

مجلة علوم التربية

دورية مغربية نصف سنوية

ملف خاص عن الكفايات

- مجالس المؤسسة أداة للرفع من جودة التربية والتكوين
- نمو الوعي اللساني وسيرورة اكتساب اللغة عند الطفل
- التربية على المدونة
توطيد التغيير عوض تأطير التخلف
- الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل
- النص النقدي بين القراءة والإجراء

العدد التاسع والعشرون - شتنبر 2005



تقديم

إذا كان موضوع هذه الدراسة يركز على مقاربة إشكالية «تطوير العملية التعليمية من خلال دراسة المعجم الذهني للمتعلم»، فإن السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو: ما طبيعة العلاقة التي تجمع بين المعجم الذهني كخصوصية فردية والتعليم كمؤسسة اجتماعية؟ سنستشف إحدى عناصر الجواب على هذا السؤال من خلال منهجية تحليلية تتأسس على دراسة هذه الإشكالية وفق محورين اثنين: محور أفقي وآخر عمودي. فإذا كانت الذاكرة المعجمية تنقسم إلى مكونين أساسيين هما «محتوى» الذاكرة و«آليات» تدبير هذا المحتوى، فإن العملية التعليمية بدورها تنقسم إلى «محتوى» المادة التعليمية وإلى «إجراءات» تبليغ هذه المادة إلى المتعلم. وعليه فإن المستوى الأفقي يقودنا إلى تحليل كل من «محتوى المعجم الذهني» و«محتوى المادة التعليمية»، والمستوى العمودي يساعدها على تناول كل من «آليات اشتغال المعجم الذهني» و«إجراءات تبليغ المادة التعليمية».

وحيث إن الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو موضحة أهمية المعجم الذهني لدى المتعلم ضمن سيرورات اكتساب اللغة وفهمها وإنتاجها واستخلاص أهم تجلياته في تطوير العملية التعليمية. فإن المقصود بهذا المعجم هو ذلك الحيز من الذاكرة البعيدة المدى الذي تُخزن فيه اللغة مقرونة بقواعد تدبيرها، وتسمح للمتعلم بالنفاذ إليه وتوظيف مضامينه ومعطياته في عمليات فهم اللغة وإنتاجها وفق «مداخل معجمية» محددة. إن استعمال مصطلح «مدخل معجمي» وليس «كلمات» أو «مفردات»، يجد تبريره في الاعتبارات التالية:

- أولاً: إن الفرد يمتلك معجماً ذهنياً يشمل قسماً مهماً من الكلمات التي تنتمي إلى لغته.

« أستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهرارز - فاس »

المعجم الذهني وتطوير النظام التعليمي

◆
بنعيسى زغبوش
*

- **ثانياً:** يحتوي هذا المعجم أيضاً على أشكال تحقق هذه المداخل سواء في أصوات أو حروف...
- **ثالثاً:** ترتبط هذه المداخل بتحديداتها اللسانية كما نجد ذلك مثلاً في القواميس العادية، وترتبط أيضاً بمعارف موسوعية خارج لسانية⁽¹⁾.
- **رابعاً:** يشتمل المعجم كذلك على الخصائص النحوية والتركيبية والمورفولوجية للكلمات، وعلى أشكال تنظيم هذه المداخل لتكوين جمل سليمة نحويًا ومقبولة دلاليًا.
- **خامساً:** إن هذه المداخل قد تتمظهر على شكل كلمات تتكون من حرف واحد مثل «و» و«او» والعطف أو المعية... وقد تتمظهر في كلمة مستقلة «جمل»، وقد يتكون المدخل من كلمتين «لوحة المفاتيح» «قوس قزح»، أو من عدة كلمات كما هو الأمر في التعبيرات المسكوكة «ضرب عمر وأخماسا في أسداس». إن ما يميز هذه المداخل هي أنها ترتبط بدلالة محددة واحدة وقد تتحقق هذه الدلالة من خلال كلمة أو مجموعة كلمات.
- **سادساً:** لا يمكن فصل هذه المداخل عن آليات تدبيرها، وبذلك فالمعجم الذهني يتكون من محتوى معين ومن آليات لتدبير هذا المحتوى.
- **سابعاً:** إن هذا المعجم الذهني يسمح للفرد باستحضار التعريف اللسانية للكلمات وأبعادها الموسوعية، وتصحيح الأخطاء تلقائياً، ومعالجة المترادفات، والأضداد، واللا كلمات، والتراكيب اللغوية السليمة، والتشبيهات، والاستعارات، وضبط خصوصيات السياق، ومعارف أخرى تمثل البعد التداولي في الخطاب...
- انطلاقاً من هذه الحثيات التقديمية، سنحاول في هذه الدراسة تقديم تصور ثلاثي الأبعاد يجمع بين ما هو نظري-منهجي (طرح أهم نماذج المعجم الذهني) وما هو إجرائي-إمبريقي (القيام بدراسة ميدانية) وما هو تطبيقي يفتح على آفاق تربوية تعليمية (طرح إمكانات تطوير العملية التعليمية).

1. تاطير نظري

تتقاطع إشكالية هذه الدراسة مع الإشكالات المطروحة في السيكلوجيا المعرفية⁽²⁾، انطلاقاً من كون المعجم الذهني (Segui, 1992: 71-72)⁽³⁾ لم يصبح جزءاً خاصاً من الذاكرة البعيدة المدى إلا حديثاً بفضل التأثيرات القوية للإعلاميات وللذكاء الاصطناعي في جانبه النظري خاصة. وهو الأمر الذي يفيد أن هذا الموضوع تتجاوزه تيارات عديدة وتتقاطع فيه نظريات مختلفة: الشيء الذي يقضي إلى بلورة نماذج (Modèles) خاصة بأبعاد نظرية متعددة، ولا يقضي إلى تطوير نظرية بعينها⁽⁴⁾. وبذلك أصبحت نماذج التقييس Simulation (زغوش، 2003) تفرض نفسها على التيارات المعرفية بسبب طابعها العلمي والتكنولوجي الذي اكتسبته من علاقاتها بالعلوم العصبية والذكاء الاصطناعي (Fuchs و Le Goffic, 1992: 911) وتقنيات علوم الحاسوب، للتعبير عن نماذج عمليات التفكير الإنساني (Huffman وآخرون، 1991: 952). من خلال بناء نموذج مصغر لها يقوم بوظيفة إحدى الآليات المكونة للذاكرة. وإذا كان ما يضيف على النموذج اللغوي في السيكلوجيا صفة

التعقيد هو محاولة تقيس النشاط الذهني باعتباره معالجة للمعلومات. فإن الأبحاث النظرية حول الذاكرة من جهة، وانبثاق نماذج خاصة عنها من جهة أخرى. قد أفضيا إلى تمييز مهم بين مكوناتها وآليات اشتغالها. وقد انعكس هذا التمييز على نماذج تقيس المعجم الذهني (زغبوش، 2001)، والتي يمكن تقسيمها إلى تيارين كبيرين لهما أبعاد سيكولوجية تدعمها المعطيات اللسانية ومنهجية التشبيه بالإعلاميات:

يتمثل التيار الأول في النماذج التي اهتمت ببنية المعجم الذهني⁵⁵. وركزت على الجانب الهندسي (أي شبكات التنظيم) والمعارف الصريحة. حيث تناولت بالدرس نتيجة عمليات المعجم الذهني من خلال تمثيل المعارف الدائمة.

ويتمثل التيار الثاني في نماذج تهتم بسيرورات اشتغال المعجم الذهني⁶⁰. وقد ركزت على الجانب الوظيفي والمعارف الإجرائية، حيث حاولت تحديد العمليات التي تشتغل داخل المعجم الذهني. وعندة نتائج معالجة معينة (مثل فهم جملة أو نص صغير).

وإذا كانت نماذج الشبكات الهرمية للمعجم الذهني تتوحد في منظورها التراتبي، فإنها تنقسم إلى نماذج الشبكات المترابطة، ونماذج امتداد التنشيط. أما نماذج رصد الكلمات التي تتفق حول أهمية المؤثرات السياقية والتفاعلية في النفاذ إلى المعجم، فإنها تنقسم بدورها إلى نماذج التعرف على الكلمات المرئية، ونماذج التعرف على الكلمات المنطوقة. وقد سمحت هذه النماذج بتأسيس تراكم نظري يمكن توظيفه لكشف بنية المعجم الذهني ومختلف العمليات السيكلوجية التي تشتغل أثناء اكتساب اللغة وفهمها وإنتاجها. وبالرغم من عدم تطور نماذج جديدة للمعجم الذهني تطوراً كفيلاً، بسبب ارتباط جل مقاربات هذا الميدان بالنظريات الإعلامية ونظريات الذكاء الاصطناعي والمستجدات التقنية للحواسيب، فإن اقتران هذه النماذج بالإعلاميات لم يكن ليشكل خلفية نظرية لها، بل شكل سندها الإمبريقي ومنهجها الأساسي في تبرير افتراضاتها والتحقق من نتائجها تجريبياً.

تدفعنا هذه المعطيات النظرية إلى التساؤل عن أهمية هذه الدراسة من جهة، وأوجه التقاطع بين المعجم الذهني والعمليات التعليمية من جهة أخرى. ويحملنا الجواب عن هذا التساؤل إلى الانطلاق من رصد عدة وقائع تتفق على أهمية المخزون الفردي للمتعلم. ونحملها في الآتي:

- يستمد موضوع المعجم الذهني أهميته من كونه جزءاً من الذاكرة العامة للإنسان، والذاكرة ليست شكلاً بسيطاً للمعرفة cognition ولكنها شكل المعرفة نفسها (Tiberghien, 1991). وبذلك أصبح المعجم الذهني إحدى ركائز دراسة البنية المعرفية لدى الفرد.

- إن الكشف عن محتوى المعجم الذهني للمتعلم أضحى يكتسي أهمية بالغة لما له من تأثير على مردودية المتعلم ومستواه المعرفي. وفي هذا الإطار أثبتت دراسة أحد المعاهد⁷¹ فقر المخزون اللغوي للتلميذ العربي (800

مدرك، مقارنة مع التلميذ الغربي (1500 مصطلح) (ابن عبد الله، 1997: 46-47). ويتأكد هذا الأمر أكثر بملاحظة ارتباط تفهيم مستوى اللغة الفرنسية في الجامعة المغربية بتفهم المخزون المفرداتي أساساً⁽⁸⁾.

- إذا كانت مصطلحات العلوم الحديثة تتزايد كل يوم بنحو 50 مصطلحاً جديداً، حسب تقرير لمنظمة اليونسكو⁽⁹⁾، فإننا نساءل عن كيفية استيعابها سواء على مستوى المنهج الذي يجب اتباعه أو على مستوى المادة المعرفية نفسها التي يجب تعلمها. ومدى قدرة التعليم الحالي على التكيف وفقها. مادام المستقبل يميل أكثر نحو التخصص بسبب تشتت العلوم وتفرعها واتساع مجالاتها.

- تعتبر طبيعة تكوين اللغة العربية معقدة بشكل كبير سواء على مستوى شكل الحروف وتآلفها في البنيات المورفيمية وانتظامها في جمل معينة، أو على مستوى نظام الحركات وما يوفره من إمكانات تنوع رتب الكلمات والمقولات في الجملة، أو على مستوى خصوصيات كتابة الحروف التي لا تتميز بالاستقرار بل يتغير رسمها حسب موضعها في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها⁽¹⁰⁾. كل هذه الخصوصيات تدفعنا إلى التساؤل عن مدى التعقيدات التي تثيرها على مستوى الإدراك والتمثل والنفوذ إلى المخزون اللغوي والمعالجة الذهنية⁽¹¹⁾، وقبل هذا وذاك على مستوى تعلمها.

2. إجراءات جمع المعطيات المتعلقة بالمعجم الذهني

إن رصد أهم مظاهر اشتغال المعجم الذهني يكمن أولاً في توفير المادة التي ستمكننا من الكشف عن محتواه. وقد ارتأينا أن أفضلها هو الاشتغال على الإنشاءات التي ينتجها التلاميذ بشكل حر في القسم. وبذلك وقع اختيارنا على عينة تتكون من 72 تلميذاً يتوزعون على أقسام السابع والثامن والتاسع إعدادي، حيث ذهبنا بعد جمع ما انتجوه من إنشاءات على امتداد سنة دراسية بكاملها⁽¹²⁾، إلى القيام بعمليتين اثنتين⁽¹³⁾:

* رصد محتوى المعجم الذهني من خلال عملية الكشف عن جزء من المخزون اللغوي للتلميذ في هذه المرحلة الدراسية انطلاقاً من استخلاص قاموس يختص بتكرارات الكلمات في الإنشاءات وتنظيمها وفق ميادين بيولوجية وسيكولوجية وفيزيائية⁽¹⁴⁾.

* رصد بعض آليات تدبير محتوى المعجم الذهني من خلال عملية الكشف عن طبيعة معالجة التلاميذ للكلمات انطلاقاً من استخلاص مسرد الأخطاء التي ارتكبها هؤلاء أثناء صياغتهم للإنشاءات وتبويبها وفق طبيعتها إلى أخطاء إملائية ونحوية ومعجمية.

1.1. قاموس التكرارات

بعد جردنا لجزء من الكلمات التي تتوفر عليها معجم التلميذ الذهني والتي وردت في الإنشاءات، وزعناها وفقاً لتصورات نظرية النظريات إلى ثلاثة ميادين أساسية وهي الميدان البيولوجي والميدان السيكولوجي والميدان الفيزيائي (الجدول 1):

الميدان	المواضيع		المدخل		التكرارات	
	العدد	النسب %	العدد	النسب %	العدد	النسب %
بيولوجي	10	31	930	28	10719	28
سيكولوجي	19	60	1653	51	19099	50
فيزيائي	3	9	684	21	8458	22
المجموع	32	100	3267	100	38276	100

الجدول 1 جدول توضيحي لعدد المواضيع وعدد المدخل والتكرارات

يوضح الجدول (1) كيف ترتفع هذه النسب خطياً في كل ميدان من الميادين الثلاثة السالفة، انطلاقاً من عدد المواضيع مروراً بعدد المدخل وصولاً إلى عدد التكرارات. كما يوضح كيف ترتفع النسب بشكل متناسب بين التكرارات والمدخل، حيث نلاحظ نوعاً من التوازي بين نسبة تكرار الكلمات وعدد مداخلها في الميدان السيكولوجي، وهو نفس التوازي الذي نلاحظه بالنسبة للميادين الآخرين. وعليه ندرك أن الميدان السيكولوجي الذي عرف معالجة أكبر عدد من مواضيع الإنشاءات قد نجم عنه أكبر عدد من المدخل، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع عدد التكرارات. كما أن ذلك يتحقق عكسياً بالنسبة للميادين الباقين. وسنحاول رصد أهم الاستزادات السيكولوجية والتربوية لهاته النتائج، أثناء تحليلها ومناقشتها.

2.2. مسرد الأخطاء

إن استخلاص مسرد الأخطاء التي ارتكبتها التلاميذ في إنشاءاتهم، يُعبر عن كيفية النفاذ إلى المعلومات في المعجم الذهني وبخاصة علاقة المنطوق بالمكتوب وطبيعة المعالجات التي يخضعها المتعلم محتوي معجمه الذهني؛ وكيفية تطبيقه للقواعد اللغوية. وستفيدنا هذه الأخطاء في شرح كيف يفهم التلميذ المفردات وكيف يتمثلها وكيف يتجهها، سواء على مستوى التركيب اللغوي والدلالي أو على مستوى طبيعة الأخطاء التي يرتكبها. أما فيما يخص عدم التوظيف الدقيق للكلمة أو الخطأ الذي تعكسه الكلمة ذاتها (أي كيف تسقط بعض الحروف سهواً من الكلمة)، أو كيف يُعوض حرف بحرف آخر، فهو يدل على عدم التمكن من الكتابة السليمة للكلمة. الشيء الذي يدل على عدم اكتمال المعجم الذهني الذي يخضع في البداية لعملية تعلم شاملة تفرض تعلم كل المفردات كيفما كانت طبيعتها، لتصبح أكثر تعميماً وخاضعة لتعلم قواعد اكتساب الكلمات وإنتاجها حسب قواعد الاشتقاق والتصريف والنحو والقواعد الإملائية¹⁵. وقد صنفتنا الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ وفق ثلاثة معايير: إملائية ونحوية ومعجمية (الجدول 2):

النسب المئوية	عدد الأخطاء	طبيعة الخطأ
28%	388	أخطاء نحوية
50%	696	أخطاء إملائية
22%	305	أخطاء معجمية
100%	1389	المجموع

الجدول 2 توزيع الأخطاء حسب طبيعتها

نلاحظ أن الأخطاء الإملائية تستحوذ على الحيز الأكبر من الأخطاء، وهو ما يمثل مؤشرا هاما على وجود خلل بين التمثيل الصوتي للكلمة وتمثيلها الإملائي. وإذا كانت نسبة الأخطاء المعجمية والنحوية متقاربة، فإن الأخطاء المعجمية تُعبر عن امتداد الدارجة في اللغة العربية لدى المتعلم من جهة، وعدم ضبط استعمال بعض الألفاظ حسب حمولتها الدلالية الدقيقة من جهة ثانية. أما الأخطاء النحوية فإنها تُعبر عن عدم اكتمال بلورة قواعد لضبط اشتغال المفردات سواء على مستوى استخلاص الجمع من المفرد، أو ضبط قواعد التصريف أو الربط النحوي بين مكونات الجملة... الخ. كما تُعبر عن عدم الإدراك الصحيح لقيود تطبيق قاعدة معينة. وإذا أخذنا بعين الاعتبار الأخطاء الإملائية والنحوية باعتبارها ناتجة عن خلل في تطبيق قواعد معينة فإننا سنحصل على نسبة 78% من الأخطاء، وهو الأمر الذي يعكس خلافا في توظيف المتعلم للقواعد.

3.2. تحليل المعطيات ومناقشتها

انطلاقا من أن المعرفة الذهنية ذات طبيعة رمزية، لا يمكن معاينتها مباشرة، بل الاستدلال عليها من خلال مقارنة المدخل input بالمرحج output. فقد حاولنا السير وفق هذا المبدأ السيكولوجي المعرفي من خلال استخلاص قاموس التكرارات الذي يعبر عن جزء من محتوى المعجم الذهني، ومسرد الأخطاء الذي يعبر عن بعض آليات اشتغاله. وعلى أساس ذلك سنحاول مناقشة هذه المعطيات وتحديد الاستلزامات السيكولوجية والتربوية المرتبطة بها. من خلال البحث عن السند السيكولوجي للعملية التربوية المأمولة، منطلقين في بلورة تصورنا من مستويين اثنين:

* نناقش في المستوى الأول محتوى المعجم الذهني، انطلاقا من معجم التكرارات ومسرد الأخطاء المعجمية. على اعتبار أن الأخطاء المعجمية تكشف عن وجود خلل في شحن الكلمات بمعاني محددة، وعن امتداد الدارجة في لغة المتعلم. ومن ثمة فإن التلميذ يوظف الكلمات حسب دلالة خاصة به، أو حسب تقاربها الفونولوجي مع كلمة مشابهة. ويجد هذا المعطى تفسيره في أن المعنى يتحدد من خلال تعارض العلامة اللغوية مع علامات أخرى انطلاقا من كونها خاضعة لمبدأ الاعتباطية (أي سوسير 1987). وبذلك فإن العلاقة بين شكل الملفوظ ومعناه تخضع لمنطق التعلم، الذي قد يؤدي إلى شحن الكلمة بغير معناها المتداول. وهو ما لاحظناه في الأخطاء المعجمية (22%)، وما دام أن الأفراد «يُمعجون» اللغة حسب مستوى التعليم والخبرة

في ميدان معين. فإن الانخفاض النسبي لنسبة الأخطاء المعجمية يفيد أن المشكل لا يكمن في تعلم مفردات جديدة. لأنها مسألة طبيعية تخضع لنمو الطفل. ولكنه يكمن في تطوير آليات تدبير المعجم. لإقامة العلاقات بين شكل الكلمات وحمولاتها الدلالية.

* وناقش في المستوى الثاني آليات تدبير محتوى المعجم الذهني. انطلاقاً من الأخطاء الإملائية والنحوية. على اعتبار أن الأولى (50%) تكشف عن الخلل بين التمثل الصوتي للكلمات وتمثلها الإملائي. إذ الغالب في هذه الأخطاء أن التلميذ يكتب الكلمة كما ينطقها؛ وأن الثانية (28%) تكشف من جهتها عن وجود خلل في تطوير قواعد تدبير الكلمات. وتتجلى هذه المسألة بالخصوص في صعوبات الربط بين مكونات الجملة وصعوبة تطبيق قواعد الاشتقاق والتصريف. وهو ما يوضح أن المتعلم لم يطور بما فيه الكفاية آليات لتدبير الكلمات والربط بينها.

إذا كانت الملاحظتان السابقتان تؤكدان على وجود خلل مزدوج في النظام التعليمي: الأول يتعلق بتشتت محتوى مادة التعليم. والثاني يرتبط بقصور في تطوير آليات الاشتغال، فإن السؤال المطروح هو: كيف نتجاوز هذا الخلل المزدوج؟ إن بعض عناصر الإجابة عن هذا السؤال ذي الأبعاد التربوية تجد جذورها وامتداداتها الأساسية في المعطيات السيكولوجية ذات التوجه المعرفي ضمن إشكالية النمو والتعلم⁽¹⁶⁾. ويمكن إجمال مناقشة معطيات التجربة السالفة ضمن المحاور الأساسية التالية:

1.3.2. معارف الطفل العفوية

يشكل الاهتمام المتزايد ببينة المعارف وتطورها وبخصائصها حسب طبيعة «الميادين» التي تنتمي إليها واحداً من المقومات الأساسية للسيكولوجيا المعرفية التي أصبحت أبحاثها تتمحور حول المعارف «العفوية» spontanées أو «السادجة» naïves، التي يبلورها الأطفال بخصوص الظواهر التي يلاحظونها في حياتهم اليومية؛ قبل كل تعلم ممنهج للنظريات العلمية (أحرشواو، 1993، 203؛ Lautrey و Mazens، 1999، 1). وفي هذا الإطار يتخذ مفهوم «الميدان» معنى خاصاً؛ إنه يتعلق بجزء من العالم للفرد تجربة فيه. وتطابق هذه الأجزاء من العالم «نظريات ساذجة» théories naïves، بمعنى أنظمة معارف ومعتقدات توضح مجموعة من الظواهر المنتمة لميدان معين، والقوانين التي تتحكم فيها، مثل البناءات النظرية الساذجة المتعلقة بالكائن الإنساني باعتباره ينتمي للميدان الإنساني: أي نظرية سيكولوجية ساذجة (Carey، 1985، 1991، Melot، 1997)، وتلك المتعلقة بميدان الأحياء: أي نظرية بيولوجية ساذجة (Carey، 1985، 1991)، وتلك المتعلقة بميدان الأشياء: أي نظرية فيزيائية ساذجة (Spelke، 1988). ويفيد هذا الاتجاه السيكولوجي المعرفي الذي يسمى «نظرية النظريات» بأن معارف الطفل تنظم على شكل «نظريات». ولا تعني النظريات بالضرورة تلك المتعارف عليها علمياً، بل نظريات ساذجة يكونها الطفل بطريقة تلقائية طبيعية. انطلاقاً من تجاربه اليومية وتفاعلاته مع المحيط والآخر. ويؤكد Cordier (1991) على هذا التصور بانطلاقه من افتراض أن الطفل يتوفر منذ الصغر على عدة نظريات ساذجة ومحدودة ومستقلة ومنسجمة نسبياً. يمكن أن تشكل أسس فهم أنصج لظواهر أخرى. كما يدعم Lautrey Mazens

(1999: 3-4 هذا الطرح بسرء مجموعة من الأبحاث¹⁷ التي تعتبر أن المعارف الساذجة عبارة عن نظريات. وبالرغم من أن المعارف الساذجة تختلف كثيرا عن المعارف العلمية. إلا أنها تشترك معها في إمكانية انتظامها على شكل أنظمة تفسيرية منسجمة تسمح للفرد بالقيام بتفسيرات معينة لمعطيات الواقع. بهذا المعنى يبقى من المفترض أن الطفل يلور نظريات ساذجة تتأسس خلال الطفولة الصغرى على المعارف المكونة انطلاقا من الحياة اليومية، وتشابه على مستوى بنائها مع النظريات العلمية التي تتأسس على المعارف العلمية.

2.3.2. أهمية المعارف السابقة في اكتساب معارف جديدة

إن اكتساب معارف جديدة وحدث تغييرات هامة في نظام الطفل المعرفي. يكونان مشروطين بعلاقة جدلية بين المعارف السابقة والتعلم الجديدة، مادام أن كل تعلم يفترض تدخل المعارف السابقة لمعالجة المعارف الجديدة: لتصبح بدورها معارف سابقة تساهم في معالجة معارف جديدة. وهكذا دواليك. فيصبح التعلم بهذا المعنى عبارة عن سيرورة لتغيير المعارف واستقرارها وتطويرها إلى معارف جديدة. لكن الأمر يشذ عن هذه القاعدة عندما تخضع معارف الفرد المفهومية للمراقبة النسبية (ما يسمى في بعض الأحيان مستوى الخبرة) وتكون مرتبطة بميدان محدد (كرة القدم، الشطرنج، الديناصورات...)، حيث يصبح من الصعب توضيح دور النمو، لأن أولئك الذين «يعرفون أكثر» تكون آداءاتهم أحسن من الآخرين، مهما كان سنهم⁽¹⁸⁾.

وعلى أساس ذلك استخلص Fayol وMonteil (1994: 100) أن للمعرفة السابقة تأثيرا أهم من قيود النمو، بحيث توصلا في محاولتهما لتفسير تفوق الخبراء في كفاءات الذاكرة القصيرة المدى (تذكر حرا أو متتالي)، من خلال استحضار دراسة Ornstein وNaus (1983) التي أكدت أن عدد العناصر المعجمية التي يمكن تكرارها في نفس الوقت (تكرار ذهني تراكمي) ترتفع مع ارتفاع مستوى المعرفة في ميدان معين⁽¹⁹⁾، إلى أن تشغيل الإجراءات يتم غالبا بشكل عفوي عندما يقوم الأفراد -حتى الصغار- بمهمة تركز على معارف سابقة تتعلق بميدان مرجعي. في حين يبدو أن تشغيل نفس الإجراءات يصبح أندر وقليل النجاعة في غياب المعارف السابقة. وبذلك تؤثر معارف الفرد السابقة والمرتبطة بميدان مفهومي معين على طبيعة الإجراءات التي يتم تشغيلها⁽²⁰⁾. وهو ما يدعم تصورتنا في أن تخصص التعليم. واقتصره على تلقين معطيات تتعلق بميادين محددة تتماشى والسيرورات الطبيعية لنمو المتعلم، ستكون نتاجه أفيد على المتعلم وعلى العملية التعليمية وعلى تطور المجتمع ككل. وحيث إن التركيز على ميادين محددة في العملية التعليمية يؤدي إلى تطوير المعطيات الموجودة سلفا في الذهن، فإنها تساهم في تنظيم أمثل للمعلومات واستحضار أفضل لها.

3.3.2. المدرسة بين المعارف العفوية والمعارف العلمية

يفيد التصور السابق أن المتعلم يلتحق بالمدرسة وهو مزود بمعطيات طورها بشكل طبيعي. ومن هذا المنطلق تصبح المدرسة ملزمة بالعمل على تدعيم هذا التوجه والدفع به إلى مداه الأقصى، من خلال تحويل المعارف المرتبطة بهذه المعطيات، من معارف عفوية إلى معارف علمية، وبالتالي تحقيق الانسجام بين النمو والتعلم الذي

تعتبره السيكولوجيا المعرفية الحديثة تحويلاً للمعارف من حالة بدائية أولية (أي الطفل المبتدئ) إلى حالة نهائية مستقرة (أي الراشد الخبير) تتميز عن الأولى بتنظيم أقوى لهذه المعارف واستعمال فعال لها (أحرشاو والزاهر، 2000). وبذلك تكون المدرسة بصدده خلق نوع من التوازن بين النمو والتعلم ضمن سيرورة اكتساب المعارف ذات التوجه السيكولوجي المعرفي الذي يعتبر النمو/التعلم سيرورة واحدة لاكتساب المعارف (أحرشاو، 1999: 76). لكن هذا التصور يستلزم تغيير النظرة للمتعلم الذي أصبح يشكل الحلقة الأساسية في العلاقة بين السيكولوجيا والتربية. وأضحى يوصف بالعنصر الماهر الفعال الذي يسهم بنشاط في تعلمه منذ سن مبكر، ويلتحق بالمدرسة وهو مزود بمجموعة من المعارف العفوية (Mazens و Lautrey، 1999). ما على المدرسة إلا أن تعمل على تحويلها من مستوى سياقها الطبيعي التلقائي الواقعي إلى مستوى سياقها المدرسي العلمي المنظم (أحرشاو والزاهر، 2000). وإذا كان التلميذ يكتسب جل الخبرات وينمّيها في المرحلة الدراسية، فإننا نسجل أهمية الدور الذي يجب أن تلعبه المدرسة لتطوير كفاءات المتعلم، والمتمثل بالخصوص في تغيير محتوى ما يُدرّس للتلميذ، والذي لا يراعي في مدارسنا الحالية إمكانات خلق نوع من التوازن بين النمو الطبيعي للمتعلم وما يلقن له من مادة معرفية.

يكمن المشكل المطروح إذن في تحديد الكيفية الملائمة لتمكين المتدريس من تطوير معارفه ومهاراته. ضمن إشكالية طبيعة العلاقة التي تجمع بين السيكولوجيا والتربية⁽²¹⁾، والتي تحم الكشف عما تلعبه المدرسة في بُعديها البيداغوجي والديداكتيكي. والسيكولوجيا في بُعديها النظري والمنهجي، من دور أساسي في سيرورة اكتساب المعارف وتحويلها من مستوى أولي إلى مستوى نهائي، أو من نظريات ساذجة إلى نظريات علمية. عندها يصبح المقصود بالنمو/التعلم كسيرورة لاكتساب المعارف هو الانتقال بالمتعلم من الحالة التي يكون فيها مبتدئاً إلى الحالة التي يصبح فيها خبيراً (أحرشاو، 1999: 82). وللوصول إلى هذا الهدف، يجب على المدرسة أن تتقل من تلقين معطيات جاهزة إلى تعليم مجموعة من المهارات العالية المستوى (Resnick، 1987). تتعلق بكل الحقل التربوي: القراءة والإنتاج الكتابي وحل المشاكل (Fayol و Monteil، 1994: 92)⁽²²⁾.

4.3.2. من الحشو بالمعلومات إلى تلقين المهارات

يكمن مشكل التعليم إذن في الانتقال من حشو المتعلم بمعلومات جاهزة إلى تلقينه مهارات عليا. تقتضي إحدى الحلول المفضلة حالياً تدريس الاستراتيجيات، التي من المفروض أنها تقدم للمتمدرس مجموعة من الآليات الملائمة القابلة للتحويل والكفيلة بمساعدته على تعلم التعلم، وعلى حل المشاكل التي تثيرها الحياة المدرسية أولاً والحياة اليومية بعد ذلك (Fayol و Monteil، 1994: 92). وإذا كان المقصود بالاستراتيجية حسب Baastien (1987: 11) هي خطة لتنسيق الأفعال. طورها الأفراد بهدف إنجاز مهمة معينة. فإن الاستراتيجية عادة ما تتمظهر على شكل وحدات يُفسي أداؤها إلى تنظيم خطوات عديدة على طريق إيجاد الحل. وبذلك فالاستراتيجية متوالية مندمجة من الإجراءات المنتقاة بلوغ هدف معين من خلال الاستثمار الأمثل للكفاءة (Fayol و Monteil، 1994: 93). وحيث إن كل استراتيجية تتطلب انتقاء إجراء معين، من بين

إجراءات أخرى عديدة، فإن هذه الإجراءات يمكن أن تكون عامة جداً (مثلاً ضرورة التنظيم المقصود لبلوغ هدف معين) كما يمكن أن تكون خاصة جداً (مثلاً أن يطرح الفرد على نفسه أسئلة ليتأكد من أنه قد فهم النص جيداً).

لكن ما يجب التركيز عليه في هذا الإطار هو أن دراسة الاستراتيجيات قد تطورت في البداية في حقل دراسة الذاكرة، وأصبحت لاحقاً موضوع أبحاث في حقول معرفية أخرى، ترتبط بشكل قوي بالمواد المدرسية: مثل القراءة والإنتاج اللغوي وتلخيص النصوص والرياضيات... الخ. إلا أن ما يميز الإجراءات التي تمت دراستها (مثل التكرار الذهني والتفهي، catégorisation والبلورة وتقييم الفهم والتلخيص والرجوع إلى الوراثة...) هي أنها ترتبط بحقول مفهومية ضيقة تتأسس على المعارف السابقة للفرد (Fayol وMonteil، 1994: 103)، وتُستعمل بشكل عفوي، وتُنشَط آلياً عندما تتعلق المهمة المطلوب إنجازها بميدان معرفي يكون الفرد متمكناً منه بشكل كافٍ. وحيث إن المشكل المطروح على دارسي الاستراتيجيات هو كيفية اكتسابها وتشغيلها وتوظيفها وتعميمها بهدف حل مشاكل الفهم والإنتاج والتعلم، فإن استعمالها يتطلب حسب Schneider وPressley (1989) التمكن من مختلف الإجراءات وإمكانيات تأثيرها وشروط استعمالها ووجه نجاعتها المحتملة. كما يتطلب استعمال الاستراتيجية القدرة على انتقاء الإجراء الأكثر ملاءمة وتشغيله والتحكم فيه. وفي هذا الباب، استخلص (Fayol وMonteil، 1991: 49-59)، خلال مراجعتهم لمجموعة من الدراسات²³، إمكانية تعلم الأفراد: بما في ذلك الأطفال الصغار، العديد من إجراءات الاستراتيجيات واستعمالها بنجاعة. وإذا كان البعض منها يتطور بشكل قد يتفاوت في درجة «العفوية» (التكرار الذهني)، فإن البعض الآخر منها لا يتبلور عند بعض الأفراد إلا إذا خضعوا للتدريب. وعليه فإن الفشل قد يتولد عند الطفل نتيجة عجزه عن تشغيل الاستراتيجيات والإجراءات اللازمة لمواجهة وضعية ما أو لحل مشكلة معينة، ولا يتولد عن عدم الفهم أو المعرفة (أحرشواو، 1998؛ أحرشواو، 1999: 88). ونؤكد هذه النتيجة بدراسة Franks وآخرون (1981)²⁴ التي خلصت إلى أن أطفالاً من القسم الخامس (11-01 سنة)، في حالات الفشل، استطاعوا تطوير كفاءات فهم النصوص بعد تدريبهم على التكرار الذهني من خلال إقامة علاقات دالة بين المعلومات المتوفرة في النصوص.

3. تطوير العملية التعليمية

نصل في هذا المستوى من التحليل إلى مناقشة المعطيات التي تناولناها على ضوء الواقع التعليمي ببلادنا. فباعتبار أن الهدف من التعليم لم يعد هو تكوين الأطر ومغربتها لولوج ميدان التعليم والإدارة (Hdiya، 1989)²⁵، فإن تغيير الهدف منه إلى تطوير البحث العلمي وخلق جيل من الباحثين المتخصصين والمبدعين الذاتيين يعتبر أمراً ملحاً. يدفعنا هذا المعطى إلى الاقتناع بأن تطوير العملية التعليمية يكمن في تعديل محتويات التعليم ومنهجياته وكيفية توزيع التلاميذ على الأقسام، وأخذ قدراتهم المعرفية بعين الاعتبار. وإذا كان على الأستاذ حالياً أن يُوفق بين مستويات التلاميذ المتباينة وأن يتوجه بالخطاب إلى تلميذ نمطي، فإن ذلك يتم غالباً

على حساب ضعيفي المستوى الذين لا يتمكنون من مساهمة العملية التعليمية وبالتالي ارتفاع نسبة الفشل في صفوفهم؛ وعلى حساب مرتفعي المستوى الذين لن يتمكنوا من استغلال قدراتهم الذهنية العالية بشكل أمثل. وعلى هذا الأساس، فإن العملية التعليمية بهذا الشكل، وبدل أن تتمكن من تكوين نخبة من المعلمين المتخصصين القادرين على الخلق والإبداع، ضمن واقع معقد ومتغير باستمرار، ستعمل على إنتاج فئة نمطية من المعلمين متوسطي المستوى، يعيدون إنتاج ما هو سائد.

ونحن إذ نسجل هذه الوقائع، لا نحاول النيل من كفاءة الأطر المغربية الحالية أو نشكك في قدراتها العلمية والمعرفية، ولكن هدفنا من ذلك تطوير العملية التعليمية لتكون أكثر انسجاماً مع الخصوصيات الفردية ومع متطلبات المجتمع ورهاناته، مادامت العملية التعليمية الحالية قد استنفذت وحققت الأهداف التي سطرت من أجلها. ومن ثمة وجب تحديد أهداف أخرى يكون التخصص أهم سماتها، وفق مرجعية سيكولوجية معرفية تزاوج، في سيرورة الاكتساب، بين النمو والتعلم وتأسس على دفع المتعلم إلى التعلم الذاتي وفق استراتيجيات محددة (أحرشواو، 1999)؛ (أحرشواو والزاهر، 2000؛ Fayol وMonteil، 1994)، وحسب متغيرات الواقع. وهو الأمر الذي يستلزم إعادة النظر في المرجعيات الأساسية للأنظمة التربوية السائدة عندنا لتحسين شروط التحصيل والاكتساب.

واعتباراً لما سلف، من الأفيدي تطوير طرق جديدة للتعلم بإمكانها أن تُسهّل مرور المعلومات من الذاكرة البعيدة المدى وإليها. فالتعلم بهذا المعنى يستلزم تطوير آليات تخزين المعلومات واسترجاعها، وهو ما يمكن استثماره تربوياً في التدريس، ووضع البرامج التعليمية من خلال خلق تخصصات تتميز بانسجام مضامينها ووضوح أهدافها ونجاعة مناهجها، لتطوير مهارات واستراتيجيات التعلم الذاتي عوض العمل على حشو الذاكرة بالمعلومات المتباعدة المضامين، والمشتتة الأهداف، والتي لن تؤدي إلا إلى خلق جيل من المعلمين الموسوعيين، يتنافر تكوينهم مع مستلزمات سوق الشغل، ويستدعي إدماجهم إعادة التكوين وكل ما يسببه ذلك من هدر للإمكانات والطاقات والاعتمادات.

إذن، انطلاقاً من أطروحات نظرية النظريات، نرى أنه من الأجدر توزيع التعليم ككل إلى ثلاثة تخصصات كبرى يلتحق بها المتعلم منذ إنهاء مرحلة الابتدائي ويجب أن تخصص لدعم اللغات والتركيز على قواعد اشتغالها. ويمكن تقسيم هذه التخصصات إلى مسالك ذات أبعاد سيكولوجية-اجتماعية، وأخرى ذات توجهات بيولوجية، وثالثة ذات أهداف فيزيائية. ويمكن ضبط هذه التوجهات من خلال التحكم في المحتويات التعليمية حسب نسبة المادة المعرفية في كل مسلك بالتركيز على أن تكون نسبة 70 مثلاً من المادة التعليمية مخصصة للعلوم البيولوجية و30 للميدان الباقيين، بالنسبة للمسالك التي تخصص في العلوم البيولوجية. ويكون الهدف من هذه العملية هو تكوين تقنيين متوسطين وتقنيين متخصصين وباحثين من مستوى عال في هذا الميدان حسب مدة تكوين كل فئة منهم. ويمكن قياس ذلك على المسلكين الباقيين في التخصصين الآخرين. وبذلك سيفتح التعليم فعلاً على محيطه، وسيعمل على تطوير قدرات المتعلم الذاتية لبعث روح الخلق والإبداع

فيه. وليس قَوْلَيْه وتكليفه خُلِقَ آلة تستجيب لمتطلبات سوق الشغل. كما نحاول بعض الأطروحات أن تُرَوِّج لذلك. من خلال شعار «ربط التعليم بسوق الشغل». فعلى العكس من ذلك. يجب على التعليم أن يخلق متعلماً فعالاً وقادراً بإمكاناته الذاتية على إبداع ميادين شغل جديدة. وتطوير الموجود منها. وترقيتها وليس التوافق معها. وبذلك نعكس شعار «تعليم يتماشى مع متطلبات سوق الشغل» إلى شعار تكوين متعلم مبدع قادر على تطوير إمكانات سوق الشغل». وعليه نُحوِّلُ مركز الاهتمام من «سوق الشغل» إلى «المتعلم». ولنا في الإعلاميات خير دليل على قولنا. إذ لم تتطور هذه الأخيرة خُلِقَ فرص شغل جديدة، بل إن إبداع الأفراد هو الذي جعلها ميداناً فسيحاً يستقبل أعداداً لا حصر لها من طالبي الشغل. خصوصاً مع تطور الأترنيت ومارافقه من فرص لاستيعاب كل من توفرت فيه شروط الخلق والإبداع والمبادرة.

إن التفكير في سوق الشغل كما هو مطروح الآن (أي حصر الإمكانات المتوفرة) وتكليف التعليم وفقها. سيقى دائماً محصوراً وقاصراً عن الاستجابة لطلبات الشغل المتزايدة. ما لم يعمل التعليم على تكوين أفراد مبدعين قادرين على توسيع آفاق سوق الشغل بإمكاناتهم الذاتية المبدعة ومبادراتهم الشخصية. لجعله سوقاً مفتوحاً على كافة أشكال الخلق والابتكار. ولن يتأتى ذلك إلا من خلال تكوين يعمل على تطوير كفاءات التعلم الذاتي. وتلقين استراتيجيات تسمح بفتح قدرات المتعلم ومهاراته. وتمكينه من التشبع بروح المبادرة وإبداع ميادين جديدة للتشغيل الذاتي. وبناء عليه. فإن المهم بالنسبة للعملية التعليمية هو البحث عن مناهج جديدة لتطوير استراتيجيات اشتغال الذاكرة بعيداً عن حشوها بالمعلومات. ولن تنجح هذه العملية إلا بالبحث عن إجراءات لنسج العلاقات بين العناصر الجديدة والعناصر المتوفرة قبلاً في الذاكرة. تتأسس على تلقين استراتيجيات تسمح بالتدبير الجيد للمخزون المفرداتي للمتعلم. والتحكم في تكرارات الكلمات وفي ميادين انتمائها. وبذلك نجتمع بين آليات التدريس (الاستراتيجيات) ومحتوى التدريس (التكرار والميادين) من منظور مندمج وهادف يساهم في بلورة معجم ذهني واضح المعالم ومنسجم المكونات ومتعدد قنوات النفاذ. وبهذا المعنى يفيد التعليم في تطوير مجال الخبرة. وما غير ذلك سيكون من الوهم التفكير في أن يكون لتدريب الذاكرة على مادة اصطناعية (مثل حفظ سلاسل من الكلمات)²⁶ إسهاماً إيجابياً في الاشتغال الذاكري العام. إن نمريناً من هذا القبيل لن يفيد في تعليم أية استراتيجية جديدة تساهم في تطوير آليات اشتغال الذاكرة والرفع من مستوى التعلم.

Bastien, C. (1987), *Shèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*. Paris: P.U.F.

Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA, MIT Press.

Carey, S. (1991). Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change? In S.Carey & R.Gelman (Eds), *Epigenesis of mind: Studies in biology and cognition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Chi, M.T.H. (1978), Knowledge structure and development, In R.S. Siegler (Eds), *Thinking: what develops?* Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Chi, M.T.H.; Ceci, S.J. (1987), Content knowledge: its role, representation and restructuring in memory development. **Advances in child development and behavior**, 20.

Collins, A.M.; Loftus, E.F. (1975), A spreading-activation theory of semantic processing, **Psychological Review**, 82.

Collins, A.M.; Quillian, M.R. (1969), A Retrieval time from semantic memory. **Journal of Verbal Learning and Behavior**, 9.

Cordier, F. (1999) Le développement des théories naïves sur le monde. L'exemple de la biologie, Colloque du 15-16-17/10/99, **Perception du monde et perception du langage**. Université de Strasbourg.

Cowan, N.; Saults, J.S.; Winterowds, C.; Sherk, M. (1991), Enhancement of 4 year-old children's memory span for phonological similar and dissimilar word lists. **Journal of experimental child psychology**, 51.

Fayol, M; Monteil, J.M. (1994), Stratégie d'apprentissage/apprentissage de stratégies, **Revue française de pédagogie**, 106.

Flavell, J.H.; Beach, D.R.; Chinsky, J.M. (1966), Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. **Child development**, 37.

Forster, K. (1976), Accessing the mental lexicon. In R. Wales & E. Walker, eds, **New Approaches to language Mechanisms**. Amsterdam: North-Holland.

Fuchs, C.; Le Goffic, P. (1992), **Les linguistiques contemporaines: repères théoriques**, Paris: Hachette.

Hdiya, M. (1989), «Crise d'une société: développement et identité», *Al Assas*, 91 (35-42).

Huffman, K.; Vernoy, M.; Williams, B.; Vernoy, J. (1991), **Psychology in action**, New York: John Wiley & Sons, Second Edition.

Kenney, T.J.; Cannizzo, S.R.; Flavell, J.H. (1967), Spontaneous and induced verbal rehearsal in a recall task. **Child development**, 58.

Lautrey, J; Mazens, K. (1999), Le changement conceptuel: l'évolution des idées naïves des enfants sur le son, **1ère journée Biontines d'étude du développement conceptuel et langagier de l'enfant de 1 à 6 ans**, Besanson, 2-3 décembre 1999.

Marslem-Wilson, W. (1984), **Function and Process in spoken word recognition: a tutorial review**, in Bouma & Bouwhuis.

Marslem-Wilson, W. (1992), Acces and Integration: Projecting Sound onto Meaning. in W. Marslem-Wilson (ed.), **Lexical Representation and Process**, Massachusetts: MIT.

Morton, J. (1970), A functional model of human memory. In D. Norman (ed.), **Models of Human Memory**, New York: Academic Press.

Morton, J. (1979), Word recognition, in J. Morton & J.C. Marshall (ed.) **Structures and processes**, Psycholinguistics Series, Vol.2:, London, P.Elek.

Morton, J. (1982), **Disintegrating the lexicon: an information processing approach**, in Mehler, Walker & Garrett.

Naus, M.J.; Ornstein, P.A. (1983), The development of memory strategies: Analysis, questions and issues, In M.T.H. Chi (ed). **Trends in memory development research** (vol. 9), Basel, Karger.

Naus, M.J.; Ornstein, P.A.; Awano, S. (1977), Developmental changes in memory: the effects of processing time and rehearsal instructions. **Journal of experimental child psychology**, 23.

Quillian, M.R. (1962), A revised design for an understanding machine. **Mechanical Translation**, 7.

Quillian, M.R. (1967), Word concepts: a theory and simulation of some basic semantic capabilities, **Behavioral Science**, 12.

Quillian, M.R. (1969), The teachable language comprehender: A simulation program and theory of language. **Communication of the ACM**, 12.

Resnick, L.B. (1987), Education and learning, Washington, National Academy Press.

Schneider, W.; Pressley, M. (1989), **Memory development between 2 and 20**. New York, Springer-Verlag.

Segui, J. (1992), Le lexique mental et l'identification des mots écrits: code d'accès et rôle de contexte. **Langue française**, 95.

Smith, E.E.; Shoben, E.J.; Rips, L.U. (1974), Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic decision. **Psychological Review**, 81.

Spelke, E.; Hirst, W.; Neisser, V. (1976), Skills of divided attention. **Cognition**, 4.

Tiberghien, G. (1991), Psychologie de la mémoire. In R.Bruyer, & M.Van Der Linden, **Neuropsychologie de la mémoire humaine**, Presses Universitaires de Grenoble.

Vosniadou, S. (1994), Capturing and modeling the process of conceptual change. **Learning and instruction**, 4.

Vosniadou, S.; Brewer, W.F. (1992), Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood, **Cognitive Psychology**, 24.

Wellman, H.M. (1990), **The child's theory of mind**, Cambridge, MIT Press.

Yates, G.C.R.; Chandler, M. (1991), The cognitive psychology of knowledge. **Australian journal of psychology**, 15.

الببليوغرافيا

أحرشأو، العالى (1993). **الطفل واللغة: تطوّر نظري ومهجي لتمثلات الدلالية عند الطفل**. بيروت/الدار البيضاء: المركز الثقافى العربى.

أحرشأو، العالى (1998). «بعض ملامح المنظومة التربوية العربية الحديثة». **مجلة علوم التربية**. 14.

أحرشأو، العالى (1999). «سيرورة اكتساب المعارف بين النمو والتعلم». **مجلة الطفولة العربية**. العدد الأول. الجمعية الكويتية لتطور الطفولة العربية.

- أحرشواو، العالي، الزاهر، أحمد (2000). «التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل». البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1 (16-45).
- بنعبد الله، عبد العزيز (1997). «شكل التعريب بالمغرب». أبحاث لسانية، 1، المجلد 2.
- بوعناني، مصطفى (1999). التمثيل الهندسي للملامح الصوتية العربية وأسس المعالجة الفونولوجية التوليدية المتعددة الأبعاد لبعض ظواهر المماثلة والتناغم في اللغة العربية، أطروحة دكتوراه في اللسانيات العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، فاس.
- بوعناني، مصطفى (1999أ). «التمثيل الهندسي للملامح الصوتية: مظاهر لسانية- معرفية لمسارات الإدراك والتمثيل الفونولوجيين». مجلة معرفية، 2-3.
- حدية، المصطفى (1993). «أزمة مجتمع: تنمية وهوية». ترجمة ب. زغبوش ول. اندلوسي، جريدة الاتحاد الاشتراكي، 23 يناير.
- دي سوسير، فردناند (1987). محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة عبد القادر قنيني، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.
- زغبوش، بنعيسى (2001). بنية الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة وإنتاجها، أطروحة دكتوراه في علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، فاس.
- زغبوش، بنعيسى (2002). «النفاذ إلى الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة العربية عند الطفل». الكويت: مجلة الطفولة العربية، 12، المجلد 3، (36-87).
- زغبوش، بنعيسى (2003). «نماذج تقيس الأنظمة الاصطناعية للغة الطبيعية». البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2، (39-69).
- زغبوش، بنعيسى وسفير عبد النبي وبوعناني مصطفى (1997). «نماذج البحث المعرفي وعمدجة العمليات المعرفية»، فاس: مجلة معرفية، 1.
- سيكي، خوان (2003). «المعجم الذهني وعملية التعرف على الكلمات المكتوبة: سنن النفاذ ودور السياق» (ترجمة: بوعناني، مصطفى وزغبوش، بنعيسى)، ضمن: مصطفى بوعناني: الفونولوجيات الحاسوبية والمسارات المعرفية للإنتاج الكلامي، فاس: مطبعة أبي (47-60).
- فايول، م. ومونتوي، ج-م. (قيد النشر). «استراتيجيات التعلم وتعلم الاستراتيجيات» (ترجمة: زغبوش، بنعيسى؛ أحرشواو، العالي). دفاتر مركز الأبحاث النفسية والاجتماعية (CREPS)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، فاس.

الهوامش

- 1- إذا كان التعريف اللساني مثلاً لكلمة «جمل» هي أنه حيوان لبوني وعاشب. له أربعة قوائم وسنم يعيش في الصحراء... فإن بعده الموسوعي يتمثل في وصف الجمل بسفينة الصحراء وصبره على العطش وارتباطه بالواحة والقافلة...
- 2- راجع الإطار العام لهذا التيار وأهم ميادينه وتوجهاته والتخصصات التي تشكله ضمن: زغبوش. ب. وسفير ع-ن. وبوعناني. م. (1997).
- 3- يمكن الرجوع إلى الترجمة العربية لهذا المقال ضمن: سيكي. خوان (2003).
- 4- للتوسع أكثر في تفاصيل علاقة النموذج بالنظرية يمكن الرجوع إلى: زغبوش. ب. (2001).
- 5- نذكر هنا بالخصوص نماذج كل من Quillian (1962, 1967, 1969), Collins (1969), Loftus (1975), Smith وآخرون... (1974).
- 6- نحيل هنا بالخصوص على نماذج كل Forster (1976), Morton (1970), 1979, Marslem-Wilson (1982), 1984, 1992.
- 7- نقصد «مكتب تنسيق التعريب» بمدينة الرباط المغربية.
- 8- ميلود الطايقي (كلية الآداب، ظهر المهراز بفاس)، ندوة «...» 87 يراير 1992.
- 9- نقلا عن: بتعد الله. عبد العزيز (1997: 38).
- 10- لأخذ نظرة شاملة عن هذه المسألة، راجع: بو عناني. م. (1999, 1999).
- 11- للتوسع أكثر في هذه النقطة يمكن الرجوع إلى: زغبوش. ب. (2002).
- 12- بلغ العدد الإجمالي للإنشاءات التي خصعت للمعالجة 384 إنشاء. عملنا من خلالها على استخلاص قاموس يتأسس على تكرار الكلمات وميادين انتمائها اعتمادا على برنامج حاسوبي طورناه خصيصا لهذه الغاية.
- 13- انظر الحيشات التطبيقية والحاسوبية لهذه الإجراءات ضمن: زغبوش. ب. (2001).
- 14- سنكشف لاحقا عن أهمية هذا التنظيم وخلفيته النظرية عند مناقشة هذه المعطيات.
- 15- فالتلميذ يتعلم مثلا أن جمع «ضريح» هو «أضرحة» وأن جمع «جلباب» هو «جلاليب» فيطبق هذه القواعد على كلمات جديدة لم يسبق له سماعها، والحجة على ذلك أن التلميذ يطبق القاعدة نفسها حتى على الكلمات الشاذة عن هذه القواعد مثل: «زر- أزرة» عوض «أزرار»، «تع- تعاب» عوض «أتعاب»...
- 16- وهي إشكالية يمكن الاطلاع على أهم مقوماتها في: أحرشواو الغالي (1999).
- 17- من بينها دراسات Vosniadou (1994), Vosniadou, Carey (1992), Wellman (1990).
- 18- من بين الدراسات التي تؤكد هذا المعطى نذكر: Chi وCeci (1987), Yates وChandler (1991). ويمكن الرجوع إلى Fayol وMonteil (1994) للاطلاع على خلاصة لهذه الدراسات.
- 19- في مهمة التذكر مثلا. يكرر ممارسو كرة القدم ذهبا كلمات أكثر تتعلق بميدان كرة القدم. تفوق ما يكرره غير ممارسي كرة القدم. لكن هذا التفوق لا يمتد إلى ميادين أخرى. وهو الأمر الذي يبرهن على أهمية المعارف السابقة في هذه العملية.
- 20- وهو الأمر الذي أكدته دراسة Chi (1978) عند مقارنة كفاءات الذاكرة القصيرة المدى في اختبار مدى

empan الأرقام وفي اختبار تذكر قطع لعبة الشطرنج الموضوع على الرقعة لدى نفس الأفراد أطفال من 10 سنوات لاعبي شطرنج، وراشدون لا يعرفون الشطرنج. وخلصت الدراسة إلى أنه إذا كان الراشدون يتمكنون من اختبار مدى الأرقام، فإن الأطفال كانوا الأفضل في اختبار أوضاع قطع الشطرنج على الرقعة.

21- وهي العلاقة التي كانت موضوع مذاكرة علمية نظمتها وحدة التكوين والبحث «النمو وسيرورات اكتساب المعارف» بكلية الآداب والعلوم الإنسانية. ظهر المهرز بقاس. يوم الجمعة 23 أبريل 2000 تحت عنوان: «التدريس واكتساب المعارف». ويمكن الاطلاع على فحوى هذه المذاكرة ضمن منشورات «مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية» ضمن دفاتر المركز. قيد النشر.

22- يمكن الرجوع إلى الترجمة العربية لمقال Fayol وMonteil ضمن: زغبوش، وأحرشاو (قيد النشر).

23 - على سبيل المثال: الدراسات التي أجريت حول التكرار الذهني لدى أطفال صغار لكل من Beach و Flavell و Chinsky (1966)، و Keeney و Cannizzo و Flavell (1967)، و Naus و Ornstein و Awano (1977)، و Franks وآخرون (1982)، و دراسة Cowan و Saults و Winterowd و Sherk (1991) حول تطوير المدى empan الذاكروي لدى الأطفال الصغار أيضا.

24 - نقلا عن Fayol وMonteil (1994: 49-59).

25 - ويمكن الرجوع إلى الترجمة العربية لهذا المقال ضمن: حدية، م. (1993).

26 - وهو الإجراء الذي اعتمده Ebbinghaus قبل قرن من الزمن.