الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب و اللغـــات
قسم الآداب واللغة العربية

نظريـــة التعلـــم بـــالملاحظـــة ودورها في الاكتساب اللغوي

المرحلة الابتدائية أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية
تخصص لسانيات تعليمية

إعداد الطالب:
بوبـكر خادم الله

إشراف الأستاذة:
يسمينة عبد السلام

السنة الجامعية: 1436هـ/1437هـ
2015م/2016م

بسم الله الرحمن الرحيم

دعاء

يا رب لا تدعني أصاب بالغرور إذا نجحت ، ولا أصاب باليأس إذا فشلت ، بل

ذكرني دائما أن الفشل هو التجربة التي تسبق النجاح ، يا رب علمني أن التسامح هو أكبر

مراتب القوة، وان حب الانتقام هو أول مظاهر الضعف، يا رب إذا جردتني من

النجاح أتركك لي حب المنافسة حتى أتغلب على الفشل، وإذا جردتني من نعمة الصحة أتركك

لي نعمة الإيمان. وإذا أعطيتني قوة لا تأخذ عقلي، وإذا أعطيتني نجاحا لا تأخذ تواضعي،

وإذا أعطيتني تواضعا لا تأخذ اعتزازي بكرامتي. يا رب إذا سألت الناس اعطيتني قوة

الاعتزاز، وإذا ظلمت اعطيتني شجاعة العفو والتسامح

يا رب إذ نسيت فلا تنساني

شكر وتقدير

إذا كان من كمال الفضل شكر ذويه، فإني أجد نفسي عاجزا عن تقديم الشكر إلى أستاذتي الكريمة: يسمينة عبد السلام، التي أبدت حماسة للموضوع وتبنته ورعته، ولولاها لما كان على هذه الصورة فإليها أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان، على أمل أن نلتقي في فرصة أخرى مع بحث علمي آخر.

يشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والامتنان إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل المتواضع. كما أوجه أيضا أسمى عبارات الشكر والتقدير إلى قسم اللغة العربية وآدابها الذي فتح أبوابه لنا حتضاننا، فجزى الله القائمين عليه والعاملين فيه كل الجزاء وعظيم العطاء.

وأتقدم بخالص الشكر والامتنان الى كل من:

- كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة بسكرة.
- كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة الوادي
- مكتبة كلية الآداب واللغات بجامعة الوادي وخاصة نيد فاطمة.
- مدير ابتدائية سعادة الطاهر- بحة علي.
- مدير ابتدائية مولود فرعون- حسن مصباحي.

وإني أوجه شكري الخالص إلى كل أساتذتي الكرام، و أخص بالشكر و التقدير والامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة على عناء قراءة هذا الموضوع.

كن عالما إن لم تستطع كن متعلما إن لم تستطع فأحب العلماء إن لم تستطع فلا تبغضهم.

مقدمة

لقد واكب التطور الهائل والمتعدد الجوانب في هذا القرن تطورا مماثلا في مجالي التعلم والتعليم، فالتعلم لم يعد قائما على التلقي والحفظ من جانب المتعلمين في المواقف التعليمية التعلمية، والتعليم لم يعد قائما على التلقين وحشو الأذهان بالمعلومات كما كان الحال في الماضي، وإنما أصبح يقوم على تنظيم تعلم التلاميذ، وتوفير الظروف المساعدة على إحداث التغيرات المرغوبة في سلوكهم، وقد اختلفت وجهات نظر الباحثين على استحداث نظريات التي من شأنها أن تساعد المتعلمين على تكوين المفاهيم، وحل المشكلات، وتنمية القيم والمواقف، ومن أبرز تلك النظريات نظرية التعلم بالملاحظة حيث تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده ،أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعة من الأفراد يتفاعل معها ويتأثر فيها، حيث يعتبر هؤلاء الأفراد نماذج يتم الاقتداء بسلوكاتهم.

كما تؤكد هذه النظرية على الدور التفاعلي الذي يقوم به المعلم داخل غرفة الصف باعتباره أنموذجا أساسيا بالنسبة للمتعلمين. فكان هدفنا التركيز على هذه الجوانب التي تثير عدة إشكاليات أهمها: ما مفهوم هذه النظرية؟. وماذا تعني بالنسبة للعملية التعليمية؟.وما دور نظرية التعلم بالملاحظة في عملية الاكتساب اللغوي؟.

ليشكل موضوع بحث تحت عنوان نظرية التعلم بالملاحظة ودورها في الاكتساب اللغوي المرحلة الابتدائية أنموذجا. وإن أهمية هذا الموضوع وجدته حسب إطلاعي كان الدافع الرئيسي لاختياره، إضافة إلى محاولة الكشف عن هذه النظرية وعن أهم مبادئها والوصول إلى نتائج هذه النظرية في العملية التربوية. ولتحقيق تلك الأهداف جاء البحث مقسما إلى مقدمة وخاتمة يتوسطهما أربعة فصول فصل تمهيدي وفصلين نظريين وفصل تطبيقي، حيث تناولنا في الفصل التمهيدي مفهوم التعلم وأبرزنا من خلاله عوامل التعلم وصعوباته وخصائصه ونتائجه، والفصل الأول الموسوم بـ: الاكتساب اللغوي حيث تطرقنا

إلى مفهومه وآراء بعض العلماء في الاكتساب كما وقفنا عند أهم مراحله والعوامل المؤثرة فيه ثم ذكرنا أهم عوائقه.

أما الفصل الثاني فعقد لنظرية التعلم بالملاحظة، وضم خمسة عناصر وهي كالآتي: التعريف بالنظرية وتجارب باندورا في هذه النظرية، ومراحل التعلم بالملاحظة والعوامل المؤثرة فيه، كما وقفنا عند التطبيقات التربوية التي يجب على المعلم مراعاتها في المرحلة الابتدائية، ثم إيجابيات وسلبيات هذه النظرية. وأما الفصل الثالث فقد خصص للجانب التطبيقي وهو مجموعة من الفرضيات التي وجب على الدراسة الميدانية الإحاطة بها وتمثلت في نظرية التعلم بالملاحظة ودورها في الاكتساب اللغوي، وكما قسمت دراستي الميدانية إلى جزئين:

الجزء الأول متمثل في الإطار المنهجي للبحث وإجراءاته الميدانية أين قدمنا فيه الخطوات المنهجية المتبعة والتي استعرضنا فيها المنهج المتبع و الدراسة الاستطلاعية والتي ضبطنا فيها الإطار الزماني والمكاني للدراسة ومجتمع البحث والعينة، وبعدها عرضنا أدوات جمع البيانات التي تمثلت في الاستمارة والتي تم توزيعها على عينة الدراسة.

أما الجزء الثاني فخصص لعرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية، مستعينا بالنسب المئوية والدوائر النسبية، ثم اختتم الموضوع بخاتمة أجملنا فيها أهم النتائج المتوصل إليها، كما اعتمدت في دراستي على خطوات المنهج الإحصائي مستعينا بآلية الوصف معتمدين على مراجع أهمها، علم النفس التربوي أسسه وتطبيقاته لخليل ميخائيل معوض ونظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية لجودت عبد الهادي، وفي هذا السياق واجهتني صعوبات تمثلت في نقص المراجع المتخصصة وقلة المصادر والمراجع المتعلقة

باللسانيات التطبيقية، وعلى العموم اعتبرت هذه الصعوبات حافزا ودافعا لإتمام موضوع البحث والوصول إلى نتائج الدراسة.

فإن كانت النتائج مرضية فهي بتوفيق وعون من الله تعالى، وإن كانت غير ذلك فهي من أنفسنا.

الفصل التمهيدي: ماهية التعلم

- تمهيد

1- مفهوم التعلم

1-1 لغة

1-2 اصطلاحا

2-عوامل التعلم

3-صعوبات التعلم

4-خصائص التعلم

5- نتائج التعلم

-مجمل القول

تمهيد

يعتبر التعلم من القضايا المحورية الذي يهتم بها علم اللغة التطبيقي وما ينبثق عنه من بحوث وتجارب ودراسات، فتعددت مفاهيمه نظرا لانشغال العدد الكبير من السيكولوجيين و الباحثين في الأبحاث الأكاديمية أكثر من أي ميدان آخر.

فعملية التعلم تبدأ منذ مرحلة مبكرة من حياة الطفل، فيبدأ باكتساب نظامه اللغوي من تلك الفترة حتى دخوله المدرسة والتدرج ضمن مستوياتها الصفية.

مفهوم التعلم

1-1 لغة:

« ورد التعلم في لسان العرب في (علم) وهي من صفات الله تعالى، العَليم والعَالم والعَلاَّم، قال ﷻ: ﴿وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ﴾ والعمل نقيض الجهل،عَلِمَ عِلمًا وعَلم، ورجل عالم وعليم، من قوم علماء فيهما جميعا [....] وفي حديث ابن مسعود إنك غُلَيْمٌ مُعَلّم أي مُلْهِمْ للصواب والخير[....] ويقال تَعَلم في موضوع اعلم[....] وقال عمرو بن معد يكرب:

تعلم أن خير الناس طرا *** قتيل بين أحجار الكُلاب

وعلمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته»[1].

« وجاء في قوله ﷻ: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ **النحل الآية 78**

وتعلم الأمر: أتقنه وعرفه, علمته الفاتحة والصنعة وغير ذلك تعليما فتعلم ذلك تعلما.

أما في اللغة الانجليزية فيذكر تشارلز كاتانيا: أن كلمة التعلم *learning*

قد أتت إلى اللغة الإنجليزية من أصل هندي أوروبي هو: leis والذي يعني:

طريق أو مسلك أو مسار أو غور أو أخدود (قناة طويلة عميقة).

وتطورت الكلمة بأشكال عدة عبر الزمن حتى وصلت إلى اللفظ الحالي ولكنها كانت تعني عبر العصور: تتبع الطريق أو المسار والاستمرار والوصول إلى المعرفة، ومن

الجذر نفسه انحدر الفعل بمعنى يثبت أو يتحمل *Endure* » [2]

---

[1] ينظر: بن منظور، لسان العرب دار صادر، بيروت، (د ط) (د ت)، المجلد الثاني عشر، ص317.

[2] أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ علم النفس، دار المعرفة الجامعية، ط2، 2006م، ص19.

1-2 اصطلاحا:

يعد التعلم من أكثر المصطلحات التي تعددت مفاهيمها نظرا لانشغال العدد الكبير من الباحثين والمفكرين والعلماء بهذا المصطلح، ومدى حيويته في شتى الميادين العلمية والدراسات، وبالرغم من ذلك إلا أن معظم هذه التعريفات تتفق فيما بينها على اعتبار التعلم أنه التغير الشبه الثابت أو الدائم في السلوك نتيجة الممارسة والخبرة فنذكر على سبيل المثال عدد من هذه التعاريف لبعض الباحثين والمفكرين وأهل الاختصاص:

التعلم في القرآن الكريم:

« لقد أشار القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة إلى أن الإنسان لا ينحدر إلى مستوى البهائم إلا إذا عطلت الخصائص الذاتية التي منحها الله له.

وفي مقدمتها قابليته للتعلم والاستفادة من التجارب السابقة التي مرت به أو بغيره، ومما ورد في القرآن الكريم حول عملية التعلم نذكر:

- في أول سورة نزلت على الرسول محمد ﷺ تدل على التعلم فجاء في بداية سورة العلق في قوله تعالى:﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ{1} خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ{2} اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ{3} الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ {4}عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾. العلق الآيات:1ـ4.
- وجاء في سورة المائدة الآية 31 قوله تعالى: ﴿ فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَٰذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ﴾ » [1] المائدة الآية31.

[1] ينظر: سامي محمد ملحم، سيكولوجيا التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 1422هـ/2001م، ص 14.

❖ **تعريف "هيلجارد" و "باور".**

« يشير هيلجارد وباور بأن التعلم هو العملية التي يتغير بها السلوك خلال رد الفعل الموقف بشرط إلا يفسرها التغير على أنه نزعة من السلوك الفطري أو النضج، أو حالة عضوية مؤقتة ناتجة عن التعب أو التحذير وهكذا يؤكد[1] هيلجارد وباور أن التغير الذي يحدث في نشاط الإنسان بفعل عوامل النضج، أو الاستجابة الفطرية، لا ينبغي أن ننظر إليه على أنه تعلم.

فلا يمكننا القول بأن الطفل الذي يستطيع الوقوف على قدميه نتيجة نموه الطبيعي، قد تعلم الوقوف، ولا انقباض عين الإنسان عندما يبهرها ضوء المصباح تعلما بل هو فعل منعكس» [2].

❖ **تعريف كلاوز ماير :**

« تغير في سلوك نتيجة لشكل أو أشكال الخبرة أو النشاط أو تدريب أو ملاحظة »[3].

« التعلم هو تغير أو تعديل في السلوك أو الخبرة ينشأ عن قيام الانسان بنشاط معين تتفاعل فيه شروط البيئة الخارجية مع مجموعة من الاستعدادات والدوافع الفطرية التي زود بها الكائن الحي» [4] .

---

[1] محمود عبد الحليم منسي وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، مكتبة الإسكندرية، مصر، (دط) 2001م ص135.

[2] المرجع نفسه: ص137.

[3] عماد عبد الرحمان الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط2 1433ه/2012م، ص82.

[4] فضيلة مقران، وحدة علم النفس التربوي، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، (دط) السنة الجامعية 2007م/2008م، ص17.

❖ **تعريف جيتس:**

« التعلم هو تغير السلوك تغييرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة اخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة تحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشكلات الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة» [1].

❖ **تعريف ثورنديك:**

« التعلم سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان» [2].

❖ **تعريف وردورث:**

التعلم: « نشاط من قبل الفرد يؤثر في نشاطه المقبل ، أي يعتبر التعلم سلوكا يقوم به الفرد بحيث يؤثر في سلوكه المقبل».

❖ **تعريف أحمد زكي صالح:**

« هو تغير في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة، ولا يمكن تفسيره في ضوء العوامل الوقتية مثل اللعب أو عوامل النضج».

---

[1] نادر فهمي الزيود وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط4 1419هـ،1999م، ص10.

[2] حسن فايد، علم النفس العام رؤية معاصرة، مؤسسة حورس الدولية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة (دط)،2005م، ص106.

❖ **تعريف فواد أبو الحطب:**

التعلم عبارة عن : « تغير شبه دائم في الأداء تحت ظروف الخبرة أو الممارسة أو التدريب» [1].

« التعلم تغير دائم نسبيا في السلوك ناتج عن تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به والطفل يحتاج للتعلم الذي يساعده على النمو الصحيح ومن هنا كان له لابد له أن يتفاعل مع البيئة المحيطة به ويؤثر فيها ويتأثر بها» [2].

« التعلم هو تغير السلوك نتيجة للتمرين» [3]، أو هو « تغير ثابت نسبيا في السلوك يحدث نتيجة الخبرة». [4]

إذن : يتبين من التعاريف السابقة أن التعلم هو التغير أو التعديل الثابت نسبيا الحاصل في سلوك المتعلم بعد مروره بخبرة أو مواقف تعليمية معينة.

1-3 الفرق بين عملية التعلم وعملية التعليم:

« يعتبر التعلم والتعليم مفهومان متداخلان ويشير أن عمليتين متفاعلتين متبادلتين فإذا كان التعلم هو كل ما يكتسبه الشخص من معارف وأفكار واتجاهات وميول وعادات وقدرات ومهارات حركية وغير حركية سواء تم الاكتساب بطريقة مقصودة أو بطريقة غير

---

(1) فارق السيد عثمان، سيكولوجية التعليم والتعلم، دار الأمين للنشر والطبع والتوزيع، مصر، ط1، 1426هـ 2005م، ص16.

(2) عزيز سمارة ، سيكولوجية الطفولة، دار الفكر للطباعة النشر والتوزيع، الأردن، ط2، 1419هـ/1999م، ص47.

(3) ألفت محمد حقي، علم نفس النمو، دار المعرفة الجامعية، مصر، (دط) (دت)، ص97.

(4) أحمد محمد عبد الحق ، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط2، 2006م، ص20.

مقصودة » [1]. وفي المقابل التعليم نشاط موجه ايجابي يحدث في ظل شروط تربوية محددة مسبقا.

فإجمالا عملية التعلم تسبق التعلم وتؤسس لها حيث أنها تبدأ من سنوات الأولى من الميلاد. يبدأ أنه يمكننا استنتاج الفرق بين التعلم و التعليم: [2]

عملية التعلم	عملية التعليم
تحدث تغير إيجاب وقد يكون سلبي أحيانا، فقد يتعلم سلوك سلبي كالتدخين	دائما موجه إيجابي
التعلم يحدث في أي وقت	التعليم يحدث في بيئة محددة غالبا فالتعلم المدرسي يتضمن نظاما وسياقا معينا هما: المعلم، المتعلم، المنهج، المبنى الدراسي
عملية التعلم تتم في سياقات ثقافية يعيشها الفرد فلا يمكن قياس نتائجه	عملية منظمة مقصودة لتحقيق أهداف محددة، وبالتالي يمكن قياس نتائجه من خلال أساليب التقويم كالاختبارات التحصيلية
التعلم عملية مستمرة حياتية أي أنها تبدأ منذ الميلاد إلى الوفاة	التعليم عملية مرحلية قد تتوقف عند مرحلة دراسية معينة

[1] ينظر: صالح حسن أحمد الداهري ووهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، ودار الكندي للنشر، الأردن، ط1، (دت)، ص161.

[2] خالد الرقاص، مدخل إلى علم النفس التربوي، (دط)، (دت)، ص8.

عـوامــل التعلم

تعتبر عملية التعلم على أنها ذات صبغة تفاعلية تتطلب التفاعل المشترك بين الفرد البيئة المحيطة به، فهي عملية معقدة من حيث تعدد مواضيعها ومتغيراتها والعوامل المؤثرة فيها، ومن بين هذه العوامل المؤثرة تذكر منها:

2-1 النضج.

« يشير مفهوم النضج إلى جميع المتغيرات التي تطرأ على المظاهر الجسيمة للفرد والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي والتي ليس للعوامل البيئية أثر فيها فالنضج مؤشر للاكتمال نضج الأعضاء والأجهزة الجسيمة المختلفة كالعضلات الكبيرة والدقيقة والأجهزة الجسيمة والعصبية بحيث تصبح قادرة على القيام بوظائفها المتعددة فإن التغيرات الناتجة عن النضج تعتمد على الخطة الوراثية الخاصة بالفرد بحيث لا يحتاج إلى عوامل الخبرة والتدريب لإحداثها أو لتطويرها، فنمو أجهزة الكلام التي تمكن الفرد من النطق ونمو العضلات الكبيرة والدقيقة وتحقيق التآزر الحسي-الحركي تعد من الأمثلة على النضج.

ويؤثر النضج في عملية التعلم من حيث أنه يمكن الفرد من تعلم أنماط متعددة من السلوك يتعذر اكتسابها دون اكتمال نضج الأجهزة الحسية الخاصة به ، كما أن النضج يساعد الفرد على التفاعل مع بيئته» [1].

فعلى سبيل المثال، لا يمكن تعلم النطق والكلام ما لم يتم نضج أجهزة الكلام ولا يستطيع الفرد أداء بعض المهارات الحركية الدقيقة ما لم يتم نضج العضلات الدقيقة وتحقيق التآزر الحسي – الحركي، وعليه فإن التغيرات التي تطرأ على الأجهزة الجسيمة والحسية والعصبية المحكومة بالمخطط الجيني لابد من توفرها حتى يحدث التعلم[2].

---

[1] عماد عبد الرحمان الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص82 ، 83.

[2] عماد الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003م، ص33.

2-2 الاستعداد:

« يعتبر التعلم حجر الزاوية في عمليات تطور الأطفال وفي عملية التعلم، والاستعداد هو إمكان تحقيق الفرد تعلم ما في موقف تعليمي معين.

والاستعداد عام وخاص وهو معرفي وعقلي وهو كذلك نفسي واجتماعي ويشير الاستعداد العام إلى امتلاك الفرد القدرة على الانتفاع من التعلم والتدرب دون أن يعترض هذا التعلم أي عائق عقلي أو جسدي أو نفسي مما يؤدي إلى التقدم والتطور.

أما الاستعداد الخاص فيشير إلى قدرة المرء إلى تعلم موضوع معين أو مهمة معينة مستفيدا من خبراته السابقة المتصلة بالموضع أو المهمة باعتبارها مستلزمات أساسية لا تتم تعلم المهمة أو الموضوع بدونها.

ويشير الاستعداد المعرفي أو الاستعداد العقلي إلى ملائمة العمليات العقلية السائدة بطرائقها وأدواتها وإمكانياتها على التعامل مع متطلبات»[1] «أو مستلزمات المهمة التعليمية العقلية المعينة، ويظهر استعدد المرء للقيام بمهمة معينة أو تعلم موضوع ما من خلال قدرته على الإفادة من التدريب والممارسة والخبرة التعليمية.

ويكون استعداد عاما بمعنى أن الفرد يظهر مستوى معينا من القدرة المعرفية التي يحتاجها لأداء مجموعة واسعة من أوجه النشاط العقلي وقد يكون استعدادا محدودا أو خاصا يحتاجه المرء بصورة خاصة لتعلم موضوع معين.

– ويرتبط الاستعداد بالنضج ولا يحدث إلا عند اكتمال النضج وإلا فسيفشل المتعلم أو يكره موضوع التعلم، والاستعداد قد يكون عقليا أو انفعاليا أو اجتماعيا.

---

[1] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الأردن، ط1، 2007م ص22.

– ويتأثر الاستعداد بعوامل متعددة منها العمر والعوامل الوراثية البيولوجية والحاجات الجسيمة ومستوى الطموح للفرد»[1].

2-3 الدوافع:

« تحتل الدوافع منزلة خاصة في سيكولوجية التعلم والتعليم فبدون وجود الدوافع لا حدث التعلم، فالدافع هو المحرك الرئيسي وراء جميع أوجه النشاط المختلفة التي يكتسب الفرد عن طريقها أشياء جديدة أو يعدل عن طريقها سلوكه، والدوافع هي الطاقات الكامنة في الكائن الحي، والتي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي والدوافع قوى لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها، فإذا كان السلوك متجها نحو الطعام استنتجنا دافع الجوع»[2].

ويعرفها محمد زيدان (1982) بقوله:« هي الطاقات التي ترسم للفرد أهدافه وغاياته لتحقيق التوزان الداخلي أو تهيؤ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية». كما يعرفها ماكيلاند (1972) بقوله: « الدافع بأنه نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية والسلوكية الموجهة أو المرتبطة بموضوع معين ويشير مصطلح الشبكة عن تداخل العلاقات وتفاعلها وقابليتها للحركة بحيث يتناسب هذا النظام الشبكي مع أنظمة الشخصية ومطالب الواقع الخارجي». [3]

كما تسهم الدافعية في حدوث عملية التعلم في كونها تزيد من جهود الفرد أثناء عملية التعلم وتعمل على توجيه مثل هذه الجهود نحو مصادر التعلم المناسبة واستخدام الإجراءات والأساليب الملائمة فهي تسهم في عملية التعلم من حيث:

« توليد السلوك للتعلم.

---

[1] المرجع السابق، ص22-24.

[2] محمود عبد الحليم منسي ، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص145، 146.

[3] فاروق السيد عثمان، سيكولوجية التعليم والتعلم، ص33.

– توجيه السلوك نحو مصدر التعلم.

– استخدام الإجراءات والوسائل المناسبة لتحقيق التعلم». [1]

كما يمكن أن ننظر إلى الدوافع من ناحيتين أو زاويتين أساسيتين:

2-3-1 **الحوافز:**

« وهي تعني في الغالب المثيرات الداخلية والنواحي العضوية التي تبدأ بالنشاط[2] وتجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن موضوع معين، ويشعر بها الكائن كإحساس بالضيق أو التوتر أو الألم، ومن أمثلتها حافز الجوع والعطش وحافز الإحساس بالبرودة أو السخونة....إلخ».

2-3-2 **البواعث:**

« وهي الموضوعات التي يهدف الكائن الحي وتوجه استجاباته سواء تجاهها أو بعيدا عنها، ومن شأنها أن تعمل على إزالة الضيق أو التوتر..إلخ التي يشعر بها ومن أمثلتها الطعام الذي يقابل حافز الجوع والماء الذي يقابل حافز العطش...إلخ.

ويجب أن تأكد أن هاتين الناحيتين من الدوافع لا ينفصلان وظيفيا فحافز الجوع مثلا يدفع الكائن الحي للبحث عن الطعام والطعام بدوره يشير حافز الجوع، كما يمكن أن نلاحظ نوعا من العلاقة بينهما إذا انخفضت حدة الميزات الداخلية (الحوافز) مثلا، فإن ذلك يتطلب زيادة حدة الموضوعات الخارجية (البواعث) لينشط الكائن الحي ويتجه نحوها» .[3]

---

[1] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص35.

[2] إبراهيم وجيه محمد، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، مصر، (دط) 1427هـ/2006م، ص41.

[3] المرجع نفسه، ص41 – 43.

2-4 التدرب والممارسة أو الخبرة:

يعد هذا التعلم من أكثر العوامل أثرا في عملية التعلم، وقصد به فرص التفاعل التي تتم بين الفرد والمثيرات المادية والاجتماعية التي يصادفها في بيئته، إذ أن مثل هذه الفرص والتفاعلات تسهم في تزويد الفرد بالخبرات والمعلومات عن الأشياء والمثيرات المختلفة ويتحدد في ضوئها نمط السلوك.

حيال تلك الأشياء وفقا لنتائج تفاعلاته معها فالبيئات الغنية بالمثيرات تتقدم في المرتبة الأولى بالنسبة للبيئات الفقيرة بالمثيرات التي تمنح للمتعلم بأكبر قدر ممكن من الفرص من التفاعل واكتساب الخبرات المتعددة.

ومن هنا تتضح جليا دور البيئة الغنية بالمثيرات نوعا وكما في تزويد الفرد بحصيلة الخبرات وأنماط سلوكية متنوعة [1].

« ويتضمن التدريب عدد المحاولات والزمن الذي يشعر له الفرد في تعلم مهمة ما فإتقان التعلم يعتمد على المحاولات الجادة التي يقوم بها الفرد ولاسيما في حالة وجود تغذية راجعة لهذه المحاولات»[2].

« والمقصود بالممارسة ليس التكرار البحت أي تكرار المادة المتعلمة من غير هدف ، وإنما المقصود بها التكرار الموجه لعرض معين والذي يؤدي إلى تحسين الأداء، لذا تعتبر الممارسة من الشروط الخارجية المطلوبة في الموقف التعليمي، فهي عبارة عن التكرار المعزز للاستجابات في وجود المثيرات وتختلف الممارسة عن التكرار في أن التكرار هو عملية إعادة شبه نمطية دون تغير ملحوظ في الاستجابات، أما الممارسة فإنها تكرار معزز يؤدي إلى تحسين تدريجي في أداء الفرد نتيجة التعزيز الذي قد يكون صادرا عن الفرد نفسه أو من الخارج عن طريق إمداد الفرد بمعلومات عن نتائج استجاباته.

---

[1] ينظر: عماد عبد الرحمان الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص85.

[2] عماد الزغول ، نظريات التعلم، ص36.

فالطفل لا يستطيع أن يتعلم السباحة بمجرد أن ينظر إلى مدربه فحسب ولا يستطيع التلميذ أن يتعلم الكتابة بمجرد النظر إلى أستاذه وهو يقوم بعملية الكتابة بمجرد النظر إلى أستاذه وهو يقوم لعملية الكتابة وكما لا يستطيع تعلم لآلة ما إن لم نظر إلى أحد وهو قوم بذلك كما أنها خطوة غير كافية لتعلم تلك المهارة، بل لابد من ممارسة تلك المهارات وتكرارها عدد كبير من الميزات تحت إشراف وتوجيه»[1].

[1] محمود عبد الحليم منسي وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص157.

صعوبات التعلم

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من أهم المواضيع في التربية الخاصة بحيث تشكل هذه الفئة بؤرة اهتمام ووقفة دارس وباحث للوصول إلى دراسة الأسباب والنتائج التي تؤول إليها هذه الظاهرة، فأطلق على هذه الفئة من الأطفال الذين يعانون من هذه الظاهرة عدة مصطلحات لعل من أهمها: الإعاقة الخفية، الأطفال ذوي الإصابات الدماغية، الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية ، الأطفال ذوي العجز القرائي، كما أطلقت مصطلحات أخرى لوصف هؤلاء الأطفال منها: فقدان اللغة، إلا أن المصطلح الذي ذاع صيته ولاقى قبولا أفضل مما لاقته المصطلحات والتسميات الأخرى هو صعوبات التعلم.

فما مفهوم هذه الظاهرة التي تفشت في المجتمع؟ وما أنواعها وما هي الأسباب المؤدية إلى ذلك؟ وما هي أهم الخصائص التي يتميز بها الأطفال المصابون بها؟

3-1 مفهوم صعوبات التعلم:

- بعد ظهور مفهوم صعوبات التعلم ظهرت العديد من التعاريف لهذا المصطلح فتنوعت بتنوع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة كثير من الأطفال على التعلم بشكل أو بصفة طبيعة رغم امتلاكهم كافة القدرات العقلية والجسمية اللازمة لأداء عملية التعلم بشكل آلي وطبيعي ، حيث أخذ العلماء في وضع تعاريف اتصفت بالتنوع ، فمنها ما يميل إلى جانب التربية ومنها ما يميل إلى علوم أخرى كمجال الطب.

وعلى من اختلاف الباحثين والدارسين في صياغة التعاريف لهذه الظاهرة إلا أنهم يجمعون علة أن الأطفال المصابون بهذه الظاهرة تعتريهم الخصائص نفسها، وبالرغم من ذلك لم يقتصر الأمر على جهات معينة بل طال الأمر كذلك إلى الجمعيات والمؤسسات الخيرية والتطوعية لما ذلك من خطر وتهديد. بل وتهميش لفئة معينة من المجتمع

وخاصة الأمر إذا كان يمس شريحة مهمة في المجتمع وتكون مسؤولية الجميع في المحافظة عليها ومساندتها ألا وهي أطفالنا الذين من أصلابنا.

❖ تعريف كيرك لصعوبات التعلم 1963:

صعوبات التعلم هو مفهوم يشير إلى« تأخر واضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام: اللغة، القراءة، الكتابة، الهجاء، الحساب، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية[1]ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من مشاكل في التعلم الناجمة عن الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو إعاقات التخلف العقلي أو الاضطراب العاطفي أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي». [2]

« وعلى أية حال ، فإن تعريف كيرك قد أستثنى أن تكون صعوبات التعلم راجعة إلى الإعاقة العقلية أو لظروف الحرمان أو الإعاقة البصرية أو السمعية ، فهو أمر معلوم في المجال بالضرورة ولا يحتاج إلى تأكيد أو شرح أو تفنيد إذ المعلوم لدى المتلقي من خلال تعريف كيرك أن صعوبة التعلم تحدث مدى الحياة لدى الفرد، وأنها لا تصاحب الطفل فقط من خلال مراحل تعلمه، بل تتعدى ذلك لتصل إلى الكبار أيضا وأن العرض الظاهر للصعوبة إنما يظهر من خلال ما يعاينه الفرد من مشكلات في تعلم اللغة والقراءة. باعتبار هذه المشكلات مظهرا للصعوبة والتي من الممكن – على لغة الاحتمال– أن ترجع إلى وجود خلل بالجهاز العصبي المركزي أو العوامل النمائية»[3].

---

[1] عمر محمد خطاب، مقاييس في صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي، ط1، 1426ه/2006م، ص22.

[2] ينظر: أيهم علي الفاعوري، دراسة أساليب التفكير السائدة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة لقنيطرة، سوريا، بحث أعد لنيل شهادة الماجستير في التربية الخاصة، ص14.

[3] عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم النمائية، عالم الكتب نشر– توزيع– طباعة، القاهرة، ط1، 1429ه 2008م، ص31.

❖ تعريف بابرابيتمان 1964:

تعرف بيتمان صعوبات التعلم بقولها:

« الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم أولئك الذين يفصحون على تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي والذي يعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم التي تكون أو قد لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وليست ناتجة عن تخلف عصبي أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطراب انفعالي ناتجة عن تخلف عصبي أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطراب شديد أو فقدان للحواس

كما استبعدت بيتمان من فئة الصعوبات التعليمية بالإضافة إلى التخلف العقلي والإعاقات الحسية التي جاءت في تعريف كيرك الاضطرابات الانفعالية والحرمان التربوي أو الثقافي التي يظهر عند بعض الأفراد »[1]

❖ تعريف اللجنة الوطنية للإشراف على الأطفال المعوقين 1968:

« يعتبر تعريف اللجنة الاستشارية التربوية الأمريكية للأطفال المعاقين (NACHC) أول تعريف اكتسب الصفة الرسمية، وهو التعريف الذي اعتمده قانون صعوبات التعلم المحددة لعام 1969 والذي ينص على مايلي: « الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية المحددة هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية ويتضمن هذا

[1] أسامة محمد البطاينة وآخرون، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن ط3، 1429هـ/2008م، ص31.

المصطلح ما كان يطلق عليه سابقا مصطلحات الإعاقة الإدراكية أو الإصابة الدماغية أو الخلل الوظيفي» [1]

❖ **تعريف المجلس المشترك لصعوبات التعلم 1981:**

« صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشتمل على مجموعة متجانسة من أنواع العجز تظهر على شكل صعوبات واضحة في الاكتساب، الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة الاستدلال، القدرات الرياضية، ويفترض أن تكون ناشئة عن خلل في النظام العصبي المركزي، وبالرغم من أن صعوبات التعلم قد تكون مصحوبة بحالات الإعاقة مثل الإعاقة السمعية، التخلف العقلي، اضطراب انفعالية) أو تأثيرات بيئية مثل (اختلافا ثقافية، تعلم غير ملائم أو غير كاف، عوامل نفسية) إلا أنها غير ناتجة عن هذه الحالات أو التأثيرات» [2]

ومن خلال التعاريف التي سبق ذكرها لا تعدو صعوبات التعليم أن تخرج عن المجال الأكاديمي أو المجال النمائي فهي تنشأ عن عجز عصبي أو سيكولوجي عند الفرد يسبب قصورا حادا في الأداء الكلامي أو في عملية الكتابة أو سبب ضعف في عملية الإدراك أو الحصول على المعرفة أو القدرة على الحركة.

3-2 أنواع صعوبات التعلم:

التصنيف الأكثر شيوعا هو الذي قام به كيرك وكالفنت الذي يصنف صعوبات التعلم إلى صنفين:

[1] المرجع السابق، ص33.

[2] عمر محمد خطاب، مقاييس في صعوبات التعلم، ص25.

3-2-1 صعوبات التعلم النمائية:

« هي تلك الصعوبات التي تتضمن الانتباه، صعوبات الذاكرة، صعوبات التفكير صعوبات اللغة الشفوية» [1]

3-2-2 صعوبات التعلم الأكاديمية:

« وهي المشكلات التي تظهر أصلا من قبل أطفال المدارس، فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو التعبير الكتابي» [2]

« ومن أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا:

- صعوبات التعلم في القراءة .
- صعوبات التعلم في الكتابة.

صعوبات التعلم في التهجئة.

- صعوبات التعلم في الرياضيات»[3]

---

[1] بشقة سماح، المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، دراسة ميدانية على تلاميذ التعلم الابتدائي-مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي مدرسي للسنة الجامعية 2007م/2008م، ص45.

[2] أيهم علي الفاعوري، دراسة أساليب السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة لقنيطرة، سورية، بحث أعد لنيل شهادة درجة الماجستير في التربية الخاصة للموسم الجامعي 2009م/2010م، ص21.

[3] ماجد بهاء الدين السيد عبيد، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان،الأردن ط1 1430هـ/2009م، ص29.

3-3 أسباب صعوبات التعلم:

اتفق معظم العلماء في مجال صعوبات التعلم عن الأسباب أو العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم مع اختلافهم في التصنيفات لها، ويمكن تلخيص تلك الأسباب فيما يلي:

3-3-1 العوامل العضوية البيولوجية وتتمثل في:

« العوامل الوراثية.

خلل وظيفي بسيط في الدماغ» [1]

« عوامل الكيميائية الحيوية: وذلك عدم توازن النواحي الكيمائية أو الحيوية في الجسم (إفراز الغدد) وكما اقترحوا مبدأ العلاج لهذه الصعوبات عن طريق الأدوية فمثلا معالجة ضعف الانتباه بالفيتامينات أو الأدوية»[2]

« سوء التغذية.

- التهاب الدماغ.

- استعمال العقاقير» [3]

3-3-2 العوامل البيئية:

« ركز الاتجاه الطبي على الأخطار البيئية التي يمكن أن تأثر على الجهاز العصبي المركزي مثل التسمم بالرصاص، حيث أجريت دراسة على أطفال يعانون من تسمم بالرصاص، تحسن أدائهم المدرسي بعدما تمت معالجتهم، كما أن نقص البروتينات

---

[1] المرجع السابق، ص27.

[2] كريستين مايلز، التربية المختصة، تر: عفيف الرزاز وآخرون، ورشة الموارد العربية، الأردن،ط1، 1994م ص10،11.

[3] محمود فتوح محمد سعدات، برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (دط)، 2014م، ص25، 26.

والسعرات الحرارية الناجمة عن سوء التغذية ، خاصة في سن مبكرة من حياة الطفل يؤثر في نمو الجهاز العصبي ويحول دون قيامة بوظيفته.

3-3-3 العوامل النفسية:

ويظهر ذلك في أن صعوبات التعلم ترجع إلى قصور في العمليات النفسية الأساسية»[1].

وهناك عوامل أخرى عامة قد تؤدي إلى وجود صعوبات التعلم عند الأطفال وإلى قدرتهم على التركيز والانتباه:

«- تنظيم النسل والتباعد الزمني بين الولادات المتعاقبة.

- عدد أطفال العائلة من حيث الكثرة أو القلة.

- كثرة الثقل والسفر وعدم الاستقرار في السكن والمأوى.

- مستوى دخل الأسرة المادي.

- عمر الأم حين تنجب الطفل وكذلك مستواها الثقافي ومستوى الزوج» [2].

3-4 خصائص ذوي صعوبات التعلم:

تمكن بعض الباحثين من تحديد بعض الخصائص التي تعد إحدى المحكمات التي يمكن للآباء والمعلمين والمهتمين استخدامها للكشف عن حالات صعوبات التعلم وتشمل هذه الخصائص جوانب عديدة من الشخصية ومنها:

---

[1] مراكب مفيدة، الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ (المرحلة الابتدائية) نموذج صعوبات القراءة مقاربة معرفية- تربوية- مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي جامعة عنابة للموسم الجامعي 2009م/2010م، ص29-31.

[2] محمد عبد الرحيم عدس، صعوبات التعلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1421هـ/2000م ص48.

«– نقص الانتباه والنشاط الزائد.

– صعوبات الاستماع عند المحادثة.

–التصرف بدون تفكير ومقاطعة الآخرين»[1]

«– صعوبات في التحليل الدراسي.

– صعوبات في الإدراك والحركة.

– اضطرابات الكلام واللغة» [2]

«– الاندفاعية والتهور.

– سوء الاحترام وتقدير الذات .

– عدم القدرة على تحمل الإحباط.

– حساسين من الناحية العاطفية.

– يظهر لديهم الأسلوب الانسحابي وتجنب المواقف الاجتماعية.

– صعوبات في التعبير اللفظي.

– صعوبات في عملية التذكر.

[1] بشقة سماح، المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، دراسة ميدانية على تلاميذ التعلم الابتدائي، ص60، 61.

[2] مراكب مفيدة، الكشف المبكر عن صعوبات التعلم، التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نموذج صعوبات القراءة مقاربة معرفية تربوية، ص34 ، 35.

– صعوبات في التحصيل الدراسي»[1].

«– اضطرابات في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة والتفكير والإدراك والانتباه.

– تبني أساليب معرفية غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة .

– العدوانية المرتفعة.

– الاتكالية والاعتماد على الآخرين.

– الإهمال في الواجبات المدرسية وعدم الاهتمام بالدروس» [2].

3-5 الفرق بين وبطء التعليم صعوبة التعلم:

« يستخدم مصطلح "بطء التعلم" أو بطيء التعلم على كل فرد يجد صعوبة في ملائمة نفسه للمناهج الأكاديمية بالمدرسة بسبب قصور في ذكاءه أو في قدرته على التعلم ، مثل هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تعديل في المناهج وإلى تنوع في طرق التدريس التي تستعمل مع أطفال من نفس سنهم في المدارس العادية [.....] ومن الممكن أن يلحق بطيء التعلم بزملائه الذين هم أسرع منه في التعلم إذا كان هذا البطء يرجع إلى نقص في المهارات أو عيب حسي[....] وأما إذا كان البطء يرجع إلى نقص طبيعي في قدرته فإنه غالبا لا يستطيع اللحاق بزملائه حتى يمر بنفس مراحل النمو التي مر بها الآخرون[.....] وليس من الضروري أن يكون بطيء التعلم متخلفا في كل أنواع النشاط فقد لا يحرز تقدما في نواحي أخرى كالتكييف الاجتماعي أو القدرة الميكانيكية أو التذوق

---

[1] أيهم علي الفاعوري، دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة، سوريا، بحث أعد لنيل شهادة الماجستير في التربية الخاصة ص21، 24.

[2] سعيد كمال عبد الحميد، فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى النطق لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم مركز دراسات وبحوث المعوقين، (دط) , (دت)، ص9.

الفني، بالرغم من عدم تمكنه من القراءة الجيدة أو عدم الاهتمام بالحساب» [1]،« وتكون مشكلته في الوقت، فهو يستغرق وقت أكثر من زملائه في اكتساب المهارة المراد تعلمها حسب بعض الدراسات، فهو يستغرق ضعف الوقت الذي يستغرقه زملائه » [2] أما صعوبات التعلم فتظهر على صاحبها أحد المشكلات التالية:

« عدم استخدام اللغة وفهمها، كذلك القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام والقراءة والكتابة أو التعليمات الحسابية البسيطة، ويعود ذلك لصعوبات في عملية الإدراك وإلى إصابات الدماغ أو خلل بسيط في وظائف» [3]« الدماغ أو الصعوبات القراءة أو فقدان القدرة على الكلام، بمعنى أن الصعوبة في التعلم لا تعود إلى إعاقة سمعية أو بصرية حركية أو عقلية أو انفعالية» [4].

[1] ينظر: حسن عمر منسي، إيمان منسي، التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع عمان، الأردن ,ط1، 1435هـ/2014م، ص108، 109.

[2] مراكب مفيدة، الكشف المبكر عن صعوبات التعلم، التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نموذج صعوبات القراءة، مقاربة معرفية تربوية، ص25.

[3] ماجد بهاء الدين السيد عبيد ، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، ص20.

[4] المرجع نفسه، ص21.

خصائص التعلم

ينفرد التعلم كباقي المصطلحات العلمية الأخرى بعدة خصائص تميزه عن غيره من المصطلحات المتشابهة كالتعلم و التدريس والتدريب .... ومن بين هذه الخصائص نذكر:

4-1 التعلم عملية تغير:

« عند رصد مفاهيم نجد أنه يحتوي على حدوث عملية التغير أو تعديل أو تشكيل أو إعادة تشكيل في السلوك، والتغير عبارة عن التحول من نقطة التوازن الحالية إلى نقطة التوازن المستهدفة ويعني ذلك الانتقال من حالة إلى أخرى.

وقد يكون التغيير ايجابيا أو سلبيا, فالتغير الايجابي قد يحدث في الجوانب المعرفية أو الوجدانية أو الحركية، ويظهر التغير في اكتساب حفظ جداول الضرب البسيط حتى اكتساب حفظ جدول العناصر الكيميائية لمنديليف ويظهر التغير السلبي في اكتساب العادات السلوكية غير المرغوب فيها مثل الكذب والسرقة والغش والعدوان» [1]

4-2 التعلم بوصفه أداء:

« نعني بذلك أن التعلم يشير إلى القيام بأي استجابة أكانت حركية أو انفعالية أو عقلية ظاهرة أو كامنة ولذلك فإن تعريف التعلم: على أنه تغير في الأداء يبدو غير مكتمل فنحن نتعلم من الكتب والمحاضرات ومن الإذاعة والتلفاز ومن آراء الزملاء والجماعة وهذا التعلم ليس من الضروري ترجمته إلى أداء وهو ما يتفق ووجهة نظر تولمان في التعلم الكامن وكثير من الاتجاهات التي نكونها دون أن نفصح عنها، ولما كنا بحاجة إلى

[1] فاروق السيد عثمان، سيكولوجية التعليم والتعلم، ص17.

مقياس يقيس عملية التعلم، فإننا نهتم بما يخضع من عملية التعلم بالملاحظة المباشرة والقياس، وهي مظاهر السلوك الخارجية التي تمثل في أداء الفرد» [1]

4-3 التعلم يتم تحت شروط الممارسة:

« يعتبر التعلم دال للتغير الذي هو عبارة عن إمكانية الفرد الداخلية والممارسة الخارجية والممارسة عبارة عن العملية التي يقوم بها الفرد بهدف تغيير أنماط سلوكية معينة ، ولكي يحدث التعلم لابد من القيام بممارسة معينة ولكن يتم ذلك لابد من شروط، ومنها: التغذية الراجعة والتعزيز الذي يؤدي إلى حدوث الاستجابات الناجحة لحل المشكلات ويتضح ذلك من خلال رؤية نموذج يمكن تقليده عند اكتساب مهارات مثل مهارة السابحة أو مهارة قيادة السيارة.

4-4 التعلم يؤثر في جوانب الشخصية:

إن الهدف من التعلم هو التغير الايجابي في جوانب الشخصية للفرد، ولكي يتم ذلك لابد أن يحدث التغير بطريقة مطردة وشاملة ومتكاملة في الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية

4-4-1 التغير في الجوانب المعرفية:

« وهي تشمل الجوانب المعرفية في التفكير ويظهر ذلك في المقدرة على حل المشكلات المدرسية والحياتية وكذلك الذكاء المعرفي.

4-4-2 التغير في الجوانب الوجدانية:

وهي تشمل كل ما نتعلمه من القيم والاتجاهات والميول والتذوق الجمالي والفني والموسيقى والذكاء العاطفي»[2]

---

[1] سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم- الأسس النظرية والتطبيقية – ص44.

[2] المرجع نفسه،ص 46

4-4-3 التغير في الجوانب الحركية:

ويتمثل ذلك في اكتساب المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة مثل الكتابة على الكمبيوتر أو العزف على الآلات الموسيقية أو السابحة أو قيادة السيارة».[1]

4-5 التعلم عملية مستمرة:

« التعلم عملية مستمرة لا ترتبط بزمان أو مكان محدد فهي تبدأ منذ المراحل العمرية المبكرة، أي منذ الولادة وتستمر طيلة حياة الإنسان وبالرغم من أن معدل سرعة التعلم ونوعية الخبرات التي يمكن للفرد تعلمها تختلف باختلاف العمر، إلا أن هذه العملية تستمر خلال المراحل المختلفة، وهي لا ترتبط بوقت محدد فقد تحدث في أي وقت من النهار والليل ، ومن ناحية أخرى فإن هذه العملية لا ترتبط بمكان محدد حيث لا تتطلب بالضرورة وجود مؤسسة تربوية أو تعليمية لإحداثها مدى الفرد. فهي تحدث في الشارع والبيت ودور العبادة والمدرسة والجامعة إضافة إلى الخبرات التي يكتسبها الفرد من وسائل الإعلام المتعددة.

4-6 التعلم عملية تشمل جميع التغيرات الثابتة نسبيا:

وذلك بفعل عوامل الخبرة والممارسة والتدريب، وتحديدا فهي تتضمن التغيرات التي تظهر بصفة الناتجة دائمة في سلوك.

فالتغيرات السلوكية المؤقتة الناتجة بفعل عوامل التعب والمرض والنوم والنضج، أو تلك الناتجة بفعل العوامل الفسيولوجية أو الناتجة من تعاطي مسكر أو مخدر لا تندرج تحت إطار التعلم، لأن مثل هذه التغيرات مؤقتة سرعان ما تزول بزوال المسبب»[2]

---

[1] المرجع السابق، ص18- 20.

[2] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص31، 32.

نتائج التعلم:

تبدأ عملية التعلم منذ ميلاد الكائن الحي، وينمو بها الفرد وتسير العملية في اضطراب فيكتسب الفرد أشياء كثيرة عن طريق الممارسة والخبرة والتجربة ومن نتائج عملية التعلم التي يكتسبها الفرد نذكر:

5-1 اكتساب العادات:

« باستمرار عملية التعلم لا يقف الإنسان عند سلوكه الفطري بل يكتسب أنماط وأساليب من سلوك كالعادات مثلا فالعادة هي نمط معين من السلوك المكتسب، اكتسبه الفرد من خلال خبراته المتعددة، وعادات الفرد ليست في قوة واحدة، فمنها العادات القولية الثابتة، ومنها العادات الضعيفة الواهنة، وتختلف قوة وضعف هذه العادات باختلاف الظروف التي أحاطت بالعادة عند اكتسابها».[1]

5-2 تعلم حل المشكلات:

« يعتمد أسلوب حل المشكلات على فهم الموقف وتحليله ابتداء من الشعور بالمشكلة والعمل على حلها ثم جمع المعلومات عن موضوع المشكلة ووضع الفروض الملائمة لها والتحقق من الفروض بالتجربة والممارسة للنشاط وأخيرا الوصول إلى النتائج أو القوانين أو القواعد اعتمادا على التحليل بالمقارنة وتنمية التفكير الاستدلالي والاستقرائي». [2]

إذن : « فينتقل الطفل من ضروب التعلم الذي بدأ بسيطا ويندرج حتى يصبح على مستوى حل المشكلات المعقدة التي تتطلب استخدام التفكير».[3]

---

[1] ميخائيل معوض، علم النفس التربوي أسسه وتطبيقاته، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر ، ط1، 2003م، ص146.

[2] فضيلة مقران وآخرون، وحدة علم النفس التربوي، ص34.

[3] ميخائيل معوض، علم النفس العام، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط2، 2006م، ص148.

5-3 تكوين الاتجاهات النفسية:

« الاتجاه النفسي هو استعداد أو تهيؤ عقلي يتكون نتيجة عوامل مختلفة مؤثرة في حياة الفرد تجعله يؤخذ موقفا نحو بعض الأفكار بحسب قيمتها الخلقية والاجتماعية.

والواقع أن شخصية الفرد تتكون من مجموعة الاتجاهات النفسية التي تتكون نتيجة التنشئة والتربية والتعلم ، فيؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه، ويتصف تعلم الاتجاهات بالتخزين طويل المدى ، بينما يتعرض تعلم المعلومات إلى الإتلاف الناتج عن عوامل النسيان».[1]

5-4 اكتساب المعلومات والمعارف:

« ارتباط التعلم ارتباطا قويا بالتغير في التنظيم المعرفي فنحن نتعلم الحساب واللغات والمعلومات العامة وما إلى ذلك من مواد الدراسة.

والتعلم داخل حجرة الدراسة ما هو إلا وسيلة منظمة لنقل خبرات البيئة الخارجية، والتقدم الحضاري للطفل، بأسلوب منظم سهل في مختلف مراحل نموه، حتى يخرج الطفل من مدرسته مدركا لعوامل التقدم البشري في مختلف النواحي، وبالتالي يصبح مواطنا متعلما مثقفا». [2]

« وهكذا يصبح ما نتلقاه من معارف ومعلومات عن طريق المحاضرات والمناقشات والصحف والتلفزيون جزءا من خبرتنا، وكذلك تيسر للإنسان أن ينشئ الحضارة، وأن نمي كشوفه وأن يتغلب على الطبيعة». [3]

---

[1] فضيلة مقران، وحدة علم النفس التربوي، ص34.

[2] زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الأردن، (د ط)، 2009م، ص110.

[3] المرجع نفسه، ص111- 113.

5-5 اكتساب طريقة التفكير:

« تعتبر طريقة التفكير لدى المتعلم مظهرا آخرا من مظاهر التعلم من حيث هو تغير في التنظيم المعرفي، والقصد منه هو تعلم طرق التفكير الصحيحة، فلا تكتفي المدرسة أن تزود الطفل بالمعلومات والمعارف المختلفة في مختلف نواحي العلوم والآداب والفنون فحسب، بل يجب أن تعتني عناية خاصة بتعلم الطفل كيف يفكر والطريقة المناسبة لعملية التفكير نظرا لما فيها من قيمة كبيرة في التقدم الحضارة الإنسانية». [1]

[1] المرجع السابق، ص113.

مجمل القـول

من خلال ما ذكر تبين أن مفهوم التعلم حمال أوجه فتعددت مفاهيمه بتعدد الباحثين والمفكرين والأدباء والمختصين، فأطلق على عدة معان ليقفز على المعاني المتعارف عليها في اللغة العامية، فأصبح التعلم لا يقتصر على التعلم المدرسي الذي كان منحصرا في تعلم العلوم والفنون والآداب، وتحصيل المعلومات واكتساب المعارف، بل توسع ليشمل كل ما يكتسبه الفرد وما يتدرب عليه من سمات نفسية لا صلة لها بالعوامل الوراثية ، بل للعوامل المكتسبة كالمعارف والأفكار، والاتجاهات والقيم والعواطف، والميول والعادات الاجتماعية والعادات الانفعالية.

فالتعلم عملية تمتد بامتداد الحياة فهي تبدأ معها وتستمر إلى آخر لحظة ، ليس هذا فقط. بل ويضيف إلى حياة الفرد كل يوم شيئا جديدا يساعده على تحسين ظروفه وعلى حسن التوافق مع الظروف المادية والاجتماعية التي يعيش فيها، فالطفل في مرحلة الرضاعة يصيح عندما يشعر بالجوع أو عندما تفارقه الأم أو تبتعد عنه كما يتعلم أيضا القبض عن الأشياء والحبو والوقوف على القدمين بمساعدة الآخرين ثم الوقوف والمشي بدون مساعدة، ثم يتعلم نطق بعض الكلمات، وبالتدريج يكتسب الطفل مهارة لفظية فيتعلم اللفظ ويتدرب على مخاطبة الآخرين، ثم يتعلم القراءة والكتابة كما يكتسب بعض العادات والاتجاهات الانفعالية كالخوف من بعض الحيوان.

ولا يخفى علينا أن الإنسان هو أحوج المخلوقات جميعها إلى التعلم لذا كانت طفولته وحضانته أطول من طفولة الحيوانات فهو عن طريق التعلم يواجه الحياة المعقدة يبشيع حاجاته المتعددة، أما بالنسبة للحيوان فيولد مزودا بأنماط فطرية تعينه على إشباع حاجاته الفزيولوجية.

إذن: فالإنسان يتعلم ليعيش ولا يستطيع أن يعيش بدون تعلم، فبتوقف عملية التعلم تفقد الحياة رونقها، ويفقد المجتمع تقدمه وحضارته.

ولعل القيمة الكبرى لعلمية التعلم، جعلت الكثير من العلماء يعتبرون التعلم الوظيفة الرئيسية للعقل البشري.

الفصل الأول: الاكتساب اللغوي

- تمهيد

1- مفهوم الاكتساب

1-1 لغة

1-2 اصطلاحا

2-آراء بعض العلماء في الاكتساب اللغوي

3- مراحل الاكتساب اللغوي

4- العوامل المؤثرة في الاكتساب اللغوي

5- عوائق الاكتساب اللغوي

-مجمل القول

تمهيد

« اهتم العلماء العرب والغرب على حد سواء تساعده بلغة الطفل ومدى اكتسابه لها، فمن خلالها يتبوأ الطفل مكانته في المجمع، إذ على فهم رغبات الآخرين، كما تساعده على إمداده بمعلومات على العالم المحيط به، كما تساعده أيضا على التعبير عن أفكاره وحاجاته ورغباته، والتأثير على الآخرين»[1].

كما اهتموا بالمراحل التي تمر بها لغته حيث تناولوها بكثير من الاهتمام. فظهرت دراسات كثيرة حولها وتنوعت أساليبها لتشمل دراسات نظرية وتطبيقية التي تقوم على اختبارات مقننة تلاحظ وتسجل كل ما يتعلق بالطفل لغويا من لحظة ولادته حتى اكتسابه للغة.

« وهذا ما تؤكده بعض آراء العلماء التي ترى أن نمو اللغة ينمو كأي جانب سلوكي آخر وفق مراحل مختلفة تربط الواحدة بالأخرى، حيث لم يعد بالإمكان وصف أي مرحلة من المراحل بشكل منفصل» [2].

« كما اهتموا بدراسة العوائق التي تحول بينه وبين اكتسابه لنظامه اللغوي. وقد أرجعوا بعضها إلى عيوب في بعض أعضاء الجهاز الصوتي، وإلى تعلم لغتين في وقت واحد وإلى بعض الأمراض النفسية التي يصاب بها الطفل خلال النمو[...] كما أكدوا أن النمو اللغوي للطفل يتأثر بعوامل مختلفة تمكنه من اكتسابه للغة» [3].

---

[1] سعد جلال، الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، ط2، (د ت)، ص89.

[2] شريف إبراهيم بيحري الجمل، لغة الطفل في ضوء على اللغة النفسي، مصر، (د ط)، (د ت)، ص137.

[3] فؤاد بهى السيد، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1956م، ص160.

أولا: مفهوم الاكتساب

1-1 لغة:

ورد الاكتساب في لسان العرب لابن منظور بمعنى:

« كسب، الكسب: طلب الرزق وأصله الجمع، كسب يكتسب كسبا وتكسب واكتسب، قال سيبويه ، كسب أصاب واكتسب تصرف واجتهد، قال بن جني في قوله تعالى:﴿ **لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ**﴾ عبر عن الحسنة بكسبت، وعن السيئة باكتسبت.

والكسب الطلب والسعي، في طلب الرزق والمعيشة»[1].

إذن من خلال هدا التعريف يتضح أن الاكتساب هو الحصول على الشيء والتفرد به والتمكن منه.

1-2 اصطلاحا:

وردت تعريفات كثيرة للاكتساب اللغوي على حسب اختصاص الباحثين والمفكرين، فوردت هذه التعريفات على حسب مبادئهم وتنوع مشاربهم العلمية فنذكر منها على سبيل المثال ما يلي:

« هو عملية نقل خبرات الآخرين وتلقيها سواء بواسطة القراءة أو التعلم أو التدريب النطقي أو الكتابي بقصد الوصول إلى مرحلة أفضل من المرحلة السابقة » [2].

---

[1] جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن أبي القاسم بن حبقة بن منظور، لسان العرب، دار المعارف، مصر، (دط)، (د ت)، ص3870.

[2] سعيدة الجهوية وآخرين، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، (دط)،(دت)، ص5.

وفي تعريف آخر نجد حسن شحاته يرى أنه:

« زيادة أفكار الفرد أو معلوماته أو تعلمه أنماط جديدة للاستجابة أو تغيير أنماط استجابته القديمة. كما يعني نموا في مهارة التعلم أو النضج أو كليهما والمكتسب هو وصف للخصائص والاستجابات غير الفطرية التي يتعلمها الإنسان بالخبرة ». [1]

« ويميز في علم النفس بين السلوك المكتسب و السلوك الفطري فالسلوك المكتسب هو الذي يضاف إلى طبيعة الفرد التي ولد عليها، يتم تعلمه من خلال بذل الجهد والطاقة وبفضل التجربة والممارسة. فالسباحة مثلا سلوك مكتسب بالنسبة للإنسان، في حين نجد بعض الحيوانات تحسن السباحة بالفطرة.

لقد شغل علماء النفس الأوائل البحث في التميز بين السلوك الفطري والسلوك المكتسب بينما أصبح هذا الموضوع لا يحتل نفس الدرجة في اهتمامات السيكولوجيين المعاصرين لأنه من الصعب التمييز بين ما هو فطري وما هو مكتسب، إذ يصعب تحديد أين يقف الأول وأين يبتدئ الثاني»[2].

[1] حسن شحاته، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الإدارة المصرية اللبنانية، مص، ط1، 1424هـ/2003م ص57.

[2] أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1427هـ/2006م، ص38.

آراء بعض العلماء في الاكتساب اللغوي

تعددت الآراء وتنوعت حول الاكتساب اللغوي لدى الطفل من قبل الباحثين والمفكرين واللغويين والنفسانيين في ذلك وفقا للاختلاف منطلقاتهم الفكرية والفلسفية واللغوية ولاختلاف بيآتهم الجغرافية، وفي هذا الصدد نعرض أهم الآراء الغربية والعربية حول الاكتساب اللغوي لدى الطفل:

2-1 آراء العلماء الغربيين:

جون واطسون:

يعتبر جون واطسون من أنصار الاتجاه السلوكي، الذين يولون أهمية كبيرة للمحيط في تفسير سلوك الكائن الحي. فالمحيط هو الذي يثير استجابات الكائن الحي بفضل المثيرات التي يوفرها، وفهم سلوك هذا الكائن لا يتم إلا بربطه بالمثيرات الخارجية التي يتلقاها من هذا المحيط، وعلى الرغم من تعدد التيارات العلمية داخل التوجه السلوكي فيمكننا القول بأن مفهوم التعلم يحدد عند معظمها بتغيير وتعديل في سلوك المتعلم نتيجة تعرفه لتأثيرات المحيط، ويهدف هذا التعريف على التعلم التلقائي (الاكتساب) الذي يحدث خلال التفاعل اليومي بين الفرد والمحيط الذي يعيش فيه، وعلى التعلم الذي يجري في وضعية محددة تنشد تحقيق غايات معينة.

سكينر:

يدعو سكينر إلى تحليل السلوك في ضوء الظروف والشروط القابلة للملاحظة. وبذلك يقوم الاتجاه السلوكي لديه على ما يسمى بالتحليل الوظيفي وهو تحليل يربط سلوك الكائن الحي بشروط محيطه، ولكنه يؤكد في الوقت نفسه أهمية العوامل الوراثية التي تتوفر في

الكائن الحي منذ ولادته.[.....] وحسب رأي سكينر إن السلوك اللغوي يكتسب انطلاقا من تفاعل ثلاثة عناصر هي : تنبيه و استجابة وتثبيت[1] .

بياجيه:

« يقدم بياجيه تفسيرا بنائيا للغة عند الطفل من خلال التأكيد على أنها تبنى عبر مراحل متعددة قبل أن تكتمل، وفي هذا الصدد يميز بين نوعين من اللغة:

– اللغة المتمركزة حول الذات: التي تمر بثلاثة مراحل هي: المناغاة والمونولوج و والمونولوج الجماعي.

– واللغة الاجتماعية: هي التي تمثل مستوى اللغة المكتملة عند الفرد الواعي لما يقول حيث يدور الحوار في سياق عادي.

كما يقر بياجيه أن عملية اكتساب اللغة وتعلمها يرتبط بمراحل النمو الذهني الجسماني عند الطفل، وتكوين البنيات الإدراكية عنده يكون بمثابة تكوين الوظيفة الدلالية التي ربطها بثوابت أخرى (تكوين المفاهيم– الصيغ الحركية– الصور...) ويشكل الكل كما يسميه بياجيه الوظيفة الرمزية أو السيميائية، وهي الطاقة التي تمثل أنشطة التمثيل عند الطفل (صورة، إشارات) أي تركيب العلامات واستعمالها[2].

تشومسكي:

« يرى تشومسكي أن كل طفل يمتلك قدرة لغوية فطرية تمكنه من اكتساب اللغة على أساس وجود أولية للصياغة اللغوية لدى الأطفال، أي أن الأطفال يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي تمكنهم من تحديد القواعد في التركيب اللغوي في أية لغة من اللغات،

---

[1] بتصرف: إيمان كاظم نعمة، الاكتساب اللغوي وعلاقته بالنمو العضوي، الكلية التربوية المفتوحة، العراق (دط)(دت)، ص14.

[2] ينظر :المرجع نفسه، ص166.

حيث أن هناك عموميات في التراكيب اللغوية تشترك فيها جميع اللغات، كتركيب الجمل من الأسماء والأفعال والصفات والحروف... بمعنى أن الطفل لا يتعلم بل تمثل لديه قدرة أولية فطرية على تحليل الجمل التي يسمعها في تكوين جمل لم يسمعها من قبل»[1].

2-2 آراء العلماء العرب:

الجاحظ:

« يقول الجاحظ: « والميم والباء أو يتهيأ في أفواه الأطفال كقولهم ماما وبابا لأنها خارجان من عمل اللسان. وإنما يظهران بالتقاء الشفتين"، فهذان الحرفان هما أول ما ينطقهما الأطفال عند اكتسابهم أصوات اللغة بالإضافة إلى الألف التي ينطقونها لحظة ولادتهم وأنهما أسهل الحروف عليهم لكونهما لا يحتاجان إلى فعل اللسان الذي يكون عادة ثقيلا عليهم في النطق في مستهل اكتسابهم للنطق». [2]

ابن فارس:

« يقول عن اكتساب اللغة الأم عند الأطفال بأنها: « تؤخذ اللغة اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات، وتؤخذ تلقُّناً من ملقّن .وتؤخذ سماعاً من الرُّواة الثقات ذوي الصدق والأمانة، ويُتَّقى المضمون ». [3]

نوال محمد عطية:

« إن اللغة تكتسب وتتعلم، لا أثر للوراثة فيها، فإن أي طفل يولد من أبوين عربيين وينشأ ويتعلم بعيدا عنهما في بيئة أخرى ولتكن الفرنسية مثلا، أو الألمانية فإنه حتما ينطق لغة

---

[1] عزيز سمارة، وآخرون، سيكولوجية الطفولة، دار الفكر، عمان، ط3، 1999م، ص156.

[2] جاسم علي جاسم، علم اللغة النفسي في التراث العربي، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد 154، ص516.

[3] المرجع نفسه، ص515- 518.

هاتين البيئتين اللتين نشأ فيهما بطلاقة واضحة وكأنه ولد من أبوين أجنبيين فعلا ». [1]

إخوان الصفا:

تعرض إخوان الصفا إلى مسألة اكتساب الطفل للغته وأولوه اهتماما كبيرا، فهم يؤكدون على أن الإنسان له الأفضلية عما سواه بقدرته على اكتساب اللغة وتعلمها، كما أكدوا على دور البيئة في ذلك.

وقل من يكون من الناس مخالفا لسيرة أبيه وأهله وأقاربه وعشيرتهم صناعتهم[...] فليس هناك سيرة ولا صناعة أعظم من اللغة، فالطفل السوي يتفاعل مع الأفراد المحيطين به في بيئته فيسمع اللغة منهم ويسعى جاهدا بالاستعداد الفطري الغريزي الذي أودعه الله تعالى في الإنسان أن يقلدهم، فيمكنه ذلك من اكتساب اللغة وتعلمها يقول الإخوان:

« اعلم يا أخي أن الإنسان مطبوع على قبول جميع العلوم الإنسانية والصنائع الحكيمة».

كما لم يهملوا مسألة التدريج في القضية، فاللغة لا تكتسب دفعة واحدة وإنما على مراحل من حياة الإنسان خاصة السنوات الخمس المبكرة في عمره التي تنمو فيها قدراته العقلية[2].

ابن خلدون:

يقول في مقدمته: « اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق

---

[1] المرجع السابق، ص521.

[2] ينظر: يحي العلاق: أهمية السماع في الاكتساب اللغة وفي تعلمها قبل التمدرس، مذكرة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الموسم الجامعي 2001م/2011م، ص40، 41.

الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة .

فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم. كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ». [1]

[1] عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة بن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، ج2، دار البلخي، سوريا، ط1 1425هـ/2004م، ص378.

مراحل الاكتساب اللغوي

لقد ازداد اهتمام الباحثين والدارسين على دراسة اللغة الإنسانية بصفة عامة في شتى المجالات الأكاديمية، ودراسة تطور اللغة عند الطفل بصفة خاصة، والبحث عن كل ما يحيط بالقدرة اللغوية عند الطفل منذ طفولته، فاللغة عند الطفل تنمو وتتطور إلى أن يكتسبها وتصبح لديه الوسيلة الوحيدة التي من خلالها يتواصل بها مع أفراد عائلته، وهذا التطور والنمو اللغوي أطلق عليه بعض باحثي اللغة في المجال النفسي "عملية اكتساب اللغة" كما أطلق عليه البعض "عملية نمو اللغة"، كما تتم عملية اكتساب اللغة عند الطفل بعدة مراحل، وهذه المراحل كالآتي:

3-1 المرحلة قبل اللغوية:

3-1-1 مرحلة الصراخ: (صيحة الميلاد)

« وهو أول صوت يخرجه الطفل بعد الولادة مباشرة ، ويدل على أن الطفل قد بدأ يتنفس وهذا الصراخ لا يعبر عن أية حالة انفعالية، بل إنها عبارة عن فعل منعكس ثم يتحول صراخ الطفل إلى عملية إرادية معبرا عن حالته الانفعالية فهو يصرخ عندما يشعر بالضيق أو الجوع أو الألم ويتضح من ذلك أن صيحات الطفل في الأسابيع الأولى هي الوسيلة التي يعبر بها الطفل عن أحاسيسه المختلفة»[1].

« وهكذا فإن يقظة الوظيفة الرمزية التي تتجلى للطفل أثناء لعبه عندما يفهم الصراخ على أنه نداء رمزي (فأولا يبدأ الطفل مثلا باللعب بعصاه يعتبرها سيارة صغيرة) وهو شرط ضروري لإدراك مرحلة اللسان الذي هو التعبير الأكمل عن هذا الصراخ» [2].

---

[1] محمد عبد الطاهر الطيب، الطفل ما قبل المدرسة، منشأة المعارف، مصر، (دط)، (دت)، ص55.

[2] شارل بوتون، تر: قاسم مقداد ومحمد رياض المصري، (د ط)، (د ت)، ص15، 16.

فعندما يمر الهواء في الجهاز التنفسي يكاد يحدث صوتا يشبه إلى حد ما (أه) أو (إي) ليس لهذه العملية في البداية الأمر أي تفسير سيكولوجي لأنها عملية فيزيولوجية محضة لأن وظيفتها في هذه المرحلة بالذات هي التنفس، فهي فعل منعكس مثيره اندفاع الهواء من الرئتين. والاستجابة لهذا المثير هي تلك الأصوات التي يحدثها الرضيع لكنها هي المرة الأولى التي يصغي فيها إلى صوته، وهذه أول خطوة نحو الإدراك إلى الأصوات ولهذا الفعل أثر إيجابي في تطور اللغة عند الطفل.

ومن ثمة فإن الوظيفة الأساس للصراخ عند الطفل في بادئ الأمر تكون عضوية محضة ثم بعد ذلك تأخذ بعدا آخر عندما تصبح تدل على حالات الطفل الانفعالية فهي تتحول من فعل غير إرادي إلى فعل إرادي عندنا يقوم بوظائف التغذية، وحالات عدم الارتياح أو الضيق إلى غير ذلك من الحالات، ولقد أثبتت بعض الدراسات أن الصراخ في الأشهر الأربعة الأولى يكون له علاقة مباشرة بحالات الانزعاج المتعلقة بالجانب العفوي ليس إلا»[1].

3-1-2 مرحلة المناغاة:

يبدأ الطفل في الأسابيع الأولى من حياته بإصدار أصوات غامضة بجانب الصراخ، حيث تحدث هذه الأصوات بشكل اعتباطي غير إرادي، وبدافع حركي عشوائي، فهي لا يتوخى منها الطفل تحقيق عملية التواصل للتعبير عن حالاته وإنما يحاول فقط بواسطتها ممارسة الحدث الصوتي، فتظهر صورة تكرار صوتي يبدأ بمقطع واحد ثم مقطعين فأكثر من ذلك[2].

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران الجزائر (د ط)، (د ت)، ص106.

[2] ينظر :المرجع نفسه، ص106- 108.

كما تعتبر المناغاة أصوات أولية التي يصدرها الأطفال حديثو الولادة أصوتا سهلة بأحرف العلة المألوفة، فيبدأ الطفل ما بين الشهرين الرابع والخامس من عمره بالمناغاة، وذلك بإصدار أصوات لا معنى لها، يدمج فيها حروف العلة مع الحروف العادية، يقوم الأطفال بإضافة إلى إصدار أصوات بمفردهم بالمناغاة استجابة لأصوات آبائهم التي يصدرونها أثناء أحاديثهم»[1].

« ويعرفها آخرون (المناغاة) بقولهم: « هي مرحلة يعيد فيها الطفل كلامه ويكرره حبا وتلذذا بالكلام نفسه، من دون أن تكون هناك نية مقصودة في الكلام، أو دافع محدد له أو أن يكون للطفل رغبة أو اهتمام بتوجيه الكلام لشخص آخر». [2]

« فالطفل في هذه المرحلة يجد تسلية فيما يفعل، ونجده يكرر أصوات عدة مرات لا لطلب شيء ما أو للتعبير عن حاجة ما وإنما لشعور بلذة وسرور وهو يكرر تلك الأصوات، كما أنه لا يختار تلك الأصوات، وإنما يعبث بها كيفما جاءت "والذي يعجب الطفل في هذه المناغاة هو هذا الاتصال الصوتي والأثر السمعي، وهذا الاتصال بين الصوت والسمع واضح إلى الدرجة التي تجد فيها الوليد الأصم الذي لا يصرخ لا يناغي أبدا»[3].

« وفي مناغاة الطفل بالأصوات والعبث بها تمرين لأعضاء النطق ومساعدتهم على إخراج الأصوات والنطق بها. والطفل في هذه المرحلة لا ينطق إلا بأصوات معينة بحيث نجده ينطق بصوت لين يسبق عادة بأحد الأصوات الساكنة التي تشبه أصوات اللين مثل "لا" "نا".

---

[1] هولي وتريستا، تر: زينب بسام كبة، مراحل وخطوات تعلم الأطفال، دار الكتاب الجامعي، ط1، 1425هـ/2005م ص124، 125.

[2] سعيد الفراع، الطفل واكتساب اللغة بين البنائية والتوليدية، مجلة رؤى تربوية، العددان 44، 45، ص165.

[3] إيمان نعمة كاظم، الاكتساب اللغوي وعلاقته بالنمو العضوي، ص29.

ومما هو ملاحظ في هذه الفترة كذلك حسب ما ذكره علماء الأصوات المحدثين أن الطفل يبدأ النطق بالأصوات السهلة، غير أنهم اختلفوا قليلا في ترتيب من حيث سهولتها على الطفل، ولعل السبب في ذلك راجع إلى كون عضلات النطق التي تستخدم في هذه الأصوات هي نفس التي يستخدمها في الرضاعة.

وأول ما يتلفظ به الطفل من الحروف الصامتة هي التي يكون مخرجها من تجويف الفم الأساسي، أما التي مخرجها من تجويف الفم الحلقي فإنه تتأخر عنها في الظهور، وأما الحروف الصامتة من حيث نشأتها عند الطفل إذ تظهر في أقصى تجويف الفم ثم تتلاحق من الخلف إلى الأمام ، كلما نما الطفل وكبر»[1].

« وهذا الجدول يوضح مدى الفرق بين مرحلة الصراخ ومرحلة المناغاة وذلك قبل المرور إلى المرحلة التالية» [2]

مرحلة الصراخ	مرحلة المناغاة
– الصراخ غير مقطعي ومشترك مع الحيوان – غالبا ما يقترن بانفعلات مؤلمة وغضب. – غير إرادي. – الصراخ عشوائي ولا يسير حسب إيقاع معين. – أثر عامل الاكتساب ضعيف – الصراخ يخدم حاجات عضوية	– أصوات مقطعية خاصة بالإنسان – تقرن في الغالب مع حالات الرضا والراحة – يمكن للطفل السيطرة إلى حد ما على جهازه الصوتي ذات ألحان حسب الحالة الوجدانية للطفل – أثر عمل الاكتساب والتعلم أكبر – المناغاة قد تستخدم حاجات عضوية أو وجدانية بشكل أكثر وضوحا وفعالية

[1] المرجع السابق، ص 30.

[2] خدومي كريمة، بناء واقتراح بروتوكول إعادة الطفل الديسفاري في وسط الإكلينيكي ، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الأرطوفونيا، الجزائر، الموسم الجامعي 2010م/2011م، ص27.

وهكذا تبقى هذه المرحلة من أهم المراحل اللغوية التي من خلالها يكتسب الطفل لغته فيها يكون منها مجموعة من الأصوات مترابطة فيما بينها وفق نسق لغوي معين مكونا بها ألفاظ وعبارات ذات دلالات معينة ومقصودة، وهذا الربط والانسجام المنسق للأصوات والعبارات يصل إليه الطفل عن طريق الاستماع إلى غيره ومحاولة تقليدهم.

3-1-3 مرحلة التقليد:

« تبدأ هذه المرحلة من الشهر الخامس من حياة الطفل حيث يلاحظ في هذه الفترة أن الأصوات التلقائية التي كان يتلفظ بها الطفل بدأت تميل إلى التشكل المصحوب بالمعنى وذلك عن طريق التعزيز الذي يتلقاه من محيطه فيولع الطفل بتكرار تلك الأصوات التي كان يصدرها دن قصد منه. عندما يتلفظ المقطع الصوتي (دا) يشعر عند سماعه لهذا المقطع التلقائي بنوع من السرور يكون بمثابة تعزيز وتدعيم تدفعه إلى تكرار الصوت فيقترن السرور بهذا الصوت. الأمر الذي يجعل حالته الشعورية ترتبط ببعض الأشكال الصوتية المسببة لتلك الحالات»[1].« وأن الطفل في هذه المرحلة لا يكتسب عن طريق المحاكاة مفردات لغته فحسب، وإنما يكتسب كذلك قواعدها المتعلقة بربط عناصر الجملة وترتيب أجزائها، وتنظيم العبارات، وتصريف المشتقات، ومراعاة أزمنة الأفعال وإسنادها للضمائر والأسماء الظاهرة والتذكير والتأنيث والإفراد والجمع»[2].

« وعندما يكرر الكبار المحيطين بالطفل الأصوات التي يقولها يشعر بالسرور ويحاول أن يربط بين أصواته وأصواتهم، وهنا ينتقل الطفل من التقليد الذاتي الذي يقلد فيه نفسه إلى التقليد الموضوعي الذي يقلد فيه غيره»[3].

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص109

[2] علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، (د ط) 2003م، ص216.

[3] محمد عبد الطاهر الطيب، الطفل ما قبل المدرسة، ص59.

ويقر علماء النفس الجدد أن التقليد يلعب دورا هاما في المرحلة الأولى من نمو الطفل اللغوي[1].

ولابد من الإشارة إلى أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى لا يتم بصورة منقطعة (بمعنى تبدأ فترة الصراخ ثم تنتهي في مدة معينة لتبدأ المرحلة التي تليها وهكذا) وإنما في حقيقة الأمر متداخلة ومتواصلة فيما بينها فالطفل يظل في هذه المرحلة يردد أصواتا ويكررها معتمدا في هذا التقليد على ما يسمعه من الآخرين (المحيطين به) من أصوات وكلمات بسيطة وكأنه يسعى من خلال هذا التكرار إلى ترسيخ ما يسمعه ويلتقطه من المتكلمين من حوله، كما نجد أن الطفل يتلذذ بالتقليد، وسر هذا التلذذ يكمن فيما يحدثه التقليد من أصوات، أي يسمع نوعا من الصدى تحدثه له تلك المقاطع التي يكررها، فهو يكرر تلك الاستجابة مرارا ليحدث له هذا الصدى وهذا الانتشار للصوت في الفضاء[.....] فتقليد الأصوات المسموعة لدى الطفل لا يعد عبثا وإنما هو نمط تسير عليه مراحل تعلم اللغة وهذا التقليد والتكرار المتتابع له أهمية، إذ يساعد الطفل على النطق وهو في الوقت نفسه تمرين وتدريب للأعضاء النطق لديه، وكما يعد كذلك تعبيرا عن الحاجات والمشاعر[2].

3-2 المرحلة اللغوية:

تعتبر هذه المرحلة غير منفصلة عن المرحلة السابقة، بل تعد مكملة لها ومتممة، إذ يشهد الطفل في هذه المرحلة تطورا ملحوظا في اكتسابه للنظام اللغوي بعدما كان يقتصر على الصراخ والمناغاة والتقليد والمحاكاة للآخرين، فتظهر لديه بعض التراكيب اللغوية المتكونة من مقطع أو مقطعين، فتعزز هذه التراكيب من قبل الأسرة لينتقل الطفل من هذه المرحلة إلى مرحلة الجملة وتركيبها، لتدل على النضج اللغوي الذي وصل إليه الطفل.

ومن الخطوات المفسرة لهذا المرحلة نذكر:

---

[1] عبد الرحمان عيسوي، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، دار الراتب الجامعية ، لبنان، ط1، 2000م ص79.

[2] ينظر: إيمان كاظم نعمة ، الاكتساب اللغوي وعلاقته بالنمو العضوي، ص33.

3-2-2-1 مرحلة الكلمة الأولى:

« يستعمل الطفل في هذه المرحلة كلمة واحدة للدلالة عما يريد للتعبير عنه، ويطلق عليها الكلمة الجملة، فد تكون ذات مقطع واحد أو أكثر فيقول " محمد " ليعني "محمد أخذ لعبتي" أو" أريد أن أخرج مع محمد»[1] « كما أشار اللغويون إلى أن الكلمة التي يستعملها الأطفال لأداء الدور الذي تؤديه العبارة التامة يمكن حصره في الوظائف الثلاثة الآتية:

- تربط بين حركة الطفل والرغبة في تحقيقها عن طريق أحد الأفراد .
- التعبير عن الرغبات والانفعالات والأحاسيس ونقلها إلى الآخرين.
- تسمية الأشياء التي لها وظائف، وهي تدخل في اهتمام الطفل.

وتخلو مفردات الطفل تقريبا من الأسماء التي تدل على أشياء ساكنة مثل: حائط أو نافذة وكذلك من الكلمات الوصفية مثل: أسماء الألوان أو الأحجام (كبير صغير)، أو أحوال الطقس (حار، بارد) لأن مثل هذه الكلمات تشير إلى الخصائص الساكنة للأشياء»[2].

« كما تتحقق هذه المرحلة وتظهر عند الطفل عن طريق التقليد والتعامل وربط اللفظ بمدلوله، وتبدأ في نهاية السنة الأولى حيث ينطق الطفل أصواتا متمايزة في صورة كلمات أولى لها قوة الجمل في الدلالة»[3].

« ومثال ذلك عندما ينطق الطفل (با) نجد الأم تشجعه أن يكرر الصوت فينطق كلمة (بابا)، وهكذا يتم ميلاد الكلمة، وعادة تأخذ الكلمات الأولى عند الطفل صفة العمومية فالطفل ينطق كلمة (بابا) على كل رجل يراه، وكلمة (ماما) على كل امرأة يراها، وكلمة

---

[1] سهير الحلفاوي، اكتساب اللغة، (دط)، (دت)، ص5.

[2] شرين إبراهيم بحيري الجمل، لغة الطفل في ضوء علم اللغة النفسي، ص144.

[3] صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 2008م، ص10.

لبن على كل طعام يراه، وبالنمو وبزيادة الإمكانيات العقلية يبدأ التخصيص في الاستعمال للألفاظ [.....] ويسمون مرحلة الكلمة الواحدة أحيانا: كما يرى سلوبن- مرحلة ما قبل النمو، أو مرحلة النمو السلبي وتبدأ هذه المرحلة في نهاية السنة الأولى عندما يبدأ الطفل في نطق أصوات متمايزة في صورة كلمات أولى»[1].

« كما نستطيع أن ننظر إلى تعلم الطفل كلماته الأولى على أنها عملية تمايز الاشتقاقات متزايدة الدقة من محصوله من الأصوات التي ينطق بها الطفل مرتبطة بأنواع النشاط المختلفة ويعملون على تدعيمها»[2].

« وتتصف لغة الأطفال – في رأي الجاحظ – بألفاظ معينة يطلقها الأطفال على مسميات معينة فالطفل يرمز للكلب مثلا بـ: (واوا)، كما يرمز للشاة بلفظ (ماه) قال: والصبيان هم الذين يسمون الشاة وكأنهم سموها بالذي سمعوه منها حين جعلوا اسمها، فالأطفال يسمون الشيء بصورته وذلك أن الطفل كلما تقدمت به السن وزاد محصوله اللغوي يدق فهمه وتحدد معاني الكلمات في ذهنه، ونستخلص من المدلولات الأجنبية التي كانت معاني الكلمات في ذهنه وتتميز لديه الأجناس بعضها عن بعض فيطلق على أفراد كل منها اسما خاصا به ». [3]

ومن ثمة تغتدي الكلمة – الجملة بنية تركيبية، بيد أن هذه البنية غير مكتملة من حيث عدد العناصر الوظيفية اللازمة لهذه البنية في لغة الكبار ويبتدئ ذلك واضحا في بداية تعلم اللغة عند الطفل، إذ كيف يلتفظ بكلمة واحدة وهو يريد منها تحقيق غرض إبلاغي يرتبط ببنية تركيبية كاملة غير ظاهرة في كلامه، فعندما ينظر الطفل إلى حذاء أبيه في

---

[1] ينظر: جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، (د ط)، 2003م، ص107.

[2] مريم سليم، علم النفس النمو، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 1423هـ/2002م، ص194.

[3] عيسى عودة برهومة، تمثلات اللغة والمجتمع في البيان والتبيين، الجامعة الهاشمية، الأردن، (د ط)، (د ت) ص27.

الأرض يقول "بابا" نفهم منه أنه يريد أن يقول هذا حذاء أبي، وهناك عوامل معينة تساعدنا على الوصول إلى هذا الفهم، ومن هذه العوامل السياق التي ترد فيه الكلمة – الجملة والنبر الذي يصاحب النطق بالكلمة المعينة، فتنغيم الصوت في مرحلة الكلمة– الجملة يختلف من دلالة إلى أخرى، فهو في حالة الإثبات يختلف عنها في حالة السؤال أو التعجب وهذا يدل دلالة ثابتة على أن الطفل أثناء التلفظ بالكلمة– الجملة يكون مردكا بقصد أثر هذه الكلمة في الواقع .

ومن خلال ما ذكر تبين أن مرحلة الكلمة – الجملة، تمثل الصورة السمعية أو البنية السطحية للمدلولات التي يكتسبها الطفل من خلال ما يحيط به، كما تعد هذه المرحلة أيضا البداية الفعلية أو اللبنة الأولى في تأسيس نظام قواعدي نسقي للغة الطفل، وتتحول لغته من مجرد تقليد ومحاكاة إلى محاولة إنشاء تراكيب لغوية ذات مدلولات مباشرة ومقصودة وهذا ما يسمى بـ: المرحلة التركيبية.

3-2-2 المرحلة التركيبية:

« تبدأ هذه المرحلة من عمر عامين ونصف إلى ثلاث سنوات ونجد الطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يكون جملة بسيطة تتكون من كلمتين، ثم تتطور في نهاية المرحلة لتصبح جملة من خمس كلمات، ولكن الخصائص التركيبية تدل على عدم الدقة في تكوينها وتحتاج إلى توجيه وتصحيح. [1]

كما يطلق على هذه المرحلة بـ: مرحلة "النمو الموجب" وهي المرحلة التي تظهر فيها النطوق المكونة من أكثر من كلمة واحدة، غير أن ما ينطقه من كلمات لا تظهر فجأة بل يندرج في ظهورها، فبعد انتهاء مرحلة الكلمة الواحدة يكون الطفل قد بلغ العامين ويصبح

[1] عطية سليمان أحمد، النمو اللغوي عند الطفل، دراسة تحليلية، دار النهضة العربية، مصر، (د ط)، 1993م ص12.

لديه كمية ملحوظة من الكلمات التي تزداد بواسطة وسائل تنغيمية للتمييز بين الطلبات والتقريرات والأسئلة والشكاوي»[1].

« كما تسمى أيضا هذه المرحلة بـ: مرحلة الكلام التلغرافي لأن الطفل غالبا ما يستعمل كلمات المحتوى (الأسماء والأفعال والصفات)، وقليلا ما يستخدم الكلمات الوظيفية (حروف الجر وأدوات الشرط والعطف وغيرها) مثل (أين باب) فيجيب بابا بيت[2] كما يستخدمون كلمات مختصرة فيبدأ الأطفال في هذه المرحلة بتعليم أنفسهم قواعد اللغة وتعلم تركيبة الجمل فعل وفاعل ومفعول به»[3].

« وقامت "ديكر" باجراء اختبارات لغوية على عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين السنتين وستة سنوات بغية التعرف على نوعية المفردات المستعملة من طرف الأطفال فتوصلت إلى النتائج الآتية»[4]:

السنوات	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة
- الأسماء	62	115	131	158	185
- الأفعال	18	33.5	39	45	43
- الضمائر	6.5	13.5	14	13.5	13.5
- الظروف	7	14	16	16	15
-حروف الجر	2.5	6	8	8.5	8.5

الجدول يوضح استعمال لمختلف أقسام الكلام حسب الباحثة ديكر

[1] جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي ، مناهجه ونظرياته وقضاياه، ص180.

[2] سهير الحلفاوي، اكتساب اللغة، ص6.

[3] هولي وتريستا، تر: زينب بسام كبه، مراحل وخطوات تعلم الأطفال، ص126.

[4] خدومي كريمة، بناء واقتراح بروتوكول إعادة تربية الطفل الديسفاري في الوسط الإكلينيكي، الجزائر، ص30.

كما أن مجموعة المفردات التي يكتسبها الطفل في هذه المرحلة تصبح بالنسبة له المادة الخام التي يعتمد عليها في تركيب وبناء الجمل والتراكيب فيما بعد، والمعرفة اللغوية للطفل لا تقاس بعدد المفردات، وإنما بقدرته على تركيب الكلمات والمفردات في الجمل فإن الذخيرة اللغوية لدى الطفل لا تقاس بعدد من المفردات التي يعرفها فحسب، بل كذلك بحسن استعمالها، لذلك فلا بد من أن ننظر إلى مقدرة الطفل على تركيب الجمل.

ورغم الاختلافات الطفيفة بين العلماء حول هذه المرحلة، إلا أنهم يتفقون في أنها تتألف من ثلاثة مراحل وهي:

3-2-2-1 مرحلة الكلمة القائمة مقام الجملة:

« وتبدأ هذه المرحلة من السنة الأولى إلى الثانية تقريبا فقد يعني بقوله (ماما) تعالي يا ماما»[1].

3-2-2-2 مرحلة الجملة الناقصة:

« وهي المرحلة الثانية حيث يستخدم فيها الطفل كلمتان أو أكثر لكن دون وجود علاقة بينهما – لغة البرقيات، ويكون عمر الطفل في هذه المرحلة تقريبا بين الثانية والثالثة كأن يقول الطفل (ماما التفاحة) ويعني (هذه التفاحة يا أمي) أو (هذه التفاحة التي سقطت منك يا أمي).

3-2-2-3 مرحلة الجملة الكاملة:

تتمثل في الجملة المركبة الأكثر تعقيدا وتزداد الكلمات المكونة للجمل بحسب الأعمار المختلفة للأطفال»[2].

---

[1] إيمان كاظم، الاكتساب اللغوي وعلاقته بالنمو العضوي، ص42، 43.

[2] ينظر: شريف إبراهيم بحيري الجمل، لغة الطفل في ضوء علم اللغة النفسي، ص151.

« وكما أوضحنا سابقا أن الطفل يلجأ إلى حذف بعض الكلمات الصغيرة كحروف الجر وفي المقابل يحتفظون بالكلمات التي لها معنى ولها علاقة مباشرة مع مدلولات الكلام.

فليس حذفهم لبعض العناصر – مهما كان ذلك المبرر– بعمل عشوائي وإنما هو مؤسس على دلالة المعنى المقصود من الرسالة التي يريد الطفل تبليغها، وبعد أن يكتسب الطفل جميع العناصر الوظيفية، فإن تكوين البنية التركيبية في لغته يبدأ من استعمال الجملة القواعدية بكل عناصرها الاسنادية، وبكل أنواعها البسيطة والمركبة والمتلازمة وبهذا العمل يكتمل النظام القواعدي عند الطفل»[1].

وهكذا تعد المرحلتين بنوعيها ما قبل اللغوية واللغوية محطات هامة في المسار اللغوي للطفل، فهي تعد أيضا العتبة الضرورية لاكتساب الطفل للغته، فتعتبر المرحلة ما قبل اللغوية هي اللبنة الأساسية لتأسيس قاعدة لدى الطفل للمرور للمرحلة الموالية التي تتسم بنوع من الوضوح من الناحية الدلالية و التركيبية على حد سواء.

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص122.

العوامل المؤثرة في الاكتساب اللغوي

تعتبر المراحل التي يمر بها الأطفال لاكتساب اللغة نفسها عند جميع أطفال العالم خاصة منها المرحلة ما قبل اللغوية التي تتمل في الصراخ والمناغاة والتقليد، إلا أن هناك عوامل أخرى تساعد على اكتساب الطفل للغته بالنسبة لأقرانه من الأطفال الآخرين ومن بين هذه العوامل:

4-1 الذكاء:

« من المتفق عليه بين العلماء أن مفهوم الذكاء هو القدرة على حل المشكلات، ويلاحظ أن الأطفال الدين يجيدون التعامل مع حل المشكلات وتناول المجردات هم الأطفال الذي لديهم قدرات لغوية وعددية عالية، وقد أشارت نتائج دراسة (نبيلة عواد) إلى وجود ارتباط موجب للذكاء بين الجنسين وبعض مهارات اللغة، ويرتبط المحصول اللفظي عند الأطفال ارتباطا عاليا بنسبة ذكائهم، ويرى علماء التربية وعلماء النفس أن النمو العقلي للإنسان يرتبط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت لغة هذا الإنسان ارتقت قدراته العقلية وذكاؤه وتفكيره» [1].

4-2 العلاقات الأسرية:

« تشير الدراسات إلى أن الطفل الوحيد أو الأول في الأسرة يتمتع بمستوى لغوي أعلى من الطفل الذي يعيش مع عدد من الإخوة، والسبب في ذلك أن اهتمام الأب والأم قد يؤدي إلى تنبيه الطفل إلى استخدام الألفاظ وربطها بما يناسبها من المعاني. كما أن نمط العلاقات السائدة في الأسرة يلعب دورا كبيرا في تحديد المستوى اللغوي للأطفال، فإذا كانت العلاقات الأسرية يغلب عليها الانسجام والود، فإن الفرد يستطيع أن يعبر عن أفكار متى شاء، فتنمو مداركه العقلية واللغوية نموا سويا، وبالعكس إذا كانت العلاقات مبنية

[1] منى كشيك، فايزة عوض، العوامل المؤثرة في نمو الأطفال اللغوي، (د ط)، (د ت)، ص3، 4.

على التسلط والتحكم، فإن الطفل يحاول أن يتجنب المواقف، ويبتعد عن التعبير عن آرائه خوفا من اللوم والتأنيب»[1].

4-3 وسائل الإعلام والحكايات والقصص:

« إن لوسائل الإعلام دورا كبيرا في اكتساب الطفل المفردات والتراكيب اللغوية من خلال البرامج الموجهة إلى الأطفال، كما أن سماع الأطفال للحكايات والقصص يزيد من ثروتهم اللغوية ،و يصقل أفكارهم، ونمط تفكيرهم »[2]

4-4 الجنس:

« أثبتت الدراسات أن هناك فروقا بين الجنسين فيما يتعلق بالنمو اللغوي، فنجد أن البنات يتكلمن أسرع من الذكور، وهن أكثر تساؤلا وأحسن نطقا وأكثر عددا في المفردات من البنين، ونلاحظ أن البنات أكثر تقدما من البنين في اكتساب اللغة بسبب وفرة الوقت الذي تقتضيه بجانب أمها أكثر من الذكور الذين ينصرفون إلى اللعب خارج البيت... وقد استنتج (تشري ولويس) من أن أم البنات توفر لبناتها بيئة لغوية أشد ثراء من تلك التي توفرها الأم للبنين.

وما لاحظه **لينريج** وغيره من علماء النفس البيولوجيين، من أن المخ عند البنات ينضج في وقت مبكر عنه عند البنين، وخاصة فيما يتعلق بمركز وظيفة الكلام في الفص المسيطر على هذه الوظيفة، ذلك أن النضج اللحائي في هذه الحالة يساعد على الإسراع في إخراج الأصوات وكذلك معدل اكتساب اللغة»[3]

---

(1) http://www.alukah.net.socia 10:35/ 23/02/2016

(2) الموقع نفسه:09:50 /2016/02/25

(3) أحمد مفتش مقدوم بأحمد، العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة، ص1- 3.

4-5 النضج والعمر الزمني:

« تعتمد عملية اكتساب اللغة إلى حد كبير على النضج البيولوجي بحيث تتطلب التطور الملائم لمناطق الدماغ الخاصة بالكلام، والتي تتحكم بآليات ربط الأصوات والأفكار وإنتاج الكلام الذي يتطلب تناسقا معقدا إلى حد كبير بين حركات التنفس، وحركات الشفاه، واللسان، والفم، والأوتار الصوتية. ومناطق الدماغ المهمة للكلام واللغة لا تكون متطورة بشكل جيد عند الولادة ومناطق الدماغ الخاصة بالكلام في فصوص الدماغ الأمامية والصدفية من جملة أجزاء الدماغ الأبطء نضجا من غيرها من أجزاء الدماغ الأخرى والطفل الذي تتطور لديه مناطق الدماغ المهمة للكلام واللغة قبل غيره من الأطفال الآخرين، فإنهم يتفوقون عليهم في اكتساب اللغة.

كما يلعب العمر الزمني للطفل دورا أساسيا في اكتساب الطفل اللغة ، ويمكن تلخيص أهم ما توصلت إليه الدراسات في هذا المجال:

– زيادة حديث الأطفال كلما تقدموا في العمر» [1]

« – ازدياد عدد الكلمات التي يستخدمها الأطفال بازدياد العمر.

– بطء وضحالة المحصول اللغوي للأطفال في السنتين الأوليتين، ثم الإسراع فيما بعد نظرا لعمر الطفل وتقدم نموه في النواحي الأخرى.

– كلما تقدم الطفل في العمر يزداد طول الجملة لديه، وينتقل من الجملة البسيطة إلى الجملة المعقدة.

– وجود علاقة بين نمو المفاهيم عامة وتقدم الطفل في العمر»[2].

---

[1] المرجع السابق، ص1-3.

[2] http://www.alukah.net 26/ 02/ 2016/ 17:20.

4-6 سلامة الأعضاء المتعلقة بالنمو اللغوي:

« تعد سلامة الأعضاء المسؤولة عن النمو اللغوي لدى الطفل ومدى اكتساب للغته أمرا هاما في تمكين الطفل من التحكم فيها وتتمثل في الحنجرة واللسان والشفتان وأعضاء السمع والبصر والمراكز المخية المسؤولة عن اللغة فكل هذه الأعضاء تتعاون على إخراج الكلمات بحيث تصبح سلامة الأعضاء دور في العملية النطقية؛ حتى تتم هذه العلمية بسهولة ونجاح لابد من تضافر تلك الأعضاء التي تشكل مجتمعة فيما بينها جهازا نطقيا»[1].

4-7 تعدد اللغة:

« يعتمد الطفل في مراحل الطفولة الأولى على تقليد لغة الآخرين، فتؤثر اللغات التي يسمعها الطفل وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة في اكتساب لغته فحينما يتكلم الطفل لغتين نتيجة لاختلاف لغة البيت عن لغة الأصدقاء أو أطفال الجيران أو عن لغة المدرسة، أو حينما يضطر إلى تعلم لغة أجنبية في الوقت الذي لا يزال يتعلم لغته الأم. ولعل أهم ما كشفت عنه الدراسات التي تصدت لدراسة أثر تعلم لغتين في نفس الوقت على التطور اللغوي للطفل أسفرت عن نتائج هي:

يكون التطور اللغوي للأطفال الذين يتعلمون لغتين في نفس الوقت متأخر عنه لدى الأطفال الذين يتعلمون للغة واحدة.

– تزداد نسبة من يعانون من مشكلات لغوية كالتلعثم وغيرها بين الأطفال الذين يتعلمون أكثر من لغة عنها بين الأطفال العاديين.

– في حالة تعلم الطفل لغتين في نفس الوقت يفضل أن يسمع كل لغة باستمرار من مصدر واحد واللغة الثانية على الدوام من الأم.

[1] إيمان نعمة كاظم، الاكتساب اللغوي وعلاقته بالنمو العضوي، ص10، 11.

– استخدام كل لغة في أوقات تختلف عن الأوقات التي تستخدم فيها اللغة الأخرى في التحدث مع الطفل أو في ظروف مختلفة.

4-8 دور الحضانة ورياض الأطفال:

تلعب خبرات الطفل والمؤثرات التي يتعرض لها دورا مهما في زيادة ثروته اللغوية واتساع مدركاته، كما أن الخبرات والفرص التي تتهيأ للأطفال قبل دخول المدرسة الابتدائية تساهم في تطور لغتهم وزيادة مفرداتهم، بالإضافة إلى إسهامهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وأكدت دراسات أجريت في هذا المجال أهمية دور الحضانة ورياض الأطفال في إنماء خبرات أجريت في هذا المجال على أهمية دور الحضانة ورياض الأطفال في أنماط خبرات الطفل واكتسابه لمفردات جديدة. وقامت دراسات عديدة في المجتمع العربي لمعرفة أثر الالتحاق برياض الأطفال على اكتساب اللغة، وأجمعت كل هذه الدراسات على أن دخول الأطفال للروضة سيؤثر إيجابا على إنماء ثرواتهم اللغوية»[1].

[1] أحمد مفتش مقدم بأحمد، العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة، ص4، 5.

عوائـق الاكتسـاب اللغـوي

تمثل مرحلة الطفولة من أهم المراحل العمرية للإنسان، ففي هذه المرحلة يكتسب الإنسان أهم مكتسباته اللغوية التي تصبح لديه الوسيلة الوحيدة للاتصال مع غيره وللتعبير عن حاجاته ورغباته، سواء كانت هذه لغة إشارة أو النطق أو الإيماء أو الرموز، كما أن في هذه المرحلة تظهر لدى الطفل عوائق تحول بينه وبين اكتسابه لنظامه اللغوي، إذ تتنوع هذه العوائق بين عضوية ونفسية وبيئية.....

5-1 العوائق العصبية:

« يلعب الجهاز المركزي دورا هاما وحساسا في التحكم الرمزي للغة، لذلك فإن أية إصابة يتعرض إليها من المتوقع أن تؤدي إلى تدهور لمقومات اللغة أو تأخر في ظهور هذه القدرات، كما تؤدي إصابات وأمراض الجهاز العصبي إلى تأخر في نمو اللغة اعتمادا على درجة وانتشار الإصابة أو المرض. ومن أشكاله:

5-1-1المعوق حركيا (الإصابات الدماغية المتخصصة):

في هذه الحالة تكون الإصابة في بعض أجزاء الجهاز العصبي المركزي التي تتحكم في الأداء الحركي للعضلات وتكون العلامات المرضية أساسا ليست شللا في العضلات (كما هو الحال في شلل الأطفال مثلا)، وإنما تكون صعوبة الحركة في صورة تقلصات في أجزاء مختلفة في الجهاز العضلي أو حركات لا إرادية، وأن هذا التدهور الحركي سيؤثر على الأداء القوي بما هو معروف من أن إخراج اللغة يتحكم فيه جهاز حركي على أعلى ما يمكن من درجات التنسيق والأداء، ولكن ما يؤثر على نمو اللغة كمقدرات رمزية»[1] حيث أن هذا المعوق يكون في الغالب محكوما عليه بالعيش في بيئة محدودة

[1] ينظر: كريمة يدير، إميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 2005م ص167، 168.

التجارب، لا يستطيع أن يكون حر الحركة فينطلق ويكتشف ويتعلم بنفسه الخبرات ومفاهيم تساعده على بناء جهازه الرمزي اللغوي.

5-1-2 عية الطفولة:

وهي تأخر في النمو اللغوي عند الأطفال نتيجة إصابات مخية افتراضية لا يمكن تحديدها بشكل دقيق إما مخيا أو عن طريق اختبارات مساعدة، ويكون العيب الأساسي فيها هو عيب في استعمال الرموز وصعوبة التجريد، وتشمل الصعوبة في تشكيل الفكرة الرمزية والآداء والفهم[.....] كذلك يعاني الطفل من صعوبة وعيوب في الاستقبال (فهم مضمون الحواس) قد يبدوا أحيانا كالأصم، لأنه يجد صعوبة في فهم معاني الرسالة الصوتية .

5-1-3 فقدان السمع الحسي: (العصبي)

وتكون أسبابه علل أو أمراض وإصابات في الأذن الداخلية وعصب السمع والتوصيلات المركزية السمعية في الجهاز العصبي المركزي، وتتفاوت درجة فقدان السمع، كما أنها قد تصل عموما إلى درجات شديدة من الصم وقد يحدث تأثيرا على طيف الترددات للرسالة الصوتية مما يؤثر تأثيرا شديدا على وضوحها.[1]

5-2 مظاهر عيوب النطق:

« تتمثل عيوب النطق:

5-2-1 الحذف: في هذا النوع من عيوب النطق يحذف الطفل صوتا ما من الأصوات التي تتضمنها الكلمة، ومن ثم ينطق جزءا من الكلمة فقط، وقد يشمل الحذف أصواتا متعددة وبشكل ثابت يصبح كلام الطفل في هذه الحالة غير مفهوم»[2] .

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص166- 168.

[2] فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، مكتبة الكتاب العربي، (د ط)، (د ت)، ص5.

5-2-2 الإبدال: « توجد أخطاء الإبدال في النطق عندما يتم إصدار غير مناسب بدلا من الصوت المرغوب فيه، على سبيل المثال قد يستبدل الطفل حرف (س) بحرف (ش) أو يستبدل حرف (ر) بحرف (و)، مرة أخرى تبدوا عيوب الإبدال أكثر شيوعا في كلام صغار السن من الأطفال لأكثر سنا، هذا النوع من اضطرابات النطق يؤدي إلى خفض قدرة الآخرين على فهم كلامه عندما يحدث بشكل متكرر»[1] كما أن الطفل يتطور في مستهل عامه الثالث، إلا أن نطقه لم يكن كاملا، وكان يدغم الكثير من الحروف في أثناء الكلام، ويبدل بعضها ، وحركات لسانه في فجوة الفم أثناء نطقه لهذه الحروف غير عادية» [2].

5-2-3 الإضافة: يتضمن هذا الاضطراب إضافة صوتا زائد إلى الكلمة، وقد يسمع الصوت الواحد وكأنه متكرر مثل، سسلام عليكم، صصباح الخير.

5-2-4 التحريف: يتضمن التحريف نطق الصوت بطريقة تقربه من الصوت العادي بيد أنه لا يماثله[....] أي يتضمن بعض الأخطاء، وينتشر التحريف بين الصغار والكبار وغالبا ما يظهر في أصوات معينة مثل: السين، الشين حيث ينطق صوت السين مصحوبا بصفير طويل، أو ينطق صوت الشين من جانب الفم واللسان»[3].

5-3 أمراض الكلام:

« تتعدد أمراض الكلام بين الأطفال. فمنها ما يتصل باللسان ومنها ما يتصل بالخيشوم ومنها ما يتعلق بالشفتين وذلك حسب مخارج الحروف ونذكر منها:

---

[1] المرجع السابق، ص6.

[2] مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، ط5، (د ت)، ص55.

[3] فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، ص4- 6.

5-3-1 اللجلجة: « يعرف بعض الكتاب اللجلجة بأنها مشكلة كلامية تستمر بتكرار أجزاء الكلمات أو الكلمات كلها وتطويل نطق الأصوات وربط الأصوات أو الكلمات والتوقف الطويل أثناء الحديث بدون داع » [1]

« وتشير تقديرات منظمة الصحة العالمية وجود خمسة عشر مليون شخص في العالم يعانون من اضطراب اللجلجة. وتبدأ المؤشرات الدالة على اضطراب اللجلجة في الظهور على الحالات المصابة بها في مرحلة عمرية مبكرة من حياتهم، وعادة ما تتكرر نوبات اللجلجة بين الأطفال فيما بين سن الثانية إلى السن السادسة من العمر. أي أثناء أوجه فترات النمو اللغوي».[2]

5-3-2 التلعثم: التلعثم هو: « نقص الطاقة اللفظية أو التعبيرية وتظهر في درجات متفاوتة من الاضطراب في إيقاع الحديث العادي وفي الكلمات، بحيث تأتي نهاية الكلمة متأخرة عن بدايتها ومنفصلة عنها، أو قد يظهر في شكل تكرار للأصوات ومقاطع وأجزاء من الجملة وعادة ما يصاحب بحالة من المعاناة والمجاهدة الشديدتين. أي أن التلعثم هو اضطراب يصيب طلاقة كلام المرسل، وتكون العثرات في صورة تكرار أو إطالة أو وقفة (صمت) أو إدخال بعض المقاطع أو الكلمات التي لا تحمل علاقة بالنص الموجود».[3]

5-3-3 الخمخمة:« يتميز هذا العيب من غيره من العيوب التي تتصل بالنطق، وكذلك عن الاضطرابات الكلامية المعروفة حيث تتميز بمظاهر خاصة يسهل حتى على غير الأخصائيين وعلى غير المشتغلين بأمراض النطق إدراكها بمجرد الاستماع إليها، سواء هذا عن طريق الملاحظة العارضة أم عن طريق الملاحظة المقصودة ويصبح المصاب هدفا للنقد والسخرية فينشأ هيّبًا قلقا، قليل الثقة بنفسه، فيفضل الصمت ولانزواء، ويهرب

---

[1] عبد الرحمان عيسوي، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، ص09.

[2] http://www.gulfkids.com 01/ 03/ 2016/ 19:45.

[3] الموقع نفسه 02/ 03/ 2016/ 10:20.

من المجتمع إلا إذا اضطرته ظروف الحياة، فيقوم بذلك رغما عنه. ويجد المصاب بالخمخمة صعوبة في إحداث الأصوات الكلامية المتحركة منها والساكن – فيما عدا حرفي الميم والنون– فيخرجهما بطريقة مشوهة غير مألوفة فتبدو الحروف المتحركة مثلا كأن فيها غنة، أما الحروف الساكنة فتأخذ أشكالا مختلفة متباينة من الشخير أو الإبدال وترجع العلة في هذه الحالات إلى وجود فجوة في سقف الحلق منذ ميلاد الطفل. وتكون في بعض الأحيان شاملة للجزء الرخو والصلب من الجلد معا، وقد تصل أحيانا إلى الشفاه أو تشمل أحيانا أخرى الجزء الرخو أو الصلب فحسب [1].

5-3-4 التأتأة: « التأتأة من أكثر عيوب النطق انتشارا بين الأطفال وهي تلاحظ بكثرة فيما بين الخامسة والسابعة أي في مرحلة إبدال الأسنان، وإن من أبرز أسباب الخطأ في نطق – حرف السين– عن طريق إبدالها بحروف أخرى كالثاء والشين أو الدال» و يرجع ذلك إلى عوامل أخرى منها:

– عدم انتظام الأسنان من ناحية تكوينها الحجمي كبيرا وصغيرا أو من حيث القرب والبعد أو تطابقها، وخاصة في حالة الأضراس الطاحنة والأسنان القاطعة [2].

« كما تحدث التأتأة في بعض الحالات، نتيجة لعوامل وظيفية بحتة لا شأن لها بالناحية التركيبية للأسنان ومن هذه العوامل التقليد، حيث يظهر من تتبع مثل هذه الحالات، أن هناك بين أفراد الأسرة من يشكون من نفس المشكلة، وكما تتخذ عدة أشكال منها:

– إبدال حرف السين ثاءا وسببه يرجع إلى بروز طرف اللسان خارج الفم متخذا طريقه بين الأسنان الأمامية.

---

[1] ينظر: مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ص151، 152.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص59.

– إبدال السين شينا وسببه يرجع إلى تيار الهواء الذي يمر في تجويف ضيق بين اللسان وسقف الحلق في حالة نطق حرف "السين".

– إبدال السين إما ثاءا أو دالا ويطلق على هذا النوع الإبدال السيني

وكثيرا من الأطفال يبدلون الكاف ثاء لأن الصوتين يتحدان في صفتي الهمس والشدة ولا فرق بينهما إلا في المخرج، فانتقال المخرج من أقصى الحنك إلى أدناه يبرر إبدال الكاف تاء، لأن أقرب أصوات طرف اللسان إلى الكاف هي التاء»[1].

5-3-5 اللفف: « أن يكون في اللسان ثقل وانعقاد.

5-3-6 الليغ: أن لا يبين الكلام.

5-3-7 الرتة: حبسة في لسان الرجل وعجلة في كلامه ».[2]

5-4 العوائق النفسية:

من المعروف أن التخاطب يصعب فيه التعبير عن النفس في أحوال الضغوط العاطفية وهذا يشرح الدور الكبير للاضطرابات النفسية التي تلعب دورا هاما في نمو اللغة عند الطفل وما تسببه من تأخر في النمو اللغوي لديه، ومن بين ظواهر وأشكال العوائق النفسية ما يلي:

5-4-1 الانطوائية الذاتية:

تصاحب هذه الحالة الطفل منذ الطفولة الأولى، ويتميز هذا الطفل برفضه التام للاتصال بالبيئة[....] وهذا الطفل يقوم بكثير من الأفعال التكرارية القهرية غير الهادفة، ويتعلق

[1] إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية ، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها بمصر، (د ط)، (د ت)، ص145.

[2] فؤاد بهى السيد، الأسس النفسية، ص159، 160.

تعلقا قهريا بأشياء لا معنى لها عندنا نحن البالغين الأسوياء، وهذا الطفل المصاب في الغالب على درجة كبيرة من الذكاء رغم صعوبة أو استحالة إجراء القياسات النفسية للذكاء.

5-4-2 السلبية:

تظهر هذه الحالة عند الأطفال الذين يسمعون أو يتعلمون أول كلمة للنفي أو الرفض "لا" من الوالدين، وتتميز تربيتهم في السنين الأولى بنواحي كثيرة من التحديدات لسلوكهم وهذا يمثل بشكل عام في صورة رفض متشابه "لا" أي أن الرفض أو الإيتاء للفعل العكسي لما هو متوقع منه[.....] وبهذه الصورة لا يستطيع الطفل أن يستفيد من بيئته اللغوية مهما كان فيها، كذلك لا يرى الحوافز التي تشجعه على استعمال اللغة كأداة للتخاطب[1].

5-5 العوائق البيئية:

من البديهي أن الطفل السوي السليم تماما(أي بلا حرمان حسيا و اضطرابات عصبية أو اضطرابات نفسية) إذا عزل تماما أو عاش في بيئة منبهة فإن مقدراته اللغوية ستكون محدودة ، بل أحيانا سيكون أبكم أو كما يقال الطفل الحيوان.

والدور الرئيسي الذي تلعبه البيئة هنا هو التنبيه العام عن طريق إعطاء النموذج اللغوي السليم، وعن طريق إغراق حواس الطفل بالمنبهات اللغوية، وبالكلام الذي به يستطيع أن يكون له نموذجه اللغوي ويغير ويصحح في شكله ومساره، ومحاكاة لهذا النموذج الصحيح من البيئة. كذلك التنبيه العام المقصود به توضيح للطفل أن اللغة والتخاطب شيئا يمكن استعماله للتأثير على البيئة ولادخال البهجة والسرور على النفس، لذلك فإن المتوقع من نشاط البيئة أن يكون نشاطا ذا اتجاهين أي تخاطب باشتراك الطفل، وكذلك

[1] ينظر: كريمة بديرّ، اميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، ص71.

أن إغراق الطفل بالحنان والاهتمام والتشجيع على المشاركة في النشاط العام في البيئة بما في ذلك التخاطب له دور فعال ورئيسي في نمو اللغة ولذلك نجد أن إهمال الأم للأطفالها أو بيت مهدد تعصف به المشاكل قد يؤدي إلى تأخر نمو اللغة عند الطفل ويلاحظ أن تأثير البيئة قد لا يكون دائما فوق العتبة المرضية، أي أنه توجد بيئتين يمكن القول بأنهما يمنحان للطفل التنبيه الكافي والاهتمام الكافي لبناء لغته، ولكن إحداهما أكثر فعالية في تنشيط نمو اللغة في أبعادها المختلفة عن الأخرى، وذلك ترتبط أساسا بالمستوى الثقافي والاجتماعي للأسرة، بما يتيح للطفل من تجارب أغنى ونموذج لغوي أعمق. وهنا يستطيع الطفل أن يحرز تقدم لغويا على أقرانه في البيئات الأقل تنبيها[1].

5-6 العوائق العضوية:

تعتبر اللغة أهم الوسائل التي تمكن البشر من التواصل فيما بينهم، والتعبير عن الحاجات والرغبات والانفعالات والمشاعر والسلوكيات، واضطرابها عبارة عن إعاقة أو انحراف أو خلل عضوي أو وظيفي في نمو التعبير عن فهم الكلمات في سياق التفاعل من الآخرين فهناك اضطرابات قد تمس جهاز من الأجهزة المسؤولة عن الكلام كالأعضاء الجسمية واللسان والرئتان والحنجرة والبلعوم والحبال الصوتية والفم وتجاويف والفك والأنف، بحيث تصبح سلامة هذه الأعضاء وصحتها عاملا هاما في الأداء اللغوي. أما العوامل التي تعيق هذا الأداء الحسن فهي تتلخص في إصابة أحد هذه الأعضاء المساهمة في عملية النطق والكلام ومن بين هذه العوائق العضوية:

5-6-1 شق الحلق أو الشفاه:

يمكن أن يسهم هذا الأخير في كثيرا من اضطراب النطق، وكذلك في رنين الصوت حيث تزداد الأصوات الأفقية وتختل الأصوات الاحتكاكية والاحتباسية والانفجارية.

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص172-174.

5-6-2 خلل شكل اللسان:

« قد يؤدي إلى اضطراب النطق، فقد شاع خلال العصور الماضية علاج بعض اضطرابات النطق عن طريق قطع رباط اللسان(النسيج الذي يربط اللسان بقاع الفم) فعندما يوثق هذا الرباط بجذب اللسان إلى الأسفل، فإنه يصعب عليه التحرك إلى الأعلى بحرية وبالتالي لا يستطيع الطفل أن ينطق الأصوات مثل: اللام و الراء وغيرها من الأصوات التي يحركها اللسان إلى الأعلى تجاه سقف الحلق أو منابة الأسنان»[1]، وأما حركة اللسان الطبيعي تأخذ أشكالا مختلفة من حرف إلى آخر فحركة اللسان مثلا عند نطق حرف (الألف) مفتوحة غيرها عند نطق (الألف) مكسورة، ذلك نجد حركة اللسان في الحالة الأولى في مستوى أفقي، أما في الحالة الثانية فيكون اللسان مقوسا. [2]

5-6-3 تشوه اللسان:

« قد تسهم في اضطرابات النطق ، نظرا لأن الأسنان تشترك في عملية النطق، فهي مخارج لبعض الأصوات، لذلك فسقوط الأسنان الأمامية العلوية مثلا غالبا يصاحب باضطرابات نطق. بيد أنها مؤقتة حيث تزول مع طلوع الأسنان الجديدة، كما اتضح أنه يمكن تدريب الأطفال على وضع اللسان مكان تلك الأسنان للتعويض، ومن ثم يقاوم اضطرابات النطق»[3].

---

[1] فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، ص11، 12.

[2] ينظر: مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ص12.

[3] فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، ص12.

مـجمل القــول

من خلال ما ذكر في هذا الفصل استنتجت عدة نقاط أهمها:

- الاهتمام بالنمو اللغوي عند الطفل هو البداية الفعلية لاكتساب نظامه اللغوي السليم.

- تتطور لغة الأطفال بشكل سريع خلال السنوات الأولى من أعمارهم.

- يمثل التقليد أهم مرحلة اكتساب الطفل اللغة.

- تعترض بعض العوائق لغة الطفل تحول بينه وبين اكتسابها له.

- يكتسب الطفل أثناء نموه المعرفي أشكالا متعددة من مبادئ لغته.

- يختلف مستوى النمو اللغوي بالنسبة للأطفال اختلافا كبيرا باختلاف أعمارهم.

- أول ما يتصل به الطفل هو الأم ويليها أفراد العائلة، وبعد ذلك يبدأ في اتصالاته الاجتماعية من خارج العائلة.

الفصل الثاني: نظرية التعلم بالملاحظة

- تمهيد

1- التعريف بالنظرية

2- تجارب باندورا في هذه النظرية

3- نتائج التعلم بالملاحظة

4-مراحل التعلم بالملاحظة والعوامل المؤثرة فيه

-5 التطبيقات التربوية التي يجب على المعلم مراعاتها في المرحلة الابتدائية

6- إيجابيات وسلبيات نظرية التعلم بالملاحظة

-مجمل القول

تمهيد

بعد ظهور التعليمية على سطح الدراسات الحديثة ظهر عديد من النظريات تفسر الطريقة المثلى لكيفية حصول التعلم عند الإنسان. ومن بين هذه النظريات، نظرية التعلم بالملاحظة التي ترى أن اكتساب الطفل للغته يتم على مبدأ التقليد، أي تقليد الطفل للغته التي يقوم الآخرون بإنتاجها فتعتبر العامل الرئيسي وراء اكتساب الطفل للغته كما تركز هذه النظرية على أهمية التفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية في حدوث عملية التعلم. والتعلم من خلال هذه النظرية مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين، ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم أي يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها.

التعريف بالنظرية

« من المؤكد أن كثيرا من أنماط السلوك لدى الطفل، تكتسب من خلال البيئة المحيطة به فهو يقلد و يحاكي الأنماط والنماذج التي يراها ويسمعها. فالطفل يقلد أمه ويحاكي أباه في كثير من الحالات سواء السلوكية أو المعرفية.

وقد ظهرت في القرن العشرين نظرية التعلم بالملاحظة لكي تفسر هذه المواقف باحثة عن أسبابها ومؤثراتها وعواملها.

تعرف هذه النظرية بأسماء متعددة كنظرية التعلم بالملاحظة والتقليد أو نظرية التعلم بالنمذجة، وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية لأنها حلقة تواصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط– المثيرة والاستجابة) فهي في تفسيرها لعملية التعلم تستند إلى توليفة من المفاهيم المختلطة من تلك النظريات [.....] إذ تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها ، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد.

فوفقا لهذه النظرية فإن الأفراد يستطيعون تعلم العديد من الأنماط السلوكية لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين، حيث يعتبر هؤلاء بمثابة نماذج يتم الاقتداء بسلوكاتهم» [1].

« ومن الممكن أن يكتسب الناس عددا كبيرا من الاستجابات عن طريق الملاحظة بعضهم البعض، بما في ذلك المحصول اللغوي للفرد، وطريقة كلامه وأنشطته الجسمية و الآلية التي يمارسها كل يوم، والآداب الاجتماعية، والقواعد الشائعة »[2]

« وتشير نظرية التعلم بالملاحظة إلى إمكانية تأثر سلوك الملاحظ أو المتعلم بالثواب والعقاب، حيث يتخيل المتعلم نفسه مكان النموذج، ويلاحظ ما يتعرض له هذا النموذج من ثواب أو عقاب نتيجة ما يقوم به من سلوك، غير أن الثواب والعقاب، سواء كانا مباشرين أم غـــير مباشرين، ليسا مسؤولين عن تعلم السلوك مسؤولية مبـاشرة، بل إن ملاحظة سلوك النموذج، ومحاكاة الاستجابات الصادرة عنه هما المسؤولان عن التعلم، ولا ضرورة لإدخال متغيرات أخرى تنسب إليها مسؤولية التعلم بالملاحظة".

ويعد ألبرت باندورا* واحدا من الرموز الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي الذين كانوا لهم الفضل في إثارة الانتباه لهذا النوع من التعلم [.....] وكذلك ترتكز نظرية التعلم الاجتماعي على دور التعزيز والمحاكاة في التحكم في السلوك»[3].

---

[1] ينظر: عماد الزغول، نظريات التعلم، ص125، 126.

[2] ينظر: أحمد محمد عبد الخالق، نظريات التعلم، ص208، 209.

[3] سامي محمد ملحم، سيكولوجيا التعلم والتعليم، ص305.

* ولد ألبرت باندور عام 1925م في مدينة مندير في ألبرتا بكندا حصل على البكالوريوس 1949م ودرجة الدكتور عام 1959م نشر الكثير من المؤلفات أشهرها "عدوان المراهق"

ويرى باندورا أن التعلم بالملاحظة يسمح للأطفال الصغار أن يكتسبوا عددا من الاستجابات الجديدة المتنوعة، حيث أن الصور أو النماذج تشد اهتماماتهم».[1]

[1] خليل ميخائيل معوض، علم النفس العام، ص199.

تجارب باندورا في هذه النظرية

« لقد أجرى ألبرت باندورا و تلميذه والترز العديد من الأبحاث التجريبية على الأطفال والأفراد الراشدين لاختبار صحة فرضيات نظريتهما في التعلم الاجتماعي وقد كان محور اهتمامها يتمركز على متغيرات الشخصية بعمليات تعديل السلوك، وأهم التجارب التي قام بها باندورا في هذا المجال اشتملت على عينة من الأطفال تم تقسيمهم عشوائيا إلى خمس مجموعات على النحو التالي».[1]

« شاهدت المجموعة الأولى نموذجا إنسانيا حيا وهو يقوم بسلوكات عدوانية نحو لعبة بلاستيكية .

- و شاهدت المجموعة الثانية سلوكات إنسانية عدوانية متلفزة».[2]

- « و شاهدت أفراد المجموعة الثالثة المشاهد العدوانية السابقة نفسها في فيلم كرتون.

- أما المجموعة الرابعة، فلم يشاهدوا أيا من هذه الأحداث، وتم التعامل معهم كمجموعة ضابطة.

- وأخيرا قام أطفال المجموعة الخامسة بمشاهدة شخص يعتبر مثالا للنوع المغلوب على أمره المسالم غير العدواني». [3]

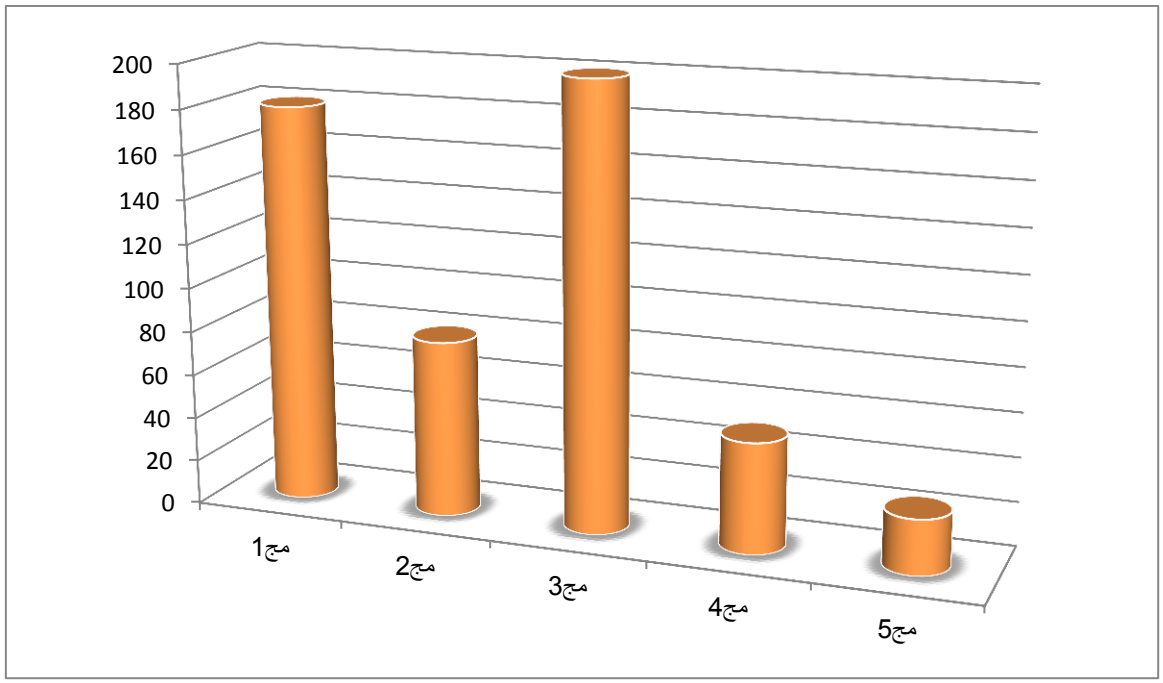
---

[1] عماد الزغول، نظريات التعلم، ص130.

[2] عدنان العتوم و آخرون، علم النفس التربوي، النظرية و التطبيق، دار الميسرة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1 1426هـ/2005م، ص117.

[3] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص203.

وبعد إجراء المعالجة وعرض النماذج المختلفة على أفراد عينة الدراسة التجريبية جميعها تم وضع كل طفل من أطفال هذه المجموعات في وضع مشابه للوضع الذي لاحظ فيه سلوك النموذج، وقام عدد من الملاحظين لسلوك الأطفال عبر زجاج النافذة ذي اتجاه واحد، لتسجيل الاستجابات العدوانية الجسدية واللفظية التي أداها أطفال المجموعات المختلفة، وتم استخراج متوسط استجابات كل مجموعة على حدة ، ويمثل الرسم البياني متوسط هذه الاستجابات».[1]



متوسط الاستجابات العدوانية لمجموعات العينة الدراسية التجريبية والضابطة على تجربة باندورا للتعلم بالملاحظة و محاكاة النموذج .

يلاحظ من نتائج تجربة باندورا للتعلم بالملاحظة و محاكاة النموذج أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاثة الأولى التي تعرضت للنماذج العدوانية يفوق

[1] سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم و التعليم، ص311.

كثيرا متوسط استجابات المجموعة الرابعة (الضابطة) التي لم تتعرض لمشاهدة النموذج، وتبين النتائج أيضا أن متوسط استجابات المجموعة الخامسة التي تعرضت لنموذج مسالم وغير عدواني أقل من متوسط استجابات المجموعة الرابعة».[1]

[1] المرجع السابق، ص311.

نتائج التعلم بالملاحظة

يمكن أن يؤدي التعلم الاجتماعي في ملاحظة سلوك الآخرين و محاكاتها إلى عدة نتائج مما يتيح للفرد أن يكتسب من خلالها بعض المهارات فمن بين هذه النتائج :

3-1 تعلم سلوك جديد :

« يتمثل ذلك في تعلم سلوك أو مهارة جديدة ليست في حصيلة الفرد السلوكية عند ملاحظة الآخرين، ربما نتعلم أنماطا جديدة من السلوك لم تكن لدينا في الأصل»[1] ومثال ذلك تعلم الطفل تشغيل وإغلاق التلفزيون من خلال ملاحظة لأخيه الأكبر وهو يقوم بهذا السلوك ، وهذا ليس شرطا أساسيا لتعلم سلوكات جديدة مشاهدة نماذج حية فنحن في كثير من الأحيان نقلد سلوك نموذج من خلال قراءتنا عن سيرته في الكتب والصحف والمجلات[2] كما يمكن القول بأن هناك أشكالا متعددة من الأنماط السلوكية يمكن اكتسابها من خلال الملاحظة والمحاكاة، مثل اللغة واللهجة و القواعد الثقافية والاتجاهات والانفعالات وأساليب حل المشكلات. ومثل هذه الأنماط قد لا تكون لدى الفرد بالأصل. ولكن يضطر إلى تعلمها جراء تفاعله مع الآخرين وملاحظة الأنماط السلوكية لديهم[.....] كما أشارت نتائج الدراسات أن الأطفال هادؤوا الطباع يتعلمون السلوك العدواني جراء تفاعلهم مع الأطفال العدوانيين ويعد تعلم اللغة الأجنبية والعديد من

---

[1] عماد عبد الرحمان الزغول ، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الأردن، ط1، 1430هـ/2009م ص219.

[2] ينظر: عدنان العتوم و آخرون، علم النفس التربوي، النظرية و التطبيق، دار الميسرة للنشر و التوزيع، الأردن ط1 1426هـ/2005م، ص119.

المهارات الحركية والقواعد الاجتماعية دليلا على تعلم البالغين لمثل هذه الجوانب من خلال ملاحظة النماذج المختلفة في البيئات التي يتفاعلون فيها».[1]

3-2 إضعاف أو كف أو تحرير الاستجابات الكامنة :

« يعتبر هذا التأثير ذا أهمية خاصة بالنسبة لأنواع السلوك المنحرفة فالكف يؤدي إلى قمع السلوك المنحرف لدى المتعلم، وعادة يكون ذلك نتيجة رؤية القدوة يعاقب نتيجة القيام بنفس السلوك، أما إطلاق السلوك فسيحدث عندما يقوم المتعلم بنوع منحرف من السلوك تم تعلمه نتيجة لرؤية القدوة يكافأ أو لا يعاقب نتيجة لقيامه به».[2]

« وقد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى عكس ذلك أي إلى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة أو المقيدة، و خاصة عندما لا يواجه النموذج المعاقب عقابا نتيجة ما قام به». [3]

فعلى سبيل المثال إن معاقبة طالب بشدة أمام الآخرين نتيجة الغش في الامتحان قد يؤدي ذلك إلى قمع أو كف سلوك الغش لدى الآخرين .

وفي إحدى تجارب باندورا السابقة، أن الأفراد الذين مارسوا السلوك العدواني نتيجة ملاحظة نموذج يمارس مثل هذا السلوك، وقد عزز عليه كما أن أفراد المجموعة الأخيرة لم تمارس السلوك العدواني بسبب أنها شاهدت نموذجا عوقب بشدة على مثل هذا السلوك، ويرى باندورا أنه طالما يوجد لدى الأفراد دوافع خاصة لممارسة السلوك الإجرامي أو غير المرغوب فيه، فإن مشاهدة النماذج المعاقبة على هذا السلوك ربما لا تؤثر على ممارستها، أو عدم ممارستها من قبل هؤلاء الأفراد، وعموما فإن نتائج الدراسات التجريبية

---

[1] ينظر: عماد الزغول، نظريات التعلم ، ص 134.

[2] سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم و التعليم ، ص311، 312.

[3] صالح محمد علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الميسرة، للنشر و التوزيع، الأردن، 1418هـ 1998م، ص 49.

تشير بلا شك أن عقاب النموذج أو تعزيزه على سلوكات معينة من شأنه أن يؤثر في دافعية الأفراد لممارسة مثل هذه السلوكات أو تجنبها . [1]

3-3 تسهيل ظهور السلوك :

« قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور الاستجابات التي تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية التي تعلمها على نحو مسبق، إلا أنه لا يستخدمها. أي أن سلوك النموذج يساعد الملاحظ على تذكر الاستجابات المتشابهة لاستجابات النموذج» [2]يعد استخدامها في الأوضاع المتشابهة أكثر تواترا فالطفل الذي تعلم بعض الاستجابات التعاونية ولم يمارسها يمكن أن يؤديها عندما يلاحظ بعض الأطفال منهمكين في سلوك تعاوني، و تختلف عملية تسهيل السلوك عن عملية تحريره، فالتسهيل يتناول الاستجابات المتعلمة غير المكفوفة أو المقيدة التي يندر حدوثها أو تواترها بسبب النسيان أو عدم الاستخدام، أما تحرير السلوك فيتناول الاستجابات المكفوفة أو المقيدة التي تقف منها البيئة الاجتماعية موقفا سلبيا، فيعمل على تحريرها بسبب ملاحظة نموذج يؤدي مثل هذه الاستجابات دون أن يصيبه سوء». [3]

---

[1] ينظر: عماد الزغول، نظريات التعلم، ص 134.

[2] صالح محمد علي أبو جادو، التنشئة الاجتماعية، ص49.

[3] صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ص204.

مراحل التعلم بالملاحظة و العوامل المؤثرة فيه

4-1 المراحل :

هناك أربع مراحل يمر بها التعلم بالنموذج لحدوث عملية التعلم لدى الطفل أو الفرد حيث أن عدم توفر أحدها ربما يؤدي إلى خلل في عملية التعلم بهذا النوع، و يمكن النظر إلى هذه الجوانب على أنها عمليات أو متطلبات أو عوامل أو مراحل للتعلم الاجتماعي ويمكن عرض هذه المراحل الأربعة كالآتي :

4-1-1 الانتباه :

إن مجرد وجود نموذج لا يؤثر على الشخص الملاحظ ولا يتضمن حدوث التعلم ما لم ينتبه له هذا الشخص بطريقة ما، فقد يتجاهل الشخص النموذج تماما أن يغفل الخصائص الأساسية لسلوك النموذج، وتتأثر عملية الانتباه للنموذج بعوامل كثيرة منها: خصائص كل من النموذج، والشخص القائم بالملاحظة ومستوى الدافعية لدى الأخير والجاذبية المتبادلة من النموذج والشخص وإدراك كفاءة النموذج وتقبله ومكانته و قوته الاجتماعية فضلا عن التشابه في العمر والجنس والسلالة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي بينهما».[1]

كما يؤكد باندورا أن الفرد لا يتعلم كثيرا عن طريق الملاحظة، إلا إذا انتبه الملاحظ للنموذج و أدرك جيدا ميزات سلوكه. إنه لا يكفي النظر إلى النموذج فقط بل يجب على الفرد أن ينتبه جيدا له حتى يتم التعلم [.....] وهناك خاصية هامة تتعلق بالأشخاص الملاحظين تؤثر على الانتباه هي مستوى العمر وفي العادة فالأطفال الأكبر سنا لديهم

[1] محمد جاسم العبيدي، المدخل إلى علم النفس العام، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الأردن،ط1، (دت)، ص235 . 236

انتباه أطول من الأطفال الأصغر سنا. و بالإضافة لذلك فالأطفال الأكبر سنا يعرفون متى ينتبهون و متى لا ينتبهون للنموذج.[1]

4-1-2 الاحتفاظ :

« إن الاحتفاظ هو العملية الثانية الضرورية لحدوث التعلم بالملاحظة، فإذا أردت تعلم سلوك النموذج فيجب عليك أن ترمز للمعلومات المتعلقة بالنموذج وتحتفظ بها في ذاكرتك وتنظمها من أجل سهولة استرجاعها».[2]

« ويشير باندورا إلى نظامين تصوريين يحتفظ بهما الفرد بالسلوك ثم يحوله إلى أعمال فيما بعد و هاذان النظامان هما:

4-1-2-1 النظام الصوري :

فعند ما يلاحظ الفرد النموذج تتكون لديه صورا ذهنية، وبالتالي فإن أية محاولة للرجوع إلى الحوادث التي تم ملاحظتها من قبل تؤدي إلى ظهور تلك الصور الذهنية لتلك المنبهات الفيزيقية التي حدثت، وتلعب الصور الذهنية دورا أساسيا في التعلم بالملاحظة في مراحل النمو الأولى، أي عندما تكون المهارات اللغوية غير كافية .

4-1-2-2 الترميز اللفظي :

فنحن عندما نلاحظ نموذجا فإنه يحدث في أنفسنا عما يقوم به النموذج في تلك اللحظة وهذا الوصف يمكن استدعاؤه بينما حتى بدون سلوك ظاهر، فنحن يمكن أن نحدث أنفسنا بهدوء عن مراحل تعلم التزلج عن الجليد مثلا. وإن القدرة على استخدام التمثيل الرمزي ينبغي أن تظهر التحسن المرتبط بالسن، فالأطفال الأصغر سنا كانوا بحاجة إلى مساعدة

---

[1] ينظر: جودت عبد الهادي، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2007م ص 263.

[2] عدنان العتوم و آخرون ، علم النفس التربوي، ص 118.

إضافية من قبل الشخص الذي يجري التجربة في أداء التعبير اللفظي اللازم لكي يعززوا تعلمهم بالملاحظة».[1]

4-1-3 إعادة الإنتاج (الأداء):

« في هذه المرحلة من التعلم بالنمذجة يوجه الترميز اللفظي والبصري في الذاكرة، الأداء الحقيقي للسلوكات المكتسبة حديثا وقد وجد أن التعلم بالملاحظة يكون أكثر دقة عندما يتبع تمثيل الدور السلوكي التدريب العقلي».[2]

« وكما يطلق على هذه المرحلة تسمية إعادة الإنتاج الحركي، فهي تشير إلى ترجمة الفرد للرموز التي جرى ترميزها و تخزينها و الاحتفاظ بها في الذاكرة المتعلقة بالأنماط السلوكية التي صدرت عن النموذج إلى أنماط استجابية أو سلوكية جديدة».[3]

4-1-4 الدافعية :

« لابد من توافر ظروف باعثة مناسبة حتى يمكن أداء الاستجابة المكتسبة، وهذا لا يعني أن الانتباه والاحتفاظ والاستخراج الحركي قد تكون كافية تماما، فالاستجابة يمكن اكتسابها والاحتفاظ بها و يمكن أداؤها، و لكن ما لم يكن هناك سبب لذلك فلن تكون استجابة ظاهرة ».[4]

وغياب الدافعية من شأنه أن يقلل مستوى الانتباه والاهتمام بما يعرفه الآخرون من نماذج سلوكية، وتجدر الإشارة هنا إلى أن التعلم لمثل هذه الأنماط لا يتطلب الدافعية فقط وإنما تقيد هذا التعلم في أداء ظاهر كذلك و يتوقف الدافع على عدد من العوامل منها: النتائج التعزيزية أو العقابية (النتائج الخارجية) المترتبة على سلوك النماذج، وهو ما يطلق

---

[1] جودت عبد الهادي، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص 263.

[2] صالح محمد علي أبو جاد، علم النفس التربوي، ص206.

[3] سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم و التعليم، ص 307 .

[4] أحمد مشاري العدواني، تر: علي حسين حجاج، نظريات التعليم، ص 149.

عليه التعزيز أو العقاب البديلي، كما يعتمد أيضا على العمليات المنظمة ذاتيا، أي التعزيز الداخلي. و قد يشكل السلوك الذي يعرفه النموذج دافعا بحد ذاته للملاحظ لتعلم مثل هذا السلوك وفقا للعمليات المعرفية مثل التوقع و الاعتقاد حول أهمية مثل تعلم هذا السلوك في تحقيق أهداف الفرد».[1]

4-2 العوامل المؤثرة في الاكتساب :

« تتأثر ملاحظة نموذج ما و الاقتداء به بعديد من العوامل نوضحها فيما يلي :

4-2-1 درجة الانتباه :

من الضروري أن يشاهد الشخص سلوك النموذج و ينتبه إليه، ومن المعروف أن الانتباه درجات و قد يؤدي الدرجة الضعيفة إلى تعلم جزئي أو إلى عدم تعلم

4-2-2 القرب :

يميل الشخص عادة إلى اختيار نموذج قريب منه كالآباء والأقارب والأصدقاء أكثر من مثله إلى اتخاذ نموذج بعيد عنه كالغرباء».[2]

4-2-3 مكانة النموذج :

ينتقي الشخص نماذج ذات مكانة، وتتضمن المكانة المركز الذي يشغله النموذج والدور الذي يقوم به وقوة تأثيره وقدرته على الاتصال، فظهر أن المعلم الذي يحترمه طلابه أكثر ميلا لاتخاذه كنموذج يحتذى به وليكون قدوة حسنة، فعندما يشير مثل هذا المعلم إلى عدم ملائمة بعض الأنماط السلوكية كالتدخين فسوف تكون الفرصة سامحة لاعتناق أفكاره وإقلاع الطلاب عن التدخين فعلا، وقد يتخذ بعضهم نماذج تحتذى دون أن يقابلهم

---

[1] عماد الزغول ، نظريات التعلم، ص 137،138.

[2] أحمد محمد عبد الخالق و آخرون، علم النفس العام، الأسس و المبادئ (الأصول)، دار المعرفة الجامعية، ط1 2006م، ص225.

الشخص وجها لوجه مطلقا بل عن طريق وسائل الإعلام و يحدث ذلك إذا كانوا يشغلون مراكز مشهورة .

4-2-4 التأثير :

هو التغيير في اتجاهات الشخص أو أسلوبه، الذي يرجع إلى الشخص أو إلى جماعة أخرى و قد يحدث التغيير إما نتيجة لاقتناع بالرسالة ذاتها أو الاقتناع بالنموذج الذي يقدمها».[1]

4-2-4 قوة النموذج :

« هي إمكانية التغيير الذي يرجع إلى مركز النموذج أومن بمنزلته، ويحدد الباحثون مركز النموذج اعتمادا على مدى قوته» [2] فقد يتعلم الأطفال تقليد الآباء لأن الآباء لديهم القوة وسلطة التحكم في مصادر السرور والمتعة لدى الأطفال» .[3]

4-2-6 الظروف البيئية :

« حيث تتأثر عملية النمذجة أو التعلم بالملاحظة بكل من :

مدى التوافق بين القيم السائدة والمحددات الثقافية والاجتماعية والبيئية والأخلاقية من ناحية، وبين ما يصدر عن النموذج وكذلك في مدى ملائمة الظروف الموقفية التي يحدث فيها التعلم بالملاحظة من حيث الزمان والمكان والوسيلة وحجم التفاعل القائم بين الفرد الملاحظ والنموذج الملاحظ». [4]

---

[1] أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، ص213، 214 .

[2] محمد جاسم العبيدي، المدخل إلى علم النفس العام، ص 237.

[3] أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، ص 214.

[4] سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم و التعليم، ص308.

التطبيقات التربوية التي يجب على المعلم مراعاتها في المرحلة الابتدائية

« تعددت إمكانات النظرية والتطبيقية لنظرية التعلم بملاحظة النموذج، فقد طورت على أساسها طرق جديدة لرعاية الأطفال، وأصبحت تطبيقاتها في المجال العلاج النفسي معروفة الآن على أن تطبيقاتها في علم النفس الاجتماعي والأنثروبولوجيا مازالت في بدايتها»[1]، كما يمكن استخدامها والاستفادة من هذه النظرية في مجال التعليم والتعلم وخاصة في المراحل الأولى من التعليم ومن أهم هذه التطبيقات التربوية نذكر:

أولا : تنمية العادات و القيم و الاتجاهات لدى المتعلمين من خلال :

- « أن يكون المعلم قدوة للمتعلمين يمارس مثل هذه العادات والقيم.
- استخدام نماذج من الطلبة الذين يمارسون مثل هذه العادات والقيم وتعزيزهم على ذلك أمام الطلبة الآخرين».[2]
- « استثر انتباه الطلبة من حيث السعة والأمد، من خلال عرض بنماذج أدائية صامتة للمهارات المراد إكسابها للطلاب، مع استخدام الأفلام والشرائح والنماذج والشفافيات الملائمة.
- استخدام نماذج للأداء الخاطئ بجانب استخدامك لنماذج الأداء الصحيح، من أجل المقارنة بين النموذجين فذلك يؤدي إلى تعديل سلوك الأداء الخاطئ بالأداء الصحيح .
- استخدام صيغ مختلفة بانتظام للتعلم بالملاحظة».[3]

تجنب تعريض الطلبة لخبرات الفشل المتكرر فالطلبة يقلدون السلوكيات التي تقود إلى النجاح .

---

[1] المرجع السابق،ص256.

[2] سامي محمد ملحم ، سيكولوجية التعلم و التعليم ، ص314.

[3] عماد عبد الرحمان الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص222.

- القيام باختبار الطلبة الذين تنطبق عليهم خصائص النموذج مثل الجاذبية الشعبية وأطلب منهم نمذجة العديد من السلوكيات التي ترغب في تعليمها»[1]

ثانيا : تنمية المهارات الرياضية و الفنية و الحرفية المتعلقة بتدريس المواد الأكاديمية من خلال :

- استخدام النماذج مباشرة و غير مباشرة. » [2]
- تعزيز عمليات الاستخراج الحركي والأنماط السلوكية الكامنة في الرصيد السلوكي للفرد.
- « عندما يكون الهدف اكتساب الطلاب بعض أنماط السلوك التفاعلي القائم على الحوار كتقمص شخصية تاريخية مثلا : اجعل تطبيقاتك في البداية على بعض الطلاب وتقديمك للنموذج الصحيح لكل نمط سلوكي من خلالك».[3]

ثالثا : تعديل السلوك لدى الأفراد من خلال :

- « إجراءات الإدارة الذاتية التي ترتكز على أسلوب حديث الذات .
- كف أو إزالة بعض السلوكيات لدى الأفراد من خلال مشاهدتهم لنماذج قامت بالسلوك و تمت معاقبتها عليه».[4]
- « بناء الفعالية الذاتية عند الطلبة هدف رئيسي عند المعلم الناجح لأن احتمالية تقليد الملاحظ لسلوك النموذج يعتمد على هذه الفعالية .
- زواج بين الطلبة الذين تعتبرهم نماذج مع الطلبة الآخرين ذوي الفعالية الذاتية

---

[1] عدنان العتوم و آخرون، علم النفس التربوي، ص122.

[2] عماد عبد الرحمان الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص222.

[3] ينظر: سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم و التعليم، ص314، 315.

[4] عماد عبد الرحمان الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص222.

- المنخفضة، فالطلبة يقلدون غيرهم من الطلاب عندما يشاهدون كفاءتهم في حل وظائفهم ». [1]
- « وضع نماذج من الأنماط السلوكية التي تصدر عن الطلاب والتوقعات المرتبطة بها و الآثار المترتبة عليها .
- قدم التعزيز الملائم على كل تقلد أو محاكاة النماذج التي يريد استرجاعها أو استدعاءها من الطلبة مع إتاحة الفرصة للممارسة القائمة على التعزيز الذاتي».[2]

[1] عدنان العتوم و آخرون، علم النفس التربوي، ص122.

[2] سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم و التعليم، ص315 .

إيجابيات و سلبيات نظرية التعلم بالملاحظة :

الإيجابيات :

يمكن حصر ايجابيات نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا في نقاط أهمها :

- « يمكن الفرد من التعلم دون الوقوع في المشاكل أو حصول أخطاء في التعلم.
- يمكن عن طريق النمذجة تعلم سلوكات معقدة. مثلا من المستحيل أن يتعلم الطفل مهارات التي تكون الكلام دون أن يستطيع هذا الأخير سماع حديث معين.
- النمذجة أكثر فعالية من طرق التعلم الأخرى من حيث الاقتصاد في الوقت والجهد شريطة أن يكون النموذج ملائما.
- تقوية أو إضعاف استجابات تعلمها المتعلم في السابق، كما يميل الأطفال الذين عندهم استجابات عدوانية إلى زيادة أو انخفاض سلوكهم العدواني إذا ما لاحظوا نموذجا يثاب أو يعاقب نتيجة لعدوانه .
- استثارة استجابات موجودة في ذخيرة المتعلم ليست جديدة، ولاهي مكفوفة بل يكون سلوك النموذج مثيرا تمييزيا يعمل على استثارتها».[1]

السلبيات :

« تتمثل بعض سلبيات هذه النظرية في النقد الذي قدمه"جاكوب غويرتز" لباندورا حيث يقول :

باندورا يرفض مواقف تعزيز(التدعيم) المثير والاستجابة لأنها تتغاضى عن الحقيقة القائلة : إن الناس يستطيعون تعلم الشيء الكثير في غياب المران الصريح و التعزيز

[1] ينظر: جودت عبد الهادي، نظريات التعلم، ص262.

الخارجي بمجرد ملاحظة تعاقب سلوك يؤديه أشخاص آخرون أمامهم، ويشعر "غويرتز" بعدم الارتياح في استنتاجه أن هذا يوضح حقيقة تعلم الاستجابات الجديدة .

فهو يقول: إن هذه النتيجة غير ممكنة لأن تاريخ تعلم الأفراد بأكمله غير معروف في التجارب النموذجية التي تدعي أنها توضح اكتساب الاستجابة الجديدة، وبدلا من ذلك فإنه يمكن اعتبار التعلم بالملاحظة يصوره ملائمة أكثر كحالة خاصة من التعلم الوسيلي الذي يكون فيه حضور نموذج. وعمل هذا النموذج عاملا مثيرا لاستجابة الملاحظ الذي سبق له تعلمها أكثر من جعل الاستجابات الجديدة أكثر مناسبة، ومن الممكن كذلك حسب رأي غويرتز، أن الشخص الملاحظ قد يكون اكتسب فئة استجابة من سلوك محاكاة عبر المواقف محاكاة النماذج المختلفة، وضمن فئة الاستجابات من نوع المحاكاة فان أنماط السلوك متساوية وظيفيا، لأنها أدت إلى التعزيز الخارجي في الماضي ولأنها جرت مقارنتها باستجابات النموذج الذي اتبع».[1]

[1] أحمد مشاري، نظريات التعليم، تر: علي حسين حجاج ،ص 143،144.

مجمل القول

تعتبر نظرية التعلم بالملاحظة إحدى نظريات التعلم الاجتماعي التي ترتكز على أهمية التفاعل الاجتماعي و المعايير الاجتماعية أو السياق أو الظروف الاجتماعية، فالأفراد يتعلمون الكثير من الأشياء من خلال تفاعلهم الاجتماعي، فهم يتعلمون دون حاجة إلى تلقي معززات مباشرة على ذلك التعلم كما أنهم قد يتعلمون الكثير من السلوكيات دون ضرورة مرورهم بخبرة مباشرة .

كما تقوم هذه النظرية على مواقف تعليمية أهمها:

- تمكن للفرد أن يتعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين .
- كما تعتبر التعلم عملية داخلية قد يترتب عليها تغييرا في السلوك.
- تلعب العمليات المعرفية دورا حاسما في تحديد ما نتعلمه .
- إن الفرد هو الذي يحدد السلوك الموجه نحو الأهداف المحققة.
- كما للتعزيز و العقاب لهما آثار متعددة في عملية التعلم .
- يتمكن الفرد من خلال هذه النظرية أن يضبط سلوكه ذاتيا.

كما تلعب نظرية النمذجة دورا هاما داخل غرفة الصف، حيث يسعى الأطفال إلى تقليد ومحاكاة معلميهم مما يكسبهم مهارات متنوعة تمنحهم من إثراء رصيدهم المعرفي.

الجانب التطبيقي:

إجراءات الدراسة الميدانية وعرض وتحليل ومناقشة نتائجها

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1- المنهج المتبع

2- الدراسة الاستطلاعية

2-1 مجتمع الدراسة

2-2 عينة الدراسة

2-3 المجال الزماني والمكاني

2-4 الصدق والثبات

2-5 أدوات الدراسة

2-5-1 الاستبيان

ثانيا: نتائج الدراسة الميدانية

1-نتائج الدراسة المستنبطة من الاستمارة الموجهة للمتعلمين

2- نتائج الدراسة المستنبطة من الاستمارة الموجهة للمعلمين

3- نتائج الدراسة المستنبطة من الاستمارة الموجهة للأولياء التلاميذ

مجمل القول

الإطار المنهجي للبحث وإجراءاته الميدانية

1 المنهج المتبع:

يعتبر المنهج من الأساسيات المعتمدة عليها في أي دراسة علمية، وذلك من أجل تتبع الظاهرة بطرق علمية بحته، والهدف منه هو الوصول إلى نتائج معينة من أجل فهمها وتفسيرها، وقد حظي هذا المصطلح بعدة تعريفات نذكر منها.

« المنهج خطة معقولة لمعالجة مشكلة ما، وحلها عن طريق استخدام المبادئ العلمية المبنية على الموضوعية، والإدراك السليم المدعمة بالبرهان والدليل» .[1]

أو هو:« تحليل منسق وتنظيم للمبادئ والعمليات العقلية والتجريبية التي توجه بالضرورة البحث العلمي، أو ما تؤلفه بنية العلوم الخاص » . [2]

وكما يعرف على أنه:« أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليها وعرضها، وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة لموضوع الدراسة » . [3]

وبما أن البحث العلمي يتميز بتعدد مناهجه، إلا أن نوعية الدراسة وطبيعة الظاهرة أو المشكلة المدروسة هي التي تحدد المنهج المناسب، وبما أننا نسعى من خلال دراستنا إلى محاولة الكشف ومعرفة مدى تطبيق نظرية التعلم بالملاحظة ودورها في الاكتساب اللغوي، فإن المنهج المتبع هو المنهج الوصفي ويعرف على أنه:« المنهج الذي يعنى بالدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص الحقائق المرتبطة بطبيعة جماعة من الناس أو وضعهم أو عدد من الأشياء أو قطاعات من الظروف أو سلسلة من الأحداث أو منظومة

---

[1] محمد خان، منهجية البحث العلمي وفق نظام LMD، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ط1، 2011م، ص15.

[2] محمد محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، دار النهضة العربية، لبنان، ط1،1999م، ص52.

[3] ربحي مصطفى عليان، عثمان غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق) دار صفاء، الأردن، ط1 2000م، ص3.

فكرية أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا أو الموضوعات التي يمكن أن يرغب الباحث في دراستها» .[1]

كما يعرف أيضا بأنه:

« أحد مناهج البحث ويعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا » .[2]

وعليه تم اختيار هذا المنهج، لأن البحث ميدانيا أين يتم النزول إلى عينات البحث وجمع البيانات والمعلومات اللازمة عن موضوع الدراسة، وتنظيمها وتحليلها وبالتالي استخلاص النتائج، معتمدين في ذلك على خطة وأدوات ملائمة.

2 الدراسة الاستطلاعية:

تعتمد الدراسة الاستطلاعية في أي بحث قصد ضبط موضوع الدراسة وتحديد الأدوات المعتمدة في البحث، ثم اختبارها ومعرفة مدى نجاحها في تغطية الموضوع من جميع جوانبه في ظل الظروف التي يجري فيها البحث.

وتضم الدراسة الاستطلاعية في هذا الموضوع المجالات التالية:

2-1 مجتمع الدراسة:

ويقصد بالمجتمع كل العناصر التي تنتمي إلى مجال الدراسة، فمجتمع الدراسة إذن هو:« مجموعة من الوحدات الاحصائية المعرفة بصورة واضحة والتي يراد منها الحصول على بيانات » .[3]

---

[1] عزيز حنا داود، مناهج البحث العلمي، دار أسامة للنشر والتوزيع/دار المشرق الثقافي الأردن، (د ط)، 2011م ص7.

[2] حسن شحاته وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص301.

[3] رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، الأردن، ط1، 1924هـ/2008م، ص161.

كما يعرف أيضا بأنه:

«مجموعة من العناصر لها خاصية، أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من الخصائص الأخرى والتي يجري عليها البحث أو الدراسة» .[1]

ومجتمع الدراسة في موضوعنا هذا يتمثل في معلمي وتلاميذ المرحلة الابتدائية،و كذلك أولياء التلاميذ.

2-2 عينة الدراسة:

تمثل عينة الدراسة جانبا هاما في البحوث العلمية، إذ تعتبر حلقة وصل بين الجانب النظري لموضوع الدراسة والنتائج المرجوة منها، إذ تشمل هذه العينة عن خصائص ذاتية تنفرد بها عن غيرها من العينات الأخرى، إذ يختارها الباحث بدقة مراعاة لموضوع الدراسة وتعرف العينة بأنها:« جزء من مجتمع الدراسة والتي تعطي استنتاجا عن خصائص المجتمع » .[2]

وتعرف أيضا بأنها:

« جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراستة عليه، على وفق قواعد خاصة، لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا » .[3]

وقد اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على مختلف تلاميذ المرحلة الابتدائية لولاية الوادي، إذ حددت ابتدائية سعادة الطاهر وابتدائية مولود فرعون كعينة للدراسة، كما

---

[1] موريس انجلس: تر: بوزيد صحراوي وآخرون، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، الجزائر، ط2، 2004 ص298.

[2] محمود حسين الوادي وعلي فلاح الزعبي، أساليب البحث العلمي – مدخل منهج تطبيقي– دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1412ه/2011م، ص243.

[3] رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص161.

اشتملت العينة على جميع أطوار هذه المرحلة، وعلى حسب مراحل عمرية متباينة من سبع سنوات إلى ثلاثة عشر سنة.

كما اشتملت الدراسة على عينة من المعلمين إذ تتراوح أعمارهم ما بين سبع وعشرين وسبع وخمسين سنة، أغلبهم قد استفادوا من تربصات علمية، وتتباين اختصاصاتهم بين:

- الآداب.
- علوم التسيير.
- علم الاجتماع.
- خريجي المعهد التكنولوجي للتربية.

كما تتباين سنوات الخبرة فيما بينهم بين سنة واثنين وعشرين سنة، وتختلف صفتهم في العمل بين مرسم ومتربص ومستخلف.

واشتملت الدراسة أيضا على عينة من أولياء التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين خمسة وعشرون سنة وثلاثة وستون سنة، حالاتهم العائلية بين ميسورة وجيدة، ومستواهم العلمي بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الجامعية.

2-3 المجال المكاني والزماني:

يمثل مجال العينة التي تتوقف عندها الدراسة أمرا مهما جدا، إذ تختلف نتائج الدراسة من مكان إلى مكان ومن زمان إلى وزمان، إذ تتّأثر بالظروف المحيطة بها.

وعليه فإن المجال المكاني للدراسة يتمثل في:

ابتدائية مولود فرعون، [1] وابتدائية سعادة الطاهر.[2]

وأما المجال الزمني فيقصد به الوقت المستغرق لإتمام دراسة الموضوع، حيث بدأ العمل بالجانب النظري أولا وذلك في نهاية شهر أكتوبر 2015 إلى أواخر شهر فيفري، أما الجانب التطبيقي فاستهل العمل به عند نهاية الجانب النظري مباشرة.

2-4 الأدوات السيكومترية:

الصدق:« وهو الاستدلالات الخاصة من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها.

الثبات: وهو مدى اتساق نتائج الأداة عند تطبيقها على فترتين، ونتائجها تدل على أن لها درجة عالية من الثبات » .[3]

2-5 أدوات الدراسة:

حتى يكتب للدراسة النجاح، فلا بد من الاستعانة بأدوات مساعدة في تطبيق الدراسة الميدانية فهي تختلف من موضوع إلى آخر من حيث العدد، فنجد مثلا موضوعا يستعين بعدة أدوات كالملاحظة والمقابلة والتسجيل الصوتي والوثائق والاستبيان وغيرها من الأدوات، في حين نجد موضوع آخر يكتفي ببعضها فقط.

وفي دراستنا هذه اكتفينا بالاستبيان في وصولنا إلى النتائج المحددة.

---

[1] تقع ابتدائية مولود فرعون ضمن الإقليم الجغرافي لولاية الوادي حيث تنتمي إلى المقاطعة الإدارية الخامسة ، وتقع هذه المؤسسة التعليمية في مدينة غمرة الوسطى بقمار، ويعتبر الفاتح من أكتوبر سنة 1953 كتاريخ افتتاح للمؤسسة حيث تتربع على مساحة قدرها 280000م مربع وهي كافية لتتسع تسع حجرات دراسية تحتوي على 375 تلميذ ويؤطرهم أربعة عشر معلما، كما تشغل المؤسسة على نظام الدوامين.

[2] ابتدائية سعادة الطاهر لا تبتعد عن ابتدائية مولود فرعون جغرافيا، حيث تم افتتاحها سنة 1997 وتتربع على مساحة قدرها 300000م مربع وهي كافية لتتسع لسبع حجرات دراسية تتضمن 205 تلميذ ويؤطرهم سبع معلمين كما تشتغل المؤسسة على نظام الدوام الواحد.

[3] عبد الرحمان إبراهيم الشاعر، محمد شاكر سعيد ، دليل الباحثين في المنهجية والترقيم والعدد والتوثيق، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1432هـ/2011م، ص37.

2-5-1 الاستبيان:

« هو طلب كتابي لوجهة نظر أو رأي حول موضوع أو مسألة معينة من شخص أو مجموعة أشخاص، وبذلك يمكن استخدام الاستبيان في تجميع الآراء والاتجاهات حول ذلك الموضوع أو تلك المسألة » .[1]

كما يعرف أيضا:« هو استفتاء على شكل مسح لآراء عينة مستهدفة من الناس (المنتجين) في جوانب محددة من موضوع البحث، وتبدأ الاستبانة بتحديد الأهداف للحصول على معلومات وبيانات حول جوانب الموضوع، ومن ثم تفسير هذه البيانات والمعلومات للخروج بنتائج علمية واضحة حول الموضوع » .[2]

كما يعرفه البعض بقولهم:

« يعتبر الاستبيان أو الاستقصاء أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، ويقدم الاستبيان بشكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان » .[3]

« إذن تعتبر الاستبيان أو الاستبانة من بين أكثر أدوات جمع البيانات استخداما على الرغم من أهمية وقوة الأدوات الأخرى. مما يشجع على استخدام الاستبيان عددا من

---

[1] أحمد عبد الكريم سلامة، الأصول المنهجية لإعداد البحوث العلمية، دار الفكر العربي، مصر، (د ط)، 2007م ص108، 109.

[2] ثائر أحمد غباري، خالد محمد أبو شعيرة، منهاج البحث التربوي، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، ط1، 1431هـ 2010م، ص280.

[3] ذوقان عبيدات وآخرون، البحث العلمي، مفهومه، ودواته، أساليبه، دار الفكر، الأردن، ط9، 1426هـ/2005م ص109.

المزايا منها، التكاليف النسبية المنخفضة لها كأداة جمع المعلومات، وإمكانية تطبيقها على أعداد كبيرة، كما أنها توفر الإحساس بعدم معرفة شخصية المستجيب » .[1]

[1] محمد بكر نوفل وفريال محمد أبو عواد، التفكير والبحث العلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2 1436هـ 2015م، ص246.

تحليل وعرض نتائج الاستبيان

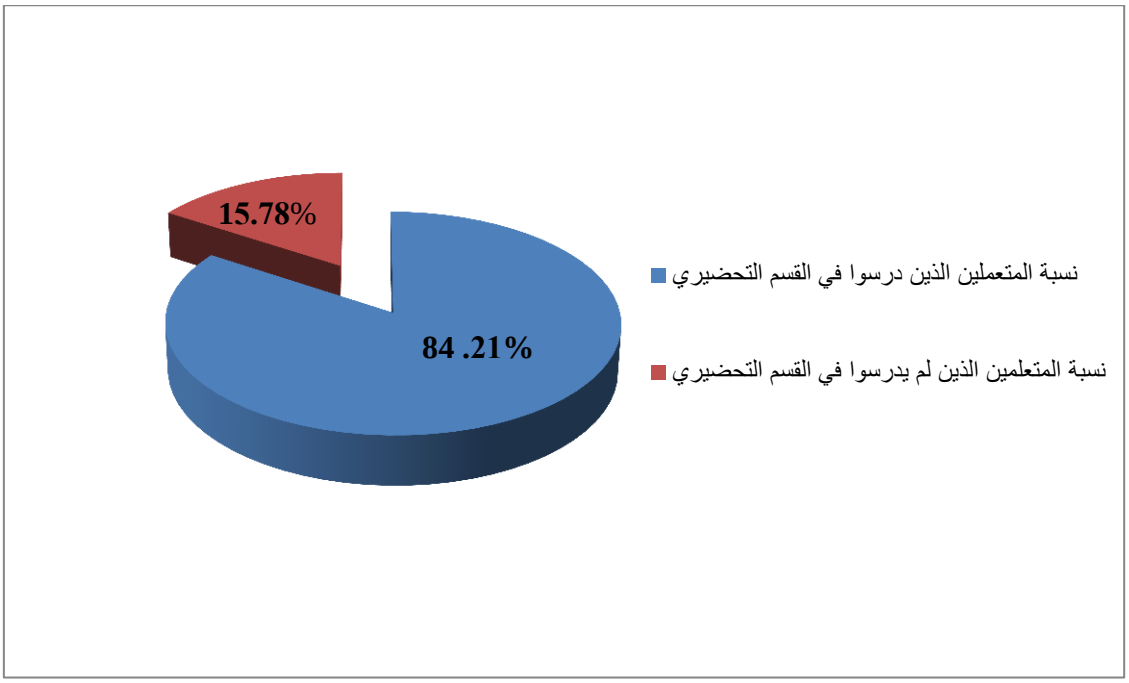
نتائج الاستبيان الموجه إلى المتعلمين:

بعد توزيع الاستمارة على عينة المتعلمين، وتحليل النتائج وجمع البيانات، كانت النتائج كالآتي:

1- هل درست في القسم التحضيري؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
نعم	64	84.21	303.15
لا	12	15.78	56.80
المجموع	76	%100	360°

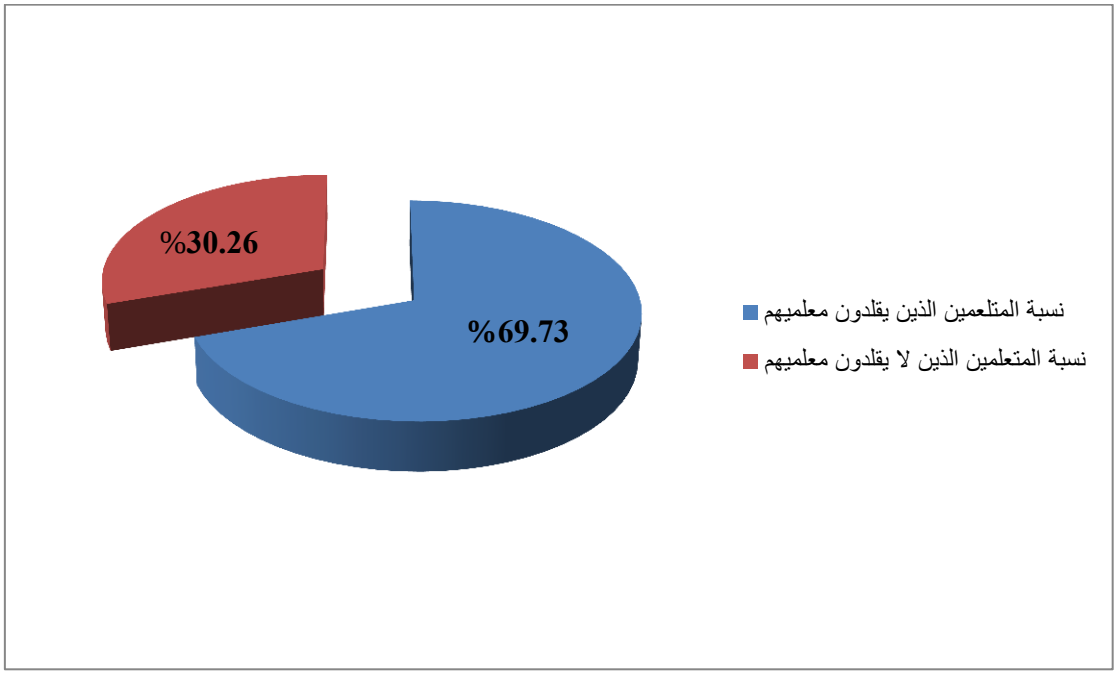
بلغت نسبة المتعلمين الذين درسوا في القسم التحضيري 84.21% في حين بلغت نسبة المتعلمين الذين لم يدرسوا في هذا القسم 15.78%. هذا وإن دل على شيء إنما يدل على وعي أولياء التلاميذ بمكانة هذه المرحلة التعليمية في اكتساب أطفالهم للغة، والتهيئة النفسية لدخول أبنائهم المراحل المدرسية الأخرى.



2- هل تقلد معلمك؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
نعم	53	69.73	251.02
لا	23	30.26	108.93
المجموع	76	%100	°360

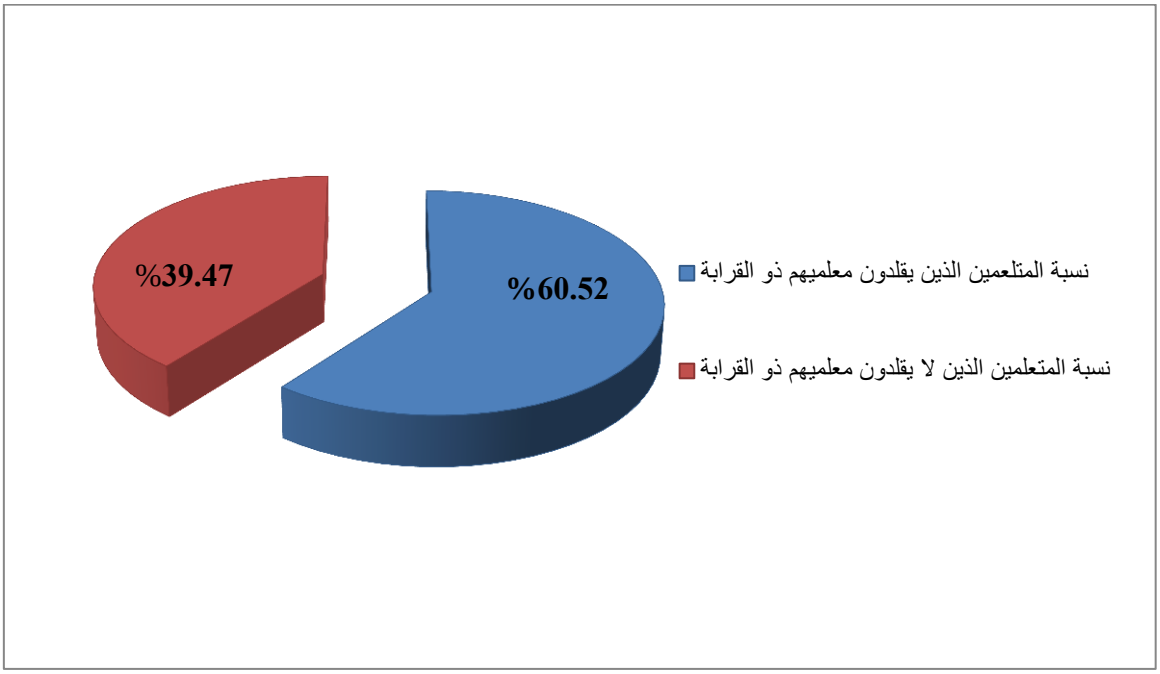
تبين من خلال الدراسة الإحصائية أن نسبة التلاميذ الذين يقلدون معلميهم بلغت 69.73% في حين بلغت نسبة الذين لا يقلدون معلميهم 30.26%. مما يرجع سبب ذلك إلى حب التلاميذ إلى تقليد معلميهم مما ساعدهم على اكتساب خبراتهم اللغوية والمعرفية والسلوكية، مما يمنحهم ذلك استرجاع تلك الخبرات في مواقف مشابهة لتلك المواقف.



3- هل تقلد معلمك إذا كان ذا قرابة عائلية أكثر من معلمك الغريب عنك؟ ولماذا؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
نعم	36	60.52	217.87
لا	40	39.47	142.09
المجموع	76	%100	°360

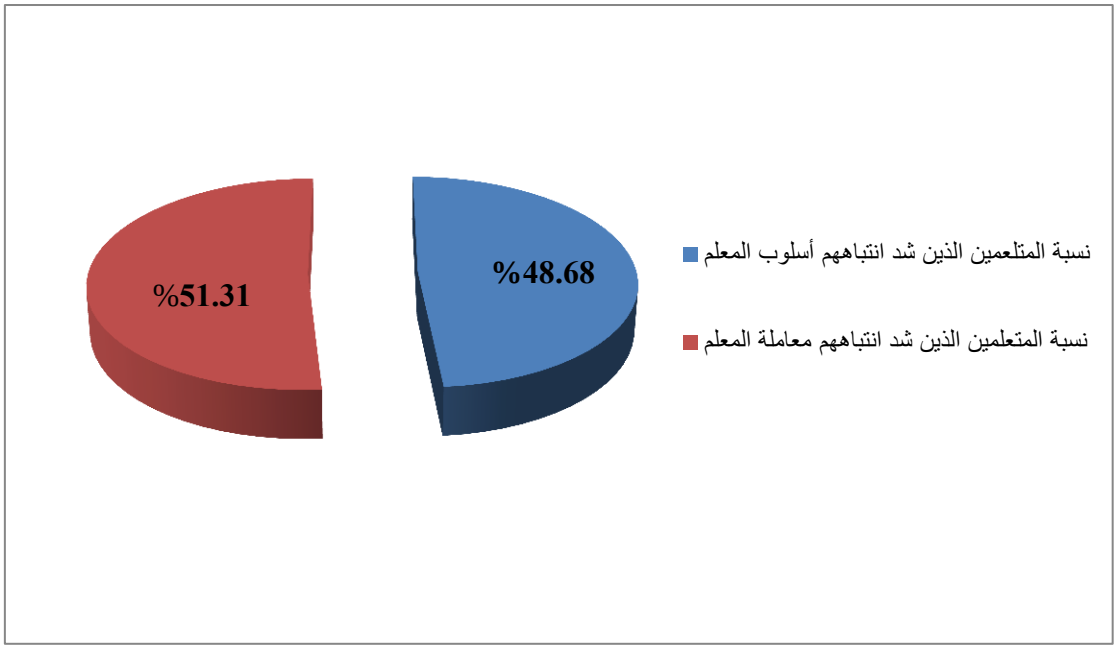
أشارت النتائج أن المتعلمين يقلدون معلميهم ذات القرابة أكثر من معلميهم البعيدين عنهم وذلك بنسبة 60.52%. وهذا ما تؤكده دراسات في علم النفس أن الطفل يسعى إلى تقليد من هو أقرب منه، فيعتبره بمثابة أحد من أفراد أسرته ونموذجا يقتدي به، أما نسبة الذين لم يؤيدوا هذه الفكرة فبلغت نسبتهم 39.49% وحجتهم في ذلك أنه لا علاقة بقرابة المعلم بالتحصيل العلمي.



4- ما هو الشيء الذي شد انتباهك عند ملاحظتك للمعلم؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
نعم	37	48.68	175.24
لا	39	51.31	184.71
المجموع	76	%100	°360

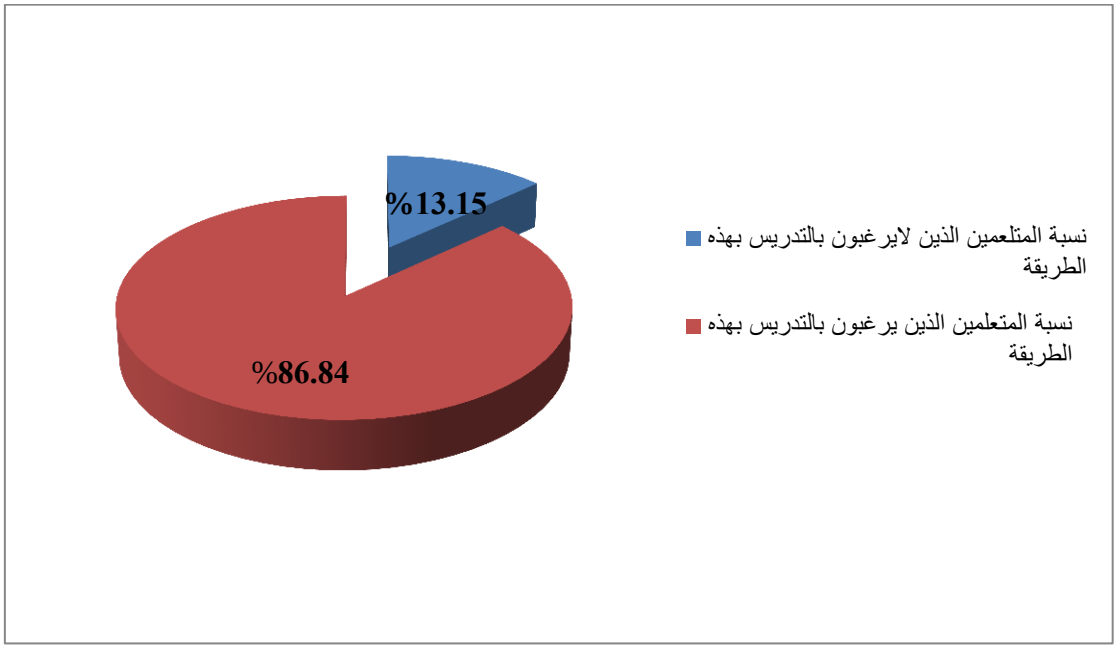
تشير نتائج المتحصل عليها من خلال الاستبيان الموجه للمتعلمين متقاربة إلى حد بعيد وهذا يرجع إلى مكانة المعلم ضمن العملية التربوية من خلال أسلوبه ومعاملته للتلميذ أثناء التدريس، فبلغت نسبة التلاميذ الذي شد انتباههم إلى أسلوب المعلم وسعوا إلى الاستفادة منه في تجسيد الأفكار وتبسيطها وتبادل المعلومات في غرفة الصف 48.68%. أما نسبة التلاميذ الذين شد انتباههم معاملة المعلم لهم والتي يعتبرونها الأداة الوحيدة التي تجعل التلاميذ يقبلون على المادة التي يدرسها المعلم 51.31%.



5- هل ترغب بالتدريس بهذه الطريقة؟ و لماذا؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
نعم	66	86.84	312.62
لا	10	13.15	47.34
المجموع	76	%100	°360

أقر جل المتعلمين أنهم يرغبون في التدريس بهذه الطريقة لما تحقق لهم من تجسيد للأفكار المجردة وتقريب الصورة للمتعلم بواسطة النموذج وتقليدهم له، مما يسمح التعرف أكثر بوجود هذا النموذج، فبلغت نسبة هؤلاء المتعلمين الذين يرغبون بالتدريس بهذه الطريقة 86.84%. أما نسبة المتعلمين الذي لا يرغبون بالتدريس بهذه الطريقة خلال العملية التعليمية 13.15%.



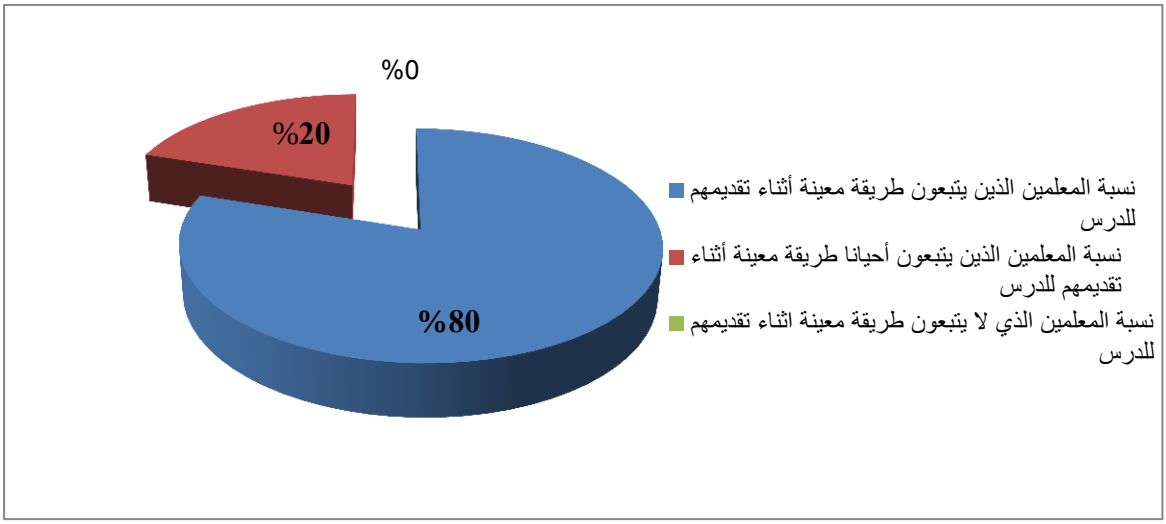
نتائج الاستبيان الموجه للمعلمين:

بعد توزيع الاستمارة على عدد معين من المعلمين الذين يدرسون في مختلف مستويات المرحلة الابتدائية وكانت لهم سنوات طويلة في ميدان التعليم الأساسي، و يملكون الخبرة الكافية للإجابة على أسئلة الاستبيان، فكانت آراؤهم متقاربة إلى حد بعيد، وكانت النتائج كالآتي:

1- هل تتبع طريقة معينة أثناء تقديمك للدرس؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
نعم	16	80	288
لا	0	0	0
أحيانا	4	20	72
المجموع	20	%100	°360

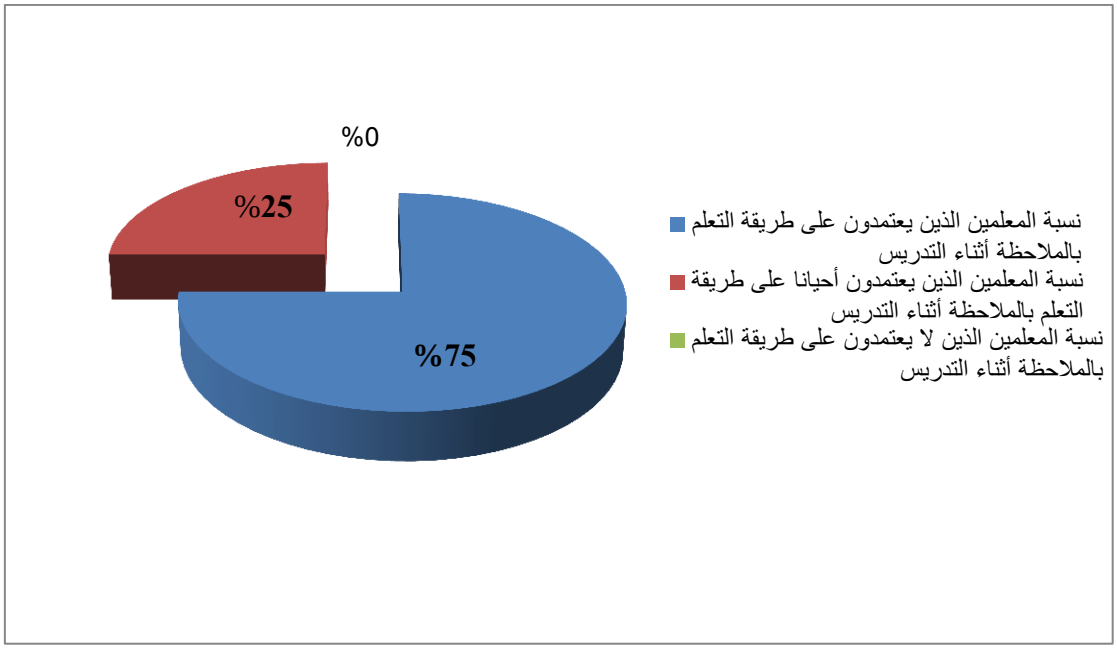
نسبة المعلمين الذين يتبعون طريقة معينة أثناء العملية التعليمية تمثل 80%. بينما المعلمين الذين لا يتبعون طريقة معينة أثناء تقديمهم للدرس 0%. أما المعلمين الذين يتبعون أحيانا طريقة معينة لتقديم الدرس بلغت نسبتهم 20%. ويرجع سبب ذلك إلى إيجابيات الطريقة التي تسهل على المعلم في بسط وشرح وتنظيم الأفكار والمعلومات، كما تساعده على ضبط الوقت والإلمام بجميع جوانب الدرس وبأقل جهد.



2- هل تعتمد على طريقة التعلم بالملاحظة أثناء التدريس؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
نعم	15	75	170
لا	0	0	0
أحيانا	05	25	90
المجموع	20	%100	°360

تجمع آراء المعلمين المستنبطة من الاستبيان أنهم يعتمدون على طريقة التعلم بالملاحظة أثناء التدريس، لما لها من ايجابيات، حيث تمكن التلميذ من اكتساب المعلومة من خلال النموذج المقدم له فبلغت نسبة هؤلاء المعلمين 75%. أما المعلمين الذين لا يعتمدون على هذه الطريقة فتمثل نسبتهم 10%. وهناك من المعلمين لا يعتمدون على هذه الطريقة وإنما يلجئون إليها أحيانا على حسب المادة وعلى حسب نوع الصف فبلغت نسبتهم 25%.



3- ما هي نسبة توظيفك لهذه النظرية؟.

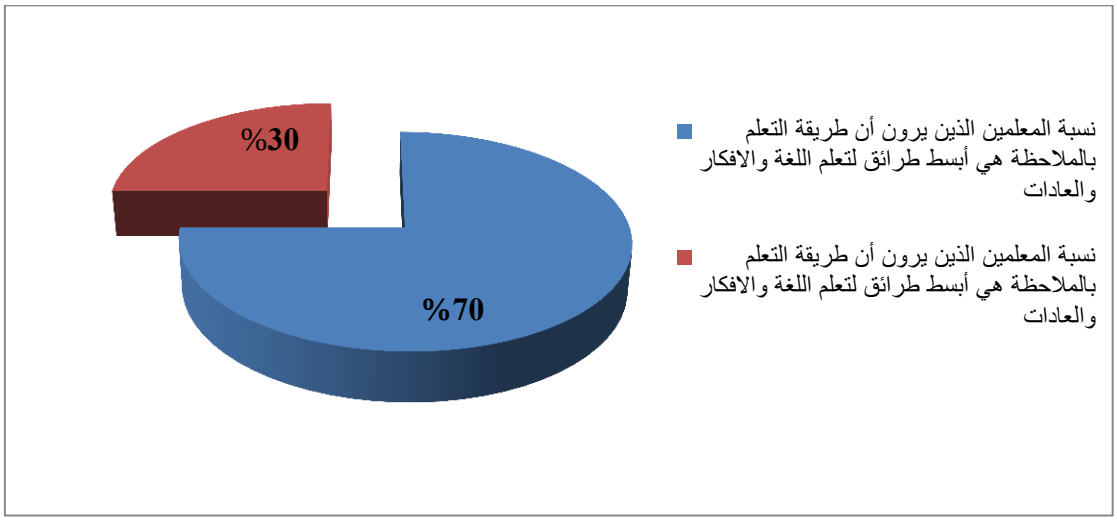
من خلال نتائج الاستبيان تتراوح نسبة توظيف معلمين المرحلة الابتدائية من 10% إلى 80%. وهذا يرجع إلى مكانة هذه النظرية في العملية التعليمية وما تحققه على غرار النظريات التعليمية الأخرى.

4- هل ترى أن طريقة التعلم بالملاحظة هي أبسط الطرائق لتعلم اللغة والأفكار والعادات؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
نعم	14	70	252
لا	06	30	108
المجموع	20	%100	°360

بلغت نسبة المعلمين الذين يرون أن طريقة التعلم بالملاحظة هي أبسط طرائق تعلم اللغة والأفكار والعادات 70%. لأنها توفر الوقت والجهد من ناحية. ويمثل النموذج المقدم كصورة مثالية للموقف المقصود فيرسخ هذا الأخير في ذهن المتعلم مما يسهل عليه

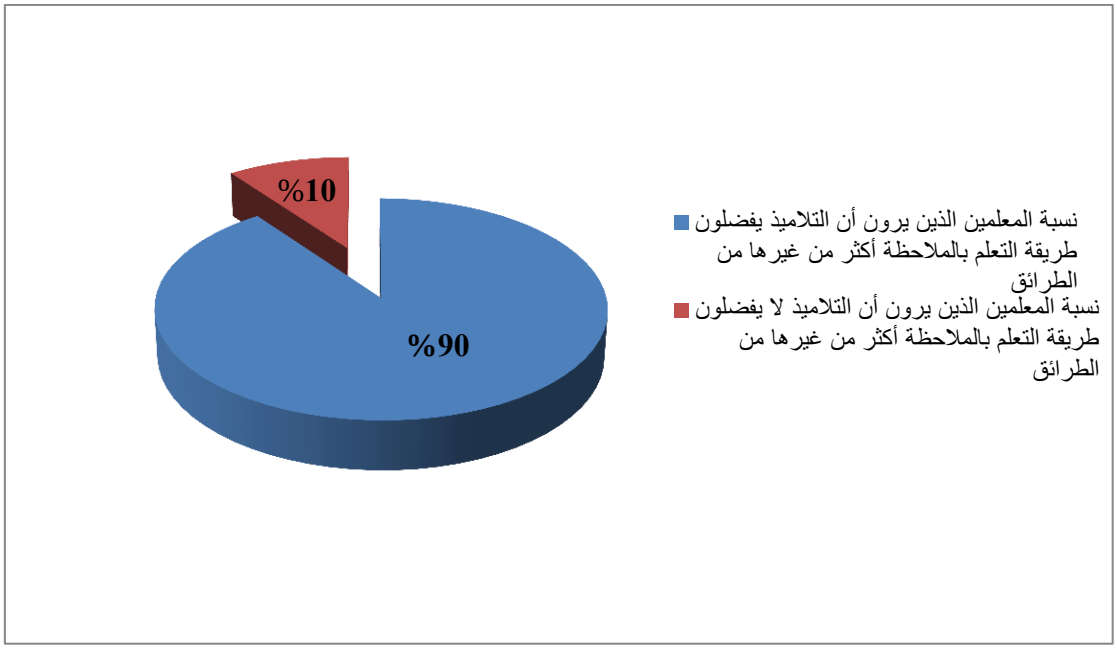
استرجاعه أثناء تعرضه لمثل هذا الموقف من ناحية أخرى. أما نسبة المعلمين الذين لا يرون أن هذه الطريقة ليست هي أبسط طرائق لتعلم اللغة والأفكار والعادات تمثل 30%.



5- من خلال تجربتك المهنية هل ترى أن التلاميذ يفضلون هذه الطريقة أكثر من غيرها من الطرائق؟ ولماذا؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
نعم	14	90	324
لا	06	10	36
المجموع	20	%100	°360

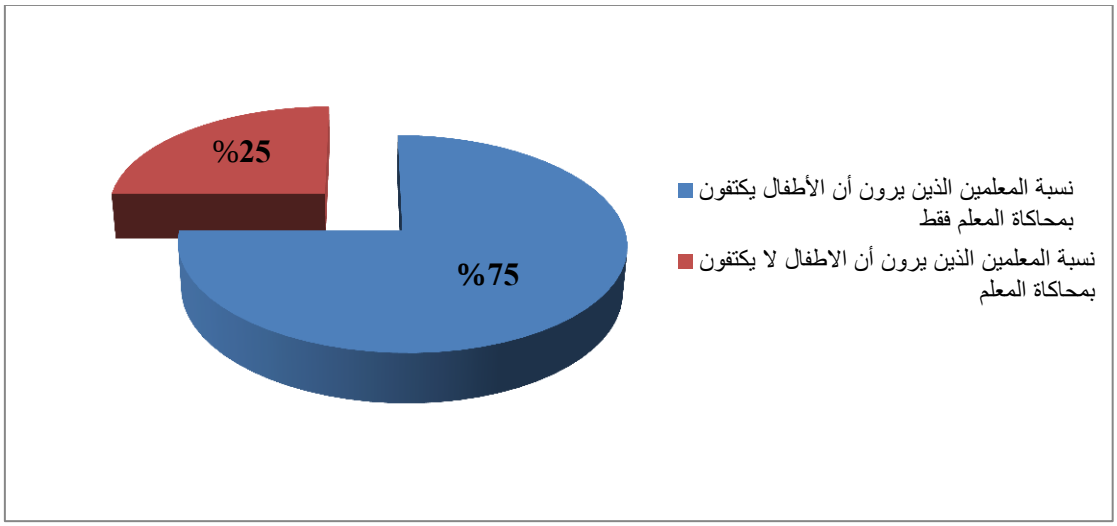
أكد معظم المعلمين أن التلاميذ يتجاوبون مع هذه الطريقة أثناء التدريس أكثر من غيرها من الطرائق الأخرى، حيث تتيح لهم هذه الطريقة الفرصة للتعرف المباشر على الموقف والوقوف عند كل مكوناته وحيثياته، كما يعتبرونها- المعلمين- الطريقة الأسرع لتوصيل الأفكار والمعلومات إلى ذهن المتعلم، فبلغت نسبة هؤلاء 90%. أما المعلمين الذين يرون أن التلاميذ لا يفضلون هذه الطريقة أكثر من غيرها من الطرائق فحجتهم في ذلك أنها لا تصلح لكل فئات المرحلة الابتدائية، كما لا تصلح بالتدريس لكل المواد فتمثل نسبتهم 10%.



6- هل يكتسب الأطفال عددا من الاستجابات عن طريق ملاحظة بعضهم البعض أم أنهم يكتفون بمحاكاة معلمهم؟

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
محاكاتهم للمعلم	15	75	170
محاكاة بعضهم البعض	05	25	90
المجموع	20	%100	°360

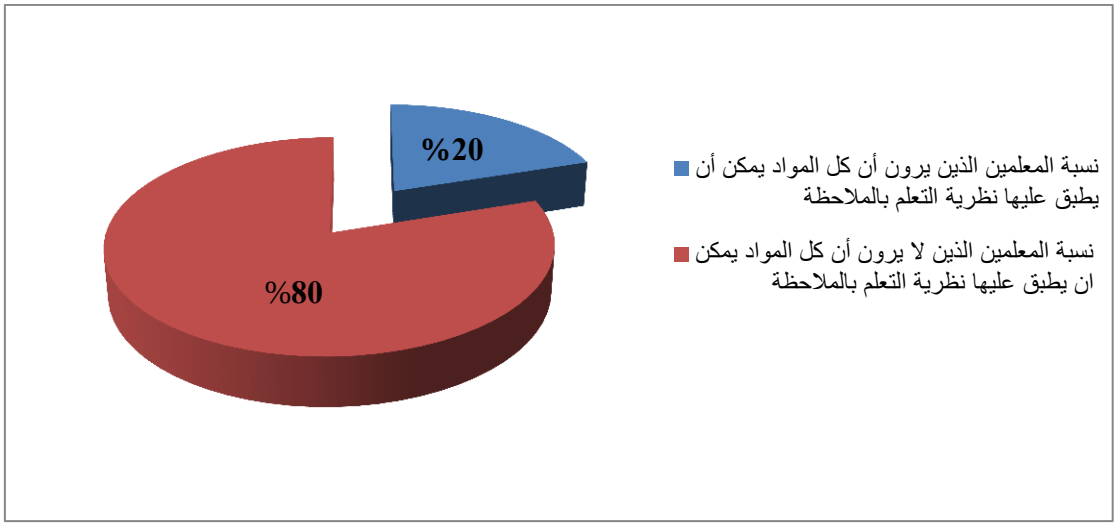
يرى أغلب المعلمين أن الأطفال يكتسبون عددا من الاستجابات عن طريق محاكاتهم للمعلم بالدرجة الأولى، إذ يمثل لهم المثل الأعلى في كل شيء أحيانا حتى خارج أسوار المدرسة فبلغت نسبة هؤلاء 75%. أما في المقابل فهناك من يرى أن الأطفال يكتسبون أيضا عددا من الاستجابات عن طريق محاكاة بعضهم البعض خاصة التلاميذ النجباء وذو الأخلاق العالية ، إذ يمثلون هؤلاء نسبة 25%.



7- هل كل المواد التي تدرسها يمكن أن تطبق عليها نظرية التعلم بالملاحظة؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
نعم	4	20	72
لا	16	80	288
المجموع	20	%100	°360

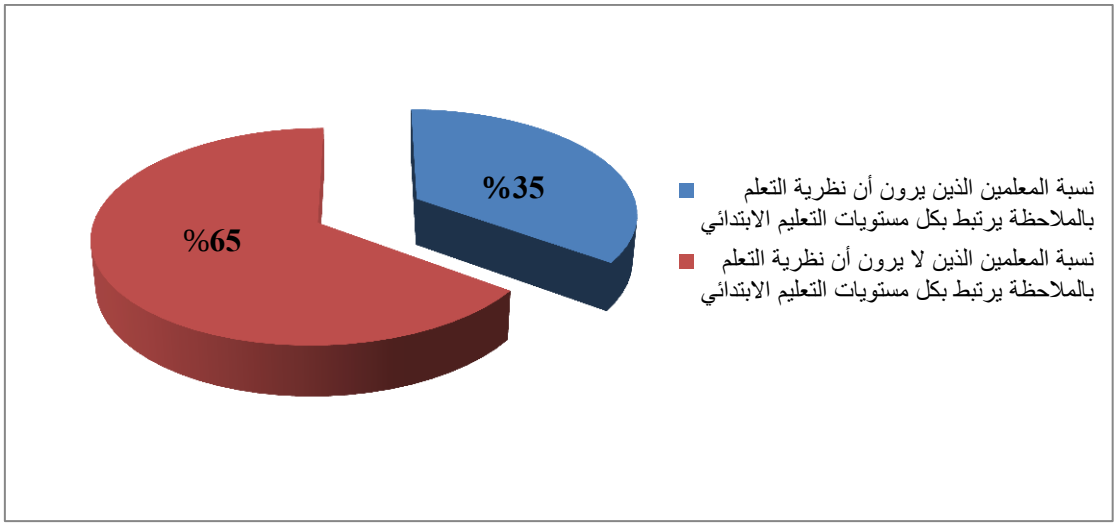
يرى معظم المعلمين أن نظرية التعلم بالملاحظة لا تصلح أن تطبق في كل المواد وخاصة التربية الموسيقية والإيقاعية، ويؤكدون أيضا أن هذه النظرية تطبق في مواد لا يمكن أن نطبق عليها طريقة أخرى سوى هذه الطريقة مثل التربية البدنية والتربية الإسلامية... فبلغت نسبة هؤلاء المعلمين 80%. أما نسبة المعلمين الذين يرون أن كل المواد يمكن أن تطبق عليها هذه الطريقة 20%



8- هل يرتبط التعلم بالملاحظة بكل مستويات التعليم الابتدائي؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
نعم	07	35	126
لا	13	65	234
المجموع	20	%100	°360

تباينت آراء المعلمين في هذه النقطة، فمنهم من يرى أن هذه النظرية تصلح لكل مستويات التعليم الابتدائي، وحجتهم على ذلك أن جميع المواد التي تدرس في الطور الأول هي نفسها المواد التي تدرس في الطور الثاني بشيء قليل من الاختلاف وتمثل نسبة هؤلاء 35%. وأما نسبة المعلمين الذين يرون أن نظرية التعلم بالملاحظة لا تصلح لكل مستويات التعليم الابتدائي 65%. وحجتهم على ذلك أن القسم التحضيري والسنوات الأولى والثانية هما أولى بالتدريس بهذه الطريقة لم لها من ايجابيات تسمح للمتعلمين تجسيد ما هو مجرد


%35
%65
نسبة المعلمين الذين يرون أن نظرية التعلم بالملاحظة يرتبط بكل مستويات التعليم الابتدائي
نسبة المعلمين الذين لا يرون أن نظرية التعلم بالملاحظة يرتبط بكل مستويات التعليم الابتدائي

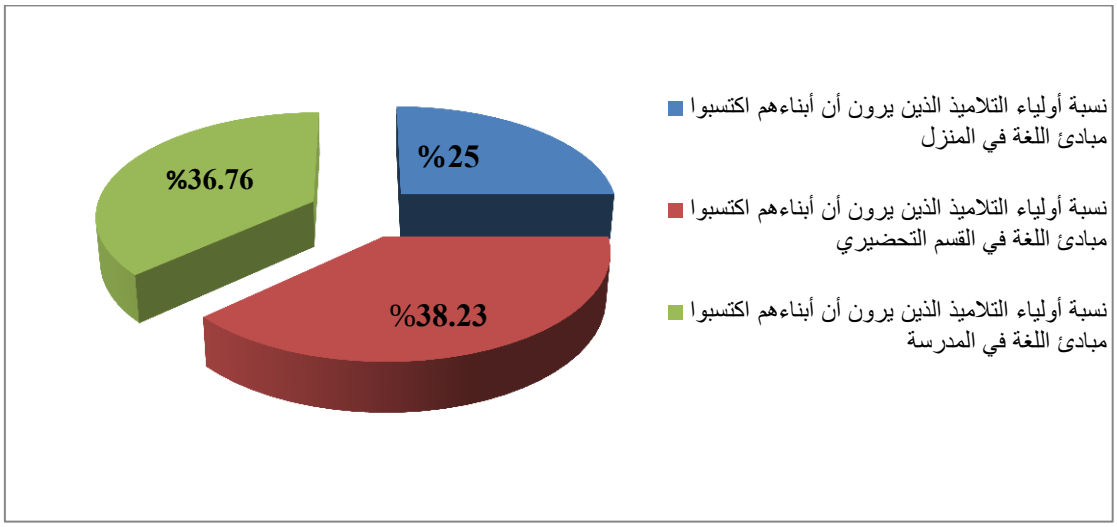
نتائج الاستبيان الموجه للأولياء التلاميذ:

بعد توزيع الاستمارة على أولياء التلاميذ لمعرفة مدى فعالية نظرية التعلم بالملاحظة ودورها في الاكتساب اللغوي بحكم أن التلميذ يكتسب بعض المهارات السلوكية و اللغوية قبل دخوله إلى المحيط المدرسي، وبعد جمع البيانات واستخراج النتائج تبين أن:

1- أين تعلم ابنك مبادئ اللغة:

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
المنزل	17	25	90
القسم التحضيري	26	38.23	137.62
المدرسة	25	36.76	132.33
المجموع	68	%100	°360

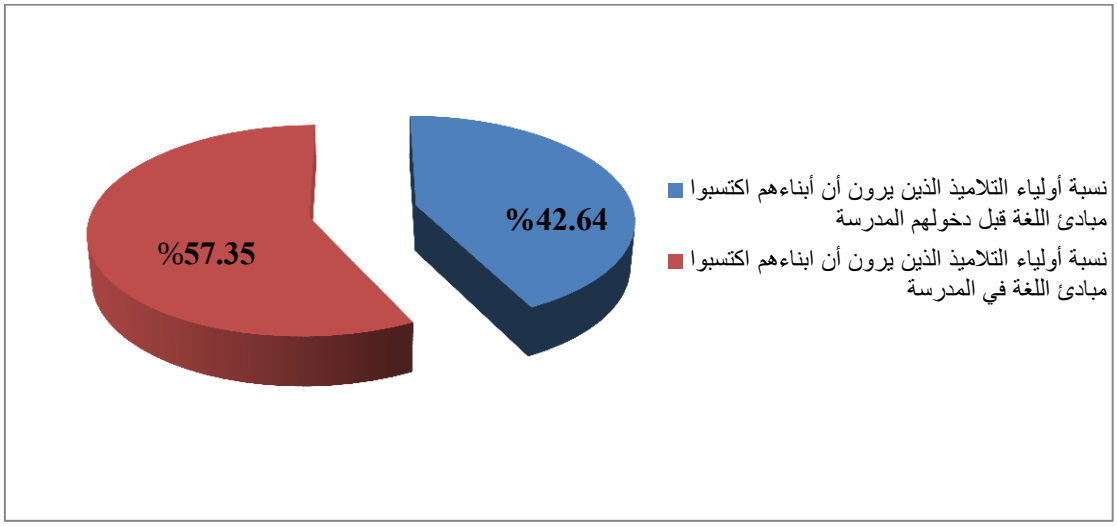
اقتربت النتائج إلى حد كبير حول مكانة تعلم الطفل لمبادئ اللغة واكتساب تراكيبها الأولية، حيث قدرت نسبة الأولياء الذين يرون أن أطفالهم اكتسبوا مبادئ اللغة في المنزل بنسبة 25%. أما نسبة الأولياء الذين يرون أن أطفالهم تعلموا مبادئ اللغة في القسم التحضيري بلغت 38.23%. أما الذين يرون أن أطفالهم أتقنوا مبادئ اللغة الأولية في المدرسة بلغت نسبتهم 36.76%.



2- متى تعلم ابنك مبادئ اللغة؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
قبل المدرسة	29	42.64	153.50
في المدرسة	39	57.35	206.46
المجموع	68	%100	°360

أقر بعض أولياء التلاميذ أن أبناءهم تعلموا مبادئ اللغة قبل دخولهم المدرسة من خلال احتكاكهم بأوليائهم أو من خلال مشاهدتهم للبرامج الفضائية التي من خلالها يكتسب الطفل بعض المهارات اللغوية، وبعض المصطلحات و التراكيب قبل دخوله للمدرسة فبلغت نسبة هؤلاء الأولياء 42.64%. أما الأولياء الذين يقرون بأن أبنائهم اكتسبوا بعض من مبادئ لغتهم عن طريق المدرسة فجاءت إيجاباتهم بنسبة 57.35%.

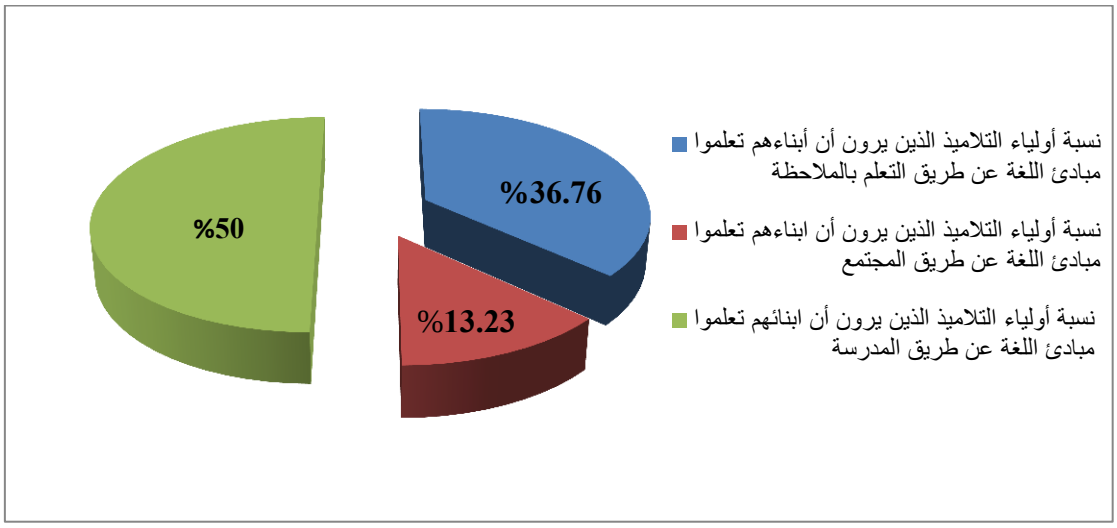


3- كيف تعلم ابنك مبادئ اللغة؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
عن طريق الملاحظة	25	36.76	132.33
المجتمع	9	13.23	47.62
المدرسة	34	50	180
المجموع	68	%100	°360

ما يلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها من الاستبيان الموجه للأولياء أن هناك نسبة معتبرة من أبناءهم تعلموا مبادئ اللغة عن طريق التعلم بالملاحظة، فجاءت إيجاباتهم بنسبة 36.76%. أما الأولياء الذين يؤكدون أن أبناءهم قد اكتسبوا مبادئ لغتهم عن طريق احتكاكاتهم بالمجتمع، وبلغت نسبتهم 13.23%. وجاءت نسبة الأولياء الذين يرون أن أبناءهم اكتسبوا مبادئهم اللغوية عن طريق المدرسة 50%.

وهكذا وردت النتائج متباينة بين الحالات الثلاثة، إذ تلعب نظرية التعلم بالملاحظة دورا هاما في مساعدة الطفل في اكتسابه اللغة، وذلك بمساعدة البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها كما تلعب المدرسة دورا أيضا في صقل وتحسين هذه المهارات من خلال دمجه في محيطه التربوي.



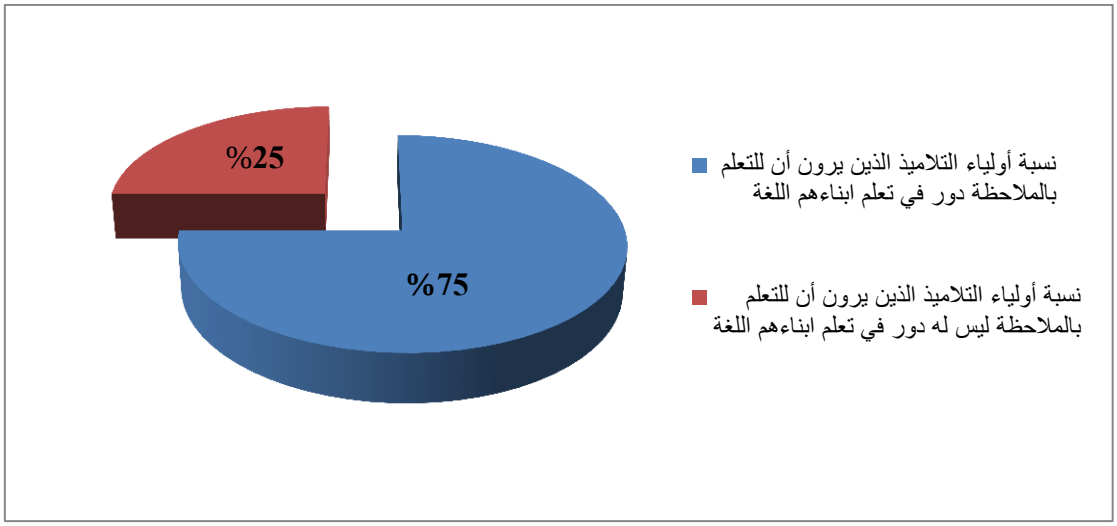
4- هل يتفادى ابنك بعض السلوكيات عندما يرى معلمه يوبخ أحد زملائه عن شيء مقرف فعله؟.

بلغت نسبة الأولياء الذين يرون أن أبناءهم يتفادون بعض السلوكيات عندما يرون معلمهم يوبخ أحد زملائه 76.47%. وهذا أمر متوقع فإن الطفل يستفيد بداخل غرفة الصف بكل ما له علاقة بحياته سواء تعلق الأمر بالجانب المعرفي أو الجانب السلوكي، إذ أقر أولياء التلاميذ أن ذلك ينعكس عليهم حتى خارج المدرسة، سواء في البيت أو في الشارع، أما نسبة الأولياء الذي يؤكدون أن أبناءهم قد يتفادون أحيانا بعض السلوكيات عندما يرى معلمه يوبخ أحد زملائه 23.52%. مما يظهر ذلك جليا خارج إطار المدرسة إذ يعتمد الطفل تكرار ذلك الفعل حتى وإن رأى نموذجا يشابه ذلك الموقف.

5- هل ترى للتعلم بالملاحظة دورا في تعلم ابنك لمبادئ اللغة؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
نعم	51	75	270
لا	17	25	90
المجموع	68	%100	°360

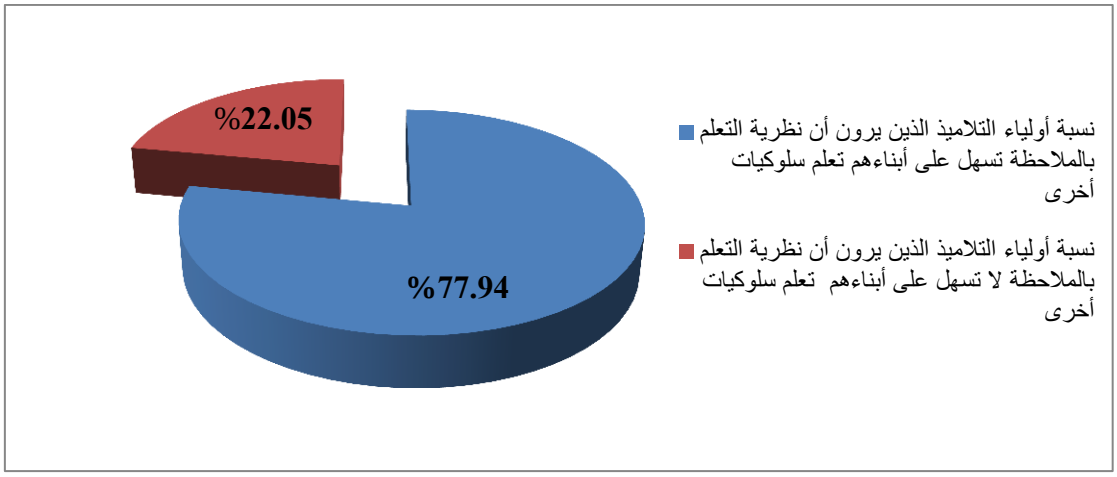
من خلال النتائج المتحصل عليها تبين أن التعلم بالملاحظة له دور كبير في اكتساب الطفل لمبادئ اللغة وهذا ما ورد في إيجابات أولياء التلاميذ نسبة 75%. في حين بلغت نسبة الأولياء الذين لا يرون أن للتعلم بالملاحظة دورا في تعلم الطفل للغة 25%. إذ يقرون بأن التعلم بالملاحظة ما هو إلا طريقة من طرق التعلم لا يقتصر التعلم عليها فقط وإنما يحدث وفق مزيج من الآليات والطرق.



6- هل التعلم بالملاحظة يسهل على ابنك تعلم سلوكيات أخرى؟.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة المئوية
نعم	53	77.94	280.58
لا	15	22.05	79.38
المجموع	68	%100	°360

يعلم أولياء التلاميذ أن التعلم بالملاحظة يسهل على أبنائهم تعلم سلوكيات أخرى، فمن خلال التعرض إلى سلوك نماذج وعمليات التفاعل مع الآخرين ينتج عنها تعلم أنماط سلوكية متعددة مثل المهارات والعادات والممارسات والألفاظ التي ليست في حصيلة الفرد السلوكية، وتزداد احتمالية حدوث هذا النوع من التعلم بزيادة فرص التفاعل مع الآخرين وتنوعها، فهناك أشكالا متعددة من الأنماط السلوكية يمكن اكتسابها من خلال الملاحظة والمحاكاة مثل اللغة واللهجة والقواعد الثقافية والاتجاهات والانفعالات وأساليب حل المشاكل، فبلغت نسبة هؤلاء الأولياء 77.94%. في حين يرى البعض من الأولياء أن التعلم بالملاحظة لم يسهل على أبنائهم تعلم سلوكيات أخرى فوردت إيجاباتهم بنسبة 22.05%.


%22.05
%77.94
نسبة أولياء التلاميذ الذين يرون أن نظرية التعلم بالملاحظة تسهل على أبناءهم تعلم سلوكيات أخرى
نسبة أولياء التلاميذ الذين يرون أن نظرية التعلم بالملاحظة لا تسهل على أبناءهم تعلم سلوكيات أخرى

مجمل القول

يعد الجانب التطبيقي للدراسة عنصرا هاما في الدراسات الأكاديمية ومكملا للجانب النظري، إذ اشملت على عينة من المتعلمين ضمن المرحلة الابتدائية حيث كان الاستبيان الأداة المناسبة للوصول إلى أهداف الدراسة، كما اشتمل الجانب الميداني على عينة من المعلمين وأولياء التلاميذ للوقوف على أطراف الموضوع ولملمة حيثياته للخروج بأهم النتائج والحلول.

كما استخدم الطالب النسب المئوية في استخراج النتائج والتمثيل لها بالدائرة النسبية والتي تدخل ضمن الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

الخاتمة

خـــاتـمـة

على ضوء ما توصلت إليه من خلال دراستي للموضوع بشقيه النظري والتطبيقي حاولت فيه الوقوف على نظرية التعلم بالملاحظة، ومدى استثمارها في المجال التربوي وخاصة في المرحلة الابتدائية، وبعد قيامي بتحليل نتائج الاستمارة توصلت إلى مجموعة من النتائج تتمثل في النقاط التالية:

- ✓ أن التعلم هو تغيير أو تعديل في السلوك أو الخبرة، ينشأ عن قيام الإنسان بنشاط معين يتفاعل فيه بالبيئة الخارجية مع مجموعة من الاستعدادات والدوافع النظرية التي زود بها الكائن الحي.
- ✓ تعلم اللغة واكتسابها عملية مركبة تستدعي من المتعلم توظيف عدة وظائف معرفية و ذهنية وآليات نفسية واجتماعية معقدة.
- ✓ تمتاز لغة الطفل بمرحلتين في اكتسابه لها– ما قبل اللغوية واللغوية.
- ✓ تشجيع الطفل على التقليد اللفظي، وينصح الآباء والمحيطون به الاقتراب منه عند التحدث للتواصل معه.
- ✓ يقصد بالتعلم بالملاحظة ذلك التعلم الذي يحدث عند الفرد الذي يتصف بخصائص معينة ويسمى الملاحظ أو المقلد نتيجة لفرد آخر يتصف بخصائص معينة ويسمى النموذج.
- ✓ كما أن التعلم بالملاحظة يمكن الطفل من التعلم دون الوقوع في المشاكل أو الانزلاق في الأخطاء أثناء التعلم.
- ✓ تعتبر المحاكاة أكثر فعالية من الطرق الأخرى، من حيث الاقتصاد في الوقت وفي الجهد والتحصيل العلمي الغزير.
- ✓ تقديم نماذج ملائمة داخل غرفة الصف يسهل عملية التعلم بدرجة كبيرة.

- ✓ أن نظرية التعلم الاجتماعي تعتمد على نطاق واسع في المرحلة الابتدائية نظرا لمزاياها– على حسب نتائج الاستبانة.
- ✓ يفضل التلاميذ التدريس بهذه الطريقة أكثر من الطرائق الأخرى، نظرا لنتائجها المحققة في المجال التعليمي– حسب نتائج الاستبانة.
- ✓ أكد أولياء التلاميذ أن نظرية التعلم بالملاحظة لها دور فعال في اكتساب أبنائهم لمبادئ اللغة حتى قبل دخولهم المدرسة– حسب نتائج الاستبانة.
- ✓ تؤدي ملاحظة النموذج إلى تسهيل ظهور استجابات تقع في حصيلة الملاحظة السلوكية، بحيث يغدوا استخدامها في الأوضاع المتشابهة في غرفة الصف وخارجها.

وفي الختام أرجوا أن أكون قد وفقت في إثراء هذا الموضوع ولو بالقدر اليسير وإفادة المتعلمين والأولياء والتلاميذ والباحثين في هذا المجال.

توصيات واقترحات:

- ✓ تشجيع الطفل على متابعة البرامج التلفزيونية الخاصة بالأطفال والمناسبة لسنه والتي من خلالها يستطيع محاكاة اللغة السليمة.
- ✓ الاهتمام بمحادثة الطفل محادثة فردية، بأبسط الكلمات في الحديث إليه حتى يستطيع إدراك المفاهيم.
- ✓ أن يحرص الأولياء على مساعدة أطفالهم على الكلام في السن المبكر، لكي يتغلبوا على عيوب النطق ويتمكنوا من اكتساب نظامهم اللغوي.
- ✓ على الأولياء تجنب النماذج اللغوية والسلوكية غير اللائقة وغير الأخلاقية أمام أطفالهم.
- ✓ سعي المعلم إلى استخدام النماذج البسيطة والبعيدة عن التعقيد داخل غرف الصف، حتى يتسنى للتلاميذ إدراكها ومتابعتها.
- ✓ تجنب تعريض التلاميذ للنماذج التي تدعو إلى العنف والكراهية.
- ✓ أن يقوم المعلم باختيار التلاميذ الذين تنطبقوا عليهم خصائص النموذج، وتفعيل النشاط من خلاله– النموذج– داخل غرفة الصف.
- ✓ تقديم التعزيز الملائم على كل تقليد أو محاكاة للنماذج من طرف التلاميذ.
- ✓ سعي المعلم إلى الالتزام واحترام التلاميذ داخل وخارج غرفة الصف، فالمعلم بالنسبة لهم نموذجا يقتدى به.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

01- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر، (د ط)، (دت)،

02- إبراهيم وجيه محمد، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، مصر، (دط)، 1427هـ/2006م.

03- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1 1427هـ،2006م.

04- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران الجزائر، (د ط)، (د ت).

05- أحمد عبد الكريم سلامة، الأصول المنهجية لإعداد البحوث العلمية، دار الفكر العربي، مصر، (د ط)، 2007م.

06- أحمد محمد عبد الخالق ، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط2 2006م.

07- أحمد محمد عبد الخالق و آخرون، علم النفس العام، الأسس و المبادئ (الأصول) دار المعرفة الجامعية ، ط1 ، 2006م.

08- أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ علم النفس، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط2 2006م.

09- أحمد مفتش مقدم بأحمد، العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة،(دط)،(دت).

10- أسامة محمد البطاينة وآخرون، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط3، 1429هـ/2008م.

11- ألفت محمد حقي، علم نفس النمو، دار المعرفة الجامعية، مصر، (دط)، (دت).

12- إيمان كاظم نعمة، الاكتساب اللغوي وعلاقته بالنمو العضوي، الكلية التربوية المفتوحة، العراق (دط)،(دت).

13- ثائر أحمد غباري، خالد محمد أبو شعيرة، منهاج البحث التربوي، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، ط1، 1431هـ/2010م.

14- جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، (د ط)، 2003م.

15- جودت عبد الهادي، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2007م .

16- حسن شحاته، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الإدارة المصرية اللبنانية مصر، ط1 1424هـ/2003م.

17- حسن عمر منسي، إيمان منسي، التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1435هـ/2014م.

18- حسن فايد، علم النفس العام رؤية معاصرة، مؤسسة حورس الدولية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، (دط)،2005م.

19- خالد الرقاص، مدخل إلى علم النفس التربوي، (دط)، (دت).

20-خليل ميخائيل معوض، علم النفس العام، مركز الإسكندرية، للكتاب، مصر، ط2 2006م.

21- ذوقان عبيدات وآخرون، البحث العلمي، مفهومه و أدواته و أساليبه، دار الفكر الأردن، ط9، 1426هـ/2005م.

22- ربحي مصطفى عليان، عثمان غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق) دار صفاء، الأردن، ط1، 2000م.

23- رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، الأردن، ط1 1924هـ/2008م.

24- زينب عبد الكريم، علم النفس التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، (د ط) 2009م.

25- سامي محمد ملحم، سيكولوجيا التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1،1422هـ/2001م.

26- سعد جلال، الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، ط2، (د ت).

27- سعيد كمال عبد الحميد، فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى النطق لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مركز دراسات وبحوث المعوقين، (دط) ، (دت).

28- سهير الحلفاوي، اكتساب اللغة، (دط)، (دت).
29- شريف إبراهيم بيحري الجمل، لغة الطفل في ضوء علم اللغة النفسي، مصر، (د ط)، (د ت).
30- جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن أبي القاسم بن حبقة بن منظور، لسان العرب، دار صادر، لبنان، (دط)، (د ت) المجلد الثاني عشر.
31- صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 2008م.
32- صالح حسن أحمد الداهري ووهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، ودار الكندي للنشر، الأردن، ط1، (دت).
33- صالح محمد علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الميسرة ، للنشر و التوزيع ، الأردن، 1418هـ/1998م.
34- صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط2، 1428هـ/2008م.
35- عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم النمائية، عالم الكتب نشر- توزيع- طباعة، القاهرة، ط1، 1429هـ/2008م.
36- عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة بن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، ج2 دار البلخي، سوريا، ط،1 1425هـ/ 2004م.
37- عبد الرحمان عيسوي، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، دار الراتب الجامعية لبنان، ط1، 2000م.
38- عبد الرحمان إبراهيم الشاعر، محمد شاكر سعيد، دليل الباحثين في المنهجية والترقيم والعدد والتوثيق، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1432هـ 2011م.
39- عدنان العتوم و آخرون، علم النفس التربوي، النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1 1426هـ/2005م .

40- عزيز حنا داود، مناهج البحث العلمي، دار أسامة للنشر والتوزيع، ودار المشرق الثقافي الأردن، (د ط)، 2011م.

41- عزيز سمارة، سيكولوجية الطفولة، دار الفكر للطباعة النشر والتوزيع، الأردن، ط2 1419هـ/1999م.

42- عزيز سمارة، وآخرون، بسيكولوجية الطفولة، دار الفكر، عمان، ط3، 1999م.

43- عطية سليمان أحمد، النمو اللغوي عند الطفل، دراسة تحليلية، دار النهضة العربية مصر، (د ط)، 1993م.

44- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، (د ط)، 2003م.

45- عماد الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن،ط1، 2003م.

46- عماد عبد الرحمان الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الأردن ط1، 1430هـ/ 2009م .

47- عماد عبد الرحمان الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة، ط2، 1433هـ/2012م.

48- عمر محمد خطاب، مقاييس في صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي، ط1 1426هـ/2006م.

49- عيسى عودة برهومة، تمثلات اللغة والمجتمع في البيان والتبيين، الجامعة الهاشمية الأردن، (د ط)، (د ت).

50- فارق السيد عثمان، سيكولوجية التعليم والتعلم، دار الأمين للنشر والطبع والتوزيع مصر، ط1، 1426هـ، 2005م.

51- فضيلة مقران، وحدة علم النفس التربوي، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، (دط) السنة الجامعية 2007م/2008م.

52- فؤاد بهى السيد، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1956م.

53- فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، مكتبة الكتاب العربي، (د ط)، (د ت).

54- كريمة يدير، إميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، القاهرة مصر،ط3، 2005م.

55- ماجد بهاء الدين السيد عبيد، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان،الأردن ط1،1430ه/2009م.

56- محمد بكر نوفل وفريال محمد أبو عواد، التفكير والبحث العلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 1436ه/2015م.

57- محمد جاسم العبيدي، المدخل إلى علم النفس العام، دار الثقافة للنشر و التوزيع الأردن ط،1(دت).

58- محمد خان، منهجية البحث العلمي وفق نظام LMD، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ط1،2011م.

59- جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن أبي القاسم بن حبقة بن منظور، لسان العرب، دار المعارف، مصر، (دط)،(دت).

60- محمد عبد الرحيم عدس، صعوبات التعلم، دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع،الأردن، ط1، 1421ه/2000م.

61- محمد عبد الطاهر الطيب، الطفل ما قبل المدرسة، منشأة المعارف، مصر، (دط) (دت).

62- محمد محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، دار النهضة العربية، لبنان ط1،1999م.

63- محمود حسين الوادي وعلي فلاح الزعبي، أساليب البحث العلمي- مدخل منهج تطبيقي- دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1،1431ه/2011م.

64- محمود عبد الحليم منسي وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، مكتبة الإسكندرية، مصر، (دط) 2001م.

65- محمود فتوح محمد سعدات، برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (دط) 2014م.

66- مريم سليم، علم النفس النمو، دار النهضة العربية، لبنان، ط1،1423ه/2002م.

67- مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، ط5، (د ت).

68- ملحقة سعيدة الجهوية وآخرون، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر، (دط)،(دت).

69- منى كشيك، فايزة عوض، العوامل المؤثرة في نمو الأطفال اللغوي، (د ط)، (د ت).
70- ميخائيل معوض، علم النفس التربوي أسسه وتطبيقاته، مركز الإسكندرية للكتاب مصر ، ط1، 2003.
71- نادر فهمي الزيود وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 1419هـ/1999م.

- المراجع المترجمة:

72- أحمد مشاري العدواني، تر: علي حسين حجاج، نظريات التعليم، ج2، عالم المعرفة، الكويت(دط)،1986م.
73- كريستين مايلز، التربية المختصة، تر: عفيف الرزاز وآخرون، ورشة الموارد العربية الأردن، ط1، 1994م .
74- هولي وتريستا، مراحل وخطوات تعلم الأطفال، تر: زينب بسام كبة، دار الكتاب الجامعي، ط1، 1425هـ/2005م.
75- شارل بوتون، تر: قاسم مقداد ومحمد رياض المصري، (د ط)، (د ت)، دمشق.
76- موريس أنجلس، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، الجزائر، ط2، 2004م.

- المجلات و الدوريات:

77-جاسم علي الجاسم، علم اللغة النفسي في التراث العربي، مجلة الجامعة الإسلامية العدد 154.
78-سعيد الفراع، الطفل واكتساب اللغة بين البنائية والتوليدية، مجلة رؤى تربوية العددان 44، 45.

- المذكرات:

79- أيهم علي الفاعوري، دراسة أساليب السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة لقنيطرة سورية، بحث أعد لنيل شهادة درجة الماجستير في التربية الخاصة، للموسم الجامعي 2009م/2010م.

80- بشقة سماح، المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، دراسة ميدانية على تلاميذ التعلم الابتدائي-مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي مدرسي للسنة الجامعية 2007م/2008م.

81- خدومي كريمة، بناء واقتراح بروتوكول إعادة الطفل الديسفاري في وسط الإكلينيكي أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الأرطوفونيا، الجزائر، الموسم الجامعي 2010م/2010م.

82- مراكب مفيدة، الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ (المرحلة الابتدائية) نموذج صعوبات القراءة مقاربة معرفية- تربوية- مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي جامعة عنابة للموسم الجامعي 2009م/2010م.

83- يحي العلاق: أهمية السماع في اكتساب اللغة وفي تعلمها قبل التمدرس، مذكرة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الموسم الجامعي 2010م/2011م.

- المواقع الإلكترونية:

84- http://www.alukah.net.social

85- www.gulfkids.com

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مدرية التربية لولاية الوادي

المقاطعة الإدارية الخامسة

ابتدائية مولود فرعون

بيـان لقـاء مـيداني

يشهد السيد مدير المدرسة الابتدائية : مولود فرعون

بأن الطالب: *خادم الله بوبكر*

قد قام بدراسة ميدانية في المدرسة الابتدائية :

مولود فرعون

وذلك لإتمام مذكرة التخرج لنيل شهادة ماستر2 من قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة محمد خيضر ببسكرة والموسومة بـ : نظرية التعلم بالملاحظة ودورها في الاكتساب اللغوي ـ المرحلة الابتدائية أنموذجا

الوادي في:

ختم وإمضاء المدير

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مدرية التربية لولاية الوادي

المقاطعة الإدارية الخامسة

ابتدائية سعادة الطاهر

بيان لقاء ميداني

يشهد السيد مدير المدرسة الابتدائية : *سعادة الطاهر*

بأن الطالب: *خادم الله بوبكر*

قد قام بدراسة ميدانية في المدرسة الابتدائية :

سعادة الطاهر

وذلك لإتمام مذكرة التخرج لنيل شهادة ماستر2 من قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة محمد خيضر ببسكرة والموسومة بـ : نظرية التعلم بالملاحظة ودورها في الاكتساب اللغوي ـ المرحلة الابتدائية أنموذجا

الوادي في: 2016/03/09

ختم وإمضاء المدير

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استمارة استبيان

تلميذي العزيز

تلميذتي العزيزة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار قيامنا بإعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر 2 في اللغة العربية وآدابها تخصص لسانيات تعليمية حول موضوع: نظرية التعلم بالملاحظة ودورها في الاكتساب اللغوي . المرحلة الابتدائية أنموذجا.

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان، ونرجو منكم الإدلاء بآرائكم فيه بكل موضوعية لأن إجابتكم مهمة في عملنا هذا.

ونشكركم على حسن تعاونكم معنا في إنجاز هذا العمل.

أولا: البيانات الشخصية

- **الجنس:** ذكر ( ) أنثى ( )
- **الاسم:**.....
- **اللقب:**.....
- **القسم:**.....
- **المدرسة:**.....
- **السن:**.....
- **هل درست في القسم التحضيري:**

نعم ☐ لا ☐

ثانيا: المحورالخاص بالتلميذ

1- هل تقلد معلمك؟.

نعم ☐ لا ☐

.....

2- هل تقلد معلمك إذا كان ذا قرابة عائلية أكثر من معلمك الغريب عنك؟ ولماذا؟.

نعم ☐ لا ☐

.....

3- ما هو الشيء الذي شد انتباهك عند ملاحظتك للمعلم؟.

أسلوبه ☐ معاملته ☐

.....

4- هل ترغب في التدريس بهذه الطريقة؟ ولماذا؟

نعم ☐ لا ☐

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استمارة استبيان

أخي المعلم(ة):.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار قيامنا بإعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر 2 في اللغة العربية وآدابها تخصص لسانيات تعليمية حول موضوع : نظرية التعلم بالملاحظة ودورها في الاكتساب اللغوي المرحلة الابتدائية أنموذجا.

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان، ونرجو منكم الإدلاء بآرائكم فيه بكل موضوعية لأن إجابتكم مهمة في عملنا هذا.

مع الشكر المسبق على حسن تعاونكم معنا في إنجاز هذا العمل، متمنين لكم النجاح والتوفيق

أولا: البيانات الشخصية

- **الجنس:** ذكر ( ) أنثى ( )
- **السن:**.....
- **الحالة العائلية:**.....
- **هل استفدت من تربصات:**.....
- **المؤهل العلمي:** .....
- **عدد سنوات الخبرة:**.....
- **الصفة في العمل: مرسم** ☐ **متربص** ☐ **مستخلف** ☐

ثانيا:محور العملية التعليمية

1- هل تتبع طريقة معينة أثناء تقديمك للدرس؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

.....

2- هل تعتمد على طريقة التعلم بالملاحظة أثناء التدريس؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

.....

3- ما هي نسبة توظيفك لهذه النظرية ؟.

.....

4- هل ترى أن طريقة التعلم بالملاحظة هي أبسط طرائق تعلم اللغة والأفكار والعادات؟.

نعم ☐ لا ☐

.....

5- من خلال تجربتك المهنية هل ترى أن التلاميذ يفضلون هذه الطريقة أكثر من غيرها من الطرائق؟ ولماذا ؟.

نعم ☐ لا ☐

.....

6- هل يكتسب الأطفال عددا من الاستجابات عن طريق ملاحظة بعضهم البعض، أم أنهم يكتفون بمحاكاة معلمهم؟.

محاكاة بعضهم البعض ☐ يكتفون بمحاكاة معلمهم ☐

7- هل كل المواد التي تدرسها يمكن أن تطبق عليها نظرية التعلم بالملاحظة ؟.

نعم ☐ لا ☐

.....

8- هل يرتبط التعلم بالملاحظة بكل مستويات التعلم الابتدائي ؟.

نعم ☐ لا ☐

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استمارة استبيان

أخي(ولـــي التلميذ)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار قيامنا بإعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر 2 في اللغة العربية وآدابها تخصص لسانيات تعليمية حول موضوع: نظرية التعلم بالملاحظة ودورها في الاكتساب اللغوي . المرحلة الابتدائية أنموذجا.

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان، ونرجو منكم الإدلاء بآرائكم فيه بكل موضوعية لأن إجابتكم مهمة في عملنا هذا.

ونشكركم على حسن تعاونكم معنا في إنجاز هذا العمل.

أولا: البيانات الشخصية

- **الجنس:** ذكر ( ) أنثى ( )
- **الاسم:**.....
- **اللقب:**.....
- **السن:**.....
- **الحالة العائلية:**.....
- **المستوى العلمي:**.....

ثانيا: المحور الخاص بالأولياء

1- أين تعلم ابنك مبادئ اللغة؟.

في المنزل ☐ في القسم التحضيري ☐ في المدرسة ☐

.....

2- متى تعلم ابنك مبادئ اللغة؟.

قبل المدرسة ☐ في المدرسة ☐

.....

3- كيف تعلم ابنك مبادئ اللغة؟.

عن طريق التعلم بالملاحظة ☐ المجتمع ☐ المدرسة ☐

.....

4- هل يتفادى ابنك بعض السلوكيات عندما يرى معلمك يوبخ أحد زملائه عن شيء مقرف فعله؟

نعم ☐ لا ☐

.....

5- هل ترى للتعلم بالملاحظة دور في تعلم ابنك مبادئ اللغة؟.

نعم ☐ لا ☐

.....

6- هل التعلم بالملاحظة يسهل على ابنك في تعلم سلوكيات أخرى؟.

نعم ☐ لا ☐

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنـــــــــوان	الصفحة
البسملة	
الدعاء	
الشكر والتقدير	
الإهداء	
مقدمة	ب - ج د
الفصل التمهيدي: ماهية التعلم	
تمهيد	6
أولا: مفهوم التعلم	7
1-1: لغة	7
1-2: اصطلاحا	8
1-3 الفرق بين عملية التعلم وعملية التعليم	11
ثانيا: عوامل التعلم	13
2-1 النضج	13
2-2 الاستعداد	14
2-3 الدوافع	15
2-4 التدريب أو الممارسة	17
ثالثا: صعوبات التعلم	19
3-1 المفهوم	19
3-2 أنواعها	22
3-2-1 صعوبات التعلم الأكاديمية	23
3-2-2 صعوبات التعلم النمائية	23

3-3 أسبابها	24
3-3-1 العوامل العضوية البيولوجية	24
3-3-2 العوامل البيئية	24
3-3-3 العوامل النفسية	25
3-4 خصائص ذوي صعوبات التعلم	25
3-5 الفرق بين وبطء التعلم صعوبات التعلم	27
رابعا: خصائص التعلم	29
4-1 التعلم عملية تغير	29
4-2 التعلم بوصفه أداء	29
4-3 التعلم يتم تحت شروط الممارسة	30
4-4 التعلم يؤثر في الجوانب الشخصية	30
4-5 التعلم عملية تشمل جميع التغيرات الثابتة نسبيا	31
خامسا: نتائج التعلم	32
5-1 اكتساب العادات	32
5-2 حل المشكلات	32
5-3 تكوين اتجاهات نفسية	33
5-4 اكتساب المعلومات والمعارف	33
5-5 اكتساب طريقة التفكير	34
مجمل القول	35
الفصل الأول: الاكتساب اللغوي	
تمهيد	38
أولا: مفهوم الاكتساب	39
1-1 لغة	39
1-2 اصطلاحا	39

ثانيا: آراء بعض العلماء في الاكتساب اللغوي	41
2-1 آراء العلماء الغربيين	41
2-2 آراء العلماء العرب	43
ثالثا: مراحل الاكتساب اللغوي	46
3-1 المرحلة قبل اللغوية	46
3-1-1 الصراخ	46
3-1-2 المناغاة	47
3-1-3 التقليد	50
3-2 المرحلة اللغوية	51
3-2-1 الكلمة الأولى	52
3-2-2 المرحلة التركيبية	54
3-2-2-1 مرحلة الجملة القائمة مقام الجملة	56
3-2-2-2 مرحلة الجملة الناقصة	56
3-2-2-3 مرحلة الجملة الكاملة	56
رابعا: العوامل المؤثرة في الاكتساب اللغوي	58
4-1 الذكاء	58
4-2 العلاقات الأسرية	58
4-3 وسائل الإعلام والحكايات والقصص	59
4-4 الجنس	59
4-5 النضج والعمر الزمني	60
4-6 سلامة الأعضاء المتعلقة بالنمو اللغوي	61
4-7 تعدد اللغة	61
4-8 دور الحضانة ورياض الأطفال	62
خامسا: عوائق الاكتساب اللغوي	63

5-1 العوائق العصبية	63
5-1-1 المعوق حركيا (الإصابة الدماغية المختصة)	63
5-1-2 عية الطفولة	64
5-1-3 فقدان السمع الحسي (العصبي)	64
5-2 مظاهر عيوب النطق	64
5-2-1 الحذف	64
5-2-2 الابدال	65
5-2-3 الاضافة	65
5-2-4 التحريف	65
5-3 أمراض الكلام	65
5-3-1 اللجلجة	66
5-3-2 التلعثم	66
5-3-3 الخمخمة	66
5-3-4 الثأثأة	67
5-3-5 اللفف	68
5-3-6 الليع	68
5-3-7 الرتة	68
5-4 العوامل النفسية	68
5-4-1 الانطوائية الذاتية	68
5-4-2 السلبية	69
5-5 العوامل البيئية	69
5-6 العوامل العضوية	70
5-6-1 شق الحلق أو الشفاه	70
5-6-2 خلل شكل اللسان	71

3-6-5 تشوه الأسنان	71
مجمل القول	72
الفصل الثاني: نظرية التعلم بالملاحظة	
تمهيد	74
أولا: التعريف بالنظرية	75
ثانيا: تجارب باندورا في النظرية	78
ثالثا: نتائج التعلم بالملاحظة	81
3-1 تعلم سلوك جديد	81
3-2 اضعاف أو كف أو تحرير الاستجابات الكامنة	82
3-3 تسهيل ظهور سلوك	83
رابعا: مراحل التعلم بالملاحظة والعوامل المؤثرة فيه	84
1- المراحل	84
4-1-1 الانتباه	84
4-1-2 الاحتفاظ	85
4-1-2-1 النظام الصوري	85
4-1-2-2 الترميز اللفظي	85
4-1-3 إعادة الإنتاج (الأداء)	86
4-1-4 الدافعية	86
4-2 العوامل	87
4-2-1 درجة الانتباه	87
4-2-2 القرب	87
4-2-3 مكانة النموذج	87
4-2-4 التأثير	88
4-2-5 قوة النموذج	88

6-2-4 الظروف البيئية	88
خامسا: التطبيقات التربوية التي يجب على المعلم مراعاتها في المرحلة الابتدائية	89
أولا: تنمية العادات والقيم والاتجاهات لدى المتعلمين	89
ثانيا: تنمية المهارات الرياضية والفنية والحرفية المتعلقة بتدريس المواد الأكاديمية	90
ثالثا: تعديل السلوك لدى الأفراد	90
سادسا: ايجابيات وسلبيات نظرية التعلم بالملاحظة	92
6-1 الايجابيات	92
6-2 السلبيات	92
مجمل القول	94
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية وعرض وتحليل ومناقشة نتائجها	
أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	96
1- المنهج المتبع	96
2- الدراسة الاستطلاعية	97
2-1 مجتمع الدراسة	97
2-2 عينة الدراسة	98
2-3 المجال المكاني والزماني	99
2-4 الأدوات السيكومترية	100
2-5 أدوات الدراسة	100
2-5-1 الاستبيان	101
ثانيا: نتائج الدراسة الميدانية	102
1-نتائج الدراسة المستنبطة من الاستمارة الموجهة للمتعلمين	103
2- نتائج الدراسة المستنبطة من الاستمارة الموجهة للمعلمين	108
3- نتائج الدراسة المستنبطة من الاستمارة الموجهة للأولياء التلاميذ	116

مجمل القول	122
الخاتمة	124
توصيات واقتراحات	126
قائمة المصادر والمراجع	128
الملاحق	135
فهرس الموضوعات	146

الملخص

تقوم نظرية التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، فإنه يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدهم، كما ينطوي هذا الافتراض على أهمية تربوية بالغة في اكتساب اللغة والألفاظ والمهارات العقلية والحركية وأنماط السلوك الاجتماعي كالاتجاهات والقيم، ويمكن أن يكون المدرسون داخل غرفة الصف نماذج يقلدها المتعلم ويستفيد منها في اكتسابه لنظامه اللغوي. إذ يعتبر المعلم أنموذجا يحتذى به من قبل التلاميذ مما يساعدهم على اكتساب بعض المهارات السلوكية واللغوية تمنحهم التحكم في قدراتهم المعرفية.

The learning theory of note on the assumption that man is a social being, is influenced by other trends and their feelings and their actions and their behavior, they can learn them by observing their responses and their tradition, and this assumption involves educational extremely important in language acquisition and terms of mental and motor skills and patterns of social behavior Kalatjahat and values and it can be teachers in the classroom models mimics the learner and the benefit of the acquisition of language to his regime. It is considered a model by the teacher by the students which helps them to gain some behavioral and language skills give them control in cognitive abilities.