الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⴰⵢⵏⵜⵜⵉⵙⵏⵉⵜ ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵣⵣⵓⵔⵉ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵜⵉⵔⵜ ⵜⵣⵣⵉⵢⵜ

ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵎⴻⵔⵉ ⵜⵉⵣⵉ ⵡⵣⵓ

جامعة مولود معمري -تيزي وزو

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

رقم الترتيب..... .

الرقم التسلسلي..... .

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

Département de Langue et littérature Arabes

الميدان: اللّغة العربيّة وآدابها.

الفرع: دراسات لغويّة.

الطّور: ماستر/ **التّخصّص:** لسانيّات تطبيقيّة.

مذكرة تخرّج لنيل شهادة الماستر

الموضوع:

تعلُّم اللّغات في ضوء علم النّفس المعرفيّ

إعداد:

أسماء أوجالي.

دامية لواليش.

إشراف الأستاذ:

نصيرة كتاب.

لجنة المناقشة:

كريمة سالمي، استاذة التعليم العالي، جامعة تيزي وزو ..... رئيسةً

نصيرة كتاب، أستاذة محاضرة صنف "ب"، جامعة تيزي وزو .....مُشرفة ومُقرّرة

فريدة بن فضة، أستاذة محاضرة صنف "أ"، جامعة تيزي وزو .....ممتحنة

السّنة الجامعيّة: 2022/2021م.

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر و التقدير

شكر وتقدير

تتناثر الكلمات حبرا وحُبًّا...

على صفائح الأوراق...

لكلّ من علّمني...

ومن أزال غيمة جهلٍ مررت بها...

برياح العلم الطّيبة...

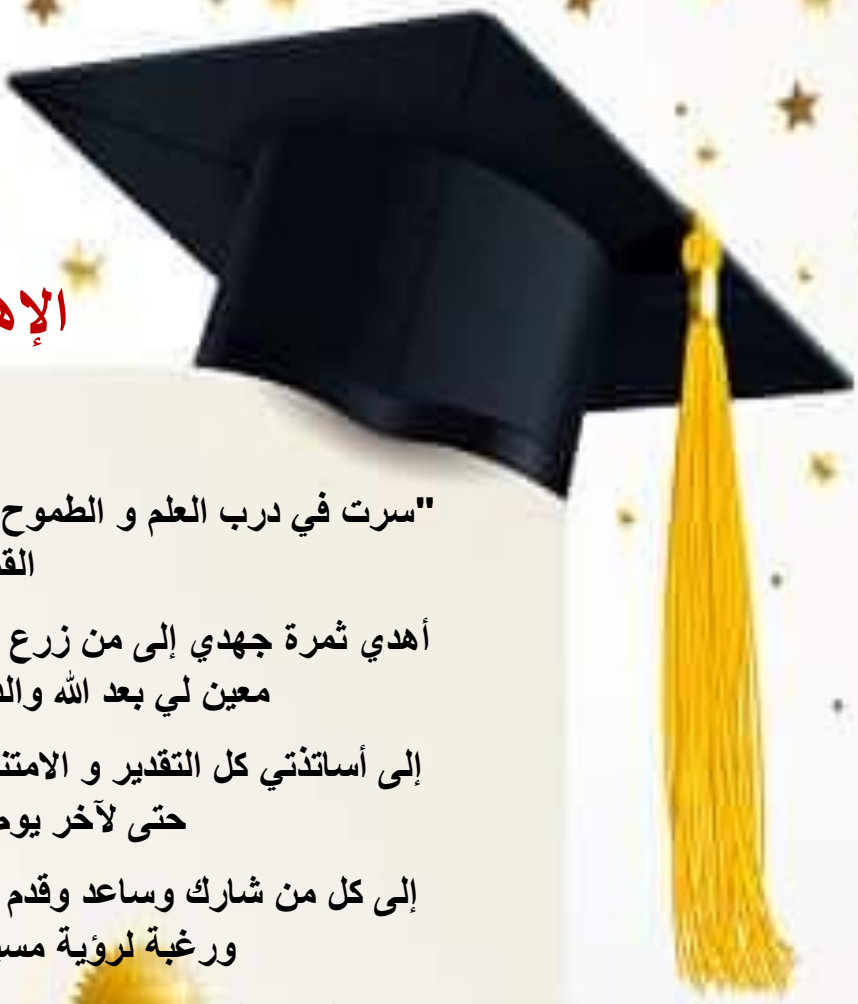
ولكلّ من أعاد رسم ملامحي...

وتصحيح عثراتي...

الى الاستاذة الكريمة التي اشرفت على هذه المذكرة كي ترى النور الاستاذة " نصيرة كتاب"

الى حضرتكم اللجنة الشريفة لكم منا جزيل الشكر على قبول مناقشة هذا العمل المتواضع من قبلكم .

أبعث تحية الشّكر والاحترام



الإهداء

"سرت في درب العلم و الطموح مرافقتي فكان النجاح حليفي نحو القمم"

أهدي ثمرة جهدي إلى من زرع في نفسي حب المعرفة وكان خير معين لي بعد الله والداي حفظهما الرحمان

إلى أساتذتي كل التقدير و الامتنان، منذ أن أتقنت أناملي الكتابة حتى لآخر يوم لي في الحياة.

إلى كل من شارك وساعد وقدم لي التحفيز بمختلف الأشكال حبا ورغبة لرؤية مسيرتي مكللة بالفلاح

إلى زميلتي من تقاسمت معي جهد إعداد هذه المذكرة

إلى كل عائلتي من كبيرها إلى صغيرها أهدي هذا العمل المتواضع.

دامية

الإهداء

الحمد لله وكفى على الحبيب المصطفى وأهله ومن وفى
أمّا بعد:

الحمد لله الّذي وفّقنا لتأمين هذه الخطوة في مسيرتنا الدّراسية بمذكّرتنا هذه ثمرة الجهد والنّجاح بفضله تعالى مهداة إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله وأدامهما نوراً لدربي

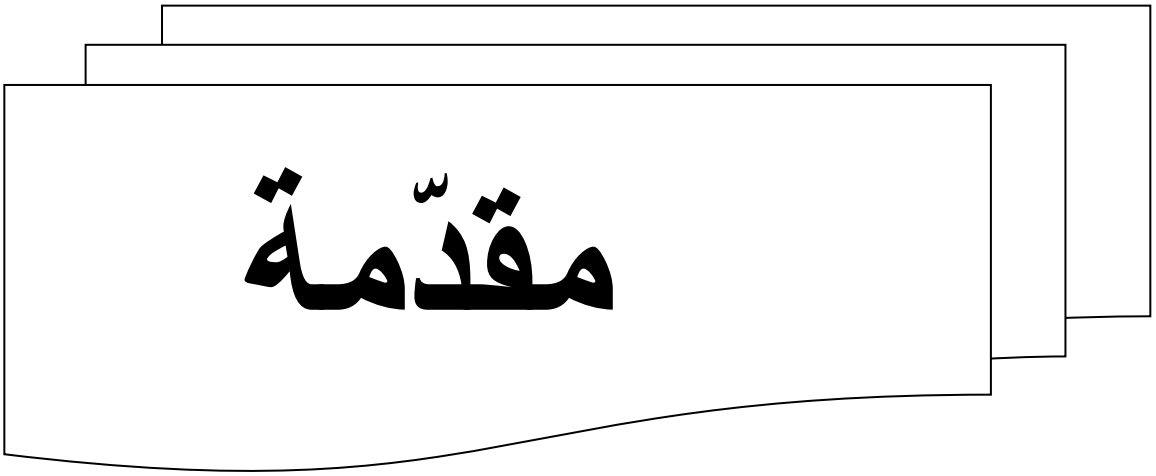
لكلّ العائلة الكريمة الّتي ساندتني ولا توال من إخوة وأخوات، إلى رفيقات المشوار اللاّتي قاسمنني لحظاتي رعاهم الله ووفّقهم.

إلى كلّ قسم اللّغة العربيّة وآدابها.

إلى من كان له أثر على حياتي، وإلى كلّ من أحبّهم قلبي.

أسماء .

Designed by pngtree


مقدّمة

مقدّمة

مقدمة:

لقد اهتمّ الإنسان بموضوع تعلُّم اللّغات لأهمّيته البالغة في تكوين قواعد العلوم على اختلافها؛ حيث إنّ اللّغة تشكّل المادة الخام التي عليها يبنى مضمون هذه العلوم، ثمّ إنّ في مجملها ما يسعى إلى تحقيق التّواصل بين الجماعات المستعملة لها بشكليها المنطوق والمكتوب، وإنّ هذا التعلّم هو ما يعمل على تنمية المهارات والخبرات لدى المتعلّم، ولا يخفى علينا في هذا الإطار ما لعلم النّفس المعرفي من دور في نجاح العمليّة التّعليميّة وتعلّم اللّغات، من خلال أنّه يمدّها بمبادئ نفسيّة سليمة لفهم الظّواهر المختلفة بالاعتماد على مختلف النّظريات العلمية التي يبنى عليها كعلم، ومع تطوّر الأهداف التّربويّة وضرورة مواكبة كلّ ما هو جديد تماشيا مع العصر الحالي، فقد تنوّعت الفلسفات التّربويّة ونظريات التّعلّم وكذا استراتيجيات التّعليم التي تقوم بتقديم المفاهيم اللّغويّة للفرد بصفة عامة، حيث إنّ نظريّة التّعلّم المعرفيّ تركّز على العمليّات العقليّة الّتي تتوسّط بين الدّافع التّعليمي واستجابات المتعلّمين؛ فتصبّ اهتمامها على ما هو بين المثيرات والتّفكير والتّخطيط واتّخاذ القرارات أكثر ممّا تهتمّ بالسّلوك الخارجيّ، من خلال أنّها تسلّط الضّوء على العوامل الدّاخلية الخاصّة بالمتعلّم أكثر من العوامل الخارجيّة المتعلّقة بالبيئة، والذي يجعل منها محور تأثير في ممارسة تصميم نماذج تعلّم وتعليم اللّغات.

إنّ التّعلّم المتكامل للّغة يتضمّن تطويرا للأبنية الإدراكيّة والمفاهيميّة لدى المتعلّم، الذي يؤدّي الدّور النّاشط والفعّال في البحث عن المعلومات التي لا بدّ منها لمواقف تعليميّة مختلفة تصادفه، حيث يكون بحاجة إلى توظيف جملة هذه المعارف لحلّ المشكلات، والذي يأتي من فهم المضامين اللّغويّة التي يتعلّمها وإعادة تنظيمها في إطار ما يتناسب مع قدراته، لاكتساب

الخبرات الجديدة والمهارات التي تمكّنه من تطوير حصيلته اللّغوية، والتمكّن من اللّغة والتّوصّل إلى تطبيقها وتوظيفها توظيفا يستجيب لحاجاته المختلفة بين الجماعات اللّغويّة الأخرى.

بناءً على هذا، انصبّ اهتمامنا على المجال التّعليمي للّغة والمعرفة في آن واحد، لنبيّن ما لعلم النّفس المعرفي من نظريات تخدم تعليميّة اللّغة، وذلك انطلاقا من العنوان الذي تطرحه دراستنا هذه والمتمثّل في **(تعلُّم اللّغات في ضوء علم النّفس المعرفيّ)**، وقد جاء هذا البحث رغبة في إثارة الانتباه إلى أهمّية هذا الحقل، وأهمّ المفاهيم التي جاء بها في تعلّم اللّغات، للإجابة عن الإشكالية الأساس المطروحة على النّحو الآتي: **كيف يرتبط موضوع تعلّم اللّغات بعلم النّفس المعرفيّ؟**

وتتفرّع من هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة تتمثّل في:

- ما مفهوم التّعلّم؟
- ماذا نعني بعلم النّفس التّربويّ؟
- ما معنى التعليمية؟ وما الفرق بين التعليمية والتعلمية؟
- ما مفهوم التّعلّم المعرفي؟
- ما هو البعد النّفسيّ المعرفي في تعليم اللّغات؟
- فيم تتمثّل إشكالية تعلّم اللّغات؟

ونتوقّع الفرضيات التي يمكن التوصل إليها:

- التعلّم هو اكتساب المعرفة عن موضوع ما، أو مهارة من المهارات عن طريق الدّراسة أو الخبرة أو التّعليم؛

- إنّ علم النّفس المعرفي ذلك العلم الذّي يزوّدنا بالمعلومات، والمفاهيم والمبادئ والطّرق التّجريبيّة والنّظريّة التي تساعد في فهم التعلّم والتّعليم، والّتي تزيد من الكفاءة وتطوّرها؛
- علم النّفس يدرس تلك الاستجابات التي تحدث في العمليّة التّعليمية، والتّركيز على أهمّية الفهم والتبصّر؛
- يساعد تعلّم اللّغة في معرفة أسرار الدّماغ البشريّ، من خلال القدرة التي تطرحها للفرد والإمكانيات التّواصليّة التي يكتسبها لتنشيط مختلف مهاراته اللّغوية المرتبطة بالعلوم أجمع.

وللإجابة عن التّساؤلات التي يطرحها البحث، اعتمدنا المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لوصف وتحليل ظاهرة تعلّم اللّغات، من خلال تقديم رؤية وصفيّة عامة عمّا يحويه من مفاهيم ترتبط باللّغة وما يطرحه علم النّفس انطلاقا ممّا يرتبط بالموضوع المقترح، ومن ثمّ تحليل وتفسير هذه المضامين في إطار ما يجيب عن الإشكالية المطروحة في هذه الدّراسة.

وقد جاءت دراستنا هذه بمقدّمة، يليها الفصل الأوّل المعنون **(بضبط المفاهيم)**، حمل مدخلا عاما كان لنا الحديث فيه عن مفهوم التعلّم ومفهوم التربيّة ومفاهيم أخرى مختلفة، كما كانت لنا قراءة موجزة في ماهية علم النّفس التّربوي، والفرق بين التّعليميَّة والتَّعلُّميّة.

أمّا الفصل الثّاني، فقد جاء بعنوان **(التّعلّم المعرفيّ)**، تطرّقنا فيه إلى مفهوم التّعلّم المعرفيّ، كما كان لنا الحديث فيه عن أشكال هذا النّوع من التعلّم ومبادئه ونظريّاته المختلفة، ومن ثمّ الفصل الثّالث الذي حمل عنوان **(علم النّفس المعرفيّ وتعلّم اللّغات)**، تحدّثنا فيه عن البعد النّفسيّ لتعلّم اللّغات وإشكاليات هذا التعلّم، وكيفيّة معالجة علم النّفس المعرفي لتعلّم اللغة

واكتساب اللغات وغير ذلك من الأمور، لنختم البحث بمجموعة من النّتائج أبرزنا فيها ما توصّلنا إليه من تفسيرات في ظلّ ما يجيب عن الإشكالية الأساس لهذا البحث.

ولإنجاز هذا البحث، كان لا بدّ لنا من اعتماد مجموعة من المصادر والمراجع التي قدّمت لنا المادة الخام والتي من خلالها بنينا أسس بحثنا، نذكر منها:

- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليميّة اللّغات.
- عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التّعلّم.
- فؤاد أبو حطب، علم النّفس التّربوي.

وممّا لا شكّ فيه، أنّ أيّ بحث لا يخلو من نقائص نتيجة العراقيل التي صعَّبت علينا البحث، ومن أهمّ ما صادفناه خلال إنجازنا لهذه الدّراسة كثرة النّظريات وتشعّب المجال النّفسي التّربوي نظرا لتداخل المفاهيم خاصة ما يتعلّق بالموضوع المقترح، وهذا ما يضعنا في حيرة وصعوبة انتقاء المادة، إلّا أنّه بالرّغم من هذا توصّلنا إلى إتمام الدّراسة بما يتوافق مع الموضوع الذي لم يكن لظهر على هذا النّحو لولا جهود الأستاذة المشرفة **(نصيرة كتّاب)** التي نشكرها كلّ الشّكر نظير متابعتها البحث بالنّصيحة العلمية والإرشاد، والذي يبقى مفتوحا للتّنقيح والبحث المستمر.

الفصل الأوّل:

ضبط المفاهيم

- تمهيد

1- مفهوم التعلّم.

2- مفهوم علم النّفس التّربوي.

3- التّعليميّة.

4- الفرق بين التّعليميّة والتعلّمية.

- خلاصة الفصل

تمهيد:

إنّ معظم التّغيّرات التّي توصف بأنّها سلوكيّة أو نفسيّة تؤدّي فيها ظروف الخبرة والممارسة والتّدريب دورا كبيرا، والتي يطلق عليها بالتّعلّم، والذي في حقيقته مصطلح يحوي دلالات تعكس محاولات الإنسان في حياته بلوغ معارف مختلفة تشمل مجالات عدّة، يخدم بها واقعه بشكل عام ومعارفه اللّغويّة بشكل خاص، فالحديث عن التعلّم يقودنا إلى وجود لغة تنشّط مجريات هذه الممارسات، إذ يعني في ظاهره –التّعلّم– تعديلا في سلوك الفرد نتيجة للتّدريب والممارسة، واللّذان لا بدّ لهما من معرفة واعية بنمط هذا السّلوك وإجراءاته لتحقيق نجاح التّعلّم الذي يسعى إليه هذا الفرد، فاللّغة وسيلة هامة لا يمكن الاستغناء عنها بأيّ شكل من الأشكال، وحين كانت ضرورة من ضروريات الحياة التي تطرح نفسها في التّواجد الإنساني، كان لزاما على الجماعات البحث عن سبل تعلّمها لإتقانها وممارستها ممارسة فعّالة تستجيب للحاجات اللّغوية الخاصة بهذه الجماعات، فهي تنشّط مجموعة من العمليات يكون الفرد بحاجة إلى أدائها للعيش في مجتمع لغوي متكامل، ولعلّ ما يطرحه بحثنا هذا، ارتباط التعلّم اللّغوي بما يطرحه علم النّفس المعرفي من قضايا، وقبل الحديث عن هذا كلّه، لا بدّ لنا أن نتطرّق إلى معالجة بعض المفاهيم التي تطرحها الدّراسة على النّحو الآتي:

1– مفهوم التّعلّم:

تؤكّد التّجربة الإنسانيّة أنّ الإنسان منذ أن وُجد في هذا الكون ما فتئ يسعى إلى تشكيل شبكة من العلاقات، تربطه بوسطه الطّبيعي والاجتماعي، وكلّ هذا يأتي بواسطة نظام معقّد من العلاقات الدّالة، قاصدا من ذلك إلى إدراك حقيقة هذا الوسط، والإمساك بنسيج بنائه القار والمتغيّر، حيث إنّ ما ينشّط هذا وجود التعلّم كممارسة يستقي منها جملة المعارف التي توصله إلى اكتساب ما هو جديد يتطوّر من خلاله ويبلغ مقاصده المختلفة، ما جعل هذا المفهوم من أهمّ ما يتعلّق بالفرد كونه من أهمّ النّشاطات التي يقوم بها للمضي قدما، وقد وردت تعريفات

عدّة لبيان مفهومه، منها ما نجده في **(المعاجم المعاصرة)** أنّه يعني: "أن تحصل أو تكتسب معرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدّراسة أو الخبرة أو التّعليم" [1]، فالواقع أنّنا نرى أنّ التّعلّم عماد الحياة؛ حيث تظهر نتائجه في مختلف الأنشطة التي يقوم بها الإنسان، فهو يخلق جوّا تفاعليّا بين ما هو طبيعي واجتماعي ولغوي وغير ذلك للفرد لإدخاله في مختلف المعارف التي يكون بحاجة إليها، يسعى به إلى التعرّف على آليات اكتساب المهارات والخبرات الجديدة التي تغيّر في سلوكه بكيفية متحوّلة دائما، وهو الأمر الذي يجعل الفرد قابلا لتغيير علاقاته مع وسطه، وتطويرها وتحسينها باستمرار، بناء على ما توفّره تلك المهارات المكتسبة من إبانة وإدراك لحقيقة الكون عن طريق هذا المفهوم، حيث إنّ "الإنسان بدوره مضطرّ للتعلّم لاضطراره للمعرفة، وإدراك الأشياء على ما هي عليه، فلا يسوي بها بنظرة قاصرة؛ لأنّ ذلك سيفقدها طابعها المميّز ويبعدها عن حقل الخبرة المتجدّدة، التي تشكّل مرتكزا جوهريّا في إدراك الإنسان لحقيقة سلوكه من جهة، وسلوك الآخرين من جهة أخرى".[2] فالتعلّم نشاط يؤدّي بالفرد إلى التعرّف على سلوكيات جديدة تضعه في حدود المعرفة والإدراك، والذي يمثّلان العنصر الأهمّ في حياته، والذي يرتبط بسير تعلّمه كأمر لا بدّ من وجوده.

كما يرد في تعريفات عدّة قدّمها مجموعة من الباحثين، منها ما جاء على لسان **(المارد ماركيز كاميل)** الذي يقول عن التعلّم أنّه "تغيير دائم نسبيّا، وذلك استجابة لممارسة معزّزة "[3]. أي أنّه يتغيّر باستمرار نظرا للبيئة المرنة المحيطة به، والتطوّر الحاصل والتّغيير في المعلومات، كما يقول **(جانييه Genet)** أنّه "تغيّر في ميل الإنسان وقدرته ويمكن الاحتفاظ به، ويمكن أن يكون

[1]– دوجلاص براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي، على أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت: 1944، ص 25.

[2] – أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر: 1988، ص45.

[3]– السيّد مراغي، استراتيجيات التّدريس، دط. دار الزّمان، دب: 1999، ص18.

له علاقة مباشرة بعمليّة النّمو والزّمنيّة".[1] والذي يشير في هذا المقام إلى أنّ التّعلّم تغيير في ميول الشّخص من خلال إكسابه جملة من المعارف الجديدة التي تعمل على تطوير ذاته، وتفتح له المجال ليطّلع على معلومات تساعده في إمكانية العمل وفق قدرات تمكّنه من الاحتفاظ بما يتعلّمه لتطويره وممارسته مرّات عدّة، ما يساعده بشكل أ, بآخر في عمليّة نموّه.

كما نجد **(جيتس Gates)** في كتابه (Educational psychology) يعرّف هذا المفهوم قائلا: "يمكن تعريف التعلّم بأنّه تغيّر السّلوك تغيّرا تقدّميّا، يتّصف من جهة بتمثّل مستمر الوضع، ويتّصف من جهة أخرى بجهود مكرّرة يبذلها الفرد للاستجابة بهذا الوضع استجابة مثمرة". [2] ويقصد الباحث من خلال قوله هذا أنّ التعلّم تغيير تدريجي في السّلوك، من ناحية الأداء المستمرّ للموقف من ناحية، ومن ناحية أخرى، يتمثّل ويبرز في تلك الجهود المتكرّرة للفرد، للاستجابة لهذا الموقف بشكل منتج وفعّال، والأمر الذي تجدر الإشارة إليه في هذا المقام، أنّه "كثيرا ما يتّخذ التعلّم شكل حلّ المشاكل، إنّما لا يحدث التعلّم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلّب على المصاعب الجديدة، ومواجهة الظّروف الطّارئة".[3] والذي نودّ الحديث عنه في هذا المقام، أنّ التعلّم يرتبط بشكل كبير مع ما تطرحه الطّرائق من فعالية، حيث إنّ النّتائج تكون مثمرة وجيّدة إذا كان المنطلق التّعلّمي صحيحا وجيّدا، إنّما ما نجده من طرائق قديمة تقليديّة تبعد كلّ البعد عمّا تطرحه الحاجات التعلّمية للفرد في مجالات عدّة، خاصة في تعلّم اللّغة في الآونة الأخيرة مع تطوّر العصر، حيث لا بدّ من استراتيجيات فعّالة لتنشيط مفاهيم اللّغة ومضامينها المختلفة في شتى النّواحي، حيث يحمل التعلّم آثارا

[1]– السيّد مراغي، استراتيجيات التّدريس، ص18.

[2]– أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ص 46.

[3]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

واضحة في حياة الفرد والجماعة؛ إذ استطاع الإنسان أن يستفيد من خبرات الأجيال السّابقة عن طريقه ونقل الخبرات التي كانت ليتعلّم منها ويعمل على تطويرها تبعا لما يتوافق مع متطلّباته.

وفي تعريف آخر لأحد الباحثين، نجد أنّ **(كلون مايرCloner Meyer)** يرى في مصطلح التعلّم أنّه "تغيير في السّلوك نتيجة لشكل أو أشكال الخبرة، أي بتغيير المعارف والخبرات السّابقة للإنسان يتغير سلوكه".[1] وفي هذا يشير هذا الباحث إلى أنّ مفهوم التعلّم يرتبط بالخبرة التي يمتلكها الفرد لتغيير سلوكه عن طريق مل يكتسبه من معارف ومهارات وغير ذلك، ويرد في السّياق نفسه حسب ما يذكره **(كلين Klin)** أنه "تغيّر شبه دائم في السّلوك، نتيجة الخبرة النّاجحة".[2] وهنا يتبيّن لنا أنّ كلا من التّعريفين المقدّمين يربطان مفهوم التعلّم بالخبرة التي تتواجد لدى الفرد، والتي هي مصدر تطوير الاكتساب المعرفي في شتى النّواحي، إذ إنّ هذه الخبرة في مجملها تسعى لتمكين الفرد من التّدريب والممارسة والمعرفة بالعلوم لتحقيق الأهداف النّهائيّة التي يسعى إليها من خلال التعلّم.

والأمر الذي لا بدّ أن نشير إليه في هذا المقام، أنّ التّعلّم عملية عقليّة داخليّة تستدلّ على حدوثها عن طريق آثارها أو النّتائج الّتي تظهر من عمليّة التّعلّم، وتكون في صورة تعديل أو تغيير يطرأ على السّلوك الإنساني كما أشرنا من قبل، سواءً أكان انفعاليّا مثل اكتساب القيم والاتّجاهات وغير ذلك، أم في صور أخرى تتعلّق بالفرد المتعلّم، وهذا ما يتطلّب نشاطا داخليّا ذاتيا يقوم به المتعلّم نفسه لا المعلّم.

وتتمثّل نتائج التّعلّم فيما نسمّيه عادات تترسّخ لدى هذا الفرد انطلاقا من تلك الخبرة التي تولّد لديه المعارف لتكوّن الكفاءة لديه، والتي تكون بحاجة إلى التّطوير، وهذا في حقيقته

[1]– عماد عبد الرّحيم الزّغلول، نظريات التعلّم، ط1. دار الشروق، دب:2004، ص37.

[2]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

يأتي عن طريق اكتساب أشياء جديدة، وإذا تحدّثنا عن الجانب اللّغوي[1]، فسنقول إنّ تعلّم اللّغة يأتي عن طريق الممارسة للفهم الجيّد للمحتويات التي تطرحها اللّغة، من ثمّ امتلاك تلك العادات لاستعمال هذه اللّغة بالتّدريب والممارسة، لتصبح لدى الفرد ملكة لغوية خاصة به تمكّنه من اللّغة بشكل عام، فهذه العادات تمثّل جزءًا أساسيّا في تشكيل شخصيّته، فعندما نتعلّم فإنّنا نتعلّم أشياء كثيرة ونكتسب عادات طيّبة وحميدة، ونتعلّم مفاهيم لغوّيّة وتراكيب تمكّننا من قضاء الحاجات المختلفة من تعابير ومقاصد نبلغ بها الهدف الأوّل من وجود اللّغة في الجماعات اللّغويّة.

ولهذا فإنّ جزءً كبيرا من اهتمام علم النّفس التّعليمي يتناول طرق تغيير مثل هذه العادات أو محورها أو استبدالها، وفي هذا نشير وفق هذا المنظور إلى أنّ مفهوم التعلّم يُقصد به "ذلك التّغيّر شبه الدّائم في الأداء الّذي ينتج استجابة لمثير أو موقف يحدث تحت تأثير الممارسة، أو الخبرة أو التّدريب أو التّمرين".[2] أي علينا أن نميّز بين مفاهيم التّدريب والتّمرين والخبرة والممارسة، لهذا يعتبر موضوع التّعلّم من الموضوعات الرّئيسيّة التي اهتمّ بها علم النّفس، ومازالت الدّراسات والأبحاث جارية حتّى يومنا هذا لمحاولة معرفة كيفيّة حدوثه ومبادئه وقوانينه، والعوامل الّتي تساعد على نجاحه، فضلا عن العوامل الّتي تعيق حدوثه، ومن هذا، تبرز أهمّية الدّراسة التي يحظى بها هذا المصطلح، فلا يغفل عنّا أن نذكر في هذا السّياق ارتباط مصطلح التعلّم بكافة المجالات والعلوم، فلا بعلم ينفصل عنه، ولعلّ هذا الأهمّية تكمن في اعتبار كلّ العلوم تعلّم وأخذ ومعارف، ولهذا لا بدّ من تحديد وضبط المفاهيم التي يطرحها هذا المصطلح ضبطا دقيقا يمكّنا من التّعامل مع ما يطرحه من أمور وفق منظور علم النّفس المعرفي.

[1]– عماد عبد الرّحيم الزّغلول، نظريات التعلّم، ص38.

[2]– فؤاد أبو حطب، علم النّفس التّربوي، دط. مطبعة النّهضة المصريّة، القاهرة: دت، ص232.

فمفهوم التّعلّم هو أكثر ما يلحق به علماء النّفس الّذين تبنّوا الاتّجاه السّلوكي الّذي يعدّ مرادفا للتّعلّم، لذلك يُعرَف بأنّه "تغيّر ظاهر في السّلوك نتيجة الممارسة ثابت نسبيّا".[1] وحتى يسمّى التعلّم تعلُّما ينبغي أن يظهر على صورة سلوك قابل للملاحظة، يأتي عن طريق الممارسة للتّطوير منه، فلا نقول عن تعلّم مؤقّت أنّه تعلّم، فعلى سبيل المثال، فإنّ ممارسي الرّياضات المختلفة يلاحظ عليهم جهود وحركات غريبة لم تُعهَد لديهم من قبل، وقد يؤدّي إلى الفوز وإحراز النّتائج الجيّدة نتيجة تناول الأدوية والمنشّطات، والأمر الذي نودّ إبرازه هنا هو أنّ هذا النّجاح لا يتعلّق بالتعلّم والممارسة، ولا تكون أهدافه حقّقت في إطار التعلّم الفعّال المثمر والتّدريب على الأداء الجيّد، إنّما قد جاء نتيجة تناول منشّطات محفّزة ومساعدة على بلوغ النّتائج وتجاوز الوضعيات التعلّمية التي يقتضيها المجال الرّياضي. فمفهوم عمليّة التّعلّم تمثّل "تعديلا وتغييرا في السّلوك".[2] ومن هذا، فإنّ التعلّم الفعّال يتضمّن عنصرين هامين هما التغيّر والتّعديل فيما يعرضه المتعلّم من سلوك، ويمكن تفصيل هذا التّعريف بقولنا هو ثابت نسبيّا ولا يكون مؤقَّتا مرهونا بظروف أو حالات طارئة، وبذلك نتوصّل إلى أنّ عمليّة التعلّم تقترن بتغيّر يقصد به الانتقال من النّقطة التي بدأ المتعلّم تعلُّمه، فينتقل إلى حالة جديدة حيث يكتسب فيها خبرات جديدة ومعارف تميّزه عن المراحل السّابقة التي كان فيها قبل القيام بعمليّة التعلّم، إذ يُقال أنّ التّعلّم حدث عند الإنسان، حيث يتمكّن من القيام بعمل ما لم يكن يستطيع القيام به، ويتأكّد هذا التعلّم من خلال السّلوكيات والتّغيّرات التي تحدث لديه؛ مثل تعلّم القراءة والكتابة والعزف... وغير ذلك من الأنشطة، الّتي تعتمد أساسا على قدر من النّضج والاستعداد في إطار وجود أوجه النّشاط الأكثر تنظيما وتكرارا لدى الفرد المتعلّم، والّتي تقوم بها المؤسّسات التّعليميّة على اختلاف مراحلها وأنواعها بوجود وسائل مساعدة على نجاح هذا التعلّم.

[1]– حنان عبد الحميد عناني، علم النّفس التّربوي –دراسات نفسية واجتماعية–، ط1. دار صفاء، عمان: 2014، ص17.

[2]– المرجع نفسه، ص18.

2- مفهوم علم النّفس التربويّ:

يعدّ علم النّفس التّربوي حسب ما يذكره أحد الباحثين "فرعا من فروع علم النّفس الّذي يهتمّ بدراسة السّلوك الإنساني في المواقف التّربويّة وخصوصا في المدرسة، فيعتبر ذلك العلم الّذي يزوّدنا بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والطّرق التّجريبيّة والنّظريّة التي تساعد في فهم التعلّم والتّعليم والّتي تزيد من كفاءتنا".[1] حيث يمثّل هذا العلم الوسيط المساعد لفهم الظّواهر التي تتعلّق بعمليّة التعلّم والتّعليم، من خلال أنّه "من العلوم المهمّة كونه يهتم بدراسة الظّواهر والحالات التّعليميّة التعلّمية التي تؤثّر في عمل المعلّم، وتحصيل المتعلّمين المعرفي، واكتسابهم المهارات، وبناء الاتّجاهات وتنمية التّفكير وغيرها من المؤثّرات سلبا وإيجابا، أي أنّه يخدم جميع المواد التّعليميّة التي تشترك في بناء وتعديل سلوك المتعلّمين وتيسّر تحقيق الأهداف التّعليميّة العامة".[2] ومن هذا التّعريف، يتبيّن لنا مدى أهمّية وجود مثل هذا العلم في الجانب التّعليمي، من خلال ما يقدّمه من نظريات فعّالة تربط سلوك المتعلّم وما له من عمليات يقوم بها أثناء تعلّمه، وفي هذا يضيف الباحث قائلا: "إنّه أحد فروع علم النّفس العام، الذي يهتمّ بدراسة سلوك المتعلّمين والمعلّمين على حدّ سواء، داخل المؤسّسات التّعليميّة وخارجها، وما وراء هذا السّلوك من عمليات عقليّة أو دافعيّة أو غير ذلك، بدراسة علميّة بغية الوصول إلى القانون الذي يحكم هذا السّلوك، حتى يمكن فهمه والتحكّم فيه والتنبّؤ به في المستقبل، وضبطه للوصول إلى تعلّم فعّال من شأنه تحقيق الأهداف التّربويّة ومواجهة صعوبات التعلّم".[3] والذي نلاحظه من خلال هذا التّعريف، أنّ علم النّفس التّربوي لا يضع من المتعلّم محور اهتمامه فقط، إنّما يدرس العمليّة التعليميّة التعلّمية من المنظور العام بما فيها من متعلّم يقوم بالتعلّم ومعلّم يعطي له المواد الخام لذلك، إضافة إلى تلك العمليات التي تحدث من هذا التّفاعل

[1]- ينظر: محمد جاسم، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط1. مكتبة دار الثقافة، عمان:،2004، ص20- 21.

[2]- فراس علي حسن الكناني، علم النّفس التّربوي المفهوم والتطوّر، وإبراز أهدافه وميادينه، دط. بغداد: 2014، ص01.

[3]- المرجع نفسه، ص02.

والطّرائق التي تنقل عن طريقها هذه المواد، وكلّ هذا لدراسة السّلوك العام الذي ينتج من العمليات التّعليميّة وضبطه وفهمه لتحقيق تعلّم ناجح.

ويذكر أحد الباحثين عن هذا العلم أنّه "من أكثر فروع علم النّفس تطوّرا وانتشارا في العالم، لما له من أهمّية نظريّة وتطبيقيّة في العمليّة التّربويّة، وفي مجالات التعلّم والتّعليم، فهو يقدّم المعلومات والمبادئ النّفسي للمربّي والمعلّم، لكي يساعده على تحسين العمليّة التّربويّة وفهم سلوك المتعلّم وتقديم المعرفة له، وتنمية شخصيته من مختلف الجوانب ليكون متعلّما ناجحا".[1] حيث نرى بوضوح مدى أهمّية هذا الفرع، فهو يمدّ المعلّم بالمبادئ اللّازمة لمعرفة التغيّر القائم في سلوك المتعلّم، ومراقبة تعلّمه من مختلف الجوانب، وهذا ما يمكّن من نجاح التّعليم، فتمكّن المعلّم ممّا يحيط الفئة المتعلّمة وفهم الظّواهر التي يمرّ بها من حاجات لا بدّ من التوصّل إليها، ونقائص تعلّمية يسعى إليها المتعلّم هو بالذّات إنجاز يسهم في نجاح التعلّم، ويذكر الباحث قائلا: "ينظر البعض إلى علم النّفس التّربوي على أنّه الوسيط بين التّربية وعلم النّفس، لاهتمامه بالجوانب التّربويّة في الميدان التّربوي، واعتماده على القوانين والمفاهيم النّفسيّة في مجال علم النّفس".[2] وهذا قد سبق أن أشرنا إليه، حيث إنّ هذا العلم يسهم كثيرا في بيان المبادئ التي تقوم عليها العمليّة التّعليميّة التعلّمية لمساعدة المعلّم من جهة، من خلال إعطائه الوسائل والنّظريات والقوانين اللّازمة لأداء وظيفته بنجاح، ومساعدة المعلّم من جهة أخرى، وذلك في تغيير سلوكه على نحو أفضل ممّا كان عليه، وهذا عن طريق إكسابه مجموعة من المعارف يسعى إليها، وتطوير قدراته ومهاراته المختلفة.

[1]– ربيع شكير، "مدخل إلى علم النّفس التّربوي"، مركز نماء للبحوث والدّراسات، دب: دت، ص03.

[2]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

ويتحدّد مجال علم النّفس التربويّ في المحتوى الّذي يتضمّنه وفي طرق البحث فيه، فهو يهتمّ بالسّلوك الإنساني في المواقف التربويّة، ويتخصّص في عمليّة النّمو التّربوي بهدف دراستها في العمليّة التّعليمية ومكوّناتها الأساسيّة، وتتمثّل في المعلّم والمتعلّم والنّشاط التّعليمي، وبقيّة العوامل الخارجية المؤثّرة في فاعلية العملية التعلّمية، ومن الواضح أنّ علم النّفس التربويّ على علاقة وثيقة بكلّ من علم النفس العام والتّربية، ويمكن تحديد تلك العلاقات في ما يلي:[1]

– ففي ما مضى أكّد اتّجاه علم النّفس التّربوي ما هو إلاّ تطبيق لنتائج البحوث والنّظريّات النّفسيّة في علم النّفس العام على مشكلات التّربية والتّعليم في المجال المدرسيّ؛

– إنّ الاتّجاهات الحديثة في علم النّفس التّربوي تسعى إلى تجريب هذه التّطبيقات بطريقة تدريبيّة منتظمة، وأنّ هذه الأخيرة تسعى أيضا إلى اكتشاف مبادئ ونظريّات حول السّلوك التّربويّ في المواقف التّربوية، وذلك نظرا لتعدّد المواضيع النّاتجة عن دراسة النّمو التّربوي في المواقف التربويّة، وذلك نظرا لتعدّد المواضيع النّاتجة عن دراسة النّمو التربويّ الّتي شكّلت في الإطار العام لعلم النّفس التّربوي؛

– يعتبر علم النّفس التّربوي ذا أهمّية كبيرة في المدارس، فهو يساعد في إعداد المدرِّس مهنيًّا لعمليّة التّعليم عن طريق تزويده بالمبادئ النّفسية الصّحيحة، حيث المعلّم لا يمكنه أن يمارس مهنته دون إعداد مناسب، ولا يقبل أن يسند تجربته من مدرِّس لا يمتلك القدرة الحقيقية والأسلوب المناسب للتّعليم الفعّال، إذ عليه الابتعاد عن الأساليب الخاطئة الّتي تتّسم بالعشوائيّة وعدم التّخطيط.

ويضيف أحد الباحثين في السّياق نفسه، أنّ "العلاقة الموجودة بين علم النّفس التّربوي وعلم النّفس العام كعلاقة الجزء بالكلّ، حيث يهتمّ علم النّفس بدراسة السّلوك الإنساني في جميع مجالات الحياة، بينما يهتمّ علم النّفس التّربوي بسلوك الإنسان في المواقف التّربويّة التّعليميّة

[1]– محمد جاسم، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص21.

فقط".[1] ومن هذا، فإنّ علم النّفس التّربوي من العلوم الهامة تواجدها في المجال التّربوي، إذ تمثّل مجموعة القواعد اللّازمة توفّرها لدى المعلّم للقيام بعمليّة التّعليم النّاجح، ومن ثمّ يكون تعلّم الفرد ناجحا وفقا لما ينبثق من هذا العلم من نظريات مساعدة على ذلك، حيث يستفيد "من نظريات ومبادئ فروع علم النّفس الأخرى كعلم نفس النموّ أو علم النّفس الاجتماعي، أو علم النّفس المعرفي وغيرها نظرا لتداخلها، فعلم النّفس التّربوي هو الفرع الوسيط بين علم التّربية وعلم النّفس العام لاهتمامه بالجوانب التّربويّة (التّعليميّة التعلّمية) بالميدان التّربوي، وفي المؤسّسات التّعليميّة، واعتماده على القوانين والمفاهيم النّفسيّة التّربويّة في مجال علم النّفس كمصدر من مصادر الدّراسة والتّفسير".[2] ولعلّ هذا التّكامل بين هذه العلوم وما تمدّه لعلم النّفس التّربوي تجعل منه فرعا مهمّا وذات قيمة علميّة يحوي مجموعة النّظريات التي تخدم مجال التّعليم والتعلّم.

ولقد توصّلت البحوث والدّراسات إلى أنّ المعلّم النّاجح هو الّذي يحرص كلّ الحرص على تزويد متعلّميه بالخبرات والمهارات الّتي تجعله أكثر مرونة وأوسع إدراكا وتعمُّقا في العملية التّعليمية، وهذا لا يتحقّق إلاّ من خلال الإعداد المهنيّ الجيّد والتّدريب المتواصل وحبّ المهنة والميول إليها، وكذا المعرفة الواعية بما يقدّمه من معارف ونمط ذلك التّقديم الفعّال والمثمر الذي يعود بنتائج تبرز لدى المتعلّم الفرد، خاصة أنّ المعلّم الكفء هو الذي يذرك لماهية التّعليم ونوع الوسائل التي يستعملها لتوضيح المادة والمحتويات التّعليميّة، وكذا أنجع الطّرائق التي تخدمه لأداء هذا، وفي هذا كلّه، نربط علم النّفس التّربوي بما يحتاج إليه المعلّم، حيث إنّه يمدّه بما يجده ضروريّا للقيام بالعمليات التّعليميّة على أكمل وجه.

[1] – فراس علي حسن الكناني، علم النّفس التّربوي المفهوم والتطوّر، وإبراز أهدافه وميادينه، ص02.

[2] – المرجع نفسه، ص02-03.

تشير المعطيات السّابقة بصفة عامة إلى مفهوم علم النّفس التّربويّ، ولكي يتمّ توضيح ذلك أكثر، تجدر الإشارة إلى المفاهيم الّتي تشكّل هذا المصطلح بشكل عام، حيث يُقصد بالعلم "مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنّظريّات التي تحاول تفسير الكون، وما به من ظواهر طبيعيّة وإنسانيّة وغير ذلك".[1] فالعلم يقوم بإجراء تقويمات مستمرّة للمعارف في ضوء ما يمكننا اكتشافه واختراعه، فمن أهمّ مميّزاته أن له القدرة على فهم الظّواهر وضبطها والتّنبّؤ بها، أمّا عن مفهوم النّفس، فنجد العديد من الدّارسين من اهتمّ بدراستها، منهم فلاسفة بلاد اليونان الذين حاولوا تعريف النّفس وتفسيرها، من أبرزهم ما يرد على لسان **(أرسطو Aresto)** "أنّ النّفس عامّة هي مبدأ الحياة، وعرّفها بأنّها كمال أوّل لجسم طبيعيّ آليّ... أو أنّها حالّة بالجسم وعلّة بالحياة فيه، كما أنّها مبدأ الوظائف وقوى التغذي والحسّ والحركة والفكر والشّعور".[2]، كما احتلّت النّفس مكانا متميّزا في الفكر الإسلاميّ، إذ يعرّفها الغزالي أنّها "جوهر وقوى إلهية واعتبر العقل جزءًا من النّفس وأرفع قوّة فيها".[3] وتضيف إحدى الباحثات في هذا قائلة: "أمّا في الوقت الحاضر فلقد ارتبط تعريف علم النّفس إلى حدّ كبير بالرّؤى النّظرية للمهتمّين بها مثل: **(واطسون Watson)** الّذي يراها مرادفة، لكن من السّلوك والعمليّات العقلية المسؤولة عن إحداث هذا السّلوك الإنسانيّ أمّا **(ماير Mayer)** فيقرّر أنّها مرادفة لكلّ من السّلوك والعمليات العقلية المسؤولة عن إحداث هذا السّلوك".[4] ويمكن القول أنّ النّفس عبارة عن موكب يتكوّن من نزعات ورغبات واتّجاهات وميول ودوافع وعواطف شتى، وبمعنى آخر يتكوّن من جوانب سلوكيّة أدائيّة.

أمّا عن مفهوم التّربية، فتتمثّل في عنصر تكوين أو بناء الإنسان اجتماعيًّا بصورة متكاملة وبشكل أكثر إجرائيّة وقبولا، ويرد في مفهومها أنّها "عمليّة منظّمة لإحداث التّغيّرات

[1]– حنان عبد الحميد عناني، دراسات الطّفولة، الدّراسات النفسية والاجتماعية، ط5. عمان: 2014،.ص 50.

[2]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه. ص 51

[4]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

المرغوب فيها في سلوك الفرد من أجل تطوّر متكامل لشخصيّته في جوانبها الجسميّة، والعقليّة والانفعاليّة والاجتماعيّة".[1] أي إنّنا إذا أردنا تحديد السّلوك الإنسانيّ، فيمكن القول بأنّه كلّ ما يصدر عن الإنسان نتيجة استجابته، وردّ فعله للمثيرات أيًّا كان مصدرها، ويتّصف هذا السّلوك بأنّه كلّي، بمعنى أنّه يصدر عن الفرد ككلّ متكامل في شخصيّته بجوانبها الجسميّة والعقليّة والانفعاليّة والاجتماعيّة. كما يرد في بعض المعاجم أنّ التّربية " أنواع الأنشطة التي تهدف إلى تنمية قدرات الفرد واتّجاهاته وغيرها، من أشكال السّلوك ذات القيمة الإيجابيّة في المجتمع الذي يعيش فيه، حتى تمكّنه أن يحيا حياة سويّة في هذا المجتمع".[2] ومن هذا، نقول إنّ مصطلح التّربية من القواعد التي تعمل على بناء المجتمعات والأمم على اختلافها، ويظهر ذلك من خلال ارتباطها الكبير مع الفرد، فهي أساس يهدف إلى التّطوير والحفاظ على القيم الأخلاقيّة التي من شأنها أن تسهم في رفع وتقدّم المجتمع ليواكب التّنمية والتطوّر العلمي في شتى المجالات العلميّة، وخلق السلوك الإيجابي الذي يبني الأمم.

وتشير إحدى الباحثات إلى أنّه "تأثّرت التّربية في القرنين 18 و19 بالتطوّرات التي عرفتها مختلف العلوم الإنسانية والتّجريبيّة (...) ممّا انعكس إيجابًا على بلورة الفكر التّربوي الحديث الذي عرف وثبة نوعية وكبيرة بفضل جهود كبار المربّين والفلاسفة وعلماء النّفس ممّا أنتج فكرًا تربويًّا معاصرًا ومتكاملًا".[3] ومن هذا، فإنّ تكامل هذه الجهود ما يسعى إلى تشكيل التّربية ضمن ما يتوافق مع متطلّبات العصر من نظريات ووسائل وإجراءات وغير ذلك.

وبالنّظر إلى كلّ هذا، نجد أنّ مفهوم التّربية قد نال اهتمام العلماء في العصر الحديث على اختلاف تخصّصاتهم وتوجّهاتهم، ومن أشهرهم «إيراسموس، جان جاك روسو، جون

[1]– محمد جاسم، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ص20

[2]– فاروق عبده فليه، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دط. دار الوفاء، الإسكندرية: دت، ص87.

[3]– ابتسام غانم، "الفكر التّربوي وتطوّراته عبر التّاريخ الإنساني"، مجلّة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، مج02، ع01، دب: 2019، ص242.

ديوي، إدوارد كلاباريد...».[1] ولم يأت هذا من العدم، بل من الأهمّية التي تحظى بها واهتمام سابق في الميدان كانت قد أسّست لنشأة مصطلح التّربية الحديثة أمثال ابن خلدون. وعليه، فإنّ مثل هذه الجهود قامت بتهيئة ما يتلاءم لتطوير مفهوم التّربيّة، وحسب ما تذكر أحد الأبحاث فقد "حظيت التّربيّة في القرن العشرين باهتمام بالغ من قبل المجتمعات والدّول على اختلافها، فخصّصت لها الأموال والإمكانيات البشريّة والمادية والتّكنولوجية، واحتلّت مكانة خاصة لم تحتلها في أيّ عصر من العصور السّابقة، وأصبح ينظر إليها على أنّها إحدى وسائل التّنمية الشّاملة، وإحدى وسائل تقدّم المجتمع الحديث وتطوّره".[2] وبهذا نقول عن مصطلح التّربية إنّه يمثّل إحدى المفاهيم الهامة البارزة التي ترتبط بالمجال التّعليمي، فكما نقول دائما التّربية قبل التّعليم، دون أن ننسى كل تلك الجهود التّربويّة لمؤسّسي مثل هذه الآراء والأفكار التي خدمت المضمار التّربوي قديمًا وحديثا، مع تداخل العلوم المختلفة التي تؤسّس لمفهوم التعلّم والتّعليم ضمن نظريات تخدم فعاليّة التعلّم ونجاحه.

أمّا عن علم النّفس، فيمكن لنا أن نقول إنّه ذلك العلم الّذي يدرس سلوك الكائن الحيّ وما وراءه من عمليّات عقليّة يمكن دراستها علميًّا، ومن خلال ما درسناه سابقا يمكننا أن نعرّفه بأنّه "الدّراسة العلمية للسّلوك الإنساني خلال العملية التّربوية".[3] وذلك يكون بهدف تنمية المتعلّم من جميع النّواحي، حيث يساعد المعلّم على فهم سلوك المتعلّم وضبطه، ويدرس النّشاط الإنساني وما وراءه من الدّوافع الشّعورية واللاّشعورية، وأيضا العلوم الذّاتية والبيئة المؤثّرة في هذا السّلوك بطريقة علميّة مناسبة.

[1]– ابتسام غانم، "الفكر التّربوي وتطوّراته عبر التّاريخ الإنساني"، ص242.

[2]– المرجع نفسه، ص243.

[3]– حنان عبد الحميد عناني، علم النفس التربوي –دراسات نفسية واجتماعية– ص 53

كما يرد في تعريف آخر لأحد الباحثين أنّه "العلم الذي يدرس سلوك الإنسان والحيوان، وما يحفل به هذا السّلوك من مظاهر مثل الدوافع والانفعالات والاستدلال والتّفكير والتعلّم وغير ذلك".[1] والأمر الذي لا بدّ من الوقوف عنده في هذا السّياق وإضافة إلى ما سبق ذكره، مفهوم كلمة السّلوك، الذي يمثّل الدّراسة التي تأخذ أهمّية كبيرة في هذا العلم، فماذا نعني بالسّلوك؟ ولنجيب عن هذا، نقول حسب ما يذكره أحد الباحثين أنّه "كلمة تشمل أيّ شيء يفعله الإنسان أو الحيوان، هو أكبر من مجرّد الحركات الجسديّة، فيمكن أن يشمل على المشاعر والاتّجاهات والأفكار، فهذه الأفعال سواء كانت ظاهرة أو باطنة، والسّلوك بوجه عام يقوم على المثير والاستجابة يؤثّر في الكائن الحي سواء كان الإنسان أو الحيوان، فالمثير بطبعه يثير النّشاط للكائن الحي".[2] فالسّلوك انطلاقا من هذا يمثّل إحدى أهمّ ما يكون لدى الفرد، وإحدى أهمّ النّقاط التي تتمّ عليها الدّراسة في مثل هذه العلوم المرتبطة بنفس الإنسان، من مشاعر واتّجاهات وعمليات ذهنيّة تنشّط حياة الإنسان، فعلم النّفس "يدرس هذا السّلوك كوظيفة لدماغ الكائن الحي، وكانعكاس حيّ لتفاعله مع الواقع الحياتي الذي يعيش فيه، يهدف إلأى وصف السّلوك وتفسيره وتعديله والتنبّؤ به".[3] ومن هنا ككلّ، نقول إنّ علم النّفس يسعى إلى وضع وإعطاء دراسة لسلوك الشّخص ليتمكّن من التعرّف على ذاته وطريقة تفكيره، ممّا يساعده على امتلاك وعي وإقامة العلاقات المختلفة في المجتمع الواحد وغيره، ففي نظرياته فهم لسلوك الإنسان ومحاولة للتحكّم فيه، من خلال التوصّل إلى اختيار الطّرائق المساعدة على تفسير القوانين التي يتأثّر بها الفرد، ويؤثّر بها على غيره في إطار ما يشكّل حلقة تكامليّة بين أفراد الجماعة.

---

[1]– بوطالبي بن جدّو، محاضرات في مادة علم النّفس العام لطلبة السّنة الأولى جذع مشترك، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة محمّد لمين دباغين، سطّيف: 2016/2015، ص11.

[2]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]– كاظم عبد النّور، المحاضرات الأولى والثّانية والثّالثة مدخل إلى علم النّفس العام، دب: 2016، ص01.

3- التعليمية:

تعدّ التّعليمية من المجالات العلميّة التي حظيت باهتمام كبير من قبل اللّسانيين خاصة في السّنوات الأخيرة، وذلك لتطوير العمليّة التعلّمية التّعليميّة، وبالخصوص طرائق التّدريس من أجل تحسين جودة التّعليم، كما أنّها تعدّ تطبيقا لحصيلة النّتائج المحقّقة في مجال البحث اللّساني النّظري، بغية ترقية طرائق وأساليب تعليم اللّغات، سواء للنّاطقين بها أو لغير النّاطقين بها، ولأنّ التّعليميّة مجال واسع يجمع بين اللّسانيات من جهة، وعلم النّفس من جهة أخرى. وهذا ما جعلها تحظى باهتمام كبير في الدّراسات المختلفة، فقد حاول الباحثون إيجاد الحلول المناسبة لمختلف المشاكل التي يطرحها قطاع التّعليم في مختلف مستوياته وأطرافه، تلك التي يجسدّها المثلّث الدّيداكتيكي (المعلّم، المتعلّم، التّعليم)، حيث تمثّل هذه العناصر حلقة لا بدّ من توفّرها في العمليّة التّعليميّة بشكل تكاملي يعمل على إنجاح التعلّم والتي تستدعي جملة من النظريات والوسائل والطّرائق المختلفة المساعدة على ذلك.

ولأن مفاتيح العلوم مصطلحاتها، لا بدّ لنا من التطرّق بداية إلى مفهوم التّعليميّة كمصطلح، ليتبيّن لنا علاقته بما يطرحه البحث ككل في إطار ما يرتبط بالتعلّم اللّغوي، حيث يرد في مفهوم كلمة التّعليمية أنّها "جاءت من الفعل المزيد (تعلّم، يتعلّم، تعليما)، وأصلها ثلاثي (علم)، وهي ترجمة عربيّة للكلمة الأجنبية (didactique) التي اشتقت من الكلمة اليونانيّة (didactikos)، والتي كانت تطلق على ضرب من الشّعر، الذي يتناول بشرح معارف علميّة أو تقنيّة، وفي اللّغة العربيّة هي مصدر صناعي لكلمة (تعليم) المشتقّة بدورها من كلمة (علم) أي وضع علامة أو إشارة لتدلّ على شيء لكي ينوب عنه".[1] والذي يهمّنا أكثر في هذه الدّراسة، المفهوم الذي تنضوي عليه التّعليميّة فيما يرتبط بقضايا هذا البحث والميدان التّعليمي التّربوي،

[1]- محسن علي عطيّة، تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ط1. دار المناهج، عمان: 2007، ص 20.

حيث "يعود ظهور مصطلح (التّعليمية) في فرنسا إلى سنة 1554، حيث استعمل ليقدّم الوصف المنهجي لكلّ ما هو معروض بوضوح، أمّا في المجال التّربوي فقد وُظّف هذا المصطلح سنة 1667، كمرادف لفنّ التّعليم (التّعليمية أو الدّيداكتيك)، أو علم التّدريس أو المنهجيّة، وهو موضوع دراسة طرائق وتقنيات التّعليم، أو هو مجموعة من النّشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التّعليم".[1] فالتّعليميّة تعني انطلاقا من هذا القول أنّها دراسة الطّرائق التي تتكفّل بنقل المادة التّعليميّة والمحتويات بوجود وسائل تساعد على ذلك، من خلال ما يمدّه المعلّم من معارف ومهارات للمتعلّم في إطار ما يخدم واقعه التعلّمي، ويطوّر مكتسباته العامة.

حيث نلاحظ تعدّد المصطلحات التي توجد في الميدان التّعليمي لمفهوم واحد (التّعليميّة) كما أشرنا سابقا، إلّا أنّه كما يذكر أحد الباحثين، "فقد عرف مصطلح التّعليمية الأجنبي رواجا كبيرا، فكان استخدامه بلفظة دخيلة بحروف عربيّة ديداكتيك".[2]، ومن بين أهمّ التّعريفات المقدّمة في هذا الإطار، نجد ما يرد على لسان (**آدم سميث Adam Smith**) قائلا: "تعدّ التّعليمية فرعا من فروع التّربية، موضوعها خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التّربوية وموضوعاتها، ووسائطها ووسائلها، وكل ذلك في إطار وضعيّة بيداغوجيّة"[3]، أو بعبارة أخرى يتعلّق موضوعها بالتّخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفيّة مراقبتها، وتعديلها عند الضّرورة، فالعمليّة التّعليمية معقّدة ومتعدّدة الأقطاب، تحتاج إلى التّخطيط والدّراسة العميقة من قبل المختصّين، كونها تربط بين المعلّم والمتعلّم والتّعليم بمختلف جوانبه (العلميّة، والنّفسية، والتّربوية، والثّقافية)، كما أنّها تسعى دائما لضمان أفضل النّتائج في التّعليم، بالبحث عن أفضل

[1]– بشير ابرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، ط1. عمان: 2007، ص08.

[2]– أنطوان صباح وآخرون، تعليميّة اللّغة العربيّة، ط1. دار النهضة العربية، بيروت: 2006، ص13.

[3]– وزارة التربية، مديرية التّكوين الإرسال الأوّل، التّعليمية العامة وعلم النّفس وحدة اللّغة العربيّة، دط. دب: 1999، ص02.

طرائق التّدريس التي تحقّق الأهداف المسطّرة في المناهج التّعليمية، ومعالجة مختلف المشاكل التي يطرحها القطاع التّربوي.

والأمر الأكيد أنّ مفهوم (التّعليمية) يختلف من دارس لآخر باختلاف وجهات النّظر والرّؤى المتعلّقة بمجال التّعليم، فيرد حسب **(ميلاوي Milawi)** بأنّها "مجموعة طرائق وأساليب وتقنيات التّعليم".[1] حيث نلاحظ من هذا التّعريف التّركيز على جانب واحد من العمليّة التّعليميّة، حيث يشير الباحث إلى الجانب المرتبط بطرائق التّعليم، مهملا بقيّة العناصر المرتبطة بالمتعلّم الذي يعتبر نواة العمليّة التّعليميّة، ولا بدّ أن نقول هنا إنّ هذا التّعريف ناقص إذا ما أمعنا النّظر في محتوى التّعليميّة، إذ إنّها تنطلق في تأطير المحتوى العام الذي يرتبط بالمعلّم والمتعلّم معا، في جوّ تعليمي ذا محتوى ومادة تقدّم بوسائل وتقنيات وطرائق فعّالة لنجاح هذه العمليّة، ولا تقتصر على الطّرائق دون المتعلّم والمعلّم، والأساليب دون المحتويات وغير ذلك.

أمّا **(بروسو Prosso)** فيرى أنّ "الموضوع الأساسي للتّعليمية هو دراسة الشّروط اللّازمة توفّرها في الوضعيات، أو المشكلات التي تقترح للتّلميذ قصد السّماح له بإظهار الكيفيّة التي يشغل بها تصوّراته المثاليّة أو برفضها، حيث يقرّر أنّ التّعليميّة هي تنظيم تعلّم الآخرين".[2] ويظهر لنا من هذا التّعريف أنّ بروسو على عكس ما قدّمه ميلاوي في تعريفه، حيث جعل بروسو جوهر التّعليمية ومفهومها في المتعلّم؛ وركّز على قدراته ومهاراته بإظهارها من خلال تنظيم التعلّم؛ أي توفير الشّروط المناسبة التي تمكّن المتعلّم من التّفاعل مع المحتويات التّعليميّة التي تقدّم له، وبالتّالي الوصول إلى تفكير المتعلّم وفهمه، من أجل دفعه للإبداع والإنتاج، لا التلقّي فقط دون استيعاب.

[1]– وزارة التربية، مديرية التّكوين الإرسال الأوّل، التّعليمية العامة وعلم النّفس وحدة اللّغة العربيّة، ص08.

[2]– المرجع نفسه، ص09.

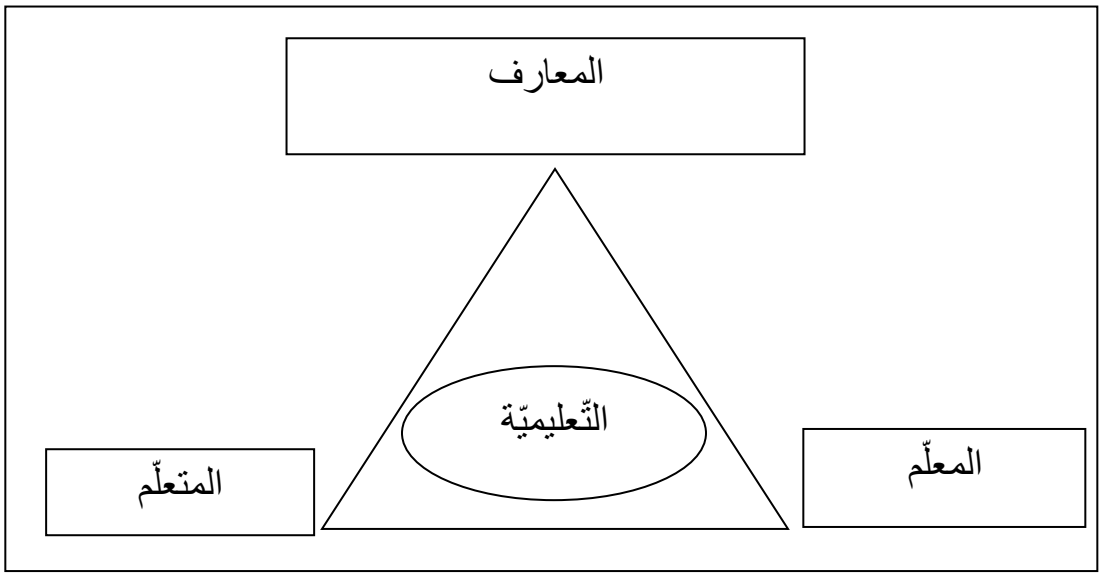
ويصرّح بروسو بأنّ التّعليميّة هي "الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التعلّم، التي يندرج فيها الطّالب لبلوغ أهداف معرفيّة عقليّة أو وجدانية، أو نفس حركية".[1] ليشمل بهذا التّعريف مختلف جوانب العمليّة التّعليمية المتعلّقة دائما بالمتعلّم، ومركّزا على أهداف التعلّم.

وإجمالا لما طرحناه من تعريفا، نقول أنّها ممّا يقودنا إلى وجهات نظر مختلفة حول مفهوم التّعليمية، فهناك من ربطه بالمتعلّم، وهناك من ربطه بطرائق التّعليم، إلّا أنّ هذا لا يمنعنا من تقديم مفهوم عام وشامل لها، والذي يبقى المفهوم العام المتمثّل في أنّها البحث عن سبل أمثل للتّعليم، سواء ما كان متعلّقا بالمتعلّم أو المعلّم أو التّعليم، ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج ما يلي:

- تعتبر التّعليمية علما من علوم التّربية القائمة على مجموعة من القواعد والنّظريات التي تبحث في تحقيق تعليم أفضل على مستوى جميع الأصعدة؛
- ترتبط التّعليميّة ارتباطا أساسيا بالمواد الدّراسية من حيث محتوياتها، وكيفيّة التّخطيط لها، وطرائق وأساليب تبليغها للمتعلّمين، ووسائل تقويمها وتعديلها؛
- تعمل التّعليميّة على وضع المبادئ النّظرية الضّرورية لحلّ المشكلات الفعليّة، والطّرائق وتنظيم التّعليم؛
- تتكوّن العمليّة التّعليميّة من أقطاب عدّة تتلخّص في المثلّث الدّيداكتيكي (المعلّم، المتعلّم والتّعليم)؛
- تتمحور التّعليميّة في العلاقة الرّابطة بين العناصر الثّلاث المشكّلة لها، حيث ترتبط بعلاقة تكاملية.

[1] – بشير ابرير، تعليميّة النصوص بين النظرية والتطبيق، ص09.

ولذلك فإنّ "انبثاق مفهوم التّعليمية الذي أتى كتطوّر تدريجي لمفهوم الطّرائق الخاصة في تعليم المواد، إنمّا تشكّل تتويجا للعلاقة الثّلاثية بين أطراف العمليّة التّعليميّة، التي تتشكّل من تضافر عناصر متمّمة لبعضها البعض، والمتمثّلة في المتعلّم، والمعلّم والمعارف".[1] وفي هذا الصّدد يجعل **(إيف شوفلار)** التّعليمية في قلب مثلّث ما أُطلق عليه بالمثلّث الدّيداكتيكي المؤلّف من العناصر التي ذكرناها سابقا كما يوضّحه الشّكل التّالي:



- **الشكل 01: رسم توضيحي للمثلّث الدّيداكتيكي عند "إيف شوفلار"**

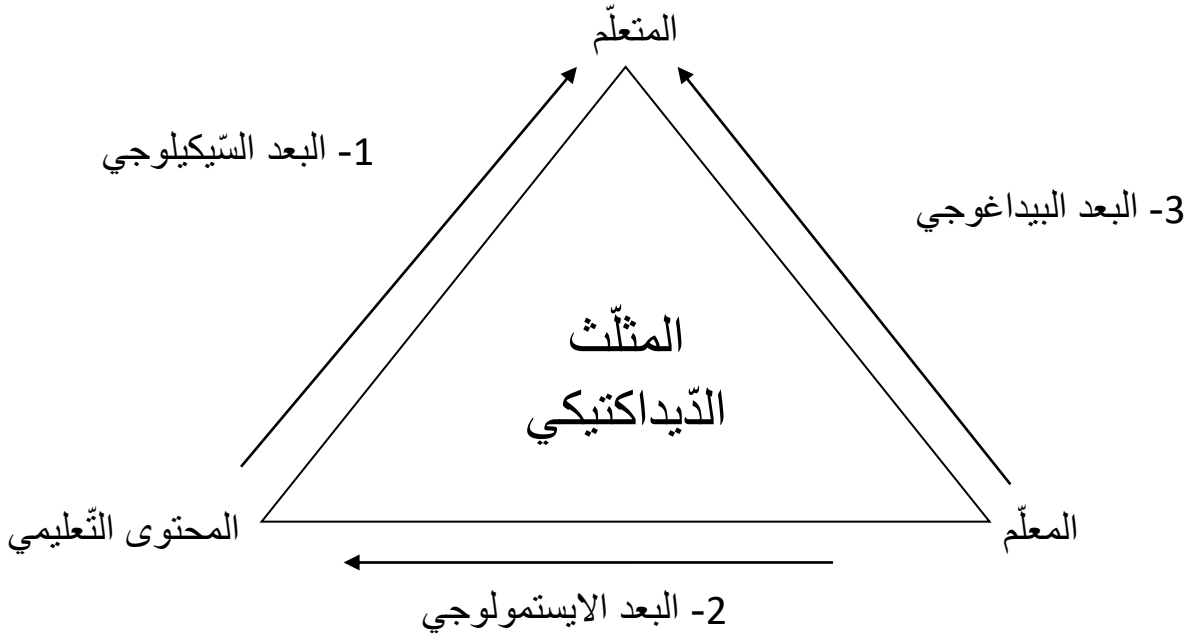
يشير المخطّط السّابق إلى عناصر العمليّة التّعليميّة التعلّمية، وفق ما أطلق عليه الباحثون (المثلّث الدّيداكتيكي)، الذي يضمّ كلّ من المعلّم الذي يقدّم المحتوى التّعليمي من خلال جملة من المبادئ الضّروريّة توفّرها للفئة المتعلّمة، ومجموعة وسائل تساعد في نقل المعارف والخبرات وتكوين المهارات لديهم، انطلاقا ممّا تطرحه التّعليميّة من نظريات وطرائق لازمة وغير ذلك، من خلال أنّها ترعى عمليّة التّعليم بمنظور علمي قائم على المردوديّة

[1]– انطوان الصّباح وآخرون، تعليميّة اللّغة العربيّة، ص 13.

الإيجابيّة للمتعلّم، فالمثلّث التّعليمي يتكوّن من جوانب ثلاثة متساوية تمثّل العلاقات النّاشئة بين عناصره الثّلاثة المتكاملة (المعلّم والمتعلّم والمعرفة).

تشكّل هذه المفاهيم الثّلاثة رؤوس العمليّة التّعليميّة، "يربطها ببعضها مفاهيم أخرى تحدّد العلاقة القائمة بينها، وتمثّلها أضلاع ذلك المثلث، فالضّلع الذي يربط بين المعلّم والمعرفة هو الذي يحدّد مفهوم نقل وتطوير المعرفة، أما الضّلع الذي يربط بين المعلّم والمتعلّم فهو الذي يحدد مفهوم العقد التّعليمي الذي يقتضي تبيان المعرفة وتوضيحها للمتعلّم، لأنّها ضمن حقوقه التي يتمتّع بها، أمّا الضّلع الثّالث فهو الذي يوصل بين المعرفة والمتعلم، الذي يحدّد مفهوم التعلّم، إمّا بصورة منظّمة أو عشوائيّة".[1]

وكلّ هذا يوضّحه الشّكل الآتي:[2]



- الشّكل رقم (02): محور يمثّل العلاقة بين المعلّم والمتعلّم والمحتوى التّعليمي.

[1]- محمد صالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي، دط. دب: دت، ص 128.

[2]- طيّب هشام، "دور المثلّث التّعليمي في التّربية"، المركز الجامعي صالحي أحمد التعلمة، مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ع34، الجزائر: 2018، ص53.

فالشّكل السّابق يوضّح نوع العلاقات التي تجمع بين العناصر التّعليميّة الثّلاثة من معلّم يقوم بتقديم وعرض المادة التّعليميّة، والمحتوى الذي على المتعلّم تعلّمه واكتسابه، وهذا بدوره – المتعلّم– يمثّل حلقة أساسيّة في تكوين هذا المثلّث، خاصة مع ما أتت به المقربات الجديدة في المجال التّعليمي، حيث أعطت له الدّور البارز في التّعليم والتعلّم، وفتحت له المجال لطرح مكتسباته المختلفة واستغلال قدراته في إنتاج المعرفة، وتطوير مهاراته، عكس ما كان في المقاربات الكلاسيكيّة التي أنتجت متعلّما متلقّيا للمعرفة ولا منتجا لها، وإنّ مثل هذا التّكامل بين هذه العناصر ما يشكّل نجاح العمليّة التّعليميّة التعلّمية.

يحدّد **(عبد القادر لورسي)** مهام التّعليميّة بأنّها "تؤسّس لنظريّة التّعليم، فهي تدرس القوانين العامة للتّعليم، بغضّ النّظر على محتوى مختلف المواد، فموضوعها هو النّشاط التّعليمي أي نشاط التّعليم والتعلّم في ترابطها وفق قوانين العمليّة التّعليميّة".[1] ويرد في مفهوم هذه العمليّة أنّها "مجموعة من النّشاطات والتّفاعلات والحوارات التي تحكى داخل الفصل الدّراسي، والتي تهدف إلى اكتساب المتعلّمين معرفة نظريّة، أو اتّجاهات إيجابيّة، فهي كلّ تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفيّة التي يسلك وفقها الآخر".[2] ومن هذا كلّه، فالتّعليميّة "إشكالية إجماليّة تتضمّن تأمّلا وتفكيرا في طبيعة المادة الدّراسيّة، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، وإعداد فرضياتها الخصوصيّة، انطلاقا من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة وباستمرار لعلم النّفس والبيداغوجيّة وعلم الاجتماع".[3] والمقصود من هذا كلّه، أنّ التعليميّة تستوجب التّفكير العميق في شتى الوسائل والطّرائق التي لا بدّ من توفيرها لإجراء التّعليم الضّروري للفئة المتعلّمة وفق ما يضمن له نتائج فعّالة مثمرة، وبالتّالي فإنّ مثل هذا المجال له

[1]– ينظر: عبد القادر لورسي، تعليميّة الزّاد النّفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس، دط. دار صبور، الجزائر: دت، ص21.

[2]– ينظر: محمّد الدرّيج، تحليل العمليّة التّعليميّة، دط. قصر الكتاب، دب: 2000، ص14.

[3]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

علاقة وطيدة مع مباحث علم النّفس، الذي يصبّ تركيزه بالدّرجة الأولى في معظم بحوثه على المتعلّم الذي يستدعي جملة من الشّروط لتسير العمليّة التّعليميّة التعلّمية بشكل جيّد وفعّال.

4- الفرق بين التّعليمية والتعلُّمية:

إنّ عمليّة التّعلّم والتّعليم هي محور الاهتمام الأساسيّ لعلم النّفس التّربوي، كما أنّ هذه الدّراسة ليست غاية في حدّ ذاتها، بل تعتبر وسيلة لتحقيق الأهداف التّربوية والتّعليميّة، فأحيانا يدعو علم النّفس التّربوي إلى إعادة النّظر في بعض الأهداف التّربويّة، حيث ثبتت على أنّها غير علميّة، وأيضا إذا ثبت أنّ تحقيقها في غاية الصّعوبة، كما يهدف إلى فهم أكثر لعمليّة التّعلّم وطبيعة المواقف التّعليميّة، كالتّفاعل القائم بين المعلّمين والمتعلّم وموقف التّعلّم وجملة من العوامل الأخرى خارج المدرسة[1].

حيث يكثر استخدام كلمتي التّعلّم والتّعليم في مجال علم النّفس التّربوي، بما للعلاقة بين المفهومين من أهمّية، وفهم الفرق بينهما، فلقد عرفنا سابقا أنّ علم النّفس التّربوي بأنّه تغيُّر شبه دائم في السّلوك والأداء، يحدث نتيجة للخبرة والتّدريب، وعند إضافة العنصرين الآتيين لهذا التّصريف فإنّه سوف يعبّر عن مفهوم التّعليم وهما:

- تحديد السّلوك الواجب تعلُّمه وتوصيف ظروفه وشروطه الملائمة له.
- التّحكُّم في الظّروف المؤثّرة في سلوك التّعلّم من أجل تحسينه كمًّا وكيفًا، ومن أهمّ الفوارق بين التعلّم والتّعليم، أنّ الأوّل يتمّ بطريقة غير مقصودة، وعلى العكس من عمليّة التّعليم التي تخضع للتّخطيط.

فقد يتّخذ المتعلّم شكلا استبصاريا مفاجئا، بينما التّعليم يتمّ وفق خطوات منظّمة متدرّجة من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المركّب، إذ يتعلّم الفرد أشياء كثيرة منها ما يضرّه

[1]- ينظر: محمّد الدرّيج، تحليل العمليّة التّعليميّة، ص14.

ومنها ما ينفعه، بينما يقوم التّعليم على خطوات منظّمة تسعى إلى تحقيق أهداف المجتمع لا سيما التّربوية.

وللإشارة، فقد يتمّ التعلُّم بدون معلّم، فالفرد قد يكتسب معلومات عديدة عن طريق التّعليم الذّاتي، بينما يعد المعلّم مسألة تحديد التعلّم والتّحكّم في شروطه من العناصر الهامّة لعملية التّعليم، وعلى الرّغم من هذه الفروق إلاّ أنّ التّمييز بين مفهومي التّعلُّم والتّعليم ليس شديدا، نظرا لوجود درجات من التّداخل والاشتراك بينهما، علمًا أنّ العلم من أهداف التّعليم ومقياس موضوع لنجاح العملية التّعليمية.

فدور المعلّم لا يقتصر فقط على تزويد المتعلّم بالمعلومات، بل تزويده أيضا ببصيرة علميّة في مختلف نواحي عملية التّعلُّم والتّعليم، وذلك بوضع المتعلّم في موقف يستطيع من خلاله أن يقرّر ما الّذي يستطيع أن يفعله، ويقرّر الإجراءات والأساليب الّتي توصله إلى أهدافه.

الفصل الثّاني:

التعلّم المعرفي

- تمهيد

1- مفهوم التعلّم المعرفي.

2- مبادئ التعلّم المعرفي.

3- نظريات التعلّم المعرفي.

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يرتكز التعلّم المعرفيّ على العمليّات العقلية الّتي من خلالها يأخذ المتعلّم المعلومات ويفسّرها ويخزّنها ويسترجعها، وتحدث هذه العمليّات بدءًا بالتّحفيز والمدخلات إلى الاستجابة والمخرجات.

1- مفهوم التّعلّم المعرفيّ ومبادؤه:

تعدّ المعرفة من نواتج العلم، فمثلا عندما يتعلّم الفرد تطوّر الشّخصيّة أو نتاجات الهندسة الإلكترونية، أو أساسيّات لعبة معيّنة، فإنّه يعرف شيئا جديدا، غير أنّ المعرفة تعدّ أثرا من النّتاج النّهائي للتّعلّم، إذ ترشد التعلّم الجديد أيضا، ويقترح المدخل المعرفيّ أحد أهمّ العناصر في عملية التعلّم يجلبه الفرد لمواقف التعلّم الجديد، فما يعرفه بالفعل يُعدّ أساسيا وإطارا لبناء التعلّم المستقبلي برُمّته، فالمعرفة تحدّد بدرجة كبيرة ما سوف يوجّه الفرد انتباهه إليه ويدركه ويتعلّمه.

كما يتضمّن النّشاط العقلي في ذاته مكافآت، فإنّ الدّافع المعرفي يقوم بدور مهمّ في التعلّم المدرسيّ على سبيل المثال، ويتمثّل في الرّغبة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلّها، وقد يكون هذا الدّافع أقوى دوافع التّعلّم المدرسي إطلاقا، وقد يكون مشتقًّا عامّة من دوافع الاستطلاع والاستكشاف والمطالعة.

يعرف التعلُّم في السّياق المعرفيّ أنّه "تلك الاستجابات في العمليّة التّعليمية والتّركيز على أهمّية الفهم والتبصّر".[1] وبالتّالي يقوم التعلّم بإحداث تغيرات سلوكيّة وعقلية ووجدانيّة

[1]- أروى محمد ربيع الجبري، التعلّم من منظورات معرفيّة، قسم علم النفس، مجلة كلية الآداب، ع101، جامعة بغداد: 2012، ص672.

ومهارية نتيجة تعامل المتعلّم مع البيئة المادّية والاجتماعية عن طريق التفكير والتّخطيط والتّنظيم والإدراك...إلخ، وفهم العمليات العقلية بهدف التّوازن والتّكيّف مع الحياة؛ أي يتوجّه التّعلّم المعرفي لتعديل الأنماط العقلية والوجدانية، والمهارات عن طريق الإنسان، حيث يتفاعل مع الخبرات المعرفية في البيئة عن طريق العقل.

ويقوم الفرد بدور جوهريّ في التعلّم، إذ يمكن أن يدرك الأفراد البيئة ذاتها بصورة مختلفة، ممّا قد يجعل تأثيرات التّفاعل متباينة، كما يُعدّ التعلّم تغيُّرا في البنى العقليّة للفرد الّذي يتسبّب في جعل القابلية تبيّن سلوكيات مختلفة، ومن منظور معرفيّ أيضا يمكن أن يحدث التعلّم دون تغيُّر مباشر في السّلوك، والدّليل على التغيّر في البنى المعرفية قد يحدث لاحقا، وتتضمّن المخطّطات والاعتقادات والأهداف والتّوقّعات، ومكونات أخرى في ذهن المتعلّم، ويحاول البحث الحالي تناول عمليّة التعلّم من منظورات معرفيّة مثل:[1]

- **بياجيه (Piaget):** يرى أنّ التّفكير والسّلوك الذّكي ينشآن من فئة بيولوجية معيّنة، وهي فئة تمتدّ وتتّسع بسرعة تبعا لعملية شبيهة بالنّمو الحركي، وتتوازى إلى حدّ ما مع النّمو البيولوجي أو النّضج.
- **نظرية برونر (Broner):** يلاحظ برونر أنّ التعلّم في أحسن أحواله التّفكير، هو فهم المزيج من الحقائق المدركة من خلال عمليّة تدعى إمّا صياغة المفاهيم أو التّصنيف، وكان هدفه الأساسي هو وصف أو تفسير ما يحدث عندما يحاول إنسان ذكيّ تصنيف البيئة ذات معنى من الأحداث، لذلك يعدّ من أكثر علماء النّفس التّربويين إشارة إلى التعلّم بالاكتشاف.

[1]– ينظر: أروى محمد ربيع الجبري، التعلّم من منظورات معرفيّة، ص673.

- **جانيه (Genet):** يفسّر جانيه النّمو المعرفي بناء على نمط التّعلّم المعرفيّ التّراكمي، ويفترض أن تطوّر الاستعدادات الجديدة يعتمد بشكل كلّي على التّعليم، ويرى أنّ الأطفال يتطوّرون لأنّهم يتعلّمون أنظمة من القوانين يزداد تعقيدها بشكل مستمرّ، وأنّ النّمو المعرفي حصيلة لعملية تغيُّر طويلة المدى النّاتجة من المتعلّم.
- **نظرية أوزوبيل (Ozobil):** يعتمد رأي أوزوبيل في جوهره على افتراض مهمّ هو أنّ العامل الأكثر أهميّة في تأثيره في التعلّم هو مقدار وضوح وتنظيم المعرفة الرّاهنة لدى المتعلّم، ويرى أنّ التعلّم قد يكون استقباليا أو اكتشافيا، ذلك حسب طريقة توفير المعلومات للمتعلّمين، وقد يكون آليا أو ذا معنى وذلك حسب طرائق معالجة المتعلّم لهذه المعلومات. [1]

ويهدف البحث حاليا إلى التّعرّف على التعلّم من المنظورات المعرفية والمقارنة بينهما على النّحو الآتي:

- **التّعلّم الصّريح:** ففي هذا التعلّم يكون المتعلّم متداركا لما تعلّمه، على سبيل المثال يفيدنا هذا التّعلُّم في الحصول على المعلومات حول الأشخاص والأماكن، أي يكون السّبب في طريقة التعلّم التي قد تتطلّب اهتماما مستمرًّا وتطوُّرا في الدّماغ.
- **التعلّم النّقابي:** هذه العملية التي يتعلّم الفرد من خلالها العلاقة بين اثنين من المحفّزات، فكان **(إيفان Ivan)** أحد المنظّرين في هذا النّوع من التّعليم التّرابطي.

[1]– ينظر: أروى محمد ربيع الجبري، التعلّم من منظورات معرفيّة، ص674.

- **التّعلّم غير التّرابطي:** هو نوع من التعلّم الذي يعبّر على استجابات السّلوك أو الحافز الذي يتمّ تقديمه بشكل متكرّر مثل:[1] عندما نعيش في المدينة قد نشعر في البداية بالضيق بسبب الضّجيج، لكن مع مرور الوقت سنتعوّد على ذلك الضّجيج، ففي هذا التعلّم نجد ظاهرتين: التعوُّد والتّوعية.
- **التّعلم الهادف:** هذا النّوع يتميّز بأنّ الفرد يجمع المعلومات ويختارها، ويقوم بتنظيمها ويقيم علاقات مع المعرفية الّتي كان يمتلكها من قبل.
- **التعلم التّعاوني:** هذا النّوع من التّعاون يسمح لكلّ طالب بالتّعلّم لكن ليس لوحده بل مع زملائه بالفصل، لذلك عادة ما يتمّ تنفيذ في المراكز التعليميّة بإرشادها ويقوم بتوزيع الأدوار والوظائف.
- **التعلم التّعاوني:** يشبه التّعلم الأوّل، لكنه يختلف في درجة الحرية التي يتمّ بها تكوين المجموعات وتشغيلها، ففي هذا النّوع المعلّم يقترح موضوعا والطّلاب يقررون كيفية التّعامل معه.
- **التعلم العاطفي:** يعني تعلّم المعرفة والعواطف تكون أكثر كفاءة، فالتّعلّم يجلب لنا الكثير من الفوائد عقليّا ونفسيّا، ويحسن العلاقة الشّخصية ويعزّزها
- **التّعلّم بالملاحظة:** هذا التّعلّم يكون غير مباشر عن طريق التّقليد والتّنمية، ويستند إلى موقع اجتماعيّ يشترك فيه شخصيّات على الأقلّ، فالنّموذج هو الشّخص الذي تعلّمت منه، أمّا الموضوع، فهو الّذي يؤدّي إلى مراقبة السّلوك المذكور ويتعلّمه.

[1]– ينظر: محمد علي المسيري، النّظرية المعرفيّة للتعلّم من الوسائل المتعدّدة، من موقع: www.insctml.com، تاريخ الاطّلاع: 2022/10/04، على السّاعة: 15:20.

- **التعلّم التّجريبي:** هو التّعلّم الّذي يحدث نتيجة للتّجربة، فهذه طريقة قويّة للتّعلّم، ففي الواقع عندما نتحدّث عن أخطاء التّعلم، فإنّنا نشير إلى التّعلّم النّاتج عن التّجربة نفسها فتكون للتّجربة عواقب مختلفة لأنّه لا يمكن للجميع إدراك الحقائق بنفس الطّريقة، ممّا ينقلنا من التجربة إلى التعلم هو التّفكير الذّاتي.
- **التعلّم عن طريق الاكتشاف:** هذا يشير إلى التعلّم النّشط، فبدلا أن تقوم بتعلم المحتويات بشكل سلبيّ، يقوم باكتشاف المفاهيم وربطها وإعادة ترتيبها لتتكيّف مع المخطّط المعرفيّ.
- **تعلّم الذّاكرة:** هذا التعلّم يتمّ عن اصطلاح المفاهيم المختلفة في الذّاكرة دون فهم ما يعنيه، لذلك لا يؤدّي عملية ذات أهمية، أي نوع من التعلّم الّذي يحدث كعمل ميكانيكي متكرّر.[1]

ففي الأخير نستنتج أنّ هذا النّوع من الأشكال التعليميّة الذي يقدّم لنا كيفية اكتساب المعارف وبنائها، والطّريقة التي يتمّ بها التعلّم بشكل خاصّ بها، وأيضا كيفية استجابة وعمل الذّاكرة لتلقي المعلومات.

2- مبادئ التعلّم المعرفيّ:

أ-مبدأ الأحكام (التّرابط المنطقي) أو الاتّساق: يشير هذا المبدأ إلى أنّ المتعلّمين بطريقة أفضل عند حذف المادة الزائدة عن الحاجة والّتي لا تمتّ مباشرة بالمادّة التّعليمية سواء كانت نصوصا أو صورا أو موسيقى أو مؤثّرات صوتيّة وتزداد الحاجة إلى حذف المادة الزّائدة عندما

[1]- ينظر: محمد علي المسيري، النّظرية المعرفيّة للتعلّم من الوسائل المتعدّدة.

تكون ذات درجة عالية من الإثارة[1] مثل: ذكر غرَق مدينة بالسيول أثناء شرح درس عن تشكّل الغيوم وهطول الأمطار وذكر الغرق يضر بالعملية التعليمية لأنّها تستهلك موارد الذّاكرة العاملة لدى المتعلّم وتزداد نسبة الاستهلاك كلّما كان المحتوى الزّائد مثيرا بصورة أكبر، ويستثني في هذا المبدأ أنّ إضافة تفاصيل عاطفية لبعض عناصر المادّة التّعليمية بما يتناسب مع طبيعتها يحسِّن من نتائج التعلّم، وعلى سبيل المثال: إظهار الفيروسات الضارة باللّون الأحمر في درس مادّة العلوم.

ب- مبدأ التّأشير (الإشارة): يتعلّم المتعلّمون خاصّة أصحاب الخلفية المعرفية المنخفضة بصورة أفضل عند استخدام الإشارة للأجزاء الرئيسية من المحتوى، وذلك من خلال إبرازها أو وضع أسهم تشير له أو حتى الإشارة الصّوتية له[2]، لأنّ هذا يقلّل مقدار المعالجة الّذي يبذله المتعلّم أثناء النّظر إلى المحتوى الكامل أمامه.

ج- مبدأ الإسراف (التّكرار): يتعلّم أصحاب الخلفيّة المعرفيّة المنخفضة من الصّورة المتحرّكة مع نصّ مكتوب وصوت مسموع يقرأ ذلك النّص.[3] فالنّص المطبوع على الشّاشة في هذه الحالة زائد يجب حذفه لأنّه متكرّر مرّتين، ويستثني في هذا المبدأ جواز استخدام النّصب المطبوع على الشّاشة والصّوت المسموع، إذا لم يكن هناك صورة في الشّاشة (ثابتة أو متحرّكة) إذا كانت الكلمات المستخدمة أجنبية، وليست بلغة المتعلّم الأم، أو عبارة عن مصطلح علمي أو كان المتعلّم من ذوي الاحتياجات الخاصّة، ممّا يساعده على تجاوز الصّعوبات الّتي

[1]- طارق عبد المجيد، تطبيقات أبحاث تعلّم الدماغ داخل الصف الدّراسي، دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص علم النفس التربوي، جامعة كفر الشيخ، جمهورية مصر العربية، من موقع: www.new-educ.com، تاريخ الاطّلاع: 2022/01/10، على السّاعة: 12:30، ص17.

[2]- المرجع نفسه، ص 18

[3]- المرجع نفسه. ص 19

يواجهها، وأيضا إذا كانت الكلمات محدودة، ثمّ وضعها بجانب الصورة بغرض الإيجاز في الشّرح.

د- مبدأ التّجاوز المكاني: يتعلّم المتعلّمون بصورة أفضل عند وضع الكلمات المطبوعة بجوار الصورة المناظرة لها، ومن الشّائع في بعض الوسائط التّعليمية المخالفة لهذا المبدأ طرح الأسئلة على المتعلّمين في نافذة، وتقديم التّغذية الرّاجعة في نافذة أخرى تخلو من السّؤال الأصلي، ووضع النّصائح والتّوجيهات لحلّ تدريب معيّن منفصلة عن صفحة التّدريبات، الأجزاء الأساسية من صوره أو شكل وُضِع لتوضيح فكرة ما، يتمّ وضع أرقام عليه وتوضع قائمة تشرح هذه الأرقام أسفل الشّكل.

هـ- مبدأ التّقارب الزّمني: إنّ المتعلّمين يتعلّمون بصورة أفضل عند عرض النّص المسموع والصّورة المتحركة ذات العلاقة بصورة متزامنة.[1] غير أنّنا نرى في بعض الوسائط المتعدّدة التّعليمية أنّه يتمّ عرض صورة أو فيديو لم يتمّ التّعليق عليه بالصّوت لاحقا، أو تقديم مقطع لصوت مسجّل ثمّ يتبعه عرض صورة أو فيديو وهذا ما يشكّل تجاوزًا لمبدأ التّقارب الزّمني.

3- التّعلّم المعرفيّ ونظريّاته:

أ- نظرية معالجة المعلومات:

هي نهج لدراسة التّطوّر المعرفي الّذي نشأ عند التّقليد التّجريبي الأمريكي في علم النّفس، فعلماء النّفس التّنموي يعتمدون معالجة المعلومات كمنظور لتفسير النّمو العقلي، من

[1]- ينظر: طارق عبد المجيد، تطبيقات أبحاث تعلّم الدماغ داخل الصف الدّراسي، ص 10.

حيث التغيّرات النّضجية في المكوّنات الأساسية لعقل الطّفل، فهذه النّظرية تستند إلى فكرة أنّ البشر يقومون بمعالجة المعلومات الّتي يتلقَّونها بدلا من الاستجابة للمنبّهات فقط.

ويساوي هذا المنظور العقل بالحاسوب، الذي يعتبر المسؤول عن تحليل المعلومات والذّاكرة العاملة، والممارسة للتّلاعب الفعّال بالمعلومات، والذّاكرة طويلة المدى لتحتفظ بالمعلومات، حيث يمكن استخدامها في المستقبل، فهذه الأخيرة تتناول كيفيّة نموّ الأطفال ونضج أدمغتهم أيضا، ممّا يؤدّي إلى التّقدّم في قدراتهم العقلية، وتمكّنهم من معالجة المعلومات الّتي يتلقونها من خلال حواسهم ويستجيبون لها، وتؤكّد هذه النّظرية على نمط مستمرّ للتّنمية على عكس منظري التّنمية المعرفيّة، مثل **(جان بياجي Jean Piaget)** الّذي يعتقد حدوث تطوّرات في مراحل النّمو لدى الأطفال.

- **مكوّنات نظريّة معالجة المعلومات:** بالرّغم من وجود إمكانيات أخرى كجهاز الكمبيوتر مقارنة بمعالجة المعلومات، إلاّ أنّ هناك عدّة مكوّنات منها:

- **مخازن المعلومات:**

الّتي تتمثّل في وجود أماكن في العقل تُمكِّنُنا من تخزين المعلومات فيها، حيث يتمّ تخزينها لفترة وجيزة في الذّاكرة الحسّية، ويتمّ تخزينها لفترة كافية حتى يتسنّى لنا نقل المعلومات إلى الذّاكرة قصيرة المدى، فهي تحتوي على كمّية صغيرة من المعلومات، حيث اكتشف **(جون ميلر John Miler)** "الذّاكرة قصيرة المدى يمكن أن تحتوي على 7 أشياء في آن واحد".[1] ويتمّ تخزين المعلومات فيها لمدّة 15 – 20 ثانية فقط، فيمكن أن نربط ذاكرة قصيرة المدى لأنّه لا

[1]– رندا العكاشة، "مكوّنات نموذج معالجة المعلومات في علم النّفس"، من موقع: www.e3rabi.com، تاريخ الاطّلاع: 2022/10/04، على السّاعة: 12:30.

يوجد حدّ للمعلومات في الذّاكرة طويلة المدى، يمكن أن نخزّنها لسنوات عديدة، وبهذا تنقسم إلى ذكريات دلالية وعرضيّة وإجرائية. فالذّاكرة الدّلالية تتمثّل في تلك الحقائق والمعلومات الّتي تحصَّلنا عليها طوال الحياة، أمّا الذّاكرة العرضية فهي الّتي تحفظ الذّكريات والأحداث الماضية، أمّا الإجرائيّة تتمثّل في الإجراءات والعمليات الّتي تعلّمناها مثل ركوب الدّراجة.

- **العمليّات المعرفيّة:**

هي تلك الطّريقة التي تنتقل بها المعلومات بين مخازن الذّاكرة المختلفة، فبعض العمليات نستخدمها لنقل المعلومات من الذّاكرة كالتّرميز والاسترجاع والإدراك، فالتّرميز هي عمليّة نقل المعلومات من الذّاكرة طويلة المدى عن طريق الذّاكرة قصيرة المدى، ويمكن أن يتحقّق ذلك من خلال تقنيات مختلفة للاسترجاع، فإعادة التّرميز هي تقنية مفيدة نصح بها جون ميلر[1]، هي عمليّة إعادة تجميع أو تنظيم المعلومات الّتي يعمل بها العقل.[2] لكن هناك طريقة أخرى ناجحة هي التّقسيم، فتستخدم بشكل شاسع عند محاولة حفظ رقم الهاتف.

- **الإدراك التّنفيذي:**

هو فكرة بأنّ الشّخص على علم بالطّريقة التي يعالج بها المعلومات، ويتعرّفون إلى نقاط ضعفهم وقوّتهم. فهذا المفهوم متشابها بها لما وراء المعرفة، فالعقل الواعي يتحكّم في نظرية معالجة المعلومات.

[1]–رندا العكاشة، "مكوّنات نموذج معالجة المعلومات في علم النّفس"، من موقع: www.e3rabi.com، تاريخ الاطّلاع: 2022/10/04، على السّاعة: 12:30. الموقع نفسه.

[2]– الموقع نفسه.

ب- التّعلّم عن طريق الدّماغ:

تعرف بأنّها نظريّة تؤكّد على التعلّم مع حضور الذّهن وتيقُّضه وتنشُّطه، وهو ما يتطلّب الإثارة والمتعة للدّماغ في التعلّم، ففي الواقع الطّالب لمَّا يتعلّم بمرح يغيب الكسل والتّهديد، وتدخل عدّة مثيرات تستثير الحواس في العمليّة التّعليميّة وغيرها من الخصائص الّتي تساعد على فعالية تعلّم الدّماغ.

يقصد بالتعلّم عن طريق الدّماغ "أنّه تعلّم يحدث بصورة متميّزة وكاملة، حينما يكون الذّهن حاضرا ومتيقّضا ومستعدّا للتعلّم في أفضل درجاته".[1] أي بمعنى آخر يقصد بأنّها نظريّة ناتجة عن أبحاث الدّماغ، وتكون بصورة متميّزة ليست عشوائية، فالدّماغ دائما يكون مستعدّا لتطوير المعلومات. وممّا سبق ندرك أنّ هذه النّظرية استفادت من عدّة علوم منها: العلوم الطّبية والفيسيولوجية وعلوم التربيّة، ليبيّن حدوث الإثارة والتّحفيز والجودة في التّعليم، وذلك من خلال ما يحدث في الدّماغ، وعلى ضوء ذلك يمكن القول أنّ التعلّم عن طريق الدّماغ يعدّ نظاما في حدّ ذاته، وليس تصميما مُعَدًّا مسبقا، حيث أنّ فهم عملية التّعليم يتمّ من خلال الاعتماد على تركيب الدّماغ ووظيفته، وبالتّالي لابدّ من التّشجيع على الأخذ بما يُعرَف عن طريق الدّماغ في عمليّة اتّخاذ قرارات أفضل والوصول إلى طلبة أقلّ قدرا من الإخفاق.

ويقوم التعلّم الدّماغي على مجموعة من المبادئ أهمّها:[2]

- أنّ الدّماغ نظام حيويّ معقّد اجتماعي بطبيعته؛

[1] -Cain,R2016, Brain mind learning principles in action U.S.A p23، مقال للدّكتور طارق عبد المجيد، تطبيقات داخل الصف الدراسي، تاريخ النّشر: 2020/09/30، تاريخ التصفّح: 04 أكتوبر 2022.

[2]- ينظر: المرجع نفسه.

– يهتمّ بالبحث عن المعنى كعمليّة فطرية، ويتمّ البحث عن المعنى من خلال الأنماط، وتشكّل الانفعالات عنصرا حاسما في التّعليم، وفي آن واحد، وتشتمل عمليّة التّعلّم على الانتباه المركّز والإدراك السّطحي مع تضـمّن التعلّم للعمليات الشّعور واللاّشعوريّة، ويكون بمواجهة التّحدي وإعاقته من خلال التّهديد، لكن الدّماغ منظّم على نحو فريد، وإلى جنب ذلك هناك عوامل كثيرة تؤثّر في التعلّم الدّماغي نذكر منها:

- العوامل الوراثيّة والبيولوجية والانفعالية والبيئيّة والحسّية والحركيّة؛
- التّصنيفات التربوية لنظرية التعلّم عن طريق الدّماغ؛
- تقديم أنشطة مرتبطة بخبرات المتعلّم عن طريق حياته العمليّة واليومية؛
- تشجيع المتعلّم على خلق الأنماط ذات المعنى المترابط بشخصيّته؛
- جعل البيئة الصّفيّة أي القسم جذّابة، وإشاعة الهدوء والأمان النّفسي وتشجيع المتعلّمين على التّعبير عن مشاعرهم أثناء التّعلّم؛
- إثراء البيئة الصّفية بالملصقات والنّماذج والألوان الملائمة الّتي تثير حماس المتعلّم؛
- تهيئة مناخ صفّي آمن ومريح نفسيّا فيه نسبة مقبولة من التّحدّي؛
- تنويع استراتيجيات وطرائق التّدريب لجذب انتباه المتعلّمين، وإتاحة الفرص لهم على اختلاف أنماط تفضيلاته.

ج- تعلّم الصرّف والنّحو:

إنّ واقع النّظريات الصّرفية العربية يختلف عن واقع النّظريات الصّرفية الغربيّة، وخاصة في ظلّ غياب الدّراسات المعاصرة العربية التي تعالج مسألة التّنظير في الدّرس الصّرفي بعيدا عن التعرّض للنّظريّة الصّرفية، كما يتّضح في الدّرس الغربي. ولعلّ ما يبرز غياب التّنظير الصّوتي العربي هو أنّ العرب اعتبروا الصّرف جزءًا من النّحو، ولأنّ التّشكيل الصّرفي للكلمة هو أيضا تشكيل نحويّ، أي تأخذ الكلمة حسب السّياق الذي يرد في الجملة، ومن ثمّ كان هذا العمل أن يهتمّ بالتّنظير الصرفي في تراثنا، وأن يقارب بينه وبين التّنظير في الدّرس الغربيّ، حتّى تكون معالمه واضحة على ضوء مقابله.

وتتمثّل المقابلة والمقارنة بين هذه النّظريّات بالسّماح لها لاكتشاف نماذج متنوّعة تساعد في إغناء علم الصّرف وإعلاء صرحه، لكنّ التّنظير الصّرفي عند الغرب مازال يتوسّع ويتكامل متجاهِلا التّنظير الصّرفي عند العرب، لكن هناك عقبة تحوُّل دون السّماح بالتّنظير الصّرفي عند العرب، وهذا الأخير كانت من الأخطاء المنهجيّة حيث يقول الدّكتور **(مازن المبارك)** عن كتاب **(دقائق التّصريف)** الّذي يجهله الكثير في علم الصّرف: "لقد رأيت في دقائق التّصريف نمطا فريدا في التّأليف الصّرفي، منهجا وشاهدا ومصطلحا".[1] أي أنّه يتكلّم عن هذا الكتاب كأنّه عثر على كنز ثمين من كنوز علم الصّرف، فلو رجع الباحثون والدّارسون لاستخرجوا منه كثيرا من النّظريات التي تتناول الصّرف، ويؤكّد أيضا **(تمام حسان)** أنّ "الدّراسة الصّرفية من

[1]- مازن المبارك، نظرات وآراء في العربية وعلومها، ط1. دار دمشق، سوريا: 2007، ص20.

دعائم النّحو وثوابته".[1] أي أنّ النّحو لا يستغني عنه أبدا، أي أنّ النّحو والصّرف يصعب الفصل بينهما.

د-التّعلّم المعجمي:

اهتمّ الباحثون والمتخصّصون على اختلاف مشاربهم وتوجُّهاتهم بموضوع اكتساب اللّغة متعلّمها، ومن خلال هذه الدّراسة النّظرية لهم يتمّ تسليط الضّوء على بعض جوانب سيرورة تعلّم اللّغة الأولى بصفة عامّة واللّغات الثانية بصفة خاصّة.[2] ويشار إلى مفهوم الكفاية المعجمية باعتبارها قدرة ينبغي تطويرها من قبل المتعلّم، لما توفّره له من سلامة في إنتاج اللغة شفاهيا وكتابيا، الأمر الّذي جعلها مركز اهتمام مجموعة من الدّراسات الّتي نصّت عليها التّوجيهات الرّسمية من قبيل الإطار المرجعي الأوروبي الموحَّد لتدريس اللّغات. ترتبط الكفاية المعجميّة لمستعمل اللّغة، فيتمتّع المستعمِل بقدرة متميّزة فيما يرتبط بإنتاج اللغة وتوظيفها والإبداع في صيغة المتواليات الكلاميّة، إنّ كلا من المعجم الذّهني والكفاية المعجمية يُعتبران جزءًا لا يتجزّأ من سيرورة تعلّم اللّغات لما لها من تأثير واضح على الكفاية اللّغوية لمستعملي اللغة الّذين يجنّدون استراتيجيات متنوّعة منها: المعرفية والسوسيومعرفية والعاطفية لاكتساب اللغة أو تعلّمها وتعلم المفردات، ذلك بحثا عن تطوير الكفاية التواصلية باللغة الأولى والثانية.

فيعرف المستوى المعجمي في اللّغات بأنّه يتعلّق بالوحدات المعجميّة والمعاني الملائمة لها دون الاهتمام بالمعاني المركّبة أو الدّلالات التي يفرزها السّياق، ويحدّد العلاقات الموجودة

[1]- تمام حسان، الخلاصة النّحوية، ط2. عالم الكتب، مصر: 2004، ص30.

[2]- ينظر: هشام هامس، الأبحاث النّفسية التّربويّة، مجلّة الإبراهيمي للدّراسات النّفسية والتربوية، مج02، رقم01، دب: 2019، ص71.

داخل ذلك الحقل، حيث يميّز بين الكلمات الهامشيّة والأساسيّة داخل الحقل ضمن مجموعة من الضّوابط الّتي وُضعت لتحديد ذلك.

يعدّ مستوى تعلّم المعجم من أكثر المستويات اللغويّة أهمية بكلّ أنواعها من أصوات وأبنية وتراكيب حاملة لمعنى ودلالة ما، حيث اهتمّ أصحاب موضوع الدّلالة في إطار تحديدهم لدلالة الألفاظ، كما اختلفوا بين دمج المستويين المعجمي والدّلالي، أو التفريق بينهما.

- **المستوى الدّلالي وعلاقته بالمستوى المعجمي:**

يعدّ علم الدّلالة جزءا من علم اللّغة أو مستوى من مستويات التّحليل اللّسانيّ، وببساطة هو "العلم الّذي يهتمّ بدراسة المعنى، فإنّ هذا المعنى لا تبرزه إلاّ الكلمة الّتي لابدّ من النّظر إلى معناها ودلالتها".[1] أي أنّه يتعلّق بالمستوى الدّلالي من حيث دلالة كلّ معنى في المعاجم العربيّة، فالحقول الدّلالية هي ما أعطت أهمّية في علم اللّغة للعمل المعجميّ، فلكلّ كلمة في اللّغة المختلفة دلالة معجمية مختلفة.

- **الدّلالة المعجمية:**

تعتبر أساس الدّلالات كون أصحاب اللّغة الواحدة يُجمِعون على استخدامها لتسهيل التّواصل فيما بينهم، فإنّ أغلب المصطلحات الّتي نتكلّم بها في وقتنا الحاضر لم يكن معناها المستخدم كما في الماضي، فلكلّ كلمة ظهر معناها المتداوَل من اتّفاق الناس على استخدامها بهذا المعنى المحدّد، فليس من الضّرورة أن يتوافق المعنى الحقيقي مع المعنى المستخدَم في

[1]– أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، ط1. كليّة العلوم، جامعة القاهرة: دت، ص83.

حياتنا العادية.[1] فكلّ هذا التغيّرات لا تنفي المعنى الأساسيّ ولا تفرّط فيه، فهي تقبل المعاني المكتسبَة من السّياق أو المقام أو المجاز، لكن لا تتخلّى عن أصلها، وللتّعرّف على هذه التغيّرات وكيفية استخدامها نلجأ إلى استخدام علم المعجم الذي يتناول دراسة كلّ هذه الجوانب المختلفة من المفردات.

- **علم المعاجم:**

يهتمّ علم المعاجم أو المعجميات بدراسة مصطلحات اللّغة من كلّ جوانبها، سواءً من جانب أصل المصطلح واشتقاقه ودلالته في السّياق أو معناه تاريخيّا، وكيفية تطوُّر المعنى واستخدامه ومرادفاته وتعدُّد معانيه. وهو علم لا يتجزّأ من علم الدّلالة،[2] ويشتمل دراسة علم المعاجم خطوات هي:

- جمع المفردات اللّغويّة المستخدمة في كلّ مكان، يتمّ التّكلّم فيه باللّغة المرادة؛
- الاعتماد على نظام وترتيب معيّن لمدخل كلّ مجموعة من المفردات؛
- تدوين شرح ومعنى كلّ مفردة وترتيبها حسب أصولها واشتقاقها؛
- كتابة النّتائج ونشرها في المعاجم.

- **عناصر الدّلالة المعجمية:** يورد علماء اللّغة المحدثين في مقدّمتهم أنّ المعنى المعجمي يتكوّن من عناصر رئيسية وهي:

- المعنى المستَخدَم للمفردات بين النّاس.
- اختلاف الدّلالات الّتي قد تحملها المفردات.

[1]- ينظر : أحمد ربيع، مدخل إلى علم المعاجم والدّلالة، دط. مكتبة الرشد، دب: 2006. ص137.

[2]- ينظر: الجيلالي، "المعاجم العربيّة"، مج01، رقم02، دب: 1999، ص179.

- تلاؤم المعاني المتعارف عليها والمعنى الأصليّ للمفردة نفسها.

- **وظائف المعجم:** حصر المعجميّون أهمّ وظائف المعجم:[1]

- شرح معاني المفردات.
- بيان مخارج الأصوات وكيفية نطقها.
- كيفية كتابة المفردات إملائيّا.
- أصل المفردة في الاشتقاق.
- كيفية الإعراب ودراسة المفردة صرفيّا.
- التّطرّق للمعلومات الموجودة في الموسوعة.
- عرض كيفيّة استخدام المصطلح بجميع السّياقات.

هـ- الذّكاء الاصطناعي:

تكمن مساهمة العلوم المعرفية في علم النّفس المعرفي والذّكاء الاصطناعي والترابطية، بالرّغم من تنافرها في بعض النّقاط، إلاّ أنّ هذه النّماذج في معالجة المعلومات يشكّلان حلّيْن لموضوع واحد هو الذّكاء الطّبيعي، ويكمن في المستوى الّذي تتمّ فيه معالجة المعلومات، ففي بعض الأحيان تتمّ بصورة رمزيّة في النّموذج الأوّل وما تحت الرّمزي في النّموذج الثاني، ويقابل الذّكاء الاصطناعي التّقليدي النّموذج الحقيقي، والّذي يشبه النّشاطات العقلية ذات الطّبيعة المجرّدة والمرتكزة على اللّغة، حيث يتمّ استخدام الرّموز انطلاقا من قواعد محدّدة، بينما تمثّل التّرابطية شبكة للخلايا العصبية التي تُعنى بالمعالجات المعرفية ما قبل الرّمزية مثل: التعرّف

[1]- أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ط2. القاهرة: 2009، ص115.

البصري على الأشكال أو التعرّف على الأصوات ومختلف أنواع التعلّم الّذي يسعى إلى دور الحدس في التّفكير.

تستطيع هذه النّماذج الثّنائية أن تمثّل في النّشاط المعرفي، لكن هناك مشكلة مطروحة على مستوى تنظيم النّظام المعرفيّ ذاته، حيث يمكن اعتباره نظاما رمزيا (الدّماغ– الحاسوب) أو نظاما للمعالجة متناهيا (الخلايا العصبيّة)، حيث قال (**فانومن** Vanomen) إنّ الدّماغ يعمل على الأرجح حسب طريقتين رمزيّة وقياسيّة، وذلك حسب مستوى المعالجة الذي يتطلّبه النّشاط المعرفيّ الجاري".[1] أي أنّ ذلك يكون جزءًا من المعالجة الّتي تتمّ في المستوى ما قبل الرّمزي مثل تلك المعايير المعرفية الّتي تقوم بدورها بتحليل المعلومات، والأخرى تكون ذات طبيعة رمزيّة ذلك على مستوى البيانات المعرفيّة، حيث تهتمّ بالتّمثيلات والمفاهيم.

فلقد أكّدت دراسة العلاقة بين الذّكاء الاصطناعي وعلم النّفس أنّ هناك مشكلة في صعوبة صناعة العديد من السّياقات المعرفية، ممّا أدّى إلى ظنّ الباحثين أنّ الصّعوبة تكمن في صناعة السّياقات المعرفيّة الخاصّة بالذّكاء الاصطناعي، مثل: التّفكير، حلّ المشكلات...إلخ. لكن مع بعض الاستثناءات فإنّ العكس هو الصّحيح، حيث تطور المعلوماتية تكمن من صناعة سياقات بشكل فعّال.

[1]– مريم سليم، علم النّفس والعلوم المعرفية، دط. دار النّهضة، بيروت: 2009، ص220.

خلاصة الفصل:

يحدث التعلم المعرفي تنشيطا في القدرات الذهنية للمتعلم، إذ يقوم بتغيرات على مستوى السلوك العقلي والوجداني والحركي، ونتيجة التعامل مع البيئة المادية والاجتماعية، وساهم في إبراز هذا المجال عدة منظورات، منظور بياجيه وبرونر وجانيه وأوزوبيل وغيرهم، وظهرت في ظله مجموعة من النظريات: نظرية معالجة المعلومات ونظرية التعلم عن طريق الدماغ التي تعمل كلها وتساهم في تحقيق الأهداف التعلمية المعرفية.

الفصل الثّالث:

علم النّفس المعرفي

- تمهيد

1- مفهوم علم النّفس المعرفي.

2- البعد النّفسي المعرفي لتعلّم اللّغات.

3- إشكالية تعلّم اللّغات.

4- اكتساب اللّغات وتعلّمها (نظرية الاكتساب والتعلّم).

تمهيد:

يركّز علم النّفس المعرفيّ على ترابط اللّغة وتنظيمها، فهي محدّدات التّواصل البشريّ، حيث يستخدم فيها مجمعة من الأنماط والتّراكيب أثناء التّحدّث أو الكتابة. وتتميّز اللّغة من وجهة نظر علم النّفس المعرفيّ بالتّنظيم للكلمات الّتي تشكّل لغة معيّنة في هيكل فعّال لضمان الأداء النّاجح للّغة في الدّماغ، وبالمرونة الّتي تتّسم بها اللّغة نظرا لوجود مجموعة متنوّعة من الأنماط والتّراكيب الّتي يمكن استخدامُها بالتّحدُّث أو الكتابة، ويدعم مرونة ديناميكية اللّغة التّكيُّف ممّا يضمن تطوّر اللّغة.

1- مفهوم علم النّفس المعرفيّ:

لقد فشل الاتّجاه السّلوكيّ في تفسير جوانب السّلوك الإنساني المتنوّعة إذا اقتصرت محاولاته على دراسة الاستجابات الظّاهرية، مع أنّ تأثير العمليّات العقليّة الدّاخليّة في السّلوك واضح،[1] حيث ظهر أفكار تنادي بتحديد هذه العمليّات وإدماجها في علم النّفسي المعرفيّ، فاهتمّوا بالمواضيع النّفسية المعرفيّة في الخمسينات، فظهرت عدّة مواضيع عنها كالانتباه، والذّاكرة والتّصوّر العقلي وغيرها من مفردات علم النّفس المعرفيّ، فتطوّر علم النّفس المعرفيّ الحديث بتأثير عدّة عوامل منها ما حصل من تقَدُّمٍ في طريقة معالجة المعلومات، علم الحاسوب خاصّة مجال الذّكاء الاصطناعي وأيضا مجال اللّغويّات.

فلم يتوصّل العلماء إلى تعريف واحد محدَّد لعلم النّفس المعرفي، وذلك لاختلاف اهتماماتهم وطبيعة الموضوعات الّتي يركّزون عليها، ومن بينها ما ورد على لسان **(نيسر Neisser)** أنّه "جميع العمليّات الّتي يقوم من خلالها نقل المدخلات الحسّية وتحويلها

[1]- ينظر: رافع النّصير الزغلول، عماد عبد الرّحيم الزّغلول، علم النّفس المعرفي، دط. دار الشروق، عمّان: دت، ص17.

واختصارها وتخزينها واستعادتها واستعمالها".[1] فهذا يشير إلى أنّه يعنى بجميع العمليات العقليّة الّتي يمارسها الفرد عندما يستقبل المعلومات ويعالجها ويرمزها ويخزّنها، ثمّ يسترجعها عند الحاجة، لذا فهو يتعامل مع عمليّات حصول الفرد على المعلومات، وكيفية تمثيلها وتحويلها إلى معرفة، وكيف يتمّ تخزينها والطّريقة الّتي يستخدمها لتوجيه النّشاط الإنسانيّ.

2- البعد النّفسي المعرفيّ لتعلّم اللّغات:

اعتبره علماء اللّغة إحدى العمليات المعرفية، تعتمد خلال عمليّة اكتسابها وسيرورة أدائها على جميع العمليات المعرفية، كالانتباه والإدراك والذّاكرة وخاصّة الذّاكرة العاملة لكونها مركز المعالجة للمدخلات بمختلف أشكالها، ومنها المرتبطة بالإنتاج والفهم اللّغوي والوظائف التّنفيذيّة بجميع أنواعها، ففي البداية كان ينظر إلى اللّغة على أنّها سلوك آليّ خاضع لمبدأ مثير الاستجابة وبعيدة كلّ البعد لكونها عمليّة ذهنيّة معقّدة إلاّ بعد ظهور أعمال **(تشومسكي N.CHOMSKEY)** الّذي حوّل علم اللّغة من نظريّ وصفي شكلي إلى علم لغويّ نفسيّ معرفي، يهتمّ بالجوانب العقلية المعرفيّة من اللّغة دون إهمال الجوانب البنويّة، فتشومسكي يصف اللّغة بأنّها "ظاهرة إنسانيّة فطريّة عقلية".[2] تظهر على شكل أبنية سطحيّة يصعب الوقوف على حقيقتها، دون تحليل جوانبها العقلية والسّطحية رافضا الوصف القائم على الملاحظة الشّكلية للحدث اللّغويّ، لأنّ التّحليل اللّغويّ لا ينبغي أن يكون وصفا لما كان، وإنّما شرح وتحليل العمليات الذّهنية الّتي من خلالها يمكن للإنسان أن يتكلّم بجمل جديدة، فالوظائف المعرفيّة تؤدّي دورا مهما في تحليل الخطاب، فحسب **(دريشلير Drichlir)** فإنّ الموارد المعرفيّة تؤثّر على نوعية الإنتاج اللغويّ.

---

[1]- رافع النّصير الزغلول، عماد عبد الرّحيم الزّغلول، علم النّفس المعرفي، ص17.

[2]- حنون وهيبة، مقياس مدخل إلى الأرطفونيا، قسم علم النّفس وعلوم التربية والأرطفونيا، مستوى أولى، كليّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف، تاريخ الاطّلاع: 2022/10/04.

3- إشكالية تعلّم اللّغات:

ساهمت معرفة أسرار الدّماغ البشريّ في تمكّن العقل البشريّ في مجالات تكنولوجيا التّعليم والاتّصال ومعالجة المعلومات أثّرت كثيرا في حياة البشر، حيث طبع العلاقات البشرية بطابع لا سابق له، فنتج عنه ظواهر عرفت بها البشريّة المعاصرة. من أهمّها سهولة الاتّصال وتقريب المسافات بين شعوب العالم بعد تحويل كوكب الأرض إلى قرية صغيرة، يعرف سكّان الأرض أخبارها ممّا يساهم في إيجاد جوّ من التّنافس الحادّ المعقّد أكثر من ذي قبل بين الأهم، وذلك من أجل نشر لغاتها وإعطائها سمة الغلبة على غيرها، باعتبار أنّ اللّغة أداة الاتّصال الأساسية الحاسمة لنقل وتصدير الأفكار، فأصبحت إشكالية تصميم طرق تعليم اللّغات الأكثر فعاليّة، شكّل قمة ذات اهتمامات العلماء المشتغلين بهذا المجال، بل حتى السياسيين ورؤساء الدّول، وأحسن دليل على صحّة ذلك اهتمام الولايات المتّحدة الأمريكيّة بتعليم اللّغات خاصّة بعد إطلاق الاتّحاد السوفياتي القمر الصّناعي "سبوتنيك"، ممّا جعل أمريكا تخصّص عشرات الملايين من الدولارات في متابعة البحوث وتوفير الأجهزة وتدريب المتعلّمين على تعلّم اللّغات، وكانت النّتائج مذهِلة، إذ تضاعفت عدد المدارس عدّة مرات في خلال خمس سنوات، وتضاعف عدد المعلّمين أيضا الّذين يتدرّبون في المعاهد العليا بنسبة 70%،[1] وبهدف تقويم مدى فعالية برامج تعليم اللّغات في أهمّ المؤسّسات الحكومية الأمريكية مثل وزارة الدّفاع ووكالة المخابرات المركزيّة والمكتب الفيدرالي للتّحقيقات، ركّزت جامعة **(بوستن Bosten)** على مواصلة الدّراسات في مجال تعليم اللّغات، ولقد أكّد كلّ من **(باري Barry)** و**(ستانسفيلد Stansfild)** 1990 في كتابهما **(الاستعداد اللّغوي)**، أنّ الاجتهادات في هذا المجال لم يتوقّف منذ ظهور هذه المشكلة في الأيام الأولى لنشوء طريقة القواعد والتّرجمة التي ظهرت كاستجابة

[1]- الحوالي محمد علي، "تأثير التدخّل اللغوي في تعلّم اللغة الثانية وتعليمها"، مجلّة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدّراسات الإسلامية، مج01، جامعة الملك سعود: 1988، ص08.

فعليّة للحاجة إلى تعلّم اللّغة اللاّتينية،[1] ويولي الغرب أهمية قصوى للتّجديد المستمرّ في أساليب وأدوات وتقنيات تعليم لغاته ونشرها في العالم لجعلها متفوّقة على غيرها. فالعلماء يحاولون باستمرار صياغة طرق جديدة لتعليم اللّغات استجابة لمعطيات ميدانيّة مثل: ثورة تكنولوجيا المعلومات.

4- اكتساب اللّغات وتعلّمها (نظرية الاكتساب والتعلّم):

حاولت العديد من النّظريات تفسير كيفية تعلّم فنون اللّغة بصفة عامّة واللّغة الأمّ بصفة خاصّة ،[2] حيث تقدّم هذه النظريات تصوّرات مختلفة حول اللغة واكتسابها، ومعرفة هذه النظريات يساعد على اختيار طرائق واستراتيجيات التّدريس المناسبة للمتعلّمين على اختلاف أعمارهم، ومن أهمّ هذه النّظريات:

أ- **النظرية السلوكية:** يرى أصحاب هذه النّظرية أنّ السلوك بما في ذلك السّلوك اللغوي ارتباط بين مثير واستجابة، بمعنى أنّ الارتباط القائم بين المثير القادم من العالم الخارجي والاستجابة اللفظية للفرد.[3] وهذه النّظرية تتّفق مع أصحاب النّظريات البينيوية في تغيير السّلوك الإنساني، ومن روّادها (**سكينر Skinner**) و(**سامبوس Sambos**)، تولي النّظريات السّلوكية الاهتمام بالسّلوكيات القابلة، ولا نركّز اهتمامنا على الأبنية اللغويّة العقلية، لا ترى بأنّها لا يمكن أن تعرف وتقاس، فيرى السّلوكيون أنّ الطفل يكون سلبيا خلال عملية تعلّم اللغة، فالطّفل يبدأ الحياة بجعبة لغويّة خاوية ثمّ يصبح مستخدِما للغة في بيئته، لذا يتّفق السّلوكيون جميعا في

[1]- الحوالي محمد علي، "تأثير التدخّل اللغوي في تعلّم اللغة الثانية وتعليمها"، ص08.

[2]- وجيه المرسي أبو لبن، مناهج وطرق تدريس اللّغة العربية والعلوم الشّرعية، تخصّص العلوم التربوية، جامعة طيبة بالمدينة المنوّرة، من موقع: www.alukah.com ، تاريخ الاطّلاع: 2022/10/02، على السّاعة: 14:20.

[3]- المرجع نفسه.

أنّ البيئة هي العامل الحرج والأكثر أهمية في عملية الاكتساب، ويؤكّدون على الاختلافات الّتي تحدث بواسطة البيئات الواسعة الاختلاف للأطفال أثناء قدرة اكتساب اللغة.

يؤمن السّلوكيون وعلى رأسهم سكينر بأنّ اللغة إنّما تكتسب كلّها بالتعلّم ومن وجهة النّظر هذه، فإنّ معظم ما يتعلّمه الطّفل إنّما يأتي من التّقليد ومن نمذجة ما يسمع من الكبار، وكذلك نتيجة التّعزيز الّذي يتلقّاه الطّفل من ألفاظ وكلمات، فالسّلوك اللّغوي لا يختلف عن أيّ سلوك آخر ويتعلّمه الطّفل بالطّريقة ذاتها، كما أنّ اللّغة مهارة تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ ويتمّ تدعيمها عن طريق المكافأة وتنطفئ إذا لم تقدَّم المكافأة.

وترى المدرسة السّلوكية أنّ الاكتساب اللغوي يتمّ بطريقة مشابهة لتعلّم الاستجابات اللّغوية عن طريق المحاكاة، التّرابط والاقتران، الاشتراط، التّكرار والتّدعيم والتّعزيز.

يتّضح ذلك حاليا في رأي سكينر في تعلّم اللّغة حيث وضّح أنّ معنى اللّفظ يحدث من خلال الاقتران التّكراري بين مثيرين كفيل بحدوث الاستجابة اللغويّة، بمعنى أنّ اللّفظ ينشأ من اقتران بين اللّفظ ومثير الشّيء الدّال على هذا اللّفظ. وهذا يعني أنّ المثيرات اللّفظية (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شيئية اقترانا منتظما متكرِّرا.

وتخلص المدرسة السّلوكية إلى أنّ:[1]

- اللّغة مجموعة من العادات الّتي يتعلّمها الأطفال للتّقليد والتّكرار.
- اللّغة مجموعة نظام منطوق قبل أن يكون مكتوبا.
- البيئة تؤدّي دورا أساسيا في نموّ اللّغة.

[1]– وجيه المرسي أبو لبن، مناهج وطرق تدريس اللّغة العربية والعلوم الشّرعية، تخصّص العلوم التربوية، جامعة طيبة بالمدينة المنوّرة، من موقع: www.alukah.com ، تاريخ الاطّلاع: 2022/10/02، على السّاعة: 14:20.

- اكتساب اللّغة يتمّ بطرق متشابهة لتعلّم الاستجابات غير اللّغوية عن طريق المحاكاة، التّرابط والاشتراط، التّكرار والتّدعيم.
- إنّ اللّغة سلوك، والسّلوك يمكن تعلّمه لاستشارة الأطفال لهذا السّلوك.

ومن الملاحظ أنّ البيئة في المدرسة السّلوكية تؤدّي دورا مهما في تشجيع الطّفل على الحديث، بما أنّها المانع الأوّل للخبرات والمهارات والمعلومات. وهذه البيئة هي الّتي تهيئ الطّفل لغويّا للدّخول للمدرسة والتّعامل مع أقرانه، فإذا كانت لغته موازية لما لديهم من رصيد كان سهلا عليه التّعامل معهم، أمّا إذا كان رصيده اللّغوي فقيرا فإنّه يشعر بأنّه أقلّ منهم، ممّا يجعله خجولا أو منطويا غير منطلق في التّعبير عن مشاعره وأفكاره.

ومن هنا على الأهل الحرص على تطوير لغة الطّفل وعدم تعليمه كلمات مبتورة الحروف، وعلى الآباء أن يتحدّثوا مع أطفالهم بوضوح وهدوء وبعبارات سهل تتناسب مع المستوى العقلي لأطفالهم. وذلك يلاحظ بدقّة في لغة الأطفال، حينما يلتحقون بالمدرسة لأوّل مرّة حيث تظهر تلك الفوارق بجلاء.

ب- النّظرية الفطرية: يتمثّل نظام اللغة النّظام الصوتي والنّحوي، النّظام الصرفي والدّلالي، وهنا تطرح عدّة أسئلة حول الطّفل وكيف يتفوّه بعمل من الواضح أنّه لم يسمعها من قبل، وفي الرابعة من عمره حيث تكتمل قدرته اللغويّة، كيف يتمثّل أو يقوم بدور النحوي أو اللغوي المدرك لأصول اللغة إدراكا عقليا، ويستعمل استعمالا تلقائيّا دون جهد بعمليات قياس سابق على لاحق.

وفي هذا الصّدد ينطلق تشومسكي من أنّ الطّفل يولد ولديه استعداد فطري لاكتساب وتطوير اللغة، وبناءً على ذلك فإنّ كلّ إنسان يتعلّم اللغة لأنّه يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلّم

اللغة وهذه القدرة تنطبق على كلّ البشر في كلّ زمان ومكان وهي فطرية داخلية غير مكتسبة، تميّز الإنسان عن الحيوان ويطلق على هذه الآلية الداخلية اسم جهاز اكتساب اللغة.

ويرى تشومسكي أنّ هناك مبادئ مشتركة أو كلية في كلّ اللّغات الإنسانية يمكن أن تحدَّد بيولوجيا، بمعنى أنّها تمثّل جزءا مما نسمّيه الطّبيعة البشرية، ويرى أنّ المعرفة بقواعد اللّغة أي كيفية تجميع الكلمات في جمل وعبارات ذات معنى أو ما يسمى بالتّركيب هي عملية بيولوجية بالأساس، كما يلفت الانتباه إلى أنّ الأطفال لا يستطيعون فهم ما يقال لهم من كلام لم يسبق أن سمعوه، ومعنى ذلك أنّ هناك أصولا عملية في التركيب الإنساني تجعله يتميّز بهذه القدرة".[1] ولقد قدّم تشومسكي إسهاما في تفسير اللغة فسمّاه (القواعد التحويلية) للّغة ويتلخّص هذا الإسهام في أنّ الجمل اللغويّة لها مستويات من البنى والتّركيب وهما:

- **البنى العميقة (Deep structure):** ويتمثّل المعنى أو الفكر الذي تكمن وراء الكلمات في الجملة، أي أنّه "نتاج قواعد تركيب العبارات يحتوي على كافّة العلاقات النحوية اللاّزمة لفهم الجملة. ويجب أن يكون هو المدخل إلى عنصر الدّلالة أو المعنى، أمّا الجانب أو المستوى للفهم والّذي يأخذ فترة ليتمّ تعلّمه.
- **البناء السّطحي (Surface structure):** ويمثّل الجملة التي نراها تسير من كلمة لأخرى خلال الصّفحة، لذا تسمى نظرية تشومسكي بنظرية القواعد التحويلية.

وبالمقارنة بين المستويين فإنّ البناء السّطحي لكونه نتاج القواعد النحوية، يحتوي فقط على المعلومات الصحيحة عن التّرتيب النّهائي للكلمات في الجملة الذي نحتاجه للنّطق الفعلي

[1]– وجيه المرسي أبو لبن، مناهج وطرق تدريس اللّغة العربية والعلوم الشّرعية، تخصّص العلوم التربوية، جامعة طيبة بالمدينة المنوّرة، من موقع: www.alukah.com ، تاريخ الاطّلاع: 2022/10/02، على السّاعة: 14:20.

للجملة، مما يجعله يكوّن المدخلات للعنصر الصوتي الذي يحتوي على قواعد لإصدار الأصوات الفعلية للكلمات.

لذلك آمن تشومسكي أنّ التّشابه في اللّغات يحدث في مستوى التّركيب العميق في كلّ اللغات، بينما يحدث الاختلاف بين اللّغات في المستوى السطحي، بالإضافة إلى أنّ الأطفال لديهم مجموعة من القواعد الدّاخلية التي تسمح لهم بالتّنقّل من المستوى العميق إلى المستوى السّطحي والعكس صحيح.

كما أنّ اللغة في رأيه معقّدة وهي مهارة مميّزة تتطوّر تلقائيا داخل الطّفل،[1] حيث أنه يطوّر هذه القواعد المعقّدة بسرعة دون تعليمات وأنّه لا يقوم بإنتاج اللغة فقط كما يسمعها، ولكنّه يعيد بناء قواعد هذه اللغة وأنّ كلّ جملة يتحدّثها الفرد تكون عبارة عن تجمّع جديد من الكلمات تظهر للمرّة الأولى، وهو بذلك يرى أنّ الكلمات لا تحفظ عن ظهر قلب، وأنّ اللغة لا يمكن أن تقلّد ببساطة ثم توصف، وأنّ الأطفال يستخدمون اللغة على وجه خطأ مثل: استخدامهم للجمع الخطأ.

وبذلك فإنّ النّظرية الفطرية تعني باللغة كظاهرة متطوّرة مميّز للإنسان وأنّ اللغة سمة عالمية للإنسان، وأنّ القواعد الفطرية فيها حقيقة ذهنية، وأنّ الإنسان كائن مؤَهَّل وراثيا لاكتساب اللغة وأنّ اللغة الحية هي التي نستطيع التّفكير بها، وبذلك فالقراءة عند النظرية الفطرية عملية ذهنية والخطأ في القراءة لا يقاس بدرجة تباينه عن المعنى فهو مفارقة معنوية.

ت- النّظرية المعرفية الإدراكية في اكتساب اللّغة:

وضع عالم النّفس السويسري **(بياجيه)** اكتساب اللّغة في إطار التّطور العقلي والمعرفي لدى الطّفل، يعدّ هذا من أهمّ مبادئ النّظرية المعرفية أو الإدراكية، حيث يحبّ الطّفل أن يدرك

[1]- وجيه المرسي أبو لبن، مناهج وطرق تدريس اللّغة العربية والعلوم الشّرعية.

المفاهيم التي سمعها قبل أن يكون باستطاعته اكتساب لغة معيّة ليعبّر عن تلك المفاهيم.[1] وفي نظر بياجيه لا يمكن للمعرفة أن تنبثق من مجرّد التّجربة العلمية، بل ينبغي وجود تراكيب عقليّة أساسيّة تُبنى عليه المعرفة، ومع تطوُّر إدراك الأطفال للعالم من حولهم يصبح بمقدورهم اكتساب اللّغة بشكل أكبر.

ث- النّظرية التّفاعلية في اكتساب اللغة:

يكمن الهدف من وجود اللّغة في التّواصل مع الآخرين، ولذا لا يمكن تعلّم اللّغة إلاّ في السّياق التّفاعلي، ومن أبرز علماء النّفس **(برونر Broner)** الذّي أسهم في النّظرية التفاعلية، وأوّل من ناقشها؛ حيث وضَّح أنّ لدى الأطفال قدرة فطريّة على تعلّم اللّغة، لكنّهم بحاجة إلى التّواصل والتّفاعل المباشر مع الآخرين لتحقيق الطّلاقة اللغويّة الكاملة، أي أنّ مشاهدة التّلفاز مثلا غير كافية لاكتساب اللّغة، بل لابدّ من التّفاعل بشكل مباشر مع الغير.

ج- نظرية وظائف اللّغة:

تحدث اللغوي البريطاني **(هاليداي Hallidey)** عن سبع مراحل في تعلّم اللغة يبيّن كيف تصبح وظائف اللّغة عند الطّفل أعقد مع تقدّمه في العمر، ومع تطوّر قدرة الأطفال على التّعبير تصبح حاجتهم للّغة أكبر، وهي ليست وسيلة للتّواصل فحسب بل إنّ تطوّر اللّغة لدى الأطفال يتزامن مع تطوّر معرفتهم للعالم من حوله.

ومع كلّ الفرضيات والدّراسات يبقى البحث مفتوحا في مجال علم النّفس اللغوي لمحاولة الوصول إلى فهم أوسع لآليات اكتساب اللّغة لدى الأطفال.

[1]- ينظر: دوجلاس بروان، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 166.

5-الأبعاد النفسية لتعليم اللغات:

إنّ العامل النّفسي هو أقوى العوامل وأكثرها تأثيرا في اكتساب اللّغة ممّا له لنفسية المتعلّم، وهو شرط أساسيّ لإتمام عمليّة الاكتساب. لذا فالدّافع والميل والتّعزيز والمكافأة والتّحفيز جوانب لا بدّ من مراعاتها.

أ- **الدافعية:** تتميّز الدافعية في إطار فهم النّفس مكانا مميّزا محدّدا وأساسيا للسّلوك، يعرّفها **(دوجلاس براون Douglas brown)** أنّ الدّافع والرّغبة الداخلية التي تدفع الشّخص إلى فعل ما، أو على الحاجات التي لدى الإنسان هي غريزيّة وتتكيّف مع البيئة".[1] أي أنّ الدافعيّة هي الشيء الذي يدفع الإنسان إلى فعل شيء ما عند الحاجة أو عند الرغبة، ويقسّمها العلماء إلى ستّ:

- الحاجة إلى الاستكشاف.
- الحاجة إلى العمل في البيئة.
- الحاجة إلى النّشاط.
- الحاجة إلى الإثارة.
- الحاجة إلى المعرفة.
- الحاجة إلى إظهار الذّات.

[1]- زروال شريف خلدون، أثر العامل النفسي في اكتساب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، محاضرة في علم النفس اللغة العربية، البلاغة، المرحلة الابتدائية، جامعة أم البواقي، 2012.

ب- الميول: عبارة عن تصرّفات غير مقتصرة على الإنسان، فنحن نميل إلى كلّ شيء يصادفنا في مسيرة حياتنا، بمعنى أن نميل إلى شيء ما مثل الميل أكثر لمشاهدة التّلفاز ولا نميل إلى استخدام الهاتف، وقد يكون الميول إيجابيّا أو سلبيّا أو محايدا.

- **مكوّنات الميول:**

- **جانب انفعالي:** يتمثّل في ممارسة اتّجاهات المشاعر، أي انفعالات كثيرة مثل: الفرح، السّرور، الغضب، الكراهية...إلخ.
- **جانب معرفيّ:** يتمثّل هذا الجانب بكلّ ما لدينا من معلومات حول ما نميل إليه.

ج- الاستعداد الفطريّ: يؤكّد تشومسكي الطّفل يبدو معه معارف فطريّة أو ميل فطري نحو اللّغة، وهذه الميزة لدى كلّ البشر، فهذه الفطرة ولدت تناقضا بين الفكرة السّلوكية التي ترى بأنّ اللّغة مجموعة من العادات الّتي يمكننا اكتسابها بعملية الاشتراط.[1] أي أنّ اللّغة نكتسبها مع الوقت ويؤكّد أيضا أنّ الطفل يستطيع أن يتقن لغة في وقت قصير ويصفه **(ماكنيل Maknil)** بأنّه يحتوي على أربع خصائص لغويّة:

- القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى.
- القدرة على تصنيف الأصوات اللغويّة.
- معرفة أنّ نوعا من النّظام اللغويّ هو الممكن وأخرى غير ممكنة.
- القدرة على إنتاج نظام لغويّ مبسَّط.

د- الفروق الفردية: إنّ النّاس مختلفون في ما بينهم، فنحن نرى الفرق في الطول والوزن والحجم...إلخ، وأنّ لكلّ فرد نمط فريد، فقد أكّد العالم النفساني (تولوز) أنّ التّدريس الجيّد يعمل

[1]- ينظر: زروال شريف خلدون، أثر العامل النفسي في اكتساب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص 15.

على إظهار الفروق الفرديّة بين التّلاميذ ولن يعمل على إخفائها. فلابدّ من مراعاة هذه الفروق لاكتساب اللّغة، حيث لكلّ تلميذ طريقة استيعابه للأشياء.

هـ- الذّكاء: هو مظهر مهمّ لتطوير الجهاز العصبيّ لكلّ الكائنات الحيّة، فالذّكاء لا يقتصر فقط على الإنسان بل ينضج بدرجات متفاوتة لكلّ الكائنات الأولى من الإنسان. إلاّ أنّ الإنسان يتميّز عن باقي الكائنات الحيّة بالعقل. فالذّكاء هو القدرة على التكيّف الفعلي للمشاكل والمواقف الجديدة، وأيضا هو القدرة الكلية على التّصرّف الهادف والتّفكير المنطقي. وهو نشاط عقلي يتميّز بالصّعوبة والتّعقيد.

و- العمليات العقلية: هناك مجموعة من الأطر العقلية أو الأفكار المتّصلة بتعلّم الأطفال الصّغار، وذلك لتنمية اكتساب اللغة لديهم. فلا يكتفي المعلّم بالتّعرّف على القدرات العقلية للتّلاميذ وما بينهم من أوجه الاختلاف،[1] لكن الأكثر أهمية هو أن يتعرّف المعلّم على أساليبهم المعرفيّة المختلفة وفقا لقدراتهم على تحصيل اللّغة لأعلى قدر ممكن ومن العمليات العقلية التي تساعد الطّفل على اكتساب اللغة هي:

- **التّذكُّر:** هي قدرة مدهشة يعتمد عليها في شتى أنواع الأعمال خاصّة الأعمال العقليّة، وتتكون الذّاكرة بتذكّر كلّ ما سبق، أيضا تتكوّن من التعلّم والاحتفاظ والتّذكر لما سبق.

- **الفهم:** إنّ فهم الكلمات والمصطلحات ليس بالأمر السّهل، فيقتضي الطّفل أن يربط اللّفظ بالمدلول، إذا لم يفهم ما يقصده المتحدّث فإنّه لا يستطيع التقليد. فالفهم شرط أساسيّ من شروط اكتساب اللّغة، ولها وظيفة أخرى هامة وهي الربط فلا ننسى أنّ الطفل ليس مجرّد ذاكرة أو وعاء توضع فيه كلّ شيء؛ إنّما له قدرات عقليّة لا متناهية لا يجب إعقالها. فللطّفل قدرة للحفظ والاستنتاج والتّذكّر والاستيعاب...إلخ. لذا علينا أن نركّز فقط على مدى حفظه واكتسابه لعدد غير متناهي من الجمل وتحليلها وإعادة تركيبها.

[1]- ينظر: زروال شريف خلدون، أثر العامل النفسي في اكتساب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص16.

خلاصة:

من خلال كلّ ما طرحناه في هذا الفصل، نخلص للقول إنّ العلماء قد اعتمدوا البعد النّفسي المعرفي لتعلّم اللّغات كإحدى العمليات المعرفيّة الهامّة المعتمَدة على سيرورة الأداء كالانتباه والإدراك والذّاكرة العاملة، لكونها مركزا لمعالجة المعلومات. وكانت اللّغة في نظرهم سلوكا خاضعا لمبدأ مثير واستجابة، لكن بعد ظهور أعمال تشومسكي تحوّلت اللّغة من نظري وصفي شكلي إلى علم لغوي نفسي معرفي، فالوظائف المعرفية مهمّة في تحليل الخطاب والموارد المعرفيّة تؤثّر على نوعية الإنتاج اللغوي حسب دريشلر، وقد فرض تعلّم اللّغات إشكاليات أهمّها البحث عن طرائق تعلّم اللّغات الأكثر فعالية وتنافس الأمم بحدّة على غرار أمريكا الّتي ضاعفت عدد مدارسها ومعاهدها لتعلّم اللّغات خاصّة بعد إطلاق روسيا لمركبتها "سبوتنيك" ولا يزال الاهتمام قويّا ومستمرّا في تحديد أساليب وأدوات وتقنيات تعليم اللّغات ونشرها في العالم لكون اللّغة أهمّ وسيلة للتّواصل، خاصّة في إطار الثّورة التكنولوجية والمعلوماتية. ولقد انبثق عن تلك الجهود الحثيثة لتعلّم اللّغات ميلاد عدّة نظريات تخدم اللّغة.

خاتمة

خاتمة

نتوصّل للقول من خلال هذا البحث أنّ تعلّم اللّغات يرتبط ارتباطا وثيقا بعلم النّفس المعرفيّ، لكون المعرفة وسيلة من وسائل اكتساب اللّغة، حيث يمدّها بالمبادئ النّفسيّة الصّحيحة الّتي تحقق التّغيرات على المستوى العقليّ والوجداني نتيجة تعامله مع مختلف البيئات، فالبعد النّفسي المعرفيّ لتعلّم اللّغات يعتبر إحدى العمليات المعرفيّة الهامّة المعتمدة في سيرورة الأداء، إذ إنّ اللّغة انتقلت من المنهج النّظري الوصفي الشّكلي إلى علم لغويّ نفسيّ معرفيّ، ومن أهمّ النّتائج التي تطرحها الدّراسة للإجابة عن الإشكالية الأساس التي انطلقنا منها نجد:

- يعدّ ارتباط علم النّفس بالدّرس اللّساني ارتباطا وثيقا وقديما، وذلك راجع إلى اهتمام علماء النّفس باللّغة؛
- يمثّل السّلوك أهمّ ما يقوم عليه علم النّفس على اختلاف فروعه، باعتباره أهمّ المحرّكات التي تنشّط التّعلّم؛
- لا يمكن تجاهل ما يقدّمه علم النّفس في تعلّم اللّغات، ومدى أهمية النظريات التي يطرحها في الإطار التّعليمي، كونه أحد أهم الفروع العلميّة التي تهتمّ باللّغة؛
- يتطلّب تطوير التعلّم بالضّرورة إشراك جميع أطراف العمليّة التّعليميّة، وتحقيق التّكامل الذي يضمن نجاح هذه العملية تبعا لما يطرحه علم النّفس التّربوي من آليات ونظريات مساعدة على ذلك؛
- يمثّل علم النّفس التّربوي موضوعا ضروريا للمعلّم الذي يتعامل ع الفئة المتعلّمة، ليطّلع على أهمّ التّقنيات اللّازمة والطّرائق النّاجعة لتحقيق نجاح التّعليم؛
- عمليّة تعلّم اللّغة واكتسابها تبدأ من تعلّم المبادئ والقواعد عن طريق التنقّل الطّبيعي للّغة في المحيط الذي يتأثر به متعلّم اللغة؛

- يعني تعلّم اللّغة وجود تركيبات لغويّة بنائيّة تساعد الفرد على التّعامل مع جملة من المفردات اللّغويّة التي تعكس المفاهيم النّاشئة عن بيئة ذلك المتعلّم؛
- تمثّل أركان الفعل التّعليمي وآلياته ووسائله الإجرائيّة دعائم أساسيّة في العمليّة التّعليميّة التعلّمية لا بدّ من توفّرها وتحقيق التكامل الذي يبنى عليه ليس فقط تعلّم اللّغات؛
- ضرورة وجود جانبين مهمّين في تعلّم اللّغات، هما الجانب الفردي الذي يخصّ المتعلّم، من خلال ضرورة فهمه لآليات الاكتساب اللّغوي، أمّا الجانب الآخر فيخصّ الجوانب الاجتماعيّة لهذه العمليّة، والتي تؤدّي دورا كبيرا في نجاح عمليّة تعلّم اللّغات؛

وانطلاقا من النّتائج السّابقة، يمكن أن نتوصّل إلى الاقتراح الآتي:

إنّ طبيعة التعلّم تتغيّر مع الواقع والسّياق الّذي تتواجد فيه المجتمعات، كونه يحمل بذور النّمو والتغيّر والمعرفة لبلوغ الأهداف المعرفيّة وجودتها، فالمثل يقول: "من تعلّم لغة قوم أكف شرّهم".

قائمة المصادر والمراجع

1. أحمد ربيع، مدخل إلى علم المعاجم والدلالة، مكتبة الرشد، 2006.
2. أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ط2، القاهرة، 2009
3. أحمد مختار عمر، علم الدلالة، كلية العلوم، جامعة القاهرة، ط1.
4. أروى محمد ربيع الجبري، قسم علم النفس، مجلة كلية الآداب، ع101، جامعة بغداد، 2012.
5. تمام حسان، الخلاصة النحوية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2004.
6. حلام الجيلالي، المعاجم العربية، مج01، رقم02، 1999.
7. حنان عبد الحميد عناني، دكتوراه في دراسات الطّفولة، الدّراسات النفسية والاجتماعية، ط5، 1435هـ-2014م، دار النشر والتوزيع عمان.
8. حنان عبد الحميد عناني، علم النفس التربوي -دراسات نفسية واجتماعية-، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 1435هـ-2014م
9. حنون وهيبة، قسم علم النّفس وعلوم التربية والأرطفونيا، مقياس مدخل إلى الأرطفونيا، مستوى أولى، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف2.
10. الحوالي محمد علي، تأثير التدخل اللغوي في تعلّم اللغة الثانية وتعليمها، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلّد الأوّل، 1988.
11. دوجلاس بروان، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر : عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1414هـ/1994.
12. رافع النّصير الزغلول، عماد عبد الرّحيم الزغلول، علم النّفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
13. رندا العكاشة، مكونات نموذج معالجة المعلومات في علم النّفس، تاريخ النشر : 24 يناير 2021، تاريخ الاطّلاع: 2022/10/04

14. زروال شريف خلدون، أثر العامل النفسي في اكتساب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، محاضرة في علم النفس اللغة العربية، البلاغة، المرحلة الابتدائية، جامعة أم البواقي، 2012.
15. طارق عبد المجيد، تطبيقات أبحاث تعلّم الدماغ داخل الصف الدّراسي، دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص علم النفس التربوي، جامعة كفر الشيخ، جمهورية مصر العربية.
16. طارق عبد المجيد، تطبيقات أبحاث تعلّم الدماغ داخل الصف الدّراسي، دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص علم النفس التربوي، جامعة كفر الشيخ، جمهورية مصر العربية، 21-01-2022..
17. فؤاد أبو حطب، علم النّفس التربوي، دار النشر القاهرة، مطبعة النهضة المصرية.
18. مازن المبارك، نظرات وآراء في العربية وعلومها، دار النشر دمشق، سوريا، ط1، 2007.
19. محمد جاسم، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
20. محمد علي المسيري، النظرية المعرفية للتعلم من الوسائل المتعددة، موقع Ctml، تاريخ 2019/10/26، تاريخ التصفّح: 2022/10/04.
21. مريم سليم، علم النّفس والعلوم المعرفية، دار النّهضة للطباعة، بيروت، 2009.
22. مقال للدّكتور طارق عبد المجيد، تطبيقات داخل الصف الدراسي، 2020/09/30، تاريخ التصفح: 04أكتوبر.
23. وجيه المرسي أبو لبن، تخصص العلوم التربوية، دكتوراه في فلسفة التربية، تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والعلوم الشّرعية، أستاذ بجامعة الأزهر، جمهورية

مصر العربية وجامعة طيبة بالمدينة المنورة، نشر 02 أفريل 2012، بواسطة Maiwagiem، الموقع التربوي للدكتور وجيه المرسي أبو لبن.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

مقدّمة 5

الفصل الأوّل

ضبط المفاهيم

تمهيد 6
1- مفهوم التّعلّم 6
2- مفهوم علم النّفس التربويّ 12
3- التعليمية 20
4- الفرق بين التّعليمية والتعلُّمية 27

الفصل الثّاني

التعلّم المعرفي

تمهيد 30
1- مفهوم التّعلّم المعرفيّ ومبادؤه 30
2- مبادئ التعلّم المعرفيّ 34
أ-مبدأ الأحكام (التّرابط المنطقي) أو الاتّساق 34
ب- مبدأ التّأشير (الإشارة) 35
ج- مبدأ الإسراف (التّكرار) 35
د- مبدأ التّجاوز المكاني 36
هـ- مبدأ التّقارب الزّمني 36
3- التّعلّم المعرفيّ ونظريّاته 36

أ- نظرية معالجة المعلومات 36
ب- التّعلّم عن طريق الدّماغ 39
ج- تعلّم الصرّف والنّحو 41
د-التّعلّم المعجمي 42
هـ- الذّكاء الاصطناعي 45
خلاصة الفصل 47

الفصل الثّالث

علم النّفس المعرفي

تمهيد 49
1- مفهوم علم النّفس المعرفيّ 49
2- البعد النّفسي المعرفيّ لتعلّم اللّغات 50
3- إشكالية تعلّم اللّغات 51
4- اكتساب اللّغات وتعلّمها (نظرية الاكتساب والتعلّم) 52
أ- النظرية السلوكية 52
ب- النّظرية الفطرية 54
ت- النّظرية المعرفية الإدراكية في اكتساب اللّغة 56
ث- النّظرية التّفاعلية في اكتساب اللغة 57
ج- نظرية وظائف اللّغة 57
5-الأبعاد النفسية لتعليم اللغات 58
أ- الدافعية 58
ب- الميول 59
ج- الاستعداد الفطريّ..... 59

فهرس المحتويات

د- الفروق الفردية 59
هـ- الذّكاء 60
و- العمليات العقلية 60
خلاصة 61
خاتمة..... 62
قائمة المصادر والمراجع..... 62
فهرس المحتويات 62

ملخص الدراسة

ملخّص:

تطرّق هذا البحث الموسوم ب "**تعلّم اللغات في ضوء علم النّفس المعرفي**" إلى بيان العلاقة الموجودة بين تعلُّم اللّغات وعلم النّفس المعرفيّ، وحاول الكشف عن إشكاليّات تعلُّم اللّغات والأبعاد النّفسيّة المعرفيّة لتعلُّم اللّغات، مع استعراض أهمّ المبادئ والنّظريات ليتوصّل ذلك إلى مجموعة من النّتائج والمقترحات تضمَّنتها خاتمة البحث.

Résumé :

Cette recherche intitulée « Apprendre les Langues à la lumière de la psychologie cognitive » a abordé l'énoncé de la relation entre l'apprentissage des langues et psychologie cognitive. Elle a tenté de révéler les problèmes de l'apprentissage des langues et les dimensions psychologiques cognitives de l'apprentissage des langues, avec un revue des principes et théories les plus importants un ensemble de proposition inclus dans la conclusion de la recherche.