الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر2- بوزريعة

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

محاضرات في مقياس التّعليميّة العامّة ونظريّات التعلّم

موجّهة لطلبة السّنة الأولى ماستر، تخصّص تعليميّة اللّغات

إعداد: د. ليلى شريفي

السّنة الجامعيّة:2022-2023 م

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

مقدّمة:

تهتمّ التّعليميّة العامّة بكلّ ما له صلة بعلم التّدريس العامّ. وقد تطوّر هذا الحقل المعرفي الخصب الهادف بفضل استفادته من المقاربات العلميّة المعاصرة والنتائج الحديثة التي توصّلت إليها العلوم الأخرى. كعلم النّفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع ...إلخ. كما يعود الفضل في هذا التّطور إلى ظهور العديد من نظريّات التّعلّم التي حاول أصحابها تفسير كيفيّة التعلّم، وفق مرجعيّتهم المعرفيّة المتنوّعة. حيث قدّموا الكثير من المفاهيم والتّفسيرات والمبادئ انطلاقا من أدّلة ارتكزوا عليها، تمّ استثمارها فيما بعد في الممارسات التعليميّة التّعلّمية أو ما يعرف بالعمليّة التّعليميّة.

بناء عليه نحاول في هذا المحتوى العلمي التّعلمي الموجّه لطلبة السّنة الأولى ماستر، تخصّص تعليميّة اللغات التّطرّق إلى بعض المحاور المتعلّقة بالتّعليميّة العامةّ ونظريّات التعلم، وفق ما هو مقرّر في هذا المستوى.

ويتضمّن هذا المحتوى قسمان: أحدهما نظري والآخر تطبيقي. يتضمّن القسم الأوّل محورين لهما صلة بالمقرّر في المقياس، هما:

أ-التّعليمية العامّة وعناصرها

ب-نظرّيات التعلّم وتطبيقاتها

أمّا القسم التّطبيقي فيتضمّن بعض المهمّات الموجّهة للطلبة وفق تعليمات محدّدة. الهدف منها إكساب الطلبة القدرة على البحث العلمي وإبداء الرأي والمناقشة، بالاعتماد على موارد متنوّعة. بالإضافة إلى تعميق الفهم وإثراء المعارف في هذا المجال.

ويشتمل هذا المحتوى على خاتمة نؤكّد فيها على بعض النتائج في هذا المجال، وعلى قائمة للمراجع الهامّة، وفهرس يشير إلى المواضيع المقرّرة في االمقياس.

وفي الأخير نأمل أن يكون هذا العمل مرجعا للطلبة، يحقّق الفائدة المرجوة منه.

المحور الأول: التعليمية العامة وعناصرها

المحاضرة رقم1: التّعليميّة العامّة، أهدافها، عناصرها.

1- التّعليميّة العامّة والتعليميّة الخاصّة:

1-1-مفهوم التّعليميّة العامّة:

يقصد بالتّعليميّة العامّة La didactique génerale التّعليميّة التي تكون مفاهيمها ونتائجها قابلة للتّطبيق على مجموعة من المواد الدراسيّة. فهي تقدم المعطيات الأساسيّة لتخطيط كلّ موضوعات التّعليم ووسائله، كما أنّها تعدّ نظريّات التّربية وقوانينها العامّة بمعزل عن محتوى المواد.

فهي تشمل المعطيات النّظريّة والمبادئ العامّة المتعلقة بتخطيط الوضعيّات البيداغوجيّة دون أن يكون من الضّروري تطبيقها في وضعيّات تعليميّة خاصّة.

1-2-الفرق بين التّعليميّة العامّة وتعليميّة مادّة دراسيّة:

ينبغي أن نميّز داخل علم التّدريس بين فرعين مختلفين ومتكاملين في آن واحد، وهما: التّعليميّة العامّة والتّعليميّة الخاصّة. فالأولى هي مجموع المعارف التّعليميّة القابلة للتّطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التّلاميذ في مختلف المواد والتّخصّصات في حين يهتم علم التّدريس الخاصّ بتخطيط التّعليم وبرمجة الوضعيات التّعليميّة التّعلّميّة في ارتباطها بمادّة دراسيّة معيّنة أو مهارات وملكات تكوينيّة ووسائل وأنشطة معيّنة مثل: تعليميّة اللّغات وتعليميّة الرّياضيات وتعليميّة الاجتماعيّات وتعليميّة التّربيّة التّشكيليّة وتعليميّة التّربية البدنيّة والرّياضيّة[1]...إلخ.

وتعني تعليميّة مادّة معيّنة أو التّعليميّة الخاصّة بمادّة معيّنة التّعليميّة التي تكون مفاهيمها ونتائجها قابلة للتّطبيق على مادّة دراسيّة معيّنة، فهي تقدّم المعطيات الأساسيّة لتخطيط كل موضوعات تعليمها ووالوسائل التّعليميّة المساعدة في ذلك، كما أنّها تراعي خصائص هذه المادّة الدراسيّة التي تميّزها عن غيرها من المواد.

[1]- محمد الدريج، ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، تداخل التّخصّصات أم تشويش براديكمي، منشورات مجلّة كرّاسات تربويّة، تطوان، 2019، ص14.

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الأجنبية
المجلس العلمي
لكلية اللغة العربية وآدابها و
اللغات الشرقية
جامعة بوزريعة

وتستفيد التّعليميّة الخاصّة بمادّة دراسيّة معيّنة من المعطيّات النّظريّة والمبادئ العامّة التي تقدّمها التّعليميّة العامّة والمتعلّقة بتخطيط الوضعيّات لتطبيقها في وضعيّات خاصّة.

ومن أمثلتها تعليميّة اللّغة، تعليميّة الرّياضيّات، تعليميّة الفلسفة، تعليميّة الجغرافيا، تعليميّة التّاريخ، تعليميّة العلوم الطبيعيّة. ومثلما هو معروف فكلّ مادّة من هذه المواد لها خصائص تميّزها عن غيرها ينبغي مراعاتها لتحقيق تدريس ناجح.

وعليه فإنّ التّعليميّة الخاصّة بالمادّة الدراسيّة تتميّز بكونها تختص بتدريس مادة معيّنة دون سواها، وذلك بمراعاة خصائصها، كما تسعى إلى حلّ مشكلات تدريسها وتبحث في طرائق تطوير الكفاءات التي تهدف إلى تحقيقها. فهي مجال معرفي تعليمي خاصّ، عكس التّعليميّة العامّة التي تهتم بتدريس جميع المواد دون تخصيص مثلما بيّنا سابقا.

ويمكن لكلّ مجال أن يفيد في تطوير الآخر نظرا لعلاقة التّكامل التي تربط بينهما.

ومن أمثلة التّعليميّة الخاصّة بمادة دراسية نذكر ما يأتي:

*تعليميّة اللّغات: هي مجال لغوي تطبيقي، يهدف إلى إكساب اللّغة للمتعلمين، واستعمالها استعمالا سليما في شتّى السّياقات التي تواجههم خارج الموقف التّعليمي التّعلّمي.

وتهتمّ تعليميّة اللّغات بتدريس جميع الألسن البشريّة دون استثناء. ويمكن أن نميّز فيها محورين رئيسين هما:

أ-تعليميّة اللّغة للنّاطقين بها.

ب-تعليميّة اللّغة لغير النّاطقين بها.

وتتفرع تعليميّة اللّغة إلى عدّة تعليميات نظرا لاختلاف الألسن البشريّة من جهة، ولضرورة مراعاة خصوصيّات كل لسان أثناء تعليمه من جهة أخرى. وتشترك هذه التّعليميّات في بعض المفاهيم والطرائق المعتمدة في التّدريس، لاشتراك الألسن البشريّة في مجموعة من الخصائص كالوظائف التي تؤديها والبنيات المكوّنة لها.

وعليه فإنّ التّعليميّة العامّة حقل معرفي خصب يبحث في كيفيّة تدريس جميع المواد دون استثناء، وهي بهذا تهتم بالطّرائق والوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة الملائمة المعتمدة في تدريسها وأشكال التّقييم. كما تهتم بجميع الوسائل والآليّات التي من شأنها أن تيسّر العمليّة التّعليميّة وتحقّق أهدافها المرجوة.

2-عناصر العمليّة التّعليميّة:

تقوم العملية التّعليميّة على ثلاثة عناصر أساسيّة، لا يمكن الاستغناء عنها. وعادة ما يشار إلى هذه العناصر بالمثلث الديداكتيكي الذي يرمز إلى علاقة الترابط والتفاعل الموجودة بينها. ويتّصف كلّ عنصر منها بمجموعة من الخصائص نوردها وفق الآتي:

2-1- المعلم:

يشترط في المعلم أو المدرّس أن تتوفّر فيه مجموعة من الخصائص كي يؤدي مهامه على أحسن وجه. وتتمثل في الآتي:[1]

-التّأهيل العلمي والبيداغوجي

-القدرة الذّاتيّة في اختيار الطرائق البيداغوجيّة والوسائل المساعدة، واستثمارها استثمارا جيدا من أجل نجاح عمليّة التّواصل.

-مهارة المعلم في التّحكم في آليّات الخطاب التّعليمي.

-إمكانيّة ترقية خبرة المعلّم البيداغوجيّة في مجال تقويم المهارات وتعزيزها.

2-2-المتعلم:

هو عنصر أساسي في العملية التّعليميّة المرتبطة أساسا بتحقيق حاجياته التّعليميّة التّعلميّة. فهو محور هذه العمليّة. وله مجموعة من الخصائص هي:[1]

[1]-أحمد حساني، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2009، ص41-42.

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
المجلس العلمي
لكلية اللغة
العربية وآدابها و
اللغات الشرقية
جامعة بوزريعة 2

-قابلية المتعلّم الذّاتيّة في اكتساب المهارات.

-تعزيز آليّة المشاركة لدى المتعلّم وتحسين علاقتها بالتّحصيل والاكتساب.

-مراعاة الفروق الفرديّة(العضويّة والنّفسيّة وتحسين علاقتها بالتّحصيل والاكتساب) .

-تذليل الصعوبات التي تعيق سبيله باستعمال الوسائل السّمعيّة البصريّة.

2-3-المادّة التّعليميّة:

هي مجموعة من المعارف الخاصّة، ذات مميّزات على مستوى التّكوين أو الطرائق. أو هي فرع معرفي هو بمثابة موضوع التّعليم[2]. ويمكن القول بأنّ المادّة التّعليميّة هي المحتوى التّعليمي التّعلّمي المراد إكسابه للمتعلّمين، من خلال الوسائل والطرائق التّعليميّة المتنوّعة والمناسبة لخصائص المتعلّمين وحاجياتهم.

ويتّم بناؤه وفق أسس علميّة متنوعة، تراعي الأهداف التّعليميّة المحدّدة مسبقا في مناهج التعليم. كما تراعي الخصائص النّفسيّة والاجتماعية للمتعلّمين، بالإضافة إلى ضرورة مراعاة المرجعيّة العامّة للمناهج التعليميّة المتضمّنة لمختلف القيم.

3-أهداف التّعليميّة العامّة:

تهدف التّعليمية إلى ما يأتي:

-إكساب المتعلّم مختلف المعارف والمهارات والخبرات .

-تحقيق الكفاءات المسطّرة عند المتعلّمين والعمل على تطويرها.

---

[1]- المرجع نفسه، ص42.

[2]- عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والدّيداكتيكيّة والسيكولوجيّة، منشورات عالم المعرفة، ط1، 2006، ج1، ص279.

– تمكين المتعلّمين من توظيف الموارد المعرفيّة، والمكتسبات المختلفة في حلّ المشكلات التي تواجههم خارج الموقف التّعليمي التعلّمي.

–انتقاء الطّرائق الفعّالة والوسائل النّاجعة وكذا الوضعيّات التّعليميّة الملائمة لتحقيق الأهداف التّعليميّة.

–تذليل الصعوبات وإزاحة العراقيل التي تمنع المتعلّمين من عمليّة التّعلم.

4- الموقف التّعلّمي:

هو السّياق الذي تحدث فيه العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ويصاغ بشكل يتناسب مع خصائص المتعلّمين وأهداف التّعليم. ويعتمد على وضعيّات تعليميّة ملائمة ووسائل مساعدة. وينبغي أن تعتمد التّعليميّة على مواقف مشابهة للمواقف التي يمكن أن يواجهها المتعلّمون خارج سياق التّعلّم، حتى تتحقّق عندهم الكفاءات المرجوة، وبالتالي يتمكّنون من حلّ مختلف المشكلات خارج قاعة الدّرس.

ومن مشكلات التّعلم الرّئيسيّة تحديد متغيّراته الأساسيّة، سواء المتغيّرات التي تعتبر عوامل مؤثرة (مثيرات) أو المتغيّرات التي تعتبر عوامل متأثّرة (استجابات)، ثمّ مشكلة تنظيم العلاقة بين هذه المجموعات من العوامل. ويفضّل العلماء كما فعل تولمان مثلا أن يطلق على هذه العوامل مصطلح متغيّرات، ويقصد بالمتغيّر في العلوم الطبيعيّة كل مقدار ليس له قيمة ثابتة[1].

ومنه فإنّ دراسة الموقف التّعلّمي، وتحديد جميع العناصر المؤثّرة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة شرط هامّ في نجاحها.

5- تقويم العمليّة التّعليميّة:

يتحدّد نجاح العمليّة التّعليميّة بتحقق الأهداف التّعليميّة المسّطرة مسبقا وذلك بفضل الطرائق الفعّالة المعتمدة. وتحقّقُ الهدف على مستوى المتعلّمين يعني اكتسابهم لمختلف المعارف والمهارات

[1]– أنور محمد الشّرقاوي، التّعلم نظريّات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، 2012، ص19.

والكفاءات المحدّدة في المناهج التّعليميّة. وعلى النّقيض يتمّ الحكم على العمليّة التّعليميّة بالفشل عند ارتكاب المتعلّمين للأخطاء، وعجزهم عن حلّ المشكلات بالعودة إلى الموارد المعرفيّة الملائمة. كما أنّ مواجهة المتعلّمين لصعوبات ذات صلة بالمادّة التّعليميّة والخصائص النّفسيّة والذّهنيّة بمثابة مؤشر واضح على فشل العمليّة التّعليميّة.

يقوم التّقويم أو التّقييم بدور بارز في الحكم على العمليّة التّعليميّة بالنّجاح أو بالفشل، من خلال مجموعة من المعايير التي يتمّ تحديدها مسبقا. حيث له" القدرة على التّوصل إلى أحكام أو اتّخاذ قرارات مناسبة استنادا إلى معايير معيّنة"[1] كما يعمل على تحسين عملية التّعلّم وتطويرها وإزاحة جميع العراقيل التي تمنع من تحقيق الأهداف المرجوة.

6-علاقة التّعليميّة بعلوم أخرى:

ترتبط ظاهرة التّعلم بأبعاد متعدّدة ذات صلة بالمتعلّم وبأشكال عرض المواد الدّراسيّة. فالمتعلّم يتمتّع بمجموعة من الخصائص التي لا يمكن تجاهلها أثناء التّعلّم من نفسيّة وذهنيّة وبيولوجيّة واجتماعيّة وسياسيّة ...إلخ. الأمر الذي يتطلّب العودة إلى علوم مختلفة والاستعانة بالنّتائج التي توصّلت إليها. كما أن صياغة المحتويات التّعليميّة يتطلّب العودة إلى المجالات العلميّة المتنوّعة بما فيها علوم التّربية التي تطرّقت إلى معايير بناء المحتوى التّعليمي.

وعليه تستفيد التّعليميّة من مختلف المفاهيم والمعارف والنتائج التي توصّل إليها الباحثون في شتّى العلوم. كعلوم التّربيّة والبيداغوجيا وعلم النّفس وعلم الاجتماع والفلسفة واللّسانيات، ويأتي هذا التّقاطع بين هذه العلوم في إطار مجموعة من المقاربات، التي يسعى تطبيقها إلى تحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة، وتطويرها.

وممّا سبق يتّضح لنا أن التّعليميّة حقل معرفي خصب هادف، يهتم بكيفيّة تدريس جميع المواد القابلة للتّدريس، ويراعي عناصر العمليّة التّعلّميّة وخصائصها كما يتقاطع مع حقول معرفيّة أخرى.

[1]– محمد السيّد علي، موسوعة المصطلحات التّربويّة، دار المسيرة، عمان، ط1. 2011، ص29.

المحاضرة رقم 2: التّعليم والتّعلّم

نتطرّق في هذه المحاضرة إلى مفهومين هامّين في العمليّة التّعليمية هما التّعليم والتعلّم. حيث اختلف المختصون في تحديدهما لاختلاف مرجعيتهم المعرفيّة. وقبل الشّروع في توضيح هذه المرجعيّة المعرفيّة المتمثّلة أساسا في نظريّات التعلّم. نحاول أوّلا تقديم مفهومهما، والفرق بينهما وكذا العلاقة الموجودة بينهما.

1- مفهوم التّعليم والتّعلّم:

يصعب إيجاد تعريف واضح ودقيق لمثل هذين المفهومين المترابطين والمعقّدين، لأنّ كلّ تعريف يرتبط بنظريّة من نظريات التّعلّم، ولا يتحقق التّعريف إلّا بوضوح تلك النّظريّة.

ويمكن فهمهما في إطار النّظريات والقوانين التي طرحها مختصو علم النفس التّربوي عموما، وعلم نفس التّعلم بوجه خاصّ عبر مراحل التّطور الحضاري الإنساني[1].

لكن يمكن تعريفهما وفق الآتي:

1-1-التعلّم:

يعرّف التّعلّم بأنّه عمليّة تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد، لا يلاحظ بشكل مباشر، ولكن يستدل عليه بالسّلوك. ويتكوّن نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغيّر الأداء لدى الكائن الحيّ[2] كما يعرّف بأنّه تغيّر دائم تقريبا في السّلوك ناجم عن الخبرة[3]. وإذا أردنا أن نعرّف التّعلّم تعريفا بسيطا، يمكننا القول أنّه تعديل للسلوك من خلال الخبرة[4].

كما يعرّف بأنّه عمليّة نفس تربويّة تتمّ بتفاعل الفرد مع خبرات البيئة، وينتج عنه زيادة في المعارف أو الميول أو القيم أو المهارات السّلوكية التي يمتلكها. وقد تكون الزّيادة في التّعلّم إيجابيّة

---

[1] – محمّد زياد حمدان، نظريّات التّعلم، تطبيقات علم نفس التّعلم في التّربية، دار التّربيّة الحديثة، دمشق، 1997، ص12.

[2] – أنور محمد الشّرقاوي، التّعلّم نظريّات وتطبيقات، ص11-12.

[3]– كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، تموز، دمشق، ط ،2012 ص 10.

[4] - مصطفى ناصف، نظريّات التّعلّم، دراسة مقارنة، عالم المعرفة، الكويت، 1983، ص15.

وبناءة للفرد والمجتمع كما يتوقع عموما، كما قد تكون هذه الزيادة أحيانا سلبيّة في نتائجها عندما تكون مادّة أو خبرات التّعلّم سلبيّة أو منحرفة هدّامة.[1]

فالتّعلّم اكتساب معرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدّراسة أو الخبرة أو التعليم، أو هو تغيّر مستمر نسبيّا في الميل السلوكي وهو نتيجة لممارسة معزّزة. وهو عمليّة حيويّة ديناميكيّة، تظهر على مستوى التّغيّرات الثابتة نسبيّا؛ كالسّلوكات الظاهرة والعمليّات الذّهنيّة، ويحدث نتيجة لتفاعل الأفراد مع بيئتهم. وهو عمل يقوم به المتعلّم بمساعدة المعلم أو بمفرده.

1-2-التّعليم:

التّعليم هو التّصميم المنظم المقصود للخبرة أو الخبرات التي تساعد المعلم على إنجاز التّغيير المرغوب في الأداء. وهو أيضا العمليّة التي يمدّ فيها المعلم الطالب بالتّوجيهات وتحمّله مسؤوليّة إنجاز الطالب لتحقيق الأهداف التّعليميّة. وهو كذلك الجهد الذي يخطّطه المعلّم وينفّذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التّلاميذ. وهي العلاقة التي تحدث بين المعلّم كطرف والمتعلّمين كطرف آخر، من أجل تعليم مثمر وفعّال[2].

إنّ التّعليم هو مساعدة شخص ما على أن يتعلّم كيف يؤدّي شيئا ما أو هو التّوجيه في دراسة شيء ما أو التّزويد بالمعرفة أو الدفع إلى الفهم والمعرفة. فالتّعليم هو تيسير التّعلّم وتوجيهه وتمكين المتعلّم منه، بينما التّعلّم هو عمليّة الاكتساب.

---

[1] – محمّد زياد حمدان، نظريّات التّعلم، تطبيقات علم نفس التّعلم في التّربية، ص5.

[2] – أنظر : كفاح يحي صالح العسكري وآخرون ، نظريّات التّعلم، ص11.

2-شروط التّعلّم:

للتّعلّم شروط تؤثّر في العمليّة التعليميّة وقد حدّد العلماء شروط التّعلم التي تسهّل وتساعد في نتائج التّعلّم وفق الآتي:[1]

-النّضج: مؤشّر لاكتمال نموّ الأعضاء والأجهزة الجسميّة المختلفة، كالعضلات الجسميّة الكبيرة والدّقيقة والأجهزة الحسّيّة والعصبيّة. بحيث تصبح قادرة على القيام بوظائفها المتعددة .

-الاستعداد: يشير إلى الحالة التي يكون فيها الفرد قادرا على تعلّم مهمّة أو خبرة ما. ويرتبط في كثير من الحالات بعامل النّضج.

الدّافعيّة والرّغبة : هما من الحالات الدّاخليّة التي تستثير سلوكا ما لدى الفرد، وتوجّه هذا السلوك وتحافظ على استمراريّته.

-الممارسة والتّدريب والتّدريب : بقصد بالخبرة أو الممارسة فرص التّفاعل التي تتم بين الفرد والمثيرات المادية والاجتماعية التي يصادفها في بيئته، حيث تساهم في تزويده بالخبرات والمعلومات عن الأشياء والمثيرات المختلفة.

-التّعزيز الإيجابي والسلبي: التّعزيز الإيجابي هو نوع من الدّعم للممارسات الإيجابيّة خلال التّعلّم، ومن وسائله المكافآت والاستحسان،...إلخ يهدف إلى الإبقاء على المحاولات الصّحيحة وتحويلها إلى تعلّمات ومكتسبات وعادات. أمّا المحاولات الخاطئة فيتمّ إسقاطها عن طريق طرق منها العقاب.

---

[1]- أنظر : كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم، ص16-17-18-19-20-21. و أنظر: عماد عبد الرحيم الزّغول، مبادئ علم النّفس التّربوي، عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ط2، 2012، ص83-84-85.

المحاضرة رقم 3: التّعليميّة بين النظريّة والتّطبيق

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
المجلس العلمي
جامعة بوزريعة 2

تقوم التّعليميّة كحقل معرفي خصب على جانبين أساسيين متكاملين، هما الجانب النّظري والجانب التّطبيقي. وهو ما سنوضّحه في هذه المحاضرة.

1- مفهوم النّظريّة:

النّظريّة هي مجموعة من المفاهيم والتّعريفات والافتراضات المترابطة تقدّم نظرة نظاميّة إلى الظواهر، يتمّ فيها تحديد المتغيّرات التي تؤثّر في كلّ منها والعلاقات بين هذه المتغيّرات بهدف وصف هذه الظواهر وشرحها والتنبؤ بها[1]. إنّها عبارة مثبتة تتكون من مفاهيم وعموميّات أو أحكام تختص بفهم وتفسير ظاهرة محدّدة في الواقع، أو هي قانون وصفي موجّه لتفسير ظاهرة ما.[2] والنّظريّة نظام من القضايا والتّفسيرات والمفاهيم المنسقة اتّساقا منطقيّا، أي غير المتناقضة، تتعلّق بمجال من الواقع، والمصاغة بطريقة تسمح بأن تستخلص منها فرضيّات قابلة للتمحيص.[3]

كما يعرفها كيرلنجر بأنّها مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والمعارف والافتراضات والقضايا التي تمثّل وجهة منتظمة لتفسير ظاهرة، وذلك بإيجاد علاقات بينها بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها[4].

والنّظريّة مجموعة الفروض المترابطة معا والتي تقدّم تفسيرا لمجموعة كبيرة من المفاهيم والمبادئ العلميّة بناء على متكامل يتضمّن: [5]

-حقائق: وهي مجموعة الملاحظات والمشاهدات الأساسيّة التي تتناول الظاهرة أو الظواهر موضوع النظريّة.

-مفاهيم: وهي مجموعة المصطلحات الأساسية التي تتعلق بالظاهرة أو الظواهر موضوع النظرية.

---

[1] - محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011، ص22.
[2] - محمّد زياد حمدان، نظريات التعلم، تطبيقات علم نفس التعلم في التربية،، ص12.
[3] - أنظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، 2006، ج2، ص953.
[4] - أنظر: كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، ص7.
[5] - محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011، ص22.

المجلس العلمي
كلية الآداب
العربية وأدابها و
اللغات الشرقية
جامعة يوزيدان 2

-تعميمات: وهي مجموعة المبادئ والفروض والقوانين التي تساهم في تفسير الظاهرة أو الظواهر موضوع النظرية، أو التنبؤ بها.

ومنه فإنّ النّظريّة بصفة عامة هي مجموعة من القواعد والقوانين التي ترتبط بظاهرة ما، وهي مجموعة من التّصوّرات الذّهنيّة الفرضيّة المتكاملة في نظام معين وفق مجموعة من القوانين والمبادئ. ويمكن أن تستخدم في تفسير ظاهرة معيّنة والتنبّؤ بها في المواقف المختلفة. كما تقوم على البناءات المحدّدة لتوضيح العلاقات المتداخلة بين العديد من المتغيرات ذات الصلة بهذه الظاهرة سعيا لتفسيرها.

2-مفهوم نظريّة التّعلم:

تعتبر نظرية التعلّم مجموعة من المحاولات الجادة لتفسير عمليّة التّعلّم وطبيعتها. تتضمّن كمّا لا بأس به من المعلومات المرتبطة بموضوع التّعلّم في عدد محدّد من المبادئ والقوانين. ويمكن القول بأنّها مفهوم وصفي مركّب، يقدّم تفسيرا لظاهرة التعلم من وجهة نظر خاصة، حول كيفية حدوث التعلّم وشروطه وأسبابه. كما تقدّم إطارا نظريا يتمّ وفقه التّخطيط للتّعلّمات من خلال فهم طبيعة التّعلّم والمتعلّم وأنماطه السّلوكية المتنوّعة. تعنى نظريّة التعلّم بسلوك المتعلّم، ومختلف التّغييرات الناتجة عن خبراته في ظروف معيّنة. وتهدف إلى تحسين أدائه المتعلم وفق البحوث والدراسات المختلفة.

إن نظريات التعلم هي إحدى مساهمات علم النفس التربوي في تفسير ظاهرة التعلم. وإن فهم. تعدّ محاولات لتفسير السّلوك الإنساني بهدف تنظيم المعرفة والحقائق والمبادئ حول التّعلم الذي من شأنه أن يساعد في فهم السّلوك الإنساني والتّنبؤ به وضبطه[1]. وهي عبارات وصفيّة منطقيّة مثبتة، تختص بفهم وتفسير ظاهرة وسلوك التّعلّم من وجهة النّظر الخاصّة بها، فالنّظريّة السّلوكيّة وكما هي الحال تفسّر التّعلّم بخصوصيّة علميّة وعمليّة، تختلف عن نظيراتها الإدراكيّة والنّفس فيسيولوجيّة.[2]

[1] - عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص86.
[2] - محمّد زياد حمدان، نظريات التعلم، تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص5.

المجلس العلمي لكلية الآداب واللغات والفنون
جامعة وهران 2

وما يميّز نظريّات التعلم عن غيرها من الحقول العلميّة أو الإنسانيّة الأخرى هو تعددها الظاهر واختلاف تركيزها على ما هو معروف بالنّسبة للنّظريّات العلميّة الطبيعيّة أو الرّياضيّة الدّقيقة غالبا. ويرجع السبب كما نرى إلى أنّ نظريّة التّعلّم تتعامل مع ظواهر مختلفة من حالة إنسانيّة إلى أخرى. ومن هنا يلحظ الفرد تنوّعا كبيرا في النّظريّات والقوانين والمقترحات النّظريّة، التي تحاول كلّ منها فهم التّعلّم وتفسيره من زاوية محدّدة، أو باعتبار عامل نفسي فيزيولوجي أو بيئي دون غيره من العوامل الأخرى[1] .

إنّ نظريّة التّعلّم عبارة عن نسق من المبادئ، يستجيب الى العديد من الشّروط التي نوجزها فيما يلي:[2]

-أن تقدّم النّظريّة تماسكا داخليّا أي سلسلة من التّرابطات.

-أن تطابق المعطيّات التّجريبيّة.

-أن تكون قادرة على أن توحي بفرضيّات، وتكون مصاغة بطريقة يكون ممكنا معها تجميع معطيّات تمكّن من تفنيدها.

-أن تقود إلى تعليمات تتجاوز المعطيّات المقدّمة، وتكون قابلة للتّحقق.

-لا ينبغي أن تفسّر وقائع الماضي فقط، بل ينبغي أن تتيح أيضا إمكانيّة التنبؤ بالأحداث المستقبليّة.

-أن تحدّد المعارف الأساسيّة للفعل الدّيداكتيكي.

-أن توجّه البحث الفعل الدّيداكتيكي، وتمارس تأثيرا على المنهاج، وتساعد على تغييره.

وتقدّم نظريّة التعلم المبادئ الأساسيّة لفهم الأسس والميكانيزمات التي يتعلّم بها الأفراد، بناء على مبادئ فلسفيّة أو تجارب ميدانيّة أو حتى مختبريّة. حيث تنطلق معظم النّظريّات التّعليميّة والتّربويّة من خلفيات ومرجعيّات مختلفة، تمّ استثمارها خارج سياقاتها في مختلف المدارس التّربويّة

[1] - محمّد زياد حمدان، نظريات التعلم، تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، ص13.
[2] - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص956.

المجلس العلمي لكلية الآداب واللغات والفنون
قسم اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
جامعة يوزريعة 2

التّعليميّة، وبقيت أساسا ثابتا لا يمكن المساس به للحفاظ على خصوصيتها. وتطوّرت هذه النّظريّات من خلال إبداع نظريات جديدة أصبحت أصولا فيما بعد. وهكذا حتى وصلنا إلى مستوى تراكمي من النّظريات في شكل مقاربات متنوّعة كالسّلوكيّة والبنائيّة والسّوسيوبنائيّة والمعرفيّة...إلخ.

ويظهر عند مقارنة هذه النّظريّات أنّ كلّ واحدة منها قد تتناسب مع وضعيّة ديداكتيكية محدّدة، أو نوعا معينا من المتعلّمين أو بيئة التّعلم المتوفرة، وجميعها تخدم عملية التّعلم عند المتعلّم.

3-التّعليمية بين النّظريّة والتّطبيق:

التّعليميّة حقل معرفي خصب، يلتقي فيه الجانبان النّظري والتّطبيقي. ولا يمكن الفصل بينهما نظرا لعلاقة التّكامل التي تربطهما، حيث يكمّل كلّ جانب الآخر. فالنّظري الذي يمتاز بالعموم يقدّم المفاهيم والنّظريات القابلة للتّطبيق، ويقترح الحلول للمشكلات التي تظهر أثناء ممارسة العمليّة التّعليمية التّعلميّة. كما أنّ البحث النّظري لا ينطلق من الفراغ إنّما أساسه مجموع هذه الممارسات التّطبيقيّة التي تتجلّى من خلالها مشكلات وصعوبات تستدعي البحث عن حلول لا تكون فعّالة إلّا بالتّفسير العلمي لماهيّة التّعلّم وآليّات حدوثه أي بالتّنظير للتّعلّم.

تهدف نظريات التّعلّم إلى تحسين أداء المتّعلم وتطويره وفق البحوث والدّراسات المختلفة. ويظهر عند مقارنة هذه النظريات أنّ كلّ واحدة منها قد تتناسب مع وضعيّة ديداكتيكيّة محدّدة، أو نوعا معيّنا من المتعلّمين أو بيئة التّعلم المتوفرة، وجميعها تخدم عمليّة التّعلم عند المتعلّم.

ومنه فإنّ نظريّات التّعلّم محاولات منظّمة لتوليد المعرفة حول السّلوك الإنساني، وتنظيمها وتجميعها في أطر الحقائق والمبادئ والقوانين بهدف تفسير الظاهرة السّلوكيّة والتنبؤ بها وضبطها. وهي كذلك فهم للسّلوك الإنساني من حيث كيفيّة تشكّله وتحديد متغيّراته وأسبابه، ومحاولة تفسير عمليّات التّغيّر والتّعديل التي تطرأ على هذا السّلوك بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لضبطه وتوجيهه.

ويأتي التّطبيق كممارسة براغماتيّة نفعية باستثمار مختلف المفاهيم والقوانين بشكل انتقائي لكلّ ما هو ملائم وفعّال. وذلك لتحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة، وحلّ مشكلات االتّعلم وتطويره.

المحور الثاني: نظريات التعلم وتطبيقاتها

المحاضرة رقم4: محاولة تصنيف نظريّات التّعلّم:

من المهمّ فهم التّصنيفات الخاصّة بنظريّات التّعلّم قبل التّطرق إلى كلّ صنف أو نظريّة على بشكل خاصّ. فهو يسهّل فهمها وإدراك نوع العلاقة القائمة بينها وتحديد أوجه التّشابه والاختلاف الممكنة. وهو ما سنوضّحه في هذه المحاضرة.

1-تعدّد نظريّات التّعلّم:

إنّ نظريات التّعلّم مثلما سبق وأن بيّنا محاولات منظّمة حول السّلوك الإنساني، تقدّم الحقائق والمبادئ والقوانين بهدف تفسير الظاهرة السّلوكية والتنبؤ بها وضبطها وفق قوانين. وتسعى بشكل جادّ لفهم السّلوك الإنساني من حيث كيفية تشكّله وتحديد متغيّراته وأسبابه، ومحاولة تفسير عمليّات التغيّر والتّعديل التي تطرأ على هذا السّلوك.

وتتعدّد نظريّات التّعلّم تبعا لتعدّد مواضيع التّعلم واتّساعها، ويرجع السّبب إلى حقيقة أنّ الإنسان كائن مميّز وفريد؛ يمتاز باتّساع دائرة أنشطته وتعدّد سلوكاته واختلاف العوامل والمتغيّرات المرتبطة بها.[1]

وعلى الرّغم من تعدّد نظريات التّعلم واختلاف الجوانب التي تتناولها، فإنّه لا يوجد لغاية الآن نظريّة شاملة يمكن الاعتماد عليها لتفسير جميع مظاهر السلوك الإنساني، ولعلّ ذلك يرجع إلى اتّساع مجال عمليّة التّعلّم وتعدّد متغيّراتها.

2- النظريّات السّلوكيّة والنّظريّات المعرفيّة:

يمكن تقسيم تاريخ البحث في علوم التعلّم إلى ثلاث مراحل هي: مرحلة ما قبل السّلوكية والمرحلة السّلوكيّة والمرحلة المعاصرة. كما يمكن تصنيف نظريّات التّعلّم في مجموعتين هما:[2]

أ-مجموعة نظريّات التّعلّم السّلوكيّة.

[1] - عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص86.
[2] - أنظر المرجع نفسه، ص86-87.

ب-مجموعة نظريّات التّعلّم المعرفيّة.

وتنطلق كلّ مجموعة منها في تفسيرها لعمليّة التّعلّم من جملة من افتراضات جاءت من الأصول الفلسفيّة القديمة حول العقل والمعرفة ودور الوراثة والبيئة.

أ- النّظريّات السّلوكيّة: Théories béhavioristes

تشمل مجموعة النّظريّات السّلوكيّة فئتين من النّظريّات هما:

الفئة الأولى: نظريّات التّعلم الارتباطيّة:

وتشمل ما يأتي:

-نظريّة إيفان بافلوف**Ivan Pavlov** في الإشراط الكلاسيكي.

-آراء جون واطسون **John** Broadus **Watson** في الارتباط.

-نظريّة أدوين جثري**Guthrie** Edwine في الاقتران.

- نظريّة وليام ايستس**Estes** Kaye **William** .

حيث تؤكد هذه النظريّات على أنّ التّعلّم هو بمثابة تشكيل ارتباطات من خلال الاقتران بين مثيرات بيئيّة واستجابات معيّنة، وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفيّة تشكّلها.

الفئة الثانيّة: نظريّات التّعلم الوظيفيّة:

والنّظريّات التي تشملها هي:

- نموذج المحاولة والخطأ لإدوارد ثورندايك**Edward** Lee **Thorndike**

- نظريّة الحافز لكلارك هل **Clark** Leonard Hull

-نظرية نظريّة التّعلّم الإجرائي لسكينر بورهوس فريدريك B.F. Skinner

وتؤكّد هذه الفئة من النّظريّات على الوظائف التي تتشكّل بين المثيرات والسّلوك.

ب-النظريّات المعرفيّة: Théories cognitives

وهي الفئة الثّالثة من نظريّات التّعلم، وتضمّ ما يأتي:

- النّظريّة الجشطالتيّة التي ظهرت على يد ماكس فريتمر **Max** Wertheimer

-نظريّة النّموّ المعرفي لجان بياجيه **Jean Piaget**

-نموذج معالجة المعلومات: موضوعه العمليّات الذّهنيّة للمتعلّم، المصنّفة إلى العمليّات المعرفيّة (كالذاكرة بأنواعها والتّنظيم والتّمثّل...إلخ) والعمليّات ماوراء المعرفيّة وهي وعي المتعلّم بالعمليّات الذّهنيّة التي يقوم بها وتفكيره فيها. ويشبه هذا التّوجّه ما يحدث في ذهن الإنسان من عمليّات بما يحدث في جهاز الحاسوب من عمليّات.

-النّظرية الغرضيّة أو القصديّة لإدوارد تولمان Edward Tolman

-البنائيّة الاجتماعيّة لفيجوتسكي: نظريّة معرفيّة تعتبر التّفاعل الاجتماعي عامل أساسي لحدوث التعلّم.

وتهتم جميع هذه النظريات المذكورة في الفئة ب بالعمليات التي تحدث في ذهن الفرد مثل التّفكير والتّخطيط واتّخاذ القرارات والتّوقعات، أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسّلوك دون إهمال دور البيئة.

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

المحاضرة رقم 5: النّظرية السّلوكيّة

ظهرت السّلوكية **Béhaviorisme** سنة 1912 في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، ومن أشهر مؤسسيها جون واطسون **John** Broadus **Watson**. وترتكز هذه النّظرية على مفهوم السّلوك من خلال علاقته بعلم النفس، والاعتماد على القياس التّجريبي، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس.

ويرى أصحاب هذه النّظريّة أنّ السّلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلّمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة. ويتحكّم في تكوينها قوانين الدّماغ وهي قوى الكفّ وقوى الاستثارة اللتان تسيّران مجموعة الاستجابات الشّرطيّة. ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئيّة التي يتعرّض لها الفرد.

فالسّلوكيّة نظريّة سيكولوجيّة، تجعل من السّلوك الملاحظ هدفا لعلم النّفس، باعتبار السّلوك الملاحظ هو المفتاح لتحديد التصرّفات الإنسانيّة وشرحها.

ففي القرن 19، كانت السّيكولوجيّة تفيد دراسة الحياة العقليّة، وكان الاستبطان الوسيلة الرئيسيّة للبحث في هذا العلم، إلاّ أنّ هذه الطريقة لم تقدّم أيّة نتيجة مرضيّة.

وما بين 1860-1880 أقام الفيلسوف فيخنر Fechner تجارب سيكولوجيّة ودرس الحواس، فتمكّن من مسألة التنبّؤ بسلوك فرد ما عند اقتراح مختلف المثيرات وملاحظة الاستجابات. وكان فيخنر يعتبر الفرد كعلبة سوداء، يجهل وظيفتها، إلاّ أنّه مع ذلك يستطيع التّنبؤ ببعض سلوكاته، لأنّه لاحظ أنّه عند اقتراح بعض المثيرات الخاصّة في بداية الأمر يحصل دائما على النّتائج نفسها في النّهايّة.

وفي بداية القرن 20، اقترح بيرون Piéron وثونديك Thorndike وواطسون Watson أنّ يكون السّلوك الملاحظ هو الهدف الوحيد للسّيكولوجيا، الأمر الذي سمح بإقامة إجراءات احترازيّة. ففي 1913 كتب واطسون مقالا شهيرا اعتبر بمثابة بيان للسّلوكيّة، حيث أضحى الفرد ضمن هذا المنظور شبيها بالعلبة السّوداء، وأصبح كلّ من المثير والاستجابة والتّدعيم العناصر المفتاح لتفسير السّلوك الإنساني.

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

ونظرا لتمسّك السلوكيّة بالموضوعيّة في البحث فقد أقصت من الدّراسة كل الظواهر التي لا تخضع للملاحظة المباشرة والتّجربة والقياس كالعقل والتفكير والمعنى...إلخ، وهذا من باب العلميّة. فقد صرّح واطسون قائلا: «لقد انتهى السلوكيون إلى أنّه لا يمكن أن يقتنعوا بالعمل في اللامحسوسات والأشياء الغامضة، وقد صمّموا : إما أن يتخلوا عن علم النّفس أو يحيلوه علما طبيعيّا».

ويقول واطسون أيضا في كتابه السّلوك: «إنّ علم النّفس ما هو إلاّ فرع تجريبي وموضوعي للعلوم الطبيعيّة، وهدفه النّظري هو التنبّؤ والتّحكّم في السّلوك. ولا يعتبر أشكال الانطواء الذاتي جزءا أساسيا من طرقه». [1]

1-مفاهيم السّلوكيّة:

تعتمد السّلوكيّة بصفة عامّة على مجموعة من المفاهيم الأساسيّة، هي:

- **السلوك:** استجابة لمثير من مثيرات المحيط الخارجي، يتم دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل. وإذا لم يتلق الدعم فيقلّ حدوثه في المستقبل أو ينعدم.
- **المثير والاستجابة:** إنّ تغيّر السّلوك هو نتيجة استجابة لمثير خارجي. وتعدّ كلّ أشكال السّلوك المعقّدة التي تحتوي على الاستدلال المنطقي والعادات وردود الأفعال العاطفيّة انعكاسا للتّفاعل بين المثير والاستجابة الذي يمكن رؤيته وقياسه.

وقد نستطيع تغيير اتّجاهات الطفل عن طريق مجموعة من المثيرات التي تقدّم له.

- **التّعزيز والعقاب:** إنّ تلقّي التّحسينات والمكافآت بصفة عامّة يدعّم السّلوك ويثبّته، بينما العقاب ينتقص الاستجابة أو يسقطها، وبالتالي لا يحدث تدعيم وتثبيت للسّلوك.
- **الاشتراط:** وهناك نوعان من الاشتراط:

[1]- أنظر : عبد الكريب غريب، المنهل التربوي، ج1، ص116-117.

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها والفنون الشرقية
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

أ- **الاشتراط الاستجابي أو الكلاسيكي:** وهو شكل من أشكال التعلّم، يبرز فيه مثير جديد استجابة قديمة. وقد ظهر هذا الاشتراط مع بافلوف. ونلاحظ أنّ هذا النّوع يستخدم أكثر في السّنوات الأولى حيث النموّ والازدهار، ولكنّه يتضاءل ويضعف مع تقدّم السنّ.

ب-**الاشتراط الإجرائي:** هو شكل من أشكال التّعلّم، تتمّ فيه استجابة جديدة ناتجة عن إشباع حاجة معيّنة عند الفرد. وقد قام بتطوير هذا النوع من الاستجابات عالم النّفس سكينر. ويعتمد هذا النّوع على التّعزيز كدعامة أساسيّة في تشكيل السّلوك. وهناك نوعان من التّعزيز السلبي والتّعزيز الإيجابي.

- **تعديل السّلوك:** يتمّ تجهيز برنامج لتعديل السلوك في خمس خطوات هي:

-وضع الأهداف المتعلقة بالسلوك.

-تحديد التعزيز المناسب.

-انتقاء الاستراتيجيات المناسبة لتغيير السلوك.

-تحقيق الإجراءات المتّفق عليها وتسجيل النتائج.

2-التفسير السلّوكي للتعلّم:

ساهمت السّلوكية في بناء مفهوم جديد للتعلّم، يركّز على سلوك المتعلّم والظروف التي يحدث في ظلّها التّعلّم.

ويرى أصحاب المدرسة السّلوكية أنّ التعلّم يحدث نتيجة استجابة لمثير معيّن، كما أنّ التعلّم يقاس بالتّغيّر الملحوظ في سلوك الكائن الحيّ بعد تعرّضه للمثير. وعن طريق تكرار الكائن الحي (سواء الإنسان أو الحيوان) لنفس الاستجابة (ردّا على المثير) تثبت هذه الاستجابة عنده، ومن هنا يمكن تعديل السّلوك عن طريق الاستجابة للمثيرات.

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية جامعة بوزريعة

وعن طريق التّعزيز يتمّ تدعيم الاستجابة المناسبة والصحيحة (كاعتماد المكافأة) ويتمّ تحويل السّلوك المكتسب عن طريق التّكرار والمران إلى عادة فيتحقق التعلّم. كما يتمّ إسقاط الاستجابة الخاطئة وذلك عن طريق العقاب.

ويفسّر ثورندايك Edward Lee Thorndike (أحد علماء السّلوكيّة وصاحب النّظريّة الارتباطيّة أو المحاولة والخطأ) التعلّم باعتماد مفاهيم علم الأحياء. إذ يرى أنّه يتمّ عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الدّاخليّة التي يثيرها المنبّه والأعصاب الحركية التي تنبّه العضلات، فتعطي بذلك استجابة الحركة باعتماد قانون المران وقانون الأثر.

3- تطبيقات السّلوكيّة في التّعليميّة:

اهتم السّلوكيّون أساسا بالتّعلّم وهو ما أدى بأعمالهم إلى أن تؤول إلى التّعليم. ولقد شكّلت السّلوكية في التّعليميّة مرجعيّة لعدّة مقاربات، منها: مقاربة تعلّم القراءة بشكل تجزيئي وتقطيعي للكلمة والجملة أو الفقرة، وطريقة الحفظ والتّخزين بالذّاكرة عن طريق التكرار، ومقاربة صياغة المناهج الدّراسية وبناؤها من خلال بيداغوجيا الأهداف.

وكانت نتائج التّعليم المبرمج والتّعليم بواسطة الآلة أكثر شهرة وإثارة للإعجاب كما أنّ السّلوكيّة ومفاهيمها المفتاح قد استعملت كذلك لبناء نماذج التّدريس.

ويبيّن عبد الكريم غريب في كتابه المنهل التّربوي انعكاس المبادئ الأساسيّة للسّلوكيّة في التّدريس. وفق الآتي:[1]

-المبدأ الأول:

ليس هناك تعلّم إلا إذا كانت الاستجابة المرتبطة بالمثير الملائم قد حدثت بالفعل. وبالتّالي فإنّ مفاهيم تنشيط المتعلّم والمثير المعيار والسّلوك الملاحظ قد أصبحت أساسية لنظريّة شارحة للتّعليم. حيث إنّ المدرّس أصبح مطالبا بجعل إنتاج الاستجابة للمثير قابلة للملاحظة.

[1]-عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص117-117.

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الأجنبية
المجلس العلمي
البويرة 2

المبدأ الثاني:

لتحقيق التّعلّم ينبغي أن يكون الفرد في مستوى القيام بتمييز المثير الملائم حتى يقدم الاستجابة المناسبة. وللقيام بالتّدريس فإنه يكون من الضروري القيام بتمييز المثير الملائم من بين المثيرات غير الملائمة.

-المبدأ الثّالث:

كلّ سلوك مدعم بشكل إيجابي يميل إلى إعادة إنتاجه ويفيد هذا قانون الأثر، بحيث أنّنا باستعمال التدعيم الإيجابي، يمكن أن نركّز على السلوك المرغوب، كما أنّ التدعيم الإيجابي يشكّل التّقنيّة الأقلّ خطورة بالنّسبة للمتعلم. وعلى هذا الأساس فإنّه ينبغي على المدرّس أن يقترح مجموعة من التّمارين المتدرّجة في الصعوبة حسب قدرات المتعلّم، حتى يكون هذا الأخير مشجّعا بشكل مستمر على المجهودات المكلّلة بالنّجاح.

المبدأ الرّابع:

لا تكتسب منذ الوهلة الأولى استجابة فكريّة أو حركيّة معقدة بل يتطلّب الأمر صقلها وصياغتها من خلال تدريب متتال، وعلى هذا المنوال يقترح المدرّس تمارين متدرجة ويعزّز بشكل إيجابي كلّ الإجابات التي تقترب من الإجابة المثاليّة.

المبدأ الخامس:

إنّ الاستجابة التي سبق لها أن ارتبطت بمثير معين، يمكن لها أن تحوّل إلى مثير آخر من خلال مبدأ الإشراط الإجرائي. وعلى هذا الأساس يستعمل المدرّس مثيرات سبق لها أن كانت مشروطة من خلال إثارة إشراط جديد.

المبدأ السّادس:

التّعلّم الذي يكون أكثر انغلاقا وغير معمّم هو تعلّم تنقصه الجدوى والفائدة، إذ يتطلب الأمر إثارة التحويل.

المبدأ السّابع:

العديد من التعلّمات هي تعلّمات من فئة سلسلة الاستجابات. وبالتّالي ينبغي ممارسة سلسة من الاستجابات أي ربط الإستجابات فيما بينها حتى تضمن بذلك التعلّمات المعقدة.

4- محاسن السلوكيّة وسلبياتها:

نعرض فيما يأتي أهمّ محاسن السّلوكية وسلبيّاتها في التّعليم:

أ-المحاسن:

من محاسن المدرسة السّلوكيّة في التّعليم والتّعلّم ما يأتي:

-قدّمت نظريّة المثير والاستجابة توقّعا لما يحدثه المتعلّم من استجابة صحيحة بالنّسبة للمثير، والذي حدّدت صحّته سلفا من قبل المعلّمين.

-تمتاز بسهولة التنفيد والمتابعة، وإمكانية التحكّم في الفصل أثناء التّدريس وفي تركيز المتعلم في عملية التعلّم، وكذلك إمكانيّة تعلّم المحتوى الدّراسي بسهولة.

ب-السّلبيات:

من سلبيّات المدرسة السّلوكيّة في التّعليم والتّعلّم ما يأتي:

-التبسيط الزّائد للسّلوك الإنساني، والمساواة بينه وبين سلوك الحيوان، واعتبار الإنسان آلة بدل التّعامل معه ككائن مفكر ومبدع ، وبالتّالي فهي لا تهتم بالعمليات المعرفية(الذهنية) التي يقوم بها.

-التعلّم بالارتباط محدود جدّا ولا يمكن تعميمه على جميع المواقف.

-عدم التمكّن من تحقيق نموّ مهارات حلّ المشكلات عند المتعلمين، ورؤية هؤلاء للتعلّم كعملية لا تنتمي إلى حياتهم اليومية.

وعلى الرغم من الانتقادات الموجّهة للنظرية السلوكية وبعض جوانب الضعف والخطأ فيها، إلا أنّها قريبة إلى الفهم ونفعت كثيرا من الناحية التطبيقية، كما أنّ المدرس يمكنه التأثير في السلوك الظاهر للمتعلم.

المحاضرة رقم(6) نظرية ثورندايك: نظرية الرّابطة أو الرابطة العصبيّة للمنبه والاستجابة

تتلخص نظرية الرابطة أو العصبية بين المنبه والاستجابة في أن الاستجابات الحسية التي يبديها الفرد ترتبط أو تتصل معا برابطة أو صلة ذات طبيعة عصبية. يستقبل الفرد بحواسه الأشياء أو الحوادث البيئية فتدخل رسائلها دماغه وتسير عبر حزم أو ممرات عصبية بحثا عن الاستجابة المناسبة لحوافزه الشخصية. وما أن تصل إلى المطلوب حتى يبدي الفرد السلوك أو التعلم في الواقع[1].

ولا يركز ثورندايك على المنبه والاستجابة بذاتها بل على درجة الصلة أو الرابطة التي تحفظهما معا. مؤكدا بالمقابل على أهمية الربط المناسب بين المنبهات والاستجابات في حدوث التعلم بشكل متدرج متتابع مترابط لسلسلة من المنبهات والاستجابات، أي لا توكون دفعة واحدة.

ويختلف ثورندايك بهذا التّوجه عن غيره من السلوكيين المتشددين أمثال واطسون. حيث يرى أن هذه الرابطة ذات طبيعة عصبية، وينكر دور العقل والتّفكير في التّعلم.

وعمل ثورندايك على ضبط مجموعة من القوانين والمبادئ لنظرية التي تحدد طبيعة التعلم وكيفية حدوثه. نذكر منها ما يأتي:

قانون الاستعداد: ويشمل حالتين يكون عليهما المتعلم، هما: الاستعداد للسلوك وعدم الاستعداد للسلوك. للفرد استعداد لسلوك معين عندما يكون:

أ-الاستعداد للسلوك يؤدي إلى:

- قيامه بذلك السلوك مقنعا ومرضيا.

-عدم قيامه بذلك السلوك مزعج.

قانون الأثر:

[1]- ص22

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
المجلس العلمي
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
جامعة بوزريعة 2

للفرد ميل نحو تكرار السلوك المفيد غير الضار أو المكلل بالمكافأة. بينما لا يميل الفرد إلى السلوك الضار ذي الآثار السلبية.

قانون الممارسة: يقوى السلوك ويحول إلى عادة عن طريق التمرين والتدريب، وهما يمثل أشكال التكرار المعززة للرابطة بين المنبه والاستجابة.

ب-عدم الاستعداد للسلوك يؤدي إلى:

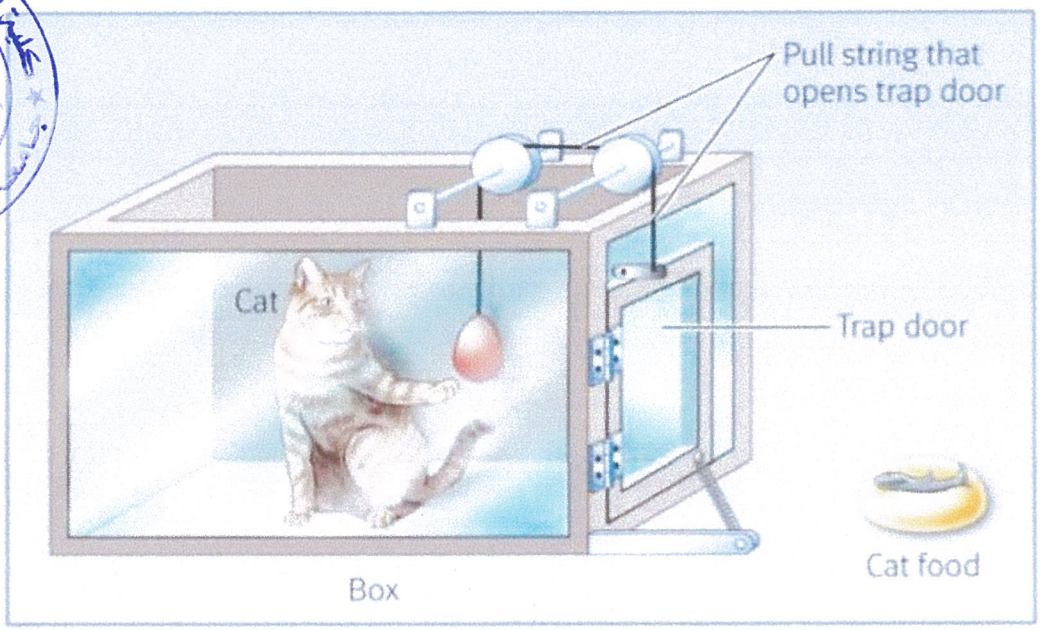
-إجباره على ذلك مزعج.

-عدم قيامه بذلك غير مرض

-مبدأ التجربة والخطأ: من المبادئ التي تقوي العلاقة بين المنبه والسلوك. فإذا كانت نتائج التجربة صحيحة ومقنعة يقوم بتأكيدها أم إذا كانت النتائج خاطئة فيبحث عن تجربة أخرى.

-مبدأ الاستجابة بالتشابه: تتميز المواقف المتشابهة في التعلم بالصلة التي تربط بين الاستجابات والمثيرات. حيث أن تعرض المتعلم للمواقف المتشابهة يجعله قادرا على إنتاج استجابات بشكل فوري وسريع.ومن هذه المواقف التمرينات والتطبيقات.

-رسم يوضح أحد المبادئ للنظرية: توضّح الصورة الآتيّة بعض مبادئ التعلم عند ثورندايك التجربة والخطأ ، وكذا الاستعداد. حيث يظهر القط في هذا الصندوق مستعدا لمحاولة فتح الباب للحصول على المكافأة


Pull string that opens trap door
Cat
Trap door
Cat food
Box

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات
المجلس العلمي
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

محاضرة رقم(7) نظرية الإشراط الكلاسيكي (الإشراط التقليدي)

حاز العالم بافلوف على جائزة نوبل نتيجة أبحاثه في علم النفس الفيزيولوجي (في مجال عملية الهضم)، وذلك بفضل تجربته الشهيرة، التي أوجد من خلالها تفسيره السّلوكي للتعلم في إطار نظري.

أهميّة النظريّة: نظرية الإشراط الكلاسيكي إجراء تعليمي يتضمّن اقتران الحافز باستجابة مشروطة، ويعتبر الإشراط الكلاسيكي طريقة للتّعلم، حيث يتم اقتران المثير القديم بمثير جديد يؤدي بعدها إلى الاستجابة نفسها.

ولهذه النّظرية أثر كبير في عمليّات كثيرة في ميادين مختلفة منها: التعلّم والعلاج النّفسي والفلسفة السلوكية...إلخ.

-محتوى النظرية: تنص هذه النظرية على أن اقتران المنبه غير المشروط أو الأصلي بالمنبه المشروط أو الجديد لعدة مرات يؤدي إلى اكتساب المنبه الجديد لفعالية المنبه السابق في الاستجابة غير المشروطة.

فنظرية الإشراط التقليدي تقوم باستبدال المنبهات الطبيعية التي اعتاد عليها الفرد في إحداث السلوك بمنبهات جديدة بواسطة اقترانهما(المنبه القديم غير المشروط والمنبه الجديد المشروط) لعد مرات يتحول المنبه الجديد نتيجة عملية الاقتران إلى منبه غير مشروط (أي منبه فعال تلقائيا في إحداث السلوك المطلوب) بسبب اكتسابه لقوة تأثير المنبه السابق، وبعدها يتم سحب المثير القديم من العملية التعليمية التعلمية والاعتماد بعدها على المنبه المشروط البديل في إثارة السلوك المطلوب.

المجلس العلمي لكلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية
قسم اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

ويعتمد نجاح عملية اقتران المنبهات القديمة (غير المشروطة) بالأخرى الجديدة (المشروطة) على مبدأ تقديم المنبه الجديد قبل ثانية من المنبه القديم للعمل على إثارته لإبداء الاستجابة المقصودة ذات الطبيعة الانعكاسية بوجه عام.[1]

قوانين التعلم بالإشراط: تتلخصّ قوانين نظرية الإشراط الكلاسيكي فيما يأتي:

– **قانون الاستثارة:** يحدث الإشراط في الحالة التي يتم فيها الربط بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي. ينتج عن ذلك اكتساب المثير الثاني خصائص المثير الأول.

– **قانون الانطفاء :** يضعف ويختفي فعل المنعكس الشرطي الناتج عن اقتران المثيرين الأصلي والمثير الجديد. عند تكرار ظهور المثير الشرطي لوقت طويل دون تعزيزه بالمثيرة الأصلي.

–**قانون التعزيز:** تعزيز المثير شرطا لتكوين فعل المنعكس الشرطي.

–**قانون التعميم:** عند تحقق الاستجابة الاشتراطية لمثير معين، تصبح للمثيرات المشابهة له القدرة فيما بعد على استثارة الاستجابة نفسها.

–قانون التمييز: وهو قانون مكمل لقانون التعميم. بمعنى إذا كان التعميم يتمّ استجابة للتشابه بين المثيرات، فإن التمييز يحدث استجابة للاختلاف بين المثيرات. فلا يستجيب الفرد للمثيرات المختلفة، وتكون لديه القدرة على تمييزها في الموقف التعليمي.

–**قانون شدة المثير:** إن الارتباط الذي يتم بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية، وتكون نتيجة اقتران المثير الأصلي لمرة واحدة عندما يكون المثير واضحا شديدا.

[1] - محمد زيدان، نظريات التّعلّم، ص38.

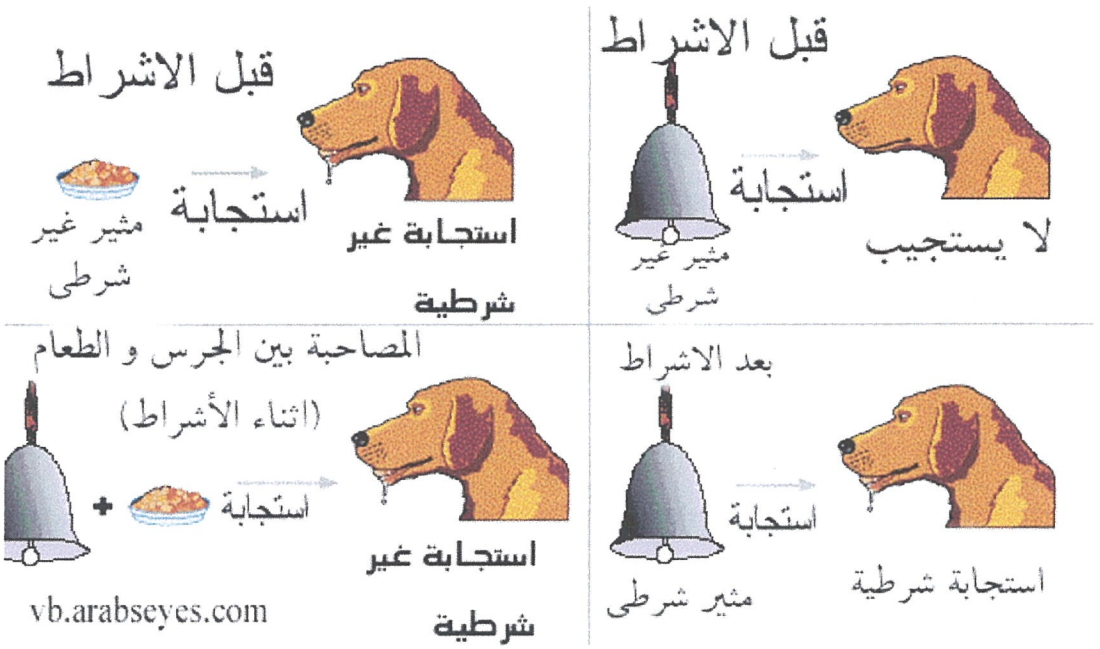
المعهد العلمي للغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
جامعة الوادي

تجربة بافلوف: أراد بافلوف إيجاد تفسير لما لاحظ، وهو إفراز الكلب للعاب بمجرّد تقديم الطعام له، فقام بتجربة المثير الشرطي، الذي صاحب عملية تقديم الطعام التي تعدّ مثيرا غير شرطي.

حيث قام بافلوف في تجربته بتقديم الطعام للكلب مصحوبا برنين الجرس وكرر العملية عدة مرات، وفي كل مرة يحدث سيلان لعاب الكلب. ثم قام برنّ الجرس دون إحضار الطعام وأفرز الكلب اللعاب.

إن سيلان اللعاب لرؤية الطعام هو استجابة طبيعية بمثير طبيعي هو تقديم الطعام. أمّا سيلان اللعاب لمجرّد سماع رنين الجرس فهو استجابة شرطية لمثير غير شرطي.

ويمكن توضيح تجربة بافلوف على الكلب بالرسم الآتي:



المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

المحاضرة رقم 8: النّظريّة الجشطالتيّة

ظهرت النظرية الجشطالتية La **théorie** de la **gestalt** أو **Gestaltisme** على يد مجموعة من العلماء المؤسسين وهم ماكس فريتمر **Max** Wertheimer وكورت فوفكا **Kurt Koffka** ولفجانج كوهلر **Wolfgang Köhler** في ألمانيا، وذلك في الوقت الذي ظهرت فيه السلوكية في أمريكا. وساهمت نظرية الجشطلت في تغيير السياسات التعليمية التربوية وتطويرها في عدّة دول. وتعني كلمة جشطلت Gestalt الألمانية: شكل(صيغة- صورة).

وتعتمد هذه النظرية مبدأ الكلّ قبل الجزء. الشئ الذي يعني إعادة التنظيم والبنية الداخلية لموضوع التعلّم. ومعناه تفكيك المادة وتقسيمها وفق وقائع ومعطيات مع ضبط العلاقات بين مكوناتها، ثم تقديمها وفق تسلسل متدرج ومتكامل، يجب أن تتناسب ومستوى نموّ الطفل من جميع النواحي. وكلّما تمّ تعزيز الاستجابات الإجرائية الإيجابية عند المتعلم كلّما وقع التعلّم بسرعة أكبر.[1]

1-المفاهيم الرئيسية في نظرية الجشطلت:

اهتمت النظرية الجشطاتية بالإدراك الذي يكاد يكون المحور الرئيسي المميّز لها، دون أن تهمل مجالات السلوك الاجتماعي والشخصية . وسعت هذه النظرية إلى تحديد **الإدراك** من خلال تحديد ما يعرف **بآليات التنظيم الإدراكي** مركّزة بالدرجة الأولى على الجانب المتعلّق بكيفية تجميع الأجزاء المختلفة للموقف لتشكّل **الكلّ الجيد** وكذا انفصالها، ويعرف هذا بمبدأ الدّقة والوضوح، والذي يرتبط بعملية التوازن والاتّساق التي يتميز بها الكلّ ليعطي معنى معينا في ظلّ الظروف السائدة في الموقف.

انطلاقا من ذلك سعت الجشطلت إلى تحديد مجموعة من المفاهيم والمبادئ، هي كالآتي:[2]

---

[1]- علي حسين حجاج، نظريات التعلم، ص208-209-210.

[2]- تشير بعض المراجع إلى مجموعة من المفاهيم والمبادئ المتعلّقة بالجشطالتية، وتوظف في الغالب بعض الصور والرّسومات الموضّحة لها. ونشير إلى أهمّ هذه المراجع كالآتي: أنظر عماد عبد الرحيم الزّغول، مبادئ علم النفس التربوي ، من ص 133إلى ص137 وعماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، من ص176إلى ص186. وأنظر: محمد زيدان حمدان، نظريات التّعلم، ص97-103.

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية جامعة بجاية

أولا: التركيب أو البنية:

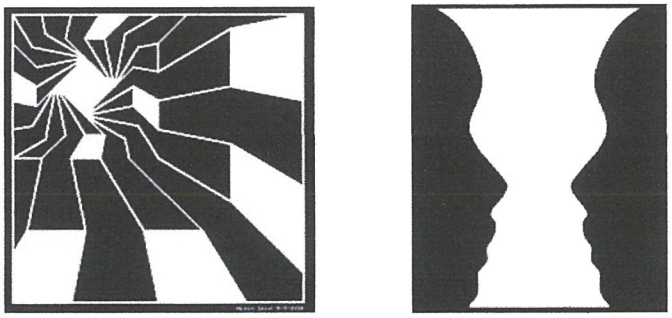
ترى هذه النظرية أنّ هناك بنية خاصة متأصلة بالكلّ أو بالنمط، بحيث تميّزه عن عدد من الأنماط الأخرى. ويتألّف الكلّ من أجزاء مترابطة بصورة ديناميكية وفق قواعد وعلاقات قائمة فيما بينه، ولا يفهم الكل إلاّ بفهم عناصره.

ثانيا: قوانين التنظيم الإدراكي:

توصل علماء هذه النظرية إلى تحديد مجموعة مبادئ وقوانين تحكم عمليات الإدراك، هي:

- **مبدأ الشكل والخلفية:**

وهو المبدأ الأساسي لعملية الإدراك إذ ترى هذه النظرية أنّه من الصعوبة تمييز الأشكال وإدراكها دون وجود محكّ مرجعي يتمّ ضمن نطاقه تحديد ملامح هذه الأشكال. فالأشكال لا توجد في فراغ، وإنّما تقع ضمن نطاق حسّي، ومثل هذا النطاق يسمّى المجال. ويتألف المجال من **الشكل** وهو الجزء الهام والسائد والموحّد الذي يحتل الانتباه. أمّا بقية المجال فيسمى **الأرضية** وهي مجموع الأجزاء التي تحيط بالشكل وتعمل كخلفية متناسقة يبرز عليها هذا الشكل. ويتم التمييز بين الشكل والخلفية وفقا لعدد من العوامل منها الحجم واللون والموقع ودرجة التباين بين الشكل والخلفية.



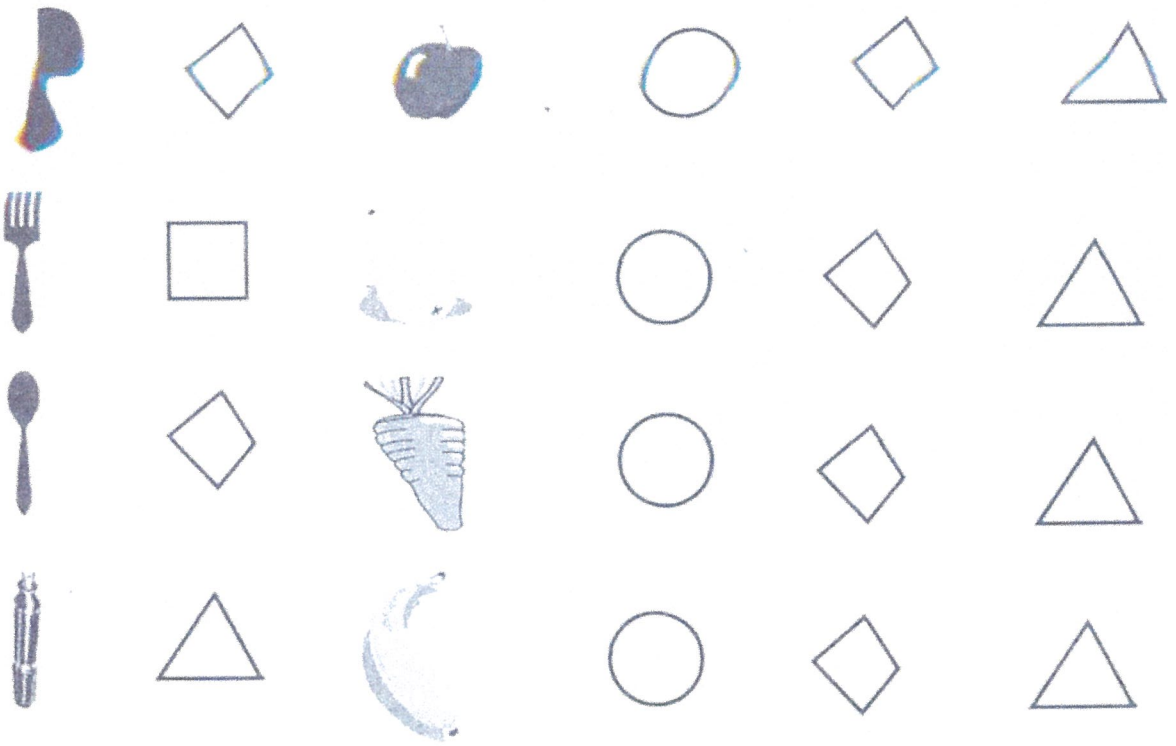
الرسم يبيّن مبدأ الشكل والخلفية

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
جامعة بوزريعة 2

- **مبدأ التشابه:**

ترى هذه النظرية أنّ هناك عاملا آخر يؤثر في تخزين المعلومات في الذاكرة غير مبادىء الاقتران والتكرار، ويتمثّل في التشابه بين المواقف والمثيرات؛ فعملية تخزين المعلومات واسترجاعها من الذاكرة تقوم على عملية الإفادة من التشابه. ووفقا لهذا المبدأ فإن الأشياء المشتركة في خصائص معينة كالشكل واللون والحجم تدرك على أنّها تنتمي إلى مجموعة واحدة. ومثل هذه الأشياء تشكّل كلاّ موحّدا ومنظما ومتناسقا يسهّل استرجاع عناصر هذا الشكل على نحو أسرع وأسهل من الأشياء التي تدرك على أنها لا تنتمي إلى هذا الكل، نظرا لعدم اشتراكها معه في بعض الخصائص.

فعند النظر إلى الأشكال الأتية نجد من السهولة تمييز الأعمدة وإدراكها كونها تشتمل على عناصر متشابهة مقارنة مع الصفوف التي تشتمل على عناصر مختلفة.



المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية جامعة البليدة 2

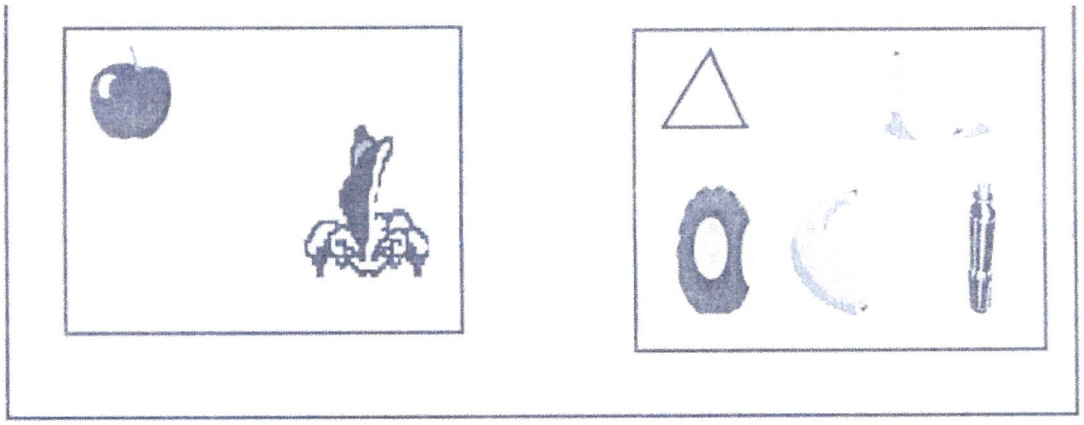
- **مبدأ التقارب:**

يتمثل في أننا نميل إلى إدراك الأشياء والموضوعات القريبة من بعضها البعض في الزمان والمكان على أنّها تنتمي إلى نفس المجموعة، وتشكّل كلا موحدا.

فهذا المبدأ يشير إلى أنّ الأشياء تميل إلى التجميع في تكوينات إدراكية تبعا لدرجة تقارب حدوثها الزماني أو المكاني. فنحن لا نتعامل في حياتنا العملية مع أحداث منفصلة عن بعضها وإنّما مع مجموعات من الأحداث أو المثيرات التي تشترك في ترابط معين كزمان أو مكان الحدوث. وعليه فإنّ تخزينها في الذاكرة واسترجاعها يكون أسهل من غيرها من الأحداث التي لا تترابط في الحدوث الزماني والمكاني.

مثال: الرسم الآتي المتكون من مجموعتين(أ) و(ب):

حيث يتم إدراك الأشياء في المجموعة (أ) على أنها تنتمي إلى نفس المجموعة نظرا لتقارب حدوثها المكاني في مجال محدد. في حين الأشكال في المجموعة (ب) تدرك على أنها لا تنتمي إلى المجموعة (أ) نظرا لبعدها المكاني عن الأشياء الموجودة في المجموعة أ.



مجموعة أ

مجموعة ب

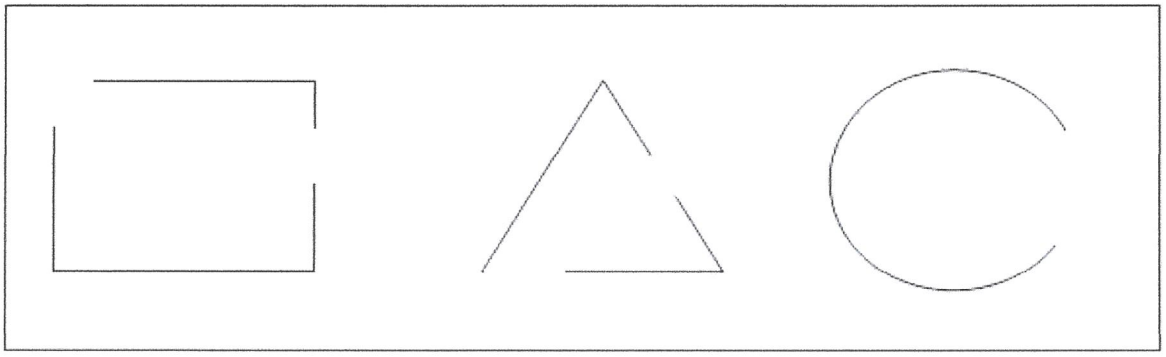
المجلس العلمي
كلية اللغة العربية وآدابها و اللغات الشرقية
جامعة بوزريعة

- **مبدأ الإغلاق:**

يتميز النظام الإدراكي بالقدرة على إعادة تنظيم المدركات الحسية لتكوّن ما يسمى بـ**الكل الجيّد** الذي يمتاز بالاتساق والانسجام والاستقرار. ونميل عموما إلى إدراك الأشياء المكتملة والمستقرة على نحو أسهل من تلك الأشياء غير المكتملة أو الناقصة. فالمساحات المغلقة أو المكتملة تشكل وحدات متناغمة يتمّ إدراكها على نحو أسهل من المساحات المفتوحة أو الناقصة، كما أن العبارات اللغوية المترابطة يتمّ فهمها بسهولة أكثر من العبارات الناقصة أو غير المترابطة.

ونظرا لطبيعة الإدراك الكلّية يحاول الأفراد جاهدين ملء الفراغات والمساحات المفتوحة والعمل على سدّ الثغرات فيها، بهدف الوصول إلى حالة الاستقرار أو الكمال(تشكيل الكلّ الجيد) من أجل تفسيرها وفهمها وذلك بإدراك العلاقة بين الأجزاء.

مثال: في الرسم الآتي نلاحظ أشكالا ناقصة غير مكتملة نعمل على إعادة تنظيم مكوناتها وسدّ الثغرات فيها للوصول إلى الكلّ الجيّد بحيث يتمّ إدراكها على أنها دائرة ومثلث ومربع.

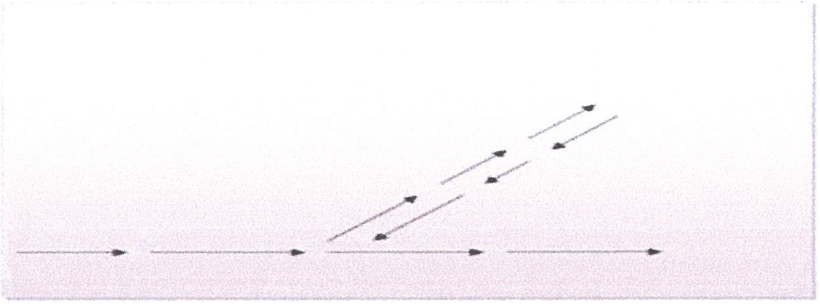


- **مبدأ التشارك في الاتجاه:**

نميل وفق هذا المبدأ إلى إدراك مجموعة الأشياء التي تسير في نفس الاتجاه على أنّها استمرار لشيء ما، في حين يتم إدراك الأشياء التي لا تشترك معها على أنّها خارج نطاق هذا الاستمرار. وهكذا فإن الأشياء التي تشترك في الاتجاه تدرك على أنها تنتمي إلى نفس المجموعة أما الأشياء التي تعارضها بالاتجاه فتدرك على أنّها تقع خارج نطاق هذه المجموعة.

مثال: في الرسم الآتي نميل إلى إدراك الأشياء(الأسهم) في الخط الأفقي على أنّها استمرار للخط المستقيم في حين مجموعة الأشياء في الاتجاه المائل تدرك على أنّها لا تنتمي إلى الخط الأفقي نظرا لأنّها تتعارض معه في الاتجاه.

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
كلية اللغة العربية والأدب واللغات الشرقية
جامعة بوزريعة 2

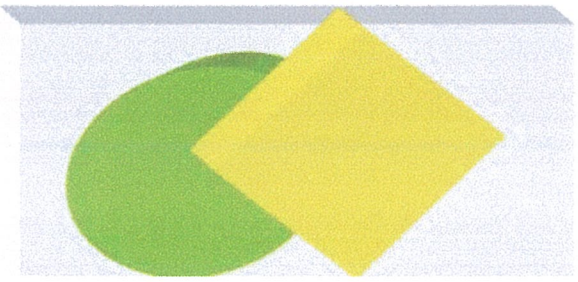


- **مبدأ البساطة:**

يمتاز النظام الإدراكي الإنساني بالطبيعة التبسيطة، حيث نسعى إلى إدراك المجال على أنّه كلّ منظم يشمل على أشكال منتظمة وبسيطة، فهو يعكس الميل إلى تكوين ما يسمى بالكلّ الجيد(المتناغم والمنسجم والمتسق). وهذا يعني أننا في إدراكنا للأشياء نسعى إلى مقارنة خصائص الأشياء بحثا عن خصائص مشابهة لتعميمها على الأشياء الأخرى أثناء عملية التعلّم.

مثال:

نلاحظ في الرسم الآتي أنّنا في عملية الإدراك نميل إلى تبسيط الأشياء حيث ندرك أن المقطع الأخضر شكل أسطواني والمقطع الأصفر على أنّه مربع وذلك على الرغم من التداخل الموجود بينهما.



المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

- **الذاكرة ونظرية الأثر:**

ترى هذه النظرية أنّ الانطباعات الحسّية تخزن بالذاكرة على نحو مماثل، أي بنفس الصيغة أو الشكل الي يوجد عليها الأثر الذاكري، ويتخزّن بنفس الآليات العصبية. كما ترى أن عملية التذكّر والاسترجاع هي بمثابة إعادة تنشيط لأثر ذاكري معيّن من خلال استخدام نفس النشاط العصبي المستخدم في عمليات الإدراك الأوّلية لهذا الأثر.

وتُرجع النسيان إلى أحد العاملين الآتيين:

-صعوبة تنشيط الأثر أثناء التذكر.

-اضمحلال الأثر بسبب التداخل مع الآثار الذاكرية الأخرى .

وتؤكد النظرية على الطبيعة الديناميكية للذاكرة، فالنظام الإدراكي نشط وفعّال يعمل بصورة دائمة على إعادة تنظيم مكونات الذاكرة في ضوء المستجدات.

2-التعلّم في نظرية الجشطلت:

لقد كان الإدراك الموضوع الأساسي الذي اهتم به المنظرون الأوائل لهذه النظرية، لكن إلى جانب ذلك قدّموا بعض الآراء القيّمة حول موضوع التعلّم، وهي كما يوضّحها عماد عبد الرحيم الزغلول كالآتي:

أولا: التعلم يتمّ بالاستبصار:

يعتمد التعلّم على قدرة الفرد على إدراك الموقف الكلّي الذي يتفاعل معه وطبيعة العلاقات القائمة بين عناصر هذا الموقف. فالتعلّم يتمّ وفقا لعمليات معرفية تنطوي على إدراك عناصر المواقف ككلّ والعلاقات القائمة بين هذه العناصر، فهي ترى أنّ عملية اكتساب السلوك تتمّ على نحو مفاجئ، حيث يتمّ اكتشافه من خلال عملية الاستبصار، والتي من خلالها يعمل الفرد على إعادة تنظيم المدركات الحسّية في الموقف وعلى نحو يمكّنه من اكتشاف البنية الكامنة فيه.

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية جامعة بوزريعة 2

وتؤكد النظرية على أنّ السلوك الذي يتمّ تعلّمه من خلال الاستبصار يمكن أن يتكرّر في ذلك الموقف ، بل يمكن تعميمه على المواقف الأخرى المماثلة لذلك الموقف. فما يتمّ تعلّمه من خلال الاستبصار ليس استجابة نوعية خاصة ولكن علاقة معرفية تنظيمية بين وسائل وغايات.

ثانيا: يعتمد التعلّم على الإدراك:

حيث يتوقف على الكيفية التي يدرك من خلالها الفرد الموقف الذي يواجهه، وإدراكه للكيفية التي تترابط بينها العناصر معا في ذلك الموقف.

ولمّا كان التعلم يعنى أصلا بعملية اكتشاف البيئة فهو يرتبط ارتباطا وثيقا بالعناصر الحاسمة والبيئة المتأصلة في الموقف.

وإذا لم يكن الموقف واضحا أو كان عديم المعنى بالنسبة للفرد، فإنّ إدراكه له سيكون عندها غير واضح، وقد لا يشكّل دافعا للفرد لتعلّم السلوك المناسب.

ثالثا: ينطوي التعلم على إعادة التنظيم:

حيث يتضمن مفهوم التعلّم إعادة تنظيم عناصر الموقف من حالة تكون فيها هذه العناصر مختلفة والعلاقات بينها غير واضحة إلى وضع جديد، تكون العلاقات القائمة بين عناصره ذات معنى بالنسبة للفرد. وهذا يعني الخروج بصورة جديدة للموقف بحيث تحمل في طياتها معنى خاصا بالنسبة للفرد من خلال إعادة تنظيم هذا الموقف.

رابعا: ينطوي التعلم على إدراك البنية الداخلية لما يتم تعلمه:

ويتضمن جوانب معرفية حقيقية، فهو ليس مجرّد تشكيل سلاسل من الارتباطات وفقا لمبادئ آلية ميكانيكية، ولكن يعني التعرّف الكامل على العلاقات الداخلية للمواقف المراد تعلّمها وكذلك بنيتها ووظيفتها.

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية جامعة بوزريعة 2

فما يتمّ تعلّمه في الغالب يناسب تماما حقيقة الشيء الذي نتعلّمه وخصائصه الجشطلتية(الكلية) لأنّ جوهر التعلّم هو التعرف على القوانين الداخلية والترابط الدقيق للموقف الذي نتعلمه.

خامسا: يعني التعلّم بالوسائل والنتائج:

إن ما نتعلّمه يتعلق بالنتائج المترتبة على الأعمال التي نقوم بها، فالنتائج المترتبة على السلوك هي في معظمها ذات معنى وترتبط ارتباطا وثيقا بهذا السلوك.

سابعا: الفهم والاستبصار يسمحان بانتقال أثر التعلّم:

ويؤديان إلى اكتساب مبدأ أو قاعدة ترتبط بموقف معين. وإن مثل هذا المبدأ يمكن تطبيقه أو استخدامه في مواقف أخرى مشابهة للموقف الذي تمّ التعلم فيه.

فالمواقف التي يتمّ تعلّمها وفقا لعملية الاستبصار هي أكثر قابلية للانتقال إلى المواقف الأخرى المماثلة. وبالتالي ترى هذه النظرية أن التعلّم بالاستبصار هو تعلم غير قابل للانطفاءأو النسيان، ويشكّل رصيدا ثابتا من مخزون الذاكرة.

ثامنا: التعلم بالاستبصار هو مكافأة في حدّ ذاته:

فنتائج التعلّم هي في حدّ ذاتها معزِّزات لهذا التعلّم، فالرضا والابتهاج اللذان يرافقان التعلّم الحقيقي الناتج عن إدراك العلاقات والمعنى الكامن في الموقف يشكلان خبرة سارة للفرد تكون بمثابة مكافأة لتعلّم ذلك الموقف.

3- تطبيقات النظرية الجشطلتية في التعليمية:

لقد استفاد المختصون في التعليمية من النظرية الجشطلتية فأصبح التعليم يبدأ من تقديم الموضوع شموليا، فجزئيا وفق مبدأ الانتقال من الجزء إلى الكل دون الإخلال بالبنية الداخلية، وفي الوقت ذاته تحقيق الاستبصار على كلّ جزء. والاستبصار هو لحظة الإدراك المتدبر التحليلي الذي يصل بالمتعلم إلى اكتساب الفهم وبناء التعلّم الذي يقتضي الفعل في موضوع التعلم، وذلك بإعادة

هيكلته وتنظيمه. ولا يمكن التحقّق من التعلّم إلا عندما يتم تعميمه على مواقف مشابهة في البنية الأصلية ومختلفة في أشكال التمظهر. حيث أن الاستبصار الحقيقي هو الذي ينتقل إلى المجالات المرتبطة والملائمة.[1]

[1]- أنظر: عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص138.

المحاضرة رقم9: تيارات الفكر البنائي:

البنائية Le constructivisme رؤية ترى أنّ الواقع يبنى بواسطة الذات العارفة، الأمر الذي يعني أنّ المعرفة ليست مجرّد صورة أو نسخة من الواقع، ولكنّها تنتج عن بنائه من خلال أنشطة الذات العارفة.

وقد اعتبر بعض منظري البنائية أن نشاط المتعلم والمعرفة شيء واحد، وبالتالي يرفضون مبدأ نقل المعرفة كوسيلة لاكتسابها، كما يؤكد البنائيون على الإنسان غير قدر اكتشاف حقيقة الوجود المطلق للأشياء.

ويرى الكثيرون أن البنائية على أنها نظرية في التعلم، وليست مجرد طريقة في التدريس، حيث يتمكن المعلمون من تدريس طلابهم بطرق يطلق عليها بنائية.

وللبنائية أوجه متعددة وتيارات مختلفة، ويحاول كوب**Cobb** تصنيف الآراء المتباينة لعلماء البنائية في اتجاهين أساسين، هما:

الأول: آراء علماء البنائية المعرفية، والتي سيقت من نظرية بياجيه، ويركز الاتجاه على النشاط البنائي للفرد في محاولة منه لفهم العالم. حيث يحدث التعلّم عندما يضطرّ الفرد لمواجهة التعارض القائم بين توقعاته والواقع ومحاولة التغلّب عليه (تجاوز حالة عدم الاتزان، ونوضح ذلك عند التطرّق إلى نظرية بياجي).

الثاني: آراء علماء البنائية الثقافية والاجتماعية.

ونعرض تيارات البنائية أو النظريات البنائية Les théories constructivistes فيما يأتي:

1-البنائية البسيطة:

والتي تمثل البنائية في أبسط صورها، حيث تُرسّخ جذور الشكل البنائي. ويطلق عليها البنائية الشخصية المتجسّدة في المبدأ الذي وضعه رائد الفكر البنائي جون بياجيه Jean **Piaget**، والذي

يمكن إيجازه في هذه المقولة: «تبنى المعرفة بصورة نشطة على يدّ المتعلم ولا يستقبلها بطريقة سلبية من البيئة». ولا تركّز بنائية بياجيه **كثيرا** على تأثير البيئة.

2-البنائية الجذرية:

تقدّم مبدأ آخر يضاف إلى مبدأ البنائية البسيطة، وهو أنّ التعرّف على شيء ما يعدّ عملية تكيف ديناميكية يتكيّف فيها الفرد مع تفسيرات قابلة للتطبيق فليس بالضرورة أن يبني الفرد المعرفة عن العالم الواقع؛ فكلّ منّا ينكر واقعه بدرجة ما، ولا يعني هذا أنّ النظرية تنكر الواقع الموضوعي، كما أنّها لا تركز **كثيرا** على تأثير البيئة.

وتوجد البنائية الاجتماعية والثقافية والنقدية التي ركّزت **كثيرا** على تأثير البيئة.

3- البنائية الاجتماعية:

ظهرت على يد فيجوتسكي **Lev Vygotsky** الذي ركّز على الأدوار التي يلعبها المجتمع، وتعتمد على التدريس في ظل سياقات ذات معنى ومغزى للمتعلم.

4-البنائية الثقافية:

وهنا تتجه الأنظار إلى ما وراء البيئة الاجتماعية لموقف التعلّم، ما يطلق عليه سياقات التأثيرات الثقافية، وما يتضمنه من عادات وتقاليد وديانات وأعراف ولغة.

5-البنائية النقدية:

تنظر البنائية النقدية إلى بناء المعرفة في ظلّ البيئة الاجتماعية والثقافية، ولكنّها تضيف إليها البعد النقدي والإصلاح بهدف تشكيل هذه البيئات من أجل العمل على تنمية عقلية دائمة التساؤل من خلال التحاور والتأمّل النقدي للذات.

ويصفها تايلورTaylor بأنّها معرفة اجتماعية تخاطب السياق الاجتماعي والثقافي لبناء المعرفة.

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
جامعة بوزريعة 2

6-البنائية التفاعلية:

تنظر البنائية التفاعلية للتعلّم على أنه ذو بعدين:

- **البعد العام:** المتعلمون يبنون معارفهم عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيائي من حولهم ومع غيرهم من الأفراد.
- **البعد الخاص:** يبني المتعلمون المعنى عندما يتأمّلون في تفاعلاتهم، وعندما يتوفر لهم الوقت للتفاعل والتأمين. ويتيح لهم ذلك ربط الأفكار القديمة بخبرتهم الجديدة.

7-البنائية الإنسانية:

لمؤسّسها نوفالك جوزيف**Joseph D. Novak** الذي يربط بين المعرفة الجديدة والتعلّم ذي المعنى. وتؤكد هذه البنائية على أن العمليات المعرفية التي يوظّفها المحترفون الذين ينتجون أعمالا خارقة للعادة هي نفسها التي يوظفها المبتدئون الذين ليس لهم خبرة واسعة في المجال. والمعرفة وفقا لهذه النظرية ليست مجرّد نقل بسيط لموضوعات العالم وأحداثه عن طريق الملاحظة المباشرة أو تعلّمها من فرد لآخر، بل تمثّل إطارا هرمي التنظيم للمفاهيم المرتبطة بعلاقات تبادلية، أساسه عملية نشطة تتطلب الربط بين المعرفة الجديدة والمعرفة القائمة بالفعل.

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الأجنبية

المحاضرة رقم 10 : بنائية بياجيه:

رغم اشتراك العديد من النظريات المعرفية في مجموعة من الافتراضات حول التعلّم من حيث تأكيدها على مبادئ مثل العقلانية والكلية، إلا أنّها تختلف نوعا ما في تفسيرها للكيفية التي يتمّ من خلالها التعلّم.

وتعنى بنائية بياجيه Le constructivisme de Piaget أو ما يعرف ب **نظرية بياجيه في النمو المعرفي** بتفسير التغيّرات الكمية والنوعية التي تطرأ على إدراك الفرد وتفكيره من خلال مراحل نموّه المختلفة.

وتعدّ نظرية بياجيه إحدى النظريات المعرفية النمائية، لأنها تهتم بالكيفية التي تنمو من خلالها المعرفة لدى الفرد عبر مراحل نموّه المتعددة. فهي تفترض أن إدراك الفرد لهذا العالم وأساليب التفكير حياله تتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى، وتعتمد في كل مرحلة على أساليب واستراتيجيات تفكير خاصة تحكم إدراكات الفرد، وتؤثر في أنماطه السلوكية. ووفقا لذلك عمد جون بياجيه **Jean Piaget** إلى الكشف عن التغييرات التي تطرأ على تفكير الأفراد، والعوامل المعرفية التي تسيطر على مثل هذه التغيرات. ولذلك لم يركّز على قياس الذكاء أو وظائف الميكانيزمات العقلية، وإنمّا اهتم بالدرجة الأولى بدراسة النموّ الذي يحدث في العمليات المعرفية.

ويتّفق بياجيه مع أفكار المدرسة الجشطالتية حول مفهوم **كلية الإدراك** لأشياء هذا العالم (عد إلى درس الجشطالتية)، لكنّه في الوقت نفسه يعترض على افتراض أن مفهوم الكلية هو فطري بالأساس. فهو يرى أن الفرد يقوم ببناء الكليات من خلال عمليات تفاعله المستمرة مع العوامل البيئية المتعدّدة. وأظهر اهتماما كبيرا بما يعرف بنظرية المعرفة التي تعنى بالدرجة الأولى بتفسير الكيفية التي يتمّ من خلالها اكتساب المعرفة. واهتم كذلك بعلوم الأحياء حيث يرى أنه يمكن استخدام المبادئ البيولوجية في فهم عمليات النمو العقلي لدى الإنسان. وقد وظّف العديد من هذه المبادئ والمفاهيم لدراسة العمليات العقلية.

تقوم نظرية بياجيه في علم النفس على **محورين أساسين** هما:

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
المجلس العلمي
جامعة بوزريعة 2

- تشكل المعرفة في حدّ ذاتها أداة تمثّل ينتج عنها تطوير بنى معرفية.
- تؤدي المعرفة وظيفة التحكّم الذاتي في أساليب التفكير لدى الفرد وفقا لعملية التوازن العقلي.

وانطلاقا من ذلك سعى بياجيه إلى وضع نظرية النمو النفسي المعرفي وفق الأتي:[1]

1-الملامح الرئيسية لنظرية بياجيه:

تمتاز نظرية بياجيه بمجموعة من الخصائص هي:

-تعدّ في الأساس نموذجا بيولوجيا ينظر إلى الإنسان على أنّه بناء ذاتي التنظيم، وهو مصدر كلّ الأنشطة التي يقوم بها. فللإنسان القدرة الذاتية على إعادة تنظيم نفسه.

-يمثل الإنسان نظاما متكاملا ذا بعدين رئيسيين هما: مجموعة العلاقات المتبادلة بين مكوّناته وخصائصه، وكذا عمليات تفاعلاته المستمرة مع البيئة. فالتغيّر أو النمو يحدث بفضل التفاعل مع البيئة، ويحدث التغيّر أو النمو في هذا النظام بشكل كلّي وليس في بعض أجزائه.

- لا تُعنَى هذه النظرية بالعلاقات أو الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، فهي لا تؤمن أبدا بأن مثيرات معينة تحدث استجابات معيّنة على نحو آلي، بل إنّ الاستجابات عبارة عن نتاجات للأبنية المعرفية التي يشكلها الفرد في ضوء عمليات النمو.

-ترى أن الإنسان يولد ببعض الأبنية التي تمكّنه من إصدار العديد من ردّات الفعل الانعكاسية (قدرات التنظيم)، وأنّ مثل هذه الأبنية تشكّل أصل المعرفة، إذ أنه من خلالها ينمو العقل وتتطور أساليب تفكير الفرد وأنماطه المعرفية المتعددة. فالإنسان يولد وهو مزود بقدرة على تنظيم المعلومات الحسّية ولا يولد مزودا بمعرفة، وكنتيجة لعوامل الخبرة والممارسة فإنّ العقل يولّد فئات معرفية ويكتشف التنظيمات المعرفية.

[1]- أنظر: كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، من ص135 إلى ص 138.

2-النمو العقلي عند بياجيه:

أدرك بياجيه بفضل تخصصه في البيولوجيا إمكانية توظيف مفاهيم علوم الأحياء لفهم عمليات النمو المعرفي لدى الأفراد، فانصب اهتمامه على مسألتين هما:

أ- كيف يدرك الطفل هذا العالم، والطريقة التي يفكّر من خلالها بهذا العالم.

ب-كيف يتغيّر إدراك الطفل وتفكيره بهذا العالم من مرحلة عمرية إلى أخرى.

وعليه حاول بياجيه تحديد خصائص الأطفال التي تمكّنهم من التكيّف مع البيئة التي يعيشون فيها ويتفاعلون معها، ثم تفسير التغيّرات التي تطرأ على مثل هذه الخصائص عبر مراحل النمو المختلفة.

ويرى أن للنمو جانبان هما:[1]

أحدهما كمّي والآخر كيفي(وظيفي)؛ فالأول يرتبط بعمليات تشكيل الأبنية المعرفية عن موجودات العالم، أما الثاني فيشمل التغييرات التي تطرأ على الأبنية المعرفية والوظائف العقلية. ويتضمن **البناء المعرفي** نوعية الخبرات وأسلوب التفكير عند الإنسان في مرحلة عمرية معينة. أما **الوظيفة العقلية** فتشير إلى العمليات المعرفية (الذهنية) التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته المستمرة مع المثيرات البيئية. والأبنية المعرفية قابلة للتغيير في ضوء التفاعل المستمر مع البيئة، في حين الوظائف العقلية هي مكونات فطرية موروثة قابلة للتغيّر. ومنه انصب اهتمام بياجيه على الأبنية المعرفية والتغيّرات التي تطرأ عليها.

وتتنوع البنية المعرفية Structure cognitive تبعا لطبيعة الخبرات البيئية، فهي تزداد عددا وتعقيدا من جرّاء عمليات التفاعل المستمرة مع مثيرات البيئة. وتكون مجموعة من الأبنية بسيطة كالأبنية التي يشكلها الأطفال في المراحل الأولى، أو معقدة كتلك التي ترتبط باللغة والإجراءات المعقدة. وتخضع البنى البسيطة إلى التغيّر والتعقيد في ضوء عامل التفاعل.

---

[1]- عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص175.

3-عوامل النمو عند بياجي:

تتحدّد عوامل النمو عند بياجي فيما يأتي:[1]

-النضج (يرتبط بالجهاز البيولوجي).

-التفاعل مع العالم المادي.

-التفاعل مع العالم الاجتماعي.

-التوزازن (قدرة فطرية تعمل على التنسيق بين العوامل السابقة لتحقيق الاتّزان بين الحصيلة المعرفية السابقة والخبرات الجديدة. ويتمّ بإعادة التنظيم الذاتي للبنى المعرفية.

4-أنواع المعرفة عند بياجيه:

يقسّم بياجيه المعرفة إلى نوعين هما:[2]

أ- **المعرفة الشكلية:** وهي مباشرة، ترتبط بخصائص الأشياء والمثيرات وبالشكل الذي تكون عليه الأشياء في العالم الخارجي.

ب-**المعرفة الإجرائية:** وهي غير مباشرة، تنبع من العمليات العقلية التي يجريها الفرد، وتقوم على الاستدلال والمحاكمة العقلية، وتعنى بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالة إلى أخرى.

5-العمليات الأساسية في النمو:

إن **عملية التوازن** هي العامل الأساسي في النمو العقلي، فهو ديناميكية نشطة تلازم الفرد خلال عمليات تفاعلاته المستمرة مع هذا العالم. ومن خلالها يتخلّص الفرد من حالات الاضطراب أو

[1]- عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ص180.
[2]- علي حسين حجاج، نظريات العلم، ص285.

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية جامعة أبو بكر بلقايد 2

الاختلال التي تحدث بفعل التفاعلات المستمرة للوصول إلى حالة الاتّزان بين بنائه المعرفي الداخلي وهذا العالم الخارجي.

وتشمل عملية التوازن على قدرتين فطريتين هما: قدرة التنظيم وقدرة التكيف. وتتفاعل القدرتان عند الفرد وتندمجان معا لتحقيق نوع من التلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها، وهو ما نوضّحه فيما يأتي:[1]

أ- **التنظيم**Organisation : يولد الأفراد -حسب بياجيه- وهم مزودون ببعض البنى المعرفية البسيطة وبعض الاستعدادات التي تمكّنهم من تنظيم الخبرات الخارجية في ضوء ما يوجد لديهم من تكوينات أو أبنية، الأمر الذي يسمح لهم بإعادة تنظيم بعض الأبنية لتكوين أبنية جديدة. وهي قدرة تجعل الفرد فاعلا في بيئته.

ب-**التكيّف**Adaptation : استعداد بيولوجي يساعد الإنسان على العيش في بيئة معيّنة، حيث يعمل الفرد على تحقيق التوازن مع ما يجري من متغيرات في البيئة التي يتفاعل معها، مما يتيح له فرصة العيش والبقاء. ويحدث التكيّف النهائي من خلال عمليتين متكاملتين هما: التمثّل والتلاؤم.

***التمثل**Assimilation: وهو تعديل أوتغيير في الخبرات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد لتصبح مألوفة ومتلائمة مع ما هو موجود فعلا من أبنية وأنشطة.

* **التلاؤم**Accommodation : وهو عملية تعديل أو تغيير البنى الموجودة عند الفرد لتتناسب مع الخبرات الخارجية، حيث يسعى الفرد وفق هذه العملية إلى تعديل خبراته وأساليب تفكيره لتتلاءم مع الواقع الخارجي. فالتلاؤم بهذا عملية معاكسة للتمثّل ومكمّلة له في الوقت نفسه.

6-أهمية نظرية بياجيه وتطبيقاتها التعليمية:

تعدّ نظرية بياجي من أوائل النظريات في مجال النمو العقلي، فهي من أكثر النظريات شمولية لكومها فسّرت النمو العقلي عند الأطفال ودرست القدرات العقلية المعرفية. وقد شكّلت النظرية نقطة انطلاق العديد من النظريات المعرفية لاحقا.

[1]- أنظر: علي حسين حجاج، نظريات العلم ، من ص 132 إلى ص135.

ولم يقتصر بياجيه على دراسة النمو من خلال العمليات المعرفية فحسب، بل درس النمو الاجتماعي والانفعالي والأخلاقي واللغوي، على اعتبار أن مظاهر النمو المختلفة مترابطة يؤثر كلّ منها على الآخر سلبا أو إيجابا.

ويعدّ بياجيه أوّل من أدخل مفهوم **التوازن العقلي** كأحد الأسباب التي تؤدي إلى حدوث النموّ العقلي.

كما أنّ للنظرية تطبيقات تربوية وتعليمية كثيرة، وذلك من حيث اختيار الخبرات، والمراد بذلك التعليمية المناسبة وأساليب واستراتيجيات تقديم هذه الخبرات ووسائل تقويمها. وفي هذا الصدد يرى جالاجر **Gallagher** أنّ التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه مرّت بثلاث مراحل هي:

- المرحلة الأولى: تمثّلت في التطبيق المباشر لمفاهيم هذه النظرية داخل الغرف الصفية.
- المرحلة الثانية: تمثّلت في الانشغال بمسألة الفوارق الفردية بين المتعلمين.
- المرحلة الثالثة: تمثّلت في تطبيق مفهوم التوازن العقلي على عمليات التعلّم، من خلال استخدام **أسلوب حلّ المشكلات** ووضع المتعلمين في حالات عدم التوازن العقلي.

فعملية الموازنة التي تهدف للقضاء على مختلف أشكال الاضطراب عامل هام في حدوث التنظيم المعرفي للمعلومات عند المتعلمين[1].

[1]- أنظر: المرجع نفسه، ص139.

المحاضرة رقم(11) : نظرية معالجة المعلومات:

1-التّعريف بالاتّجاه:

نظرية معالجة المعلومات نموذج للنظرية المعرفية في التعلم والتعليم. ويؤمن المعرفيون أنه أصبح بالإمكان دراسة السلوك غير القابل للملاحظة مثل عمليات التفكير بطريقة علمية. ويركز بعض علماء النفس المعرفيون على التّعلم ذي المعنى وحل المشكلات بينما يركز البعض الآخر على دراسة نظرية معالجة المعلومات كنموذج بوصفه معرفيا[1].

2-عوامل ظهور الاتّجاه:

ظهر هذا الاتجاه لأول مرة في الخمسينات من القرن العشرين، ويعتبر من النظريات المؤثرة في سيكولوجية التعلم. وينظر إلى التعلم كعمليّة فكريّة بالغة التّعقيد. ويشبّه ما يحدث في دماغ الإنسان من عمليات ذهنية بما يحدث في جهاز الكومبيوتر من عمليات.

ومن العوامل التي ساعدت في ظهوره، نذكر ما يأتي:

-التقدّم الحاصل في علوم الكومبيوتر والذكاء الاصطناعي.

-النظرية الجشطالتية وأثرها في تفسير بعض العمليات العقلية.

-تطوّر التفكير اللّغوي.

3-العمليات الذهنية في عمليّة التعلّم:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن عقل الإنسان نظام معالجة رمزي، وأن النظام الرئيسي فيه هو مخازن الذاكرة. حيث يتم الاحتفاظ فيها بالمعلومات. والعمليات التي تقوم بترميز المعلومات

[1] يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة، ط1، 2013، ص469.

المجلس العلمي لكلية الآداب واللغات الشرقية جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

وتخزينها واسترجاعها ومعالجتها. وقد ترجع أهمية هذا الاتجاه إلى كونه قد ركز على طبيعة المتعلم إذ يرى الفرد نشطا حيويا، ويقوم بعمليات التفسير والمعالجة للمنبهات التي يصادفها في البيئة[1].

ويركز هذا المنظور على دراسة الأفراد، وقد كان تركيزه في الأوّل على الاهتمام بأسباب ملاحظة الإنسان وتنظيمه وتذكره لمدى واسع من المعلومات التي يستقبلها يوميا من البيئة المحيطة به. فسماع نشرة أخبار الصباح ودراسة ما يكتب من تقارير عن أسعار الأسهم ومراجعة الملاحظات الصفية وتشخيص العطب في محرك السيارة، كلّ ذلك من النشاطات اليومية التي تعتمد على معالجة المعلومات من البيئة والتدخل فيها بطريقة ذهنية[2].

وتعني معالجة المعلومات طريقة الفرد المميزة ومستوى اسقباله ومعالجته للمادة المتعلمة وتحويله لها. وأنواع الترابطات التي يضعها بين المعلومات الجديدة والمعلومات الموجودة أساسا في الذاكرة.

3-1-العمليات المعرفية والعمليات ما وراء المعرفية:

يقوم الإنسان بنوعين من العمليات أثناء قيامه بمعالجة المعلومات التي يستقبلها من البيئة الخارجية، وقد تمّ تصنيفها إلى الآتي:

أ-**العمليات المعرفيّة**: تشمل عمليات الإدراك والتمثّل والتخزين والتنظيم والاسترجاع والتذكر...إلخ

ب-**العمليات ما وراء المعرفية**: تتمثل في وعي المتعلم بالعمليات الذهنية التي يقوم بها أثناء معالجة المعلومات، وتفكيرها فيها.

3-2-أهم العمليات الذهنية أثناء معالجة المعلومات: من العمليات الرئيسة اللازمة أثناء معالجة المعلومات ما يأتي:

[1]- يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم 470.
[2]-المرجع نفسه، 471.

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية جامعة يوزريعة 2

-**الاستقبال:** تسلم المنبّهات الحسية المرتبطة بالعالم الخارجي.

-**الترميز:** تكوين آثار ذات مدلول معين للمدخلات في الذاكرة. ويشمل الترميز البصري، الترميز السمعي، الترميز اللمسي، الترميز الدلالي، الترميز الحركي.

-**التخزين** : وهو الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة.

-**الاسترجاع:** استدعاء المعلومات وتنظيمها من خلال التذكر.

3-4--دور الذاكرة:

لعل من أهم هذه العمليّات الذاكرة. مثل ما نحاول تبيينه فيما يأتي:[1]

الذاكرة عبارة عن معالجة معرفيّة أساسيّة، تسمح بالحصول والاحتفاظ بالمعلومات عن العالم وخبراتنا معه. ولا يمكن فصل الذّاكرة عن التّعلم. فالتعلم هو اكتساب المعلومات، والذاكرة هي مخزن لهذه المعلومات.

ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الذاكرة هي:

أ-الذاكرة الحسيّة:

تخزن فيها المعلومات الحسّية لفترةٍ وجيزةٍ جدًا من الزمن، ويتم تمرير هذه المعلومات من الذاكرة الحسّية إلى الذاكرة قصيرة الأمد عبر عملية الانتباه، وهي العملية المعرفية التي يختار فيها الوعي التركيز على جانب واحد من البيئة حوله بينما يتجاهل الأشياء الأخرى، مما يساهم في التركيز على المحفّزات التي نهتم بها في هذه اللحظة تحديدًا.

ب-الذاكرة قصيرة المدى:

يمكن اعتبارها أنها القدرة على تذكر المعلومات ومعالجتها في ذات الوقت. وهي تحتفظ بكمية صغيرة من المعلومات.

[1] -أنظر: رافع النّصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النّفس المعرفي، دار الشّروق، الأردن، دت ، ص68-69-70-71.

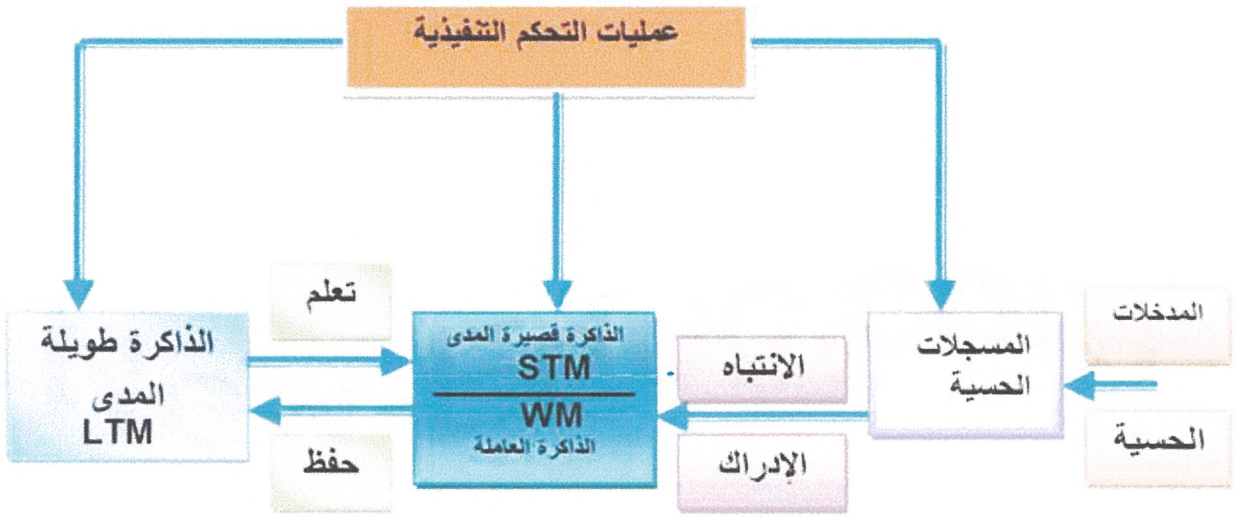
المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية جامعة الجزائر 2

ت-الذاكرة طويلة المدى:

هي التي يتمّ فيها تخزين المعلومات على مدى فترة طويلة من الزمن. وعلى الرغم من انطباعاتنا اليومية مثل النسيان الدائم، إلا أنه من المرجح أن الذاكرة طويلة الأمد تضمحل بقدر ضئيل جدًا مع مرور الوقت، ويمكنها تخزين كمية غير محدودة من المعلومات وذلك منذ ولادة الفرد.

4-رسم توضيحي لبعض العمليات الذهنية أثناء معالجة المعلومات:

يلجأ الدارسون إلى اعتماد الصور والرسوم لتوضيح العمليات الذهنية المعقدة والمتداخلة. ونشير إلى بعضها في هذا الرسم:



5-أسس التعلّم في نظرية معالجة المعلومات:

من الأسس التي يقوم بها المتعلم حسب هذا الاتّجاه تذكر ما يأتي: [1]

-إنّ العمليات المعرفية نشطة وفعالية وإيجابية وليست خاملة أو سلبية.

-العمليات المعرفية فعالة ودقيقة.

[1]- شذى عبد الباقي محمّد ومصطفى محمد عيسى، اتّجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، دار المسيرة، ط1، 2011، ص79-60.

-العمليات المعرفية مترابطة فيما بينها

-العديد من العمليات المعرفية يقوم بالتجهيز التبادلي للمعلومات من الأدنى للأعلى، ومن الأعلى للأدنى.

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية جامعة البليدة 2

المحاضرة رقم(12) البنائية الاجتماعية:

البنائية الاجتماعية هي نظرية من النظريات المعرفيّة، تركّز على أثر الآخرين في اكتساب السلوك، كشكل من أشكال التّعلم، إنها نظرية تؤكد على دور الآخر في بناء المعارف وعلى الصراع في النمو الفردي والاجتماعي. ويحصل التعلم بفضل تبادلات مثمرة بين الأفراد، حيث تحقق التفاعلات الاجتماعية الكفاءات عند الأفراد

وتعود هذه النظرية للعالم فيجوتسكي، وهو عالم نفس تعليمي روسي الأصل. فالتعلم البنائي الاجتماعي عملية تتعدل فيها المعرفة الداخلية للمتعلم كاستجابة لاضطرابات الناتجة عن كل من التفاعل الاجتماعي والشخصي. حبث أن التعلم يتأثر بالآخرين والتفاعل الاجتماعي يلعب دورا هاما في إعادة البنية المعرفية اعتمادا على الخبرات.[1]

فالتعلم عملية اجتماعية يتفاعل فيها الأفراد مع الآخرين ومع الأشياء والأحداث من خلال معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن التصورات والأفكار والمعارف والخبرات كعناصر ثقافية اجتماعية.

يؤدي التفتاعل الاجتماعي الثقافي إلى التغيرات التدريجية في الأفكار والسلوكات التي تتنوع من ثقافة إلى أخرى. فالثقافة تساعد في تكوين وجهات النظر الذاتية حول العالم حسب ما يذهب إليه فيجوتسكي.

مفاهيم النظرية: ترتبط النظرية الاجتماعية بمفاهيم متعددة، منها:[2]

-**اللغة:** أحد الوسائط الاجتماعية للمتعلم وأكثرها قوة. وتزيد من عملية التواصل الاجتماعي.

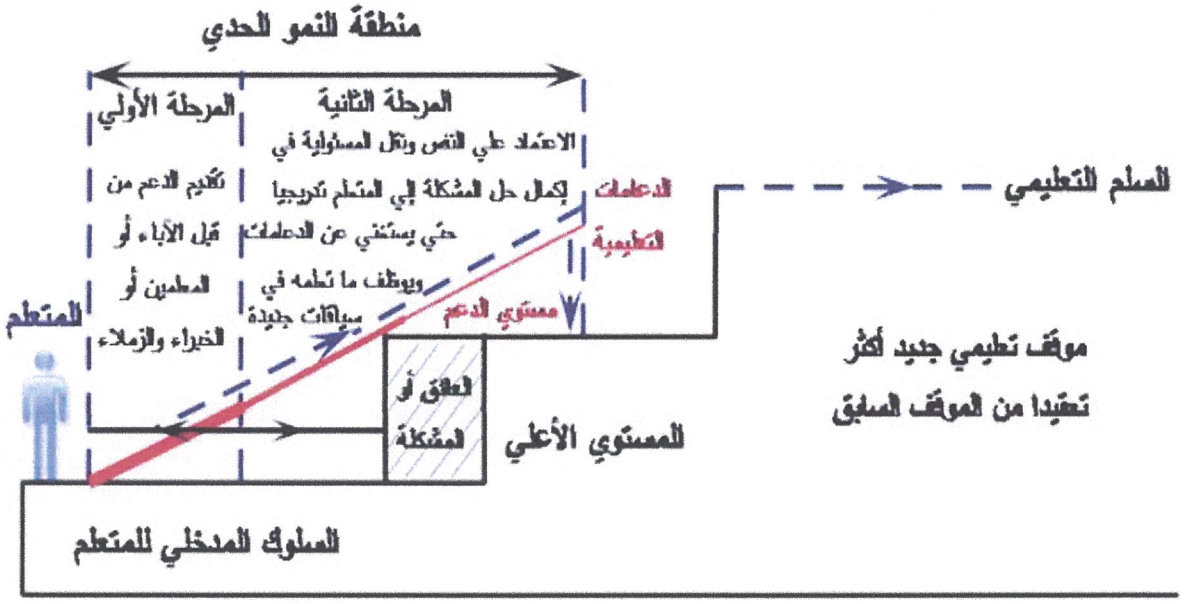
-**البيئة الاجتماعية:** هي مصدر من مصادر المعرفة الناتجة عن تفاعل القرد مع البيئة (الأقران واللغة و الخبرات) أو تفاعله في التنظيم الشكلي.

[1] - أنظر: زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ط1، 2016، ص62.
[2] - أنظر: المرجع نفسه، ص64-65-66

-التفاوض: يتم عن طريق تشجيع المعلم التلاميذ على المناقشة الحوارية التفاوضية كالتفوض المفتوح عن طريق الأسئلة المفتوحة وإعطاء الفرصة لهم.

-حيز النمو الممكن: للتلميذ مستويان هما: مستوى النمو الفعلي، وهو المستوى الذهني الحالي، وقدرته على التعلم بنفسه. ومستوى النمو الكائن، وهو المستوى الذي يستطيع الوصول إليه بمساعدة الآخرين.

-رسم توضيحي لكيفية التعلم حسب البنائية الاجتماعية: يلخّص الرسم الآتي كيفية التعلّم وفق النظريّة البنائية الاجتماعية من خلال التفاعل مع الآخرين.



المحاضرة رقم(13): المقاربة السلوكيّة والمقاربة المعرفيّة للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة

انطلاقا من الدروس السابقة يتبيّن لنا التعارض الموجود بين التوجّهين السّلوكي والمعرفي.

التعارض القائم بين المقاربتين:

يعتبر التوجّه المعرفي بمثابة ثورة فكريّة ضدّ التوجّه السّلوكي، وذلك بسبب التغيير الكبير الذي أحدثه في التفسيرات والمفاهيم، وكذا المبادئ والقوانين المرتبطة بالسلوك البشري عامّة وبالتّعليم والتّعلم على وجه الخصوص.

فالمنظور السّلوكي –مثلما وضّحنا– قائم على ملاحظة السلوك الخارجي أثناء التّعلّم، ولا يهمّه ما يحدث في عقل الإنسان من عمليّات ذهنيّة غير خاضعة للملاحظة المباشرة، حيث السّلوكيّة من الدّراسة مواضيع هامّة مثل العقل والتفكير والمعنى ...إلخ. بينما أعادت النظريّة المعرفيّة الاعتبار إلى هذه العمليات الذهنّية المعقّدة، ورأت أنه من الضروري البحث فيها لتفسير السّلوك البشري والتّعلّم على وجه الخصوص.

عناصر المقارنة بين المقاربتين:

وفيما يأتي نوضّح الاختلاف الموجود بين المقاربتين السّلوكية والمعرفية للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وهذا من خلال العناصر الآتيّة:

* لا يرى السلوكيون حرجا في عدم الاعتراف بوجود العقل الإنساني، وهذا عند دراسة السلوك الإنساني لكونه لا يلاحظ. في حين تعتبر النظرية المعرفية أن سلوك الإنسان يمليه العقل الذي يقوم بالتوجيه العام للإنسان.

* **القيّم** في منظور السلوكيين أوهام موروثة منافية للعلم، وهي في النظرية المعرفية نتاج التطوّر العلمي الحاصل في السلوك القيّم.

* **التعليم** في النظرية الأولى هو استجابة معززة لمثيرات خارجية والتجربة هي أساس المعرفة، ولا تقدّم المعارف إلا بارتباطها بملاحظة السلوكات الكلامية والفعلية. أي أن المعرفة موجودة خارج الذات ولا تتمّ إلا عندما تحدث المثيرات المناسبة.

أما التعليم في النظرية المعرفية فلا يكون شاملا إلاّ بتغيير الإنسان لطريقة تفكيره وبنائه المعرفي والعمليات المعرفية التي يوظّفها وليس بما يقوم به من سلوك ظاهر.

*يحتل **المعلّم** المركز الرئيسي في عملية التعلّم، فهو المتحكّم فيها وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصحّح فيها التلميذ سلوكه، ويقوم أيضا بتعزيز سلوك التلميذ وتعديله ، كما يقوم بمراقبة ومتابعة التعليم الفردي.

وبالإضافة إلى ذلك يخطط للعملية التعليمة ويتابعها وينفّذها ويقيّمها، دون أن يهتم بما يجري في ذهن المتعلّم من عمليات عقلية، لأنّها داخلية لا يمكن إخضاعها للملاحظة والقياس.

أما المعلّم في الاتجاه المعرفي فيعمل على إعطاء الدروس وشرحها ومناقشتها، وكذا تهيئة العملية التي تجعل المتعلم باحثا ومحصّلا لأكبر عدد من المعلومات.

*المتعلّم في الاتجاه السلوكي مجرد مستجيب للمثيرات، ودوره سلبي في عملية التعلم. وهو يملك مخزونا يجب أن يعبأ بمجموعة من المعارف، وعندما تستثار عن طريق التعزيز يعمل على استرجاع ذلك المخزون.

أما المتعلّم في الاتجاه الثاني فهو محور العملية التعليمية، وله أدوار إيجابية فيها؛ فهو يساهم في التخطيط للأهداف التعليمية، ويشارك المعلّم في النشاط عن طريق شرحه لأجزاء الدرس والقيام بالبحوث. كما أنه فرد يسعى إلى اكتساب المعرفة وتخزين المعلومات في الذاكرة وتنسيقها وتنظيمها واسترجاعها على شكل أنماط ذات معنى وفائدة وقت الحاجة.

*المنهاج التعليمي: في النظرية السلوكية هو الكتاب التقليدي وكتب مبرمجة وأما الوسائل فهي تقليدية مثل السبورة والطباشير والملصقات والخرائط...إلخ.

أمّا المنهاج حسب الاتجاه الثاني فيقوم على ترابط الموضوعات وتكامل الدروس وتنوّع المصادر والموارد المعرفية واستخدام أدوات تقنية مختلفة.

***التقويم:** يقوم التقويم في النظرية السلوكية على قياس كمّية الاستجابات المتعلمة عن طريق الاختبارات. لأنّ العملية التعليمية –حسبها– عبارة عن تنظيم لمثيرات البيئة التعليمية بشكل يؤدي إلى إعادة الاستجابات المطلوبة، وأن هدفها يتجلى في العمل على زيادة كمية هذه الاستجابات عن طريق التعزيز.

في حين تقوم النظرية المعرفية على قياس كمية المعلومات ونوعية المعارف المكتسبة وتوظيف الملائمة منها في حلّ المشكلات.

على الرغم من الاختلاف القائم بين التوجّهين المذكورين إلا أنّ جميع النظريات يمكن أن تتكامل فيما بينها في تفسير السّلوك البشري وكيفيّة التعلّم.

المحاضرة رقم(14) مقارنة بين البنائية المعرفية والبنائية الاجتماعية:

أهمية النظرتين المعرفيتين:

تعتبر النظريّة البنائية المعرفيّة بزعامة بياجيه والنظريّة البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي وغيره، من أبرز نظريات التّعلم المعاصرة التي أعادت الاعتبار لدور العمليّات الذهنيّة في تفسير عمليّة التعلّم، ولدور المتعلم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة. فهو عنصر إيجابي فعّال نشط، قادر على التحليل والمناقشة وإعداد أجزاء الدّرس إلى جانب المعلّم، وعلى ممارسة التقويم الذاتي أثناء التّعلّم.

-أوجه الاتّفاق والاختلاف بين النظريتين

تتفق النظريتان البنائية المعرفيّة والنظريّة البنائية الاجتماعية في اعترافهما بدور العمليّات المعرفيّة في عمليّة التّعلّم، وضرورة توظيف المتعلّم لمكتسباته السابقة في حلّ المشكلات، ومنه اكتساب معارف جديدة في وضعيّات تعليميّة معيّنة.

لكنّهما تختلفان في الجانب الذي تركّز عليه كلّ واحدة منهما، حيث يولي بياجيه العناية الكبيرة بما يحدث في دماغ الإنسان من عمليات عقّدة ، ولا ينكر الدور الفعّال للبيئة الخارجية في مراحل النّمو. بينما لا تنكر البنائية المعرفيّة الاجتماعية دور هذه العمليّات الذهنيّة الموجودة في العق البشري، لكنّ اهتمامها الكبير منصب على عامل البيئة الاجتماعية، وترى أنّ التّعلم يتمّ من خلال التفاعل الاجتماعي للفرد في بيئته.

ويعرض الجدول الآتي الفرق بين البنائية المعرفية والبنائية الاجتماعية في موضوع التعلّم والتعليم.

وجه المقارنة	البنائية المعرفية	البنائية الاجتماعية الثقافية
تحديد موقع العقل	في رأس الفرد	في التفاعل الفردي والاجتماعي
التعلّم	هو عملية نشطة لإعادة تنظيم المعرفة	هو عملية مشاركة الفرد بممارساته في بيئة معينة
كيفية يتحقّق الهدف؟	عن طريق الأساس الثقافي	من خلال عمليات ثقافية واجتماعية

	والاجتماعي لخبرة الفرد.	يقوم بها أفراد متفاعلين.
الاهتمام النظري	بعمليات الفرد النفسية	بالعمليات الثقافية والاجتماعية.
تحليل التعلّم	هو تنظيم ذاتي معرفي، فالطفل يشارك في ممارسات ثقافية.	هو مشاركة الفرد للآخرين والطفل يبني المعرفة بنفسه.
أساس التحليل	تصميم نماذج لإعادة تنظيم مفاهيم الفرد.	هو مشاركة الفرد في ممارسات منظّمة ثقافيا وكذلك التفاعل وجها لوجه.
حجرة الدراسة	انعدام التجانس بين أفراد البيئة وبالتالي فالتحليلات بعيدة عن الممارسات الثقافية والاجتماعية.	ممارسات منظّمة ثقافيا
النظر إلى الجماعة		التجانس بين أفراد البيئة الواحدة مع الاهتمام بتحليل الاختلافات النوعية بينهم.

الخاتمة:

انطلاقا ممّا سبق نؤكّد على الآتي:

-التعليمية العامة حقل معرفي خصب هادف، يستفيد من نتائج العلوم الأخرى في إطار التقاطع المنهجي الحاصل في شتى العلوم.

-العملية التعليمية التعلّميّة عملية هادفة ترتكز على ثلاث عناصر متفاعلة فيما بينها هي المعلم والمتعلم والمادة التعليمية.

-ساهمت نظريات التعلم المتعددة -على الرغم من الاختلاف الموجود فيما بينها- في تطوير هذا الحقل المعرفي، بفضل تفسيرها لكيفية حدوث التّعلم واستثمار النتائج المتوصل إليها في الممارسات التعليمية التعلمية.

قائمة المراجع:

-أحمد حساني، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2009.

-أنور محمد الشّرقاوي، التّعلم نظريّات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، 2012.

- رافع النّصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النّفس المعرفي، دار الشّروق، الأردن، دت.

- زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ط1، 2016.

- شذى عبد الباقي محمّد ومصطفى محمد عيسى، اتّجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، دار المسيرة، ط1، 2011.

-عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والدّيداكتيكيّة والسيكولوجيّة، منشورات عالم المعرفة، ط1، 2006.

-عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ط2، 2012.

-محمد الدريج، ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، تداخل التّخصّصات أم تشويش براديكمي، منشورات مجلّة كرّاسات تربويّة، تطوان، 2019.

- محمد السيّد علي، موسوعة المصطلحات التّربويّة، دار المسيرة، عمان، ط1 ، 2011.

-محمّد زياد حمدان، نظريّات التّعلم، تطبيقات علم نفس التّعلم في التّربية، دار التّربيّة الحديثة، دمشق، 1997.

فهرس المحتويات

مقدّمة:..... 1

المحاضرة رقم1: التّعليميّة العامّة، أهدافها، عناصرها..... 3

1- التّعليميّة العامّة والتعليميّة الخاصّة: 3

1-1-مفهوم التّعليميّة العامّة: 3

1-2-الفرق بين التّعليميّة العامّة وتعليميّة مادّة دراسيّة: 3

2-عناصر العمليّة التّعليميّة:..... 5

2-1- المعلم: 5

2-2-المتعلم:..... 5

2-3-المادّة التّعليميّة:..... 6

3-أهداف التّعليميّة العامّة:..... 6

4- الموقف التّعلّمي: 7

5- تقويم العمليّة التّعليميّة:..... 7

6-علاقة التّعليميّة بعلوم أخرى: 8

المحاضرة رقم 2: التّعليم والتّعلّم 9

1- مفهوم التّعليم والتّعلّم: 9

1-1-التعلّم:..... 9

1-2-التّعليم: 10
2-شروط التّعلّم: 11
المحاضرة رقم 3: التّعليميّة بين النظريّة والتّطبيق 12
1- مفهوم النّظريّة: 12
2-مفهوم نظريّة التّعلم: 13
3-التّعليمية بين النّظريّة والتّطبيق: 15
المحور الثاني: نظريات التعلم وتطبيقاتها 1
المحاضرة رقم4: محاولة تصنيف نظريّات التّعلّم: 17
1-تعدّد نظريّات التّعلّم: 17
2- النظريّات السّلوكيّة والنّظريّات المعرفيّة: 17
أ- النّظريّات السّلوكيّة:Théories béhavioristes 18
الفئة الأولى: نظريّات التّعلم الارتباطيّة: 18
الفئة الثانيّة: نظريّات التّعلم الوظيفيّة: 18
ب-النظريّات المعرفيّة 19
المحاضرة رقم 5: النّظرية السّلوكيّة 20
1-مفاهيم السّلوكيّة: 21
2-التفسير السلّوكي للتعلّم: 22
3- تطبيقات السّلوكيّة في التّعليميّة: 23

المحاضرة رقم 10 : بنائية بياجيه: 46
1-الملامح الرئيسية لنظرية بياجيه: 47
2-النمو العقلي عند بياجيه: 48
3-عوامل النمو عند بياجي: 49
4-أنواع المعرفة عند بياجيه: 49
5-العمليات الأساسية في النمو: 49
6-أهمية نظرية بياجيه وتطبيقاتها التعليمية: 50
المحاضرة رقم(11) : نظرية معالجة المعلومات: 52
المحاضرة رقم(12) : البنئية الاجتماعية: 57
المحاضرة رقم(13): المقاربة السلوكيّة والمقاربة المعرفيّة للعمليّة التّعليمية التّعلّميّة..... 59
المحاضرة رقم(14) مقارنة بين البنائية المعرفية والبنائية الاجتماعية: 62
الخاتمة: 64
قائمة المراجع: 65
الفهرس : 66

المجلس العلمي لكلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية جامعة يوزريعة اللغات الشرقية

4- محاسن السلوكيّة وسلبياتها:..... 25

محاضرة رقم(6) نظرية ثورندايك: نظرية الرّابطة أو الرابطة العصبيّة للمنبه والاستجابة:..... 27

محاضرة رقم (7) نظرية الإشراط الكلاسيكي (الإشراط التقليدي)..... 30

المحاضرة رقم 8: النّظريّة الجشطالتيّة 33

1-المفاهيم الرئيسية في نظرية الجشطلت:..... 33

أولا: التركيب أو البنية:..... 34

ثانيا: قوانين التنظيم الإدراكي: 34

2-التعلّم في نظرية الجشطلت: 39

3- تطبيقات النظرية الجشطلتية في التعليمية:..... 41

المحاضرة رقم9: تيارات الفكر البنائي: 43

الأول:..... 43

الثاني 43

1-البنائية البسيطة:..... 43

2-البنائية الجذرية: 44

3- البنائية الاجتماعية:..... 44

4-البنائية الثقافية:..... 44

5-البنائية النقدية: 44

6-البنائية التفاعلية: 45

7-البنائية الإنسانية: 45