معارف
ISSN 1112-7007
EISSN 6804 -2600
المجلد 18/ العدد 2 (ديسمبر 2023): ص.ص: 304-318

نظريّات اكتساب اللّغة وتعلّمها: منطلقاتها و أبرز إجراءاتها المنهجيّة

Language Acquisition and Learning Theories: Their Prominent Perspectives and their Main Methodological Approaches

د. زينب بوداود*

معهد الأدب العربي، المركز الجامعي مرسلي عبد الله بتيبازة، الجزائر، z-boudaoud@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/08/18؛ تاريخ القبول: 2023/12/24؛ تاريخ النشر: 2023/12/31

ملخص:

تأثّرت العمليّة التعليميّة بعدد من النّظريّات اللّسانيّة التي اختلفت وتمايزت بحسب اختلاف أصحابها وكذا تعدّد اتّجاهاتهم وتجاربهم العلميّة؛ فقد تنوّعت تلك النّظريات بحسب تنوّع علاقتها بالعلم الذي تستمد منه أصولها المعرفيّة، لذا يقف الباحث في هذا المجال على عدد كبير من النّظريات المستمدّة من تجارب متنوّعة؛ استمرّت أفكار أغلبها حقبا زمنية طويلة.

ولطالما اشتغل الباحثون في هذا المجال -على اختلاف ألسنتهم- بإعادة النّظر في وصف اللّغة والبحث عن أبرز المناهج الكفيلة بمعالجتها؛ تماشيا مع متطلّبات العصر وكذا مواكبة للتطوّرات الحاصلة في الحياة اليوميّة.

لأجل هذا وغيره؛ يهتمّ هذا البحث باستعراض أهم نظريّات اكتساب اللّغة وتعلّمها؛ والوقوف على أبرز إجراءاتها المنهجيّة وانعكاساتها على العمليّة التّعليميّة ككل.

كلمات مفتاحية: اللّغة، نظريّة؛ التّعلم؛ الاكتساب؛ السّلوك.

Abstract:

The educational process was affected by a number of linguistic theories, which varied upon the difference of theorists, their diverse

* المؤلف المرسل.

tendency and their scientific experiences. These theories varied depending on the relationship from which they derive their knowledge. Therefore, researchers in this field meet with a number of theories inspired by different experiences, most of its thoughts lasted for a long time.

Regarding their language diversity, researchers in the field have always worked on reconsidering language description and searching for the most adaptive approaches to deal with, in order to keep up with the requirements of their time and with the development of everyday life.

For this reason, this research focuses on reviewing the most important language acquisition and learning theories, their methodological procedures and their implications on the educational process as whole.

Keywords: language; theory; education; acquisition; behavior

مقدمة:

لطالما اعتبرت اللغة ظاهرة كسائر الظواهر الطبيعية القابلة للرصد والتحليل والتعليل، «فلا يستغرب أن يدخل في تحليلها وتفسيرها التكميم والمعادلات الرياضية؛ إذ العلم الصحيح يبنى كما هو معلوم على الاستقراء والاختبار من جهة واستخدام الوسائل العقلية من جهة أخرى»[1]، وتلك رؤية فسرت طبيعة اللسان البشري التي اكتسحت مختلف المجالات العلمية على كثرتها وتشعب مضامينها العلمية، مثل علم النفس، علم الاجتماع، الانثروبولوجيا...إلخ.

والإنسان في حياته يستخدمها «إما وسيلة للفهم فيستمع بها أو يقرأ أو وسيلة للإفهام فيتكلم بها أو يكتب»[2]، لتكون بذلك « نظاما من الرموز يتواضع عليها وهي أيضا استعمال المستعملين وفي نفس الوقت سلوك خاص يراد به تبليغ الأغراض للغير والتأثير

(1)-عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، د.ط، موفم للنشر، الجزائر، 2012م، ص267.

(2)-رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، وتقويمها)، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م، ص50.

عليهم للإفادة والاستفادة، وهي أيضا أداة لتحليل الواقع»[1].

إلا أنه ومع تقدم العصر تزايدت الحاجة لتعلم لغات أخرى أو ما يصطلح عليه باللغة الثانية ؛ لذا عنيت عدد من الدراسات بالبحث في سبل تطوير أساليب تدريس اللغات وتعلمها، الأمر الذي دفعها للتعامل مع ميادين علمية معرفية متنوعة مثل: اللسانيات التطبيقية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع ،والانثروبولوجيا، واللغويات النفسية، والاجتماعية...إلخ، بغية الوقوف على الفروق الفردية لعملية الاكتساب والتعلم وفهم الاجراءات المنهجية الخاصة بها، والتي يقصد بها قدرة الفرد أو المتكلم على استخدام لغة غير لغته الأولى أو اللغة الأم، حيث تتم عملية تعلمها وفق مرحلتين حيث تستقبلها ذات المتكلم ثم تعمد إلى توظيفها وفق استعمال معين « أما بالنسبة إلى الفرق بين اكتساب اللغة الأولى والثانية فيقصد بها مجموع العمليات النفسية والتربوية التي تسهم في تنمية قدرة الطالب على ممارسة المهارات اللغوية المختلفة طبقا لمستوى معين من الأداء، وتنقسم هذه العمليات إلى قسمين رئيسيين: أولهما يتعلق بالجوانب النفسية الخاصة بالدارس المتعلم، وثانيهما يتعلق بالجوانب التربوية الخاصة بالمعلم»[2]

لذا يمكن أن تنتقل عملية تعليم اللغة من عملية الاكتساب إلى التحكم في أنماط صوتية ونحوية ومعجمية معينة وصولا إلى الأداء اللغوي، ومن البديهي أن تندرج عملية التعليم والتعلّم ضمن عدد من النظريات التي تتأثر بطبيعة الحال بمجموعة من المعطيات العلمية التي توفرها العملية التعليمية ككل؛ لذا يهدف البحث إلى الوقوف على أشهر تلك النظريات، واستظهار أبرز إجراءاتها المنهجية انطلاقا من الاعتبار الزماني الذي صنفت بحسبه، لأجل هذا وغيره يمكننا طرح التساؤل التالي:

- كيف تناولت النظريات الكلاسيكية والحديثة مسألة اكتساب اللغة؟ وماهي أبرز آرائها المنهجية؟

أولا-النظريات الكلاسيكية:

تندرج ضمنها كل النظريات المعرفية والسيكولوجية التي عالجت مفهوم التعلم في

(1)-عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص267.

(2)-رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، وتقويمها)، ص241.

سياقه العام انطلاقا من عامل السلوك أو الإدراك، أي «كونه ظاهرة تحدث في إطار ليس بالضرورة هذا الإطار المدرسي، وتخضع بالتالي إلى قوانين وقواعد متصلة بشكل وثيق، بالعلاقة القائمة بين الذات المتعلمة Sujet Apprenant وموضوع التعلم Objet d'apprentissage»[1]، ويمكن تصنيفها بحسب عاملي السلوك والإدراك إلى:

1- النظريات السلوكية:

وهي تنطوي في الأصل ضمن نظرية سيكولوجية لطالما اعتبرت من أبرز النظريات التي ساهمت في نشأة وتطور تعليم اللغات، من أشهر روادها **جون واطسون** J.B.Watson (1836-1949)، أكدت على فكرة مفادها « أن اللغة عادة ما يسهل التحكم فيها والسيطرة عليها وأنها جزء من السلوك الإنساني الذي تشكله البيئة المحيطة به وتتحكم فيه، وأن الاختلافات اللغوية بين الناس ليست وراثية بل نتيجة لاختلاف البيئات اللغوية»[2]، لتنظر بذلك إلى السلوك الذي يقوم به الفرد انطلاقا من تفاعل عاملين:

- دوافع وحاجات باطنية.
- ظروف البيئة المحيطة وما بها من خواص تجذب الفرد أو تنفره منها[3].

فهي تستعين في الأصل بعلم النفس لتحلل السلوك اللغوي لدى الإنسان وتسجل ردوده وكيفية استجابته على سلسلة من المثيرات المقدمة إليه، فتعلم اللغة بحسبها هو اكتساب عادة ما يقوى بالتدريب والتعزيز، خاصة وأنها تعتبر اللغة في مراحلها المبكرة نموذجا بسيطا من السلوك.

ولما كانت اللغة بحسبها سلوكا؛ كان لزاما على المتعلم استثارة ذلك السلوك لتعلّمها؛ ولابد من التركيز على أهمية التكرار والتدرب والمحاكاة والحفظ، لا سيما وأن من أبرز من خصائصها النظرية في التعليم أن يكون المعلم فعالا وأكثر نشاطا في العملية التعليمية، وقد خلصت هذه النظرية في الأخير لمجموعة من القوانين منها: قوانين الارتباط الشرطي،

(1)-يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، د.ط، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، 2013م، ص94.
(2)-عبد الحكيم سرقار، النظرية السلوكية البنيوية في تعليم اللغة العربية وتطبيقها، مجلة التدريس، المجلد الخامس، العدد: [01]، جامعة الإسلام نور الحكيم، لومبوك، إندونيسيا، يونيو 2017م، ص3-4.
(3)-رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، وتقويمها)، ص45.

قانون انتقال الأثر، قانون أثر التعليم أو التدريب...إلخ[1].

مهدت هذه الآراء وغيرها لظهور ما يسمى **بالمدرسة الترابطية**، والتي عالجت مجموعة من التساؤلات المتعلقة بنظرية المعرفة في الفلسفة، فقد اعتقد أصحابها أن مصدر إدراك العالم الخارجي هو « مجموعة من إحساسات جزئية بسيطة تترابط معا وفق بعض القوانين أو [المدركات العامة] لتكوين المدركات»[2]، وبتعبير آخر؛ اتخذ أصحابها من « الترابط قاعدة أساسية لمدرستهم بحيث جعلوه العملية العقلية الوحيدة إلا فيما يختص بعملية الإحساس، وعلى هذا واجهوا في عنف سيكولوجية الملكات التي ذهبت إلى القول بأن العقل مكون من عدد من القوى أو الملكات المستقلة بعضها عن بعض، مثل الذاكرة والإرادة والانتباه، والتي تقوم بالنشاط العقلي»[3].

استخدمت آراءها النظرية في دراسة مختلف النظريات اللغوية؛ حيث فسرت لنا « التعلم عن طريق نظرية ميكانيكية تدرس السلوك المُشَاهَد ولا تدرس العناصر العقلية للخبرة الشعورية»[4]، وبالرغم من ميلها للموضوعية إلا أنها لم تستطع الانفلات من مبدأ الشعور والعمليات العقلية.

وهي تقوم في الأصل على ثلاثة مفاهيم اعتبرها البعض كبدائل لنظريات التعلم وهي: (مفهوم التشابه، مفهوم التغاير، مفهوم الاقتران أو التجاور)، ومن أبرز مؤسسيها **هرمان إبنجهاوس** H. Ebbinghaus أول عالم يدرس موضوع الذاكرة والتعلم دراسة تجريبية، والذي « أحدث نقلة عميقة في أسلوب عمل الترابطية بأن أهدى لعلماء النفس المقاطع عديمة المعنى [المقاطع الصماء] وجعل من الممكن دراسة التعلم والتذكر دراسة تجريبية»[5]، فقد اعتمد على الأساليب الترابطية التي تؤكد على أهمية مبدأ التكرار لقياس عملية التعلم، « وتوصل إلى أن صعوبة المادة المتعلمة يمكن قياسها بواسطة إحصاء عدد

(1)- ينظر: عبد الرحمن بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مكتبة الملك فهد، الرياض، 1420هـ، ص22.

(2)- جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، ج1، د.ط، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، 2003م، ص42.

(3)- محمد شحاته ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، ج1، دار غريب، القاهرة، 2004م، ص192.

(4)- جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، ص24.

(5)- جلال شمس الدين، المرجع نفسه، ص24.

مرات قراءة هذه المادة حتى يمكن حفظها، وابتكر عددا من قوائم المقاطع بحيث تكون مادة يمكن تعلمها عن طريق التكرار، واستخدم نفسه مفحوصا لذلك كله»[1].

لذا بحث عن آثار الظروف المختلفة على عملية التعلم والاسترجاع من جهة؛ وأثر الزمن المنقضي بينهما من جهة أخرى؛ بأن أوضح الفرق بين استرجاع مادة ذات معنى (المكونة من نصوص شعرية)، ومادة عديمة المعنى، حيث توصل إلى أن الأولى تكون أسرع في الحفظ مقارنة بالثانية، ليتوصل في الأخير إلى اكتشاف منحنى النسيان؛ ليبرهن على إمكانية نسيان المادة المتعلمة في الساعات الأولى على نحو يكون فيه معدل النسيان أعلى ثم يقل تدريجيا.

أما الثاني فهو صاحب "**نظرية التعلم الشرطي**" ورائد "**النظرية السلوكية**" السالف ذكرها؛ العالم الروسي ؛ مؤسس علم النفس التجريبي الحديث **إيفان بافلوف** Ivan Pavlov (1849-1936)، والذي أكد على أن الترابطات لا تكون بين الأفكار وإنما بين مثيرات واستجابات، فقد قامت بوادر هذه النظرية ومنطلقاتها الفكرية مع نهاية القرن التاسع عشر، بعد سلسلة من التجارب والدراسات التي أجراها على الحيوانات في مختبره، بحيث « فسر الدافعية النفسية للحيوان بتفسيرات شبيهة بالتفسيرات الإنسانية ثم قرر بعد ذلك التخلي عن الأوصاف العقلية وذلك في سبيل الدراسة الموضوعية»[2]، ولعل هذا ما دفع بأصحاب هذه النظرية برفض اصطناع منهج التأمل الذاتي الاستبطاني الذي كان سائدا قبلها[3]، لترتكز بذلك نظريته على محور جوهري وهو« تفسير كيف أن استجابة معينة تحدث غالبا بعد مثير محدد؛ يمكن أن تحدث نفسها بعد مثير آخر ليس له صلة بتلك الاستجابة»[4]

وأما **إدوارد ثورندايك** Thorndike (1874-1949م) صاحب نظرية "**التعلم بالمحاولة والخطأ**" فقد استطاع هو الآخر أن يعطي علم النفس تقريرا أوفى عن الظاهرة

(1)- محمد شحاته ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، ص204.

(2)-محمد شحاته ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، ص209.

(3)- ينظر: يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص95.

(4)- عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط5، دار المسيرة، عمان، 2014م، ص92.

النفسية من خلال الخط الترابطي الواقع بين ثنائية (المنبه والاستجابة) بعد أن اهتم بالدراسة الميكانيكية لتفسير التعلم حيث استخدم بغية قياس التعلم طريقة كمية قام فيها بإحصاء عدد محاولات الخطأ؛ أين ركز « على الروابط بين المواقف والاستجابات، ورأى أن التعلم لا يتضمن التفكير الشعوري إلا أنه مع ذلك أشار إلى عمليات عقلية ذاتية... وهذه التعبيرات تعبيرات نفسية "نفسية" أو "شعورية" أكثر منها "سلوكية"»[1]، ليؤكد بعدها وجوب تجزئة السلوك المراد دراسته إلى عناصر بسيطة يدخل في تركيبها وحدات من المثير والاستجابة، والتي تمثل بدورها عناصر السلوك.

ومع مرور الوقت اتجهت بعض النظريات السلوكية للاهتمام بعامل الاستجابة والتعزيز لتتميز عن سابقاتها «بمواصفات نفس تربوية عملية جعلتها عموما أكثر صلاحية وقدرة في تمثيلها لمفهوم عملية التعلم وتفسيرها لآلياته.»[2]، من أشهر أعلامها عالم النفس الأمريكي **سكينر** B.F.Skinner (1904-1985) الذي اعتمد النظرية الإجرائية السلوكية حيث رأى أن السير الحسن لعملية تعلم اللغة مرتبط بتكرار الاستجابة، لذلك فضل طريقة التعلم بالمحاولة والخطأ « فسلوك المحاولة والخطأ هو أساس الاشراط الإجرائي حيث نجد أن كثيرا من الاستجابات الخاطئة تحدث قبل أن تحدث الاستجابة الصحيحة التي تستحق التدعيم»[3]، ليميز بذلك بين نوعين رئيسيين من التعلم ألا وهما "السلوك الاستجابي" القائم على ارتباط معين بين مثير واستجابة، و"السلوك الإجرائي" الذي لا يرتبط بالضرورة بمثير محدد يستدعي استجابة ما كما في سابقه.

لأجل هذا وغيره ركز **سكينر** على أهمية الاستجابة في إحداث استجابة ما تعامل معها تارة كاستجابة، وتارة أخرى كمنبه لاستجابة تالية وفق مبدأ **التعزيز** أي «تحفيز الفرد لتكرار الاستجابة أو السلوك، أو التوقف عنهما، ليقع بذلك في نوعين: إيجابي يزيد من احتمال تكرارية الاستجابة المطلوبة، وسلبي يؤدي بالفرد إلى التوقف عن الاستجابة غير المرغوبة والعمل تلقائيا على إحداث البديل الإيجابي لها بالمقابل»[4].

(1)- محمد شحاته ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، ص313.

(2)-محمد زياد حمدان، نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس التعلم في التربية)، د.ط، دار التربية الحديثة، سوريا، 1997م، ص58.

(3)-جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، ص24، متصرف فيه.

(4)-محمد زياد حمدان، نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس التعلم في التربية)، ص60-61، متصرف فيه.

وتغير السلوك مرتبط بطبيعة الحال بالتغييرات الحاصلة في النظام العصبي لذلك لا يمكننا تفسير السلوك في هذه النظرية إلا بالعودة للجهاز العصبي الخاص بتكوين المفاهيم –على حد تعبير بعض الباحثين- «وبهذا المعنى فإن تحليل السلوك ينبغي أن تكون له أولوية على تحليل النظام العصبي»[1].

أفرزت آراؤه فيما بعد المبادئ الأساسية لأسلوب **التعلم المبرمج** Programmed Learning في مجال التربية والتعليم والذي تتحقق فعاليته –بحسبه- إلا إذا توفرت فيه الشروط التالية:

- أن تقدم المعلومات المراد تعليمها في شكل خطوات صغيرة.
- أن تعطى للمتعلم تغذية مرتدة سريعة تتعلق بنتيجة تعلمه في الموقف، بمعنى أن تتاح له فرصة معرفة نتيجة أدائه إذا كان صحيحا أو غير صحيح.
- أن يمارس المتعلم عملية التعلم بالسرعة التي تتناسب وإمكانياته[2].

ليعتبر بذلك كبديل لأسلوب المحاضرة؛ والقائم على برمجة المادة التعليمية المتضمنة في الكتب المدرسية وعرضها من خلال آلة تكنولوجية تعليمية معينة، لتتنوع بذلك البرامج التعليمية تبعا للمادة الدراسية.

2- **النظريات الإدراكية**:

نجد في مقدمتها **نظرية النمو المعرفي** لرائدها عالم النفس السويسري **جون بياجيه** P. Peaget (1896-1980)، والذي حاول فهم نمو التفكير الذهني والمعرفي للطفل وتطوره ليفترض نتيجتها عددا من المراحل المتتابعة والمتداخلة فيما بينها مراعيا في ذلك « المظاهر التي لا تظهر فجأة، ولا تختفي فجأة، وإنما تظهر بتدرج وتختفي بتدرج، مما يسمح بفهم الظاهرة النمائية»[3]، والمعرفة بحسبه أبنية أو تراكيب ذهنية تقوم البيئة المحيطة بالطفل بلعب دور الوسيط للتفاعلات المعرفية التي يجريها، مضيفا أنها « ليست هي الخبرة المنقولة

(1)-مصطفى ناصف، نظريات التعلم (دراسة مقارنة)، تر: علي حسين حجاج، مرا: عطية محمود هنا، د.ط، عالم المعرفة، الكويت، 1983م، ص132.

(2)-أنور محمد الشرقاوي، التعلم (نظريات وتطبيقات)، د.ط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2012م، ص79.

(3)-يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، ط1، دار الأهلية، عمان، 2000م، ص13.

من البيئة من دون جهد الطفل، والجاهزة في ذهنه، وتظهر حينما ينضج الطفل بل هي ما جرى بناؤه لدى الطفل عن طريق التفاعل بين بناه المعرفية وبيئته»[1].

وفي خضم حديثه عن التعلم أشار إلى أن «التعلم الذي له معنى أو التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل والتروي»[2]، فأفكار المتعلم بحسبه هي منبع التعزيز، كما اعتبر التغير في معدل سلوك المتعلم أفضل وسيلة لقياس التعلم، لذا حدد من مجموعة العوامل المؤثرة في النمو المعرفي للطفل أربعة عوامل كالتالي:

- الخبرات الطبيعية بالأدوات والأشياء.
- الخبرات الاجتماعية مع الآخرين والتي تساعد الطفل للخروج التدريجي من التمركز حول الذات.
- النضج أو النمو العصبي وهو الذي يجعل الانتقال سهلا من مرحلة لأخرى.
- التوازن وهو التوفيق بين عمليتي التمثل والمواءمة والتوفيق بين العوامل الثلاثة السابقة[3].

فالنمو المعرفي للطفل يمر بعدد من المراحل المرتبطة بطبيعة الحال بعمره الزمني واستعداداته الذاتية، والتي يعمل على تنميتها تدريجيا من خلال تفاعله مع العناصر التي يجدها في بيئته الطبيعية والاجتماعية؛ أين يكتسب خبرة معينة يعمل ذهنه على تنظيمها وفق نظام ما يحتكم في الأصل لترتيبات ذهنه، « لذلك فلكل طفل تنظيماته الذهنية المعرفية التي تحكم معالجاته، وقراراته في إحداث تغييرات أو تعديلات في البيئة من حوله، فالنظام ملمح ظاهر في كل ما يظهره الطفل من حلول ومعالجات وأفكار وخطط وتسليمات في المراحل المعرفية التي يمر بها»[4].

ولعل هذا ما دفع **ببياجيه** لإضافة عامل الموازنة لعوامل التعلم الاجتماعية والمادية والنضوجية، ويقصد به تلك القدرة الموروثة التي تساعد الإنسان على تنظيم المعلومات

(1)- المرجع نفسه، ص42.

(2)-مصطفى ناصف، نظريات التعلم (دراسة مقارنة)، ص281.

(3)-أديب عبد الله محمد النوايسه، إيمان طه طايع القطاونه، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، ط1، دار الإعصار العلمي، عمان، 2015م، ص43.

(4)-يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، ص42.

المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض، ليستطيع بذلك الاستدلال تدريجيا على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء حوله[1].

فلا ريب أنه تمكن من ضبط منهجية علمية ساعدت العلماء بعده على فهم تفكير الطفل بمختلف مراحله وملامحه، إلا أن ربطه بين التطور المعرفي للطفل وبين تطور ذكائه قد دفعه للافتراض «أن الذكاء مرادف للتفكير، والعمليات العقلية المعرفية، لذلك فحينما يتحدث عن مراحل نمو التفكير، فكأنما يتحدث عن مراحل نمو العمليات العقلية المعرفية، أو نمو المفهوم، أو نمو المنطق، أو نمو الذكاء، أو نمو المعرفة»[2].

أما **النظرية المعرفية** أو **"نظرية التعلم بالاستبصار"** للمدرسة الألمانية التي أطلق عليها كلمة الجشطلت (Gestalt) و «يقصد بها الشكل، أو الصيغة، أو الكل المنتظم »[3]، فقد أفرزت عددا من النظريات التي تعود أفكارها لأوائل القرن العشرين مع النظرية البنائية القائمة على أسس الفلسفة الظواهرية، إلا أنهم لم يوجهوا اهتمامهم لميدان التعلم إلا بعدما تيقن أصحابها لإمكانية تطبيق قوانين التنظيم في الإدراك على عملية التعلم، فالقدرة الإدراكية للإنسان بحسبهم هي من تحدد نوع ودرجة التعلم، والذي اعتبروه « ظاهرة إدراكية بالدرجة الأولى، يتقرر بفعل قوانين التنظيم العقلي (أو الإدراكي) التي يعتمدها الفرد في وعي ومعالجة المنبهات الحسية البيئية من خلال مخزون ذاكرته المتعلق بهذه المنبهات. فالتعلم والتحصيل يعتمدان كما يؤكد الغشتالتيون على عمليات تحليل الموقف وأساليب استخدام الفرد لخبراته السابقة في إدراكه والاستجابة له»[4]، لذا حاولوا تقدير عدد من العمليات التنظيمية الكامنة بين صيغة (المثير-الاستجابة) بعد رفض هذه الأخيرة.

ومن أشهر روادها **ماكس فريتمر** Wertheimer (1880-1943) و**كريت كوفكا** kofka (1886-1941) و **ولفانج كهلر** kohler (1887-1967)، الذين انصب اهتمامهم حول سيكولوجية التفكير و«النظم الكلية التي تتفاعل فيها الجزئيات تفاعلا ديناميكيا بطريقة

(1)- ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم (دراسة مقارنة)، ص283-284.

(2)-يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، ص53.

(3)-عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق،ص119.

(4)-محمد زياد حمدان، نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس التعلم في التربية)، ص103.

معينة لا يمكن معها الاستدلال على الكل من الأجزاء ولو نظر إليها على انفصال على أنها وحدات منفصلة لا يربطها إطار معين »[1].

أما مبادئها الأساسية في عملية التعلم فقد استبدلت منذ بدايتها "**مبدأ المحاولة الخطأ**" وكذا "**مبدأ المثير والاستجابة**" بمبدأ "**التعلم بالاستبصار**" الذي يقضي بإعادة تنظيم البيئة السيكولوجية للكائن الحي وإعادة تركيبها، « ويتمثل ذلك في اكتساب الاستبصار في البنية التي يكون عليها موقف مشكل وفهم ترابط أجزائه وطريقة عمله وكيفية التوصل إلى الحلول المناسبة له» [2]؛ الأمر الذي يتطلب الفهم الكامل للأشياء، لأجل هذا وغيره رفض الجشطلتيون أسلوب التلقين والتعلم بالحفظ الذي نادت به المدرسة الترابطية؛ وفضلوا الاعتماد على مبدأ الاستبصار في حل المشكلات للتعلم، ليتضمن بذلك « عمليتين من أهم العمليات العقلية التي يمارسها الفرد في مواقف التعلم وهما عمليتي الفهم وإدراك العلاقات»[3].

لكن سرعان ما انهالت الانتقادات على هذه المدرسة بحجة أنها أنكرت المشكلة في الأصل واكتفت باعتبارها ظاهرة، بالإضافة إلى الغموض الذي اكتنف بعض المفاهيم التي طرحتها؛ لا سيما وأنها قد اهتمت بالتنظير أكثر من التجريب؛ إلا أنها وبالرغم من ذلك قد استطاعت أن ترسم لنفسها مكانة مميزة في علم النفس الحديث .

ثانيا- النظريات الحديثة:

لطالما ميز أصحاب نظرية التعلم بين نوعين من المعرفة؛ «المعرفة التقريرية هي معرفة عن شيء، وعن موضوع، والمعرفة الإجرائية هي معرفة عن كيف تعمل شيئا»[4]، الأمر الذي مهد لظهور نظريات انطوت ضمنها استراتيجيات كثيرة في التدريس؛ توفر معظمها على مقاربات لطالما سعى أصحابها إلى تجديد النظم التربوية وتأطير مناهجها التعليمية تبعا للمستجدات العلمية ومتطلبات المعرفة العلمية، لذا اتجه أصحابها لضبط عدد من

(1)- المرجع نفسه، ص110.

(2)-مصطفى ناصف، نظريات التعلم (دراسة مقارنة)، ص204.

(3)-أنور محمد الشرقاوي، التعلم (نظريات وتطبيقات)، ص114.

(4)- استراتيجيات التدريس والتعلم، جابر عبد الحميد جابر، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م، ص14.

التوجيهات العملية التي تساعد على تقديم الدرس وتوضح كيفية تخطيطه وتطبيقه وإدارته.

من أبرز نماذجها **نظرية التعلم المباشر**، أو كما يطلق عليها البعض "**التعلم النشط**" أو "**التعلم الصريح**"...إلخ، والتي تقدم نموذجا يتميز بخمس خطوات هي: «التهيؤ، عرض البيان، الممارسة الموجهة، التغذية الراجعة، والممارسة الممتدة الموسعة»[1]، فهو يتمركز حول طريقة التدريس الملائمة ويولي أهمية للمعلم باعتباره مسير العملية التعليمية، والذي لابد له أن يراعي في تقديم مادته التعليمية أهدافا معينة ويطرحها وفق تدرج يهيئ فيه المتعلم لاستقبال المعلومة ثم يحرص على إثارة دافعيته عن طريق عرض المادة بطريقة تسترعي اهتمامه وانتباهه ليفحص المتعلم في الأخير ويوفر له الظروف الملائمة لانتقال أثر التعلم.

ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار أن هذا النوع من التعليم «منظومة إدارية وفنية تشمل كل مكونات الموقف التعليمي، وتوجه فعالياته، بما فيها استراتيجية التعلم والتدريس، والتي تقدم المعارف والمعلومات (الجانب المعرفي)، وتتنوع بها الأنشطة التعليمية التي يمارسها المتعلم، وتتعدد بها المواقف التربوية التي يشارك فيها المتعلم، وتتكون لديه القيم والسلوكيات (الجانب الوجداني)، بل ويتمركز فيها التعلم حول المتعلم، ووفق قدراته وإمكانياته، ويكون مشاركا إيجابيا، ويكتسب المهارات الأدائية (الجانب المهارى)»[2].

أما **نظرية التعلم التعاوني** فهي الأخرى «استراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك»[3]، وبتعبير آخر؛ يمكن اعتبارها تقنية من تقنيات التدريس التربوي الحديث والمعاصر؛ والتي يوزع فيها المعلم طلبته على مجموعات صغيرة تعمل معا من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

فهي تفرض على المعلم العمل والتنسيق مع كافة أفراد القسم، حتى يتسنى للمتعلمين العمل مع بعضهم البعض؛ واستعراض وجهات النظر المختلفة حول النشاط، لتشترك

(1)- المرجع نفسه، ص16.

(2)-عقيل محمد الرفاعي، التعلم النشط (المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم)، د.ط، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2012م، ص55.

(3)-محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق-أساليب-استراتيجيات)، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2012م، ص09.

بذلك الجماعة في تحقيق النجاح، وتوجه بذلك أنظمة المكافأة نحو الجماعة أكثر من توجيهها نحو الفرد.

وقد سخر هذا النموذج التعليمي من أجل تحقيق مجموعة الأهداف يمكن تلخيص أهمها فيما يلي:

- التحصيل الدراسي أي تحسين أداء التلميذ في مهام دراسية معينة والسعي لتطوير مستواه الدراسي.
- تقبل النوع أي التقبل الأوسع للاختلافات الحاصلة بين المتعلمين سواء كانت فكرية أو اجتماعية أو ثقافية...إلخ.
- تنمية المهارة الاجتماعية أي تعلم مهارة التكاتف والتعاون والتسابق الإيجابي [1]

ومن أبرز رواد هذا النوع من التعلم ومؤيديه **روجر جونسون** Johnson Roger، و**ديفيد جونسون** David Johnson ، باعتبارهما من الأوائل الذين نظّروا وأشاروا إلى أشكال هذا النوع من التعليم؛ مستغلين في ذلك الدعم العقلي والفكري الذي وفره **الاتجاه النظري للتعلم الخبراتي** Experiential Learning والذي يستند بحسبهم إلى ثلاث مسلمات يمكن أن يحقق بها المتعلم الأفضلية في التعلم حين:

- يندمج شخصيا في خبرة التعلم، بحيث يكون عليه أن يكتشف المعرفة بنفسه
- يضع أهداف تعلمه ويلتزم به.
- يتابع على نحو نشط ويعمل على تحقيق أهدافه في إطار عمل محدد[2].

وهذا ما ينمي السلوك التعاوني بين المتعلمين ويعزز فيهم المشاركة النشطة التي من شأنها تحسين العلاقات فيما بينهم.

خاتمة:

ختاما لهذا البحث نصل إلى أن:

- امتداد أغلب نظريات اكتساب اللغة لجذور فلسفية معينة؛ فرض نوع من الصبغة

(1)-يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص111.

(2)-جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التعلم والتدريس والتعلم، ص85، متصرف فيه.

النظرية على بعض تفسيرات العلماء في بدايتها؛ والذين مهدت آراؤهم لعلم النفس الحديث والمعاصر قبل أن تشتغل بالتعليم أو بالميدان اللساني، إلا أنها سرعان ما اتجهت للبحوث التطبيقية مع مرور الوقت الأمر الذي أضفى نوعا من المصداقية على النتائج العلمية المتوصل إليها من جهة، وولد نوعا من الاختلاف في الآراء وثراء معرفيا ساعد بشكل كبير على توسع ميادين علم النفس التربوي مع مرور الوقت.

- موضوع التعلم من المواضيع التي لطالما شغلت بال الباحثين على تنوع مجالاتهم العلمية؛ إلا أن نظرية النمو المعرفي لدى الطفل قد حازت على اهتمام أغلب الباحثين في مجال علم النفس التربوي والمعرفي والتي حاولت من خلال تطبيقاتها التربوية الكثيرة تفسير نمو الطفل وتطور تفكيره؛ مع مراعاة نموه الاجتماعي والانفعالي واللغوي، الأمر الذي جعلها أكثر شمولية.

- كثيرا ما قدمت آراء العلماء والباحثين بدائل من نظريات التعلم كمفاهيم المدرسة الترابطية، وابتعاد بعضها عن التعلم التلقيني والتوجه نحو اعتبار التعلم والفهم تفكير ا يولد خبرة تنتج في الغالب من تفاعل المتعلم في الموقف وتنظيمه بعد استيعابه.

- استطاعت تلك النظريات مع مرور الوقت تزويد القائم على العملية التعليمية بمجموعة من الاستراتيجيات العلمية التي تسمح له بفهم عملية الممارسة التدريسية وتوجيهها داخل الصفوف بما يخدم حاجة المتعلم وينمي مهاراته الذهنية وتصوراته المعرفية، على نحو متكامل.

المراجع:

أ- قائمة المراجع:

- أديب عبد الله محمد النوايسه، إيمان طه طايع القطاونه، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، ط1، دار الإعصار العلمي، عمان، 2015م.

- استراتيجيات التدريس والتعلم، جابر عبد الحميد جابر، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م.

- أنور محمد الشرقاوي، التعلم (نظريات وتطبيقات)، د.ط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2012م.

- جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، ج1، د.ط، مؤسسة الثقافة الجامعية، الاسكندرية، 2003م.

- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، وتقويمها)، د.ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.

- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، د.ط، موفم للنشر، الجزائر، 2012م.

- عبد الرحمن بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مكتبة الملك فهد، الرياض، 1420هـ.

- عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط5، دار المسيرة، عمان، 2014م.

- عقيل محمد الرفاعي، التعلم النشط (المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم)، د.ط، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2012م.

- محمد زياد حمدان، نظريات التعلم (تطبيقات علم نفس التعلم في التربية)، د.ط، دار التربية الحديثة، سوريا، 1997م.

- محمد شحاته ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، ج1، دار غريب، القاهرة، 2004م.

- محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق-أساليب-استراتيجيات)، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2012م.

- مصطفى ناصف، نظريات التعلم (دراسة مقارنة)، تر: علي حسين حجاج، مرا: عطية محمود هنا، د.ط، عالم المعرفة، الكويت، 1983م.

- يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، ط1، دار الأهلية، عمان، 2000م.

- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، د.ط، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، 2013م.

ب- قائمة المجلات العلمية:

- عبد الحكيم سرقار، النظرية السلوكية البنيوية في تعليم اللغة العربية وتطبيقها، مجلة التدريس، المجلد الخامس، العدد: [01]، جامعة الإسلام نور الحكيم، لومبوك، إندونسيا، يونيو 2017م.