

نظريات التّعلّم: (01) "النظرية السلوكيّة والنّظرية الارتباطية"

تمهيد:

تُعَدُّ نظرية اكتساب اللّغة وتعلّمها، من أهم الإشكالات التي عرّفَتْها الساحة العلميّة اللّغويّة والاجتماعيّة؛ فقد توسّع نطاق اهتمامات الدّراسات اللّسانيّة الحديثة، ولم يعد الأمر مقتصرًا على الجوانب النّظريّة والتحليليّة - كما كان في السّابق - بل تعدّاه إلى ظهور علوم تطبيقيّة تعتمد الملاحظة والتجارب والتّطبيقات الفعّالة في الواقع المحسوس الملموس، ومن بين هذه الاهتمامات التي شملتها الدّراسات اللّسانيّة: دراسة "نمو الطفل اللّغوي"، ودراسة "مشاكل النّطق والتّخاطب" و"مهارات الاتّصال اللّغوي"، وكلّ الموضوعات التي تربط اللّغة بالمجتمع.

وستتطرق في هذا المقام إلى بعض النّظريات التي تفسّر اكتساب اللّغة وتعلّمها؛ وهي:

- النّظرية السلوكيّة.

- النظرية الارتباطية

- النظرية الفطرية البيولوجية.

- النظرية المعرفية.

1- مفهوم نظرية اكتساب اللغة:

فما المقصود بنظرية اكتساب اللغة؟

يعرّف ابن جني (392 هـ) اللغة بقوله: "أما حدّها: فإنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم"⁽¹⁾، ويعرفها "كنت بايك" (Kenneth Pike): أنّها "سلوكٌ، ووجه من وجوه النّشاط البشريّ الذي يجب ألا يعامل في جوهره منفصلاً عن النّشاط البشريّ"، وعند "هومبولت" هي: "إنتاج فرديّ واجتماعيّ

⁽¹⁾ - ابن جني (أبو الفتح عثمان): الخصائص، تح/ عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية، (د-ط)، (د-ت)، ص44.

في آنٍ واحد، وهي شكل ومضمون، وآلة وموضوع، وهي نظام ثابت، وصيرورة متطورة، وظاهرة موضوعية، وحقيقة ذاتية".

لذلك فإكتساب اللغة: هي عملية علمية يستطيع الفرد من خلالها امتلاك قدرة خاصة على استقبال واستيعاب اللغة الأم (الأولى) لدى الأطفال، أو اكتساب اللغة الثانية والتعامل معها.

2- أقسام اللغة المكتسبة:

تقسم اللغة المكتسبة إلى قسمين هما:

1-2 اكتساب اللغة غير اللفظية: تتمثل في أولى صرخات الطفل المولود، والتي تشهد تطوراً سريعاً لتصبح وسيلة للتواصل بين الطفل والآخر (الأم)، وتساعد على التعبير عن حاجاته الأساسية من أكل وشرب، ورغبة في النوم، والشعور بالألم ...

2-2 اكتساب اللغة اللفظية: تتطور المرحلة الأولى عند الطفل في الحالات العادية عند بلوغه خمسة عشر شهراً (حتى عام ونصف)؛ لينطق بعض الألفاظ العشوائية.

ولقد حاول علماء النفس واللغة صياغة مجموعة من الفروض والنظريات المختلفة حول موضوع كيفية اكتساب اللغة، وتراوح هذه الفرضيات بين أسباب بيولوجية وأخرى سلوكية، كلية، بيئية ... وتسهم "نظريات التعلم" في إرساء الأسس والمفاهيم النظرية وما يرتبط بهما من آليات فكرية ومعرفية متنوعة لمعرفة خفايا النفس البشرية، كما تعمل على تنشيط وتقوية الروابط بين المثيرات والاستجابات وأهم هذه النظريات:

أولاً: النظريات السلوكية "المفهوم والمبادئ:

تعدّ "النظريات السلوكية" إحدى نظريات التعلم التي تُعنى بدراسة السلوك وعلاقته بعلم النفس، معتمدة على الملاحظة والقياس التجريبي. فقد أجرت تجاربها على الحيوانات نحو: الكلاب والقطط والحمائم وغيرها، معمة النتائج التي توصلت إليها على الإنسان لصعوبة إخضاعه للتجربة العلمية.

ترى أنّ عملية التعلّم تحدث نتيجة تغيير وتعديل في السلوك، أو اكتساب سلوك جديد، أو بالتخلي عن سلوك ما، بحيث يمكن تحليله إلى وحدات بسيطة وفق معادلة المثير ← الاستجابة، مركزة على أهمية البيئة في التعلّم.

إذ تنطوي السلوكيّة على عدّة نظريّات، منها: نظريّة الاشراف الكلاسيكيّ "لبافلوف"، ونظريّة المحاولة والخطأ "لثورنديك"، ونظريّة الاشراف الإجرائي "لسكرينر"، فستسند كلّ نظريّة إلى مبادئ وقوانين تساعد في تفسير عملية التعلّم، من خلال فهم السلوك الإنسانيّ عامّة والسلوك اللّغويّ خاصّة، والتنبؤ به وضبطه.

وقد أدى ظهور النظريّات السلوكيّة إلى تغيير مفهوم التعلّم وعملية حدوثه، حيث استندت إلى جملة من المبادئ والقوانين في تفسيره، ممّا أدى إلى ضرورة تحديد مفهوم هذه النظريّات وإبراز مبادئها.

1- مفهوم النظريّات السلوكيّة:

تعدّ السلوكيّة (Behaviorism) "اتجاهاً نفسياً، من مدارس علم النفس التجريبيّ تهتم بدراسة اكتساب الفرد لأي سلوك من السلوكات"⁽¹⁾، أسّسها العالم الأمريكي "واطسون" (J.B Watson)⁽²⁾، وأعلن عنها في بيان أصدره سنة 1912م. وهي تمثّل المرحلة الثّانيّة من مراحل تطوّر تاريخ البحث في التعلّم، حيث "بدأت المرحلة الأولى التي تسمى بما قبل السلوكيّة (pré-behavioristic) بفكرة فلسفيّة تنسب إلى "جون لوك" (John loche) يقول أنّ العقل البشريّ يولد صفحة بيضاء

⁽¹⁾ - مسعد أبو الديار وآخرون: العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، ط2، 2014م، ص15.

⁽²⁾ - "جون برادوس واطسون" (John Broadus Watson) (1878م-1958م) عالم نفسيّ أمريكيّ، اهتم أوّلاً بالفلسفة ثم غيرها لدراسة النفس، ثار على أفكار المدرسة البنائيّة والمدرسة الوظيفيّة لاعتمادها على طرق غير علميّة في دراسة السلوك والعمليات النفسيّة. وقد أكّد على مبدأ الاقتران في التعلّم، فانصب اهتمامه على دراسة دور البيئة في التعلّم، وفسر عملية تشكّل العادات وتطوّرها. أجرى العديد من التجارب على الحيوانات والأفراد مستخدماً فكرة الإشراف، كدراسة الخوف والتوتر وكيفية إزالتها لدى الأفراد، وقد تأثر بأفكاره العديد من علماء النفس. ينظر: عماد عبد الرّحيم الرّغول: نظريّات التعلّم، مرجع سابق، ص(63 - 65).

تخط الخبرة عليه فيما بعد" ⁽¹⁾. بعدها ظهرت المدرسة التركيبية (Structuralism) التي تؤكد على الاستبطان الذاتي (self-introspection) ⁽²⁾؛ أي أنّ الفرد نفسه يقوم بملاحظة عملياته العقلية.

حيث جاءت المدرسة السلوكية ثورة ضد الاستنباطية، وذهب "واطسون" إلى أنّ "الموضوع الملائم لعلم النفس هو السلوك (behavior) الذي يمكن ملاحظته، فصارت تلك الدراسة الموضوعية للسلوك الطريقة الأكثر شيوعاً في جمع المعلومات"، مما يدلّ على انتقال الدراسة من المنهج العقلي إلى المنهج التجريبي، اعتنق "واطسون" فكرة ترابطية مفادها أنّ السلوك مهما كان

نوعه ينتج عن الخبرة، فالتحكم في نوع الخبرات التي يمر بها طفل ما تؤدي إلى خلق الشخصية التي نريدها، ⁽³⁾ وذلك يساهم في تحديد شخصيته، بحيث "تشكّل الارتباطات بين المثيرات والحوادث النفسية والاستجابة النظرية السلوكية على دراسة الاستجابات التي يقوم بها الكائن الحي بتأثير مثيرات معينة، وتهدف هذه النظرية إلى تحديد العلاقات أو القوانين التي تربط بين المثيرات والاستجابات، وتشمل النظرية السلوكية "النظريات الارتباطية" و"النظريات الوظيفية".

من أهم أعلامها "واطسون" و"بافلوف" و"سكينر" و"ثرونديك"، ظهرت هذه الأخيرة في منتصف القرن العشرين ثورةً على "علم النفس التقليدي"، وقد كان لأبحاث وتجارب هؤلاء العلماء دور كبير في بلورة وتجسيد مبادئ ومفاهيم ونماذج هذه المدرسة. ومن اللسانيين الذين يوافقون هذه النظرية "ليونارد بلومفيلد" (léonard Bloomfield)، فقد "كان متأثراً بالنظرية السلوكية في علم النفس وبخاصة عند واطسون". ⁽⁴⁾

وتنطلق من فرضية أساس، مفادها: أنّ السلوك اللغويّ هو مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات من المحيط الخارجي سواء أكانت المثيرات طبيعية أو اجتماعية أو غيرها، "وهذا السلوك اللغويّ

⁽¹⁾ - حسين أبو رياش، وزهرية عبد الحق: علم النفس التربوي (للطالب الجامعي والمعلم الممارس)، مرجع سابق، ص 209.

⁽²⁾ - ينظر المرجع نفسه، ص 209.

⁽³⁾ - عبد الرحمن محمد العيسوي: علم النفس التعليمي، دار الزايت الجامعية، بيروت، لبنان، (د-ط)، (د-ت)، ص 21.

⁽⁴⁾ - عبد الرحمن بن إبراهيم العصيلي: النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، (د-ط)، 1999، ص 35.

هو الناتج عن تلك الاستجابات لمثير محدد، فإذا تعزّزت تلك الاستجابات بالتكرار والإعادة، تحوّلت إلى عادة لغوية راسخة"⁽¹⁾.

يفهم من هذا التعريف أنّ السلوك اللّغويّ هو سلوك مكتسب بالدرجة الأولى، فاللغة عند الطفل في مراحله الأولى تُكتسب من خلال المحيط والبيئة، وهي عبارة عن مجموعة من الصّور التي تؤخذ من تقليد الكبار (imitation)، أو عن طريق التّكرار (répétition).

وقد أسهمت النّظرية السلوكيّة في نشأة وتطوّر تعليم اللّغة، حيث ترى "أنّ اللّغة عادة يسهل التّحكم فيها والسيطرة عليها، وأنّها جزء من السلوك الإنسانيّ الذي تشكّله البيئة المحيطة به وتتحكّم فيه، وأنّ الاختلافات اللّغوية بين الناس ليست وراثيّة، بل نتيجة لاختلافات البيئات اللّغويّة".⁽²⁾ كما ترى النّظريّات الحديثة أنّ مساواة السلوكيّة بين الإنسان والحيوان "تطعن في حرية الإنسان وفي قدرته على تحديد اتجاهاته ومصيره، وفي تحديد رصيده اللّغويّ حسب ما يحيط به فقط".⁽³⁾ يبدو أنّ النّظرية السلوكيّة ركّزت اهتمامها على دور البيئة والتّفاعل معها في عملية التّعلّم، ففي نظرها "أنّ ما يستحقّ دراسته عن تعلّم الإنسان هو ما يمكن ملاحظته فقط، لذا لم يتطرق السلوكيون إلى الأحوال الذهنيّة وعمليات التّفكير وغيرها".⁽⁴⁾

لذلك تعرّف بأنّها: "النّظرية النفسيّة التي كان لها الأثر الحاسم في تشكيل جزء من النّظرية السيكلولوجيّة المعاصرة، حيث هناك سلوك يبنى على تعزيزات، أي هناك ما يسمى بالإجراء والاشراط الإجرائيّ والتعزيز والعقاب".⁽⁵⁾ ترى النّظرية السلوكيّة أنّ السلوك وحدة معقّدة قابلة

⁽¹⁾ -عبد المجيد عيساوي: نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة" اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011م، ص117.

⁽²⁾ -عبد الحكيم: النّظرية السلوكيّة البنويّة في تعليم اللّغة العربيّة وتطبيقها، مجلة التّدرّيس، مج5، ع1، يونيو 2017، ص(3-4).

⁽³⁾ -صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقية، دار هومة، الجزائر، (د-ط)، 2009، ص23.

⁽⁴⁾ -ينظر: محمود فتحي عكاشة: علم النفس العام، مطبعة الجمهوريّة، الإسكندرية، مصر، (د-ط)، (د-ت)، ص197.

⁽⁵⁾ -صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقية، مرجع سابق، ص23.

للتحليل إلى وحدات بسيطة، فيقوى الارتباط بين المثير والاستجابة نتيجة التعزيز والمكافأة، بينما ينطفئ الارتباط بينهما بفعل العقاب.

2- مبادئ النظرية السلوكية:

تقوم النظرية السلوكية على مبادئ عامة، تجمع تحتها جميع النظريات الفرعية الأخرى التي تنتمي إليها، وهي: ⁽¹⁾

- سلبية الكائن الحي، وأن البيئة والظروف هي التي تشكّله.
- وحدة السلوك البسيط المتمسك في العلاقة البسيطة (م ← س)؛ حيث "يتلخص مبدأ النظرية السلوكية في أن السلوك يكون استجابة لمثير ينتهي باستجابة ما، فالسلوك مكوّن من إفرازات عُددية وحركات عضلية، وهو على هذا خاضع للعمليات الفيسيوكيميائية؛ فالمحيط يوفر مجموعة من المثيرات التي تُنبّه الكائن الحي لإحداث استجابة ما، وبذلك فإنّ هناك استجابة فورية من نوع ما لكلّ مثير، بالإضافة إلى أنّ كلّ استجابة لها نوع ما من المثير، وعليه فإنّ هناك حتمية بين المثير والاستجابة" ⁽²⁾.

- إمكانية تحليل السلوك إلى مكوناته البسيطة.
- الإيمان بالسلوك العيني الظاهر (ouvert)، وليست الأمور العينية الداخلية التي لا ترى ولا تقاس.
- إمكانية تشكيل السلوك إذا تحكّمت في الظروف البيئية المناسبة.
- استخدام مبدأ المكافأة أو الثواب أو التعزيز في عمليات التعلم المختلفة.

⁽¹⁾ - سيد محمود الطّواب: التّعلم والتّعليم في علم النفس التربويّ، مرجع سابق، ص(199-200).

⁽²⁾ - جلال شمس الدين: علم اللّغة النفسيّ "مناهجه ونظرياته وقضاياها"، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د-ط)، 2003م، ص56.

- تنظر السلوكية إلى الإنسان على أنه آلة ميكانيكية معقدة، وكل تصرف يعدّ نتاج منعكس شرطي، وأن العملية التعليمية هي عملية آلية والإنجاز فيها يأتي صدفة، فالتعلّم عند أصحاب المدرسة السلوكية عبارة عن اعمال منعكسة لما يُواجهه المتعلّم.⁽¹⁾

ويمكن ذكر بعض المبادئ الأخرى منها: ⁽²⁾

- استبعاد دور الدوافع والقدرات الفطرية في الظواهر السلوكية التي تصدر من الفرد المتعلّم، وإعطاء أهمية قصوى لعملية التعلّم في اكتساب النماذج السلوكية.

- استبعاد الجوانب الذهنية وإبراز ما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة بالاعتماد على السلوك الظاهري دون سواه، وعند تطبيق هذا المنهج على الظاهرة اللغوية ينصبّ التحليل على الاشكال اللغوية الظاهرة، والمواقف المباشرة التي أدت إلى إنتاجها في الواقع اللغوي.

- التركيز على الملاحظات والسلوكات المباشرة للسلوك الظاهر، وذلك لأنهم يعتمدون التجريبية وهي اتّجاه شاع في دراسة العلوم الطبيعية.

ثانياً: أنواع النظريات السلوكية:

تشكّل "النظريات السلوكية" (Behavioral Teories) من عدّة نظريات، مقسّمة في فئتين هما: ⁽³⁾

-الفئة الأولى: النظريات الارتباطية (Connectionism):

وتضمّ نظرية "إيفان بافلوف" في الإشارات الكلاسيكي، وآراء "جون واطسون" في الارتباط، ونظرية "أدون جنري" في الاقتان، وكذلك نظرية "ويليام أسيّس"، حيث تؤكّد هذه النظريات على أنّ التعلّم هو بمثابة تشكيل ارتباطات من خلال الاقتان بين مشيرات بيئية واستجابات معينة، وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكيلها.

⁽¹⁾ - محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص34.

⁽²⁾ - عبد المجيد عيساوي: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة" اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"، مرجع سابق، ص72.

⁽³⁾ - عماد زغلول: نظريات التعلّم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص44.

–الفئة الثانية: النظريات الوظيفية (Functional Theories):

وتتضمّن نظرية "إدوارد ثورندايك"⁽¹⁾ (نموذج المحاولة والخطأ)، و"كلارك هل" (نظرية الحافز)، ونظرية "بروس سكينر" (التعلّم الإجرائي)، إذ تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثير والاستجابة.

1–النظريات الارتباطية:

تعني الارتباطية العلاقات بين الأفعال والأفكار، ومن أشكال الارتباط: الاقتران والتشابه والتضاد والسببية والتتابع، ويعدّ "الاقتران" من أبرز هذه الأشكال، وهو وقوع خبرتين متقاربتين في الزمن عند إنسان ما، ووقوع إحدى الخبرتين في زمن لاحق يجعل هذا الإنسان يتذكر الخبرة الأخرى، ويزال قانون الاقتران يشكل دوراً بارزاً في تعلّم اللغات⁽²⁾. ومن أبرز فروع هذه النظرية العامة النظريات السلوكية التالية:

1–1 نظرية الارتباط لثورندايك (نظرية التعلّم بالمحاولة والخطأ):

يعدّ "ثورندايك" (Thorndike) رائد نظرية التعلّم بالمحاولة والخطأ (Learning by trial and error) والتي تسمى أيضاً بالوصلات العصبية، أو نظرية الارتباط، وآخر ما اقترحه صاحب النظرية تسميتها بالتعلّم عن طريق الانتقاء والربط (Selecting a connecting).

⁽¹⁾ – "إدوارد لي ثورندايك" (Edward L. Thorndike) (1874م–1949م)، عالم نفسيّ أمريكيّ، بدأت نظريته في التعلّم عندما نشر أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه (ذكاء الحيوان) عام 1889م، كما ينسب له الفضل في إدخال أسلوب المتاهة ذات الممرات المتعددة وصندوق المشاكل، وهما من أساليب علم النفس المعاصر في البحث عن سلوك الحيوان. وقد تطوّر فكره العلميّ في ثلاث مراحل هي: المرحلة الأولى قبل عام 1930م، اقتصر فيها على عرض افتراض الارتباط، وتفسير التعلّم وحق قانوني الأثر والتدريب. والمرحلة الثانية بعد عام 1930م، والتي دحض فيها قانون التدريب، وعدل قانون الأثر، وأضاف قوانين ثانوية لتفسير التعلّم البشريّ، وهذه المرحلة تمتد لعام 1933م، والمرحلة الثالثة بدأت عام 1933م، وقد نادى فيها بافتراضي الانتشار والتشتت. ينظر: عبد الهادي جودت: نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص(71–73).

⁽²⁾ – نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية "تعليمها وتعلّمها"، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص55.

وتقوم هذه النظرية على مبدأ الارتباط بين الموقف والاستجابة، ويعرّف "ثورندايك" الموقف بأنه العامل الخارجي الذي يحدث داخل الفرد تغيراً، أمّا الاستجابة فهي ردود الفعل التي يبدئها الفرد، ويشير "ثورندايك" إلى أنّ الموقف يرتبط بعدة عوامل منها:

- الاستعداد: ونعني به الظروف التي تدفع الفرد إلى الاستمرار في التعلّم.

- التدريب: والمقصود به تعديل وزيادة الارتباط.

- الأثر أو الاستمرار في التعلّم حالة تحقق الإشباع أو القبول لدى المتعلّم.

- انتشار الأثر في المواقف التعليمية الأخرى.⁽¹⁾

ويتجلى من هذه النظرية (نظرية المحاولة والخطأ) أنّ " ثورندايك" يرى أنّ التعلّم هو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وأنّ المران والتكرار أساس التعلّم، وأنّ الثواب يساعد على تقوية تلك الارتباطات، بينما يؤدي العقاب إلى إضعافها.

- تعريفها:

يصنّف نموذج التعلّم بالمحاولة والخطأ (Learning by trial and error) ضمن النظريات السلوكية الترابطية ولا سيما الوظيفية منها، فبالإضافة إلى كونه ينظر للتعلّم على أنّه عملية تشكيل ارتباطات بين مواقف مثيرية واستجابات معيّنة، إلّا أنّه يرى أنّ السلوك الذي يصدر عن الفرد هو موجه لكي يؤدي وظيفة محدّدة، ويعرف هذا النموذج بمسميات أخرى مثل: التعلّم بالاختيار والربط، وربطية ثورندايك، نسبة إلى عالم النفس الأمريكي "إدوارد ثورندايك" الذي طوّر أفكارها.⁽²⁾

وتعرّف بأنّها: "الصّلة بين المنبه والاستجابة، في أنّ الاستجابات الحسيّة التي يبدئها الفرد ترتبط أو تتصلّ معا برابطة أو صلة ذات طبيعة عصبية، يستقبل الفرد بحواسه الأشياء أو الحوادث البيئية، فتدخل رسائلها دماغه، وتسير عبر حزم أو ممرات عصبية محدّدة بحثاً عن الاستجابة

⁽¹⁾ - نايف خرما وعلي حجاج: اللّغات الأجنبية "تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، ص55.

⁽²⁾ - عماد زغلول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2012م، ص97.

المناسبة لحوافزه الشَّخصيَّة، وما إن تصل إلى المطلوب حتَّى يبدي الفرد السَّلوَك أو التَّعلُّم الملاحظ في الواقع".⁽¹⁾

يتبيَّن أنَّ العلاقة بين المثير والاستجابة تتم بين مجموعة من الخلايا العصبية التي تستقبل المثير وتتأثر به، وبين مجموعة من الخلايا التي تسبب في حدوث الاستجابة. فتبدأ عملية التَّعلُّم عنده بالمثير الخارجيّ الذي يقع على الحواس، وتنتهي إلى المراكز العصبية في المخ فالاستجابة. ويشير "هيلجارد" إلى أنَّ هذه التَّطريَّة عبارة عن مجموعة من القواعد والمقترحات التي يمكن أن تستعملها في المواقف التَّعليمية⁽²⁾، حيث نستند إليها في تبليغ المعلومات وتوصيلها إلى ذهن المتعلِّم.

– تجربة ثورندايك:

أجرى "ثورندايك" تجاربه على العديد من الحيوانات، مثل: القطط، والفئران، والأسماك. نجد في تجربته على القطعة، "قد أعد لها قفصاً يتكوَّن من قضبان، يفتح ويقفل عن طريق سقطة عند أحد الأبواب، فبمجرد لمسها لهذه السَّقطة يفتح الباب، ثم وضع سمكة خارج القفص، ولتستطيع القطعة الحصول على الطَّعام وإشباع دافع الجوع متى لمست السَّقطة الموجودة على باب القفص".⁽³⁾

فكانت المحاولة الأولى التي سجَّلها "ثورندايك" أثناء ملاحظته لسلوك القطعة، أنَّها "تتميز بحركات عشوائية كثيرة، مثل: محاولة الخروج من بين قضبان القفص، والعض على هذه القضبان وغيرها، حتَّى لمست السقطة صدفة، ففتح الباب وخرج الحيوان، وتوصل إلى تحقيق هدفه، وهو الحصول على الطَّعام، وإشباع دافع الجوع".⁽⁴⁾ وقد قاس التَّعلُّم النَّاتج عن محاولات الحيوان الخروج من القفص، فاتَّخذ لذلك سبيلين أو معيارين وهما: عدد المحاولات، الزَّمن الذي تستغرقه كلُّ محاولة، وهكذا لاحظ أنَّ الحيوان استغرق في محاولته الأولى لفتح الباب مائة وستون ثانية، واستغرق في

⁽¹⁾ – محمَّد زياد حمدان: نظريَّات التَّعلُّم تطبيقات علم نفس التَّعلُّم في التَّربية، مرجع سابق، ص 22.

⁽²⁾ – عبد الهادي جودت: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص 85.

⁽³⁾ – ينظر: سيد محمود الطواب: التَّعلُّم والتَّعليم في علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 212.

⁽⁴⁾ – ينظر: سيد محمود الطواب: التَّعلُّم والتَّعليم في علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 213.

المحاولة الثانية زمناً أقل من مائة وستون ثانية، وفي الثالثة أقل من الثانية وهكذا، إذ أخذ الزمن يتناقص تدريجياً في المحاولات التالية، حتى وصل إلى سبع ثوان في المحاولة رقم اثنان وعشرون، ومن ثم استقر في المحاولة الأخيرة عند ثانيتين.⁽¹⁾ مما أدى لحدوث التعلّم بشكل تدريجيّ وزيادات منتظمة، لوجود رابطة بين المثير والاستجابة، باعتماد مبدأ المحاولة والخطأ.

- قوانين التعلّم عند ثورندايك:

وضع "ثورندايك" مجموعة من قوانين التعلّم اعتماداً على نتائج دراساته التجريبية، حيث تعدّ هذه القوانين والمبادئ من المنطلقات الأساسية التي حاول من خلالها تفسير عملية التعلّم، فانقسمت إلى قوانين أساسية وقوانين ثانوية.⁽²⁾

أولاً- القوانين الأساسية:

تشكّل القوانين الأساسية من العناصر الآتية:

1- قانون الأثر:

يعدّ من أهم قوانين "ثورندايك" الأساسية، بمعنى أن الاستجابات أو الحركات تثبت أو تحذف حسب ما يتبعها، أي حسب الأثر المترتب على عملها، فالحيوانات مثلاً تثبت الاستجابات التي تؤدي بها إلى الطعام عندما تكون جائعة، وحذف هذه التي تفشل في الحصول عليه.⁽³⁾ وما يعنيه بكلمة الأثر هو ما حدث تابعاً للاستجابة، وفي حدود ثوانٍ قليلة غالباً بعدها، كما يرى "ثورندايك" أنه إذا تبع مثير ما استجابة معيّنة، وعقب هذه الاستجابة حالة ارتياح، فإنّ الارتباط يقوى بين المثير وهذه الاستجابة، أمّا إذا تبع المثير استجابة وأعقبها حالة عدم ارتياح، فإنّ الارتباط يضعف بينهما.⁽⁴⁾

⁽¹⁾ - ينظر: محمد فرحان القضاة، ومحمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربويّ النظرية والتطبيق، دار الحامد، عمان، الأردن، (د-ط)، 2006، ص112.

⁽²⁾ - عماد عبد الرحيم الزغلول: نظريات التعلّم، مرجع سابق، ص67.

⁽³⁾ - إبراهيم وجيه محمود: التعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، ط1، 2012م، ص123.

⁽⁴⁾ - أنور محمد الشرقاوي: التعلّم "نظريات وتطبيقات"، مرجع سابق، ص55.

ويفهم من ذلك أنّ الاستجابات التي يعقبها أثر طيّب تزداد قوتها بالتدرج أثناء المحاولات المتتالية حتى يتعلّمها الحيوان في النهاية، بينما تقلّ قوّة الاستجابات التي يعقبها الضيق وعدم الارتياح حتى تتلاشى.

2- قانون التكرار (التدريب):

يعدّ قانون التكرار أو التدريب ثاني القوانين الأساسيّة، ينصّ هذا القانون على أنّ الاستجابات تقوى بالاستعمال وتضعف بالإغفال أو الإهمال المتواصل، فقد لاحظ "ثورندايك" أنّ تكرار استجابة معيّنة للوصول إلى الهدف يؤدي إلى زيادة قوّة هذه الاستجابة واستعمالها إذا تعرض الحيوان إلى الموقف نفسه من جديد.⁽¹⁾

ويتكوّن هذا القانون من شقين هما:⁽²⁾

أ- **قانون الاستعمال:** وينصّ هذا القانون على أنّه إذا تساوت الظروف والعوامل الأخرى يؤدي تكرار التّمرين إلى قوّة الرّابطة العصبيّة بين المثير والاستجابة. ومعنى ذلك أنّ هذا القانون يشير إلى أنّ الارتباطات تقوى بفعل التّكرار والممارسة.

ب- **قانون الإهمال:** ينصّ قانون الإهمال على أنّه إذا تساوت الظروف أو العوامل الأخرى يؤدي الإهمال أو عدم تكرار التّمرين لفترة من الزّمن إلى إضعاف الرّوابط العصبيّة بين المثيرات والاستجابات. ومعنى ذلك أنّ الرّابطة تضعف بفعل التّرك وعدم الممارسة

3- قانون الاستعداد:

يعدّ قانون الاستعداد الأساس الفيزيولوجي لقانون الأثر، حيث يفسّر هذا القانون معنى حالات الرضا والارتياح أو الضيق وعدم الارتياح التي أشار إليها قانون الأثر، وهي تتضمن ثلاثة احتمالات للحالة التي يكون عليها الكائن الحي وهي:

⁽¹⁾ - إبراهيم وجيه محمود: التعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مرجع سابق، ص122.

⁽²⁾ - علي راجح بركات: نظريات التعلّم السلوكيّة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السّعودية، ص15.

- إنّ الكائن الحي يشعر بالارتياح والرّضا إذا كانت الوحدة العصبيّة في حالة استعداد أو تهيؤ للسلوك، ثمّ قامت بعملها في التّوصيل العصبيّ.⁽¹⁾

- إنّ الكائن الحي يشعر بالضّيق وعدم الارتياح حينما الوحدة العصبيّة مستعدة للعمل ولا تعمل.⁽²⁾

- إنّ الكائن الحي يشعر بعدم الارتياح والضّيق كما في الحالة الثّانيّة إذا كانت الوحدة العصبيّة في حالة عدم الاستعداد للسلوك، بمعنى أنّها تكون مُهيئة للتوصيل العصبيّ ثمّ أُجبرت على العمل.⁽³⁾

ثانيا القوانين الثّانويّة:

يتبع قوانين التّعلّم الأساسيّة عند "ثورندايك" مجموعة من القوانين الأخرى التي تهدف إلى توضيح مجالات تطبيقها في مواقف التّعلّم المختلفة وهي:

1- قانون الاستجابة المتنوّعة او المتعدّدة:

ويقوم هذا القانون على أنّ التّعلّم بالمحاولة والخطأ يحدث من خلال إصدار الكائن الحي لعدد من الاستجابات في مواجهة مثير ما، إلى أن توجد الاستجابة التي تحقّق الهدف⁽⁴⁾؛ أي أنّ الكائن الحي يضطر في مواقف التّعلّم إلى تنويع استجاباته وبذل محاولات متعدّدة للوصول إلى الاستجابة التي يرتاح لها.

2- قانون الاتّجاه أو الموقف:

يشير هذا القانون إلى تأثّر السلوك بنوع الاتّجاه الذي يظهره الفرد حيال الوضع المثيري، حيث أنّ وجود اتّجاه إيجابيّ لدى الفرد نحو مثير معيّن يسهّل ظهور السلوك حيال ذلك المثير⁽⁵⁾. فالمتعلّم الذي يكره دراسة مادة ما مثل التّاريخ لا يقبل على دراستها ولا يرتاح عند استذكاره لها، كما يقبل أو يرتاح لدراسة مواد أخرى.

⁽¹⁾ - يوسف محمود قطامي: نظريات التّعلّم والتعليم، دار الفكر، الجامعة الأردنيّة، ط1، 2005م، ص72.

⁽²⁾ - أنور محمود الشّرقاوي: التّعلّم "نظريات وتطبيقات"، مرجع سابق، ص56.

⁽³⁾ - المرجع نفسه، ص56.

⁽⁴⁾ - علي راجح بركات: نظريات التّعلّم السلوكيّة، مرجع سابق، ص15.

⁽⁵⁾ - عماد زغلول: مبادئ علم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص101.

3- قانون العناصر السائدة:

يستطيع الانسان أن ينتقي العنصر الأقوى في الموقف وأن يستجيب له وأن يُهمل العناصر الأخرى الأقل أهمية، بعكس الكائنات الحية الأخرى التي لا تستطيع معالجة الموقف على هذا النحو⁽¹⁾. حيث تعدّ هذه القدرة ميزة في الانسان تمكّنه من السيطرة على مواقف التعلّم والتّصرف فيها للوصول إلى حلول سليمة لهذه المواقف وتعلّمها.

4- قانون الاستجابة بالمماثلة:

ويكون تصرّف المتعلّم إزاء وضع جديد مشابه لتصرّفه مع وضع قديم مشابه. بمعنى أنّه يستفيد من خبرته السابقة بمقدار ما بين الموقفين من العناصر المتشابهة⁽²⁾. أي أنّه يوضّح الكيفيّة التي يتصرّف بها الفرد في المواقف الجديدة.

5- قانون الانتماء:

يتضمّن هذا المبدأ أنّ الارتباطات تشكّل بسهولة بين العناصر التي تنتمي إلى نفس الموقف أو المجموعة أو الوضع المثيري، أي أنّ الرّابطة بين الرّابطة بين المثير والاستجابة الصّحيحة تقوى كلّما كانت الاستجابة أكثر انتماء إلى الموقف، وعليه كلّما كانت أجزاء الموضوع المتعلّم مرتبطة بعضها البعض كلّما زادت فرصة تعلّمها.

1-2 نظرية الانعكاس الشرطي لبافلوف (نظرية التعلّم بالإشراط الكلاسيكي):

تنسب هذه النّظرية إلى العالم الرّوسي "إيفان بافلوف" (Ivan Pavlov)، ولها أسماء متعدّدة أسماء منها: "الاشراط البسيط أو الكلاسيكي" (Lassical conditioning)، و"الاشراط الانعكاسي" (réflective conditioning)، والاشراط البافلوفي (pavlorian condioning).

⁽¹⁾ - إبراهيم وجيه محمود: التعلّم "أسسه ونظرياته وتطبيقاته"، مرجع سابق، ص 125.

⁽²⁾ - سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلّم والتعليم "الأسس النّظرية والتّطبيقية"، دار العلوم للتحقيق والطّباعة والنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006م، ص 271.

1-1 تعريفها:

تعرف بأنها: "استبدال المنبهات الطبيعية التي اعتاد عليها الفرد في إحداث السلوك بمنبهات جديدة بواسطة اقترانهما لعدة مرات، فيتحول المنبه الجديد نتيجة عملية الاقتران إلى منبه غير مشروط بسبب اكتسابه لقوة تأثير سابقه القديم. الأمر الذي يشير لمختص التعليم أو السلوك إلى إمكانية البدء بسحب المنبه القديم من موقف التعلم السلوكي، والاعتماد بالتالي على الشروط البديل في إثارة السلوك المطلوب".⁽¹⁾

يتضح أنّ اقتران المثير غير الشرطي (القديم) - وهو المثير المدعم أو المعزز - بالمثير الشرطي (الجديد) لعدة مرات، يؤدي إلى اكتساب المثير الجديد لفعالية المثير القديم في إثارة الاستجابة الشرطية. وتمثل المفاهيم الرئيسة لهذه النظرية في العناصر التالية:⁽²⁾

- المثير الطبيعيّ أو المثير غير الشرطيّ: وهو أي حدث يمكن أن يحدث استجابة لدى الكائن الحي بطريقة لا إرادية؛ أي أنّه لا يحتاج لتعلّمه، وإنّما يستجيب له بصورة طبيعية.
- المثير المحايد: وهو المثير أو الحدث الذي ليس له تأثير في سلوك الفرد، ولكن يمكن أن يطور الفرد حياله سلوكا وفقا لمبدأ الاشرط.
- المثير الشرطيّ: وهو الحدث الذي يكون محايدا، ويصبح قادرا على إستحار (إحداث) الاستجابة الشرطية، تتجه لاقتارانه بالمثير الطبيعيّ، بحيث يكتسب صفته.
- الاستجابة الطبيعية (غير الشرطية): وهي الاستجابة الطبيعية اللاإرادية، التي يؤديها الكائن الحي حيال المثيرات الطبيعية التي لا تحتاج إلى تعليم.
- الاستجابة الشرطية: وهي الفعل المنعكس الطبيعيّ الذي يتعلّم الكائن الحي أدائه للمثير الشرطيّ، نتيجة لاقتارانه بمثيراتها الطبيعية التي تحدثها.

⁽¹⁾ - محمد زيدان حمدان: نظريات التعلّم وتطبيقات علم نفس التعلّم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا، (د-ط)، 1997، ص 38.

⁽²⁾ - ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول: مبادئ في علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 2012، ص(92-93).

وضع عالم النفس الروسي الشهير "إيفان بافلوف"⁽¹⁾ المفاهيم الخاصة بهذا النوع من التعلّم، وتقوم هذه النظرية على "الارتباط بين المثير والاستجابة"، ولكنه يميّز أولاً بين "المثير غير الشرطي" (مثل رؤية الطّعام)، و"الاستجابة غير الشرطية" (إفراز اللّعاب الذي يحدث بصورة لا سيطرة عليها) من جهة، و"المثير الشرطي" (مثل ربط رؤية الطّعام بصوت الجرس)، و"الاستجابة الشرطية" (مثل إفراز اللّعاب عند سماع صوت الجرس) من جهة أخرى.⁽²⁾

فإذا تمّ الارتباط بين "المثير الشرطي" و"المثير غير الشرطي" فإنّ هذا الإشرط يصبح قادراً على إحداث استجابة شرطية، أي يحدث التعلّم، وبعد مرحلة "الإشرط" تأتي مرحلة "تعميم المثير"؛ أي أنّ الكائن يتعلّم الاستجابة بطريقة مشابهة لعدّة مثيرات متشابهة (كأن يسيل لعاب الكائن عند سماعه صوت جرس أو أصوات أجراس تشبه صوت الجرس الأصلي)، والمرحلة النهائية في "الإشرط الكلاسيكي" هي مرحلة "التمييز أو الانتفاء"، ففي هذه المرحلة يستجيب الكائن للمثيرات الصحيحة فقط (مثل صوت الجرس الأصلي الذي يؤدي إلى ظهور الطّعام دون الأجراس الأخرى)، أي تصبح الاستجابة انتقائية لمثيرات معيّنة، فكلّما أمكن للكائن الحي التّعرف على المثيرات الخاصة زاد تعلّمه أمّا الانطفاء فيعني الكف عن الاستجابة للمثيرات التي لا تعود قادرة على إعطاء التّعزير (كأن يتعلّم عدم إفراز اللّعاب عند سماع صوت أجراس أخرى غير صوت الجرس الذي يأتي بالطّعام).⁽³⁾

⁽¹⁾ بدأ "إيفان بيتروفيتش بافلوف" (Ivan Petrovich Pavlov) (1849م-1936م) حياته العلميّة بدراسة الجهاز الدّوري، ثمّ تحوّل إلى دراسة فسيولوجيّة الجهاز الهضميّ، وأجرى فيها بحثاً حصل بها على جائزة نوبل (1904م). وفي هذه الفترة ما بين (1889م-1890م) اهتم بالجهاز العصبيّ، وبعض ظواهر علم النفس وخاصّة التعلّم، بعد أن لاحظ أنّ الحيوان يفرز لعابه حين يتعرض لبعض المثيرات، التي ترتبط ارتباطاً متكرراً بالطّعام، إلّا أنّه أصبح استجابة لمثيرات أخرى، مثل: رؤية الحارس الذي يقدّم الطّعام، أو سماع وقع أقدامه، فأطلق عليها اسم "الانعكاس الشرطي". فقام بتركيب أنبوبة على الغدد اللّعابية للكلب حتّى يتيسر وصول اللّعاب للخارج، فيتمكن من جمعه، ثمّ قياسه إمّا بعدد النّقط أو السّنتيمترات المكعبة. ينظر: علي السيّد سليمان، نظريّات التعلّم وتطبيقاتها في التّربية الخاصّة (دراسة نظريّة وتجريبيّة)، مكتبة الصّفحات الذهبيّة، الرياض، السعودية، ط1، 2000، ص(105-106).

⁽²⁾ نايف خرما وعلي حجاج: اللّغات الأجنبيّة "تعليمها وتعلّمها"، مرجع سابق، ص(55-56).

⁽³⁾ نايف خرما وعلي حجاج: اللّغات الأجنبيّة "تعليمها وتعلّمها"، مرجع سابق، ص56.

وتنصّ نظرية "بافلوف" على أنّ "التّعلّم" يحدث نتيجة وجود "مثير" يؤدي إلى حدوث "استجابة" تؤدي إلى التّعلّم، لذلك تسمى هذه النّظرية "نظرية التّعلّم الشرطي" إذ لا بد من اشتراط وجود المثير لكي يحدث التّعلّم لدى الفرد.

1-2 تجربة بافلوف:

قام "بافلوف" بتجربة على الكلب ليتأكد من صحة فرضيته التي تتعلق بمبدأ الاشراف (conditioning)، الذي استنتجه من ملاحظة سيلان لعاب الكلب عند سماع صوت أقدام الحارس. حيث استخدم في "المرحلة الأولى صوت الجرس (مثير محايد)، ثم اتّبعه بالطّعام (مثير طبيعي)، فكانت استجابة الكلب سيلان اللّعاب للطّعام، وهي استجابة طبيعيّة غير متعلّمة. فكرّر عملية تقديم الجرس متبوعا بالطّعام لعدّد من المرات، إلى أن أصبح الكلب يستجيب لمجرد سماع الجرس كنتيجة لتكرار الاقتران بينهما، فأصبح صوت الجرس مثيرا شرطيا، واستجابة سيلان اللّعاب استجابة شرطيّة".⁽¹⁾ ممّا يدلّ على أنّ صوت الجرس الذي يمثل المثير المحايد، اكتسب صفة المثير الطّبيعيّ وهو الطّعام. ويتضح ذلك في هذا المخطط:⁽²⁾

- المرحلة الأولى للتّجربة:

صوت الجرس (مثير محايد) —————> لا توجد استجابة (لم يسلم اللعاب)

- المرحلة الثّانيّة:

صوت الجرس (م محايد) + طعام (م طبيعي) —> سيلان اللّعاب

تكرار الاقتران لعدّد من المرات:

- صوت الجرس (م محايد) + طعام (م طبيعي) —> سيلان اللّعاب

- صوت الجرس (م محايد) + طعام (م طبيعي) —> سيلان اللّعاب

⁽¹⁾-ينظر: نايف خرما وعلي حجاج: اللّغات الأجنبيّة "تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، ص(90-91).

⁽²⁾-المرجع نفسه، ص91.

- المرحلة الثالثة:

- صوت الجرس (مثير شرطي) ← سيلان اللّعب (استجابة شرطية)

1-3 قوانين نظرية الاشراف الكلاسيكي:

وهذه القوانين، هي: ⁽¹⁾

- **قانون الاقتران الزمني:** ويعني حدوث المثير الشرطي والمثير غير الشرطي في الوقت نفسه، أو خلال

فاصل زمني قصير قبل حدوث الاستجابة.

- **قانون الانطفاء:** إذا تكرر ظهور المثير الشرطي لفترة من الزمن دون حدوث المثير الطبيعي، فإنّ

الاستجابة الشرطية تضعف أو تنطفئ، أو لا تظهر.

- **قانون الاسترجاع التلقائي:** إن انطفاء الاستجابة الشرطية، نتيجة تقديم المثير الشرطي لفترة طويلة،

دون تعزيز بالمثير الطبيعي الشرطي بعد فترة من الزمن، يستريح خلالها، على الرغم من عدم وجود أي

تعزيز، فعدم ظهور الاستجابة لا يعني زوالها.

- **قانون الكيف والكم:** كما يسمى بقانون "المرة الواحدة"، ويقلل من أهمية التكرار في التعلّم الشرطي،

فقد يرتبط المثير بالاستجابة مرة واحدة، مثل: لسع الطفل بالنار دون ربط المثير الشرطي بالطبيعي لعدة

مرات.

- **قانون التعميم:** عند حدوث استجابة شرطية لمثير معين، فإن الميراث المتشابهة تستجر (تستثير)

الاستجابة نفسها، وتختلف قوة الاستجابة حسب قوة الشبه مع المثير الشرطي.

- **قانون التمييز:** ويحدث عندما يتعلّم الكائن الحي الاستجابة لمثير ما، دون الاستجابة لمثيرات أخرى،

مع أنّها قد تكون متشابهة مع المثير الأول.

- **قانون الارتباط:** يعدّ ارتباط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي ارتباطاً من الدرجة الأولى، وإذا وجد مثير

شرطي ثان يسبق المثير الأول، يحدث ارتباطاً من الدرجة الثانية وهكذا، ولكن عادة الارتباط لا يتخطى

الدرجة الثالثة أو الرابعة.

⁽¹⁾- ينظر: عبد الهادي جودت: نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، مرجع سابق، ص(37-38).

- مبادئ التعلّم عند "بافلوف":

- مبدأ التعزيز: ويقصد به أنّه إذا كانت هناك استجابة معيّنة وأعقبها مكافأة فإنّ ذلك يزيد من احتمالات حدوث تلك الاستجابات المرغوبة.

- شروط التعزيز:

- يكون التعزيز مباشرة بعد الاستجابة.

- أن يكون التعزيز بالقدر المناسب للاستجابة.

- مبدأ الانطفاء: ويقصد بالانطفاء أنّه إذا حدثت استجابة غير مرغوب فيها يؤدي ذلك إلى انطفاء تلك الاستجابة.

- مبدأ التّخلص التّدرجيّ من الحساسية: ويقصد به تعريض الفرد للمثيرات التي أحدثت لديه استجابة غير مرغوب فيها، وذلك بطريقة متدرجة، مثل: شخص يخاف صعود المصعد لوجود مثير سابق لديه، وهو انغلاق المصعد وتعطله، لذلك نعرض الشّخص للصعود في المصعد عدّة مرات حتى تزول عنه الرهبة.

- مبدأ الغمر: ويقصد به مواجهة الفرد للمثير مباشرة.

2- النظريات الوظيفيّة:

وهي تشكّل نمطاً آخر من أنماط النظريات السلوكيّة، ولكنّها تختلف في كثير من الوجوه عن النظريات الارتباطية، فالتعلّم بالنسبة لهذه النظريات ليس مجرد إقامة علاقات أو ارتباطات بين المثير والاستجابة، بل تحاول أيضاً تضمين بعض المفاهيم المعرفية في التّحليل السلوكيّ، ولا تستبعد الأحداث العقلية مثل: التّفكير والتّخيّل وتصرّ على اعتبارها أنواعاً من السلوك. ومن أبرز نظرياتها نذكر:

2-1 النظرية الإجرائية لسكينر (نظرية التعلم بالاشراط الإجرائي):

يعدّ "سكينر" (Skinner) ⁽¹⁾ رائد نظرية الاشرط الإجرائي، أو كما تسمى بنظرية الاشرط الفعّال (The operant conditioning)، والتي تُصنّف ضمن الفئة الثانية من النظريات السلوكية هي النظريات الوظيفية، فتسهم في فهم العلاقة القائمة بين السلوك والنتيجة الدّاعمة له.

- تعريفها:

ترى هذه النظرية "أنّ الاستجابة عند تعزيزها الإيجابي يميل الفرد إلى تكرارها، أمّا عند تعزيزها السلبي فإنّه يميل إلى التوقف عنها، ويركّز -سكينر- على دور الاستجابة في إحداث الاستجابة بحيث يتعامل معها في مرحلة كاستجابة وفي مرحلة أخرى -مع التعزيز- منبه للاستجابة التالية". ⁽²⁾

يتبيّن من هذا التعريف أنّ تعلّم السلوك الإجرائي، يقوم في الأساس على التعزيز بعده عاملاً مهماً في عملية التعلّم، سواء أكان التعزيز إيجابياً فيحفّز على حدوث الاستجابة، أم سلبياً فيحفّز على التخلي عن سلوك معين. ممّا يجعل الاستجابة المعززة بمثابة مثير يزيد من احتمالية وقوع الاستجابة مرة أخرى، أو زيادة في قوتها ومعدّلها. ويمكن توضيح ذلك بهذا المخطط: ⁽³⁾

منبه (مثير) خارجي محسوس ← استجابة ← تعزيز ← استجابة وهكذا أو منبه (مثير) داخلي محسوس.

⁽¹⁾ - "بروس سكينر" (Burrhus Skinner) (1904م-1990م) هو وجه من وجوه علم النفس المعاصر، لسنوات عديدة كان قائد السلوكية الأمريكية، حصل على درجته الجامعية في اللغة الإنجليزية، بعدها التحق بجامعة "هارفارد" لدراسة علم النفس في برنامج الدراسات العليا، فحصل على الدكتوراه عام 1931م، قام بالتدريس في عدّة جامعات، زاد اهتمامه "بعلم النفس التعليمي" بعد زيارته لابنته في المدرسة الابتدائية، حيث وصفها بأنها كانت شاهد عيان للعقول الإنسانية، وهي تخرب وتحطم، فقد أدرك أنّ الأطفال يمكن أن يُدرّبوا بالطرائق نفسها التي تستعمل في تدريب الحمام والقران، ومن أهم مؤلفاته: سلوك الكائن الحي (1938م)، والعلم والسلوك الإنساني (1953م)، والسلوك اللفظي (1957م)، والحرية والكرامة (1971م)، وبالإضافة إلى عدد كبير من المقالات العلمية. ينظر: محمد شحاتة ربيع: تاريخ علم النفس ومدارسه، دار غريب، القاهرة، مصر، (د- ط)، 2004، ص (328-330). وينظر: إيمان عباس الخفاف، نظريات التعلّم والتعليم، مرجع سابق، ص 98.

⁽²⁾ - محمد زياد حمدان: نظريات التعلّم تطبيقات علم نفس التعلّم في التربية، مرجع سابق، ص 60.

⁽³⁾ - ينظر: محمد زياد حمدان: نظريات التعلّم تطبيقات علم نفس التعلّم في التربية، مرجع سابق، ص 60.

وقد اختار "سكينر" مصطلح "الإجراء" ويعني به "استجابة تحدث تلقائياً دون ما حاجة إلى
مثير غير شرطي (طبيعي)" ⁽¹⁾، وعلى هذا الأساس يكون "سكينر" قد ميّز بين السلوك الإجرائي
والسلوك الاستجابي ويظهر ذلك في هذه النقاط: ⁽²⁾

- يقوم الاشرط الكلاسيكي على عملية الاقتران بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي، بينما يقوم الاشرط
الإجرائي على وضع مثيري، واستجابة تصدر في هذا الوضع، أمّا تعزيزه فإنه يتلو هذه الاستجابة.
- يقوم المثير غير الشرطي في الاشرط الكلاسيكي باستحار الاستجابة وإنتاجها، بينما يتلو التعزيز في
الاشرط الإجرائي الاستجابة ولا يسبقها، ممّا يوجب على الحيوان أن يؤدي الاستجابة قبل التعزيز.
- إنّ المثير الذي يستجر الاستجابة في الاشرط الكلاسيكي محدّد على نحو تام، أمّا الوضع المثيري في
الاشرط الإجرائي، فإنه لا يستجر الاستجابة، وإنّما تبعث هذه الاستجابة تلقائياً من العضوية، ممّا يشير
إلى أنّ المثيرات في الاشرط الإجرائي غير محدّدة أو معزولة على نحو واضح.
- إنّ استجابات الاشرط الإجرائي أكثر تنوعاً وتبايناً من استجابات الاشرط الكلاسيكي، فالمثير الشرطي
في الاشرط الكلاسيكي، يستجر الاستجابة ذاتها التي يستجرها المثير غير الشرطي، أمّا التعزيز في
الاشرط الإجرائي، فقادر على اشرط أي استجابة يمكن أن تصدر عن العضوية.
- وبالنسبة لأركان الاشرط الكلاسيكي أربعة هي: المثير الطبيعي (الطعام) والاستجابة الطبيعية (إفراز
اللعاب)، والمثير الشرطي (الجرس)، والاستجابة الشرطية (إفراز اللعاب)، وبعد تكوين الاشرط
تصبح أركان الاشرط اثنين فقط هما: المثير الشرطي (الجرس) والاستجابة الشرطية (إفراز اللعاب). أمّا
الاشرط الإجرائي فله ركنان فقط هما: المثير (الحلوى للطفل الذي يتعلم ركوب الدراجة)، والاستجابة

⁽¹⁾ - نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1،
2008، ص169.

⁽²⁾ - تيسير مفلح كوافحة: علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط2، 2007،
ص(178-179).

(ركوب الدّراجة)".⁽¹⁾ فيعمل بذلك الاشراف الإجرائي بتهيئة ظروف معينة تسهم في إصدار استجابة.

- أهمية التّعلّم بالاشراط الإجرائي:

يمكن إدراج أهميته فيما يلي: ⁽²⁾

- إنّ للاشراف الإجرائي إسهام موضوعي في أبحاث التّعلّم.

- يعدّ إسهاماً منهجياً علمياً لدراسة الاشراف في صورة أرقى من صورة "بافلوف" الجزئية الآلية، فأتاحت فرصة لدراسة التّغير في الأداء عن طريق التّسجيل الدّقيق.

- أعطى أهمية للتّعزيز، فالإنسان دائماً يكرّر الاستجابات التي يتبعها التّعزيز.

- "للكينر" إسهامين كبيرين، هما: جداول التّعزيز، والتّعليم المبرمج.

- تجارب "لكينر":

أجرى "لكينر" تجاربه على عدّة أنواع من الكائنات الحية نحو: "الفئران والحمام والأفراد"، مستخدماً صندوقاً عرف فيما بعد باسم "صندوق لكينر"، ويختلف الصندوق في التّكوين والحجم طبقاً لاختلاف الكائن الحي الذي تجرى عليه الدّراسة.⁽³⁾ مع وجود أداة معينة يحصل بواسطتها التّعزيز، ومن المعزّزات التي استخدمها، مثلاً: حبات الطّعام مع الفئران، والحبوب مع الحمام، والحلوى مع الأفراد، كما استخدم الصّدمة الكهربائيّة في بعض الدّراسات، وكان المعزّز في هذه التّجارب هو إتاحة الفرصة للكائن الحي للهروب من تلقي الصّدمات.⁽⁴⁾ ومن بين هذه التّجارب نذكر تجربته على الحمامة وتدريبها على أنواع مختلفة من الاستجابات "مثل تعلّم رفع الرأس بحيث تصبح عادة عندها إلى تعلم أنماط سلوك أكثر تعقيداً، مثل لعب كرة الطاولة ناقرة الكرة إلى الأمام إلى الخلف عبر

⁽¹⁾ - جلال شمس الدين: علم اللّغة التّفسيّ مناهجه ونظريّاته وقضاياها، ج1، مؤسسة الثّقافة الجامعيّة، الإسكندرية، القاهرة، (د- ط)، 2003، ص70.

⁽²⁾ - ينظر: عباس نوح سليمان محمد الموسوي: علم التّفنيس التّربويّ مفاهيم ومبادئ، دار الرّضوان للتّشريع والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص185.

⁽³⁾ - علي السيد سليمان: نظريّات التّعلّم في التّربيّة الخاصّة، مرجع سابق، ص160.

⁽⁴⁾ - المرجع نفسه، ص160.

الطاولة".⁽¹⁾ فليعلّم الحمامة رفع رأسها، "وضعها في قفص يوجد على أحد جدرانها مسطرة مدرّجة، تقيس ارتفاع رأس الحمامة في الظروف العادية والحالات النادرة، فإذا وصلت في ارتفاعها إلى الخط الذي يمثّل المستوى المرتفع يقدم الطّعام للطائر بسرعة، وتكرر هذه العملية كلما ارتفع رأس الحمامة فوق الخط المحدود".⁽²⁾ فيلاحظ زيادة تكرار ارتفاع رأسها، "بل وتبدأ ترفع رأسها إلى مستويات أعلى من الخط المحدود، وفي النهاية يغيّر وضع الطائر، بحيث يسير مرفوع الرأس، ويندُر أن ينخفض رأس على المستوى المعين".⁽³⁾ لأنّ من عادة طائر الحمام أن يلتفت كثيرا يمينا ويسارا، إلّا أنّه غير هذه العادة باكتساب عادة أخرى، وهي رفع الرأس نتيجة التّعزيز. وبالتالي فإن وصول "سكينر" في تجاربه إلى أهدافه المرجوة ناتج عن حسن اختياره للاستجابات التي يدرب حيوانه عليها، وإلى أنواع التّعزيز المناسبة لكلّ حيوان.

– قوانين النّظرية:

وتتمثّل هذه القوانين فيما يلي: ⁽⁴⁾

– التّعزيز: إنه حالة سارة أو سلوك مرغوب فيه، يرتبط بعلاقة زمنيّة معيّنة مع السلوك، بحيث يعمل على المحافظة على قوّة هذا السلوك، وزيادة احتمالية ظهوره لاحقًا. وتقع المعزّزات الخارجيّة في عدّة أنواع هي:

- المعزّزات الماديّة: الطّعام، الألعاب، الحلوى، اللّباس، المكافآت، النّقدية ...
 - المعزّزات الاجتماعيّة: المدح، الثّناء، الإطراء، الابتسامة، الاحتضان، التّصفيق ...
 - المعزّزات الرّمزيّة: العلامات، الرّموز، الصّور، القصص، شهادات التّقدير ...
- وتتمثّل المعزّزات الدّاخليّة: في حالة الإشباع، الرّضا، السّرور، والارتياح.

وينقسم التّعزيز إلى نوعين:

⁽¹⁾ – إبراهيم وجيه محمود: التّعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، مصر، (د-ط)، 2002، ص187.

⁽²⁾ – المرجع نفسه، ص187.

⁽³⁾ – المرجع نفسه، ص188.

⁽⁴⁾ – ينظر: عباس نوح سليمان محمد الموسوي: علم النّفس التّربويّ مفاهيم ومبادئ، مرجع سابق، ص(187-189).

- التّعزيز الإيجابي: من خلال إضافتها إلى بيئة الكائن الحي، مثل: (أحسنت، شكراً، أجره، التّكريم).
- التّعزيز السّلبّي: من خلال إزالتها من بيئة الكائن الحي؛ أي استبعاد المثيرات المؤلمة أو غير المرغوب فيها مثل: نتيجة لقيام الفرد بسلوك مرغوب فيه، مثل: إزالة عقوبة الإنذار عن موظف لقيامه بأعمال جيّدة.

حاول "سكينر" تعزيز نظريّة SR لبافلوف، وطبّق هذه التجربة على أنواع متنوّعة من الحيوانات؛ نحو الفئران والحمام، ليؤكّد أنّ السلوك مكتسب، وعبارة عن مثير واستجابة؛ ليطوّر النّظريّة الأولى، وتظهر نظرية "التّعلّم الشرطيّ الإجرائيّ".

ويميز "سكينر" بين نوعين من الاستجابات التي تحدثها المثيرات:

- استجابات تحدث كردّة فعل لمثير معيّن، مثل: البكاء الناجم عن تقطيع البصل.
- استجابات تحدث دون وجود مثير محدّد، ويطلق عليها اسم الاجراءات، وهي بخلاف الأولى تعرف بآثارها البيئية وليس عن طريق المثيرات التي تستدعيها، ومن أمثلة ذلك: قيادة السيّارة أو ركوب الدّراجة أو المشي على الأقدام، فهذه كلّها إجراءات متشابهة تهدف إلى بلوغ مكان ما، لا تستدعي افتراض وجود مثير يحدثها، والافتراض بأنّ السلوك يمكن أن يحدث تلقائيّاً هو الأساس الذي قامت عليه النّظرية الإجرائيّة.

والمفهوم الثّاني الذي قامت عليه نظريّة "سكينر" هو مفهوم التّعزيز، كما رأينا تعزيز الاستجابات بالتّعزيز أو خفضها بالعقاب.

أمّا المفهوم الثّالث عند "سكينر" فهو "تمايز الاستجابات"، ويعني به "سكينر" أنّ الاستجابات في بداية الأمر تكون متشابهة غير متميزة عن بعضها البعض، غير أنّ التّعزيز يمكّن الفرد من تمييز الاستجابات وتصنيفها.

أجرى "سكينر" التجربة نفسها التي أجراها "ثورندايك"، وأضاف لها صوت نغمة عندما يضغط القط على الرافعة مما يؤدي إلى حدوث التّعلّم بمجرد وجود المثير (صوت النغمة).

وتوضح نظرية "سكينر" ما يفعله الطفل عند تعلّمه الكلام، فهو يقوم بالتعلّم بنفسه، ويترسخ ذلك التعلّم وتزداد الاستجابات لدى الطفل بناء على المعزّزات التي يتلقاها من والديه في صفة الثناء أو التشجيع.

يرى "سكينر" أنّ اللغة نمط عام من السلوك، وأنّ المثيرات اللفظية والبيولوجية تولّد الاستجابات اللفظية التي يكتسبها الطفل عن طريق التعزيز الذي يتم بوساطة الآخرين. وبذلك يميّز "سكينر" بين نمطين من الاستجابات:

- **المستدعيات:** وهي استجابات لفظية تعزّزها نتائج القيام بالاستجابات.

- **المسميات:** وهي استجابات لفظية تستثيرها بعض خصائص هذا المثير.

وتلقى الطفل للتعزيزات الايجابية مرتبط بالأداء اللفظي الصحيح، أمّا عملية الاكتساب فتعزّز بالقدر الذي تكرر فيه الاستجابات اللفظية.

والخلاصة أنّ "سكينر" يدعو إلى أنّ التلميذ يجب أن يتعلّم بنفسه، وأن يتلقى التعزيز من معلميه، ويؤكد على ضرورة زيادة مرات التعزيز، ومبدأ التعزيز معمول به في مجال التربية، ولاقي نجاحاً كبيراً.

2-2 نظرية العامل لهل:

وضّحت هذه النظرية أنّ التعليم عملية متدرجة ومتزايدة، يتم فيها ربط المثير الاستجابة، وذلك بانتقال من البسيط إلى المركّب، وتتدخل عوامل تشجّع الكائن على التعلّم كقوة العادة والتكيّف مع البيئة بطريقة تسمح بالعيش، لذلك تتدخل الحوافز الأولية مثل: الجوع والعطش... فعندما يظهر الحافز فإنّ الكائن يقوم بالأعمال للاستجابة لذلك، فإذا تمّ التعزيز حدث التعلّم والتكيّف.

-التطبيقات العملية للنظريات السلوكية:

سنحاول ضمن هذا العنوان وضع أهم المفاهيم التعليمية التي نادى بها النظريات السلوكية، نذكر منها:⁽¹⁾

⁽¹⁾ - نايف خرماء وعلي حجاج: اللغات الأجنبية "تعليمها وتعلّمها"، مرجع سابق، ص(59-60-61).

1- كان لأعمال "ثورندايك" دور رئيس في تطوير "قياس الذكاء"، وتعلم القراءة" و"الحساب" و"الخط"، و"الإرشاد المهني" و"ممارسة التدريب" المتواصل، وذلك بالتأكيد على المران والتدريب حتى يتمكن المتعلم من إتقان الموضوع المطلوب منه، فكان بذلك في طليعة علماء النفس الذين أسهموا إسهاما فعالاً في تطوير الممارسات التعليمية المعاصرة.

- أما "بافلوف" فقد نشر بالإضافة إلى تجاربه المختبرية مقالات كثيرة يوضح فيها كيف يمكن استخدام النتائج التي توصل إليها في تفسير السلوك غير السوي ومعالجته، وقد اتخذت هذه الأبحاث والتجارب أساساً لعلاج حالات الإفراط في الخوف المعروفة باسم "الفوبيا"، وهذا الإجراء يستخدمه المعالجون السلوكيون الذين يؤكدون على دور مبادئ التعليم التطبيقي في أساليبهم العلاجية، كما اكتشف علماء التربية ما لهذا الإجراء من فائدة في تخفيض حدة الخوف من الكلام ومن الامتحانات، والتخفيف من القلق خشية عدم التمكن من الأداء، مثل: الخوف من الوقوف على المسرح والخوف من الفشل... 2- كما حظيت اهتمامات "سكينر" بالكثير من المناقشة خاصة موضوع "السلوك اللغوي" وأهميته في فهم "التعلم الإنساني"، والنقطة المهمة في هذا النوع من التحليل السلوكي هي أنّ الأصوات تُعزّز مثل غيرها من جوانب السلوك الأخرى. مما يعني أنّه حاول تطبيق مبادئ التلم السلوكية على تعلم اللغة.

نظريات التّعلّم: (02) "النظرية الفطرية والنّظرية البيولوجية"

تمهيد:

يطلق على النظرية الفطرية في العالم العربيّ تسميات متعدّدة؛ نحو: نظريّة تحليل المعلومات، النّظريّة العقلية النّفسية، النظرية التّوليدية التّحويلية، وكلّ هذه المسميات تدور فيما أسماها "تشومسكي" القدرة اللغوية "Compétence"؛ أي: تلك القدرة والفطرة التي منحها الله سبحانه للإنسان فاستطاع بها توليد عدد غير محصور من العبارات والتراكيب اللّغويّة.

والحقيقة أنّ نظريّة "تشومسكي" التّوليدية وبفعل نزعتها الفطريّة، قد أبانت منذ تأسيسها على فعلها المضاد تجاه سيطرة نظريات الإدراك والتّعلّم وعلى الخصوص نظرية "سكينر"، فهو يرى أنّ إهمال هذه النّظريات للجانب الإبداعيّ للغة قد أدى إلى التّخلي عن دراسة البنيات اللّغوية العميقة. فعلى عكس المظاهر التّبسيطية التي اتّسمت بها نظرية "سكينر" الاشرائية، فإنّ نظريّة "تشومسكي" التّوليدية تتخذ من ظاهرة اللّغة وسيرورة اكتسابها الموضوع المعقّد المتمثّل في كفاءة المتكلم، راشداً كان أم طفلاً.

فحسب هذه النظرية: فإنّ الأفراد يُولّدون وهم يمتلكون آليات لاكتساب اللّغة وتعلّمها، وذلك عبر اشتقاقهم لأبنية وقواعد مختلفة منذ الصّغر، فاللّغة هنا مجموعة من الأنظمة التّحويلية الصّرفيّة، الصّوتيّة والدلاليّة، تعتمد التّواصل والاتّصال، فالأطفال يستطيعون التّفوّه بجُمْل جديدة يعتبرها الكبار سليمة الصياغة دون أن يسمعوها قبل ذلك، ويفسّر "تشومسكي" ذلك بقوله: "إنّ الإنسان يولد بملكة فطريّة ذات استعداد لاكتساب وتطوير اللّغة، فالطفل بمجرد تلقّيه للغة فهو يستعمل مبادئها وقواعدها بشكل تلقائي، وهذا ما يحوّل له التّوصّل إلى الكفاية اللّغويّة (المعرفة بتنظيم قاعديّ بالغ التّعقيد يؤهّله لتعلّم اللّغة) في مدّة زمنيّة قصيرة نسبياً.

- إنّ مهارة اكتساب اللّغة الأساسية في "النّظرية الفطريّة" عند الأطفال، وفي مختلف اللّغات، هي مهارة واحدة رغم اختلاف الأجناس: (فيزيولوجيًّا، بيولوجيًّا)؛ فجميع الأشخاص يتمتّعون بخصائص بيولوجية واحدة، تتغير مع مرور الزّمان.
- وتبيّن النّظرية البيولوجيّة في إطارها العام أنّ اللّغة هي قطرة فطرية خاصة بالجنس البشريّ، وقد أثبتت ذلك بظواهر عديدة، منها:
- تطوّر اللّغة حسب جدول زمنيّ دقيق يمرّ به جميع أطفال العالم وبكيفية واحدة؛ يبدأ الطفل بتعلّم مبادئ تصنيف المفردات، فالكلمات الأولى لا تشير إلى أشياء محدّدة، بل هي مجموعات يستطيع بمقتضاها تركيب أصوات. وهذا الجدول لا يرتبط بالتّغيّرات الثّقافية أو اللّغويّة.
 - صعوبة وقف تطوّر اللّغة: إنّ القدرة الكامنة عند الطّفل قويّة تتطوّر في وجه أقوى الصّعوبات، إذ يستطيع الأولاد الصّم اكتساب اللّغة المكتوبة دون صعوبة تذكر.
 - لا يمكن تعليم اللّغة الإنسانيّة لغير البشر.
 - إنّ للغات أسس صوتيّة ونحويّة ودلاليّة مشتركة، وبإمكان أي طفل مهما كان جنسه أو عرقه تعلّم أي لغة.

نظريات التعلّم (03) "النظرية المعرفية"

تمهيد:

ظهرت "النظرية المعرفية" بعدها نوعاً من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك، والمتمثلة في النظريات الميكانيكية والترابطية، ففي حين كانت النظريات الترابطية السلوكية تركز على مفاهيم المثير والاستجابة والتعزيز والأثر والعقاب والكف، أخذت النظريات المعرفية تركز اهتمامها الأول على سيكولوجية "التفكير" و"مشاكل المعرفة" بصفة عامة، وعلى "حلّ المشكلات"، وعلى "الإدراك"، والشخصية"، و"الجوانب الاجتماعية" في التعليم.⁽¹⁾

وتصنّف النظريات المعرفية ضمن القسم الثاني من نظريات التعلّم، التي تُعنى بدراسة العمليات العقلية الوسيطة بين المثير والاستجابة، المسؤولة عن حدوث عملية التعلّم، ممّا يسهّل لها فهم السلوك الإنسانيّ بعامة والسلوك التعليميّ بخاصّة.

أولاً- النظريات المعرفية "المفهوم والمبادئ:

فسّرت النظريات المعرفية عملية حدوث التعلّم بطريقة تختلف عن تفسير النظريات السلوكية لها، مستندة على جملة من القوانين، ممّا يستدعي ضرورة ضبط مفهومها وإبراز مبادئها.

1- مفهوم النظرية المعرفية:

تعنى النظرية المعرفية " بالعمليات الذهنية والمعالجات والتدخلات المستمرة في موضوع التعلّم (التفكير)، بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئة التعلّم المعرفية"⁽²⁾، وهو تعريف يثبت عناية النظرية المعرفية بالعمليات العقلية المرتبطة بالتفكير، بهدف تنظيم عملية التعلّم. حيث تفترض النظرية

⁽¹⁾ - نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الاجنبية تعليمها وتعلّمها، مرجع سابق، ص(61-62).

⁽²⁾ - يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلّم، دار الميسر للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2013 م، ص32.

المعرفية أنّ التعلّم المعرفيّ القائم على التفكير، هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط به عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه.⁽¹⁾

ترتبط النظريّة المعرفيّة التعلّم دائماً بالعقل؛ فهو المصدر الأول لتخزين المعرفة واكتسابها من خلال التفكير، وأن المتعلّم هو المسؤول (يحلّل ويناقش ويسأل ويطبّق).

وتأخذ النظريات المعرفية بعين الاعتبار خصائص المتعلّم والعوامل المؤثرة في تعلّمه ومعالجتها، حيث ترى أنّ التغيّرات التي تحدث لدى المتعلّم هي تغيّرات في عدد الأبنية المعرفيّة.⁽²⁾ فهي تقرّ بالدور الفعّال والنشط للمتعلّم.

وقد مرّ منظور "النظريّات المعرفيّة" (Cognitive Theories) لظاهرة التعلّم، بثلاث مراحل أساسية، وهي:

- المرحلة الأولى: البنائيّة (Structuralism) حيث "بدأت هذه المرحلة مع افتتاح "فيلهلم فونت" (Wilhelm Wunt) لأوّل مختبر لعلم النفس (1879). وتمثّلت أهدافها في "تحديد أهم العمليات المعرفيّة، والتأكيد على أنّ مكوّنات التفكير وعملياته تشكّل القوانين التي تحكمها، وتحديد علاقة النواحي المعرفيّة بالعمليات الفسيولوجيّة"⁽³⁾. ثمّ جاءت المرحلة الثانيّة "الوظيفيّة (Functionalism) قامت على محاولة توظيف تطبيقات التربيّة وعلم النفس لحل المشكلات التربويّة والإنسانيّة".⁽⁴⁾ بعدها المرحلة الثالثة: "علم النفس الجشطلتيّ" (Gestalt Psychology) يرى "هيلجارد" و"باور" أنّ هذا العلم هو الأب الذكيّ لأكبر جزء ما نسميه اليوم علم النفس المعرفيّ (Cognitive Psychology)، وقد نالت أفكار وقوانين ومبادئ الجشطلت أعظم قدر من التقدير في

⁽¹⁾ - يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلّم، مرجع سابق، ص33.

⁽²⁾ - نموذج مقترح لتطوير تدريس البلاغة في ضوء بعض نظريات التعلّم والتعليم: كلية التربية، جامعة الأزهر، ع165، ج3، 2010م، ص517.

⁽³⁾ - ينظر: حسين محمّد أبو رياش: التعلّم المعرفيّ، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص29.

⁽⁴⁾ - المرجع نفسه، ص29.

مجال التعلّم الإنسانيّ وسيكولوجيّة الإدراك".⁽¹⁾ وعلى هذا الأساس يمكن تعريف النظريّات المعرفيّة بأنّها تُعنى: "بالعمليات التي تحدث داخل الفرد، مثل: التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من تركيزها على الاستجابات الظاهرة".⁽²⁾

يتبيّن من التعريف أنّ موضوع دراستها يتمحور حول البنى المعرفيّة، بحيث تسلط الضوء على العمليات العقلية العليا للمتعلم، بعدّها ظواهر غير قابلة للملاحظة المباشرة، أكثر من اهتمامها بالعوامل المتعلّقة بالمظاهر الخارجية للسلوك. إذ تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية: "كيف يفكر الأطفال؟ ما هي طرائقهم في الحصول في الحصول على المعرفة؟ ما هي طبيعة بنائهم العقلية؟ عكس أسئلة، ماذا يعملون؟ وكيف يشعرون؟ لذا تختلف النظريّة المعرفيّة عن السلوكيّة، كما تختلف عن نظريّة التحليل النفسيّ التي تهتم بالعواطف والمشاعر، إنها نظريّة تركّز على (ما يجب أن يكون) طبيعة النمو المعرفي".⁽³⁾ معتمدة على التفسير الكيفي لظاهرة التعلّم، من حيث طبيعتها والعوامل المؤثرة عليها وعملياتها، ويمكن توضيح الفرق بين النظريّة المعرفيّة والنظريّة السلوكيّة في هذه النقاط: ⁽⁴⁾

- يركّز السلوكيون على السلوك الملاحظ، بينما أصحاب النظريّات المعرفيّة يركّزون على عمليات وسيطة يقوم بها الدماغ، مثل: التحليل، والإدراك ...
- أشار أصحاب نظريّة المثير والاستجابة إلى أنّ ما يتم تعلّمه هو عبارة عن عادات، بينما بين أصحاب النظريّات المعرفيّة إلى أنّنا نتعلّم أبنية معرفيّة أو معلومات حقيقية.
- يرى أصحاب نظريّة المثير والاستجابة أنّ الفرد يقوم بعملية تجميع العادات من المواقف الماضية، والتي يعتبرها مناسبة للموقف الجديد، وإذا لم تؤدّ لحل المشكلة فقد يلجأ إلى المحاولة والخطأ، أما

⁽¹⁾ - ينظر: حسين محمّد أبو رياش: التعلّم المعرفي، مرجع سابق، ص 29.

⁽²⁾ - أديب عبد الله محمّد النوايسة، إيمان طه طابع القطاونه،: النمو اللغويّ والمعرفي للطفّل، دار الإعمار العلمي، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص 186.

⁽³⁾ - ينظر: تيسير مفلح كوافحة: علم النفس التربويّ وتطبيقاته في مجال التربية الخاصّة، مرجع سابق، ص 214.

⁽⁴⁾ - ينظر: جودت عبد الهادي: نظريّات التعلّم وتطبيقاتها التربويّة، مرجع سابق، ص (26-27).

أصحاب النظريات المعرفية يرون أنه لا بدّ من وصف مشكلات سابقة بها علاقة بالمشكلة الحاليّة، فيكون البناء الحالي هو أساس حلها.

2- مبادئ النظرية المعرفية:

تقوم النظرية المعرفية على هذه المبادئ: ⁽¹⁾

- الاهتمام بالتّغيرات الوسيطة.
- التّسليم بإنسانيّة الإنسان.
- التّركيز على عمليات الفهم والإدراك.
- التّأكيد على أنّ التّعلم لا توجد له قوانين واحدة.
- التّأكيد على أنّ التّعلم عملية معقّدة.

ثانيًا- أهم النظريات المعرفية وتطبيقاتها التربوية:

انبثقت عن التّظرية المعرفية العديد من التّطبيقات الفرعية على غرار التّظرية الجشطالية، والنظرية البنائية لبياجيه، ونظرية التّعلم بالملاحظة لباندورا... وتهتم كلّ هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد من تفكير وتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجيّة للسلوك. ⁽²⁾

⁽¹⁾- طارق كمال: أساسيات في علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص165.

⁽²⁾- عماد عبد الرحمان زغلول: نظريات التعلم، مرجع سابق، ص44.

1- النظرية الجشطالتيّة*: (Gestalt Theory)

تنسب هذه النظريّة إلى مؤسسها "وريشماير" (Wertheimer) ⁽¹⁾، ثمّ تطوّرت على يدّ كلّ من "كوفكا" (Koffka) ⁽²⁾، و"كوهرلر" (Kohler) ⁽³⁾، كما يطلق عليها اسم "نظريّة التعلّم بالاستبصار".

1-2- تعريفها:

ظهرت في العقد الثّاني من القرن العشرين في "ألمانيا" مترامنة مع ظهور النظريات السلوكية في أمريكا، رائدها الألمانيّ "ماكس وریشماير" (Max Wertheimer) 1912م، وساهم في تطوير أفكارها كل من عالم النفس "لفانج كوهلر" (Wolfgang Köhler) و"كورت كوفكا" (Kurt Koffka)،

***الجشطلات**: هي كلمة ألمانية تعني الشّكل أو الكلّ أو الصّيغة أو الهيئة أو المجال الكلّي، وتعني أيضاً التّمتط المنظّم يضمّ مجموعة الأجزاء، وهذا الكلّ مترابط والكلّ جزء فيه له دوره الخاص ووظيفتها التي يفرضها الكلّ. ينظر: مها عويد: **نظرية الجشطلات محاضرات مقدّمة في مقياس المناهج وطرق التدريس**، جامعة الأمير بن عبد العزيز، ص3.

⁽¹⁾ - "ماكس وریشماير" (Max Wertheimer) (1880م-1943م): يجمع مؤرخو علم النفس على أنّ البداية الرسميّة لحركة الجشطلت كانت على يده، وذلك بدراسة أجراها عام 1910م، قام بتجارب على جهاز العرض السّريع (Tachistoscope) بجامعة فرانكفورت، وكان موضوع بحثه إدراك الحركة الظّاهرة، أطلق عليها اسم ظاهرة "فاي" (Phi Phenomenon)، فقال: إنّها توجد هكذا كما تدرك ولا يمكن أن تجزأ إلى شيء أقلّ منها. فإذا ومض ضوءان على نحو متقطع، وبصورة معيّنة تتعلق بالفرق الزّمنيّ بين ظهورهما، فإنها ضوء واحد يتحرك، وإدراك تتابع حركة الضّوئين أو الومضتين لا يمكن تفسيره عن طريق تحليل كلّ من الضّوئين الومضتين على نحو متقطع. ينظر: محمّد شحاتة ربيع، **تاريخ علم النفس ومدارسه**، مرجع سابق، ص(255-256). وينظر: حسين أبو رياش، وزهريّة عبد الحق: **علم النفس التربويّ للطّالِب الجامعيّ والمعلّم الممارس**، مرجع سابق، ص235.

⁽²⁾ - "كيرت كوفكا" (K. Koffka) (1886م-1941م)، يعدّ أكثر ثلاثيّ الجشطلت إنتاجاً، بدأ خطّه العلميّ مع "كوهرلر" عام 1911م، خلال الحرب العالميّة الأولى عمل في وحدة الطّب النفسيّ، حيث اهتم بعلاج أمراض الكلام والانهيارات العصبيّة، في 1921م نشر كتاب "نمو العقل" وهو في علم نفس الطّفل، وفي 1935م نشر كتاب "مبادئ علم نفس الجشطلت". ينظر: محمّد شحاتة ربيع، **تاريخ علم النفس ومدارسه**، مرجع سابق، ص(258-259).

⁽³⁾ - "ولفجانج كوهلر" (W. Kohler) أصغر ثلاثيّ الجشطلت سنّاً، ولكنّه المتحدّث باسم حركة الجشطلت أمام الدوائر العلميّة، كما أنّ دراسته للفيزياء أفنّعت به بأنّ علم النفس يجب أن يحكيها، في 1938م أصدر كتاب "ديناميات علم النفس"، وفي 1956م مُنح جائزة الإنتاج المتميّز من جمعية علم النفس الأمريكيّة. ينظر: **المرجع نفسه**، ص من (259-261).

وترجع تسميتها إلى المدرسة الألمانية التي تهتم بالمدركات الحسيّة،⁽¹⁾ وتعد النظرية "الجشطالية" من بين النظريات المعرفية التي عارضت بشدّة المدرسة السلوكية والبنائية من حيث دعوتهما للتأكيد على تحليل الظاهرة النفسية إلى مكوناتها الأولية كي يتيسّر فهم مثل هذه الظاهرة.⁽²⁾

إن الأمر المحوري في "نظرية الجشطالت" هو الإدراك وهذا الأخير يكون إجمالاً في البداية ثم يندرج إلى التفاصيل، أي أنّ هذه التفاصيل لا تفهم إلاّ في إطار الكلّ الذي يجمعها فمنه تأخذ معناها ومن ترابطها بشكل أو بآخر في الكلّ الذي هي أجزاء فيه ويكون لهذه الأجزاء تأثيرها⁽³⁾، وهي بذلك تؤكد على مبدأ "أن الكل أكثر من مجموعة العناصر المكونة له"⁽⁴⁾، مما يعني أنّها ترى أنّ للكلّ وظيفة أو معنى معيّن يصعب إدراكه على مستوى الأجزاء أو العناصر؛ لأن الجزء يكون عديم المعنى على نحو منفصل عن الكلّ.

والتعلّم عند "الجشطالت" هو استبصار في هذا الكلّ، وفهم حقيقيّ للعلاقات القائمة بين أجزائه، حيث يصبح لها معنى وليس مجرد اشتراطات بين مثيرات واستجابات أو ما شابه.⁽⁵⁾ ترى هذه النظرية أنّ اللغة تُتعلّم بشكل كليّ، وليس بمجموع أجزاء، فالطفل يجب أن يتعلّم الكلمات والجمل، ثمّ الحروف ثانياً، وليس العكس كما هو شائع. إنّ هذه النظريّة تتمحور حول مبدأ: "الكل يسبق الجزء"، فالضرورة تحتم على الموضوع في جملته، وبعد ذلك عرض الأجزاء تلو الأجزاء. لذلك تلخص هذه النظريّة في أنّ الكلّ ليس مجرد مجموع الأجزاء التي يتألف منها، بل إنّ الكلّ شيء مختلف اختلافاً جذرياً عن أي مفهوم يعني إضافة الأجزاء بعضها إلى بعض، إذ إنّ الكلّ في نظر

⁽¹⁾ - ينظر فائدة صبري الجوهري: المدخل لعلم النفس التربوي، دار الشروق للنشر، جدة، المملكة العربية السعودية، (د-ط)، 1950م، ص42.

⁽²⁾ - عماد زغلول: نظريات التعلّم، مرجع سابق، ص171.

⁽³⁾ - حنان عبد الحميد العنابي: علم النفس التربوي، دار صفاء لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط5، 2014م، ص192.

⁽⁴⁾ - عماد زغلول: نظريات التعلّم، مرجع سابق، ص172.

⁽⁵⁾ - حنان عبد الحميد العنابي: علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص193.

هؤلاء نظام مترابط باتّساق، مكوّن من أجزاء متفاعلة، وهو منطقيا ومعرفيا سابق لأجزائه، فالمربع ليس مجرد أربعة خطوط مستقيمة وأربع زوايا قائمة.⁽¹⁾

كما ترى أنّ "التَّعلُّم" هو: "استبصار في الكلّ ناتج عن إدراك وفهم حقيقي للعلاقات القائمة بين أجزاء هذا الكلّ، وإعادة تنظيم هذه العلاقات بحيث يصبح لها معنى وليس مجرد اشراطات بين مثيرات واستجابات أو سلاسل تقربات إلى الأداء المطلوب".⁽²⁾

يحدث "التَّعلُّم" من وجهه نظر الجشططيين، وفق عمليتين عقليتين، هما: الفهم وإدراك العلاقات. لإيمانهم بأهمية النشاط الإيجابي للعقل في استقبال وتنظيم المثيرات أو المعلومات الحسيّة واكسابها المعاني والدلالات، من خلال إدراك علاقة الكلّ بالأجزاء، لأنّ هذه النظريّة تقوم على مبدأ أنّ السُّلوك عبارة عن وحدة كليّة غير قابلة للتّحليل، وليس وحدة معقّدة يمكن تحليلها إلى وحدات بسيطة، بحيث ترتبط الاستجابات بمثيرات محدّدة.

وتتمثّل المفاهيم الرّئيسة لهذه النظريّة في العناصر الآتية:⁽³⁾

- **الجشططت:** كلمة ألمانية تعني الصّيغة أو الشّكل أو النّموذج أو الهيئة أو الكلّ المنظّم، أو نظام تكون فيه الأجزاء المكونة له مترابطة ترابطا ديناميكيا فيما بينهما وما بين الكل ذاته.
- **البنية:** التركيب لكل موقف أو نمط بنية متأصلة فيه وتميزه عن غيره.
- **الاستبصار:** إنّ التّعلم يتمثّل في اكتساب -إدراك مفاجئ- البنية التي يكون عليها موقف مشكل، وفهم ترابط أجزائه، وطريقة عمله، وكيفية التّوصل إلى الحلول المناسبة له.
- **الفهم:** إنّ الاستبصار هو تحقيق الفهم الكامل للأشياء، ويكون التّعلّم قد تمّ حصوله إذا كان هناك استبصار أو فهم.

⁽¹⁾ - نايف خرما وعلي حجاج: اللّغات الأجنبيّة "تعليمها وتعلّمها"، مرجع سابق، ص 62.

⁽²⁾ - نواف أحمد سمارة، وعبد السّلام موسى العديلي: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربويّة، مرجع سابق، ص 171.

⁽³⁾ - ينظر: إيمان عباس الخفاف: نظريّات التّعلّم والتّعليم، مرجع سابق، ص (121-122).

- **المعنى:** إنّ التعلّم الحقيقي لا يتطلب إقامة ارتباطات تحكيميّة بين العناصر غير المترابطة، بل إنّ السّياق التّعليميّ ينطوي على الانتقال من موقف تكون الأشياء فيه لا معنى لها، إلى موقف له معنى تكون فيه العلاقات بين الأجزاء مفهومة.

- **الانتقال:** إنّ الاختبار الحقيقيّ للفهم هو إمكانية انتقال الاستبصار الذي تم الحصول عليه إلى مواقف أخرى تشبه في بنيتها الموقف الأوّل، ولكنّها لا تختلف عنه إلا في التّفاصيل السّطحيّة.

- **إعادة التّنظيم:** إنّ التعلّم غالبا ما ينطوي على تغيير إدراكنا الأوّل للموقف المشكل، وإعادة تنظيم ذلك الإدراك في صورته النّمطيّة؛ يعني استبعاد التّفاصيل التي لا جدوى لها، وتصبح الملامح الأساسيّة للمشكلة بارزة ونراها على حقيقتها بصورة أكثر وضوحا.

1-2- تجارب النّظرية الجشططية:

قام " ماكس وريشماير " بتجربة على الأطفال ليساعدهم على فهم طريقة تعيين مساحة المستطيل، واستنتاجها من طبيعة الشّكل المقدّم لهم، "وذلك بتقسيم الطّول والعرض عن طريق أعمدة للمجموع الكليّ، وتعيين مساحة متوازي الأضلاع، وقالت طفلة: أنا لا أعرف تماما ما الذي يمكن عمله، إنّ الأمر سيء هنا وأشارت إلى الجزء الأيسر لمتوازي الأضلاع، وهنا أيضا، وأشارت إلى الجزء الأيمن، ثم فجأة قالت: هل أجد مقصا؟ إنّ الشّيء السيّئ هنا هو الذي نحتاجه هناك إنّّه ملائم تماما، ثمّ عملت قطعا رأسيا خلال متوازي الأضلاع، وحركت الجزء الأيسر حول الشّكل، ووضعتّه على الطّرف الأيمن، وتحوّل إلى شكل مستطيل أمكن إيجاد مساحته بعد ذلك"، ⁽¹⁾ حيث أدركت أنّ الشّكل يتحوّل بطريقة ما إلى مستطيل لإيجاد مساحته، فوصلت إلى الحل فجأة بعد استبصارها للموقف.

كما أجرى "كوهلر" تجاربه على "الشّمبانزي" الذي يصنّف ضمن الحيوانات الأكثر ذكاء، وكان يضعه جائعا في القفص، ويعلّق "الموز" في سقف القفص، أو خارجه، ليستطيع القرد رؤيته ولا يصل إليه إلا باستخدام وسائل مثل الصّندوق، أو عصا قصيرة أو طويلة. فمن تجاربه نذكر أنّه "وضع

⁽¹⁾ - سيد محمود الطّواب: التعلّم والتّعليم في علم النفس التّربويّ، مرجع سابق، ص122.

القرد في القفص وهو جائع، ووضع خارج القفص الطعام، حاول أن يصل إليه بيده ففشل، وبعد مدة لاحظ وجود عصا في الناحية الأخرى من القفص، فأمسكها واخذ يلعب بها، ثم أخذ يدخلها بين قضبان القفص، وفي هذه الأثناء وقع نظره على الطعام، وفجأة تغيّر سلوكه، واستخدم العصا في جذب الطعام ونجح في ذلك".⁽¹⁾ وقد تعلّم القرد بالاستبصار إدراك علاقة وضع العصا بين القضبان للوصول إلى الطعام، وتمكن من حلّ المشكلة بصورة فجائية وذلك بعد فترة تريث وتفكير يمارس فيها الحيوان إعادة تنظيم وتركيب المجال الإدراكي.

1-4-قوانينها:

تظهر قوانين النّظريّة الجشطولتيّة فيما يلي: ⁽²⁾

- قانون التّقارب: فالأشياء المتقاربة في الزّمان والمكان، يسهل إدراكها على هيئة صيغ مستقلة، بعكس الأشياء المتباعدة.
- قانون التشابه: الأشياء المتصلة والنّقط الّتي تصل بينها خطوط مثلاً تدرك كصيغ بعكس الأشياء المنفردة الّتي لا علاقة تربطها بغيرها.
- قانون الشُّمول: فالأشياء تدرك كصيغة إذا كان هناك ما يجمعها ويحتويها ويشملها كلّها. فصورة صفيّين متوازيين من الأشجار تعطي صيغة طريق، عن مجرد عدد من الأشجار.
- قانون التّماتل: فالأشياء المتماثلة تبرز كصيغ وتنفرد عن غيرها من الوحدات الّتي يتضمّنهما مجال الإدراك.
- قانون الغلق (الإغلاق): فالأشياء النّاقصة تدعونا إلى إدراكها كاملة وإلى سد الثغرات الفتحات الموجودة بينها. الدائرة مثلاً الّتي ينقصها جزء ندركها كدائرة، وكذلك الأجزاء الّتي لا تنتظم مع بقية الشكل تنحو إلى الانتظام حتّى ندرك الشكل ككلّ منتظماً.

⁽¹⁾ - ينظر علي السيّد سليمان: نظريّات التعلّم وتطبيقاتها في التّربية الخاصّة (دراسة نظريّة وتجريبيّة)، مرجع سابق، ص180.

⁽²⁾ - إبراهيم وجيه محمود: التعلّم أسسه ونظريّاته وتطبيقاته، مرجع سابق، ص(196-197).

ويميل "علماء الجشطت" إلى القول بأنَّ الأشياء النَّاقصة أو الأجزاء غير المنتظمة تسبب نوعاً من التوتر عند الفرد، وأنَّ هذا التوتر لا يزول إلاَّ بإكمال الشَّكل وسد الفتحات أو الثَّغرات والعودة إلى الشَّكل المنتظم.

وتقوم هذه النظرية على مفاهيم متنوعة من قبيل:

- الاستبصار: كلُّ ما يؤدي إلى اكتساب الفهم في كلِّ الأبعاد ومعرفة التَّرباطات بين الأجزاء وضبطها.
- الدَّافعية الأصليَّة: تعزيز التَّعلُّم لا يكون مصدره خارجيًّا، بل هو نابع من الدَّاخل.
- الفهم والمعنى: يتحقَّق التَّعلُّم عند تحقُّق الفهم، الذي هو كشف جميع العلاقات المترابطة بالموضوع، والانتقال من الغموض نحو الوضوح.

أما أهم مبادئها، فهي:

- الاستبصار شرطٌ للتَّعلُّم الحقيقي.
- التَّعلُّم يقترب بالتَّأثير.
- التَّعزيز الخارجيّ عاملٌ سلبيٌّ في التَّعلُّم.
- الحفظ والتَّطبيق الآلي للمعارف تَعْلَم خاطئ.
- التطبيقات التربوية لنظرية الجشطالت:

يمكن تلخيص أهم التطبيقات التربويَّة للنظرية الجشطالتيَّة في النقاط الآتية: ⁽¹⁾

- يتوقف التَّعلُّم بالبصيرة على قدرة المتعلِّم العقلية وعلى درجة نضوجه فكَّماً كان الفرد أكثر ذكاءً كان أُميل إلى استخدام الاستبصار ⁽²⁾ في تعلِّمه .

⁽¹⁾ - ينظر: محمد مصطفى زيدان: نبيل السيالوطي: علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1994م، ص(121-122).

⁽²⁾ - الاستبصار: هو تنظيم أو إعادة تنظيم المدركات والعلاقات في صيغ جديدة تؤدي إلى فهم أصحَّ أو حل مشكلة، والتَّعلُّم بالاستبصار ما هو إلاَّ استكشاف للعلاقات القائمة بين الوسائل والغايات ولا يتحقَّق ذلك إلاَّ بالنظر للحدث التعليمي بوصفه كل. ينظر نجوى فيران: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص76.

- يحدث التعلّم بالاستبصار عقب فترة من البحث والتّقيب والتّجارب فهو لا يختلف في ذلك عن التعلّم القائم على الخطأ والمحاولة.
- يحتاج التعلّم بالاستبصار إلى قدر من الخبرة السابقة، ما يساعد على سرعة التشكيل قوى الموقف وعلاقاته (إدراك ، الموقف، فهم الموقف).
- بالإضافة إلى ذلك فإنّ: ⁽¹⁾
- التعلّم يسير من العام إلى الخاص، من الكلّ إلى الجزء، فالطفل يدرك الجملة ثمّ الكلمة ثمّ الحرف، وهذا ما يتماشى مع قوانين النموّ الإنسانيّ.
- الاهتمام بالخبرات الماضيّة في تعلّم الموضوعات الجديدة (انتقال أثر التعلّم) ⁽²⁾.
- تهتمّ الجشطالت بالكيفية والآلية التي يتعلم منها الفرد أكثر من اهتمامها بنوعية التعلّم، وتركز على إدراك العناصر والعلاقات بالاستبصار فإذا حدث ذلك يستطيع الفرد التعلّم.
- عدم استخدام التعزيز غير المنتمي للموقف التعليمي المباشر وإنما تعزيز السلوكيات المنتمية للموقف التعليمي.

2- النظرية البنائيّة:

يعدّ العالم السويسريّ "جان بياجيه" (Jean Piaget) ⁽³⁾ رائد نظرية النمو المعرفي أو كما تسمى بنظرية "الارتقاء المعرفي" أو "التطوّر المعرفي".

⁽¹⁾ - ينظر كفاح يحيى صالح العسكري وآخرون: نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، تموز للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2012م، ص188.

⁽²⁾ - انتقال أثر التعلّم: هو استخدام تعلّم سابق أو معلومات سابقة في أداء واجبات أو مهارات جديدة فكلما كان الأداء فعالاً فإنّ النقل يعدّ إيجابياً والعكس إذا كان الأداء ضعيفاً كان النقل سلبياً. سعيد غني نوري: نظريات السلوك بين التعلّم الحركي واستراتيجيات التّعليم، 2018م، ص 1.

⁽³⁾ - "جان بياجيه" (1896-1980م) عالم نفس سويسري، تمثّلت اهتماماته الأولى في دراسة العمليات الحيويّة لدى الكائنات الحية، لتخصّصه بعلم الأحياء، ثمّ اهتم بدراسة نظريات المعرفة (وعلاقتها بالعلوم الأخرى، كالفيزياء وعلم الأحياء، ثمّ دراسته لعمليات التفكير والدّكاء لدى الأفراد مستخدماً بعض المفاهيم من علم الأحياء، لتوظيفها في فهم عملية النموّ المعرفيّ لديهم، ويرى أنّ طبيعة العمليات المعرفيّة تختلف من مرحلة إلى أخرى، واستمر "بياجيه" في تتبع قضية تفكير الأطفال حتّى توفي عن عمر يناهز الرابعة والثمانون. ويمكن تقسيم حياته العمليّة والعلميّة إلى ثلاث فترات كما يلي: الفترة الأولى (1920-1929م) ويسمّيها

جاءت ثلة من النظريات الحديثة، وعلى رأسها البنائية؛ لدحض مجموعة من المفاهيم التي شاعت في مختلف المجموعات، ويتعلّق الأمر بطريقة تعلّم اللغات واكتسابها، فالتعلّم الحقيقي لا يتم بناء على ما سمعه المتعلّم وكرّره، بل إنّ المعلومات تبنى داخليًا، وذلك بمساعدة البيئة والمحيط والمجتمع واللغة. إن جذور النظرية البنائية - حسب بعض الدارسين - تعود إلى عصور قديمة جدًا، فقد تبناها كل من أفلاطون وأرسطو (320-470 ق.م).

يعرّف المعجم الدولي للتربية "البنائية"، بأنها: "رؤية في نظرية التعلّم ونمو الطفل، قوامها أنّ الطفل يكون نشطًا في بناء أنماط التذكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة". ويعرّفها "فلاسر سفليد" بكونها: نظرية معرفية تركز على دور المتعلّم في البناء الشخصي المعرفي. إن تبلور هذه النظرية في عصرنا الحديث - على الرغم من قدم نشأتها - كان على يد منظرين كبار نحو "بياجية"، و"أوزبل"، وغيرهم. ويعدّ "بياجية" واضع أسس البنائية، ويفترض أنّ المعارف عبارة عن أبنية عقلية منظمة داخليًا، تمثّل قواعد للتعامل مع المعلومات والأحداث، ويتم عن طريقها تنظيم الأحداث بصورة إيجابية، والنمو المعرفي بالاعتماد على الخبرة. ومن أهم مفاهيم النظرية البنائية عند "بياجية":

- التّكيف: قدرة الإنسان على التّكيف مع خبرة ما، والتلاؤم معها، ويضم هذا المفهوم عنصرين، هما: التّمثيل والمواءمة.

- التّمثيل: هو العنصر الأول للتّكيف، بمعنى: تلاؤم المثيرات الخارجية مع التّراكيب العقلية الداخلية للفرد.

"بياجية" المراهقة الفكرية، وقد انتقد إنتاجه في هذه المرحلة لاعتماده على النواحي اللفظية أكثر من العملية أو الأدائية، الفترة الثانية (1930-1940م) اهتم بدراسة نمو الذكاء مستخدمًا أطفاله الثلاثة، مما وفّر له مختبرًا سيكولوجيًا أنجز فيه كلّ ما يدور في ذهنه، الفترة الثالثة بدأت منذ بداية الأربعينات لغاية 1980م، وفيه استثمر نتائج الدراسات في الفترتين السابقتين في الإجابة عن القضايا المعرفية التي كانت الدافع له لدراسة الطفل وطبيعة المعرفة ونشأتها، من مؤلفاته: اللغة والفكر عند الطفل، أصل الذكاء عند الطفل، تطوّر مفهوم الكمّيات عند الولد وغيرها. ينظر عماد عبد الرحيم الزغلول: مبادئ علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص176. وينظر إيمان عباس الخفاف: نظريات التعلّم والتعليم، مرجع سابق، ص(164-165).

- **المواءمة:** التّضمين، وهو العنصر الثّاني لعملية التّكيّف، وعكس التّمثيل، فالفرد في هذه الحالة يغيّر نفسه لتتكيّف مع العالم الخارجيّ.

- **التوازن:** التفاعل بين الفرد والبيئة.

- **التنظيم:** اتجاه فطري يقوم بربط الصور بشكل أكثر كفاءة.

إذا التّعلّم واكتساب اللّغة حسب هذه النّظرية بناء وإبداع مستمر.

3- التّعلّم بالملاحظة:

يطرح صاحب هذه النّظرية "باندورا" السّؤال الثّالي: كيف يتعلّم الإنسان استجابة جديدة في موقف اجتماعيّ؟، ثمّ يجيب عنه قائلاً: إنّ النّاس يستطيعون تعلّم الاستجابات الجديدة بمجرد ملاحظة سلوك الآخرين الذين يعتبرون نماذج تعليميّة. ويسمى اكتساب الاستجابة من خلال هذه الملاحظة "الاقتداء بالملاحظة"، وهناك قضية ثانية من قضايا التّعلّم تتعلّق بتوضيح قدرة الإنسان التي تتوسط بين ملاحظة نموذج الاستجابات. وما يعقب ذلك من أداء لهذه السلوكيات من قبل الملاحظ. أمّا القضية الثالثة من قضايا التّعلّم بالملاحظة فتتعلّق بالجانب الانتقائي من جوانب التّعليم. ونظرية التّعليم بالملاحظة لا تحاول تفسير كيفية اكتساب أنماط الاستجابات فحسب بل أيضاً يهتم الملاحظ ببعض الجوانب ويحتفظ بها دون غيرها.

وتقوم هذه النّظرية على ثلاثة مفاهيم أو آليات أساسية متداخلة وهي:

- **العمليات الإبدالية:** وتعني أنّ التّعليم الناجم عن التّجربة المباشرة يمكن أن يحدث عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، وأثر ذلك على الشخص الملاحظ، ومثال ذلك الخوف الذي لا مبرر له من الأشياء التي ليس للمرء علاقة مباشرة بها.

- **العمليات المعرفيّة:** تعني تعلّم التّمثيل الرّمزيّ للأشياء مثل: النّظم اللّغويّة والرّموز الموسيقية والأعداد.

- **عمليات التّنظيم الذاتي:** أمّا التّنظيم الدّائيّ فيشير إلى كيفية قيام النّاس بتنظيم سلوكهم إلى حد كبير عن طريق النتائج التي يتوصلون بها بأنفسهم.