وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⴰⵢⵏⵉⵣ ⵏ ⵜⵓⵙⵏⵜ ⵜⵜⵉⵣⵣⵓⵔⵉⵏ ⵜⵜⴰⵡⵉⵙⵜ
ⵣⴰⵓⵓⴰⵍⵉⵏ ⵏⵜⵙⵏⵜ ⴰⵣⵔⴰⵔ ⵏⵜⵣⵔⵔⵓⵔⵉ ⵣⵉⵣⵣ ⵜⵣⵣ
ⵣⴰⵣⵜⵜⴰⵙⵏⴰⵏⵉ ⵜⵓⵙⵏⵉⵍⵉ ⵙ ⵣⵜⵣⵏⵉⵍⵉ

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كليّة الآداب واللّغـات
.قسم اللّغة العربيّة وآدابهـا

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et Littérature Arabes

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر

.الميدان: لغة وأدب عربي

.الفرع: دراسات لغوية

التّخصّص: لسانيات تطبيقية

العنوان

تعلم اللّغة في ضوء نظرية جان بياجيه

إعداد الطالبة:
– دانون وهيبة

إشراف الأستاذة:
د. سالمي كريمة

لجنة المناقشة:

د. فريدة بن فضة، أستاذة محاضرة أ، جامعة تيزي وزو.....رئيسة

د. كريمة سالمي، أستاذة محاضرة أ، جامعة تيزي وزو ..... مشرفة

أ. نصيرة كتاب، أستاذة مساعدة ب، جامعة تيزي وزو .....ممتحنة

السنة الجامعية 2019م– 2020م

شكر وعرفان

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

إهداء

بسم اللّه أبدأ كلامي. . . وبفضل اللّه وصلت لمقامي هذا، والحمد والشكر على ما أتاني،

أهدي هذا العمل إلى الوالدين الكريمين والعزيزين أطال اللّه في عمرهما،

وإلى أفراد أسرتي، الإخوة والأخوات تمنياتي لهم بالتّوفيق والنّجاح.

وإلى كل من تجمعنا به صلة الرحم والصداقة ومن لم نأت على ذكرهم ،

وإلى كل من ساندني وشجعني من قريب أوبعيد.

وهيبة.

مقدمة

يتطرق موضوع هذا البحث الموسوم ب:"تعلم اللّغة في ضوء نظرية بياجيه" إلى لكيفية تعلم اللّغة لدى الطّفل وفق الأسس التّي وضعها في إطار نظريته البنيائية. ويكون التّركيز في هذا البحث على المبادئ التّي يقوم عليها تعلم اللّغات والمراحل التّي يمر منها، كما يتم الوقوف في ذلك على أهمية التّصوّر الذّي عرف به بياجيه في هذا المجال، ومن التّساؤلات التّي نسعى إلى الإجابة عنها :كيف يفسر بياجيه طريقة اكتساب المعرفة باللّغة أو الكفاءة اللّغوية ؟ وما أهمية الأفكار التّي أسس لها في هذا المجال ؟

ورأينا أنّه من الأجدر في هذا الموضوع، بمرحلة الطّفولة دون غيرها من المراحل بالنّظر، إلى كونها المرحلة الأساس في اكتساب معرفة بنظام اللّغة، إذ يكون فيها المتعلّم . الطّفل . أكثر استعدادًا ونشاطًا، في التّعلم بفضل قدرة دماغه على الاستيعاب والحفظ، وهذا علماً أنّ طبيعة التّعلم والاكتساب تتغير كلما تقدم الفرد في السّن.

لقد وقع اختيارنا على هذا الموضوع بالتّحديد لأسباب نوجزها في ما يلي:

الأسباب الموضوعية :

- ارتباط الموضوع بمواد التّخصص الذّي زاولت فيه الدّراسة.
- الميل إلى البحوث التّي تعنى بتعليمية اللّغات.
- انشغالي بإشكالية اكتساب اللّغات وتعلّمها أثناء دراستي لمادة تعليمية اللّغة على مستوى اللّيسانس والماستر.

الأسباب الذّاتية :

- لعل أهم سبب دفعني لمعالجة هذا الموضوع، هو ارتباطه بمراحل التّعلم في الطّفولة.
- الإحالة بصورة غير مباشرة على مشكل تجاهل الأولياء لجانب كبير، من العوامل الدّخلية والمعاناة الدّاخلية التّي يمّر منها أبناؤهم أثناء التّعلم.

- الإشارة إلى أهمية مرحلة الطّفولة في التّعلم بشكل عام، وإلى العراقيل التّي تحول دون تحقيق النّمو السّليم للأطفال وتوازنهم النّفسي.

وينقسم هذا البحث إلى فصلين يمثلان الجزأين المحورين في الموضوع، ولقد تحدثنا في الفصل الأول، وعنوانه :"التّعلم عند بياجيه" عن عملية التّعلم بصورة عامة، وعن تصوّر بياجيه لآليات التّعلم اللّغوي والعوامل إلى توجهه بصورة خاصة، أما الفصل الثّاني المعنون ب :"اكتساب اللّغة في ضوء نظرية بياجيه" فقد ركزنا فيه على أهمية نظرية بياجيه المعرفية وأبعادها التّعلمية، ولقد انتهينا بعد عرض الموضوع وبلورته بإتباع المنهج الوصفي التّحليلي إلى مجموعة من النّتائج التّي يمكن أن تجيب عن الإشكالية المطروحة.

وخصّصنا للبحث كذلك مقدمة جاء فيها تقديم الموضوع، وطرح الإشكالية إلى جانب خاتمة حاولنا فيها حوصلة أهم النّتائج المتوصل إليها.

الفصل الأول

التعلّم عند بياجيه

1-التّعلم ومحدداته

- أ- مفهوم التّعلم و عوامله

ب-محددات التّعلم

ج-عوامل تحسين التّعلم وتوجيهه

2-التّعلم وأشكال المعرفة عند جان بياجيه

أ-الأصول المعرفية لنظرية بياجيه

ب-العمليات الجدلية في التّعلم عند بياجيه

ج-تعلم الطّفل من منظور بياجيه

1-التّعلم و محدداته

أ-مفهوم التّعلم و عوامله

أولا: مفهوم التّعلم

إنّ التّعلم نشاط أساسي في الحياة البّشرية، فهي تؤدي إلى تغيير في سلوكات الأفراد النّاتجة عن تفاعلهم مع البيئة الاجتماعية، ويتجسد هذا التّغيير عند الفرد المتعلّم في تحصيل العلوم والمعرفة، وذلك على أساس أن "التّعلم هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر، ولكن يستدل عليه من السّلوك ويتكون نتيجة الممارسة كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي، والتّعلم على هذا النّحو يتطلب ضرورة أن يتعرض الكائن الحي للموقف السّلوكي المراد تعلمه، ولما كان لديه ذلك التغير هو الأساس في الاستدلال على التّعلم فإنّنا لا نستطيع أن نقول ان كل ما يتغير يعتبر تعلما لأنّه يمكن أن نتنبأ بسلوك الفرد في المستقبل في بعض المواقف السّلوكية كإجراء جراحة استئصال لبعض أجزاء الجسم مثلا، أو وضع شخص تحت تأثير المخدرات، وبالتّالي فإن التّفسيرات التّي تحدث على مستوى السّلوك وتنشأ عن مثل هذه العمليات لا يمكن اعتبارها تعلما، ولذلك تتطلب ممارسة لإظهار آثارها في السّلوك"[1]. وإنّ التّعلم هو النّشاط الذّي يمارسه المتعلم بنفسه، والهدف هو الوصول إلى خبرات ومهارات ومعارف جديدة.

يحدث التّعلم وفق شروط تتصل بالممارسة والخبرة والتكرار، وإنّ ما يحركه هو مجموعة من الدّوافع المختلفة من رغبات وميول " وهناك أسباب كثيرة تفرضه ، فقد يكون التّعلّم في موقف اضطراري ينشأ عنه أن يستمر لفترة قصيرة من الزّمن كما أنّ ممارسة الاستجابة، ربما تؤدي إلى اختزال أو نقص الأداء نتيجة للتعب أو إلى زيادة معدل فاعليته بسبب جهد العضلات أو النترونات العصبية أثناء التّمرين، ولذلك لا تعتبر كل هذه الأنواع من السّلوك

[1]– أنور محمد الشّرقاوي، التّعلم نظريات وتطبيقات مكتبة أنجلو المصرية، مصر، 2012، ص11، 12

تعلما لأنّها ستزول بزوال المؤثر الذّي سبب في إحداثها سواء كان عدم الاستعمال أو راحة الكائن الحي مما يجعلنا نعتبر أن التّعلم يحدث فقط نتيجة تغير في الأداء ويكون دائما نسبيا"[1]. وهذا إلى جانب كونه تغييرا في السّلوك متضمناً لتغيرات معرفية وحركية ووجدانية، فمن التغيرات المعرفية نذكر تعلم طرق التّفكير واكتساب المفاهيم ومن التّغيرات الحركية تعلم المهارات الحركية المختلفة، أما الوجدانية فهي تتعلق بالاتجاهات والميول.

ومن طبيعة التّعلم أنّه عملية مستمرة ليس لها حدود تبدأ من الولادة وتستمر طوال الحياة، فالإنسان في أثناء حياته يواجه المواقف والمثيرات البيئية والاجتماعية المتعددة، التّي تفرض عليه التّفاعل معها والاستجابة لها، الأمر الذّي يدفعه إلى اكتساب الخبرات وأنماط سلوكية جديدة أو التّعديل في مكتسباته القبلية. ويُشير في ذلك إلى أنّ للتّفاعل مع البيئة بشقيها المادي: المتمثل بهذا الكون وموجوداته المادية والحسية، والاجتماعي المتمثل بالإنسان بمنظومته الفكرية والعقائدية والقيمية أثرا بارزا في حدوث عملية التّعلم[2]. فهي عملية دائمة لا تعرف انقطاعاً، ويبقى أنّ على الإنسان أن يتفاعل مع المواقف التّي تواجهه، ويسعى إلى اكتساب معارف جديدة أو تعديل المعارف التّي سبق له أن اكتسبها تحقيقا للتّكيّف مع معطيات واقعه.

ثانيا: عوامل التّعلم:

تتميّز عملية التّعلم بأنّها معقدة من حيث تعدد مواضيعها، ومتغيراتها والعوامل المؤثرة فيها نذكر منها ما يلي :

[1]– أنور محمد الشّرقاوي، التّعلم نظريات وتطبيقات، ص12

[2]– عماد عبد الرّحيم الزّغول، مبادئ علم النّفس التّربوي، دار الكتاب الجامعي، ط2 1433 هـ. 2012 م، ص79

أ-النّضج:

إنّ النّضج من التّحوّلات الجسدية والعصبية والحسّية التّي تصيب الإنسان بسبب عدّة عوامل تتصل بالجوانب الوراثية، "يشير مفهوم النّضج إلى جميع التّغيرات التّي تطرأ على المظاهر الجسمية للفرد والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي، والتّي ليس للعوامل البيئية أثر فيها، فهو مؤشر لاكتمال نمو الأعضاء والأجهزة الجسمية المختلفة كالعضلات الكبيرة والدّقيقة، والأجهزة الحسية والعصبية بحيث تصبح قادرة على القيام بوظائفها المتعددة إن تغيرت النّاتجة عن النّضج تعتمد على الخطة الوراثية الخاصة بالفرد، بحيث لا تحتاج إلى عوامل الخبرة والتّدريب لإحداثها أو تطويرها، فتنمو أجهزة الكلام التّي تمكّن الفرد من النّطق ونمو العضلات الكبيرة والدّقيقة، وتحقيق التّآزر الحسي الحركي تعد من الأمثلة على النّضج ويؤثر في عملية التّعلم من حيث أنّه يُمَكِنُ الفرد من أنماط متعددة من السّلوك يعتذّر اكتسابها دون اكتمال نضج الأجهزة الحسية الخاصة بها، كما أنّه يساعد الفرد على التّعامل مع البيئة الأمر الذّي يمكّنه من اكتساب الخبرات المتعددة، فعندما ما يتمكن الطّفل من المشي فإن ذلك يعني أنّه أصبح قادرا على التّحرك في محيطه، وبالتّالي زيادة فرص التّعلم كما أنّ الأفراد لا يستطيعون تعلم بعض المهارات كالكتابة والقراءة ما لم يصبحوا قادرين على تركيز حاسة البصر على الأكاديمية ذات العلاقة، ومن هنا نلاحظ انّ النّضج والتّعلم مترابطان ويسهمان في حدوث عملية النّمو لدى الأفراد"[1]. هذا ويؤخذ النّضج في علم النّفس على أنّه القدرة على الاستجابة للبيئة بطريقة مناسبة، وتتدرج هذه الاستجابة ضمن الخبرات التّي يتم تعلّمها، وهي بالتّالي لا تكون في نطاق الغريزة.

[1]- عماد عبد الرّحيم الزّغول، مبادئ علم النّفس التّربوي، ص ص 82-83.

ب-الاستعداد:

يمثل الاستعداد من الحالات التّي يكون فيها الفرد مستعداً، أو قادراً على تعلّم مهارة أو خبرة أو مهنة وهناك نوعان؛ الأول الرّغبة في تعلّم مهنة وما يجعله ينجح فيها، والثّاني الرّغبة في تعلّمها وعدم توفرها أو بالشّروط.[1] هو توفر درجات من التّركيز والشّغف للمعرفة، فيمكن للأفراد التّعلم بشكل أفضل عندما يكونون على استعداد جسدي وعقلي وعاطفي.

أما في ما يخص الاستعداد عند بياجيه فيتمثل بالخّصائص النّمائية للمرحلة التّي يمّر فيها الفرد، والتّي تتيح له تطوير تراكيب وبنى معرفية معينة بحيث تشتمل على حصيلة الخبرات، وأساليب واستراتجيات التّفكير حيالها، وبهذا فإنّ الاستعداد عنده يرتبط بالمرحلة العمرية التّي يوجد بها الفرد، ولقد خالفه **برونر** في هذا الشّأن، إذ يرى أنّ الاستعداد لا يرتبط بالعمر الزّمني أو المرحلة النّمائية، بل يتحدى بمدى توفر التّمثيلات العقلية المعرفية التّي تساعد الفرد على تمثل الخبرة واكتسابها.[2] ومن هذا المنظور يكون مفهوم الاستعداد نسبيا لأن حدود التّعلم تخضع لوتيرة النمو المعرفي التّي يعرفها الطّفل.

ولقد حدد "**ثورنيك**" الاستعداد للتّعلم في ضوء حالة الوصلات العصبية للفرد، والذّي يمكن أن يفسر على أساس الحالة المزاجية عند ذلك الفرد، ويرى أن هناك ثلاث حالات :و هو ما يتاح له تعلمه فإن ذلك يثير لديه السّرور والمتعة الأمر الذّي يعينه على تعلم وإتقان تلك المهنة؛ أما لما يستعد لتعلمها ويوجد ما يُعِيقُه فإنّ ذلك يؤدي إلى الإحباط وعدم الشّعور بالرّضا؛ أما الحالة الأخيرة فهي التّي تُجبر على تعلمها، فإن ذلك لا يريحه ولا يتقن تلك

[1]- عماد عبد العزيز الزّغول، مبادئ علم النّفس التّربوي، ص84

[2]- المرجع نفسه ص84

المهنة.[1] وبهذا يختلف الاستعداد، ومنه طريقة التّعلم من فرد لآخر، وتختلف معه النّتائج التّي يؤدي إليها كل من التّعلّم بالإجبار والتّعلّم بالرّغبة.

فالاستعداد هو عنصر محوريّ في عملية التّعلّم وعدم وجوده في بعض الأحيان يؤدي إلى عدم حدوث تلك العملية، وهذا إضافة إلى كونه مرتبطا بالنّضج الدّاخلي له، و" يتضح في التّعلّم إذ أنّه في كثير من الأحيان قد لا يحدث التّعلم لدى الأفراد بسبب غياب أو عدم توفر الاستعداد الكافي، فيتوقف على مقدار استثارة المتعلم وتدريبه للقيام بمهمة ما، وبهذا فإنّ الاستعداد يشير إلى حالة ترتبط بالنّضج الدّاخلي للفرد وعمليات التّدريب والخبرة".[2] ولذلك يختلف الأفراد في قدراتهم واستعداداتهم العقلية كما يختلفون في أحجامهم وأشكالهم.

ج-الدّافعية :

تعد الدّافعية من العوامل التّي لها دور هام في حدوث عملية التّعلم وتوجيهها، إذ تعمل على إثارة السّلوك، وضمان استمراريته. " فهي تعرف على أنّها حالة داخلية تستثير سلوكا ما لدى الفرد، وتوجه هذا السّلوك وتحافظ على استمراريته وتمثل الدّافعية حالة نقص أو توتر داخلي بحاجة إلى خفض أو إشباع قد ينشأ بسبب عوامل داخلية كالجوع مثلا أو بسبب عوامل خارجية كالحاجة إلى التّقدير".[3] لهذا هي تمثل مركز اهتمام جميع البّاحثين في ميدان التّربية، حيث ينظر إليها على أنّها المحرك الرّئيسي لسلوك الإنسان والحيوان على حد سواء.

وتؤدي الدّافعية وظائف عديدة نذكر منها: توليد السّلوك لدى الأفراد وتنشيطه وتحركه، وهذا بغرض إشباع حاجة ملحة أو استجابة لمتطلبات هدف معين، ويعتبر هذا النّشاط الذّي يصدر عن المتكلم أو الكائن الحي دليلا على امتلاكه دافعية لتحقيق غاية وهدف ما ؛ إما

[1]- عماد عبد العزيز الزّغول، مبادئ علم النّفس التّربوي، ص84

[2]- المرجع نفسه، ص84

[3]- المرجع نفسه، ص85.

توحيد سلوك الفرد نحو المصدر الذّي يشبع الحاجة، ووصول المتعلم إلى غايته ؛ إما تحديده فيتمثل في العزيمة، والإرادة التّي تعدّ من مصادر النّجاح رغم وجود صعوبات تواجهه، ولكن إصراره يساعده على النّجاح؛ وفي الأخير نجد الدّافعية تقوم بالمحافظة على ديمومة، واستمرارية السّلوك الذّي يستمد طاقته منها ، وتجعل من الفرد مثابرا حتى يصل على حالة التّوازن.[1] وتمثل الدّافعية عموما القوة الدّاخلية، التّي توجه نشاط الفرد نحو الفعل والحركة في بيئته لإرضاء حاجاته ورغباته الدّاخلية ورغباته، وهي ظاهرة لا يمكن ملاحظتها بل تعرف من خلال الأثار السّلوكية التّي تصدر عنها.

3- التّعليم كممارسة وتوجيه:

أولا- الفرق بين التّعلم والتّعليم:

إنّه من الضروري التّمييز بين مفهومين "التّعليم والتّعلم"، "فالتّعلم هو ظاهرة تعديل السّلوك أو تغييره ن والمقصود هنا هو أنّه علم يحاول الكشف عن القوانين العلمية، التّي تحكم ظاهرة سلوكية متمثلة في الحالة المتغيرة لسلوك الفرد؛ أما التّعليم هو العملية التّطبيقية لنظريات التّعلمية لنظريات التّعلم ن فيقوم من خلال هذه المقارنة هي عملية غير إرادية، وليست مقصودة، وهي التّي يحدث من خلالها التّعبير المستمر، والمتواصل في السّلوك الإنساني الذّي يظهر عند الفرد ويتطور نتيجة الممارسة ن في حين أنّ التّعليم على العكس هو عملية إرادية مقصودة تهدف إلى تطبيق وتوظيف ما توصل إليه التّعلم".[2] كما يجدر ذكر أنّ التّعلم عملية معقدة في مجالاتها، وعواملها التّي تؤثر في سلوك الفرد، المتعلّم؛ أما التّعليم فهو يعمل على مساعدة المتعلّم على اكتساب المعارف والمهارات، وذلك بمنحه

[1]- عماد عبد الرّحيم الزّغول، مبادئ علم النّفس التّربوي، ص216

[2]- عودة الجواد أبو سنينة، أحمد حوسين اللّقاني، التّعلم والتّعليم الصّفي، ص 16

المفاهيم والقواعد من خلال تطبيق المحتوى التّعليمي، وكما أنّه عملية إرادية تسيطر أهدافها قبلا.

ثانيا: الرّغبة والمثير في عملية التّعلم:

تخضع عملية التّعلّم لعدة محدّدات تتمثل في: المثيرات، وهي الأحداث أو المواضيع العاملة على حدوث السّلوك ن يتعرض الفرد للكثير منها، فيستجيب لبعضها ويمتنع عن الأخرى، وسميت بهذا الاسم لأنها تثير الرّغبة في التّعلّم؛ أما المتغيّرات أو المحدّدات المتوسطة فإنّها تظهر بظهور المتغير والاستجابة، وتتوقف على خصائص شخصية التّي تميزه عن غيره بمعنى الفروق الفّردية ؛ وفي الأخير تحدث الاستجابة كردّ فعل لمثير معين ونتيجتها تعرض المتعلم لدافع معين يفرض عليه البقاء ساكنا، فهناك حالات تكون فيها الاستجابة ناجحة موفقة يتعلم منها الفرد شيئا ما ويبلغ هدفه، وهناك حالات يحدث فيها العكس حيث يكون المثير فاشلاً وكذلك الاستجابة.[1] تعتبر المثيرات المصدر الأساسي لرغبة التّعلم، فالطّفل لا يتعلم شيئا إلا إذا كانت لديه رغبة لذلك، وتختلف القدرات فرد لآخر، وهذا ما يسمى بالفّروق بالفّردية.

ج: عوامل تحسين التّعلم :

من الخطوات التّي تحقق تقدماً كبيرًا في عملية التّعلّم ما يلي:

أولا: الحفظ :

إنّ عملية الحفظ هي المرحلة التّي تفصل بين التّعلّم أو المذاكرة وبين التّذكّر، وهو يختلف عن كل منهما، حيث إنّ التّعلم عملية فعلية يقوم بها الفرد. وإنّ "الحفظ هو عملية ملازمة للتّعلم، فما نتعلمه يجب أن نحتفظ به، وعلى قدر احتفاظنا به على قدر ما تحقق

1– عودة عبد الجواد ابو سنينة، أحمد حوسين اللّقاني، التّعلم والتّعليم الصّفي، ص17. 42. .

هذه العملية أغراضها، وفي المدرسة يعطي التّلاميذ هذه العملية أهمية كبيرة، فمجهوداتهم توجه في الغالب إلى السّيطرة على المادة المتعلمة بقصد الاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة، وهذه العملية صعبة، فحفظ تلك المادة يخضع لعوامل النّسيان أثناء تعلمها وما تحتفظ به في الواقع هو ما نتذكره منها، ويمثّل نسبة من المادة المتعلمة أصلا، وتقل هذه النّسبة بعد ذاك كلما مر الوقت"[1] فهو عملية اختزال المعلومات المهمة المحتفظة بها في مستوى في الذّهن، ويتمّ استحضارها في المكان والزّمان المناسب، وهي من العمليات المقترنة تمامًا بعملية التّعلم، حيث يحفظ التّلميذ دروسه ليخزن محتواها في ذهنه ثم يقوم باسترجاعها أثناء الحاجة، في وضعية الامتحانات في معظم الحالات، فهو يتمكّن من ذلك بفضل ذكائه وقدرته على التّذكر.

ثانيا: الاسترجاع :

تعتبر عملية الاسترجاع من النّظم التّي يعتمدها المتعلّم عند الحاجة إلى استحضار المادة التّي تعلّمها، فهي "تهيئ استرجاع المادة المتعلمة على فترات أثناء تعلمها وبعده فرصة أكبر لتثبيتها وحفظها، ولا نقصد بالاسترجاع مجرد التّسميع، وإنّما نعني به استعادة المادة بما تتضمنه من معان وعلاقات، وللتّعرف على تأثير الاسترجاع على التّعلم تتمثل بتجربة أجراها "**جيستن**" على عدد كبير من الأطفال والبّالغين، وتضمنت المادة المستخدمة للتّعلم مقاطع صماء عديمة المعنى ومواد أخرى ذات معنى، وأوضحت نتيجة هذه الدّراسة أنّه في كلتا الحالتين سواء بالنّسبة لتعلم المقاطع الصّماء أو زيادة مرات الاسترجاع أدت إلى تحسين التّعلم"[2]. وعلى أساس ذلك يتم الاسترجاع عن مدى القدرة على استحضار

[1] – ابراهيم وجيه محمود، التّعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، د. ط، ص89

[2]–المرجع نفسه، ص99

المعلومات المناسبة في الموضع والوقت المناسب، وهو يعتمد أساسا على ذاكرة الفرد، وهو يفيد عملية التّعلم من عدّة نواح أهمها:

1 –يساعد المتعلم على معرفة مستواه الحقيقي، ونقاط الضّعف في طريقة تعلمه، ومن ثم يساهم في التّخلص من الأخطاء وتحسين طرق التّعلم بصفة عامة.

2 – يمثل أيضا موقف اختبار بالنّسبة للمتعلم، فإذا استطاع المتعلم استرجاع المادة المتعلمة فإن هذا يعني قدرته على أداء الاختبارات التّي تقيس تعلمها، أما إذا تعثر في استرجاعها كلها أو بعضها فإنّ هذا يعني فشله في هذه الاختبارات.[1] فالاسترجاع لا يعني استحضار كل ما تّم حفظه، ولكن يساعد المتعلّم على معرفة مستواه الدّراسي، فإذا استرجع او استحضر المادة المتعلمة دون أخطاء فهذا دليل على كفاءته، كما يجنّبه ذلك الوقوع في الأخطاء أثناء التّعلم.

3 – يعتبر الاسترجاع نوعا من الممارسة لموضوع التّعلّم أو تأكيده فالمتعلّم عندما يسترجع الموضوع مرة بعد أخرى أثناء التّعلم إنّما يمارس الموقف التّعليمي المعين وهو عندما يسترجعه بعد انتهاء التّعلم فإنّ ذلك يعني تأكيد التّعليم، وفي كلتا الحالتين يساهم الاسترجاع في تحسين التّعلم وتثبيته.[2] كما يمثل شكلاً من أشكال السّيطرة على المادة المراد تعلّمها، من خلال الاستحضار السّليم لما حفظه، والانتقال إلى موضوع آخر وهذا ما يعمد إليه أثناء المراجعة أو التمهيد قبل الشّروع في درس جديد، ويتوجب على المعلم أن يستجوب تلميذه حول المعلومات التّي سبق أن قدمها له بهدف التّأكد من استيعابه لها.

[1]– ابراهيم وجيه محمود، التّعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص99

[2]– المرجع نفسه، ص100

ثالثا: تطبيق المادة المتعلمة

لا يقتصر التّعلّم الحقيقي على مجّرد استرجاع المادة المتعلمة، بل يجب أن يتضمن أيضا تطبيق هذه المادة واستخدامها في الأغراض التّعليمية المختلفة، وهي الحقيقة التّي أسلفنا الحديث عنها. فالاسترجاع دون الاستيعاب كأنّ شيء لم يكن، ومعنى هذا أن استحضار المادة المتعلمة دون فهمها، أو توظيفها يشكل خللاً في العملية التّعلّمية، ولهذا يجب الاستيعاب والفهم أولا. بالنّسبة لقواعد الحساب على سبيل المثال فإنّه يستحسن تعلّمها عن طريق التّمرينات التّي تستخدم في التّدريب عليها، وحينما نعطي للطّالب قاعدة معينة في طرح الكسور مثلا واختصارها أو في القسمة فإنّ مجرد حفظ القاعدة لا يؤدي إلى بقائها في الذّهن، ولا يؤدي في المستقبل إلى الاستفادة منها في المواقف التّي تتطلب استعمالها، وإنّما الذّي يساعد على حفظها وتطبيقها في حل عدد من المسائل وسهولة استخدامها في المستقبل هو التّمرينات أو التّدريبات على كل أنواع المسائل التّي يتعلق بها حلها، كلما تنوعت هذه الواجبات كلما تنوعت هذه الواجبات، كلما تنوعت الطرق التّي تستخدم في حلها، وكلما ساعد هذا على تدعيم تعلمها.[1] فمثلا هناك مادة تعلّمية لا يمكن هضمها إلاَ بالتمرينات المتكّررة، ومن بينها الحساب والعمليات والمسائل، وما يساعد في حفظ تحليلها وسهولتها هو تلك القوانين المستخدمة فيها، بعد استيعابها وحفظها، ثم باستحضارها يسهل حلّها.

وتبعا لذلك فإنّه يُستحسن أن يربط المدرسون دروسهم باستمرار بالمجالات التّي يفيد استخدام هذه الدّروس فيها، وأن يستعينوا بالأمثلة المختلفة والتّطبيقات والتّمرينات التّي ستحقق هذا الغرض، وأن يشمل تقويمهم لتعلم الطالب هذه النَاحية أيضا، فلا تقتصر اختباراتهم على الحقائق والمعلومات فحسب، بل أيضا استخدام الحقائق والمعلومات وتطبيقها

[1]– ابراهيم وجيه محمود ن التّعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 100

في المواقف المناسبة.[1] فالمدّرس حينما يلقي الدرس على التلاميذ ويشرحه لهم عليه أن يقدم أمثلة في متناول الجميع، ومن المستحسن أن تكون بعض الأمثلة حيّة، كأن يقدم مثالا على من واقع المتعلمين ، وهذا من شأنه تسهيل عملية الفهم، إذ تلك الأمثلة تساعدهم على استرجاع المعلومات وتمثيلها في التمرينات .

2-التّعلم وأشكال المعرفة عند جان بياجيه

أ- الأصول المعرفية لنظرية بياجيه

اعتمد بياجيه في بلورة نظريته على أعمال غيره من الباحثين، حيث "تأثر بأبحاث عدد من العلماء والفلاسفة العظام، فقد قرأ أعمال إيمانويل كانط كانت قراءة متعمقة، وقد اهتم مثل هذا الفيلسوف بتحديد مصدر القدرة الإنسانية على معرفة الحقيقة، أو ما يسمى بنظرية المعرفة (النّظرية الابيستمولوجية) إلى نتيجة مفادها أن تعلم أي شيء عن العالم، يتطلب معرفة سابقة ببعض المفاهيم الأساسية المتعلقة بالزّمان والمكان كما قال بأنّ المفاهيم مثل المدّة الزّمنية (الفترة الزّمنية)، والعمق هي مفاهيم لا يتعلمها الإنسان بل هي فطرية، ويوافق بياجيه على أن هذه المفاهيم أساسية، ولكنه يتوصل إلى نتيجة مفادها أنّ الطّفل يقوم ببنائها تدريجيا من خلال عملية الموازنة ".[2] لم يكن بياجيه متحيزا لعلم وتخصص واحد، بل اهتم بعدد من العلوم ومن بينها علم النّفس والفلسفة والبيولوجيا.

وبالرّغم منّ بياجيه يتفق مع عدد من العلماء، إلا أنّ هناك اختلافات هامة بينه وبين لامارك، فعلى النّقيض من لامارك فإنّه لا يؤمن بياجيه بأنّ أي جهد مبذول، مهما كان لا يمكن أن يؤدي إلى تغيير في الرّموز (الشّفرة) الوراثية، وأنّ بعض الجهود يتلوها تنظيم داخلي من شأنه أن الاضطرابات التّي قد تحدث للكائن الذّي يكتب له البقاء، وتنشيط هذه

[1]- ابراهيم وجيه محمود ن التّعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 100

[2]- مصطفى ناصف، نظريات التّعلم، مراجعة د. عطية محمود هنا، أكتوبر 1983، ص288

الآليات المنظمة يؤدي إلى بعض التّغيرات في الرّموز (الشّفرة) الوراثية".[1] وتكون شخصية الفرد بذلك خليط عادات وممارسات متوارثة ومكتسبة، وبمعنى أدق فإن شخصية كل إنسان تخضع في تكوينها لعاملي الوراثة والبيئة المحيطة بالفرد. ولقد كان بياجيه في بداية الأمر عالما بيولوجيا، وهذا لم يمنعه من دراسة علم النّفس الذّي شغل جلّ اهتماماته، ولذلك وجد في جيمس مارك بولدين ضالته، وهو من علماء النّفس الأوائل الذّين درسوا تطور الطّفل كوسيلة للرّد على تساؤلات كانت حول المفاهيم الأساسية للحقيقة، وقد أدرك مغزى تمكن الطّفل من القدرة على أن يجد الأشياء المخبأة ، ومعنى هذا أن فكرة المكان التّي يقول بها كانط أمكن بناؤها، وقد تمثل تأثير بولدوين على بياجيه في القضايا التّي كان الأخير يطرحها، والطرق التّي كان يستخدمها في الإجابة عليها.[2] فعلم النّفس يتمثل في دراسة سلوك الكائنات الحية، وخصوصا الإنسان، وذلك بهدف التّوصل إلى فهم هذا السّلوك، وتفسيره والتّنبؤ به.

ومن جهة أخرى نجد علم النّفس الجشطلتي الذّي لا يتفق بياجيه في مجموع أرائه، وخاصة في أنّ العقل هو المدبر الأساسي أو المحرك للإنسان، "و كان علم النّفس الجشطلتي يمثل وجهة النّظر المضادة لآراء بياجيه، وأفكاره، فعلماء النّفس الجشطلتيون أمثال **ماكس فرتيمر** و**كيرث كوفكا** و**ولفانج كيلر**، قاموا بدراسة القوانين التّي تحكم الأسلوب الذّي يستطيع به الإنسان تنظيم ما يراه وجميع هذه القوانين أشكال متعددة لمفهوم واحد، يتمثل في أنّ العقل يدرك الأشياء ككل منظم، كما يرى النّقاط المبعثرة وكأنّها شكل واحد، والاعتراض الذّي يوجهه إلى كانط، فالكليات في رأيه، ليست فطرية بل إنّ الفرد يقوم ببنائها من خلال تفاعله مع البيئة.[3] وقامت مدرسة الجشطلت في علم النّفس بدراسة الإدراك

[1]– مصطفى ناصف، نظريات التّعلم، ص 288. 289

[2]– المرجع نفسه، ص288

[3]–المرجع نفسه، ص288–289

والسّلوك والمعروف ايضا باسم " علم النّفس الشّكلي" الذّي يعني الذّي يُعنى في المقام الأوّل بدراسة التّصور وقوانينه.

ب- العمليات الجدلية في التّعلم عند بياجيه

أولا: مفهوم التّعلم وأشكال المعرفة عند بياجيه

مفهوم التّعلم

إنّ التّعلم في نظر بياجيه "هو مفهوم نسبي لأنّ حدود التّعلم تخضع لمرحلة النّمو المعرفي التّي ينتمي إليها الطّفل، وتعمل على إتاحة العديد من الفرص أمام الأطفال للتّفاعل مع الأشياء وتجربتها ومع الأشخاص، ومناقشتهم تساعد كثيرا على فهم تطورهم المعرفي، حيث لكل طفل في كل عمر يكون لديه بعض الأمور التّي يعرف عنها أشياء وله فيها آراء، ولكنه لا يكون متأكدا من صحة معرفته خاصة عندما يكون لديه بعض الشّواهد المتناقضة أو المتعارضة، بحيث تثير لديه شكوكا في معرفته وآرائه".[1] والتّعلم يختلف مفهومه من نظرية لأخرى، فنظرية النّمو المعرفي ترى أنّ له حدود، وتركز أكثر على الطّفل تبين الفرص التّي تساعده على معرفة الأشياء وتطوير نموه المعرفي.

وإنّ التّعلم القائم على المعنى هو الذّي يحرك المتعلم بعد الوقوع في الخطأ، أي أنّه يتعلم من أخطائه لكي يتجنبها في المستقبل. " فعندما يزيل المتعلم تناقضًا أو تعارضًا بين التّنبؤات والنّتائج، والأخطاء ضرورية للتّعلم القائم على الفهم، وضرورة قيام الأخطاء تتناقض مع مبادئ تعديل السّلوك، وإنّما ينجم عن تعليم مبرمج، حيث يتعلم الطّالب من خلال التّشكيل البطيء المتدرج مبادئ جديدة دون أن يقع في الخطأ"[2]. وفي هذا المجال ينظر إلى

[1]- مصطفى ناصف، نظريات التّعلم، ص89

2- علي راجح بركات، نظرية بياجيه البنيائية في النّمو المعرفي، "جامعة القرى" برنامج دكتوراه قسم علم النّفس، ص11

الأخطاء والوقوع فيها على أنّها فرصة، تساعد الشّخص في التّركيز على التّي يقوم بها بشكل أفضل.

وتناولت نظرية **بياجيه** موضوع ذكاء الطّفل خاصة في مراحله الأولى من النّمو. " ترى قضية قياس التّعلم ان نظرية "**بياجيه**" أقرب إلى نظرية "**إدوارد تشيس تولمان**" منها إلى" **هل**"، فالطّفل عندما يتعلم كيف يجد شيئا تم إخفاؤه حديثا تحت صندوق ما فإنّ هذا الطّفل الذّي تعلم الكشف عن الأشياء المخفية قد تعلم الخريطة المعرفية للأشياء العديدة الموجودة في المجال، فهو يتعلم كثر من الاستجابة التّي ينبغي عليه تقديمها في حضور مثير معين"[1]. ومن المؤكد أنّ الأطفال يتمتعون بالفطنة والترقب الحاد مما يصعب عليك إخفاء الأغراض عنه، بسبب سرعته في الملاحظة. وإنّ البيئة والنّضج يعدّان من أهم مراحل الاستجابة لدى الأطفال، "فالأحداث البيئية لا تعدو كونها محددات تعلم خارجية، ولا تمثل أكثر من مصدر واحد من مصادر المعرفة، والدّماغ النّاضج فيه من المعرفة أكثر بكثير مما يدخل فيه من الخارج ، فهناك أشياء يتعلمها وهو في طور نموه لا يمكن تفسيرها عن طريق المحددات المادية والاجتماعية والنّضجية"[2]. فيتأثر الطّفل بالبيئة التّي تحيط به واستجابته تكون سريعة.

يعتقد بياجيه أنّ جميع الأطفال يحاولون تحقيق التّوازن بين الاستيعاب والتّوافق، والذّي يتحقق من خلال آلية ويسميها بياجيه بالموازنة، فهي عملية موروثة من خلالها يستطيع الطّفل أن يربط بين المعلومات، التّي يتلقاها بطرق تؤدي إلى من التّناقض، حيث نجد قضية الشّرح والتّفسير المتعلقة بكيفية تعلم جميع الأطفال، وتصحيح الأخطاء على هدى من تفكيرهم، فعملية إجابة الطّفل على سؤال ما تفسر بملاحظة بنية هذه العملية وتطويرها عبر

[1]– علي راجح بركات، نظرية بياجيه البنيائية في النّمو المعرفي، ص 2.

[2]– المرجع نفسه، ص2

فترة زمنية تمتد عدّة سنوات، فبمجرد وصف عملية التّغير تشكل في حد ذاتها تفسيرا لهذه العملية"[1]. والأطفال ليسوا أقل ذكاءً من الكبار، بل يجتهدون في عملية التّعلم، ويتصرّفون كالعلماء الصّغار أثناء قيامهم بالتّجارب.

ج) تعلم الطّفل من منظور بياجيه

أولا: تعلم الأطفال للعدد و المفاهيم

يكون الطفل في مرحلة الطّفولة المبكرة فضوليا شديد التّساؤل حول ما يحيط به، ويريد أن يشبع فضوله في ما يتعلق بالأحداث التّي تقع أمامه، وهذا ما تأخذه في الاعتبار نظرية النّمو المعرفي لبياجيه، حيث إنّ الطّفل عبر فترات زمنية من نموه بتطوّر ذكاؤه ليستوعب بيئته الاجتماعية "ويطلق البعض على مرحلة الطّفولة المبكرة، مرحلة السّؤال حيث تكثر أسئلة الطّفل حول ما يثير انتباهه في البيئة من حوله، وإن كان لا يفهم كل الأجوبة التّي يحصل عليها لعدم النّضج الكافي، فتزداد حصيلة الطّفل المعرفية، حيث يفهم بعض الخبرات والمعلومات البسيطة خاصة تلك التّي ترتبط بما حوله، من منبهات ومثيرات، لذا يمكن أن نستخلص تعريفا لمعنى النّمو المعرفي على ضوء نظرية بياجيه، وهو استيعاب الفرد لبيئته المادية والاجتماعية، حيث ينطلق من الإدراك الحسي وينتهي بتكوين المفاهيم المجردة أي الاستيعاب الرّمزي"[2]. هذا، وتلعب البيئة دورًا مهمًا في تكوين الطّفل وتعلمه، والتّي تساعده على الاستيعاب، خاصة مجتمعه الذّي ينتمي إليه؛ بينما تطور الذّكاء يتوقف أولا على مبدأ ديمومة الشّيء، وهذا ما أكّده بياجيه في اعتباره أنّها وحدة أساسية للعالم المادي المحسوس، والتّي تعتبر المرحلة التّي يعتمد عليها الرّضيع في بداية تعلّمه وتمهده للمرحلة الثّانية التّي تعرف بالتّعداد والتّصنيف النّوعي، وتتعلق بالعمليات التّنفيذية عند الطّفل، وأخيرا يصل

[1]– علي راجح بركات، نظرية بياجيه البنيائية في النّمو المعرفي، ص 2، 3

[2]– رحمة صادقي، نمو المفاهيم الرياضية لدى الطّفل حسب نظرية بياجيه، دراسات نفسية وتربوية، مخبر الممارسات النّفسية والتّربوية، عدد 12 جوان 2014، ص 144

المرحلة الأخيرة، والتّي تعرف بالتّحليل المنطقي للطّفل التّي تدرس كافة الأفكار والفرضيات والمقدمات المنطقية، كما تسمى أيضا بالعمليات المجردة لدى جميع فئات الفرد.[1] ويرغب الكثير من النّاس في أن يصبح أطفالهم متميزين وأذكياء، ويمكن في الوقت الحالي إجراء اختبار الذّكاء للأطفال وهم بأعمار مبكرة جدّا.

ولقد تأكد أنّ الطّفل تبدأ مداركه في الاتساع في سن مبكرة، حيث "قد دلت نتائج الدّراسات الحديثة على مقدرة الطّفل في مرحلة مبكرة على إدراك الفروق بين الأشكال المختلفة المحيطة به، فبعد أن يتجاوز السّن الرّابعة يدرك العلاقات المكانية الموضوعية، ويدرك بأنّه كائن وله وجوده الخاص ن يسعى من طرفه لكي يتكيف مع هذا الإدراك الجديد والاتصال بهذه الأشياء المحيطة به، والتّي يتعامل معها فينمو ذكاء الطّفل في هذه المرحلة تدريجيا ويتسع إدراكه للعالم، ويتعمق بسبب اشتداد حدة قوته العقلية بالنّسبة للرّضيع"[2]. ويتماشى ذكاء الطّفل في اتجاه النّمو العام إلى الخاص، فنجده يختار الشّكل قبل اللّون، ويعتقد أنّ كل زهرة وردة رغم اختلاف ألوانهما، ويفرق بينهما بصعوبة لتشابه الشّكل بينهما، لذا يندرج إدراك الطّفل في مرحلة الطّفولة المبكرة، وفي الثّالثة من عمره يدرك الأحجام من الكبيرة إلى الصغيرة، فالطّفل لديه القدرة على إدراك التّناظر والتّماثل، وهذا ما أكده **لونج وولشي** في دراساتهم التّي تقول أنّ للأطفال قدرة لمعرفة أكبر المجموعات العددية، كالمتكونة من عشر برتقالات تختلف عن التّي تحتوي على خمس، برتقالات، ويرجع هذا إلى إدراكه للكثرة والقلة، ويحسن النّمو بعد ذلك ليصبح الطّفل قادرا على المقارنة بين المجموعات المتساوية، وعلى حسب **جيزل** أن الطّفل لما يبلغ الخامسة من عمره بإمكانه أن يعد حتى العشرة دون أن يتعثر أو يخطئ.[3] وهكذا يختلف الذّكاء من طفل لآخر من ناحية إدراك

[1]– رحمة صادقي، نمو المفاهيم الرياضية لدى الطّفل حسب نظرية بياجيه، دراسات نفسية وتربوية، ص144

[2]– المرجع نفسه، ص144

[3]– المرجع نفسه، ص145

الأشياء، والأشكال حسب نموه العقلي، وهو أمر يحفزه على استيعاب المفاهيم الرياضية التّي تثير انتباهه.

ثانيا: التّعلم والنّظام البيولوجي

1)عوامل حدوث أو تعجيل نمو الذّهن:

يحدث نمو الذّهن بسبب عوامل وهي على النّحو التّالي:

عامل النّضج العصبي ورافق عملية النّضج البيولوجي تغيرات تشريحية، ووظيفية في جميع أعضاء الجسم، ومنها الجهاز العصبي وهو المسؤول عن التّفكير، وما يرافقه من إجراءات وقابلية الطّفل على التّفكير تزداد بازدياد عمره، أي بزيادة نضجه؛ أما **الخبرات الفيزيائية** التّي هي نتيجة النّمو البيولوجي فهي تمكن الطّفل من الحركة، والتّجول وتفحص الأشياء المجاورة، وتزداد هذه القابلية على الاستكشاف، والتّفحص كلما زاد نضجه، فإذا شاهد جسما جديدا أو شيئا غريبا، فإن ذلك يكون بمثابة المنبه له، ويكون بالتّالي فكرة عنه ؛وبالنّسبة **للخبرات الاجتماعية** فهي عبارة عن التّفاعلات المتبادلة بين الأطفال فيما بينهم، فيتعلمون من بعضهم البعض أشياء كثيرة قد تفوق ما يتعلموه من المعلم، لأن الطّفل لا يتردّد عندما يكون مع أقرانه في إبداء رأيه مهما كان بسيطا، ولكن يختلف الأمر لما يكون مع معلميه خشية من غضبهم من السّخرية به، لأنّ الطّفل في مراحله الأولى من عمره يكون شديد المركزية في التّفكير، ويعتقد دائما أنّه على صواب، ولكن هذه المركزية تزول تدريجيا إذا أتيحت له فرصة التّفاعل مع الآخرين والاستماع إلى آرائهم؛ أما **التّوازن** فعادة ما يكون سبب هذا الاختلال وجود منبهات خارجية، والذّهن يعمل على تحقيق التّوازن بربط المعلومات، والخبرات القديمة التّي تحتوي المعلومات التّي تسببها تلك المنبهات.[1] والطّفل

[1]– رحمة صادقي، نمو المفاهيم الرّياضية لدى الطّفل حسب نظرية بياجيه، دراسات نفسية وتربوية، ص13

كباقي البشر يتمتع بقدرات تجعل منه فردًا متميزًا عن الفرد البالغ، إما من ناحية الاستيعاب السّريع، و التّذكّر أو من النّاحية الوجدانية.

2)تطور العدد لدى الأطفال

يرى بياجيه أنّ العمليات الرّياضية تدمج الأشياء في مجموعات، وكما أنّها تقوم على التّدريب والتّناظر" لاشك أنّ العدد عملية مركبة، تبدو مظاهرها في طريقة التّناظر عنصر لعنصر، لذا يؤكد بياجيه أنّه بدءا بعمليات دمج الأشياء في مجموعات وعمليات إقامة التّدريب، التّناظر فيما بينها فإنّ الخاصية المميزة للمجموعة العددية هي تجريد سمات العناصر الفردية فيما حتى تصبح هذه العناصر متكافئة، وعندما يواجه الكائن مجموعة ما من الأشياء، فهو ينتهي إلى تجريدها من جميع خواص عناصرها الفردية فيها عدا وجودها، والتّمايز الوحيد البّاقي بين عناصرها هو تمايز قائم على علاقة التّرتيب، أي وضعها في المكان والزّمان، أي ترتيب عناصر المجموعة بالنّسبة لبعض الأولى الثّانية الثّالثة".[1] الكائن الحي لما يواجه مجموعة ما، فهو يعمل على تجريدها من عناصرها للوصول إلى التّرتيب الصّحيح، وهذا بفعل المكان والزّمان.

كما يمكن دمج هذه العناصر وتنظيمها في فئات : فئة تضم عنصرا واحد، وتتدرج بدرها تحت فئة أخرى واحدا ... ، فيبدو العدد كخاصية لمجموعة ما فالطّفل لما يقوم بالتّناظر العددي بين عناصر مجموعتين من الأشياء، فيؤدي هذا إلى استخدام المفردات والمصطلحات الموالية : أكثر من أقل من أو يساوي، ويمكن أيضا مجموعتين تحتوي واحدة منها بعدد معروف من العناصر، فالطّفل بإمكانه أن يرى المجموعة تكون بكثرة أو قليلة عن الأخرى، وكما تتحول المجموعة الوصفية إلى مجموعات حصر بذكر العدد الذّي يحدد

[1]– رحمة صادقي، نمو المفاهيم الرياضية لدى الطّفل حسب نظرية بياجيه، دراسات نفسية وتربوية، ص146

عناصرها أو كتابته شيئا فشيئا، كما أنّ الأطفال بإمكانهم استخدام الأعداد التّسعة الأولى.[1] يتعلم الأطفال الأعداد بنفس الطّريقة التّي يتعلم بها الحروف. هذا، وتؤكد نتائج أعمال بياجيه أنّ لاكتساب مفهوم العدد لابد من الوصول إلى المفاهيم قبل العددية الثالثة :

أولا : عمليات التّصنيف والتّسلسل والتّناظر والتّرتيب، فهي عملية متلازمة الظّهور في سلوك الأطفال، تنمو وتتطور مع بعضها البعض وتتبادل التّأثير فيما بينها.

ثانيا : إدراك الطّفل لمفهوم العدد يبدو واضحا لديه عندما ترسى دعائم التّصنيف والتّسلسل والتّناظر والتّرتيب في عقله.

ثالثا: تداول الأطفال الأشياء لعمل مجموعات منها أو إقامة تسلسل معين أو تناظر أو ترتيب بين عناصرها يساعدهم على إدراك مفهوم العدد "[2]. فلا ينمو الطّفل جسميا فحسب، وإنّما ذهنيا كذلك، وهذا ما يساعده على ترتيب المعلومات ووضعها في مجموعات؛ بينما في مرحلة النّمو العقلي للطّفل، فبإمكانه ترتيب وتصنيف، وكما يتصور أشياء عقليا، أما في مرحلة العمليات الشّكلية التّي يتصورها الطّفل بالعقل مستخدما كل الإشارات والعلامات البيانية، التّي بمقدورها بناء تكوينات بحتة دون الاعتماد على أشياء حقيقية، فإنّه يمكن الاستعانة بالرّموز فقط، وهنا يكون قد مرحلة التّجريد.[3] ويمر النّمو العقلي للطّفل منذ ولادته، وحتى نضجه بأربع مراحل رئيسية تعتمد مبدئيا على فردية الطّفل في التّعلم.

3) أشكال المعرفة :

يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة، وهما على التّوالي :

[1]– رحمة صادقي، نمو المفاهيم الرياضية لدى الطّفل حسب نظرية بياجيه، دراسات نفسية وتربوية ، ص146

[2]– المرجع نفسه، ص146

[3]– المرجع نفسه، ص146

أ) المعرفة الشّكلية : وهذ النّوع من المعرفة "وتشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي فالطّفل الرّضيع يرى مثير، متمثلا في حلمة زجاجة الإرضاع فيبدأ في مص الزّجاجة، والولد يرى سيارة أبيه قادمة من بعيد فيسرع لفتح باب المنزل، ومعرفة الأشكال تعتمد على التّعرف على الشّكل العام للمثيرات، ومن جاءت تسميتها بالمعرفة الشّكلية"[1]. ففي هذه الوضعية يكون اهتمامه بالأشياء، في حالتها السّاكنة في لحظة زمنية معنية.

ب) معرفة الإجراء :

تنطوي هذه المعرفة على الاستدلال في أي مستوى من المستويات، ومثال على ذلك عند وضع كرة الغولف وسط كرات التّنس، و يقوم الطّفل بمراقبتنا أثناء نقل تلك الكرة، وقمنا بوضعها وسط مجموعة من البلى التّي يلعب بها الأطفال، وتبدو كبيرة الحجم بالنّسبة لكرة البلى، ويقول طالما الكرة هي الكرة والأجسام لا تتغير في الحجم بسبب تغير تواجدها، فيعني هذا أنّ كرة الغولف لم تبق الأكبر حجما مما كانت عليه سابقا، فالمعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التّي تتغير بها الأشياء على ما كانت عليه كتغير موقع كرة الغولف.[2] وهذا لأنّ الأطفال أذكياء بالفطرة، وأنّ تركيزهم شديد على الأشياء شديد وقوي.

ثالثا: مفهوم الصّراع والموازنة الجدلية في التّعلّم

يرى جان بياجيه أنّ الصّراع مهم في عملية النّمو، فالقديم يتصارع مع الجديد حتى يتحد كلاهما، من خلال عملية الموازنة الجدلية للفهم، كما تمتلك العمليات الجدلية مضامين يتوجب البحث في قضاياها، وهذا ما يثير سؤالنا حول ما إذا كان التّعلم يتطلب نوعا من الصّراع الذّي يسلط الأضواء على العديد من المشكلات المنهجية عن كيفية قياس الصّراع، ويفعل نفس الشّيء أيضا بالنّسبة لعدد كبير لمشكلات المعاني التّي تتعلق بتحديد التّعلم وهذا

[1]– مصطفى ناصف، نظريات التّعلم، ص285

[2]– المرجع نفسه، ص285

ما أشرنا إليه سابقا، كما ينبغي علينا أن نولي انتباها خاصا إلى قضية تقويم الصّراع بصورة مستقلة عن غيرها من القضايا، وغالبا ما يفرض على الباحثين دون أن يخلقوه، فإذا الطّفل قد تعلم شيئا فيعني هذا عند بياجيه أنّه تخطى الصّراع وقام بحله، وأما إذا فشل وتفسير هذا أنّه لم يتقن كيف يجتاز عملية الصّراع، ومن الواضح والمؤسف في آن واحد أنّ هذا القول ينطوي على نوع السّير في دائرة مغلقة.[1] العلم لا يتوقف فقط على ما قدم في السّابق وإنّما هو في تواصل، ولكن لا يأتي بدون مشاكل وعراقيل.

يمكن لعوامل مرتبطة بالسّلوك والملامح أن تؤثر سلبيا على التّعلم، حيث إنّه يقاس المستوى التّعليمي للطلبة في علاقتهم بدافعيتهم بواسطة الاختبارات الحقيقية المختلفة، " ولكن هذه الدّافعية يمكن كسر طوقها إذا ما أقمنا مقاييس مستقلة للصّراع الذّي يختبر، فالتّوقف والابتسام وتناوب البدائل في فترة قصيرة قبل اختبار أمر دون آخر، وكذلك الابتسامات والتّعليقات وعلامات التّعجب كلها تمثل مؤشرات سلوكية، يكمن ملاحظتها، وتدل على خبر الصّراع أو العلم به وقياس هذه الأمور يكمن أن تتم بصورة مستقلة عن قياس التّعلم ذاته، ثم يتم بعد ذلك إجراء اختبار حقيقي عن ضرورة الصّراع"[2]. وفي هذا المجال تركز نظرية الصّراع على الطرق التّي تستخدمها الطبقات الاجتماعية العليا لاستخدام النّظام التّعليمي كمطية لتسيير زمام الأمور. ومن العقبات التّي يمكن أن تواجه الطّالب في قدرة تعلمه، هي إمكانية عدم حدوث الصّراع الذّي يعد من أساسيات التّعلم. "وهنا تواجهنا إحدى العقبات، فقد يحدث التّعلم حتى مع عدم ظهور دلائل على الصّراع، يمكن قياسها، فهل يعني هذا أنّ الصراع كان غير موجود أم أنّه كان موجود، ولكن على صورة لا يمكن قياسها ؟ ولربما كان من الخطأ أن نسأل "هل الصّراع ضروري للتّعلم؟"، ذلك لأن الصراع قد لا يكون من الممكن اختياره ولربما كان هذا السّؤال في حاجة إلى إعادة

[1]– مصطفى ناصف، نظريات التّعلم، ص337–338

[2]– المرجع نفسه، ص 338.

صياغة على النّحو التّالي، "ماهي الظروف التّي تجعل من الصّراع عملية تسهل عملية التّعلم؟"، وفي هذه الحالة فإنّ البحث قد يساعدنا بصورة مؤكدة في محاولة التّفكير في الظّروف، التّي يكون الصّراع فيها مفيدا ولكن لا ينبغي التّفكير في تلك الحالات التّي لا تظهر فيها الصّراع أي أثر يمكن قياسه"[1]. وبهذا تؤثر صعوبات التّعلم في الطريقة التّي يتعلم بها الشّخص أشياء جديدة، والكيفية التّي يتعامل بها مع المعلومات، وكذا في طريقة تفاعله مع مجالات الحياة. تشمل صعوبات التّعلم جميع مجالات الحياة.

1) نظام بياجيه والنّظام البيولوجي

يمكن للمتعلم أن يستقبل معلومات كثيرة في آن واحد، ولكن حسب قدرته الذّهنية طبعا، كما يمكن أن يتعرض لاضطراب قاسي لن يتحمله، النّظام فهنا نرى أنّ المعلومات الجديدة تتصادم مع القديمة، فالبقاء يتطلب من الأنظمة البيولوجية العمل كنظام كلي، فإذا ما تعرض هذا النّظام إلى اضطراب فعليه إما إذا كان الاضطراب قاسيا أكثر مما يتحمل، وإن فقد تماسكه وثباته، بينما قدرة المتعلم تمكنه من أن يحمل معلومات متكاملة، وبما أنّه يكون تدخل لمعرفة جديدة تهز الافتراضات التّي يقوم عليها، فالمتعلم في هذه الحالة يجد نفسه بين اختيارين رفض الاضطراب الجديد أو التكيف معه، إلا إذا كان من النّوع القاسي، وهذا ما يدفع تلك الافتراضات السّابقة إلى عدم القدرة على التّكامل والتّماسك الكلي، بينما تلك المعرفة الجديدة تصبح مجرد حفظ (دون فهم) ومنعزلة عن تلك النّظريات التّي يمكن لها التّناغم مع التّكيف لعدم اختلافهما بشكل قاس، ويكون حفظها واسترجاعها من جديد وأكثر رقيا من أشكال التّكامل.[2] علم الأحياء هو الذّي يتكفل بدراسة الحياة والبيولوجيا، كما يبحث في الخصائص التّي تميز الإنسان عن الحيوانات كالنّمو وغير ذلك.

[1]– نفس مصطفى ناصف، نظريات التّعلم، ، ص 338

[2]– المرجع نفسه، ص338–339

إنّ العمل البيولوجي له شروط للبقاء، وإذا ما هدد نظامه اضطراب ما يفنى من الوجود، فنظام بياجيه كما هو معروف لا يقتصر على البيولوجيا فقط، وإنّما فتح أبوابه على العلوم الأخرى خاصة على علم النّفس، ولكن من اشتراطاته حبذا أن يكون أصحاب نظريات التّعلم بيولوجيين. و"ربما كان الأمر من ناحية ما، فمركز بياجيه الدّولي للايستيمولوجيا الوراثية، هو مركز يختص بدراسة العلاقة بين العلوم المختلفة، فالمركز لا يضم علماء بيولوجيا فحسب، ولكنه يضم أيضا علماء المنطق والأنتربولوجيا (المختص في علم الإنسان)، وعلماء الاقتصاد والاجتماع وعلماء النّفس، وغيرهم من المهتمين بوظائف الأنظمة العضوية ونموها، وينبغي على أصحاب التّعلم أن يكونوا من أهل الاختصاص، وهذا ما يساعدهم في تحسين طرق البحث للأسئلة المطروحة، وإيجاد حلول لها، وما أدى بالمجال العلمي إلى العديد من الاكتشافات التّي أثرت المعرفة".[1] وهذا العلم ليس حكرًا على علماء البيولوجيا فحسب، بل اتسع في اتجاه العلوم الأخرى.

ولقد أسس العلماء شركة لحل مشاكل جميع التّخصصات العلمية، مع احترام كل تخصصاتها، وهذا في سبيل بناء المعرفة الإنسانية تطويرها. و "هناك شعور قوي بالتّفاؤل ينبثق عن مجموعة من العلماء الذّين يتولون دراسة مشكلة مشتركة، ويثيرونها بخبرات تخصصية واسعة النّطاق، ووظيفة المركز بأكملها يمكن النّظر إليها كمحاولة لتطوير نظام ينمو، ولكنه لا يقوم على أساس رفض المعلومات الأساسية من الأنظمة الفرعية الأخرى، الأنظمة العلمية الأخرى كما هو الحال الآن، وهذا مشروع ضخم يهدف إلى تكامل المعرفة الإنسانية القائمة"[2]. وفي هذا الوقت ذاته يستفيد هذا العلم يقوم بالاستفادة من جميع العلوم الأخرى. وإنّ أبحاث بياجيه في مجملها تقوم على دراسة النّظام الذّي يسير عليه ذهن

[1]– مصطفى ناصف، نظريات التّعلم، ص339

[2]– المرجع نفسه، ص338. 339

الإنسان، ومدى قدرة ذاكرته على التّخزين والاسترجاع في الوقت والمكان المناسب، ولعلّ أعظم مضمون علمي تنطوي عليه أعمال بياجيه، هو البحث العلمي في حقائق الأنظمة الأخرى التّي تبحث في التّطور الإنساني، وما ينطبق والعقل البشري.[1] كما تسعى أعماله بشكل عام إلى إماطة اللّثام عن النّمو المعرفي لدى المتعلّم ، وعن كيفية اكتساب هذا الأخير للمادة العلمية المعرفية.

[1]– مصطفى ناصف، نظريات التّعلم ، ص340

الفصل الثّاني

اكتساب اللغة في ضوء نظرية بياجيه

1-في أبعاد اللّغة ووظائفها

2 -بناء الكفاءة اللّغوية

3 -آليات اكتساب اللّغة في تصوّربياجيه

4- آليات اكتساب اللّغة بين موقف بياجيه وموقف تشومسكي

1-في أبعاد اللّغة ووظائفها

أولا: أبعاد اللّغة

اللّغة ظاهرة اجتماعية يستخدمها كل مجتمع لتلبية مختلف حاجياتهم اليومية التّواصلية، وهي عبارة عن معرفة مكتسبة في المحيط الذّي ينشأ فيه الطّفل، كما أنّها " قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللّغوية، بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التّي تنظمها جميعا، وهذه القدرة تكتسب ولا تولد معه، إنّما الطّفل لديه استعداد فطري لاكتسابها"[1]. ويكون اكتسابها حسب الظّروف الاجتماعية المحيطة بالفرد، وتختلف طريقة نطقها باختلاف العمر، ولها مكونات تتمثل في علم الأصوات والدّلالات المرتبطة ببناء الجمل، أو القواعد اللّغوية البراغماتية، من الممكن دراسة الآليات التّي تجعل اللّغة مفيدة، وتتمثل في الصّوتيم كأصغر وحدة كلامية، ويطلق عليها أيضا بالفونيم؛ ونجد أيضا المقاطع التّي هي أصغر وحدة لغوية صوتية تفرق بين الكلمات؛ بينما التّراكيب والصّيغ فهي تختلف عن المصطلحين السّابقين فهي تلك القواعد التّي تكون في مجموعة، وبواسطتها نقوم بإنشاء جمل مفيدة تستغل للتواصل ؛و أخيرا نجد الدّلالات والتّي تتمثل في الكلمات التّي، توظف في التّعبير عن الأشياء والعلاقات والمتغيرات، كما تؤول هذه الكلمات بعد ترتيبها إلى تكوين جمل مركبة.[2] فهذه المكونات التّي تحتويها اللّغة، هي التّي تشكل مادتها الأساسية يستعين بها المتحدّث في إنشاء جمل، وذلك بتطبيق القواعد المتفق عليها، ليم استخدامها من قبل المتكلم لتحقيق غاياته .

[1]– أديب عبد اللّه محمد النّواسية، إيمان طه طابع القطاونة، النّمو اللّغوي والمعرفي للطفل، ط2 عمان، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، 2013، ص16

[2]–المرجع نفسه، ص17.

ثانيا: اللّغة في وظائفها

اللّغة ظاهرة معقدة تنطوي على خصائص عدّة وتؤدي وظائف مختلفة باختلاف وضعية استخدامها. و" لعل التّساؤل عن وظيفة اللّغة قد يبدو لأول وهلة، مشكلة غريبة، فالنّاس يمارسون اللّغة في مختلف جوانب حياتهم، دون أن يشغلوا أنفسهم بتحديد الوظائف التّي تؤديها اللّغة لهم"[1]. يستعمل أفراد المجتمع اللّغة للتواصل فيما بينهم، لتلبية أغراض مختلفة إلاّ أنّ البعض لا يدرك أن هذه الميزة، تقف على مجمل هذه الوظائف فيما يأتي: **الوظيفة النّفعية** التّي تستعمل استعمالا خاصا شخصيا، تعود بالفائدة للشّخص نفسه ويطلب بتلك اللّغة ما يحتاج، حيث تسمح لمستخدميها أن يشبعوا حاجاتهم، وأن يعبروا عن رغباتهم ؛أما **الوظيفة التّنظيمية** هي بمثابة وسيلة التّحكم في الغير من خلال أمرهم أو نهيهم، فيستطيع التّحكم في سلوك الآخرين تحت مسمى افعل كذا ولا تفعل كذا؛ أما **الوظيفة التّفاعلية التّواصلية البديهية**، فهي تستخدم للتّفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي فهي وظيفة (أنا وأنت).[2] بالرّغم اختلاف هذه الوظائف إلاّ أنّها ينم كلها، عن وأهمية اللّغة في حياة الفرد الاجتماعية، إذ تسمح له بالاندماج في المجتمع، وتجسيد أدواره الاجتماعية .

وتجدر الإشارة إلى أنّ اللّغة ليست وسيلة ترتبط بتفكير الفرد، وبها يثبت كيانه الشّخصي، لهذا نجد الفلاسفة وأصحاب المنطق. "على أنّ الوظيفة الرّئيسية للّغة، هي نقل الخبرة الإنسانية والتّعبير عن الفكر، واكتساب المعرفة وعلى هذا فاللّغة ضرورة حتمية لتقدم الثقافة والعلم".[3] وتختلف هذه الوظيفة عن الوظائف الأخرى، لأنّها لا تهدف للتّواصل بالضّرورة، بل تتصل بالتّعبير عن الفكر والمشاعر ونقلها إلى الآخرين. وعلاوة على ذلك فإنّ اللّغة تبلور الخبرات البشرية وتجارب الأمم، في كلام مفهوم يمكن أن يستفيد منه الغير، وكما تعتمد

[1]– جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي، ط يناير 1990، ص20

[2]– المرجع نفسه، ص21

[3]– المرجع نفسهن ص21

بكثرة على التّراث الثّقافي، الذّي يتوارث عبر الأجيال، وتعمل على تعديل سلوك الفرد لكي يتأقلم مع المجتمع، وتعلمه كيفية استعمال الكلمات المناسبة في الوقت المناسب، فهذه الوظيفة لا تعمل فقط على تعليم اللّغة كوظيفة، وإنّما تقوم بتعديل سلوك الفرد بصفة عامة، كون الإنسان اجتماعيا ويعيش في جماعات، ولكي يتفاهم مع مجتمعه يستلزم عليه أن يتقن لغته، ويحترم قوانينه ويضبط سلوكه، كما تعتمد على شعور الفرد الذّي يدفعه لمعرفة اللّغة في تحاليلها وتراكيبها، وكما تعتمد على الأسئلة التّي أجوبتها معرفة، ما حدث في تلك اللّحظة والحالة النّفسية له تعبر عن سؤاله.[1] وبذلك يرتبط السّلوك الفردي يرتبط بالحالة النّفسية التّي تسيطر، على جهازه اللّغوي وهذه الظّاهرة نجدها بالخصوص، عند الذّين يعانون من أمراض الكلام.

2-بناء الكفاءة اللّغوية

أولا: مراحل اكتساب اللّغة

يكتسب الطّفل اللّغة من أمه أولا وثم من مجتمعه، وهذا يعتمد على بنية الطّفل العقلية، وهي أداة التّواصل بين الطّفل والرّاشد، وليكتسبها يمر بعدة مراحل وهي:

1- مرحلة الصّراخ

وهي المرحلة التّي تقترن بالصّرخة الأولى التّي يطلقها الطّفل أثناء ولادته، "وقد أولى الفلاسفة والمربّون هذه الصّرخة كثيرا من الاهتمام، فراح كل منهم يؤوّلها كما يشاء، إلاّ أنّ هذه الصّرخة تدّل على أنّ المولود قد برز إل حيز الوجود، مزودا بجهاز التّنفس والحنجرة الضّروريين لنمو الملكة اللّغوية عنده، وتعتبر نقطة البداية في مشواره اللّغوي، وبتلك الصّرخة يعبر عن رغباته كونه مظهرا عفويا، ويعبر عن الأفعال المنعكسة النّاتجة من الإحساس

[1]- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النّفس اللّغوي، ط 4، المؤسسة الوطنية للكتاب بالجزائر ص 68.

بالجوع والألم".[1] ويعد الصّراخ عند الولادة حدثا طبيعيا يتم عن استعداد فطري على التّعبير اللّغوي، الذّي يتجسد في المراحل الأولى من حياة الطفل في البكاء و الصّراخ االخارجي.

2-المناغاة

تتمثل المناغاة في انتقال الطّفل من مرحلة الصّراخ إلى مرحلة المناغاة، وهي فعل لا إرادي، فالطّفل لا يعيش بمعزل عن النّاس، ولما يبلغ شهرين من عمره يبدي شيئا من الاهتمام، كلما سمع صوت النّاس ينتبه ويركز على تلك الأصوات، ولما يبلغ الشّهر السّادس يبدأ بالتّفريق بين، الصّوت الودود والصّوت النّاهي المؤنب، وفي الشّهر التّاسع تَعلُقُ بذهنه بعض الكلمات المألوفة التّي يسمعها من والديه، وهي كلمات لا يسمعها على صورتها الأصلية، لأن الكبار يتكلمون لهجة خاصة في مخاطبة الرّضع، قصد تسهيل عملية النّطق عليهم، وذلك باستعمال ألفاظ خاصة.[2] وعليه فإنّ المناغاة هي طريقة الطّفل، في الكلام كونه في مرحلة النّمو ونلاحظ عند الأطفال أو الرّضع، حب المشاركة في الحديث خاصة مع أهلهم، وفي بعض الأحيان يستعملون هذه الطّريقة، في حوارهم مع الذّات من باب اكتشاف أحاسيسهم.

[1]– حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النّفس اللّغوي، ص130.

[2]–المرجع نفسه، ص131

العمر بالأشهر	السّلوك التّعبيري
من 0 إلى 6	تبدر منه الأصوات الأولى. يستجيب لصوت إنسان. يناغي بصوت تعبيرا عن السّرور. يتلاعب بصوته.
من 6 إلى 12	يصوت تعبيرا عن نفاذ صبره، واستيائه. يقلّد الأصوات. يصوت تعبيرا على من، وما من حوله. يصغي إلى الكلمات المألوفة. ينطق بأول كلمة.
من 12 إلى 18	تصدر عنه أصوات معبرة، ومفردات هي من وضعه. يمتثل لأوامر بسيطة. يقلد المقاطع الصّوتية والكلمات. ينطق بالكلمة الثّانية. يفهم معنى "لا"، و"لا تفعل"و يمتثل لذلك.
من 18 إلى 24	ينطق بأكثر من كلمتين لأول مرّة. يسمى الشّيء أو الصورة باسميهما. يفهم أسئلة بسيطة. يركب كلمات. يستعمل الضّمائر لأول مرة.
من 24 إلى 30	يستعمل الجمل، وأشباه الجمل لأول مرة. يميز بين الحروف.

بعض العناصر التّعبيرية لدى الرّضع، (حسب ماك كارثي 1946)، في هذا الجدول تعرّف بتطور طريقة المناغاة والكلام، لدى الرّضع مع التّقدم في الكلام. [1] ويبيّن هذا الجدول

1 – حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النّفس اللّغوي، ص 132

كل المراحل، التّي يمر بها الطّفل وما يتعلمه في كل مرحلة من عمره إما من المناغاة أو من الكلمات التّي تعّلمها من أفراد أسرته أو من محيطه، حتى يصل إلى التّفريق بين الحروف وإنشاء الجمل.

3- طور التّقليد

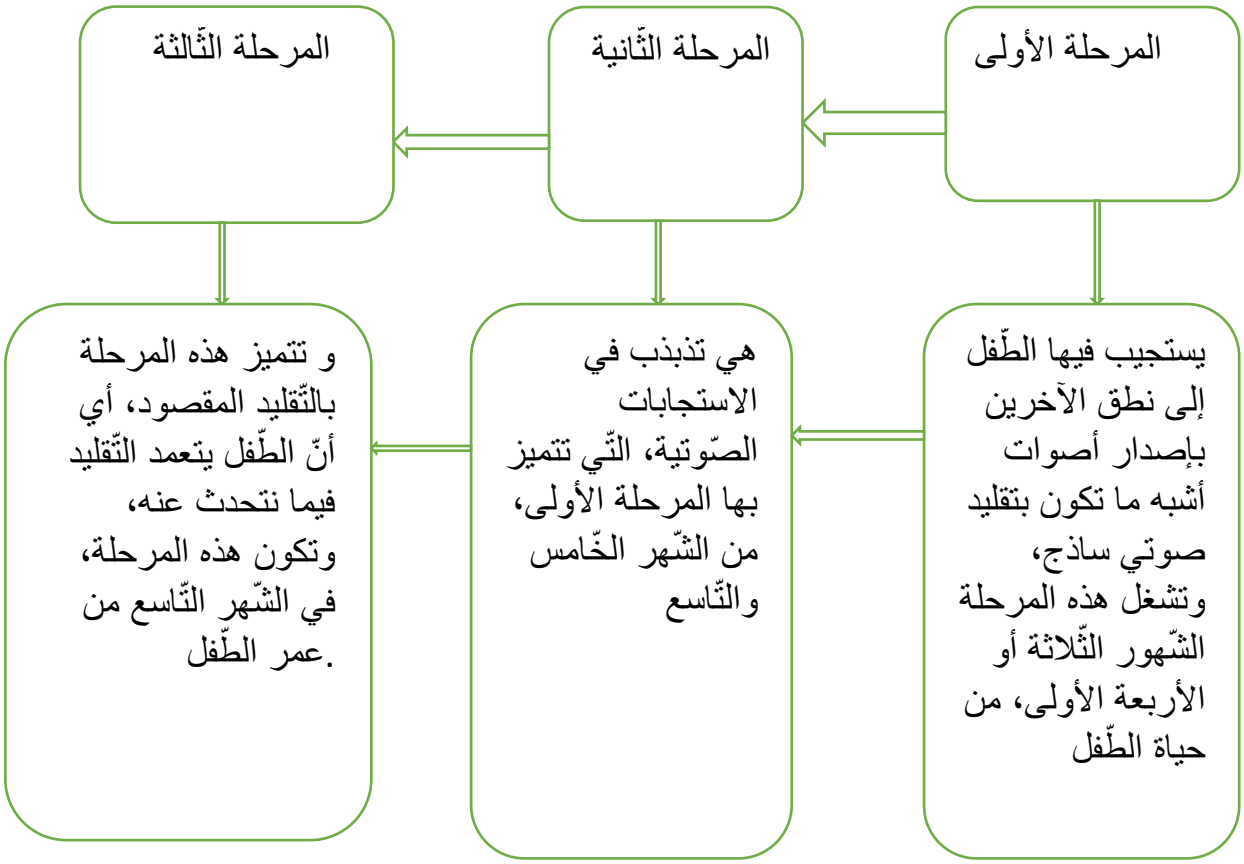
بعد مرحلة المناغاة تأتي مباشرة مرحلة التّقليد، والتّي يتقنها الطّفل في مراحله الأولى، أي يقلد الضّجات التّي يسمعها من حوله، خصوصا ما كان صوتا بشريا، فيقوم باختراع كلمات من صنعه هو، ولا يلبث الرّاشد أن ينتبه لها، وأن يخاطبه بها لكي يتفاهم معه، أي أنّ الرّاشد ينزل إلى مستوى الطّفل اللّغوي ويقلّده في التّلفظ، فالكبار إذن يتكلمون لهجة خاصة في مخاطبة الأطفال، وكل هذا من أجل تشجيع الطّفل على تقليد والديه، أو يقوم بتربيته والأخذ بيده، لكي ينتقل من لغة الأصوات العفوية إلى لغة الحروف، والكلمات المركبة تركيبا مفيدا، فالتّقليد يعمل على تعليم الطّفل الصّحيح للّغة، وكيف يندمج بالمحيط، والتّكيف معه تكيفا لغويا.[1]

وإنّ هذه المرحلة المتقدمة نوعا ما في حياة الطّفل اللّغوية، هي الأهم في سلوكه اللّغوي، فإنّه يبذل مجهودا كبيرا لينطق أو يقلد الكلمة، التّي يسمعها من أمه أو من أحد ما، ويعمل على تطوير لغته، حتى وإن لم تكن مفهومة إنّ المهم بالنّسبة له، حيث إنّ المهم بالنّسبة له هو أنّه يحاول النّطق بها. "فيرى العلماء أنّ التّقليد اللّغوي، يعتمد على ميل فطري مزود به، وأنّ أعمال المحاكاة التّي يتجه إليها الطّفل بدافع هذا الميل، ينبعث عن قصد وإرادة، وتشرف قواه الفكرية على أدائها وتنظيمها وإصلاح فاسدها، وجعلها مطابقة

[1]- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النّفس اللّغوي، ص132

للأصل وفهم مدلولها، وحفظها واستخدامها فيما وضعت له"[1]. وعليه يكون التّقليد سلوكا طبيعيا يتميز به الأطفال، في المراحل الأولى من نموهم اللّغوي، ومحاولة منهم في الكلام بواسطة محاكاة الكبار.

إنّ التّقليد عند الطّفل يكون على ثلاث مراحل، تعتمد في تحديدها على الدّراسة التّي قام بها **جيرنساري**، وهذه المراحل هي:



يمثل هذا الشّكل مراحل التّقليد عند الطّفل.[2] ويبيّن كيفية التّقليد لدى الطّفل عبر مراحل من عمره، في الشّهور الأولى من عمره، ويبدأ التّقليد بصورة دقيقة وبأخطاء كثيرة، تزول مع نمو وعيه الفكري، والتّقليد ، كما تساعد الأطفال في اكتساب اللّغة.

[1]– حسام البهنساوي، لغة الطّفل في ضوء مناهج البحث اللّغوي الحديث، ط1414 هـ. 1194 م، مكتبة الثقافة الدّينية، ص87.

[2]–المرجع نفسه، ص87–89

ثانيا: الكفاءة اللّغوية ومفهومها

يستخدم النّاس اللّغة للتّعبير عن حالاتهم الشّعورية، نقل معارفهم وتجاربهم الحياتية، وهو ما يقتضي كفاءة التّبليغية، فمفهوم الكفاءة اللّغوية يمثل المحور الأساسي في النّظرية اللّغوية عند **تشومسكي**، "وأحد الأصول التّي تميز النّظرية التّوليدية التّحويلية بصفة عامة، ولقد أشار **لي وشاليرت** إلى صعوبة تعريف الكفاءة اللّغوية، وفهم طبيعتها المعقدة بقولهما، ليس منشأ الكفاءة اللّغوية، أمرا سهلا لما له من صلة بالكفاءة اللّغوية، والوعي ما وراء اللّغوي، والمقدرة على التّحدث باللّغة، والاستماع والقراءة والكتابة، ضمن سياقات ملائمة"[1]. وهناك تعريفات عديدة للكفاءة اللّغوية، ومنها تعريف **أحمد اللّقاني وعلي الجمل**. يحدد أحمد اللّقاني الكفاءة بأنّها الحد الأقصى الذّي يجب أن يصل إليه الطّالب فيما كلف به من أعمال، ويحدد بدرجة معينة، ويختلف باختلاف الموضوع ؛أما **علي موسى** فيعرفها أنّها الحد الأدنى من المعارف، والاتجاهات والقيم والمهارات اللّغوية، الذّي يمكّن طالب الثّانوية العامة، من التّفاعل الإيجابي مع مكوّنات لغته الأم، واتصاله بالحياة والأحياء اتصالا فعالا"[2]. وتتضح بذلك أهمية الكفاءة اللّغوية التّي تعود على متعلم اللّغة في اكتسابه لملكة في ميدان معين. ويقول عنها **ميشال زكريا** أيضا أنّها قواعد لغوية تتيح للإنسان، بناء أو تكوين الجمل وتفهمها في لغته، وهي تجسيد العملية الآلية التّي يؤديها متكلم اللّغة بهدف صياغة جملة، وذلك طبقا لمنظومة القواعد، الضّمنية التّي تقارن بين المعاني والأصوات اللّغوية.[3] هذا إلى جانب أهمية عامل الذّكاء في تحصيل الكفاءة اللّغوية .

---

[1]– عبد المنعم أحمد بدران، مهارات مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللّغوية، ط1، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع 2008، ص 61

[2]–المرجع نفسه، ص62.

[3]– المرجع نفسه، ص62

إنّ الذّكاء هو سرعة في الفهم والبديهة، ونشاط فكري ومعرفي يقوم به العقل. وليس شرطا أن يكون هذا النّشاط مرتبطا بالتّحصيل الأكاديمي كما هو معروف عند البعض. و"إذا أردنا تعريف الذّكاء يهمنا تحديد المجال الذّي سنهتم به ضمن هذه التّسمية، إذن يكفي أن نتفق حول درجة تشابك التّبادلات البعيدة المدى، والتّي يستحسن أن نسميها تبادلات عقلية، ولكن الصّعوبات تبرز هنا، طالما أنّ الحد الأدنى الفاصل بينهما يبقى تعسفيا، فبالنّسبة للبعض مثل **كلاياري** و**وشترين** الذّكاء تكيف ذهني مع الظّروف المستجدة، هكذا يقارن **كلاياريد** بين الذّكاء والغريزة والعادة، التّي كل منها تكيف وراثي أو مكتسب"[1]. فلا يعدو أن يكون الذّكاء قدرة عقلية يمتلكها الإنسان، وتمكنه من القيام بالعديد من الأمور العقلية، مثل تحليل المواقف وحل المثكلات والتّفكير المنطقي، المشكلات، والاستنتاج العقلي، ومما يحدد به الذّكاء البّشري كذلك أنّه القدرة على التّعلم، من التّجربة والتّكيف مع المواقف الجديدة، والتّعامل معها وللذّكاء عوامل ومنها :**النّضج** الذّي يلعب دورًا لا يمكن دحضه، تتمثل أهميته في نضج الخلايا العصبية من عدّة نواح، لكننا نلاحظها في بعض القطاعات فقط، فيمكن استخلاص أنّ النّضج يفتح إمكانيات تبدو كشرط ضروري لظهور بعض أنواع سلوك الفرد، لكنها لا تكفي، إذ يمكن أن تزداد بالتّدريب والممارسة، إلاّ إذا كان الدّماغ يحتوي على أفكار مرتبطة موروثة، فإنّه يحتوي حتما على عدد أكبر من الأفكار المكتسبة بالتّدريب.[2] وفيما يخص **الخبرة واكتساب المهارة** الذّي هو عامل أساسي وضروري، لكنه معقد ولا يمكن أن يفسر كل شيء، يمكننا تميز صنفين بين التّجربة الفيزيائية والتّجربة المنطقية، فتكمن الأولى في التّفاعل مع الأشياء للتّعرف إلى نتيجة ترابط الأفعال في التّجربة الفيزيائية، إذ هي بنية ناشطة واستيعابية، في أطر منطقية رياضية، ويعو تهيئة البنيات المنطقية الرّياضية التّي تعمل على تقدم المعرفة الفيزيائية ؛ و**التّفاعلات الاجتماعية** التّي تعتبر اللّغة عاملا

[1]– جان بياجيه، سيكولوجيا الذّكاء، تر. عويدات للنّشر والطباعة بيروت لبنان، بط، ص15

[2]– جان بياجيه، الابستيمولوجيا التكوينية، د ط، دار التكوين، دمشق، حلبوني، ص29

متطوار لكنه ليس أساسيا، لعدم تعرضها للسّيطرة إلاّ بعد استيعاب كل ما هو ضروري للمنطق اللّفظي، أي بعد أن يتعدى 12 سنة من عمره، وإذا قدم المجتمع خدمة كبيرة لتحقيق التّطور اللّفظي، فهذا لا يؤدي إلى رفع مستوى البنيات المنطقية ؛و كما نجد **التّوازن** الذّي ينطلق من تحمل العوامل السّابقة، كون العمليات لا تكون مكتملة، على العكس فهي تبنى بشكل مستمر بالتّجريد الفكري الذّي يقوم بتحويل الأشياء أو المواقف، ولا يظهر تأثيره إلا بوجود مشكلات وعواقب تهدد التّوازن.[1] تعمل كل هذه العوامل على استقامة التّفكير ليتكيف الفرد، مع المحيط الخارجي في أوضاع مختلفة في كل مرّة .

ثالثا: الأداء اللّغوي مؤشرا للكفاءة اللّغوية

يعتر الأداء اللّغوي الاستخدام الفعليّ للّغة، في مواقف ومناسبات معينة، ويتضمّن هذا الاستخدام مجالات متعدّدة، كالنّطق والكتابة، لذلك يمكن تحديد صور الأداء اللّغوي، في الصّورة الشّفهية وفي الصّورة الكتابية. فيعد الأداء اللّغوي دالا على الكفاءة اللّغوية، التّي تعزي إلى منطقة اللاّوعي عند الإنسان، أما الأداء الكلامي فهو مجرد حصيلة عمل هذه الآلية، ويرى **تشومسكي** أنّ التّمييز بينها وبين الأداء اللّغوي ضرورة أساسية في وصف اللّغة، كما أنّ مهمة عالم اللّغة تكون في تحديد معطيات الأداء اللّغوي ليجدّد نظام القواعد العميقة، الذّي يستخدمه كل من المتكلم والمستمع في أدائه اللّغوي الفعلي، وسبب هذا الوصف هو تفسير طبيعة العلاقات اللّغوية، بين الصّوت المنتج والمعنى المراد، وهذا ما دفع **تشومسكي** إلى التّركيز على مفهومين مهمّين من مفاهيم التّعلم اللّغوي، أولهما الملكة اللّغوية التّي تتكون لدى الفرد، وتمنحه القدرة على إنشاء جمل جديدة، وتعني أيضا المعرفة اللّغوية التّي تتكون من القواعد النّحوية والصّرفية، وثانيهما الأداء اللّغوي، وهو ما يتحدث به الفرد بالفعل، إذ يمكن أن يكون به تردّد أو تكرار أو مخالفة للقواعد النّحوية واللّغوية، بحكم

[1]– جان بياجيه، الابستيمولوجيا التّكوينية، ص 29–30.

الظروف التّي تحكم الكلام العقلي، من خجل أو مرض، وعدم فهم ومعرفة الموضوع.[1] ولقد تم تفسير الكفاءة اللّغوية والأداء اللّغوي، باللّسان والكلام إذ ينظر إلى اللّسان على أنّه مخزون لغوي، لدى كل فرد يستخدمه متى يشاء، وينظر إلى على مستوى المتحدث أو المستمع معًا، على أنّه تجسيد للكفاءة اللّغوية.

3-آليات اكتساب اللّغة في تصور بياجيه

أولا: الاكتساب اللّغوي حسب نظرية بياجيه

1-نظرية جان بياجيه

أسّس جان بياجيه نظريته تخدم النّمو اللّغوي والمعرفي لدى الطّفل في مراحله العمرية المختلفة، تهتم بالاكتساب اللّغوي وعوائقه، وتعد من أهم النّظريات التّي حاولت تفسير النّمو المعرفي، والاكتساب اللّغوي في إطار دراستها لآليات نمو المعرفة، ولقد أظهر بياجيه اهتمامه بما يُعرف بنظرية المعرفة، والتّي تهتم بالكيفية التّي تعمل على اكتساب المعرفة، وكما تحدث بشكل واضح عن امتزاج علم النّفس والفلسفة والبيولوجيا في نظريته.[2] وتحظى نظريته بمكانة هامة في مجالات علم النّفس والتّعلم، وهذا بالنّظر إلى ما أضافته إلى الدّراسات التّي تعنى باكتساب اللّغة و عوامله.

ولقد ركز بياجيه على النّمو المعرفي من منظورين أساسيين هما :البنية المعرفية والوظائف العقلية، التّي تشير إلى حالة الفرد في مراحل نموه، وتعرف أنّها أنظمة ذات علاقات داخلية، وكل تلك القواعد والتّراكيب هي التّعامل مع المعلومات، والتّي تنظم بصورة إيجابية، وصنف بياجيه هذه الأبنية في نوعين البنيات الفيزيقية المتمثلة في الحواس، أما

[1]- عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللّغوية، ط1، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع 2008، ص63. 64

[2]- أديب عبد اللّه محمد النّواسية، إيمان طه طابع القطاونة، النّمو اللّغوي المعرفي للطّفل، ص 95.

ردود الفعل السّلوكية اللاّإرادية فهي نتائج الاحتكاك المباشر بالبيئة، وتتحول إلى أبنية عقلية ونفسية؛ أما الوظائف العقلية فيعتبرها بياجيه امتدادات بيولوجية فطرية ضرورية، للنّمو والتّطور المعرفي، وكما يعدها حالة عامة للنّشاط الذّهني، ومهمتها جعل الأبنية قابلة للتّطور والتّعدد والتّغير، لكي تصبح أكثر إسهاما في فهم العالم المحيط فيه.[1] وفي هذا الإطار نجد تكوين المفاهيم لدى الطّفل مثل مفهوم الزّمان والمكان والعدّ، كما نجد أنّ النّمو العقلي المعرفي يحيل إلى التّحولات في معارف الفرد واستيعابه لها، وقدرته على التّفكير فيما يحيط به من أشياء.

2-منطلقات النّظرية

هذه النّظرية تدرس النّمو عند الأطفال في مستواهم اللّغوي والمعرفي، ومن خصائصها هي:

1 -يرى أنّ ما ينظم نمو الذّكاء هو نفس العمليات التّي تجدد الشّكل العام للإنسان، والتّغيرات في فسيولوجيا جميع الأنظمة الحية.

2 – يؤكد على الوصف الدّقيق لمستويات الفهم، أو مراحل التّطور المعرفي عند الأفراد، حيث يحاول اقتفاء أثر الإنسان من مرحلة تطور معرفي، إلى مرحلة أخرى.

3 – من خلال هذه المبادئ الموازنة يستطيع أن يكون فهما، أكثر دقة للعالم من حوله، وهذه هي مبادئ التّعلم من وجهة نظر بياجيه.

4 – النّمو المعرفي حصيلة التّفاعل بين عوامل النّضج البيولوجي، والبيئة الطّبيعية والاجتماعية والتّوازن، لأنّ الطّفل يكتسب من خلال هذا التّفاعل الخبرات المباشرة النّاتجة

[1]– – أديب عبد اللّه محمد النّواسية، إيمان طه طابع القطاونة، النّمو اللّغوي المعرفي للطّفل، ص95-98

عنه، ويتعلم كيف يتعامل مع هذه البيئة، ويكتسب أنماطًا جديدة من التّفكير يدمجها في تنظيمه المعرفي.

5 – الأحداث البيئية لا تعدو أن تكون محدّدات تعلّم خارجية، ولا تمثل أكثر من مصدر واحد من مصادر المعرفة، والدّماغ النّاضج فيه من المعرفة أكثر بكثير مما يدخل فيه من الخارج.

6 – عملية الموازنة موروثة، ومن خلالها يستطيع الطّفل أن يربط بين المعلومات، التّي يتلقاها بطرق تؤدي إلى الحدّ من التناقص.

7 –يعد النّمو العقلي أو المعرفي سلسلة من عمليات اختلال التّوازن، واستعادته أثناء التّفاعل مع البيئة، تكون باستخدام عمليتي التّمثيل والمواءمة بصورة متكاملة.

8 – يحدث الانتقال من مرحلة نمائية عقلية، إلى المرحلة التّي تليها بصورة تدريجية نامية، ويحدث اختلال التّوازن عند الفرد عندما لا تسعفه، بناه العقلية بإدراكها بشكل واضح، مما يؤدي إلى عملية المواءمة، ويتمّ ذلك باكتساب، وتعلم بنى عقلية أو استراتيجيات جديدة تساعد، الكائن على استعادة والحفاظ على توازنه.[1] تعمل هذه الخصائص الحفاظ على التّوازن، الذّي يعتبر المسؤول عن نمو التّفكير، وتطور الحصيلة المعرفية، وكما نجد أيضا الذّكاء الذّي يختلف من مرحلة لأخرى من مراحل نمو الطّفل، وما يحدثه من تغيرات على مستوى العقل.

3-النّمو المعرفي ومراحله

النّمو المعرفي عنصر أساسي في نظرية بياجيه للتّعلم، ويقوم على شكل افتراضات، يكتسبها الطّفل ويطبقها. حيث إنّ" الإنسان يولد وهو مزود ببعض الاستعدادات، التّي تمكّنه

[1]– أديب عبد اللّه محمد النّواسة، إيمان طه طايع القطاونة، النّمو اللّغوي والمعرفي للطّفل، ص 100-101

من التّفاعل مع البيئة، وتكون كذلك عند الطّفل في بداية حياته مجرد أفعال وانعكاسية، ولكنها تصبح قابلة للضّبط والسّيطرة والتّنوع عبر عمليات النّمو، فيلعب الاكتشاف دورا رئيسيا في عملية النّمو المعرفي لدى الفرد، ويتمّ وفق تسلسل منطقي بحيث لا يدرك الطّفل ظاهرة ما على نحو مفاجئ، مما تشّكل مرحلة المفهوم الأساسي لعملية النّمو المعرفي لدى الأفراد، ويرى بياجيه أنّ النّمو يسير وفق أربع مراحل متسلسلة، ومترابطة بحيث تمتاز كل مرحلة بمجموعة من الخصائص المعرفية المميزة، فيسير النّمو وفق تسلسل مضطرد من مرحلة إلى أخرى، ويتخذ المنحنى التّكاملي وتقوم بالسّيطرة على كل مراحل استراتيجيات التّفكير المحددة، تميزها عن غيرها من المراحل وفق نظام مرتبط بالعمر الزّمني، وهي عامة عالمية لجميع أفراد الجنس البشري فيتطلب تفاعل مجموعة من العوامل الوراثية، مع العوامل البيئية، إذ إن أيّا من العوامل البيئية أو الوراثية، لوحدها غير كافية لحدوث النّمو المعرفي".[1] ويكون النّمو المعرفي بذلك نتيجة طبيعية لتفاعل الفرد مع معطيات محيطه المباشر، فالطّفل لا يتعلم من خلال هذه الخبرات المباشرة، النّاجمة عن هذا التّفاعل فحسب، بل إنّه يتعلّم كذلك كيفية التفاعل والتّكيف مع محيطه، وفي هذه العملية يلعب عامل السّن دورا هاما، من خلال تأثيره بعاملين آخرين في غاية الأهمية هما النّضج والخبرة.

وتؤكد مجمل هذه المفاهيم التّي أسّس لها بياجيه أبعاد نظريته وأهميتها ذلك ، أنّها تستقيم في نظرية شاملة من شأنها تفسير النّمو المعرفي لدى الفرد، وطبيعة الذّكاء البشري وأعطت الأولوية في ما ذهبت إليه لمرحلة الطّفولة، ولبناء المعرفة وفق طبيعة التّفاعل الذّي يكون بين الفرد ومحيطه. ويعرف تصوّر بياجيه في الأصل، بقيامه على نظرية المرحلة التّنموية التّي تتعامل مع طبيعة المعرفة، بحدّ ذاتها طريقة تقدم البشر تدريجيا في اكتسابها

[1]– أديب عبد اللّه محمد النّواسة، إيمان طه طايع القطاونة، النّمو اللّغوي والمعرفي للطّفل ، ص102

وبنائها واستخدامها، وفي نظرية بياجيه وهي كذلك النّظرية التّي ينقسم النّمو المعرفي، إلى أربعة مراحل أساسية ومتتابعة في السّنتين، الأولى من عمر الطّفل وهي على النّحو الآتي :

أ-الحسّية الحركية

تمتد هذه المرحلة منذ سن الولادة، وحتى يبلغ الطّفل العامين تقريبا من عمره، وفي هذه المرحلة يستخدم الطفل الأشياء المحسوسة، ويتعامل معها حركيا عن طريق اليدين والعضلات حيث يكتسب الطّفل الصّغير الفهم، حتى سن الثّانية عن طريق الانطباعات الحسية والأنشطة الحركية، إذ ينمي خططا تصويرية باكتشاف جسمه وحواسه، وبعد أن يتعلم المشي ويتناول الأشياء يكوّن حصيلة كبيرة، من الخطط التّي يتفاعل معها من خلال جميع التّراكيب أو الأبنية المعرفية، بشكل جزئي أو كلي والتّي تمكّنه من تطوير ذكائه فيما بعد، وتبرز أهمية هذه المرحلة من خلال دورها البارز في تطور السّكميات الأولية، كخطط ذهنية مترتبة عن التّفاعلات الذّهنية، التّي يجريها الطّفل في البيئة من حوله، وفي هذه المرحلة يستطيع الطّفل أن يميز بين نفسه وبين الأشياء، ويستطيع أن يطور مفهوم ثبات الأشياء حتى المواد المختفية عن حواسه يستطيع طفل الشّهر العاشر أن يبحث عنها، وفي نهايتها يبدأ الطّفل في تشكيل نظام رمزي، قائم على استخدامه للّغة.[1] في هذه المرحلة تبدأ حصيلته من الخبرات تتشكل، فيبدأ قبل نهاية هذه المرحلة باكتساب القدرة على التّمييز الذّهني بطريقة بصرية أو رموز.

ب-التّفكير الواقعي أو المادي

تبدأ هذه المرحلة بانتهاء المرحلة السّابقة من عمر سبع سنوات، إلى نهابة السّنة الحادية عشر، ويستطيع من خلالها أن يفرّق بين الوقت الماضي والحاضر. ويتمكن من تطبيق الأشياء المحسوسة ومقارنتها، والقيام بالعديد من العمليات المعرفية الحقيقية، التّي

[1]-- أديب عبد اللّه محمد النّواسية، إيمان طابع القطاونة، النّمو اللّغوي والمعرفي للطّفل، ص 107.

ترتبط بالأشياء المادية التّي ذكرناها سابقا، وتمتلك نظرية بياجيه خصائص تقوم على دراسة نمو قدراته في التّرتيب وتصنيف الأشياء، والنّجاح في استنتاج منطقي مرتبط بالأشياء المادية، وتطوير مفهوم التّعويض حيث يصبح قادرا على إدراك النّقص، في أحد أبعاد شيء ما يمكن تعويضه من خلال بعد آخر، نظرا لقدرته على التّصنيف والتّرتيب، كما يستطيع إيجاد حلول لعديد من المشاكل ذات الارتباط المادي، مستخدما العمليات المعرفية التّي طورها كالاحتفاظ، والمعكوسية بين الماضي والحاضر والمستقبل، ولكن في هذه المرحلة يفشل الطّفل في عمل الاستدلالات، والاستنتاجات اللّفظية واكتشاف المغالطات المنطقية في العبارات اللّغوية، التّي تقدم له وهذا ما يجعله يفكر في الأسباب، تؤدي إلى نتائج معينة ولكن تفكيره، يكون غير منهجي أو غير منظم.[1] حيث يبدأ في فهم مفهوم الحفظ، مثال على ذلك أنّ كمية السّائل في كوب قصير عريض، مساوية لتلك في كوب طويل نحيف، بالتّالي يصبح تفكيرهم أكثر منطقية وتنظيما، ويبدأ الطّفل في استخدام المنطق الاستقرائي، أو التّفكير من معلومات محددة إلى مبدأ عام.

ج-العمليات التّجريدية

وهي المرحلة الأخيرة من مراحل النّمو المعرفي عند بياجيه، والتّي تبدأ من عمر 12 سنة فما فوق، وفيها يتمكن الطّفل من إدراك المفاهيم المجردة، ليصل إلى نقطة تمكنهم من الاندماج في التّفكير، وإلى فرض الفروض واختبارها بعقولهم، حيث أنّ الأساليب والأنماط التّفكيرية في المراحل السّابقة لا تكفي لحلّ الصعوبات والمشاكل، ويعتمد على كل ما يرتبط بالمعالجات المادية لإجراء تلك الفروض للتّأكد من صدقها أو عدمها، والاستعانة بالتّعليل الاستقرائي في تقديم الملاحظات، واستخدامها للوصول إلى تعميمات ومبادئ معينة، أي التّفكير الذّي يسير من الجزء إلى الكل، والتّفكير الاستنتاجي الذّي يتمثل في الوصول، إلى

[1]– أديب عبد اللّه محمد النّواسية، إيمان طابع القطاونة، النّمو اللّغوي المعرفي للطّفل، ص111

وقائع جزئية من القواعد، والتّعميمات.[1] ويكون الطّفل في هذا العمر بالغا أو بالأحرى قد دخل فترة المراهقة، ففي هذه الفترة ينغمس في المجتمع، الذّي يمكنه من اكتساب المنطلقات، التّي يتبنّاها تبعًا للبيئة المحيطة به بدءا من الأسرة مرورا بالمدرسة والأصدقاء، فيمتلك قاعدة فكرية خاصة به من أفكار، ومعتقدات.

د-العمليات الصّورية والشّكلية

يتجرد الفرد في هذه المرحلة من حدود التّفكير المحسوس، إلى عالم التّصوّرات الذّهنية والمبادئ والنّظريات، حيث يستطيع الفرد من خلال التّفكير أن يكون قادرا على التّفاعل مع الواقع الخارجي. ويبدأ الطّفل في استخدام الفروض العقلية ومناقشة الأخرين، لتكون علامة الذّكاء في هذه المرحلة متمثلة في قدرته على التّعاون مع الآخرين مستعينا بالتّفكير الموضوعي الذّاتي، الذّي يوظف في التّفكير العلمي والقائم على الفروض، والتّجريب من المستوى الحسي الحركي إلى المرحلة التجريدية، التّي تساعد على تهيئة التّوازن عند الإنسان الذّي يظهره أكثر نضجا بفضل كل ما تعلمه من الآخرين، ويحتفظ به طول حياته، وهذا ما أكّد عليه بياجيه في دراساته، أنّ التّركيب البيولوجي والبيئة يؤثران على القدرات العقلية للإنسان، ويساعدانه على معرفة واستكشاف المحيط الذّي يعيش فيه[2]. وإنّ الأطفال في نموهم العقلي يمرّون بمراحل محدّدة، تنمو معها طريقة تفكيرهم، وطريقة استيعابهم للأشياء المحيطة بهم.

[1]– جان بياجيه، الاستيمولوجيا التّكوينية، ص 28

[2]–المرجع نفسه، ص 28

4-الاكتساب اللّغوي بين موقف بياجيه وموقف تشومسكي

آليات اكتساب اللّغة

1-المواجهة العلمية بين بياجيه وتشومسكي

حدثت مواجهة بين بياجيه وتشومسكي حول طريقة اكتساب اللّغة، فنجده يؤكد أنّ القدرة العقلية لتعلّم اللّغة فطرية وليست مكتسبة، بل هي عبارة عن آليات وقدرات لغوية غريزية تنمو مع البيئة اللّغوية المحيطة للطّفل؛ وتختلف فكرة بياجيه عن تلك التّي قدمها تشومسكي، حول وجود نماذج موروثة تساعد على تعلّم اللّغة، " يرفض بياجيه افتراض تشومسكي المتعلق بالفطرية، لأن وجود نظام قبلي أو بنيات فطرية أولية، بحسب بياجيه لا يسمح بتفسير عملية اكتساب اللّغة، عند الطّفل تفسيرا معقولا وواقعيا، وإنّ اكتساب اللّغة لا تتم دفعة واحدة كما توحي بذلك فكرة البنية الجاهزة عند تشومسكي".[1] يختلف بذلك مفهوم اكتساب اللّغة اختلافًا جوهريًا من نظرية لأخرى، فلكلّ منها قواعدها التّي تفسّر ما تبنى عليها هذه العملية، التّي تعتبر المرجع الذّي يستعين به الطفل لتعلم اللّغة في مراحله الأولى من الكلام.

أ-اكتساب اللّغة من منظور المدرسة البنيائية

يرتبط اكتساب اللّغة عند بياجيه بالتّعلم المعرفي للطّفل، أو من الجانب النّفسي، وأثارت هذه الظّاهرة اهتمام العديد من العلماء والباحثين على اختلاف مدارسهم ونظرياتهم، وبالأخص بياجيه، وركز في ذلك على علاقتها بالنّمو الذّهني والفكري العام لدى الطّفل، وذلك عن طريق الميزة المعرفية عند الإنسان، و يرفض بياجيه من جهة الهيمنة المطلقة للبيئة وحدها، في تشكيل الظّواهر النّفسية وتطويرها كما تقول بذلك السّلوكية، ويرفض ما

[1]-سعيد الفراع، الطّفل واكتساب اللّغة بين البنيائية والتّوليدية، رؤى تربوية، العددان الرّابع والأربعون والخامس والأربعون، ص 166

قيل سابقا في المدرسة التّوليدية لتشومسكي، فبياجيه يقوم بانسجام المادي الموضوعي والذّهني الضمني في تصوره، وأنّ اللّغة عند الطّفل لا تقوم على تلك المعطيات المادية المغلقة أو المستقلة، بل تتكون وتبنى تدريجيا بمراحل تتكامل فيما بينها، مع تكوين بناء ملكات ذهنية وفكرية أخرى عند الطّفل.[1] وهو يكتسب اللّغة من وسطه العائلي ، فينتقل تدريجيا للتّعبير عن انفعالاته، بحركات جسمية عفوية لتصبح هي العملية الاتصالية بالنّسبة له.

إنّ اكتساب الطّفل للأشكال اللّغوية عن طريق التّقليد البسيط، لا يضمن أبدا من أنّه سوف يتمكن من السّيطرة على العمليات، المرتبطة بها عن طريق النّمو الذّهني والجسماني عنده. "إنّ اللّغة عند الطّفل من منظور بياجيه هي أولا بناء، يتمّ ببطء وفي مراحل تكون مرتبطة، بمراحل نموّ مدارك معرفية وتصورية أخرى، لا تقل عن أهمية اللّغة تتكامل وتتعامل مع الملكة اللّغوية، أي أنّ عملية اكتساب اللّغة وتعلمها ترتبط بمراحل النّمو الذّهني والجسماني عند الطّفل، إنّ تكوين البنيات الإدراكية عند الطّفل يكون بمثابة، تكوين الوظيفة الدّلالية التّي تربطها بثوابت أخرى، ويشكل الكلّ ما يسميها بياجيه الوظيفة الرّمزية أو السيميائية، التّي تمثل أنشطة التّمثيل برمتها عند الطّفل، أي تركيب العلامات واستعمالها".[2] واللّغة تخدم الطّفل وأهدافه منذ نعومة أظافره، وحتى نهاية حياته التّي من خلالها يتمكن من فهم الآخرين، والتّعبير عن ذاته.

يشكل التّمثيل الدّلالي لدى الأطفال أهمية خاصّة، لدى العلماء في العلوم الاجتماعية ولا سيما علم النّفس. "وبخصوص قضية التّمثيل الدّلالي لدى الأطفال عند بياجيه اللّغة تخضع خضوعا مطلقا للفكر، ويُستدل على ذلك بأنّ التّجربة الأولى للطّفل، تجربة حسية

[1]– سعيد الفراع، الطّفل واكتساب اللّغة بين البنيائية والتّوليدية، ص 166

[2]– المرجع نفسه، ص 166

حركية تفضي إلى اكتسابه القدرة، تدريجيا على التّكيف مع المحيط ، وفي هذه المرحلة السّابقة للكلام تنشأ لديه الوظيفة التّصويرية وتتجلى إضفائه، على الأشياء المحيطة به دلالة خيالية كاستخدام قطعة من الخشب، على أنّها سيارة أو اتخاذ الكرسي فرسا، لا لكونه يجهل الوظائف الحقيقية لمثل تلك الأشياء، بل رغبة منه في تحويلها إلى رموز أو إلى دوال، لها دلالات خاصة تؤهل الطّفل إلى اكتساب اللّغة".[1] وغالبا ما نجد الأطفال يتعلمون اللّغة من أشياء بسيطة جدا، وبالتّحديد من الألعاب التّي يقضون معظم أوقاتهم معها، ويبدؤون بمحاورتها وتحويل الأشياء، إلى وسائل لاكتساب اللّغة.

ب- اكتساب اللّغة من منظور المدرسة التّوليدية

المدرسة التّوليدية السّلوكية هي المدرسة التّي يتزعمها تشومسكي، وغيره من الذّين يدرسون السّلوك البشري وفق مبدأ القواعد الكلية الفطرية. "ويرفض التّوليديون أطروحة السّلوكيين القائلة، إنّ الإنسان يولد صفحة بيضاء، وأنّ المحيط الخارجي هو الذّي يكسبه هذه اللّغة، في إطار ثنائية المثير والاستجابة، عن طريق التّجربة أو عن طريق التّعلم، بمختلف توجيهاته وطرائقه، ومقابل هذا التّصور التّجريبي يؤكد التّوليديون فرضية ما يعرف بالفطرة ".[2] تقرّ هذه المدرسة أنّ الطّفل يولد وهو يعرف، بعض الأشياء وأنّ اللّغة فطرية، وليست مكتسبة كما يظن البعض، الذّين يؤكدون أنّه يولد وهو فارغ ذهنيا.

إنّ الملكة اللّغوية هي من أهم الرّكائز للنّحو التّوليدي، الذّي قدمه تشومسكي للملكة اللّغوية، إذ أقرنها بالبنية الفطرية، مؤكّدا أنّها العضو الذّهني أو المكّون الدّاخلي للدّماغ. "وهي السّياق يمز تشومسكي بين الملكة والأداء، فالملكة هي المعرفة اللاّوعية والضّمنية بقواعد اللّغة، التّي يكتسبها المتكلم منذ طفولته وتبقى راسخة في ذهنه، وتمكنه من إنتاج عدد

[1]- سعيد الفراع، الطّفل واكتساب اللّغة بين البنيائية والتّوليدية ، ص166-167

[2]- المرجع نفسه ، ص 168

لامحدود من الجمل الجديدة، انتاجا وابتكاريا، لا مجرد تقليد ثابت. وإنّ هذه الملكة تتجسد في الواقع اللّساني المادي من خلال المظهر الكلامي المعروف، بالأداء باعتباره الاستعمال الفعال للّغة في مواقف تواصلية، محددة وابراز للملكة واخراجها من حيزها اللاّشعوري، إلى حيزها الإدراكي الفعّال في وضعيات تواصلية ملموسة".[1] ويكتسب الطّفل اللّغة وفق ذلك في ظرف وجيز، فيبدي مهارة لغوية توازي مهارة أفراد أسرته اللّغوية، إذ يصبح قادرا على إنتاج جمل لم يسبق له، أن سمعها، واستيعاب العلاقات القائمة بينها.

هناك أشياء يولد بها الطّفل والأخرى يكتسبها، ولكن اللّغة فطرية عنده ويولدها. "إنّ التّكوين الفطري للطّفل ينطوي في نظر أقطاب المدرسة التّوليدية، على جهاز تتجسد فيه نظرية لسانية معقدة، وأنّ هذا الجهاز هو الذّي يمكن الطّفل من تحليل الأصوات اللّغوية، ومن التّعبير بعد ذلك عن لغة ثقافية الأصلية، ثم الوصول أخيرا إلى تأويلها والقدرة على استعمالها، إنّ الطّفل في منظور هذه المدرسة هو الذّي ينشئ التّمييزات ويستخدم الفرضيات، بفعل النّظرية اللّسانية المعقدة التّي يتوفر عليها، وبذلك شكل تحليل وتوضيح الخاصية الابداعية لسلوك المتعلم، الموضوع الأساسي وهي الخاصية التّي أهملتها الاتجاهات البنائية والسّلوكية."[2] وإنّ سلوك الطّفل في كافة مراحل حياته، هو تعبير وانعكاس لما تختزنه خلاياه الدّماغية، من فطرة ومما تشكّل خلال الفترة الجنينية ، وأخرى معلومات مكتسبة بعد الولادة.

يستطيع الإنسان حتى عند ولادته أن يصدر أصواتا، أي أنّه لا يأتي إلى هذه الحياة أبكم، وتلك الأصوات بالنّسبة له هي بمثابة لغة، وهي معرفة أوّلية مستقلة عن أي بيئة، تجعله قادرا على اللّغة من دون تعلم خاص، ولما نقول هذا فطري يعني الاستعداد البيولوجي الخاص، عند الإنسان للكلام أو اللّغوي، ونفس الشّيء بالنّسبة للطّيور، فقبل الشّروع في

[1]– سعيد الفراع، الطّفل واكتساب اللّغة بين البنيائية والتّوليدية ، ص169

[2]– المرجع نفسه، ص 169.

الطّيران يكون هناك استعداد، والحال أيضا للكائنات الحية المائية، ولا تقوم بهذا النّوع من السّلوك، فيؤكد التّوليديون الطّابع الإبداعي للّغة، وأنّ كل فرد أو متكلم ينطلق من مواد لغوية محدودة، على إنتاج وتأويل ما لا حصر له من الجمل، التّي لم يسبق هضمها أو فهمها من قبل، فاللّغة مستقلة عن الذّكاء ولا تربط بينهما أية علاقة عضوية أو وظيفية، بينها وبين المتكلم وقدرته على اكتساب اللّغة وهذا ما أكدته المدرسة التّوليدية، لأنّ الإنسان يتكلم حتى ولو كان غبيا، وهذا لا ينطوي على الحيوان رغم ذكائه.[1] فاللّغة والكلام هما صفتان تخصّان يستخدمها الإنسان فقط، ولكن بعد اكتساب صحيح وتصحيح تلك الأصوات التّي يستعملها في المراحل الأولى من عمره.

وإنّ اللّغة من منظور التّوليديين صفة بيولوجية ، وإنّها ليست بسلوك تجريبي بل صفة ملازمة للإنسان، يكتسبها الطّفل من خلال المؤثرات الخارجية، ومما يتلقاه من أصوات أفراد أسرته الذّين يكلمونه يوميا فيقّلدها كما يقلد الكلمات ، وهذاما يميزه عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، وهذا ما سعى إلى إثباته أنصار هذه المدرسة، أنّ المحيط لا يملك أيّ بنية متجانسة أو أساسية، وكما ذكرنا سابقا أنّها تجعل الطّفل يكتسب نظام معقد من اللّغة البشرية، فتأتي كل القوانين من داخل البنية المعرفية العامة، واللّسانية خاصة للاكتساب اللّغوي عنده، كما يرتبط بالإدراك مهما كان مصدره، فاللّغة تعتبر خاصية مميزة خاصة للبشر فقط.[2] فاللّغة خاصية إنسانية ترتبط بالوعي و العقل.

لا تكون من فقد جاءت لتطوير ذهن المتكلم ومساعدته على اكتساب معارف، لتغذية فكره وقدرته على استرجاعها وقت الحاجة ، حيث إنّ لغة التّضامن لعمليات الاستحواذ، التّي تمّ اجراؤها، على مستوى الذّكاء تحتوي بالفعل على منطق كامل في العمل، وبالتّالي لا يوجد

[1]– سعيد الفراع، الطّفل واكتساب اللّغة بين البنيائية والتّوليدية ، ص168

[2]– المرجع نفسه، ص 168. 169.

فكر ولا لغة بعد ولكن هذه الاجراءات منسقة وفقا لمنطق يحتوي، على الهياكل المتعددة التّي ستتطور لاحقا بطريقة مذهلة، وإذ لم يكن هناك امتداد فذلك بسبب نقص التّطور، لأنّه من أجل تمثيل جميع الكائنات التّي لها نفس الجودة، ويحتاج المرء بطبيعة الحال إلى قدرة استحضار التّمثيل الذّي تم تشكيله في وقت لاحق، ولكن لم يتم تقديمه في بداية هذه المفاهيم العملية أو حدودها[1]. وظلت مسألة الأصول النّظرية أو المكتسبة للكفاءات اللّغوية محل نقاش، وبالخصوص حول وجود خصائص الفترات الحرجة في التّنمية البشرية، تميز مراقبة تطور اللّغة بين الجانب الاستقبالي الذّي يؤثر على فهم اللّغة، وإنتاج اللّغة في الأطفال الصّغار كما هو الحال في البّالغين، حيث يكون فهم اللّغة أفضل من إنتاجها، فالمراحل الأولى من اكتساب اللّغة مؤهلة على أنّها ما قيل لغوية، فلم يستخدم الطّفل الكلمات بعد ومع ذلك، فهو يتواصل ويطور مهاراته التّي تساعده لتعبير كلماته الأولى[2]. فيعد موضوع اكتساب اللّغة من أهم الموضوعات، التّي شهدت خلافات جوهرية بين مختلف الاتجاهات .

[1] –Massino piatteli –palmarini ,théories du langage théories de l'apprentissage ,le debat entre Jean Piaget et Noam chomsky ,p247.

[2] –Ibid. p250 .

خاتمة

بعد إتمام هذا البحث حول أهم القضايا المطروحة، في تعليمية اللّغة موضوعي هذا أكون بلغت.

ومن خلال مجموعة من النتّائج نخصصها على النّحو الآتي:

1 – التّعلم اللّغوي عند الطّفل لا يحدث دفعة واحدة كما وضحنا، بل يمر بعدّة مراحل تكون متتالية زمنيا، وكل واحدة تكمل الأخرى.

2 –إنّ الطّفل في تعلمه للّغة ينتقل من مرحلة إلى أخرى بتسلسل منطقي، وأول مرحلة يمر بها هي مرحلة الصّراخ حتى المرحلة الأخيرة.

3 – تتداخل مراحل التّعلم فيما بينها، وقد يتقدم بعضهما عن الآخر أو تتأخر، وبالتّالي فإنّ التّقسيم السّابق هو تقسيم نسبي.

4 – تختلف نظرية بياجيه عن فكرة تشومسكي، حول وجود نماذج موروثة تساعد على تعلم اللّغة، كما تتعارض أيضا مع النّموذج السّلوكي الذّي يزعم أنّ اللّغة تكتسب عن طريق التّدعيم، أما بالنّسبة لبياجيه، فهو يمثل وظيفة ابداعية نشيطة تبنى فيها الكفاية على تنظيمات داخلية.

5 – تضاف نتائج أخرى انتهى إليها البحث، حول تصور بياجيه لعوامل تعلم اللّغة وآلياته.

وأخيرا لا يسعنا إلاّ أن نحمد اللّه سبحانه وتعالى على نعمته وفضله بأن وصل هذا البحث إلى ما وصل إليه أملنا أن نكون قد وفقنا في عرضه وأن ينفع مطالعته، وأن يعود بالفائدة على المؤسسات الأخرى المتخصصة في هذا المجال.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع:

1. ابراهيم وجيه محمود، التّعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية.
2. أديب عبد اللّه محمد النّواسية، إيمان طابع القطاونة، النّمو اللّغوي والمعرفي للطّفل، ط2، مكتبة المجتمع العربي للنّشر والتّوزيع، عمان.
3. أنور محمد الشّرقاوي، للتّعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة أنجلو المصرية، مصر 2012.
4. جان بياجيه، الابستيمولوجيا التّكوينية، د ط، دار التّكوين دمشق حلبوني.
5. جان بياجيه، سيكولوجيا الذّكاء، عويدات للنّشر والطباعة بيروت لبنان.
6. جمعة سعيد يوسف، سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي، ط يناير 1990.
7. حسام البهنساوي، لغة الطّفل في ضوء مناهج البحث اللّغوي الحديث، مكتبة الثّقافة الدّينية. 1414هـ. 1994 م
8. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النّفس اللّغوي، ط4، المؤسسة الوطنية للكتاب بالجزائر.
9. رحمة صادقي، نمو المفاهيم الرّياضية لدى الطّفل حسب نظرية جان بياجيه، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النّفسية والتربوية، عدد 12 جوان 2014.
10. سعيد الفراع، الطّفل واكتساب اللّغة، بين البنيائية والتّوليدية، رؤى تربوية العدادان الرّبع والأربعون والخامس والأربعون.
11. عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللّغوية، ط1 العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع 2008.
12. علي راجح بركات، نظرية بياجيه البنيائية في النّمو المعرفي، جامعة أم القرى، برنامج دكتوراه، قسم علم النّفس.

13. عماد عبد الرّحيم الزّغول، مبادئ علم النّفس التّربوي، دار الكتاب الجامعي الطّبعة الثّانية 1433 هـ.

14. عودة عبد الجواد أبو سنينة، أحمد حوسين اللّفاني، التّعلم والتّعليم الصّفي.

15. مصطفى ناصف، نظريات التّعلم، مراجعة د. عطية محمود هنا، أكتوبر 1983.

16. Massino Piattelli_Palmarini, Théories du langage théories de l'apprentissage, le debat entre Jean Piaget et Noam Chomsky .

الفهرس

مقدمة 1

الفصل الأول

التعلّم عند بياجيه

1-التّعلم ومحدداته 5
أ-مفهوم التّعلم وعوامله.....5
أولا-مفهوم التّعلم 5
ثانيا-عوامل التّعلم 6
أ-النّضج 7
ب- الاستعداد.....8
ج-الدّافعية 9
ثانيا- الرّغبة والمثير في عملية التّعلم 10
أولا-الحفظ 10
ثانيا-الاسترجاع 12
ثالثا-تطبيق المادة المتعلمة 14
2-التّعلم وأشكال المعرفة عند بياجيه 15
1)الأصول المعرفية لنظرية بياجيه.....15
2) العمليات الجدلية.....17
أولا مفهوم التّعلم وأشكال المعرفة.....17
1)مفهوم التّعلم 17
تعلم الطّفل من منظور بياجيه 19

أولا– تعلم الأطفال للعدد والمفاهيم 19

ثانيا–التّعلم والنّظام البيولوجي 21

1)عوامل حدوث أو تعجيل نموالذّهن 22

2) تطور العدد لدى الأطفال.....22

3)أشكال المعرفة.....23

أ–المعرفة الشّكلية 24

ب–معرفة الأجراء 24

ثالثا–مفهوم الصّراع والموازنة الجدلية في التّعلم..... 24

1) نظام بياجيه والنّظام البيولوجي.....26

الفصل الثّاني

اكتساب اللغة في ضوء نظرية بياجيه

1–أبعاد اللّغة ووظائفها 30

أولا–أبعاد اللّغة 31

ثانيا–اللّغة في وظائفها 31

2–بناء الكفاءة اللّغوية..... 31

أولا–مراحل اكتساب اللّغة 32

1– مرحلة الصّراخ 32

2– المناغاة 33

3 – طور التّقليد 35

ثانيا–لكفاءة اللّغوية ومفهومها 37
ثالثا–الأداء اللّغوي مؤشرا للكفاءة اللّغوية 39
3–آليات اكتساب اللّغة في تصّور بياجيه 40
أولا–الاكتساب اللّغوي حسب نظرية بياجيه 40
1–نظرية جان بياجيه 40
2–منطلقات النّظرية..... 40
3–النّمو المعرفي ومراحله 42
أ–المرحلة الحسية..... 40
ب–التّفكيرالواقعي أو المادي 44
ج–العمليات التّجريدية 45
د–العمليات الصّورية والشّكلية..... 46
4–الاكتساب اللّغوي بين موقف بياجيه وموقف تشومسكي 46
–آليات اكتساب اللّغة..... 46
1–المواجهة العلمية بين بياجيه وتشومسكي 47
أ–اكتساب اللّغة من منظور المدرسة البنيائية 47
ب–اكتساب اللّغة من منظور المدرسة التّوليدية 47
خاتمة..... 54
قائمة المصادر والمراجع..... 56
الفهرس 60

ملخص

يهدف هذا البحث الموسوم ب: "تعلم اللّغة في ضوء نظرية جان بياجيه "إلى إبراز الجوانب الأساسية في تصوّر جان بياجيه لتعلّم اللغة، ولقد تطرّقنا فيه للأسس التي تقوم عليه نظرية بياجيه في هذا المجال عرضاً وتحليلاً. ولقد حاولنا تحديد مفهوم التعلّم بشكل عام من منظور بياجيه بعد عرض الأصول المعرفية التي تقوم عليها نظريته، وشرح مفهوم العمليات الجدلية التي يُفسّر بها النشاط التعلّمي عند الطفل.

كما سعينا في هذا الموضوع إلى تبيان آليات تعلّم اللغة بالتحديد في تصوّر بياجيه تنقلها مفاهيم أساسية في نظريته، وهي: النموّ المعرفي، الصراع والموازنة الجدلية بين المعارف، البناء التدريجي للتعلم، والوظائف العقلية. ووقفنا كذلك على أهم ما يتعارض فيه كلّ من بياجيه وشمسكي في تصوّر عملية الاكتساب اللغوي، من حيثُ قيام القدرة اللغوية في نظر بياجيه على البناء التدريجي للتعلّم اللغوي كوظيفة إبداعية يصقلها تفاعل الطفل مع بيئته اللغوية؛ واعتبار شمسكي اللغة بنية فطرية أوليّة مهيمنة على اكتساب اللغة.

كلمات المفاتيح : اللّغة، التعلّم، النّمو المعرفي، الكفاءة اللغوية، الموازنة

Résumé

Cette recherche, marquée par : « Apprendre la langue à la lumière de la théorie de Jean Piaget » vise à mettre en évidence les aspects fondamentaux de la conception de Jean Piaget de l’apprentissage des langues, dans lequel nous avons abordé les fondements de la théorie de Piaget dans ce domaine dans une présentation et une analyse. Nous avons essayé de définir le concept d’apprentissage en général du point de vue de Piaget après avoir présenté les actifs cognitifs sous-jacents à sa théorie, et expliqué le concept de processus dialectiques qui expliquent l’activité d’apprentissage d’un enfant.

À cet égard, nous avons également cherché à montrer précisément les mécanismes de l’apprentissage des langues dans la perception des concepts par Piaget

Fondamentale à sa théorie : la croissance cognitive, les conflits et l’équilibre dialectique entre la connaissance, la construction progressive de l’apprentissage et les fonctions mentales. Nous avons également examiné les choses les plus importantes avec laquelle Piaget et Schmesky n’étaient pas d’accord dans la perception de l’acquisition linguistique, en ce sens que, de l’avis de Piaget, la capacité linguistique construit progressivement l’apprentissage des langues comme une fonction créative raffinée par l’interaction d’un enfant avec son environnement linguistique; et la perception de la langue Shamski comme une structure initiale innée dominée par l’acquisition de la langue.

Mots-clés: Langue, Apprentissage, Développement cognitif, Maîtrise du langage, Équilibre