الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

Ministre et L'enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique

جامعة 8 ماي 1945م قالمة — Université du 8 mai 1945 Guelma

كليّة الآداب واللّغات — Faculté des lettre et langue

قسم اللّغة والأدب العربيّ — Section de langue et littérature arabe

تجليات نظريّات التَّعلُّم في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ (ت505هـ)

مذكِّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في الدِّراسات اللّغويّة

تخصّص: لسانيات تطبيقيّة

مقدّمة من قِبل: أمينة بوثلجة

تاريخ المناقشة: 2020/06/28م

لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الرّتبة	الصّفة	الجامعة
عبد الرَّحمن جودي	أ.محاضر"أ"	رئيسًا	جامعة 8 ماي 1945م قالمة
حدّة روابحية	أ.محاضرة "أ"	مشرفًا مقررًا	جامعة 8 ماي 1945م قالمة
وليد بركاني	أ.محاضر"أ"	مناقشًا	جامعة 8 ماي 1945م قالمة

السّنة الجامعيّة: 2020/2019م

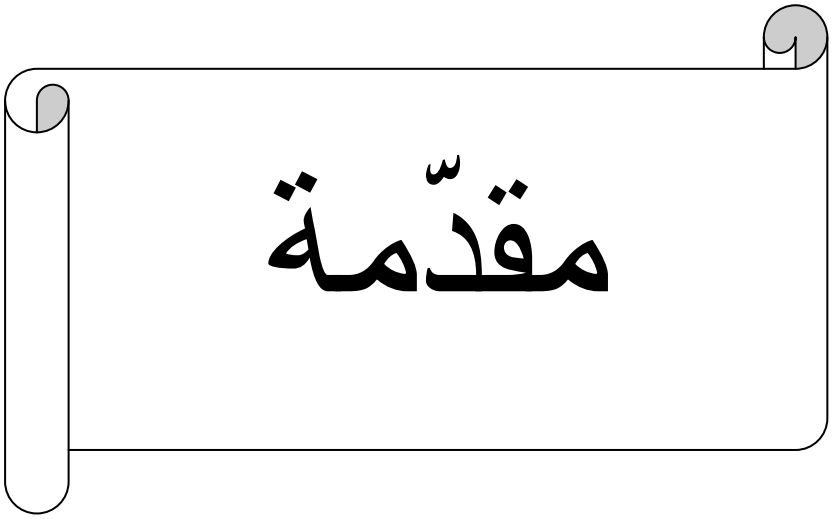
بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

نحمد الله تعالى حمدًا كثيرًا ونشكره شكرًا وفيرًا على منحنا صبرًا جميلاً لإنجاز هذا العمل.

كما نتقدَّم بجزيل الشُّكر والتَّقدير إلى الأستاذة الدُّكتورة المشرفة: "حدَّة روابحية" على ملاحظاتها لتصويب العمل، وكذلك الشُّكر موجهٌ لأعضاء لجنة المناقشة على قراءته.

الشُّكر لكلِّ من ساندني من قريب أو بعيد.


مقدّمة

حظي موضوع التَّعلُّم بعناية العلماء والمفكِّرين –قديمًا وحديثًا– في ميادين علميّة مختلفة، أهمها علم النّفس والتّربيّة، إذ يشكِّل التَّعلُّم إحدى القضايا المحوريّة الّتي انبثقت عنها بحوث ودراسات وتجارب، بهدف الوصول إلى طبيعة القوانين الّتي تحكمه، مع تحديد نظريّاته وتطبيقاته. وقد نتج عن ذلك تعدّد أقسام نظريّات التَّعلُّم واختلاف مجالاتها في تفسير عمليّة التَّعلُّم، ومنها: النَّظريَّات السُّلوكيّة والنَّظريّات المعرفيّة، الّتي تُعين المعلِّم على حلِّ الإشكالات التّعليميّة الّتي تعيق سير العمليّة التَّعليميّة التَّعلُّميّة، وتُزوِّده بمعلومات علميّة عن طبيعة وخصائص المتعلِّم وفق مراحل نموِّه المختلفة.

ومن هذا المنطلق جاء موضوع بحثنا موسومًا بـ **"تجليّات نظريّات التَّعلُّم في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ (ت505هـ)"**.

وبناءً على ذلك جاءت إشكاليّة بحثنا:

– ما مدى تجليّات نظريّات التَّعلُّم في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ؟

وقد تفرعت عنها إشكالات جزئيّة تمثَّلت في التَّساؤلات الآتية:

– هل توافقت مبادئ وقوانين النَّظريَّات السُّلوكيّة مع آراء "الغزاليّ" في كتابه "منهاج المتعلِّم"؟

– هل تلاءمت المبادئ والقوانين المعرفيّة الحديثة مع آراء "الغزاليّ" في كتابه؟

– ما التّطبيقات التّربويّة لنظريّات التَّعلُّم السّلوكيّة والمعرفيّة في كتاب "منهاج المتعلِّم" للغزاليّ؟

حيث إنَّ الدَّور الفعَّال لنظريّات التَّعلُّم في تيسير عمليّة التَّعلَّم وتحقيق أهدافها المنشودة، كان دافعًا للبحث عن مدى تمظهرها في كتاب "منهاج المتعلِّم"، لما يحتويه من قضايا تربويّة وتعليميّة متعدِّدة؛ وقد أجريت دراسات كثيرة حول الفكر التَّربويّ عند الغزاليّ في كلِّ مؤلفاته بما في ذلك هذا الكتاب، نذكر منها:

– حسان المالح: إسهامات أبو حامد الغزاليّ في التَّربيّة، دار القلم، الكويت، ط1، 2001.

– أحمد الزّومان: الفكر التَّربويّ عند الغزاليّ، دار القلم، الكويت، ط2، 2006.

– السّيد علي حسين: تطوّر الفكر التّربويّ عند الغزاليّ، الشّروق للنّشر، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

– حميدات ميلود: التَّعليميّة عند أبي حامد الغزاليّ من خلال وظائف المعلِّم والمتعلِّم، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ع1، ديسمبر، 2010.

– عارف أسعد جمعة: المبادئ التّربويّة في كتاب منهاج المتعلِّم للإمام الغزاليّ (ت505هـ)، النُّور للدِّراسات الخطابيّة والفكريّة، ع17، يناير 2018م.

عرض فيه الباحث مبادئ التّعليم عند "الغزاليّ" الَّتي بلغ عددها ثمانية وعشرين مبدءًا، مستشهدًا بما ورد في "علم النَّفس" من أسس نفسيّة وتربويّة. بينما عمدنا في بحثنا إلى استخراج أقوال "الغزاليّ" مع تناولها بالشَّرح، ثمَّ قابلنا بين ما جاءت به تلك النَّظريَّات وبين ما ذكره "الغزاليّ"، محاولين ربط ذلك بما ورد في "علم النَّفس التَّربوي" و"التَّعليميّة".

ويهدف هذا البحث إلى:

- الكشف عن الفكر التّعليميّ عند العرب القدامى.
- التَّعرف على أهم المبادئ والقوانين الإجرائيّة الّتي تساعد على التَّعلُّم.
- أن نقابل بين نظريّات التَّعلُّم وبين آراء الغزاليّ في كتابه "منهاج المتعلِّم".

ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدنا على المنهج التَّقابليّ الّذي يقتضي الكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف، حيث تمكَّنا من رصد أسس ومبادئ النَّظريّات السُّلوكيّة والمعرفيّة في كتاب "منهاج المتعلِّم"، ثمَّ تجلياتها وربطها بطرائق التَّدريس الحديثة.

وقد تمَّ تقسيم هذا البحث إلى مقدّمة ومدخل نظريّ يتبعهما فصلين تطبيقيين تذيلهما خاتمة.

تضمَّنت المقدّمة إشكاليّة البحث، مع تحديد الموضوع، وذكر أهدافه، والمنهج المعتمد في الدِّراسة، وإبراز أهم المراجع الّتي تم الاستناد إليها.

وجاء المدخل النَّظريّ موسومًا بـ: **"ضبط المصطلحات وتحديد مفاهيمها"**، حاولنا من خلاله التَّأصيل المعجميّ لمفهومي "النَّظريّة والتَّعلُّم"، وتحديد التَّعريف الاصطلاحيّ لهما و"لنظريّات التَّعلُّم" مع تحديد أقسامها، كما عرَّفنا "بأبي حامد الغزاليّ" وبكتابه "منهاج المتعلِّم".

أمَّا الفصل التَّطبيقيّ الأوَّل فحمل عنوان **"تجليات النَّظريّات السُّلوكيّة في كتاب منهاج المتعلِّم لأبي حامد الغزاليّ"**، تطرقنا في جانبه النَّظريّ إلى ضبط مفهوم النَّظريّة السُّلوكيّة وإبراز مبادئها، ثمَّ تحدثنا عن نظريتها الأولى المتمثِّلة في "نظريّة التَّعلُّم بالإشراط الكلاسيكيّ لبافلوف"، فعرضنا تعريفها، وحدّدنا تجاربها، وأبرزنا قوانينها، ثمَّ بيَّنا مدى تجلي هذه النَّظريَّة في كتاب "منهاج المتعلِّم". بعدها ذكرنا النَّظريَّة الثّانيّة "نظريّة المحاولة والخطأ لثورنديك"، فحدَّدنا تعريفها وتجاربها، وتجليات قوانينها في الكتاب.

وتمثَّلت النَّظريّة الثَّالثة في "نظريّة التَّعلُّم بالإشراط الإجرائيّ لسكينر"، حيث ضبطنا تعريفها، وعرضنا تجاربها، وقوانينها ومدى تجسُّدها عند "أبي حامد الغزاليّ" مع التّأكيد على أهميتها.

بينما حمل الفصل التَّطبيقيّ الثّانيّ عنوان **"تجليات النَّظريّات المعرفيّة في كتاب منهاج المتعلِّم لأبي حامد الغزاليّ"**. تطرقنا فيه إلى دراسة نظريتين من النَّظريّات المعرفيّة، بعد التّعريف بالنَّظريات المعرفيّة وإبراز مبادئها. وتمثَّلت النَّظريّة الأولى في "النّظريّة الجشطلتيّة" بدءًا بضبط تعريفها، وعرض تجاربها، وذكر قوانينها، ثمَّ بيان مدى تجلياتها في كتاب "منهاج المتعلِّم". ثمَّ انتقلنا إلى النَّظريّة الثَّانيّة والمتمثِّلة في "النُّمو المعرفيّ لبياجيه"، حيث عمدنا إلى التَّعريف بها، وإبراز أهميتها وفرضياتها، ثمَّ ذكرنا مراحل النَّمو المعرفيّ عند "بياجيه" وتجلياتها في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ.

ولتحقيق الخطَّة السَّابقة اعتمدنا جملة من المصادر والمراجع نذكر أهمها:

- منهاج المتعلِّم لأبي حامد الغزاليّ.
- علم النَّفس التَّربويّ وتطبيقاته في مجال التَّربيَّة الخاصَّة لتسيير مفلح كوافحة.
- نظريَّات التَّعلُّم والتَّعليم لإيمان عباس الخفاف.
- نظريّات التَّعلُّم وتطبيقاتها التَّربويّة لعبد الهادي جودت.
- نظريّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في التّربيّة الخاصَّة "دراسة نظريّة تجريبيّة" لعلي السّيد سليمان.

وقد واجهتنا أثناء إعداد هذا البحث بعض العوائق المتمثّلة في:

غلق المكتبات الجامعيّة بسبب انتشار الوباء المستجد "كورونا"، ممَّا أدى إلى صعوبة اقتناء بعض الكتب الّتي تعيننا على إنجاز البحث.

ومن الواجب أداء الشُّكر والعرفان للأستاذة المشرّفة "حدَّة روابحية"، الّتي لم تبخل علينا بملاحظاتها وتوجيهاتها لتصويب هذا العمل، فلها منا أسمى عبارات التَّقدير والعرفان.

مدخل نظريّ:

ضبط المصطلحات وتحديد مفاهيمها

تمهيد:

يعدّ علم النّفس التّربويّ (Educational Psychology) [1] فرعًا –حديث التّكوين– من فروع علم النّفس، ظهر في الرّبع الأخير من القرن التّاسع عشر، فهو "الدّراسة المنظَّمة للسّلوك الإنسانيّ، وعمليّاته العقليّة والانفعاليّة والشّعوريّة والأنشطة الجسميّة ذات العلاقة في المواقف التّربويّة الهادفة؛ لمساعدة الفرد على النّمو السّويّ المتكامل"، [2] ممّا يسهم في بناء علاقة متبادلة بين المتعلّمين أنفسهم والمعلّمين.

يستقي علم النّفس التّربويّ مادته من علومٍ مختلفةٍ؛ لتعدُّد القضايا والإشكالات الّتي تعترضه، إذ نجد "علم النّفس العام، وعلم النّفس النّمو، وعلم النّفس الاجتماعيّ، وعلم النّفس الفارق، وعلم النّفس الإرشاديّ"،[3] وغيرها من العلوم الّتي تساعد على فهمٍ أفضل للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

وقد أولى هذا العلم اهتمامًا بالغًا بعددٍ من الموضوعات، منها: الذّكاء، والنّمو، وأطراف العمليّة التّعليميّة، والصّحة النّفسيّة، واحتل فيها موضوع "نظريّات التّعلّم" موقعًا مميَّزا، إذ يعدّ أهم مباحثه، حيث قام العلماء بتحديد مفهومه وأقسامه كلٌّ بحسب المدرسة الّتي ينتمي إليها، لما له من أهمية في تحقيق هدفين أساسين

---

[1]– ترجم بعض الدّارسين العرب هذا المصطلح "بعلم النّفس التّعليميّ"، ويقصدون به المفهوم نفسه، إلاّ أنّه يقتصر على التّعليم والتّعلّم فقط. بينما مصطلح "التّربية" (Education) يرتبط بكلّ ما يدور حول العمليّة التّربويّة من تعليم وتعلّم، ومنهاج (طريقة، وأهداف، وتقويم وغيرها)، وتوجيه وإرشاد، وكذلك الموقف الّذي يتم فيه التّعلّم والتّعليم. ينظر: سيّد محمود الطّواب، التّعلّم والتّعليم في علم النّفس التّربويّ، مركز الإسكندريّة، مصر، ط1، 2012، ص13.

ورغم هذا الاختلاف في عدم ضبط المصطلح، إلاّ أنّنا اعتمدنا في بحثنا مصطلح "علم النّفس التّربويّ" بعدّه أكثر التّرجمات تداولاً وتوظيفًا.

[2]– أبو جادو صالح محمّد علي: علم النّفس التّربويّ، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط3، 2003، ص26.

[3]– سيد محمّد الطّواب: التّعلّم والتّعليم في علم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص(18-19).

لعلم النّفس التّربويّ، هما : [1]

- توليد المعرفة الخاصّة بالتّعلّم والمتعلّمين، وتنظيمها على نحوٍ منهجيّ، بحيث تشكّل نظريّات ومبادئ ومعلومات ذات صلة بالتّعلّم.
- صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكّن المعلّمين والتّربويين من استخدامها.

إذ يسعى علم النّفس التّربويّ لاكتشاف العوامل المؤثرة في عمليّة التّعلّم، وما يصحبها من إشكالات وذلك بدراسة طبيعة المتعلّم، وخصائصه، وحاجاته، والبحث عن مدى تأثير البيئة التّعليميّة عليه. فتصاغ كلُّ هذه المعلومات والمعارف على شكل ما يسمى بنظريات التّعلّم، حيث ترتكز على جملة من القوانين والمبادئ الّتي تهدف إلى إيجاد حلول لتلك الإشكالات، فيستند المعلّم على هذه المبادئ لاختيار أفضل لطرائق تعليميّة تناسب المتّعلّم والمادة التّعليميّة. ممّا يبيّن مدى فعاليّة تلك النّظريّات، وأثرها في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وتعديلها في ضوء النّتائج المسفرة عنها، وبالتّالي تحقيق للأهداف المنشودة.

وقد كان للعرب القدامى جهود وإسهامات في هذا المجال، منهم: "ابن سحنون" (ت240هـ)، "القابسيّ" (ت403هـ)، "الزّرنوجي" (ت591هـ)، "ابن جماعة" (ت753هـ)، "ابن خلدون" (ت808هـ)، وعلى وجه الخصوص **"أبو حامد الغزاليّ" (ت505هـ)** في كتابه **"منهاج المتعلّم"**، لذلك ارتأينا أن نعالج مسألة "**تجليّات نظريّات التَّعلُّم في كتاب منهاج المتعلِّم لأبي حامد الغزاليّ**"، ونظرًا للطّبيعة العلميّة لموضوع نظريّات التّعلّم، تقتضي الضّرورة ضبط بعض المصطلحات وتحديد مفاهيمها.

1- مفهوم النّظريّة:

وضع الباحثون لمصطلح "النّظريّة" تعريفاتٍ متعدِّدةٍ، وذلك لارتباطها بفروع علميّة مختلفة.

1-1- مفهومها لغة:

[1]- حسين أبو رياش، وزهريّة عبد الحق: علم النّفس التّربويّ للطّالب الجامعيّ والمعلّم الممارس، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص29.

يحسن الوقوف أوّلا على معنى "النّظريّة" لغة قبل الحديث عنها في الاصطلاح؛ لتبيين الوظيفة الرّئيسة لهذا المصطلح.

يقول "الجوهريّ" (ت398هـ): "النَّظَرُ: تَأَمُلُ الشّيء بالعين، وكذلك النَّظَرَانُ بالتّحريك، وقد نَظَرتُ إلى الشّيء، والنَّظَرُ: الانتظار. ودَارِي تنظرُ إلى دار فلان، ودُورُنَا تَنَاظَرُ، أي: تَقَابَلُ".[1] يرتكز مفهوم المادة اللّغويّة (ن ظ ر) على معنى الرّؤية والملاحظة، والمقابلة.

وجاء في "المعجم الوسيط": "تَنَاظَر القَومُ: نَظَرَ بعضُهم إلى بعض؛ تجادلوا وتراوضوا. المنَاظِرُ: المجَادِلُ المحَاج. يقال: أمر نظريّ: وسائِلُ بَحْثِهِ الفِكْرُ والتَّخَيُّلُ. النّظريّةُ: قضيَّة تثبت بِبرهان، (ج) نظريَّات".[2]

يوحي مفهوم هذه المادة اللّغويّة على التّأمل والتّدبر والتّفكر، والمجادلة، مع وجود أدلةٍ وبراهين وحجج تثبت النّظريّة.

1-2- مفهومها اصطلاحا:

تُعرَّفُ "النّظريّة" (Theory) بأنّها: "فرضٌ علميٌّ يربط عدّة قوانين بعضها ببعض، ويردّها إلى مبدأ واحد يمكن أن نستنبط منه حتمًا أحكامًا وقواعدَ".[3]

يتّضح أنّ النّظريّة تُبنى على فرضيّات علميّة ناتجة عن الملاحظة وقابلة للتّطبيق، تهدف لتفسير ظاهرة معيّنة، إذ تقوم على جملة من القواعد والقوانين تسهم في تعزيز الفكرة الّتي تقوم عليها النّظريّة.

وجاء في تعريف آخر أنّها: "تركيب عقليّ مُؤَلَف من تصوّرات منسقة تهدف إلى ربط النّتائج بالمبادئ".[4]

---

[1]- تاج اللّغة وصِحاح العربيّة، ج2، مادة (ن ظ ر)، تح/ أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1979، ص(830-831).

[2]- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مادة (ن ظ ر)، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ط4، 2004، ص932.

[3]- إبراهيم مدكور: المعجم الفلسفيّ، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1983، ص202.

[4]- مراد وهبة: المعجم الفلسفيّ، ج2، دار الكتاب اللبنانيّ، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1982، ص477.

نستشف من هذا التّعريف أنّ النّظريّة عبارة عن بناء فكريٍّ متكاملٍ، يفسّر مجموعة من الحقائق العلميّة، في نسق علميٍّ مترابطٍ، يتصف بالشّمولية، وتتم صياغتها وفق النّتائج المتحصّل عليها بعد اختبارها والتّأكد من صحتها.

كما أنَّها: "تعني نسقًا من الأطروحات والمفاهيم والتّأويلات منسجمةً منطقياً (أي غير متناقضة)، ترتبط بمجال من مجالات الواقع سواء الطبيعيّة أو المجتمع، وهذه الأطروحات مصاغة بكيفية تسمح بوضع افتراضات عمليّة قابلة للتّمحيص".[1]

فالنّظريّة جمع للمعارف والمفاهيم، والعمل على تنظيمها؛ لتفسير العديد من الظّواهر، بحيث تكون خاضعة لإجراءات وعمليّات البحث العلميّ.

2- مفهوم التّعلّم:

عرف مصطلح "التّعلّم" تباينًا بين الباحثين في ضبط مفهومه، حيث ارتبط ذلك بالبحث عن الطّريقة المثلى لحصوله.

2-1- مفهومه لغة:

جاء في المعاجم العربيّة القديمة عدّة تعريفات لمعنى الجذر اللّغويّ (ع ل م)، منها:

قول "ابن فارس" (ت395هـ): "العين واللام والميم أصل صحيح واحد، يدلّ على أثر بالشّيء، يتميّز به عن غيره، من ذلك العَلامة وهي معروفة، يقال علَّمْتُ على الشّيء علامة. والعَلَم الشّق في الشّفة العليا؛ لأنّه كالعلامة بالإنسان". [2] ارتبط مفهوم (التّعلّم) بمعاني الأثر والتّميز.

وورد في "لسان العرب" أنّ: "العِلْم: نقيض الجهل، عَلِمَ عِلْمًا وعَلُمَ هو نفسُهُ، ورجُل عَالِمٌ وعَلِيمٌ من قوم عُلماءَ فيهما جميعًا. وعَلِمْتُ الشّيء أعلَمُهُ عِلْمًا، عرفتُه. قال ابن بري: وتقول عَلِمَ وفَقِهَ؛ أي تعلّم وتفقَّهَ.

---

[1]- محمَّد الدّريج: تحليل العمليّة التّعليميّة، مطبعة دار النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط2، 1990، ص22.

[2]- مقاييس اللّغة، ج4، مادة (ع ل م)، تح/ إبراهيم شمس الدّين، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص119.

وعلَّمه العِلْمَ وأعْلَمَهُ إيّاه فتعلَّمَهَ، كقوله تعالى: ﴿مُعَلَّمٌ مَجْنُونٌ﴾".[1] [الدُّخَان: 14] يتبيَّن من هذا التّعريف أنّ دلالة (التّعلّم) تمحورت حول معاني العلم والمعرفة، والإتقان، والتّفقه.

2-2- مفهومها اصطلاحا:

يعرّف عالم النّفس الأمريكيّ "آرنست هيلجارد" (E. Hilgard) "التّعلّم" (Learning) بأنّه: "العمليّة الّتي ينتج عنها ظهور سلوكٍ جديدٍ أو تغيُّر دائم نسبيًا في سلوكٍ قائمٍ، عن طريق الاستجابة إلى موقف معيّن، شريطة أن لا تكون صفات التّغيير ناتجة عن الغريزة الفطريّة، أو النّضج الفيسيولوجيّ، أو الحالات المؤقتة للعضويّة كالتّعب والمرض". [2]

يتَّضح أنّ التّعلّم عمليّة مستمرة لتعديل أو تغيير الحصيلة السّلوكيّة للمتعلّم، وتتجلى في الاستجابات الدّاخليّة أو الخارجيّة لمثيرات معيّنة سابقة، وليس نتيجة عوامل وراثيّة أو فيسيولوجيّة؛ بعدِّها تغيّرات تتم بصورة تلقائيّة.

كما يعرّف بأنّه: "مفهوم وعمليّة نفس تربويّة تتم بتفاعل الفرد مع خبراته البيئيّة، وينتج عنه زيادة في المعارف أو الميول أو القيم أو المهارات السّلوكيّة الّتي يمتلكها، وقد تكون الزّيادة إيجابيّة كما يتوقعها الفرد، أو الزّيادة سلبيّة عندما تكون مادة أو خبرات التّعلّم سلبيّة أو منحرفة".[3]

يتبيّن أنّ التّعلّم عمليّة عقليّة داخليّة، تظهر من خلال الإدراك المباشر لتغيّر أداء المتعلّم، باكتسابه سلوكات جديدة سواء أكانت إيجابيّة أم سلبيّة في جانبها الفكريّ المعرفيّ، أو الوجدانيّ العاطفيّ، أو الحركيّ، ناتجة عن خبرته بفعل التّدريب والممارسة المعزّزة، وعن تعرّضه لمواقف تعليميّة مشابهة.

---

[1]- ابن منظور (جمال الدّين محمّد بن مكرم بن علي ت711ه): لسان العرب، ج12، مادة (ع ل م)، دار صادر، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1994، ص(417-418).

[2]- عبد الهادي جودت: نظريّات التّعلّم وتطبيقاته التّربويّة، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص13.

[3]- إيمان عبّاس الخفاف: نظريّات التّعلّم والتّعليم، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (د-ط)، 2016، ص19.

وقد عرَّفه "دوجلاس براون" (Douglas Brown) بقوله: "التّعلّم أن تحصّل أو تكتسب معرفة عن موضوعٍ، أو مهارةٍ، عن طريق الدّراسة، أو الخبرة، أو التّعليم".[1] فالتّعلّم هو تنسيق وتنظيم للمعلومات والمعارف في الذّهن بعد تخزينها، والمتحصّل عليها بطرائق متعدّدة.

3- مفهوم نظريات التّعلّم وأقسامها:

تعدّدت نظريّات التّعلّم واختلفت مجالاتها في تفسير مظاهر السّلوك الإنسانيّ، وذلك لاتساع عمليّة التّعلّم وتعدّد متغيّراتها وعواملها.

3-1- مفهومها:

يقصد بنظريّات التّعلّم :"تلك الأسس الموضوعة من طرف علماء النّفس التّربويين، من خلال الفرضيّات المستخلصة من التّجارب المتعدّدة، حتّى يتمكّنوا من معرفة سرِّ النّفس الإنسانيّة، وما تنطوي عليها من ميول وغرائز واستعدادات، ومواهب حتّى يكون بإمكانهم وضع طرائق التّبليغ المناسبة والّتي تكون مبنية على أسس هذه النّظريات".[2]

يتّضح أنّ نظريّات التّعلّم عبارة عن تصوّرات مختلفة، تساعد على اختيار طرائق تعليميّة مناسبة، وتهدف إلى تفسير كيفية التّعلّم، وتسهيل عملية التّواصل، وبالتّالي تحقيق الأهداف البيداغوجيّة والتّعليميّة.

3-2- أقسام نظريّات التّعلّم (Theories Of Learning) :[3]

انقسمت هذه النّظريّات على النّحو التّالي:[4]

النّظريّات السّلوكيّة (Behavioral Theories)، تشمل فئتين من النّظريّات هما:

---

[1]- أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر/عبده الرّاجحي، علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1994، ص25.

[2]- محمّد وطاس: أهمية الوسائل التّعليميّة -في عمليّة التّعلّم عامّة وفي تعليم اللّغة العربيّة للأجانب خاصة-، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط1، 1988، ص33.

[3]- سيتم الحديث عنها بالتّفصيل في الفصل النّظريّ.

[4]- ينظر: عماد عبد الرّحيم الزّغول: نظريات التّعلّم، دار الشّروق، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص44.

-الفئة الأولى: النّظريّات الارتباطيّة، وتضم نظريّة "إيفيان بافلوف" (Ivan Pavlov) في الإشراط الكلاسيكيّ، وآراء "جون واطسن" (John Watson) في الارتباط، ونظريّة "أدون جثري" (Edwine Guthrie) في الاقتران، وكذلك نظرية "ويليام إيستس" (William Estes). حيث تؤكد هذه النّظريّات على أنّ التّعلّم هو بمثابة تشكيل ارتباطات من خلال الاقتران بين مثيرات بيئيّة واستجابات معيّنة، وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكّلها.

-الفئة الثّانيّة: النّظريّات الوظيفيّة، وتضم نظريّة "إدوارد ثورندايك" (Edward Thorndike) نموذج المحاولة والخطأ، "وكلارك هل" (Clark Hull) نظريّة الحافز، ونظريّة "بروس سكينر" (Burrhus Skinner) التّعلّم الإجرائيّ. إذ تؤكد على الوظائف التي يؤديها السّلوك مع الاهتمام بعمليّات الارتباط الّتي تتشكّل بين المثيرات والسّلوك.

النّظريّات المعرفيّة (Cognitive Theories):

وهي الفئة الثّالثة في نظريّات التّعلّم، وتضّم الجشطلتيّة، ونظريّة النّمو المعرفيّ "لبياجيه" (J. Piaget) ونموذج معالجة المعلومات، والنّظريّة الفرضيّة "لإدوارد تولمان" (Edward Tolman). حيث تهتم هذه النّظريّات بالعمليّات الّتي تحدث داخل الفرد، مثل: التّفكير والتّخطيط، واتّخاذ القرارات والتّوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجيّة للسّلوك.

4- التّعريف بأبي حامد الغزاليّ:

4-1- لمحة عن حياته:

ولد: أبو حامد محمّد بن محمّد أحمد الغزاليّ الطّوسيّ عام (450هـ/1058م) بمدينة طوس من إقليم خرسان،[1] وكنيته "أبو حامد" نسبة إلى وَلَدِه الوحيد الذي مات وهو طفل صغير.[2]

[1]- أبو زيان محمّد علي: تاريخ الفكر الفلسفيّ في الإسلام، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، ط2، 1992، ص336.

[2]- دنيا سليمان: الحقيقة في نظر الغزاليّ، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، 1971، ص22.

وقد انقسم البّاحثون إلى فريقين، فريق يرى أنّ لقبه "الغزّالي" (بتشديد الزّاي) نسبة إلى مهنة أبيه في غزل الصّوف وبيعه، فيقرِّر "أبو سعيد السّمعاني" (ت562هـ) أنّ غازل الصّوف يدعى غزّالا لا غزّاليًا بقوله: "الغَزّال بفتح الغين المعجمة وتشديد الزّاي، هذا اسم لمن يبيع الغزل".[1] أمّا الفريق الآخر فيرى (بتخفيف الزّاي)، "ويُرجح أنّ نسبَهُ إلى (غَزَالة) وهي قرية من قرى طوس، قال **"الغزاليّ"**: **"وإنّمَا أنَا مَنْسُوب إلى قَرِيَة يُقَالُ لهَا غَزالَة"**.[2]

وقد كان والده حريصا على تنشأته هو وأخيه أحمد تنشأة علميّة إسلاميّة، فعهد بهما عند وفاته إلى صديق له من المتصوفة، وأعطه ما لديه من المال، وأوصاه بتعليمهما وتأديبهما، فنفَّذ الرّجل الوصية حتّى نَفَذَ المال، فألحقهما بالمدرسة النّظاميّة الّتي أنشأها "نظام الملك"، وقد كانت تكفل طلاب العلم فيها. [3]

درس "**أبو حامد**" بطوس ثمَّ بجرجان ثمّ قَدِم نيسابور ولازم إمام الحرمين "الجويني"، فأخذ عنه جملة من العلوم في الفقه وأصوله، وعلم الكلام، والمنطق. وبعد وفاة الإمام دَرَّس "الغزاليّ" بالمدرسة النّظاميّة ببغداد، وعكف على التّأليف فردَّ على الباطنيّة والفلاسفة، بعد ذلك أقبل على التّصوف، ثم اعتزم اعتزال التّدريس واستقر بالشّام فأقام بدمشق زهاء سنتين، وغادرها إلى بيت المقدس، ثمّ إلى الحجاز للحج، في الأخير استقر بمسقط رأسه بطوس حيث أنشأ مدرسة للفقهاء. [4]

والمتتبّع لحياته يجد أنَّه مرّ بثلاثة أطوار أساسة، "**أوَّلها**: طور النّشأة والتّلمذة، ويمتدّ هذا الطَّور من يوم مولده حتّى عام (478هـ/1085م)؛ أي عندما أصبح أستاذًا في المدرسة النّظاميّة. **والطَّور الثّانيّ**: طور

---

[1]- الأنساب، ج10، تح/ عبد الرّحمان بن المعلمي اليماني وآخرون، دائرة المعارف العثمانيّة، حيدر آباد، الهند، ط1، 1977، ص31.

[2]- عبد الأمير الأعسم: الفيلسوف الغزاليّ، دار منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط1، 1974، ص(7-8).

[3]- ينظر: عبد الرَّزاق جدوع الجبوري: الفكر الاجتماعيّ عند الإمام الغزاليّ دراسة تحليليّة في الفكر الاجتماعيّ المقارن، دار عيداء للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011،ص49.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص(53-55).

الأستاذيّة الّذي يمتدّ من (478هـ/1085م) إلى (488هـ/1095م)؛ أي حينما دخل بغداد. **والطَّور الثّالث**: يمتدّ من نهاية عام (488هـ/1095م) إلى عام (505هـ/1111م)، وهو طور العزلة والزّهد".[1]

كما أنَّ تاريخ حياته مرَّ بثلاث فترات، الأولى الفترة الّتي سبقت الشّك، والثّانيّة فترة الشّك، والثّالثة فترة الاهتداء والطّمأنينة .[2]

وقد وَفَته المنية، في يوم: الاثنين 14 جمادى الآخرة 505هـ الموافق لـ 18 ديسمبر 1111م. [3]

4-2- مؤلفاته:

يعدّ "**أبو حامد الغزاليّ**" (**ت505هـ**) من أعلام القرن السَّادس للهجرة، وقد شهد هذا القرن ذُروة الاختلاف بين الطّوائف الإسلاميّة، وظهور المذاهب الفلسفيّة. حيث أثَّرت هذه البيئة في فكر ونِتاج الإمام الغزاليّ، فألّف نحو مائتي مؤلفًا في علوم متعدِّدة، منها: الفقه، والأصول، والتّصوف، والفلسفة، والتّربية والتّعليم وغيرها. وقد ذكر "**أَحَدُ الرُّواة أَنَّهُ لَو وُزِّعَتْ كُتُبُ الغَزَالِيّ عَلى سِنِي عُمْرِهِ، لكَانَ لَهُ فِي كُلِّ يَوْمٍ مِنْهَا أَرْبَعَة كَرَارِيسَ**"، [4] ومن أشهر مؤلفاته : [5]

- التّعليقة في فروع المذهب (وهي الّتي أخذها منه قُطّاع الطّرق، ثمّ ردوها إليه).
- البسيط في فروع المذهب.
- المبادئ والغايات في أصول الفقه.
- شفاء الغليل في القياس والتّعليل.
- ميزان العقل.

---

[1]- ينظر: مصطفى النّشار، الغزاليّ ونظريّة المعرفة، مجلة عالم الفكر، مج19، ع4، 1989، ص (158-160).

[2]- دنيا سليمان: الحقيقة في نظر الغزاليّ، مرجع سابق، ص56.

[3]- عبد الرَّزاق جدوع الجبوريّ: الفكر الاجتماعيّ عند الإمام الغزاليّ دراسة تحليليّة في الفكر الاجتماعيّ المقارن، مرجع سابق، ص56.

[4]- أبو ريان محمّد علي: تاريخ الفكر الفلسفيّ في الإسلام، مرجع سابق، ص339.

[5]- ينظر: أبو حامد الغزاليّ، منهاج المتعلّم، تح/أحمد عناية، دار التّقوى، دمشق، سوريا، ط1، 2010، ص (21-22).

- الرّسالة القدسيّة في العقائد.
- رسالة أيُّها الولد.
- مقاصد الفلاسفة.
- تهافت الفلاسفة.
- إحياء علوم الدّين.
- المنقذ من الضّلال.
- المستصفى في علم الأصول.
- منهاج العابدين في الزّهد والأخلاق والتّصوف.
- إلجام العوام عن علم الكلام، وهو آخر كتبه، ألّفه قُبيل موته بأيام.

5- التّعريف بكتابه "منهاج المتعلّم":

5-1- الوصف الخارجيّ للكتاب:

اعتمدنا في بحثنا على النّسخة المحقّقة -تحتوي على اثنين ومئة صفحة-، حيث اتّبع المحقّق "أحمد عناية" في تحقيقه للمخطوطة -تحتوي على أربع وأربعين صفحة- منهجًا يقوم على ثلاث خطوات رئيسة، وهي:[1]

أوّلاً: ضبط النّص:

- وضع أرقام الكتاب ورموزه بين معكوفتين.
- وضع فروق النّسخ المخطوطة في الهامش.
- وضع علامات التّرقيم المناسبة.

ثانيًا: التّحقيق والتّخريج:

- تخريج الآيات القرآنيّة، وذلك ضمن النّص ما بين معكوفتين.
- تخريج الأحاديث النّبويّة في الكتاب.

[1]- ينظر: المصدر السَّابق، ص9.

- تخريج الأعلام الواردة في الكتاب.
- تخريج الأبيات الشّعريّة، مع ذكر بحرها.
- شرح غريب الألفاظ من كتب اللّغة.
- التّعليق على بعض النّقاط الغامضة.

ثالثًا: بقية العمل، واشتملت على وضع:

- مقدّمة التّحقيق.
- منهج التّحقيق.
- ترجمة الإمام الغزاليّ.
- وصف المخطوطات.
- صور المخطوطات.

5-2- الوصف الدّاخليّ للكتاب:

يعدّ كتاب **"منهاج المتعلّم" "لأبي حامد الغزاليّ" (ت505هـ)** [1] من أهم الكتب الّتي ألّفها، حيث أفرد لمجال التّربيّة والتّعليم هذا الكتاب، في حين نجده مبثوثًا في مؤلفاته الدّينيّة الأخرى. وقد قسّمه إلى ثلاثة أبواب، وهي:

- الباب الأوّل في العلم: تناول فيه اثنين وعشرين موضوعا.

- الباب الثّانيّ في المعلّم: تناول فيه خمسة عشر موضوعا.

- الباب الثّالث في المتعلّم: يحتوي على ثمانية وثلاثين موضوعا.

---

[1]_ يؤكد "حاجي خليفة" (مصطفى بن عبد الله ت1068هـ) نسبة هذا الكتاب "لأبي حامد الغزاليّ". ينظر: كشف الظّنون عن أسامي الكتب والفنون، ج2، تح/محمّد شرف الدّين يالتقايا، دار إحياء التّراث العربيّ، بيروت، لبنان، (د-ط)، (د-ت)، ص1878.

حيث عالج في هذه الأبواب موضوعات كثيرة، منها: قيمة العلم، ووظائف المعلّم، وآداب المتعلّم، ومدى ملائمة المحتوى التّعليميّ مع طبيعة المتعلّم وغيرها.

ويهدف "**الغزاليّ**" من تأليفه لهذا الكتاب إلى إرساء منهاج تعليميّ، يسهم في إنجاح العمليّة التّعليميّة وخَلْقِ مُتَعَلِّمٍ كُفْءٍ، انطلاقا من خبرته في ممارسة التّعليم، وذلك في قوله: "**فإنّي أُرِيدُ –بِحَول الله تَعَالى وَقُوَته– أَن أَجْمَعَ مَسَائِل مِمَّا يتعلّقُ بالعِلْم والمُعلِّم، والمتعلِّم –وإنْ تَكَلّمُوا فيها كَثيرًا– إلاّ أنّني أَجْمعُ ما فيها منَ المهمّاتِ وما يورثُ الجُرْأَة عَلى إِقْدَامِ العِلْمِ**".[1]

وقد تميّز الكتاب بأسلوب منسجمٍ، متين التّركيب، فصيح المفردات غامضة أحيانًا، ليس فيه تكلّف، لكنّه عميق في معناه. ارتكز فيه "**الغزاليّ**" على شواهد من القرآن الكريم والأحاديث النّبويّة الشّريفة، وشواهد شعريّة، وأقوال بعض العلماء المسلمين.

يتّضح ممّا تقدّم ورود نظريّات التّعلّم ضمن هذا الكتاب، والّذي يثبت وجود الفكر التّعليميّ عند "**أبي حامد الغزاليّ**"، وهذا ما سنحاول تمثُّله في الفصول التّطبيقيّة.

[1]– أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلّم، مصدر سابق، ص33.

الفصل الأوَّل:

تجليات النَّظريّات السُّلوكيّة في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ

تمهيد:

تُعدُّ النّظريّات السّلوكيّة إحدى نظريّات التّعلّم، الّتي تُعنى بدراسة السّلوك وعلاقته بعلم النّفس، معتمدة على الملاحظة والقياس التّجريبيّ. فقد أجرت تجاربها على الحيوانات، مثل: الكلاب والقطَّط والحمام وغيرها، معمِّمة النّتائج الّتي توصلت إليها على الإنسان لصعوبة إخضاعه للتّجربة العلميّة.

ترى النّظريّات السّلوكيّة أنّ عمليّة التّعلّم تحدث نتيجة تغيير وتعديل في السّلوك، أو اكتساب سلوكٍ جديدٍ، أو بالتّخلي عن سلوك ما، بحيث يمكن تحليله إلى وحداتٍ بسيطةٍ وفق معادلة المثير ← الاستجابة، مركِّزة على أهمية البيئة في التّعلّم.

إذ تنطوي السّلوكيّة على عدّة نظريّات، منها: نظريّة الإشراط الكلاسيكيّ "لبافلوف"، ونظريّة المحاولة والخطأ "لثورنديك"، ونظريّة الإشراط الإجرائيّ "لسكينر"، فستسند كلُّ نظريّةٍ إلى مبادئ وقوانين تساعد على تفسير عمليّة التّعلّم، من خلال فهم السّلوك الإنسانيّ عامّة والسّلوك اللّغويّ خاصّة، والتّنبؤ به وضبطه.

وسنحاول في هذا الفصل أن نبيّن ما يقابل تلك القوانين في كتاب "منهاج المتعلّم" "لأبي حامد الغزاليّ" (ت505هـ)، بأبوابه الثّلاثة: الباب الأوّل في العلم، والباب الثّاني في المعلّم، والباب الثّالث في المتعلّم، وتتضمن جملة من الأخلاق والآداب الّتي يدعو "الغزاليّ" إلى تحلي كلُّ من "المعلّم" و"المتعلّم" بها، حيث يشترط في "المعلّم" طهارة القلب واللّسان، نظيفًا من الغيبة، عادلاً، وناصحًا وغيرها، كما يجب على "المتعلّم" أن يكون متواضعًا وكريمًا مع معلّمه، فيعظِّمه ويدعو له. مدَّعمين آراءه بما ورد في "علم النّفس التّربويّ"، وما جاء في "التّعليميّة" في ظل المقاربة بالكفاءات، مبرزين مواطن الاتفاق والاختلاف.

أوّلاً: النّظريّات السّلوكيّة مفهومها ومبادؤها:

أدى ظهور النّظريّات السّلوكيّة إلى تغيّر مفهوم التّعلّم وعمليّة حدوثه، حيث استندت إلى جملة من المبادئ والقوانين في تفسيره، ممّا أدى إلى ضرورة تحديد مفهوم هذه النّظريّات وإبراز مبادئها.

1- مفهوم النّظريّات السّلوكيّة:

تعدّ السّلوكيّة (Behaviorisim) مدرسة من مدارس علم النّفس، أسسها العالم "ج.ب وطسون" (j.b watson) [1] سنة 1912م، فهي تمثّل المرحلة الثّانيّة من مراحل تطوّر تاريخ البحث في التّعلّم، حيث "بدأت المرحلة الأولى الّتي تسمى بما قبل السّلوكيّة (pre - behavioristic) بفكرة فلسفيّة تنسب إلى "جون لوك" (john locke) يقول أنّ العقل البشريّ يولد صفحة بيضاء تخط الخبرة عليه فيما بعد". [2] بعدها ظهرت المدرسة التّركيبيّة (structuralism) الّتي تؤكّد على الاستبطان الذاتيّ (self - introspection)؛ [3] أي أنّ الفرد نفسه يقوم بملاحظة عملياته العقليّة.

حيث جاءت المدرسة السّلوكيّة ثورة ضد الاستنباطيّة، وذهب "واطسون" إلى أنّ "الموضوع الملائم لعلم النّفس هو السّلوك (behavior) الّذي يمكن ملاحظته، فصارت تلك الدّراسة الموضوعيّة للسّلوك الطّريقة الأكثر شيوعًا في جمع المعلومات"، [4] ممّا يدلّ على انتقال الدّراسة من المنهج العقليّ إلى المنهج التّجريبيّ.

---

[1]- "جون برادوس واطسون" (john broadus watson) (1878م-1958م) عالم نفسيّ أمريكيّ، اهتم أوّلا بالفلسفة ثمّ غيرها لدراسة النّفس، ثار على أفكار المدرسة البنائيّة والمدرسة الوظيفيّة لاعتمادها على طرق غير علميّة في دراسة السّلوك والعمليات النّفسيّة. وقد أكّد على مبدأ الاقتران في التّعلّم، فانصب اهتمامه على دراسة دور البيئة في التّعلّم، وفسّر عمليّة تشكّل العادات وتطوّرها. أجرى العديد من التّجارب على الحيوانات والأفراد مستخدمًا فكرة الإشراط، كدراسة الخوف والتّوتر وكيفية إزالتهما لدى الأفراد، وقد تأثر بأفكاره العديد من علماء النّفس. ينظر: عماد عبد الرّحيم الزّغول: نظريّات التّعلّم، مرجع سابق، ص(63 – 65).

[2]- حسين أبو رياش، وزهريّة عبد الحق: علم النّفس التّربويّ (للطّالب الجامعيّ والمعلّم الممارس)، مرجع سابق، ص209.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص209.

[4]- ينظر: طلعت منصور وآخرون: أسس علم النّفس العام، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2009، ص(92-93).

اعتنق "واطسون" فكرة ترابطيّة مفادها أنّ السّلوك مهما كان نوعه ينتج عن الخبرة، فالتّحكم في نوع الخبرات الّتي يمرُّ بها طفل ما تؤدي إلى خلق الشّخصيّة الّتي نريدها،[1]وذلك يسهم في تحديد شخصيته، بحيث "تتشكّل الارتباطات بين المثيرات والحوادث النّفسيّة والاستجابة بطريقة آليّة ميكانيكيّة".[2]

وقد كان لأبحاث وتجارب كلّ من "بافلوف" (pavlov)، و"ثورنديك" (thorndike)، و"سكينر" (skinner)، و"هل" (hull) وغيرهم، دور كبير في بلورة وتجسيد مبادئ ومفاهيم ونماذج هذه المدرسة. ومن اللّسانيين الّذين يوافقون هذه النّظريّة "ليونارد بلومفيد" (leonard bloomfield)، فقد "كان متأثرا بالنّظريّة السّلوكيّة في علم النّفس وبخاصّة عند واطسون".[3]

وقد أسهمت النّظريّة السّلوكيّة في نشأة وتطوّر تعليم اللّغة، حيث ترى "أنّ اللّغة عادة يسهل التّحكم فيها والسّيطرة عليها، وأنّها جزء من السّلوك الإنسانيّ الّذي تشكّله البيئة المحيطة به وتتحكّم فيه، وأنّ الاختلافات اللّغويّة بين النّاس ليست وراثيّة، بل نتيجة لاختلافات البيئات اللّغويّة".[4] كما ترى النّظريّات الحديثة أنّ مساواة السّلوكيّة بين الإنسان والحيوان "تطعن في حرية الإنسان وفي قدرته على تحديد اتجاهاته ومصيره، وفي تحديد رصيده اللّغويّ حسب ما يحيط به فقط".[5]

يبدو أنّ النّظريّة السّلوكيّة ركّزت اهتمامها على دور البيئة والتّفاعل معها في عمليّة التّعلُّم، ففي نظرها "أنّ ما يستحق دراسته عن تعلّم الإنسان هو ما يمكن ملاحظته فقط، لذا لم يتطرق السّلوكيون إلى الأحوال الذّهنيّة وعمليات التّفكير وغيرها".[6]

---

[1]- عبد الرّحمن محمّد العيسوي: علم النّفس التّعليميّ، دار الرّاتب الجامعيّة، بيروت، لبنان، (د-ط)، (د-ت)، ص21.

[2]- عماد عبد الرّحيم الزّغول: مبادئ علم النّفس التّربويّ، دار الكتاب الجامعيّ، الإمارات العربيّة المتحدة، ط2، 2012، ص87.

[3]- عبد الرّحمن بن إبراهيم العصيلي: النّظريّات اللّغويّة والنّفسيّة وتعليم اللّغة العربيّة، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، السّعوديّة، (د-ط)، 1999، ص35.

[4]- عبد الحكيم سيجار: النّظريّة السّلوكيّة البنويّة في تعليم اللّغة العربيّة، مجلة التّدريس، مج5، ع1، يونيو 2017، (ص3-4).

[5]- صالح بلعيد: دروس في اللسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة، الجزائر، (د-ط)، 2009، ص23.

[6]- ينظر: محمود فتحي عكاشة: علم النّفس العام، مطبعة الجمهوريّة، الإسكندريّة، مصر، (د-ط)، (د-ت)، ص197.

لذلك تعرّف بأنّها: "النّظريّة النّفسيّة الّتي كان لها الأثر الحاسم في تشكيل جزء من النّظريّة السّيكولوجيّة المعاصرة، حيث هناك سلوك يُبنى على تعزيزات، أي هناك ما يسمى بالإجراء والإشراط الإجرائيّ والتّعزيز والعقاب".[1] ترى النّظريّة السّلوكيّة أنّ السّلوك وحدة معقَّدة قابلة للتّحليل إلى وحدات بسيطة، فيقوى الارتباط بين المثير والاستجابة نتيجة التّعزيز والمكافأة، بينما ينطفئ الارتباط بينهما بفعل العقاب.

2- مبادؤها:

تقوم النّظريّة السّلوكيّة على مبادئ عامّة، تجمع تحتها جميع النّظريّات الفرعيّة الأخرى الّتي تنتمي إليها، وهي:[2]

- سلبيّة الكائن الحي، وأنّ البيئة والظّروف هي الّتي تشكِّله.
- وحدة السّلوك البسيط المتمسِّك في العلاقة البسيطة (م ⟵ س).
- إمكانيّة تحليل السّلوك إلى مكوِّناته البسيطة.
- الإيمان بالسّلوك العينيّ الظّاهر (overt)، وليست الأمور العينيّة الدّاخليّة الّتي لا ترى ولا تقاس.
- إمكانيّة تشكيل السّلوك إذا تحكَّمنا في الظّروف البيئيّة المناسبة.
- استخدام مبدأ المكافأة أو الثّواب أو التّعزيز في عمليات التَّعلُّم المختلفة.

[1]- صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، مرجع سابق، ص23.

[2]- سيد محمود الطّواب: التّعلّم والتّعليم في علم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص(199-200).

ثانيًا: أنواع النّظريات السّلوكيّة:

توجد عدّة أنواع من النّظريّات السّلوكيّة، وسنكتفي بذكر ثلاثة منها، على النّحو التّالي:

1- نظريّة التّعلّم بالإشراط الكلاسيكيّ "لبافلوف":

تُنسب هذه النّظريّة إلى العالم الرّوسيّ "إيفان بافلوف" (ivan pavlov)،[1] ولها أسماء متعدِّدة منها: الإشراط البسيط أو الكلاسيكيّ (Classical conditioning)، والإشراط الانعكاسيّ (reflescive conditioning) ، والإشراط البافلوفيّ (pavlovian conditioning).

1-1- تعريفها:

تُعرَّف بأنّها: "استبدال المنبهات الطّبيعيّة الّتي اعتاد عليها الفرد في إحداث السّلوك بمنبهات جديدة بواسطة اقترانهما لعدّة مرات، فيتحوّل المنبه الجديد نتيجة عمليّة الاقتران إلى منبهٍ غير مشروطٍ بسبب اكتسابه لقوّة تأثير سابقه القديم. الأمر الّذي يشير لمختص التّعليم أو السّلوك إلى إمكانية البدء بسحب المنبه القديم من موقف التّعلّم السّلوكيّ، والاعتماد بالتّالي على المثّروط البديل في إثارة السّلوك المطلوب". [2]

يتّضح أنّ اقتران المثير غير الشّرطيّ (القديم) -وهو المثير المدّعم أو المعزَّز- بالمثير الشّرطيّ (الجديد) لعدَّة مرات، يؤدي إلى اكتساب المثير الجديد لفعاليّة المثير القديم في إثارة الاستجابة الشّرطيّة.

---

[1]- بدأ "إيفان بيتروفيش بافلوف" (Ivan Petrovich Pavlov) (1849م-1936م) حياته العلميّة بدراسة الجهاز الدّوري، ثمّ تحوّل إلى دراسة فسيولوجيّة الجهاز الهضميّ، وأجرى فيها بحوثًا حصل بها على جائزة نوبل (1904م). وفي هذه الفترة ما بين (1889م-1890م) اهتم بالجهاز العصبيّ، وبعض ظواهر علم النّفس وخاصّةً التّعلّم، بعد أن لاحظ أنّ الحيوان يفرز لعابه حين يتعرض لبعض المثيرات، الّتي ترتبط ارتباطا متكرِّرًا بالطّعام، إلاّ أنّه أصبح استجابةً لمثيراتٍ أخرى، مثل: رؤية الحارس الّذي يقدّم الطّعام، أو سماع وقع أقدامه، فأطلق عليها اسم "الانعكاس الشّرطيّ". فقام بتركيب أنبوبة على الغدد اللّعابيّة للكلب حتّى يتيّسر وصول اللّعاب للخارج، فيتمكن من جمعه، ثمّ قياسه إمّا بعدد النّقط أو السّنتيمترات المكعبة. ينظر: علي السّيد سليمان: نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في التّربية الخاصّة "دراسة نظريّة وتجريبيّة"، مكتبة الصّفحات الذهبيّة، الرّياض، السّعودية، ط1، 2000، ص(105-106).

[2]- محمّد زيدان حمدان: نظريّات التّعلّم وتطبيقات علم نفس التّعلّم في التّربيّة، دار التّربيّة الحديثة، دمشق، سوريا، (د-ط)، 1997، ص38.

وتتمثّل المفاهيم الرّئيسة لهذه النّظريّة في العناصر التّالية: [1]

– **المثير الطّبيعيّ أو المثير غير الشّرطيّ**: وهو أي حدث يمكن أن يحدث استجابة لدى الكائن الحي بطريقة لا إراديّة؛ أي أنّه لا يحتاج لتعلّمه، وإنّما يستجيب له بصورة طبيعيّة.

– **المثير المحايد**: وهو المثير أو الحدث الّذي ليس له تأثير في سلوك الفرد، ولكن يمكن أن يطوّر الفرد حياله سلوكاً وفقًا لمبدأ الإشراط.

– **المثير الشّرطيّ**: وهو الحدث الّذي يكون محايدًا، ويصبح قادرًا على اِستجرار {إحداث} الاستجابة الشّرطيّة، تتجه لاقترانه بالمثير الطّبيعيّ، بحيث يكتسب صفته.

– **الاستجابة الطّبيعيّة (غير الشّرطيّة)**: وهي الاستجابة الطّبيعيّة اللإراديّة، الّتي يؤديها الكائن الحي حيال المثيرات الطّبيعيّة الّتي لا تحتاج إلى تعليم.

– **الاستجابة الشّرطيّة**: وهي الفعل المنعكس الطّبيعيّ الّذي يتعلّم الكائن الحي أداءه للمثير الشّرطيّ، نتيجة لاقترانه بمثيراتها الطّبيعيّة الّتي تحدثها.

1–2– تجربة "بافلوف":

قام "بافلوف" بتجربة على الكلب ليتأكّد من صحة فرضيته الّتي تتعلق بمبدأ الإشراط (conditioning)، الّذي استنتجه من ملاحظة سيلان لعاب الكلب عند سماع صوت أقدام الحارس. حيث استخدم في "المرحلة الأولى صوت الجرس (مثير محايد)، ثم اتّبعه بالطّعام (مثير طبيعيّ)، فكانت استجابة الكلب سيلان اللّعاب للطّعام، وهي استجابة طبيعيّة غير متعلّمة. فكرّر عمليّة تقديم الجرس متبوعا بالطّعام لعدد من المرات، إلى أن أصبح الكلب يستجيب لمجرد سماع الجرس كنتيجةٍ لتكرار الاقتران بينهما، فأصبح صوت الجرس مثيرًا شرطيًا، واستجابة سيلان اللّعاب استجابة شرطيّة".[2] ممّا يدلّ على أنّ صوت الجرس الّذي يمثّل المثير المحايد، اكتسب صفة المثير الطّبيعيّ وهو الطّعام. ويتّضح ذلك في هذا المخطّط: [3]

---

[1]– ينظر: عماد عبد الرّحيم الزّغول: مبادئ في علم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص(92–93).

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص(90–91).

[3]– المرجع نفسه، ص91.

– **المرحلة الأولى للتّجربة:**

صوت الجرس (مثير محايد) ⟵ لا توجد استجابة (لم يسل اللعاب)

– **المرحلة الثّانيّة:**

صوت الجرس (م محايد) + طعام (م طبيعيّ) ⟵ سيلان اللّعاب

تكرار الاقتران لعدد من المرات:

صوت الجرس (م محايد) + طعام (م طبيعيّ) ⟵ سيلان اللّعاب

صوت الجرس (م محايد) + طعام (م طبيعيّ) ⟵ سيلان اللّعاب

– **المرحلة الثّالثة:**

صوت الجرس (مثير شرطيّ) ⟵ سيلان اللّعاب (استجابة شرطيّة)

1–3– قوانين نظريّة الإشراط الكلاسيكيّ:

تتأسس نظريّة الإشراط الكلاسيكيّ على عدَّة قوانين وهي:[1]

– **قانون الاقتران الزّمنيّ:** ويعني حدوث المثير الشّرطيّ والمثير غير الشّرطيّ في الوقت نفسه، أو خلال فاصل زمنيّ قصير قبل حدوث الاستجابة.

– **قانون الانطفاء:** إذا تكرَّر ظهور المثير الشّرطيّ لفترة من الزّمن دون حدوث المثير الطّبيعيّ، فإنّ الاستجابة الشّرطيّة تضعف أو تنطفئ، أو لا تظهر.

– **قانون الاسترجاع التّلقائيّ:** إنَّ انطفاء الاستجابة الشّرطيّة، نتيجة تقديم المثير الشّرطيّ لفترة طويلة، دون تعزيز بالمثير الطّبيعيّ الشّرطيّ بعد فترة من الزّمن، يستريح خلالها، على الرّغم من عدم وجود أي تعزيز، فعدم ظهور الاستجابة لا يعني زوالها.

– **قانون الكيف والكم:** كما يسمى بقانون "المرّة الواحدة"، ويقلِّل من أهمية التَّكرار في التّعلّم الشّرطيّ، فقد يرتبط المثير بالاستجابة مرّة واحدة، مثل: لسع الطّفل بالنَّار دون ربط المثير الشّرطيّ بالطّبيعي لعدّة مرات.

[1]– ينظر: عبد الهادي جودت: نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، مرجع سابق، ص(37–38).

– **قانون التّعميم:** عند حدوث استجابة شرطيّة لمثير معين، فإنَّ المثيرات المتشابهة تستجر {تستثير} الاستجابة نفسها، وتختلف قوّة الاستجابة حسب قوّة الشّبه مع المثير الشّرطيّ.

– **قانون التّمييز:** ويحدث عندما يتعلّم الكائن الحي الاستجابة لمثيرٍ ما، دون الاستجابة لمثيراتٍ أخرى، مع أنّها قد تكون متشابهة مع المثير الأوّل.

– **قانون الارتباط:** يعدّ ارتباط المثير الشّرطيّ بالمثير الطّبيعيّ ارتباطًا من الدّرجة الأولى، وإذا وجد مثير شرطيّ ثانٍ يسبق المثير الأوّل، يُحدِث ارتباطًا من الدّرجة الثّانيّة وهكذا، ولكن عادةً الارتباط لا يتخطى الدّرجة الثّالثة أو الرّابعة.

1–4– تجليات نظريّة التّعلّم بالإشراط الكلاسيكيّ "لبافلوف" في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ:

تتجلى هذه النّظريّة في كتاب "**منهاج المتعلّم**" لأبي حامد الغزاليّ في قول واحدٍ أورده في "**الباب الثّاني في المعلّم**" ضمن "**واجبات المعلّم**" بعنوان "**المراعاة والإكرام**"، يقول فيه: "**يَجِبُ أَوَّلاً عَلَى المُعَلِّمِ إِذَا جِيءَ بِمُبْتَدِئ أَنْ يُرَاعِيهِ وَيُكْرِمَهُ وَيُعَزِّزَهُ إِلَى يَوْمٍ كَانَ مُؤْنِسًا مَعَهُ؛ لأَنَّ المُبْتَدِئ كَالطَّيْرِ الوَحْشِيِّ، لَا يَأْنَسُ إِلاَّ بِالتَّلَطُفِ، فَإِنَّ العِلْمَ أَشَقُّ عَلَيْهِ وَأَمَرُّ، فَيَجِبُ إِصْلاحَهُ عَلَى مَا يَقْتَضِيهِ طَبْعُهُ، وَلا يَبْعُد حَتَّى لا يَسْمَع كَلامَهُ وَلا يَعْمَل بِأَمْرِهِ**".[1]

يُلَخِّصُ "**الغزاليّ**" في هذا القول نظريّة الإشراط الكلاسيكيّ "**لبافلوف**"، معتمدًا على الملاحظة وعقد مشابهة بين "**المتعلّم المبتدئ**" و"**الطّير الوحشيّ**". حيث بدأ قوله بفعل مضارع إلزاميّ (يجبُ) محدِّدًا به الخطوة الأولى الّتي يلتزم "**المعلّم**" بها عند التحاق "**المتعلّم حديث العهد**" بالتّعلّم، مشبِّها إيَّاه "**بالطّير الوحشيّ**" الّذي لا يتأقلم بسرعةٍ مع بيئته الجديدة أو مع شخصٍ غريبٍ عنه، فمثلاً: "الطّيور المنزليّة نجدها عادةً تأنس وتُقبِل على الشّخص الّذي تعوَّد إطعامها دائمًا، وتنفر من الآخرين".[2]

---

[1]– ينظر: أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص67.

[2]– كامل محمّد عويضة: علم النّفس، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص58.

وقد ركّز "**الغزاليّ**" في تشبيهه على الجانب الوجدانيّ الانفعاليّ لكليهما، لاشتراكهما في الحاجة إلى "**الأمن النّفسيّ**" بقدر حاجتهما إلى الغذاء أو أكثر، خاصّةً في هذه المرحلة العمريّة المبكرة يكون الوالدان هما المسؤولان عن رعايتهما والاهتمام بهما ودفع الأذى عنهما، ممّا أدى إلى اقتران العطف والاستئناس لديهما بالوالدين، حيث أدرج "علماء النّفس" ضمن قائمة الدّوافع[1] الحاجة إلى الأمن، ويمكن تصوّرها في مظاهر ثلاثة هي: "الأمن إلى الحياة، الأمن الحيويّ والطّبيعيّ؛ وهو من الأصول البيولوجيّة كالطّعام، والشّراب، والصّحة. أمّا الأمن النّفسيّ؛ فيشكّل بدوره حاجةً ملحّةً لا تصل إلى ما هو حيويّ، لكنّها قد تُشكّل فاعليّة أشدَّ منه"؛ [2] لأنَّ "**المتعلّم المبتدئ**" في هذا العمر قد تكثر لديه مشاعر الخوف من الظّلمة ومن الأشرار، ومغادرة الوالدين"،[3] بحكم انتقاله في هذه المرحلة من محيط الأسرة الضّيق إلى محيط المدرسة الواسع، بعد أن كان والده هما المعنيان بتوجيهه وتربيته، تصبح شخصية "**المعلّم**" من أهم المؤثرات عليه، وبالتّالي تقترن مشاعر الخوف لديه بهذه الشّخصيّة الجديدة فلا يأنس بها.

وهذا ما يصطلح عليه في "علم النّفس" "**بالانطواء**"، وقد أطلق عليه "الغزاليّ" مصطلح "الوحشيّ" المأخوذ من الجذر اللّغويّ (و ح ش)، فيقال: "أَوْحَش فلانٌ: جَاع ونَفِذ زاده، الوَحشُ جمع وحشيٌّ، وهو مالا يَسْتأنِس من دوابِ البَّر، والوَحْشَةُ: الانقطاع وبُعْد القُلُوبِ عن المودّات والخَلْوة والخوف".[4]

لقد ارتكز مفهومه على معنى النَّفاذ، وعدم الاستئناس، والانقطاع والبُعد، والاختلاء بالنَّفس والخوف، موافقًا في ذلك المفهوم النّفسيّ لمصطلح "**الانطواء**" **(introversion)** وهو: "نمط في الشّخصيّة يميل بالفرد

---

[1]- الدّافع (motive): قوّة بيولوجيّة نفسيّة داخل الفرد تستحثه على القيام بنشاط معيَّن؛ لإشباع أو إرضاء رغبةٍ محدّدةٍ، كما أنّ هذه القوّة تستمر في دفع الفرد وتوجيه سلوكه حتّى يُشبع رغبته أو حاجته. ونعني بالحاجة (need): أنّ الفرد عندما ينشط لديه دافع يجعله يحسُّ بأنّ شيئا ينقصه؛ أي أنّه في حاجة إلى شيء يُشبع هذا الدّافع ويرضيه. فعندما ينشط دافع العطش يحسّ الكائن الحي أو الإنسان بحاجته إلى شرب الماء. فالحاجات مرتبطة بالدّوافع وناشئة عنها، فيرتبط إشباع الحاجات بإحساسٍ نفسيٍّ غامرٍ باللّذة والسّعادة والارتياح. ينظر: فرج عبد القادر طه: أصول علم النّفس الحديث، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، ط8، 2010، ص(153-155).

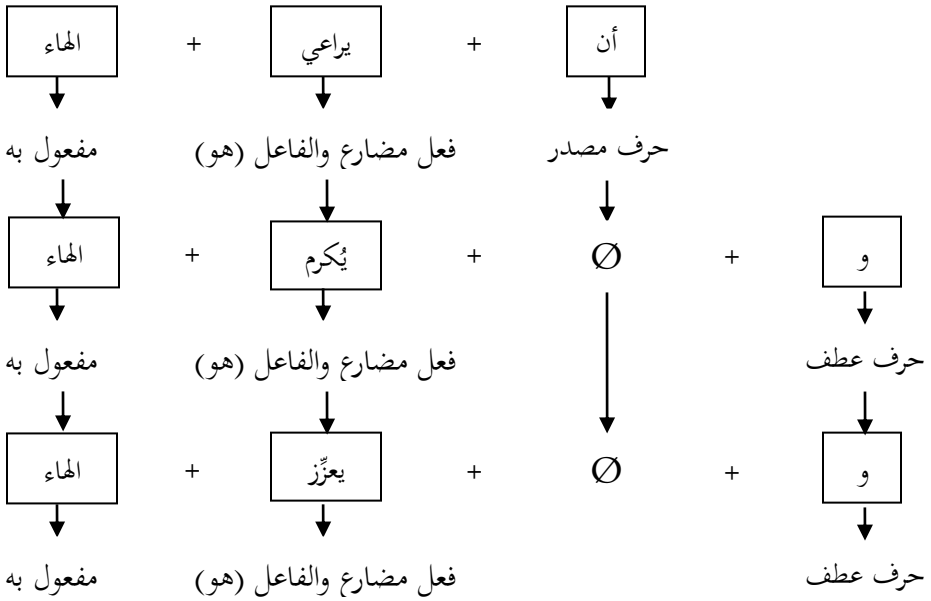
[2]- ينظر: محمود البستانيّ: دراسات في علم النّفس الإسلاميّ، دار البلاغة، بيروت، لبنان، مج1، ط1، 1988، ص271.

[3]- ربيع محمّد، طارق عبد الرّؤوف عامر: المسؤولية الاجتماعيّة لطفل ما قبل المدرسة، دار البازوري، عمان، الأردن، (د-ط)، 2008، ص125.

[4]- إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مادة (و ح ش)، مرجع سابق، ص(1017-1018).

إلى العزوف عن الحياة الاجتماعيّة، والابتعاد عن الآخرين، وضعف صلته بهم، وعدم الاكتراث بمشاركتهم لأنشطتهم"،[1] ممّا يجعله يكتفي بذاته ويتمركز حولها، بعدم إقامة علاقات مع أشخاص آخرين، وبالتّالي يعمِّم هذه الاستجابة على كلِّ ما هو جديد في حياته، فيقابله بالرَّفض ويستوحشه.

بذلك يكون "الغزاليّ" قد تفطن إلى "قانون التّعميم"، مشيرًا إليه ضمنيًا بقوله: (الوحشيّ، ولا يأنس)، فنادى بضرورة اعتماد "**المعلِّم**" على "**مثير طبيعيّ**" يتمثَّل في "**التّلطف**" بِعدِّه حلاً لهذه الإشكاليّة، موضحًا كيفية تطبيقه بإيراده لثلاثة أفعالٍ مضارعةٍ متتاليّةٍ، صاغها على شكل فعلٍ سلوكيٍّ مقترن بأن المصدريّة، ويمكن رصدها على النّحو الآتي:



يحيل الضَّمير المستتر "هو" في هذه الأفعال المضارعة إلى "المعلّم"، بينما يحيل ضمير "الهاء" المتصل بها إلى "المتعلّم المبتدئ"، فتكون "**المراعاة**" باهتمام "المعلّم" بميولات وحاجات "المتعلّم المبتدئ" دون إهمال طبيعته النّفسيّة، ويظهر ذلك في قول "الغزاليّ": "يجِبُ إِصْلاحُه عَلى مَا يَقْتَضيه طَبعه"،[2] حيث وظَّف مصطلح "الطَّبع" ويعني: "(ج) طِباع أَطباع، في علم النَّفس مجموعة مظاهر الشُعور (السُلوك) المكتسبة والموروثة الّتي تميِّز

[1]- فرح عبد القادر طه وآخرون معجم علم النّفس والتّحليل النّفسيّ، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، (د-ت)، ص(72-73).

[2]- أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلّم، مصدر سابق، ص67.

فردًا عن الآخر".[1] فيكون **"إكرام"** "المعلّم" "للمتعلِّم المبتدئ" و"**تعزيزه**" على قدر حاجاته، فعندما ينشط لديه دافع الخوف والتّوتر، يتجسّد في سلوكه من أقوالٍ وأفعالٍ، فبمجرد ملاحظة "المعلِّم" لذلك السُّلوك يعمل على إشباع وإرضاء تلك الحاجة بالمدح والتّشجيع والعطف والمعاملة الحسنة له، ممَّا يسهم في تعديل سلوكه، وبطريقة آليَّة يستأنس به ويرتاح إليه ويتفاعل معه، وهذا ما اصطلح عليه في "علم النَّفس" "**بالانبساط" (extraversion)** هو: "نمط في الشَّخصيّة يتميَّز بالميل للابتهاج والسَّعادة بالتَّواجد مع الآخرين، وإقامة علاقات معهم ومشاركتهم"،[2] فيكون "الانبساط" بهذا المفهوم عكس "الانطواء".

يشترط "الغزاليّ" للمحافظة على هذه الاستجابة وتجنب انطفائها، تقديم المثير الطّبيعيّ "التّلطف" مع المثير الشّرطيّ "المعلّم" "للمتعلّم المبتدئ" إمَّا في الوقت نفسه أو أن تكون الفترة الزّمنيّة بينهما يسيرة، فيقول: **"لا يَبْعُد حَتَّى لا يَسْمَع كَلامَه ولا يَعْمَل بأمْرِه"**؛[3] لأنَّ بُعْدَ المدّة الزّمنيّة بينهما يؤدي لانطفاء "الاستجابة الشّرطيّة" المتمثِّلة في الاستئناس، وعودة "الاستجابة غير الشّرطيّة" وهي عدم الاستئناس بالمعلِّم، وينتج عنها عدم إطاعة "المتعلِّم المبتدئ" له، ولا الامتثال لتوجيهاته، ولا العمل بها، فيقابل "الغزاليّ" في قوله الأخير ما جاء به "بافلوف" في قانوني "الاقتران الزّمنيّ" و"الانطفاء".

والملاحظ أنَّ "الغزاليّ" قد أدرك شرطًا من شروط التّعلّم إلى جانب "**الدّافعية**" التي أشار إليها ضمنيًا، حيث نجد شرط "**التَّعزيز**" **(reinforcement)** بقوله: "أن يعزِّزه"، موظِّفًا المصطلح نفسه كما ورد في "التَّعليميّة" و"علم النّفس التَّربويّ، و"للتَّعزيز" فعاليّة مهمة في العمليّة التّعليميّة، تظهر في انتقاء الاستجابات الّتي تنشِّط التّعلّم وتزيد مقدار جاذبيته، حين تنجح في إزاحة ما يشوب المواقف التّعليميّة من مشاعر الإحباط أو التَّعسف".[4] وقد اتَّضح أنَّ مفهوم "بافلوف" "للتَّعزيز" ورد مطابقًا لمفهوم "الغزاليّ"، فكلاهما عدَّه مثيرًا

---

[1]-إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، مادة (ط ب ع)، مرجع سابق، ص550.

[2]- فرح عبد القادر طه وآخرون: معجم علم النّفس والتّحليل النّفسيّ، مرجع سابق، ص65.

[3]- أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص67.

[4]- علي السّيد سليمان: نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في التّربيّة الخاصّة، مرجع سابق، ص86.

طبيعيًّا مقوّيا ومدَّعما للمثير الشَّرطيّ، وليس مثيرا مدِّعما للاستجابة كما هو الحال عند "سكينر" (Skinner). ويمكن توضيح ذلك وفق هذا المخطَّط: [1]

- **قبل الإشراط:**

المعلِّم ← عدم استئناس المتعلِّم المبتدئ به

(م م) (س غ ش)

- **أثناء الإشراط:**

المعلِّم + التَّلطف ← استئناس المتعلِّم المبتدئ به

(م ش) (م ط) (س ش)

- **تكرار الاقتران عدَّة مرات:**

المعلم + التَّلطف ← استئناس المتعلِّم المبتدئ به

(م ش) (م ط) (س ش)

المعلِّم + التَّلطف ← استئناس المتعلِّم المبتدئ به

(م ش) (م ط) (س ش)

(1)- لا بدَّ من ذكر الرُّموز المعتمدة في هذا الجدول:

الرَّمز	ما يدل عليه
(م غ ش)	مثير غير شرطيّ
(م ط)	مثير طبيعيّ
(م ش)	مثير شرطيّ
(م م)	مثير محايد
(س ش)	استجابة شرطيّة
(س غ ش)	استجابة غير شرطيّة

– بعد الإشراط:

المعلِّم ←——————— استئناس المتعلِّم المبتدئ به

(م ش) (س ش)

يتبيَّن من المخطَّط المقدَّم أنَّ استجابة "المتعلِّم المبتدئ" اتجاه "المعلِّم" (م غ ش)، اتَّصفت بالخوف والقلق والتَّوتر وعدم الارتياح، بِعدِّها استجابة غير شرطيَّة –غير متعلَّمة–، إلاَّ أنَّها أثناء الإشراط وبعد عدَّة مرات من الاقتران، تحوَّلت إلى استجابة شرطيَّة متعلَّمة، تمثّلت في الهدوء والشُّعور بالأمن والارتياح لوجود "المعلّم"؛ لاكتساب (م ش) بعد الإشراط صفة (م ط).

يبدو من القول المطروح "**لأبي حامد الغزاليّ**" تحت عنوان "**المراعاة والإكرام**"، أنَّه قد اكتشف "**نظريّة التّعلّم بالإشراط الكلاسيكيّ**"، ويتجلى ذلك فيما طرحه ضمنيًّا من قوانين مطابقة لما جاء به "**بافلوف**" تتعلَّق بقانون التّعميم، وقانون الاقتران الزّمنيّ والانطفاء، مطبِّقا إيَّاها على الجانب النَّفسيّ السّيكولوجي "للمتعلّم المبتدئ" في مرحلته التّعليميّة الأولى، مدركًا لما لهذا الجانب من أهميةٍ بالغةٍ في تهيئته نفسيًّا للتّعلّم، وخَلق الرّغبة والحافز لديه لحبِّ العلم والصَّبر على صعابه.

2– نظريّة التّعلّم بالمحاولة والخطأ "لثورنديك":

يعدّ "ثورنديك" (Thorndike)[1] رائد نظريّة التّعلّم بالمحاولة والخطأ (Learning by trial and errer) والّتي تسمى أيضا بالوصلات العصبيّة، أو نظريّة الارتباط، وآخر ما اقترحه صاحب النّظريّة تسميتها

[1]–"إدوارد لي ثورنديك" (Edward L. Thorndike) (1874م–1949م)، عالم نفسيّ أمريكيّ، بدأت نظريته في التّعلّم عندما نشر أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه (ذكاء الحيوان) عام 1889م، كما ينسب له الفضل في إدخال أسلوبي المتاهة ذات الممرات المتعدّدة وصندوق المشاكل، وهما من أساليب علم النّفس 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 التّعلّم وفق قانوني الأثر والتّدريب. والمرحلة الثّانيّة بعد عام 1930م، والّتي دحض فيها قانون التّدريب، وعدَّل قانون الأثر، وأضاف قوانين ثانويّة لتفسير التّعلّم البشريّ، وهذه المرحلة تمتد لعام 1933م، والمرحلة الثّالثة بدأت عام 1933م، وقد نادى فيها بافتراضي الانتشار والتّشتت. ينظر: عبد الهادي جودت: نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، مرجع سابق، ص(71–73).

بالتّعلّم عن طريق الانتقاء والرّبط (Selecting a connecting)، إذ ترتكّز على جملة من القوانين.

2-1- تعريفها:

تُعرَّف بأنَّها: "الصِّلة بين المنبه والاستجابة، في أنَّ الاستجابات الحسيَّة الّتي يبديها الفرد ترتبط أو تتصل معا برابطة أو صلة ذات طبيعة عصبيّة، يستقبل الفرد بحواسه الأشياء أو الحوادث البيئيّة، فتدخل رسائلها دماغه، وتسيرُ عبر حزمٍ أو ممراتٍ عصبيّةٍ محدَّدةٍ بحثًا عن الاستجابة المناسبة لحوافزه الشَّخصيّة، وما إن تصل إلى المطلوب حتّى يبدي الفرد السّلوك أو التّعلّم الملاحَظ في الواقع". [1]

يتبيَّن أنَّ العلاقة بين المثير والاستجابة تتم بين مجموعة من الخلايا العصبيّة الّتي تستقبل المثير وتتأثر به، وبين مجموعة من الخلايا الّتي تتسبب في حدوث الاستجابة. فتبدأ عمليّة التّعلّم عنده بالمثير الخارجيّ الّذي يقع على الحواس، وتنتهي إلى المراكز العصبيّة في المخ فالاستجابة. ويشير "هيلجارد" إلى أنّ هذه النّظريّة عبارة عن مجموعة من القواعد والمقترحات الّتي يمكن أن نستعملها في المواقف التّعليميّة"، [2] بحيث نستند إليها في تبليغ المعلومات وتوصيلها إلى ذهن المتعلّم.

2-2- تجربة ثورنديك:

أجرى "ثورنديك" تجاربه على العديد من الحيوانات، مثل: القطط، والفئران، والأسماك. نجد في تجربته على القطَّة "قد أعد لها قفصًا يتكوَّن من قضبان، يفتح ويقفل عن طريق سقاطة عند أحد الأبواب، فبمجرد لمسها لهذه السَّقاطة يفتح الباب، ثم وضع سمكة خارج القفص، ولتستطيع القطَّة الحصول على الطَّعام وإشباع دافع الجوع متى لمست السَّقاطة الموجودة على باب القفص".[3]

فكانت المحاولة الأولى الّتي سجَّلها "ثورنديك" أثناء ملاحظته لسلوك القطَّة، أنَّها "تتميَّز بحركاتٍ عشوائيّةٍ كثيرةٍ، مثل: محاولة الخروج من بين قضبان القفص، والعض على هذه القضبان وغيرها، حتى لمست السَّقاطة صدفة، ففتح الباب وخرج الحيوان، وتوصل إلى تحقيق هدفه، وهو الحصول على الطَّعام، وإشباع دافع

---

[1]- محمّد زياد حمدان: نظريّات التّعلّم تطبيقات علم نفس التّعلّم في التّربيّة، مرجع سابق، ص22.

[2]- عبد الهادي جودت: نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، مرجع سابق، ص85.

[3]- ينظر: سيد محمود الطّواب: التّعلّم والتّعليم في علم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص212.

الجوع".[1] وقد قاس التّعلّم النّاتج عن محاولات الحيوان الخروج من القفص، فاتّخذ لذلك سبيلين أو معيارين وهما: عدد المحاولات، والزّمن الّذي تستغرقه كلُّ محاولة، وهكذا لاحظ أنَّ الحيوان استغرق في محاولته الأولى لفتح الباب مائة وستين ثانية، واستغرق في المحاولة الثّانيّة زمنًا أقل من مائة وستين ثانية، إذ أخذ الزَّمن يتناقص تدريجيًا في المحاولات التّالية، حتَّى وصل إلى سبع ثوان في المحاولة رقم اثنين وعشرين، ومن ثم استقر في المحاولة الأخيرة عند ثانيتين.[2] ممّا أدى لحدوث التّعلّم بشكلٍ تدريجيّ وزياداتٍ منتظَّمةٍ، لوجود رابطة بين المثير والاستجابة، باعتماد مبدأ المحاولة والخطأ.

2-3- قوانين نظريّة المحاولة والخطأ وتجلياتها في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ:

وضع "ثورنديك" عددًا من القوانين لتفسير عمليّة التّعلّم بالمحاولة والخطأ، الّتي أخضعها لتعديلات وتغيّرات، وسنكتفي بذكر القوانين الأساسة لهذه النّظريّة وما يقابلها في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ، وهي على النّحو التّالي:

2-3-1- قانون الاستعداد: يحدِّد الأسس الفيزيولوجيّة لقانون الأثر، [3] إذ يصف حالات الشُّعور بالرِّضا أو الضِّيق، فيتضمن ثلاثة حالات:[4]

أ- عندما تكون الوحدة العصبيّة مستعدَّة للعمل وتعمل، فعملها يريح الكائن الحي.

ب- عندما تكون الوحدة العصبيّة مستعدَّة للعمل وتعمل، ويحدث ما يحول دون عملها، فإنَّ ذلك يضايق الكائن الحي.

ج- عندما تكون الوحدة العصبيّة مستعدَّة للعمل وتعمل، وتجبَر على العمل فعملها يضايق الكائن الحي.

ويقترح "هيلجارد" (hilgard) و"باور" (bower) إحلال مفهوم "ميل النَّشاط" بدلا من "وحدة التَّوصيل العصبيّ" (Conduction Unit)، ليصبح المعنى النّفسيّ لقانون الاستعداد واضحًا، حيث يصير معنى

---

[1]- ينظر: المرجع السَّابق، ص213.

[2]- ينظر: محمّد فرحان القضاه، ومحمد عوض التّرتوري: أساسيات علم النّفس التّربويّ النّظريّة والتّطبيق، دار الحامد، عمان، الأردن، (د-ط)، 2006، ص112.

[3]- ويعني: "أنّ المكافأة أو النّجاح يريدان من تدعيم السّلوك المثاب، بينما يؤدي العقاب أو الفشل إلى اختزال الميل لتَكرار السّلوك". ينظر: حنان عبد الحميد العناتي، علم النّفس التّربويّ، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط5، 2014، ص177.

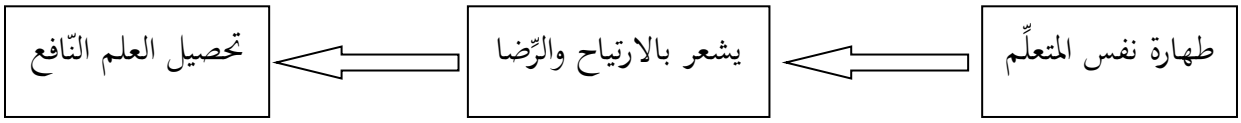
[4]- المرجع نفسه، ص(177-178).

التّهيؤ هو الاستعداد أو إعداد النّشاط،[1] ويرتبط ذلك "بالحالة النّفسيّة الّتي يكون عليها الفرد، وتشتمل على ميوله واتجاهاته نحو العمل، أو نحو الموقف الّذي يوجد فيه".[2] ويتجسّد قانون الاستعداد أو التّهيؤ في كتاب "**منهاج المتعلِّم**" للغزاليّ ضمن "**الباب الثّاني في المتعلِّم**"، حيث أورد ثلاثة أقوالٍ تمثّل شروط تطبيق هذا القانون، وهي:

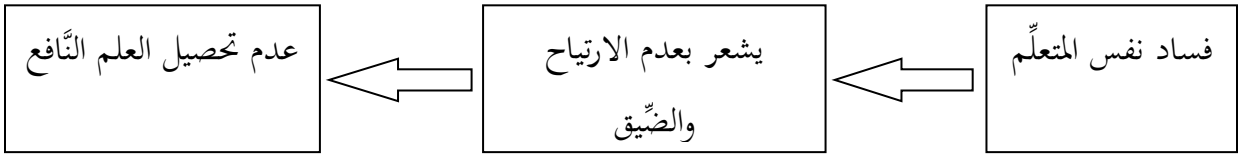
الشّرط الأوّل بعنوان "**طَهَارَةُ النَّفْسِ**" يقول فيه: "**وَيَجِبُ عَلَى المتعلِّمِ: تَقْدِيمُ طَهَارَةِ النَّفْسِ عَنْ رَذَائِلِ الأَخْلاقِ، وَمَا هَذِهِ في الثِّيابِ فَحَسْب بَلْ في القَلْبِ، فَمَنْ لَمْ يُنَظِّفْ البَاطِنَ عَنْ الخبَائِثِ لا يَقْبَل العِلْمَ النَّافِع، وَلا يَسْتَضِيء، بِنُورِ العِلْمِ**".[3]

يرى "**الغزاليّ**" أنّ الطّهارة لا تقتصر على الجانب الظّاهريّ للمتعلّم، المتمثّل في تطهير البدن أو الثّياب من النّجاسة –وهو موضع نظر النّاس–، بل يتعداه إلى ما هو باطنيّ –إلى موضع نظر الله تعالى لعباده– لذلك يدعو إلى ضرورة تزكية النّفس والسّمو بها والمحافظة على فطرتها، بتطهير القلب "من الصّفات الذّميمة كالحسد والرّياء والعجب واحتقار للزُّملاء والغش، وما إلى ذلك من فاسد الأخلاق"، [4] الّتي تَحُول بينه وبين طلب العلم والانتفاع به، فنمثّل لها بهذا المخطّط:

- المتعلِّم في حالة تهيؤ واستعداد للتّعلّم:



- المتعلِّم ليس في حالة تهيؤ واستعداد للتّعلّم:



[1]– ينظر: علي السّيد سليمان: نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في التّربيّة الخاصّة، مرجع سابق، ص140.

[2]– المرجع نفسه، ص140.

[3]– أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص82.

[4]– محمّد أسعد أطلس: التّربيّة والتّعليم في الإسلام، مؤسسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، القاهرة، مصر، (د–ط)، 2014، ص65.

كما جاء في الشّرط الثّاني بعنوان "**إخْلاصُ النِّية**" قوله: "**وَيجِبُ أَنْ يَنْوِي المتَعلِّمُ بتَحْصِيل العِلْمِ رِضَاءَ اللهِ تَعَالى وَالدَّار الآخَرة، وَإِزَالَةَ الجَهْلِ عَنْ نَفْسِه، وَعَنْ سَائِرِ الجُهَّال، وَإِحْيَاءِ الدِّينِ، وَإِبْقاءِ الإِسْلامِ، فَإِنَّ بَقَاءَ الإِسْلامِ بِالعِلْم**".[1]

يشترط "**الغزاليّ**" في هذا القول أن تكون رغبة "المتعلِّم" واستعداده لطلب العلم، نابعة من نيَّة صالحة لا تشوبها شائبة من رياء أو حب للشُّهرة، والنِّية محلها القلب فنقول: "نَوَى الشَّيء، وانتواه: قَصَده واعتقده. والنَّوى: والتَّحول من مكان إلى آخر، ونَوَيْتُ نية ونواة؛ أي عزمت وانتويت مثله".[2] يرتكز مفهومها حول القصد والاعتقاد، والانتقال والتَّحول، والعزم، فهي "عزم الإنسان بقلبه ما يريده بفعله"، [3] بحيث ينوي "المتعلِّم" من تعلُّمه رفع الجهل عن نفسه وغيره، وخدمة الدِّين الإسلاميّ والدَّعوة إليه. ممَّا يجعل "إخلاص النِّية" في تحصيله للعلم وسيلة للوصول إلى غاية هي ابتغاء مرضاة الله تعالى، ونيل ثوابه.

وبالنسبة للشَّرط الثَّالث الّذي عنونه "**بالهِمَّة العاليّة**" يقول فيه: "**وَيجِبُ عَلَى المتعَلِّمِ: الهِمَّة العَاليّة في العِلْمِ وَغَيرِه، فَإِنَّ المرْءَ يَطِيرُ بهِمَتِهِ كَالطَّيرِ يَطِيرُ بجنَاحَيهِ**". [4]

يحرص "**الغزاليّ**" في قوله على تميُّز "المتعلِّم" بعُلُوِّ الهِمَّة، الّتي تحصل بتقديره الإيجابيّ لذاته؛ لأنَّ ضعف الهمَّة وفتورها أو عُلوِّها، مرتبطة بطبيعة النَّظرة الّتي يحملها "المتعلِّم" عن شخصيته. والهمَّةُ "اتِّساع الهمِّ وبُعْدِ موقعه ولهذا يمدح بها الإنسان، فيقال فلان ذو همَّة وعزيمة"، [5] بحيث لا يجعل لليأس والقنوط طريقًا ومسلكًا إلى نفسه، فيحتقرها ويُثبِّطُها، معتمدًا على إستراتيجيةٍ تسمى في "علم النَّفس التّربويّ" "**بتشجيع الذَّات" (Sell Encouraging)** من خلال "ذكر العبارات الإيجابيّة المشجعة لنفسه، ليشعر بثقة واطمئنان أثناء

---

[1]- ينظر: أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص84.

[2]- ابن منظور: لسان العرب، ج15، مادة (ن و ي)، مرجع سابق، ص(347-348).

[3]- القرافي (أحمد بن إدريس ت684هـ): الذّخيرة في فروع المالكيّة، ج1، تح/أحمد عبد الرّحمان، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص240.

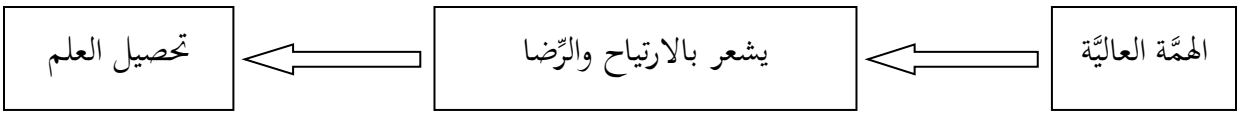
[4]- أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص91.

[5]- أبو هلال العسكريّ (الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحي بن مهران ت395هـ): الفروق اللّغويّة، تح/محمَّد إبراهيم سليم، دار العلم والثّقافة، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1997، ص124.

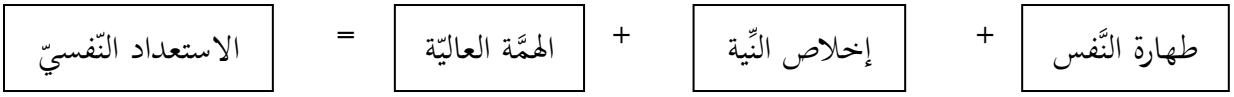
تعلُّمه، ومكافأة الذّات عند إتمام مهمة ما".[1] ومن أمثلة شحذ الهمَّة وتقوية عزيمة "المتعلِّم" في طلب العلم "قراءة سيرة السَّلف، ففيها خير عظيم؛ لتعرف قدر نفسك واهتمامك وحرصك –ولا تحقرن شيئا– فقد أعطاك الله عقلا وجوارح تعينك على مقصدك".[2] فإذا كان الطَّير يعتمد على جناحيه للتَّحليق، فإنَّ "المتعلِّم" يرتكِّز بدوره على همَّته العاليّة، الّتي تدفع به لبلوغ أعلى المراتب العلميّة، فيحصل له من العلم الكثير.

ويتبيّن أنّ مصطلح "**الهمَّة العاليّة**" يقابل في "علم النَّفس التّربويّ" مصطلح "**دافعيّة الإنجاز**"؛ لأنَّ المتعلِّمين الّذين يمتلكون دافعيّة عاليّة للإنجاز "يدركون الأداء أو الكفاءة بمعايير التّفوق، وإذا ابتعدوا عنها شعروا بالضِّيق والأسى"، [3] فبقدر ما تدفعهم إلى التّفوق والامتياز، تدفعهم أيضا للبُعد عن كلِّ ما قد يسبِّب لهم الفشل. ويُستدَل على ذلك بهذا المخطَّط:

- المتعلِّم في حالة تهيؤ واستعداد للتّعلّم:



تتفِّق الشُّروط الثّلاثة الّتي ركَّز "الغزاليّ" على وجوب توفّرها في "المتعلِّم"، مع ما جاء به "ثورنديك" في قانون الاستعداد، ويظهر ذلك وفق هذا الشَّكل:



يرتبط الاستعداد النَّفسيّ "للمتعلِّم" بسلامة الجهاز النّفسيّ لديه، من حيث وجود قدرات فاعلة في طلب العلم وتحصيله؛ لأنَّ النَّفس متى ما عوَّدها صاحبها على شيء، فإنَّها تأخذ على فعله، وتتأقلم معه، حتَّى يكون طبعا فيها.

---

[1]– ينظر: حسن شحاتة، زينب النّجار: معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص(102-103).

[2]– سحر توفيق نسيم، جيهان لطفي محمّد: إسهامات علماء المسلمين في تربية الطِّفل، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص80.

[3]– طارق كمال: أساسيات في علم النَّفس التّربويّ، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندريّة، مصر، (د–ط)، 2006، ص90.

2-3-2-قانون التّكرار: ويعني "أنَّ المفحوص يتوجه إلى الطَّريق الصَّحيح عددًا أكبر من المرَّات: أي أنَّه يمارس الارتباط الصَّحيح، أكثر من ممارسة الارتباط الخاطئ".[1] ويتجسَّد هذا القانون في كتاب **"منهاج المتعلِّم"** في قول **"للغزاليّ"** بعنوان **"التّكرار أس الحفظ"**، حيث يقول إنَّه ينبغي على المتعلِّم أن: **"يُكَرِّر سَبْقَ الأَمْسِ خمسَ مَرَّاتٍ، وَسَبْقَ اليَوْمِ الّذِي قَبْلَ الأَمْسِ أَرْبَعَ مَرَّاتٍ، وَهَكَذا إِلى وَاحِدٍ، وَيجِبُ عَلَيْهِ أَنْ يُكَرِّر كَثيرًا بَعْدَ الحِفْظِ، فَإِنَّه نَافِعٌ جِدًا"**. [2]

يقِّر **"الغزاليّ"** أنّ الحفظ لا يتأتى إلاَّ بالإعادة والتّكرار، بِعدِّه عاملاً يسهم في نقل المحفوظ من الذَّاكرة قصيرة المدى إلى الذَّاكرة طويلة المدى، لأنَّ "المتعلِّم" لكي يتعلَّم شيئًا ما أو خبرةً معيّنةً، عليه أن يقوم بتكراره حتَّى يصبح راسخًا وثابتًا في ذهنه، وهذا ليس معناه أن يكون آليًّا ليس له معنى، وإنَّما يكون موجهًا يؤدي إلى التَّعليم الجيد القائم على الفهم والتَّركيز، وأن يعي ما يدرسه". [3] بحيث يُفعِّل "المعلِّم" الدور الإيجابيّ "للمتعلّم" من خلال ربطه بين قدرته على الحفظ وبين الفهم والاستيعاب، ليمكِّنه من التّحليل والتَّركيب.

ومادام كلُّ حفظٍ بغير تكرارٍ متوسطٍ أو كثيرٍ ينسى سريعًا، لاسيما من قلَّة التَّعاهد، فإنَّ "الغزاليّ" يؤكِّد على مداومة مراجعة السَّبق الأولي، باعتماد مبدأ **"التَّدرج"** في عدد مرَّات تكرار كلِّ محفوظ حتَّى يستقِّر في الذِّهن. وهذا ما تعنى به **"طريقة التَّسميع"** أو **"الحفظ والاستظهار"** الّتي "ينصَّب فيها الاهتمام على حفظ المتعلِّم موضوعًا معيّنًا يُكلَّف به من طرف المعلِّم، مثل: حفظ السّور القرآنيّة، والقصائد الشّعريّة، أو حفظ القوانين والقواعد. إذ يطلب من المتعلِّم استظهار قدر معيَّن من مادة معيَّنةٍ، بشكل يستطيع إعادتها بصورة مضبوطة أمام المعلِّم".[4] فتسهم هذه الطّريقة في معرفة نقاط ضعف "المتعلِّم" وقوَّته، ممَّا تجعله يركِّز على مالا

---

[1]- حنان عبد الحميد العناني: علم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص177.

[2]- أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص94.

[3]- عبد الرَّحمان عيسوي: علم النَّفس النّمو، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط1، 1995، ص105.

[4]- ينظر: محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص(108-109).

يعرفه أو يخطئ فيه حتّى يتقنه. كما أنَّ "التَّسميع يعطي تعزيزًا فوريًا فالجواب الصَّحيح تظهر صحته فورا ما يصاحب ذلك من السّرور والرِّضا عن الذَّات". [1]

كما حدَّد "**الغزاليّ**" الوقت الأنسب للحفظ أو المراجعة في قوله: "**التَّكْرَار في أوَّل اللَّيل وآخره، فإنَّ مَا بين العِشَاءَيْن، وَوَقْت السَّحَر، وَقْتٌ مُبارَكٌ**". [2] لما لهذا الوقت من بركةٍ وقيمةٍ دينيّةٍ شعائريّةٍ، يكون فيها ذهن "المتعلِّم" صافيًا بعيدًا عن كلِّ ما يشوِّش عليه ويقلِّل تركيزه.

يتّضح أنَّ "**ثورنديك**" يتفق مع "**الغزاليّ**" في مفهوم التّكرار، من حيث استخدامه المصطلح نفسه، وقد بيّن "الغزاليّ" كيفية توظيفه في العمليّة التّعليميّة، بِعدِّه مبدأ من مبادئ المقاربة بالكفاءات الّذي يساعد "المتعلِّم" على التّحصيل الدِّراسيّ، فيعلِّمه النُّطق السَّليم للكلمات ويكسبه رصيدًا لغويًّا.

2-3-3- قانون التَّمرين: ويتألَّف من شقين هما:

أ- قانون الاستعمال: ويدلّ على تقوية الرَّوابط نتيجة استمرار الممارسة. [3] وهذا ما يتجلى في قول "الغزاليّ" عن "المتعلِّم": "**ولا بُدَّ لَهُ مِنْ المذاكَرَةِ والمطَارَحَةِ وَالمنَاظَرةِ والمشَاوَرَةِ؛ لإظْهَارِ الحقِّ، وَفَائِدَةُ المطَارَحَةِ والمنَاظَرةِ أَقْوَى مِنْ فَائِدَةِ مجرَدِ التَّكْرارِ. وَقِيل: المطَارَحَةُ سَاعَةٌ خَيْرٌ مِنْ تِكْرَارِ شَهْرٍ**". [4]

يرى أنَّ التَّعلُّم الفعَّال يحدث بالتَّدريب والممارسة، بعدِّه شرطًا من شروط نجاحه. وهذا ما تطلق عليه المقاربة بالكفاءات اسم "**الإدماج**"، وهو "نشاط تعليميّ، هدفه حمل المتعلِّم على استثمار موارده الّتي كانت موضوع تعلُّمات منفصلة، من أجل إعطاء دلالة ومعنى لها، عبر ربطها ببعضها البعض، وتوظيفها متَّصلة". [5]

---

[1]- محمّد علي خولي: المهارات التّدريسيّة، دار المنهج، عمان، الأردن، (د-ط)، 2006، ص112.

[2]- أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص90.

[3]- حنان عبد الحميد العناتي: علم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص177.

[4]- أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص(94-95).

[5]- النّواة الوطنيّة لمفتشي اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسط: دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط، الجزائر، 2020/2019، ص34.

وبالنسبة لزمن إجراء الإدماج "يأتي غالبا عند نهاية بعض التّعلُّمات الّتي تُشكِّل دالاً؛ أي عند ترسيخ كفاية أوتحقيق هدف نهائيّ". [1] لذلك يقترح **"الغزاليّ"** أربعة مواقف تعليميّة تعلّميّة تساعد "المتعلِّم" على توظيف مكتسباته، وهي:

أوّلا– المذاكرة: وتعني "معاودة فهم الدروس وحفظها، مذاكرة جهريّة"؛ [2] أي أنَّها عملية استرجاع المعلومات الّتي سبق حفظها وتذكرها بصوتٍ مسموعٍ عالٍ، لتثبت في ذهن "المتعلِّم" أكثر. وقد فصَّلنا الحديث فيها سالفا في قانون التَّكرار.

ثانيًا– المطارحة: وهي "إلقاء القوم المسائل بعضهم على بعض، تقول طارحه الكلام". [3] فحملت معنى المحاورة والمبادلة والمناقشة، ومشاركة الآخرين الطَّلب والسُّؤال والحاجة. لأنَّها تُعنى "بتداول طرح الأسئلة في الموضوعات الّتي يخوض فيها، وهي أسئلة مفترضة، في أسلوب حواريّ". [4]

تستند "المطارحة" على **"طريقة المناقشة والحوار" (Discussion Method)** "إذ تعتمد على لونٍ من ألوان الحوار الشّفويّ بين المعلِّم ومتعلِّميه أثناء عرضه للمادة التّعليميّة، فهي تنقل المتعلِّم من الدّور السّلبي المتمثِّل بتلقي المعلومات إلى الدّور الإيجابي الّذي يسهم فيه مع المعلِّم في التّفكير وإبداء الرأي". [5] فتستثير هذه الأسئلة الّتي يطرحها "المعلِّم" على "المتعلِّمين" ما يملكونه من معرفة، وتنشط ذاكرتهم، وعلى إثرها يصحِّح ما لديهم من أخطاء، ويعلِّمهم طريقة إعمال العقل للوصول إلى الهدف المنشود. كما تكشف الأسئلة الّتي يطرحها المتعلِّمون أنفسهم على اهتمامهم وميولاتهم، وتقيس مدى فهمهم واستيعابهم. ممَّا يدلُّ على أنَّ مفهوم **"المُطَارَحَة"** عند **"الغزاليّ"** يقوم على التَّفاعل بين "المعلِّم" و"المتعلِّم" بالاشتراك في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

---

[1]– المرجع السَّابق، ص34.

[2]– أحمد مختار عمر: معجم اللّغة العربيّة المعاصر، مج1، مادة (ذ ك ر)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص816.

[3]– الرّازي (محمد بن أبي بكر عبد القادر ت 313هـ): مختار الصِّحاح، دائرة المعاجم، بيروت، لبنان، (د–ط)، 1986، ص163.

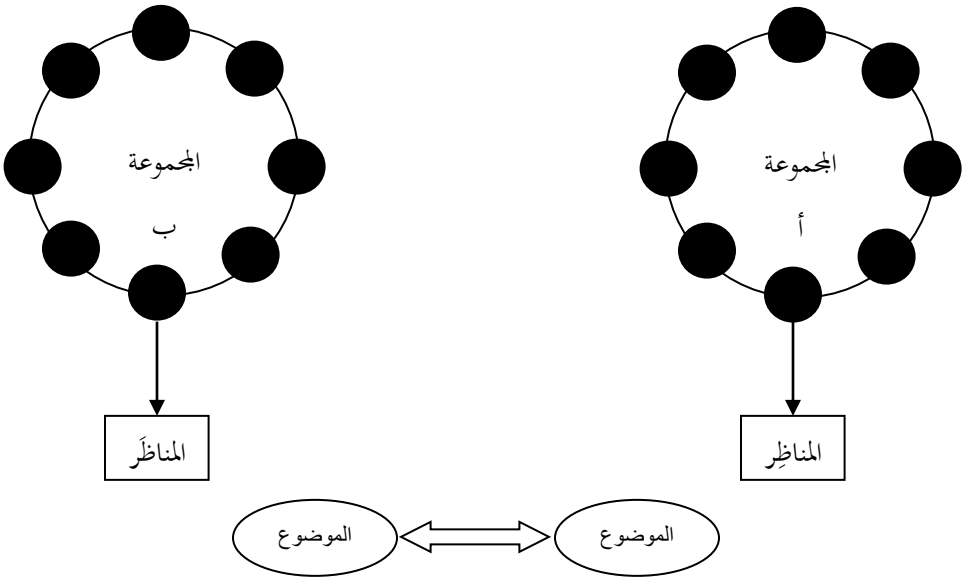
[4]– يس أبو الهيجاء: مصطلح المطارحة أصوله وتطوره، ج3، مجمع اللّغة العربيّة، دمشق، سوريا، مج86، (د–ت)، ص13.

[5]– ينظر: عادل أبو العز سلامة وآخرون: طرائق التّدريس العامّة معالجة تطبيقيّة معاصرة، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص148.

ثالثًا– المُنَاظَرَة: "أنْ تُناظِر أَخاكَ في أمرٍ إذا نظرتما فيه معًا كيف تَأتِيَانِه. ونَظيرُك: الّذي يُراوِضُك وتُنَاظِرُه. والنَّظير المثَل، وقيل المثَل في كلِّ شيءٍ. وفلان نَظيركَ؛ أي مثلك، لأنَّه نظر إليهما النَّاظِر رآهما سواء".[1]

يرتبط معناها بالمجادلة والمناقشة والمحاورة، مع اشتراط التَّماثل والوحدة بين المتناظرين في الموضوع والمستوى. لأنَّها عبارة عن "حوارٍ متبادلٍ بين فريقين من المتحدثين، يمثِّلان اتجاهين مختلفين حول قضيةٍ معيّنةٍ ويسعى كلّ منهما إلى إثبات وجهة نظره، والدِّفاع عنها بشتى الوسائل التّعليميّة والمنطقيّة، واستخدام الأدلة والبراهين وصولا إلى الإقناع". [2]

يتّضح أنّ المناظرة ممارسة فكريّة بين طرفين –مؤيد ومعارض– تعتمد على حجج وبراهين عقليّة، تتخذ الحوار والنّقاش وسيلة للوصول إلى حل لمشكلة معيّنة، وتتجسَّد في الجانب التّعليميّ باسم "طريقة المناظرات الطلابيّة"، إذ "يقدِّم المعلّم موضوع المناظرة، ثمّ يتوّزع الصَّف إلى مجموعتين، ثمَّ تختار كلَّ مجموعة مناظرها ويلتقي الاثنان أمام المتعلّمين حول الموضوع، دون مشاركة بقية المتعلّمين".[3]ويمكن توضيح ذلك وفق هذا الشّكل:[4]



[1]– ابن منظور: لسان العرب، ج5، مادة (ن ظ ر)، مرجع سابق، ص (217– 219).

[2]– عبد اللّطيف سلامي: المدخل إلى فنِّ المناظرة، دار بلومزبري، الدّوحة، قطر، ط1، 2014، ص(43–44).

[3]– حسين محمَّد حسنين: طرائق التّدريس، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (د–ط)، (د–ت)، ص185.

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص185.

تعمل هذه الطّريقة على تعزيز ثقة "المتعلّم" بنفسه، من خلال قدرته على الارتجال يكسر حاجز الخوف والخجل، كما تطوّر لديه مهارات التّعليل والمحاجة بالمنطق. بالإضافة إلى إكسابه بعض القيم السّلوكيّة المتمثّلة في حسن الإنصات، واحترام آراء الآخرين، بالابتعاد عن التّعصب والحدّة في المناقشة، بحيث تنمي روح العمل الجماعيّ بين "المتعلّمين". في حين يقتصر دور "المعلّم "على رئاسة المناظرة لضبطها والتّحكم في مجريات أحداثها، وبالتّالي تحقيق الهدف المرجو منها.

رابعًا– المُشَاوَرَة: من "شَاوَر يُشَاوِر مُشَاوَرة، شَارَ: عقله ونحوه: استرشد بشيءٍ، واتّخذه هاديًا له وموجهًا (شَاوَر ضميره). شَاوَر فلانًا في الأمر: استشاره طلب رأيَه ونصيحتَهُ فيه". [1] تحمل معنى الإرشاد والتّوجيه وطلب الرّأي والنّصيحة، حيث يلجأ "المتعلّم" إلى الاهتداء "بالمعلّم"، إذا أُشكِل عليه أمر في فهم أو استيعاب المادة التّعليميّة المقدّمة له، والأخذ برأيه. فيكون دور "المعلّم" في العمليّة التّعليميّة موجهًا ومرشدًا "للمتعلّم" بحكم خبرته التّعليميّة.

كما يرى **"الغزاليّ"** أنّ قضاء ساعةٍ واحدةٍ في **"المطارحة والمناظرة"**، أجدى "للمتعلّم" وأنفع من مكث شهرٍ واحدٍ في الحفظ والتّكرار والاستظهار. "حيث تشير الدّراسات إلى أنّ الإنسان يتذكر بعد شهر 13% من المعلومات الّتي تلقاها عن طريق السّماع، و75% من المعلومات الّتي تلقاها عن طريق السماع والرّؤية، و95% من المعلومات الّتي تلقاها عن طريق الحوار والنّقاش".[2] فتُكسِب هذه الأخيرة "المتعلّم" مهارتي السّماع والتّحدث (الكلام)، لانتقاله في "المطارحة والمناظرة" من دوره السّلبي إلى الإيجابيّ في العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، يعتمد فيهما "المعلّم" على طرائق محورها التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم، وتسمى في "التّعليميّة" "**بالعقد التّعليميّ**" (**contrat didactique**)، [3] فتنشأ بينهما علاقة إيجابيّة.

---

[1]– أحمد مختار عمر: معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، مج2، مادة (ش و ر)، مرجع سابق، ص1246.

[2]– عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التّربيّة مصطلحات البيداغوجيّة والدّيداكتيك، دار الخطابيّ للنّشر والتّوزيع، المغرب، ط1، 1994، ص202

[3]- هو: "اتّفاق بين المعلّم والمتعلّم، تحدّد فيه الأهداف ومسؤولية كلّ طرفٍ من الأطراف". ينظر: المركز الوطنيّ للوثائق التّربويّة: المعجم التّربويّ، ملحقة سعيدة الجهويّة، الجزائر، (د–ط)، 2009، ص37.

ب- قانون الإهمال: ويدلّ على ضعف الرّوابط نتيجة توقف الممارسة.[1] ويظهر ذلك في "**الباب الثّاني في المعلِّم**" قول "**للغزاليّ**" بعنوان "**كِتْمَانُ العِلْمِ**" حيث يقول: "**لا يحِل للعَالمِ أنْ يَسْكُتَ عَنْ عِلْمٍ، ولا للجَاهلِ أنْ يسْكُتَ عنْ جَهلِه**".[2]

يدعو في هذا القول "المعلّم" إلى وجوب تبليغ العلم "للمتعلّم"، وتعليمه وتحريم كتمانه عنه، لأنّ "هذا العلم الّذي أعطانا الله إيَّاه، يحتاج إلى زكاة، فزكاة المال ربع عشره، وزكاة العلم أن تعمل به وأن تعلِّمه".[3] كما يبيّن ضرورة سؤال ا"لمتعلِّم" "للمعلِّم" عمَّا يجهله ولم يستوعبه، ليفسِّره ويُفهِمَه له، فيتسنى "للمتعلِّم" العمل بالعلم وعدم إهماله، وبالتّالي يزداد تثبيتًا وترسيخًا.

نخلص إلى أنّ "ثورنديك" و"الغزاليّ" يتفقان في مفهوم قانوني الاستعداد والتّكرار، إلاّ أنَّ "الغزاليّ يخالفه في قانون التّمرين والممارسة، حيث أقَّر بدور العقل في عمليّة التّعلّم؛ لأنَّه طبَّق أفكاره على الإنسان(المتعلِّم)، واستخلص على إثره نتائجه، على عكس "ثورنديك" الّذي طبق تجاربه على الحيوان ثمَّ عمَّمها على الإنسان.

3- نظريّة التّعلُّم بالإشراط الإجرائيّ "لسكينر":

يعدّ "سكينر" (Skinner) [4] رائد نظريّة الإشراط الإجرائيّ، أو كما تسمى بنظريّة الإشراط الفعَّال

---

[1]- حنان عبد الحميد العناني: علم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص177.

[2]- أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص73.

[3]- عبد العزيز بن محمد بن عبد الله السَّدحان: معالم في طريق طلب العلم، دار العاصمة، الرّياض، المملكة العربيّة السّعودية، ط3، 1999، ص29.

[4]- "بروس سكينر" (Burrhus Skinner) (1904م-1990م) هو وجه من وجوه علم النّفس المعاصر، لسنوات عديدة كان قائد السّلوكيّة الأمريكيّة، حصل على درجته الجامعيّة في اللّغة الإنجليزيّة، بعدها التحق بجامعة "هارفارد" لدراسة علم النّفس في برنامج الدِّراسات العليا، فحصل على الدكتوراه عام 1931م، قام بالتّدريس في عدَّة جامعات، زاد اهتمامه "بعلم النَّفس التَّعليميّ" بعد زيارته لابنته في المدرسة الابتدائيّة، حيث وصفها بأنّها كانت شاهد عيان للعقول الإنسانيّة، وهي تخرب وتحطم، فقد أدرك أنّ الأطفال يمكن أن يُدرَبوا بالطّرائق نفسها الّتي تستعمل في تدريب الحمام والفئران، ومن أهم مؤلفاته: سلوك الكائن الحي (1938م)، والعلم والسّلوك الإنسانيّ (1953م)، والسّلوك اللّفظيّ (1957م)، والحرية والكرامة (1971م)، وبالإضافة إلى عدد كبير من المقالات العلميّة. ينظر: محمد شحاتة ربيع: تاريخ علم النّفس ومدارسه، دار غريب، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2004، ص (328-330). وينظر: إيمان عباس الخفاف: نظريّات التّعلّم والتّعليم، مرجع سابق، ص98.

(The operant conditioning)، والّتي تُصنَّف ضمن الفئة الثّانية من النّظريّات السّلوكيّة هي النّظريّات الوظيفيّة، فتسهم في فهم العلاقة القائمة بين السّلوك والنّتيجة الدّاعمة له.

3-1- تعريفها:

ترى هذه النّظريّة "أنّ الاستجابة عند تعزيزها الإيجابيّ يميل الفرد إلى تكرارها، أمّا عند تعزيزها السّلبيّ فإنّه يميل إلى التّوقف عنها، ويركّز -سكينر- على دور الاستجابة في إحداث الاستجابة بحيث يتعامل معها في مرحلة كاستجابة وفي مرحلة أخرى -مع التّعزيز- منبه للاستجابة التّالية". [1]

يتبيّن من هذا التّعريف أنّ تعلُّم السّلوك الإجرائيّ، يقوم في الأساس على التّعزيز بِعدِّه عاملاً مهما في عمليّة التَّعلُّم، سواء أكان التّعزيز إيجابيًا فيحفِّز على حدوث الاستجابة، أم سلبيًا فيحفِّز على التّخلي عن سلوك معيَّن. ممّا يجعل الاستجابة المعزّزة بمثابة مثير يزيدُ من احتماليّة وقوع الاستجابة مرة أخرى، أو زيادة في قوَّتها ومعدلها. ويمكن توضيح ذلك بهذا المخطَّط: [2]

منبه (مثير) خارجيّ محسوس ← استجابة ← تعزيز ← استجابة وهكذا
أو منبه (مثير) داخليّ محسوس

وقد اختار "سكينر" مصطلح "الإجراء" ويعني به "استجابة تحدث تلقائيًا دون ما حاجةٍ إلى مثير غير شرطيّ (طبيعيّ)"، [3] وعلى هذا الأساس يكون "سكينر" قد ميّز بين السّلوك الإجرائيّ والسّلوك الاستجابيّ ويظهر ذلك في هذه النّقاط: [4]

---

[1]- محمّد زياد حمدان: نظريّات التّعلّم تطبيقات علم نفس التّعلم في التّربيّة، مرجع سابق، ص60.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص60.

[3]- نواف أحمد سمارة، عبد السّلام موسى العديلي: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربويّة، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص169.

[4]- تيسير مفلح كوافحة: علم النّفس التّربويّ وتطبيقاته في مجال التّربيّة الخاصّة، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص(178-179).

- يقوم الإشراط الكلاسيكيّ على عمليّة الاقتران بين المثير الشّرطيّ والمثير غير الشّرطي، بينما يقوم الإشراط الإجرائيّ على وضع مثيري، واستجابة تصدر في هذا الوضع، أمّا تعزيزه فإنَّه يتلو هذه الاستجابة.
- يقوم المثير غير الشّرطيّ في الإشراط الكلاسيكيّ باستجرار {استثارة} الاستجابة وإنتاجها، بينما يتلو التّعزيز في الإشراط الإجرائيّ الاستجابة ولا يسبقها، ممّا يوجب على الحيوان أن يؤدي الاستجابة قبل التّعزيز.
- إنَّ المثير الّذي يستجر {يستثير} الاستجابة في الإشراط الكلاسيكيّ محدَّد على نحو تام، أمّا الوضع المثيري في الإشراط الإجرائيّ، فإنَّه لا يستجر الاستجابة، وإنَّما تبعث هذه الاستجابة تلقائيًا من العضويّة، ممّا يشير إلى أنَّ المثيرات في الإشراط الإجرائيّ غير محدَّدة أو معزولة على نحو واضح.
- إنَّ استجابات الإشراط الإجرائيّ أكثر تنوّعًا وتباينًا من استجابات الإشراط الكلاسيكيّ، فالمثير الشّرطيّ في الإشراط الكلاسيكيّ، يستجر الاستجابة ذاتها الّتي يستجرها المثير غير الشّرطيّ، أمّا التّعزيز في الإشراط الإجرائيّ، فقادر على إشراط أي استجابة يمكن أن تصدر عن العضويّة.
- وبالنسبة لأركان الإشراط الكلاسيكيّ أربعة هي: المثير الطّبيعيّ (الطّعام) والاستجابة الطبيعيّة (إفراز اللّعاب)، والمثير الشّرطيّ (الجرس)، والاستجابة الشّرطيّة (إفراز اللّعاب)، وبعد تكوين الإشراط تصبح أركان الإشراط اثنين فقط هما: المثير الشرطيّ (الجرس) والاستجابة الشّرطيّة (إفراز اللّعاب). أمَّا الإشراط الإجرائيّ فله ركنان فقط هما: المثير (الحلوى للطفل الّذي يتعلم ركوب الدّراجة)، والاستجابة (ركوب الدّراجة)". [1] بذلك يعمل الإشراط الإجرائيّ على تهيئة ظروف معيَّنة تسهم في إصدار استجابةٍ يُقدَّم التّعزيز بعدها.

[1]- جلال شمس الدّين: علم اللّغة النّفسيّ مناهجه ونظريّاته وقضاياه، ج1، مؤسسة الثّقافة الجامعيّة، الإسكندرية، القاهرة، (د-ط)، 2003، ص70.

3-2- أهمية التّعلّم بالإشراط الإجرائيّ:

يمكن إدراج أهميته في النّقاط التّالية: [1]

- إنَّ للإشراط الإجرائيّ إسهام موضوعيّ في أبحاث التّعلّم.
- يعدّ إسهامًا منهجيًّا علميًّا لدراسة الإشراط في صورة أرقى من صورة "بافلوف" الجزئيّة الآليّة، فأتاحت فرصة لدراسة التّغير في الأداء عن طريق التّسجيل الدّقيق.
- أعطى أهمية للتّعزيز، فالإنسان دائما يكرّر الاستجابات الّتي يتبعها التّعزيز.
- "لسكينر" إسهامين كبيرين، هما: جداول التّعزيز، والتّعليم المبرمج.

3-3- تجارب "سكينر":

أجرى "سكينر" تجاربه على عدَّة أنواع من الكائنات الحية "كالفئران والحمام والأفراد، مستخدمًا صندوقًا عُرِفَ فيما بعد باسم "صندوق سكينر"، ويختلف الصّندوق في التّكوين والحجم طبقًا لاختلاف الكائن الحي الّذي تجرى عليه الدّراسة".[2] مع وجود أداة معيّنة يحصل بواسطتها التّعزيز، ومن المعزّزات الّتي استخدمها، "مثلا: 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". [3]

ومن بين هذه التّجارب نذكر تجربته على الحمامة وتدريبها على أنواع مختلفة من الاستجابات "مثل تعلُّم رفع الرَّأس بحيث تصبح عادة عندها إلى تعلّم أنماط سلوك أكثر تعقيدًا، مثل لعب كرة الطّاولة ناقرة الكرة إلى الأمام إلى الخلف عبر الطاولة". [4] فليعلِّم الحمامة رفع رأسها، "وضعها في قفص يوجد على أحد جدرانه مسطرة مدرَّجة، تقيس ارتفاع رأس الحمامة في الظُّروف العاديّة والحالات النَّادرة، فإذا وصلت في ارتفاعها إلى

---

[1]- ينظر: عباس نوح سليمان محمَّد الموسويّ: علم النّفس التّربويّ مفاهيم ومبادئ، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص185.

[2]- علي السيد سليمان: نظريّات التّعلّم في التّربيّة الخاصّة، مرجع سابق، ص160.

[3]- المرجع نفسه، ص160.

[4]- إبراهيم وجيه محمود: التّعلّم أسسه ونظريّاته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، (د-ط)، 2002، ص187.

الخط الّذي يمثّل المستوى المرتفع يقدم الطّعام للطّائر بسرعة، وتتكرَّر هذه العمليّة كلّما ارتفع رأس الحمامة فوق الخطِّ المحدود". [1] فيلحظ زيادة تكرار ارتفاع رأسها، "بل وتبدأ ترفع رأسها إلى مستويات أعلى من الخطِّ المحدود، وفي النِّهاية يغيِّر وضع الطّائر، بحيث يسير مرفوع الرَّأس، ويندُرُ أن ينخفض رأس على المستوى المعين"[2] ؛ لأنَّ من عادة طائر الحمام أن يلتفت كثيرًا يمينًا ويسارًا، إلاَّ أنَّه غيَّر هذه العادة باكتساب عادةٍ أخرى، وهي رفع الرَّأس نتيجة التَّعزيز. وبالتّالي فإنَّ وصول "سكينر" في تجاربه إلى أهدافه المرجوة ناتج عن حُسن اختياره للاستجابات الّتي يدرِّب حيوانه عليها، وإلى أنواع التَّعزيز المناسبة لكلِّ حيوان.

3-4- قوانين نظريَّة التَّعلُّم بالإشراط الإجرائيّ "لسكينر" وتجلياتها في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ:

تتأسس نظريّة التَّعلُّم بالإشراط الإجرائيّ "لسكينر" على مجموعة من القوانين هي:

3-4-1- قانون التّعزيز: إنَّه حالة سارة أو سلوك مرغوب فيه، يرتبط بعلاقة زمنيّة معيَّنة مع السّلوك، حيث يعمل على المحافظة على قوَّة هذا السّلوك، وزيادة احتماليّة ظهوره لاحقًا. وتقع المعزِّزات الخارجيّة في عدَّة أنواع هي:

- المعزِّزات الماديّة: الطّعام، الألعاب، الحلوى، اللِّباس، المكافآت، النّقديّة ...
- المعزِّزات الاجتماعيّة: المدح، الثَّناء، الإطراء، الابتسامة، الاحتضان، التَّصفيق ...
- المعزِّزات الرَّمزيّة: العلامات، الرّموز، الصّور، القصص، شهادات التَّقدير ...

وتتمثَّل المعززات الدَّاخليّة: في حالة الإشباع، الرِّضا، السّرور، والارتياح. [3]

والتّعزيز ينقسم إلى نوعين: [4]

- التّعزيز الإيجابيّ: من خلال إضافتها إلى بيئة الكائن الحي، مثل: (أحسنت، شكرا، أجرة، التّكريم).

---

[1]- المرجع السَّابق، ص187.

[2]- المرجع نفسه، ص188.

[3]- ينظر: عباس نوح سليمان محمَّد الموسويّ: علم النّفس التّربويّ مفاهيم ومبادئ، مرجع سابق، ص(187- 188).

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص188.

– التّعزيز السّلبيّ: من خلال إزالتها من بيئة الكائن الحي؛ أي استبعاد المثيرات المؤلمة أو غير المرغوب فيها كنتيجة لقيام الفرد بسلوك مرغوب فيه، مثل: إزالة عقوبة الإنذار عن موظف لقيامه بأعمال جيّدة.

يتجلى قانون التّعزيز في كتاب "**منهاج المتعلِّم**" "**لأبي حامد الغزاليّ**"، من خلال قول أورده في "**الباب الثّاني في المعلِّم**" بعنوان "**علامة المعلِّم الصّالح**"، إذ ينبغي عليه: "**تَقْرِيبُ الفَقِير إلى نَفْسِه في التَّعلِيم، والشَّفَقَة عليه، والتّواضع للمُتعلِّم بحيث لا يظهر عليه الكِبْر، والرِّفق عليه**".[1]

يدعو "**الغزاليّ**" "المعلِّم" في هذا القول إلى توظيف التّعزيز الإيجابيّ أثناء العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، من خلال معاملته الحسنة "للمتعلِّم"، الّتي تتميَّز بالتّواضع وعدم التّكبر عليه، واللِّين والرّفق مع مراعاة وضعه الاجتماعيّ والنّفسيّ بخاصّة المتعلِّم الفقير؛ ليكون موضع احترام وتقدير من طرف زملائه، "لأنَّنا إذا استعملنا الاحترام فإنَّ سلوكه بدوره سيتسم باللُّطف والاحترام، ويصبح شخصًا عطوفًا ورقيقًا وواثقًا من نفسه وفي الآخرين، وإذا تعاملنا معه بلا مبالاة أو غضب، فسوف يتَّصف سلوكه باللامبالاة أو السَّخط"، [2] لذلك ربط "الغزاليّ" صلاح المعلِّم وكفاءته بالتَّعزيز.

كما قال في موضع آخر بأنْ: "**لا يجيبُ المعَلِّمُ عَنْ سُؤَالِ المتعَلِّم طَالبًا ذُلَّه، بَلْ بالشَّفَقَةِ وَالمرْحمِة**". [3]

يؤكِّد في قوله على أن يُعقِب "المعلِّم" استجابة "المتعلِّم" المتمثِّلة في طرحه للسُّؤال، بالتَّعزيز والتَّدعيم من خلال مدحه وتشجيعه والثَّناء عليه، مبتعدًا عن الغضب عليه والسُّخرية منه، إذ "يرى بعض التَّربويين، أنَّ تقديم الإثابة المعنويّة على الماديّة أولى، حتَّى نرتقي به عن حبِّ المادة، وبعضهم يرى أن تكون الإثابة من جنس العمل، فإن كان العمل ماديًّا تكافئه ماديًّا والعكس صحيح، والبعض الآخر يرى ضرورة التَّنويع ما بين الاثنين

[1]– أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص71.

[2]– سحر توفيق نسيم، جيهان لطفي محمّد: إسهامات علماء المسلمين في تربيّة الطِّفل، مرجع سابق، ص130.

[3]– أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص73.

حسب طبيعة الموقف".[1] لما للتّعزيز من أهمية في تكرار حدوث الاستجابة المرغوب فيها مرة أخرى، وبالتّالي تفاعل "المتعلّم" مع "المعلِّم"، ومشاركته في الأنشطة التّعليميّة التّعلُّميّة.

3-4-2- العقاب: يحدث عند القيام بسلوك غير مرغوب فيه، تأثيره مؤقت في تعديل السّلوك وليس ثابتًا يزول بزوال المؤثر، وهو نوعين:

- العقاب الإيجابيّ: نضيف في البيئة مثيرا مؤلما (عقاب)، يهدف تقليل تكراره لاحقا، مثل: الحبس للمخالفين، تكليف واجبات إضافيّة.

- العقاب السلبي: إزالة حدث سار أو مثير مرغوب فيه من بيئة الكائن الحي، يهدف احتمال تكراره، مثل: الخصم من الرَّاتب بسبب الغياب، حرمان المتعلِّم من رحلة مدرسيّة بسبب مخالفته.[2]

لم يدعُ "الغزاليّ" "المعلِّم" في كتابه "**منهاج المتعلِّم**" إلى اعتماد العقاب بعدِّه أسلوبًا لتعليم "المتعلِّم" وتأديبه، بل نادى إلى تزيين العلم بالحلم في قوله: "**وَلا أفضلَ من عالمٍ يزينُه حِلْمٌ؛ أي: من عالمٍ حليمٍ، والحِلْمُ: ترك الاستعجال في العقوبة**".[3] حيث يمنح "المتعلِّم" فرصة لتدارك خطئه وتصحيحه، ممَّا يرغبه في طلب العلم، على العكس إذا وظَّف العقاب فسينتج عنه نفور "المتعلِّم" وعدم تحصيله للعلم.

وسنورد قولاً "**للغزاليّ**" ضمن "**الباب الأوّل في العلم**"، نبيِّن من خلاله أوجه الاتفاق والاختلاف بين النّظريّة السُّلوكيّة الغربيّة والنَّظريّة السُّلوكيّة العربيّة الإسلاميّة للغزاليّ، والّذي جاء تحت عنوان "**شَرفُ العِلْم**": "**مَعَ أنَّه مُخْتَص بالإنْسَانيّة؛ لأنَّ جَميع الخِصَالِ سِوَى العِلْم يشْتَركُ فِيه الإنْسانُ وسَائرُ الحَيوانَات، كالشَّجاعة، والقوّةِ، والشَّفقة، وغير ذلك**".[4]

يردُّ "**الغزاليّ**" في هذا القول على النَّظريَّات الحديثة الّتي تطعن في النَّظريَّات السُّلوكيّة الغربيّة لمساواتها بين الإنسان والحيوان، مبيِّنا مواطن الاشتراك بينهما المتمثِّلة في الشَّجاعة والقوّة والرَّحمة والشَّفقة وغيرها من

---

[1]- ينظر: سحر توفيق نسيم، جيهان لطفي محمّد: إسهامات علماء المسلمين في تربيّة الطِّفل، مرجع سابق، ص42.

[2]- ينظر: عباس نوح سليمان محمَّد الموسويّ: علم النَّفس التَّربويّ مفاهيم ومبادئ، مرجع سابق، ص189.

[3]- أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص50.

[4]- المصدر نفسه، ص40.

الصِّفات. حيث أجرت هذه النَّظريَّات السُّلوكيَّة تجاربها العلميّة على الحيوانات وعمَّمت نتائجها على الإنسان بينما وظَّف "الغزاليّ" نظريَّته مباشرة على الإنسان (المتعلِّم)، معتمدًا على وسيلتين لاستخلاص نتائجه، وهما: الملاحظة والمشابهة بين الإنسان والحيوان، مستعينًا بخبرته وتجربته في التَّعليم، مطبِّقًا إيَّاها على "المتعلِّم" في مراحله التَّعليميّة الأولى والّتي يكون دوره فيها سلبيًّا غير مُشارك، وتتمثَّل في ضبط سلوكه، وتهيئته للتَّعلَّم بالإضافة إلى تنمية مهارة السَّماع وملكة الحفظ لديه، ممَّا يكسبه رصيدًا لغويًّا. وهذا ما يتجلى في نظريَّة الإشراط الكلاسيكيّ "لبافلوف"، وفي قانوني الاستعداد والتَّكرار "لثورنديك" صاحب نظريَّة "المحاولة والخطأ".

إلاَّ أنَّ "الغزاليّ" يخالف النَّظريَّات السُّلوكيَّة الغربيّة في إهمالها للعمليات العقليَّة، بحيث يولي لها أهمية في طلب العلم وتحصيل السُّلوك التّعليميّ في مراحل تعليميَّة متقدِّمة، من خلال خلق بيئات تعليميّة تعلّميّة نحو المطارحة والمناظرة، إذ تركِّز على إخراج "المتعلّم" من دوره السّلبيّ إلى المشاركة الفعَّالة في العمليّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة، بتوظيفه لما يكتسبه من معلومات، وهذا ما يمثِّله قانون التَّمرين والممارسة "لثورنديك"، مقوّيًا إيَّاها بتوظيف "المعلِّم" لقانون التَّعزيز الّذي نادى به كلّ من "سكينر" و"الغزاليّ"، مع إهمال قانون العقاب في تعليم "المتعلِّم".

الفصل الثَّانيّ:

تجليات النَّظريّات المعرفيّة في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ

تمهيد:

تُصنَّف النَّظريّات المعرفيَّة ضمن القسم الثَّانيّ من نظريّات التَّعلُّم، الّتي تُعنى بدراسة العمليَّات العقليَّة الوسيطة بين المثير والاستجابة، المسؤولة عن حدوث عمليّة التَّعلُّم، ممَّا يسهِّل لها فهم السُّلوك الإنسانيّ بعامَّة والسّلوك التّعليميّ بخاصَّة.

وتضم عدَّة نظريّات منها: النَّظريّة الجشطلتيّة، ونظريّة النُّمو المعرفيّ "لبياجيه"، حيث يقومان على جملة من القوانين والمبادئ الّتي تسهم في ضبط عمليّة التَّعلُّم، وسنحاول في هذا الفصل أن نقابل بين هاتين النّظريتين وما جاء به "أبي حامد الغزاليّ" في كتابه "منهاج المتعلِّم" في أبوابه الثّلاثة، وذلك بعد تحديد مفهومهما وعرض تجاربهما.

أوّلاً– النّظريّات المعرفيّة مفهومها ومبادؤها:

فسّرت النّظريّات المعرفيّة عمليّة حدوث التَّعلُّم بطريقة تختلف عن تفسير النّظريّات السّلوكيّة لها مستندة على جملة من القوانين، ممّا يستدعي ضرورة ضبط مفهومها وإبراز مبادئها.

1– مفهومها:

مرَّ منظور "النّظريّات المعرفيّة" (Cognitive Theories) لظاهرة التّعلّم، بثلاث مراحل أساسة، وهي:

المرحلة الأولى: البنائيّة (Structuralism) حيث "بدأت هذه المرحلة مع افتتاح "فيلهلم فونت" (Wilhelm Wundt) لأوّل مختبر لعلم النّفس (1879م). وتمثَّلت أهدافها في "تحديد أهم العمليات المعرفيّة والتّأكيد على أنّ مكوّنات التّفكير وعملياته تشكِّل القوانين الّتي تحكمها، وتحديد علاقة النّواحي المعرفيّة بالعمليّات الفيسيولوجيّة".[1]

ثمَّ جاءت **المرحلة الثّانيّة** "الوظيفيّة (Functionalism) قامت على محاولة توظيف تطبيقات التّربيّة وعلم النّفس لحل المشكلات التّربويّة والإنسانيّة". [2]

بعدها **المرحلة الثّالثة:** "علم النّفس الجشطلتيّ" (Gestalt Psychology) يرى "هيلجارد" و"باور" أنّ هذا العلم هو الأب الذكي لأكبر جزء ما نسميه اليوم علم النّفس المعرفيّ (Cognitive Psychology) وقد نالت أفكار وقوانين ومبادئ الجشطلت أعظم قدر من التّقدير في مجال التّعلّم الإنسانيّ وسيكولوجيّة الإدراك".[3]

وعلى هذا الأساس يمكن تعريف النّظريّات المعرفيّة بأنّها تُعنى: "بالعمليّات الّتي تحدث داخل الفرد مثل: التّفكير والتّخطيط واتّخاذ القرارات والتّوقعات أكثر من تركيزها على الاستجابات الظّاهرة". [4]

---

[1]– ينظر: حسين محمّد أبو رياش: التّعلّم المعرفيّ، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص29.

[2]– المرجع نفسه، ص29.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص29.

[4]– أديب عبد الله محمّد النوايسه، إيمان طه طايع القطاونه: النّمو اللّغويّ والمعرفيّ للطِّفل، دار الإعصار العلميّ، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص186.

يتبيّن من هذا التّعريف أنّ موضوع دراستها يتمركز حول البُنى المعرفيّة، بحيث تسلط الضّوء على العمليات العقليّة العليا للمتعلِّم، بعدِّها ظواهر غير قابلة للملاحظة المباشرة، أكثر من اهتمامها بالعوامل المتعلِّقة بالمظاهر الخارجيّة للسُّلوك. إذ تحاول الإجابة عن الأسئلة التّالية: "كيف يفكِّر الأطفال؟ ما هي طرائقهم في الحصول على المعرفة؟ ما هي طبيعة بُناهم العقليّة؟ عكس أسئلة، ماذا يعملون؟ وكيف يشعرون؟ لذا تختلف النّظريّة المعرفيّة عن السّلوكيّة، كما تختلف عن نظريّة التّحليل النّفسيّ الّتي تهتم بالعواطف والمشاعر، إنَّها نظريّة تركِّز على (ما يجب أن يكون) طبيعة النّمو المعرفيّ". [1] معتمدةً على التّفسير الكيفيّ لظاهرة التّعلّم، من حيث طبيعتُها والعواملُ المؤثرة عليها وعملياتها، ويمكن توضيح الفرق بين النّظريّة المعرفيّة والنّظريّة السّلوكيّة في هذه النّقاط: [2]

- يركّز السّلوكيون على السّلوك الملاحظ، بينما أصحاب النّظريّات المعرفيّة يركّزون على عمليّات وسيطة يقوم بها الدِّماغ، مثل: التّخيل، والإدراك ...
- أشار أصحاب نظريّة المثير والاستجابة إلى أنَّ ما يتم تعلُّمه هو عبارة عن عادات، بينما بيَّن أصحاب النّظريّات المعرفيّة أنَّنا نتعلَّم أبنية معرفيّة أو معلومات حقيقيّة.
- يرى أصحاب نظريّة المثير والاستجابة أنَّ الفرد يقوم بعمليّة تجميع العادات من المواقف الماضية، والّتي يعتبرها مناسبة للموقف الجديد، وإذا لم تؤد لحلِّ المشكلة فقد يلجأ إلى المحاولة والخطأ، أمَّا أصحاب النّظريّات المعرفيّة يرون أنَّه لابدَّ من وصف مشكلات سابقة لها علاقة بالمشكلة الحاليّة، فيكون البناء الحالي هو أساس حلِّها.

2- مبادؤها:

تقوم النّظريّة المعرفيّة على هذه المبادئ: [3]

- الاهتمام بالتّغيرات الوسيطة.
- التّسليم بإنسانيّة الإنسان.

---

[1]- ينظر: تيسير مفلح كوافحة: علم النّفس التّربويّ وتطبيقاته في مجال التّربية الخاصّة، مرجع سابق، ص214.

[2]- ينظر: جودت عبد الهادي: نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، مرجع سابق، ص(26-27).

[3]- طارق كمال: أساسيات في علم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص165.

- التّركيز على عمليّات الفهم والإدراك.
- التّأكيد على أنّ التّعلُّم لا توجد له قوانين واحدة.
- التّأكيد على أنّ التّعلُّم عمليّة معقَّدة.

ثانيًا– أنواع النّظريّات المعرفيّة:

تنقسم النّظريّات المعرفيّة إلى عدّة أنواع، وسنقتصر في هذا الفصل على ذكر نظريتين منها، وهما على النّحو التّالي:

1– النّظريّة الجشطلتيّة (Gestalt Theory):

تُنسَب هذه النّظريّة إلى مؤسسها "فرتهيمر" (Wertheimer)، [1] ثمّ تطوّرت على يدِّ كلّ من "كوفكا" (Koffka)، [2] و"كوهلر" (Kohler)، [3] كما يطلق عليها اسم "نظريّة التّعلّم بالاستبصار".

1–1– تعريفها:

ترى أنَّ "التَّعلُّم" هو: "استبصار في الكلِّ ناتج عن إدراك وفهم حقيقيّ للعلاقات القائمة بين أجزاء

---

[1]– "ماكس فرتهيمر" (Max Wertheimer) (1880م–1943م): يجمع مؤرخو علم النّفس على أنّ البداية الرّسميّة لحركة الجشطلت كانت على يدِّه، وذلك بدراسة أجراها عام 1910م، قام بتجارب على جهاز العرض السّريع (Tachistoxope) بجامعة فرانكفورت، وكان موضوع بحوثه إدراك الحركة الظّاهرة، أطلق عليها اسم ظاهرة "فاي" (Phi Phenomenon)، فقال: إنّها توجد هكذا كما تدرك ولا يمكن أن تجزأ إلى شيء أقل منها. فإذا ومض ضوءان على نحو متقطِّع، وبصورة معيّنة تتعلق بالفرق الزّمنيّ بين ظهورهما، فإنَّها ضوء واحد يتحرك، وإدراك تتابع حركة الضّوئين أو الومضتين لا يمكن تفسيره عن طريق تحليل كلّ من الضّوئين الوامضين على نحو متقطِّع. ينظر: محمّد شحاتة ربيع: تاريخ علم النّفس ومدارسه، مرجع سابق، ص(255–256). وينظر: حسين أبو رياش، زهريّة عبد الحق: علم النّفس التّربويّ للطّالب الجامعيّ والمعلِّم الممارس، مرجع سابق، ص235.

[2]– "كيرت كوفكا" (K. Koffka) (1886م–1941م)، يعدُّ أكثر ثلاثيّ الجشطلت إنتاجًا، بدأ خَطَّهُ العلميّ مع "فرتهيمر" و"كوهلر" عام 1911م، خلال الحرب العالميّة الأولى عمل في وحدة الطِّب النّفسيّ، حيث اهتم بعلاج أمراض الكلام والانهيارات العصبيّة، في 1921م نشر كتاب "نمو العقل" وهو في علم نفس الطِّفل، وفي 1935م نشر كتاب "مبادئ علم نفس الجشطلت". ينظر: محمّد شحاتة ربيع: تاريخ علم النّفس ومدارسه، مرجع سابق، ص(258–259).

[3]– "ولفجانج كوهلر" (W. Kohler) أصغر ثلاثيّ الجشطلت سنًّا، ولكنَّه المتحدِّث باسم حركة الجشطلت أمام الدوائر العلميّة، كما أنَّ دراسته للفيزياء أقنعته بأنَّ علم النَّفس يجب أن يحكيها، في 1938م أصدر كتاب "ديناميات علم النّفس"، وفي 1956م مُنِح جائزة الإنتاج المتميِّز من جمعية علم النّفس الأمريكيّة. ينظر: المرجع نفسه، ص(259–261).

هذا الكلّ، وإعادة تنظيم هذه العلاقات بحيث يصبح لها معنى وليس مجرد إشراطات بين مثيرات واستجابات أو سلاسل تقربات إلى الأداء المطلوب". [1]

يحدث "التَّعلُّم" من وجهة نظر الجشطلتيين، وفق عمليتين عقليتين، هما: الفهم وإدراك العلاقات. لإيمانهم بأهمية النَّشاط الإيجابيّ للعقل في استقبال وتنظيم المثيرات أو المعلومات الحسيّة واكسابها المعاني والدَّلالات، من خلال إدراك علاقة الكلّ بالأجزاء، لأنَّ هذه النّظريّة تقوم على مبدأ أنَّ السُّلوك عبارة عن وحدة كليّة غير قابلة للتَّحليل، وليس وحدة معقَّدة يمكن تحليلها إلى وحدات بسيطة، بحيث ترتبط الاستجابات بمثيرات محدَّدة.

وتتمثَّل المفاهيم الرّئيسة لهذه النّظريّة في العناصر التَّالية: [2]

– **الجشطلت**: كلمة ألمانيّة تعني الصِّيغة أو الشَّكل أو النّموذج أو الهيئة أو الكلّ المنظَّم، أو نظام تكون فيه الأجزاء المكوَّنة له مترابطة ترابطًا ديناميكيًا فيما بينهما وما بين الكلّ ذاته.

– **البنية**: التَّركيب لكلّ موقفٍ أو نمطٍ بنية متأصِّلة فيه وتميِّزه عن غيره.

– **الاستبصار**: إنّ التّعلم يتمثّل في اكتساب –إدراك مفاجئ– البنية الّتي يكون عليها موقف مشكل، وفهم ترابط أجزائه، وطريقة عمله، وكيفية التَّوصل إلى الحلول المناسبة له.

– **الفهم**: إنَّ الاستبصار هو تحقيق الفهم الكامل للأشياء، ويكون التَّعلُّم قد تم حصوله إذا كان هناك استبصار أو فهم.

– **المعنى**: إنَّ التَّعلُّم الحقيقي لا يتطلب إقامة ارتباطات تحكيميّة بين العناصر غير المترابطة، بل إنَّ السِّياق التّعليميّ ينطوي على الانتقال من موقف تكون الأشياء فيه لا معنى لها، إلى موقف له معنى تكون فيه العلاقات بين الأجزاء مفهومه.

– **الانتقال**: إنَّ الاختبار الحقيقيّ للفهم هو إمكانية انتقال الاستبصار الّذي تم الحصول عليه إلى مواقف أخرى تشبه في بنيتها الموقف الأوّل، ولكنَّها لا تختلف عنه إلاَّ في التَّفاصيل السَّطحيّة.

---

[1]– نواف أحمد سمارة، وعبد السّلام موسى العديلي: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربويّة، مرجع سابق، ص171.

[2]– ينظر: إيمان عباس الخفاف: نظريّات التّعلُّم والتّعليم، مرجع سابق، ص(121-122).

– **إعادة التّنظيم**: إنّ التّعلّم غالبًا ما ينطوي على تغيير إدراكنا الأولي للموقف المشكل، وإعادة تنظيم ذلك الإدراك في صورته النّمطيّة؛ يعني استبعاد التّفاصيل الّتي لا جدوى لها، وتصبح الملامح الأساسة للمشكلة بارزة ونراها على حقيقتها بصورة أكثر وضوحًا.

1–2– تجارب النّظريّة الجشطلتيّة:

قام "فرتهيمر" بتجربة على الأطفال ليساعدهم على فهم طريقة تعيين مساحة المستطيل، واستنتاجها من طبيعة الشّكل المقدَّم لهم، "وذلك بتقسيم الطُّول والعرض عن طريق أعمدة للمجموع الكليّ، وتعيين مساحة متوازي الأضلاع، وقالت طفلة: أنا لا أعرف تماما ما الّذي يمكن عمله، إنّ الأمر سيء هنا وأشارت إلى الجزء الأيسر لمتوازي الأضلاع، وهنا أيضا، وأشارت إلى الجزء الأيمن، ثمَّ فجأة قالت: هل أجد مقصًا؟ إنَّ الشّيء السّيئ هنا هو الّذي نحتاجه هناك إنَّه ملائم تمامًا، ثمَّ عملت قَطْعًا رأسيًّا خلال متوازي الأضلاع وحركت الجزء الأيسر حول الشَّكل، ووضعته على الطَّرف الأيمن، وتحوَّل إلى شكل مستطيل أمكن إيجاد مساحته بعد ذلك"، [1] حيث أدركت أنَّ الشَّكل يتحوَّل بطريقة ما إلى مستطيل لإيجاد مساحته، فوصلت إلى الحلِّ فجأة بعد استبصارها للموقف.

كما أجرى "كوهلر" تجاربه على "الشَّمبانزي" الّذي يُصنَّف ضمن الحيوانات الأكثر ذكاءً، وكان يضعه جائعًا في القفص، ويعلِّق "الموز" في سقف القفص أو خارجه، ليستطيع القرد رؤيته ولا يصل إليه إلاَّ باستخدام وسائل مثل الصُّندوق، أو عصا قصيرة أو طويلة.

ومن تجاربه نذكر أنَّه "وضع القرد في القفص وهو جائع، ووضع خارج القفص الطَّعام، حاول أن يصل إليه بيده ففشل، وبعد مدَّة لاحظ وجود عصا في النَّاحية الأخرى من القفص، فأمسكها وأخذ يلعب بها، ثمَّ أخذ يدخلها بين قضبان القفص، وفي هذه الأثناء وقع نظره على الطَّعام، وفجأة تغيَّر سلوكه، واستخدم العصا في جذب الطَّعام ونجح في ذلك". [2] وقد تعلَّم القرد بالاستبصار إدراك علاقة وضع العصا بين القضبان

[1]– سيد محمود الطّواب: التّعلّم والتّعليم في علم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص122.

[2]– ينظر علي السّيد سليمان: نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في التّربية الخاصّة "دراسة نظريّة وتجريبيّة"، مرجع سابق، ص180.

للوصول إلى الطَّعام، وتمكن من حلِّ المشكلة بصورة فجائيّة، وذلك بعد فترة تريث وتفكير يمارس فيها الحيوان إعادة تنظيم وتركيب المجال الإدراكيّ.

1-1- قوانينها:

تظهر قوانين النّظريّة الجشطلتيّة في العناصر التّالية: [1]

- **قانون التّقارب:** فالأشياء المتقاربة في الزّمان والمكان، يسهل إدراكها على هيئة صيَّغ مستقلة، بعكس الأشياء المتباعدة.

- **قانون التّشابه:** الأشياء المتَّصلة والنّقط الّتي تصل بينها خطوط مثلاً تدرك بعدِّها صيَّغًا بعكس الأشياء المنفردة الّتي لا علاقة تربطها بغيرها.

- **قانون الشُّمول:** الأشياء تدرك بعدِّها صيغة إذا كان هناك ما يجمعها ويحتويها ويشملها كلُّها. فصورة صفين متوازيين من الأشجار تعطي صيغة طريق عن مجرد عدد من الأشجار.

- **قانون التّماثل:** فالأشياء المتماثلة تبرز بعدِّها صيغ وتنفرد عن غيرها من الوحدات الّتي يتضمنها مجال الإدراك.

- **قانون الغلق (الإغلاق):** فالأشياء النّاقصة تدعونا إلى إدراكها كاملة و إلى سد الثَّغرات الفتحات الموجودة بينها. الدائرة مثلاً الّتي ينقصها جزء ندركها دائرة، وكذلك الأجزاء الّتي لا تنتظم مع بقية الشَّكل تنحو إلى الانتظام حتّى ندرك الشّكل ككلٍّ منتظَّمٍ.

ويميل "علماء الجشطلت" إلى القول بأنَّ الأشياء النَّاقصة أو الأجزاء غير المنتظَّمة تسبِّب نوعًا من التّوتر عند الفرد، وأنَّ هذا التّوتر لا يزول إلاَّ بإكمال الشَّكل وسدِّ الفتحات أو الثَّغرات والعودة إلى الشَّكل المنتظَّم.

[1]- ينظر: إبراهيم وجيه محمود: التّعلّم أسسه ونظريّاته وتطبيقاته، مرجع سابق، ص(196-197).

1-4- تجليات النّظريّة الجشطلتيّة في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ:

تتجسَّد هذه النَّظريّة في كتاب "**منهاج المتعلِّم**" "**للغزاليّ**" في عدَّة مواضع من "**الباب الثَّاني في المعلِّم**" ضمن "**واجبات المعلِّم**"، ويظهر ذلك في القولين التَّاليين:

جاء في قولٍ له بعنوان "**تَشْخِيصُ طَبِيعَةِ المُتَعلِّم**" أنَّه: "**يَجِبُ عَلى المُعَلِّمِ أَنْ يُشَخِّصَ طَبيعةَ المُبتَدِئ من الذكَاوةِ والغَبَاوَةِ، ويُعلِّمَه عَلَى مِقْدَار وِسعَتِه، وَلا يُكلِّف الزِّيادَة مِن مِقْداره، فَإذا كُلِّف يئِس عنْ تحصِيلِ العِلْمِ ولا يُشْرك الذكيّ معَ الغبيّ، فَهُو تَقْصير في الذكيّ وكَسْلان للغبيّ**". [1]

يحدِّد "**الغزاليّ**" في قوله هذا شروط التَّعلُّم وفق النّظريّة الجشطلتيّة، بدءًا بإلزام "المعلِّم" الاعتماد على "**التَّقويم التَّشخيصيّ**" **(Diagnostic Evaluation)**، الّذي عبَّر عنه بقوله "**تشخيص طبيعة المتعلِّم**" ويُعرَّف في "ظل المقاربة بالكفاءات" بأنَّه: "عمليّة مرتبطة بوضعية الانطلاق، يقصد بها فحص معالم هذه الوضعية وتشخيصها من حيث جوانب القوَّة والضُّعف، ويمكن أن يلجأ المعلّم إلى أسئلة شفويّة، أو فتح حوارٍ أو نقاشٍ من أجل التّعرف على مدى قدرة المتعلِّمين على متابعة الوحدة الجديدة". [2] فيتضح له التَّقدم الحاصل في اكتساب الكفاءة، وتحديد خبرات المتعلِّم من حيث أنواعُها ودرجاتُها التَّحصيليّة، من خلال "استعماله لخبراته السَّابقة وصياغتها صياغة جديدة". [3]

وتعدُّ تلك "**الخبرات السّابقة**" شرطًا مهما في حدوث التَّعلُّم عند الجشطلتين، فبها يتسنى "للمعلِّم" وضع "المتعلِّم" في وضعية مشكلة يستطيع حلَّها، مع مراعاته للفروق المعرفيّة بين المتعلّمين من غباوة وذكاء، إذ يُعرَّف هذا الأخير في العلوم النَّفسيّة والتّربيّة بأنّه: "القدرة العقليّة العامّة، والقدرة على إدراك الأشياء والأفكار والقدرة على حلِّ المشكلات، ويبدأ الذكاء بالإدراك الحسيّ وينتهي بالتَّفكير المجرد". [4] وبذلك يقابل مصطلح

---

[1]- أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص68.

[2]- آسيا العطوي: صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلّميّ التّعليم الابتدائيّ، رسالة ماجستير في علم النّفس وعلوم التّربية والأرطوفونيا، تخصص: إدارة الموارد البشريّة، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2012، ص53.

[3]- ينظر: علي السّيد سليمان: نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في التّربيّة الخاصّة "دراسة نظريّة وتجريبيّة"، مرجع سابق، ص184.

[4]- عبد القادر لوسي، محمّد زوقاوي: المعجم المفصَّل في علم النَّفس وعلوم التَّربيّة، دار جسور، للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2015، ص119.

"**الذَّكاء**" عند "الغزاليّ" مصطلح "**النُّضج العقليّ**" عند الجشطلتيين، ويقصدون به أنَّ "تعلُّم أنماط مختلفة من السُّلوك، يتطلب مستويات مختلفة من الذكاء، ولذلك ينبغي أن تكون المشكلات المراد تعلُّمها في مستوى ذكاء الكائن الحي". [1]

هذا ما دفع "الغزاليّ" إلى دعوة "المعلِّم" لتنظيم عناصر الموقف التَّعليميّ، من خلال مراعاة اختلاف المستوى المعرفيّ بين المتعلِّمين والفصل بينهم، وهو ما تسميه "النَّظرية الجشطلتيّة" "**بتنظيم المجال الإدراكيّ**" ممَّا يسهم في اكتساب العلم وتحصيله وتسهيل العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة.

كما يقول "**الغزاليّ**" في عنوان "**البَدْءُ بالتَّعْلِيم مِنْ الأَهَمِ إِلَى المُهِم**"، ينبغي أن: "**يَبْدَأ المعَلِّم في تَعْلِيم المتعلِّم بِأقْرب مَا يَفتقِرُ إليه الطَّالبُ، فإنَّ التَّعليمَ كَتعميرِ البيتِ، فإن البَاني عَمَّرَ البيت مِنْ أيِّ جَنْبٍ خَرِب، وكَذلك المعلِّم يُعَلِّمُ المتعلِّم مِنْ أَيِّ فَنٍّ جَهِل**". [2]

يدعو في هذا القول إلى اعتماد "المعلِّم" على "**مبدأ التّدرج**" من الكلِّ إلى الجزء في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، مبتدءًا بالأهم وصولاً إلى المهم في عرضه للعلوم الّتي لم يتمكن "المتعلّم" من تحصيلها،حيث استخدم مصطلح "**الفنّ**" ويقصد به "**العلم**"، فبعد أن يستوفي "المتعلّم" تحصيل العلم الّذي يفتقر إليه، ويدرك جميع دقائقه، ينتقل إلى العلوم الأخرى.

ويتم تحديد ذلك انطلاقا من قيام "المعلِّم" بتشخيص مدخلات "المتعلِّم"، حيث يدرك ما يمتلكه "المتعلّم" من معارف وما يحتاج إليه. مشبِّها عملية التّعليم بتعمير البيت، فمثلما يصلح الباني موضع الخراب في البيت، كذلك يقوم "المعلِّم" موضع الضّعف في "المتعلِّم"، من خلال تزويده بالمعلومات والمعارف الّتي يحتاجها وهو ما يطلق عليه الجشطلتيون اسم "**قانون الغلق أو الإغلاق" (Law Of Closure)**، ممَّا يسهم في تحقيق "التَّعلُّم" لدى "المتعلِّم"، بطريقة تحترم قدراته ونموِّه العقليّ للوصول إلى المعرفة والفهم.

وتُسمي "التّعليميّة" هذا النّوع من طرائق التّدريس باسم "**الطّريقة القياسيّة أو الاستنتاجيّة" (Deductive Method)** الّتي تُعرَّف بأنَّها: "الطّريقة الّتي ينتقل فيها المتعلّم من الكلّ إلى الجزء، أو من العام

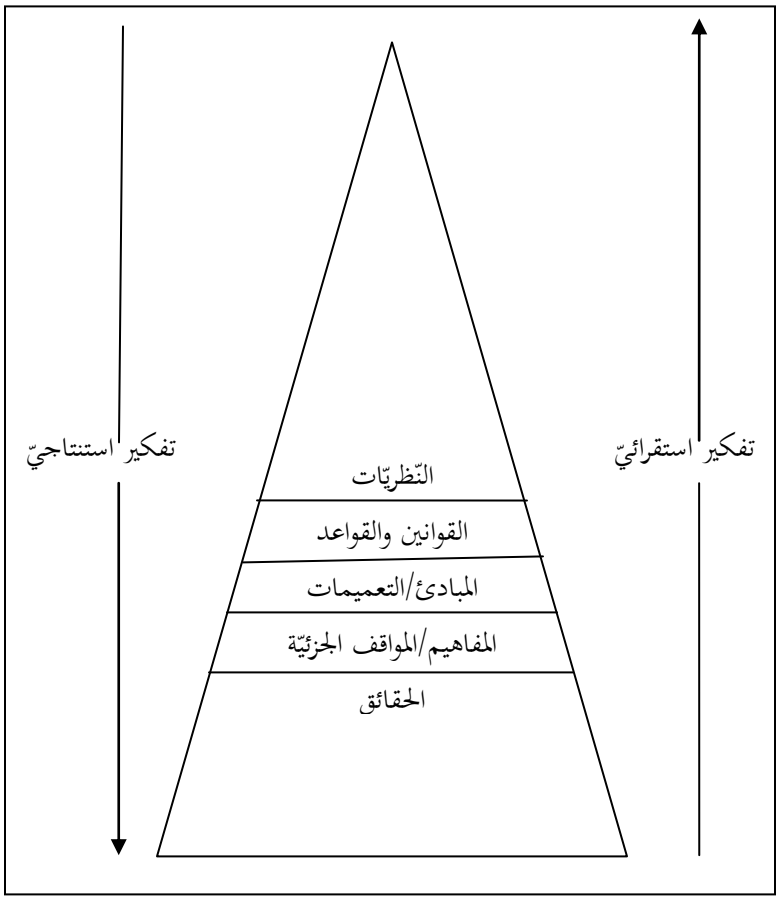
---

[1]- علي السّيد سليمان: نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في التّربيّة الخاصّة "دراسة نظريّة وتجريبيّة"، مرجع سابق، ص183.

[2]- ينظر: أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص71.

إلى الخاص، أو من القاعدة العامّة إلى الأمثلة". [1] لأنَّ الأساس الّذي تُبنى عليه هذه الطّريقة هو "القياس" ويقصد بأنّه "أسلوب عقليّ يسير فيه الفكر من الحقائق العامّة إلى الحقائق الجزئيّة، ومن المبادئ إلى النَّتائج". [2]

فتختلف الطّريقة القياسيّة بهذا المفهوم عن الطَّريقة الاستقرائيّة الّتي تبدأ من الجزء إلى الكلِّ، ويمكن توضيح الفرق بينهما وفق هذا البناء الهرميّ لأشكال المعرفة: [3]



ومن مميزات الطّريقة القياسيّة الّتي تعود بالنّفع على كلٌّ من "المعلِّم" و"المتعلِّم"، أنّها: [4]

---

[1]- عادل أبو العز سلامة: طرائق التَّدريس العامَّة معالجة تطبيقيّة معاصرة، مرجع سابق، ص182.

[2]- حسين عبد الباري عمر: الاتجاهات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، المكتب العربيّ الحديث، الإسكندريّة، مصر، ط1، 1998، ص323.

[3]- عادل أبو العز سلامة: طرائق التَّدريس العامَّة معالجة تطبيقيّة معاصرة، مرجع سابق، ص179.

[4]- محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التَّدريس، دار المناهج للنّشر والتَّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص318.

- تختزل الوقت والجهد المبذول في عمليّة التّعليم والتّعلُّم.
- تتماشى وطبيعة الإدراك العقليّ في الانتقال من الكلِّ إلى الأجزاء.
- ذات طابع تطبيقيّ يتعلَّم فيها تطبيق القواعد العامّة على كلِّ الحالات الخاصّة.

تتجسَّد **"النّظريّة الجشطلتيّة"** عند **"الغزاليّ"** في القولين السَّابقين، حيث أشار ضمنيًّا إلى شروط التّعلَّم وفق هذه النّظريّة المتمثِّلة في "الخبرة السَّابقة"، و"تنظيم المجال الإدراكيّ"، كما أشار إلى الشّرط الثّالث بمصطلح "الذّكاء" بدلاً من مصطلح ا"لنّضج العقليّ"، بالإضافة إلى إقراره بدور الطّريقة الكليّة في السّير الجيّد للعمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، لما لها من أهمية في تفعيل دور "المتعلِّم" وتنشيط مداركه العقليّة.

2- نظريّة النُّمو المعرفيّ "لجان بياجيه":

يعدُّ العالم السّويسريّ "جان بياجيه" (Jean Piaget) [1] رائد نظريّة "النُّمو المعرفيّ" (Cognitve Development)، أو كما تسمى بنظريّة "الارتقاء المعرفيّ" أو"التَّطور المعرفيّ".

2-1- تعريفها:

يُعرَّف "النُّمو المعرفيّ" عند "بياجيه" بأنَّه: "سلسة من عمليّات اختلال التَّوازن واستعادة التَّوازن أثناء التَّفاعل مع البيئة، وذلك باستخدام عمليتي التَّمثُّل والملائمة بصورةٍ متكاملةٍ، ويحدث الانتقال من مرحلة نمائيّة

[1]- "جان بياجيه" (Jean Piaget) (1896م-1980م) عالم نفس سويسريّ، تمثَّلت اهتماماته الأولى في دراسة العمليّات الحيويّة لدى الكائنات الحيّة، لتخصُّصه بعلم الأحياء، ثمَّ اهتم بدراسة نظريّات المعرفة (Epistemology) وعلاقاتها بالعلوم الأخرى كالفيزياء والأحياء، ثمَّ دراسته لعمليّات التَّفكير والذكاء لدى الأفراد مستخدِّمًا بعض المفاهيم من علم الأحياء لتوظيفها في فهم عمليّة النُّمو المعرفيّ لديهم، ويفتون أنَّ طبيعة العمليّات المعرفيّة تختلف من مرحلةٍ إلى مرحلةٍ أخرى. استمر "بياجيه" في تتبع قضية تفكير الأطفال حتَّى توفي عن عمر يناهز الرَّابعة والثَّمانون. ويمكن تقسيم حياته العلميّة والعمليّة إلى ثلاث فتراتٍ، كما يلي: الفترة الأولى (1920م-1929م) ويسميها "بياجيه" المراهقة الفكريّة، وقد انتقد إنتاجه في هذه المرحلة، لاعتمادها على النّواحي اللفظيّة أكثر من العمليّة أو الأدائيّة. الفترة الثّانيّة (1930م-1940م) اهتم بدراسة نمو الذكاء للأطفال مستخدِّما أطفاله الثَّلاثة، ممَّا وفَّر له مختبرًا سيكولوجيًا أنجز فيه "بياجيه" كلَّ ما يدور في ذهنه. الفترة الثالّثة بدأت منذ بداية الأربعينيّات لغاية 1980م، وفيها استثمر نتائج الدِّراسات في الفترتين السَّابقتين في الإجابة عن القضايا المعرفيّة الّتي كانت الدَّافع له لدراسة الطِّفل وطبيعة المعرفة ونشأتها ومن مؤلفاته: اللُّغة والفكر عند الطِّفل، أصل الذكاء عند الطِّفل، تطوُّر مفهوم الكميَّات عند الولد وغيرها. ينظر: عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: مبادئ علم النَّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص179. وينظر: إيمان عباس الخفاف: نظريّات التَّعلُّم والتَّعليم، مرجع سابق، ص(164-165).

عقليّة إلى المرحلة الّتي تليها بصورةٍ تدريجيّةٍ ناميّةٍ، منظومةٍ في نسق هرمي تشكِّل المرحلة الحس حركية قاعدته ومرحلة العمليّات المجردة قمته". [1]

نستشف من هذا التَّعريف أنَّ النُّمو المعرفيّ هو حصيلة تفاعلٍ بين العوامل البيولوجيّة والعوامل البيئيّة بِعدِّه عمليّةً مستمرةً، تقوم على مراحل منتظَّمة، تمثِّل كلُّ مرحلةٍ شكلاً من أشكال التَّفكير. ويتم ذلك وفق عمليتين، هما عمليّة التَّمثُّل؛ وتكون بتلقي المعلوماتٍ من البيئة مع وجودها مسبقًا في البناء المعرفيّ للمتعلِّم. أمَّا عمليّة الملائمة، فتعني إضافة أنشطةٍ أو خبرةٍ جديدةٍ بهدف التَّكيف مع البيئة، وبالتَّالي تحقيق التَّوازن.

وتتضمن هذه النَّظريَّة جملةً من المفاهيم، وهي على النَّحو التَّالي: [2]

– **التَّمثُّل (Assimilating)**: عمليّة يقوم بها الكائن الحي للتّكيف مع المعلومات الّتي يستقبلها من البيئة الخارجيّة، بحيث تصبح جزءًا من التّكوين المعرفيّ لديه، ويبحث الطِّفل عمَّا يمثِّل في ذهنه من رموزٍ عن معنى له في الواقع.

– **المواءمة (Accommodating)**: عمليّة يقوم بها الكائن الحي للتّكيف مع المعلومات الّتي يستقبلها من البيئة الخارجيّة.

– **التّوازن (Equilibration)**: أنَّ الفرد يكون في حالة اتِّزان طالما أنَّ المعلومات الّتي يستقبلها في البيئة الخارجيّة لا تخالف ما لديه من معلوماتٍ، وبداية عدم التَّوازن أو الاضطراب لديه يسعى للتّكيف مع المثيرات الجديدة.

– **التَّكيف (Adaptation)**: ويحدث التَّكيف المناسب للفرد حينما يتم التَّوازن بين العمليتين (التَّمثيل-والمواءمة)، بمعنى التّوازن ما بين النُّمو الوظيفيّ للكائن والخبرات الّتي يتعرض لها في البيئة.

– **التَّنظيم المعرفيّ (Cognitive Organized)**: وترجع إلى ربط العلاقة بين المخطَّطات العقليّة (Schemes) والأشياء الموجودة بالبيئة، وهذا التَّنظيم يحدث في مرحلة الطُّفولة المبكرة، وينمو بالتَّدريج حتَّى يأخذ تصوُّره العلميّ في المراهقة.

---

[1]– محمَّد فرحان القضاه، محمَّد عوض التَّرتوري: أساسيات علم النَّفس التَّربويّ النَّظريّة والتَّطبيق، مرجع سابق، ص129.

[2]– ينظر: محمَّد كمال يوسف: الخبرات التَّربويّة المتكاملة لرياض الأطفال، دار النَّشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص(28-29).

– الاحتفاظ أو الثَّبات (Conservation): ويشير إلى فكرةٍ مفادها: أنَّ خصائص معيَّنة للأشياء (كالحجم أو الكتلة) تبقى دون تغيير، حتَّى ولو حدثت تحوُّلات فمقدار الماء يبقى كما هو حتَّى لو بدا أعلى أو أكبر في إناءٍ زجاجيٍّ طويلٍ عمَّا كان عليه في إناءٍ قصيرٍ واسعٍ، فالطِّفل الأصغر سنًّا يركِّز على خاصيّةٍ واحدةٍ فقط، مثل: الارتفاع، بينما الطِّفل الأكبر سنًّا يركِّز على أكثر من خاصيّة، مثل: الارتفاع والسِّعة.

2–2– فرضيّات نظريّة النُّمو المعرفيّ لبياجيه:

تقوم نظريّة النُّمو المعرفيّ "لبياجيه" على عددٍ من الفرضيّات الّتي يمكن من خلالها فهم عمليّات النُّمو الّتي تحدث لدى الأفراد، ويمكن ذكرها في هذه النِّقاط: [1]

- يولد الإنسان مزودًا ببعض الاستعدادات الّتي تمكِّنه من التَّفاعل مع البيئة، مثلاً يستطيع الطِّفل منذ الولادة سماع الأصوات وقبض بعض الأشياء، فتشكِّل نقطة البداية لنمو التَّفكير والعمليّات المعرفيّة.
- تكون مثل هذه الاستعدادات في بداية حياة الطِّفل مجرد أفعالٍ انعكاسيّةٍ، ولكنَّها تصبح قابلةً للضبط والسَّيطرة والتَّنوع عبر عمليات النُّمو.
- تتم عمليّة الاكتشاف وفق تسلسل منطقيّ، حيث لا يدرك الطِّفل ظاهرةً ما على نحوٍ مفاجئٍ، وإنَّما اعتمادًا على خبرات سابقة ترتبط بها.
- تشكِّل "المرحلة" الأساس لعمليّة النَّمو المعرفيّ لدى الأفراد، ويرى "بياجيه" أنَّ النُّمو المعرفيّ يسير وفق أربع مراحل متسلسلة ومترابطة.
- يسير النُّمو من مرحلة إلى مرحلة أخرى، ويتخذ المنحى التَّكاملي، إذ أنَّ نهاية أي مرحلة هي بداية تشكيل للمرحلة اللاحقة.
- تسيطر على كلِّ مرحلةٍ من المراحل استراتيجيَّات تفكيرٍ محدَّدةٍ تميِّزها عن غيرها، وتعدُّ مثل هذه الاستراتيجيّات مؤشرًا لدخول الطِّفل إلى مرحلة نهائيّةٍ جديدةٍ.
- تسير هذه المراحل وفق تسلسلٍ منتظَّمٍ يرتبط بالعمر الزَّمنيّ، وهي عامَّة عالميّة لكلِّ البشر.

[1]– ينظر: إيمان عباس الخفاف: نظريّات التَّعلُّم والتَّعليم، مرجع سابق، ص(166-167).

- يتطلب النُّمو تفاعل مجموعة العوامل الوراثيّة مع العوامل البيئيّة، وحتَّى يثمر هذا التَّفاعل لا بُدَّ من تدخل عامل التَّوازن الّذي يعمل على التَّنسيق بين تلك العوامل.

2-3- أهميتها:

يمكن إدراج أهمية نظريّة النُّمو المعرفيّ "لبياجيه" في العناصر التَّالية: [1]

- تمكِّن المعلِّم من التَّعرف على طبيعة تفكير الطِّفل، بحيث توجه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمراحل نموّه، وتحدِّد أهدافه في ضوء السُّلوك المتوقع أداءه في هذه المرحلة.
- يجب وضع الطِّفل في بيئةٍ نشطةٍ فعَّالةٍ لتسهيل التَّعلُّم، وممارسة أساليب الاكتشاف الذاتيّ الّتي يقول بها "بياجيه".
- تساعد مصمِّمي المناهج على وضع مواد دراسيّة تتَّفق مع طبيعة العمليّات العقليّة في المراحل التَّعليميّة المختلفة، ففي حين يحتاج متعلِّمي المرحلة الابتدائيّة موادًا واقعيّةً تعالج من خلال عملياتهم المعرفيّة، يحتاج متعلِّمي المرحلة الإعداديّة إلى مواد دراسيّة تساعدهم على إدراك المشكلات وحلِّها وتعزِّز قدراتهم على إجراء العمليّات المعرفيّة المجردة.
- إمكانيّة وضع اختبارات تقيس مستوى النُّمو العقليّ عند المتعلِّمين، بحيث تحل محل اختبارات الذكاء التَّقليديّة، وتمكِّن المعلِّمين من الوقوف على مرحلة النُّمو المعرفيّ الّتي وصل إليها طلابهم.

[1]- ينظر: جودت عبد الهادي: نظريّات التَّعلُّم وتطبيقاتها التَّربيّة، مرجع سابق، ص194.

2-4- مراحل نظريّة النُّمو المعرفيّ عند "بياجيه" وتجلياتها في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ:

قسَّم "بياجيه" النُّمو العقليّ للمتعلِّم إلى أربع مراحل رئيسة وفق فئات عمريّة، وهي على النَّحو التَّالي:

2-4-1- مرحلة التَّفكير الحس – حركيّ (Sensory Motor Stage):

وتمتد من الولادة حتَّى نهاية السَّنة الثَّانيّة من العمر، وفيها تتكوَّن بدايات جميع الأبنية العقليّة بشكل جزئيّ أو كليّ، الّتي تمكِّن الطِّفل من تطوير ذكائه فيما بعد. [1] وأهم ما يميِّز سلوكه في هذه الفترة، "أنَّه يواجه الأشياء بحركاتٍ فيزيقيّةٍ عشوائيّةٍ دون تفكير، ووجود الشَّيء مرهون بإدراكه له". [2] مثل: تكرار الاستجابات تكرارا أعمى في البداية؛ كأن يمسك الشَّيء ويتركه عدَّة مرَّات، ثمَّ تكرار الاستجابات بعد فترة لهدف ما كأن يحرك الخشخيشة ليسمع الصَّوت، إلاَّ أنَّ أهم سمات هذه المرحلة تكوين مفهوم بقاء الشَّيء؛ أي أنَّ الشَّيء يبقى موجودًا في ذهن الطِّفل على الرَّغم من غيابه عن بصره. [3] حيث يكتسب في هذه المرحلة من خلال تفاعله مع البيئة مهارات حسيّة بسيطة.

2-4-2- مرحلة ما قبل العمليّات (التَّفكير الرمزيّ) (Preoperational Stage):

تبدأ هذه المرحلة من السَّنة الثَّانيّة من عمر الطِّفل حتَّى سنِّ السَّابعة تقريبًا، وفي هذه المرحلة يبدأ الطِّفل في تعلم اللُّغة والتَّمثيل الرَّمزيّ للأشياء وتكوين الأفكار البسيطة والصُّور الذهنيّة، ويتحوَّل تفكير الطِّفل تدريجيًا من صورته الحركيّة إلى صورة تفكير رمزيّ. [4]

وتقسَّم هذه المرحلة إلى طورين هما: [5]

- طور ما قبل المفاهيم من السَّنة الثَّانيّة إلى أربع سنوات: يستطيع الطِّفل في هذا الطَّور القيام بعمليّات التَّصنيف البسيطة حسب مظهرٍ واحدٍ كمظهر الطُّول مثلا.

---

[1]- ينظر: حنان عبد الحميد العناتي: علم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص(114-115).

[2]- عواطف محمَّد حسانين: سيكولوجيا التَّعلُّم (نظريّات – عمليّات معرفيّة – قدرات عقليّة)، المكتبة الأكاديميّة، مصر، ط1، 2013، ص139.

[3]- حنان عبد الحميد العناتي: علم النَّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص115.

[4]- عواطف محمَّد حسانين سيكولوجيا التَّعلُّم (نظريّات – عمليّات معرفيّة – قدرات عمليّة)، مرجع سابق، ص140.

[5]- حنان عبد الحميد العناتي: علم النَّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص115.

- الطَّور الحدسيّ من أربع سنوات إلى سبع سنوات: يقوم الطِّفل في هذا الطَّور ببعض التَّصنيفات الأصعب حدسًا؛ أي دون قاعدة يعرفها. كما يبدأ الوعي التَّدريجيّ بثبات الخصائص أو ظاهرة الثَّبات، وعلى سبيل المثال: إذا أعطي الطِّفل كرتين من المعجون، يقرِّر أنَّهما يحتويان على كمية المعجون نفسها. ولو غيَّرنا إحداهما إلى عصا، فإنَّ الطِّفل عندئذ يقرِّر أن الشَّكلان لا يحتويان على كمية المعجون نفسها، وفي حوالي السَّابعة يبدأ الطِّفل بإدراك أنَّ الشَّكلين يحتويان كمية من المعجون نفسها.

وتتجلى هاتين المرحلتين في كتاب **"منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ**، في **الباب الثَّالث الخاص بالمتعلِّم**، والّذي عنونه بـ **"ما يجبُ على الآباء"** حيث قال: **"يجِبُ عَلَى الآبَاءِ تَأْدِيبُ الأَبنَاءِ وَتَربِيْتِهِمْ، وَإِرْسَالِهِم إِلى المعلِّمِ إِذَا بَلَغَ أَرْبَعَ سِنِينَ، وَأَرْبعَة أَشْهُر، وأَرْبَعة أيَّامٍ، فَإِنَّ الأَبَّ إِذَا لمْ يُؤَدِّبْ ابنَهُ ولَمْ يُحسِن أَدَبَهُ، ولَمْ يُجلِسْهُ بينَ يَديْ المُعلِّم، ظَهَرتْ آثارُ الانحرافِ في جَميعِ أَعْضَائِه خُصُوصًا في لِسَانِه.وكَذَلِكَ كُلُّ مَوْلُودٍ يُولَدُ عَلى القَابِليةِ والاسْتعدَادِ للعِلْم، إلاَّ أنَّ أَبويْهِ يُجَهِلانِه، فإنَّ الابنَ إذا اكتسَبَ الأَدَبَ والعِلْمَ والمعْرِفَة، حَصَلَ مِنْ هِذِه الأَوْصَاف الحميدَة ثوابٌ كَثيرٌ لهُ ولأبويْهِ"**.[1]

نلمح في هذا القول أنَّ **"الغزاليّ"** قد جمع في **"مرحلةٍ واحدةٍ"** بين المرحلتين اللَّتين أتى بهما **"بياجيه"** وهما: المرحلة الأولى الحس حركيّة، والمرحلة الثّانيّة ما قبل العمليّات، حيث تبدأ المرحلة الأولى عند "الغزاليّ" من سنِّ الولادة إلى سنِّ أربع سنين، وأربعة أشهر، وأربعة أيَّام. وهذا ما أشار إليه "بياجيه" في قولٍ له مبيِّنا من خلاله سبب الاختلاف في تصنيف مراحل النُّمو المعرفيِّ: "أنَّ الأعمار المرتبطة بهذه المراحل هي أعمار تقريبيّة وليست ثابتة حيث يمكن أن تتباين بتباين الأفراد، وتباين مستويات نموِّهم المعرفيّ". [2]

يرى **"الغزاليّ"** أنَّه مثلما يولد المتعلِّمون وهم يمتلكون مجموعة من الأساليب السُّلوكيّة الفطريّة الانعكاسيّة، كذلك يولدون مزوَّدين بملكةٍ فطريّةٍ أو كما أطلق عليها مصطلحي **"الاستعداد" و"القابليّة"**، والّتي تساعدهم على اكتساب العلم وتحصيله بشكل متدرِّجٍ مع مرور الزَّمن عبر مراحل عمريّة مختلفة، مثل: اكتساب أنواع من المعلومات أو المهارات أو الكفاءات. وهذا يتَّفق مع مفهوم **"الاستعداد"** عند "بياجيه" الّذي يرى أنَّ

---

[1]- ينظر: أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص76.

[2]- ينظر: محمَّد فرحان القضاه، محمَّد عوض التَّرتوري: أساسيات علم النَّفس التَّربويّ النَّظريّة والتَّطبيق، مرجع سابق، ص131.

كلَّ مرحلة تمتاز بأساليب تفكير تحدَّد من خلالها "الخبرات والنَّشاطات الملائمة لمرحلة نموِّه، وذلك لمساعدته على تحقيق التَّوازن المعرفيّ الّذي يؤدي إلى تحقيق التَّكيف"، [1] وبالتّالي تفاعله مع البيئة.

وقد قرن "الغزاليّ" الوصول إلى هذه النَّتيجة بمدى اهتمام الوالدين "بالمتعلِّم" من عدمه في هذه المرحلة الحساسة، والّتي تعود عليه بالإيجاب أو السّلب سواء في الجانب اللُّغويّ أم الأخلاقيّ. حيث يدعو إلى **"حُسْنِ تَأْدِيبه"**، وذلك بتعليمه الكلام الطيِّب من خلال **"اكتسابه مجموعة من المفردات والتَّراكيب اللُّغويّة"**، والّتي تسهم في إثراء رصيده اللُّغويّ وتقويم لغته.

كما دعا إلى إلزاميّة **"تربيته تربيَّةً حَسَنةً"** تتماشى والتَّعاليم الإسلاميّة، حيث طرح جملة من الآداب في **"الباب الثَّالث الخاص بالمتعلِّم"** في قولٍ بعنوان **"بعض الآداب الّتي لا بُدَّ منها"** فقال: **"وَمِنْ تَأْدِيبِه الانحنَاءُ لِلْعَاطِس والشَّارِب، ومُطَارقةُ النَّعْلَينِ، والجُلُوس علَى رُكْبتَه، والقِيَام عِنْدَ مجِيء الكَبِير، وَفَتْحِ البَابِ عِنْدَ ذَهَابِه وَغَيرَ ذَلِك، وهَذِه التَّربيَّة وَاجِبَةٌ عَلَى الأَبِّ لاَ عَلَى الأُسْتَاذِ، فَإِنَّ الابْنَ عَلَى مَا رَآهُ في حَالِ الصِّبَا مِن الأَقْوَالِ والأَفْعَالِ"**. [2] خاصَّة أنَّ "المتعلِّم" في هذه المرحلة يتميَّز بالتَّقليد، والاعتماد على الحواس، وبداية التَّعامل بالرَّمز واللُّغة، حيث يساعد تأديب الأبِّ لابنه في هذه المرحلة على أنْ يدرك الأمور المباحة والممنوعة، فيجعله يشعر بأنَّ هناك قواعد دينيّة واجتماعيّة ينبغي إتباعها في تعامله مع الآخرين، وبالتَّالي إمكانيّة إرساله لتحصيل العلم في المدرسة.

الملاحظ أنَّ "الغزاليّ" قد أدرك عناصر العمليّة التّعليميّة التَّعلُّميّة، وذلك في قوله: **"وَيجبُ في تحْصِيل العِلْمِ مِنْ سَعْي ثَلاثَةٍ: المعَلِّمُ، والمتعَلِّمُ، والأَبُ إنْ كَانَ حَيًّا، وَإذَا فُقِدَ واحِدٌ فُقِدَ العِلْمُ"**. [3]

يتَّضح في هذا القول أنَّ **"العلم"** في حدِّ ذاته يمثِّل ركنًا من أركان العمليّة التّعلميّة والّذي يسمى في "التَّعليميّة" (Didactique) **"بالمادة التّعليميّة"** أو **"المعرفة"**، ولتحصيل هذه **"المعرفة"** أو **"العلم"** لا بُدَّ من وجود كلّ من **"المعلِّم"** و**"المتعلِّم"** و**"الأب"**، مع تركيزه على دور هذا الأخير لما له من أهمية في تعليم

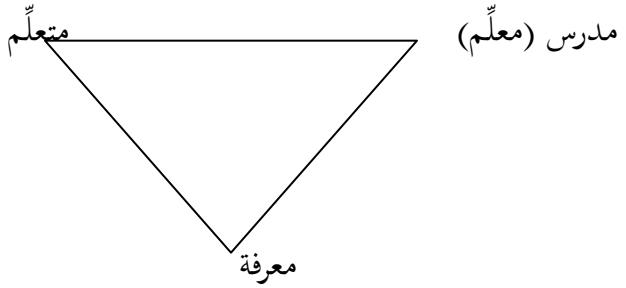
---

[1]- ينظر: أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص78.

[2]- الحسن اللَّحية: التّربيّة وعلم النَّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص29.

[3]- أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص90.

"المتعلِّم"، بِعدِّه المصدر الأوَّل الّذي يتلقى منه "المتعلِّم" المعارف والمعلومات؛ فيكون مجموع عناصر العمليّة التَّعليميّة التّعلُّميّة عند "الغزاليّ" أربعة عناصر، وهي: العلم والمعلِّم والمتعلِّم والأبُ. في حين تقرُّ "التَّعليميّة" بوجود ثلاثة عناصر، وهي: المعرفة، والمعلم والمتعلِّم مع إهمالها لدور "الأبِ"، وتسميها **"بالمثلث الدِّيداكتيكيّ"** أو **"المثلث التَّعليميّ"**، ويتم التَّمثيل له بهذا الشَّكل: [1]



يتبيَّن أنَّ كلَّ من "الغزاليّ" و "بياجيه" يتَّفقان على أنَّ المرحلة الحس حركيّة، ومرحلة ما قبل العمليّات واللّتين جمعهما "الغزاليّ" في مرحلةٍ واحدةٍ، هما الأساس الّذي يسهم في تكوين شخصيّة "المتعلِّم" سواء في الجانب العقليّ والمعرفيّ المتمثّل في "الاستعداد العقليّ"، أم في الجانب السُّلوكيّ الأخلاقيّ.

2-4-3- مرحلة العمليّات العينيّة (التّفكير الواقعيّ أو الماديّ) (Concrete Operational Stage):

تبدأ هذه المرحلة من سنِّ السَّابعة حتَّى سنِّ الحادية عشر تقريبًا؛ أي تستغرق المرحلة الابتدائيّة وأوَّل سنوات المرحلة الإعداديّة. [2] ويتمكَّن الطِّفل من خلالها حلَّ مشكلة ثبات الكميات مع تغيُّر الأشكال، كما أنَّه يستطيع أن يفرِّق بين الوقت الحالي والوقت الماضي، وأن يصنِّف الأشياء باستخدام بعدين مثل: اللَّون والشَّكل. [3]

---

[1]- ينظر: علي آيت أوشان: اللّسانيات والدِّيداكتيك نموذج النَّحو الوظيفيّ من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة، دار الثَّقافة، الدَّار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص22.

[2]- عواطف محمَّد حسانين: سيكولوجيا التَّعلُّم (نظريّات – عمليّات معرفيّة – قدرات عقليّة)، مرجع سابق، ص140.

[3]- حنان عبد الحميد العناتي: علم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص116.

وتظهر في تفكير الطِّفل على "المقلوبيّة" (Reversibility)؛ أي التَّفكير العكسيّ، حيث بالإمكان السَّير في التَّفكير في أي اتجاه والعودة به إلى نقطة البداية، فيمكن السَّير بالتَّفكير إلى الأمام ثمَّ العودة به إلى الخلف، وتظهر أيضا فكرة الثَّبات للوزن والعدد والقياس. [1] إلاَّ أنَّ التَّفكير في هذه المرحلة مرتبط بما هو محسوسٌ غير مجردٍ.

وتتجسَّد هذه المرحلة في كتاب "**منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ**، ضمن "**البَابِ الثَّالِثِ فِي المُتَعَلِّمِ**" في قول عنوانه "**العِلْمُ فِي الصِّغرِ**" أنَّه: "**يَجِبُ عَلَى المُتَعَلِّمِ أَنْ يَتَعَلَّمَ فِي صِغرِه، قَبْلَ البُلُوغِ أَوْبَعْده، كَما قِيل: العِلْمُ في الصِّغَرِ كَالنَّقْشِ عَلى الحَجَر، كَما مَر والعِلْمُ في الكِبَرِ كَالنَّقْشِ عَلى المدرِ. وَالّذي يتعَلَّمُ في الكِبَرِ كَالّذِي يَكْتُبُ عَلى الماءِ المتَجَمِّدِ؛ فَإِنَّهُ يَزُولُ سَريعًا، إلاَّ مَن يهْدِيه الله تَعالى فَإِنَّه لا مَانِع لهدَاية الله**". [2]

انطلاقًا من المرحلة السَّابقة الَّتي حدَّد فيها "**الغزاليّ**" السِّن الأنسب لإرسال "المتعلِّم" إلى "المعلِّم" والتحاقه بالمدرسة، وهي أربع سنين وأربعة أشهر وأربعة أيَّام، فإنَّه في هذا القول قد عبَّر عنها "**بالتَّعلُّم في الصِّغر**" حتَّى سنِّ البلوغ أو بعده. حيث يرى "علماء النَّفس" أنَّ "المتعلِّم" في سنِّ الرَّابعة "يكون شغوفًا بالأسئلة، وقد يعود ذلك إلى نشاط عقله، فهو يحاول أن يعرف كلَّ شيء يثير انتباهه، وأن يفهم التَّجارب الّتي يمر بها. كما أنَّ هذه الأسئلة تساعده على توضيح أفكاره، وزيادة رصيده المعرفيّ الّذي يستخدم فيما بعد". [3]

لذلك يدعو "الغزاليّ" "المتعلِّم" إلى تلقي العلم في الصِّغر؛ لأنَّه يتَّصف في هذه المرحلة "بقدرته على التَّمييز بين الأشياء الجامدة والحيّة، والاستخدام المناسب للُّغة، وقدرة الذاكرة على الحفظ، وبداية التَّفكير المنطقيّ". [4] لأنَّ قدرته على الاحتفاظ والاستيعاب والتَّذكر تكون عاليّة، بينما قدرته على الاستدلال العقليّ المجرد فلا تزال بسيطة، لذلك تختلف قدرته على الحفظ والتَّعلِّم في الصِّغر عن الكبر، حيث يحتاج في كبره إلى

---

[1]- عواطف محمَّد حسانين: سيكولوجيا التَّعلُّم (نظريّات – عمليّات معرفيّة – قدرات عقليّة)، مرجع سابق، ص140.

[2]- أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص88-89.

[3]- عبد القادر لورسي، محَّمد زوقاويّ: المعجم المفصَّل في النَّفس وعلوم التّربيّة، مرجع سابق، ص228.

[4]- ينظر: الحسن اللَّحية: التّربيّة وعلم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص29.

توظيف العمليّات العقليّة العليا، وتتمثَّل في التَّحليل والتَّركيب وحلِّ المشكلات، كما يكثر لديه الاهتمام بمشاغل الحياة وتعدُّد الموانع الّتي تحول بينه وبين تحصيل العلم، لذلك ينسى سريعًا.

2-4-4- مرحلة العمليّات العقليّة (التّفكير المجرد أو الشّكليّ) (Formal Operational Stage):

وتمتد هذه المرحلة من الثَّانية عشر حتَّى الخامسة عشر من العمر، إلاَّ أنَّ استخدام هذا النَّوع من التَّفكير يستمر إلى نهاية العمر. [1]

وفيها يدخل الطِّفل مرحلة المراهقة والنُّضج، وتنمو قدرته على التَّفكير المجرد، فيستطيع أن يعالج القضايا بعزل المتغيِّرات وتثبيت بعضها للتَّحقُّق من عمل البعض الآخر. [2]

وتقود هذه المرحلة إلى مستوى عالٍ من التَّوازن، ويتَّصف هذا التَّوازن بأربع مزايا اجتماعيّة، وهي: [3]

- يصبح العالم موحدا ذا قوانين وقواعد ووظائف.
- يتلاشى التَّمركز حول الذَّات، وينطلق نحو الشُّعور بالتَّكامل الاجتماعيّ.
- يعتمد تطوُّر الشَّخصيّة على تغيُّر القيم عن طريق الاتّصال الذاتيّ.
- التَّفكير المجرد والإستدلاليّ، وعزل عناصر المشكلة ومعالجة الحلول الممكنة بانتظام، والاهتمام بالأمور المستقبليّة والمشكلات الأيدولوجيّة.

ونجد أنَّ أنسب ما يمثِّل هذه المرحلة في كتاب "**منهاج المتعلِّم**" **لأبي حامد الغزاليّ** قولان يحملان العنوان نفسه وهو "**السَّفر في طَلَب العِلْم**" في "**الباب الثَّالث الخاص بالمتعلِّم**"، وجاء في القول الأوَّل أنَّه: "**ينبغِي عَلى المتعلِّم: أنْ يُقَلِلَ عَلائِقَه، وَيبعُد عَنْ وطَنِه؛ حَتَّى يتفرغ قبلهُ للعِلْمِ**". [4] ويقول في الثَّانيّ: "**يُسَافرَ المتعلِّم في طلَب العِلمِ إلى أَقْصَى البِلاد، أي: البَعيدة، ولوْ سَافَر ودَخَل الأَرْضَ كُلَّها رَاجلاً**". [5]

---

[1]- حنان عبد الحميد العناتي: علم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص116.

[2]- عواطف محمَّد حسانين: سيكولوجيا التَّعلُّم (نظريّات - عمليّات معرفيّة - قدرات عقليّة)، مرجع سابق، ص140.

[3]- حنان عبد الحميد العناتي: علم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص(116-117).

[4]- أبو حامد الغزاليّ: منهاج المتعلِّم، مصدر سابق، ص83.

[5]- المصدر نفسه، ص95.

نلاحظ أنَّ "**الغزاليّ**" في هذين القولين يدعو إلى ضرورة السَّفر لطلب العلم وتحصيله، لما له من دور كبير في تنمية مدارك المتعلِّم، من خلال الاكتشاف والاطلاع على ثقافة الغير.

وهو ما يسمى "**بطريقة الرِّحلات والزِّيارات العلميّة**" فتُعرَّف بأنَّها: "نشاطٌ تعليميٌّ تعلُّميٌّ منظَّم ومخطَّط له، يتم خارج غرفة الصَّف يقوم به المتعلِّمون بإشراف المعلِّم لأغراضٍ علميّةٍ محدَّدةٍ. ومن شروطها: أن تكون ذات أهداف تعليميّة محدَّدة، وأن تعطي خبرات لا يمكن التَّوصل إليها في غرفة الصَّف". [1] فتندرج في "**المنهاج التَّعليميّ**" ضمن الأنشطة اللاصفيّة الّتي تمكِّن "المتعلِّم" من توسيع رصيده المعرفيّ.

نخلص إلى أنَّ "النَّظريّة الجشطلتيّة" قد أدركت أهمية الاعتماد على الطَّريقة الكليّة الّتي نادى بها "الغزاليّ" في تعليم "المتعلِّم"، كما ركَّز على شروط التَّعلُّم المتمثِّلة في "النُّضج العقليّ" و"الخبرة السَّابقة" و"تنظيم المجال الإدراكيّ" والّتي أشار إليها ضمنيًا. مع وجود اختلاف بينه وبين "بياجيه" في تقسيم مراحل النُّمو المعرفيّ حسب أعمار المتعلِّمين، واتِّفاقهما على الأساليب والطَّرائق التَّعليميّة الّتي تتناسب مع كلِّ مرحلة عمريّة. وبذلك يكون "للغزاليّ" السَّبق في توظيف مبادئ النَّظريات المعرفيَّة الغربيّة الّتي طُبِّقت تجاربها على الإنسان والحيوانات الشَّبيهة به، في حين طبَّقها "الغزاليّ" على الإنسان (المتعلِّم) مباشرة.

[1]- ينظر: محمَّد عصام طربيه: طرق أساليب التَّدريس الحديثة، دار حمورابي، عمان، الأردن، (د-ط)، 2008، ص55.

خاتمة

بعد هذه المحطات الّتي وقفنا عندها للتّعرف على مدى تجليات **نظريّات التَّعلُّم** في كتاب **"منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ**، خلصنا إلى جملة من النّتائج يمكن إبرازها في هذه النِّقاط:

1– تعدّد المفاهيم والتّعريفات لمصطلحي **"النَّظريّة"**؛ لارتباطها بفروع علميّة مختلفة، و**"التَّعلُّم"** لاقترانه بالبحث عن الطَّريقة المثلى لحصوله، ممَّا أدى لتعدُّد **أقسام نظريّات التَّعلُّم**، واختلاف مجالاتها في تفسير عمليّة التَّعلُّم.

2– تُعنى **النَّظريّات السُّلوكيّة** بدراسة السُّلوك التّعليميّ من خلال تحليله إلى وحدات بسيطة تتكوّن من مثير واستجابة، وفق عدَّة نظريآّت منها: نظريّة الإشراط الكلاسيكيّ، ونظريّة المحاولة والخطأ، ونظريّة التَّعلُّم بالإشراط الإجرائيّ.

أ– تتجلى **نظريّة التَّعلُّم بالإشراط الكلاسيكيّ "لبافلوف"** في كتاب **"منهاج المتعلِّم" "للغزاليّ"** من خلال تطبيقها على الجانب النَّفسيّ السّيكولوجيّ "للمتعلِّم المبتدئ" في المرحلة التَّعليميّة الأولى.

ب– تتجسَّد **نظريّة التَّعلُّم بالمحاولة والخطأ "لثورنديك"** عند **"الغزاليّ"**، من خلال توظيفه لقانون الاستعداد في التَّهيئة النَّفسيّة للمتعلِّم، والمتمثّلة في طهارة النَّفس وإخلاص النِّية والهمَّة العاليّة للتَّعلُّم. بالإضافة إلى تركيزه على قانون التَّكرار بِعدِّه الأساس في تنمية ملكة الحفظ لديه، وفيما يخص قانون التَّمرين، فقد طرح "الغزاليّ" عدَّة مواقف تعليميّة تعين "المتعلِّم" على توظيف مكتسباته، بممارستها وعدم إهمالها.

ج– يتفق **"سكينر"** في **نظريته التَّعلُّم بالإشراط الإجرائيّ** مع **"الغزاليّ"**، في الاعتماد على قانون تعزيز استجابات المتعلِّم المرغوبة، الّذي يسهم في تكرار حدوثها مرَّة أخرى، لكنَّه يختلف معه حول قانون العقاب، إذ يدعو "الغزاليّ" المعلِّم إلى إهماله، وضرورة تزيينه العلم بالحلم.

3– تُعنى **النَّظريّات المعرفيّة** بدراسة العمليّات العقليّة الوسيطة بين المثير والاستجابة، والّتي تسهم في حدوث عمليّة التَّعلُّم، إذ عمد **"الغزاليّ"** إلى توظيف نظريتين منها في كتابه **"منهاج المتعلِّم"**.

أ– تظهر ملامح **النَّظريّة الجشطلتيّة** عند **"الغزاليّ"** من خلال تركيزه على توظيف "المعلِّم" للطَّريقة الكليّة في العمليّة التَّعليميّة التَّعلُّميّة، مع ذكره ضمنيًا أهم شروط التَّعلُّم الّتي نادت بها هذه النَّظريّة، والمتمثّلة في "النُّضج العقليّ" و"الخبرات السَّابقة" و"تنظيم المجال الإدراكيّ".

ب– يختلف "**بياجيه**" مع "**الغزاليّ**" في تصنيفه لمراحل النُّمو المعرفيّ للمتعلِّم من حيث الأعمار، ويرجع ذلك لتباين مستوى النُّمو المعرفيّ لدى المتعلِّمين في عهد "الغزاليّ" و"بياجيه"، لعدَّة أسباب أهمها البيئة الأسريّة الّتي ينشأ فيها المتعلِّم، مع وجود اتفاق بينهما في بعض الأساليب والطّرائق المعتمدة في كلِّ مرحلةٍ.

يتَّضح من هذه النَّتائج مدى حرص "**الغزاليّ**" على إرساء منهاجٍ تعليميٍّ متكاملٍ، تُراعى فيه جوانب وخصائص المتعلِّم.

الاقتراحات:

- لابُدَّ من الرُّجوع إلى التُّراث العربيّ القديم ودراسته والاستفادة منه في مجال التَّربية والتَّعليم.
- لابُدَّ من تركيز واضعي المنهاج التَّعليميّ على الجانب الأخلاقيّ للمتعلِّم وفق مبادئ الشَّريعة الإسلاميّة، وليس الاهتمام بتكوين جانبه المعرفيّ فقط.
- ضرورة معرفة المعلِّمين لنظريّات التَّعلُّم، والوقوف على أهم النَّتائج الّتي أفرزتها، والّتي تعينهم بدورها على السّير الجيّد للعمليّة التَّعليميّة التَّعلُّميّة وتحقيق أهدافها.

وبهذا نكون قد أنهينا بحثنا بهذه الخاتمة، ونأمل أنَّنا قد استوفينا جزءًا بسيطًا يخدم الجانب التَّعليميّ وحُسن توظيف نظريّات التَّعلُّم في كتاب "**منهاج المتعلِّم**" **لأبي حامد الغزاليّ**، ليبقى الباب مفتوحًا أمام من يريدُ الولوج في هذا العالم المتشعب والعميق.

وفي الأخير نحمد الله ونشكره على توفيقه لنا بإتمام هذا العمل الّذي كان ثمرة جهدنا، ونرجو أن يكون فيه بعض الإفادة في مجال البحث العلميّ.

قائمة المصادر والمراجع

– القرآن الكريم: رواية ورش عن نافع، دار القرآن الكريم، بيروت، لبنان، ط1، 2011.

أوّلاً– المصادر:

– أبو حامد الغزاليّ (أبو حامد محمّد بن محمّد أحمد الغزاليّ ت505هـ):

1- منهاج المتعلِّم، تح/أحمد عناية، دار التّقوى، دمشق، سوريا، ط1، 2010.

ثانيًا– المعاجم:

– إبراهيم أنيس وآخرون:

2- المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ط4، 2004.

– إبراهيم مدكور:

3- المعجم الفلسفيّ، الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة، القاهرة، مصر، (د–ط)، 1983.

– أحمد مختار عمر:

4- معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، مج1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2008.

– الجوهريّ (إسماعيل بن حماد ت 398هـ):

5- تاج اللّغة وصِحاح العربيّة، ج2، تح/ أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1979.

– حسن شحاتة، زينب النَّجار:

6- معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

– الرّازيّ (محمّد بن أبي بكر عبد القادر ت 313هـ):

7- مختار الصِّحاح، دائرة المعاجم، بيروت، لبنان، (د–ط)، 1986.

– أبو سعد السَّمعاني (أبو سعد عبد الكريم بن أبي بكر محمَّد بن أبي المظهر السمعاني ت 562هـ):

8- الأنساب، ج10، تح/ عبد الرّحمان بن المعلمي اليماني وآخرون، دائرة المعارف العثمانيّة، حيدر آباد، الهند، ط1، 1977.

– عبد القادر لوسي، محمَّد زوقاوي:

9- المعجم المفصَّل في علم النَّفس وعلوم التَّربيّة، دار جسور، للنَّشر والتَّوزيع، الجزائر، ط1، 2015.

– عبد اللَّطيف الفارابيّ وآخرون:

10- معجم علوم التّربية مصطلحات البيداغوجيّة والدِّيداكتيك، دار الخطابي للنّشر والتّوزيع، المغرب، ط1، 1994.

– فرج عبد القادر طه وآخرون:

11- معجم علم النَّفس والتَّحليل النّفسيّ، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، (د-ت).

– ابن فارس (أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القروينيّ الرّازيّ ت 395هـ):

12- مقاييس اللّغة، ج4، تح/ إبراهيم شمس الدّين، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2008.

– مراد وهبة:

13- المعجم الفلسفيّ، ج2، دار الكتاب اللبنانيّ، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1982.

– المركز الوطنيّ للوثائق التَّربويّة :

14- المعجم التّربويّ، ملحقة سعيدة الجهويّة، الجزائر، (د-ط)، 2009.

– ابن منظور (جمال الدّين محمّد بن مكرم بن علي ت 711هـ):

15- لسان العرب، ج5و12، دار صادر، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1994.

– نواف أحمد سمارة، عبد السّلام موسى العديلي:

16- مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربويّة، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2008.

ثالثًا– المراجع العربيّة:

1. المراجع العربيّة القديمة:

– حاجي خليفة (مصطفى بن عبد الله ت1068هـ):

17- كشف الظّنون عن أسامي الكتب والفنون، ج2، تح/محمّد شرف الدّين يالتقايا، دار إحياء التّراث العربيّ، بيروت، لبنان، (د-ط)، (د-ت).

– القرافي (أحمد بن إدريس ت684هـ):

18- الذخيرة في فروع المالكيّة، ج1، تح/أحمد عبد الرحمان، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2001.

– أبو هلال العسكريّ (الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحي بن مهران ت395هـ):

19- الفروق اللّغويّة، تح/محمّد إبراهيم سليم، دار العلم والثّقافة، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1997.

2. المراجع العربيّة الحديثة:

- إبراهيم وجيه محمود:

20- التّعلُّم أسسه ونظريّاته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، (د-ط)، 2002.

- أديب عبد الله محمّد النّوايسه، إيمان طه طابع القطاونه:

21- النّمو اللُّغويّ والمعرفيّ للطِّفل، دار الإعصار العلميّ، عمان، الأردن، ط1، 2015.

- إيمان عباس الخفاف:

22- نظريّات التّعلّم والتّعليم، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (د-ط)، 2016.

- تيسير مفلح كوافحة:

23- علم النّفس التّربويّ وتطبيقاته في مجال التّربيّة الخاصّة، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط2، 2007.

- أبو جادو صالح محمّد علي:

24- علم النّفس التّربويّ، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط3، 2003.

- جلال شمس الدِّين:

25- علم اللّغة النّفسيّ مناهجه ونظريّاته وقضاياه، ج1، مؤسسة الثّقافة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، (د-ط)، 2003.

- حسين أبو ريّاش، زهريّة عبد الحق:

26- علم النّفس التّربويّ للطّالب الجامعيّ والمعلّم الممارس، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

- حسين عبد الباري عمر:

27- الاتجاهات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، المكتب العربيّ الحديث، الإسكندريّة، مصر، ط1، 1998.

- حسين محمَّد حسنين:

28- طرائق التّدريس، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، (د-ط)، (د-ت).

– حسين محمد أبو ريّاش:

29- التّعلُّم المعرفيّ، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

– حنان عبد الحميد العناتي:

30- علم النَّفس التّربويّ، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط5، 2014.

– دنيا سليمان:

31- الحقيقة في نظر الغزاليّ، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، 1971.

– ربيع محمّد، طارق عبد الرّؤوف عامر:

32- المسؤوليّة الاجتماعيّة لطفل ما قبل المدرسة، دار البازوري، عمان، الأردن، (د-ط)، 2008.

– أبو ريان محمّد علي:

33- تاريخ الفكر الفلسفيّ في الإسلام، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، مصر، ط2، 1992.

– سحر توفيق نسيم، جيهان لطفي محمّد:

34- إسهامات علماء المسلمين في تربية الطِّفل، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 2013.

– سيد محمّد الطّواب:

35- التّعلُّم والتّعليم في علم النّفس التّربويّ، مركز الإسكندريّة، مصر، ط3، 2003.

– صالح بلعيد:

36- دروس في اللسانيات التّطبيقيّة، دار هومة، الجزائر، (د-ط)، 2009.

– طارق كمال:

37- أساسيات في علم النّفس التّربويّ، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندريّة، مصر، (د-ط)، 2006.

– طلعت منصور وآخرون:

38- أسس علم النّفس العام، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2003.

– عادل أبو العزّ سلامة وآخرون:

39- طرائق التّدريس العامّة معالجة تطبيقيّة معاصرة، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

– عبد الأمير الأعسم:

40- الفيلسوف الغزاليّ، دار منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط1، 1974.

- عبد الرّحمان بن إبراهيم العصيلي:

41- النّظريّات اللّغويّة والنّفسيّة وتعليم اللّغة العربيّة، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، السّعوديّة، (د-ط)، 1999.

- عبد الرّحمان محمّد العيسوي:

42- علم النّفس التّعليميّ، دار الرّاتب الجامعيّة، بيروت، لبنان، (د-ط)، (د-ت).

43- علم النّفس النّمو، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط1، 1995.

- عبد الرّزاق جدوع الجبوري:

44- الفكر الاجتماعيّ عند الإمام الغزاليّ دراسة تحليليّة في الفكر الاجتماعيّ المقارن، دار عيداء للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

- عبد العزيز بن محمّد بن عبد الله السَّدحان:

45- معالم في طريق طلب العلم، دار العاصمة، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط3، 1999.

- عبد اللّطيف سلامي:

46- المدخل إلى فنّ المناظرة، دار بلومزبري، الدوحة، قطر، ط1، 2014.

- عبد الهادي جودت:

47- نظريّات التّعلّم وتطبيقاته التّربويّة، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.

- عباس نوح سليمان محمّد الموسوي:

48- علم النّفس التّربويّ مفاهيم ومبادئ، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015.

- علي آيت أوشان:

49- اللسانيّات والدِّيداكتيك نموذج النّحو الوظيفيّ من المعرفة العلميّة إلى المعرفة المدرسيّة، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.

- علي السّيد سليمان:

50- نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في التّربيّة الخاصّة "دراسة نظريّة وتجريبيّة"، مكتبة الصَّفحات الذهبيّة، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 2000.

- عماد عبد الرّحيم الزّغول:

51- نظريّات التّعلّم، دار الشّروق، عمان، الأردن، ط1، 2010.

52- مبادئ في علم النّفس التّربويّ، دار الكتاب الجامعيّ، الإمارات العربيّة المتحدة، ط2، 2012.

- عواطف محمّد حسنين:

53- سيكولوجيا التّعلّم (نظريّات - عمليّات معرفيّة - قدرات عقليّة)، المكتبة الأكاديميّة، مصر، ط1، 2013.

- فرج عبد القادر طه:

54- أصول علم النّفس الحديث، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، ط8، 2010.

- كامل محمّد عويضة:

55- علم النّفس، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1996.

- محمّد علي الخولي:

56- المهارات التّدريسيّة، دار المنهج، عمان، الأردن، (د-ط)، 2006.

- محسن علي عطية:

57- المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.

- محمّد أسعد أطلس:

58- التّربيّة والتّعليم في الإسلام، مؤسسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2014.

- محمود البستانيّ:

59- دراسات في علم النّفس الإسلاميّ، دار البلاغة، بيروت، لبنان، مج1، ط1، 1988.

- محمَّد الدّريج:

60- تحليل العمليّة التّعليميّة، مطبعة دار النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط2، 1990.

- محمّد زيدان حمدان:

61- نظريّات التّعلّم وتطبيقات علم نفس التّعلُّم في التّربيّة، دار التّربيّة الحديثة، دمشق، سوريا، (د-ط)، 1997.

- محمّد شحاتة ربيع:

62- تاريخ علم النَّفس ومدارسه، دار غريب، القاهرة، مصر، (د-ط)، 2004.

- محمَّد عصام طربيه:

63- طرق أساليب التّدريس الحديثة، دار حمورابي، عمان، الأردن، (د-ط)، 2008.

- محمّد فرحان القضاه، ومحمّد عوض التّرتوري:

64- أساسيات علم النّفس التّربويّ النّظريّة والتّطبيق، دار الحامد، عمان، الأردن، (د-ط)، 2006.

- محمَّد كمال يوسف:

65- الخبرات التّربويّة المتكاملة لرياض الأطفال، دار النّشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 2009.

- محمّد وطاس:

66- أهمية الوسائل التّعليميّة -في عمليّة التّعلّم عامّة وفي تعليم اللّغة العربيّة للأجانب خاصّة-، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط1، 1988.

- محمود فتحي عكاشة:

67- علم النّفس العام، مطبعة الجمهوريّة، الإسكندريّة، مصر، (د-ط)، (د-ت).

- النّواة الوطنيّة لمفتشي اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسط:

68- دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط، الجزائر، 2020/2019.

3. المراجع المترجمة:

- دوجلاس براون:

69- أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر/عبده الرّاجحي، علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1994.

رابعًا- الدوريّات:

- عبد الحكيم سيجار:

70- النّظريّة السُّلوكيّة البنويّة في تعليم اللّغة العربيّة، مجلة التّدريس، مج5، ع1، يونيو 2017.

- مصطفى النّشار:

71- الغزاليّ ونظريّة المعرفة، مجلة عالم الفكر، مج19، ع4، 1989.

- يس أبو الهيجاء:

72- مصطلح المطارحة أصوله وتطوره، ج3، مجمع اللّغة العربيّة، دمشق، سوريا، مج86، (د-ت).

خامسًا- الرّسائل العلميّة:

- آسيا العطوي:

73- صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة من وجهة نظر معلِّمي التّعليم الابتدائيّ، رسالة ماجستير في علم النّفس وعلوم التّربيّة والأرطوفونيا، تخصُّص: إدارة الموارد البشريّة، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010.

فهرس الموضوعات

العنوان	رقم الصَّفحة
شكر وتقدير	**–**
مقدّمة	**أ–ج**
مدخل نظريّ: ضبط المصطلحات وتحديد مفاهيمها	**1**
تمهيد	**3–2**
1– مفهوم النَّظريّة	**3**
1–1– مفهومها لغة	**4–3**
1–2– مفهومها اصطلاحًا	**5–4**
2– مفهوم التَّعلُّم:	**5**
2–1– مفهومه لغة	**5**
2–2– مفهومه اصطلاحًا	**6**
3– نظريّات التَّعلُّم وأقسامها:	**7**
3–1– مفهومها	**7**
3–2– أقسام نظريّات التَّعلُّم	**8–7**
4– التَّعريف بأبي حامد الغزاليّ:	**8**
4–1– لمحة عن حياته	**9–8**
4–2– مؤلفاته	**10**
5– التَّعريف بكتابه "منهاج المتعلِّم":	**11**
5–1– الوصف الخارجيّ للكتاب	**12–11**
5–2– الوصف الدَّاخليّ للكتاب	**13–12**
الفصل الأوّل: تجليات النظريّات السُّلوكيّة في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ	**14**
تمهيد	**15**
أوَّلاً– النَّظريَّات السُّلوكيّة مفهومها ومبادؤها:	**16**
1– مفهوم النَّظريَّات السُّلوكيّة	**18–16**

2– مبادؤها	**18**
ثانيًا– أنواع النَّظريَّات السُّلوكيّة:	**19**
1– نظريّة التَّعلُّم بالإشراط الكلاسيكيّ "لبافلوف":	**19**
1–1– تعريفها	**20–19**
1–2– تجربة بافلوف	**21–20**
1–3– قوانين نظريّة الإشراط الكلاسيكيّ "لبافلوف"	**22–21**
1–4– تجليات نظريّة التَّعلُّم بالإشراط الكلاسيكيّ "لبافلوف" في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ	**27–22**
2– نظريّة التَّعلُّم بالمحاولة والخطأ "لثورنديك":	**27**
2–1– تعريفها	**28**
2–2– تجربة ثورنديك	**29–28**
2–3– قوانين نظريّة التَّعلُّم بالمحاولة والخطأ "لثورنديك" وتجلياتها في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ:	**29**
2–3–1– قانون الاستعداد	**32–29**
2–3–2– قانون التَّكرار	**34–33**
2–3–3– قانون التَّمرين	**34**
أ– قانون الاستعمال	**37–34**
ب– قانون الإهمال	**38**
3– نظريّة التَّعلُّم بالإشراط الإجرائيّ "لسكينر":	**38**
3–1– تعريفها	**40–39**
3–2– أهمية التَّعلُّم بالإشراط الإجرائيّ	**41–40**
3–3– تجارب سكينر	**42–41**
3–4– قوانين نظريّة التَّعلُّم بالإشراط الإجرائيّ "لسكينر" وتجلياتها في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ:	**42**
3–4–1– قانون التَّعزيز	**43–42**
3–4–2– قانون العقاب	**45–44**

الفصل الثَّانيّ: تجليات النظريّات المعرفيّة في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ	**46**
تمهيد	**47**
أوَّلاً– النَّظريّات المعرفيّة مفهومها ومبادؤها:	**48**
1– مفهومها	**49–48**
2– مبادؤها	**50–49**
ثانيًا– أنواع نظريّات التَّعلُّم المعرفيّة:	**50**
1– النَّظريّة الجشطلتيّة	**50**
1–1– تعريفها	**52–50**
1–2– تجارب النَّظريّة الجشطلتيّة	**53–52**
1–3– قوانينها	**53**
1–4– تجليات النَّظريّة الجشطلتيّة في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ	**57–54**
2– نظريّة النُّمو المعرفيّ "لجان بياجيه"	**57**
2–1– تعريفها	**59–57**
2–2– فرضيات نظريّة النُّمو المعرفيّ "لجان بياجيه"	**60–59**
2–3– أهميتها	**60**
2–4– مراحل النُّمو المعرفيّ "لبياجيه" وتجليها في كتاب "منهاج المتعلِّم" لأبي حامد الغزاليّ	**61**
2–4–1– مرحلة التَّفكير الحس–حركيّ	**61**
2–4–2– مرحلة ما قبل العمليّات (التَّفكير الرَّمزيّ)	**64–61**
2–4–3– مرحلة العمليّات العينيّة (التَّفكير الواقعيّ أو الماديّ)	**66–65**
2–4–4– مرحلة العمليّات العقليّة (التَّفكير المجرد أو الشَّكليّ)	**67–66**
خاتمة	**70–69**
قائمة المصادر والمراجع	**79–72**
فهرس الموضوعات	**84–81**

ملخص البحث	**85**

يتناول هذا البحث قضية الفكر التَّعليميّ عند "الغزاليّ" في ضوء نظريّات التَّعلُّم بنوعيها: السُّلوكيّة والمعرفيّة، بهدف الكشف عن تجلياتها في كتاب "منهاج المتعلِّم"، لذلك جاء موضوع بحثنا موسومًا بـ **"تجليات نظريّات التَّعلُّم في كتاب "منهاج المتعلِّم" "لأبي حامد الغزاليّ"**.

حيث قمنا بتحديد وضبط المصطلحات المفتاحيّة للبحث في المدخل النَّظريّ، وتطرقنا في الفصل الأوَّل إلى تجليات النَّظريّات السُّلوكيّة في كتاب "مِنهاج المتعلِّم"، أمَّا الفصل الثَّانيّ اكتشفنا من خلاله مدى تمظهر أسس ومبادئ النَّظريّات المعرفيّة في هذا الكتاب.

وختمنا بحثنا بذكر أهم النَّتائج المتوَّصل إليها من هذه الدِّراسة، مع ذكر الاقتراحات الّتي يمكن الاستفادة منها في المجال التَّعليميّ.

Research Summary:

This research deals with the issue of educational thought by "Al-Ghazali" in the light of the two types of learning theories: behavioral and congnitive, in order to reveal their manifestation in the book " the learner's curruculum". There for the subject of our research come tagged with "**the manifestation of learning theories in the book learner's curriculum by Abu Hamid Al-Ghazali".**

Where we identified and adjust the key terms to discuss theoretical entrance. In the first chapter, we needed behavioral theories in the book "The learner's curruculum". In the second chapter we needed Cognitive Theories in this book.

We concluded our research for the most important findings of this study, with the proposals that can be used in the field of education.