتسبة تميز الإنسان عن الحيوان، وهذه الآلية موجودة في المخ على نحو وراثي يطلق عليها اسم جهاز اكتساب اللغة، أو ما يعرف بآلية التوليد اللغوي، أو الصندوق الأسود، وتتضمن هذه الآلية المعرفة والمعلومات المرتبطة بالمظاهر العامة للغة، والتي من شأنها تمكن الأفراد من تعلم البناء اللغوي السائد بلغتهم الأم.[1]

وبناءا على ما يذهب إليه "تشومسكي" فإنّ " كل طفل يولد ببناء لغوي عام شائع يرشد ومحمولات الطفل ليفهم القواعد الأساسية للغة فآلة اكتساب اللغة بالمخ تسمح للطفل الصغير أن يستنتج نظام القواعد الأساسية، فالأطفال يكتشفون التناسق والانتظام المجرد في الكلام الذي يسمعونه، ويحللون هذه الأنماط اللغوية، ويستخدمون نتائج التحليل في لغتهم."[2]

بمعنى أن الطفل يظهر القدرة على استخدامات جديدة بما يمتلك من مفردات وتراكيب وهذا يرجع إلى أن الطفل له جهاز افتراضي داخلي يساعده في السيطرة على الإشارات القادمة وإنتاج الاستجابات المناسبة.

يعد "تشومسكي " أن اللغة مهارة مفتوحة النهايات، ويمكن للطفل أن ينتج ويفهم جملا لم يسبق له استخدامها أو سماعها."[3]

إنّ التطور اللغوي عند جميع الأفراد من ذوي الأعمار المتقاربة في المجتمعات المختلفة يحدث بالتسلسل ذاته، ويقترح "تشومسكي" أن آليات البناء اللغوي (LAD) " هي ظاهرة عامة، فمن خلالها يستطيعون استخلاص أصوات اللغة والبناء اللغوي والدلالات والمعلومات الأخرى المرتبطة بالمظاهر المتعددة للغة، فعل سبيل المثال إنّ آليات ترتيب

[1]- يُنظر، رافع النصير الزغول وآخرون، علم النفس المعرفي، ص 250.
[2]- آنسي محمد أحمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، ص 60، ص 61.
[3]- نايفة قطامي، تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، ص 95.

مفردات الجملة في بداية تطور بناء الجمل هي متمثلة لدى جميع الأطفال في المجتمعات المختلفة." [1]

إنّ وسيلة اكتساب اللغة تضع في الاعتبار حقيقة أن كل الأطفال يسيرون خلال المراحل نفسها في اكتساب اللغة من الاختلافات الكبيرة في لغتهم الفطرية، كما أن الأطفال يقعون في الأخطاء عند قيامهم بعملية الجمع مثل قولهم أغنية فيجمعونها أغنانات مثلاً بدلاً من أغاني و يخطئون كذلك عند التحويل إلى زمن الماضي أو التحويل إلى صيغة النفي مثل "أنا نمت لا، ويقصدون بها لم أنم أو لن أنام... وكلّها أشياء لا يمكن أن تكون قد سمعت .

كما يرى أنّ الكلام الذي يسمعه الطفل يدخل إلى وسيلة اكتساب اللغة ومن ثمة تخلق الأفكار الخاصة بقواعد اللغة لاشعورياً، فالقواعد الفطرية التي تشكل وسيلة اكتساب اللغة والقواعد المكتسبة للغة معينة تكون وتشكّل النحو لهذه اللغة ومن بين المناطق الخاصة باللغة في المخ منطقة بروكا نسبة إلى بيير بول بروكا، ومنطقة ورنك.[2]

إذن الفكرة الأساسية التي توجه الفطريون هي سمة الإنتاجية في اللغة التي بمقتضاها يستطيع المتكلّم أن يؤلّف ويفهم جملاً جديدة غير متناهية لم يسبق أن سمعها من قبل، فإذا كان الأطفال قادرين على استخدام جمل جديدة يعدها الكبار سليمة في صوغها فذلك يعني شيئاً آخر يتجاوز مجرد محاكاة الجمل التي سمعوها من الكبار، وهو أنّهم يولدن بقدرة لغوية تمكنهم من ذلك.

وحسب تصور "تشومسكي" فإنّ هناك أربع احتمالات لـ (LAD):

1- القابلية والقدرة على تمييز أصوات الكلمات من الأصوات الأخرى في البيئة.

2- القدرة على تنظيم الأحداث اللغوية في فئات متنوعة.

3- المعرفة بأن نوعا محددا من النظام اللغوي محتمل وأنواع أخرى غير ممكنة.

[1]- رافع النصير الزغول وآخرون، علم النفس المعرفي، ص 251.
[2]- ينظر، أنسي محمد أحمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، ص 61.

4- القدرة على الانهماك في تقويم مستمر للأنظمة اللغوية النامية، فمثلا الأطفال يمكنهم توليد جمل جديدة قالوها أو سمعوها سابقا واختيار الصيغة الصحيحة لاستخدامها.[1]

بمعنى أن الأطفال يصوغون الفرضيات معتمدين على اللغة التي يسمعونها، ويمكنهم اختيار هذه الفرضيات باستخدام كلامهم الخاص، واعتمادا على الاستجابة المتلقاة من المستمعين يتم قبول الفرضية أو رفضها، بحيث يتم مراجعتها باستمرار وإعادة تشكيلها، وتوضح هذه الفرضيات الأخطاء في لغة الطفل قبل أن تنمو في مرحلة لغة الكبار.

كما يعتقد الفطريون أن الأطفال يتعلمون اللغة بطريقة تكاملية، والدراسات بينت أن بعض قواعد اللغة تظهر وكأنها عالمية فمثلا:" الطفل العربي يستخلص قاعدة التأنيث في العربية من نماذج مثل: صغير- صغيرة، فيطبقها على أحمر فيقول أحمرة، ثم يكشف خطأ هذا التطبيق في المثال، فيعدل القاعدة."[2]

ب/ البنية السطحية و البنية العميقة عند" تشومسكي":

لقد قدم "تشومسكي" إسهاما خلاقا في تفسير اللغة، سماه (القواعد التحويلية) للغة، ويتلخص هذا الإسهام في أن الجمل اللغوية لها مستويان من البنى والتركيب وهما:

1 - البنية السطحية (Surface Structure):

وهي الجمل التي ينطق بها المتكلم فعلا، وتُحوّل هذه البنية إلى التركيب العميق.[3]

[1]- يُنظر، محمد عودة الريماوي وزملائه، علم النفس العام، ص 413.
[2]- يُنظر، تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط/ 04- 2000م، ص 39، 41.
[3]- يُنظر، شرف الدين الراجحي، في علم اللغة عند العرب ورأي علم اللغة الحديث، دار المعرفة الجامعية، د/ ط، د/ س، ص 126.

2-البنية العميقة(Deep Structure):

يُعرفها "تشومسكي" على أنها "بنية مجردة مفترضة ينتجها الأساس وتحوي على كل العلاقات النحوي والوظائف التركيبية والمعلومات الدلالية اللازمة لتفسير الجملة، واستعمالاتها الممكنة."[1]

إذ أن البنية العميقة هي ذلك المعنى الذي يفهمه القارئ والسامع عندما يسمع قراءة البنية السطحية، ومثال ذلك قوله:" ضربت زيدا جالسا، فيمكن أن نفهم من الجملة السابقة معنيين هما: ضربت زيدا وأنا أجلس – ضربت زيدا وهو يجلس."[2]

إنّ جانباً من قدرة الطفل على تعلّم اللغة هو الفهم الفطري للبناء الأساسي للغة، وهذا ما يسمّيه "تشومسكي" البناء العميق، ويمثل المعنى أو الفكرة التي تكمن وراءه في الجملة أي الجملة الأصولية أو البنية، أمّا المستوى الآخر للفهم، والذي يأخذ فترة ليتم تعلّمه هو البناء السطحي، والذي يمثّل الجملة التي نراها تسير من كلمة لأخرى.[3]

أمثلة عن البنية السطحية والبنية العميقة:

الولد قذف الكرة يمكن توضيح الاختلافات بين هذين المستوين من الفهم من خلال الجمل الآتية:

البنت حركت الكرة، الولد قذف الكرة ←—— الكرة حُركت بواسطة البنت، الكرة قُذفت بواسطة الولد.

هاتين الجملتين لهما بناء سطحي مختلف، ولكن معناهما واحد، فالجملتين تتحدثان عن طفل قذف الكرة ولذلك فالبناء العميق هو نفسه البناء السطحي.[4]

وهناك مثال آخر:"طرقت أنا الباب حتّى كلّ متني، تمثّل البنية العميقة، وطرقت الباب حتّى

[1]- محمود أحمد نحلة، مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، د/ ط- 1408ه، 1988م، ص 61.
[2]-شرف الدين الّراجحي، في علم اللغة عند العرب ورأي علم اللغة الحديث، ص 126.
[3]- ينظر، أنس محمد أحمد قاسم ،اللغة والتواصل لدى الطفل، ص 62.
[4]- ينظر، المرجع نفسه، ص 62، 63.

كلّ متتي، تمثّل البنية السطحية.[1]

مثال آخر: لقد كان نباح الكلاب مرعباً: هذه الجملة لها بناء سطحي واحد فقط، ولكن لها معنيان:

1/ أنّ الكلاب كانت تنبح بشكل سيئ.

2/ أنّ الكلاب كانت تنبح.

وفي هذه الحالة هناك بناءان عميقان وبناء سطحي، فالبناء العميق قد ترجم إلى بناء سطحي بواسطة تطبيق مجموعة من القواعد التحويلية.

ج/ مفهوم الكفاءة والأداء عند "تشومسكي":((competene and peforsance

42ميّز "تشومسكي" بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي حيث يرى أنّه من الضروري التمييز بينهما عند دراسة أي لغة.

أوّلاً : الملكة اللغوية (الكفاية اللغوية): ويقصد بها (تلك القدرة الفطرية على اكتساب اللغة)، فالكفاية اللغوية عملية فطرية لا شعورية تجسد العملية الآنية التي يؤديها المتكلّم بغية صياغة جمل وفق لأصول وقواعد معينة تربط في الواقع المعاني القائمة في ذهنه و الأصوات التي يتلفظ بها.[2]

كما أنّها تكمن في توليد عدد غير محدود من الجمل الصحيحة، وإعمال الجمل البسيطة وتطويرها إلى عدد من التحويلات، كما أنّها تمنع تكوين الجمل غير الصحيحة للناطقين باللغة، كما أنّه يفترض أنّ الإنسان يمتلك كفاية لغوية أساسية تقوم عليها معرفة باللغة التي يتحدّثها وهذه الكفاية هي الشيء المقصود بـأنّ إنساناً ما يعرف لغة معينة في مقابل إنسان آخرلا يعرفها.[3]

[1]- نايفة قطامي، تطور اللغة و التفكير لدى الطفل، ص 96.
[2]- ينظر، نجم الدين علي مردان، النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة(البيت، الحضانة، ورياض الأطفال)، مكتبة الفلاح، ط/1، 1426ه، 2005م. ص 48.
[3]- ينظر، المرجع السابق، ص 97.

ومن خلال هذا يمكن القول أنّ الكفاية هي قدرة المتكلّم على استعمال نظام اللغة التي تمكنه من تفسير إنتاج الجمل، وقبوله مثلاً لبعض الجمل النحوية الصحيحة ورفضه لجمل أخرى لأنّها غير نحوية.

ثانياً: الأداء اللغوي: ويقصد به"الممارسة الفعلية للغة في موقف من المواقف الحياتية المختلفة، وواضح أنّه قابل للقياس والمشاهدة، وهذه الثانية تستمد قوّتها من الأولى، فقد يملك الإنسان اللغة ولكنّه يخطئ أن يعكس قدراته الحقيقية."[1]

بحيث أنّ تلك الملكة تتجسد في الواقع اللّساني المادي من خلال المظهر الكلامي أي الأداء، بوصفه الاستعمال الفعّال للغة وإبراز للملكة وإخراجها من حيّزها اللاشعوري إلى حيّزها الإدراكي الفعّال في وضعيات تواصلية ملموسة، ولهذا يتأثر الأداء بالعوامل الخارجية مثل الظروف الاجتماعية والنفسية كضعف الذاكرة والخوف...ولذلك يختلف الأداء من شخص إلى آخر باختلاف هذه العوامل.[2]

د/ خصائص اللغة عند تشومسكي:

يرى "تشومسكي" أنّ اللغة البشرية تمتاز بعدد من الخصائص تتمثل في:

1/الازدواجية: وتشير إلى أنّ اللغة تتضمن مستويين أوّلهما: المستوى التركيبي ويتضمن العناصر ذات المعنى التي تترابط معاً لتؤلف الجمل في السّياق الكلامي، وثانيهما المستوى الصوتي ، ويتضمن الأصوات والمنطوقات.[3]

2/ التحوّل اللّغوي: وبشير إلى قدرة الإنسان على استخدام اللغة للتعبير عن الأشياء والأحداث عبر الأزمنة والأمكنة المختلفة.[4]

---

[1]-عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ط/ 1، 2011، ص 82.

[2]- يُنظر، سعيد الفراع، الطفل واكتساب اللغة بين البنائية والتوليدية (رؤى تربوية، العددان الرابع والخامس والأربعون)ص 169.

[3]- يُنظر، رافع النصير الزّغول وآخرون، علم النفس المعرفي، ص 251.

[4]- يُنظر، المرجع نفسه، ص 252.

3/ الانتقال اللغوي: ويشير إلى عملية انتقال اللغة من جيل إلى آخر، فهي تكتسب وفق عمليات الارتقاء اللغوي، وتتطور لدى الأفراد طرائق التعبير اللغوي وتركيب الجمل، وإدراك المعاني وفق تسلسل منظم.[1]

4/ الإبداعية اللغوية:" إنّ لكل لغة أصول ثابتة وأخرى متغيرة، والإبداع لا يكون إلاّ في الجانب المتغير، و الطفل يبدع عدداً لا متناه من الجمل فهذا الجانب المتغيّر في اللغة.[2]

ما يمكن استخلاصه من هذه النظرية ككل أنّ الطفل في نظر" تشومسكي" يولد ولديه استعداد فطري لاكتساب وتطوير اللغة، وأنّ الإنسان مبني مسبقاً اتجاه تنمية اللغة لأنّه يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلمها وهي عامة تنطبق على جميع البشر بحيث أسماها جهاز اكتساب اللغة، وبين لنا بأن الجمل اللغوية لها بنيتان البنية السطحية والعميقة، كما ميز بين الكفاءة والأداء بالإضافة إلى ذلك أنّه نظر إلى اللغة على أنها تكتسب لغويا.

[1]- يُنظر، رافع النصير الزّغول وآخرون، علم النفس المعرفي، ص 252.
[2]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية ص، 79.

❖ ***النظرية المعرفية:***

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 بأنّه تغير في المعرفة المخزونة في الذاكرة ومعظم السلوك يتم التحكم فيه من خلال العمليات المعرفية الداخلية وليس من خلال 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 ل"تشومسكي" بوجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة.[2]

من أهم الجوانب التي يرتكز عليها المعالجون الذين يتبنون هذه النظرية عند التطبيق العملي ما يلي:

01- يهتم بضرورة متابعة تفكير الأطفال في كل مراحل حياتهم وخاصة في المراحل المبكرة.

02- يهتم بالمراحل النمائية وضرورة أن يتجاوز الأطفال المراحل المعرفية الذهنية العقلية التي يمروا بها، ويستخدم عدة وسائل من أجل تجاوز تلك المرحلة.[3]

[1]- يُنظر، أديب عبد الله النوايسة ، إيمان طه القطاونة، النمو اللغوي والمعرفي، عمان، مكتبة المجتمع العربي والمعرفي، ط1، 1436ه-2015م ،، ص 187.

[2]- يُنظر، محمد فوزي أحمد ياسين، اللغة خصائصها، ومشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها، ص 79.

[3]- يُنظر، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، سامي محسن الختاتنة، اتجاهات علم النفس النظرية وتطبيقاته، عالم اللغة الحديث،اربد،الأردن،2011، ص 206.

يستند الاتجاه المعرفي إلى ما وصل إليه كل من" بياجيه "وبرونر و"جانييه "و"أوزبل"، فإنّ "جان بياجيه" أكثر العلماء شهرة من خلال نظريته في التطور المعرفي.[1] ، ونحن الآن بصدد التطرق لنظرية برونر.*

✓ **نظرية برونر في التطور المعرفي:**

تقوم هذه النظرية على أنّ اللغة هي العامل المعرفي في الأساس وتدور حول سؤال أساسي هو:

- ما هي الوسيلة التي يمثّل فيها الفرد خبراته عن العالم؟ و كيف يُنظم هذه الخبرات من أجل استخدامها فيما بعد؟[2]

هناك عدّة اعتبارات يجب الأخذ بها قبل الإجابة عن هذين السؤالين.

1/ يتّصف النمو بتزايد استقلال الاستجابة عن المثير المباشر الذي أنّه يتحقق فدر كبير من التطور اللّغوية حتّى لو تغيرت البيئة.[3]

بمعنى أنّه يتحقق قدر كبير من التطور اللغوي عندما يستطيع الطفل أداء الصوت أو المفردات اللغوية حتّى لو تغيرت الظروف البيئية المرتبطة بأدائه اللغوي.

2/- يتضمن النمو المعرفي تزايداً في قدرة الطفل على أن يقول لنفسه والآخرين بواسطة الكلمات أو الأصوات أو الرموز ماذا أفعل أو ما الذي سيقوم به.[4]

إذ أنّ القدرات العقلية تتزايد تدريجياً

---

[1]- ينظر، أديب عبد الله النوايسة وآخرون، النمو اللغوي والمعرفي، ص187.

*- "برونر": ولد عام 1915، يعد واحد من أعظم علماء النفس المعاصرين، كتب عدة كتب تناول فيها النظريات المعرفية، ينظر، https:/ / ar . m. wikipidia. Org/ wiki/

[2]- يُنظر، إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، دار البداية، ط1/ 1426ه- 2006م، ص 31.

[3]- يُنظر، المرجع نفسه، 32.

[4]- يُنظر، نايفة قطامي، تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، ص 84.

3/- إنّ استخدام اللغة يسهل التعلّم، واللغة لا تقتصر على أنّها وسيلة تبادل وتخاطب بين متعلّم و معلّم، ولكنّها إضافة لذلك هي الأداة التي يمكن أن تستعمل من قبل المتعلّم لإضفاء معنى معين على البيئة التي يعيش فيها.[1]

وفي هذا الصدد يمكن القول أنّ استعمال اللغة ييسر التفاعل مع الوسائط اللغوية، ويتطور فهم الطفل اللغة من حيث المعاني التي يسقطها على الأشياء.

4/- يستجيب الطفل لأشياء البيئة عن طريق التنبؤات والتفسيرات التي يقوم بها على ما خزنه عن العالم من معلومات.[2]

- **المحاور الأساسية للنظرية:** تتمثل في ثلاثة محاور:

أ/- المحور الأوّل:

نماذج التعلّم عند" برونر": يرى "برونر" أنّ هناك ثلاثة أنماط وصيغ للتعلّم وهي: التعلّم بالعمل أو النشاط، التعلّم الأيقوني، التعلّم الرمزي.[3]

أوّلاً: نمط التعلّم بالعمل أو النشاط:

يتعلّم الطفل في طفولته المبكرة على الحوادث والأشياء عن طريق الأفعال والحركات التي يقوم بها نحو هذه الحوادث، فالشيء هو ما يفعله الطفل، فمثلاً تعلّم الرّسم أو التلوين واكتساب المهارات كالسّباحة، الرماية، كرة القدم، ويمكن للمدرسين تشجيع استخدام هذا النمط بإعطاء تطبيقات أو تدريبات.[4]

---

[1]- يُنظر، ، إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، ص 32.
[2]- يُنظر، المرجع نفسه، ص32.
[3]- حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلّم الممارس، دار المسيرة، ط/ 1427،1ه-2007م، ص 138.
[4]- يُنظر، المرجع نفسه، ص 137،138.

ثانياً: نمط التعلّم الأيقوني أو التصويري:

تعتمد هذه الطريقة على "التنظيم البصري، أو أي تنظيم حسّي آخر كاستخدام الصّور والخيالات التي تلخص الخبرات."[1]

إذ يقوم هذا النمط على استخدام الصور في اكتساب المفاهيم، بحيث تتزايد مع تزايد العمر، وفي حالة إيجاد صعوبات في تقديم نماذج تطبيقية لها.

يفيد التصوير أو التنفيذ الايقوني الأطفال في مرحلتي ما قبل العمليات المحسوسة، كما أنّه مفيد أيضاً بالنسبة للكبار ممن يدرسون المهارات و المفاهيم المركبة، كما يمكن للمدرسين تدريس أي محتوى بتقديم صور ونماذج ورسوم مرتبطة بالموضوع أو استخدام المعلّم للشرائح و الأفلام وغيرها من المعينات البصرية.[2]

- يتميّز إدراك الأطفال في هذه المرحلة حسب رأي" جيسون "و"أولم" بأنّه:

- "غير قابل للتحويل والانتقال، إذ يصعب على الطفل أن ينتقل من وضع إدراكي إلى آخر، كما يعجز عن إعادة بناء صورة من مجموعة أجزائها." [3]

- يتأثر بالعواطف والانفعالات[4]."

- فالطفل يحرّف المجال الإدراكي كما يحرّف الخيالات التي يتذكر بها هذا المجال عن طريق تمثيله لحالاته الانفعالية الخاصة.

إدراك الأطفال مادي أكثر منه تخطيطي أو مجرّد، فالذاكرة البصرية في هذه المرحلة مادية ومحددة بدرجة عالية كما أنّه يكون متمركزاً حول الذات، فالطفل يدرك العلم من وجهة نظره فقط.[5]

---

[1]- إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي ، ص 33.
[2]- ينظر، حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلّم الممارس ، وآخرون، ص 138.
[3]- المرجع نفسه ، ص 138.
[4]- نفسه ، ص 138.
[5]- ينظر، نفسه، ص 138.

ويقول" برونر" أنّ" التحصيل في الصفوف الأولى من المدرسة ليس مجرد نتيجة للاهتمام، بل أنّ هناك معامل ترابط عالي وإيجابي بين استعمال الخيالات والإنجاز المدرسي، مما يوحي بتأثر التحصيل بقدرة الطفل على استعمال الخيالات و الصور الذهنية أيضا.[1]

أي تأثر التحصيل بالخيال.

ثالثا: نمط التعلّم الرمزي:

وهو نمط من التعلّم يشبه تقريبا التعلّم اللفظي أي من خلال الكلمة المكتوبة أو المنطوقة، فاللغة التي تعتبر أهم وأشمل وعاء لأي محتوى رمزي والتي تستخدم في عمليات تعلّم الكبار ترفع من مستوى كفاءة التعلّم المعرفي و التي من خلالها تكتسب المعرفة و تختزن وتسترجع ويحدث تواصل الأفكار.[2]

نجد "برونر" يركز على التمثيل الرمزي بحيث يستخدم الطفل اللغة كأداة للتفكير، ويتأثر التدريب بالنضج و تعد اللغة عامل مهم في تشكيل المفاهيم لأنّها تحرر الطفل من سيطرة خصائص المثيرات المتراكمة وباكتساب اللغة يتحرر الطفل من الارتباط لهذه المثيرات.[3]

ب/ المحور الثاني: وظائف التصنيف:

يؤكد "برونر" على أهمية التصنيف في النمو المعرفي ويمكن تعريف التصنيف بأنّه عملية إحداث تنظيم وتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابق تعلّمها.[4]

يمثل التصنيف أو التبويب استرتيجية هامة وضرورية يتعامل من خلالها الفرد مع هذا الخضم الهائل من مختلف الأشياء والموضوعات والأحداث والانطباعات والاتجاهات والتي يصعب معالجتها معرفياً دون تصنيف، ويعبّر "برونر" عن أهمية استخدام

[1]- حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلّم الممارس ، وآخرون ، ص 138.
[2]- يُنظر، المرجع نفسه، ص 139.
[3]- يُنظر، إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، ص 33.
[4]- المرجع السابق، ص 139.

استراتيجية التصنيف قائلاً: "تعتمد سيطرتنا في عالم تتزاحم فيه المثيرات بصورة تفوق إمكاناتنا على الاستيعاب وتجهيز المعلومات على الاستراتيجيات التي تستخدمها حيث تؤدي هذه الاستراتيجيات إلى خفض درجة التعقيد وزيادة ،القابلية للاستيعاب."[1]

إنّ التعرّف على شيء معناه وضعه في الفئة المناسبة، ويعدّ برونر أنّ عملية تكوين المفهومات مرادف لعملية التبويب، أي وضع الأشياء في فئات تمثيل للأشياء، والفئة تمثيل للأشياء والأحداث.[2]

ويؤكد" برونر" أهمية التصنيف أو التبويب ووظائفه فيما يلي:

إنّ التبويب هو تجميع الأشياء الكثيرة في فئات قليلة من الأشياء والأحداث مما يسهل التعامل معها ويقلل من درجة تعقيد هذه الفئة.[3]

بمعنى أنّ الفرد لا يضطر إلى التعامل مع ألاف الأشياء.

2/ يسمح التبويب بأن يربط بين فئات مختلفة من الأشياء والأحداث مما يسهل له التعامل مع البيئة.[4]

وفي هذا الصدد يمكن القول أنّ التصنيف يساعد على تبسيط البيئة ومن ثم استيعاب معظم محدداتها.

3/ كما يساعد اكتشاف المتماثلات فقصف الرعد وهدير صوت محرك السيارة وغيرها من الأصوات التي تسبب الضوضاء، يمكن أن توصف كلّها بأنّها صوت بالرغم من اختلاف مصادرها.[5]

---

[1]- يُنظر، إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، ص139

[2]- ينظر، بشرى كاظم سلمان الحوشان، علم النفس بين يديك علم النفس التربوي، علم النفس البيئي، علم النفس الإرشادي، ص 133.

[3]- ينظر، المرجع نفسه، ص133.

[4]- ينظر، نفسه، ص 133.

[5]- ينظر، حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلّم الممارس، ص141.

4/ يسمح باستخلاص المعاني المرتبطة بالمفاهيم المختلفة من حيث دلالتها وما تشير إليه فكلمة "خطر" تشير إلى إيقاعات معينة مثل حوادث الكهرباء والسموم، ومعابر القطارات وغيرها، وكلّها تشير إلى إيقاعات معينة مثل حوادث الكهرباء، والسموم، وكلها تشير إلى مفهوم معين.[1]

ومنه يمكن القول أن هذه الوسيلة مهمة لأنها تتيح لنا القدرة على تصنيف الأشياء.

ج/ المحور الثالث: مبادئ التعليم:

تمثل مبادئ التعليم المحور الثالث الذي يقيم عليه "برونر" نظريته وهي:

1- **مبدأ الدافعية**: يقوم هذا المبدأ على أن "التعلم يعتمد على حالة الاستعداد لدى المتعلم واتجاهه نحو التعلم، وبمعنى آخر حالة الاستعداد القبلي للتعلم."[2]

بمعنى أنّ الطفل لابدّ أن تكون لديه رغبة ودافعية وحب استطلاع كامن لديه نحو التعلّم.

2- **مبدأ البنية المعرفية**: ينص هذا المبدأ أنّ "التدريس الجيّد هو ذلك الذي يهتم بتركيب المادة الدّراسية وإعطاء قدر أكبر من الاهتمام للتلاميذ ذوي المقدرة الأقل من التي يحصل عليها التلاميذ المتفوقين."[3]

ومن منطلق هذا يمكن القول أنّ فاعلية التعلّم ترتبط بنمط وأسلوب التعليم الذي يناسب مستوى النمو المعرفي للمتعلّم ومستوى إدراكه لما يقدّم إليه.

كما يفرض المبدأ على المدرسين إيجاد علاقات ذات معنى بين محتوى البناء المعرفي للمتعلّم وبين ما يراد تعلّمه أي بين التعلم السابق والتعلم والحالي.[4]

---

[1]- ينظر، المرجع السابق، ص141.
[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص141.
[3]- نفسه، ص 141.
[4]-صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلّم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب الحديث، ط1، 1425ه-2005م، 148.

وبالتالي لكي تبنى المعرفة في ذهن المتعلم بطريقة صحيحة ينبغي أن تنظم المادة الدراسية بشكل يسمح للمتعلم بتمثلها، ومن ثمّ يمكن من فهمها واستيعابها وذلك من خلال طريقة العرض والاقتصاد في تقديم المعلومات لأن التعليم في نظره اكتشافيا، كما يتطلب فاعلية العرض.

03- مبدأ التتابع: تعد بنية المعرفة المحور الرئيس الذي تدور حوله نظرية "برونر"، لذا يؤكد على أن " ترتيب محتوى مواد التعلم يؤدي إلى يسر وسهولة تعلمه، كما يؤدي إلى أن يأخذ التعلم مكانه بشيء يسير من الجهد من قبل كل من المعلم والمتعلم، وبينما يشير مبدأ البنية إلى ترتيب الموضوعات في وحدات رئيسية ووحدات فرعية فإنّ التتابع ينبغي أن يكون قائما على أسس منطقية وعلمية، ويجب على المدرسين أن يلاحظوا أثار تتابع عرض المادة العلمية وأن يغيروا هذا التتابع إذا كانت نتائج عرضها على نحو معين غير مرضية.[1]

وباختصار فإنّ التسلسل في عرض الخبرات تكسب المتعلم القدرة على نقل المادة المتعلّمة إلى مواقف جديدة.

4- مبدأ التعزيز:

يتوقف التعلم الجيّد من وجهة نظر "برونر" على معرفة المتعلم نتائج نشاطه التعليمي، وما يقدم له من تعزيزات ذلك أن " تعزيز السلوك الصادر عند الطفل في الاتّجاه المرغوب يزيد من احتمال تكرار السلوك عند تكرار الموقف."[2]

كما يرى أن هناك عدد من التوصيات يتعين على المدرس مراعاتها منها:

1- يجب على المدرس تقديم التغذية المرتدة عن مستوى أداء التلميذ لأنه من الضروري معرفة المتعلم مستوى أدائه في كل مرحلة من مراحل التعلم.

2- يجب أن يعرف التلاميذ كيف يؤدون الأعمال أو المهام المطلوبة منهم وما هي معايير تقويم هذه الأعمال في ضوء الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها.

[1]- حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلّم الممارس، ص 142.
[2]- المرجع نفسه، ص 142.

3- يجب على المدرس الانتقال التدريجي من الاعتماد على المعززات الخارجية، كالمكافآت أو حسن المعاملة إلى الاعتماد على المعززات الداخلية كالشعور بالإنجاز أو تحقيق الذات.

ومن خلال هذا نلاحظ أن "برونر" يميز بين نوعين من المعززات: خارجي، وذاتي أو داخلي.

4- المكافآت الفورية أكثر أهمية عند المراحل الأولى للتعلم، ويمكن تأخير هذه المكافآت وتخفيضها عندما يصبح المتعلم أكثر ألفة بمواد التعلم وأكثر ثقة بقدراته ومعلوماته وبمستوى أدائه.[1]

مما سبق ذكره نلاحظ أنّ نظرية " برونر" على محاور ثلاثة وتكمن في أنماط أو مراحل التعلم وهي التعلم بالعمل، والتعلم التصويري والتعلم الرمزي، ويؤكد فيها على أن التمثيل هو الطريقة التي يدرك بها الفرد المثيرات البيئية التي حوله، كما نجده يعطي أهمية للتصنيف باعتباره المحور الثاني، ثمّ مبادئ التعليم المتمثلة في الدافعية والبنية المعرفية والتتابع ثمّ التعزيز إلاّ أنّ هناك نوع آخر من التعلم يرتكز عليه "برونر" وهو التعلم بالاكتشاف، إذن فكيف ينظر "برونر" إلى التعلم بالاكتشاف؟

- **2- التعلم بالاكتشاف عند برونر:**

يُعرّف "برونر" التعلم بالاكتشاف على أنّه :" إعادة تنظيم أو تحويل المعلومات بحيث يتجاوز الفرد المعلومات المعطاة إلى استبصار وتعميمات جديدة."[2]

أو إعادة تنظيم محددات الموقف المشكل أو موقف التعلم في صيغ أو نماذج إدراكية أو تعميمات أو علاقات جديدة[3]

[1]- ينظر، حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلّم الممارس، ص 143..
[2]- فاروق السيد عثمان، سيكولوجية التعليم والتعلّم" أسس نظرية وتطبيقية"، دار الأمين، ط1، 1426ه- 2005م، ص 157.
[3]- ينظر، المرجع السابق، ص،144.

وفي هذا الصدد يؤكد "برونر" أن ما يكتشفه الطالب بنفسه من حقائق علمية ومفاهيم ومبادئ أكثر فائدة وتدوم في الذاكرة لفترة أطول من المعلومات المحفوظة، كما يعده عملية إعادة تنظيم الأدلة وتحويلها بطرقة تمكن الفرد من أن يذهب إلى ما هو أبعد من الأدلة ذاتها.

ويرى "برونر" أنّه لا يمكن تعميم أو تنظيم مواقف التعلم بطريقة تيسر عملية التعلم بالاكتشاف، ويمكن أن يتحقق هذا إذا اتسم موقف التعلم بالخصائص التالية:[1]

- عندما تكون الوسائل المتاحة لا تؤدي إلى الغايات المرجوة، ومن ثم تحتاج إلى إعادة تنظيم.

- عندما تتناقض المعلومات المعروضة أو يكون هناك نوع من عدم الانتظام في المواد المراد تعلمها، وهذا بدوره يخلف لدى المتعلم نوع من التنافر والتوتر وعدم التوازن المعرفي ومن ثم يسعى إلى اختزال التوتر واستعادة التوازن المعرفي.

- عند استشارة المعلم المتعلم لحل هذا التعارض فتنشط ذهن المتعلم ويتحول من موقف المتلقي إلى موقف المشارك ومن موقف السلبية إلى موقف الإيجابية، وبذلك يسعى إلى إعادة صياغة الموقف.

- فإذا حصلت هذه المواقف يمكن التعرض للتعلم بالاكتشاف وهو بدوره يمتاز بخصائص، فما هي هذه الخصائص؟

خصائص التعلم بالاكتشاف عند "برونر":

من بين خصائص التعلم بالاكتشاف ما يلي:

1- الديمومة: تبقى نواتج التعلم بالاكتشاف داخل البناء المعرفي للمتعلم لمدة أطول من نواتج التعلم القائمة عن الطرق التقليدية الأخرى مثل: التلقي، الحفظ ...إلخ.[2]

[1]- ينظر، حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلّم الممارس، ص 144، 145.
[2]- ينظر، فاروق السيد عثمان، سيكولوجية التعليم والتعلّم، ص 157.

2- إيجابية المتعلم: وهذا يعني أن المتعلم: " لم يعد متلقيا المعرفة بل مشاركا بطريقة إيجابية، مما يخلق حالة من الارتياح والتعزيز الذاتي للمتعلم".[1]

3- تنمية المرونة الذهنية: "فالتعلّم بالاكتشاف يساعد على تنمية المرونة العقلية للمتعلّم بحيث يكون تعميمات وعلاقات جديدة" [2]

إذن أن التعلم بالاكتشاف يؤدي لأن يكون جو المتعلم نشط وإيجابي ومشارك في عملية التعلم، وهذا من شأنه يزيد من تنمية الجوانب الانفعالية الأخرى.

✓ **الاستعداد للتعلم عند برونر:**

يُفسر "برونر" التعلم الإنساني بأنّه نمو عقلي يقوم على تفاعل الإنسان مع المعارف المتراكمة في المحيط والقدرة على التوقع والتنظيم والكشف، والتعامل مع خيارات متعددة في آن واحد، ويتحرك الطفل للتعلم بدوافع داخلية مستقلة عن التشجيع الخارجي كحب المعرفة والتوافق، كما يرى أن ينبي التعليم عن طرائق الكشف والبحث الذاتي في الكشف عن المعارف.[3]

نموذج التعلم في نظرية برونر:

يتحدث برونر عن الاستعداد للتعلم بقوله:" يمكن تعليم أي موضوع بفاعلية وبشكل عقلي أمين لأي طفل في أي مرحلة من النمو".[4]

ومن خلال هذا القول يقصد أن مهمة المعلم تكمن في طريقة تقديم المادة للمتعلم وطريقته في تمثيل المعرفة

يرى برونر أن الهدف الأول لفعل التعلم هو أن يخدم المتعلم مستقبلا، لذلك فإنّ كفاية المادة الدراسية تعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية وهي:

---

[1]- المرجع السابق، ص 158.
[2]- نفسه، ص 158.
[3]- ينظر، محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص90،91.
[4]- ينظر، حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطّالب الجامعي والمعلّم الممارس، ص 144.

1- طريقة العرض: ويقصد بها حالة التمثيل التي توضع فيها المادة الدراسية (التمثيل الحركي، التمثيل الأيقوني، والتمثيل الرمزي)، فهو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في نقل المعرفة وتوصيلها إلى تلاميذه.

2- الاقتصاد: ويقصد به: " كمية المعلومات اللازمة لفهم الموضوع فكلما احتاج المتعلم إلى معلومات أكثر لفهم موضوع ما ازدادت الحاجة غلى خطوات وبالتالي قلت الاقتصادية.

3- القوة الفعالة: ويقصد بها أنّه كلما أمكن توليد منظومات جديدة من القضايا التعليمي ازدادت فاعلية البناء فالعرض الفعّال هو الذي يبسط المعرفة العلمية أمام المتعلمين.[1]

✓ **دور عملية اكتساب المفاهيم في التعلم عند "برونر":**

يرى" برونر" أن اكتساب المفاهيم تشكل أهمية بالغة لكل من النمو المعرفي والتعلم، وتتمثل أهمية المفاهيم من وجهة نظر "برونر" فيما يلي:

- أنّها تشكل الأساس البنائي للمادة التعليمية وأساليب التفكير المرتبة بها.

- أنّها تعكس في العادة الثقافة أو الإطار الثقافي الذي ينشأ فيه الفرد.

- أن الفرد يقوم بعملية استدخال للصور والرموز الموجودة في ثقافته والتي تبنى على المفاهيم السائد ة التي تشكل أساس النمو المعرفي للفرد كماً وكيفاً مما ينعكس عل خصائص البناء المعرفي.[2]

وتخضع عملية اكتساب المفاهيم للمحددات التالية:

- خصائص المفهوم من حيث كونه محسوسا أو مجرداً ومدى وضوح الأمثلة المنتمية وغير المنتمية.

[1]- ينظر، المرجع السابق، ص 144.
[2]- ينظر، نفسه، 145.

- مدى شيوع الطلاب وقدراتهم على اكتساب المفاهيم والتعبير عنها بصورة ملائمة وطبيعة المرحلة العمرية لهم ومدى اتّساق نمو عمرهم العقلي مع عمرهم الزمني.[1]

✓ **التطبيقات التربوية لنظرية "برونر":**

من بين التطبيقات التي يمكن تجسيدها في الميدان التربوي ما يلي:

1- إنّ إمداد المتعلم بالقاعد والمبادئ التي يقوم عليها بناء مادة التعلم يساعده على تكوين التصنيفات النوعية لتلك المادة.[2]

2- أنه لا يمكن تعليم أي موضوع لأي طفل، ويتوقف هذا طرقة عرض الموضوع ومدى ملائمة أسلوب العرض لخصائص المتعلم، كما أنّ النمو العقلي، يسير من الحسي إلى التمثيل إلى التجريد فلا بد من إتباع التدريس نفس النظام.[3]

3- يجب استخدام الأدوات والوسائل التعليمية سواء أكانت بصرية أو سمعية بحيث تساعد المتعلم على التعلم.[4]

4- يجب أن تتاح الفرصة للتلميذ للتدريب على اختبار صدق اكتشافاته ويعني هذا تشجيع التلاميذ على الاكتشاف.[5]

5- يجب على المعلم خلف مجال التنافر في عرض المادة العلمية حتى يستثير المتعلم لاكتشاف هذا التنافر، ومن ثمّ يكسب المتعلم بهجة الاكتشاف.[6]

إذن هذه من بين التطبيقات التربوية لنظرية "برونر" المعرفية التي يمكن تجسيدها بحيث لم تذكرها كله.

---

[1]- حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطّالب الجامعي والمعلّم الممارس، ص146.
[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص146.
[3]- ينظر، نفسه، 146.
[4]- ينظر، بشرى كاظم سلمان الحوشان، علم النفس بين يديك علم النفس التربوي، علم النفس البيئي، علم النفس الإرشادي، ص 134.
[5]- ينظر، المرجع السابق، ص146.
[6]- ينظر، المرجع نفسه، ص146.

ما يمكن استخلاصه من هذه النظرية أنّها تهدف إلى تكوين صورة واضحة لبنية المادة الدراسية لدى المتعلمين، بحيث تحتل عملية التمثيل مركزاً في التطور المعرفي عنده، واعتمد في تفسيره لنظريته ثلاثة محاور أساسية فكان المحور الأول يتحدث عن صيغ التعلم وفي الوقت نفسه عدها مراحل التي يمر بها المتعلم في النمو العقلي، وقام بإيجازها في ثلاث: التعلم بالنشاط، والتعلم التصوري، والتعلم الرمزي، أمّا المحور الثاني كان بعنوان وظائف التصنيف أو ما سماه بالتبويب والمحور الثالث مبادئ التعليم، وليس هذا فحسب وإنّما عدّه أن التعلم بالاكتشاف أكثر فاعلية من التعلم القائم على الحفظ، ولهذه النظرية مبادئ وتطبيقات... يجب الأخذ بها بعين الاعتبار.

بالرّغم من تفسير "برونر" للنظرية المعرفية أو التطور المعرفي إلاّ أن العالم السويسري كان له حظا وافرا في هذا المجال، بحيث نجده متخصصا في عدة ميادين، من بينها تناوله للنظرية البنائية والتطور المعرفي، وكيف يكتسب الطفل اللغة وغيرها، وسنتناول هذه النقاط في الفصل الموالي.

الفصل الثاني: التعلم واكتساب اللغة عند جان بياجيه

المبحث الأول: ترجمة لجان بياجيه

المبحث الثاني: النظرية البنائية عند جان بياجيه

المبحث الثالث: التطور المعرفي عند جان بياجيه

المبحث الرابع: اكتساب اللغة عند جان بياجيه

❖ نبذة عن حياة جان بياجيه:

ولد جان بياجيه في نوشاتل – سويسرا- في التاسع من آب سنة 1896م، والده أستاذ مادة التاريخ في جامعة البلدة، وقد خصص مؤلفاته لكتابة تاريخ نوشاتل وبعض الكتابات الأدبية حول القرون الوسطى، واهتم بالتحليل النفسي.[1]

وبقد كان في طفولته لامعا ذا رغبة عالية في الاستطلاع، نشر أول مقالة علمية له وهو في العاشرة من عمره، وعندما بلغ الحادية عشر عمل مساعدا في مختبر المتحف الوطني.[2]

"بدأ "بياجيه" دروسه الجامعية في نوشاتل سنة 1914م، فتأثر بأحد أستاذيه يدعى ريمون"[3]، " حيث كان نشاطه في علم النفس سنة 1920م، وقد تركز اهتمامه على النمو العقلي والمعرفي الذي يطرأ على الفرد خلال التحول من مرحلة الوليد التي تصدر عنه الأفعال المنعكسة الصريحة البدائية غير المرتبطة حتى مرحلة الرشد."[4]

إنّ "بياجيه" حصل على "درجة الدكتوراه في علم الحيوان ثمّ اتجه إلى دراسة علم النفس مركزا على موضوع يدور حول كيفية تعلم الإنسان... حيث أن نظريته في النمو المعرفي اعتمدت أساسا على ملاحظته للأطفال"[5]

ويقول بياجيه عن نفسه أن "اختصاصه ما يسميه المعرفة التكوينية أو المعرفة نشوئها وتطورها... والتحق بأحد المختبرات النفسية في زيوخ ليتدرب به وسافر إلى باريس ليدرس بالسربون علم النفس الشواذ وعلم النفس التجريبي، وكان تلميذا لبير جانييه وليون برونشفيك، إلاّ أنّه انطبع أكثر بالعمل الذي كان يمارسه مع تيودور يسمون...، ثمّ

---

[1]- موريس شربلر، التطور المعرفي عند بياجيه، المؤسسة الجامعية، ط/ 01 1406ه، 1986م، ص 20.

[2]- عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي، يوسف خالد، عبد الله منيزل، علم النفس التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق بالتعاون مع جامعة القدس، د/ ط، ت ط/ 09- 2008م، ص 225.

[3]- المرجع السابق، ص 23.

[4]- سامي محمد ملحم، علم النفس النمو، دورة حياة الإنسان، دار الفكر، ط/ 01- 2004م، 1425ه، ص 137.

[5]- محمد حسن غانم، علم النفس، المكتبة المصرية، د/ ط، 2004م، ص 183.

عين أستاذ لعلم نفس الطفل بجامعة السربون وأسس مركزا لدراسات المعرفة التكوينية وانتخب رئيسا للمكتب الدولي للتربية، مساعدا للرئيس العام لليونسكو."[1]

ولقد اشتهر "بياجيه" حتى خارج سويسرا إذ دعي إلى فرنسا ليعمل مع بينيه الذي كان مهتما بدراسة الذكاء في عام 1919م- 1920م،كتب بياجيه أول كتاب علم نفس تطوري في عام 1921م، وقد تسلم جراء ذلك إدارة مركز جون جاك روسو للعلوم التربوية في جينيف، واستمر في إدارته حتى عام 1971م.[2]

" كان يولي الإجابات الخاطئة أكبر الأهمية في دراسة الأطفال ويعتبرها مفتاح فهم تفكر الطفل للوصول إلى ماهية تفكيره."[3]

" وقد تضمن المرحلة الثانية من أعمال بياجيه ولادة أطفاله الثلاثة في الأعوام 1925م، 1927م، 1931م، مما هيأ له مختبرا سيكولوجيا قريبا يختبر فيه كل ما يدور في ذهنه (لدى أطفاله الثلاثة) كما لاحظ عن كتب التفاصيل الدقيقة ما يتعلق بظاهرة التطور المعرفي لدى الأطفال."[4]

" أوجد بياجيه طريقته الأساسية وهي الطريقة الكلينكية والتي استخدمها طوال حياته."[5]

" إنّ طريقة "بياجيه" العيادية هي إذن طريقة حرة تدور مع الولد حول موضوع يوجه السائل الذي يتتبع إجابات الولد ويطلب منه توضيح وتفسير ما يقوله ومن ثم يناقشه."[6]

" ترك "بياجيه" التعليم الجامعي مع نهاية العام الدراسي 1972م- 1973م لكنه بقي يؤلف المجلدات ويشترك بالمؤتمرات، حتى وافته المنية في السادس عشر من أيلول سنة

---

[1]- فيصل عباس، موسوعة علماء النفس والتربية، معجم أعلام علم النفس والتربية، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، د/ ط، 1996م، ص 79.

[2]- عبد الرحمن عدس وآخرون، علم النفس التربوي، ص 226.

[3]- المرجع نفسه ،227.

[4]- نفسه، ص 227.

[5]- موريس شربلر، التطور المعرفي عند جان بياجيه، ص 26.

[6]- المرجع نفسه، ص 40.

1980م يكون قد اختفى سيكولوجي كبير."[1]

❖ ***مؤلفات جان بياجيه:***

1 - بيولوجيا ومعرفة. Bc. Biologie et Connaissance

2 - السببية الفيزيائية عند الولد. Cp.La Causalitè physiQue chez l'enfant

3 - بناء الواقع عند الطفل. CR.La Construction du rèel chez l'enfant

4 - صفوف، علاقات وأفراد, CRN. Classes relation et nombres

5 - دراسات في الإبستومولوجيا التكوينية. E. E. E. G. La Xxv/ etudes d'epistеinologie Gènètiqe

6- مدخل إلى الإبستومولوجيا التكوينية. E.G. /.//. /// Introduction à l'epistеinologie Gènètiqe

7- الإبستومولوجيا التكوينية. E.P. l'epistеinologie Gènètiqe

8 - دراسات اجتماعية. E.S. etudes sociologiques

9 - تكوين الرمز عند الطفل. F.S

10- تكوين العدد عند الولد.

11- الهندسة التلقائية عند الولد.

12- تكوين البنيات المنطقية الابتدائية.

13- تكوين فكرة الصدفة عند الولد.

14- الحكم الأخلاقي عند الولد.[2]

[1]- يُنظر - موريس شربلر، التطور المعرفي عند جان بياجيه، ص 48.
[2]- المرجع نفسه، ص 52، 53، 54.

15- الحكم والاستدلال عند الولد.

16- المنطق والمعرفة العلمية.

17- المنطق والسيكولوجيا.

18- الكلام والتفكير عند الولد.

19- الذاكرة والذكاء.

20- ميكانيزمات الإدراكات الحسية.

21- ولادة الذكاء عند الطفل.

22- سيكولوجية الولد.

23- السيكولوجيا والإبستمولوجيا.

24- سيكولوجيا الذكاء.

25- السيكولوجيا والتربية.

26- البنائية.

27- بحث في المنطق.[1]

بالإضافة إلى اللعب والأحلام والمحاكاة عند الطفولة، وتطور الإدراك من الطفولة إلى الرشد، واللغة والتفكير عند الطفل، ومدخل إلى علم المعرفة التكوينية.[2]

[1]- موريس شربلر، التطور المعرفي عند جان بياجيه، ص 53، 54.
[2]- فيصل عباس، موسوعة علماء النفس والتربية، معجم أعلام علم النفس والتربية، ص 79.

❖ ***النظرية البنائية عند بياجيه:***

إنّ نظرية التعلم البنائية والتي رائدها جان بياجيه، نظرية مختلفة عن نظريات التعلم الأخرى، حيث يندرج التفسير البنائي لطبيعة اللغة بما يعرف بالابستومولوجيا التكوينية وتهتم بالعمليات الإدراكية بمفهومها الشامل عند الفرد.

إنّ اللغة من منظور البنائية نشاط ذو صبغة إدراكية، يتم استخلاصه من مجرى تمثيلات لها عدد من الثوابت التي تشكل أساس بنية الذكاء ذاتها، وتتميز بخاصيتين أساسيتان:

- **الفردانية:** أي أنّ كل فرد يبني عالمه الخاص من خلال نشاط خاص به في تلاؤم مع العالم الخارجي.

- **الكلية:** باعتبار كل الأفراد العاديين يقومون ببناء هذه الثوابت، إلاّ أنّ الكلية ليست مرادفة للفطرية كما يقول "تشومسكي". [1] .

إنّ السلوك الكلامي الذي تتم ملاحظته خلال النمو اللغوي هو سلوك في حالة تكون دائم، وينشأ عن التفاعل بين الطفل وبيئته، وهو ليس نموا لغويا فحسب، بل هو ظاهرة معقدة ترتبط بمراحل التطور الذهني بشكل عام."[2]

" إنّ نمو الذات معرفيا هو عبارة عن سيرورة تتألف من فقرات متعاقبة تحقق التوازن من خلال الاستيعاب... والمواءمة" وذلك من خلال دمج المثيرات الجديدة في الشيمات الموجودة، وظهور مخططات جديدة بسبب عدم صعوبة استعمال الشيمات الموجودة بدراية."[3]

لعل من أهم القضايا الرئيسية التي أثارت جدلا في هذه النظرية قضية تعريف التعلم إذ نجد أن "بياجيه" يصر بأنّ " التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل والتروي

---

[1]- سعيد الفراع، الطفل واكتساب اللغة بين البنائية والتوليدية رؤى تربوية، العددان الرابع والأربعون والخامس والأربع ص 164، 165.

[2]- يُنظر، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 82.

[3]- لحسن بوتكلاي، بيداغوجيا الإدماج الإطار النظري، الوضعيات الأنشطة، التصفيف، والإخراج الفني والطباعة، ط/ 02- 2009م، ص 36، 37.

فالتعزيز عند بياجيه لا يأتي من البيئة كنوع من الحلوى على سبيل المثال، بل إنّ التعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته"[1]، والقضية الثانية هي قضية قياس التعلم فالطفل الذي تعلم الكشف عن الأشياء المختفية قد تعلم من وجهة نظر بياجيه الخريطة المعرفية للأشياء العديدة الموجودة في المجال.[2]

ما هي محددات التعلم كما يراها "بياجيه"؟ فهو يرى أنّ "هناك أشياء يتعلمها الطفل وهو في طور نموه لا يمكن تفسيرها عن طريق المحددات المادية والاجتماعية فحسب ويطلق على المحدد الذي يشير إليه عامل الموازنة."[3]

وهناك قضية أخرى وهي الشرح والتفسير والسؤال هو من نحتاج إلى تفسير شيء ما؟ ويهتم بياجيه بالشكل الذي تكون عليه الإجابة المعقدة أكثر من اهتمامه بعدد مرات ترددها، ويهتم بمعرفة كيف يتعلم جميع الأطفال تصحيح بعض الأخطاء، كم أن إجابة الطفل على سؤال ما إنّما تفسر بملاحظة بنية هذه العملية وتطورها عبر فترة زمنية.[4]

❖ ***الإفتراضات الأساسية في نظرية بياجيه:***

لقد حدد بياجيه مفهوم التعلم باعتباره عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد المحدد، وفهم كيف يرتبط هذا المفهوم بالمفاهيم التي سبق تعلمها:

1- التعلم حالة خاصة من حالات التطور: يقول بياجيه:" ليس كل ما يراه الطفل يعمل كمثير فقد يرى الأطفال عصا من عصوين متساويين ومتوازيين قد دفع به إلى الأمام قليلا، ولكن هذا التغير في العصا لا يعمل كمثير للاستجابة الخاصة كالاستجابة الخاصة بالحفاظ على مفهوم الطول"[5]

بمعنى أن التعلم هو جزء التطور عن الأطفال فيما بعد يصلون إلى المرحلة التطورية التي يستطيعون فيها أن يقاربوا بين حركة دفع العصا إلى الأمام وحركتها الوهمية

---

[1]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص 281.
[2]- يُنظر، المرجع نفسه، ص 282.
[3]- نفسه، ص 282.
[4]- يُنظر، نفسه، ص 282، 283.
[5]- نفسه، ص 301.

المتمثلة في عودتها إلى وضعها الأصلي، وبعد فهم هؤلاء الأطفال لماذا تخدعهم العصا البارزة إلى الأمام " فعليهم أن يعرفوا عملية عقلية يطلق عليه بياجيه المقلوبية (العكسية) Reversibility " [1] ومعنى المقلوبية في نظره قدرة الطفل على فهم الآثار التي تمكن خلق الحقيقة القائلة بأن أي تحول يمكن أن يلغى(يُبطل)، والطفل الذي لا يتكون لديه مفهوم المقلوبية لا يستطيع حل هذه المهمة.

2- " التطور عملية زيادة الوعي بين من يَعرف وما يُعرف: مثلا: عند سن الثانية أو الثالثة يستطيع الأطفال استخدام الكلمات لوصف ما يشعرون به وأين يصابون بالأذى أو ماذا يريدون"[2] بمعنى أن الأطفال قد أصبحوا أكثر وعيا بحالتهم الذاتية، " وإذا قال الطفل لشخص إني جائع فمعنى هذا أن الطفل قد أصبح يدرك العلاقة بين الحالة الذاتية أو(الشيء المعروف) وبين من هو الشخص الذي يمتلك تلك الحالة الذاتية(الشخص الذي يعرف)."[3]

3- الإدراك الحسي قائم على عمليات عقلية: " هذه القضية تشير إلى عدم قبول بياجيه لنظرية التعلم القائمة على الارتباط بين المثيرات التي يتم إدراكها بصورة مباشرة، والمثيرات ليست بالأمر البسيط، فهي ليست أمور من الإحساس، كما أن الإدراك ليس بالأمر البسيط"[4]

يتّضح من خلال هذا القول أن المثير أمر معروف بالنسبة لبياجيه وليس مجرد أمر نختبره ويعطي مثال على ذلك " فمساحة صغيرة من الضوء يمكن أن ترى كما لو كانت سوداء أو مبللة أو حمراء اعتمادا على الشيء الذي نختاره للمقارنة بينه وبين المساحة فإذا رأيناها حمراء، فما ذلك إلاّ لأننا نعرف أنها ليست زرقاء."[5] أي القدرة على التفكير في الأشياء بما ليست عليه ضروري لإدراك المعنى.

---

[1]- مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة ، ص 301.
[2]- حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، ص 120.
[3]- المرجع السابق، ص 303.
[4]- مريم سليم، علم نفس التعلم، ص 232.
[5]- المرجع نفسه، ص 332.

4- التعلم عملية خلق عضوية وليست عملية تراكم آلية (تتم دون تفكير): مثلا مفهوم الديمقراطية لا يمكن إدراكه بصورة كاملة إلاّ إذا ارتبطت أبعاده الأساسية بالاسم الذي نطقه على ذلك المفهوم"[1]

فتعلم إجراءات جديدة إنّما يظهر من الإجراءات القديمة من خلال عملية عضوية تأملية.

5- تكوين المفهوم ينطوي على القدرة على الاستدلال: " هذه القضية تتحدى فكرة تعميم المثير والقائلة بانتقال الاستجابة إلى مثير جديد، لأن المثير الجديد يشبه المثير الأصلي الذي استدعى الاستجابة."[2]

مثال فتاة تفترض أنّها تعلمت أن القوة تجعل الكرة(ب) تتدحرج إلى الأمام عندما ترتم بالكرة(أ)، ولنفترض أن الكرة(أ) تضرب الكرة(ب)، والكرة الأخيرة هذه موجودة في صف من الكرات فيه(ب) و(ج) و(د) وفيما نسمع الفتاة تشرح لنا أن الكرة (د) هي الوحيدة التي تحركت إلى الأمام، وهنا يمكننا القول بأن الفتاة استخدمت نفس الاستجابة أو القوة في هذا الوضع الجديد لأنّه يشبه كثيرا الوضع السابق.[3]

6- عدم القدرة على حل بعض المسائل يعود إلى عدم وجود البنيات العقلية اللازمة لذلك ولا يعود الأمر إلى الانتباه: " الأخطاء ليست في الغالب نتيجة عدم الانتباه بل نتيجة لشكل أولي من التفكير الاستدلالي."[4]

مثال: الأطفال لمّا قالوا أن الكرة (أ) تسللت خلف الكرات الوسطى إنّما كانوا يحاولون التوصل إلى معنى ما من هذه الحادثة، فهم يعرفون أن الكرة (د) لا تتحرك من تلقاء نفسها، فالكرات ساكنة وتتطلب قوة خارجية لجعلها تتحرك، ولما قال الأطفال أن الكرات الوسطى تحركت قليلا إلى الأمام فكانوا يحاولون ألا ينقضوا القاعدة القائلة بأن الكرات ساكنة، وكلا الخطأين نجما عن الاستدلال وليس عن عدم الانتباه.[5]

---

[1]- يُنظر، حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم والمدرس، ص 121.
[2]- يُنظر، مريم سليم، علم نفس التعلم، ص 335.
[3]- يُنظر، حسين علي حجاج، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص 308.
[4]- حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم والمدرس، ص 121.
[5]- يُنظر، مريم سليم، علم نفس التعلم، ص 336.

فالتعلم عملية تدريجية من عمليات أبعاد الأخطاء عن طريق إعادة التفكير في الأسباب التي أدت إلى قيام تلك الأخطاء وهذا ما يقتضي القدرة المعرفية على القيام بالاستدلال الذي يقوم عن طريق عملية التنظيم الذاتي، وليس عن طريق حفظ واستظهار الإجابات التي يلقنها أحدهم للطفل. [1]

7- يجب أن يقوم التعلم على النشاط الذاتي: " التنظيم الذاتي هو جوهر التوازن فالمتعلمون لا يتذكرون الثوابت في بيئتهم، بل إنّهم يقومون ببناء هذه الثوابت (مثل ديمومة الشيء ومفاهيم الاحتفاظ) وذلك عن طريق سلسلة من الأفكار المعدة لفهم الإجابات التي يستقبلونها عن طريق اختبار أسئلتهم ويمكن تمثل الإجابات في القاعدة المعرفية التي استخدمها التلاميذ في بناء الأنشطة"[2] إذن فالتعلم القائم على الفهم يتطلب تنظيما ذاتيا نشطا فالتنظيم الذاتي هو جوهر الموازنة.

8- التعلم الذاتي البناء هو أن يزيل المتعلم تدريجيا التناقض بين التنبؤات والنتائج: " هذه القضية تقرر أن الأخطاء ضرورية للتعلم القائم على الفهم، وضرورة قيام الأخطاء تتناقض مع مبادئ تعديل السلوك."[3]

فإنّ التعلم القائم على الفهم إنّما ينجم عن تعليم مبرمج، بحيث يتعلم التلميذ مبادئ جديدة دون أن يقع في الأخطاء، كم يعتقد "بياجيه" أنّه من الأفضل للتلاميذ أن يقوموا بوضع أسئلتهم الخاصة وهذا لا يعني أنّهم لا يركبون الأخطاء بل لا بد منها، لأن الخطأ يؤدي بالتلاميذ إلى تعديل قاعدتهم المعرفية.[4]

ويتّضح من خلال هذا القول أن التلميذ لكي يحصل على التنظيم الذاتي لا بد له المرور بالخبرات التي تحدث له نوعا من الاضطراب الذي يؤدي بدوره إلى عمليتي التمثل والمواءمة.

---

[1]- يُنظر، المرجع السابق، ص 338.
[2]- يُنظر، المرجع نفسه، ص 338.
[3]- علي حسين حجاج، نظريات التعلم، ص 312.
[4]- يُنظر، المرجع السابق، ص 339.

9- التعلم الناشط القائم على بناء المتعلم للمفاهيم يقوم على إلغاء الأخطاء: القضاء على التناقض ويتم بفعل الإلغاء والإنكار، فعندما يتعلم الأطفال مفهوما محددا، فإنّهم يطبقون مبدأ النفي على مختلف مستويات بناء المفهوم الجديد ويعتبر هذا اختلافا في المستوى، مثلا يستطيع الطفل في سن الرابعة أن يستخدم أنماط ما قبل الإجرائية، فالطفل الذي أضاف ماءا كثيرا إلى مسحوق الألوان بحيث أصبح سائلا فوق اللازم، قد يفكر في أخذ بعض الماء من المزيج (نفي العكسية) وعندما يكشف أنّها غير ممكنة يفكر في النفي المتبادل وذلك بأن يضيف بعض المسحوق.[1]

ومنه نلاحظ أن الطفل قام بإلغاء الخطأ الأول وهو إضافة الماء إلى المسحوق، ومن ثم يتم حل المشكلة وذلك يكون حسب المستويات والمراحل العمرية.

10- جميع أشكال النفي(الإلغاء) يبنيها الفرد ذاته وليس نتاجا آليا للتغذية الراجعة من البيئة: يهتم بياجيه بآلية التغذية الراجعة، فالطفل يصل إلى زجاجة الرضاعة ويقبض عليها ويحضرها إلى فمه ويمصها، وكل هذه الأعمال من شأنها أن تزيد احتمال تكرار هذا التتابع.[2]

ويختلف "بياجيه" مع "وجهة النظر الآلية للتغذية الراجعة وهي وجهة النظر التي تفترض أن الكائن الحي حساس بشكل آلي للتغذية الراجعة من استجاباته، ويقول بياجيه إنّه لا بد للكائن الحي أن يبني الملاءمة بين التغذية الراجعة والسلوك النامي المتقدم."[3]

ووجهة النظر ذاتها يمكن تطبيقها على مختلف أنواع التعزيز، فالأكل ينفي الجوع، والسلوك الاجتماعي الجيّد ينفي بعض جوانب الأكل...إلخ، وعلى الإنسان أن يشعر أولا بوجود الثغرة ومتى يشعر بها فإنّه يقوم بعملية بناء لنفيها.[4]

---

[1]- مريم سليم، علم نفس التعلم، ص 341.
[2]- يُنظر، علي حسين حجاج، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص 317.
[3]- المرجع السابق، ص 346.
[4]- يُنظر، المرجع نفسه، ص 346، 347.

❖ ***التطور المعرفي عند بياجيه:***

تركز نظرية بياجيه على تطور الفكر الطبيعي منذ الولادة وحتى سن الرشد، ويعتمد فهم النظرية على فهم الافتراضين البيولوجيين وتطبيقهما وهما تحديده للتطور المعرفي ولطبيعة الذكاء.[1]

" إنّ فهم المعرفة على أنها تغيير (change) والتركيز على نوعية في تفاعلات الفرد مع بيئته، هما أهم جانبين في نظرية "بياجيه"، أما المميز الثالث فهو إطار المادة كموضوع للدراسة لذلك حتى يتم تفسير نوعية التغيرات في التفكير فإنّه ينبغي تحليل النشاط المعرفي الذهني في كل مرحلة من مراحل تطور حياة الإنسان، والمميز الرابع أن طبيعة نظرية بياجيه في البداية على علم النفس والفلسفة وعلم الأحياء."[2]

لهذا تعتبر نظرية بياجيه نظرية تطورية حيث أنها تتبع سير التطور المعرفي الذهني.

توصل "بياجيه" إلى فرضية مفادها أن "التطور المعرفي يحدث في مراحل، وتتضمن هذه الفرضية القول بأن طبيعة الذكاء تتغير بشكل كبير مع الزمن إذ أن انتقال العقل البشري عند تطوره يمكن أن يقارن بانتقال بيضة إلى يرقة ومن ثم إلى حشرة"[3] أي أن مراحل التطور تختلف من مرحلة إلى أخرى، وأن محتوى كل مرحلة نظام رئيس يحدد الطريقة التي يتم بها فهم الخبرة وإدراكها.

كما يرى "بياجيه" أننا إذا أردنا فهم العقل بوصفه أداة للتفكير الذي يستخدمه الطفل وفهم ما يسهل التطور فإنّ علينا معرفة مكونات ذلك الجهاز المعرفي وذلك البناء المعرفي الذي يستخدمه الطفل ليحل مشكلة.[4]

" وقد اعتمد بياجيه في ذلك أن المراحل النمائية التطورية المعرفية هي التي تحدد مدى نجاحه في الخبرة إذا ما اتفقت ومتطلبات الخبرة، فإذا ما اتفق توفر الاستعداد لديه

[1]- يُنظر، يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، ص252.
[2]- المرجع نفسه، ص254.
[3]- عبد الرحمن عدس وآخرون، علم النفس التربوي، ص 224.
[4]- المرجع نفسه، ص 225.

وتوفر التوازن وإذا ما زاد في مستوى الخبرة، وتطلب أبنية معرفية أعمق تتطلب بدورها تطورا ونضجا حتى يتهيأ له الاستعداد المعرفي."[1]

إذن لا معرفة بدون استعداد، ولا استعداد بدون تطور ونضج ملائم لذلك.

يمكن أن نستخلص تعريفا للنمو المعرفي من نظرية "بياجيه": " هو استيعاب الفرد لبيئته المادية والاجتماعية، ويبدأ بالإدراك الحسي وينتهي بتكوين المفاهيم المجردة أي الاستيعاب الرمزي."[2]

بمعنى أن المفاهيم العقلية تنموا لدى الطفل بصورة تدريجية وخصوصا التي ترتبط بحياته المباشرة في ملبسه ومأكله ومشربه ونشاطه، كمعرفته لليل والنهار، والصبح والمساء، والغذاء والعشاء.

جاءت النظرية المعرفية "كرد فعل على النظرية السلوكية وترتبط بالأسس التي جاء بها علم النفس والبيولوجيا."[3]

حيث يرى السلوكيون إلى الطفل على أنّه " وعاء فارغ تملؤه الخبرات والتجارب البيئية والمعرفة ما هي إلا نتاج لهذه الخبرات ونموها لكن "بياجيه" يرى أن المعرفة نتاج للتفاعل، المستمر بين الشخص والعالم الخارجي، ويعتمد التعلم بالنسبة "لبياجيه" على ما يسميه بالتنظيم الداخلي التقدمي أو النهائي، فتعلم كيف تفكر ليس مجرد نتيجة لتراكم المعلومات بل القدرة على استخدام هذه المعلومات بطرق دائمة النمو في تراكيب الأبنية العقلية"[4]

بمعنى أن المعرفة تستدعي تحديد الأساليب المختلفة التي يتفاعل فيها الفرد مع بيئته.

وبمعنى أهم: "كلنا يولد ولدينا القدرة على تنظيم خبراتنا بطرق منطقية مختلفة، ويتوقف ذلك على تفاعلنا مع العالم الخارجي...، فالطفل مثلا ليس لديه مفهوم حفظ الأشياء، فاللعبة التي تؤخذ منه تضيع إلى الأبد، وتكرار عودة اللعبة وأبعادها لا يغير من اعتقاده

[1]- يوسف قطامي وآخرون، علم النفس التربوي، ص 225.
[2]- عبد الفتاح أبو معال، أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم، دار الشروق، ط/ 01- الإصدار 01- 2005م، عمان، الأردن، ص 73.
[3]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص 84.
[4]- المرجع نفسه، ص 314.

بأن الشيء لم يعد له وجود، وعن سن معين (12 شهر تقريبا) فقط تترجم هذه التجربة إلى شكل أساس من التفكير فيفهم الطفل أن اللعبة قد أخذت أو وضعت في مكان آخر، ويطلق بياجيه على هذا بالاستبصار المفاجئ والذي يحدث مع مزيد من المواقف المعقدة كلما تقدمنا في العمر القدرة على الاستجابة"[1] بحيث نلاحظ أن الطفل يتعلم في سن حياته منذ سن السادسة إلى الثانية عشر أن يتعامل مع الأفكار والمفاهيم وإلى حد ما الأشياء المجردة ويتعلم كشخص اجتماعي من عالمه الخارجي والبيئة التي يعيش فيها.

ويقول بياجيه:" أن التفكير عملية إبتكارية تنشأ من الكائن الحي وليست مجرد استجابة أو رد فعل لمؤثر، فنحن نبني الخبرة ولسنا مجرد مستقبلين سلبيين لها"[2] أي أن التفكير عملية إبداعية، فالفرد هو الذي يبني خبراته بنفسه.

يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة: المعرفة الشكلية، والمعرفة الإجرائية.

- المعرفة الشكلية أو الصورية: Figurative knouledge

التي تنطوي على "معرفة المثيرات بصورتها العامة ولا تنبع من التحليل العقلي، فالطفل الرضيع يميز زجاجة الرضاع فيمصها، والولد يتعرف سيارة أبيه، فحين يشاهدها قادمة يفتح باب المنزل"[3]، إذن فهي معرفة تقوم على الشكل لا على العقل.

- المعرفة الإجرائية: Operational Rnoledge

هي المعرفة التي "تنطوي على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات وتهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالة لأخرى."[4]

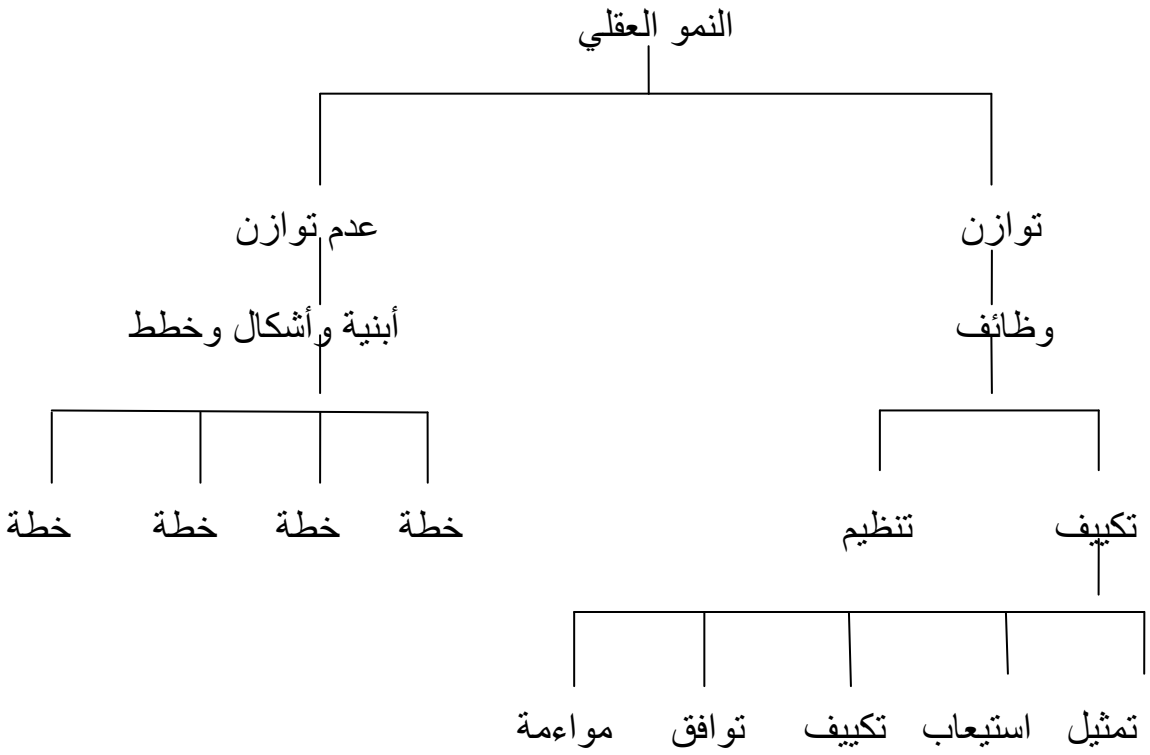
فهي معرفة تعتمد "على العمليات العقلية حين يكون الطفل قادرا على القيام بعمليات مجردة بوساطة العقل"[5]

---

[1]- جابر عبد الحميد جابر، سهير أنور محفوظ، سيكة الخليقي، علم النفس البيئي، ص 315.
[2]- المرجع نفسه، ص 315.
[3]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 81.
[4]- صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، ص 144.
[5]- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص 86.

تهتم المعرفة الإجرائية "بالكيفية التي تغير بها الأشياء بالانتقال من حالتها الساكنة إلى حالتها الراهنة، أما المعرفة الشكلية فتهتم بالأشياء في حالتها الساكنة وخلال لحظة زمنية ثانية"[1] إذن مع مرور الزمن تزداد قدرة الطفل على استخدام المعرفة الإجرائية تاركا وراءه جوانب المعرفة الشكلية.

كما يمكن القول أن جان بياجيه قد ميز بين عنصرين من النمو العقلي للفرد هما:" النمو التلقائي، أي نمو الذكاء الذاتي مستقبلا، والثاني النمو النفسي الاجتماعي أي كل ما يستقبله الطفل من الخارج سواء أكان من المدرسة أو الأسرة"[2] ويذكر كذلك أن " النمو التلقائي هو الذي يكون الشرط اللازم للنمو المدرسي"[3] ويعني ذلك أن الطفل لا يتعلم الخبرة إذا لم يرتق من نموه التلقائي إلى نموه العقلي في إطار المراحل التي حددها.



شكل(3/ 1) يوضح إطارا تخطيطيا لنظرية بياجيه المعرفية.[4]

[1]- موريس شربلر، التطور المعرفي، ص 83.
[2]- صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، ص 145.
[3]- المرجع نفسه، ص 145.
[4]- نفسه، ص145.

❖ ***العمليات المعرفية الأساسية عند بياجيه:***

يتضمن الاهتمام بالنمو المعرفي من وجهة نظر بياجيه عاملين معرفين هما:

- البنية المعرفية:
- الوظائف الذهنية:[1]

إنّ توضيح هذين العاملين يسهم في فهم التطور المعرفي من وجهة نظر بياجيهن وذلك كما يلي:

- أولا: البنية المعرفية: " وهي حالة التفكير الذي تسود ذهني المتعلم في مرحلة من مراحل النمو المعرفي، ويفترض أنّ هذه البنية نمو وتتطور مع العمر عن طريق التفاعل مع الخبرات والمواقف... وتمثل البنى المعرفية للطفل استعدادات توجد لكل طفل، وهي بمثابة قوالب فارغة لدى الطفل الوليد، والطفل يقوم بملئها بموجودات هي عبارة عن تفاعلات وخبرات ومعارف وذلك تتشكل البنية المعرفية للطفل"[2]، ومنه نستنتج أنّ الأبنية العقلية عبارة عن تنظيمات تظهر خلال أداء العقل لوظائفه وتتغير هذه الأبنية العقلية أثناء النمو الإرتقائي للفرد، وباختصار يمكن أن البنية هي حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة من مراحل نموه.

- ثانيا: الوظائف الذهنية: " تشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتفاعل معها"[3]

حيث يعتبر بياجيه أن الوظائف الذهنية هي " امتدادات بيولوجية فطرية ضرورية للنمو والتطور المعرفي، حيث تعمل هذه القدرة على جعل الأبنية قابلية للتطور والتعدد حتى تصبح أكثر إسهاما في فهم العالم المحيط به"[4]

[1]- إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، ص 25.
[2]- أحمد عبد اللطيف أبو أسعدو آخرون، اتجاهات علم النفس، ص 197.
[3]- صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، ص 135.
[4]- المرجع السابق، ص 198.

وبالتالي فإنّ الوظائف العقلية تشير إلى تلك العمليات التي يتفاعل معها الفرد مع بيئته.

ويعتقد "بياجيه" أن "الوظائف العقلية عند الإنسان موروثة وبالتالي فهي ثابتة لا تتغير، أما الأبنية العقلية فهي التي تتغير مع مرور الزمن"[1]

كما يمكن اعتبارها " وحدة سيكولوجية لعملة ذكية قابلة للتكرار أو استراتيجيات يختزنها الفرد وتكون تحت تصرفه وجاهزة لاستعماله عندما يحتاجها في أثناء تفاعله مع البيئة"[2]

إنّ الفارق بين الأبنية المعرفية وبين الوظائف الذهنية يتمثل في أن الأبنية المعرفية هي الخصائص المميزة للذكاء وأنها هي التي تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، تمر في مراحل عمرية مختلفة تمثل كل واحدة منها شكلا من أشكال التفكير أو الذكاء" [3]

بما أن الوظيفة هي تلك العمليات التي يلجأ إليها الفرد كما حددها "بياجيه"، فإنّه يرى بأن هناك وظيفتان اثنتان لا تتغيران مع العمر وهما التكيف والتنظيم.

التكيف: Adapation " يحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة وهو نزعة الفرد للتأقلم والتلاؤم مع البيئة"[4]

إنّ نظرية بياجيه كانت محاولة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما هي خصائص الأطفال التي تمكنهم من التكيف لبيئتهم؟

2- ما أبسط وأدق المعلومات في تصنيف أو ترتيب نمو الطفل؟"[5]

وللإجابة عن هذه الأسئلة، يرى "بياجيه" أن تكيف الطفل للعالم من حوله قيم من خلال المزج بين الأسلوبين، وهذا يتم من خلال عملية التفاعل مع بيئته وهما:

---

[1]- حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، ص ص 198، 199.

[2]- سامي محمد ملحم، علم النفس النمو، دورة حياة الإنسان، 138.

[3]- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد وآخرون، اتجاهات علم النفس، ص 198.

[4]- إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، ص 24.

[5]- بشرى كاظم سلمان الحوشان، علم النفس التربوي بين يديك، علم النفس التربوي، علم النفس البيئي، علم النفس الإرشادي، ص 142.

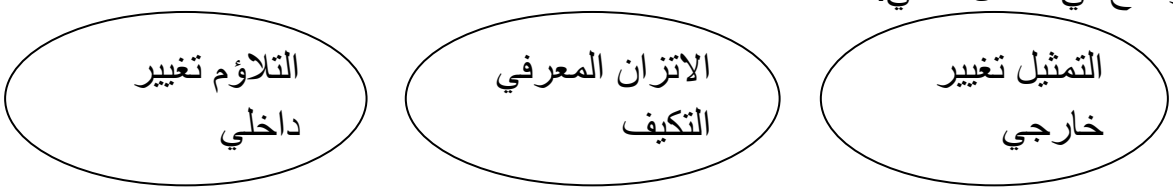
أ- التمثيل (Assinilation): " هو استيعاب الأفراد للمعلومات وتصنيفها والتعامل معها في ضوء ما يعرفوه، أو هو ميل الفرد لأن يدمج أمورا عن العالم الخارجي في بنائه العقلي أو التركيب الموجود لديه مثلا ويغير الفرد من صورة الشيء لتناسب ما يعرفه"[1]، إذن فهي تقوم تغيير وتحليل الخبرة الخارجية بحيث تناسب الخبرات والمؤثرات الخارجية الجديدة."[2]

كما يتضمن " القيام باستجابة سبق اكتسابها."[3]

فالتمثيل بهذا المعنى هو تغيير الواقع الخارجي ليتناسب مع البيئة المعرفية القائمة عند الفرد، أو تحويل الأفكار الجديدة إلى شيء يتناسب التنظيم المعرفي الذي يمتلكه.

ب- المواءمة(Accomodation): " تقوم على تغيير التراكيب المعرفية الموجودة لدى الفرد بحيث تتناسب الخبرات والمؤثرات الخارجية الجديدة"[4]، فهي تعد تعديل للاستجابة السابقة لأن الكائن الحي عندما يستجيب لنشاط يعرفه من قبل يقال بأنّه يتمثل المنبه الجديد (أي جعله مثل ما لديه) وعندما يتطلب الموقف تغييرا في الاستجابة فيقال إنّه حدث تواءم[5]، ومنه يمكن القول أن المواءمة هي تعديل وتغيير في البناء المعرفي السائد لدى الفرد لكي يتكيف مع البيئة الخارجية بمعنى أنّه يتم تكيف النمط المعرفي الداخلي للفرد ليتلاءم مع عناصر البيئة أي تصحيح المعلومات.

تتم هاتان العمليتان ليبقى الفرد في حالة اتزان، فإذا حصل الاتزان يكون المتعلم ليس بحاجة إلى تعلم أشياء جديدة، وفي حالة عدم الاتزان يعطى عندها المتعلم المعلومات اللازمة إلى يتحقق عنده الاتزان المعرفي Cognitive Equilibration [6] كما هو موضح في الشكل التالي:



[1]- إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، ص 25.
[2]- حسن منسي، سيكولوجية التعلم والتعليم (مبادئ ومفاهيم)، دار الكندي، ط/ 02- 2001م، ص 104.
[3]- بشرى كاظم الحوشان، علم النفس بين يديك، علم النفس التربوي، علم النفس البيئي، علم النفس الإرشادي، ص 142.
[4]- المرجع السابق، ص 104.
[5]- يُنظر، بشرى كاظم الحوشان، علم النفس بين يديك، ص 143.
[6]- حسن منسي، سيكولوجية التعلم والتعليم (مبادئ ومفاهيم)، ص 104

الشكل رقم (1- 2) العلاقة بين الاتزان المعرفي وكل من التمثيل والتلاؤم.[1]

مثال لتوضيح تلك العمليتين: علمت الأم طفلها كلمة عصفور، وأن يقول عصفور عندما يرى العصور يطير، وفي أحد الأيام بينما كان الطفل يتنزه في الحديقة مع أمه رأى فراشة تطير من حوله فقال لأمه: أنظري هذا عصفور، إنّه بذلك تمثل العصفور الفراشة أي غير من خصائصها للتناسب مع الصورة الموجودة لديه هذه الصورة التي توحي له أن كل ما يطير عصفور، أما عندما تقول له أمه: هذه فراشة وليست عصفور سيتولد لديه معنى يقول: ليس كل ما يطير عصفور، أي أنّه تتغير المعاني الداخلية لديه لتتناسب لديه معنى يقول: ليس كل ما يطير عصفور، أي أنّه يبدأ بتغيير المعاني الداخلية لتتناسب مع المثيرات الجديدة التي يتعرض لها، فإنّه قال في المرة القادمة فراشة عندما يرى الفراشة فإنّه عطي دليلا على أنّه استوعب.[2]

إنّ المثال السابق يظهر لنا أن العمليتين التمثيل والمواءمة متكاملتان وإنّ تحقيق التوازن بينهما ضرورة من أجل التكيف الجديد.

وهكذا فإنّ الفرد يدرك البيئة من خلال البنى العقلية التي لديه ويحدث اختلال التوازن عند الفرد عندما لا تسعفه بناه العقلية وإدراكها بشكل واضح مما يؤدي إلى عملية المواءمة التي تحدث التغيير والتطوير في البنى العقلية السائدة لتمكين الفرد من إدراك البيئة وعناصرها الجديدة.

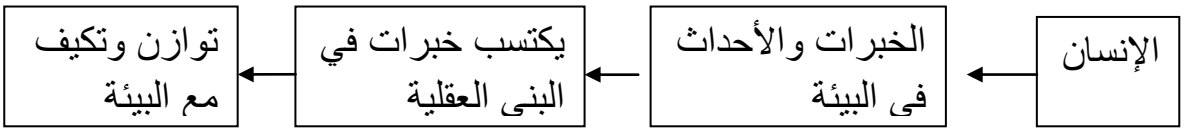
ج- التنظيم (Organization): " نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة"[3] " حيث يشتمل على عملية تنسيق والتكامل بين الخبرة والبنى العقلية Schemats "[4]

[1]- عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ص 56.
[2]- يُنظر، مروان أبو حريج، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازودي العلمية، د/ط، 2004م، ص 119.
[3]- حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، ص 125.
[4]- سامي محمد ملحم، علم النفس النمو، دورة حياة الانسان، ص 138.

كما يمكن اعتبار على أنّه:" ذلك الميل لدمج اثنين أو أكثر من العمليات النفسية أو الجسمية في نظام واحد يعمل بملابسة، مثلا النظر في الشيء الإمساك به يتطور إلى الإمساك بأشياء موجودة في المجال البصري"[1]

وتعد" نزعة ترتيب وتنسيق العمليات العقلية في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة فالتنظيم يعني العلاقة بين الجديدة الناتجة عن ترتيب موقع المعلومات الجديدة في البنية الذهنية للمتعلم حيث يستطيع الطفل إدماج معارف جديدة وفق البنى المعرفية الموجودة لدية"[2]

وبالتالي فإنّ هده الوظائف تحقق التناسق والتكامل مع البيئة الخارجية، ولا يتم ذلك إلاّ بتلاؤم البنية المعرفية مع المحيط الخارجي.



[1]- إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، ص 25.
[2] ـ المرجع نفسه، ص26.

❖ ***عوامل النمو الذهني عند بياجيه:***

إنّ السؤال الذي يطرح كثيرا حول نظرية بياجيه هو حول الأسباب التي تؤدي بالفرد بالانتقال من مرحلة إلى أخرى وقد حدد بياجيه أربعة عوامل تؤدي إلى هذا الانتقال هي:

1- النضج العصبي (Maturation): إنّ نمو الجهاز العصبي المركزي والدماغ والتناسق الحركي وغيرها من جوانب النمو الجسمي تؤثر في النمو المعرفي، فما لم يتطور قدرة الطفل على التنسيق الحركي إلى حد معين فلن يتمكن من المشي، وإذا كانت قدرات الطفل في اكتشاف بيئته محدودة، فإنّه لن يتعلم الكثير عنها"[1]، " إنّ النضج يفتح إمكانيات تبدو كشرط ضروري لظهور بعض أنواع السلوك، لكنها ليست شرطا ضروريا كافيا لذلك لأنها تزداد بالتدريب والممارسة، فإن كان الدماغ يحتوي على أفكار مترابطة موروثة، فإنّه يحتوي حتما عددا أكبر من الأفكار المكتسبة بالتدريب... فالنضج عامل ضروري في التكوين لكنه لا يستطيع أن يفسر كل النمو."[2]

حيث يعتقد بياجيه أن النضج عامل من عوامل الارتقاء المعرفي وأن الإسهام الرئيس للنضج في الارتقاء المعرفي وهو النمو العصبي.

2- التدريب والخبرة: المكتسبة من التفاعل مع الأشياء يمكن من زيادة نسبة النمو لأن ملاحظة الأشياء والتحكم فيها يساعد في تدخل عمليات تفكير أكثر تعقيدا، فالخبرات الحسية تزيد من كفاءة الطفل الذهنية، إنّ العمليات الحسية وعمليات المعالجة تسهم في التطور المعرفي المنطقي ويجري ذلك عن طريق البناء والتنظيم."[3]

3- عامل التفاعلات والتبادلات الاجتماعية: فالكلام هو عامل النمو، لكنّه ليس المصدر الأساسي، فتعابير "كل" و" بعض" لا يصبح استخدامها عند الولد واضحا إلاّ في عمر 8-9

[1]- حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، ص 126.
[2]- موريس شربلر، التطور المعرفي، ص 104.
[3]- يُنظر، المرجع السابق، ص 127.

سنوات، وإذا بدأت التبادلات الاجتماعية بأنواع السلوك، فإنّ التبادلات الاجتماعية تتم إلاّ بعد استيعاب التبادل.[1]

كما تشير إلى "أثر اللغة والتدريس والقراءة بالإضافة إلى عملة التفاعل الاجتماعي مع مجموعة الرفاق والأقران"[2]، هذه الخبرات تؤثر في النمو المعرفي وكلما زاد عدد الأفراد كلما ازدادت وجهات النظر/ مما يتيح الفرصة للتفاعل مع وجهات النظر المختلفة والتفكير فيها.

4- التوازن (Equilibration): " يحدث النمو المعرفي في التعلم عندما يواجه الطفل موقفا يؤدي إلى اختلال التوازن لدية بين ما لديه من مقدرات واستراتيجيات، وما يتطلبه الموقف المواجه مما يضطر الطفل إلى تطوير ما لديه وإعادة تنظيم الموقف بما يتناسب والعناصر المستخدمة فيه."[3]

بحيث ينطلق هذا العامل من عملية تجمع العوامل السابقة، فالعمليات ليست مكتملة بل إنّها تبنى بشكل مستمر بالتجريد الفكري، فعملية إعادة البناء تمكن من إعادة تأسيس التوازن.[4]

ومنه يمكن القول أن التوازن يحدث عندما تتفاعل العوامل البيولوجية مع البيئة الفيزيقية فالتوازن هو المسؤول عن نمو التفكير وتطور الحصيلة المعرفية، كما يعد توافق بين عمليتين التمثل والمواءمة والتوفيق بين العوامل الثلاثة السابقة.

إنّ العوامل التي استخرجها بياجيه لها تأثيرها على بنية الفرد، لكن العامل الأكثر أهمية هو عامل التوازن في تكوين البنيات العليا.

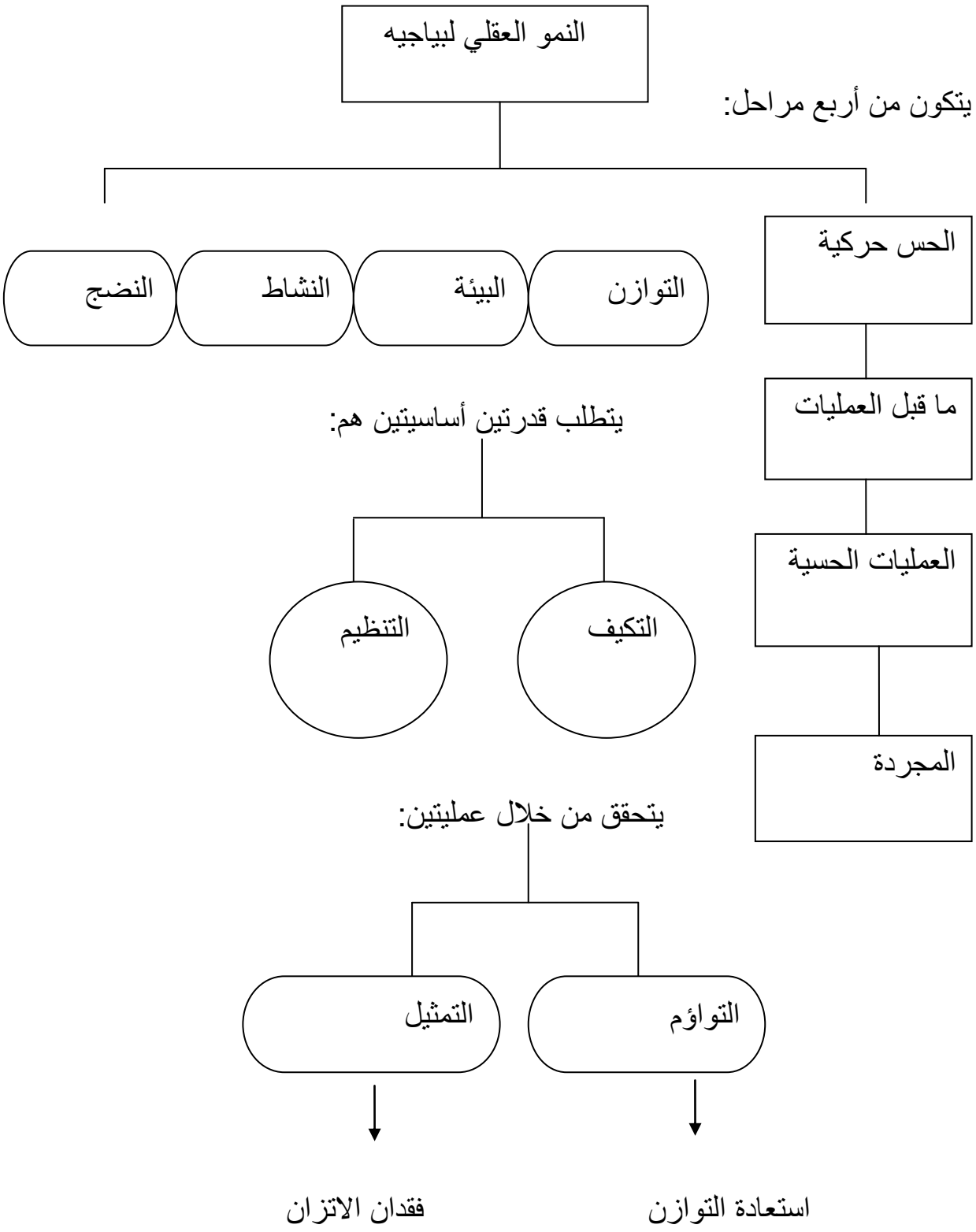
---

[1]- موريس شربلر، التطور المعرفي، ص 104.

[2]- حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، ص 126.

[3]- سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة، ط/ 01- 2001م، 1422ه، ط/ 02- 2006م، 1426ه، ص 307.

[4]- يُنظر، موريس شربلر، التطور المعرفي، ص 104.



شكل رقم (5) يوضح مراحل النمو العقلي والعوامل المؤثرة فيه

مراحل التطور المعرفي عند بياجيه:

ينطوي مفهوم المرحلة النمائية عند بياجيه على:

1- تشكل المرحلة نظاما تسلسليا ثابتا حيث لا يمكن الوصول إلى مرحلة من مراحل النمو دون المرور بالمرحلة السابقة.

2- الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتوقف على النضج إلى جانب الخبرة لا جانب الانتقال وتأهيل الفرد لعملية الانتقال.

3- تتألف كل مرحلة من مراحل التفكير الأربع عند بياجيه من فترة تشكل Formation ، وفترة تحصيل Attainiment ، حيث تستمر فتر التحصيل بالتنظيم المضطرد العقلية في المرحلة.

4- إنّ ترتيب ظهور المراحل الأربعة ثابت لا يتغير، إلاّ أن سن التحصيل في المرحلة يتغير إلى حد ما حسب الدوافع والتدريب والعوامل الحضارية والثقافية.[1]

كما أنّه قام بتحديد خمسة معايير للمراحل وهي:

أ- " يجب أن يكون نظام ترتيب المكتسبات ثابتا"[2] بمعنى أنّه لا بد أن يرتبط بالخبرة السابقة للفرد، وليس بمدى نضجه فقط أو بيئته الاجتماعية، لأن ذلك قد يقدم أو يؤخر ظهور مرحلة من المراحل أو قد يمنع ظهورها.

ب- تحتل المراحل طابع التكامل[3]، وهذا يعني أن البنيات المتكونة فيه هي جزء يتكامل مع البنيات الإجرائية الحسية وهذه الأخيرة لها دور في العمليات المجردة في المراحل اللاحقة.

ج- " كل مرحلة تتميز ببنية مجمعة: تكون البنية مثلا على مستوى العمليات الحسية نوعا من التجمع Groupement، مع المميزات المنطقية للتجمع التي نجدها في التصنيف

---

[1]- يُنظر، صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، ص ص 135، 136.
[2]- موريس شربلر، التطور المعرفي، ص 88.
[3]- المرجع نفسه، ص 88.

Seriation يشمل التجمع الجمعي للصفوف.[1] عملية مباشرة، وعملية عكسية وعملية تجميعية Associative، وعملية مماثلة (فكل جمع لصف مع نفسه أو مع صنف أعلى منه، ويحمل الإشارة نفسها يجعل هذا بدون تغير، مثلا: أ+ أ= أ، أ + ب = ب، أ + ج = ج...)، وهكذا نستطيع أن نميز البنيات بقوانينها الشاملة."[2]

د- " تشمل كل مرحلة على مستوى تحضيري من جهة ومستوى نهائي من جهة أخرى، ففي مستوى مرحلة التجريد أن الفترة الممتدة من 12- 14 سنة تعتبر مرحلة تحضير في حين أن التوازن الذي يلي بعد ذلك يعتبر حالة النهاية"[3]

بما أن تهيئة الإستيعابات اللاحقة قد تستند إلى أكثر من مرحلة فمن الضروري التمييز في كل سلسة مراحل إعداد أو تكوين تطورات أشكال التوازن النهائية.[4]

ومن خلال هذه المعايير التي وضعها استطاع أن يحدد أربعة مراحل نمائية مقسمة لفئات عمرية تقريبية وهي:

- المرحلة الحس حركية(Sensorimotor Stage): [0-2]

وتتحدد من" الميلاد حتى نهاية سنتين، وتتميز بالنمو الحركي والتآزر بين أنماط السلوك البسيط، حيث يبدأ الطفل في التفاعل الحركي مع البيئة والتمييز البدائي بين الوسائط والغايات، والوعي يداوم وجود الأشياء واستمرارها في العالم الهادئ"[5] ، وفيها:

1 - " تكون بدايات جميع التراكيب التي تمكن الطفل بشكل جزئي أو كلي من تطوير ذكائه فيما بعد، حيث يتحول فيها الفرد من كائن بسيط سلبي إلى اجتماعي يتكلم"[6] بحيث يبدأ فيها برأي بياجيه بدايات جمع الأبنية المعرفية أو التراكيب بشكل جزئي أو كلي التي تمكن الطفل من تطوير ذكائه.

---

[1]- موريس شربلر، التطور المعرفي، ص 89.
[2]- المرجع نفسه، ص 89.
[3]- نفسه، ص 89.
[4]- يُنظر، نفسه، ص 89.
[5]- سامي محمد ملحم، علم نفس النمو، دورة حياة الإنسان، ص 139.
[6]- إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، ص 27.

2- التفاعل بين النشاط الحركي وإدراك الأشياء حس حركي.

3- العلاقة بين الإحساس والسلوك الحركي مثلا أي مسافة يجب أن يمد يده للإمساك بشيء ما.

4- التمييز بين ذاته والعالم الخارجي.

5- نمو مفهوم ثبات الموضوعات وهو الوعي بأن الشيء يظل موجودا على الرغم من أنّه ليس حاضرا"[1]، حيث يرى "بياجيه" أنّ "إدراك الطفل لاستمرار غير الموجودة أمامه في النور اللحظة والمحافظة على كينونتها وهويتها يتطور مع نهاية السنة الأولى."[2] ففي هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يميز بين نفسه وبين الأشياء ويستطيع أن يطور مفهوم ثبات الأشياء، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **الطور الأول:** مرحلة الانعكاسات الأولية: (Reflective Stage)من الولادة حتى نهاية الشهر الأول" في هذه المرحلة يقوم الطفل بممارسة المنعكسات البسيطة Reflexes التي ولدت معه مثل: المص، التلويح باليدين أو الرجلين"[3] فيحدث التعلم بشكل رئيس في هذه المرحلة من خلال الحواس والنشاطات الحركية ويبدأ الطفل الرضيع حياته بالأفعال الفطرية المنعكسة.

- **الطور الثاني:** مرحلة ردود الأفعال الأولية (الاستجابات الدائرية الأساسية): (Primary circular reaction) من الشهر الثاني إلى نهاية الشهر الرابع: يستطيع الطفل التنسيق بين إحساساته وأفعاله المنعكسة، ويتم ذلك بشكل آلي مبني على تكرار الاستجابات المنعكسة، بحيث يقوم الطفل بتكرار الأفعال المسببة للسعادة والإشباع، فمثلا مص الأصبع بالصدفة يسبب السعادة أو اللذة، أو تركيز نظره لمدة بسيطة على المكان الذي اختفى فيه الشيء المتابع لكنه بعد فترة وجيزة يفقد اهتمامه، وذلك لفقدان الصورة الذهنية للشيء.[4]

---

[1]- المرجع السابق، ص 27.
[2]- عدنان يوسف العتوم، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ص 57.
[3]- إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، ص 27.
[4]- يُنظر، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، وآخرون، اتجاهات علم النفس، ص 201.

ويتضّح في هذا الصدد أن الطفل ينسق بين منعكساته واستجاباته، إذ تتسق حركة اليدين مع العينين، كما يلفت الطفل نحو مصدر الصوت، ويبجح في الوصول إلى الأشياء والإمساك بها ووضعها في فمه.

- **الطور الثالث:** مرحلة ردود الأفعال الثانوية أو الاستجابات الدائرية الثانوية (Secondary circular): من الشهر الرابع حتى الشهر الثامن " وفيه ينمو لدى الطفل توقع نتائج الأشياء بما في ذلك أفعاله والاهتمام بموضوعات العالم الخارجي"[1]، وفيها يظهر الرضيع إهتمام أكبر بما حوله، ويقوم بالفعل بشكل مقصود عندما يحرك اللعبة، ويبدأ التنسيق بين المكتسبات المعرفية ولذا نجد الرضيع يلح بشكل أكبر في البحث بالنظر، أو بالقيام ببعض الحركات في الشيء في المكان الذي اختفى فيه ولمدة أطول.[2]

ومن خلال هذا يتّضح لنا أن الطفل تظهر لديه ردود فعل ثانوية، ويكرر الأنشطة التي يعزز بها وينمو التآزر بين الفم واليد، ويكثر من وضع الأشياء في فمه، ويحاول مد يده لإمساك الأشياء القريبة منه.

- **الطور الرابع:** مرحلة التنسيق بين ردود الأفعال الثانوية أو المشكلات البسيطة (Simple Problem Solving): من الشهر الثامن إلى الشهر الثاني عشر:" وفيه يميز الطفل بين الوسائل والغايات، ويبدأ باستعمال وسائل مناسبة للوصول إلى غاياته، فهو يبحث عن لعبته التي خبأها بوسائل مفيدة"[3]، وتتميز بقدرة الطفل على حل المشكلات البسيطة، وتظهر لدى الطفل القدرة على بقاء الأشياء في مخيلته حتى بعد أن تختفي تلك الأشياء من أمامه، ويحاول الطفل تقليد النشاط التي تجري أمامه إذ يصفق عندما يصفق أحد أمامه"[4] فنلاحظ أن الطفل يميز بين الوسائل والغايات مثلا استعمال وسائل مناسبة للوصول إلى غاياته، مثلا: لو أخفيت اللعبة خلف لوح سيحاول دفع اللوح، ثمّ الالتفات حوله، وهذا يعني

[1]- إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، ص 28.
[2]- يُنظر، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد وآخرون، اتجاهات علم النفس، ص 201.
[3]- مروان أبو حويج وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص 123.
[4]- سامي أحمد ملحم، علم نفس النمو، دورة حياة الإنسان، ص 140.

أن احتفاظه بالصور الذهنية لمدة أطول، وأيضا إدراكه لبقاء الأشياء رغم عدم وجودها في متناول حواسه، وقدرته على الاستفادة من الخطط المعرفية المختلفة."[1]

- **الطور الخامس:** مرحلة ردود الأفعال الثلاثية أو مرحلة البحث عن الأشياء المخفية عنه:(Search about disappear things): من بداية الشهر الرابع عشر حتى نهاية الشهر الثامن عشر: " وفيه يلجأ الطفل إلى التجريب والاكتشاف والتعديل والتنويع في سلوكه، فهو يسقط الأشياء ليراها تقع ويدفع الأشياء من حوله عن طريق عصا بيده"[2] وفيها يدرك السمات المختلفة للأشياء والنتائج التي يمكن تحدث من استخداماتها المختلفة، فالكرة يمكن أن تترك لتسقط، ويمكن دحرجتها، ويستطيع أن يدرك تتابع الأشياء مثلا عند إخفاء الكرة تحت صناديق متتابعة فإنّه يمكن أن يبحث عنها بتتابع أو حتى في المكان الصحيح وهذا دليل على تحسن ثبات الصدر الذهنية واستخدامه للخطط المعرفية.[3]

فهذا الطور يشمل رد الفعل الدائري الثلاثي والكشف عن الوسائل الجديدة من خلال التجريب النشط.

- **الطور السادس:** مرحلة إستدخال المفاهيم الأولية أو مرحلة بدء الكلام(Begging Danguage) من الشهر الثامن عشر إلى نهاية السنة الثانية:" وفيها يستدخل المفاهيم الأولية والخطط الرمزية، حيث يبدأ استخدام الرموز بشكل أولي ويعتبرها بياجيه صور عقلية مستدخلة لتمثيل الواقع، حيث تمكن الطفل من التفكير في الأحداث دون حدوثها، مثال: رأت طفلة بياجيه وهو يفتح علبة الثقاب ويقفلها، فمثلت ذلك بفتح فمها وإغلاقه[4]، بحيث يبدأ الطفل بالتفكير بالأشياء والحوادث التي تقع على مرأى منه، ويستعمل وسائل جديدة للوصول إلى أهدافه، ويظهر لديه درجة بسيطة من التذكر والتخطيط ولتخيل وتبدأ لديه عملية اكتساب اللغة، ويعبر عن بعض الأشياء برسوم بسيطة خالية من المعنى، ويكثر

[1]- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد وآخرون، اتجاهات علم النفس، ص 202.
[2]- مروان أبو حويج وآخرون، المخل إلى علم النفس التربوي، ص 123.
[3]- يُنظر، المرجع السابق، ص 202.
[4]- المرجع نفسه ،ص202.

من التساؤل عن الأشياء التي تقع ضمن مجال إحساسه[1]ن فهو مثلا يسحب شيئا ما نحوه بعصا على الرغم من التخيل والتظاهر، وهذا يمهد إلى ظهور أنماط أعقد من التفكير كما سنرى في المراحل الآتية:

من خلال المرحلة الحس حركية يقترح بياجيه ما يلي لتطوير النمو العقلي عند أطفال هذه المرحلة:

- " توفير أشياء ذات أحجام وألوان وأشكال متنوعة ليلعب بها الأطفال الرضع [2]، لأن لطفل يستخدم حواسه ومن خلال ذلك يتعلم أشياء كثيرة عن بيئته.

- السماح للأطفال باللعب والعبث بالأشياء الموجودة في بيئتهم" [3]، كلمس الأشياء ودفعها على الأرض، لأنها تنمي لديهم الجوانب المعرفية والعقلية، ويمكن إيجاز خصائص هذه المرحلة بما يلي:

1- التفكير يحث غبر الأفعال المنعكسة، وتلعب في ذلك الأعضاء الحسية بشكل مباشر.

2- تناسق وتآزر الحس والحركة معا لكي تشكل مفهوما متكاملا بالتفكير.

3- تستمر الاستجابات الحركية ولكنها تتحسن بشكل ملحوظ.[4]

4- يدرك الطفل ظاهرة بقاء أو ديمومة الأشياء.

5- يكتسب الطفل بعض الرموز اللغوية ممثلا باكتسابه لبعض المفردات اللغوية، والتي في غالبها ترتبط بأسماء الأشياء، وفي الغالب تستخدم هذه المفردات للتعبير عن حاجاته.

6- يكون الطفل كثير التمثل في هذه المرحلة العمرية نظرا لقلة خبراته.[5]

---

[1]- يُنظر، سامي أحمد ملحم، علم نفس النمو، دورة حياة الإنسان، ص 140.
[2]- عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية التطبيق، ص 58.
[3]- المرجع نفسه، ص 58.
[4]- يُنظر، نبيل عبد الهادي، النمو المعرفي عن الطفل، دار وائل، ط/ 01- 1999م، ص 71.
[5]- يُنظر، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد وآخرون، اتجاهات علم النفس، ص 203.

7- يتطور الوعي بالذات تدريجيا.[1]

❖ مرحلة ما قبل المفاهيم أو ما قبل العمليات: Preoperational Stage

(تمتد من سن سنتين إلى سن السابعة [2- 7]:

تتميز هذه المرحلة بظهور القدرة التمثيلية المبكرة (الاحتفاظ بالصور الذهنية)، واستعمال اللغة بشكل متركز حول الذات Egocentric، واستخدام اللعب الإيهامي وظهور المفاهيم البدائية عن العلبة والعدد والعلاقات المكانية وفي أواخر هذه المرحلة يصبح الطفل قادرا على القيام ببعض الاستنتاجات مثل: نمو الوظيفة الرمزية، الاستخدام الرمزي للغة، حل المسائل البديهية، بدايات التوصل إلى حفظ العدد.[2]

ومنه يمكن القول أن هذه المرحلة تتصف بظهور الوظائف الرمزية واللغة كوسيلة لتمثيل المؤثرات البيئية، كما أنّ في مقدروه، إعادة تكوين أو تقليد بعض الأفعال التي جرت أمامه قبل ساعات، ويفكر الطفل في هذه المرحلة تفكيرا غير منطقي، فإذا أعطيناه مشكلة حسية فإنّه يحاول حلها من خلال التجربة والخطأ، أي أنّه يفكر فيما يراه ويحسه، وهذا يوقعه في الخطأ.

مثال: " إذا كان لدينا أنبوبان متساويان وفيهما كمية من السائل، وقمنا بطرح سؤال على الطفل: أيهما أكبر؟ فإنّه يقول أنهما متساويان، ومن ثم قمنا بتفريغ الأنبوب الأول في إناء عريض، وقمنا بتفريغ الإناء الثاني في إناء طويل، ثم سألنا الطفل أيهما يوجد فيه كمية أكبر من السائل؟ فإنّه يقول الأنبوب الأطول أو الثاني فيه كمية أكبر من السائل مع أنّه حدد في المرحلة الأولى التساوي"[3]، ففي هذه المرحلة تكون لدى الطفل مشكلة عدم حفظ الكمية، ويركزون على بعد واحد في معالجتهم للأشياء، ونتقسم هذه المرحلة إلى طورين:

أ- طور ما قبل المفاهيم (Preconceptual phase): [2- 4 سنوات] " وفي هذا الطور يستطيع الطفل القيام بعمليات التصنيف البسيطة، حسب مظهر واحد كمظهر الحجم

---

[1]- حسين أبو رياش وآخرون علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، ص 127.
[2]- يُنظر، سامي محمد ملحم، علم نفس النمو دورة حياة الإنسان، ص 141.
[3]- نبيل عبد الهادي، النمو المعرفي عند الطفل، ص 72.

مثلا"[1]، ولكنه لا يهتم بالمتناقضات الواضحة مثل العلاقة بين الحجم والوزن فالطفل لا يستطيع أن يفهم طفو جسم كبير وغطس آخر صغير.[2]

ومن أبرز خصائص هذه المرحلة من النمو المعرفي ظهور ما يعرف " التمركز حول الذات..."، ويعتقد بياجيه أن الأطفال دون سن الرابعة ليس لديهم مفاهيم حقيقية، وإنّما فقط ما يمكن تسميته قبل المفاهيم"[3]، بحيث نجد الأطفال في هذه المرحلة يجدون صعوبة في نقل أفكارهم إلى الآخرين.

ب- الطور الحدسي(Intiutive phase): [4- 7 سنوات] " يقوم الطفل في هذا الطور ببعض التصنيفات الأكثر صعوبة حدسا أي بدون قاعدة يعرفها، وفي هذه المرحلة يبدأ الوعي التدريجي ثبات الخصائص أو ما يسمى بالاحتفاظ (Conservation) " مثلا يبدأ الطفل بفهم أن كمية الكتلة ما لا تتغير إذا ما تغير وضعه أو شكله أو إذا قمنا بتقسيمه إلى أجزاء، الوزن كذلك لا يتغير التركيب... السوائل لا تتغير مقاديرها مقارنة بالأواني."[4]

تجربة: " نعطي الطفل كرتين من الطين تكونان متساويتان في الحجم وبعد أن يقر الطفل بتساوي الكرتين تغير واحدة إلى شكل عصا، ثم نسأل الطفل سؤال، مثل: هل يحتوي الشكلان على نفس كمية المعجون؟ يعجز الطفل في الحل، ولكن في حوالي السابعة يبدأ الطفل إدراك أن الشكلين يحتويان نفس الكمية"[5]

فهذه التجربة تؤكد اعتماد الطفل على الانطباعات البصرية البسيطة في إصدار أحكام عقلية، وأن طفل ما قبل السابعة لا يدرك مفاهيم الحفظ إلاّ بصعوبة.

وبشكل عام يمكن الإشارة إلى الخصائص التالية التي تميز هذه المرحلة:

1- اتساع دائرة النشاط اللغوي لدى الطفل في هذه المرحلة، من حيث زيادة عدد المفردات واستخدامها.

---

[1]- مروان أبو حويج وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص 124.
[2]- يُنظر، إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، ص 29.
[3]- عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ص 59.
[4]- المرجع السابق ،ص29.
[5]- المرجع نفسه، ص 204.

2- الرمزية: وهي القدرة على تخيل عمل شيء ما أكثر من القيام به فعلا ولديهم بعد رمزي مثل: دور الطبيب.

3- التصنيف: وهم محدودي القدرة في تصنيف الأشياء وفقا للفئات.[1]

4- " الإحيائية: عزو الأشياء الحيوية غلى الأشياء غير الحية، مثلا الكرسي جعلني اسقط أرضا"[2]، بمعنى أن الطفل يعطي للظواهر الطبيعية والأشياء المادية علامات الحياة، فيتصور أنها تتحكم في حركتها، وفي نهاية هذه المرحلة يبدأ الطفل بالتمييز بين الأشياء الحية (Animate) والأشياء غير الحية (Animate Objects).

5- المركزية: يركز انتباهه على بعد واحد وفكرة واحدة ويتجاهل أفكار الآخرين.[3]

6- الاحتفاظ: ويكون غير موجود لدى الأطفال ويعطي أحكاما وتفسيرا غير كافية، ولديه تدني في النتائج المنطقية.

7- قابلية العكس: عدم القدرة على معرفة أن العملية يمكن أن تجرى بالاتجاهين، ولا يدركون أن الحالة الأصلية يمكن أن تستعاد.

8- ليس لديهم توفيق بين المعتقدات أو الأفكار لربط أفكار ليس بينها علاقة.

9- التسلسلية: الأشياء المختلفة يمكن أن تجمع مع بعضها خلال الشكل.[4]

نلاحظ من خلال هذه المرحلة الثانية أن الطفل يستخدم اللغة ويتمكن من تمثيل الموضوعات عن طريق الخيالات والكلمات، لا يزال متمركزا حول الذات فالعالم يدور حوله، ولا يستطيع تصور وجهة نظر الآخرين، يصنف الموضوعات بناء على بعد واحد، وفي نهاية الفترة يبدأ باستخدام العدد وينمي مفاهيم الحفظ.

[1]- يُنظر، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد وآخرون، اتجاهات علم النفس، ص 204.
[2]- المرجع نفسه، ص 204.
[3]- يُنظر، نفسه، ص 204.
[4]- ينظر، نفسه ، ص 204.

❖ المرحلة الثالثة: مرحلة المفاهيم أو العمليات المادية العيانية(operational Stage Concrete):

تنمو لدى الأطفال القدرة على استخدام المنطق، ويكتسب القدرة على الإجراء الذهني للعمليات والتصنيف، ويتمكن من معرفة أن الصفات الحسية مثل الحجم والشكل يمكن أن تتغير دون أن تتأثر، فإذا صب عصير البرتقال من زجاجة قصيرة واسعة إلى أخرى طويلة فإنّ الطفل يعرف أن كمية العصير لم تتغير[1]، وتتميز هذه المرحلة بالآتي:

- " القدرة على استخدام المنطق وعدم الاعتماد بشكل كبير على الإحساس المباشر

- حل المشكلات ذهنيا بدل المحاولة والخطأ.

- تصنيف الأشياء في بعدين بدلا من بعد واحد كاللون والشكل."[2]

- تلاشي حالة التمركز حول الذات.

- يطور الطفل في هذه المرحلة ما يسمى عملية الإغلاق، بحيث تنطوي على عمليتين يمكن الربط بينهما وينتج عن ذلك الربط عملية ثالثة، مثال: كل الرجال+ كل النساء= كل البشر.

- الترابطية: يمكن الوصول إلى الهدف بطرق متعددة والنتيجة واحدة، مثلا 8+ 5= 13، 18- 5= 13.

- المعكوسية: كل عملية متعارضة مع ما هو ضدها مثلا: كل الراشدين ماعدا كل النساء يساوون كل الرجال.[3]

من خلال مرحلة العمليات المحسوسة يصبح الطفل قادرا على التفكير المنطقي ويتعلم مفاهيم الحفظ، ويصنف الموضوعات ويرتبها في سلاسل على أساس أبعاد.

---

[1]- يُنظر، بشرى كاظم سليمان الحوشان، علم النفس بين يديك، علم النفس التربوي، علم النفس البيئي، علم النفس الإرشادي، ص 318.

[2]- إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، ص 30.

[3]- أحمد عبد اللطيف وآخرون، اتجاهات علم النفس، ص ص 203- 204.

❖ ***المرحلة الرابعة: مرحلة العمليات الشكلية المجرّدة:***

تتميّز هذه المرحلة "باستخدام التفكير المجرد، وقواعد المنطق الصوري، وتمتد هذه المرحلة" ما بين 12- 15 من العمر)، إلاّ أن استخدام هذا النوع من التفكير يستمر إلى نهاية العمر."[1]

في هذه المرحلة يعلل ويضع فرضيات ويتوصل إلى استنتاجات، وحل المسائل بصورة نظامية، كما تتسم بكل من المرونة والتجريد، بحيث تمثل هذه المرحلة أرقى مراحل النمو عنده.[2]

ويمكن إيجاز أهم خصائص هذه المرحلة فيما يلي:

- اعتماد الفرد على أساليب التفكير المجرد، تنمو القدرة على التفكير المنظم والبحث عن جميع الاحتمالات لظهور ظاهرة ما، وكذلك التفكير الاستنتاجي للوصول إلى أفكار جزئية من خلال القواعد والتعميمات.

- مع نهاية هذه المرحلة يبدأ الفرد بتكوين المفاهيم المجردة كمفاهيم العدل، والحرية والأمانة، وفيما يلي ملخص لهذه المراحل في الجدول على النحو التالي.[3]

[1]- مروان أبو حويج وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص 126.
[2]- يُنظر، سامي محمد ملحم، علم نفس النمو دورة حياة الانسان، ص 141.
[3]- يُنظر، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد وآخرون، اتّجاهات علم النفس، ص ص 205، 206.

الرقم	العمر	المرحلة	الخصائص التي تميز كل مرحلة.
01	من الميلاد حتى سنة	الحس حركية	تطور بقاء الأشياء ودوامها وتطور المخططات المعرفية باستخدام الحواس و النشاط الحركي .
02	من 02- 07 سنوات	ما قبل العمليات	يستخدم اللّغة ،ويتمكّن من تمثيل الموضوعات عن طريق الخيالات ،ولا يزال مركزاً حول الذّات و لا يستطيع تصوّر وجهة نظر الآخرين ، ويصنّف الموضوعات بناءً على بعد واحد ،وفي نهاية الفترة يبدأ باستخدام العدد وينمّي مفاهيم الحفظ .
03	من 7- 11 سنة	المفاهيم أو العمليات المادية العيانية	يصبح قادراً على التفكير المنطقي و استعمال العمليات. حل المشكلات من خلال تعميم الخبرات الحسية والمادية المباشرة تصنيف الموضوعات وترتيبها في سلاسل على أساس أبعاد .
04	من 12 فما فوق	العمليات الشكلية المجردة	القدرة على التعامل مع المجرّدات . القدرة على فرض الفرضيات . القدرة على حل المشكلات . يعالج كل الحلول الممكنة بانتظام.

نستنتج من خلال هذه المرحلة أن الفرد يفكر بالمجردات ويتابع افتراضات منطقية، ويعلل بناء على فرضيات، ويعالج الحلول الممكنة بانتظام، كما يتّصف بالاتّزان في العمليات العقلية، ويكون مهتما بالتفكير العلمي لأنّه تجاوز المراحل السابقة.

❖ **الاستعداد للتعلم عند بياجيه:**

يتبادر إلى الذهن سؤال يقول: ما هو مدى الاستعداد للتعلم عند بياجيه؟

يرى كل من محي الدين توق وعبد الرحمن عدس أن الاستعداد التطوري للتعلم عند بياجيه له مفهوم نسبي، لأن حدود التعلم تخضع لمرحلة النمو المعرفي التي ينتمي إليها الطفل، وينبغي على المعلم أن لا يواجه الطفل بمشكلات تتطلب أعمالا تتطلب مرحلة تطوره المعرفي، كما لا يجب أن لا يعطل عليه ممارسة الأعمال العقلية التي يؤهله نمه المعرفي لممارستها.[1]

وأمام هذا الرأي يورد كل من "توق "و"عدس" ثلاثة أسئلة و هي :

- السؤال الأوّل: هل يمكن أن تعتمد أفكار بياجيه عن خصائص كل مرحلة فتستند إليها في تنظيم خبرات تعليمية تناسب مستويات استعداد الأطفال للتعلّم في الأعمال المختلفة؟[2]

وفي هذا الصدد يقول بياجيه: " أن كل طفل يمر في المراحل الأربعة بتتابع منتظم، ولكن الأعمار لكل مرحلة أعمار تقريبية، ويتأثر سرعة تقدم الطفل من مرحلة إلى أخرى بالعوامل التكوينية، والعوامل الثقافية العامة والبيئية وما يرتبط بها من عامل الخبرة الشخصية."[3] بمعنى أنّه توجد فروق فردية بين أطفال العمر الواحد في نموهم المعرفي، وفي الوقت نفسه يشير بعض العلماء أن الطفل لا يفكر بالمستوى نفسه أمام جميع المواقف، وإنّما يتم بتدرج تام، وهذا ما يؤكد عليه بياجيه في التطور المتدرج في لتفكير الطفل والاستعانة لفهم مستويات التفكير عنده.

- السؤال الثاني: إذا كان التطور المعرفي للأطفال يخضع لفروق فردية فيما بينهم، فهل تستطيع المدرسة على دفع هذا التطور؟

وللإجابة على هذا السؤال يقول بياجيه:" إنّ التطور المعرفي يتأثر بفرص تفاعل الطفل مع المثيرات البيئية، وهكذا فإنّ إتاحة العديد من الفرص أمام الأطفال للتفاعل مع

[1]- يُنظر، مروان أبو حويج وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص 130.
[2]- يُنظر، المرجع نفسه، ص 130.
[3]- حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي، ص 133.

الأشياء وتجربتها، ومع الأشخاص ومناقشاتهم، يساعد كثيرا على فهم تطورهم المعرفي، هناك بعض المدارس تضع برامج تربوية خاصة لتعويض الأطفال الذين ينتسبون إلى بيئات فقيرة تربويا كي تنمي استعدادهم للتعلم."[1]

- السؤال الثالث: هل نلتزم بمستوى النضج المعرفي للأطفال في التنظيم للتعلم؟

وبالنسبة لتنظيم الخبرة المعرفية للأطفال هناك رأيان:

- **الرأي الأول:** يطالب بالمطابقة الكلية بين الخبرات التعليمية وأنماط التفكير السائدة لدى الطفل.

- **الرأي الثاني:** يطالب بالمطابقة الجزئية بحيث يهدف أصحاب هذا الرأي إلى تطوير النمو المعرفي للطفل لا إبقائه حيث هو، وأن هذا التطور يستلزم وضع الطفل في مواقف تتطلب استخدام أنماط تفكير أعلى قليلا من أنماط التفكير السائدة لديه، بمعنى أن فشل الطفل في بعض المواقف يساعده على معالجة أنماط أخرى من التعلم ودمجها تدريجيا في تنظيمه المعرفي.[2]

[1]- حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي ، ص 131.
[2]- يُنظر، المرجع نفسه، ص 134.

❖ ***اكتساب اللغة من منظور بياجيه:***

إنّ جان بياجيه صاحب النظرية البنائية لا يولي اهتماماته الأساسية عند الطفل بقدر ما اهتمّ بها تشومسكي و لم يشغل نفسه مباشرة بنظرية التطور اللغوي ، كما أنّه كان ينظر إلى اللغة من منظور فهم طبيعة المعرفة إلاّ أنّ الاختبارات التي كان يجريها في مجال علم النفس العيادي تتطرق إلى تكوّن اللغة عند الطفل ،مما يتيح لنا الكلام على عملية الاكتساب اللغوي عند بياجيه.

هذه النظرية تقوم على أساس التفريق بين الأداء و الكفاءة ويعارض فيها بياجيه فكرة "تشومسكي" في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلّم اللغة ،كما أنّها لا تتفق مع نظرية التعلّم القائلة بأنّ اللغة تكتسب عن طريق التقليد و التدعيم.[1]

وفي هذا الصدد يمكن القول أن نظرية "بياجيه" تختلف عن فكرة "تشومسكي"، كما تتعارض أيضا مع السلوكيين، فبالنسبة له من أجل فهم الواقع يلزم الطفل بنيات عقلية، ولكن هذه البنيات ليست فطرية.

إنّ اكتساب اللغة في رأي "بياجيه" ليس عملية إشراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية (كفاءة في الأداء لتحقيق وظيفة)، فهو يفرق بين الأداء والكفاءة، ورغم أن الطفل يكسب التسمية المبكرة للأشياء عن طريق المحاكاة، ويقوم بعملية الأداء في صورة تراكيب لغوية إلاّ أنّ الكفاءة لا تكتسب إلاّ بناءا على تنظيمات داخلية تبدأ أولية ثمّ يُعاد تنظيمها وفق تفاعل الفرد مع البيئة الخارجية.[2]

ويقصد بياجيه بالتنظيمات الأوّلية وجود استعداد لدى الطفل للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى حيث تمكن الفرد من تعلم اللغة.

لقد أخضع "بياجيه" اللغة للتفكير، فيقول:" ولا تكفي اللّغة لتفسير الفكر، وذلك لأن البنى التي تميز الفكر تمتد جذورها في الفعل وفي الأواليات الحسية – الحركية الأشد عمقا

[1]- ينظر ،جمعة سيد يوسف ،سيكولوجية اللغة والمرضى العقلي، ص 104.
[2]- يُنظر ميشال زكريا، قضايا ألسنية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 83.

من الواقع اللغوي... أنّه بقدر ما تصبح فيه بنى الفكر أكثر دقة، بقدر ما تصبح اللغة أكثر ضرورة لاكتمال هذه البنى..."[1]

نلاحظ من خلال هذا القول أن "بياجيه" لم يتصور إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة عن التطور المعرفي، إذ أن الوظائف المعرفية تسبق التطور اللغوي الذي يُعد مظهرا من مظاهر الوظيفة الرمزية وبالذات.

إنّ اللغة لا يمكن استعمالها استعمالا كاملا ما لم تتكون العمليات الفكرية لأن العمليات الفكرية هي التي تسمح باستغلال اللغة، وحتى في المراحل النهائية للتطور المعرفي، فإنّ اللغة شرط ضروري لاكتمال هذه المراحل.[2]

كما رأى أنّ اللغة لا تكون شرطاً كافياً لاكتساب العمليات الفكرية، إذ أنّها تأتي بعد اكتساب الطفل القدرة على الترميز، تظهر أوّل كلمات الطفل سمة المحاكاة في الرمز إذ تأخذ من لغة الكبار و تحاكي الأشياء بصورة منعزلة.[3]

تبدأ القدرة على تصور الواقع بواسطة الكلمات في المرحلة الحسية الحركية من نمو الطفل حيث يتم التطور من الرمز إلى الإشارة الحقيقية يقول بياجيه "عندما نتحدث عن التصور فإننا نتحدث عن وحدة الدّال الذي يتيح استدعاء المدلول الذي يؤمنه الفكر"[4] فالطفل يستعمل الإشارات اللغوية و الرموز تدريجياً حسب المراحل العمرية.

يميز بياجيه بين نوعين من اللغة:

1/تمركز اللغة حول الذات : يلاحظ بياجيه أنّ لغة الطفل متمركزة بشكل عام على ذاته فالطفل يتكلّم لنفسه ولا يشعر بحاجة للتأثير على المتلقي أو لإعلامه شيء ما واللغة التي يستعملها الطفل لا تحتل فيها وظيفة إقامة الاتصال.[5]

---

[1]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 83.
[2]- المرجع نفسه، ص 83.
[3]- ينظر، نفسه، ص 83.
[4]- نفسه، ص 84.
[5]- نفسه، ص 84.

يميز بياجيه بين ثلاثة أصناف من الكلام: الترديد أو مرحلة المناغاة، المونولوج، المونولوج الجماعي.

في الحالة الأولى يعيد الطفل كلامه، ويكرره حباً وتلذذاً بالكلام نفسه من دون أن تكون هناك نيّة مقصودة في الكلام، أو أن يكون للطفل رغبة أو اهتمام بتوجيه الكلام لشخص آخر.

في الحالة الثانية تصاحب كلام الطفل مجموعة من الحركات اليدوية لدعم الكلام وتقويته، وأحيانًا لتعويض الكلام نفسه.

في المرحلة الثالثة، يتشكل كلام الطفل من مجموع المواقف التي يكون فيها النشاط اللغوي مشتركاً بين مجموعة من الأطفال وهم يتكلّمون فيما بينهم، إلاّ أنّهم في الحقيقة لا يهتمون بأن يسمعوا من قبل محاوريهم من الأطفال.[1]

وبالتالي يمكن القول أنّ الطفل في بداية المراحل الأولى يكون مهتماً بنفسه و بشخصيته، ولا يأبى بالآخرين كترديده للكلام واستعماله مجموعة من الإشارات لتبرير كلامه، كما أنّه يكتسب اللغة من خلال مشاركته في العديد من المواقف الكلامية بين الأطفال فيما بينهم.

ب/ اللغة الاجتماعية: تتمحور على الموقف وعلى المتلقي في آن معاً والتي تقوم وظيفتها في عملية التواصل على الأوامر والطلب، كما تقوم على تبادل الأسئلة و الأجوبة.[2]

يشير بياجيه أنّ اللغة الاجتماعية هي التي تمثل مستوى اللغة المكتملة عند الفرد الواعي.

كما يلاحظ أنّ اللغة المتسمة بالطابع الاجتماعي تمثل نصف تعابير الطفل البالغ من عمره ثلاث سنوات، في حين اللغة المتمركزة على الذات أقل من ربع تعابير الطفل البالغ سبع سنوات.[3]

---

[1]- غلفان مصطفى ، في اللسانيات العامة ، دار الكتاب الجديد المتحدة ، بيروت، 2010، ص37.

[2]- المرجع نفسه، 84.

[3]- نفسه، ص84.

ومن منطلق هذا نستنتج أنّ استعمال اللغة عند الطفل في المراحل الأولى من نموه اللغوي، يعكس التكوين المعرفي عنده، ويترك الطابع المتمركز على الذات لهذا التكوين المعرفي شيئاً فشيئاً لعملية التدامج الاجتماعي.

❖ ***التطبيقات التربوية لنظرية جان بياجية:***

فيما يلي بعض المبادئ التربوية المستمدة من نظريته:

1/ أن يهيئ المعلّم فرصاً مناسبة من النشاط ليمارسها الأطفال في أي مرحلة حتى تتطور أبنيتهم المعرفية، لذلك يفترض المعادلة التالية: التطور المعرفي (الذكاء، التفكير)= النشاط.[1]

2/ على المعلّم أن يتعرّف على خصائص الأطفال المعرفية بحيث يعدّل في إستراتيجية التعليمية وإتباع طرق ملائمة ومتناسبة مع المرحلة العقلية التي يمرّ بها الطفل، وهذا يمكنه من وضع أهداف تدريسية ليستطيع تحقيقها.[2]

3/ يتطلّب تدريس الطلاب في مرحلة الروضة و الصفوف الأساسية الأولى استخدام أمثلة حسية تنصب على المفاهيم التي يراد تمثلها، وفي المراحل المتقدمة يتطلّب تقديم براهين محسوسة واستخدام التجارب.[3]

4/ يستفيد مصممي المناهج في تصميم المواد الدراسية وفقا لمراحل النمو المعرفي، ففي المراحل الابتدائية تركّز المناهج على مواد واقعية، وفي المرحلة الإعدادية يمكنه إدراك المشكلات و حلّها وإجراء العمليات المعرفية المجردة، كما يستفيد مصمموا الاختبارات التحصيلية من خصائص النمو المعرفي في تصميم اختبارات تقيس مستوى العقلي للمتعلّم و يكشف من خلالها المرحلة التي يمرّ بها الطفل.[4]

---

[1]-ينظر، نبيل عبد الهادي، النمو المعرفي عند الطفل، ص 75.
[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص75.
[3]- صلاح الدين عرفة المحمود، تعليم وتعلّم مهارات التدريس في عصر المعلومات، ص142.
[4]- المرجع نفسه، ص 142.

5/ يشجع نموذج التعلم البنائي على العمل في مجموعات و التعلّم التعاوني ممّا يساعد على تنمية روح التعاون والعمل كفريق واحد.[1]

6/ عدم تصنيف إجابات الأطفال عن الأسئلة إلى إجابات صحيحة أو خاطئة، لأن كثيرا مما نعتقده إجابات خاطئة يعتبر صحيحا بالإشارة إلى الإطار المرجعي لتفكير الأطفال.[2]

ومن خلال عرض التطبيقات التربوية لهذه النظرية يتّضح لنا أن بياجيه قدم لنا من خلال دراساته الكثير من أساليب التدريس وطرقه، وهذا متمثل فيما طرحه من مفاهيم عند الأطفال كمفهوم الزمن والسرعة والتنظيم والأعداد، وعلى ضوء ذلك لا بد من وضع تصور يأخذ بعين الاعتبار طبيعة المناهج التربوية وطرق التدريس لكي تتناسب مع طبيعة المرحلة العقلية التي يمر بها الأطفال.

[1]- حسين أبو رياش وآخرون، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، ص 135.
[2]- المرجع نفسه، ص 136.

خاتمة

إنّ التعلم واكتساب اللغة ظاهرتان معقدتان نوعاً ما، بحيث تعدان من أهم الإشكالات التي عرفتها الساحة العلمية اللغوية والنفسية، فقد توسع نطاق اهتمام الباحثين ولم يعد الأمر مقتصرا على الجوانب النظرية والتحليلية فقط، وإنّما تعداه إلى ظهور علوم تطبيقية تعتمد على الملاحظة والتجريب، والتطبيقات الفعّالة في الواقع المحسوس، ولعلّ من بين الاهتمامات التي شغلت علماء النفس واللغويين دراسة قضية التعلّم والسلوك واكتساب اللّغة عند الأطفال، والحقيقة أنّ العلماء اختلفوا في تفسير الكيفية التي يتعلم بها الطفل ويكتسب لغة قومه، فظهرت هناك نظريات وكل نظرية كان لها وجهة نظرها الخاصة، وبالخصوص جان بياجية الذي تعارض مع هذه النظريات حول تعلم الفرد واكتسابه للغة وتكوينه للمعرفة، وما يأتي أهم النتائج المتوصل إليها:

*من خلال ما تطرقنا إليه نلاحظ أن النظريات الارتباطية تولي اهتمامها بالسلوكات القابلة للملاحظة والقياس، ولا يركزون على الأبنية العقلية، كما أنها تفسر التعلّم عن طريق وجود ارتباطات بين المثير و الاستجابة، واستعمالها لعناصر كالتعزي، والمحاولة والخطأ والتقليد.

*إنّ النظريات المجالية تهتم بالمجال أو الحيز الذي يكون فيه الفرد إلى جانب العمليات التي يقوم بها من تفكير وتخطيط، وهذا "ليفين" يؤكد على أنّ التعلّم يحدث من خلال التفاعل بين المتعلّم والموقف التعليمي بما فيه من مؤثرات مختلفة، وأنّ هذا التعلّم يؤدي بدوره إلى تغيير بنية الفرد، كما يمكن لهذه النظرية أن نستعين بها في التعليم من خلال تقدير المعلّم للصعوبات التي يواجهها والتي تستمد من المجال الحيوي، والاهتمام بأنماط الجو المدرسي.

*وبالتالي نستنتج أنّ المجاليين لم ينحوا منحى الارتباطيين، لأنّ المتعلّم حسب النظر المجالية يتصرف بذكاء ولا يلجأ إلى المحاولة والخطإ إلاّ في حالة الضرورة، وهذا بدوره يعكس موقف الترابطيين الذين يقولون بأنّ التفكير ما هو إلاّ محاولة وخطأ.

*كما يتّضح لنا أنّ على خلاف النظريات السابقة، يذهب تشومسكي إلى التأكيد على الطابع الفطري للغة عند الإنسان بوصفها ملكة تميزه عن باقي الكائنات الأخرى، كما يؤكد على جهاز اكتساب اللغة الذي يساعد الفرد على تعلّم اللغة، بالإضافة إلى أنّ الفرد لكي تكون له

قدرة على فهم الجمل يذهب إلى البنية العميقة ثمّ يؤولها إلى البنية السطحية، وليس هذا فحسب و إنّما ميّز بين الكفاءة والأداء، باعتبار أنّ الكفاية اللغوية هي قدرة فطرية أمّا الأداء فهو الممارسة الفعلية لها، وبالنظر إلى الميزات التي تتصف بها اللّغة يستطيع من خلالها الفرد اكتساب اللغة ببساطة.

*من الملاحظ أنّ النظرية الفطرية جاءت لتعترض النظرية السلوكية إلاّ أنّ هناك نظرية أخرى تعترض كلا هاتين النظريتين والنظرية المعرفية التي تؤكد على دور العمليات العقلية المعرفية في التعلم كالفهم والتفكير.

*من بين النظريات التي تندرج ضمن هذا الحقل نظرية "برونر" الذي يهدف إلى تكوين صورة واضحة ومتكاملة لبنية المادة الدراسية لدى المتعلّمين، بحيث نجده يركز عل عنصر التمثيل بوصفه الطريقة التي يترجم بها الفرد أفكاره وتكون عبر مراحل، كما يعد أنّ اللغة عامل مهم في تشكيل المفاهيم، كما أنّ عملية التصنيف تساعده على فهم التراكيب ببساطة، بالإضافة إلى أنّ نظريته أسهمت في تقديم استراتيجية التعلم وهي التعلّم بالاكتشاف وفيها تقدم المادة التعلّمية للتلاميذ بشكل غير متكامل وتشجعهم على تنظيمها وإكمالها وهذا بدوره يساعد على إيجابية المتعلّم وزيادة نموهم المعرفي. لذا لابدّ من التركيز على مبادئها التربوية من خلا مبدأ التصنيف والتعليم والتعلّم بالاكتشاف واكتساب المفاهيم.

*على الرغم ما قدمه "برونر" في نظريته إلاّ أنّ الأكثر شهرة في هذا المجال العالم السويسري "جان بياجيه" صاحب النظرية البنائية التي تقوم على أساس أنّ الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه وذلك من خلال مروره باختبارات كثيرة.

*يمكن الأخذ بالبناء في العملية التعليمية من خلال تمهل المعلّم وعدم صب المعلومات في عقل الطّالب كم يمكن تطبيقها في تدريس التعبير من خلال العديد من الأساليب.

*نستنتج أنّ "بياجيه" يركّز على التطور المعرفي من منظورين البنية العقلية والوظائف الذهنية وفهمه له لا يتم إلاّ بمعرفتهما ، فقد يشير البناء العقلي إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة من مراحل نموه، أمّا الوظيفة العقلية تشير إلى العمليات التي يلجأ إليها عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها ، وتتمثل في وظيفتان التكيف والتنظيم ولكي

يحدث التكيف لابدّ له من عمليتان التمثيل والمواءمة ،فالتمثيل في نظره هو تغير العالم الخارجي ليتناسب مع تنظيمه المعرفي الذي يمتلكه، ثمّ يقوم بعد ذلك بعملية المواءمة وهو عبارة عن تصحيح للعمليات السابقة ليبقى الفرد في حالة اتزان.

*ما يمكن استخلاصه أيضا من نظريته أنّ الطفل ليصل إلى حالة من التعلّم واكتساب المفاهيم تكون صادفته عوامل من بينها النضج والنشاط والبيئة والتوازن.

*إنّ نظرية "جان بياجيه "محكمة بفعل تقسيماته المنطقية، فالطفل لكي يرتقي ذكاءه وتطوره لابد من اجتيازه أربعة مراحل وكل مرحلة تكمل الأخرى.

*من الملاحظ أنّ الاستعداد للتعلّم في نظر "بياجيه "نسبي لأنّه يخضع لمراحل التطور المعرفي عند الطفل، وهذا يتناسب مع أعماره.

*نستنتج أنّ بياجيه لم يهتم باكتساب اللغة بقدر ما اهتم به تشومسكي، كما نجده يدمجه ضمن التطور المعرفي.

*إنّ "بياجيه" عارض "تشومسكي" في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلّم اللغة كما عارض أيضا كون اللغة تكتسب عن طريق المحاكاة والتقليد، فاكتساب اللغة في نظره عملية إبداعية أي أنّ الطفل تكون لديه كفاءة في الأداء مما يساعده على تحقيق الوظيفة بحيث يفرق بين الكفاءة و الأداء، باعتبار أنّ الكفاءة يحصل عليها بوجود تنظيمات داخلية.

* يؤكد "بياجيه "على أهمية اللغة للفكر، واكتساب اللغة في نظره تكتسب بعد قدرة الطفل على الترميز وذلك عبر مراحل.

*من خلال نظريته يتبين لنا أنّ استعمال اللغة عند الطفل في البداية يكون متمركزاً على ذاته وتدريجياً يستغني عن ذاته وتصبح له لغة اجتماعية.

*يتضح لن مما سبق ذكره أنّ مبادئ هذه النظرية يمكن تطبيقها في حقل التربية وذلك من خلال المقاربة بالكفايات وحل المشكلات وأسلوب الاحتفاظ والتعلّم التعاوني.

والملاحظ من عرضنا السابق أنّ النظريات السابقة ذكرها تقف في مواجهة بعضها عند تفسير التعلّم واكتساب اللغة، وقد بنى أصحاب كل نظرية وجهة نظرهم على انتقاداتهم لأصحاب النظريات الأخرى، وذلك لاتخاذهم موقفاً تنافسيا، والأفضل لتحقيق فهم أفضل لتفسير هذا السلوك المعقد هو أن تقوم هذه النظريات موقفاً تكاملياً ويخرجوا لنا بنظرة تكاملية التي ينبغي أن تسود عند تفسير هذا الموضوع، ولا تنقطع سبلنا لهذا الحد وإنّما هو في طريق التواصل.

هذا والله أعلم وأحكم وما كان من تقصير ومن خطإ فمن نفسي والشيطان، وما كان من صواب فبتوفيق من الله وحده وآخر دعوانا أنّ الحمد لله ربّ العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم:

ثانياً: **المصادر:**

1. إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار الملايين، بيروت، ط/01، القاهرة، 1376ه، 1956ه، ط02، بيروت 1399ه، 1979م.
2. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج/15، د/ط، د/س.
3. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت،ج12،ط01، 2003م .
4. فيصل عبّاس، موسوعة علماء النفس والتربية، دار الفكر العربي بيروت، لبنان د/ط،1996.
5. ابن فارس أحمد، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ج 04.
6. الفيومي المقري أحمد، مكتبة لبنان ناشرون، د/ط،د/س، لبنان.
7. ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، د/ط،1961.

ثالثاً: المراجع:

1. سعيد رشيد الأعظمي، علم النفس التعليمي(المدرسي) المتقدم، دار جليس الزمان، ط1، 2009.
2. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، سامي محسن الختاتنة، اتجاهات علم النفس، عالم اللغة الحديث، ط1، 2015،1436.
3. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، سامي محسن الختاتنة، اتجاهات علم النفس، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن،د/ط،2011م.
4. براون دوجلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبه الراجحي، علي أحمد شعبان دار النهضة العربية ، د/ط، 1994م.
5. لحسن بوتكلاي، بيداغوجيا الإدماج، الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة التصفيف، والإخراج الفنّي والطباعة، ط/02، 2009.
6. جابر عبد الحميد جابر، سهير أنور محفوظ، سيكة الخليقي، علم النفس البيئي.

7. جاسم محمد جاسم، نظريات التعلم، دار الثقافة،ط2004/01.
8. عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه عي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس دار الشروق، عمّان، ط/01، 2008م.
9. نبيل عبد الهادي، النمو المعرفي عند الطفل، دار وائل، ط/01، 1999.
10. إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، د/ط،1425- 2005.
11. علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة العربية عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، القاهرة د/ط، 2003.
12. رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزّغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق د/ط، د/س.
13. جاسم محمود الحسّون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختارالبيضاء، ط/01، 1996.
14. تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب الحديث، القاهرة، ط04، 2000م.
15. مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازودي العلمية، د/ط، 2004.
16. عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التعليمية، دار أسامة الأردن، عمّان، ط/01، 2009.
17. بشرى كاظم سلمان الحوشان، علم النفس بين يديك، علم النفس التربوي، علم النفس البيئي، علم النفس الإرشادي، الشروق، ط/01، 2005.
18. محمد عصام طربية، استراتيحيات التعليم والتعلم الفعال، دار حمورابي ط/01، 2009.
19. سيد يوسف محمد الطواب، علم النفس التربوي التعلّم والتعليم، مكتبة الأنجلو المصرية ط/01، 1994.

20. فتحي يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة دار الثقافة د/ط، 1981م.

21. أحمد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة خصائصها، مشكلاتها، قضاياها نظرياتها، مهاراتها مداخل تعليمها، تقييم تعلّمها، دار اليازوري، ط/01، 2011م.

22. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرضى العقلي ، عالم المعرفة، د/ط، 1990م.

23. لبيب، جابر عبد الحميد جابر، منير عطا الله، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، بيروت، ط/01، 1983م.

24. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير الجزائر، د/ط، 2004م.

25. سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة ط/01، 1422ه، 2001م، ط/02، 1426ه، 2006م.

26. حسن منسي، سيكولوجية التعلم والتعليم (مبادئ ومفاهيم)، دار الكندي، ط/02، 2001م.

27. عبد الفتاح أبو معال، أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم، دار الشروق ط/01، الإصدار 01، 2005م، عمّان، الأردن.

28. سامي محمد ملحم، علم النفس النمو، دورة حياة الانسان، دار الفكر، ط/ 1425ه 2044م.

29. نجم الدين علي مردان، النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة(البيت الحضانة، ورياض الأطفال) مكتبة الفلاح، ط/1، 1426ه، 2005م.

30. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية، وقواعد اللغة العربية الجملة البسيطة المؤسسة الجامعية، د/ط، 1422.

31. أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة التكوين 1996م.

32. سامي محمد ملحم، أساسيات علم النفس، دار الفكر، ط/01، 1430ه،2009م.

33. مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة أكتوبر،1983م.

34. محمود أحمد نحلة، مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية د/ط، 1408ه 1988م.

35. مريم سليم، علم نفس التعلّم، دار النهضة العربية، د/ط، 1442ه، 2003م.

36. عبد الرحمن عدس، يوسف قطّامي، يوسف خالد، عبد الله منيزل، علم النفس التربوي الشركة العربية المتحدة للتسويق بالتعاون مع جامعة القدس، د/ط، 09 2008م.

37. فاروق السيد عثمان، سيكولوجية التعليم والتعلم أسس نظرية وتطبيقية، دار الأمين ط/01 1426ه، 2005م.

38. صلاح الدين عرفة محمود، تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب الحديث، ط/01، 1425ه، 2005م.

39. عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات االلغوية الأساسية، ط/01، 2011م.

40. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط/01 1426ه.

41. محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة، د/ط 2009م.

42. إبراهيم محمد صالح، علم النفس اللغوي والمعرفي، دار البداية ط/01،1426ه، 2006م.

43. محمد احمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، مركز الاسكندرية للكتاب د/ط، 2005م.

44. القضاة محمد، أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار حامد الأردن، عمّان د/ ط، د/ س.

45. حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، علم النفس للطالب الجامعي والمعلم الممارس، دار المسيرة، ط/ 1427ه.

46. شرف الدين الراجحي، في علم اللغة عند العرب ورأي علم اللغة الحديث دار المعرفة الجامعية د/ ط، د/ س.

47. محمد عودة الريماوي، رافع عقيل الزغول، شفيق فلاح علاونة، عماد عبد الرحيم الزغول، محمد وليد البطش، شادية أحمد التل، رضوان بني مصطفى، عايش موسى غرايبة، عبد الناصر ذياب الجراح فارس حلمي جبر، رغدة حكمت شريم رفعة رافع الزعبي، ناديا سميح السلطي، علم النفس العام، دار المسيرة، ط/01 1425ه، 2004م.

48. موريس شربلر، التطور المعرفي عند جان بياحيه، المؤسسة الجامعية، ط/01، 1406ه 1986م.

49. عبد الكريم محمد شنطاوي، تطور لغة الطفل، دار السلام القاهرة، ط/01، 1992.

50. عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/03، 1980.

51. أنور محمد الشرقاوي، التعلّم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، د/ ط 2013م.

52. محمد شحاتة ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار غريب، د/ط،2004م.

53. محي الدين توق، يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس علم النفس التربوي، دار الفكر ط/02، 1422ه، 2002م.

54. سيد خير الله، علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية بيروت، د/ط، د س.

55. سيد محمد خير الله، عبد المنعم الكناني، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، د/ط، 1996.

56. أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية د/ط، 2001م.

رابعاً: المجلات:

1. سعيد الفراع، الطفل واكتساب اللغة بين البنائية والتوليدية(رؤى تربوية، العددان الرابع والخامس والأربعون.)

2.

https .m.wikipedia org>wik>

3.

islamstorycom.

الفهرس

الموضوع ***الصفحة***

- ***الإهداء.***
- ***الشكر.***
- ***مقدمة***..... أ
- ***مدخل: مفاهيم أساسية حول التعلّم واكتساب اللغة.***

مفهوم التعلم : لغة/ اصطلاحاً..... 02.

شروط التعلّم..... 06.

مفهوم التعليم: اصطلاحاً..... 08.

مفهوم الاكتساب: لغة..... 11.

مفهوم اللغة: لغة /اصطلاحاً..... 12.

مفهوم اكتساب اللغة: اصطلاحاً..... 14.

مراحل اكتساب اللغة..... 15.

- ***الفصل الأوّل: نظريات التعلّم واكتساب اللغة.***
- ***تمهيد***..... 19.
- ***المبحث الأوّل: النظريات الارتباطية***..... 20.

نظرية واطسن..... 22.

نظرية سكنر..... 25.

نقد نظرية سكينر..... 29.

- ***المبحث الثاني: النظريات المجالية***..... 31.

نظرية المجال لكيرت ليفين..... 32.

أنواع التعلّم..... 33.

التطبيق التربوي لنظرية المجال..... 36.

- ***المبحث الثالث: النظرية الفطرية***..... 37.

نظرية تشومسكي..... 37.

آلة إكتساب اللغة..... 39.

البنية السطحية والبنية العميقة عند تشومسكي..... 41.

مفهوم الكفاءة والأداء عند تشومسكي..... 43.

خصائص اللغة عند تشومسكي..... 44.

- ***المبحث الرابع: النظرية المعرفية***..... 46.

نظرية برونر في التطور المعرفي..... 47.

المحاور الأساسية للنظرية..... 48.

التعلّم بالاكتشاف عند برونر..... 54.

خصائص التعلّم بالاكتشاف عند برونر..... 55.

الاستعداد للتعلم عند" برونر"..... 56.

دور عملية اكتساب المفاهيم في التعلّم عند برونر..... 57.

التطبيقات التربوية لنظرية برونر..... 58.

- ***الفصل الثاني: التعلم واكتساب اللغة عند جان بياجيه.***
- ***المبحث الأول: ترجمة "لجان بياجيه"***..... 61.

نبذة عن حياة جان بياجيه..... 61.

مؤلفات جان بياجيه..... 63.

- ***المبحث الثاني: النظرية البنائية عند جان بياجيه***..... 65.

النظرية البنائية..... 65.

الافتراضات الأساسية في نظرية بياجيه البنائية..... 66.

- ***المبحث الثالث: التطور المعرفي عند جان بياجيه***..... 71.

العمليات المعرفية الأساسية عند جان بياجيه..... 75.

عوامل النمو الذهني عند جان بياجيه..... 80.

اعتبارات أساسية ومعايير تحديد المراحل عند بياجيه..... 83.

الاستعداد للتعلّم عند بياجيه..... 95.

- ***المبحث الرابع:اكتساب اللغة عند جان بياجيه وأهم التطبيقات التربوية***.. 96.

اكتساب اللغة من منظور بياجيه..... 96.

التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه..... 100.

- ***خاتمة***..... 103.
- ***قائمة المصادر والمراجع***..... 108.
- ***فهرس للموضوعات***..... 115.