

وزارة التعليم العالي و البحث العلميّ

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

◦ 4H 8 HI : 0% H0% V% I I 8 XX% I ◦ V8% 0 I ◦ I

X◦ 0V◦ U8 XI H0% H% V◦ X0H% 00% 00% Q X8 88% 88%

X◦ 8% 88◦ 8 XI + 0% 8H8 U8 I V8% XH◦ 8 8 I

Université mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou
Faculté des lettres et des langues
Département de langue et littérature Arabes



جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة العربية و آدابها

مشروع مذكرة تخرج ماستر

الميدان: لغة و أدب عربي

الفرع: دراسات لغوية

التخصص: ليسانيات تطبيقية

سيكولوجية التعلم و الاكتساب في ضوء علم النفس المعرفي

إشراف الأستاذ:

د. فريدة بن فضة

إعداد الطالبتين:

1- تين هينان باشا

2- ديهية عرار

أعضاء لجنة المناقشة

- د. كريمة سالمى أستاذة محاضرة أ جامعة مولود معمري تيزي وزو رئيسا
- د. فريدة بن فضة أستاذة محاضرة أ جامعة مولود معمري تيزي وزو مشرفا و مقررا
- أ. نصيرة كتاب أستاذة مساعدة أ مولود معمري تيزي وزو ممتحنا

السنة الجامعية: 2018م / 2019م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

كلمة شكر

د رب العالمين حمدا كثيرا طيبا مباركا وفصلى الله على
الهادي الشير محمد لميه الصلاة والو الى ويحيى جميعين.
ما بعد
نم لشكر والعرفان الى اس تاذة دكتور انويده بن فضة
وافقت الى قول فلالي الى هذه المذرة كمشكر ا سائدة
اضل عضاء شجنة المناقلى دهم في قراءة هذه المذرة ولا
نى شكر كل من ساند مو يد العون سواء من قريب و
بعيد.

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى اللذان قال فهما الرحمان سبحانه وتعالى "أخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا": إلى الوالدي العزيزين أُمي وأبي أطال الله في عمرهما.

- إلى إختوتي الأعزاء : مليسة، عميروش، روزة، لونيس.
- إلى كل أفراد عائلتي صغيرة وكبيرة.
- إلى كل أفراد عائلة خطيبي.
- إلى جميع الأصدقاء والزملاء والأحاب والأقارب...كل باسمه الذين شاركوني حلاوة وعسر الدنيا وخاصة منهم بشير الذي ساعدني في مشواري الدراسي والذي يتمنى لي النجاح منذ أن عرفته.
- إلى كل هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل المتواضع.

تين هينان

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى اللذان قال فهما الرحمان سبحانه
وتعالى "أخفص لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني
صغيرا ": إلى الوالدي العزيزين أُمي وأبي أطال الله في عمرهما.
إلى إخوتي الأعزاء:يوغرطة، أعمارة،ليلة وأنسة وحسين ونوردين و
فريد.

إلى كل أفراد عائلتي صغيرة وكبيرة.

إلى كل أفراد عائلة خطيبي.

إلى جميع الأصدقاء والزلاء والأحباب والأقارب...كل بإسمه الذين
شاركوني حلاوة وعسر الدنيا وخاصة منهم منير.

إلى كل هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل المتواضع.

ديهية



مقدمة:

لقد اهتمت البشرية بالمعرفة وطبيعتها والعمليات العقلية والنشاط الذهني المستخدم في عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والاستيعاب وغيرها من الأنشطة منذ زمن طويل.

والنشاط الذهني هو ميزة مميزة للإنسان عن سائر الكائنات الحية التي خلقها الله تعالى بقدرات معرفية محدودة والتي تفتقر إلى اللغة التي خص بها الإنسان وحده من هنا فإن الاهتمام بعلم النفس المعرفي موجّه بشكل خاص لفهم العقل الإنساني ووظائفه المعقدة، إلا أن هذا الاهتمام بالمعرفة ليس مقصوراً على علم النفس المعرفي فحسب بل تشارك فيه عدة تخصصات أخرى مثل علم النفس الفسيولوجي، كالطب، علم النفس العصبي البيولوجي وعلم الحاسوب وعلم النفس التربوي، ومن هذا المنطلق فإن البحث في كيفية التعلم واكتساب اللغة والكشف عن أنشطتها المعرفية يكتسي أهمية كبيرة في البحث العلمي.

وبناءً على ذلك توجه اهتمامنا بهذا الموضوع الخاص بالمجال التعليمي والمجال المعرفي في الآن نفسه. أين خصصنا البحث في موضوع "سيكولوجية التعلم والاكتساب في ضوء علم النفس المعرفي"، رغبة في لفت الانتباه إلى أهمية حقل علم النفس المعرفي وأهم المفاهيم التي أتت فيها اكتساب اللغة وتعلمها.

وتتمثل الإشكالية على النحو الآتي:

فيم تتمثل سيكولوجية التعلم والاكتساب في ضوء علم النفس المعرفي؟

وتتفرع عنها مجموعة من الأسئلة الفرعية متمثلة في:

✓ ماهو مفهوم سيكولوجية؟

✓ ما مفهوم علم النفس المعرفي ؟

✓ ماهو مفهوم التعلم والاكتساب؟

✓ ما مفهومي التعلم والاكتساب في ضوء علم النفس المعرفي؟

وللإجابة على هذه التساؤلات اعتمدنا المنهج الوصفي، باعتباره الأنسب لوصف وتحليل ظاهرتي اكتساب والتعلم. يعتبر المنهج الوصفي من أحد مناهج البحث العلمي المنتشرة انتشاراً واسعاً، حيث يقوم المنهج الوصفي بالأساس على وصف الظواهر، فهو يتم فيه وصف المشكلة أو الظاهرة بشكل دقيق ومفصل، ويتم شرح خصائصها كما هي على أرض الواقع وتفصيل جميع أجزائها ومفرداتها. فمن أهم مميزات المنهج الوصفي هي قدرته على محاكاة واقع الظاهرة دون إخضاعها لظروف التجارب العلمية المنظمة أو المحكومة بظروف معينة، لذا فإن استخدام المنهج الوصفي يمكن القول أنه من أساسيات البحث العلمي.

وقد استأنس هذا المنهج بملاحظات نفسية اجتماعية؛ باعتبار أن علم النفس يتقاطع مع عدة علوم، يعدّ محملاً لا غنى عنه لعلوم التربية وعلوم الاجتماع وغيرها. ومن أجل الوصول إلى الهدف المبتغى، أتبعنا خطة معينة سهلت لنا القيام بهذه الدراسة فقسمنا هذا البحث إلى مقدمة وفصلين وخاتمة. وهي على النحو التالي:

مقدمة: وقد تناولنا فيها التعريف بالموضوع، وإشكالية والمنهج المتبع في ذلك.

الفصل الأول: عنوانه "مدخل إلى علم النفس المعرفي"، تحدثنا فيه عن مفهوم علم النفس المعرفي ومجالاته.

الفصل الثاني: وسميناه بـ "مفاهيم الاكتساب والتعلم في ضوء النظريات المفسرة لها" تطرقنا فيه إلى مفهوم سيكولوجية التعلم والاكتساب، إضافة إلى نظريات التعلم ونظريات الاكتساب، ومفهومي التعلم والاكتساب في ضوء علم النفس المعرفي.

خاتمة: ومن هنا توصلنا إلى جملة من النتائج التي استنتجناها من خلال هذا البحث.

ومما لا شك فيه أن أي بحث لا يخلو من الصعوبات، ومما عرقل عملية البحث لدينا: صعوبة تكيف الدراسات وأبحاث مع هذا الموضوع.



الصعوبات المتمثلة عموماً في التداخل بين علم النفس وعلم النفس المعرفي والتعلم والاكْتساب. مما جعل البحث يتطلب كثيراً من الحذر في الانتقاء، خوفاً من يأخذ البحث منحاً نفسياً لذا سعينا إلى التركيز على التعلم والاكْتساب.

وقد اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على أهم المراجع والمتمثلة في:

- عدنان يوسف العتوم علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق.
- روبرت سولسو، ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون علم النفس المعرفي.
- رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول علم النفس المعرفي.
- محمد أنور الشرقاوي التعلم (نظريات وتطبيقات).

ونحمد الله عزّ وجلّ ونشكره على أن أعاننا بفضلته لإنجاز هذا العمل، فهو من وراء

الجهد و القصد.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر الكبير إلى أستاذتنا المحترمة "فريدة بن فضة" التي كان لها الفضل في الإشراف على هذه المذكرة، فجزاها الله عنا كريم الجزاء وأدامها زخراً للعلم والمعرفة، كما نتوجه بالشكر لكل أساتذة "جامعة مولود معمري تيزي وزو".

الفصل الأول: مدخل إلى علم النفس المعرفي

1. المفهوم و النشأة

1.1. المفهوم

2.1. النشأة

2. مجالات علم النفس المعرفي

1.2. الإدراك

2.2. الانتباه

3.2. اللغة

4.2. التفكير

5.2. الذاكرة

تمهيد:

يعد علم النفس المعرفي أحد فروع علم النفس العام، الذي يعالج نماذج السلوك الإنساني في مجالات الحياة المختلفة، فهو العلم الذي يتعامل مع العمليات وحصول الفرد على المعلومات، وكيفية تمثيلها وتخزينها وتحويلها إلى معرفة توجه النشاط الإنساني. ولا شك أن علم النفس المعرفي أصبح يحتل مكانة متميزة في السيكولوجيا، نظرا إلى نوع وطبيعة الاهتمامات والانشغالات التي يهتم بها، فقد ظهر هذا المنظور في ظل الثورة المعرفية التي شهدتها القرن العشرين، وأصبح يتحدد أساسا من خلال تجاوزه للأطروحات السلوكية التي هيمنت عقودا من الزمن على السيكولوجية، فعلم النفس المعرفي حاول الانفتاح على موضوعات جديدة تتمثل أساسا في الأنشطة العقلية الداخلية.

1. المفهوم والنشأة:**1.1 المفهوم:**

لم يتفق العلماء على تعريف واحد محدد لعلم النفس المعرفي، وذلك لاختلاف اهتماماتهم وطبيعة الموضوعات التي يركزون على دراستها، ومن خلال مراجعة مختلف التعاريف التي ترد في كتب علم النفس، نجد أنها تشير إلى أن علم النفس المعرفي يدرس العمليات المعرفية التي تعمل على صقل استجابات الإنسان. ومن بين تعريفات علم النفس المعرفي نجد:

1. "علم النفس المعرفي هو أحد فروع علم النفس العام، الذي يعالج نماذج السلوك

الإنساني في مجالات حياة الإنسان المختلفة، والتي تتجاوز حالياً أكثر من خمسين فرعاً وإن

تعدد الظواهر النفسية والسلوكية التي يتصدى لها هذا العلم.

جعل من علم النفس أحد العلوم المتجددة والمتطورة تبعاً لتطور الإنسان وتعدد خبراته

وتعقد تفاعله مع المجتمع الحديث. الذي غالباً ما يصفه الناس بكثرة التغيرات وسرعة التطور

وخصوصاً في مجالات المعرفة والتقنيات والاتصالات وجوانب أخرى عديدة"¹.

ومن هذا التعريف نستنتج أن علم النفس المعرفي أحد فروع علم النفس العام، لأن

المشكلات المعرفية، في حياة الإنسان كانت ومازالت محور اهتمام المفكرين القدامى والباحثين

المعاصرين المتخصصين في دراسة وفهم سلوك وشخصية الإنسان.

2. علم النفس المعرفي " هو الدراسة العلمية للكيفية التي نكتسب بها معلوماتنا عن العالم،

والكيفية التي تتمثل بها هذه المعلومات ونحولها إلى علم ومعرفة وكيفية تخزينها"²

يتحدث علم النفس المعرفي عن كيفية اكتساب الإنسان للمعلومات حول العالم المحيط

بطريقة علمية، وكيفية تحويل هذه المعلومات التي لديه إلى علم ومعرفة يمكن استغلالها

والاستفادة منها في تغيير حياته وتقويم سلوكه.

3. علم النفس المعرفي " هو علم تكوين وتناول المعلومات لدى الإنسان، وغالباً ما تكون

المعرفة هي موضوع اهتمام هذا الفرع من فروع علم النفس. يهدف علماء النفس المعرفي إلى

¹ عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، النظرية و التطبيق، ط3، دار المسيرة 2012، ص 21.

² روبرت سولسو، ترجمة . محمد نجيب، الصبوة و آخرون، علم النفس المعرفي، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية

2000، ص5.

التوصل إلى فهم أعمق لما نمارسه، يوميا من أنشطة متعددة بصفة مستمرة تشترك فيها كثيرا من العمليات المعرفية مثل الإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلات والتعلم.¹ وهذا التعريف يبين آلية عمل علم النفس المعرفي، الذي يقوم بجميع عمليات الإنسان العقلية التي يجريها عند تلقي الإنسان للمعلومات ومعالجتها وتخزينها واستعمالها في عملية توحيد النشاط الإنساني.

2.1 النشأة:

يرى معظم علماء علم النفس بصورة عامة أن ميلاد علم النفس المعرفي يجب أن يؤرخ عام 1956، فخلال هذا العام تمّ نشر عدد كبير من الدراسات والبحوث والكتب من الانتباه والذاكرة واللغة وتجهيز المعلومات وحلّ مشكلات، وهناك من حدد ميلاد علم النفس المعرفي ألا وهو 11 سبتمبر 1956، حيث عقد عدد من الباحثين البارزين ندوة بمعهد ماساشوسيس للتكنولوجيا تناولت محاور هامة لعلم النفس المعرفي المعاصر² ومن ذلك الحين بدأ علم النفس المعرفي بالنهوض والتطور بشكل خاص في الولايات المتحدة الأمريكية منذ العام 1960، وتأخر ظهوره في أوروبا حتى العام 1980، وتأثر علم النفس المعرفي تأثرا عميقا بالتقاليد التجريبية، وأنعش في الوقت نفسه العديد من حقول البحث في علم النفس العام،

¹ د. أنور محمد الشرقاوي، علم النفس المعرفي المعاصر، ط2، مكتبة أنجلو المصرية القاهرة، 2003، ص5.

² إبراهيم محمد صالح، علم النفس المعرفي و اللّغوي، ط1، الأردن دار البداية، 2006، ص 21.

وخاصة تلك التي كان هدفها دراسة الوظائف العقلية والتي تم إهمالها خلال الحقبة السلوكية. وتطور علم النفس بانتقاله من دراسة الإحساسات إلى دراسة التعلم ثم الدافعية،

وفي العام 1960 انتقلت الأبحاث من الاهتمام بالإحساسات إلى الاهتمام بالإدراك من الاهتمام بالتعلم إلى الاهتمام بالذاكرة، "وبرز العديد من الأبحاث الجديدة التي تناولت التفكير الطبيعي كما تناولت اللغة هذه التغيرات، تترجم بلا شك التأثير الطاعي للعلوم المعرفية المنحدرة من الذكاء الاصطناعي؛ واهتمت هذه العلوم المعرفية باللغة والمنطق كوسيلتين لمعالجة المعلومات، وكأساسين للتمثيلات الرمزية واهتم علم النفس المعرفي نفسه بهذين المجالين. ولكنه تميز عن غيره بتركيزه على المقاربة الوظيفية التي ورثها عن السلوكية. وإذا كان الذكاء الاصطناعي قدم الإطار المفاهيمي للنماذج النظرية في النشاط المعرفي فإن علم النفس يسعى إلى وصف النشاط الطبيعي كما تقوم به الكائنات الحية"¹.

وتعود البدايات الأولى لعلم النفس المعرفي إلى تاريخ علم النفس العام 1879، عندما أسس وليم قونت أول مخبر لعلم النفس، ولكن يمكن القول إن جل اهتمامه كان في مواضيع علم النفس المعرفي، أما منهجية البحث التي استخدمها في دراساته فهي الاستبطان وهي الطريقة التي شاع استخدامها من قبل معظم المشتغلين في علم النفس في ذلك الوقت. ويتم في هذا المنهج تدريب أفراد العينة على وصف محتويات وعيهم.

وقد تحمس فونت كثيرا لدراسة العمليات الشعورية. وأسس مبدأ مراقبة الذات حيث يتأمل الفرد ما يدور بداخله من عمليات عقلية ثم يقوم بوصفها، وكان يكرر التجربة على نفس

¹ مريم سليم، علم النفس المعرفي، ط1، بيروت، دار النهضة العربية، 2009، ص 49.

المفحوصين ويطلب منهم إعادة وصف مشاعرهم، ليتأكد من دقة تقاريرهم، وكانت الاعتقادات السائدة في ذلك الوقت أنه ينبغي إخضاع محتويات العقل والعمليات العقلية للملاحظة الذاتية. ومن أمثلة التي أوردها "أندرسون" على عملية الاستبطان تجربة ورث سنة 1901. لقد كانت المهمة التجريبية التي خضع لها أفراد العينة هي من نوع التداعي الحر، إذ يقول المجرب كلمة. ثم يطلب من المفحوص أن يعطي أية كلمة تخطر في باله ثم يقيس المجرب زمن الرجوع. وهو الوقت الذي يحتاجه المفحوصون لإعطاء هذه الكلمة. ولقد لاحظ أندرسون أن المفحوصين لم يتحدثوا عن الأحاسيس ولا عن الصور الذهنية التي تصاحب عملية الاستبطان¹.

لقد كان علم النفس المعرفي يمثل موضوعا نشيطا في البحث في ألمانيا وقد فقد الكثير منه عندما هاجر عدد من علماء النفس الألمان إلى أمريكا وجلبوا معهم نظرية الجشطالت وكان عالم النفس الأمريكي "تولمان" الذي شارك بكثير من الأفكار عن علم النفس المعرفي الحديث، يقوم أيضا بتجاربه على تعليم الحيوانات وتحدث بلغة السلوكية واستطاع علماء النفس السلوكيين الأمريكيين، أن يتناولوا مثل هذا الموقف والتمسك به على المدى الطويل لأن الاستبطان أثبت أنه لا يعتمد عليه في الثبات. إن ذلك لا يعني أنه من المستحيل تطوير نظرية للبناء العقلي الداخلي وعملياته. ومع ذلك فإن بناء نظرية في البناء الداخلي تجعل من فهم الكائن البشري أكثر سهولة. وشهد علم النفس المعرفي خلال الجزء الأخير في القرن

¹ رافع النصير الزغول علم النفس المعرفي، دار الشروق، ص 28-29.

العشرين أن تحليل العمليات الفكرية المعقدة ضرورياً وأيضاً الفروض الخاصة بالبناءات¹ العقلية و العمليات الخاصة بها.

2. مواضيع علم النفس المعرفي:

يدرس علم النفس المعرفي عدّة مواضيع تنتمي إلى مجال المعرفي، والعقلي والذهني والمنطقي والحسابي أي يدرس العمليات العقلية العليا للإنسان، فنجد أن هذا الحقل قد تشكل من مجالات فرعية عديدة ومنها: الإدراك، الانتباه، اللغة والتفكير والذاكرة.

1.2. الانتباه:

يعيش الإنسان في عالم يزخر بالمشيريات الحسية المختلفة، بالإضافة إلى المشيريات التي تكمن بداخله من رغبات، وآلام وأحلام، ومشكلات وأفكار وخواطر... الخ ويستحيل أن ينتبه الإنسان إلى كل هذه المشيريات دفعة واحدة، ولذلك فهو يختار وينتقي من بين هذه المشيريات الهائلة ما يهم معرفته أو عمله أو إدراكه، أو تذكره، أو ما يهمه التذكير فيه ويستجيب لحاجاته، أو يشبع رغباته أو يحقق أهدافه، أو ما يقرر هو لتركيز عليه، ويضعه في مركز وعيه أو بؤرة شعوره، وتسمى عملية الاختيار والانتقاء باسم الانتباه أو ما عدا ذلك من المشيريات، فإنه يتجاهلها ولا يكاد ينشغل بها، حيث إنما تصبح في هامش وعيه أو هامش شعوره، ويكون الفرد أقل انتباهاً لها.

أ- تعريف الانتباه:

¹ د. خديجة حيدر نوري، علم النفس المعرفي، قسم علم النفس، كلية الآداب، ص 6.

"يعد الانتباه عملية حيوية تكمن أهميتها في كونها احد المتطلبات الرئيسية للعديد من العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والتفكير والتعلم، فبدون هذه العملية ربما لا يكون إدراك الفرد لما يدور حوله واضحا وجليا، وقد يواجه صعوبة في عملية التذكر مما ينتج عنه الوقوع في العديد من الأخطاء، سواء على صعيد عملية التفكير أو أداء السلوك وتنفيذه"¹

وفي هذا التعريف نستخلص أن الانتباه يعد احد المقومات الرئيسية، التي تبنى عليها العمليات العقلية الأخرى إذ بدونه لا يستطيع الفرد التذكر، التخيل، التعلم ويعتبر أولى العمليات المعرفية.

ب- أنواع الانتباه:

على أساس مغريات الانتباه، وأسباب حدوثه، يوجد ثلاثة أنواع للانتباه:

- الانتباه الانتقائي: هو الانتباه إلى شيء يحبه الفرد، ويميل إليه، وهذا النوع من الانتباه لا يحتاج جهدا من الفرد، لأن مضمون الشيء الذي ينتبه إليه الفرد يرضى ميوله ويشبع رغباته.
- الانتباه الإرادي: وهو الانتباه الذي يحاول فيه الفرد، إجبار ذاته على التركيز على مثير أو موضوع ما حتى يمكنه لانتباه إليه وذلك بسبب ارتباط هذا الموضوع بمستقبل الفرد مثلا ويحتاج إلى بذل جهد قد يكون كبيرا من صاحبه، ومثال ذلك الطالب حين يضطر للانتباه إلى درس لا يحبه، غير انه يعرف أن نجاحه في الاختبار يرتبط بهذا الدرس. لذلك فهو يبذل جهدا إضافيا لينتبه إليه.

¹ رافع النصير الزغول و عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق، ص 94.

● الانتباه اللاإرادي: وهو الانتباه الذي يفرض فيه المثير نفسه على الفرد رغمًا على إرادته، فيجبر الفرد على اختياره والانتباه إليه دون غيره ومن أمثلة هذا النوع: الانتباه لصوت انفجار قوي، أو لصوت الرعد المفاجئ...الخ.¹

ونستخلص أن للانتباه له ثلاثة أنواع ولكل نوع له دور فعال، لتشكيل الانتباه بشكل جيد؛ فالانتباه الانتقائي هو الذي يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية، حيث يركز الفرد انتباهه هو مثير واحد من دون عدة مثيرات بسهولة تامة، والانتباه الإرادي يحاول فيه الفرد الانتباه لمثير واحد من بين عدة مثيرات ولذا يتطلب طاقة وجهد كبير من الفرد أما المثير الإرادي: هنا المثير يفرض نفسه ويكون الانتباه لا إرادي دون بذل مجهود.

ت - العوامل التي تساعد على توجيه الانتباه وتركيز في مثيرات معينة:

يمكن تصنيف العوامل التي تجعل بعض المثيرات تجذب انتباهها إليها دون غيرها من المثيرات إلى فئتين هما:

● **العوامل الخارجية (الموضوعية)** وهي العوامل التي تتصل بالمثير ذاته ومن بين هذه العوامل ما يلي:

○ **شدة المثير:** فالمثير القوي (كالأضواء الزاهية والأصوات العالية والروائح النفاذة) يجذب الانتباه بصوت أفضل من المثير الضعيف، بشرط ألا تصل قوة هذا المثير إلى

¹ د. منير بسيوني حسن العوض و د. حسنى هاشم محمد الهاشمي و آخرون، علم النفس والاجتماع، مصر، 2018، ص 29-

مستوى العتبة القصوى، فصوت المعلم مثلاً إذا كان عالياً بشكل مبالغ فيه، فإن هذا من شأنه أن يشتت انتباه التلاميذ

○ **تكرار المثير:** فالمثير الذي يتكرر أكثر من مرة دون رتبة أو ملك، يجذب الانتباه وهذا ما يراعيه رجال الإعلان في تصميم إعلانات جيدة

○ **تغيير المثير:** فالمثير الذي تتغير شدته أو حجمه أو نوعه أو موضوعه، يجذب الانتباه بدرجة أفضل من المثير الثابت، ويمكن أن تشعر بذلك عندما يقطع المذيع حديثه العادي ليعلن بنبرة مختلفة نبأ هام بقوله: "أيها الإخوة المواطنون جاءنا الآن ما يلي:"

○ **اختلاف المثير:** فالمثير المختلف كما يوجد في مجاله أو محيطه يجذب الانتباه على نحو ما تجذب جملة باللغة العربية انتباه الرجل العربي وهو يشاهد أحد الأفلام الأجنبية.

○ **حركة المثير:** "فالمثير المتحرك يجذب الانتباه أفضل من المثير الساكن ولذلك يحرص رجال الإعلان الآن على تصميم الإعلانات الكهربائية المتحركة"¹.

نستخلص من هذه العوامل أن الانتباه له فئتين من العوامل ومن بينها:

العوامل الخارجية التي تركز على شدة المثير أي أن المثيرات شديدة القوة نستجيب لها بسرعة أكثر من المثيرات المخططة كالألوان البراقة والروائح..... المثير أن عملية التكرار على توزيع الانتباه فيؤدي إلى انتباه جيد، اختلاف المثير فالمثير غير مألوف يجلب الانتباه أكثر.

¹ منير بسيوني حسن، علم النفس والاجتماع المرجع سابق، ص 30.

○ **حجم المثير:** فالمثير كبير الحجم يجذب الانتباه أفضل من المثير صغير الحجم .

○ **موضع المثير:** فالمثير الظاهر القريب يجذب الانتباه أفضل من المثير الداخلي البعيد، تماما كما ننجذب عند قراءة المجلة أو الصحيفة إلى الصفحتين الأولى والأخيرة أكثر من الصفحات الداخلية.

● **العوامل الداخلية (الذاتية):** وهي عوامل تتعلق بذات الشخص، الذي ينتبه للمثيرات ومن بين هذه العوامل ما يلي:

○ **الدوافع المهمة والحاجات العضوية:** فمن الطبيعي أن ينجذب انتباه الشخص الجائع إلى رائحة الطعام أكثر من غيره، كذلك فإن دافع الفضول أو حب الاستطلاع يجعل صاحبه في حالة انتباه واهتمام بكل ما هو جديد وأن حب البقاء يجعل الإنسان منتبها بشكل جيد لمواقف الخطر أو التهديد.

○ **التأهب أو التهيؤ الذهني:** فالأم النائمة قد لا يوقظها صوت الرعد لكنها تكون شديدة الحساسية عادة لأي صوت يصدر طفلها.

○ **الميول:** يتضح اثر الميول في اختلاف النواحي، التي ينتبه إليها عدد من الناس اتجاه المثير الواحد فمثلا عند زيارة الأسرة للأحد المحلات التجارية نجد أن الطفل

ينشغل تماما بلعب الأطفال المعروضة في المحل.¹ بينما تتشغل الزوجة بالفساتين الأنيقة ، أما الزوج فهو عادة ما ينشغل بالأزياء الرجالي.

2.2. الإدراك:

تعتبر دراسة الإدراك ما أكثر موضوعات علم النفس تقدما حيث أن كثيرا من العمليات الإدراكية . وخاصة تلك العمليات التي تتصل بالإبصار والسمع ثم فهمها جيدا من خلال إدراك المعارف العلاقة الوطيدة بين علم الأعصاب وعلم دراسة السلوك على الرغم من أن هناك كثيرا من الموضوعات ما زالت في حاجة إلى دراسة وبحث، وأحد المشكلات الرئيسية الغامضة التي تحتاج إلى هذه الدراسة والبحث هو كيف يمكننا أن نحدد ملامح الأشياء والوضع النسبي.

أ- تعريف الإدراك:

"يكاد علماء النفس يتفقون على مفهوم واحد للإدراك وهو أنه محاولة فهم العالم من حولنا من خلال تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى الدماغ الإنساني والفهم هنا ينطوي على التفسير والترميز والتحليل والتخزين والاستجابة الخارجية عند الحاجة"².

ونستخلص من هذا التعريف أن الإدراك مرتبط بالعالم الخارجي وأن الحواس هي المصدر الرئيسي والأساسي لاتصال بالعالم الخارجي فهي عملية تأويل المخصوصات آلي وبدون وعي.

الإدراك في اللغة "هو اللحاق والوصول، ويقال أدرك الشيء أي بلغ وقته وانتهى وأدرك التمر نضج وأدرك الشيء لحقه"³.

¹ د. منير بسيوني حسن، علم النفس والاجتماع المرجع سابق، ص 31.

² عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق المرجع سابق، ص 101.

³ نبيل مسيعد، الاحساس والادراك، دار النشر د ط الجزائر ص 5.

وللإدراك عدة تعريفات وسندرج بعضها منها :

"الإدراك عملية عقلية كلية تتم بواسطتها معرفة الإنسان للعالم الخارجي المحيط به عن طريق إثارة منبهات هذا العالم بحواسه وتفهم أو تأويل الإنسان لهذه المنبهات الحسية"¹ .
ومنه نستنتج أن الإدراك أساس العمليات العقلية بواسطتها يتم الإنسان تأويل المنبهات التي تصل إليه والإدراك هو العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى.

أهمية الإدراك

وإن للإدراك أهمية بالغة في حياة الإنسان وتتضح أهمية في:

- تقديم معارف وحقائق عن الحالة التأثير المتبادل بين الفرد والمدرّك والعالم الخارجي وآلية استقباله المعلومات ومعالجتها من قبل الفرد على مستوى الحسي وبيان الدور الأساسي الذي يلعبه الإدراك في عملية تكوين نماذج معرفية .
- الإسهام في العمليات العقلية التي تتصل بالتخيل والتذكر والتفكير والتعلم ولذلك فإن الإنسان دون الإدراك لا يستطيع أن يقوم بأي عمل هادف
- كما يهتم الإدراك بالسلوك البشري وضبطه وتوجيهه والتنبيه به ومن الناحية العلمية فإن الإدراك يسهم في تأمين سلامة الفرد واستمراره، وبقائه والتكيف² مع البيئة والتواصل مع الوسط الاجتماعي والطبيعي

ب- خصائص الإدراك:

ترتكز خصائص الإدراك على :

- **يعتمد الإدراك على المعرفة والخبرات السابقة:** حيث تشكل المعرفة أو الخبرة السابقة الإطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها،

¹ صالح حسن أحمد الدهراوي 1999 ص 146.

² محمد محمود الخوالدة، مقدمة في التربية دار المسيرة ط1 عمان 2003 ص 55.

فبدون هذه المعرفة يصعب على الفرد إدراك الأشياء وتميزها.¹ ونستخلص أن الإدراك يعتمد على تشكل المعرفة وعند غيابها يصعب للفرد على إدراك الأشياء.

● **الإدراك هو بمثابة عملية استدلال:** حيث في كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة، مما يدفع نظامنا الإداري إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات.

● **الإدراك عملية تصنيفية:** حيث يلجأ الأفراد عادة إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة اعتماداً على خصائص مشتركة بينها مما يسهل عملية إدراكها.

فالفرد الذي لم يرى طائر النورس سابقاً من السهل عليه إدراكه على أنه طائر نظراً لوجود خصائص مشتركة بينه وبين الطيور الأخرى، إنَّ مثل هذه الخاصية تساعدنا في إدراك وتمييز الأشياء الجديدة أو غير المألوفة بالنسبة لنا حيث يعمل نظامنا الإدراكي على استخدام المعلومات المتوفرة لدينا ومطابقتها مع خصائص الأشياء الجديدة. الأمر الذي يسهل عملية تصنيفها وإدراكها.

● **الإدراك عملية علائقية (ارتباطية):** حيث أن مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء. فعلى سبيل المثال الذيل في الغالي يقع في مؤخرة طائر النورس، والجناحات على الجانبين، والعينان تبدوان بارزتين على جانبي الرأس، ومثل هذه الخصائص ترتبط معاً على نحو منظم ومتناسك مما يسهل عملية تمييز الطائر عن بقية الأشياء الأخرى.

● **الإدراك عملية تكيفية:** حيث يمتاز نظامها المعرفي بالمرونة والقدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجة موقف معين ، أو التركيز على جوانب وخصائص معينة من ذلك الموقف. كما تنتج هذه الخاصية إمكانية الاستجابة على نحو سريع لأي مصدر تهديد محتمل.

¹ رافع النصير الزغول ، علم النفس المعرفي مرجع سابق ص 115.

- الإدراك عملية أوتوماتيكية: حيث تتم على نحو لا شعوري ولكن نتائجها دائماً شعورية.¹ ففي الغالب لا يمكن ملاحظة عملية الإدراك أثناء حدوثها ولكن يمكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر أو غير مباشر

3.2. الذاكرة:

وهب الله تعالى بعض الناس ذاكرة قوية بالفطرة ولكن النسيان نعمة في الوقت نفسه لأننا من الصعب الاحتفاظ بالخيريات المثيرة التي تمر في حياتنا وللذاكرة أهمية كبيرة في حياة الفرد لأنها بمثابة البطاقة التعريفية له لأهميتها فهي وسيلة التعلم والتذكر.

أ. تعريف الذاكرة:

"تعرف الذاكرة على أنها فاعلية ذهنية تقوم بالاحتفاظ بحوادث الماضي وبدونها يغدو النشاط الذهني لدى الإنسان فقيراً ومحدوداً، فالذاكرة تعين الإنسان استحضار تجارب الماضي وأخطائه للاستفادة منها في المستقبل"²

كما تعرف أيضاً على "أنها إحدى الوظائف العقلية التي تقوم باختزان المعلومات والخبرات والمعارف التي مرّت علينا وتعلمنها واسترجاعها عند الحاجة إلى ذلك."³

نستنتج من خلال التعريفين أنّ الذاكرة عملية معرفية تخزن فيها مختلف المعلومات والمعارف لفترة من الزمن بهدف استرجاعها في وقت الحاجة بعد انقضاء فترة من الوقت تطول أو تقصر.

ب. أنواع الذاكرة:

¹ رافع النصير الزغول، علم النفس المعرفي المرجع السابق ، ص 116.

² محمد سلامة آدم، علم النفس الطفل، ط1، بيروت، دار النهضة العربية، 1973، ص 64.

³ أنس محمد قاسم، علن النفس التعلم، القاهرة مركز الإسكندرية للكتاب، 1999، ص 198.

تحدث علماء النفس المعرفي عن ثلاثة أنماط للذاكرة وهي:

(1) **الذاكرة الحسية:** تمثل هذه الذاكرة المستقبل الأول للمتدخلات الحسية من العالم الخارجي إذ تتعرض حواسنا إلى كميات هائلة من المعلومات والمثيرات تدخل التي مخزن الإحساس وتبقى فيها المعلومات لفترة زمنية قصيرة جدا بحسب نوع المثير.

(2) **الذاكرة قصيرة المدى:** تقع هذه الذاكرة بين المخازن الحسية والذاكرة طويلة المدى وهي بناء افتراضي قليل السعة لكنه كبير الأهمية تتم فيها معالجة المعلومات المتعلقة بالمثيرات البيئية والتي تستقبل عن طريق الحواس وتنتقل عبر المخازن الحسية، فهي المحطة الثانية التي تستقر فيها المعلومات والتي يتم استقبالها من الذاكرة الحسية فهي تعتبر مستودع للاحتفاظ بالمعلومات وتسمى أيضا بالذاكرة الآتية، العاملة، الوقتيّة وهي لها نفس المركب داخل النظام المعرفي¹.

(3) **الذاكرة طويلة المدى:** تمثل المحطة الأخيرة في نظامنا المعرفي حيث تستقر فيها كل معارفنا وخبراتنا بصورتها النهائية وتمتاز هذه الذاكرة في الأنظمة الأخرى الحسية والعاملة من حيث سعتها الاستيعابية غير المحدودة وقدرتها على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة قد تمتد طوال حياة الإنسان².

نستنتج أنّ الذاكرة الحسية تُعدّ الجزء الأول الذي يقوم على عملية استقبال المعلومات والمتدخلات الحسية ، أمّا الذاكرة قصيرة المدى تعمل بدونها على تسجيل الأحداث والوقائع التي تحدث في حياة الفرد اليومية بشكل آني ومؤقت، في حين أنّ الذاكرة طويلة المدى تعتبر أهم نظام في نظم الذاكرة الثلاثة والأكثر تعقيدا، ففي هذه الذاكرة يخزن عدد هائل من الذكريات وتعمل على تسجيل كافة الخبرات والمواقف المهمة.

ج. وظائف الذاكرة: تنقسم إلى ثلاثة مراحل وهي:

¹ د. سمية بن عمارة، محاضرات في مقياس علم النفس المعرفي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص 39-40.

² صالح إبراهيم محمد، علم النفس المعرفي و اللغوي، ط1، الأردن، دار البداية، ناشرون و موزعون، 2006، ص 57.

(1) **الترميز:** وهو عملية تحويل شكل المدخلات الحسية ليسهل التعامل معها معالجتها لاحقاً فهي تخزن في الذاكرة الحسية على شكل تمثيل معرفي في أشكال متعددة وغالباً لا يستطيع نظام المعلومات من تنفيذ عملياته المعرفية على المدخلات الحسية بصورها الطبيعية ما لم يتم ترميزها وتشفيرها، فالترميز هو ترجمة المعلومات الواردة في رموز عصبية يستطيع أن يعالجها المخ.

(2) **التخزين:** هي العملية التي ترمز بها المعلومة لكي تحتفظ بها عبر الزمن في عقولنا فهي بمثابة بنك معلوماتي وكما أن عملية التخزين تتأثر عموماً بالمجهود الذي تبذله في ترميز وتنظيم ما تخزنه.

(3) **الاسترجاع:** فهي العملية التي يتم فيها استعادة الفرد المعلومات التي تسبق أن اختزنت في الذاكرة ويتوقف استرجاع المعلومات على مدى قوة آثار الذاكرة على مستوى علاقة هذه الآثار بدلالات الاسترجاع، ففي مرحلة الاسترجاع يصدر الأمر إلى مخزن الذاكرة مطالبا فوراً بإطلاق سراح معلومات معينة نحن في حاجة إليها.¹

4.2. التفكير:

يُعد التفكير من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً في مجالات علم النفس وخاصة علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي، وموضوع التفكير ليس من اهتمام الاتجاه المعرفي فقط بل عُنيت به جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية لمساعدة الفرد كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه في جميع مناحي الحياة المختلفة سواء كانت اجتماعية ثم اقتصادية أو تربوية أو أخلاقية.

أ. تعريف التفكير:

"تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير إذ قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة وليس من شك أن لكل فرد أسلوبه

¹ محمد أحمد شلبي، مقدمة علم النفس المعرفي، ط1، دار غريب للطباعة و النشر ، القاهرة، 2001، ص17.

الخاص في التفكير، والذي قد يتأثر بنمط تنشئته ودافعيته وقدراته وخلفيته الثقافية وغيرها مما يميزه عن الآخرين¹.

و"التفكير أيضا موجه بحيث يقضي إلى سلوك ينتج عنه حل مشكلة ما، أو ينتبه نحو الحل، فالنقلة التالية أو تحريك اللاعب لقطعة الشطرنج يتم أولا في عقله فهو يوجه سلوك لعبه لكسب المباراة، صحيح أن جميع نقلاته وتحركاته وأفعاله ليست ناجحة ولكن الذي يحدث بصفة عامة في عقل اللاعب أن جميع أفعاله توجه نحو الحل²."

نستخلص من هذين التعريفين أن التفكير عملية فضلى تساعد الإنسان على تجاوز العراقيل والصعوبات التي تواجهه وتحدد من رغباته في التعلم وبلوغ الأهداف المقصودة من حياته كما تعينه على أعمال وتشغيل عقله في إيجاد حلول مناسبة وملائمة لمختلف مسائل الحياة وقضاياها.

ب. تصنيفات التفكير: يصنف "نيومان" مهارات التفكير في فئتين رئيسيتين هما:

- **مهارات التفكير الدنيا:** وتعني الأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود كإكتساب المعرفة وتذكرها والملاحظة والمقارنة والتصنيف وبعض المهارات الدنيا في تصنيف "بلوم" مثل المعرفة والاستيعاب والتطبيق وهي مهارات من الضروري تعلمها قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.

- **مهارات التفكير العليا:** وتتطلب استخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال وحل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي واستخدام معايير أو محاكاة متعددة للوصول إلى النتيجة وتشمل المهارات التفكير النافذ والإبداعي وما وراء المعرفي والاستدلالي وغيرها³.

تمثل مهارة التفكير العليا للمرتبة الأولى وهي من أفضل المراحل التي يصل إليها الإنسان في نضجه وتفكيره ثم تليها مهارة التفكير الدنيا التي تقوم على إكتساب المعرفة.

¹ د. خديجة حيدر نوري، علم النفس المعرفي، مرحلة الرابعة، قسم علم النفس، كلية الآداب، ص 61.

² مولسو روبرت، ترجمة محمد نجيب اصبوة وآخرون، ط2، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 2000، ص 657.

³ خديجة حيدر النوري، نفس المرجع، ص 62.

ج. أنماط وأشكال التفكير:

تشير مراجع التفكير إلى أنماط أو أشكال متعددة من التفكير وتؤكد العديد من الدراسات التربوية والنفسية إلى تصنيفات عديدة للتفكير وفق أشكاله المتناظرة أو أنماطه ومنهجيته المتعددة و يصنف التفكير إلى:

- التفكير الحسي: وهو أبسط أشكال التفكير حيث يتعامل الفرد مع ما يستطيع مشاهدته أو سماعه فقط أي أنّ المثيرات الحسية يجب أن تكون مصاحبة للعملية التفكير ويعتمد هذا النمط من التفكير على التآزر الحسي الحركي اتجاه المثيرات والمواقف.
- التفكير المادي: ويعتمد على قدرة الفرد على إبراز البيانات والوقائع المادية الحسية لإثبات وجهة نظر أو تدعيم سلوك معين لذلك فإنّ الطفل يفكر ويتذكر ما هو مادي وواقعي فقط.
- التفكير المجرد: وهو عملية ذهنية تهدف إلى استنباط النتائج واستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات بواسطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز والقدرة على وضع الافتراضات والتأكد من صحتها.
- التفكير المنطقي: وهو التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة بيان الأسباب والعلل والتي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج أعمال الناس.
- التفكير الاستقرائي: وهو عملية الاستبدال عقلي تهدف إلى التوصل إلى استنتاجات وتعميمات مستفيدة من الأدلة المتوفرة أو المعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال خبراته السابقة.¹

5.2. اللغة:

¹ عدنان يوسف العنوم، و آخرون ، علم النفس التربوي، النظرية و التطبيق، ط5، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن، 2014، ص 236-237.

اللغة ظاهرة معقدة فريدة يتميز بها الكائن البشري عن سائر المخلوقات الأخرى فهي تمثل نظاما رمزيا اصطلاحيا للدلالة والتعبير والتوصل يشتمل هذا النظام على مجموعة من الأدوات والوسائل المنطوقة وغير المنطوقة التي تشكل في مجموعها الإطار الكلي للغة والتي تسود في مجتمع ما، بحيث تستخدم من أفراد هذا المجتمع في عمليات التفاعل والتواصل.

أ. تعريف اللغة:

"تعد اللغة أكثر المظاهر عمومية وشيوعا لدى المجتمعات المتعددة فكل مجتمع من المجتمعات يطور النظام اللغوي المناسب للتواصل والتفاعل حيث لا يمكن تصور مجتمع ما بدون وجود لغة، فاللغة تسود كل مظاهر الحياة في المجتمع وتشكل نوعا خاصا من التفكير يحكم طبيعة العلاقات وأساليب التفاعل وأنماط الفكر السائدة في ذلك المجتمع ، تعني وسيلة للتعبير عن الفكر والمشاعر والآراء ممثلا بالوسائل الصوتية التي تدل عليها وهناك من يراها بأنها مجموعة علاقات ذات دلالات جمعية مشتركة يمكن النطق بها من كل أفراد المجتمع الواحد.¹"

وعليه يمكن القول إن اللغة هي الوظيفة التي تسمح لنا بالتواصل والتعبير عن الأفكار باستعمال مجموعة من الرموز متفق عليها واللغة لا تقتصر على الرموز الصوتية المنطوقة فحسب بل تتعدى ذلك لتشمل جميع الوسائل الأخرى كالإشارات والإيماءات والحركات التعبيرية والجسدية.

¹ الرافع النصير الزغلول، علم النفس المعرفي نفس المرجع، ص221.

ب. مظاهر اللغة:

تأخذ أية اللغة مظاهر متعددة ، فهي لا تقتصر على الرموز الصوتية المنطوقة فحسب بل تتعدى ذلك لتشمل وسائل أخرى غير منطوقة ومثل هذه الوسائل بحدّ ذاتها ربما تشكل أداة فعالة في التخاطب والتواصل مع الآخرين دون الحاجة إلى اللجوء استخدام الكلام المنطوق وفيما يلي عرض لمظاهر اللغة.

- المظهر اللفظي: ويشتمل لغة الحديث المتمثل بالكلام المنطوق والمكتوب ومن خلاله يتم التعبير عن الخبرات والمعارف والحاجات والمشاعر وهو وسيلة من وسائل التفكير والتخيّل والتذكر وبالرغم من أهمية لغة الكتابة وتفردا بميزتين هما:
- إمكانية انتقالها من مكان إلى آخر عبر مسافات طويلة وأنها ثابتة لا تتعرض للتغيير الذي يحدث على الكلام المنطوق إلا أن الكلام المنطوق أكثر أهمية لكونها أكثر انتشارا في عمليات التواصل بين الأفراد بحيث يمكن للعامي و غير عامي إنتاجه وإدراكه، فالكلام يقوم على أساس استخدام الرموز الصوتية الاصطلاحية المنطوقة التي يتم بموجبها تكوين كلمات وجمل لنقل المشاعر والأفكار والرغبات من المتكلم إل السامع ، أما لغة الكتابة فهي إحدى أشكال التعبير اللغوي التي من خلالها يتم نقل الأفكار والخبرات على نحو مرئي وليس مسموعا وهذا ما يشير إلى إمكانية التواصل من خلال الكلام على نحو أكبر بكثير من التواصل من خلال لغة الكتابة.

- المظهر الغير اللفظي: ويشتمل على الوسائل التي نستخدمها في التواصل مع الآخرين دون استخدام الرموز الصوتية المنطوقة أو المكتوبة وتشكل الإشارات والإيماءات والحركات الجسدية والتعبيرية والجمالية ومثل هذه الوسائل ثقافية تختلف من مجتمع إلى آخر.¹

¹ الراجع النصير الزغلول، علم النفس المعرفي نفس المرجع، ص222-223.

نلاحظ أن اللغة مظهرين لفظي وغير لفظي، فالأول يعتمد على الكلام المنطوق والكلام المكتوب ، أما الثاني يحتوي على الإشارات والإيماءات دون الاعتماد على الرموز الصوتية.
ج. وظائف اللغة:

لقد اختلف الباحثون والعلماء وتباينت آراءهم حول وظيفة اللغة والأعراض التي تؤديها.
نعرض فيما يلي أهم هذه الوظائف:

- اللغة وسيلة الاتصال: فاللغة هي حلقة الوصل بين الفرد والآخرين وهي تمكنه من اكتساب معارفه ومهارته وتيسر له العيش في مجتمعه المحلي والعالمي كذلك عن طريق الكتابة والقراءة يستطيع الفرد الخروج من حدود الجماعة الصغيرة والاتصال بالمجتمع الكبير.

- اللغة وسيلة الفرد في التعبير عن الأفكار والعواطف الانفعالات: يعبر الفرد عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته التي يشعر بها باللغة، فاللغة وسيلة لتنفيس عما في النفس البشرية من انفعالات والإفصاح عما في النفس من آلام وآمال و ما يطرأ عليها من ضيق وملل وكآبة وحزن وفرح وسرور.

نستنتج أن اللغة وسيلة الاتصال بين الأفراد وتسهل له عملية التواصل فهي وسيلة أيضا للتعبير عن مشاعر الفرد وانفعالاته وعواطفه المختلفة من فرح أو حزن.

- اللغة وسيلة التفكير: اللغة وسيلة للفرد في التفكير فهو يستخدم الألفاظ والجمل والتراكيب اللغوية في كلامه وكتاباته ويستمتع إليها من الآخرين فهناك علاقة وطيدة بين كل من اللغة والفكر.

- اللغة هي الخزانة التي تحفظ للأمة عقائدها الدينية وتراثها الثقافي ونشاطاتها العلمية: وهي وسيلة نقل الأفكار والمعارف من الآباء إلى الأبناء ومن الأسلاف إلى الأخلاق

ولولاها لا تقطعت الأجيال بعضها عن بعض وحينذاك سيضطر كل جيل أن يبدأ من نقطة الصفر وبذلك تبقى الإنسانية في مهد طفولتها العلمية والمعرفية¹.

- تعدّ اللغة وظيفة حيوية هامة في حياة الإنسان لما لها من ادوار مختلفة فهي وسيلة الكائن البشري للاتصال بعالمه الذي يعيش فيه والتعبير عن ذاته وإشباع حاجاته. نستنتج من هذه المجالات، أن علم النفس المعرفي يندرج في كل نواحي حياتنا حيث تمثل المعرفة مادة عمل العقل ونشاطه.

¹ نايق محمود معروف، خصائص العربية و طرق تدريسها ، ط4، لبنان دار النفائس، بيروت، 1991، ص 31.

الفصل الثاني

مفاهيم الاكتساب والتعلم في ضوء النظريات المفسرة لها

مفهوم السيكلوجية

مفهوم الاكتساب

التعريف النظرية

تعريف التعلم

مفهوم نظريات التعلم

1. النظرية السلوكية

2. نظرية "بافلوف": التعلم الشرطي الكلاسيكي

3. نظرية بوروس فردريك سكينر التعلم الشرطي الإجرائي

4. نظرية "إدوارد لي ثورندايك" التعلم المحاولة و الخطأ

نظريات اكتساب

1- النظرية السلوكية

2- النظرية الفطرية

3- النظرية المعرفية

مفهوم الاكتساب و التعلم في ضوء علم النفس المعرفي

تعد السيكلوجية الدراسة العلمية لسلوك الكائنات الحية وخاصة سلوك الإنسان ، وذلك من أجل وصف السلوك وفهمه ومن ثم تحديد المبادئ والقواعد التي تفسره .

مفهوم السيكلوجية:

لقد اجتمع العلماء على أنّ تعريف السيكلوجية بشكل عام هو "العلم الذي يبحث في دراسة السلوك الإنساني بطريقة علمية بهدف فهمه، وتفسيره، والتنبؤ به وضبطه والتحكم به، لكي يتم تعديله وتغييره".¹

وهذا يعني أن السيكلوجية هي عبارة عن الدراسات العلمية، لسلوك الكائنات الحية وخصوصا الإنسان، وذلك بهدف التوصل إلى فهم هذا السلوك وتفسيره والتنبؤ به والتحكم فيه.

تعريف الاكتساب:

يعتبر الاكتساب من أحد الموضوعات المهمة في علم النفس اللغوي، وتأتي أهميته باعتباره العامل الحيوي والمهم لعملية التفاعل والتواصل مع الآخرين.

يعرف الاكتساب بأنه "زيادة في أفكار الفرد ومعلوماته أو تعلمه أنماطا جديدة للاستجابة أو تغير أنماط الاستجابة القديمة كما تعني نمو في مهارة التعلم أو النضج أو كلاهما معا والمكتسب هو وصف للخصائص والاستجابات غير الفطرية التي يتعلمها الإنسان بالخبرة".²

¹ بديع القشاعلة زوايا إسلامية من وجهة نظر سيكلوجية ط1 مركز الأبحاث و التطوير في النقب 2008 ص 20.

² زينب النجار، حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ط1، القاهرة دار المصرية اللبنانية، 2003 ص58.

ومن هذا التعريف نستنتج أن الاكتساب هو الوسيلة التي تساعد على التعلم بشكل جيد و دقيق.

تعريف النظرية:

عرف كيرلنجر " Kerlinger " لنظرية بأنها مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتعارف والافتراضات والقضايا التي تمثل وجهة نظر منتظمة لتفسير ظاهرة ما وذلك بإيجاد علاقات بين متغيرات بهدف تفسير الظاهرة.

والتنبؤ بها ويعرفها هول وليندزي "Hall & Lindzy" 1974 بأنها مجموعة من القنوات أوجدها صاحب النظرية، وتعرف النظرية بأنها مجموعة من القضايا والتقارير، بعضها بديهيات وبعضها افتراضات¹. ومن خلال هذا التعريف نستنتج أن النظرية هي مجموعة من المحددات المرتبطة التي تحاول شرح أو تفسير ظاهرة ما، مع اختراع الأساليب التي يمكن من خلالها التحكم في هذه الظاهرة.

تعريف التعلم:

إن الحديث عن التعلم أمر مألوف في حياتنا الاعتيادية ولكن تعريفه بشكل علمي بغية الوصول إلى فهم الآليات التي يتم وفقها يظل مسألة مثيرة للجدال خاصة عندما يتعلق الأمر بإعداد المناهج التعليم.

¹ يوسف محمود قطامي نظريات التعلم و التعليم ط 1 الأردن دار الفكر 2005 ص 21.

يشغل موضوع التعلم تفكير عدد كبير من الأفراد في المجتمع وهو ملف مثير للجدل، فالتعلم هو عملية تلقي المعرفة والقيم والمهارات من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم مما قد يؤدي إلى تغير دائم في السلوك .

"التعلم هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك ويتكون نتيجة الممارسة. كما يظهر في تغيير الأداء لدى الكائن الحي"¹. ومن هذا التعريف نستنتج أن التعلم يظهر في تغيير الأداء لدى الكائن وهنا يشير إلى حقيقة مؤداها أن التعلم عملية تغيير في السلوك ينشأ من الخبرة ويستدل عليه من الأداء الظاهري، وهو في ذلك يسبق إلى حقيقة يقرها علماء النفس المحدثين الذين يرون أن التعلم يتمثل دوره في صقل وتوجيه القدرات الموجودة عند الفرد الوجهة الصحيحة. "والتعلم هو جميع التغيرات الثابتة نسبيا في جميع المظاهر السلوكية العقلية والاجتماعية والانفعالية واللغوية والحركية الناتجة من تفاعل الفرد مع البيئة المادية والاجتماعية"².

يعتبر التعلم التغير الذي يطرأ على السلوك الناتج من تفاعل الفرد.

مفهوم نظريات التعلم:

إن تطور الفكر الإنساني في جميع المجالات ومختلف صنوف العلوم أدى لظهور العديد من النظريات، التي تقوم بتفسير مختلف الظواهر والأحداث وتتباين النظريات

¹ محمد أنور الشرفاوي، التعلم (نظريات و تطبيقات)، د ط مصر مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة 2014، ص11

² عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، الأردن 2012 ص81.

باختلاف هدفها، وبذلك فإن نظريات التعلم معنية بتفسير عملية التعلم من حيث هي "محاولات التي يقوم بها العلماء لدراسة ظاهرة التعلم، وهي إحدى فروع علم النفس التي تتناول السلوك الناشئ عن الخبرة التي تعني بتفسير عملية التعلم واكتشاف ما يحدث فيه، إذ يقومون بتنظيم ما يتوصلون إليه من آراء وحقائق ما ذكرنا التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بنتائجها. أو هي "طريقة معالجة لمجموعة من العمليات أو العوامل والمتغيرات الوسيطة التي تفترضها بطريقة معينة لتفسير عملية التعلم".¹

ونظرا لاتساع موضوع التعلم، فإن نظريات التعلم تسعى لتنظيم حقائقه وتبسيطها والتنبؤ بها، حيث أن هناك تباين بين العلماء حول تفسير عملية التعلم مما أدى منذ بداية القرن العشرين إلى ظهور العديد من المدارس والنظريات للبحث في مجال التعلم²، والتي تحاول الوصول إلى معرفة مفتاح السلوك الإنساني من حيث كيفية حدوثه وتحديد متغيراته وأسبابه، فنجد اهتمام هذه النظريات منصب حول عملية التعلم وكذا عناصر العملية التعليمية، وبالتحديد على أداء المتعلم وما يظهر على سلوكه من تغيرات في الاتجاه الإيجابي ومدى تكيفه لمواجهة مواقف معينة في ضوء خبرات التعلم التي اكتسبها في ظروف منسقة تسير على وفق نظام محدد، وتسعى إلى تحسين أداء المتعلم وبين تاريخ نظريات التعلم أنها تقدمت من التفسيرات البسيطة الميكانيكية أو الآلية لتعلم الإنسان إلى

¹ أنسى محمد، أحمد قاسم، علم النفس التعليمي د ط القاهرة مركز الإسكندرية للكتاب 2000، ص40

² بشير إبرير، مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة جامعة باجي مختار، عناية الجزائر كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها مخبر اللسانيات و اللغة العربية . مرجع سابق، ص 212

تفسيرات أكثر تركيباً وتعقيداً¹ وفي ظل تلك المفاهيم، تحتل الأبحاث التي تدور حول نظريات التعلم في الوقت الحاضر منزلة كبيرة، من البحوث المعاصرة، ومن بين النظريات نذكر مايلي:

النظرية السلوكية، نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي، التعلم الشرطي الإجرائي، التعلم المحاولة والخطأ.

1. النظرية السلوكية:

1.1. النشأة والمفهوم :

تعد السلوكية اتجاها معرفيا نفسيا، من مدارس علم النفس التجريبي تهتم بدراسة اكتساب الفرد لأي سلوك من السلوكات، وهي بذلك تعدّ رائدة في تقديم خطوات التعلم وأساليبه منذ زمن قديم، ويعد تعلم اللغة أحد المظاهر السلوكية في ذلك الاتجاه التي تُعلم²، وهذا المنطلق تعدّ من المدارس التي عارضت الاستبطان منهجا للدراسة وحاولت إقصاءه من مجال علم النفس الأمريكي، لأنه يقوم على الملاحظة الذاتية في تفسير السلوك التي ينادي بها بعض علماء النفس من قبل، كما رفضت مفاهيم مثل العقل والشعور وعليه كان

¹ عبد الرحمان محمد العيسوي، الوجيز في علم النفس العام، والقدرات العقلية، دط مصر دار المعرفة الجامعية

الإسكندرية 2004 ص 89 و 90

² مسعد أبو الديار وآخرون، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، ط 2، الكويت، مكتبة الوطنية للنشر 2010 ص 11.

اتجاه "واطسن" watson واضحا ويلخص في أنه لم يدعي عدم وجود الوعي والشعور بل رغم أنه داخلي وغير ملاحظ ولا يمكن قياسه بواسطة الإجراءات العلمية الموضوعية¹.

ويقوم هذا الاتجاه (السلوكي) على فكرة جوهرية أسسها أن علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي، إلا إذا تبنت المنهج التجريبي الذي يعتمد بدوره على العلوم الطبيعية، مما يجعل منه علما قابلا للملاحظة والتجربة، وبذلك يكون واطسن قد خلاص علم النفس من أزمته بجعله علما طبيعيا.

يدرس السلوك والتكيف عند البشر والحيوان عن طريق الملاحظة الخارجية لأفعالهم، ولذلك نادى واطسن بأن موضوع علم النفس يجب أن ينحصر في دراسة السلوك الخارجي للكائن الحي، وأنه هو الموضوع الوحيد لدراسة علم النفس، ذلك السلوك الذي يخضع للملاحظة والمشاهدة والقياس، من حيث الزمن الذي يستغرقه أدائه وتحليله إلى أجزاء متعددة وتعديله أو تغييره وضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره ومن ثم التحكم في هذا الظهور من خلال توفير شروطه المتمثلة في المثيرات (م) وفي الاستجابات (س)² وبذلك يكون علم النفس علما موضوعيا ومحددا³ وسرعان ما عدت دراسة السلوك دراسة موضوعية ذات شهرة كبيرة كوسيلة من وسائل جمع المعلومات.

ركزت النظرية السلوكية على أهمية البيئة في التعلم، وأن ما يستحق دراسته عن تعلم الإنسان هو ما يمكن ملاحظته فقط، لذا لم يتطرق السلوكيون إلى الأحوال الذهنية

¹ أنور محمد الشرقاوي، التعلم (نظريات و تطبيقات) المرجع السابق ص 16

² لطفي يوقرية، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 13.

³ أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات و تطبيقات مرجع سابق، ص 16

وعمليات التفكير وغيرها¹ وما ساهم في ذلك أن أغلبية الدراسات التي تجري حول كيفية تعلم الكلاب قفز الحواجز مثلا. أو عبور الممرات للوصول إلى الهدف ما هي محاولات للوصول إلى الهدف الرئيسي لعلم النفس.

وبناء على ما سبق، عرّفت السلوكية بأنها: "النظرية النفسية التي كان الأثر الحاسم في تشكيل جزء كبير من النظرية السلوكية المعاصرة، حيث هناك سلوك يبني على تعزيزات أي هنا كما يسمى بإجراء والاشتراط الإجرائي والتعزيز والعقاب على أن مفهومي (المغير والاستجابة) مستقيمان من الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضاء).

فيرى "ثورندايك" أن التعلم يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي من الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات، فتعطي بذلك استجابة الحركة باعتماد قانون المران، قانون الأثر²

لقد اعتمدت السلوكية على مبدأ المساواة بين الإنسان والحيوان، من حيث أنها تعتبر اللغة عبارة عن مجموعة من العادات الكلامية يكتسبها الإنسان، انطلاقا من المفهوم السلوكي للاكتساب، ولعل ذلك يعتبر مثابة إلغاء لعقل الإنسان ودعوة للحد من قدراته في الوقت الذي نعرف بأنه يملك ما لا نهاية من الأساليب والألفاظ بقدر بسيط من الأصوات.³

3. عبد الرحمان محمد العيسوي، الوجيز في علم النفس العام و القدرات العقلية د ط، مصر دار المعرفة الجامعية

الإسكندرية 2004 ص 74

² صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط5 الجزائر دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، 2009، ص 22.

³ صالح بلعيد، دروس اللسانيات التطبيقية، مرجع نفسه ص 23.

2.1. تأسيس النظرية السلوكية :

في أوائل القرن العشرين (1912) ظهر اتجاه جديد في دراسة السلوك وخاصة في تفسير التعلم يعرف بالاتجاه السلوكي أو الثورة الوطنية نسبة إلى عالم النفس "جون واطسن" "Watson" والذي قاد هذا الاتجاه، نتيجة تأثره بالعلماء الروس، الأمر الذي سمح له بوجود علم أكثر موضوعية وهذا بالانتقال من المنهج العقلي إلى المنهج التجريبي، معلنا عنها في بيان أصدره عام 1942، قائلا: "لقد انتهى السلوكيون إلى أنه لا يمكن يقتنعوا بالعمل في اللامحسوسات والأشياء الغامضة، وقد صمموا إما أن يتخلوا عن علم النفس أو يحيلوه علما طبيعيا"¹، يعتبر كتابه بمثابة ردة فعل على التصورات اللاموضوعية في حقل السيكلوجية وحاول تحديد معالمها كاتجاه يبرز السلوك باعتباره معطا قابلا للملاحظة والضبط والقياس عن طريق المنهج التجريبي².

وفي هذا الإطار يؤديه عالم النفس الأمريكي "كائل" في رفض أن يكون علم النفس علم الوعي أو الشعور وأن يكون الاستنباط منهجه فعبر ب : "لست قانعا بوجود حصر علم النفس في الدراسة الشعور بحد ذاته، ويوصفه ممكن التمييز عن العالم الفيزيائي وليس ثمة تضارب بين التحليل الاستنباطي والتجريبي الموضوعي، ولكن القول الشائع بأن علم النفس غير ممكن الوجود بدون استيطان"³

¹ جميلة سليمان، محطات في علم النفس العام، دط، الجزائر، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع 2014، ص 22-23.

² بشير ابرير، مرجع سابق، ص 365.

³ جميلة سليمان، محطات في علم النفس العام، مرجع سابق، ص 159.

تعتبر السلوكية أن الكائن الحي الذي بحد ذاته يشكل مادة لدراسة علماء التشريح والفيزيولوجيا، وأن سلوك الإنسان بكل ما فيه من رقي و تعقيد يشكل فقط جزءا من خطة السلوكي، البحثية، فالسلوك الإنساني يبدو في الأفعال والأقوال سواء المتعلمة أو غير المتعلمة. ويرى "واطسن" أن أفعالنا هي سلوك وكذلك فإن التحدث مع النفس أي التفكير هو نموذج موضوعي للسلوك فإنه في ذلك شأن لعب كرة القاعدة¹.

و قد تزعم النظرية السلوكية علماء نفسيين نخص بالذكر "واطسن" و"بافلوف" و"سكينر" وهم من أبرز العلماء اللذين ساهمت آرائهم وأفكارهم في ميلاد وتطوير النظرية السلوكية واعتمادها من إحدى أشهر نظريات التعلم.

3.1. مبادئ النظرية السلوكية:

تعتبر أبحاث "واطسن" الأولية بمثابة الأرضية لميلاد النظرية السلوكية التي تبني على مبادئ و أسس تتمثل فيما يلي:

أ- ضرورة حصر مبحث علم النفس التجريبي في دراسة السلوك المباشر الملاحظ دون سواه؛ وذلك بإقصاء الآراء العقلية والأساليب الاستبطانية والنظريات المعرفية² وفي هذا المقام قد أشار واطسن في مبحثه بعنوان "الكلام والتفكير" أنه تعني وجود الجانب العقلي في الحدث الكلامي واعتبر التفكير نوع من الكلام الداخلي المنطوق

¹ جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي (مناهجه و نظرياته و قضاياها المناهج و النظريات) د ط الإسكندرية مؤسسة الثقافة الجامعية 2003، ص 54.

² أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ط2، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية، 2009، ص 90-91.

على مستوى الحجرة فقط مثيرا إلى أن الحجرة أداة للتفكير¹ وأن اللغة هي كلام المنطوق فعلا أي أن اللغة والكلام شيء واحد. وكذلك أشار إلى تفسير السلوك اللفظي في ضوء تكوين العادات وإدخال التعزيز لتدعيم العلاقة بين المثير والاستجابة لإحداث الاشتراط².

ب- تنظر السلوكية إلى الإنسان على أنه آلة ميكانيكية معقدة، وكل تصرف يعد نتاج منعكس شرطي، وأن العملية التعليمية هي عملية آلية والإنجاز فيها يأتي صدفة، فالتعلم عند أصحاب المدرسة السلوكية عبارة عن أعمال منعكسة لما يواجهه المتعلم³.

ت- يتخلص مبدأ النظرية السلوكية، في أن السلوك يكون استجابة لمثير ينتهي باستجابة ما ، فالسلوك مكون من إفرازات غددية وحركات عضلية وهو على هذا خاضع للعمليات الفسيوكيميائية، فالمحيط يوفر مجموعة من المثيرات التي تنبه الكائن الحي لإحداث استجابة ما، وبذلك فإن هناك استجابة فورية من نوع ما لكل مثير، بالإضافة إلى أن كل استجابة لها نوع ما من المثير، وعليه فإن هناك حتمية بين المثير والاستجابة⁴.

2. نظرية "بافلوف": التعلم الشرطي الكلاسيكي:

1.2. التعريف بالنظرية:

تعرف هذه النظرية بتسميات مثل نظرية التعلم الاستجابي أو الإشرط الانعكاسي، وهي إحدى أنواع التعلم المهمة المعتمدة في تفسير وتحليل عملية اكتساب اللغة، ويرجع

¹ جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مرجع سابق ص 58.

² أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق ،ص 91.

³ محسن علي عطية الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ، ط1 عمان دار صفاء للنشر و التوزيع، 2008 ص 34

⁴ جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه و نظرياته و قضاياها، المرجع السابق، ص 56.

الفضل في ظهور هذه النظرية وبلورة أفكارها في التعلم إلى العالم الروسي الشهير إيفان بيتروفيتش بافلوف 1849 - 1936 . كما ساهم جون واطسن أيضا في تطوير مفاهيمها من خلال أفكاره وأبحاثه التي أجراها على الحيوانات والأفراد في الولايات المتحدة الأمريكية¹، وإن جلّ اهتمامنا في هذه النظرية ينصب حول تفسير بافلوف لعملية التعلم وما تتضمنه من مبادئ ومفاهيم تتبنى عليها في هذا التوجه.

2.2. التعريف بصاحب النظرية:

إيفان بيتروفيتش بافلوف : عالم نفساني روسي 1849-1936 ، درس الطب ووظائف الأعضاء، واهتم بدراسة عملية التعلم في محاولة منه لفهم الجهاز آليات الجهاز العصبي والهضمي، بدأ أعماله بعد تصميمه لجهاز يقيس كمية سيلان اللعاب عندما يوضع الطعام، واستخدمه لقياس كمية اللعاب المناسبة لمثيرات محايدة التي تصبح شرطية نتيجة اقترانها بمثير طبيعي (طعام) في محاولة منه لتفسير عمليات التعلم وبهذا كان قد اكتشف ما يعرف "بردّات الفعل الانعكاسية" وصياغة مبادئ وقوانين التعلم الإشرطي، أو ما يعرف بقوانين الإشرط الكلاسيكي، وقد فرق بين نوعين من الانعكاسات الأولية:

أ- انعكاسات بسيطة: مثل الحكّة عندما يدخل جسم غريب كالأتربة في رئة

الإنسان.

¹ عماد الزغلول مبادئ عماد زغلول نظريات التعلم، الأردن دار الشروق للنشر و التوزيع عمان 2003 ط1 ص 41.

ب- انعكاسات معقدة: مثل الانعكاسات المعدية و الانعكاسات الحسية

والدفاعية.¹

3.2. ملخص تجربة بافلوف:

تتلخص تجاربه في تصميم لموقف تجريبي، بإحضار كلب جائع إلى الحجرة معزولة الصوت، فوضعه فوق منضدة مع ربطه رباطا مريحا يسمح له بالتحرك ثم أدخل أنبوبة في هذه موصولة بإحدى الغدد اللعابية. بحيث إذا سال اللعاب يجمع فيها و من ثم يتمكن من معرفة كمية اللعاب المسالة، مع تكرير العملية، وقد تمت بالشكل الآتي²:

✓ الطعام (مثير غير شرطي: ← سيلان اللعاب (استجابة غير شرطية)

✓ صوت الجرس (مثير محايد) ← لا يؤدي إلى السيلان اللعاب

✓ صوت الجرس + الطعام (اقتزان) ← سيلان اللعاب تكرر عملية الاقتزان

✓ صوت الجرس (مثير شرطي) ← سيلان اللعاب (استجابة شرطية)

في المرحلة الأولى (مرحلة ما قبل الإشراف) قام بتهيئة الكلب في الوضعية المناسبة،

ثم دق الجرس، فاستجاب الكلب لهذا المثير يعني الحركات الاستطلاعية بدون حدوث

استجابة إسالة اللعاب، ثم بعد ذلك قدم الطعام، فأكله الكلب وسال اللعاب.

وفي المرحلة الثانية (الإشراف) قام بدق الجرس مصاحبا الطعام للكلب الجائع،

فسجل جهاز اللعاب المسال، مع التكرير هذا الموقف عدة مرات بعدها اعتاد الكلب سماع

¹ شعبان علي حسين السيسي، علم النفس (أسس السلوك الإنساني بين النظرية و التطبيق)، د ط، مصر دار الهناء للتجليد

الفني الإسكندرية، 2009 ص 256.

² أحمد يحي الزق، علم النفس، د ط الأردن دار وائل للنشر عمان، 2006، ص 141.

صوت الجرس متبوعا دائما بتقديم الطعام ، فحدث استجابة إسالة اللعاب، والملاحظ أن التتابع الزمني المباشر بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي والاستجابة الطبيعية هم من أهم العوامل المؤثرة في قوة الاستجابة الشرطية.

وفي المرحلة الثالثة (ما بعد الإشرط) قام بدق الجرس دون تقديم الطعام فأكتشف سيلان لعاب الكلب وهي استجابة متعلمة تمت من خلال الاقتران بين المثير الطبيعي والمثير الشرطي.

إذن فإن ما نستنتجه من الشكل أن المثير الطبيعي يستجر استجابة سيلان اللعاب في حين أن المثير المحايد لا يؤثر على هذه الاستجابة ولكن أن يتم الاقتران وبشكل متكرر يصبح صوت الجرس قادرا على أن يستجر استجابة سيلان اللعاب عندئذ يصبح صوت الجرس مثير شرطي و سيلان اللعاب استجابة شرطية.

واستنتج بافلوف من ذلك أنه إذا شرطت استجابة معينة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي وتكررت هذه العملية عدة مرات ثم أزلنا المثير الأصلي و قدمنا المثير المصاحب وحده فإن الاستجابة الشرطية تحدث¹.

وبلغة الاشرط الكلاسيكي، يمكن القول أن الطعام هو مثير شرطي واللعاب هو استجابة غير متعلمة أو غير شرطية للطعام، أي أنه بعد اقتران صوت الجرس مع تقديم الطعام مرات عديدة، قام "بافلوف" بإحداث صوت الجرس فقط، من الواضح أن سلوك الكلب قد تغير نتيجة لخبرته، وبلغة الإشرط الكلاسيكي قد اكتسب الكلب استجابة اشرطية

¹ أنور محمد الشرفاوي، التعلم نظريات و تطبيقات مرجع السابق ، ص 37.

(اللعاب) لمثير محايد أو شرطي¹ ونلاحظ مما سبق أن الاستجابة الشرطية التي تحدث للمثير الجديد هي نفسها التي كانت تحدث للمثير الأصلي، فالاستجابة لا تتغير وإنما تحدث بمثير آخر غير مثيرها الأصلي ولكن كل ذلك طبقاً لأساس عضوي دون أن يتضمن ذلك أي نوع من التفكير.

وقد أرجع بافلوف حدوث هذا النوع من الارتباط إلى أسس فيزيولوجيا و جعله وظيفة من وظائف المخ.²

وتخلص إلى أن بافلوف قد فسر أن عملية التعلم بأنها تحدث نتيجة الارتباط بين المثير والاستجابة كما تفسرها أسس الإشرط الكلاسيكي ، فحينما يسمع الطفل مثيراً معيناً وليكن لفظة "لا" وذلك في اللحظة التي يراد فيها حدوث استجابة معينة مثل "سحب اليد" فالمثير السمعي "لا" يعتبر مثيراً شرطياً بالنسبة إلى اليد المنسحبة ، ويتكرر حدوث هذه العملية عدة مرات، حيث يسمع الطفل أولاً لفظة "لا" تعقبها مباشرة "الضربة على اليد" وسحب اليد ، وفي هذه الحالة ينشأ ويتكون المنعكس الشرطي³.

¹ المرجع نفسه، ص 37-38.

² أنسى محمد أحمد قاسم، علم النفس التعليم مرجع سابق ص 44-45.

³ أحمد يحيى الزق علم النفس، مرجع سابق ص 149.

ومن هنا كان لتجارب "بافلوف" وأفكاره أثر عظيم في الكشف عن حقائق جديدة في مجال التعلم وعلم النفس بصورة عامة فبالنسبة للإنسان يلعب الاشتراط الكلاسيكي دورا هاما في تعلم الاستجابات الانفعالية مثل الشعور بالخوف اتجاه الاختبارات مثلا¹.

4.2. المفاهيم الأساسية للتعلم الإشرطي:

لقد اكتشف بافلوف ظاهرة الإشرط الكلاسيكي بالصدفة وهو يدرس عملية الهضم عن الكلاب، وقد توصل من خلالها إلى عدد من أهم قوانين التعلم وفيما يلي عرض موجز لأبرز المفاهيم التي تفسر عملية التعلم في العملية التعليمية:

1.4.2 الإشرط الكلاسيكي: هو ذلك النوع من التعلم الذي يتعلم من خلاله الكائن

الربط بين مثير محايد ومثير طبيعي (غير شرطي) وبالتالي يصبح المثير المحايد مثير شرطي والاستجابة الطبيعية استجابة شرطية، وهذا التعلم يزيد من احتمالية ظهور الاستجابة عند التعرض للمثير الشرطي²، ونحن جميعا لدينا ألفة بالإشرط على رغم من أننا قد لا نستخدم المصطلح، فعل سبيل المثال أغلبية الأطفال تعلموا ربط الذهاب للحلاق بالخوف من الحلاقة، فالحلاق كمثير قد جلب مجموعة محدّدة من استجابات الخوف المتعلّمة ويشير علماء علم النفس إلى هذه الاستجابات المتعلّمة بالاستجابات الإشرطية³

¹ زيد سليمان العدوان و محمد فؤاد الحوا مدة، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، دط 1 الأردن دار الميسرة للنشر و التوزيع، 2011 ص 116.

² إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، د ط مصر دار المعرفة الجامعية الإسكندرية 2006 ص 143.

³ أحمد يحيى الزق، علم النفس مرجع سابق، ص 141.

2.4.2. المثير غير الشرطي (الطبيعي) : هو المثير الذي يستجر بطبيعته

الاستجابة دون الحاجة إلى التدريب، أي أنه المثير الطبيعي للاستجابة ويعرف المثير عند بشير ابرير وآخرون بأنه: "عنصر يحدث استجابة شرطية مثل ربط رؤية الطعام بصوت الجرس وإفراز اللعاب عند سماعه، وفي التمارين البنيوية التي تهدف إلى خلق آليات أو عادات كلامية عند المتعلم، فإن المثير يتمثل في الإشارة اللغوية التي تحدث استجابة (إجابة) متوقعة من المتعلم¹.

3.4.2. التكرار: كيف تتكون الاستجابة الشرطية؟ ومتى يمكن استدعاؤها ؟

إن الإجابة على هاتان الأسئلة، ترتبط عامة أهمية التكرار في التعلم الشرطي حيث يرى بافلوف أن العلاقات الشرطية تملأ حياتنا اليومية وأنها أساس تعلمنا، فنحن نستجيب بالشعور وبالرضا وبتأثير.

كبير من المثيرات الشرطية، أي تلك التي ارتبطت في أذهاننا بهذه المشاعر² وقد لوحظ في تجارب الإشراف أن التكرار يلعب دورا في عملية التعليم أي اقتران المثير الشرطي بالمثير الطبيعي، وأن الفعل المنعكس الشرطي لا يتكون دفعة واحدة وإنما بالتدريج، وذلك لأن كل محاولة تزيد من قوة الترابط فيكون في أول الأمر ضعيفا، وأنه لكي يظهر

¹ بشير ابرير وآخرون مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة المرجع السابق ص 178.

² سامي محمد ملحم، سيكولوجية العلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ط1 الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، 2001، ص 272.

الاستجابة الشرطية لا بد أن يحدث تكرار المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي (سماع صوت الجرس مع تقديم الطعام، قبل أن تتكون الاستجابة الشرطية¹)

4.4.2. التدعيم والتعزيز: التعزيز هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة

احتمال تكرار حدوث الاستجابة، وارتباط المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي (الأصلي) ضروري لحدوث هاتان الاستجابة الشرطية، فالتعلم الشرطي يحدث في الواقع نتيجة تقديم هذين المثيرين معا وتكرار هذه العملية عدة مرات حتى يكتسب المثير الجديد القوة على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي، وعليه فإن "بافلوف" قد لاحظ أن الاستجابة الشرطية لا تحدث إلا إذا اقترن المثير الطبيعي غير الشرطي (الطعام) مثلا بالمثير غير الطبيعي الشرطي (الجرس) أو تبعه مباشرة مرات متتالية ولعدة أيام. وتسمى تقوية الرابطة بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية بالتدعيم²، وهو نوعان أولي وثانوي: فالأولي هو حالة ترتبط مباشرة بحالة إشباع الحاجة أو إزالتها فالطعام تعزيز أولي عندما يكون الحيوان جائعا، أما الثانوي. فهو الذي يحدث عن طريق مثير يرتبط ارتباطا مستمرا قويا بإشباع واختزال الحافز، فصوت الجرس قد اكتسب قيمة تعزيز ثانوي تبعا لارتباطه الأصلي بالحصول على الطعام³.

5.4.2. المثير الشرطي: أو المثير غير طبيعي وهو في الأصل مثير محايد ليس

له أي قدرة على إحداث أية استجابة، وهو الذي أصبح قادرا وعلى أنه يستجر الاستجابة

¹ إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه، مرجع سابق، ص 138-139.

² إبراهيم وجيه، المرجع سابق، ص 138-139

³ بشير ابرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة المرجع سابق، ص 138.

والتي تعرف بالاستجابة الشرطية نتيجة لإقترانه بالمثير غير الشرطي عدة مرات، أي أن هذه الاستجابة يتم عملها وفق مبدأ الاقتران، أي أنه اكتسب خصائص المثير الطبيعي من حيث قدرته على أن يستجر الاستجابة وفي غياب المثير الطبيعي¹ وإذا اتبع المثير الشرطي بالمثير الطبيعي أدى لتقوية الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية².

6.4.2 الاستجابة غير الشرطية (الطبيعية): هي الاستجابة الحتمية التي يستجربها

المثير غير الشرطي، وتعتبر الاستجابة غير الشرطية عادة انعكاسية قوية يستدعيها وجود مثير غير الشرطي، كطرفة العين عند تعرض للهواء كلها استجابات غير شرطية طبيعية فطرية³.

7.4.2. الاستجابة الشرطية : تعرف بالاستجابة الطبيعية وهي تشبه الاستجابة

الطبيعية أي أنها تصدر عن المتعلم الجديد والذي يحدث نتيجة اقتران المثير الشرطي وليس طبيعي، أو هي الفعل المنعكس المتعلم الجديد والذي يحدث نتيجة اقتران المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي لعدة مرات فتصبح عادة انعكاسية لمثير الشرطي بمجرد التعرض إليه، وهذا الاقتران بينهما هو أحد المقومات الأساسية في الاشراف البافلوفي⁴.

8.4.2. الانطفاء: هو عكس مبدأ التدعيم ، ويعني التوقف عن الاستجابة للمثيرات

التي لم تعد قادرة على إعطاء التعزيز، وهذا يعني أنه عندما يعطي مثير شرطي

¹ يحي احمد الزق علم النفس المرجع سابق ، ص 142.

² أنور أحمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات مرجع سابق ص 41

³ إبراهيم وجيه محمود، المرجع سابق، ص 143.

⁴ أنسى محمد أحمد قاسم، علم النفس التعلم، المرجع سابق، ص 46.

بصورة متكررة ولا يعقبه المثير غير الشرطي (الطبيعي) فإن الاستجابة لهذا المثير (أي المثير الشرطي) تتوقف في نهاية الأمر وأطلق عليها اسم انطفاء الاستجابة، فالطفل الذي نكث من تهديده بالعقاب ولا تعاقبه فإنه يتعود أن لا يعبأ بتهديداتنا، فكذلك الكلب الذي تعود أن يسيل لعابه عند سماع الجرس لا يسيل إن تكرر سماعه مرات كثيرة دون أن يتلوا ذلك تقديم الطعام.¹

5.2. أثر نظرية الإشرط الكلاسيكي في التعلم:

إن الوقوف عند نظرية بافلوف، يمثل وقفة في محطة هامة من محطات التاريخ العلمية التي كان لها الأثر الكبير في دفع العجلات التاريخية للمعرفة العلمية فشملت كل من الإنسان والحيوان، وذلك بالتعرف على خصائص الاستجابة الشرطية، كيف تتكون وشروط استدعاءها وتأثيرات التعزيز ومما يحدث الانطفاء وظروف التعميم والتمييز ولقد بقيت مركز إشعاع علمي تاريخي امتد تأثيرها على رسم مسارات المفكرين في مجال التعلم ، فنجد نظريات التعلم التي ظهرت لاحقا ، فاهتم علماء النفس الأمريكيون بالأفعال الشرطية وكان على رأسهم "واطسن" و"ماتير" و"كاسون" فاهتموا أكثر بالمنهجية العلمية التي استخدمها بافلوف في أبحاثه ومحاولتهم اتخاذ العمل المنعكس الشرطي وحده لتفسير السلوك، تكون العادات والتعلم اللغة واكتساب مظاهر السلوك الاجتماعي وغيرها وعلى أسس الاستجابة الشرطية فتح المجال واسعا للتفسير وتسيير عملية التعلم وكيفية حدوثها والتعرف على سبل إنجاحها وتطويرها أو تغييرها، ومن هنا نصل إلى أن أهمية هذه

¹ محمد أحمد قاسم، علم النفس التعلم، المرجع السابق، ص 48.

النظرية تكمن لا في استخدامها وإنما في مجموعة القواعد المستمدة منها والتي أعطت أبعاداً كثيرة لتفسير السلوك، وكان من الصعب الوصول إليها لولا نظرية "بافلوف" وفي ضوء ذلك يمكن تقديم مساهمات "بافلوف" في العملية التعليمية¹:

أ- فيرجع الفضل للنظرية في الاستفادة منها في عمليات التعلم، حيث يعد تعلم الاستجابة الشرطية مهم في العديد من المجالات التربوية حيث أصبحت هذه النظرية ضمن النظريات التربوية المهمة، حيث أكد العلماء أنّ هذه التعزيزات التي يقدمها المعلم للتلميذ من شأنها أن تنمي لديه حبّ المساهمة و المشاركة في العملية التعليمية²، وكذلك أشار بافلوف إلى لأنواع الذكاء ما هي إلا أساليب تعلم، وأن بعض الذكاءات كالذكاء الأخلاقي ما هي إلا نواتج عمليات التعلم الهادفة إلى تحقيق التكيف الناتج من خلال إحداث التغير النوعي في الأحكام الأخلاقية³.

ب- التمكن من إتقان ما هو متعلم، لأن كل تعلم في رأي التعلم الشرطي عبارة عن استجابة لمثير ما، وأن دراسة هذه المثيرات من طرف المعلم من شأنه أن يعزز من إتقان ما هو متعلم ويثري عملية التعلم⁴.

ت- تمكن الطفل من تعلم الفعل المنعكس الشرطي أياً كان من خلال الاقتران بين المثير الغير الشرطي والمثير الشرطي الذي يستأجر الإجابة الشرطية، فتعلم مهارة من

¹ أنو محمد الشرفاوي، التعلم نظريات و تطبيقات، مرجع السابق ص 46-47.

² عبد الرحمن محمد العيسوي الوجيز في علم النفس العام و القدرات العقلية، المرجع السابق ص 146.

³ جميلة سليمان محطات في علم النفس العام، مرجع سابق، ص 643.

⁴ عبد الهادي جودت، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ط1 عمان دار الثقافة للنشر و التوزيع ص 46.

المهارات يتطلب عمليات اقتران مثلما نجد في تعلم النطق الصحيح للكلمة وطريقة كتابتها، وإن مثل هذا التعلم يستند على مبادئ الاقتران والتعزيز، فالقائمين على العملية التعليمية يميلون لاستخدام الصور والأشكال لكي يتم إشرافها مباشرة مع معاني الكلمات ، فالكلمة المكتوبة التي تمثل المثير الشرطي تقترب بالصورة والشكل الدال على هذه الكلمة ، وبالتالي تصبح الصورة بمثابة مثير غير شرطي، وعن طريق الاقتران تكتسب الكلمة كمثير الشرطي خصائص الصورة كمثير غير الشرطي¹.

وعن طريق الاقتران تكتسب الكلمة كمثير شرطي خصائص الصورة كمثير غير الشرطي².

ث- يمكن الاستفادة من مبدأ التعميم و التمييز: فالتمييز بين المتغيرات المختلفة وإصدار نفس الاستجابات للمثيرات المتشابهة يعتبر من العمليات الهامة في تفسير كثير من مظاهر التعلم الإنساني، من تعلم الحقائق والمعارف أو المبادئ في أي مناهج دراسية³. وفي هذا العدد نجد ميلر ودولار يستفيدان من هذا القانون فيما يسمى بالتدريب التمييزي في تعليم اللغة⁴

وقد تناول كنيدي في كتابه "سيكولوجية الطفولة" تطبيق أسس الإشراف وأسماء بمخاوف الفصل الدراسي، التي تنشأ من مقاومة التلميذ للعودة إلى المدرسة بعد فترة

² سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم و التعليم، مرجع السابق، ص 262-263.

³ عبد الرحمن محمد العيسوي، المرجع السابق، ص 146.

⁴ جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مرجع السابق ، ص 35.

القطاع معينة فمع الانفصال (كمثير غير شرطي) بمنشأ القلق (كاستجابة غير شرطية) مصاحبا للمدرسة (كمثير شرطي) والذي يعمل على ظهور القلق، وعلاج هذه الظاهرة يكون بالتشجيع على الحضور بمكافئته بعد حضور اليوم الدراسي كاملا، وطالما يتم تعزيز الحضور فإن الاستجابة الشرطية المضادة تأخذ في التكوين لأن المثير الأصلي (المدرسة) يصبح مقترنا بالحضور الذي يؤدي إلى المكافئة بدلا من الخوف.

3. نظرية بوروس فردريك سكير: التعلم الشرطي الإجرائي:

1.3 التعريف بالنظرية:

تعرف نظرية التعلم الشرطي الإجرائي بأسماء مثل نظرية التعلم الوسيلى أو الذرائعى أو الراديكالية السلوكية وهي نتاج نسق منظم من الأبحاث في مجال علم النفس يعرف باسم التحليل التجريبي في أمريكا، وتعد السلوكية الإجرائية الاتجاه الأكثر بروزا من الاتجاهات الجديدة في السلوكية، وقد تمكن صاحب النظرية "بوروس فريدريك سكينر"، بفضل أعماله أن يتبوأ مكانة عالية، وأن تجد أفكاره سبيلها إلى المشتغلين بعلم النفس والتربية¹.

يعتبر سكينر أحد الأسماء اللامعة في المذهب السلوكي حيث كانت أفكاره في بادئ الأمر من نتاج الأبحاث المخبرية على الحيوان ثم بعد ذلك اهتم بتطبيق مبادئ السلوكية على الإنسان ، فظهر ما يعرف بتحليل السلوك التطبيقي ، وبعدها تعددت و تنوعت مجالات أبحاثه التجريبية لتشمل جوانب السلوك اللفظي واللغوي ، فيعتبره سلوك انبعاثي والذي يدعم بواسطة المستمع وينمو طبقا لنفس المبادئ كأى سلوك إجرائي آخر وجعل

¹ جميلة سليمان، محطات في علم النفس العام المرجع السابق، ص 359.

تعليم اللّغة كتعلم أي سلوك آخر ، فيرى بعض المتخصصين في المجال السيكلوجي أن نظرية "سكينر" من أشهر النظريات حيث يرى أن اللّغة سلوك يكتسب عن طريق المحاكاة والتعزيز ، بالإضافة إلى الاهتمام بالمسائل التربوية ولا سيما عمليات التعلم وتكنولوجيا التعليم واشتهر بنظرية التعلم الإجرائي¹

2.3 التعريف بصاحب النظرية ، "بوروس فردريك سكينر" :

عاش بين (1904-1990) هو عالم نفساني أمريكي وسلوكي وهو الأخصائي الأكثر تأثيرا في علم النفس في القرن العشرين وهو أستاذ فلسفة في جامعة هارفارد من عام 1958 حتى تقاعده في عام 1974، ويهتم بأهمية التعزيز في عملية التعلم ، بدأ اهتمامه بموضوع التحليل السلوكي الذي شهد حديثا تطورا هائلا في المجال التجريبي . اصدر كتبا ومقالات أشهرها "كتاب الكائنات الحية" 1938 و"العلم وسلوك الإنسان" الذي فيه شرح لأرائه في التعلم².

3.3 مفهوم الإشرط الإجرائي عند سكينر :

هو مصطلح يستخدمه لوصف مجموعة من الاستجابات أو الانفعال التي يتألف منها العمل الذي يقوم به الكائن الحي .مثل رفع الرأس مثلا عند الحمام أو الضغط على الرافعة عند الفئران.وبذلك يفسر لنا الكيفية التي نتعلم بها السلوكيات الإجرائية أي السلوكيات الإرادية التي نقوم بها للتحكم في البيئة أو الإحداث أثر فيها ، مثل المشي والكتابة وغيرها

¹ محمد أنور الشرقاوي، المرجع السابق ص 60.

² عماد الزغول ،نظريات التعلم ،ص 77 و78

فهذه السلوكيات نتعلم القيام بها في رأي "سكينر" من خلال نتائج هذه السلوكيات فالسلوك محكوم بنتائجه بمعنى أن السلوك يقوى أو يضعف بناء على نتائجه. فالكائن إذا قام بسلوك وكوفئ أو عليه يكرر، وإذا قام بالسلوك وعوقب عليه لا يكرره، وهنا تلعب الخبرة السابقة بنتائج السلوك دورا بارزا في الإحتفاظ بالسلوك أو عدمه¹.

4.3 ملخص تجربة سكينر:

انصب اهتمامه على التجارب الخاصة بتعلم الحيوان، بحيث يفترض أن السلوك الإجرائي هو سلوك يبادره الفرد أو العضوية بهدف التحكم في البيئة و تتضمن تجربته على الحمامة أنه أحضر حمامة ووضعها في صندوق ، وكان أمامها مجموعة أضواء أصفر، أخضر، أحمر، أبيض، و كان يحدد ارتفاع رأس الحمامة في البداية في مسطرة تقيس الارتفاع، ويتم تحديد نقاط البدء أو ارتفاع رأس الحمامة في بداية الموقف التعليمي، السلوكي يقوم المجرب في مراقبة اللحظة التي ترتفع الحمامة رأسها من أجل تقديم (تعزيز أولي)

5.3 مبادئ نظرية "سكينر" :

يعتمد "سكينر" في نظريته على جملة من المبادئ في تفسير عملية التعلم وهي :

¹ هدى محمود الناشف استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة د ط القاهرة دار الفكر العربي، ص80

1. التعلم يرتبط بالسلوك الإجرائي، بمعنى أن الكائن الحي يقوم بالتأثير في البيئة والعمل فيها وقد يجرى تعديلات لكي تصبح أكثر ملائمة؛ "فالتعلم هو تغيير في احتمال الإستجابة ويتم هذا التغيير عن طريق الإشتراط الإجرائي"¹

فالتعلم إذن هو سلوك فاعل ينتج من التفاعل بين الكائن و بيئته .ويرى "سكينر" أن السلوك الإجرائي لا يرتبط بمثيرات محددة مسبقا في الموقف ولا تكون معروفة في العادة، ولا قيمة لها في التعلم أنه عندما ينتج سلوك ويتم تعزيزه فإن احتمال تكراره يزيد و العكس صحيح .و يرى أن معظم السلوك البشري إجرائي يحدث دون وجود مثيرات كقيادة السيارة والكتابة و غيرها من السلوكيات²

2. أشار إلى اللغة على أنها عادة مكتسبة .مثلا في ذلك العادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان أثناء نموه فتعزز بالمكافأة و تتطفئ بالعقاب اعتمادا على المحيط؛ فوصف الطفل بأنه يولد صفحة بيضاء خالية من اللغة وعندما ينجح في اكتساب عادة اللغة المعقدة التكوين نتيجة التدريب المتواصل الذي يخضع لنظام ،فإن ذلك يمكنه من تعلم عادات لغوية .و من هذا المنطلق يعتبر "سكينر" أن جميع أنواع السلوك الإنساني تقريبا

¹ عماد الزغول نظريات التعلم، المرجع السابق ص 82

² مصطفى عشوي مدخل إلى علم النفس المعاصر، ط2 الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون 2003 ص284

نتاج للتعزير الإشرافي معنى أن السلوك ما هو إلا إجراء يعتمد على البيئة بحيث يؤدي إلى نتاج و قوانين محددة تصف سلوك الكائن الحي.¹

3.ميز "سكينر" بين نوعين رئيسيين من التعلم ، يختلف كل منهما عن الآخر للاختلاف نوع السلوك الذي يقوم عليها ، وهما :

أ.التعلم الإستجابي :لقد صاغ هذا المبدأ أولاً العالم "بافلوف" تحت اسم "الفعل المنعكس الشرطي" ثم أعاد صياغته تحت عنوان "الإشراف الإستجابي "العالم النفسي "سكينر"،و يتمثل في الاستجابات الفطرية الناشئة عن وجود مثبرات محددة في الموقف السلوكي .وتحدث الاستجابة بمجرد ظهور المثير مباشرة كاستجابة إغماض العين نتيجة نفخ الهواء فيها².

وعليه فإن السلوك الإستجابي يتكون من الارتباطات المحددة بين المثبرات والاستجابات التي يطلق عليها الانعكاسات

ب.التعلم الإجرائي :يشير هذا المبدأ إلى أن أي فعل يمكن أن تتعادل قوته بناء على نتائجه ، وكان أول من تحدث عن هذا القانون "ثورندايك" ، وسماه قانون "الأثر"و أعاد صياغته "سكينر" وأسماه " الإشراف الإجرائي" و يشير هذا المبدأ إلى جميع الاستجابات الإرادية المتعلمة التي تصدر عن الفرد على نحو إرادي و لا ترتبط بمثيرات محددة مسبقا

¹ثائر أحمد غباري وخالد محمد أبو،شعيرة،علم النفس اللغوي ط1 الأردن مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع

في المواقف الحياتية المتعددة و ليس هناك مثير معين يعمل على استدعاء الاستجابة الإجرائية ، فهو يشمل كافة الأنماط السلوكية التي تؤثر في البيئة و تحدث تغييرا فيها ؛و تسمى هذه السلوكيات بالسلوكيات الفرضية أو الوظيفية لأنها تخدم غرضا معيناً .وعليه إن "سكينر" اهتم بالوظيفة التي يؤديها السلوك أكثر من الشكل الذي يتم بناء عليه هذا الاتجاه يقوم على ما يسمى "بالتحليل الوظيفي " وهو تحليل يربط سلوك الكائن الحي بشروط محيطه ومن هنا يحتل المحيط مكانة بارزة وعليه فإن "سكينر" لم يهتم كثيرا بالتعلم الإيجابي لأنه ردة فعل من الكائن للبيئة فتكون هذه الاستجابات فطرية غير متعلمة لا تحدث تأثير في البيئة و أن مثل هذا التعلم محدود ولا نستطيع من خلاله تفسير كافة جوانب السلوك لأن عدد المنعكسات الطبيعية التي هي بمثابة استجابة طبيعية لمثيرات معينة تحدثها هي قليلة العدد ؛واهتم بالنوع الثاني وهو التعلم الإجرائي لأن معظم السلوك الكائن الحي إجرائي محكوم بنتائجه فتحدث الاستجابة إذا لقيت تعزيزا فتقوى وتثبت في الرصيد المعرفي و يتكرر استخدامها في حين إذا أتتبع بعقاب تقل احتمالية تكرارها وتتطفئ إذا غاب التعزيز انعدمت المكافأة¹ ومن هذا المنطلق فإن السلوك اللغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل بين ثلاثة عناصر هي :التنبيه والاستجابة والتثبيت ، وبذلك تعتبر اللغة من أشكال الإنساني ، فهو نتيجة حتمية الاستجابات معينة و تكتسب عن طريق المحاكاة والتعزيز ،فالأُسرة والمجتمع المحيطون بالطفل يشكلون دعما له ، فالطفل يتعلم اللغة بتقليد الأصوات التي من حوله ، وتعزيز الكبار لمحاولاته الناجحة في التقليد ،و هكذا يستجيب

¹مسعد أبو الديار المرجع السابق ص 19

الطفل ويتفاعل معها وبالتكرار يستطيع ربط ما تم إتقان لفظه بمدلوله وهكذا يواصل تحسين استجاباته اللغوية¹.

ونستنتج مما سبق أن اللغة من العالم الخارجي فيحدث أصوات عشوائية تسمى "المناغة" و يمر العام الأول في تدرج لإصدار الأصوات و المقاطع و الكلمات ثم الجمل و زيادة الحصيلة اللغوية حتى العام الثالث من عمره ،أي يطلقها دون تنبيه معين يستدعيها

6.3 المفاهيم الأساسية لنظرية "سكينر"

1.6.3.1. التعزيز والعقاب:

1.1.6.3.1. التعزيز: هو تقديم أو إزالة شيء من الموقف يعمل على استمرار أداء

الاستجابة الصحيحة المرغوب في تعلمها²

2.1.6.3.2. العقاب: هو تقديم أو إزالة شيء من الموقف يعمل على إزالة أداء

استجابة غير المرغوب فيها و العلاقة بين الاستجابات و التعزيز يطلق عليها

اسم ترتيب التعزيز³ ولذلك يمكن النظر إلى التعزيز على أنه مثير مرغوب فيه

يرتبط بعلاقة زمنية مع السلوك بحيث يعمل على المحافظة على قوة هذا السلوك

وزيادة احتمالية ظهوره فهو ضروري لحدوث عملية التعلم فالمعزز هو نوع من

¹ ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات

والنشر والتوزيع، 1986، ص75 و 76

² سامي محمد ملحم سيكولوجية التعلم ، المرجع السابق ص 276

³ مرجع السابق ص 276

المكافآت ذات التأثير النفسي فقد تكون داخلية المنشأ أو خارجية تعمل على

خفض التوتر أو إشباع الدوافع لدى الفرد

التعزيز في نظر "سكينر" نوعان هما : التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي .

أ.التعزيز الإيجابي: **positive Reinforcement** هو المثير الذي يترتب على

إضافته إلى بيئة الكائن الحي إلى تكرار حدوث الاستجابة الإجرائية في المستقبل كابتسامة

المعلم لتلميذه بعد تأدية سلوك مرغوب فيه¹

ب.التعزيز السلبي **Negative Reinforceme**: هو المثير الذي يترتب على

إبعاده عن الموقف إلى احتمال حدوث الإستجابة الإجرائية المرغوب فيها مباشرة²

كتحضير التلميذ للحصة التالية حتى يتجنب ما قد يفعله بعقابه فالتعزيز وفقا لهذا الإجراء

يأتي من خلال إزالة مثير غير مرغوب بالنسبة للفرد بهدف تقوية السلوك الذي يقوم به .

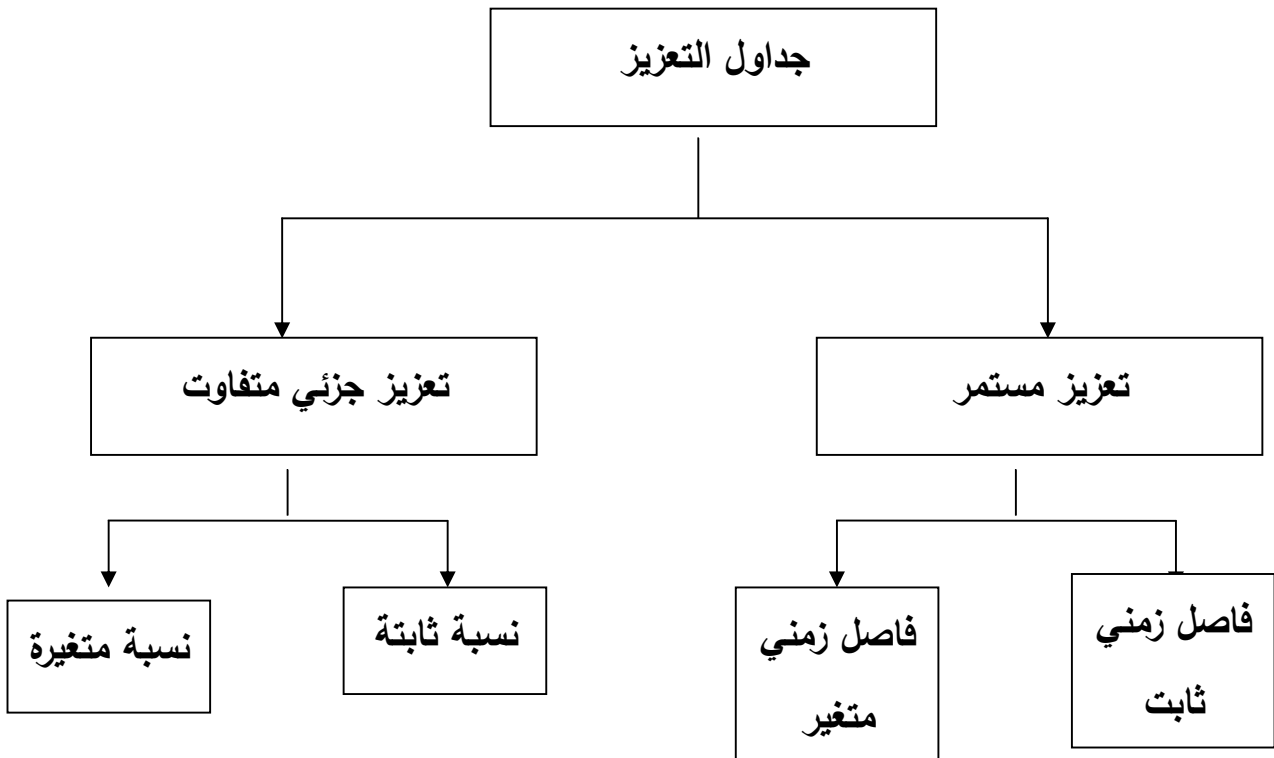
و نوضح جداول التعزيز لدى "سكينر" على النحو التالي :³

¹ شعبان علي السيسي، علم النفس أسس السلوك الإنساني بين النظرية و التطبيق، المرجع السابق ص 219

² مرجع نفسه ص 220

³ أنسى، محمد، أحمد، قاسم، علم النفس التعليم مرجع السابق ص 99

مخطط رقم 1: جداول التعزيز عند سكينر.



وهذا يعني ان تصنيف جداول التعزيز عند سكينر المنقطع على أساس بعدين :

أ. الطريقة التي ينتج بها السلوك التعزيز وهنا نميز بين نظام نسبة التعزيز حيث

يحدث التعزيز وفق نظام زمني يحدده المجرب .

ب. مدى التغير أو الثبات في جدول التعزيز:

إن أكثر جداول التعزيز التي حظيت بالدراسة هي جداول الفترة الثابتة حيث يتم تعزيز الاستجابة التي تحدث بعد فترة زمنية محددة بالفرد في هذا النوع من التعزيز تقدم له التعزيزات كل ثانية أو دقيقة أو ساعة. وإن معدل الاستجابة لا قيمة له في توفير التعزيز ما دامت الاستجابات تعزز فقط في نهاية الفترة المحددة بغض النظر عن عددها التعزيز ذو المدة الثابتة وهذا يعني أن التعزيز يقدم في مدة زمنية ثابتة فالتعزيز يعطى و لا علاقة له بعدد الاستجابات التي تحدث. سواء قدم السلوك المقبول (خمس مرات) أو (مرة واحدة) فإن يقدم له التعزيز واحد. و مثال على ذلك الراتب الشهري الذي يعطى مرة واحدة مهما قدم الموظف من جهود طيلة أيام الشهر.

التعزيز ذو النسبة الثابتة: يقدم التعزيز في هذا الجدول فقط بعد أن يقوم الكائن بعدد الاستجابات. فمثلا يقدم التعزيز بعد كل ثلاث مرات يقوم بها الفرد بتقديم السلوك المقبول. ومثال على ذلك في العمل يقدم زيادة في الأجرة بعد قيام العامل بإنتاج 10 قطع إضافية على الإنتاج المحدد. إذن يعتمد تعزيز الشخص مباشرة على نسبة استجابته.

التعزيز ذو المدة المتغيرة: وهو أن لا يعرف الفرد متى يقدم له التعزيز فقد يظهر بعد ساعة من تقديم الاستجابة و في المرة الثانية يقدم له التعزيز بعد 4 ساعات. و مثال على ذلك الذي يقوم بصيد السمك فهو لا يعلم متى يكافأ بالسمكة و لكنه يعتمد الظهور العشوائي للسمك .

جدول النسبة المتغيرة: يبنى على أساس معدل عدد الاستجابات بين التعزيزات. وقد وجد سكينر أن هذا الجدول فعال جدا في إحداث نسبة عالية من الاستجابة .

فإن سلوك الفرد و شخصيته ماهي إلا استجاباته و نشاطه بموجب جداول التعزيز المقدمة له.

Extinction: الإنطفاء 3.1.6.3

عند "سكينر" عكس التعزيز، فهو يأتي بتكرار إجراء الاستجابة و لا يأتي التعزيز ، و تكون النتيجة أن تبدأ الإجابة في التضاؤل بالتدريج ،أو أن يتم التعزيز بالطريقة السلبية بمعنى أن يقل معدل ظهورها حتى تختفي و هو يعتمد على عدة أمور أهمها قوة الاستجابة الأصلية و الظروف المحيطة بالموقف التعليمي¹.

4. نظرية "إدوارد لي ثورندايك " التعلم المحاولة و الخطأ

1.4 التعريف بالنظرية:

يصنف نموذج التعلم المحاولة و الخطأ: ضمن النظريات السلوكية الترابطية ولا سيما الوظيفية منها . إضافة إلى كونه ينظر للتعلم على أنه عملية تشكيل ارتباطات بين مواقف مثيرة واستجابات معينة إلا أنه يرى أن السلوك الذي يصدر عن الفرد هو موجه لكي

¹ ابراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته المرجع السابق، ص 190 و 191

يؤدي وظيفة محددة ، ويعرف هذا النموذج بمسميات أخرى مثل التعلم بالاختيار و الربط وربطية "ثورندايك" نسبة إلى عالم النفس الأمريكي "إدوارد لي ثورندايك" الذي طور أفكارها.

يعتبر "ثورندايك" أحد أشهر علماء النفس ،الذي كان لهم الفضل في ظهور اتجاه في تفسير التعلم ؛ولو أننا قارناه بالاشتراط البسيط عند بافلوف لإمكاننا أن نسميه اشتراطا ذرائعيا ،يحدث فيه تعزيز وتقوية تدريجية للوصلة أو للارتباط بين المثير والاستجابة¹.و بناء على ذلك اضطر "ثورندايك" و"بافلوف" إلى أن يتحدثا عن التعلم بشكل موضوعي تستخدم فيه المصطلحات السلوكية مثل المثير والاستجابة ،في حين كان يوصف التعلم سابقا بأنه ترابط ذاتي للمعاني ؛ونجاح طرق علم النفس الحيواني دفع بالعلماء إلى تطبيقها على الإنسان ، وهذا ما دفع "ماكس ماير" " للقول : "إن دراسة علم النفس تكون أكثر موضوعية وأكثر علمية عندما يستبعد العالم نفسه عن الموضوع الذي يدرسه ،ولذا تعتبر هذه الموضوعية مفتاح لفكر "واطسن" يتلخص في العبارة التالية : "إذا عرفت المثير يمكنك أن تتنبأ بالاستجابة² وينطلق "ثورندايك" في تفسيره لحدوث عملية التعلم وفقا لمبدأ المحاولة و التجربة ، أي الارتباطات بين الاستجابات و المثيرات تتشكل اعتمادا على خبرات الفرد بنتائج المحاولات السلوكية التي تقوم بها المواقف المثيرة التي يواجهها و يتفاعل معها وعليه يرى أن أكثر التعلم تمييزا عند الإنسان والحيوان على حد سواء هو التعلم بالمحاولة

والخطأ

¹ انور الشرقاوي التعلم نظريات و تطبيقات المرجع السابق ص 50

² محمود فتحي عكاشة، علم النفس العام ، د ط مصر مطبعة الجمهورية الإسكندرية (د ت)، ص 33

2.4 تعريف بصاحب النظرية التعلم المحاولة و الخطأ.

"إدورد لي ثورندايك" (1874/1949): عالم نفساني أمريكي بدأ اهتمامه العلمي بدراسة ذكاء الحيوان ثم موضوع التعلم ؛هو أعظم المنظرين في مجال التعلم باعتباره مساهم في المجال التطبيقي التربوي وانتقال أثر التدريب ،نشر مقال يوضح فيه مساهمة علم النفس في تحسين العملية التربوية ؛ظهر اهتمامه في مجال التعلم في الفترة ما بين (1913/1914). بإصدار كتاب "علم النفس التربوي " موضحا فيه بعض قوانين الارتباط مثل قانون التدريب والأثر وحدد استخداماتها التربوية في مجال عمليات التدريس وإعداد المعلمين .نال شهادة الدكتوراه في مجال ذكاء الحيوان بالإضافة إلى دراسته الذكاء الإنساني فوضع نظرية العوامل المتعددة وفيها يرى أن الذكاء هو محصلة تفاعل عدد من الوصلات العصبية بين المثيرات والاستجابات وعليه فهو يرى أن الفروق الفردية في ذكاء الأفراد تعزى إلى طبيعة وعدد الوصلات العصبية¹

3.4 ملخص تجربة "ثورندايك " :

فلقد جرب "ثورندايك" على القطط والكلاب و تمتاز تجاربه عن تجارب "بافلوف" أن الحيوان فيها يملك شيئا من حرية التصرف فيتحرك بإرادته، بينما كان كلب "بافلوف" مقيدا، وبينما كان "بافلوف" قد اتخذ الاستجابة الشرطية التي لا تخضع الإرادة الكائن الحي مقياسا . مثل سيلان اللعاب . فإن " ثورنديك " قد اتخذ الأفعال الإرادية (الاستجابة الإرادية) مثل

¹ عماد الزغلول ، نظريات التعلم مرجع السابق ص 64

القفز أو الاتجاه في السير إلى اليمين أو اليسار مقياسا للتعبير عن السلوك¹ وتتلخص إحدى أبرز تجاربه التي كانت على القطة التي توضع في قفص له باب ، يمكن فتحه إذا سحبت القطة الخيط المدلى داخل القفص وكانت مهمة القطة الخروج من القفص وكانت مهمة بالخروج من القفص للحصول على الطعام الموجود خارجه. وقد كرر "ثور نديك" التجربة عدة مرات. فوجد أن الوقت الذي تستغرقه القطة يتناقص تدريجيا إلى أن أصبحت تسحب الخيط ، وبناءا على ذلك فسر عملية التعلم كالاتي :² بعد تمكن القطة من فتح الباب كوفئت بطبق سمك فقويت الرابطة بين المثير والاستجابة وأهم المبادئ التي توصل إليها هي "قانون الأثر " ومن خلال إجراء هذه التجارب تساءل " ثور نديك" حول كيفية التعلم : هل يتعلم الحيوان عن طريق التفكير؟ أو عن طرق التخبط الأعمى الذي لا يقوم على الملاحظة والفهم وإدراك العلاقات وقد استبعد الاحتمال الأول "لأن منحنيات التعلم تدل على تحسن تدريجي غير منتظم ولا تشير إلى أن الحيوان قد انتقل انتقالا فجائيا من حالة الجهل إلى معرفة حلا لمشكلة³ لأنه لو كان الحيوان يتعلم عن طريق التفكير لاستطاع أن يحل المشكلة سريعا حين تعاد التجربة ؛ واستبعد أيضا أن الحيوان يتعلم عن طريق المحاكاة ". لأن من خلال تجاربه استنتج على أن القطط والقرود لا تستطيع أن تفيد من خبرة حيوان آخر يعرف حل المشكلة⁴ وانطلاقا من هذه الاستنتاجات توصل لنتيجة التالية: أن الحيوان

¹ سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم المرجع السابق ص 266

² جميلة سليمان في علم النفس العام المرجع السابق ص 588

³ أنسى محمد أحمد قاسم علم النفس التعلم المرجع السابق ص 64

⁴ أنسى محمد المرجع السابق ص 64

لا يتعلم عن طريق الملاحظة والتفكير، بل عن طريق المحاولات الخاطئة التي تقل تدريجياً حتى يأتي الحل مصادفة وقد سماه بالتعلم عن طريق المحاولة والخطأ. وطبقاً لما يذهب إليه "ثور نديك" أن التعلم عملية آلية تقوم على تقوية الروابط بين المثير والاستجابة، وتشكل هذه الروابط من خلال المحاولة والخطأ. فالتعلم هو تغيير آلي في السلوك يتجه تدريجياً إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة. فعلم النفس عنده هو دراسة السلوك دراسة علمية. والتعلم هو تغيير في السلوك ويرى أن التعلم يزداد بازدياد الروابط بين المثير والاستجابة. وأن هذه الروابط تقوى المران والتدريب وهو بذلك لا يؤمن بأن التعلم يحصل بالفهم والتبصر¹ وبناء على ما سبق يمكن القول أنه لم يكتفي بوصف التعلم، بل حاول تفسيره بارتباطات مباشرة بين المثيرات والاستجابات تتحكم في قوتها أو ضعفها قوانين رئيسية وأخرى ثانوية، بل هي قوانين تفسيرية وتسمى هذه الروابط بقوانين التعلم.

4.4 قوانين التعلم عند "ثورنديك":

لقد صاغ عدداً من مبادئ التعلم اعتماداً على نتائج الدراسات التجريبية وقد أجرى العديد من التعديلات على هذه المبادئ في ضوء المستجدات البحثية التي توصل إليها فلم يكن جامد الفكر ولم يكتف بصياغة قوانينه في صورتها الأولى، بل عمل على اختيارها بإجراء المزيد من التجارب وكانت النتيجة أن قوانينه غير المناسبة منها أكثر من مرة،

¹ محسن علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، المرجع السابق ص 54

وتعد مثل هذه المبادئ المنطلقات الأساسية التي حاول من خلالها تفسير عملية التعلم وفيما يلي عرض لهذه المبادئ¹

1.4.4. قوانين التعلم الأساسية:

كما يرى أن تعلم الإنسان والحيوان يتم وفق قوانين واحدة ويمكننا فهم موقفه من خلال عرض القوانين الثلاثة الرئيسية وهي

1.1.4.4. قانون الأثر: وينص على أنه عندما تكون الرابطة بين المثير

والاستجابة مصحوبة بحالة ارتياح فإنها تقوى وتثبت الاستجابة. أما إذا كانت مصحوبة بحالة ضيق أو انزعاج

فإنها تضعف ويقل احتمال حدوثها مرة أخرى، إلا أن هذا القانون قد تم تعديله في فترة لاحقة من دراساته في التعلم ، حيث اقتصر على الأثر الطيب فقط؛ فيرى العمل الرئيسي في تفسير عملية التعلم هو المكافأة، ويعتقد أن العقاب لا يضعف الروابط .

2.1.4.4. قانون التدريب (التكرار): وينص على أن تكرار الرابطة بين المثير

والاستجابة يؤدي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها ، وبالتالي يصبح التعلم أكثر رسوخا . وعلى ذلك تعد اللغة مكتسبة عن طريق التكرار والتعزيز² ويرى أن لهذا القانون جزئين هما :

¹ عماد الزغول نظريات التعلم المرجع السابق قانون الأثر وقانون التدريب (التكرار). وقانون الاستعداد. ونفصل كالاتي

² مسعد أبو الديار وآخرون العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة المرجع السابق ص 19

• **قانون الإستعمال:** الذي يشير إلى أن الارتباطات بين المثير والاستجابة تقوى

بفعل التكرار والممارسة¹

• **قانون الإهمال:** يعني أن الارتباطات بين المثير والاستجابة تضعف بفعل الترك

وعدم الممارسة؛ وهذا ما يفسر لنا ظاهرة النسيان في السلوك الإنساني. فالشخص الذي

يعرف لغة ما ولا يستعملها سرعان ما ينسى الكثير من مصطلحاتها؛ فقد ساهم هذا

المبدأ في تطوير أفكار إحدى نظريات النسيان تعرف اسم نظرية الازمحلال أو الترك

والضمور² ووفقا لهذا القانون، قد افترض "ثورنديك" في البداية أن ممارسة الروابط يؤدي

لتقويتها فيؤدي أيضا إلى تحسين درجة التعلم، والعكس صحيح، وهذا ما لم يرق

لل بعض العلماء من بينهم "بارتون" لأن هذا المبدأ يكرس مبدأ الآلية في التعلم، وعليه

أعاد "ثورنديك" صياغة هذا المبدأ في ضوء قانون الأثر فالممارسة للرابطة تقويها

وتؤدي إلى تحسين التعلم إذا اتبعت بالتغذية الراجعة غير التدعيمية³

• **قانون الاستعداد:** يحدد هذا القانون الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر؛ فهو يحدد

ميل المتعلم إلى الشعور بالرضا أو الضيق نتيجة لعملية التعلم، فوجود حالة من

الاستعداد لدى المتعلم يعني ذلك أن لديه استعداد قويا لتنفيذ الاستجابة المطلوبة في

حين عدم توفرها يؤدي إلى عدم تنفيذها؛ ولقد فسر هذا المبدأ بدلالة حالة الوصلات

¹ أنسى محمد أحمد قاسم، علم نفس التعلم المرجع السابق ص 27

² أنسى محمد أحمد قاسم المرجع السابق ص 62

³ إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دط مصر دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع

الإسكندرية، 2006 ص 122

العصبية من حيث قابليتها للتوصل أو عدمه ، ومنه فإنه يصوغ ثلاثة حالات لتفسير

الاستعداد وهي:¹

1. حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل ولا تعمل ، فإن عدم عملها يزعج الفرد

، بمعنى آخر إذا كان لدى الفرد استعداد وميل للقيام بعمل ما ووجد ما يشجعه على ذلك

فإن هذا العمل سوف يتم تنفيذه على نحو جيد ، ويترتب عليه شعور الفرد بحالة الرضا²

2. حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل ولا تعمل فإن عدم عملها يزعج الفرد؛

بمعنى ذلك إذا كان لدى الفرد نزعة قوية لتنفيذ استجابة ما نحو موقف معين وكان هنالك

عوائق تحول دون ذلك ، فإن تنفيذ مثل هذه الاستجابة ربما لا يحدث ، وهذا التالي يؤدي

إلى الشعور بالضيق وعدم الرضا³

3. حينما تكون الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل وتجبر عليه فإن العمل يسبب

الضيق للفرد ، بمعنى أنه إذا لم يكن للفرد استعداد القيام بسلوك ما وأجبر عليه فمثل هذا

السلوك ربما لا يحدث على نحو مناسب وقد تنشأ عن حالة من عدم الرضا⁴.

2.4.4. قوانين التعلم الثانوية :

¹ جميلة سليمان مرجع السابق ص 590.

² جميلة نفس المرجع السابق ص 590.

³ إبراهيم وجيه مرجع السابق ص 122.

⁴ إبراهيم وجيه مرجع السابق ص 122.

لقد رأى "ثورنديك" أنه إلى جانب القوانين الرئيسية للتعلم، عدة قوانين أخرى ثانوية تنطبق على التعلم عند الإنسان والحيوان. وسميت كذلك لأنها بدت أقل أهمية من القوانين الأولية وهذه القوانين هي :

1.2.4.4. قانون الانتماء : وفقا لهذا القانون ، فإن الرابطة بين المثير والاستجابة

الصحيحة تقوى كلما كانت أجزاء الموضوع المتعلم مرتبطة بعضها ببعض كلما زادت فرصة تعلمها؛ ونستشهد بالمثل الآتي : إن الفرد يميل إلى رد التحية بانحناء الرأس أكثر ما يكون ميله إلى الاستجابة بالكلام¹ ويعتبر هذا القانون من أهم القوانين التي أضافها "ثورنديك" لنموذجه وبه يجعل نموذجه أقرب إلى النموذج المعرفي خاصة ما يعرف بمبدأ التقارب².

2.2.4.4. قانون الاستقطاب :وفقا لهذا القانون ، فإن الارتباطات تنمو في الاتجاه

الذي كانت قد تكونت فيه بطريقة أيسر من سيرها في الاتجاه المعاكس³.

3.2.4.4. قانون انتشار الأثر: يرى أن أثر الإثابة لا يقتصر الربط فقط، وإنما يمتد

إلى الروابط المجاورة التي تتكون قبل إثابة الرابطة وبعد إثابتها؛ وعلى سبيل المثال فإذا عزز المعلم أثناء التعليم كلمة عند تعليم قائمة من الكلمات. فإن التعزيز حينئذ ينتقل أيضا

¹ أجميلة سليمان في علم النفس المرجع السابق ص 590.

² إبراهيم وجيه محمود التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته المرجع السابق ص 125

³ سامي محمد ملحم سيكولوجية التعلم و التعليم مرجع السابق ص 269

إلى الكلمة السابقة واللاحقة وهكذا يرى أن الثواب يقوي حتى الارتباطات غير الصحيحة المجاورة للارتباط المثاب¹.

4.2.4.4. قانون التعرف : أي أن عناصر الموقف التي يتم التعرف عليها هي التي

سبق مرورها في خبراته السابقة وهي أسهل في إدراكها من غيرها؛ فمثلا يسهل على المتعلم حل مسألة حسابية إذا تعرف على الأرقام والرموز المستعملة فيها².

5.2.4.4. قانون الاستجابة بالمماثلة: ويكون تصرف المتعلم إزاء وضع جديد

مشابها لتصرفه مع وضع قديم مشابهة بمعنى أنه يستفيد من خبرته السابقة بمقدار ما بين الموقفين من العناصر المتشابهة³.

6.2.4.4. قانون الاستجابة المتعددة : أي أن المتعلم لديه القدرة على القيام

باستجابات عديدة مختلفة حينما يواجه مشكلة ما ويقوم بتجريب الاستجابة ثم الأخرى وهكذا حتى يتوصل إلى الاستجابة الصحيحة المطلوبة وهنا يحدث التعلم ويتم الإشباع ويتحقق ولو أن المتعلم لم ينوع استجاباته لما أمكنه أن يتوصل إلى الحل⁴.

7.2.4.4. قانون قوة العناصر و سيادتها : فالفرد قادر على أن يستجيب للعناصر

السائدة في المشكلة ، أي أن لديه القدرة على أن ينتقي العنصر الهام في الم

¹ سامي محمد ملحم، المرجع السابق ص 270

² المرجع السابق ص 271.

³ جودت عبد الهادي نظريات لتعلم و تطبيقاتها التربوية المرجع السابق ص 78

⁴ المرجع السابق ص 79.

واقف ويوجه استجاباته إليه ولعل هذه القدرة على معالجة أجزاء الموقف الهامة تجعل

التعلم بالاستبصار أو التعلم التحليلي ممكناً¹.

¹جودت عبد الهادي المرجع السابق ص 79

مخطط رقم 2: قوانين التعلم عند ثورندايك.

قوانين التعلم عند ثورندايك

قوانين التعلم الثانوية

قانون الانتماء

قانون الاستقطاب

قانون انتشار الآثار

قانون التعرف

قانون الاستجابة بالمماثلة

قانون الاستجابة المتعددة

قانون قوة العناصر و
سيادتها

قوانين التعلم الأساسية

قانون الأثر

قانون التدريب

قانون الاستعداد

قانون الإهمال

قانون الاستعمال

نظريات اكتساب اللغة:

لقد لقيت اكتساب اللغة اهتماما كبيرا على إثر ظهور النظرية السلوكية في علم النفس والنظرية البنيوية في اللسانيات ومن ثم ظهور نظرية النحو التوليدي والتحويلي على يد عالم اللغة الأمريكي، نعوم تشومسكي. وبعد الاهتمام باللغة ظاهرة مشتركة بين علم النفس وعلم اللغة. ولذلك ظهر ما يسمى حديثا بعلم النفس اللغوي. وقد صاغ علماء النفس مجموعة من الفروض أو النظريات تُضع في اعتبارها عناصر خاصة للنمو اللغوي تتراوح من الأنساب البيولوجية إلى النظريات التي تؤكد على خبرات الأطفال في البيئة، وعلى الرغم من أن كل نظرية تؤكد على بعد في نمو الطفل واكتساب اللغة ولكن طبيعة الخبرات يتعرضون لها مع اللغة إلى جانب نمو قدراتهم المعرفية والمعرفة تلعب دورا في تشكيل كفاءة الأطفال اللغوية وفي بحثنا هذا سنحاول عرض أهم نظريات اكتساب اللغة بطريقة مبسطة لإشارة إلى مضامينها وما يهمننا هنا هو نظرة كل نظرية إلى اكتساب اللغة عند الطفل، وعلى العموم فإنه يمكننا إجمال هذه النظريات في ثلاث اتجاهات رئيسية هي:

1- الاتجاه السلوكي: ويمثله "سكينر"

2- اتجاه الفطري: ويمثله "تشومسكي"

3- الاتجاه المعرفي: ويمثله "بياجيه"

1. النظرية السلوكية:

تعتبر نظرية التعلم المتفرعة عن النظرية السلوكية العامة كما وضعها "سكينر" أن اللغة يتم تعلمها بنفس الطريقة التي نتعلم بها أنواع السلوك الأخرى إذ يراها "عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق التعزيز والمكافأة¹ كما تطرقنا إليها في نظريات التعلم ونفس المفاهيم التي استعملها سكينر. فاللغة نتاج لعملية تدعيم من الآباء والمحيطين بالطفل بشكل عام لما يصدره من محاكاة وتقليد لبعض الألفاظ اللغوية أو المقاطع دون غيرها، وهذا ما يجعل الطفل يستجيب لها بتكرارها حتى تتحول إلى عادة أما الأصوات التي أهملها الأهل ولم يقوموا بتدعيمها وتعزيزها فإنها تختفي، ويتشجع الطفل لتكرارها. إنَّ السلوك اللغوي كما يرى "سكينر" "كأي سلوك آخر يتحكم فيه نتائجه فهو يتعزز ويقوى حين تكون النتيجة مكافأة، أما إذا كانت عقاباً فإنه يذوى وينطفئ، خاصة إذا غاب التعزيز² وهذا ما يؤكد أهمية الاشراف والتعزيز في اكتساب اللغة عند الطفل حسب الاتجاه السلوكي لكن رغم هذه المحاولات في فهم وتفسير هذه القضية في إطار الفكر السلوكي إلا أنها عجزت عن "تفسير الصفحة الإبداعية في اللغة حين يستطيع طفل صغير أن ينتج وأن يفهم مئات من الجمل الجديدة كل يوم ومهما يكن من أمر فإن علم النفس السلوكي يبدأ في فهم معجزة اكتساب اللغة بتأكيده على المنهج العلمي وعلى الملاحظة التجريبية لكنه لا يستطيع

¹ أجمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة و المرض العقلي العدد، 145 سلسلة عالم المعرفة الكويت ص99.

² دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان د ط لبنان دار النهضة العربية

أن يذهب إلى أبعد من ذلك ¹ مما يعني أنّ النظرية السلوكية لم تفلح في تفسير الحقيقة الجوهرية لاكتساب .

2. النظرية الفطرية:

بدأ تشومسكي بحثه في اللسانيات وعلاقتها بعلم النفس من خلال مراجعة كتاب "سكينر"، الذي بعنوان السلوك الكلامي، ويعتبر "سكينر" من أبرز دعائم علم النفس السلوكي.

وما قام به تشومسكي أبرز تمكنه من موضوعات علم النفس وليس اللسانيات فحسب، وقد قام بذلك من خلال التمهيد الدقيق لهذا الكتاب، وتابع منذ ذلك التاريخ، إصدار عدد من الكتب والدراسات والمقالات اللغوية النفسية، التي شرح فيها نظرياته وآرائه حول اللغة، وأساليب دراستها وتحليلها، وتفسير كيفية اكتسابها.²

وبهذه آراء يتبين أنّ تشومسكي أول لغوي دعا إلى دراسة اللغة الإنسانية دراسة لغوية نفسية، تهدف إلى الكشف عن طبيعة اللغة ونموها في عقل الإنسان.

وقد طرح تشومسكي آراءه اللغوية النفسية على مجموعة نظريات ونماذج ، كالنظرية التوليدية التحويلية، والتفريق بين الأبنية السطحية والأبنية العميقة، والتفريق بين الكفاية والأداء، والتأكيد على إبداعية اللغة والنظرية الفطرية في اكتساب اللغة والمسألة المنطقية في

¹ دوجلاس براون أسس تعلم اللغة المرجع نفسه ص 38

² عبد العزيز إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ط1، السعودية منتدى سور الازيكية، 2006، ص 250.

اكتساب اللغة، وهذه النظريات والنماذج لا ينفصل بعضها عن بعض، فهي حلقات متصلة يكمل بعضها بعضا أحيانا، ويفسر بعضها بعضا أحيانا أخرى¹.

وما يهمنا منها في هذا المبحث النظرية الفطرية في اكتساب اللغة، وما يرتبط بها من مسائل اعتمد عليها تشومسكي في تفسيره لهذا الاكتساب، وجهاز اكتساب اللغة.

وفي النظرية الفطرية هذه يرى تشومسكي أن اللغة فطرة خاصة بالإنسان دون غيره من المخلوقات، وأنّ اكتسابها فطرة وقدرة عقلية مغروسة فيه منذ ولادته. وأنّ أي طفل يولد في بيئة بشرية معينة سوف يكتسب لغة هذه البيئة²

يقول تشومسكي إنّ اللغة تتميز بخاصية الإبداع والتجديد ، وقدم مثالا عن الطفل الذي ببلوغه سن الخامسة أو السادسة بإمكانه أن يفهم عدد لا متناهيا من الجمل، حتى وإن لم يكن سمعها من قبل وهذا يعني أن تشومسكي يقر بأن الطفل لا يكتسب اللغة في الواقع وإنما هي مولودة معه، ولا يقوم إلا بتصحيح ما فيها من أخطاء، ويتحدث تشومسكي عن مصطلحات (كالحافز، الاستجابة، العادة، التألم، التعزيز، يقول عنها إنها مصطلحات سائبة بعيدة عن المحتوى التجريبي، ويقول إن النحو في كل لغة هو وصف مثال للمقدرة اللغوية³.

فلمفهوم النحوية علاقة بالحقائق النفسية مثل تصور الذاكرة ، وضعف الانتباه، وهناك رأي تحدث عنه تشومسكي في كتابه "البنى التركيبية" وهو وجود الأخطاء والتشويش في

¹ . عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع سابق ص 251.

² ميشال زكريا، اللسان التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية، المرجع السابق. ص 7.

³ ميشال زكريا المرجع السابق ص 7

الكلام الفعلي، ومن أمثلة ذلك التردد أثناء الكلام، أو سوء النطق وغيرها، وكلها ذات علاقة بعلم النفس واللغة، والملكة اللغوية¹

1.2 تعريف بالصاحب النظرية "نعوم تشومسكي":

1.1.2. حياته و مؤلفاته:

نعوم تشومسكي هو مؤسس النظرية التوليدية التحويلية في اللسانيات الحديثة، ولد سنة 1928 في الولايات المتحدة الأمريكية، وتحديدا في مدينة فيلادلفيا، التحق بجامعة بنسلفانيا حيث تابع دروسه في الفلسفة، اللسانيات والرياضيات، تحصل فيها على دكتوراه. وبعد ذلك عين أستاذا اللسانيات بمعهد ماسشوستس التكنولوجي، ويزال يشغل هذا المنصب إلى يومنا هذا.

التقى بالأستاذ جويس هال سنة 1951، وهو ألسني قام بمساعدته ، درس السلوك الكلامي في مجلة "اللغة" سنة 1959، حيث يبرهن أن النظرية التي ارتكز عليها المذهب السلوكي كالحافز وتقويته والمثير والاستجابة تحدد على نحو دائري، وكذلك دراسة حول اللسانيات الديكارتية، سنة 1966م، وفيها تحدث عن النظرية الكلاسيكية والنظرية العمليات العقلية المرافقة لها.²

كما ألف أيضا كتاب البنى التركيبية سنة 1957 وكتاب مظاهر النظرية التركيبية عام 1965، وأخيرا كتاب "الدراسات الدلالية في القواعد التوليدية" سنة 1972.

¹ زكريا ميشال، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية المرجع السابق، ص8.

² زكريا ميشال، المرجع السابق، ص 11.

وهو عضو في عدة جمعيات علمية لغوية وغير لغوية مثل: الجمعية الأمريكية للتقدم العلمي والأكاديمية القومية للعلوم الأكاديمية الأمريكية للفنون والعلوم، والأكاديمية الأمريكية للعلوم السياسية والاجتماعية، وعضو مراسل للأكاديمية البريطانية.¹

2.1.2. مفهوم الفطرة اللغوية:

يقصد بها تلك الملكة التي منحها الله للإنسان، فتمكن بها من إنتاج وتوليد اللغة، حاول تشومسكي أن يفسر عملية اكتساب اللغة عند الطفل من خلال ما أسماه "تحليل المعلومات" ويقصد بذلك أن ذهن الطفل يقوم باختزال المعلومات وتحليلها والقياس عليها ومن ثم يستطيع من خلال سماعه لعدد محدود الجمل توليد ما لا يحصى منها. وهذه المقررة التي وهبها الله تعالى للإنسان دون سائر الحيوان لا يختص لها جنس، ولا أقوام دون أخرى، ومن ثم فإنها تأخذ طابع العالمية²

2.2. المصطلحات النفسية في النظرية التوليدية التحويلية لتشومسكي:

1.2.2. الكفاية: هي القدرة التي يمتلكها المتكلم أو المستمع المثالي للغة، والتي تحول له إنتاج عدد لا حصر له من جمل لغة بيئته الأولى اعتمادا على الإمكانيات الكامنة عنده، أن يفهم جملا ووحدات إسناءية لم يسبق له أن سمعها أو قرأها. والكفاية بمثابة ملكة لا شعورية تجسد العملية الآتية التي يؤديها مستعمل اللغة.

¹ زكريا ميشال، الألسنة التوليدية التحويلية، المرجع السابق ص 11

² ميشال زكريا، المرجع السابق ص 47.

2.2.2. الأداء أو التأدية: هو الاستعمال الفعال للغة في مواقف تواصلية محددة،

وإبرازا للملكة وإخراجها من حيزها اللاشعورية إلى حيزها الإدراكي الفعال في وضعيات تواصلية ملموسة. ولهذا يتأثر الأداء بالعوامل الخارجية مثل الظروف الاجتماعية والنفسية (كضعف الذاكرة والتعب، والخوف، ودرجة الاهتمام وغيرها).

ولذلك يختلف الأداء من شخص إلى آخر باختلاف هذه العوامل¹.

3.2.2. الملكة: هي المعرفة اللاواعية و الضمنية بقواعد اللغة التي يكتسبها المتكلم

منذ طفولته و تبقى راسخة في ذهنه، و تمكنه، من إنتاج عدد لا محدود من الجمل الجديدة إنتاجا ابتكاريا².

4.2.2. جهاز اكتساب اللغة: وهي احدى نظريات الفطرائيين، إنّ كل مرحلة من

مراحل اكتساب اللغة عند جميع الأطفال تمتاز بأن ما ينطقون به يتشابه ويتمثل في التركيب بعض النظر عن العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية التي يدرّجون فيها، وأهم من ذلك كله وبغض النظر عن اللغة التي يسمعونها وأن جميع الأطفال يولدون مزودين بجهاز الاكتساب اللغة يحتوي على المعرفة الوراثية المنقولة إليه والتي يسميها تشومسكي المنطقية (الصورية) أو الأصول الكلية الثابتة، إلا أن هناك من يرى عدم وجود جهاز بالمعنى الدقيق لكلمة جهاز وجهاز بيولوجي

¹ سعيد الفراع الطفل واكتساب اللغة بين البنائية والتوليدية رؤى تربوية العدان الرابع والاربعون والخامس والاربعون ص 169.

² سعيد الفراع المرجع السابق ص 169.

بحيث يطرد وجوده في الجنس البشري وينفرد به وإنما يولد الطفل مزوداً بنظام

محدد من الإجراءات لحل بعض المشكلات.¹

3. النظرية المعرفية:

تهتم هذه النظرية بالنمو المعرفي عند الطفل كأساس لجوانب النمو المختلفة الأخرى كما أنها تقوم على أساس التفريق بين الأداء والكفاءة ويعارض فيها "بياجيه" فكرة "تشومسكي" في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلم اللغة. كما لا تتفق هذه النظرية مع نظرية التعلم في أنّ اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم الكلمات وجمل معينة، لأنّ اكتساب اللغة في رأي "بياجيه" ليست عملية اشتراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية². نشيطة تبني فيها الكفاءة على تنظيمات داخلية تبدأ أولية، ثم يعاد تنظيمها وفق تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.³ ويقصد بياجيه بالتنظيمات الأولية وجود استعداد لدى الطفل للتعامل مع الرموز اللغوي التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسية الحركية.

لقد ركزت أعمال بياجيه على الخصائص المعرفية للسلوك اللغوي، إذ وصف بياجيه النموذج الكلي بأنه ناتج عن تفاعل الأطفال مع بيئتهم مع تفاعل مكمل بين قدراتهم

¹ د. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياها، ج1، توزيع مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، ص107-108.

² محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 99، 1989، ص 108.

³ جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة و المرض، العقلي، سلسلة عالم المعرفة الكويت، العدد 1990، 145 ص 104.

الإدراكية المعرفية النامية وخبرتهم اللغوية¹، وهذا يعني أنه يعتبر اللغة مظهر واحد من القدرة المعرفية والوجدانية التي تتعامل مع العالم ومع الذات.

1.3. نبذة عن حياة بياجيه:

ولد بياجيه في نيوشاتل سويسرا في التاسع من أغسطس من عام 1896م، وكان نبيها منذ الصغر، وظهرت عبقريته مبكراً، وأظهر اهتماماً كبيراً بعلم الأحياء، وقد عين وهو في السادسة عشر من عمره مدير المتحف التاريخ الطبيعي في جنيف، ثم درس التاريخ الطبيعي في جامعة نيوشاتل، وفي عام 1916م نشر أول بحث له، ثم نال درجة دكتوراه في التاريخ الطبيعي وهو في الحادية والعشرين من عمره، ثم حول اهتمامه وطاقته لدراسة تطور الفكر ونموه عند الأطفال، وقرأ فلسفة المعرفة بتوسع وأخذ يفكر باهتمام شديد في عالم المعرفة، وخاصة فيما يتعلق بكيفية اكتساب المعرفة والتعلم عند البشر، وفي اعتقاده أنّ النمو المعرفي يركز على الجوانب البيولوجية والسلوكية، ولهذا تحول إلى علم النفس.

عمل بياجيه بعد تخرجه من معمل بينيه لاختبارات الذكاء في باريس لعدة سنوات، حيث خبر الأطفال وقدراتهم الذكائية المختلفة وتمرس في تطوير اختباراتهما، كما لاحظ الفروق الفردية في إجابات الأطفال على أسئلة القدرات الذكائية نتيجة تنوع مراحلهم العمرية. لقيت أفكار بياجيه في علم النفس انتشاراً وبالأخص في هذه الفترة إذ انتقل من معمل "بينيه" على معمل جون جاك روسو في جنيف بسويسرا، حيث تمكن من متابعة

¹ دوجلاس، براون، أسس تعلم اللغة و تعليمها. ترجمة، عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان دار النهضة العربية لبنان. د ط

أبحاثه ، العيادية مع الأطفال في مجال الذكاء والقدرات الإدراكية كما استطاع تطوير نظريته في علم النفس المعرفي إلى حدودها النهائية المتداولة الآن¹.

والجدير بالذكر أنّ نظرية بياجيه قد تمت بدرجة رئيسية بناء على نتائج الملاحظات والدراسات التجريبية التي قام بها مع زوجته وأطفالها الثلاثة أيضا، اعتمد في دراساته على الطريقة العيادية أو الإكلينيكية.

توفي بياجيه في أواخر سبتمبر 1980م، بعد أن ساهم بدراساته الواسعة والأصلية في حقل عمل النفس والتربية، وترك مجموعة من المؤلفات والكتب والمقالات عن النمو المعرفي عند الأطفال².

2.3. المصطلحات الرئيسية في نظرية بياجيه:

1.2.3. الذكاء: عرف بياجيه كما تحدده اختبارات الذكاء ويرى أنّ الذكاء يسمح

للكائن الحي بالتغير والتفاعل بين الاثنتين يجب أن يتغير هو الآخر تغيرا مستمرا، وأن النشاط الفعلي يميل دائما لخلق الظروف المثالية لبقاء الكائن الحي في حالة اتزان تحت الظروف القائمة وأنّ الذكاء بوصفه نشاطا عقليا يتغير عندما ينصح الكائن الحي وعندما يكتسب خبرات جديدة في حياته، وبعبارة أخرى يرى بياجيه أن الذكاء هو عملية تكيف.

¹ يحيى بن عبد الله الرافعي، نظرية بياجيه في النمو المعرفي، برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي و التعلم، جامعة أم القرى، ص 1.

² يحيى بن عبد الله الرافعي، مرجع السابق، ص 2

2.2.3. الاستراتيجيات: عرفها بياجيه بأنها القدرة الكامنة لدى الفرد، وهي الطريقة

التي يستطيع الطفل من خلالها أن يتعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه من

أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة.

وتتغير هذه الاستراتيجيات تبعاً لنضج الطفل وما يكتسبه من الخبرات، وتعتبر

الاستراتيجيات في غاية الأهمية في نظرية بياجيه، حيث يمكن اعتبارها¹ عنصراً هاماً في

البناء المعرفي للكائن الحي.

3.2.3. التكيف: يعتبر الثابت الأول عن الثوابت الوظيفية التي أشار إليها بياجيه

ويتضمن التكيف عمليتين هما التمثيل والموائمة والمقصود به طريقة التفاعل مع العالم

الخارجي.

4.2.3. التمثيل: هو عملية معرفية لوضع أحداث أو مثيرات جديدة في مخططات

موجودة فعلاً، وليس عمل التمثيل تغير المخططات لكن يؤثر فيها، ويمكن للفرد أن

يشبه المخطط بالبالون، والتمثيل بعملية إضافة هواء أكثر إلى البالون، فالتمثيل إذا

جزء من عملية يتكيف بها الفرد معرفياً، وينظم به بيئته.²

5.2.3. الموائمة: يعني بها بياجيه ملائمة الأبنية العقلية للخبرات الجديدة، وهي

التعديل في بنية العقل ومعارفه عن العالم، حيث يمكن للفرد من استيعاب الخبرات

¹ يحیی عبد الله الرافعي، نظرية بياجيه في النمو المعرفي مرجع السابق، ص 4.

² يحیی عبد الله الرافعي، مرجع السابق، ص 4

الجديدة، ويعتبر بياجيه أن الحياة العقلية عملية مواءمة أو ملائمة مع البيئة، والمواءمة تعبر عن الارتقاء أي ارتقاء البنى التركيبية.

6.2.3. التنظيم: هو الثابت الوظيفي الثاني الملازم لعملية التكيف، والذي يظل موجودا خلال جميع مراحل النمو العقلي ويسميه بياجيه بالأبنية والتركيب العقلية وإن كانت تختلف من مرحلة الأخرى، فإنها تظل دائما أبنية منظمة، ولا ينفصل التنظيم عن التكيف، فهما عمليتان متكاملتان¹.

7.2.3. الأبنية العقلية: عبارة عن تمثيلات داخلية لفئة من الأفعال أو أنماط الأداء المشابهة وهي كذلك التنظيمات التي تظهر خلال أداء العقل لوظائفه، تتغير أثناء النمو الارتقائي للفرد ، ويمكن أيضا أن تعرف بأنها استجابة لمثير معين.

8.2.3. التوازن: هو نجاح الفرد في توظيف إمكانياته مع متطلبات البيئة حوله، أو هي عملية تقديمية ذات نظام ذاتي تهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة، وهو عملية تساوي وتعادل بين التمثيل والمواءمة.

ويكاد يتسق مفهوم التوازن لدى بياجيه مع مفهوم اللغة عند فرويد أو تحقيق الذات عند ماسلو.²

نستنتج من هنا أن كل المصطلحات السابق ذكرها وهي لبياجيه لها علاقة مع بعضها البعض، وكل مصطلح له علاقة بالبيئة وتحقيق الذات.

¹ يحيى بن عبد الله الرافعي، نظرية بياجيه في النمو المعرفي المرجع السابق ، ص 5

² يحيى بن عبد الله الرافعي، المرجع السابق ، ص 6

مفهوم الاكتساب و التعلم في ضوء علم النفس المعرفي:

وفي سياق تطور علم النفس نشأ علم النفس المعرفي بين العقدين (1950،1970) كما تطرقنا إليه في الفصل الأول، والذي أخذ أول الأمر البحث في الأداء الإنساني بتأثير ودعم من حاجة قيادات الجيوش إبان الحرب العالمية الثانية والذي وظفته في عملية تدريب الجيوش على المعدات والأجهزة المعقدة. لينتقل في مرحلة ثانية من معالجة المعلومات إلى استعماله في علوم الحاسب الآلي في ما يسمى بالذكاء الاصطناعي، لياخذ بعدا جديدا في نهاية المطاف مع أبحاث "نعوم تشومسكي" والذي وظّف هذا النوع من علم النفس في تطوير أسلوب جديد لتحليل الاكتساب¹

ومهما يكن من أمر في شأن تطور علم النفس المعرفي، فإن ما يهمنا في سياق هذا البحث هو الكيفية التي تتم من خلالها عملية التعلم وعملية الاكتساب والأبعاد النفسية التي تدخل في تشكيلها ومراحل النمو العمري والعقلي التي يجب أخذها بعين الاعتبار في تعلم المواد ودرجات صعوبتها واكتسابها. فبالرغم من أنّ هذه العوامل النفسية لا تحدد العمل التربوي بشكل كلي، إلا أنه يبقى الأخذ بالقوانين علم النفس كقاعدة للعمل التربوي أمرا في غاية الضرورة² ومن أجل ذلك فإن البحث عن بعض القوانين في العلوم النفسية و خاصة علم النفس الطفل من شأنها أن تحدد لنا الطرق والاستراتيجيات الأنسب لتعلم الأطفال ولاكتسابهم المهارات بشكل عام باعتبار أن نظريات التعلم تهتم برصد أهم تغيير في سلوك

¹ جون أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته تر محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال ط1 الأردن، دار الفكر عمان 2007 ص 32.

² عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية ط1 الجزائر دار جسر للنشر و التوزيع 2013 ص 122.

الفرد نتيجة لحل مشكلات طرحتها علاقاته بالمحيط وتعمل على إبرازها والتحكم فيها. وبالرغم من تعدد هذه النظريات وأحيانا اختلافها الكبير في بعض النقاط، فإنها تتفق حول مجموعة من المبادئ التي تطابق مطالب¹

يرتبط موضوع التعلم بالدرجة الأولى بمفهوم أساسي في علم النفس ألا وهو مفهوم النمو الذي يعني " الارتقاء الكمي والكيفي للأشياء "² ويكون النمو على محورين أساسيين: نمو فيزيقي (جسمي) ونمو سيكولوجي (نفسى)، وتتعلق سيكولوجية الطفولة بهما معا وما يهمنا نحن هنا هو التعرف على مرحلة التعلم، إن كان من المفيد الإحاطة بكل المراحل³ التي يقطعها الطفل منذ ولادته وحتى مرحلة تدرسه، إلا أننا سنكتفي بالتعرف على خصائص مرحلة التي نراها فاعلة بقوة في عملية التعلم والتي حددها (جان بياجيه) فيما أسماه بمرحلة العمليات المحسوسة (من 7 سنوات إلى 11 سنة) حيث يستخدم الطفل فيها المنطق، ويمكنه استعمال العمليات الحسابية الأكثر تعقيدا، كما تصبح له القدرة على تصنيف الأشياء وسلسلة الحوادث أو الرتب⁴ وهي المرحلة التي تتناسب مع تدرس الطفل في المدرسة الابتدائية. ومن بين أهم نظريات النمو المعرفي وأكثرها شيوعا في ميدان علم النفس، تحضى نظرية "جان بياجيه" بكثير من الاهتمام لدى المختصين. فزيادة على ما قالت به نظريات النمو الكلاسيكية التي تأخذ في حسابها ثلاثة جوانب أساسية تساهم في

¹ جون أندرسون علم النفس المعرفي علم النفس المعرفي وتطبيقاته المرجع السابق ص 29.

² ألفت حقي سيكولوجية الطفل " علم نفس الطفلة " د ط مصر مركز الإسكندرية للكتاب 1996 ص 10

³ عبد المجيد نشواتي علم النفس التربوي ط4 دار الفرقان عمان 2003 ص 155.

⁴ ألفت حقي سيكولوجية الطفل المرجع السابق ص 26.

خبرات الفرد، وهي النضج البيولوجي التفاعل مع البيئة الطبيعية، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، يعتقد بياجيه أن هذه النظريات تهمل عاملا مهما رابعا وأساسيا في النمو يدعو بالتوازن، وهو العنصر الذي يعمل على تنسيق العوامل الثلاثة الأخرى¹ وبشكل عام يفسر بياجيه من خلال مفهوم التوازن عملية النمو المعرفي وطرق اكتساب المخططات والبنى المعرفية للفرد. بحيث ينهمك الطفل حسب رأي بياجيه في البحث عن التوازن بين ما يدركه من مثيرات وأوضاع جديدة، وما يمتلكه من بنى معرفية على نحو مسبق. فإذا كانت هذه البنى قادرة على معالجة تلك المثيرات والأوضاع، فتستمر حالة التوازن ولن يصيبها الاضطراب. أما إذا كان الأمر غير ذلك، أي إذا كانت البنى المعرفية السابقة للطفل غير قادرة على معالجة المثيرات، فلا بد من حدوث عملية عقلية للحفاظ على التوازن. وهذا يعني أن التوازن بمفهومه العام، عملية تقدمية ذات تنظيم ذاتي وتهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة بحيث تؤدي تدريجيا إلى الاكتساب² الذي يعتبر الخاصية الرئيسية.

ويمكن تعريف التعلم في سياق المعرفي أنه: الاستجابات والتركيز على أهمية الفهم والتبصر؛ فهو التغيرات النمائية التي تحدث على أنماط السلوكيات العقلية والوجدانية والمهارية نتيجة تفاعل المتعلم مع الخبرات في البيئة المادية والاجتماعية عن طريق استعمال عمليات التفكير والتخطيط والتنظيم والإدراك وفهم العلاقات القائمة بين عناصر الموقف

¹ عبد المجيد نشواتي علم النفس التربوي المرجع السابق ص 151.

² عبد المجيد نشواتي علم النفس التربوي المرجع السابق ص 152.

التعلمي وغيرها من العمليات العقلية بهدف التوازن والتكيف مع الحياة؛ أي أنّ التعلم في علم النفس المعرفي يتوجه لتطوير أنماط السلوكيات العقلية.¹

ويتم تفسير التعلم في ضوء علم النفس المعرفي عن طريق التركيز على التغيرات في العمليات العقلية والبنى العقلية التي تحدث نتيجة جهود الأفراد لفهم العالم، ويتم إستعمال التعلم لتفسير مهمات بسيطة مثل تذكر رقم الهاتف، ومهمات معقدة مثل حل مشكلات سيئة التعريف.

¹ محمد محمد جاسم علم النفس التربوي وتطبيقاته دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان 2004 ص 71، 72.

خاتمة:

من خلال هذا الجهد المتواضع وكحوصلة لما سبق ذكره في الفصول السابقة توصلنا إلى ما يلي :

علم النفس المعرفي هو الركيزة الأولى في حياتنا حيث تمثل المعرفة مادة العقل ونشاطه ويحقق التعلم والاكِتساب.

التعلم حسب النظرية السلوكية تعديل أو تغيير في سلوك تعتمد على مبدأ المثير والاستجابة. عملية التعلم في النظرية الاشتراط الكلاسيكي تقوم على أساس المثير والاستجابة.

التعلم في نظرية الاشتراط الإجرائي يقوم على مبدأ التعزيز. وقد ميز سكينر بين نوعين من التعلم في ضوء نوعي الاِشراط ونوعي السلوك الذي يقوم عليهما وهما: السلوك الاستجابي والسلوك الإجرائي.

التعلم حسب ثورندايك سواء في الإنسان أو الحيوان يحدث عن طريق المحاولة والخطأ فالكائن الحي في سلوكه إزاء مختلف المواقف يقوم ببذل العديد من الاستجابات أو المحاولات قبل أن يصل إلى الاستجابة الصحيحة .

التعلم يفسره بياجيه على أسس نفسية وبولوجية، ويرى أنّ السلوك الإنساني يقوم على خاصيتين فطريتين هما التكيف والتنظيم. الطفل عند تشومسكي لا يولد وذهنه صفحة بيضاء بل يولد مزودا بقدرة خاصة تمكنه من تعلم اللّغة.

خلاصة النهاية:

يعتبر التعلم والاكِتساب من الأوليات في حياة الإنسان، بهما ترقى الحضارات وتزدهر الأمم فهو يقودنا إلى تحقيق أهداف بمثابة الإطار العام الذي تنهى إليها كل العمليات التعليمية .

قائمة المصادر والمراجع

1. إبراهيم محمد صالح ، علم النفس المعرفي و اللّغوي، ط1، الأردن دار البداية، 2006
2. إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، د ط مصر دار المعرفة الجامعية الإسكندرية 2006
3. أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ط2، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية، 2009
4. أحمد يحيى الزق، علم النفس، د ط الأردن دار وائل للنشر عمان، 2006،
5. ألفت حقي سيكولوجية الطفل "علم نفس الطفلة " د ط مصر مركز الإسكندرية للكتاب 1996
6. أنسى محمد، أحمد قاسم، علم النفس التعليم د ط القاهرة مركز الإسكندرية للكتاب، 2000،
7. أنور محمد الشرقاوي، علم النفس المعرفي المعاصر، ط2، مكتبة أنجلو المصرية القاهرة، 2003،
8. بديع القشاعلة زوايا إسلامية من وجهة نظر سيكولوجية ط1 مركز الأبحاث و التطوير في النقب 2008.
9. بشير إبرير، مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة جامعة باجي مختار، عناية الجزائر كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللّغة العربية وآدابها مخبر اللسانيات و اللغة العربية .
10. ثائر أحمد غباري و خالد محمد أبو شعيرة، علم النفس اللغوي ط1 الأردن مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع
11. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي (مناهجه و نظرياته و قضاياها المناهج و النظريات) د ط الإسكندرية مؤسسة الثقافة الجامعية 2003.
12. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة و المرض، العقلي، سلسلة عالم المعرفة الكويت

13. جميلة سليمان، محطات في علم النفس العام، دط، الجزائر، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع 2014
14. جون أندرسون، علم النفس المعرفي وتطبيقاته تر محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال ط1 الأردن، دار الفكر عمان 2007
15. خديجة حيدر نوري، علم النفس المعرفي، مرحلة الرابعة ، قسم علم النفس ، كلية الآداب،.
16. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجه و نظرياته و قضاياها، ج1، توزيع مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية،
17. دوجلاس براون، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان د ط لبنان دار النهضة العربية 1994
18. رافع النصير الزغول و عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق
19. روبرت سولسو، ترجمة . محمد نجيب، الصبوة و آخرون، علم النفس المعرفي ، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
20. زيد سليمان العدوان و محمد فؤاد الحوا مدة، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، دط1 الأردن دار الميسرة للنشر و التوزيع
21. زينب النجار، حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ط1 ، القاهرة دار المصرية اللبنانية
22. سامي محمد ملحم، سيكولوجية العلم و التعليم الأسس النظرية و التطبيقية، ط1 الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان
23. سعيد الفراع الطفل واكتساب اللّغة بين البنائية والتوليدية رؤى تربوية العددان الرابع والاربعون والخامس والاربعون.
24. سمية بن عمارة، محاضرات في مقياس علم النفس المعرفي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة،
25. شعبان علي حسين السيسي، علم النفس (أسس السلوك الإنساني بين النظرية و التطبيق)، د ط ، مصر دار الهناء للتجليد الفني الإسكندرية

26. صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط5 الجزائر دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع
27. عبد الرحمان محمد العيسوي، الوجيز في علم النفس العام ،والقدرات العقلية ،دط مصر دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية
28. عبد العزيز إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ط1،السعودية منتدى سور الازيكية
29. عبد القادر لورسي ،المرجع في علوم التربية ط1 الجزائر دار جسور للنشر و التوزيع
30. عبد المجيد نشواتي علم النفس التربوي ط4 دار الفرقان عمان عبد الهادي جودت، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ط1 عمان دار الثقافة للنشر و التوزيع.
31. عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، النظرية و التطبيق، ط3، دار المسيرة
32. عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ط2،الأردن
33. لطفي يوقرية، محاضرات في اللسانيات التطبيقية
34. محسن علي عطية الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ،ط1 عمان دار صفاء للنشر و التوزيع
35. محمد أحمد شلبي، مقدمة علم النفس المعرفي، ط1، دار غريب للطباعة و النشر ، القاهرة
36. محمد أنور الشرقاوي، التعلم (نظريات و تطبيقات)، د ط مصر مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة
37. محمد سلامة آدم، علم النفس الطفل، ط1، بيروت، الدار النهضة العربية
38. محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، الكويت،
39. محمد محمد جاسم علم النفس التربوي وتطبيقاته دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان
40. محمود فتحي عكاشة، علم النفس العام ، د ط مصر مطبعة الجمهورية الإسكندرية
41. مريم سليم، علم النفس المعرفي، ط1،بيروت، دار النهضة العربية
42. مسعد أبو الديار وآخرون، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة ، ط2 الكويت ،مكتبة الوطنية للنشر

43. مسعد أبو الديار وآخرون العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة
44. مصطفى عشوي مدخل إلى علم النفس المعاصر، ط2 الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون
45. منير بسيوني حسن العوض و حسنى هاشم محمد الهاشمي و آخرون، علم النفس والاجتماع، مصر
46. سولسو روبرت، ترجمة محمد نجيب اصبوة و آخرون، ط2، مكتبة أنجلو ا لمصرية، القاهرة
47. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة ط2)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع
48. نايق محمود معروف، خصائص العربية وطرق تدريسها ، ط4، لبنان دار النفائس، بيروت
49. هدى محمود الناشف استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة د ط القاهرة دار الفكر العربي
50. يحيى بن عبد الله الرافعي، نظرية بياجيه في النمو المعرفي، برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي والتعلم، جامعة أم القرى
51. يوسف محمود قطامي نظريات التعلم و التعليم ط 1 الأردن دار الفكر

قائمة المجالات:

1. بشير إبرير، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة جامعة باجي مختار عنابة الجزائر كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم اللغة العربية وآدابها مخبر اللسانيات واللغة العربية.

2. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي سلسلة عالم المعرفة الكويت 1990

3. سعيد الفراع الطفل واكتساب اللّغة بين البنائية والتوليدية رؤى تربوية العددان الرابع

والاربعون والخامس و الاربعون.

الفهرس

الشكر

الإهداء

1 ----- مقدمة

الفصل الأول: مدخل إلى علم النفس المعرفي

5 ----- 1. النشأة والمفهوم

10 ----- 2. مجالات علم النفس المعرفي

10 ----- 1.2 الإنتباه

15 ----- 2.2 الإدراك

17 ----- 3.2 الذاكرة

19 ----- 4.2 التفكير

22 ----- 5.2 اللغة

الفصل الثاني: مفاهيم الاكتساب والتعلم في ضوء النظريات المفسرة لها

27 ----- مفهوم السيكلوجية

27 ----- تعريف الاكتساب

28 ----- تعريف النظرية

29 ----- تعريف التعلم

29 ----- مفهوم نظريات التعلم

31 ----- 1. النظرية السلوكية

31 ----- 1.1. النشأة والمفهوم

34 ----- 2.1. تأسيس النظرية السلوكية

35 ----- 3.1. مبادئ النظرية السلوكية

36	2.نظرية "بافلوف": التعلم الشرطي الكلاسيكي
36	1.2.التعريف بالنظرية
37	2.2.التعريف بالصاحب النظرية
38	3.2.ملخص تجربة بافلوف
41	4.2.المفاهيم الأساسية للتعلم الإشرطي
41	1.4.2. الاشرط الكلاسيكي
42	2.4.2. المثير غير الشرطي (الطبيعي)
42	3.4.2. التكرار
43	4.4.2. التدعيم والتعزيز
43	5.4.2. المثير الشرطي
44	6.4.2. الاستجابة غير الشرطية (الطبيعية)
44	7.4.2. الاستجابة الشرطية
44	8.4.2. الانطفاء
45	5.2.أثر نظرية الإشرط الكلاسيكي في التعلم
48	3.نظرية بوروس فردريك سكير: التعلم الشرطي الإجرائي
48	1.3. لتعريف بالنظرية
49	2.3.التعريف بصاحب النظرية ، "بوروس فردريك سكينر
49	3.3.مفهوم الإشرط الإجرائي عند سكينر
50	4.3.ملخص تجربة سكينر
50	5.3.مبادئ نظرية "سكينر"
54	6.3.المفاهيم الاساسية لنظرية "سكينر"
54	1.6.3.التعزيز والعقاب
54	1.1.6.3.التعزيز

54	2.1.6.3.العقاب:-----
58	3.1.6.3.الإنطفاء-----
58	4.نظرية "إدوارد لي ثورنديك " التعلم المحاولة و الخطأ-----
58	1.4.التعريف بالنظرية-----
59	2.4.تعريف بصاحب النظرية التعلم المحاولة و الخطأ-----
60	3.4.ملخص تجربة "ثورنديك-----
62	4.4.قوانين التعلم عند "ثورنديك"-----
62	1.4.4.قوانين التعلم الأساسية-----
63	1.1.4.4.قانون الأثر-----
63	2.1.4.4.قانون التدريب (التكرار)-----
65	2.4.4.قوانين التعلم الثانوية-----
65	1.2.4.4.قانون الانتماء-----
66	2.2.4.4.قانون الاستقطاب-----
66	3.2.4.4.قانون انتشار الأثر-----
66	4.2.4.4.قانون التعرف-----
67	5.2.4.4.قانون الاستجابة بالمماثلة-----
67	6.2.4.4.قانون الاستجابة المتعددة-----
67	7.2.4.4.قانون قوة العناصر و سيادتها-----
69	نظريات اكتساب اللغة-----
70	4.النظرية السلوكية-----
71	5.النظرية الفطرية-----
73	1.2.تعريف بالصاحب النظرية "نعوم تشومسكي"-----
73	1.1.2.حياته و مؤلفاته-----

74	-----	2.1.2. مفهوم الفطرة اللغوية
74	-----	2.2. المصطلحات النفسية في النظرية التوليدية التحويلية لتشومسكي
74	-----	1.2.2. الكفاية
75	-----	2.2.2. الأداء أو التأدية
75	-----	3.2.2. الملكة
75	-----	4.2.2. جهاز اكتساب اللغة
76	-----	6. النظرية المعرفية
77	-----	1.3. نبذة عن حياة بياجيه
78	-----	2.3. المصطلحات الرئيسية في نظرية بياجيه
78	-----	1.2.3. الذكاء
79	-----	2.2.3. الاستراتيجيات
79	-----	3.2.3. التكيف
79	-----	4.2.3. التمثيل
79	-----	5.2.3. المواءمة
80	-----	6.2.3. التنظيم
80	-----	7.2.3. الأبنية العقلية
80	-----	8.2.3. التوازن
81	-----	مفهوم الاكتساب و التعلم في ضوء علم النفس المعرفي
85	-----	خاتمة
86	-----	قائمة المراجع و المصادر
90	-----	قائمة المجالات

يتناول هذا البحث موضوع "سيكولوجية التعلم والاكْتساب في ضوء علم النفس المعرفي" وكان الاهتمام بدراسة كيفية التعلم واكتساب اللّغة يمثل تحديات مشوقة في إثارة اهتمام الباحثين التربويين وعلماء النفس. والاكْتساب يعتبر جزء من عملية التعلم حيث يتم الحصول على المعلومات في الأسئلة وتصبح حين إذن الاستجابة جزءا من الذخيرة السلوكية.

Cette recherche porte sur la psychologie de l'apprentissage et de l'acquisition à la lumière de la psychologie cognitive et sur l'intérêt d'étudier comment apprendre et acquérir un langage présente des défis intéressants pour susciter l'intérêt des chercheurs et des psychologues en éducation. L'acquisition fait partie du processus d'apprentissage où l'information est obtenue dans les questions et, lorsqu'elle est autorisée, devient une partie du répertoire comportemental.