نظريات اكتساب اللغة وتعلّمها – قراءة في الرؤى والمضامين

Language acquisition and language learning theories -a reading in visions and contents

حمدي منصورجودي 1،*

1جامعة بسكرة، (الجزائر)، hamdi.dj2@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2022/12/01 **تاريخ المراجعة**:2023/02/01 **تاريخ النشر**: 2023/03/31

ملخص:

تسعى هذه الدراسة البحثية إلى استقصاء أهم نظريات اكتساب اللغة وتعلّمها في ميادين مختلفة بما فيها مجال التعليمية، من خلال التطبيقات والاستثمارات المتنوعة لهذه النظريات. مع العلم أن الأمر هنا يتعلق بإبراز الفلسفة العامة التي قامت عليها هذه النظريات، إلى جانب المرتكزات العلمية التي ساهمت في بنائها، مع محاولة التطرّق إلى ما يميّز نظرية عن أخرى أو ما تتقاطع فيه مع نظرية أخرى. إن الغاية من عرض مضامين هذه النظريات هو سعي إلى تبسيط مفاهيمها ومضامينها وبخاصة لدى المبتدئين المتخصصين في هذا الشأن، إضافة إلى ما تسهم به في مجال تطبيق مبادئها في ميدان التعليم والتدريس، فالمعلّم مجبر على الاطّلاع فيما أثبتته حقول معرفية متعددة تتقاطع مع التعليمية، وبالتالي يسهم هذا الاطّلاع على إيجاد طرائق متنوعة ومختلفة من شأنها أن تحقق الأهداف التعليمية وبخاصة في مجال تعليمية اللغات، انطلاقا من رؤية شاملة لكيفيات اكتساب اللغة وطرائق تعلّمها.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، الاكتساب، التعلّم، النظرية الفطرية، النظرية السلوكية، النظرية المعرفية.

Abstract:

The present research study aims at investigating the applications and the investments of a number of important theories of language acquisition and language learning in various fields, including education. It should be noted that the issue here is about highlighting the general philosophy upon which these theories are based and the scientific foundations that contribute to their creation. This is undertaken by addressing what distinguishes one theory from another or what intersects them. The purpose of the study is to simplify their concepts and contents to novice scholars who are interested in this field, and to point out their contribution in the fields of education and teaching. Indeed, teachers need to examine the various fields of knowledge that intersect with didactics. This study identifies the various and different methods that can achieve educational goals, especially in the field of language education, and it is based on a comprehensive vision of how to acquire and learn the language.

***Keywords**: didactics, acquisition, learning, nativism, behaviourism, cognitivism.*

*المؤلف المراسل.

1.مقدمة:يعدّ حقل التعليمية من أهم الحقول المعرفية التي نالت حظا وافرا في مجال البحث والدراسة، وبخاصة ميدان تعليمية اللغات بوصفه مطلبا إنسانيا ومعرفيا دعت إليه ضرورات التطور الفكري والحضاري، واتّساع جغرافيا التوزيع السكاني على مستوى العالم، وحاجة الناس إلى الاتصال والتواصل فيما بينهم، ثمّ ما تفرضه مقتضيات وتحديات العصر وبخاصة في المجال التكنولوجي، ففرض مصطلحات ومفاهيم بلغات متعددة استلزم الإحاطة بجوانب هذه اللغات وبقواعدها وطرائق اكتسابها، ثم منهجية تعليمها وتعلّمها.

إنّ الطفل منذ نشأته يبدأ اكتساب اللغة وإنتاجها عن طريق إصدار أصوات عشوائية تعبّر عن بعض حاجاته المختلفة، سواء باستخدام أصوات البكاء أو أصوات المناغاة، ثم تتطور لديه هذه الآلية التعبيرية من خلال المحاكاة والتقليد للمحيط الأسري والاجتماعي الذي يزوّده بأشكال البُنى اللغوية لتطوير ملكته التبليغية؛ إذ يبدأ هذا الطفل بتقليد الألفاظ ثم العبارات، ليرتقي إلى تشكيل الجمل والتراكيب، تبعا لما توفره البيئة المحيطة به من خصائص ونماذج لغوية مساعدة. وعلى هذا الأساس فإن الطفل في هذه المرحلة يؤسس لنظام لغوي معرفي متعلق باكتساب اللغة الأولى التي تساعده على التواصل والاتصال بمحيطه الاجتماعي.إلا أن هذا الطفل حين دخوله إلى المدرسة في المراحل الأولى يتعامل مع لغة جديدة، يتعلّمها بشكل تدريجي وفق آليات تختلف اختلافا كبيرا عن آليات اكتساب اللغة الأولى التي اكتسبها عن طريق المحاكاة والتقليد لكل ما يحيط به، دون وجود مدرسة أو معلم أو مقرر دراسي لذلك. أما لغة المدرسة فإنها تقتضي وجود صف وتلاميذ ومعلم ومحتوى تعليمي.

ومن هنا تقتضي العملية التعليمية البحث في آليات اكتساب اللغة وتعلّمها، سواء كانت اللغة الأولى أو اللغة الثانية، لأن الارتباط بينهما وثيق في مجال الاكتساب والتعلّم، واللغة الأولى لها دور كبير في إيجاد الطريقة التي تعين على تعلّم لغات أخرى. ولقد تطور اهتمام الباحثين في مجال تعلّم وتعليم اللغة كثيراً خلال العقدين الأخيرين لأسباب متعددة لعل أبرزها تزايد الأبحاث والدراسات التي أُجريت في حقول اللغويات العامة والمتخصصة مثل: علم اللغة النفسي والاجتماعي وعلم النفس المعرفي، مما مهد الطريق لدراسة متخصصة في مجال تعلم اللغة الثانية وتطبيق نتائج هذه الدراسات على تطوير أساليب تدريسها وتعلّمها.

ولقد تنوّعت وتعدّدت النظريات التي تبحث في آليات اكتساب اللغة وفي طرائق تعلّمها وتعليمها، وهذا راجع إلى الاختلاف البيّن بين أصحابها ومنظريها. وهو ما يطرح جملة من التساؤلات في هذا الشأن منها: هل تستطيع هذه النظريات تفسير آليات اكتساب اللغة وتعلّمها؟ وهل يمكن أن تنفرد نظرية من هذه النظريات بهذا التفسير؟ أم أن الأمر يستدعي تشاركها نظريا وتطبيقيا لحل هذه المسألة؟ وإلى أيّ مدى يمكن أن تصل هذه النظريات -في محتواها النظري- إلى تفسير جوانب الاكتساب والتعلّم؟ وسعيا إلى الإجابة عن بعض هذه التساؤلات نحاول في هذا المقال عرض أهم هذه النظريات، وإبراز المنطلقات الفلسفية والفكرية التي تأسست على منوالها، والإحاطة بأهم التفرعات التي انبثقت منها، وهذا ما يجنح بنا إلى اعتماد منهج وصفي غايته بسط المضامين النظرية لهذه النظريات، ومحاولة إظهار منطلقاتها النفسية والاجتماعية واللغوية التي ساعدت على بلورتها.

2.**مفهوم الاكتساب والتعلّم:**إن الاهتمام بدراسة طبيعة اكتساب اللغة وتعلّمها راجع لأسباب عديدة أهمها:

* معرفة عمليات واستراتيجيات الاكتساب تتطلب معرفة شمولية ترتكز على ميادين شتى مثل: علم النفس واللغويات وعلم الاجتماع وعلم الإنسان واللغويات النفسية واللغويات الاجتماعية وعلم اللغة العصبي، حيث توسِّع هذه المعرفة الشمولية إدراكنا وفهمنا لعمليات الاكتساب والتعلم المعقدة والمتشابكة.

*فهم طبيعة تعلم اللغة واكتسابها يمكننا من استخلاص التضمينات المناسبة لتدريسها والتخطيط السليم لتعليمها ولتعلّمها.

*معرفة طبيعة الاكتساب والتعلّم تثري ميادين العلوم الأخرى مثل علم اللغويات فيما يتعلق بعموميات اللغة،وعلم النفس فيما يتعلق بمعرفة الفروق الفردية في التعلم، وعلم الإنسان فيما يتعلق بعموميات الثقافة،وعلم الاجتماع فيما يتعلق بأثر عضوية المجموعات على إنجاز المهام.

1.2. الاكتساب:يعدّ الاكتساب عملية خاصة باللغة الأولى التي يكتسبها الطفل من خلال التقليد والمحاكاة لمحيطه الاجتماعي مثل اللغة العامية، فالطفل لا يعير أهمية لقواعدها النحوية أو الصرفية، وإنما ينطقها بعفوية وبطريقة لا إرادية، لهذا فإن الاكتساب هو "العملية التي تتم عن غير قصد ولا وعي من الإنسان كما أنها تتم بشكل عفوي"[1]. وتعرف أيضا بالتعلّم الطبيعي أو التعلّم الضمني أو التعلّم بشكل لا إرادي، وهذا ما يدل على أنها تتم بطريقة غير واعية ولا منظمة ولا تخضع لمحتوى أو لشروط محددة سلفا، وإنما الآلية الوحيدة والمسيطرة على إتمام هذه العملية متمثلة في المحاكاة والتقليد للسياق المحيط، وهو بدوره مؤلف من أربعة أصناف من الناس: "الأم في الرتبة الأولى باعتبارها الشخص الوحيد الذي يدخل في الحسبان منذ الأيام الأولى للميلاد"[2]، ثم تأتي العائلة: الأب والإخوة والأخوات، ثم الجيران المباشرون الذين تقيم معهم العائلة صلة مستمرة، ثم جماعة الرفاق والمعلم عند الدخول إلى المدرسة. ومن هنا فعملية الاكتساب طريقة غير واعية ولا إرادية، فالفرد يمارس اللغة بكيفيته الخاصة دون وعي ولا مراعاة للقواعد الضابطة لهذه اللغة، وهي شكل غير منظم، لأن الاكتساب لا يخضع لبرنامج ومقرر مسبق ومعدّ سلفا لذلك، كما أن عمليات المحاكاة والتقليد وكذا المحاولة والخطأ تابعة للمحيط الأسري والاجتماعي.

2.2. التعلّم:لعملية التعلّم تعاريف مختلفة ترجع لأصحابها وإلى طبيعة مدارسهم واتجاهاتهم، فمن الناحية السلوكية التي ترتكز على قوانين المثير والاستجابة والتكرار، فإن التعلّم يعدّ "العملية التي يتم عن طريقها تعديل في سلوك الفرد نتيجة لممارسته لهذا السلوك"[3]، بمعنى أن التعلّم هو العملية التي ينتج عنها اكتساب نشاط ما، أو تعديل في نشاط معيّن استجابة لموقف ما. أما من الناحية المعرفية التي ترتكز على العمليات العقلية في مجال التعلّم، مثل: الإدراك والذاكرة والتفكير، فإن التعلّم "هو تنظيم المتعلم للبنية المعرفية لديه والعمل على ربطها بالخبرة التعلّمية الجديدة بصورة جوهرية طبيعية غير قسرية، وحتى تكون الخبرة التعلّمية ذات معنى ينبغي أن تتصف بالمنطق وترتبط بالبنية المعرفية لدى المتعلم، وأن يكون لدى المتعلّم

تأهب لتعلّمها"[4]، بمعنى أن التعلّم مجموعة منظمة من المهارات أو القدرات العقلية التي تمكن المتعلّم من أداء مهمات تعلّمية معينة تتطلب قدرات عقلية خاصة بها.

3. أهم نظريات اكتساب اللغة وتعلّمها: تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن تقسيم نظريات اكتساب اللغة وتعلّمها خاضع إلى فلسفة ومنطلق منظري كل اتجاه؛ فمنهم من يرى أن المسألة تكون في داخل الإنسان وترتبط بقدراته الفطرية. ومنهم من يرى أن الأمر متعلق بالمحيط الخارجي للإنسان وببيئته. واتجاه ثالث يقارب أصحابه بين الاتجاهين السابقين، ويرون أن عملية الاكتساب والتعلّم تحدث انطلاقا من الإنسان الذي يستغل قدراته بمعية محيطه الاجتماعي. وفيما يلي عرض لأهم هذه الاتجاهات وما نتج عنها من نظريات فرعية:

1.3. النظريات الفطرية (البيولوجية): تبيّن النظريات البيولوجية في إطارها العام أن اللغة قدرة فطرية خاصة بالجنس البشري[5]، كما تفسر هذه النظريات آلية اكتساب اللغة على افتراض أنها موهبة فطرية بيولوجية لدى الإنسان. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الإنسان يولد مزودا بقدرة على اكتساب اللغة، ودليلهم في ذلك وجود عموميات اللغة لدى البشر، بغض النظر عن الخلفية اللغوية والجنسية والبيئية. كما أن الإنسان يملك أجزاء بيولوجية في دماغه مسؤولة عن اكتساب مكونات اللغة، فلأعضاء النطق "وظائف جسمية وبيولوجية أخرى؛ فالصوت يبدأ من الصدر ثم الرئة ثم الحنجرة ثم الفم، لذلك فإن ظهور أسنان الطفل مرحلة مهمة في النمو اللغوي لديه، ويكون لسماع صوته أثر على طريقة أدائه اللغوي، كما أن سرعة الاكتساب مرتبطة بنضج الدماغ، والإنسان مزوّد ببُنى دماغية مسؤولة عن عمليات سماع الكلام وإدراكه وإرساله، وتسمى بمنطقة اللغة"[6].وقد تفرعت عن هذا الاتجاه الفطري نظريات متعددة، منها:

1.1.3.نظريةالقواعد العمومية(تشومسكي CHOMESKY): يرى تشومسكي أن الإنسان يولد مزوّدا بمعرفة لغوية عمومية خاصة به، سمّاها القواعد العمومية، ودليله في ذلك مستمد من مصدرين:

أ. مصدر نظري: يدعي فيه تشومسكي وجود معرفة لغوية كامنة سابقة تفسر سرعة اكتساب اللغة، مع منطقية ذلك الاكتساب، وهذا ضمن أطر ومراحل متنوعة. وقد استخلص تشومسكي تلك القواعد العمومية بعد دراسة الخصائص اللغوية الخاصة بلغة معينة ولغات أخرى، وعدّها بمثابة المبادئ المجردة التي تقيد استعمال اللغة، وهي تتألف من قواعد خاصة بلغة معينة وقواعد عامة تشترك فيها كل اللغات الإنسانية، وهذه القواعد بسيطة محددة لكنها تفسر ظواهر لغوية معقدة.

ب. مصدر تجريبي: يهتم هذا المصدر بدراسة البنى السطحية للغات شتى، لتحديد تباين تلك اللغات واختلافها من أجل استخلاص قواعد خاصة وأخرى عامة تفسر هذا التباين.

علما أن تكامل المصدرين النظري والتجريبي من شأنه أن يوصل إلى مبادئ عامة تكشف نمطية اكتساب اللغة وتعلّمها وقابلية تعليمها وتدريسها.

وقد لاحظ تشومسكي أن "الطفل حين يبدأ اكتساب بعض مفردات اللغة وتعلّم قواعد النحو وكيفية بناء أنواع من الجمل، لا يكون قادرا فحسب على تكوين جمل قائمة على القواعد النحوية التي تعلمها، بل نجده قادرا على بناء جمل وتراكيب لم يسبق له تعلّمها من قبل"[7]. وهذا ما دفع تشومسكي إلى التمييز بين القدرة اللغوية (الملكة) والأداء اللغوي (الاستعمال)؛ فالأداء اللغوي هو طريقة إنشاء جملة بسيطة أو مركبة على مستوى الاستعمال الفعلي للغة (الكلام)، أما القدرة اللغوية فالمقصود بها أنه ما دام الأداء يتضمن قواعد لم يتلقاها الإنسان من قبل، يمكن افتراض أن هذا الإنسان يمتلك بفطرته عدة قواعد صورية أولية تخرج من مكنوناته بما اكتسبه وتعلّمه من قواعد النحو وتركيب الجمل[8]. لذا فقد رأى تشومسكي أن الأداء اللغوي يمثل البنى السطحية للغة، أما القدرة اللغوية فتمثلها البنى العميقة لتلك اللغة، وهي في نظره " كليات لغوية مشتركة بين جميع اللغات"[9]. وعلى هذا الأساس فإن وصف اللغة من وجهة نظر تشومسكي تستدعي الإحاطة بكل الجوانب الأساسية للغة: الوضع والاستعمال في مقابل القدرة والأداء، وكذا طرائق تعلّم وتعليم اللغة[10]. وهذا ما يترتب عنه شمولية الدراسة للغة وفق ثلاث نظريات[11] هي:

أ. **نظرية الملكة اللغوية:** التي تراعي ضرورة احتواء وصف مختلف العناصر المفسرة للملكة اللغوية باعتبارها جملة من المعارف اللغوية التي استنبطها المتحدث بأية لغة. وهذه المعارف اللغوية تمكن من معرفة القواعد والوحدات والضوابط التي يتضمنها نحو تلك اللغة.

ب. **نظرية الأداء اللغوي:** التي تراعي طبيعة المتحدث المثالي والمستمع المثالي، وهو ما أملى على البيداغوجيين طريقة تحديد الأهداف التربوية والتخطيط لها، بناء على ما يصدر عن التلميذ من تصرفات يمارسها من أجل التحكم في سياق الحال ومراعاة المواقف التواصلية أثناء التعلّم.

ج. **نظرية اكتساب اللغة:** وهي خاصة بتعليم الطفل، إذ لا يعتمد في ذلك على التنميط بواسطة الشواهد والتقيّد بالمشهور قصد التحفيظ، وإنما يحمل الأمر على إبداع المتعلّم. وقد رأى تشومسكي في هذا الصدد أنه لابد أن تنبئ النظرية اللغوية بإمكانية تعلم الطفل في ظرف سنوات معدودة، وكيفية تمييزه بين لغة أمّه النحوية عن غيرها.

2.1.3. نظرية النموذج الموجّه (كراشن KRASHEN): يرى كراشن أن التعلّم والاكتساب عمليتان مختلفتان؛ فوظائف التعلّم هي التوجيه والتنقيح، وعملية التعلم تبدأ عندما يطلب إحداث تغيير في شكل الأداء اللغوي بعد إنتاجه. أما الاكتساب فهو مسؤول عن توليد الكلام وطلاقة التحدث. وبهذا يعتقد كراشن أن النموذج الموجّه يعدّ المخرجات قبل إنتاج الكلام، وتلك المخرجات يولدها أساسا النظام اللغوي المكتسب. وعلى هذا الأساس فإن المتعلم يملك نظاميين معرفيين منفصلين؛ الأول وهو الأهم ويدعى النظام المكتسب ويتشكل من قدرات خاصة بتعلّم اللغة وهي موجودة لدى الإنسان. أما الثاني فيدعى النظام المُتعَلَّم ويتشكل نتيجة للتدريس والتعليم في المؤسسات التربوية، ويقوم بدور المراقب والموجّه للنظام المكتسب الذي يشترط كراشن جملة من الشروط لتفعيله، وهي:

- ✓ توفر الوقت الكافي لاستعمال قواعد اللغة.
- ✓ التركيز على الشكل أو سلامة اللغة.
- ✓ معرفة القواعد اللغوية.

2.3. النظريات البيئية (الكلاسيكية): تعتمد هذه النظريات على العامل الخارجي، وترى أن اكتساب اللغة وتعلّمها وليد البيئة والنشأة الاجتماعية للفرد، كما ترى أن دراسة الاكتساب اللغوي يقوم على أساس اجتماعي نفسي وأساس ثقافي دون النظر إلى الجانب اللغوي التحليلي؛ فأما الأساس الاجتماعي النفسي فهو مرتبط بالفرد في حد ذاته بوصفه متعلم اللغة، ويخضع لعوامل منها: الهيمنة أو التبعية، والانخراط أو التكيّف، والانغلاق أو الانفتاح، إلى جانب الصدمة اللغوية والصدمة الثقافية والحضارية ودوافع التعلم والشعور بالذات. أما الأساس الثقافي فيعني التعايش والانخراط في ثقافة اللغة المراد تعلمها، ودرجة التكيّف الثقافي لمتعلم اللغة هي التي تقرر درجة إتقانها.

وقد تفرعت عن هذه الفلسفة جملة من النظريات التي تبحث في آليات اكتساب اللغة وتعلمها، ومن بين هذه النظريات:

1.2.3.النظرية السلوكية (واطسونWATSON): هذه النظرية وليدة المدرسة السلوكية، وهي واحدة من مدارس علم النفس لمؤسسها عالم الحيوان الإمريكي واطسون سنة 1912[12]. وقد أكدت المدرسة السلوكية استحالة إنشاء علم النفس إنشاءً علميا على أساس معطيات الوعي، واعتبرت أن السلوك هو فقط الذي يشكل الأساس الموضوعي لعلم النفس العلمي، ذلك أن السلوك وحده – وليس الوعي – يمكن أن يخضع للملاحظة الموضوعية[13].

وتعتبر النظرية السلوكية أن اكتساب اللغة عند الطفل لا فرق بينه وبين أي سلوك آخر، لأن اللغة تعدّ شكلا من أشكال السلوك. كما تعتمد هذه النظرية على العامل الخارجي وترى أن اكتساب اللغة وتعلمها وليد البيئة والنشأة الاجتماعية، ويعتقد أصحابها أن الفرد يملك كوامن فطرية مهمتها اكتساب اللغة، لكن البيئة والعوامل الخارجية هي التي تشكل السلوك اللغوي للإنسان انطلاقا من تحفيز جملة الكوامن الفطرية على اعتبار أن "السلوك استجابة للمحيط أو المثير"[14].

ويقوم منهج النظرية السلوكية على "الملاحظة الموضوعية البحتة، أي دون الإحالة إلى ما ينبئ به الفرد من حالات شعورية أثناء وضعه تحت مجهر الملاحظة أو إجراء التجارب عليه، لهذا فهي ترفض رفضا باتا اصطناع منهج التأمل الذاتي الاستبطاني الذي كان سائدا قبلها"[15]. لهذا فإن المدرسة السلوكية تهتم بدراسة عملية التعلم من خلال:

مثير ← استجابة ← تعلّم

علما أن الاستجابة تعزز إيجابا أو سلبا تبعا لسلامتها اللغوية، فالتعزيز الإيجابي يورث ديمومة ذلك السلوك، أما التعزيز السلبي فيورث زواله. كما أن موضوع العادات وتكوينها لدى السلوكيين هو المحور الرئيس لعلم النفس، وهو بحث في مرتكزات التعلم بالتركيز على العوامل الآتية[16]:

- ✓ مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس.
- ✓ الاعتماد على الاختبار والملاحظة وعلى القياس التجريبي لمراقبة ذلك السلوك.
- ✓ عدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس.
- ✓ التعلّم بالتقليد والمحاكاة.

2.2.3.النظرية الإجرائية (سكينر SKINNER): تسمى نظرية سكينر في هذا المجال التعلّم بالإشتراط الإجرائي، وقد قدّم من خلالها رؤية واضحة لعملية اكتساب اللغة عند الطفل، وتتمحور رؤيته في نقطتين هما:

- ✓ اللغة مهارة كغيرها من المهارات التي تنمو عند الطفل.
- ✓ مهارة اللغة تتعزز بالمكافأة والتأييد والقبول.

ويقصد بالإشتراط الإجرائي لعملية التعلم أن تصبح الاستجابة أكثر احتمالا للحدوث كلما تعرض الطفل لنفس المثير الخارجي، لأن سكينر يرى أن السلوك "مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي، وهو إما أن يتم دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل، أو لا يتلقى دعما فيقل احتمال حدوثه في المستقبل"[17]. أما مصطلح إجرائي فإن سكينر يضعه "لوصف مجموعة الاستجابات أو الأفعال التي يتألف منها العمل الذي يقوم به الكائن الحي، مثل: رفع اليد، والكتابة، والشرب"[18]. وقد قامت هذه النظرية على المبادئ الآتية[19]:

- ✓ التعلّم ينتج من تجارب المتعلم وتغيرات استجابته.
- ✓ التعلّم مرتبط بالنتائج.
- ✓ التعلّم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه.
- ✓ التعلّم يبنى بدعم وتعزيز الأداءات القريبة من السلوك.
- ✓ التعلّم المقترن بالعقاب هو تعلّم سلبي.

ويميّز سكينر بين نوعين من الاستجابة[20]:

أ. المستدعيات: وهي استجابات لفظية تعززها نتائج القيام بالاستجابات.

ب. المسميات: وهي استجابات لفظية تستثيرها بعض خصائص هذا المثير.

إن سكينر يدعو إلى أن يتعلم التلميذ بنفسه، وأن يتلقى التعزيز اللازم من معلمه، مع زيادة مرات هذا التعزيز كي يرسخ السلوك المطلوب لدى المتعلم.

3.2.3.نظرية الإشتراط الكلاسيكي (المنعكس الشرطي) (بافلوف PAVLOV): يعدّ العالم الفيزيولوجي والطبيب الروسي إيفان بافلوف مؤسس هذه النظرية التي تنص على أن "التعلّم يحدث نتيجة وجود مثير يؤدي إلى حدوث استجابة تؤدي إلى التعلّم"[21]، لذا فإن هذه النظرية تعتمد مبدأ الإشتراط؛ بمعنى وجود مثير يحفز المتعلم كي تحدث الاستجابة لديه ويحدث عنده التعلم. وقد استقى بافلوف نتائجه من خلال التجربة الشهيرة التي أجراها على الحيوان (الكلب)، إذ قام بتجويعه ثم تقديم الطعام إليه ولكن يسبق هذا التقديم بصوت الجرس، فأضحى هذا الجرس بعد ذلك مثيرا يسيل لعاب الكلب بمجرد سماع صوته. وبذلك ارتبط التعلم عند الحيوان (وقت تقديم الطعام) بوجود مثير خارجي دال عليه (الجرس).

وتقوم نظرية الاشتراط عند بافلوف على المبادئ الآتية[22]:

أ. مبدأ التعزيز: إذا كانت هنالك استجابة معينة وأعقبتها مكافأة فإن ذلك يزيد من فرص حدوث تلك الاستجابة المرغوبة، بشرط أن يكون التعزيز بعد الاستجابة مباشرة ومناسبا لها.

ب. مبدأ الانطفاء: إذا حدثت استجابة غير مرغوب فيها يؤدي ذلك إلى انطفاء تلك الاستجابة، ومثاله تجربة بافلوف؛ فإذا قدم الطعام إلى الكلب دون وجود صوت الجرس فإن ذلك الطعام لا يسيل لعاب الكلب.

ج. مبدأ التخلص التدريجي من الحساسية: ويقصد به تعريض الفرد للمثيرات التي أحدثت لديه استجابة غير مرغوب فيها وذلك بطريقة متدرجة، مثل: خوف التلميذ من الصعود إلى السبورة، والمثير في ذلك حل مسألة أو كتابة شيء يطلبه المعلم.

د. مبدأ الغمر: ويقصد به مواجهة الفرد للمثير مباشرة.

4.2.3.نظرية الارتباط (ثورندايك THORNDIKE): تقوم هذه النظرية على مبدأ الارتباط بين الموقف والاستجابة، ولهذا يعرّف ثورندايك الموقف بأنه "العامل الخارجي الذي يُحدِث داخل الفرد تغيّرا، أما الاستجابة فهي ردود الفعل التي يبديها الفرد"[23]. وقد برر ثورندايك أن الارتباط يتعلق بعوامل كثيرة منها[24]:

- ✓ الاستعداد المتمثل في جملة الظروف التي تدفع الفرد إلى الاستمرار في التعلّم.
- ✓ التدريب والتمرين المرتبط بتعديل أو زيادة الارتباط بين الموقف والاستجابة.
- ✓ الأثر أو الاستمرار في التعلّم في حال تحقق الإشباع أو القبول لدى المتعلم.
- ✓ انتشار الأثر في بقية المواقف التعليمية الأخرى.

وتجدر الإشارة إلى أن ثورندايك بهذا الطرح قد وضع مبادئ التعلّم عن طريق المحاولة والخطأ، وبيّن أن "التعلّم هو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات وأن المران والتكرار أساس التعلّم"[25]. وقد استخلص هذه النتائج من خلال التجربة التي أجراها على القط، فقد وضعه في قفص وجعل له مخرجا وفق آلية معينة، وخارج القفص وضع طعاما، ثم ترك القط يجتهد من خلال المحاولة إلى إيجاد الآلية التي تعين على الخروج من القفص.

5.2.3.نظرية الحافز (هال HULL): يرى هال أن التعليم عملية متدرجة ومتزايدة، يتم من خلالها الربط بين المثير والاستجابة المرغوب فيها، وهذا يحدث بالانتقال من البسيط إلى المركب[26]. وتتدخل عوامل تشجع الفرد على التعلّم منها: قوة العادة، والقدرة على التكيّف مع البيئة لضمان البقاء. وهذه العوامل تعدّ حوافز أولية وآلية لدى المتعلم كي يقوم بالأعمال استجابة لتلك الحوافز، وإذا ما تمّ التعزيز بصورته الإيجابية حدث تعلّم وتكيّف.

3.3. النظريات المعرفية: في النصف الأول من القرن العشرين ظهر اتجاه جديد يعدّ احتجاجا ضد النظريات البيئية، وقد تمثل مرتكز هذا الاتجاه في جملة من المعارف التي أقرتها عدة علوم على غرار علم النفس المعرفي وعلم الاجتماع وفلسفة اللغة. فظهرت اهتمامات معرفية جديدة تتعلق بسيكولوجيا التفكير ومشاكل المعرفة والإدراك والشخصية، ووظِفت هذه الاهتمامات المعرفية بشكل كبير في مجال تفسير آليات اكتساب اللغة وتعلّمها، وانبثقت عنها نظريات متنوعة ترتكز على هذا الجانب المعرفي، منها:

1.3.3.النظرية الجشطلتية (GESTALT): تعدّ "نظرية في التفكير والمعرفة، وترى أن الكل هو نظام مترابط بأنساق، مكوّن من أجزاء متفاعلة"[27]. ولهذا توظف هذه النظرية مفاهيم مثل: الترتيب والتوزيع والتنظيم والمعنى والفهم والاستبصار، كما يرى منظرو الجشطلتية أن " كلّ تعلّم تحليلي ينبني على الإدراك، وهو أيضا فعل شيء جديد، بالإضافة لإمكانية التكيّف ومواقف تعليمية جديدة"[28]. وقد استفادت التعليمية من هذه النظرية من خلال تنظيم عملية التعليم؛ إذ يقدَّم الموضوع عاما، ثم يجزأ إلى مكوناته الأساسية مع الربط بينها حتى لا تختل البنية الداخلية لذلك الموضوع، وهو ما يسهل بقاءه في ذاكرة المتعلّم لزمن طويل، يعينه على استذكاره كلما لزم الأمر.وقد وضعت النظرية الجشطلتية مجموعة من مبادئ التعلّم[29] منها:

- ✓ الاستبصار شرط للتعلّم الحقيقي.
- ✓ التعلّم يقترن بالنتائج.
- ✓ الانتقال من الكل إلى الأجزاء المكونة له شرط التعلّم الحقيقي.
- ✓ الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلّم سلبي.
- ✓ الاستبصار حافز قوي، والتعزيز الخارجي عامل سلبي.

2.3.3.النظرية البنائية (بياجيه PIAGET): يرى بياجيه أن اللغة "تنظيم قائم ضمن مجتمع يوضع في خدمة الذي يكسبه وسائل فكرية ثرية تخدم التفكير، فيعبر بها الإنسان عن معرفته"[30]. لهذا فهو يركز في دراسة اللغة وفي بلورة نظرياتها على العلاقة الكائنة بين هذه اللغة ومراحل الإدراك والفكر لدى الفرد. وقد أمكن استثمار نظريته في مجال تربية الأطفال وبخاصة في المرحلة الابتدائية التي "تعتمد على الرسم البياني والصور والأشياء المحسوسة"[31]. وقد قامت فلسفة نظريته على الاعتقاد بأن اكتساب العادات وتعلّمها يتم عن طريق المنبع الخارجي المؤثر في الإدراك[32]، وهذا الاعتقاد يلامس إلى حد كبير اعتقاد النظريات البيئية التي ترى أن الإنسان وليد بيئته، إلا أن بياجيه أضاف إلى هذا الأمر ما يتعلق بالجانب التعليمي التعلّمي المتمثل في ربط المعرفة بالفعل والممارسة "فالفعل يؤدي إلى التعلّم وهو أداة الكشف والبناء والوسيلة للتعبير والتصحيح"[33]، وهذا الفعل مرتبط بالنمو الذهني لدى الفرد. لهذا (وحسب بياجيه) فإن مراحل النمو لدى المتعلّم تمثل عملية

بناء تعليمية تعلّمية، مع العلم أنه يخضع ترتيب ظهور هذه المراحل للنسق ذاته بالنسبة لكل الأفراد، وهذه المراحل[34] هي:

أ. مرحلة الذكاء الحسي الحركي: تمتد من الولادة حتى السنة الثانية تقريبا، وتتميز بالانتقال من النشاط الانعكاسي عند المولود إلى النشاط الإرادي، وهي بمثابة المرحلة ما قبل اللغوية لدى الفرد، وهي مصدر العمليات الذهنية لديه.

ب. مرحلة العمليات العيانية: تمتد من السنة الثانية حتى سن الحادية عشرة تقريبا، وتتميز بظهور العمليات العيانية التي تمثل الأفعال الممكن التفكير فيها أو تحويلها إلى أنساق عامة مجردة على منوال التصنيف والترتيب والتسلسل والمطابقة.

ج. مرحلة العمليات الصورية: وتبدأ من السنة الثانية عشرة، وتؤدي إلى أشكال الفكر الأكثر تطورا لدى البالغين، ويصبح الذكاء منطلق كل عملية استنتاجية أو استقرائية أثناء التعلّم.

وترى هذه النظرية أن المتعلم يبني معرفته بنفسه في ضوء خبراته السابقة، ولكن لا يحدث ذلك إلا عند استثارة بنياته المعرفية السابقة من خلال مواجهة مواقف تعليمية تنطوي على مشكلات أو متناقضات، مما يؤدي لظهور هوة معرفية تدفع المتعلم لبذل جهد ونشاط هادف من خلال تفاعل اجتماعي لسد الفجوة المعرفية،وليتمكن الفرد من توليد الحلول وانتقائها للوصول إلى حلول للمشكلات أو المتناقضات، وإلى إعادة تشكيل البنية المعرفية للربط بين المعرفة الجديدة والسابقة، ثم استخدام البنية المعرفية الجديدة في التطبيقات الحياتية مما يجعل التعلم ذا معنى[35].

3.3.3.نظرية التعلّم بالملاحظة (باندورا PANDORA): هي نظرية دعا إليها العالم باندورا، إذ أكد أن الفرد يتعلم استجابات جديدة بمجرد ملاحظة سلوك الآخرين[36]. وقد قامت نظريته على ثلاثة أنواع من العمليات هي:

أ. العمليات الإبدالية: وهي التعليم الناجم عن التجربة المباشرة لملاحظة سلوك الآخرين.

ب. العمليات المعرفية: وتعني تعلّم التمثيل الرمزي للأشياء مثل: رموز الأرقام والحروف.

ج. عمليات التنظيم الذاتي: وهي الكيفية التي ينظم بها الناس سلوكهم عن طريق النتائج التي يتوصلون إليها.

4.3.3.نظرية التعلّم التعاوني أو الاجتماعي (روتر ROTTER): ترى هذه النظرية أن التعليم "يحدث في بيئة مليئة بالمعاني، ويكسب الفرد بفضله التفاعل الاجتماعي مع الآخرين"[37]. كما تنص هذه النظرية على ضرورة العمل مع أفراد القسم ككل من طرف المعلم، على اعتبار أن التلاميذ "عناصر فعّالة ومتفاعلة وليست دمى يسلط عليها المعلم خيوطا ليحركها من بعيد (المكتب)، ولا نفوسا منفعلة فقط يمارس عليها المعلم جميع قواه الرامية إلى إثارة إعجاب تلك النفوس البريئة وانبهارها"[38]. ويتضمن التعليم في هذه النظرية عمليات تفاعلية ذات

بعدين أساسيين: بعد عام؛ ويعني أن المتعلم يبني معرفته أو يتعلم عندما يكون قادرا على التفاعل الاجتماعي مع العالم الطبيعي من حوله ومع غيره من الأفراد. وبعد خاص؛ ويعني أن المتعلم يبني المعنى عندما يتأمل تفاعلاته، وفقا لخبراته سواء كانت تاريخية أو اجتماعية أو خبرات للتكيّف[39].

وعلى هذا الأساس يصبح المعلم موجها لآلية الانصهار بين تلاميذ الصف الواحد، وهذا الانصهار هو الذي يظهر قدرات التلاميذ ويجعلهم فاعلين في العملية التعليمية، ولا يصبح مصدر التعلّم هو المعلم ذاته، وإنما يصبح كل تلميذ طرفا في هذه المهمة، وهذا هو مفهوم التعاون بين المتعلمين الذي يهدف بدوره إلى التحصيل الدراسي، وإلى تقبّل تنوّع تلاميذ الصف الواحد، وإلى تنمية المهارة الاجتماعية لديهم من خلال عملية التشارك في بناء التعلّمات المستهدفة، وهو ما يعزز مبدأ الدافعية لدى هؤلاء التلاميذ في مجال التعلّم.

خلاصة: إن كل نظرية من النظريات السابقة لا تستطيع بمفردها تفسير آليات اكتساب اللغة وتعلّمها تفسيرا كافيا، إلى جانب أنها تتداخل فيما بينها أحيانا أو تفترق أحيانا أخرى، ولهذا يصعب تقييمها للأسباب الآتية:

1- تختلف هذه النظريات في الدراسة والبحث للتعامل مع اللغة، فبعضها ينظر إلى العوامل الفطرية، وبعضها ينظر إلى عوامل البيئة، وما بقي منها يمزج بين تلك العوامل وبين العوامل المعرفية.

2- بعض المعلومات التي بُنيت عليها هذه النظريات وما توصلت إليه من نتائج ضمني غير ظاهر للعيان، وبعضها الآخر ظاهر مألوف.

3- التفاوت الظاهر في معالجة النظريات لتلك المعلومات؛ فمنها ما استعمل مفاهيم وعبارات مجردة يصعب اختبارها، ومنها ما استعمل مفاهيم مادية سهلة الإدراك ولكنها غير كافية.

4- إمكانية استثمار بعض هذه النظريات أو أجزاء منها في العملية التعليمية بما يتناسب مع الأهداف المسطرة، وهو ما يفرض منهجا تكامليا بين هذه النظريات

هوامش وإحالات المقال

1- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام- نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، مصر، ط01، 2000، ص35.

2-هشام نشابة، التربية والتعليم، مكتبة اليونسكو، بيروت، لبنان، 1996، ص94.

3- عبد السلام عبد الغفار، مقدمة في علم النفس العام، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص289.

4-محمد جاسم، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص91.

5 - لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، (د.ط)، (د.ت)، ص18.

6- كلاس جورج، الألسنية والطفل العربي، مطبعة نمنم، بيروت، لبنان، 1981، ص114 وما بعدها.

7- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص24.

8- نقلا عن: المرجع نفسه، ص24.

9- كلاس جورج، الألسنية والطفل العربي، ص42.

10- ينظر: يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص179.

11- المرجع نفسه، ص179 و180 و181.

12- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص90.
13- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص10.
14- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص95.
15- المرجع نفسه، ص95.
16- المرجع نفسه، ص95 و96.
17- المرجع نفسه، ص96.
18- محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق، السعودية، 1983، ص95.
19- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص97.
20- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص15.
21- المرجع نفسه، ص12.
22- المرجع نفسه، ص13.
23- المرجع نفسه، ص11.
24- المرجع نفسه، ص11.
25- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص12.
26- المرجع نفسه، ص14.
27- المرجع نفسه، ص19.
28- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص107.
29- نقلا عن: المرجع نفسه، ص107.
30- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص21.
31- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص108.
32- المرجع نفسه، ص109.
33- المرجع نفسه، ص109.
34- نقلا عن: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص22 و23.
35- حنان سلاموني، فاعلية النموذج البنيوي في تنمية التحصيل والتفكير الإبتكاري، كلية التربية الإسماعيلية، مصر، 2006، ص162.
36- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص20.
37- المرجع نفسه، ص20.
38- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص114 و115.
39- محمد جاسم، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2005، ص227.

قائمة المراجع:

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
2- حنان سلاموني، فاعلية النموذج البنيوي في تنمية التحصيل والتفكير الإبتكاري، كلية التربية الإسماعيلية، مصر، 2006.
3- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام- نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، مصر، ط01، 2000.
4- عبد السلام عبد الغفار، مقدمة في علم النفس العام، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
5- كلاس جورج، الألسنية والطفل العربي، مطبعة نمنم، بيروت، لبنان، 1981.
6- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، (د.ط)، (د.ت).
7- محمد جاسم، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
8- محمد جاسم، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2005.
9- محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق، السعودية، 1983.
10- هشام نشابة، التربية والتعليم، مكتبة اليونسكو، بيروت، لبنان، 1996.
11- يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013.