



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## شكر وعرفان

الحمد لله أولاً وأخيراً الذي بنعمته تتم الصالحات.

نوجّه شكرنا وامتناننا إلى كلّ من ساعدنا في إنجاز بحثنا، ونقدّم كلّ الاحترام والتقدير لأستاذتنا المشرفة فضيلة لرول، فلها الفضل العظيم والكبير في إرشادنا وتوجيهنا في كلّ خطوة من خطوات بحثنا.

وقدمت لنا نصائح قيّمة اعتمدنا عليها أثناء عمليّة البحث، ونتمنّى من الله أن يوفّقها في حياتها العمليّة والعائليّة، وأن يحقّق لها كلّ ما تسعى إليه إن شاء الله.

ونسأل الله عزّ وجلّ أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه، ويوفّقنا في كلّ أعمالنا وفي طلب العلم والمعرفة.

## إهداء

أهدي ثمرة تعبتي وجهدي وعملي إلى كلّ عائلتي وإلى كلّ صديقاتي.

أهديه إلى أمي الحبيبة التي تعبت وسهرت الليالي من أجلي، وكانت معي في لحظات فرحي وحزني، أقدم لها هذا العمل المتواضع لأعبر لها عن مدى تقديري وشكري لها، حتى أرى الفرحة والبشاشة على وجهها.

إلى أبي الغالي الذي دعمني مادياً ومعنوياً حتى وصلت إلى هذه المرحلة، أتمنى أن يفرح بهذا العمل الذي قمت به، و متمنية من الله أن يحفظ والدي ويوفّقني حتى أقدم لهما المزيد.

إلى كلّ إخوتي: مقران، أحسن، رشيد.

إلى كلّ أخواتي: حبيبة، وفتيحة.

إلى زميلتي بسمينة التي وقفت معي وساعدتني حتى أنهينا هذا العمل.

ليلي

## إهداء

إلى التي سقتني في صغري، ورفقتني في كبري

إلى منبع العطف والحنان إلى الغالية أمي.

إلى روح والدي الغالي رحمه الله.

إلى كل إخوتي وأخواتي الذين كانوا رمزا للمحبة والإخاء، إلى صديقتي ليلي شيخ التي شاركتني في إنجاز هذا العمل.

إلى أستاذتي المشرفة فضيلة لول التي ساعدتني لإتمام المذكرة جزاها الله عني ألف خير.

إلى كل من ربطتني بهم رابطة الصداقة والمحبة نادية مسوتر، طماش صبرينة، ليندة.

إلى كل من ساندني في لحظات الشؤم والتردد وشجعني على مواصلة إنجاز هذه المذكرة.

وفي الأخير أرجو من الله تعالى أن يجعل عملي هذا نافعا.

بسمينة

# مقدمة

## مقدمة

تعدّ عملية اكتساب اللّغات وتعلّمها عملية جدّ مهمّة في حياة الإنسان، فلا يمكن الاستغناء عنها؛ فهي تتميز بالديمومة والاستمرارية مادامت حياة الإنسان مستمرة. وتعتبر لغة الأمّ اللّغة التي يفطر عليها الإنسان، يكتسبها بشكل عفوي وطبيعي من خلال محاكاته وتفاعله مع المحيطين به سواء أسرته أو الوسط البيئي الذي ينتمي إليه؛ فهي بمثابة هويّة الإنسان وشخصيّته وانتمائته، لأنّها أول لغة ينمي بها فكره ويثري رصيده اللّغوي بعد أن كان صفحة بيضاء، وبها يرسم لحياته أولى خطواتها، وبها يعودّ أجهزته النطقية على الكلام، وبها يحقّق انخراطه مع أسرته ومع أفراد مجتمعه.

أمّا بالنسبة للّغة الثّانية التي يتعلّمها الطّفل في المدرسة - بعد بلوغه مرحلة النّضج جسديًا وعقليًا، لأنّها لغة مخطّط لها مسبقًا من طرف المؤسّسات التربويّة، حتّى يفهمها ويستوعبها الطّفل - فلا بدّ أن تكون قدراته العقليّة ناضجة ليتمكّن من تحصيل مختلف الخبرات والمهارات والمعارف التي تساعده على نموّه المعرفي، وتحقيق التّكيف مع الطّروف الاجتماعيّة المتغيّرة ولكي يحقّق الطّفل تعلّمًا جيّدًا لا بدّ أن يكون استعداداه قويًّا أثناء عملية التّعلّم، وأن تكون المادّة التي بصدد تعلّمها مرتبطة بميوله وحاجاته فيحقّق تعلّمًا سريعًا وله أثر في نمط حياته.

إضافة إلى أنّ بفضل التّعلّم يغيّر الفرد من أنماط حياته ويقيم علاقات جديدة مع أفراد مجتمعه، والطّفل عند دخوله المدرسة يتعلّم أشياء كثيرة، إذ يتعلّم مختلف اللّغات ويكتسب المعارف والمعاني المختلفة، ويتعلّم العادات والتقاليد والقيم الأخلاقيّة التي يبني عليها المجتمع، والتي يجب أن يلتزم بها حتّى يعيش بالطمأنينة والسّلام. ومن هذا المنطلق، تبادرت إلى أذهاننا إشكاليّة حول كفيّة اكتساب اللّغات وتعلّمها في الجزائر. وقد قادتنا هذه الإشكالية إلى طرح العديد من التساؤلات ومن أهمّها:

- ما مفهوم لغة الأمّ؟
- فيما تتمثّل اللّغات المكتسبة واللّغات المتعلّمة في الجزائر؟
- ماذا نقصد بالاكْتساب اللّغوي؟
- ما هي أهمّ نظريّاته؟
- فيما تتمثّل مفهوم اللّغة الثّانية؟
- ما مفهوم التّعلّم؟
- ما هي المراحل التي يمرّ بها الطّفل أثناء عملية التّعلّم؟

وبعد طرحنا للإشكالية العامة وما تفرّع عنها من إشكاليات ثانوية كان لا بدّ من إيجاد فرضيات باعتبارها إجابات مؤقتة تطرّقنا إليها سابقاً، وتتمثّل فرضياتنا فيما يأتي:

- إن لغة الأم هي اللغة الأصلية والأساسية التي يكتسبها الفرد في محيطه الأسري لتلبية حاجاته التواصلية والهوائية خاصة.
- إنّ إتقان الفرد للغته الأم سيوطّد له في إتقان مضامين مجتمعه ومما يجعله يتعلّم يتعلّم لغات أخرى.
- اهتمام الأسرة بلغة الطّفل في السنوات السّت الأولى من عمره خاصة؛ يؤدي إلى تظافر الطّبيعة مع التنشأة على صقل عقل الطّفل وتنمية قدرته الذهنية وطاقته الإبداعية.
- تتمثّل اللّغات التي يكتسبها الطّفل الجزائري بطريقة عفوية وطبيعية في اللغة الأمازيغية بمختلف لهجاتها، واللّغة العربية الدارجة بكلّ أنواعها.
- يغيّر الفرد من سلوكياته بصقل عملية التّعلّم، فيكتسب معارف ومهارات جديدة لها تأثير ملحوظ في تطوير نمط حياته.
- إنّ اللغة الثّانية هي اللغة التي يتعلّمها الطّفل في المحيط المدرسي بشكل واعي بعد بلوغه ستّ سنوات من عمره.

وعلى هذا الأساس ارتبط اختيارنا لهذا الموضوع لأسباب موضوعية وذاتية. تتمثّل الأسباب الموضوعية في التّعرف على الفرق الموجود بين اكتساب لغة الأم وتعلّم اللغة الثّانية، والإشارة إلى اللّغات التي يكتسبها الفرد تلقائياً، وإبراز اللّغات التي يتعلّمها حتّى يزيل الغموض والإبهام من ذهن القارئ. أمّا الأسباب الذاتية فتمثّلت في رغبتنا القوية وميولنا الشّخصي لمعرفة ظاهرة الاكتساب والتّعلّم حتّى يستفيد من معلوماتها القيّمة؛ لذا نود المساهمة ولو بقدر قليل إثراء المجال العلمي في ميدان التّعليمية في خدمة البرامج التربوية خاصة.

ولإحاطة بجوانب الموضوع، اعتمدنا على خطة بحث تشمل على مقدّمة وثلاثة فصول. تناولنا في الفصل الأوّل الموسوم: تحديد المصطلحات؛ بعض المفاهيم مثل اللغة، ولغة الأم، والمحيط الأسري، واللغة الثّانية، واللغة الأجنبية، والمحيط المدرسي، والتنشئة الاجتماعية. أما الفصل الثّاني الموسوم، الاكتساب اللّغوي في الجزائر، فتطرّقنا فيه إلى ذكر: مفهوم الاكتساب اللّغوي ونظرياته، ومراحله وآلياته، والعوامل المتدخّلة في اكتساب لغة الأم. والفصل الثّالث الموسوم: التّعلّم اللّغوي في الجزائر تناولنا فيه:

مفهوم التّعلّم، وأهمّ نظريّاته، ومراحله، وخصائصه، وشروطه وأهمّ نتائجه. وفي الخاتمة، تناولنا فيها أهمّ النتائج التي توصّلنا إليها من خلال الدّراسة التي قمنا بها.

وانتهجنا في بحثنا المنهج الوصفي الذي يبيّن وصف كلّ خطوات اكتساب وتعلّم اللّغة.

كما اعتمدنا على بعض المراجع أهمّها:

- علم النّفس اللّغوي، لصالح بلعيد.
- مدخل إلى علم اللّغة، لمحمود إبراهيم.
- دراسات في اللّسانيات النّطبيقيّة، لحلمي خليل.
- محاضرات في علم النّفس اللّغوي، لحنفي بن عيسى.

وقد واجهتنا صعوبات عند إنجاز هذا البحث منها: قلّة المصادر والمراجع وعدم عثورنا على بعض الكتب التي تخدم موضوعنا والمتعلّقة بالاكتساب اللّغوي خاصّة، وكذا غلق مكتبة قسم اللّغة العربيّة بسبب الإضرابات، وبسبب ارتفاع نسبة المرض بفيروس كورونا. إلّا أننا تجاوزنا هذه الأمور، لأنّ لا يوجد بحث جاهز دون أن يصطدم بالصّعوبات، مما لم يعرقل من مشوارنا في البحث العلمي، ولذلك يجب أن نسعى فيه ونجتهد حتّى نصل إلى نتائج جيّدة ولكن الحمد لله صار بحثنا مكتملا بكلّ عناصره، فإن أصبنا فالفضل لله وحده، وإن أخطأنا فمن صنع أنفسنا.

وفي الختام نقول أنّنا قد بذلنا كلّ مجهوداتنا لعرض أفكارنا ونمّنى أن يكون البحث الذي قمنا به في المستوى المطلوب ونتمّنى أيضا أن نفيد الدّارسين من خلال المعلومات التي تعرضنا إليها في هذا البحث. ونشكر كلّ من ساعدنا في إنجاز بحثنا المتواضع، كما نتقدّم بالشكر الجزيل لأستاذتنا المشرفة التي لم نبخل عليها بتوجيهاتها وملاحظاتها وآرائها القيّمة من بداية البحث إلى نهايته.

# الفصل الأول:

## تحديد المصطلحات

نتطرق في هذا الفصل إلى تحديد بعض المصطلحات التي لها علاقة بموضوع بحثنا المتمثل في اكتساب اللغات وتعلّمها في الجزائر. نبدأ بالتعريف الدقيق للغة، ثمّ نقدم بعض مفاهيم للغة الأمّ والمحيط الأسري الذي تُكسب فيه، ونشير باختصار إلى اللغات المكتسبة في الجزائر، ومن ثمّ نعرّف اللغة الثانية والمحيط المدرسي الذي يتعلّم فيه الطّفل هذه اللغة، ونبيّن فيما تتمثل هذه اللغات الثانية التي يتعلّمها الفرد بشكل مختصر.

وتتمثل أهمية هذا الفصل أنّه عبارة عن توضيح وتدقيق بصفة علميّة لهذه المفاهيم، أمّا الهدف فهو التعرف على ماهية لغة الأمّ، واللغة الثانية، وكذلك معرفة اللغات المكتسبة والمتعلّمة في الجزائر.

## 1- مفهوم اللغة:

تعتبر اللغة وعاء الفكر؛ فهي ذات أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، فلولاها لما وجد التّواصل بين الأجيال ولما وصل إلينا التّراث الإنساني، بواسطتها يحدث التّواصل سواء كانت لغة الأمّ المكتسبة أو اللغات الثانية المتعلّمة. وللغة عدّة تعاريف، منها:

- "اللغة هي موادّ التّعبير عما يجول في ذهن الفرد".<sup>1</sup>
  - "اللغة وسيلة تبليغ وتخاطب بين الناس والألفاظ والأدوات التي تستخدم في صياغة التّبليغ".<sup>2</sup>
- وتني Whitney
- "أنّها وسيلة مُوصلة للفكر".<sup>3</sup> حمدان حسين محمد
  - "اللغة ظاهرة مجتمعيّة، وهي لغة وطنيّة قوميّة...تستطيع أن تلبّي جميع الاحتياجات سواء كانت أدبيّة أو علميّة أو غيرها".<sup>4</sup> خالد محمد الزواوي
  - اللغة هي الوسيلة الحيويّة الفعّالة التي يمكن بواسطتها التّواصل إلى سريرة الإنسان وشخصيته".<sup>5</sup>

يشير التّعريف الأوّل إلى أنّ اللغة هي الوسيلة الوحيدة التي يعبر بها الفرد عن أفكاره وخواطره وأحاسيسه وكلّ ما يدور في ذهنه، أمّا في التّعريف الثّاني، فيؤكد العالم وتني أنّ اللغة تتمثل في الأداة

<sup>1</sup> نوال محمد عطية، علم النّفس اللّغوي، ط3، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 1990، ص47.

<sup>2</sup> ع /محمود إبراهيم خليل، مدخل إلى علم اللغة، ط2، دار المسيرة، عمان، 2010، ص19.

<sup>3</sup> صالح بلعيد، علم اللغة النّفسي، د.ط، دار هومة، الجزائر، 2008، ص13.

<sup>4</sup> خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، ط1، مؤسسة حورس التّولية، الإسكندرية، 2005، ص17.

<sup>5</sup> نوال محمد عطية، علم النّفس اللّغوي، المرجع السابق، ص65.

التي يحقق بها أفراد المجتمع التّواصل فيما بينهم، وبها تتحقّق العمليّة التّبليغيّة بواسطة المفردات والرّموز اللّغوية. أمّا التّعريف الثّالث، فيبرز لنا أنّ بفضل اللّغة نستطيع التّعريف على فكر شخص ما، أي معرفة الأفكار التي تدور في ذهنه، ممّا يؤدي إلى إزالة الإبهام والغموض، وبذلك يتحقّق التّفاعل بين الطّرفين. ويُشير التّعريف الرّابع إلى أنّ اللّغة لها ميزة اجتماعيّة، بها يتوصل كلّ المجتمع؛ فهي التي تحقّق له احتياجاته في عدّة مجالات. وبيّن التعريف الأخير، إلى أنّها الأداة المثلى التي تكشف عن شخصية فرد ما، وكلّ ما يتعلّق بنفسيته، وكذلك الوسط البيئي الذي يعيش فيه.

## 2- مفهوم لغة الأمّ (Langue Maternelle):

وردت عدّة تعريفات للّغة الأمّ، ومن هذه التّعريفات نجد ما يلي:

- "الشّخص يستطيع أن يتمتّع بكفاية في لغة من اللّغات ألاّ وهي لغته الأمّ وأن يمضي إلى ما لا نهاية في استخدام هذه اللّغة على النحو الذي يحقّق به مقاصده ومراده<sup>1</sup>". تشومسكي Chomsky
- "لغة المنشأ التي يفطر عليها الإنسان في بيته الأوّل، ويطلق عليها كذلك اللّغة الأهلية...حيث تكتسب بالفطرة، ويستبطن الطّفل نظامها اللّغوي بفعل الاحتكاك المتواصل"<sup>2</sup>.
- "لغة الأمومة التي تناغي بها الأمّ طفلها، وتلك اللّغة التي يتلقّظها الطّفل بحكم ملازمته لها من بداية تعلّمه للّغة والتي يوظّفها بصورة عاديّة في وسطه المنزلي وهي اللّغة الطبيعيّة التي يتلقّاها"<sup>3</sup>.

يشير تعريف تشومسكي إلى قدرة الطفل على فهم كلّ ما يقال له من طرف المحيطين به سواء كانت مفردات أو جمل مركّبة رغم أنّه لم يسمع ذلك الكلام من قبل، فله طريقتة في الاستجابة، وذلك من أجل تلبية حاجاته. ويوضح التّعريف الثّاني، أنّ لغة الأمّ هي اللّغة الفطريّة التي ينشأ عليها الطّفل في أسرته، بحيث يكتسبها فطرة دون التّخطيط لذلك، فيحاكي أهله ويُقلّدهم في كلّ حركاتهم وأصواتهم، ممّا يجعله يملك لغة خاصّة به، وتتحدّث عملية اكتسابها عبر مراحل من حياته، وهذا ينتج من خلال الاحتكاك الدائم مع أسرته ومع المحيط البيئي الذي يعيش فيه.

<sup>1</sup> - محمود إبراهيم خليل، مدخل إلى علم اللّغة، المرجع السابق، ص23.

<sup>2</sup> - صالح بلعيد، علم اللّغة النفسي، المرجع السابق، ص32.

<sup>3</sup> - جميلة راجاح، "التداخل اللّغوي"، اللّغة الأمّ، مجلة تتناول مقالات في لغة الأمّ لجماعة من المؤلفين، جامعة تيزي وزو، دار هومة، الجزائر، 2004، ص5.

ويضيف التعريف الثالث فكرة عن اكتساب لغة الأم داخل الأسرة بأنها ليست قائمة فقط على محاكاة الطفل لأفراد أسرته وتقليد كل ما يصدر عنهم من الأصوات، بل هناك توليد لغوي لدى الطفل بواسطة كفايته اللغوية التي يملكها، وذلك بانخراطه في جو اجتماعي يلاحظ ما يدور من حوله مما يُشجعه على إفراغ مخزونه اللغوي، وما على أسرته إلا توجيهه ومساعدته على التلّظ بكل أسماء عائلته، وهذا ما يساعد على تطوّر نموّه اللغوي، وبذلك تسهل عملية انخراطه مع الآخرين.

تتمثّل لغات الأم المكتسبة في الجزائر في: اللغة الأمازيغية بكلّ لهجاتها المختلفة الشاوية، والقبائلية، والميزابية والتّرقية، والشلحية، والشنوية. وكذلك اللغة العربية الدارجة هي اللغة الأم، وتتنوع لهجاتها من منطقة إلى أخرى إذ نجد الوهرانية، السطايفية، والعنابية...

### 3- مفهوم المحيط الأسري:

الأسرة هي الوحدة الأساسية في المجتمع، فلا يمكن أن نتصوّر مجتمعًا بلا أسرة أو محيط أسري، وهذا الأخير له عدّة تعاريف تتمثّل فيما يلي:

- "هي الخلية الأساسية في المجتمع وأهمّ جماعته الأولية"<sup>1</sup>.
- "البيئة الأولى التي يتلقّى فيها الطفل نغماتها الصوتية، فالأب والأمّ باعتبارهما أقرب المقربين للطفل فهما اللذان يكسبانه القدرة الأولى والمهارات الأساسية، ويتصرفهما يرسم الطفل نماذج للمهارات والسلوك"<sup>2</sup>.
- "الطفل في مرحلته الأولى يحتاج تعلّم لغة محيطه في المقام الأول، كي يندمج بسهولة مع واقعه، ويحتاج إلى تناغم داخلي أولي مع اللغة التي يسمعها ويحاول تقليدها، وينصحون بضرورة إسماعها له عبر المداعبة من طرف أسرته"<sup>3</sup>.

إنّ الأسرة هي النواة التي يبني عليها المجتمع، باعتبارها مجموعة الأفراد التي تربط فيما بينهم صلة الرّحم، والمجتمع مجموعة من الأسر تربطها غاية واحدة وهي الحفاظ على وحدة المجتمع والطفل فرد من أفراد المجتمع ينشأ ويتعرّع في أحضان أسرته التي يكتسب فيها لغته الأصلية. كما تعتبر المكان الوحيد الذي يكتسب فيه الطفل لغته الأصلية مع الوالدين خاصة؛ إذ عليهما بذل الاهتمام الكبير بلغة طفلها في

<sup>1</sup> - محمد أيوب شحمي، دور علم النفس في الحياة المدرسية، ط1، دار الفكر البناني، بيروت، 1994، ص93-94.

<sup>2</sup> - صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص167.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص169.

السنوات الأولى من عمره، وذلك من خلال تحفيزه على الكلام حتى يتقن لغته الأم. كما أنّ للأسرة الدور الأساسي في اكتساب الطفل للغته الأم؛ فهي المنبع الأول الذي يعتمد عليه الطفل في تزويد فكره باللغة حتى يكون له زاد لغوي يتفاعل به مع غيره، وعلى الأولياء إكساب طفلهم المهارات الكلامية والتكثير من مداعبته حتى يكون نموّه اللغوي سريع وفي مستوى جيّد.

#### 4- مفهوم اللغة الثانية:

ومن المفاهيم التي وردت حول مفهوم اللغة الثانية، نجد ما يلي:

- " أول لغة يتعلّمها الطفل في المدرسة بعد مرحلة الطفولة<sup>1</sup>."
- "أول لغة أجنبية تتعلّم خارج اللغة الرسمية أو اللغة الوطنية<sup>2</sup>."
- " اللغة العربية الفصحى بالنسبة للمجتمعات ... المتعدّدة اللغات أيّ التي لها لغة الأم<sup>3</sup>."

المقصود من هذه التعريفات الثلاثة أنّ اللغة الثانية هي اللغة التي تأتي بعد لغة الأم سواء كانت لغة أجنبية أو لغة عربية فصحى. ويتعلّمها الطفل في المدرسة ولها قواعد ونظام تتماشى عليها، ويخطّط لها مسبقاً أثناء تعليمها، بحيث يكون عمر الطفل مناسباً لفهمها واستيعابها عكس لغة الأم التي تكتسب عفويّاً.

#### 5- اللغة الأجنبية:

تعد اللغة الأجنبية من اللغات الثانية التي يتعلّمها الطفل الجزائري في المدرسة وقد أعطيت للغة الأجنبية عدّة تعاريف ومن بينها ما يلي:

- "اللغة التي يدرسها مجتمع ما أو مجموعة من المجتمعات ليعبر بها كلاماً، أو كتابة، أو يقرأها، أو يسمع إليها من أجل تحقيق أغراض محدّدة سواء كان هذا للتحقيق داخل البلاد أو خارجها<sup>4</sup>."

<sup>1</sup> - صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص36.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص36.

<sup>3</sup> - نفسه، ص36.

<sup>4</sup> - يوسف مصطفى القاضي، محمد مصطفى زيدان، اتجاهات ومفاهيم تربوية ونفسية حديثة، دار الشروق، جدة، 1980، ص105.

- "اللغة التي يتعلمها الطالب تعلمًا رسميًا على إحدى موضوعات المناهج المدرسة، ويختلف السن الذي يُقدم فيه تعليم اللغة الأجنبية باختلاف المجتمعات والفلسفات التربوية والظروف السياسية"<sup>1</sup>.
- " لغة أجنبية يتعلمها الفرد بعد لغته الأصلية لغة الأم، تتميز بأنها لها مقامًا ثانويًا في تخطيط السياسة اللغوية، يُلجأ إليها لتنمية النّفاهم الدولي واكتساب المصطلحات الفنيّة والعلميّة والمهنيّة، كما تحظى اللّغات الأجنبيّة بوضع متميّز على مستوى ديداكتيكي DLE وبوضع خاص تعليميًا كونها تستقي مادّتها من مصادر متعدّدة وتبني أنظمة وبرامج وطرائق تعليميّة معاصرة"<sup>2</sup>.

إنّ اللغة الأجنبيّة هي لغة يتعلمها شخص ما لتحقيق أغراضه، وتسهيل عمليّة تفاعله مع العصرية المتطورة، وتعلمها لا بدّ من التّخطيط، والمكان المخصّص لها ووجود معلّم للتّعليم. ويتعلّم الطّفل اللّغة الأجنبيّة في ظروف مهنيّة ومنهج متّبع وأن يكون الطّفل مهياً ذهنياً وجسدياً، وأن يكون سنّه مناسباً، وقدراته العقليّة في المستوى حتّى يكون هناك تفاعل إيجابي بين المعلّم والمتعلّم. كما نستطيع القول أنّ الهدف ليس فقط معرفة قواعد هذه اللّغة ونظامها، بل تحقيق النّفاهم بين الدّول ممّا يساعد على نجاح العلاقات العمليّة.

وتتمثّل اللّغات الأجنبيّة المستعملة في الجزائر في: اللّغة الفرنسيّة، واللّغة الانجليزيّة.

## 5- المحيط المدرسي:

يؤدي المحيط المدرسي دورًا أساسياً في نجاح عمليّة تعلّم اللّغة الثّانية، فالمدرسة هي: "مؤسّسة اجتماعيّة ذات أهداف محدّدة ومعايير وأساليب لحفظ النّظام فيها وتحقّق درجة من الاستقرار والتنّظيم تمكّنها من قيامها بوظائفها"<sup>3</sup>. كما أنّ المدرسة: "تهدف إلى رفع الأمية والجهل عن التّلاميذ، لأنّ الأمي لا يتميّز عن الحيوان إلّا بالنّطق"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> - حمد أحمد العميرة، بحوث في اللّغة والتّربيّة، د.ط، دار وائل، الأردن، 2001، ص55.

<sup>2</sup> - صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، المرجع السابق، ص43.

<sup>3</sup> - دي جون، المدرسة والمجتمع، ترجمة حسن الرحيم، د.ط، دار المكتبة الحياة، بيروت، 1943، ص50.

<sup>4</sup> - ع/صاحلي سيهام، رزقي حنان، اكتساب اللّغة العربيّة عند الطّفل الجزائري، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر 2 في اللّغة العربيّة، بجاية جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية قسم اللّغة والأدب العربي، 2017، ص105.

يبين التعريفين أنّ للمدرسة طابع اجتماعي؛ فهي تؤدي دوراً مهماً في تعليم الطّفّل المهارات المختلفة كالكتابة والقراءة... وتعلّمه نظام اللّغة وقواعدها، كما للمدرسة أهمية ربط المتعلّم ببيئته ومجتمعه ممّا يكسبه الحقائق العلميّة والمفاهيم الصّحيحة، كما تعمل المدرسة على تربية أجيال يتّسمون بالقيم النّبيلة، وتزودهم بالنّزوة اللّغوية التي يستعينون بها في كلّ مراحل تعليمهم.

## 6- لغة التّنشئة الاجتماعيّة:

تعرف التّنشئة الاجتماعيّة على أنّها "عملية تعلّم تسمح للفرد باكتساب واستبطان التّماذج الثقافيّة، والاستعمالات والمعايير الاجتماعيّة، والأنظمة الرّمزية، وقواعد السلوك وقيم المجتمع الذي يعيش فيه الفرد النّاجمة من القيود المفروضة من المجتمع (الأسرة، والمدرسة)، والتّفاعلات مع البيئة الاجتماعيّة التي تسمح ببناء الهويّة الاجتماعيّة"<sup>1</sup>.

يكتسب الطّفّل لغته الأمّ في أحضان أسرته، ويتعلّم اللّغة الثّانية في المؤسّسات التّعليمية، مما يساعده على معرفة نظام مجتمعه، ويستنتج السلوك المراد الالتزام به، ويدرك أهميّة تفاعله مع أفراد مجتمعه من خلال اللّغة التي اكتسبها وتعلّمها فهي تعبّر عن شخصيته وانتمائه.

## خلاصة:

توصّلنا في هذا الفصل إلى مجموعة من النّتائج والتي يمكن حصرها فيما يلي:

تعد اللّغة ميزة إنسانيّة ميّز بها الله الإنسان عن الحيوان، وهي أداة لا يُمكن الاستغناء عنها في عملية التّواصل لأيّ مجتمع. واللّغة قد تكون لغة الأمّ التي تكتسب بطريقة عفويّة وطبيعيّة وبشكل تلقائي، وهي الوسيلة التي يُغذي بها الطّفّل فكره؛ فيعبّر بها عن شخصيته، وهويته، وانتمائه، وتكتسب هذه اللّغة في المحيط الأسري والوسط البيئي الذي ينتمي إليه الطّفّل. وتتمثّل اللّغات المكتسبة في الجزائر في: اللّغة الأمازيغية بكلّ لهجاتها، واللّغة العربيّة الدّارجة بمختلف تنوعاتها. أمّا اللّغات التي يتعلّمها في المدرسة، فهي اللّغة العربيّة الفصحى، واللّغة الفرنسيّة، والانجليزيّة. وهذه اللّغات تسمى باللّغات الثّانية والتي لها أهميّة كبيرة بالنّسبة للمتعلّم؛ إذ يكتسب بفضلها مهارات ومعارف جديدة يُثري بها رصيده اللّغوي.

<sup>1</sup> - فضيلة لرو، "مواقف وتصورات الجنس الأنثوي إزاء اللّهجات واللّغات بوسط تيزي وزو"، مجلة الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، م11، العدد 01، 2020، ص 266.

# الفصل الثّاني:

الاكتساب اللّغوي في الجزائر

نتعرض في هذا الفصل إلى الاكتساب اللغوي في الجزائر؛ حيث سنتطرق أولاً إلى مفهوم الاكتساب اللغوي، ثم ننتقل إلى تقديم نظرياته، والمراحل التي يمرّ بها الطفل لاكتساب لغته الأم، ومن ثمة نذكر العوامل التي تتدخل في حدوث الاكتساب اللغوي. والهدف من هذا الفصل هو معرفة كيفية اكتساب الطفل للغته.

### 1- مفهوم الاكتساب اللغوي: إنّ الاكتساب اللغوي ظاهرة إنسانية من خلالها يستطيع الطفل أن

يأخذ لغته من مجتمعه، للاكتساب اللغوي عدّة تعاريف نذكر منها:

- "اكتساب لغة الأمّ فطرة من الاحتكاك والتقليد والإضافات التي يخلقها الطفل، والتقليد لا يعني العملية الميكانيكية بل تقليد واع مُدرك يُقلد ما يلزمه فقط ويتبعه الإبداع الذي يضعه بوحى من مخزونه"<sup>1</sup>.
- "عملية فطرية عفوية يقوم بها الطفل دون قصد أو اختيار، وتكون في سياق غير رسمي باكتساب اللغة وبممارستها"<sup>2</sup>.
- "المراحل المختلفة التي يمر بها الطفل من لحظة الولادة حتى يستطيع التّحكم في لغة المجتمع الذي ولد فيه، يستعملها غالباً حينما يصل عمره أربع سنوات أو خمس على الأكثر"<sup>3</sup>.
- "عملية تلقائية يقوم بها الطفل دون قصد منه، ودون معرفة مسبقة بقواعد لغته وقوانينها، وإن كان يملك القدرة الكامنة التي تلازمه بلا وعي وتسمح له بأن يفهم وينتج عدداً غير محدود من الجمل الجديدة"<sup>4</sup>.
- "عملية غير الشعورية، وغير المقصودة التي يتمّ بها تعلّم لغة الأمّ، ذلك أنّ الطفل يكتسب لغته الأمّ في مواقف طبيعية وهو غير واع بذلك، دون أن يكون هناك تعليم مخطّط له وهذا ما يحدث للأطفال وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروساً منظّمة في قواعد اللغة وطرق

<sup>1</sup> - صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص.157

<sup>2</sup> - علي القاسمي، لغة الطفل العربي، دراسات في السياسة اللغوية وعلم اللغة النفسي، ط1، مكتبة لبنان، لبنان، 2010، ص55.

<sup>3</sup> - حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، د.ط، دار الجامعة الإسكندرية، د.ب، 2016، ص12.

<sup>4</sup> - حسام البهنساوي، علم اللغة النفسي واكتساب اللغة، دط، مكتبة الغزالي، القيوم، د.ت، ص32.

استعمالها، وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلّم مستعينين بتلك القدرة التي زوّده بها الله تعالى، والتي تمكّنهم من اكتساب اللّغة في فترة قصيرة وبمستوى رفيع<sup>1</sup>.

يكتسب الطفل لغته الأم بطريقة طبيعية وعفوية من خلال الاحتكاك الدائم بأسرته، وتقليد كلّ ما يتلفظون به، إلاّ أنّه يستخدم الإلحاح على أشياء وذلك لإرضاء حاجاته، إضافة إلى استخدام مخزونه اللّغوي أثناء تقليده لتلك الأصوات المحيطة به. كما أنّ السياق الذي يكتسب فيه الطّفل للغته الأم سياق طبيعي بدون تخطيط لغوي يتضمّن تعلّم نظام وقواعد. ويبدأ الاكتساب بالصّرخة الأولى التي يُطلقها الطّفل عند مجيئه للحياة، وكلّ مرحلة يمر بها يتطوّر نموّه اللّغوي، ويستمر هذا التطور إلى أن يصبح يتحكّم في لغته. ويبين التعريف الرابع أنّ الطفل يكتسب لغته بطريقة تلقائية ليس له دراية لا بقواعدها ولا بنظامها؛ يتكلّمها كما يسمعها، فيتفاعل مع أسرته بكلمات كثيرة لتلبية حاجاته، وتلك الكلمات بمثابة جملة عنده. ويشير التعريف الأخير، إلى أنّ الطّفل يكتسب اللّغة في فترة قصيرة دون الشّعور لذلك، من خلال المواقف المتعدّدة التي يمرّ بها.

## 2- مراحل اكتساب اللّغة:

تعتبر اللّغة الأداة التي يتواصل بها الطّفل مع أفراد مجتمعه، ويتمّ ذلك عند اكتسابه اللّغة بواسطة تفاعله؛ حيث يفقد أفراد أسرته في كلّ تحركاتهم، وفي كلامهم. وتستمرّ هذه العملية إلى غاية اكتسابه اللّغة، وبالتالي يصبح قادراً على إنتاج كلام جديد وهذا دليل على أنّ فكر الطّفل بدأ في التّركيز، ويتمّ عن طريق حدوث تفاعل بين الطّفل والذي يُرشده إلى كلّ ما يُحيط به، ولكن من أجل اكتساب الطّفل للغة لابدّ من مروره بمرحلتين أساسيتين، وكلّ مرحلة تنقسم بدورها إلى مجموعة مراحل، وتتمثّل هاتين المرحلتين فيما يلي:

**2-1- المرحلة السّابقة للّغة (Pre-linguistic stage):** وهي مرحلة تمهيد واستعداد، وتشتمل بدورها على ثلاث فترات أو مراحل ثانوية وهي:

**أ- فترة الصراخ:** تكون في الشّهر الأوّل والثّاني، وتشير هذه الفترة إلى الصّرخة الأولى التي يُطلقها الطّفل عند ولادته، وهي دليل على أنّ جهازه الصّوتي سليم، بمعنى أنّه مزود بجهاز وبالحنجرة الصّورتين لنمو ملكة التّكلم عنده، باعتبار أنّ الصراخ هو المنطلق لنشوء اللّغة، حيث أنّ الطفل يعبر عن حاجاته

<sup>1</sup> - سيّد أحمد منصور، عبد المجيد، علم اللّغة النّفسي، جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السعوديّة، 1982، ص184.

ومستلزماته عن طريق الصّراخ؛ فإذا كان جائعاً أو شعر بألم في جسمه أو وضع في وضعية غير مريحة له فإنه يصرخ بطريقة عفوية دون التيقن لذلك، إضافة إلى أنّ الصّرخات الصّادرة عن الأطفال هي نفسها في كلّ المواقف غير المريحة له. فمثلاً عندما يكون جائعاً صرخته هي نفسها عندما يشعر بالألم، إلا أنّ هناك من الأولياء من يعتقد أنّهم يستطيعون أن يميّزوا ما يُعبر به صراخ الطّفل سواءً التّعبير عن الجوع أو الألم، أو الانزعاج، لكن هذا غير صحيح لأنّه مجرد استنتاج وليس فهم. مثلاً: الأمّ لا ترضع طفلها لمدة زمنية طويلة، فعندما تسمعه يصرخ فدلّيل على أنّه جائع<sup>1</sup>. وهذا يعني أنّ الصّراخ فعل انعكاسي لا إرادي يصدر عن الطّفل دون قصده لشيء معيّن، إضافة إلى أنّ للصّراخ أهميّة لأنّه عبارة عن تمرين لجهاز التّفنّس الذي يشكّل جزءاً من جهاز النّطق لدى الطّفل.

**ب- مرحلة المناغاة (Baffling):** تبدأ من الشّهر الثّاني إلى الشّهر الخامس، وفي هذه المرحلة يبدأ الطّفل بتكرار بعض الأصوات المقطعية بشكل إرادي، كما لو كان يتمرنّ على أدائها وإتقانها أو يلعب بها، ويقوم بهذه العمليّة في أوقات الرّاحة والرّضا. وتعتبر المناغاة شيء فطري أو غريزي لدى الأطفال، رغم أنّ المحيطين بالطّفل كالأمّ والأب قد يشجّعونه على تكرار أصوات معيّنة مثل: "ماما"، "بابا" وتعزيزها فيه. وقد ينتج أصواتاً مقطعيةً أخرى، وفترة المناغاة قد تتفاوت مدّتها الزّمنية من طفل لآخر حسب الفروق الفردية<sup>2</sup>.

**ج- فترة تقليد الأصوات المسموعة (Limitation Stage):** تتمثّل هذه الفترة في اكتساب الطّفل للغة عن طريق تقليد الأصوات المسموعة من طرف المحيطين به وعندما يُقلّد تلك الأصوات يُضفي إليها لمسته، لأنّه لا ينطق بها كما تُنطقها أمه وأبوه، ولهذا فعليهما أن يركزوا على كميّة تلفظ الطّفل لتلك الأصوات حتّى يُخاطبهم بها، وذلك من أجل حدوث تفاعل بين الطّفل وأوليائه، كما يجب على أولياء الطّفل، أو المتكفل بتربيته معرفة كلّ التّغيرات التي يتعرّض لها الكلام الموجه للطّفل، وذلك من أجل تشجيعه على تقليد الأصوات المحيطة به، مع مساعدته بتغيير لفته من لغة الأصوات العفوية إلى لغة مركبة في جمل سليمة ومفيدة، ممّا يُحقّق التّفاعل بين الطّفل وأفراد أسرته. إضافة إلى أنّ الطّفل عندما يكتسب لغة أهله ينقلب اتّجاه التّقليد إذ يُصبح من الطّفل إلى أوليائه بعد أن كان من الأولياء إلى الطّفل،

<sup>1</sup>-ع/ حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النّفس اللّغوي، د.ط، الشركة الوطنية، الجزائر، 1990، ص 142-143 (بتصرف).

<sup>2</sup>-علي القاسمي، الطّفل واكتساب اللّغة بين النّظرية والتّطبيق، مخبر الممارسات اللّغوية، مجلة الممارسات اللّغوية، ع0، تيزي وزو، 2011، ص 233 (بتصرف).

والانقلاب يُبين أنّ الطّفّل وصل إلى مرحلة التعلّم الصّحيح للغة، وهذا يُسهل عليه الاندماج في المحيط الذي يعيش فيه وتكيفه مع البيئة تكيفا لغويًا<sup>1</sup>.

إنّ تقليد الطّفّل للأصوات يجعله يكتسب لغة وهذه اللغة المكتسبة تنمو عبر مراحل، وكلّ مرحلة يظهر فيها تطوّر الاستعمال اللغوي للطّفّل ويستمر التطور إلى أن يصل الطّفّل إلى إنتاج جمل وألفاظ من فكرة دون تقليد، وذلك بمساعدة أوليائه له، كما يجب على الأولياء التحدّث بلغة الطّفّل أثناء تلفظه للأصوات، وذلك من أجل تشجيعه على الكلام مع تثبيت تلك الأصوات في ذهنه.

وتجدر الإشارة، إلى أنّ الانتقال من المناغاة إلى التقليد لا يتمّ بصورة فجائية لأنّ المراحل اللغوية التي يمر بها الطّفّل متداخلة فيما بينها، فلا يُمكن أن نحدّد لكلّ مرحلة زمنًا معيّنًا، لكن يُمكن القول بأنّ الطّفّل يظهر على سلوكه اللغوي علامات تقليد بعض أصوات التي يتلفّظ بها المحيطين به، وذلك قبل بلوغه سنة، وعند بلوغه عامين يظلّ يُردّد الكلمات التي التقطها من أسرته، وكأنّه يُريد أن يُرسخها في ذهنه، ويقول العلماء<sup>2</sup> في هذا الصّد أنّ الأطفال لديهم رغبة في الاستجابة لصوتهم على شكل أشبه ما يكون بالمدى، ومما يعني أنّ الطّفّل أثناء تلفّظه لشيء ما يسمع صوته، وهذا الصّوت يُصبح كالمنبّه يُحدث استجابة عن طريق تكرار ذلك الصّوت المتلفّظ به، ويظلّ الطّفّل على ذلك المنوال سجين صوته إلى أن يحدث في محيطه ما يُخرجه من هذه الحلقة الصّوتية التي يُسميها علماء النفس بالاستجابة الدائرية. والصّوت المحدث للاستجابة الدائرية ليس من الضّروري أن يكون صوت الطّفّل. فقد يسمع صوت أمّه أو أبيه أثناء عملية الكلام، وذلك الصّوت المسموع يُحدث استجابة دائرية لدى الطّفّل، إضافة إلى أنّه أثناء عملية تقليده للأصوات المسموعة لا يتلفّظ بها كما يتلفّظها أوليائه، بل يكون هناك اختلاف بين الصّوتين من الناحية النطقية، لكن هذه المنعكسات الدائرية هي التي تجعل الطّفّل يتعلّم الأصوات اللغوية، وكذلك أسماء الأشياء، ويحدث ذلك بمساعدة أوليائه له وكلّ أفراد الأسرة، وذلك يجعل تلفّظه باسم الشّيء مقترنًا بالشّيء بالذات، فيصبح ذلك الشّيء بالذات بمثابة المنبه للطفل وبالتالي تُرسخ صورة ذلك الشّيء في ذهنه وبمجرد رؤيته له يدفعه ذلك إلى النطق باسمه<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>-حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، المرجع السابق، ص150. (بتصرف).

<sup>2</sup>- المرجع نفسه، ص150-151. (بتصرف).

<sup>3</sup>- نفسه، ص 150-151، (بتصرف).

وهذا يعني أنّ الطّفل أثناء عمليّة تقليده للأصوات تحدث استجابة دائرية في ذهنه، وتلك الاستجابة لا تعكس فقط صوت الطّفل، بل قد تكون أصوات المحيطين به، ولهذه المنعكسات الدائرية أهميّة كبرى في اكتساب الطّفل للأصوات اللغوية التي هي عبارة عن إشارة انطباعية على أنّ الجهاز الصّوتي للطّفل سليم.

كما أنّ الاستجابة الدائرية تبقى الميزة الرّئيسية عند الأطفال أثناء عمليّة الكلام حتّى بلوغهم عامين ونصف، وقد سجّل "زيف Zipf" سنة 1949 حديثاً لطفل عمره 22 شهراً يُنادي جدّته ويُخاطبها فيقول: "جدّة جدّة، غاغا مومو، مومو، يبكي، جدّة جدّة- هنا كرتي البننت مومو، واع، واع، قومي، قومي جدّة عشر مرات...<sup>1</sup>" وقد استنتج "زيف" أنّ الأجابة الدائرية هي الغالبة، وتؤدي دوراً كبيراً في المحافظة على توازن السلوك اللغوي للطّفل، باعتبار أنّ الطفل عندما يتلفّظ كلمة واحدة يقصد بها جملة كاملة، وذلك بسبب عدم معرفته لأقسام الكلام، ممّا يجعله يستعمل لغة مختصرة بكلمة واحدة لأنّ فكره لم يصل إلى مرحلة إنتاج جملة مفيدة، لكن لغته المختصرة قد لا تحقّق له حاجته لأنّ عائلته قد لا تفهم عليه بكلمة واحدة، إلّا أنّ إلحاحه وتكراره للكلمة قد تحقّق له ما يطلبه. وتختفي الأجابة الدائرية من كلام الطّفل عبر مراحل من عمره؛ وذلك من خلال تكوينه لتراكيب لغويّة سليمة واستعمال لأساليب البيانية التي يقتبسها من لغة الكبار.<sup>2</sup>

## 2-2- المرحلة اللغوية (Linguistics Stage): في هذه المرحلة تبدأ ملامح اكتساب الطّفل للغة بالبروز

وتتبقق ملكة التّكلم وتكاملها عنده، وتنقسم هذه المرحلة بدورها إلى مرحلتين تتمثّل في:

أ- **تعلّم المفردات:** يبدأ الطّفل في هذه المرحلة<sup>3</sup> بتعلّم الألفاظ التي تحقّق له التّفاعل مع الطّرف الآخر سواء مع أسرته أو مع أفراد المحيط الذي يعيش فيه، "وتتميّز مرحلة تعلّم المفردات بمشكلة تحديد الرّمن المناسب لها بصورة دقيقة، لأنّ الباحث عندما يُجري بحثاً في هذه المسألة يلجأ إلى أولياء الأطفال سواء الأمّ أو الأب باعتبارهم الأقرب إلى أطفالهم فهم الذين يلاحظون متى يبدأ أطفالهم بتلفّظ الأصوات بطريقة سليمة، ولكن الباحث إذا اعتمد على ملاحظات الآباء لن يصل إلى نتيجة مضمونة، لأنّ الآباء يحكمون على أبنائهم بعين الرّضى والعطف والحب والافتخار، وهذا يعني أنّ بعض الآباء يؤكّدون أنّ طفلهم بدأ

<sup>1</sup> حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، المرجع السابق، ص 151-152 (بتصرف).

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 151-152 (بتصرف).

<sup>3</sup> نفسه، ص 152-153 (بتصرف).

في سن مبكر جداً بتلفظ الكلام بطريقة سليمة كالكبار، إلا أنه في الحقيقة قد أصدر بعض المقاطع الصوتية التي لا تعني شيئاً في لغة الكبار. أما بالنسبة للعلماء فإنهم يُحدّدون زمن تعلّم المفردات عندما يبلغ الطفل سنة من عمره، وهذا الزمن يشمل أغلب الأطفال، ولكن هناك من له القدرة على تعلّم المفردات في الشهر التاسع بالنسبة للأطفال الممتازين الذين لهم قدرات عقلية قوية وعالية.

وهناك علاقة متداخلة بين المرحلة السابقة للغة والمرحلة اللغوية، فهما مرحلتان غير منفصلتان تماماً خاصّة أثناء تقليد الطفل للأصوات المسموعة فالكلمة الأولى ينطق بها الطفل غالباً ذات مقطع صوتي واحد مضاعف فمثلاً<sup>1</sup> يقول: ( ماما، بابا، دادا... )، وهذه المفردات تمثّل مقام الجمل في لغة الطفل، وهذا يعني أنّ الطفل عندما يرى كرة أو قطّاً أو سيارة فيرغب بإمساك ذلك الشيء فيقول: ماما، ماما، ماما فيكررها عدّة مرات، وهذا التكرار يُشير إلى أنّ الطفل يُريد ذلك الشيء فيلجّ بكلمة واحدة فقط وما على والديه إلا أن يستنتجوا المقصود من لغة طفلهم. ففي أغلب الظنّ أنّ الطفل كلّما يستعمل الكلمات الأولى للإشارة بها إلى المعاني التي تحملها، لأنّ الأشياء لا تعنيه إلاّ بمقدار ما تحوم حوله ذاته؛ فهو ينظر إليها من خلال رغباته وحاجاته وهذا يعني<sup>2</sup> أنّ لغة الأطفال لغة مختصرة في كلمة أو كلمتين لأنّ رصيدهم اللغوي لم ينمو بعد، ولذلك فعلى الأولياء أن يفهموا لغة أطفالهم من أجل تلبية حاجاتهم، وعليهم أن يتحدّثوا بلغة طفلهم حتّى يكون هناك تفاعل بين الطرفين، وهذا يحفز الطفل على تعلّم اللغة.

وكذلك تقليد الطفل للوالدين ومحاكاتهم في كلّ تصرفاتهم هو الذي يجعله يتعلّم المفردات، خاصّة إذا كان الصوت الصادر عن الأمّ أو الأب مقترن بفعل، فمثلاً<sup>3</sup> عندما تقول الأمّ لطفلها إلى اللقاء وتُشير بيدها لهذا الفعل، فهنا الطفل يتعلّم ذلك الصوت ويفهم المعنى الذي يُشير إليه، ولذلك فما على الأولياء إلاّ خلق الظروف الملائمة التي تساعد الطفل على اكتساب لغته بشكل سليم، وفي وقت قصير.

إنّ للأسرة دور كبير في عملية اكتساب الطفل للغة، باعتبارها المصدر الأوّل الذي يستقي منه الطفل لغته الأمّ، فما عليها إلاّ اختيار الطرائق المناسبة التي تجعل طفلها يكتسب تلك اللغة بطريقة

<sup>1</sup> - حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، المرجع السابق، ص153، (بتصرف).

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص153، (بتصرف).

<sup>3</sup> - أديب عبد الله محمد النواصي، إيمان طه طابع القطاوثة، النّمّو اللغوي والمعرفي للطفل، ط1، دار الإحصار العلمي ومكتبة المجتمع العربي، الأردن، 2015، ص52، (بتصرف).

صحيحة، مع تحفيزه وتشجيعه على الكلام حتى يغذي فكره بتلك اللغة، وبالتالي عندما يدخل إلى المدرسة يحمل في فكره زادا لغويا قد يستعين به في تعلم اللغة الثانية.

وتتفاوت عدد الكلمات التي يمكن للطفل أن يستخدمها في مراحله الأولى من حياته، إذ نجد أن الطفل عند بلوغه 18 شهرا يستخدم حوالي 50 كلمة، و250 كلمة عند نهاية السنة الثانية، وحوالي 450 كلمة عند نهاية السنة الثالثة من عمره<sup>1</sup>. وهذا يعني أن التحصيل اللغوي للطفل يتطور من مرحلة إلى أخرى، وأن الطفل يتفاعل مع أسرته باستعمال اللغة بشكل جيد.

ب-مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة: تبدأ هذه المرحلة<sup>2</sup> عند بلوغ الطفل سنتين؛ ففي هذه المرحلة يكون الطفل قادراً على الكلام ويفهم مدلولات الألفاظ ومعانيها، وتبدأ مراحل تكوين الجملة بدءاً بالكلمة الواحدة ويدخل مرحلة إصدار الأصوات والتعبير عن نفسه بكلمتين، إذ يقوم بالجمع بين كلمتين لتكوين جملة ما، وتتطور لغة الطفل في هذه المرحلة، وعند اكتماله ثلاث سنوات تكون له القدرة على فهم الأفعال والأنشطة المختلفة، ويستوعب القصص المصورة، فكلما تقدم الطفل في العمر، تطور نموه اللغوي بشكل ملحوظ؛ إذ يستطيع الإجابة على تساؤلات الغير، واختيار الكلام المناسب للمواقف المختلفة.

### 3-نظريات اكتساب اللغوي:

إنّ الطفل عندما يُولد، ليس له القدرة على تعلم اللغة، بل يكتسبها أولاً وذلك عن طريق تقليد الأصوات بصورة عفوية. ولعملية اكتساب اللغة عدة نظريات ولكلّ نظرية وجهتها الخاصة، ومبدأ تعتمد عليه، وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

3-1-النظرية السلوكية: تعتبر النظرية السلوكية واحدة من أشهر النظريات النفسية، حيث تفترض: "أنّه ينبغي أن نولي الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس، ولا يركزون اهتمامهم على الأبنية العقلية أو العمليات الداخلية التي تسود الأبنية اللغوية"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>- أديب عبد الله محمد النواسيه، إيمان طه طابع القطاوئة، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، المرجع السابق، ص52، (بتصرف).

<sup>2</sup>- المرجع نفسه، ص52-53، (بتصرف).

<sup>3</sup>-نفسه، ص40.

لا تصب النظرية السلوكية اهتماماً بما هو عقلي؛ أي كل ما هو موجود داخل الدّهن من عمليّات عقلية، بل نجدها تهتمّ بالسلوك الطّفل أثناء تلقّظه بكلام معيّن يكون سلوكه معبراً لذلك الكلام الذي ينطق به، فمثلاً يبكي الطّفل فهذا السلوك دليل على أنّه قد يكون جائعاً أو يشعر بالألم.

تختلف السلوكية في أن "يكون الطّفل سلبياً خلال عملية اكتساب اللّغة، فالطّفل يبدأ الحياة بجعبة لغوية خاوية ثمّ يصبح الطّفل مستخدماً للّغة حينما تمتلئ الجعبة بالخبرات التي توفرها النّماذج اللّغوية في بيئته، ولا شكّ أنّ التعزيز والتقليد يلعبان دوراً في النّمو اللّغوي إلاّ أنّه بالرّغم من ذلك فإنّه من الصّعوبة أن ينظر إليهم باعتبارها التفسير الوحيد لنمو الطّفل اللّغوي، ومن أبرز جوانب القصور في هذه النّظرية هو الافتراض من أنّ الطّفل يلعب دوراً سلبياً في اكتساب اللّغة<sup>1</sup> نفهم من هذا القول أنّ الطّفل خلال عملية اكتساب اللّغة لا ينتج لغة جديدة، بمعنى يتلقّاها من طرف الآخرين، وعندما يكبر يستطيع أن يُكوّن عبارات وجمل ليعبر عن مشاعره، أي عندما كان صغيراً يتلقّى فقط القوالب الجاهزة، ولكن لا ننسى أنّ هذه النّظرية أقرّت بجوانب سلبية فيها، بمعنى لا يجب أن نعتبر الطّفل مجرد مُتلقي سلبى للّغة، أي يستطيع أن ينتج لغة جديدة.

وتتمّ دراسة الظّاهرة السلوكية في نظرية الاشرط الإجرائي حسب سكينر Skinner عن طريق: "تفاعل الكائن الحي مع بيئته الخارجية"<sup>2</sup>. أشار سكينر إلى ضرورة احتكاك الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها، لكي يوجد سلوك لغوي وتحدث استجابة تبيّن الطرفين، وهذا قصد تحديد المفاهيم المتعلّقة بالإنسان مع البيئة. إضافة إلى ذلك يرى بأنّ "المثير لا يمكن أن يكون عاملاً أو متغيّراً مستقلاً عن السلوك بل يستدلّ عليه نمط السلوك نفسه"<sup>3</sup>. نفهم أنّ هناك علاقة بين المثير الذي يحفز الطّفل على اكتساب اللّغة وبين نمط السلوك اللّغوي الذي يصدر عن الطّفل.

كما أنّ السلوك الآلي الذي يصدر عن الطّفل يمكن ملاحظته ودراسته كما تدرس الظواهر الطّبيعية، حيث يستطيع الباحث توقّع استجابة الطّفل اللّغوية في عملية اكتساب اللّغة في موقف معيّن، وذلك من خلال تعريضه لمثير معيّن يجعله يستعمل اللّغة وبالتالي يضمن على الباحث "ثبات الأنماط اللّغوية"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> - أديب عبد الله محمد النواسيه، إيمان طه طابع القطاونة، المرجع السابق ص 40-41.

<sup>2</sup> - ع/ مروان أبو حويج، سمير أبو معلي، المدخل إلى علم النّفس التربوي، دار اليازوري، الأردن، 2004، ص 187.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص 183.

<sup>4</sup> - عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللّغة النّفسية، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، 2006، ص 249.

والمقصود بالأنماط اللغوية<sup>1</sup> المتمثلة في البناء الذي يبني عليه الكلام فمثلا تتكوّن من فعل واسم وحروف الجرّ أو العطف، وذلك حسب نوع الجملة، وهذا النمط اللغوي الذي تأخذ الجملة نمط ثابت لا يمكن أن يتغيّر عبر الزمن إذ نجد النمط اللغوي الذي يتحدّث به الأولياء هو نفسه الذي يكتسبه الطّفل عنهم.

**3-2- النظرية العقلية:** يطلق على النظرية العقلية بالنظرية الفطرية أو اللغوية التي أتى بها العالم اللغوي تشومسكي؛ إذ تضمنت هذه النظرية مجموعة من المبادئ مخالفة للمبادئ النظرية السلوكية التي لم تميز بين لغة الإنسان ولغة الحيوان، واعتبر أنّ عملية الكلام ليس لها علاقة بالتفكير أي خاصّ بالإنسان فقط وليس بالحيوان الذي يعتمد على نظام الاتصال المتمثّل في الأصوات الصادرة عن الحيوانات. لكن انطلق تشومسكي<sup>2</sup> من مبدأ يتمثّل في أنّ اللغة ميزة إنسانية، وهي لا تخضع إلى أي حافز، وإنما هي وسيلة للتعبير عن الأفكار، والمشاعر، والمعارف الصادرة عن الإنسان، إضافة إلى أنّ اللغة عبارة عن نظام مفتوح لإنتاج عدد غير محدود من الجمل، لكن نظام الاتصال عند الحيوان محدود في عدد من الأصوات. وقد أخذ تشومسكي أصوله الفلسفية التي بنيت عليها نظريته من فلسفة ديكارت الذي أعطى الأولوية للعقل باعتبار أنّ الإنسان له إمكانيات وقدرات عقلية بها يستطيع إنتاج الكلام والإبداع في مختلف المجالات. كما يرى تشومسكي<sup>3</sup> أنّ الإنسان يمتلك قدرة عقلية خارقة ليس لها مثل ودورها يتمثّل في إبداع أفكار جديدة تخدم الإنسان، لذا يُفسر عملية اكتساب اللغة عند الطّفل مرتبطة بالمبادئ العقلية. تبين النظرية العقلية أنّ "الطّفل يكتسب اللغة عن طريق تقدير الفرضيات، ويقوم بتطبيقها على المعطيات والقواعد اللغوية التي يتعرّض لها، كما يمتلك بالفطرة أشكالاً مجردة لقواعد يمكنه امتلاكها عند استيعابه لمعطيات لغته، وهو قادر وبصورة لا شعورية على صياغة عدد من الجمل، وعند سماع الطّفل مقاطع من اللغة التي سوف يكتسبها يهندي تدريجياً إلى أنّ بعض الفرضيات التي صاغها لا تتوافق مع معطيات اللغة"<sup>4</sup>.

يقوم الطّفل في عملية اكتسابه للغة أولاً بوضع الفرضيات المتمثلة في الحلول المؤقتة التي قد تكون خاطئة أو صائبة، إذ أنّ الطّفل يطبّق تلك الفرضيات على اللغة التي يستعملها في المواقف

<sup>1</sup> عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص249.

<sup>2</sup> حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، د.ط، دار القصبية، الجزائر، 2003، ص60، (بتصرف).

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص60، (بتصرف).

<sup>4</sup> نفسه، ص61-62.

المختلفة التي يتعرّض لها في عملية التّواصل مع غيره، إضافة إلى أنّ الفطرة التي يمتلكها الطّفل قد تحمل أشكالاً لقواعد لغته أثناء عملية فهمه لمعطيات لغته الأمّ، قد يستوعب تلك القواعد التي كانت متمحورة فطرة في ذهنه، كما أنّ الطّفل له إمكانيّات أن ينتج عدد كبير من الجمل بشكل عفوي دون إدراكه لذلك أثناء اكتسابه اللّغة.

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ اللّغة: "قدرة فطريّة يشترك بها جميع أفراد الجنس البشري، وقد تكون مرتبطة بالعوامل البيولوجية، وطبيعة عمل النّصف الأيسر من المخ"<sup>1</sup>، ونعني بهذا أنّ اللّغة من وحي الله تعالى على الإنسان، وقد ميّز بها الإنسان عن بقية الكائنات الحيّة فما عليه إلاّ ممارستها حتّى تنمو وتتطوّر؛ فهي مرتبطة بمختلف العوامل المحاطة بالإنسان سواء البيئيّة، والحسية والعقليّة، وكلّها تساهم في عملية اكتساب اللّغة، إضافة إلى أنّ الأطفال كلهم لديهم استعدادات متشابهة فطرياً لاكتساب لغتهم الأصليّة والمكان المخصّص لاكتساب لغة الأمّ هو النّصف الأيسر من مخ الإنسان.

- كما يضيف تشومسكي أنّ: "جميع الأطفال بغض النظر عن ذكائهم أو مدى تشوّه الخبرات اللّغوية البيئية من حولهم قادرون على تعلّم اللّغة وفق عدد من الخصائص البيولوجيّة الوارثيّة التي تجعلهم يكتسبونها تلقائيّاً ولذلك بعد السّجع والمناغاة وترديدات الأطفال Baby Table انعكاساً لهذه القدرات الفطريّة البيولوجيّة"<sup>2</sup>. المقصود من هذا، أنّ للأطفال قدرة عظيمة في اكتسابهم للّغة، وذلك عن طريق حواسهم والتي تؤدي دوراً مهماً في اكتساب الطّفل للّغة، وذلك رغم تواجد مستوى معيّن من الذّكاء وتأثرهم بعامل البيئة والوراثة.

**3-3- النظرية المعرفية:** تعدّ نظرية بياجيه هي الأساس التي تقوم عليه النّظرية المعرفيّة، فاكتساب اللّغة عنده "ليس عملية اشراطيّة، بقدر ما هو وظيفة إبداعية"<sup>3</sup>، وهذا يعني أنّ الطّفل ليس شرط أن تكون لغته تقليد أو محاكاة للأصوات المسموعة، بل لديه قدرات عقليّة تمكّنه من إنتاج الكلام الذي يتفاعل به مع غيره. ويضيف أيضاً أنّ التّسمية المبكّرة للأشياء والأفعال قد تكون نتيجة المحاكاة التي لا تتمّ إلاّ عن طريق الحواس، ومن أهمّها نجد حاسة السّمع، والتي تؤدي دوراً مهماً في اكتساب الطّفل للّغة، إضافة إلى ذلك تدعيمه بكلمات وجمل معيّنة لكي ينطق بها في سياقات مختلفة ومتنوّعة. وقد أشار بياجيه إلى أنّ

<sup>1</sup> - عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفي، النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان، 2004، ص269.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص269.

<sup>3</sup> - محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع ( النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية)، د.ط، دار عالم المعرفة، الكويت، 1986، ص110.

الطفل تكون له القدرة على معرفة أسماء الأشياء من خلال تقليده ومحاكاته لأصوات المحيطين به. وينص في نظريته إلى وجود فرق بين الكفاءة التي يتمتع بها الطفل وكيفية أدائه للغة. كما تطرّق إلى الحديث عن الفرق الموجود بين الطّف الذي لم تستقر أو تنشأ لديه خبرات وتراكيب وألفاظ لغوية تمكّنه من اكتساب اللّغة؛ أي لا بدّ عليه أن يكون مستعداً وناضجاً. فالطفّل لديه استعداد للتعامل مع الرّموز اللّغوية التي تعبّر عن مفاهيمه ومقاصده، وذلك نتيجة تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها منذ المرحلة الأولى<sup>1</sup>.

إن اكتساب اللّغة عند بياجيه يحدث نتيجة: "تفاعل الفرد في بيئته في إطار القدرة على معالجة المعلومات معرفياً في ضوء نمو الفرد المعرفي"<sup>2</sup>.

إنّ الطّف يكتسب لغته الأم من خلال تفاعله مع الوسط البيئي الذي يعيش فيه سواء داخل محيطه الأسري أو في المحيط الخارجي (الشارع)، وبذلك يكون قد حقّق تطوّراً في نموّه اللّغوي، وتطوّرت معرفته للّغة بشكل ملحوظ، مما يمنحه القدرة على فهم المعلومات التي يتلقّاها من غيره، وبذلك قد حقّق التّفاعل بينه وبين الطرف الآخر.

كما يؤكّد بياجيه: "أنّ الاتّجاه السلوكي والاتّجاه الفطري لم يوفّقا في تفسير اكتساب اللّغة حيث إنّ اكتساب اللّغة عملية إبداعية تسمح بظهور التّراكيب اللّغوية إذا كانت ضمن الأساس المعرفي للفرد، فقبل أن يستطيع الطّف إجراء عملية المقارنة بين الأشياء، يجب على الطّف أن يتعلّم مفاهيم الحجم والوزن والتّصنيف وفق بنائه المعرفي"<sup>3</sup>.

كل من النّظرية السلوكية والفطرية نظرتهما إلى عملية اكتساب اللّغة لم تكن في محلّها لأنّها لم يربطها بعامل الإبداع؛ فالطفّل عندما يكتسب لغته الأمّ في بداية مراحلها يكتسبها عن طريق التّقليد ومحاكاة أوليائه، لكن عندما يصبح قادراً على الكلام، ويتجاوز مرحلة المحاكاة والتّقليد، سيكون له القدرة على إنتاج كلام من فكره بلغته الخاصّة، وبالتالي نموّه المعرفي قد تطوّر ويستطيع التّحكم في لغته الأمّ، فلا يتحدّث عشوائياً فيكون كلامه موزون أثناء عملية التّواصل.

<sup>1</sup> - محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع ( النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية)، ص160، (بتصرف).

<sup>2</sup> - عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، المرجع السابق، ص270.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص270.

## 4-آليات الاكتساب اللغوي:

يتمكّن الطّفل من اكتساب لغته الأمّ بتوفر عدّة آليات، والتي يمكن إجمالها في النقاط التالية:

4-1- القدرة على الكلام: حتّى يتمكّن الطّفل من الكلام والنّطق الصّحيح للكلمات لا بدّ أن يكون جهازه العصبي ومخّه وحواسه كلّها سليمة، فالمصاب بمرض التّوحد مثلا لا يستطيع التّكلم لوجود اضطراب في الدّماغ والجهاز العصبي، كذلك الحال بالنسبة للطّفل الأصمّ الذي فقد حاسة السمع والتي تعتبر عمليّة معقّدة تمرّ على عدّة مراحل وهي<sup>1</sup>:

1. تمكين الطّفل من تحديد المعاني لكلّ المسمّيات والأشياء المحيطة به، وذلك عن طريق حواسه الخمسة؛ فالطّفل الصّغير لا يدرك النّار ولا يعرف معناها إلّا إذا لمسها وأحسّ بها.
2. تخزين هذه المعاني في الذاكرة فتكرار لمس الطّفل للنّار يجعله يكوّن صورة في ذاكرته لمعنى النّار.
3. ربط الطّفل بين صورة النّار في الحقيقة وصوتها بصورة النّار التي خزّنها في ذاكرته، فكلمّا رأى ناراً أو سمع كلمة نار فإنّه يستنتج مباشرة معنى النّار في ذهنه انطلاقاً من المكتسبات القبلية.
4. النّطق للكلمات، وذلك بتنشيط المنطقة الحركيّة في الدّماغ الخاصّة بترجمة الرّسائل اللّغوية العصبيّة إلى منطوقة بعد إدماج الخطوات الثلاثة السّابقة كلّها.

4-2- معرفة الكلام: يمرّ الطّفل في حياته بظروف وتجارب مختلفة بعضها سعيدة وأخرى محزنة، هذه التّجارب تكسبه المعاني والمعرفة اللّازمة عن نفسه وعن العالم المحيط به، "وتكتمل المعرفة الكلاميّة لدى الطّفل إذا تمت لديه بشكل سليم بعض المفاهيم المتمثّلة في: الجاذبيّة، المخطّط الجسدي، المكان، الزمان"<sup>2</sup>.

ومن هنا نستطيع أن نقول بأنّ للمحيط الخارجي له أهميّة كبيرة في معرفة الطّفل للغة إضافة إلى أنّ هذه المفاهيم تؤدي دوراً مهمّاً في المساعدة على الكلام والتّعبير عن الأفكار بلغة سليمة ومفهومة.

<sup>1</sup> - بلقاسم جياب، آليات اكتساب اللّغة وتعلّمها، (مقالة)، مجلة الممارسات اللّغوية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، المرجع السابق، 2015، ص106-107، يتصرف.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص107.

4-3-الإرادة في الكلام: " تكون في مستوى التّواصل وترتبط بالجانب العاطفي والعواطف مكتسبة نتيجة معاش الطّفل، أي طبيعة ونوعيّة الطّروف السّابقة وطبيعة ونوعيّة الطّروف الحاضرة، فالمعاش العاطفي للطّفل يدخل في الوضعيّة الحاضرة فيسمح بتحريره ودفعه للكلام أو العكس تكفّه عن ذلكم، لذا فالتّعلّم الجيّد لا بدّ أن يفتعل في حركيّة وفي عواطف إيجابية<sup>1</sup>.

يمكن القول بأنّ الأسرة تقوم بدور مهم في تأديّة الطّفل للكلام؛ فالطّفل الذي ينشأ في الوسط العائلي تسوده المحبّة والوثام والتّفاهم تجده أكثر جاذبية للكلام والتّعبير عما يخالجه من أفكار وعواطف، عكس الطّفل الذي ينشأ في أحضان عائلة غير منسجمة أو يكثر فيها العنف (اللّفظي أو الجسدي)، فنجدّه أكثر انطوائيّة وعزلة، ويفقد الرّغبة في الكلام بسبب العواطف والطّروف المحيطة به.

### 5-العوامل المؤثرة في الاكتساب اللغوي:

يكتسب الطّفل لغته في المحيط الأسري الذي يعيش فيه بشكل طبيعي وعفوي، لكن هناك عوامل مختلفة تؤثر في عملية اكتساب اللّغة، وتتمثّل فيما يلي:

5-1-الجنس: لم تتفق الدّراسات التي أجريت فيما يخصّ علاقة اللّغة بجنس الطّفل على نتيجة واحدة حول دلالة الفروق في النّمو اللّغوي بين البنين والبنات، فقد وجدت بعض: "الدّراسات أنّ النّمو اللّغوي عند البنات أسرع ممّا عليه عند البنين ولاسيما في السنوات الأولى من العمر<sup>2</sup>"، لكن هناك: "دراسات أخرى بيّنت أنّ ليس هناك فروق في النّمو اللّغوي بين الطّفل والطّفة، وقد خرجت أغلب الدّراسات وعلى وجه العموم أنّ البنات تبدأ المناغاة قبل البنين، إذ لديهنّ قدرة على تنويع الأصوات أثناء المناغاة تفوق قدرة الذّكور ويكون هذا خلال مرحلة الرّضاعة، وأيضا في كلّ جوانب اللّغة ( بداية الكلام، المفردات اللّغوية...)، لكن هذه الفروق تقلّ وضوحا كلّما تقدم الطّفل في العمر<sup>3</sup>". يؤثر الجنس على سرعة اكتساب الطّفل للّغة؛ إذ نجد أنّ سرعة البنات في النّمو اللّغوي أكبر من البنين، وقدراتهنّ الذهنية في تعلّم المفردات، وتكوين الجمل، وفهم الكلام أكبر من قدرات البنين.

5-2-مستوى الذكاء: إنّ زيادة السّرعة في تعلّم واكتساب المهارات اللّغوية والكلامية، والتّعبيرية لها علاقة بارتفاع مستوى الذّكاء لدى الطّفل، باعتبار أنّ الذّكاء ليس بنفس الدّرجة لدى جميع الأطفال، وقد

<sup>1</sup> - بلقاسم جياب، آليات اكتساب اللّغة وتعلّمها، ص 107-108.

<sup>2</sup> - أديب عبد الله محمد النواسيه، إيمان طه القطاونة، النّمو اللّغوي والمعرفي عند الطّفل، المرجع السابق، ص 53.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص 53.

أشارت الدراسات<sup>1</sup> إلى أنّ الأطفال الذّين لديهم موهبة أي يكون ذكاءهم مرتفع، تكون لهم القدرة على الكلام قبل الأطفال العاديين في الذكاء، كما أنّ الطّف الذّكي له القدرة على تمييز الكلمات أكثر من الطّف المتوسط الذكاء والضعيف الذّي ليس له القدرة على التّمكّن من الكلمات وطول الجملة واستخدام المعاني المجردة.

إضافة إلى أنّ لعامل الذكاء إسهامات أثناء عمليّة التّلّفظ بالكلام وفهم المعاني الّتي تحملها في حياة الفكر، فالذكاء عبارة عن نظام عمليّات حيّة وفعّالة أكثر سلامة وديمومية، فهو تكيف عقلي جدّ منظور بمعنى أنّه جهاز تبادل ضروري بين الفرد والعالم الخارجي<sup>2</sup>.

المقصود من هذا أنّ عامل الذكاء له أهميّة في تسهيل عمليّة الكلام وفهم الطّف لمعاني المفردات بسهولة فائقة ممّا يسهّل عملية التّفاعّل مع الطّرف الآخر، فلا يكون هناك تعقيدات في استعمال اللّغة.

**5-3-العوامل الأسرية (Family Factors):** إنّ الأسرة تؤثر تأثيرًا في النّمّو اللّغوي وذلك من خلال "الترتيب الذّي يحظى به الطّف في أسرته، وكذلك الطّروف الاقتصادية والاجتماعيّة المحيطة بالأسرة، فالطّف الوحيد في أسرته أكثر ثراء في محصّوله اللّغوي مقارنة مع تعدّد الأطفال في الأسرة، بالإضافة إلى أنّ أساليب تربيّة الوالدين لطفهم ومستواهم الثّقافي لهما الواضح في تطور النّمّو اللّغوي للطّف<sup>3</sup>. إنّ للأسرة دور كبير في تحقيق الطّف نموًا لغويًا متطورًا، وذلك من خلال اهتمام الوالدين به، إذ لا بدّ من مراعته والحديث معه حتى يكتسب الطّف اللّغة بسرعة؛ فيكون تفاعل بينهم ممّا يساعد الطّف على تحسين ممارسته للّغة، أمّا تأثير المستوى الثّقافي للوالدين على النّمّو اللّغوي للطّف يظهر من خلال كفيّة تعامل الأمّ أو الأب مع طفليهما من حيث الألفاظ والمفردات الّتي توظّف في كلامهما مع الطّف، فإذا كان الوالدين متعلّمين، فيكون النّمّو اللّغوي للطّف متطورًا، وفي مستوى جيّد، لأنّ لديهما الخبرة والمعرفة فيما يتعلّق بكفيّة استعمال اللّغة، مع اختيارهما الطّريقة السّهلة الّتي تجعل الطّف يكتسب اللّغة بطريقة جيّدة، فيحقّق نموًا لغويًا متطورًا.

<sup>1</sup>- أديب عبد الله محمد النواسيه، إيمان طه القطاونة، النّمّو اللّغوي والمعرفي عند الطّف، ص55 (بتصرف).

<sup>2</sup>-جان بياجييه، سيكولوجية الذكاء، ترجمة يولاند عمانوئيل، د.ط، دار عويدان، بيروت، 2002، ص13(بتصرف).

<sup>3</sup>-أديب عبد الله محمد النواسيه، إيمان طه القطاونة، النّمّو اللّغوي والمعرفي عند الطّف، المرجع السابق، ص55 (بتصرف).

**5-4- تأثير المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** إنّ للمستوى الاقتصادي<sup>1</sup> والاجتماعي الذي تعيشه الأسرة تأثير كبير على النمو اللغوي للطفل، فإذا كانت الأسرة تعيش في مستوى اقتصادي واجتماعي مختلف، بمعنى حالتها المادية سيئة، فينتج عنها تخلف لغوي لأطفالها، إذ أنّ كثير من أبناء الأسر الفقيرة مآلهم الإهمال، ولذلك لسوء حالتهم المعيشية وعدم تلقي مساعدة من طرف أسرهم في عملية اكتساب اللغة، أمّا الأطفال الذين ينشئون في أسرة ذات مستوى اقتصادي جيّد، فيكون دعم من طرف أسرهم، فلا شك أنّ نموهم اللغوي يكون سريع ومتطور، إضافة إلى هذا أنّ الأطفال الذين يُخالطون الكبار من صغرهم فإنّ اكتسابهم للغة يكون بشكل سريع وبمستوى رفيع، باعتبار أنّ الأشخاص الكبار في السن يستخدمون لغة أصلية بمعنى الكلمة وهي سليمة من الأخطاء.

**5-5- تأثير الوضع الصحي والجسمي للفرد (Physical sensory Position):** إنّ الوضع الصحي والجسمي للفرد له أهمية كبيرة في اكتسابه للغة؛ حيث أنّ سلامة "الجوانب الصحية والجسمية والحسية والسمعية للفرد لها علاقة بالنمو اللغوي، إذ يتأثر بسلامة الأجهزة الحسية السمعية والبصرية والنطقية للفرد<sup>2</sup>. إنّ سلامة الأجهزة السمعية والنطقية عند الفرد لها تأثير كبير في تحقيق نمو لغوي في فترة زمنية قصيرة؛ فالفرد عندما يسمع الأشياء المحيطة به بشكل جيد وينطق بها بطريقة صحيحة يساعده على نمو رصيده اللغوي. وقد أثبتت "الأبحاث أنّ هناك علاقة ايجابية كبيرة بين نشاط الطفل ونموه اللغوي، فكلمًا كان الطفل سليما من الناحية الجسمية، كلما كان أكثر نشاطا وهذا يجعله يملك قدرة كبيرة على اكتساب اللغة، وتؤثر الحالة الصحية للطفل على أغلب عمليات النمو المختلفة، وبالتالي قد تؤثر مظاهر هذا النمو على تقدّم لغة الطفل<sup>3</sup>، وهذا يعني أنّ الأطفال يتمتعون بصحة جيّدة، وتكون جميع أعضائهم سليمة خاصة الأعضاء الخاصة بعملية النطق، فإنّ مردودهم اللغوي يكون مرتفع، ويكتسبون لغتهم الأصلية بشكل سريع وبطريقة سليمة، أمّا الذين يعانون من عائق جسدي، كالأصمّ أو المكفوف، فإنّ نموهم اللغوي يكون متخلفاً وبطيئاً.

**5-6- تأثير وسائل الإعلام:** إنّ لوسائل الإعلام<sup>4</sup> دور كبير في ارتفاع المردود اللغوي للطفل، لأنّها تُثقفه فكريا وتثري رصيده اللغوي بأفكار جديدة ومهمّة، ممّا يُحقّق للطفل نموًا لغويًا متطورًا، فنتحسن طريقة

<sup>1</sup>-حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، المرجع السابق، ص165 (بتصرف).

<sup>2</sup>- أديب عبد الله محمد النواسيه، إيمان طه القطاوثة، النمو اللغوي والمعرفي عند الطفل، ص154.

<sup>3</sup>- المرجع نفسه، ص154.

<sup>4</sup>- نفسه، ص55 (بتصرف).

تأديته للغة من الحسن إلى الأحسن، وبالتالي تسهل عليه عملية التّواصل مع غيره ويوظّف لكلّ المواقف التي يتعرّض لها اللّغة المناسبة له.

### خلاصة:

تتمثّل أهمّ النتائج التي توصلنا إليها من خلال الدّراسة التي أجريتها في هذا الفصل فيما يأتي:

تعدّ عملية اكتساب لغة الأمّ جدّ مهمّة لا يُمكن أن نتجاهل مكانتها فهي الأساس التي يبني بها الفرد شخصيته وهويته، وبها يحقّق تفاعله مع أسرته ومع محيطه الخارجي، كما يُنمّي بها فكره، ويحدث هذا بشكل عفويّ وطبيعي دون تيقّنه لذلك، وأثناء اكتسابه لهذه اللّغة يمرّ بمرحلتين أوّلها مرحلة ما قبل اللّغة، والثّانية المرحلة اللّغوية التي يُحقّق فيها الطّفل نموّاً لغويّاً فيصبح قادراً على التّلفظ بالكلام.

إضافة إلى أنّ هناك عدّة تفسيرات لكيفية اكتساب الطّفل للغة الأمّ، ولكلّ نظريّة مبدأها الخاص بها، كما أنّ الطّفل لا بدّ أن يولد بأجهزة نطقية سليمة وأن يكون في مجتمع لغوي يتفاعل معه، وهذا يساعده على تلقّي لغته الأمّ بشكل سليم، وأيضاً هناك عدّة عوامل تتدخّل في اكتساب الطّفل لغته الأمّ بطريقة جيّدة وبمستوى رفيع ممّا يجعله يُحقّق نموّاً لغويّاً متطوراً، فتسهل عملية التّفاعل مع أفراد مجتمعه.

# الفصل الثالث:

تعلم اللغات في الجزائر

تعدّ عمليّة التعلّم الأساس في بناء حياة الفرد؛ فهي تخرجه من عالم الجهل إلى النور، وتمنح لحياته قيمة، وتنمّي عقله، وتحافظ على حضارة المجتمع وثقافته، ولأهميّة هذا الفصل قمنا بالإشارة إلى مفهوم التعلّم، وأهمّ نظريّاته، والمراحل التي يمرّ بها الطّفّل لتعلّم أيّة لغة، ومن ثمّة برزنا خصائصه وأهمّ صعوباته وشروطه، وفي الأخير أشرنا إلى النتائج. وهدفنا من هذه الدراسة هو التّعرف على ظاهرة التعلّم بكلّ جوانبها.

### 1- مفهوم التعلّم Apprentissage:

- إنّ التعلّم فعل إرادي يقوم به الفرد لتحقيق مجموعة من الأهداف سواء المتعلقة بتنميّة فكره، أو تطوير حياته وتفاعله مع المجتمع، باعتباره يمنح للفرد الارتقاء والتّجديد. ولمصطلح التعلّم عدّة تعاريف تتمثّل بعضها فيما يلي:
- "العملية المكتسبة من واقع خبراتنا في المنزل، المدرسة، النوادي وفي ميدان العمل أو ما يحدث من كلّ نشاط مشترك، وهو أيضا تغيير في السلوك الناتج عن تأثير الخبرة السابقة، أو هو تغيير دائم نسبيا في معرفة أو شعور أو اتجاهات الفرد بسبب الخبرة"<sup>1</sup>.
  - "نشاط ذاتي يقوم به المتعلّم ليحصل على استجابات ويكون مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كلّ ما قد يعترضه من مشاكل الحياة"<sup>2</sup>.
  - "تغيير في السلوك وهي عملية مستمرة تضي الحيوية والقدرة على التّجديد والارتقاء وتتأثر عملية التعلّم بمؤثرات داخلية وخارجية، على اعتبار أنّ التعلّم عمليات اكتساب ناشئة عن خبرة لحلّ المشكلات وتغيير السلوك"<sup>3</sup>.
  - "التّغيير المطرد في السلوك الذي يرتبط من ناحية المواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد، ويرتبط من ناحية أخرى بمحاولات الفرد المستمرة والاستجابة لها بنجاح"<sup>4</sup>.
  - "العملية التي نستدلّ عليها من التّغييرات التي نظراً على سلوك الفرد أو العضوية والتّاجمة عن التّفاعل مع البيئة أو التّدريب أو الخبرة"<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> - إعداد ملحقة سعيدة الجهوية، إثراء فريدة شنان، مصطفى مجري، تصحيح وتنقيح عثمان أيت مهدي، المعجم التربوي (Lexique pédagogique)، الجزائر، 2009، ص55.

<sup>2</sup> - محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، ط2، دار الشروق، الجزائر، 1983، ص21.

<sup>3</sup> - صالح بلعيد، علم اللّغة النفسي، المرجع السابق، ص89.

<sup>4</sup> - محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، المرجع السابق، ص25.

<sup>5</sup> - تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ط2، دار المسيرة، عمان، 2007، ص53.

يقصد بالتعلّم التطوّرات التي يحققها الفرد في سلوكياته؛ فيغيّرهما وينمي مهاراته العقلية، وتؤثر الخبرات التي اكتسبها من قبل في هذا التجديد إضافة إلى أنّ التعلّم لا يحدث فقط في المدرسة، بل يمكن للفرد أن يتعلّم في أيّ مكان سواء مع أسرته، أو في المحيط الخارجي، أو في مكان العمل، المهم أن يكون الفرد واعياً وأن تكون قدراته العقلية مستوعبة لما يتعلّمه، باعتبار أنّ التعلّم مخطّط له مسبقاً. كما يقصد بالتعلّم على أنه فعل إرادي يقوم به كلّ فرد من أجل تنمية فكره بمعارف جديدة تساعده في عملية التفاعل مع أفراد مجتمعه، فتكون لغته أكثر ارتقاءً، كذلك الفرد أثناء عملية تعلّمه المستمرة يكتسب معارف جديدة ومعلومات دقيقة؛ ممّا يجعله يغيّر من سلوكياته مع نفسه أو مع الآخرين، فكلمًا التقى بموقف جديد بذل جهداً للتأقلم معه، ممّا يحقق له نجاحاً، ليندمج في مجتمعه بكلّ سهولة. كما يكتسب الفرد أثناء عملية التعلّم مهارات وسلوكيات جديدة تساعده على تنمية معارفه، والتأقلم مع الظروف الزاهنة، كذلك يعطي التعلّم لنشاط الفرد حيوية تجعله أكثر رغبة وحماسة في معرفة أشياء جديدة نافعة له ولغيره، وبفضل التعلّم يتوصل الفرد إلى حلّ للمشكلات التي قد تصادفه في حياته ممّا يجعله يكوّن لنفسه الخبرة والمهارة، فتكون حياته أكثر ارتقاءً وتطوّراً. ويشير التعريف الأخير إلى التغيّرات التي تطرأ على سلوك الفرد، والتي تدلّ على حدوث التعلّم نتيجة التّدريب أو الخبرة. فمثلاً الطّفل عندما نعلّمه كيفية المشي ندرّبه عدّة مرّات حتّى يتعلّم وبالتالي سيغيّر من سلوكه أيّ يصبح قادراً على المشي بطريقة جيّدة.

## 2- نظريات التعلّم:

إنّ لعملية التعلّم عدّة نظريات تقوم عليها، ولكلّ نظرية مبادئها التي تقوم عليها، لأنّ لكلّ عالم نظريته الخاصة حول التعلّم، فكلّ حسب دراسته، ومن بين هذه النظريات نجد:

### 2-1- النظرية السلوكية Le Behaviorisme: ظهرت هذه النظرية عام 1912 في أمريكا على يد

واطسون Watson ويعتبر كتابه Behaviorism أهمّ الكتب التي عرضت اتجاهات المدرسة السلوكية في علم النفس، وجاء كردّ فعل على النّصوّرات اللاموضوعية في حقل السيكلوجية، وحاول تحديد معالمها كاتجاه يدرس السلوك لأنّه قابل للملاحظة والضبط والقياس عن طريق المنهج التجريبي. "ولقد ابتدأت هذه المدرسة تاريخها بالتركيز على دراسة الارتباط بين المنبه والاستجابة، كما تبدو في التجارب الشديدة التّبسيط في بعض معامل علم النفس متجاهلة تماماً للإنسان بما يحتوي عليه من مشاعر، وما يعتمل

بداخله من ديناميات لا سبيل إلى تجاهلها، إذا أردنا فهم سلوكه وتقويمه<sup>1</sup>. "تركز النظرية السلوكية على سلوكيات المتعلّم أثناء تعرّضه لمنبه ما، فإذا كانت استجابة من طرفه فهذا دليل على حدوث التعلّم ويظهر من خلال اكتساب المتعلّم لمهارات جديدة والتطوّر الايجابي في سلوكياته وقد أهملت تأثير الجانب النفسي للمتعلّم أثناء تعلّمه لظاهرة ما. اعتمدت هذه النظرية على القياس التجريبي الذي يقبل الملاحظة، وأهملت الأشياء المجردة غير القابلة للملاحظة ولا للقياس؛ أي أنّها ركزت على استجابات المتعلّم الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي من خلال الدّعم والتّعزيز الذي يتلقاه منها، ومما يحقّق تغييرا ايجابيا في سلوكه وهذا دليل على حدوث التعلّم<sup>2</sup>.

وتبنى هذه النظرية على مجموعة من المبادئ المتمثلة في<sup>3</sup>:

- ينتج التعلّم عن التجارب التي يقوم بها المتعلّم فتتغيّر استجاباته لتلك المواقف التي يتعرّض لها.
- يرتبط التعلّم بالنتائج؛ أي أنّ المتعلّم أثناء تعلّمه لسلوك ما يكتسب معارف ومهارات جديدة يستفيد منها في التّغيير من سلوكه عمّا كان عليه.
- يرتبط التعلّم بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه؛ أي أنّ استجابات المتعلّم مقترنة بالمثير الخارجي الذي يعزّزه لتغيير سلوكه وتنميته وتطويره نحو الأفضل.
- لحدوث التعلّم لا بدّ أن يكون دعم وتشجيع أداءات المتعلّم خاصّة تلك القريبة من السلوك الذي يريد بناءه، ومصدر هذا الدّعم والتّعزيز هو المثير الخارجي الذي يكون بمثابة المرشد والمصحّح لاستجابات المتعلّم حتّى تكون معرفته صحيحة.
- التعلّم المقترن بالعقاب تعلّم سلبي فعلى المعلم أن لا يستخدم أسلوب العقاب على المتعلّم أثناء عملية تعلّمه كالضرب أو الشتم، لأنّه يقتل من رغبته في القيام بذلك الفعل، فيكره التعلّم ولا يسعى إلى تطوير فكره ولا يغيّر من سلوكياته، ممّا يؤثّر على عملية التفاعل مع أفراد مجتمعه.
- يرى سكينر أنّ: " من شأن المثيرات اللفظية والبيولوجية توليد الاستجابات اللفظية التي يتعلّمها الطّفل بواسطة التّعزيز أو التّدعيم، ويؤكد أنّ تعزيز السلوك اللفظي يتمّ بواسطة الآخرين، واعتبر التّعزيز والتّدعيم شرطان أساسيين لحدوث عملية التفاعل بين المثير والاستجابة أيّ بين المنبه الخارجي والمتعلّم. كما يرى

<sup>1</sup> - صالح بلعيد، علم اللّغة النفسي، المرجع السابق، ص 91.

<sup>2</sup> - محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، المرجع السابق، ص 91 (بتصرّف).

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص 91 (بتصرّف).

أنّ الاستجابات اللفظية ترتبط ارتباطا مباشرا بالمشورات دون الحاجة إلى تدخّل متغيّرات مثل المعنى أو الأفكار أو القوانين النحويّة<sup>1</sup>.

يحدث التعلّم خلال الدّعم الذي يتلقاه المتعلّم من المحيطين به سواء أسرته أو مدرّسه في المدرسة، أو زملائه في مكان العمل، باعتبار أنّ التعلّم يحدث في أماكن متعددة، وعندما يستجيب المتعلّم للمثير الخارجي الذي يكون سببا في عملية التعلّم ينتج تغيّر في سلوك المتعلّم من الحسن إلى الأحسن. ويرى سكينر أنّ معظم سلوك الإنسان هو: "سلوك إجرائي محكوم بنتائج وليس سلوكا استجابيا مستجرا بمثيرات، إذ يقوم الإشراف الإجرائي على وضع مثيري واستجابة تصدر في هذا الوضع، أمّا تعزيزه فإنّه يتلو هذه الاستجابة، فهنا تكون استجابة المتعلّم أكثر حيويّة فاعليّة ونشاطا وإيجابية، لأنّه يتوجّب عليها أن تؤدّي الاستجابة لتحصل على المعزّز، وينتج عن هذا تشكيل استجابات جديدة ليست من طبيعة المتعلّم أداء مثلها<sup>2</sup>".

إنّ التعزيز الذي يتلقاه المتعلم يأتي بعد استجاباته للموقف التعليمي المراد تعلمه، فأولوية الاستجابة هي التي تدفع إلى ظهور الدّعم أو المعزّز الذي يصحّح له الاستجابات حتّى يصل إلى الحلّ الأنسب لذلك الموقف، وبالتالي فالسلوك الإجرائي يعطي الأولوية للاستجابة على المثير الخارجي. ويرى سكينر أنّ "التدريبات المدرسيّة التي يقوم بها التلاميذ قلّما تلقى التعزيز المناسب، وإن كان التعزيز من طرف المعلمين فنادرا ما يأتي بعد إجراء التلميذ للاستجابة الصحيحة مباشرة فالدرجة التي تعطى للتلميذ لا تأتي إلاّ بعد تصحيح الكراسات وغالبا ما يتمّ هذا التصحيح بعد عدّة أيّام أو في نهاية الأسبوع وانقضاء هذه الفترة الطويلة بين القيام بالواجب المدرسي وبين تعزيزه يضعف تأثير التعزيزات إن لم يعطله تماما. فالتعزيز يجب أن يتّبع إجراء الاستجابة مباشرة، وأن يتكرّر عقب كلّ استجابة<sup>3</sup>". يشير سكينر إلى ضرورة دعم وتعزيز التلاميذ في كلّ تدريب يقومون به أيّ كلّ استجابة لما يتعلّمونه يتبعها تعزيز لها حتّى تكون لهم رغبة وحماسة في التعلّم ممّا يؤدّي إلى تحقيق نتائج جيّدة، فدور المعلم هو تعزيزه في كلّ خطوة يخطوها في ذلك العمل فلا ينتظر حتّى إكماله؛ حيث يؤدّي إلى إخفاق عمليّة التعلّم فالمتعلّم لا يتعلّم ذلك السلوك بكلّ مراحل؛ فمثلا المعلم عند تقديمه لدرس ما في مادة معينة يكون شرحه بطريقة بسيطة، أي لا

<sup>1</sup> - صالح بلعيد، علم النفس اللغوي، المرجع السابق، ص92.

<sup>2</sup> - تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، المرجع السابق، ص178.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص184.

يعمق في الشرح وأيضاً لا يمنح للتلاميذ تمارين تطبيقية حول ذلك الدرس حتى مرور وقت طويل على فترة تقديمه مما يجعل التلميذ لا يتعلم ذلك السلوك بكلّ خطواته.

إنّ التعلّم في نظر سكينر "تغيير في احتمال حدوث الاستجابة ويتمّ هذا التّغيير بواسطة الإشرط الإجرائي الذي يعتبر عملية الاستجابة أكثر احتمالاً للحدوث أو التكرار في عملية التعلّم. إذ أنّ جميع أنواع السلوك الإنساني تقريباً نتاج للتعزيز الإشرطي، بمعنى أنّ السلوك ما هو إلاّ إجراء يعتمد على البيئة ويؤدّي إلى نتائج وقوانين تصف سلوك الكائن الحي<sup>1</sup>". يرتبط حدوث التعلّم بالاستجابات التي تصدر عن المتعلّم أثناء تعلّمه لسلوك ما؛ إذ يسعى إلى إحداث تغيير في نمط سلوكه وتطويره عمّا كان عليه، ويتمّ هذا من خلال الدّعم والتّعزيز الذي يتلقّاه من المثير الخارجي، أيّ العوامل البيئية المحيطة به سواء في أسرته أو في المدرسة، أو في مكان العمل... وتحقّق عملية التعلّم المبنية على الإشرط الإجرائي - أي حدوث استجابة أولاً من طرف المتعلّم، ثمّ يليها معزّز خارجي يدعمه، ليصل إلى الاستجابة الصّحيحة- على مجموعة من القوانين والقواعد تسيّر وفقها سلوكيات المتعلّم.

## 2-2- نظرية التعلّم الشرطي الكلاسيكي Classical Conditioning لإيفان بافلوف: تعدّ هذه النّظرية

أحد نظريات التعلّم التي تسعى إلى وضع مبادئ تبنى عليها عملية التعلّم.

أقام إيفان بافلوف Ivan Pavlov تجاربه على الحيوانات حتّى يكتشف طريقة استجابتها للمواقف التي تتعرّض لها من خلال نظرية التعلّم الشرطي، وقد توصل إلى مجموعة من المبادئ التي يمكن الاستفادة منها في التّربية والتّعليم بصفة خاصّة؛ يرى بافلوف حسب نظريته أنّ "التعلّم عبارة عن استجابة لمثير أو باعث ومن ثمة كانت الدّراسة للاستجابات التي يقوم بها المتعلّم ذات أهميّة بالغة في إتقان ما يتعلّمه، فعلى المدرّس أن يدوّن تلك الاستجابات ويقوم بدراستها دراسة دقيقة لمعرفة مدى التّحسن الذي يطرأ عليها. وفي الوقت ذاته من المفيد أن يطلع المدرّس تلاميذه على مدى تحسن الذي يظهرونه في مختلف العلوم والمهارات لأن ذلك يدفع التلاميذ إلى التّحسن نحو الأفضل<sup>2</sup>".

يشير التعلّم الشرطي إلى أهميّة الاستجابات الصّادرة عن المتعلّم في تحقيق عملية التعلّم، إلّا أنه لا بدّ أن يكون مدعماً أو معزّزاً لتلك الاستجابات من قبل المعلّم الذي يتوجّب عليه اتّباع استجابات المتعلّم حتّى يتعرّف على التّحسنات التي توصل إليها، حتّى يحقّزه أكثر على تعلّم سلوك ما بشكل أفضل.

<sup>1</sup> - محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التّربوية، المرجع السابق، ص94.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص118.

واعتمدت نظرية بافلوف على "التكرار والتّمرين لحدوث التعلّم الشرطي، إذ بفضلته يرتبط المثير الصناعي بالمثير الطبيعي. ويكتسب صفاته وقدرته على إحداث الاستجابة، وكلّما كانت مرّات التكرار أكثر، كلّما ازدادت قوّة المثير الصناعي عند ظهوره بمفرده، ويمكن للمتعلّم أن يستخدم التكرار والتّمرين في عمليّة الحساب ودروس الإملاء، وحفظ معاني الكلمات في اللّغة الأجنبية، وكذلك في دراسة الخرائط ومواقع البلدان. ويساهم التكرار في تعلّم الحوادث التّاريخية وأزمنتها، كما يظهر أثر التّمرين في تعلّم الكتابة على الآلة الكاتبة<sup>1</sup>.

إنّ تكرار المتعلّم لاستجاباته عدّة مرّات أثناء تعلّمه لسلوك ما يساعده على تحقيق نتائج جيّدة، وتقويّ العلاقة بين الاستجابة والمثير الخارجي، ويساعد المتعلّم على تسهيل الحفظ وتخزين المعلومات في ذهنه. ويتمّ التعلّم الشرطي أيضا عن "طريق استمرار وجود الدّافع والمثير، ويمكن الاستفادة من هذا المبدأ وتطبيقه في حجرة الدّراسة عن طريق إحاطة كلّ موقف من مواقف التّعليم بكثير من المثيرات التي تضمن إثارة التلميذ حتّى يتعلّم، كما تجعل موضوع التعلّم في حالة من التّجدد، وهذا يساعد المتعلّم على ترسيخ الخبرات التي اكتسبها في ذهنه فلا تتعرّض للنسيان أو الزوال<sup>2</sup>. إنّ للدّافع والمثير دور أساسي في عمليّة التعلّم؛ إذ لا بدّ على المتعلّم أن يكون له دافع حتّى تكون له الرّغبة والحماس في التعلّم، ممّا يدفعه إلى تحقيق هدفه المنشود، ولا بدّ أن يكون له دعم من المثيرات الخارجية وتعزّز استجاباته، فتحفّزه على التّغيير الجيّد واكتساب مهارات ومعارف ملائمة لمستواه التّعليمي، كما يجب أن تجعل هذه المثيرات مواضيع التعلّم متجدّدة حتّى تضمن للمتعلّم عدم تعرّضه لنسيان المعارف والخبرات التي اكتسبها لأنّه سيحتاج إليها في المراحل التّعليميّة اللاحقة.

ويرى أيضا إيفان بافلوف<sup>3</sup> في التعلّم الشرطي لا بدّ من حصر الموقف المراد تعلّمه ويتمّ عن طريق تركيز انتباه المتعلّم، فيحدث التعلّم بسرعة دون الحاجة إلى تكرار المتعلّم للاستجابات عدّة مرّات، بل لا بدّ عليه أن يركّز انتباهه على ذلك الموقف المراد تعلّمه، فيكون هناك تفاعل بينه وبين مدرّسه، فيتبعه في كلّ ما يقوله كلمة بكلمة حتّى يفهمه وبالتالي يتعلّم ذلك الموقف، ويكتسب مهارة في إيجاد حلّ له، إذ

<sup>1</sup> - محمد مصطفى زيدان، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، المرجع السابق، ص 119.

<sup>2</sup> - تيسير مفلح كوافحة، المرجع السابق، ص 167.

<sup>3</sup> - محمد مصطفى زيدان، المرجع السابق، ص 119 (بتصرّف).

يمكن أن يستفيد منها في حلّ مواقف مشابهة لذلك الموقف، ولا بدّ أن لا تكون الكثير من المثيرات التي قد تسبّب توتراً للمتعلّم وبالتالي لا يحقق تعلّماً جيّداً.

2-3- النظرية الجشططية: اعتمدت هذه النظرية على مجموعة من المبادئ تسير وفقها عملية التعلّم، ويمكن الحديث عنها فيما يلي:

ترى هذه النظرية أنّ "التعلّم شكل من أشكال المعرفة والمعرفة هي القدرة على معالجة المعلومات، وجهاز المعالجة لدى الإنسان هو مجموعة العمليات العقلية المعرفية مثل: الإدراك، الانتباه، التذكّر، التفكير إلى جانب الحاجات والدوافع والانفعالات وإرادة التعلّم<sup>1</sup>". يتمثّل التعلّم في المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلّم فيستفيد منها في حياته الأسرية والعملية والاجتماعية، بشرط أن يوظّف المتعلّم العمليات العقلية، بهدف أن يكون له دافع يحفّزه على التعلّم، وأن تكون له إرادة قويّة، لتكون استجاباته متفاعلة مع المثير الخارجي، وبالتالي يحقق هدفه سواء بتغيير سلوكه أو معرفة قواعد لغة ما.

وتختلف النظرية الجشططية عن السلوكية، فهي "لا تربط التعلّم بالمحاولة والخطأ، فالمنظرون للنظرية يعتبرون أنّ التجارب على الحيوانات لا يمكن تطبيقها على الإنسان، وتتمثّل مبادئ هذه النظرية فيما يلي: الاستبصار شرط للتعلّم الحقيقي، التعلّم يقترن بنتائج، الانتقال شرط للتعلّم الحقيقي، الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلّم سلبي<sup>2</sup>".

يرفض الجشططيون تعميم نتائج التجارب التي أجريت على الحيوانات على التعلّم الخاص بالإنسان. فالتعلّم عندهم لا يقبل المحاولة والخطأ، لأنهم وضعوا مبادئ خاصّة تبنى عليها عملية التعلّم، إذ لا بدّ على المتعلّم أن يكون قادراً على الفهم والإدراك أثناء تعلّمه لسلوك ما، ممّا يجعله يغيّر من سلوكه، ويكتسب معرفة جديدة، وبالتالي تعلّمه لا يكون عشوائياً بل مقترناً بنتائج قد رسمها في بداية تعلّمه. وكلّ هذا يشير إلى أنّه حقّق تعلّماً إيجابياً. كما أنّ "التعلّم عن طريق الاستبصار يقوم على مجموعة من القوانين المتمثلة في قانون التشابه، قانون التقارب، قانون الثبات أو الإفعال، قانون الاستمرار الجيد، قانون الخبرة السابقة. وكلّ هذه القوانين تساعد على التنظيم اللازم لحدوث الاستبصار الذي يعتمد على الإدراك والفهم للموقف الذي يتعرّض إليه المتعلّم<sup>3</sup>".

<sup>1</sup> - صالح بلعيد، علم النفس اللغوي، ص 98.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 99.

<sup>3</sup> - محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، ص 169-170.

اعتمدت المدرسة الجشطلتيّة على مبدأ الاستبصار في عمليّة تعلّم المهارات والمعارف الجديدة. يرتكز الاستبصار على فهم وإدراك المتعلّم للمشكلة التي يريد تعلّمها، فكّما كان المتعلّم ذكياً وعقله ناضجا ساعده على استخدام الاستبصار في تعلّمه، ويحتاج هذا الأخير إلى قدر من الخبرة السّابقة التي تساعد على سرعة إدراك الموقف وفهمه، ممّا يحدث استجابة سريعة لتلك المشكلة، وكذلك التقارب الزّمني والمكاني للحوادث التي يتعرّض إليها المتعلّم تساعد على التذكّر السريع. وحتى يزيل المتعلّم القلق والتوتّر من فكره لا بدّ أن يكون ترتيب للمعلومات والحقائق التي يتعلّمها لكي يفهمها ويستوعبها ويدرك معناها.

وفي هذا الصّدّد فإنّ "الطول المبنية على الاستبصار تتكرّر بسهولة أي أنّ التعلّم بالاستبصار سريع إذ ما قرن بالتعلّم عن طريق المحاولة والخطأ، والتعلّم عن طريق الاستبصار يمكن المتعلّم من استخدام ذلك الموقف والانتفاع منه في المواقف الجديدة، إضافة إلى أنّ التعلّم بالاستبصار كثيرا ما يكون مصحوبا باستخدام اللّغة، ممّا يجعل الاستفادة من الخبرة السّابقة أسهل وأطول بقاء<sup>1</sup>."

إنّ للتعلّم عن طريق الاستبصار أهميّة كبيرة بالنسبة للمتعلّم إذ يحقّق تعلّمه بشكل سريع وفترة قصيرة، وتكون حوله مناسبة للمشكلة التي واجهته بفضل إدراكه لها، وفهم معانيها، كما يمكنه الاستفادة من تلك الحلول في المواقف الجديدة التي يتعرض لها في حياته وبصدد تعلّمها، وكذلك التعلّم بالاستبصار يجعل المتعلّم يستعمل اللّغة بكثرة فيستفيد من الخبرات السّابقة بطريقة سهلة ممّا يجعل الخبرات المكتسبة أطول بقاء. إضافة إلى أنّ التعلّم عند الجشطلتي هو "استبصار الكلّ ينتج عن فهم حقيقي للعلاقات القائمة بين أجزائه، بحيث يصبح لها معنى وليس مجرد إشارات بين مثيرات واستجابات أو سلاسل تقريبات إلى الأداء المطلوب، والتعلّم هو عمليّة حيويّة نشطة ثريّة وليست جامدة تقوم على تنظيم المواقف، وليس عمليّة آليّة تقوم على التكرار كما نواه السلوكيون والمتعلّم يكتسب خبرة يصعب نسيانها، ويمكن أن يعمّمها ويستثمرها في كلّ المواقف المتشابهة<sup>2</sup>."

إنّ التعلّم بالاستبصار يجعل المتعلّم يدرك الموقف الذي يتعرض إليه بشكل كليّ ويفهم كلّ عناصره المكوّنة له فهدفه ليس تحقيق استجابات للمثيرات الخارجيّة فقط بل تحقّق نتائج إيجابيّة سريعة لذلك

<sup>1</sup> - محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربويّة، ص171.

<sup>2</sup> - تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصّة، ص216.

الموقف، ويمكن أن يستفيد منها في مواقف جديدة أخرى متشابهة لذلك الموقف فيمكنه التعميم عليها بتلك الحلول.

**2-4- نظرية التعلّم بالمحاولة والخطأ، الاختيار والربط:** تنتسب هذه النظرية إلى عالم النفس المشهور إدوارد ثورندايك Edward Lee Thorndike الذي يعتبر من أبرز علماء النفس الذين يمثلون الاتجاه السلوكي في تفسير التعلّم. فسّر ثورندايك<sup>1</sup> أنّ التعلّم بالعلاقة التي تربط المثيرات بالاستجابات الصادرة عن المتعلّم، ومن خلال التجارب التي قام بها على الحيوانات، لاحظ أنّ التعلّم المتميّز هو التعلّم عن طريق المحاولة والخطأ، وهذه الطريقة تجعل المتعلّم يحقق هدفه بجدارة إذ أنّه عندما تواجهه مشكلة ما لا بدّ عليه أن يسعى حتّى يجد لها حلاً، والحل الصحيح لا يأتي بمحاولة واحدة والتي قد تكون خاطئة، وذلك الخطأ يجب أن يتّخذ كمحفّز له حتّى يصل إلى هدفه بطريقة صحيحة، وبالتالي تكرر استجاباته لذلك الموقف، وكلّ استجابة تكون أحسن من الأولى، وكلّ هذه المحاولات تجعل المتعلّم يحقق استجابة صحيحة أكثر تتاسبا مع المثير الذي يحفّزه ويدعمه في كلّ خطوة يخطوها. وعملية التعلّم عند ثورندايك تغيّر آلي في السلوك لكنّه يؤدّي إلى ترك المحاولات الخاطئة بشكل تدريجي، أي أنّ نسبة تكرار أعلى المحاولات الناجحة والتي تؤدّي الأثر المشبع يتمّ في النهاية. والسلوك هو كلّ ما يصدر عن الكائن الحي من أفكار ومشاعر وأفعال إذ أنّه يشير إلى عملية تبدأ بالمنبه الخارجي الذي توقعه المؤثرات الخارجية فأساس التعلّم هي العلاقة التي تتمّ بين المثير والاستجابة<sup>2</sup>. بيّن ثورندايك أنّ المتعلّم أثناء تعلّمه لسلوك ما قد يقع في الخطأ، لكن تلك المحاولات الخاطئة هي التي توصله إلى الحلّ الصحيح الذي يحقق له تفاعل لاستجاباته مع المثير الخارجي، فيتعلّم ذلك الفعل المقصود تعلّمه وبالتالي غيّر من سلوكه فحقّق مهارة جديدة.

وبفضل التجارب التي قام بها ثورندايك على الحيوان توصل إلى وضع قانونين تُبنى عليها عملية التعلّم<sup>3</sup>:

1. **الممارسة:** نقصد بها القيام بفعل ما عدّة مرّات حتّى يتحقّق بشكل صحيح، فمثلا المتعلّم عندما يريد أن يتعلّم سلوك ما لا بدّ عليه أن يمارسه عدّة مرّات حتّى تكون استجابته للمثير صحيحة.

<sup>1</sup> - تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ص 186 (بتصرف).

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 187.

<sup>3</sup> - نفسه، ص 188 (بتصرف).

2. الأثر: وله شقين؛ ينصّ الشقّ الأول على أنّ كلّما استغرق السلوك المرغوب تعلّمه زمنا طويلا

كان الارتباط أكثر قوّة من المثير والاستجابة. والشقّ الثاني من هذا القانون أنّه كلّما زاد الانزعاج المصاحب للاستجابة ضعف الارتباط بين المثير والاستجابة. أي أنّ المعلّم الذي يعاقب تلميذه عند وقوعه في الخطأ، فإنّه يجعله يكره التعلّم وينفر منه وبالتالي تكون استجابته ضعيفة بسبب ذلك العقاب، وهنا يبرز دور المثير الذي قد يكون إيجابي أو سلبي، فتأثيره له دور كبير في سلوك المتعلّم. وقد صنّف ثورندايك التعلّم إلى أربعة أنماط وهي<sup>1</sup>:

- تكوين الروابط ويتمثّل في تعليم الطّفل الكيفيّة التي يتلقّظ بها الأشياء التي تكون أمامه.
- تكوين الروابط مع الأفكار ويحدث عندما يتمّ سماع الطّفل لشيء ما فيفكّر فيه فمثلا يفكّر في أمّه بعد سماعه كلمة ماما، أو يقول كلمة الماء عندما يرى شخصا يشرب الماء، إذ أنّ الطّفل قد تعلّم كيفيّة التّفكير.
- التحليل أو التجريد ويعني التّمييز بين الأشياء فعلى المتعلّم أن يعرف كيفيّة التّفريق بين الأشياء وتصنيفها حسب ما تتميّز به، فمثلا الطّالب الذي يدرس الموسيقى يجب عليه أن يميّز بين أنواع وألوان الإيقاع الموسيقيّة حتّى يتقن ذلك الفنّ ببراعة.
- التّفيد الانتقائي أو الاستدلالي إذ يركّز على تعلّم لغة ما، فالطّفل في المدرسة عندما يتعلّم معنى جملة ما باللّغة الانجليزيّة يتعلّمها من خلال اتّباعه لقواعد النّحو والصّرف، ومعاني الكلمات حتّى يتمكّن من فهم تلك الجملة.

لا يحدث التعلّم بصورة مفاجئة فهو قابل للزيادة، إذ أنّ الطّالب يتعلّم خطوة بخطوة بشكل تدريجي ممّا يقوّي العلاقة بين المثير والاستجابة، فيحقّق المتعلّم مهارات ومعارف جديدة تهّمه في حياته، ويسهّل عليه عمليّة التّفاعل مع أفراد مجتمعه وبها يتأقلم مع الظّروف المتغيّرة في بيئته...

يرى ثورندايك أنّ "التعلّم بالمحاولة والخطأ أو الاختيار والرّبط هو أظهر أشكال التعلّم عند الإنسان هو التعلّم، وقد استنتج ذلك من البحوث التي قام بها هو وأتباعه على بعض الحيوانات وأساس التعلّم بهذه الطّريقة يتوقّف على شرطين أساسيين أولهما مدى ذكاء الكائن الحيّ ومقدرته على التّدكّر وتصوّر خطط الحلّ قبل الشّروع في تنفيذها والشّروط الثاني هو مدى صعوبة المشكلة المعروفة والتي يراد حلّها أو

<sup>1</sup> - تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التّربوي وتطبيقاته في مجال التّربيّة الخاصة، ص 189-190 (بتصرّف).

تعلّمها<sup>1</sup>. إنّ التعلّم الذي يتمّ بالمحاولة والخطأ يجب أن يتمتّع فيه المتعلّم بقدرات عقلية عالية تساعد على إيجاد الحلّ المناسب للمشكلة التي بصددها تعلّمها، فلا بدّ أن يكون له قوّة التذكّر حتّى لا يقع في النسيان للمحاولة الخاطئة والتي تكون بمثابة محقّز له حتّى يصل إلى المحاولة الصحيحة، فالخطأ هو الذي يجعل الفرد يتعلّم، ولا بدّ على المتعلّم أن تكون له تصوّرات مسبقة للطرق التي توصله لحلّ تلك المشكلة.

وتبنّت عمليّة التعلّم بالمحاولة والخطأ مجموعة من المبادئ وهي كالآتي<sup>2</sup>:

- مبدأ النشاط الذاتي يتعلّم المتعلّم عن طريق قيامه بأنشطة مختلفة التي تصدر منه، فتكون متوازنة مع المثير الخارجي وهذا الأسلوب من التعلّم يجعل الطّفل يبني أشياء ويمارس ممارسات مختلفة وينمي الملاحظات التي تقدّم له وذلك عن طريق قيامه برحلات مختلفة ويجمع من خلالها الأشياء التي تستعمل في موادّ الدراسة. كما يشترك التلاميذ في المناقشات التي تعقد في المدرسة، وبالتالي فإنّ التعلّم عن طريق القيام بأعمال ونشاطات مختلفة يناسب التلاميذ في المراحل الأولى من التعلّم لأنّ هذا الأخير يكون له أثر في نفوسهم ما لم يشتركوا فعلياً فيما يلقي عليهم من معلومات.

إنّ قيام التلاميذ في مراحلهم الدراسية الأولى بممارسة نشاطات مختلفة هي التي تجعلهم يتعلّمون مهارات جديدة ويندمجون في عمليّة التعلّم، لأنّهم في تلك المراحل ليس لهم دراية بكيفية التعلّم، ولكن تلك الممارسات المختلفة التي يؤدّيها بمثابة بداية لهم في عمليّة التعلّم فتكون استجابات للمثيرات الخارجية التي تحفّزهم على التعلّم.

- يشمل المبدأ الثاني على حرية الطّفل في التعلّم، إذ لا يجب أن تقيده بأفعال ليست محبّذة عنده، فنمنحه الحرية بكيفية الجلوس التي يشعر فيها بالراحة النفسية والجسدية، وكذلك لا تتحكّم في حركاته خاصّة أثناء التعلّم، لأنّ الطّفل الذي يحسّ أنّه مقيد في جلسته وفي كلامه وفي حركاته لا تكون له رغبة قويّة في التعلّم بل ينفر منه، لكن عندما يحسّ أنّه حرّ فالخوف يزول منه، وتكون استجاباته لسلوك المرغوب تعلّمه في المستوى وتسهّل عليه عمليّة التعلّم.

<sup>1</sup> - محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، ص 81.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 91-92 (بتصرف)

- يشمل المبدأ الثالث على مشكلات سهلة تتدرج في الصعوبة ويقصد من هذا المبدأ أنّ الطريقة التي تجعل التلميذ يحبّ التعلّم سهلة، ممّا يجعل المتعلّم يندمج في عملية التعلّم، وبعد اندماجه يقوم المعلم بتقديم الموضوعات الصعبة نوعاً ما التي تحتاج إلى التركيز والتفكير وتقديم عدّة حلول من طرف المتعلّم وبالتالي تتعدّد استجاباته للمثير، ممّا يساعده على إيجاد الحلّ الأنسب لتلك المشكلة، وذلك الحلّ قد يفيد في حلّ مشاكل مقبلة.

- والمبدأ الرابع الأخير يتمثل في أهميّة الدافع حيث "يلعب وجود الدافع دوراً هاماً في استمرار نشاط الإنسان أو الحيوان للوصول إلى الهدف، فوجود الدافع شرط أساسي من شروط التعلّم، وإن لم يكن القطّ جائعاً في تجارب ثورندايك لمّا تحرّك ليتعلّم، أي أنّ التعلّم بدون وجود دافع، يكون عديم الأثر، كما أنّه يتطلّب مجهوداً كبيراً من المتعلّم"<sup>1</sup>.

إنّ للدافع أهميّة كبيرة في عملية التعلّم، إذ أنّ المتعلّم إن لم يكن لديه دافع، فإنّه لا يحقق نجاحاً باهراً أثناء تعلّمه لفعل ما لأنّ تعلّمه يكون عشوائياً ليس له دافع يدفعه إلى تحقيق هدف ما مثلاً التغيّر من سلوكه واكتساب مهارات ومعارف جديدة يحقق بها التفاعل والتفاهم مع أفراد مجتمعه.

**2-5- نظريّة بياجيه في النمو المعرفي:** تعدّ نظريّة بياجيه أحد نظريّات التعلّم التي تسعى إلى وضع مجموعة من المبادئ تسيّر وفقها عملية التعلّم، وتهتمّ هذه النظريّة بالكيفيّة التي تنمو من خلالها المعرفة لدى الفرد عبر المراحل التي يمرّ بها في حياته.

تعدّ نظريّة بياجيه إحدى النظريّات المعرفيّة النمايّة التي تهتمّ بالنمو المعرفي لدى الفرد؛ فهي "تفترض أنّ إدراك الفرد لهذا العالم وأساليب تفكيره حياله تتغيّر من مرحلة عمريّة لأخرى. إذ تسود في كلّ مرحلة أساليب واستراتيجيات تفكير خاصّة تحكم إدراكات الفرد وتؤثّر في أنماطه السلوكيّة، لذا عمد بياجيه في نظريّته هذه إلى الكشف عن التغيّرات التي تطرأ على تفكير الأفراد، والعوامل المعرفيّة التي تسيطر على مثل هذه التغيّرات، وبياجيه لم يركّز على قياس الذكاء أو وظائف المكوّنات العقلية وإنّما اهتمّ بالدرجة الأولى في دراسة النمو الذي يحدث في العمليّات المعرفيّة"<sup>2</sup>. تشير نظريّة بياجيه إلى أنّ التعلّم يحدث عند الفرد تدريجيّاً ففي كلّ مرحلة يمرّ بها يحقق نمو معرفياً متطوراً اتّجاه الأشياء المحيطة به،

<sup>1</sup> - محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، ص 92.

<sup>2</sup> - عماد عبد الرحيم زغول، نظريّات التعلّم، ط1، دار الشروق، الأردن، 2010، ص 228.

وينمّي الكيفيّة التي يصوغ بها أفكاره ممّا يجعله يحقّق تفاعلا مع التّغيّرات التي تطرأ في البيئة التي يعيش فيها؛ إذ أنّ بياجيه من خلال نظريّته لم يتّخذ الذكاء الذي يتمتع به المتعلّم أساسا لمعرفة التّغيّرات التي تطرأ على أفكار الفرد أثناء عمليّة تعلّمه وإنّما ركّز على التّطوّرات التي يحقّقها في اكتسابه للمعارف والمهارات أيّ التّغيّرات الإيجابيّة التي تحدث في سلوكيات الفرد والتي تدلّ على حدوث نموّ معرفيّ لدى الفرد.

وقد اتّفق بياجيه مع إمانويل كنت immanuel kant حول ما يسمّى بنظريّة المعرفة (الابستمولوجيا) من حيث "معرفة أيّ شيء في هذا العالم يتطلّب وجود معرفة سابقة تتعلّق بالزّمان والمكان والعمق، وقد تأثّر أيضا بأفكار كلّ من داروين Darwin ولامارك Lamarck في تأكديهم أنّ الخصائص الوراثيّة تتغيّر كنتيجة للجهد، وأنّ مثل هذه الخصائص تنتقل على نحو آلي للأجيال المتعاقبة، ولكن يرى بياجيه أنّه ليس أي جهد يؤدّي إلى تغيّر مثل هذه الخصائص وإنّما بعض معيّن من هذه الجهود تؤدّي إلى التّغيير، ويتمثّل في إحداث تغيير في التّنظيم الدّاخلي للكائن الحيّ الذي ينتج عنه بعض التّغيّرات في الرّموز الوراثيّة والتي من شأنها أن تساعد الفرد على البقاء والتكيّف<sup>1</sup>.

تستوجب نظريّة بياجيه على المتعلّم أثناء تعلّمه لسلوك ما أن يكون له دراية بمكان وزمان ودرجة عمق الفعل الذي هو بصدد تعلّمه قبل أن يقوم به، باعتبار أنّ التعلّم لا يحدث بطريقة تلقائيّة وإنّما يكون مخطّط له مسبقا. ويؤكّد أيضا أنّ الفرد قد تتغيّر بعض الصّفات الوراثيّة التي اكتسبها من محيطه الأسري، وذلك من خلال المجهودات التي يبذلها أثناء اكتسابه لمعارف ومهارات مختلفة التي تساعد على التّأقلم مع الطّروف المتغيّرة ممّا يجعله يحقّق استمراريّة لحياته.

وتعتمد نظريّة بياجيه على محورين أساسيين هما<sup>2</sup>:

- تشكّل المعرفة في حدّ ذاتها أداة ينتج عنها تطوير بنى معرفيّة، فالمتعلّم أثناء عمليّة تعلّمه يكتسب معارف جديدة يثري بها رصيده اللّغوي، ويستفيد منها في تحقيق أهدافه، وتلك المعارف هي بمثابة الوسيلة التي تحقّق تطوّرا وتغيّرا في البنيات المعرفيّة لدى المتعلّم؛ أيّ أنّ كلّ معرفة تخدم المتعلّم في تحقيق معارف جديدة تتماشى مع الطّروف المتغيّرة.

<sup>1</sup> - عماد عبد الرحيم زغول، نظريّات التعلّم، ص 229.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 230 (بتصرّف).

- تؤدّي المعرفة وظيفية التّحكّم الذاتي في أساليب التّفكير لدى الفرد وفقا لعملية التّوازن العقلي. فالتّعلّم يجعل صاحبه متوازنا عقليًا من حيث تفاعله مع الآخرين، لا يتحدّث بطريقة عشوائية، إذ يعرف كيف يستخدم اللّغة في كلّ المواقف التي يتعرّض لها، وتكون أفكاره متوازنة، ويستعمل أسلوبًا راقياً في كلامه وبالتالي المعارف التي اكتسبها قد استفاد منها في عملية التّحكّم في أفكاره. إضافة إلى أنّ نظرية بياجيه لها أهمية كبرى في عملية التّعلّم تتمثّل فيما يأتي:

- تعدّ نظرية بياجيه من أوائل النظريات في مجال النّمو العقلي، فهي من أكثر النظريات شمولية لتفسيرها للنّمو العقلي عند الأطفال، فهي " تهتمّ بدراسة القدرات العقلية المعرفية عند الأطفال، إذ أنّ ما جاء فيها من ملاحظات وتفسيرات حول النّمو العقلي شكّل محط اهتمام العديد من الباحثين لعدّة عقود، فهذه النظرية شكّلت نقطة انطلاق للعديد من النظريات المعرفية التي ظهرت لاحقاً<sup>1</sup>.

ركّزت نظرية بياجيه على النّمو الذي يحقّقه الأطفال في قدراتهم العقلية المعرفية أثناء عملية تعلّمهم سواء بتنمية إدراكهم للأشياء بصورة جيّدة، ومعرفة كيفية التّفكير الصحيح أثناء تعرّضهم لموقف ما، والعمل على جعل تذكّركم قويا للمعارف والمهارات التي يتعلّمونها.

- لم يقتصر بياجيه على "دراسة النّمو في العمليات المعرفية فحسب، بل درس النّمو الاجتماعي والانفعالي والأخلاقي واللّغوي على اعتبار أنّ مظاهر النّمو المختلفة مترابطة يؤثر كلّ منها بالآخر سلبا وإيجابا. وتطبيقات نظرية بياجيه كثيرة من حيث اختيار الخبرات والمواد التعليمية، وأساليب واستراتيجيات تقديم هذه الخبرات ووسائل تقيّمها<sup>2</sup>.

لا يهتمّ فقط بياجيه في عملية التّعلّم بتحقيق نموّ معرفيًا في العمليات العقلية الخاصة بالمتعلّم، بل يربط هذا النّمو بالنّمو الذي يحقّقه المتعلّم من النّاحية الاجتماعية؛ أيّ في تفاعله مع أفراد مجتمعه، وكذلك لا بدّ من تحقيق تحسّن في أخلاق المتعلّم وينمي استعماله للّغة، فالتّعلّم عند بياجيه يربط بين كلّ هذه العناصر حتّى تكون النتائج مرضية، إضافة إلى أنّ بياجيه يربط عملية التّعلّم بمجموعة من العناصر المخطّط لها مسبقا، حتّى تكون الظروف التعليمية مهيأة للمتعلّم.

<sup>1</sup> - عماد عبد الرّحيم زغول، نظريات التّعلّم، ص 231.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 231-232.

- إضافة إلى أن بياجيه "لا يؤمن بأنّ التعلّم هو مجرد تغيّر شبه ثابت في السلوك ينجم عن الخبرة المعززة أو بفعل عوامل التّدريب. بل يرى أنّ التعلّم الحقيقي هو ذلك التغيّر الذي ينشأ عن عمليّات التأمّل المعرفي، وحول علاقة التعزيز بالسلوك. فهو يرى أنّ المعززات الخارجيّة التي تأتي من البيئة كالهدايا والألعاب لا تشكّل عاملا حاسما للتعلّم، في حين أنّ التعزيز الحقيقي هو ذلك الذي ينبع من أفكار الفرد عن ذاته".<sup>1</sup>

إنّ التعلّم حسب نظرية بياجيه ليس فقط التحسين من سلوك المتعلّم، بل هو التطوّر الذي يحقّقه في عمليّاته العقليّة والنفسية المسؤولة عن عمليّة التعلّم، كتطوير من قوة إدراكه للأشياء، وتحسين طريقة التفكير والتّركيز الجيّد أثناء استجاباته لنشاط معيّن. ويشير بياجيه أنّ الدّعم والتّعزيز الذي يحقّق للمتعلّم نتائج جيّدة هو التّعزيز الداخليّ الذي يصدر من أفكاره الذاتيّة التي تحفّزه على تعلّم مهارة ما، باعتبار أنّ التّعزيز الذي يتلقّاه من البيئة الخارجيّة لا يوصله إلى تحقيق أهدافه التّعليميّة المسطرة.

- ويرى بياجيه أنّ "التعلّم عمليّة تقوم على الوعي وتحكمها قواعد خاصّة فالأداء لدى الفرد لا يتحسنّ وفقا لعدد من المحاولات التي يقوم بها، وإنّما اعتمادا على قدراته في التّوصّل إلى قاعدة أو معنى عام، وبذلك فإنّ الفرد لا يتعلّم استجابات، وإنّما يشكّل مخطّطات أو بني معرفيّة في ضوئها تتحدّد الأنماط السلوكيّة المناسبة".<sup>2</sup>

يشير بياجيه إلى أنّ أساس التعلّم هو أن يكون المتعلّم واعيا أو ناضجا من حيث قدراته العقليّة والنفسية، أي قادرا على الفهم والاستيعاب للمواد التّعليميّة التي يهدف إلى تعلّمها، وتبنى عمليّة التعلّم على مجموعة من القواعد والقوانين يسير وفقها المعلّم والمتعلّم، باعتبار أنّ التعلّم مخطّط له مسبقا من طرف المؤسّسات التّربويّة، والمتعلّم إذا أراد أن يحسنّ أدائه لسلوك ما ليس من خلال المحاولات المتعدّدة لذلك الأداء، وإنّما عن طريق رسم هدف في ذهنه المتمثّل في الوصول إلى قاعدة عامّة يتماشى عليها ذلك الأداء والأداءات الأخرى المشابهة له. كما أنّ المتعلّم لا يجب أن تكون غاياته في كنيّة الاستجابات للأنشطة التي يقوم بها، بل أنّ يتوصّل إلى وضع مخطّطات معرفيّة من خلالها يتحدّد نوع النمط السلوكي المناسب للأداء الذي يقوم به.

<sup>1</sup> - عماد عبد الرّحيم زغول، نظريّات التعلّم، ص 255-256.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 256.

- كما اهتم بياجيه "بالكمية التي من خلالها يتغيّر أسلوب المتعلّم في فهم المشكلة التي يواجهها، فهو لا ينظر إلى التعلّم على أنه عملية آلية بسيطة تتمثل في تشكيل ارتباطات بين مثيرات واستجابات تقوى أو تضعف وفقا للخبرة المعززة أو فرص التدّريب، ولكن يعتبر عملية خلق عضوية تعتمد على التفكير، فالتعلّم هو تعلّم إجراءات جديدة"<sup>1</sup>.

ركّز بياجيه في عملية التعلّم على الطريقة التي يعتمد عليها المتعلّم في تطوير وتحسين أسلوبه في فهم الموقف الذي يتعرّض إليه أثناء تعلّمه، فالتعلّم ليس فعل آلي بسيط يتمّ عن طريق الرّبط بين المثيرات الخارجية واستجابات المتعلّم. وإّما هو عملية اكتساب معارف ومهارات جديدة يستفيد منها المتعلّم في حياته الشخصية والاجتماعية، وتتمّ هذه العملية باستخدام التفكير الجيّد أثناء البحث عن حلول المشكلة المدروسة.

- يؤكّد بياجيه "على ما يسمّى بالتعلّم القائم على المعنى لأنّه من أكثر الأنواع ديمومة وانتقالا، ويرى أنّ مثلا هذا التعلّم يتطلّب نوعا من التّنظيم الذاتي النّشط الذي من خلاله يستطيع الفرد تمثيل هذا العالم وإعادة إنتاجه في أنماط فكريّة خلاقة جديدة"<sup>2</sup>.

إنّ التعلّم الذي يكون هدفه هو وصول المتعلّم إلى تحقيق معنى معيّن للسلوك المراد تعلّمه هو الذي يتمتّع بمصدقية عالية مقارنة بالتعلّم الذي يركّز على علاقة الاستجابات بالمثيرات الخارجية، فالتعلّم القائم على المعنى يتميّز بالاستمرارية والدوام ويمكن تعميم ذلك المعنى على مواقف تعليمية أخرى مشابهة لذلك الموقف الذي حقّقنا له معناه. لكن هذا التعلّم يتطلّب من صاحبه التّنظيم الجيّد لأفكاره النّابعة من ذاتيته.

- ويرفض بياجيه "اعتبار التّعزير أو العقاب (الحوادث البيئية الخارجية) على أنّها محدّدات للسلوك كما هو الحال عند سكينر، أو أنّ الحاجة إلى خفض الدافع هو المحدّد كما هو الحال في نظرية "هل" الأجنبيّة، بل يعتبر عامل التّوازن هو العامل الخاص المحدّد لتعلّم أي سلوك"<sup>3</sup>.

إنّ التعلّم الذي يركّز على تعرض المتعلّم للعقاب والتّعزير الخارجي ووجود دافع هو تعليم ناقص من حيث النّتائج، إذ لا يصل إلى تحديد معنى لسلوك المتعلّم، أمّا التعلّم الذي يقوم على تحقيق المتعلّم توازنا

<sup>1</sup> - عماد عبد الرّحيم زغول، نظريّات التعلّم، ص 257.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 257.

<sup>3</sup> - نفسه، ص 256.

لأفكاره أثناء تعلّمه لسلوك ما هو الذي يحقق نتائج جيّدة. فالهدف هو الوصول إلى قاعدة أو معنى عام لذلك السلوك.

- ويؤكد بياجيه أنّ "التعلّم هو حالة من حالات النّمّو إذ يتوقّف تعلّم بعض الخبرات والأنماط السلوكيّة على حدوث تغييرات أو تطوّر في البنى والعمليّات المعرفيّة لدى الفرد. فالطفّل مثلا لا يستطيع تفسير العديد من المواقف ما لم يطوّر أو يكتسب مفهوم التعويض أو المقلوبية والتي يتوقّف تطوورها على قدرة الدّماغ على إنتاج نظام معلومات متكامل ومترايط يربط بين الأجزاء المتناثرة من المعلومات"<sup>1</sup>.

إنّ التعلّم هو النّمّو المعرفي للعمليّات العقليّة كالإدراك والانتباه والتّفكير، فالمتعلّم إذا أراد أن يكتسب معارف ومهارات جديدة لا بدّ أن يحدث تطوورا في تلك العمليّات لأنّها المسؤولة على حدوث التعلّم. إضافة إلى أنّ المتعلّم إذا أراد أن يفسّر المواقف التي يتعرّض لها لا بدّ أن تكون له القدرة على إنتاج الكثير من المعلومات التي لها علاقة بتلك المواقف من أجل تحليلها وإيجاد الحلول المناسبة لها مع فهم معانيها وترسيخها في الدّهن للاستفادة منها.

- ويرى بياجيه أنّ "التعلّم ليس مجرد اكتساب خبرات ومعارف جديدة فحسب بل يتضمّن زيادة الوعي والحساسيّة لدى الفرد للطريقة التي تستطيع من خلالها أنشطته وأفكاره الإسهام في تكوين بناء معرفي أكثر مرونة وتكيّفا مع هذا العالم. إذ أنّ التعلّم يرتبط بالمعرفة عن الإجراءات والأساليب التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته مع الأشياء وليس المعرفة عن الأشياء بحدّ ذاتها"<sup>2</sup>.

لا يجب على المتعلّم أن يكون هدفه في عمليّة التعلّم هو اكتساب مهارات ومعارف جديدة فقط، بل لا بدّ عليه أن تكون أهدافه واسعة، لأنّ بالتعلّم يمكن أن يحقق أشياء لا يمكن أن يتصوّرها العقل خاصّة مع الظروف الاجتماعيّة المتغيرة التي تمسّ حياة الطّفّل، إذ أنّ بالتعلّم ينمّي وعيه للأمور، ويطوّر فكره، ويحقّق تأقلم مع الظروف الراهنة يتفاعل مع الآخرين مهما كانت آراءهم مخالفة لآراء الآخرين، وبالتالي التعلّم يجعل معرفتنا واسعة.

<sup>1</sup> - عماد عبد الرّحيم زغول، نظريّات التعلّم، ص 256.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 256.

### 3- مراحل تعلم اللغة:

إنّ الطّفل أثناء تعلّمه للغة ما لا يتعلّمها دفعة واحدة بل تدريجيًا، إذ يمرّ بعدة مراحل وسنشير إلى مرحلتين فيما يلي:

**3-1- تعلم المفردات:** إنّ الحدّ المتوسّط من الأطفال نجد أنّ حصيلتهم من المفردات ترتفع ببطئ شديد في بداية تعلّمهم للمفردات، وترتفع بسرعة عند بلوغهم الثّانية والثّامنة من العمر<sup>1</sup>، وبعد هذه المرحلة تعود إلى مرحلة التّزايد البطيء ويتعرّض المربّون لمشكلة أثناء ارتفاع نسبة تحصيل الأطفال للمفردات، وتتمثّل هذه المشكلة في التّوصّل إلى قياس ذلك النّمّو اللّغوي الذي يحقّقه الطّفل وذلك لأنّ المربّي لا يستطيع أن يقضي مع كلّ طفل إلّا وقتًا محدودًا فلا يمكنه أن يطّلع على كلّ ما يعرفه الطّفل من مفردات لغويّة. وتتمثّل المشكلة الأخرى في تحديد المعايير التي يعتمد عليها المربّي حتّى يقول على أنّ هذا الطّفل يعرف مفردات سؤال ما، فهل يكفي أن نحكم على الطّفل أنّ له معرفة بمفردات سؤال ما من خلال جوابه الصّحيح فقط؟ أم لا بدّ عليه أن يتلفّظ بتلك المفردات بصورة عفويّة؟ لكن هل لدى المربّي الوقت الكافي لكي ينتظر الطّفل حتّى يفرغ ما في جعبته من مفردات لغويّة، إضافة إلى هذا نجد نوعًا من المفردات يستعملها الطّفل في عمليّة التّخاطب فقط، ونوع يُستعمل في الكتابة فقط، كما يوجد نوع آخر يفهمه إذا سمعه أو رآه بعينه، وأيضا كلّ مفردة لها معاني مختلفة ولها مشتقّات ذات معاني خاصّة، " في هذه الحالة لا يمكن أن نقول أنّ الطّفل يعرف الكلمة، ولذلك فإنّ التّقدّيرات التي يقدّمها الباحثون لحصيلة الأطفال من المفردات تختلف وتتفاوت، وذلك لمراعاتهم للاعتبارات التي ذكرناها سابقًا<sup>2</sup>.

وهذا يعني أنّنا لا نحكم على الطّفل بأنّه على معرفة بمفردات لغويّة ما من خلال أجوبته الصّحيحة، ومن أجل أن يكون حكمنا صائبًا لا بدّ أن نعتد على معايير تتماشى عليها في عمليّة تعليم الأطفال.

وقد قام العالم سميث<sup>3</sup> Smith في 1926 باختيار عيّنة من قائمة المفردات المتداولة التي وضعها ثورندايك في 1921 تتركّب من (203) كلمة، ثمّ أوجد لكلّ واحدة منها ما يوافقها من الرّسم التّوضيحي حتّى يحصل الطّفل على استعمالها، وعندما تعرض تلك الرّسوم على الأطفال توجّه إليهم بعض الأسئلة البسيطة المتعلّقة بها، لاستدراجهم على النّطق بالكلمة المناسبة لها، وإذا أخفقت المحاولة، فإنّ المجرّب

<sup>1</sup> - حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النّفس اللّغوي، ص153 (بتصرّف).

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 153-154.

<sup>3</sup> - نفسه، ص154.

يستعمل الكلمة وينظر إلى استجابة الطّفل اللّفظيّة هل تناسب المقام أم لا، ولا يقال على الطّفل بأنّه يعرف الكلمة إلاّ إذا استعملها أو أجاب بإجابة لائقة على أسئلة تتعلّق بها.

إنّ العالم سميث Smith أراد أن يسهّل عمليّة تعليم المفردات على الأطفال وذلك من خلال انتقائه لبعض المفردات مع مرافقة كلّ مفردة رسماً ملائماً لمعناها، وبالتالي المرّي أو المعلم يعرض تلك الرّسوم على الأطفال فإذا تعرّفوا عليها وأنسبوا لكلّ رسم مفردته المناسبة له، وكانت كفيّة تلفّظهم لها سليمة، ولهم القدرة على استعمالها ففي هذه الحالة يمكن القول بأنّهم يعرفون تلك المفردة.

والنتائج التي تحصل عليها سميث "لا تتميز بالدقّة بل هي نسبيّة ومداهها ضيق ولا تقيس إلاّ جزءا يسيرا ممّا يعرفه الطّفل، إلاّ أنّ سميث يؤكّد من ناحيته أنّه يكن بواسطة هذا الرّائز أن نقدّر على وجه التّقريب رصيد الطّفل من المفردات، وذلك من خلال تعديل النّتيجة المستعملة وضربها عددا من المرّات بحسب العيّنة المختارة، ونسب تلك العيّنة إلى قائمة المفردات الأصليّة. إضافة إلى ذلك يؤكّد سميث أنّ الطّفل يعرف ثلاث مفردات عند بلوغه سنة، و272 كلمة عند إكماله السّنة الثّانية، و1540 في الرّابعة من عمره، و3562 مفردة عند بلوغه السّادسة. وهناك دراسة أخرى أسفرت عن أرقام أعلى ممّا سبق ذكره، إلاّ أنّها على وجه الإجمال متوافقة من حيث دلالتها على سرعة النّمو اللّغوي في هذه المرحلة من العمر<sup>1</sup>. إنّ المعيار الذي جاء به العالم سميث ليس معيارا دقيقا في تحصيل المفردات التي يعرفها الطّفل بصورة كليّة، لكن يمكن استعماله لتحصيل الألفاظ اللّغويّة الصّادرة عن الأطفال بصورة تقريبيّة، ومن خلال تطبيق معيار سميث نجد أنّ الطّفل يتعلّم المفردات بشكل تدريجي، فكّلما يكبر في السّن ترتفع نسبة معرفته للمفردات اللّغويّة. وعندما يدخل الطّفل إلى المدرسة ترتفع حصيلته اللّغويّة، وإذا كانت نتائج الروائز المجراة في طور ما قبل الدّراسة متقاربة بصورة عامّة، فإنّها متفاوتة إلى حدّ بعيد عندما يدخل الطّفل إلى المدرسة، وفي هذه المرحلة لا بدّ أن تكون العيّنة المختارة أوسع ممّا كانت في السّابق وتتراوح في أغلب الأحيان ما بين "الخمسة آلاف والمائتي ألف"<sup>2</sup> إذ أنّ كلّما كانت العيّنة واسعة كانت النّتائج أقرب إلى الدقّة وإنّ اتّساع المفردات المختارة متعلّق بسعة القاموس الذي تستخرج منه مفردات الرّائز، وعلى سبيل المثال إذ استخرجنا مفردات الرّائز من معجم المصطلحات القانونيّة، فإنّ العيّنة ستكون

<sup>1</sup> - حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النّفس اللّغوي، ص155 (بتصرّف).

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 155 (بتصرّف)

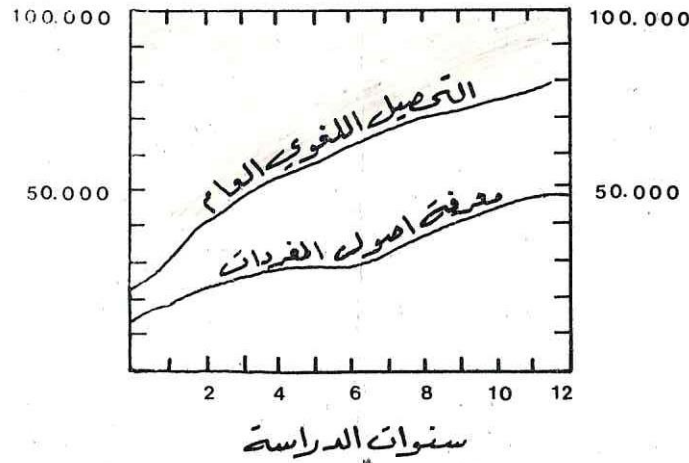
واسعة، ولكنها ستكون أضيق فيما لو أخذنا تلك المفردات من باب خاص من أبواب المعجم، كالمترق مثلًا بقضايا الشرط<sup>1</sup>.

إن دخول الطفل إلى المدرسة له دور كبير في نمو رصيده اللغوي، لأن عقله وصل إلى مرحلة الاستيعاب والفهم وبالتالي فعلى المربي أو المعلم توسيع العينة على الأطفال، حتى يكون تحصيلهم للمفردات اللغوية واسع وهذا يؤدي إلى تحقيق نتائج دقيقة.

"إضافة إلى أن عند إجراء القياس لا بد من التفريق بين معرفة أصول المفردات، وبين معرفة مشتقاتها وقد أسفر الرأى الذي يعرف باسم واضعيه "سيشور-إيكرسن" (Seashore-Eckerson) عن رسم بياني يمثل زيادة الحصيلة اللغوية في سنوات الدراسة، ابتداء من السنة الأولى إلى السنة الثانية عشرة، ويلاحظ أن المنحنى الأسفل يمثل زيادة تحصيل التلاميذ لأصول المفردات، والمنحنى الأعلى يشير إلى زيادة تحصيلهم للمفردات بصورة عامة أي بما في ذلك المتداولة والمشتقات<sup>2</sup>."

إن الطفل أثناء عملية تعلمه للمفردات لا بد على المعلم أن يبين له الفرق بين أصول المفردات ومشتقاتها حتى لا يقع في الخطأ، وأن تكون معرفته لتلك المفردات بشكل سليم.

والرسم البياني الآتي يبين نسبة تحصيل التلاميذ لأصول المفردات في حالة متزايدة:



- رسم بياني يبين نسبة تحصيل التلاميذ لأصول المفردات -

<sup>1</sup> - حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 155 (بتصرف).

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 155-156.

نلاحظ من خلال الرّسم البياني أنّ نسبة تحصيل التّلاميذ في الطّور الابتدائي للمفردات اللّغويّة المتداولة منها والمشتقّات في حالة متزايدة إذ تصل إلى مئة ألف مفردة من الطّور الابتدائي إلى الطّور الثّانوي، أمّا تحصيلهم لأصول المفردات متزايد لكن أقلّ من التّحصيل اللّغوي العام، مما يوضّح أنّ المعلّمين لا يركّزون على تعليم أصول المفردات للتّلاميذ بصورة كاملة.

**3-2-مرحلة العمليّات المجرّدة:** تبدأ هذه المرحلة من "سن الثّانية عشر وتمتدّ إلى السّنات اللاحقة، وتسمّى بمرحلة العمليّات الشّكليّة أو مرحلة التّفكير المنطقي. ويتمّ في هذه المرحلة نموّ المفاهيم والمبادئ التي تمّ التّعريض إليها في المراحل السّابقة سواء كانت في نطاق المحسوس أو نطاق المجرد، فالتّعير الذي يحدث على العمليّات المعرفيّة ليس كمّيًا فحسب. بل هو نوعي أيضًا، إذ تتحوّل عمليّة التّفكير بعد أن كانت ترتبط بالعالم الخارجي لتصبح عمليّة داخلية خاصّة بالفرد؛ فالفرد لم يعد يعتمد على العمليّات المرتبطة بالأشياء والموضوعات الماديّة الملموسة، بل يستخدم العمليّات المعرفيّة القائمة على الرّموز والمعاني والمفاهيم المجرّدة<sup>1</sup>.

إنّ المتعلّم قبل أن يصل إلى مرحلة العمليّات المجردة كان تفكيره غائبًا في إيجاد الحلول للمواقف التي يتعرّض لها، فيحلّها حسب ما يحيط به من وسائل ماديّة ملموسة. لكن عندما وصل إلى مرحلة العمليّات المجردة التي تشير إلى نضجه عقليًا وجسديًا أصبحت حلوله لمشكلة ما نابعة من أفكاره الذاتيّة التي تهدف إلى تحقيق نتائج منطقيّة يتقبّلها العقل ويمكن الاستفادة منها لاحقًا في تعلّم نشاطات أخرى، وهذا التّعير الذي يطرأ على أسلوب المتعلّم يؤدي إلى حدوث تطوّر نوعيًا في كلّ العمليّات المعرفيّة المسؤولة على عمليّة التعلّم والتي تعتمد على استخدام المعاني والرّموز والمفاهيم المنطقيّة المجردة التي مصدرها العقل. ويستطيع غالبيّة أطفال هذه المرحلة "الاستدلال المجرد والرّمزي. إذ أنّ المجرد في المجال اللّغوي يعني القدرة اللّغويّة، أمّا التّفكير المجرد في مجال النّصّور المكاني يعني القدرة المكانية، في حين يشير التّفكير المجرد في المجال العددي إلى القدرة الحسابيّة وهكذا ففي هذه المرحلة يتعدّد الطّفّل حدود الواقع المحسوس والنّصّورات الإدراكيّة المرتبطة بالأشياء الماديّة ليستخدّم عوضًا عنها الرّموز العاديّة واللّغويّة والنّصّورات الذّهنيّة والمفاهيم المجردة، فهو يستطيع الوصول إلى النّتائج المنطقيّة دون الحاجة

<sup>1</sup> - عماد عبد الرّحيم زغول، نظريّات التعلّم، ص 254.

إلى الرجوع إلى الأشياء المادية، كما يستطيع تصميم مواقف يمكن أن تزوّده بالمعلومات أو المعرفة التي يحتاج إليها أثناء عملية التفكير<sup>1</sup>.

إنّ الطّفل عندما يتعلّم سلوك ما لا يربطه بالأشياء المادية المحسوسة لأنّه قد تجاوز هذه الأمور، وأصبحت لديه القدرة على التفكير المجرد للأشياء التي يتعرّض لها؛ إذ لديه القدرة على استخدام اللّغة المناسبة للتعبير عن استجاباته، كما يتمنّع بقدرة على تصوّر مكان الحوادث التي قد تواجهه، ولديه القدرة الحسابية أثناء إجرائه لعملية رياضية ما ويحقّق نتائج إيجابية من خلال التّركيز والتّفكير الصّحيح. إضافة إلى أنّ المتعلّم لديه القدرة على إنتاج مواقف مختلفة يمكن أن يستعين بها في تزويده بالمعلومات التي تساعد في عملية التفكير.

كما يستطيع الطّفل "إدراك جميع الاحتمالات والبدائل، وهذا ما يشير إلى مفهوم التّفكير التّرابطي أو التّفكير الافتراضي، إذ من خلاله يعمل الطّفل على صياغة جميع الاحتمالات المرتبطة بظاهرة ما ويسعى إلى اختبارها بطريقة منهجية منمّمة<sup>2</sup>". إنّ الطّفل في هذه المرحلة له القدرة على فهم الظّاهرة التي يدرسها من كلّ جوانبها، إذ عندما يحاول تحليلها ودراستها يقترح مجموعة من الاحتمالات التي قد توصله إلى إيجاد حلول لتلك الظّاهرة باستخدام تفكيره، ويقوم بعمله بشكل منمّم، ويتبع الطّريقة المنهجية المناسبة، ويتمّ بواسطة الرّبط بين أفكاره بشكل سليم لأنّ قدراته العقلية المسؤولة عن عملية التعلّم بلغت النّضج، إذ أصبح الطّفل يتعلّم بفكره وليس بالأشياء المادية الملموسة.

وتتميّز هذه المرحلة بمجموعة من الخصائص يمكن حصرها فيما يلي<sup>3</sup>:

- يستخدم الطّفل في هذه المرحلة قدراته العقلية بشكل جيّد عندما يتعرّض لمشكلة ما، فيوسّع من تفكيره حتّى يتوصّل إلى حلول منطقية لتلك المشكلة وذلك من خلال تنمية أساليبه التي يعتمد عليها في عملية تعلّمه، إذ يتخلّى على الأساليب المادية، ويعبّر على أساليب مجرّدة تنبع من فكره، ممّا يجعله يحقّق نتائج جيّدة.
- يصبح الطّفل قادرا على وضع الفرضيات للمشكلة التي يدرسها وإصدار أحكام عقلية على صحتّها أو بطلانها، وهذا الاستدلال العقلي هو الذي يجعله يتوصّل إلى نتائج معيّنة فيما يخصّ

<sup>1</sup>- عماد عبد الرّحيم زغول، نظريات التعلّم، ص254.

<sup>2</sup>- المرجع نفسه، ص255.

<sup>3</sup>- نفسه، ص255 (بتصرف).

تلك المشكلة فالمتعلّم هنا يكتسب مهارات جديدة، وينمي قدراته العقلية التي تحقق له نتائج منطقية بعيدا عن التّصوّرات المادية التي تكون نتائجها نسبية.

- يتمكّن المتعلّم في هذه المرحلة من استخدام التّحليل الاستقرائي للموقف التعليمي الذي يتعرّض له، إذ يقوم بوضع الملاحظات أثناء عملية التّحليل فهنا تبرز نموّ القدرات العقلية للمتعلّم، من حيث الإدراك الجيد للمشكلة المدروسة، فيستخدم أفكاره بطريقة منمّطة للوصول إلى الأسباب المؤدية لتلك المشكلة وبالتالي يقوم بوضع استنتاجات؛ إذ ينطلق من التّفكير الجزئي إلى الكلي ممّا يجعله يتوصّل إلى مجموعة من القواعد والتي يبنى عليها ذلك الموقف التعليمي، وتلك القواعد يمكن أن يعمّمها على أحداث ووقائع قد يتعرّض لها في الحاضر.
- وعندما يتجاوز المتعلّم هذه المرحلة تنمو فيه معاني المفاهيم من معاني محسوسة إلى معاني مجردة غير قابلة للتّمثيل المادي، أي غير ملموسة في الواقع، إنّما معانيها يستدلّ بها من فكره. وممّا يشير إلى أنّ في كلّ مرحلة يمرّ بها المتعلّم يزداد النّمّو في قدراته العقلية أكثر من المرحلة السابقة، فتفكيره يصبح أوسع ممّا كان عليه. فمعاني الأشياء تكون في ذهنه وليس في الواقع الذي يعيش فيه.

#### 4- خصائص التّعلّم:

- يتميّز التّعلّم بمجموعة من الخصائص والتي يمكن حصرها فيما يلي<sup>1</sup>:
- التّعلّم عملية فعّالة من حيث التّفاعل الإيجابي الذي يحدث بين المتعلّمين والمعلّم والمحتوى التعليمي، مما يحقق نتائج جيّدة لكلّ عناصر العملية التعليمية التّعلّمية.
- التّعلّم لا يصف تعلّم سلوك ما بالعشوائية وإنّما يتميّز بالاستمرارية والدوام النسبي، فالمتعلّم أثناء تعلّمه يغيّر من سلوكه ويطوّره إلى الأفضل، فيكتسب خبرات جديدة وينميّ قدراته على ممارسة أنشطة مختلفة فيحقّق لذاتيته تغييرا ملحوظا من حيث تصرفاته مع الغير ويحسن من قيمه الأخلاقية، وكلّ هذا يحدث بفضل التّعلّم بشرط أن يختار المتعلّم الطريقة الصحيحة التي يتبعها في تلقي المعرفة.

<sup>1</sup> - حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التّعلّم والتعليم والمعلّم من منظور علم الاجتماع، جامعة الإسكندرية، غزة، 2006، ص83-84 (بتصرّف).

- يحتاج الفرد للممارسة والتكرار والخبرة كما يمكن تراكم حصيلته من السلوك، وتثبيت هذا السلوك على مرّ الزمن، ومن أجل أن تسهّل علينا عملية تراكم رصيد الخبرة والتكرار لا بدّ على هذين الآخرين أن يكون مصاحباً بتدعيم وتعزيز من قبل المثير الخارجي، وإن لم يتحقّق هذا فإنّ السلوك الذي يريد أن يتعلّمه الفرد محكوم عليه بالزوال لأنّه غير مشبّع بالتدعيم والتعزيز، فيصعب على الفرد أن يكرّره.

- إنّ الدّعم والتّعزيز الذي يقدّمه المعلّم للمتعلم له تأثير كبير في نجاح عملية التعلّم، فبفضلها يستطيع المتعلّم أن يخزّن المهارة والخبر التي اكتسبها، ويمكنه أن يوظّفها في حلّ كوقف جديدة، ولذلك لا بدّ على المثير الخارجي أن يتبع استجابات المتعلّم خطوة بخطوة.

- التعلّم عملية تكيف مع البيئة المحيطة لمواجهة المشكلة والتّحديات التي نواجهها في عالمنا المعاصر، ويتمثّل أيضا في تنظيم الخبرات الجديدة مع القديمة بطريقة ذكيّة، باعتبار أنّ التعلّم تحصيل لخبرات الماضي والحاضر معا، إذ أنّ المتعلّم قد يصادف في حاضره مواقف مشابهة للمواقف التي تعلّمها في الماضي وبالتالي سيتعامل معها بنفس الطريقة والاستجابة تكون أسهل من قبل فهنا طبق المتعلّم مبدأ تعميم نتائج الموقف الماضي على الموقف الحاضر.

- التعلّم عملية عقلية تهدف إلى الخلق والإبداع والابتكار لدى الفرد، إذ أنّ هذا الأخير لا بدّ عليه أن يوظّف قدراته العقلية حتّى يحقّق عملية التعلّم التي تؤدّي دورا مهماً في وصول الفرد ناضجا جسدياً وعقلياً.

- التعلّم هو التفاعل بين الفرد وبيئته وينتج هذا من خلال تأثر الفرد بكلّ ما هو موجود في البيئة والتأثير فيها، وينتج عن هذا التفاعل التّعديل من سلوك الفرد وتطويره، ويتعلّم تجارب مختلفة يستفيد منها في حياته.

تشير هذه الخاصية الأخيرة إلى أنّ الفرد من خلال تفاعله مع أفراد مجتمعه يتعلّم أشياء كثيرة تجعله يغيّر من أفعاله وسلوكاته مع نفسه ومع الآخرين ويسعى إلى تحقيق أهدافه من خلال المعارف والمهارات التي تعلّمها.

## 5- شروط التعلّم:

لعملية التعلّم ثلاث شروط أساسية وضرورية حدّدها العلماء لتسهيل التعلّم على المتعلّم، وتتمثّل هذه الشروط في: النّضج، الدّافعية، الممارسة.

أ- مفهوم النضج: أعطي لمصطلح النضج عدّة تعاريف نذكر من بينها:

- "الوصول إلى حالة النّمو الكاملة، أو العمليّة التي يصل بها الكائن الحيّ إلى حالة النّمو الكاملة"<sup>1</sup>.
- "النّمو الذي يحدث بالتدرّج في وجه التّغيّرات المختلفة للشّروط البيئيّة"<sup>2</sup>.
- "ملائمة الجانب العضوي للكائن الحيّ للاستجابة لدوافع داخلية مستقلة عن مؤثرات البيئة الخارجيّة"<sup>3</sup>.

يشير التعريف الأوّل إلى أنّ النضج هو نموّ في القدرات العقلية والجسدية للفرد التي تساعده على التّعلّم مما يجعله يحقّق استجابات صحيحة للموقف الذي يتعرّض له. أمّا التعريف الثاني يبيّن أنّ نضج القدرات العقلية والجسدية للفرد تنمو عبر مراحل، فكلّما ينتقل من مرحلة التّعلّم إلى أخرى تنمو وتتضج قدراته كالانتباه، التّدكّر، التّفكير، المسؤولية على تلقّي عمليّة التّعلّم ويحصل هذا التّطوّر والنّمو بفضل تأثير العوامل الخارجيّة على الفرد. أمّا التعريف الأخير فيشير إلى أنّ النضج هو التّناسب الذي يجب أن يكون بين استجابة المتعلّم ودوافعه الداخليّة التي تحفّزه على القيام بعمليّة التّعلّم، وهذه الدوافع تستبعد التّأثيرات البيئيّة التي يعيش فيها.

ب- أقسام النضج: ينقسم النضج إلى قسمين هما:

1. النضج العضوي: ويعرف على أنّه: "النمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتّصلة بالوظيفة التي يتعلّم الفرد في مجالها، فمن الواضح أنّ الطّفل لن يستطيع تحصيل أدنى نجاح في تعلّمه إذا كانت التكوينات العضويّة اللازمة لهذا التّحصيل لم تنمّ النّمو الكافي الذي يؤهّله للقيام بأساليب التّشاطر اللازمة لتأدية هذه الوظيفة النفسية، والواقع أنّ النضج الجسمي شرط أساسي لعمليّة التّعلّم"<sup>4</sup>.

إنّ النضج العضوي هو اكتمال في نمو أعضاء جسم الإنسان، ولكي يتحقّق شرط التّعلّم لا بدّ من اكتمال هذه الأعضاء المسؤولة عن القيام بنشاط معيّن ولا يوجد أيّ خلل فيها وتأخر جسمي مثلًا نجد أنّ

<sup>1</sup>- أحمد زكي صالح، التّعلّم أسسه ومناهجه ونظريّاته، د.ط، مكتبة النهضة المصريّة، القاهرة، 2011، ص35.

<sup>2</sup>- إبراهيم وجيه محمود، التّعلّم أسسه ونظريّاته وتطبيقاته، ط1، دار المعرفة الجامعيّة، القاهرة، 2002، ص73.

<sup>3</sup>- المرجع نفسه، ص72.

<sup>4</sup>- أحمد زكي صالح، التّعلّم أسسه ومناهجه ونظريّاته، ص38.

الطفل الذي لا يستطيع أن يمشي لن يتمكن من تأدية الحركات اللازمة بهذا النشاط، وبالتالي يعتبر النضج الجسمي ضروري وأساسي لنجاح عملية التعلّم.

2. **النضج العقلي:** يعرف أحمد زكي صالح النضج العقلي على أنه: "درجة النمو العامّة في الوظائف العقلية المتعلقة بالأمر الذي يتعلّمه الطفل، مع اعتبار مختلف الفروق الفردية الممكنة بين الأطفال في نموهم العام<sup>1</sup>". إن الطفل عندما يتعلم سلوك ما يؤدي إلى تحقيق نموا في وظائفه العقلية إذ يمتلك مهارة وقدرة عقلية بها يستطيع أن يفكر ويميز بين الخطأ والصواب إضافة إلى وجود فروق فردية بين الأطفال سواء من حيث النمو العقلي مع أنّهما من نفس السن لكن يختلفان. وبيدوا أيضا: أنّ النضج العقلي هو الذي " يؤهل الطفل لإدراك الموقف الخارجي، ولا شك أنّنا نشير هنا إلى التعلّم المعروف بحلّ المشاكل ففي اختبار بيرت للتفكير مثلا نجد المشكلة الآتية لطفل في السابعة: محمد أنبه من إبراهيم، وإبراهيم أنبه من عمر، فمن أنبه الجميع عمر أم إبراهيم أم محمد؟<sup>2</sup>".

إنّ النضج العقلي هي الحالة التي يصل فيها الطفل لإدراك المواقف والأشياء التي تصادفه في حياته، إذ هناك فروقات فردية بين الأطفال رغم نفس السن يكمن في اختلاف درجة التفكير بينهم كلّ واحد أذكى من الآخر. "إنّ الخطوط العامّة للمميزات النفسية في مراحل النمو المختلفة، التي تعرض في كتب علم النفس التربوي، ما هي إلا شروط العامّة للنضج المتمثّل في كلّ مرحلة من مراحل النمو، لذلك يجب أن ننتبه جيّدا في وضع برامج الدراسة المختلفة إلى هذه المميزات لأنّه لا جدوى إطلاقا من أي عملية تعلّم لا تراعي هذه المميزات<sup>3</sup>". هناك إشارة إلى المناهج التي يجب أن تسير هذه الفترة من حياة الطفل خاصّة الجوانب النفسية التي تكمن في البيئة التي ترعرع فيها الطفل.

ج- **العلاقة بين النضج والتعلّم:** إنّ النضج والتعلّم عمليتان متكاملتان فيما بينهما بحيث توجد علاقة وطيدة بينهما والتي تتمثّل في<sup>4</sup>:

<sup>1</sup> - أحمد زكي صالح، التعلّم أسسه ومناهجه ونظرياته، ص 39.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 39.

<sup>3</sup> - نفسه، ص 39.

<sup>4</sup> - نفسه، ص 40 (بتصرّف).

- يرجع النَّضج إلى عوامل داخلية بمعنى يأتي من داخل الفرد وينمو ويتطوّر شيئاً فشيئاً، أمّا التَّعلّم يعود إلى عوامل خارجية أي يأتي من خلال الخبرة والممارسة والاحتكاك بالعالم الخارجي.
- شرط اكتمال نمو جسم الطّفل ونضج كامل وظائفه العقليّة لكي يكون قادراً على التَّعلّم.
- وفرة شرط الممارسة والخبرة لكي يكون الطّفل قادراً على استيعاب الكتابة والقراءة، لأنّ النَّضج وحده لا يسمح باكتمال التَّعلّم.
- إنّ القيام بالنّشاط اللّازم يؤثّر على الإنسان تأثيراً نسبياً، وذلك عن طريق الممارسة والتّدريب، فمثلاً عندما نقوم بالتّدريب المبكّر للطّفل على المشي، يؤثّر عليه سلبياً في ذلك، لكن يحدث العكس عندما نقوم بتدريبه على المشي في سنّه المناسب حيث يفيدّه كثيراً.

### 5-2- الدّافعية:

- أ- مفهوم الدّافعية: تعتبر الدّافعية شرط من الشّروط الأساسيّة التي يتوقّف عليها تحقيق عمليّة التَّعلّم في أي مجال من مجالاته المتعدّدة، ممّا دفع العلماء إلى تقديم عدّة تعاريف لمصطلح الدّافعية.
  - "الطّاقات الكامنة في الكائن الحيّ التي تدفعه ليلسلك سلوكاً معيّناً في العالم الخارجي، وهذه الطّاقات هي التي ترسم للكائن الحيّ أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجيّة"<sup>1</sup>.
  - "حالة تغيّر ناشئة في نشاط الكائن الحيّ تتميز بالاستشارة وبالسلوك الموجّه نحو تحقيق هدف"<sup>2</sup>.
  - "حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معيّن نتيجة بعض العوامل الدّاخلية، أو وجود بعض المنبّهات الخارجيّة في هذا الموقف وهذه المنبّهات هي التي توجّه سلوك الفرد وجهة معيّنة دون غيرها بطريقة محدّدة حتّى يستطيع أن يحقق الهدف من السلوك في ذلك الموقف"<sup>3</sup>.
- يشير التعريف الأوّل للدّافعية على أنّها القدرات الدّاخلية للإنسان يتوجّه بسببها لتحقيق هدف معيّن، وذلك من أجل التّكيف مع العالم الخارجي. في حين التعريف الثّاني يبيّن لنا السّبب الذي يجعل سلوك

<sup>1</sup>- أحمد زكي صالح، التَّعلّم أسسه ومناهجه ونظريّاته، ص41.

<sup>2</sup>- أنور محمد الشّرقاوي، التَّعلّم (نظريّات وتطبيقات)، د.ط، مكتبة الأنجلو مصريّة، القاهرة، 2012، ص234.

<sup>3</sup>- المرجع نفسه، ص234.

الإنسان يتغيّر من وقت لآخر. أمّا التعريف الثالث والأخير يحيل إلى أنّ الدافعية تنتج بفعل عوامل إمّا خارجية أو داخلية تؤثر في سلوك المتعلّم.

ب- وظيفة الدوافع في عملية التعلّم: للدوافع ثلاث وظائف هامة في عملية التعلّم ألا وهي:

- إنّ الوظيفة الأولى للدافعية تكمن في أنّها: "تضع أمام المتعلّم أهدافا معينة يسعى لتحقيقها، بمعنى أنّها تطبع السلوك بالطابع الغرضي. فكلّ دافع يرتبط بغرض معين يسعى إلى تحقيقه، وحسب حيوية الغرض ووضوحه وقربه أو بعده حسب ما يبذل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه وإشباعه"<sup>1</sup>.

إنّ وظيفة الدافعية الأولى تمنح للمتعلّم مجموعة من الأهداف التي يسعى لتحقيقها، كما توجهه وترسم له الطريق الأمثل والمناسب وذلك حسب نوع الهدف الذي يريد تحقيقه ورغبته في ذلك، ولكن لا ننسى أنّ جهود ومساعي المتعلّم في سبيل تحقيق هدف معين يختلف حسب نوعه ومدى سهولة وصعوبة الهدف المراد الوصول إليه.

- الوظيفة الثانية للدافعية هي أنّها "تمدّ السلوك بالطاقة وتثير النشاط، فالتعلّم يحدث عن طريق النشاطات الذي يقوم بها المتعلّم. ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تسعى إلى الإشباع ويزداد بزيادة الدافع، فالدوافع هي الطاقات الكامنة عند الكائن الحي والتي تجعله يقوم بنشاط معين"<sup>2</sup>.

الدافعية هي حالة داخلية لدى المتعلّم تقوم بتوجيهه للقيام بنشاط ما لتحقيق هدفه، ولا يكون ذلك إلا بوجود دافع ورغبة لديه نحو الوصول لهدفه، بحيث يزداد قوّة النشاط كلّما كان الدافع أكبر، مثلا أنا لديّ دافع قويّ ورغبة في الحصول على شهادة الماستر ولكن لا يتحقّق هذا الهدف إلا عن طريق القيام بنشاط وبذل جهد في إتمام مذكرتي.

- الوظيفة الثالثة للدافعية تساعد على "تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتمّ التعلّم، وتجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>- محمد مصطفى زيدان، نبيل السمالوطي، علم النفس التربوي، ط3، دار الشروق، المملكة العربية السعودية، 1996، ص83.

<sup>2</sup>- المرجع نفسه، ص83.

<sup>3</sup>- نفسه، ص84.

وبعني ذلك أنّ الدوافع تملّي على المتعلّم التفاعل مع بعض المواقف وإهمال البعض منها، وتبيّن الطريقة لكي يعرف المتعلّم كيف يتصرّف في أيّ موقف يصادفه. مثلا عندما يقوم المتعلّم بالبحث عن شرح كلمة في المعجم تحت تأثير دافع ما سيذهب مباشرة لتلك الكلمة وعن شرحها، وسيهمل الكلمات الأخرى الموجودة في المعجم.

### ج- أقسام الدوافع: للدوافع عدّة أقسام من بينها نجد:

#### 1. دوافع بيولوجية في المرتبة الأولى: تعرف الدوافع البيولوجية التي جاءت في المرتبة الأولى

على أنّها "دوافع فطرية وأولية"<sup>1</sup>، نعني بها أنّها دوافع يولد بها الكائن الحيّ ومزوّد بها غريزيًا، ومن بين هذه الدوافع نجد دافع الجوع ويظهر هذا عندما يجوع الطّفل حيث نجده يبكي، أمّا دافع الأمومة يظهر من خلال أنّها تسمّى بغريزة الأمومة.

وتتوقّف قوّة الدوافع البيولوجية "على نوعه وعلى شدّته، ويؤثّر التركيب الفسيولوجي لجسم الإنسان أو الكائن الحيّ في شدّة الدافع، فالغدد الصّماء وعمليات البناء والهدم وأجهزة الجسم المختلفة وعلى الأخصّ الجهاز العصبي تؤثّر كلّها بدرجة ما في شدّة الدافع والحاجة، ولذلك نلاحظ اختلاف الأفراد في مدى استجاباتهم وسرعة تلك الاستجابة لتلك الدوافع البيولوجية المختلفة"<sup>2</sup>.

تختلف الدوافع باختلاف الأشخاص والقدرات العقلية المختلفة، فلا يمكن الحكم على سلوك معيّن صادر من نفس الشّخص لأنّ نسبة تأثير الأجهزة العقلية الجهاز العصبي خاصّة يختلف من شخص لآخر حسب قوّة دافعه لذلك نجد عند البعض تكون ردّة فعلهم سريعة مقارنة بالآخرين مثلا الأستاذ عند شرحه لدرس في الرياضيات هناك من يستجيب معه بسرعة كما نجد من يصعب عليه الفهم.

#### 2. دوافع بيولوجية في المرتبة الثانية: توجد دوافع بيولوجية نقلّ في المرتبة وفي الأهمية في مجال

"التعلّم بالذّات عند الدوافع السابقة هذه هي: الدافع لتجنّب الألم الجسمي، دافع لتجنّب البرد، والدافع للإخراج"<sup>3</sup>.

تختصّ الدوافع البيولوجية في المرتبة الثانية بالجانب النفسي أي كلّ ما يتعلّق بنفسيته وإحساسه فقط ومثال عن ذلك عندما يحسّ الإنسان بالضيق في المنزل نجد لديه دافع يدفعه للخروج أو عندما نجده

<sup>1</sup> - مصطفى محمد زيدان، نبيل السمالوطي، علم النفس التربوي، ص 75.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 75-76.

<sup>3</sup> - نفسه، ص 76.

يحسّ بالألم في الجسم بالتالي يذهب للبحث عن مسكنات لتجنّب ذلك الألم والوجع، ونفس الشيء كذلك عندما يحسّ بالبرد سيذهب مباشرة للبحث عن المعطف أو أيّ شيء يجعله يحسّ بالدفئ ليتجنّب البرد.

### 3. دوافع اجتماعية مكتسبة: تنشأ الدوافع الاجتماعية المكتسبة تحت تأثير العوامل الاجتماعية

ولأنّها تؤثر في السلوك الاجتماعي للفرد، وفي علاقته بالأفراد الآخرين، وليست الدوافع الاجتماعية فطرية كالدوافع العضوية، وهي ليست نتيجة حتمية للنمو، وإنّما هي تكتسب بالتعلّم أثناء التثنية الاجتماعية للفرد تحت تأثير عوامل الحضارة وتجارب الحياة التي يمرّ بها الأفراد<sup>1</sup>.  
تعتبر الدوافع الاجتماعية المكتسبة دوافع خاصّة بالبشر لأنّها تكتسب من المحيط الاجتماعي للفرد بحيث تنمو وتتطور انطلاقاً من الظروف المختلفة التي تصادفه في حياته وتأثيره بالبيئة المحيطة به ومختلف العلاقات التي يقوم بها، ومن هذه الدوافع الاجتماعية نجد دافع حب الاجتماع فالإنسان يميل إلى الاختلاط بالجماعة لأنّه كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش وحده بطبعه، ويظهر ذلك من خلال تفاعله مع المجتمع أو أسرته أو مع مدرسته أو في مكان العمل.

د- الدافعية والتعلّم: الدافعية شرط أساسي وضروري في عملية التعلّم، فلا تعلّم بدون دافع، لذا تعدّ الدافعية من أهمّ العوامل التي تسهم بوجه عام والتعلّم بوجه خاص، فالتعلّم الناجح هو التعلّم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم، وكلّما كان موضوع الدرس مشبعاً لهذه الدوافع والحاجات، كانت عملية التعلّم أقوى وأكثر حيوية<sup>2</sup>.

إنّ الدوافع في عملية التعلّم لها أهمية كبيرة لدى المتعلّمين، ولها فضل عظيم في مجال التربية بحيث أنّ الطفل يكون له دافع يجعله يقوم بفعل ما في مجال تربيته سواء كان في البيت الذي يعيش فيه أو في مجتمعه أو المحيط البيئي، أمّا التعلّم بوجه خاص عندما يدخل الطفل إلى المدرسة لا بدّ أن يكون له دافع يجعله يتعلّم مادّة ما وذلك من أجل تحقيق هدفه، فالدافعية وسيلة لتحصيل المعرفة والفهم والمهارات وتحقيق الأهداف التعليمية وغيرها فالمتعلّمون الذين يتمتّعون بدافعية قويّة وموضوع درسهم يوافق دوافعهم ورغباتهم يكون تحصيلهم الدراسي ناجح وبالتالي تحقّق العملية التعليمية التعلّمية.

<sup>1</sup> - مصطفى محمد زيدان، نبيل السعالوطي، علم النفس التربوي، ص 76.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 83.

أ- مفهوم الممارسة: وهي شرط من شروط التعلّم الجيد، فإن لم تتوفر عليها عملية التعلّم ستكون النتائج ناقصة بالنسبة للمتعلم، ويمكن تعريف الممارسة كما يلي: "تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز"<sup>1</sup>.

يشير التعريف إلى أنّ الممارسة هي أن يقوم المتعلّم بإعادة النشاط الذي يقوم به عدّة مرّات حتّى يتعلّم بشكل جيّد وبرسخ في ذهنه وبالتالي لا يتعرّض للنسيان، ولكن لا بدّ أن يكون تكرار ذلك النشاط مصاحب بمعزز أو مدعم له دراية بكيفية أداء ذلك السلوك بطريقة صحيحة، وحينما يشعر المتعلّم بذلك الدّعم والتّعزيز تتولّد فيه رغبة وحماسة في تعلّم ذلك السلوك ولو تعدّدت استجاباته لمرّات كثيرة.

ب- خصائص الممارسة: تتميّز الممارسة بأربعة خصائص وهي:

1. **المواءمة بين الميول والقدرات:** "يميل الطالب إلى المادّة ذات الدّلالة والمعنى الوثيقة الصّلة بالحياة الخارجيّة، والتي يمكن ربطها بخبراته السّابقة والمادّة بهذه الصّفات تجعل الطّالب له مثيل نحو ممارستها، أي يقبل على ممارستها بسرور وتودّي إلى حدوث التعلّم بأقلّ جهد ممكن"<sup>2</sup>. إنّ المتعلّم في مراحله التّعليميّة يدرس عدّة مواد، لكن نجده يميل إلى مادّة ما ويحبّ تعلّمها، والسّبب هو أنّ مواضيعها لها علاقة بالحياة الاجتماعيّة التي يعيشها، وبالتالي له معارف وخبرات سابقة حول هذه المادّة، ممّا يجعله يمارسها بكلّ جدية وإتقان، فيرغب في معرفة تفاصيلها ممّا يسهّل عليه عمليّة التعلّم دون بذل مجهودات كثيرة.

2. **مراعاة الفروق الفرديّة<sup>3</sup>:** "صحيح أنّ هناك عدّة صفات يشترك فيها المتعلّمين كالإدراك والتّفكير، والانتباه والسّمع واستعمال اللّغة، والرّؤية، لكن هناك فروقات فرديّة فيما بينهم من حيث القدرات العقليّة والنّفسيّة، إذ نجد من له قوّة الإدراك سريعة، وانتباهه في قاعة الدّرس بصورة جيّدة، ويحسن استعمال اللّغة. ولمراعاة هذا الاختلاف لا بدّ من التّركيز على المتعلّمين الذين يكون مستواهم ضعيف، بإعطائهم الفرصة لممارسة النشاط عدّة مرّات حتّى يحقّقوا نتائج جيّدة في تحصيلهم الدّراسي، إلّا أنّ هذه الممارسات الكثيرة لا ترفع من مستوى ذكاء متوسط إلى مستوى ذكاء عالي، لأنّ القدرات العقليّة تختلف من متعلّم

<sup>1</sup> - محمد مصطفى زيدان، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، ص 37.

<sup>2</sup> - المرجع نفسه، ص 37-38.

<sup>3</sup> - نفسه، ص 37 (بتصرّف).

لآخر. إضافة إلى أنّ حاسة البصر والسّمع لها أهميّة كبيرة في عمليّة التعلّم، باعتبار أنّ ممارسة نشاط ما عدّة مرّات يحتاج إلى قوّة سمع ورؤية جيّدة من طرف المتعلّم، من أجل تعلّم كفيّة أداء ذلك النّشاط.

3. **وضوح الهدف**<sup>1</sup>: إنّ التعلّم الذي يبني على هدف ما ستكون نتائجه واضحة في ذهن المتعلّم، فما عليه إلاّ السّعي لتحقيقها من خلال بذل مجهودات عقليّة وجسديّة، وأثناء أداء المتعلّم لسلوك ما تختلف أساليب الأداء حسب الممارسات المختلفة لتلك الأساليب. ومعرفة المتعلّم نتائج كلّ أسلوب من أساليب الأداء يسهّل عليه الوصول إلى الهدف، فيحقّق نجاحا، والذي يكون بدوره محقّزا لتحقيق نجاح آخر لنشاط جديد.

4. **نوعيّة الممارسة**: أظهرت البحوث التّجريبية أنّ "فترات الممارسة الطويلة بالنسبة لنفس العمل، بمعنى أنّ الممارسة الموزّعة تؤدّي إلى نتائج أفضل في التعلّم من الممارسة المركّزة"<sup>2</sup>. إنّ المتعلّم حتّى يحقّق نتائج جيّدة أثناء قيامه بنشاط معيّن في عمليّة تعلّمه لا بدّ عليه أن لا يبقى في ممارسة ذلك النّشاط فترة زمنيّة طويلة، لأنّ تركيزه على نفس العمل يضيع عليه الوقت في تعلّمه نشاط آخر، وبالتالي تكون مهاراته المكتسبة قليلة ممّا يؤثّر على تحقيق أهدافه المنشودة.

لا يتحقّق التعلّم "دون ممارسة للاستجابات التي تحقّق اكتساب المهارات المطلوب تعليمها، سواء كانت هذه المهارة عقليّة أو لفظيّة أو حركيّة فمثلا تعلّمنا الكتابة كان عن طريق الإمساك بالقلم، وتكرار هذه العمليّة يتمّ عن طريق دعم وتوجيه المدرّس أو الأولياء، وأدّى هذا بالضرورة إلى تعلّمها بسهولة ويسر، وكذلك تعلّم قواعد الحساب من جمع أو طرح وضرب يتمّ نتيجة حلّ الكثير من التّمرينات"<sup>3</sup>.

تعدّ الممارسة شرط أساسي في عمليّة التعلّم، إذ لا بدّ على المتعلّم أن يمارس السلوك المرغوب تعلّمه عدّة مرّات حتّى ينقنه وبالتالي يكتسب مهارة جديدة سواء عقليّة أو لفظيّة أو حركيّة، ويستفيد من هذه المهارة في تعلّم مهارات أخرى يحقّق بها التّفاعل مع الآخرين.

إنّ التّوجيهات التي يقدّمها المعلّم للمتعلّم أثناء ممارسته لسلوك ما لها أهميّة في تعلّم ذلك السلوك بطريقة جيّدة، لكن إذا كان التّوجيه بشكل مستمر فزاد عن الحدّ، سيؤثّر على المتعلّم إذ سيضعف من

<sup>1</sup>- محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، ص37 (بتصرّف).

<sup>2</sup>- المرجع نفسه، ص38.

<sup>3</sup>- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التعلّم والتّعليم والمعلّم من منظور علم الاجتماع، ص98.

همته في بذل مجهوداته الذاتية في عملية التعلّم، فتلك المهارة التي تعلّمها لم تكن نتيجة للمجهودات التي بذلها، بل كانت نتيجة لتوجيهات المعلم<sup>1</sup>.

### 6- نتائج التعلّم:

إنّ لعملية التعلّم عدّة نتائج يحقّقها المتعلّم سواء في أنماط أدائه لسلوك ما، أو من ناحية تطوير عمليّاته العقلية والنفسية التي لها دور في عملية التعلّم. وتتمثّل بعض نتائج التعلّم فيما يلي:

#### 6-1- تكوين العادات Habits Formations: "يطلق لفظ عادة على أي نوع من أنواع السلوك

المكتسب تميزا له عن السلوك الفطري الغريزي، وهي عبارة عن أيّ سلوك يقوم الفرد بسهولة وبطريقة آليّة نتيجة للتكرار. ويمكن القول بأنّ العادة استعداد يكتسب بالتعلّم يجعل الفرد يقوم ببعض الأعمال بوظيفة ميكانيكية ومجهود بسيط وبدون حاجة إلى إعمال الفكر أو تركيز الانتباه<sup>2</sup>.

إنّ المتعلّم يكون عدّة عادات أثناء عملية تعلّمه لمختلف السلوكات التي تساهم في تكيفه مع الظروف، وتنتج تلك العادات عن طريق التكرار المستمر في تأدية السلوك أو النشاط بطريقة آليّة وسهلة دون بذل جهد فكري أو عضلي لأنّه تعود على ذلك النشاط بفضل التعلّم.

#### 6-2- تكوين المهارات Skills Formation: تكون المهارات من أهمّ نتائج التعلّم الذي يتمّ في

المستوى الحركي والتوافق الحسي الحركي العقلي، و"يلعب التكرار دورا كبيرا في تكوين المهارات؛ حيث أنّ تكوين المهارات يتمّ نتيجة تدريبات مستمرة تؤثر في التوصيلات العصبية بحيث تيسر حدوث العمليات المتتالية في المهارة بسرعة ودقة ومن غير تركيز للانتباه ومعظم المهارات تبنى على استعدادات ومواهب وقدرات خاصة، كما تلعب الميول دورا مهما في تكوين المهارات العملية<sup>3</sup>.

تنتج من عملية التعلّم مهارات مختلفة في مختلف المجالات، وتحقق عن طريق توافق بين القدرات العقلية والحسية الحركية للمتعلّم، فالمهارة هي أن يتميّز المتعلّم بإتقان نشاط ما عن غيره من الأنشطة الأخرى. وتتكوّن المهارة لدى المتعلّم من خلال الاستمرار في التّدرّبات وتكرارها عدّة مرّات، ولا بدّ أن يتميّز بقدرات عقلية عالية، وأن تكون له موهبة واستعداد قوي أثناء تعلّمه لنشاط ما، ممّا يجعله يتقن ذلك

<sup>1</sup>- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التعلّم والتعلّم والمعلّم من منظور علم الاجتماع، ص 98 (بتصرّف).

<sup>2</sup>- تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ص 66.

<sup>3</sup>- المرجع نفسه، ص 66.

النشاط بمهارة، وبالتالي فالتعلّم المستمر له دور مهمّ في تكوين المهارات التي لها أهمية في علو من شأن المتعلّم.

إضافة إلى أنّ "المهارة في فنّ معيّن أو مجال معيّن من مجالات النشاط نتيجة هامة من نتائج التعلّم، وتتصل بسبب وثيق بالعادات إلّا أنّها عادة خاصّة تبنى على ميل معيّن وقدرة خاصّة فالمهارة في العزف على البيانو مثلا تتطلب قدرة موسيقية معيّن ودقّة في الأنامل وميلا إلى الموسيقى، ثمّ تعلّم جيّد للأصول العامّة للموسيقى كعلم وكفنّ، ممّا يساعد على النّجاح في هذا العلم. إذ أنّ المهارة هي السّهولة والدقّة في إجراء عمل من الأعمال"<sup>1</sup>.

تتميّز المهارات بالخصوصيّة لأنّ لكلّ متعلّم مهاراته في مجال أو فنّ معيّن يميل إليه ويحبّه، فيكون أدائه له بشكل متقن وجيّد. وترتبط المهارة ارتباطا وثيقا بالعادة، لأنّ عندما يتعود المتعلّم على قيامه بنشاط ما بشكل مستمر، تصبح لديه مهارة في ذلك النشاط فيؤدّيه بكلّ دقّة وسهولة. إضافة إلى أنّ المهارة في فنّ ما تتطلب التعلّم الجيّد لمبادئه وأصوله. فمثلا إذا كان المتعلّم يحب الموسيقى، ويريد أن يصبح لديه مهارة موسيقية، لا بدّ عليه أن يجتهد لمعرفة المبادئ التي تبنى عليها، ويتعرّف على ألوانها وأنواعها، وكلّ المميّزات التي تتّصف بها عن الفنون الأخرى حتّى يحقّق نجاحا فيها.

**6-3- تعلّم المعلومات والمعاني Meaning and Information Learning:** "تزوّد البيئة الفرد منذ ولادته بالمعلومات والمعاني حتّى يتمكّن من التّفاعل مع العالم الذي يحيط به فيتعلّم أسماء الأشياء والحيوانات والنّاس، وفي داخل غرفة الصّف يتعلّم الحساب واللّغات والمعلومات العامّة والأحداث التاريخيّة وما إلى ذلك من مواد دراسيّة، كما يتلقّى الكثير من المعارف عن طريق المحاضرات والنّدوات والمناقشات ومختلف وسائل الإعلام"<sup>2</sup>.

إنّ عمليّة التعلّم تجعل صاحبها يتلقّى مجموعة من المعارف والمعلومات والمعاني المختلفة للأشياء المحيطة به التي تزيل الغموض من حياته، وتسهّل عليه التّفاعل مع الآخرين، وتنمي فكره وتنقّفه. والمتعلّم لا يتلقّى المعرفة في المدرسة، أو في المحيط الأسري والمحيط البيئي، أو في مكان العمل. فمثلا الطّفل في مرحلته الأولى يُزوّد بالمعلومات التي تخصّ أسماء كلّ ما يحيط به من الأشخاص، أو الأشياء

<sup>1</sup> - محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربويّة، ص 291.

<sup>2</sup> - تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربيّة الخاصة، ص 66.

الماديّة، أو الحيوانات ممّا يجعله يبرز نفسه من خلال تفاعله. وعندما يدخل المدرسة يتعلّم اللّغات التي يستفيد منها حياته العمليّة وفي تفاعله مع العالم الخارجي.

صف إلى ذلك أنّ التعلّم ارتبط ارتباطاً قوياً "في التنظيم المعرفي، فنحن نتعلّم الحساب واللّغات والمعلومات العامّة وما إلى ذلك من مواد الدّراسة، والتعلّم يساعد المتعلّم على اكتساب الخبرات الصّالحة بأبسط طريقة ممكنة، كي تساعده على أن يجابه المجتمع مجابهة صحيحة تيسّر له عمليّة التكيّف النّاجح، كما تساعده على قدح قدراته وتمييزها وتوجيهها للتّوجيه السّليم. والتعلّم في المدرسة ما هو إلّا وسيلة منظمّة لنقل خبرات البيئة الخارجيّة والتّقدّم الحضاري البشري للمتعلّم بأسلوب سهل في مختلف مراحل نموّه"<sup>1</sup>.

إنّ عمليّة التعلّم تجعل المتعلّم يكتسب المعارف في مختلف المواد الدّراسيّة بطريقة منظمّة وبأسلوب جيّد، إذ أنّ لكلّ مادّة تعليميّة وقتها المناسب لتعلّمها أيّ عندما يكون المتعلّم مهياً عقلياً وجسدياً لاستقبال المعلومات وترسيخها في ذهنه بعد فهمها واستيعابها. والتعلّم يكسب المتعلّم عدّة خبرات بطرق بسيطة وسهلة، حيث يستفيد منها في التّأقلم مع الطّروف الاجتماعيّة المتغيّرة، ويستعين بها في إبراز قدراته العقلية فينميها ويطورها ممّا يجعله يحقّق نتائج جيّدة في أيّ نشاط تعليمي يقوم به. إضافة إلى أنّ التعلّم وسيلة يحقّق بها المتعلّم تقدّماً وتطوراً في مختلف مجالات حياته، ويتعرّف بها على التّطوّرات التي تحدث للحياة البشريّة، وبها يقيم علاقات مع الدّول الخارجيّة من خلال تعلّمه للّغات المختلفة.

**6-4- تكوين الاتجاهات النفسيّة<sup>2</sup> Psychological Attitudes:** إنّ كلّ المواقف التعلّميّة التي يتعرّض لها المتعلّم في حياته تجعل قدراته النفسيّة أو العقلية تتكوّن تدريجياً، فكلّ سلوك يؤدّي به يؤثر في نفسيته فيجعلها تستجيب له سواء إيجابياً أو سلبياً حسب نوع السلوك المتعلّم، باعتبار أنّ شخصية الفرد تتكوّن من مجموعة الاتّجاهات النفسيّة والتي تتكوّن من خلال تنشئته وتربيته وتعلّمه، وتؤثر تلك الاتّجاهات في الأساليب التي تعتمد عليها في تأدية سلوكاته، وتؤثر أيضاً في ميولاته وعواطفه، وعندما تحقّق تلك الاتّجاهات انسجاماً وتوافقاً فيما بينها ستؤدّي إلى تكوين القدرة الشّخصيّة للفرد، والتّكوين الصّحيح والسّليم لتلك الاتّجاهات يتمّ عن طريق التعلّم الجيّد والمتقن من طرف المتعلّم.

<sup>1</sup> - محمد مصطفى زيدان، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، ص 292.

<sup>2</sup> - تيسير مفلح كوافحه، علم النفس التّربوي وتطبيقاته في مجال التّربيّة الخاصّة، ص 67 (بتصرّف).

6-5- اكتساب طريقة التفكير<sup>1</sup>: إنّ المتعلّم بفضل عملية تعلّمه يكتسب الطريقة الصحيحة التي يفكر بها عندما تواجهه مشكلة ما، ممّا يجعله يحقق نتائج منطقيّة تنبع من فكره، وليس من تأثير العوامل الخارجيّة الماديّة. ويتمثّل دور المعلم في تزويد المتعلّم بالأنشطة التي تعوّده على استثمار أفكاره حتّى تصبح له عادة على التفكير في إيجاد الحلّ لكلّ موقف يتعرّض له، سواء في المدرسة أو خارجها ممّا يحقق له تقدّمًا معرفيًا، ويعوّد عمليّاته العقليّة على العمل، ممّا يساعده على تحقيق أهدافه المسطرّة سواء في التعلّم أو العمل. كما يسهّل عليه عملية التفاعل مع الآخرين مهما كان مستواهم العلمي. إضافة إلى النجاح الحقيقي في عملية التعلّم لا يظهر في كميّة الحفظ والاستيعاب للمواد الدّراسيّة، وإنّما يظهر في التفكير الجيّد والسليم الذي يميّز به المتعلّم عن غيره في حلّ كلّ المشكلات التي تعترضه في حياته التعلّميّة والعملية بطريقة علميّة وموضوعيّة بعيدا عن الدّائيّة.

6-6- تعلّم حلّ المشكلات Problem Solving Learning: "الخطوة الأولى في تعلّم الطّفل كيفية حلّ مشكلة ما هي التّأكد أوّلا أنّه يفهمها، فإذا ما بدأ التّلميذ عمله دون أن يفهم الموقف أوّلا، فإنّ مآله الخلط ما لم تكن المشكلة من السّهولة بحيث لا يمكن اعتبارها كذلك، ولما كانت المشكلة عبارة عن موقف يستعصي على المتعلّم حلّه، لأنّ معلوماته الحاليّة لا تمكّنه من الوصول إلى الهدف. لذا كان من الصّعب على أيّ متعلّم أن يصل إلى الحلّ ما لم يعمل أوّلا على تحليل الموقف قبل أن يبدأ في العمل<sup>2</sup>.

إنّ المتعلّم أثناء عمليّة تعلّمه يصادف مواقف تعلّميّة مختلفة إذ لا بدّ عليه أن يستجيب لها باستجابات متلائمة مع المثير الخارجي. فيجب أن يسعى إلى إيجاد حلول مناسبة لتلك المشكلة التي بصدد تعلّمها. وحتّى يتحقّق هذا لا بدّ عليه أن يفهمها ويحلّها حتّى يدرك المعاني التي تحتويها ممّا يسهّل عليه التّوصّل إلى الحلّ المناسب الذي يلائم تلك المشكلة، وبالتالي يكوّن لنفسه القدرة على حلّ المشكلات التي قد تواجهه ويحصل هذا بفضل المعرفة والمعلومات التي اكتسبها من عمليّة التعلّم.

### خلاصة:

إنّ دراسة موضوع التعلّم له أهميّة كبيرة بالنسبة للنشاطات المختلفة التي يؤدّيها المعلّمون، إذ بفضلها تحدث التغيّرات في سلوكياتهم، ويطرأ تغييرا ملحوظا على خبرتهم المكتسبة في مرحلة ما قبل التعلّم،

<sup>1</sup> - محمد مصطفى زيدان، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، ص 292-293 (بتصرف).

<sup>2</sup> - تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التّربوي وتطبيقاته في مجال التّربيّة الخاصّة، ص 67.

فالتّطوّر السلوكي والنمو المعرفي يجعلان المتعلّم يتكيّف مع الظروف الاجتماعيّة المتغيّرة. كما أنّ بالتّعلّم يبني الفرد شخصيّته وينمّي أفكاره، ويبرز مواهبه ومهاراته في مجالات مختلفة ويطوّر من قدراته العقليّة، ويجعله يحقّق أهدافه الشخصيّة والاجتماعيّة. إضافة إلى أنّ التّعلّم عبارة عن نشاط يقوم به المتعلّم حتّى يكتسب معارف ومعلومات جديدة تفيده في حياته التّعلّميّة والعملية.

خاتمة

يندرج موضوع بحثنا الموسوم بـ " اكتساب اللّغات وتعلّمها في الجزائر ". ضمن ميدان تعليميّة اللّغات ومن خلال خاتمة بحثنا تمكّنّا من معرفة دور لغة الأم المكتسبة فطرة بالنسبة للطفّل؛ بها يعبر عن شخصيته، وهويّته، وانتمائه، وينمو عليها. وعند بلوغه السادسة، يتعلّم اللّغة الثّانية والتي تساهم في بناء شخصيّته، والتّطوير من حياته، تفتح له آفاق جديدة لتحقيق أهدافه وبناء علاقات جديدة، وبفضلها يغيّر من سلوكياته نحو الأفضل.

وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي في دراسة موضوع بحثنا، لأنّه الملائم لعرض مختلف العناصر التي لها علاقة باللّغة المكتسبة واللّغة المتعلّمة. وتوصّلنا في هذه الدّراسة إلى مجموعة من النتائج حول لغة الأم المكتسبة واللّغة الثّانية المتعلّمة، ومن هذه النتائج نذكر:

- إنّ لغة الأم هي اللّغة الأولى والأصليّة التي يكتسبها الطّفّل بطريقة عفويّة تلقائيّة من خلال تفاعله مع أسرته لتلبية حاجاته؛ بها يغذّي فكره ويعبر عن نفسه، فلا يمكن لأية لغة أن تأخذ منزلتها.
- تُكتسب لغة الأم في المحيط الأسري الذي يعتبر المنبع الأوّل الذي يستقي منه الطّفّل لغته الأصليّة؛ إذ له تأثير على معرفة الطّفّل للكلام وللتعبير عن أفكاره بلغة سليمة ومفهومة، لذا فالأسرة لها دور مهمّ لا يمكن أن نهمله، لذا فلا بدّ من مساعدة الطّفّل بتشجيعه وتحفيزه، وتوفير الظروف الملائمة له حتّى يكتسب لغته بشكل صحيح وبمستوى جيّد.
- تتمثّل اللّغات المكتسبة في الجزائر في اللّغة الأمازيغيّة واللّغة العربيّة الدّارجة، أمّا اللّغات التي يتعلّمها الطّفّل في المدرسة فهي اللّغة العربيّة الفصحى، والفرنسيّة والانجليزية...
- إنّ الطّفّل حتّى يكتسب لغته الأم لا بدّ عليه أن يمرّ بمرحلتين: مرحلة ما قبل اللّغة؛ يعبر فيها عن حاجاته لإصدار الأصوات. والمرحلة الثّانية هي المرحلة اللّغويّة من خلالها يكتسب الطّفّل القدرة على استعمال الألفاظ اللّغويّة التي تحقّق له التّفاعل مع غيره ولو بشكل بسيط.
- توصّل العلماء إلى عدّة نظريّات مختلفة في مبادئها، تشير إلى كيفية اكتساب لغة الأم.
- إنّ سلامة الأجهزة الحسيّة والعقليّة عند الطّفّل هي التي تساعد على اكتساب لغته الأم.
- الطّفّل الذي يولد في أسرة مليئة بالحب، والتّفاهم والاستقرار يتمتّع بإرادة قويّة في التّعبير عن أفكاره وعواطفه دون خوف أو تردّد ممّا يساعده على اكتساب لغته الأم بشكل سليم وجيّد.

- تؤدّي عملية التعلّم في النمو العقلي والجسمي والحسي أدوارا مهمّة في حياة الفرد؛ فيها يتعلّم مهارات ومعارف ومعلومات جديدة تنفعه لتطوير نمط حياته، وتسهّل عليه تحقيق التفاعل مع أفراد مجتمعه.

- إنّ التعلّم يساعد الفرد على التغيير من سلوكاته، ويجعله يستثمر خياراته السابقة وتنميتها.  
- إنّ التعلّم يجعل الفرد يطور من قدراته العقلية، ويبرز مواهبه في مختلف الفنون ومجالات الحياة، ممّا يقوده إلى تحقيق أهدافه سواء في مجال التعليم أو في مجال العمل.

حاولنا في هذه الدراسة بذل كلّ مجهوداتنا لتتوصّل إلى معلومات تفيد موضوع بحثنا، وتفيد المطلّع عليها، كما نتمنى أن يوجد من الطلبة المقبلين على البحث متابعة موضوع بحثنا بدراسة ميدانية لأنّه جدّ مهمّ؛ فاكتساب اللّغة وتعلّمها يتميّزان بالديمومة والاستمرار.

# قائمة المصادر والمراجع

1. إبراهيم وجيه محمود، التّعلّم أسسه ونظريّاته وتطبيقاته، ط1، دار المعرفة الجامعيّة، القاهرة، 2002.
2. أحمد زكي صالح، التّعلّم أسسه ومناهجه ونظريّاته، د.ط، مكتبة النهضة المصريّة، القاهرة، 2011.
3. أديب عبد الله محمد النواسيه، إيمان طه طابع القطاونة، النّمو اللّغوي والمعرفي للطفل، ط1، دار الأعرار العلمي ومكتبة المجتمع العربي، الأردن، 2015.
4. ملحقة سعيدة الجهويّة، إثراء فريدة شنان، مصطفى مجرسي، المعجم التّربوي (Lexique pédagogique)، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، وزارة التّربية، الجزائر، 2009.
5. أنور محمد الشّرقاوي، التّعلّم (نظريّات وتطبيقات)، د.ط، مكتبة الأنجلو مصريّة، القاهرة، 2012.
6. بلقاسم جياب، "آليات اكتساب اللّغة وتعلّمها"، مجلة الممارسات اللّغويّة، دع، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2015.
7. تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التّربوي وتطبيقاته في مجال التّربيّة الخاصّة، ط2، دار المسيرة، عمان، 2007.
8. جان بياجيه، سيكولوجية الذكاء، ترجمة يولاند عمانوئيل، د.ط، دار عويدان، بيروت، 2002.
9. جميلة راجح، "التداخل اللّغوي"، اللّغة الأمّ، مجلة تتناول مقالات في لغة الأمّ لجماعة من المؤلفين، جامعة تيزي وزو، دار هومة، الجزائر، 2004.
10. حسام البهنساوي، علم اللّغة النّفسي واكتساب اللّغة، مكتبة الغزالي، القيوم، د.ت.
11. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التّعلّم والتّعليم والمعلّم من منظور علم الاجتماع، جامعة الإسكندريّة، غزة، 2006.
12. حفيظة تازروتّي، اكتساب اللّغة العربيّة عند الطفل الجزائري، د.ط، دار القصبّة، الجزائر، 2003.
13. حلمي خليل، دراسات في اللسانيات النّظبيّة، د.ط، دار الجامعة الإسكندرية، دب، 2016.
14. حمد أحمد العمامرة، بحوث في اللّغة والتّربيّة، د.ط، دار وائل، الأردن، 2001.
15. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النّفس اللّغوي، د.ط، الشركة الوطنيّة، الجزائر، 1990.
16. خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللّغة، ط1، مؤسسة حورس الدّولية، الإسكندرية، 2005.
17. دي جون، المدرسة والمجتمع، تر: حسن الرحيم، د.ط، دار المكتبة الحياة، بيروت، 1943.
18. سيّد أحمد منصور، عبد المجيد، علم اللّغة النّفسي، جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السعوديّة، 1982.
19. صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، د.ط، دار هومة، الجزائر، 2008.

20. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللّغة النّفسي، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، 2006.
21. عدنان يوسف العتوم، علم النّفس المعرفي، النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان، 2004.
22. علي القاسمي، "الطفل واكتساب اللّغة بين النّظرية والتّطبيق"، مجلة الممارسات اللّغوية، ع 4، تيزي وزو، 2011.
23. علي القاسمي، لغة الطفل العربي، دراسات في السياسة اللّغوية وعلم اللّغة النّفسي، ط1، مكتبة لبنان، لبنان، 2010.
24. عماد عبد الرحيم زغول، نظريّات التّعلّم، ط1، دار الشّروق، الأردن، 2010.
25. فضيلة لرول، مواقف وتصورات الجنس الأنثوي إزاء اللّهجات واللّغات بوسط تيزي وزو، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، م11، العدد 01، 2020.
26. محمد أيوب شحمي، دور علم النّفس في الحياة المدرسية، ط1، دار الفكر البناني، بيروت، 1994.
27. محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع ( النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية)، د.ط، دار عالم المعرفة، الكويت، 1986.
28. محمد مصطفى زيدان، نبيل السمالوطي، علم النّفس التّربوي، ط3، دار الشّروق، المملكة العربية السعودية، 1996.
29. محمد مصطفى زيدان، نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، ط2، دار الشّروق، الجزائر، 1983.
30. محمود إبراهيم خليل، مدخل إلى علم اللّغة، ط2، دار المسيرة، عمان، 2010.
31. مروان أبو حويج، سمير أبو معلي، المدخل إلى علم النّفس التّربوي، ط1، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2004.
32. ع/صاحلي سيهام، رزقي حنان، اكتساب اللّغة العربية عند الطفل الجزائري، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربية، جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية، 2017.
33. نوال محمد عطية، علم النّفس اللّغوي، ط3، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 1990.
34. يوسف مصطفى القاضي، محمد مصطفى زيدان، اتجاهات ومفاهيم تربوية ونفسية حديثة، ط1، دار الشّروق، جدة، 1980.

# الفهرس

1.....مقدمة

## الفصل الأول

### تحديد المصطلحات

6.....1- مفهوم اللّغة

7.....2- مفهوم لغة الأم

8.....3- مفهوم المحيط الأسري

9.....4- مفهوم اللّغة الثانية

9.....5- اللّغة الأجنبيّة

10.....5- المحيط المدرسي

11.....6- لغة التّشّئة الاجتماعيّة

11.....خلاصة

## الفصل الثّاني

### الاكتساب اللّغوي في الجزائر

13.....1- مفهوم الاكتساب اللّغوي

14.....2- مراحل اكتساب اللّغة

14.....2-1- المرحلة السّابقة للّغة

14.....أ-فترة الصّراخ

15.....ب- مرحلة المناغاة

15.....ج- فترة تقليد الأصوات المسموعة

17.....2-2- المرحلة اللّغوية

17.....أ- تعلّم المفردات

19	ب-مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة
19	3-نظريات اكتساب اللغوي
19	3-1-النظرية السلوكية
21	3-2-النظرية العقلية
22	3-3-النظرية المعرفية
24	4-آليات الاكتساب اللغوي
24	4-1-القدرة على الكلام
24	4-2- معرفة الكلام
25	4-3-الإرادة في الكلام
25	5-العوامل المؤثرة في الاكتساب اللغوي
25	5-1-الجنس
26	5-2-مستوى الذكاء
26	5-3-العوامل الأسرية
27	5-4-تأثير المستوى الاقتصادي والاجتماعي
27	5-5-تأثير الوضع الصحي والجسمي للفرد
27	5-6-تأثير وسائل الإعلام
28	خلاصة

## الفصل الثالث

### تعلم اللغات في الجزائر

30	1-مفهوم التعلم
31	2- نظريات التعلم
31	2-1- النظرية السلوكية

34	2-2- نظرية التعلّم الشرطي الكلاسيكي
36	2-3- النظرية الجشطالتيّة
38	2-4- نظرية التعلّم بالمحاولة والخطأ، الاختيار والربط
41	2-5- نظرية بياجيه في النمو المعرفي
47	3- مراحل تعلّم اللّغة
47	3-1- تعلّم المفردات
50	3-2- مرحلة العمليّات المجرّدة
52	4- خصائص التعلّم
53	5- شروط التعلّم
54	5-1- النّضج
54	أ- مفهوم النّضج
54	ب- أقسام النّضج
55	ج- العلاقة بين النّضج والتعلّم
56	5-2- الدّافعيّة
56	أ- مفهوم الدّافعيّة
57	ب- وظيفة الدّوافع في عمليّة التعلّم
58	ج- أقسام الدّوافع
59	د- الدّافعيّة والتعلّم
60	5-3- الممارسة
60	أ- مفهوم الممارسة
60	ب- خصائص الممارسة
62	6- نتائج التعلّم

62	1-6- تكوين العادات .....
62	2-6- تكوين المهارات .....
63	3-6- تعلّم المعلومات والمعاني .....
64	4-6- تكوين الاتجاهات النفسية .....
65	5-6- اكتساب طريقة التفكير .....
65	6-6- تعلّم حلّ المشكلات .....
65	..... خلاصة
67	..... خاتمة
70	..... قائمة المصادر والمراجع
73	..... الفهرس

## ملخص:

تطرّقنا في هذه الدراسة إلى موضوع اكتساب اللّغات وتعلّمها في الجزائر. وهدفنا معرفة كيفية اكتساب الفرد للغته الأمّ وكيف يتعلّم اللّغة الثّانية. ومن خلال هذه الدراسة، توصلنا إلى أنّ الاكتساب اللّغوي عملية جدّ مهمّة في حياة الفرد؛ يعرف على أنّه العملية التلقائيّة وغير الشّعوريّة التي يمرّ بها الفرد أثناء اكتسابه للغته الأمّ، وهي أوّل لغة ينمّي بها فكره ويثري رصيده اللّغوي بالمعلومات، والمعارف، ومختلف المهارات التي يكتسبها من محيطه الأسري بطريقة عفويّة، وطبيعيّة دون التّخطيط لذلك. ولغة الأمّ هي الوسيلة التي يبرز بها الفرد شخصيته وهويته وانتمائيه لأنّها لغة الأصل والأكثر استعمالا، فكّما ينمو الفرد عقليًا وجسديًا تنمو معه لغته؛ فإذا اكتسب الفرد لغته الأمّ بطريقة صحيحة وأحسن إتقانها فإنّه سيؤثّر عليه إيجابيًا في تعلّم اللّغات الثّانية التي لها دور مهمّ في تحقيق نموّه المعرفي وتطوير نمط حياته، وتحقيق أهدافه العلميّة والعملية؛ فالفرد عندما يتعلّم اللّغة الثّانية في المدرسة يكتسب معارف ومهارات جديدة يستفيد منها في تحقيق التّأقلم مع التّغيرات التي تحدث في المجتمع، وبها يبني علاقات جديدة مع أفراد مجتمعه، وبالتّعلّم أيضا يواكب الفرد العصرنة.

## Résumé

Dans cette étude, nous avons abordé l'acquisition et l'apprentissage des langues en Algérie. Notre but est de savoir comment une personne acquiert sa langue maternelle et comment elle apprend la langue seconde. Grâce à cette étude, nous avons constaté que l'acquisition du langage est un processus très important dans la vie d'une personne; Défini comme le processus spontané et insensible qu'un individu éprouve lors de l'acquisition de sa langue maternelle, la première langue dans laquelle il développe son esprit et enrichit son atout linguistique par l'information, les connaissances et diverses compétences acquises de son environnement familial de façon spontanée et naturelle, sans planification. La langue maternelle est le moyen par lequel une personne démontre sa personnalité, son identité et son affiliation parce que c'est la langue d'origine et la plus largement utilisée, à mesure que la personne se développe mentalement et physiquement, la langue grandit avec elle; Si la personne a acquis sa langue maternelle de façon appropriée et qu'elle la connaît bien, elle aura un impact positif sur l'apprentissage des langues secondes, qui ont un rôle important à jouer dans son développement cognitif et dans son mode de vie, et à atteindre ses objectifs scientifiques et pratiques; En apprenant la langue seconde à l'école, l'individu acquiert de nouvelles connaissances et compétences pour s'adapter aux changements de la société, en établissant de nouvelles relations avec les membres de la communauté, et apprendre à suivre le rythme de l'individu moderne..