كلية التربية بقنا

قسم علم النفس التربوي

محاضرات في

علم نفس تعليم الطفل

للفرقة الثالثة

شعبة طفولة

مدرس المقرر

د/ دعاء محمد عبد العزيز

مدرس علم النفس التربوي

العام الجامعي

٢٠٢٢ / ٢٠٢٣م

بيـــانـــات أساسية

الكلية: التربية

الفرقة: الثالثة

التخصص: شعبة طفولة

عدد الصفحات: ١٤٠

القسم التابع له المقرر : قسم علم النفس التربوي

الرموز المستخدمة

فيديو للمشاهدة.

نص للقراءة والدراسة.

رابط خارجي.

أسئلة للتفكير والتقييم الذاتي.

أنشطة ومهام.

محتوي الكتاب الالكتروني	الصفحة
أولا : الموضوعات : ----------	
ثانيا : الاشكال : ----------	

محتوي الكتــاب

أولا : الموضوعات	الصفحة
الفصل الأول:	٦-١٢
مقدمة	٦
مفهوم التعلم	٦-٧
التعلم والتعليم	٧-٨
أهمية دراسة التعلم	٩
أنوع التعلم	٩-١٠
العوامل التي تؤثر في عملية التعلم	١٠-١٢
الفصل الثاني	
مقدمة	١٧-٦٨
اولا: وجهة النظر السلوكية وتطبيقاتها المقترحة لتحسين التعلم(نظريات التعلم) **أ- نظرية إيفان بافلوف في التعلم الشرطي الكلاسيكي .** **ب. نطرية فريدريك سكنر في التعلم الشرطي الإجرائي .**	١٨-٤٣

ج. نظرية ثورندايك في تعلم المحاولة والخطأ.	
ثانيا: التعلم بالملاحظة للعالم باندورا	٤٤-٤٦
ثالثا: وجهة النظر المعرفية في كيفية حدوث التعلم . أ. نظرية جان بياجية ب. نظرية أوزبل ج. نظرية برونر د. نظرية الجشطالت.	٤٧-٦٠
الخلاصة	٦١-٦٥
شرح المصطلحات	٦٥-٦٨
الفصل الثالث	
التذكر والنسيان	٧٠-١٠٥
اهمية التذكر	٧٠-٧٢
مراحل التذكر	٧٢-٧٤
مكونات الذاكرة	٧٤-٧٥
نظريات الذاكرة	٧٨-٨٢
النسيان	٨٢-٨٣
النظريات المفسرة لعملية النسيان	٨٤-٨٦
العوامل الميسرة للتعلم	٨٧-١٠٥
الفصل الرابع	١٠٧-١٤١
مقدمة	١٠٧-١٠٨
أنواع اللعب عند الأطفال	١١٣-١٢٠
أهمية اللعب في حياة الأطفال وفوائده	١٢٠-١٢٦
الخصائص المميزة للعب الأطفال	١٢٧-١٣٢

النظريات المختلفة في تفسير اللعب	١٢٧-١٣٢
اللعب عند ل٠س فيجوتسكي(Vygotsky)	١٣٣-١٣٧
نظرية جان بياجيه في اللعب	١٣٩-١٤٠
التوفيق بين نظريات اللعب	١٣٧-١٣٨
الخاتمة.	١٣٩
المراجع	١٤٠

الفصل الأول

التعلم

١-مقدمة :

– يختلف الباحثون في التربية وعلم النفس في إيجاد تعريف علمي للتعلم ، فإن تعريف التعلم تعريفاً يقود إلي فهم حقيقي لماهيته يظل مسألة مثيرة للجدل ، فقلما نجد من الخبراء من يتفق مع غيره في تعريف التعلم بسبب اختلاف مدارس علم النفس فى نظرتها لسلوك الإنسان.

إن التعلم أمر معروف في حياتنا العادية، فكلٌ منا يتعلم ويكتسب خلال تعلمه الكثير من أساليب السلوك التي يتكيف بها مع بيئته . ونجد نتائج هذا التعلم واضحة في ألوان النشاط التي يقوم بها الفرد وفيما ينجزه من أعمال .

ومع ذلك فليس من السهل أو اليسير أبداً إيجاد تعريف شامل متفق عليه للتعلم والسبب في ذلك أننا لا نستطيع ملاحظة عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر ولكننا نستدل على حدوث التعلم بالتغير الذى يطرأ على سلوك المتعلم لاحقاً ، لذلك فنحن ننظر إلي التعلم علي أنه عملية افتراضية، فقط نستدل عليه من خلال ملاحظة السلوك ذاته .

٢- مفهوم التعلم

لقد تعددت واختلفت التعاريف التي قال بها كبار علماء النفس لتحديد معني التعلم ، نذكر منها :

تعريف جيتس

يقول (أن التعلم تغير في السلوك له صفة الاستمرار ؛ وصفة بذل الجهد المتكرر حتي يصل الفرد الي استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته).

ونلاحظ ان جيتس يري بأن الفرد يتعلم اذا كان لديه الدافع أو الحاجة لتوجيه سلوكه نحو تحقيق هدف معين لإرضاء هذا الدافع أو اشباع هذه الحاجة .

تعريف جليفورد

يعرف جليفورد التعلم بأنه (تغير في السلوك يحدث نتيجة استثارة).

وهو تعريف شامل لا يعطي حدوداً لعملية التعلم . فطبيعة الاستثارة قد تمتد من مثيرات فيزيائية بسيطة تستدعي نوعاً من الاستجابات لا يمكن أن تقول عنها أنها متعلمة، الى مواقف اخرى معقدة جداً .

تعريف أحمد زكي صالح

يقول (التعلم هو كل ما يعتري الفرد من تغيرات داخلية أثناء وجوده في الموقف التعليمي ، وأثناء تكرار هذا الموقف التعليمي علية) .

التعريف الاجرائي للتعلم

بالرغم من كل هذه الاختلافات في تعريف التعلم إلا أنه يمكن أن نلاحظ أن هناك شبه اتفاق بين المشتغلين في ميادين التربية وعلم النفس علي تعريف التعلم بأنه :

(مجموعة التغيرات الدائمة نسبياً ، التي تحدث نتيجة مرور الانسان بخبرة ، او من خلال تكرار تلك الخبرة).

وهكذا يتضح لنا أن التعلم

١. تغير في السلوك .

٢. وأن هذا التغير يجب أن يكون ثابت نسبياً أى مستمر لفترة طويلة نسبياّ.

٣. ويجب أن يكون هذا التغير ناجم عن الخبرة أو الممارسة .

٤. وأن يكون قابل لأن يستدل علية في أداء المتعلم .

٣- التعلم والتعليم

التعليم والتعلم هما وجهان لعملة واحدة ، حيث نجد أن هناك تداخلاً كبيراً بينهما من حيث المفهوم، فهما عمليتان فيهما الكثير من التبادل والتفاعل . وكما اشرنا آنفاً فإن التعلم في بعض تعريفاته هو عملية تغير وتعديل في السلوك يتصف بنوع ما من الاستمرارية النسبية . كما يتضمن كل أنواع الخبرات اللازمة للحصول علي النتائج التعليمة المطلوبة . كل هذا يوضح لنا أن عملية التعلم تمثل مهارة تطبيق المعرفة والخبرات والمبادئ العلمية التي تساعد في إنشاء بيئة مناسبة لتسهيل عملية التعلم .

وبذلك فإن التعليم عملية تبدو أكثر تحديداً من عملية التعلم ، خاصة في بيئة التعليم المدرسي ، فالتعليم يأخذ شكلاً من التدريب الواعي والمنظم يؤدي إلى إنشاء بيئة مشتركة بين المعلم والمتعلم. .وباختصار فإن التعلم هو تغير السلوك عن طريق الخبرة والممارسة، أما التعليم فهو مجموعة الإجراءات التي يقصد بها تسهيل حدوث التعلم.

التعليم

التعليم يأخذ شكلاً من التدريب الواعي والمنظم يؤدي إلى إنشاء بيئة مشتركة بين المعلم والمتعلم .ويعتبرالتعليم مجموعة الإجراءت التى يقصد بها تسهيل حدوث التعلم.

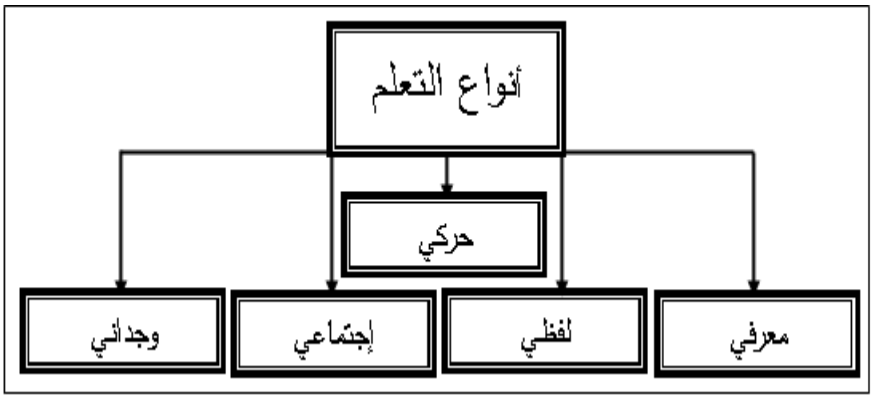
٤ أهمية دراسة التعلم

١. تساهم في تحقيق الاهداف التربوية. فالنظم التربوية تصمم بناءاً على الأهداف العامة والسلوكية التي يضعها خبراء التربية والمختصون فى كل مجتمع، والأهداف هي التي تحدد طبيعة ونوع البرنامج التربوي المناسب للمتعلمين في ذلك المجتمع.

٢. تساهم في تنظيم المواد الدراسية. عندما يريد التربويون تحديد نوع وكمية المادة الدراسية يجب وضع مؤثرات النمو كمدخلات تربوية مهمة في اختيار المادة الدراسية المناسبة للمتعلمين حسب مرحلتهم العمرية وكذلك الحال عندما يودون اختيار الطريقة التي يمكن بها توصيل تلك المادة التعليمية بصورة تناسب قدرات وإمكانات المتعلمين وتناسب التقنيات المتاحة، فعلى التربويين اختيار طريقة التدريس من التصاميم المنبثقة عن نظريات التعلم

٣. تساهم في فهم المعلم لكيفية تعلم التلاميذ للأنماط السلوكية المختلفة. فدراسة التعلم تساعد المعلم في أداء مهمته بكفاءة في ضوء ما تقدمه دراسة التعلم من مبادئ حول طبيعة التعلم والعوامل المؤثرة فيه.

٥- أنواع التعلم :



١. حركي : مثل الألعاب الرياضية والمهن التي تتطلب الحركة.

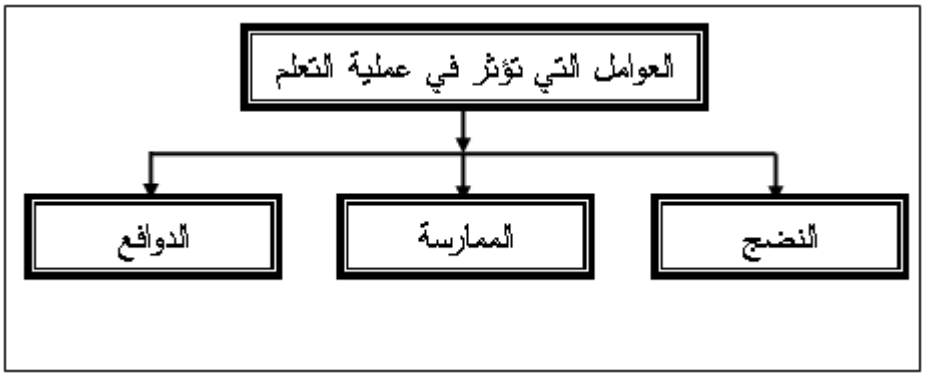
٢. معرفي : كاكتساب المعلومات، ودراسة العلوم الانسانية.

٣. لفظي : مثل تعلم اللغة

٤. اجتماعي : مثل بناء العلاقات الاجتماعية حيث يتفاوت الافراد في ذكائهم الاجتماعي.

٥. وجداني: فالأفراد يختلفون في المشاركة الانفعالية للآخرين والتواصل معهم من خلال الابعاد العاطفية للمواقف.

٦- العوامل التي تؤثر في عملية التعلم



١ – النضج

أي تغيير يحدث في الأداء وفقاً للسن.

والنضج بهذا المعنى مفهوم بيولوجي يشير إلى التغيرات الجسمية التي تحدث عبر مراحل العمر المختلفة وينبني عليها تغيرات ملحوظة في سلوك الفرد، وهو نوعان:

أ. جسمي، ويشير إلى التغيرات الجسمية من حيث الحجم والوظيفة التي تحدث للفرد بين كل مرحلة عمرية وأخرى.

ب. عقلي، ويشير إلى التغيير في شكل ومحتوى التفكير والعمليات العقلية الأخرى عبر المراحل العمرية.

والأداء هو ما يستطيع الفرد إنجازه في وقت محدد نتيجة لموقف خارجي معين، ولذلك فالأداء يختلف عن التعلم: فالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الامتحان تعتبر أداء، أما التغير الذي من المحتمل أن يكون قد حدث في سلوكه نتيجة لذلك الأداء فيعتبر تعلم.

٢. الممارسة:

التكرار الذي يؤدي لتحسن في الأداء وهي نوعان:

أ. مركزة: مستمرة بدون راحة

ب. موزعة على فترات متقطعة.

وظيفة الممارسة:

- **تساعد في اتقان الاعمال الفرعية في تعلم المهارة .**
- **تمنع الانطفاء**
- **تزيد المقاومة .**
- **تساعد على بلوغ مستوى الاتقان**

٣-الدوافع:

طاقة تدفع بالفرد قريباً من أو بعيداً عن هدف معين.

أنواع الدوافع وفقاً لنظرية ماسلو:

أ. دوافع أولية: هي الدوافع المرتبطة بإشباع الحاجات الأساسية للبقاء مثل دافع الجوع ودافع الجنس.

ب- دوافع ثانوية متعلمة ترتبط بإشباع الحاجات الإنسانية مثل:

- **حاجة الأمن**

- **اشباع حاجات الانتماء : في العلاقات الاجتماعية**
- **اشباع حاجات تقدير الذات**
- **اشباع حاجات النمو: المعرفة والجمال وتحقيق الذات**

وهناك دوافع انسانية تعتبر أكثر ارتباطا بالتعلم نذكر منها:

أ. دافع الانجاز

وهو دافع نفسي مرتبط بمقدرة الفرد على إنجاز ما عليه من عمل بكفاءة وفي الزمن المحدد لذلك. ويعتبر هذا الدافع عند بعض علماء النفس- مثل ديفيد ماكللاند- دافعاً اساسياً يتمحور حوله نمو وتكوين شخصية الفرد لأنه مرتبط بالتنشئة الاجتماعية وبالمعاملة الوالدية. وارتباطه بالتعلم يأتي من أن التعلم مرتبط بالممارسة والتجربة والتكرار، وهذا يعني أنه سيتأثر بقوة هذا الدافع: فالفرد الذي يكون لديه دافع ضعيف للإنجاز سوف تكون مقدرته على التكرار والممارسة ضعيفة أيضاً ويضعف معدل تعلمه بالتالي.

ب-دافع الانتماء

وهو دافع اساسي مرتبط بالطبيعة الاجتماعية للسلوك الإنساني، حيث يرتبط التوافق النفسي للفرد بإحساسه بأنه عضو مقبول وكامل الأهلية في الجماعة التي ينتمي إليها وعلى ذلك فمستوى التعلم سيتأثر سلباً إذا لم يكن الفرد عضواً في جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها.

ج-دافع الاستطلاع

وهو دافع يرتبط بصفة خاصة بالقدرات العقلية والمعرفية، إذ عن طريقه يستكشف الفرد البيئة من وقت مبكر كما يلاحظ من سلوك الاطفال في سن المدرسة في إلحاحهم بالأسئلة وفي حركتهم في إتجاه التعرف على المحيط حوله.

الخلاصة

تناولنا مفهوم التعلم والذي يعرف بأنه مجموعة التغيرات الدائمة نسبياً ، التي تحدث نتيجة مرور الانسان بخبرة، أو من خلال تكرار تلك الخبرة.

عرفنا أن التعليم والتعلم هما وجهان لعملة واحدة ، حيث نجد ان هناك تداخلاً كبيراً بينهما من حيث المفهوم ، فهما عمليتان فيهما الكثير من التبادل والتفاعل فالتعلم هو تغير السلوك عن طريق الخبرة والممارسة، أما التعليم فهو مجموعة الإجراءات التي يقصد بها تسهيل حدوث التعلم. وعرفنا أيضاً أن أهمية دراسة التعلم تتحدد في المساهمة في تحقيق الاهداف التربوية وفي فهم المعلم لكيفية تعلم التلاميذ للأنماط السلوكية المختلفة .

كما تناولنا بالشرح أنوع التعلم ، والعوامل التي تؤثر في عملية التعلم .

إن مفهومي التعليم والتعلم من المفاهيم المستخدمة في الحياة اليومية ولكن بشكل مختلف عن تعريفهما العلمي: فهما يستخدمان عادةً بمعنى اكتساب المعلومات عن طريق التعليم النظامي. غير أن التعلم اصطلاحاً هوالتغيير في السلوك نتيجة للخبرة والممارسة. اي أن التعلم يشير إلى أشكال التعليم غير النظامي بينما يشير التعليم إلى أنواع التعليم النظامي .

والآباء والأمهات يمكنهم الاستفادة من دراسة التعلم باعتبار أن التعلم يعنى أيضاً باكتساب السلوك بشكل عفوي من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ولذلك فالآباء والأمهات يمكنهم تطبيق مبادئ التعلم ونظرياته والعوامل المؤثرة فيه في تعاملهم مع اطفالهم بغرض إكسابهم السلوك المرغوب فيه وإزالة السلوك غير المرغوب.

قد استخدم عدد من علماء النفس هذا الأسلوب في حياتهم اليومية العادية مثل جان بياجيه وجون واطسون. كما أن الكثير من الإجراءات التربوية تتطلب تفاعل ومشاركة الآباء والأمهات سواء في التربية العامة أو الخاصة.

ولا يمكن لأيٍ من عوامل النضج والممارسة والدوافع التأثير منفرداً على عملية التعلم. فكلٌ منها يؤثر على الآخر وكلها مجتمعة تؤثر على التعلم: فالمتعلم ذو الدافع الضعيف تكون ممارسته للسلوك الجديد غير كافية لإحداث التعلم، كما أن المتعلم الذي لم يصل لمرحلة النضج الكافي لتعلم المهارة لن يجد في نفسه الدافع الكافي للاستمرار في إجراءات تعلمها والمتعلم الذي لا يستفيد من خبرات الممارسة والتكرار يقل دافعه لتعلم المهارة... وهكذا .

ويتطلب نظام الامتحانات التحريرية القياس على أساس المبادئ معظم المبادئ والأسس التي ذكرت مثل: الحفظ حيث يطلب من الطالب استظهار مادة دراسية في وقت محدد: أي مقدار الزمن المطلوب للقيام بوحدة عمل و الاستدعاء أو الاسترجاع و العمل الذي يتم إنجازه في فترة زمنية محددة، أي الأداء. ويمثل الأداء بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب في الامتحان.

بما أن التعلم هو تغيير في السلوك فإن اداء الطالب في الامتحان لا يعتبر تعلم بل هو مؤشر لحدوث العلم أي للتغير الذي من المحتمل أن يكون قد حدث في سلوك الطالب نتيجة لأدائه. وعليه يمكننا القول بأن درجة النجاح في الامتحان تمثل الحد الأدنى من الأداء لكي نتوقع أن سلوك الطالب سيتغير بعدها نتيجة لتغيير بنيته المعرفية. اما الدرجة التي تحصل عليها الطالب فعلاً فتمثل شدة ومدى الإتقان الذي وصل إليه المتعلم في الأداء والتي يمكن التنبؤ على أساسها بمدى احتمال حدوث التعلم.

شرح المصطلحات

التعلم

هو مجموعة التغيرات الدائمة نسبياً ، التي تحدث نتيجة مرور الإنسان بخبرة ، أو من خلال تكرار تلك الخبرة.

التعليم

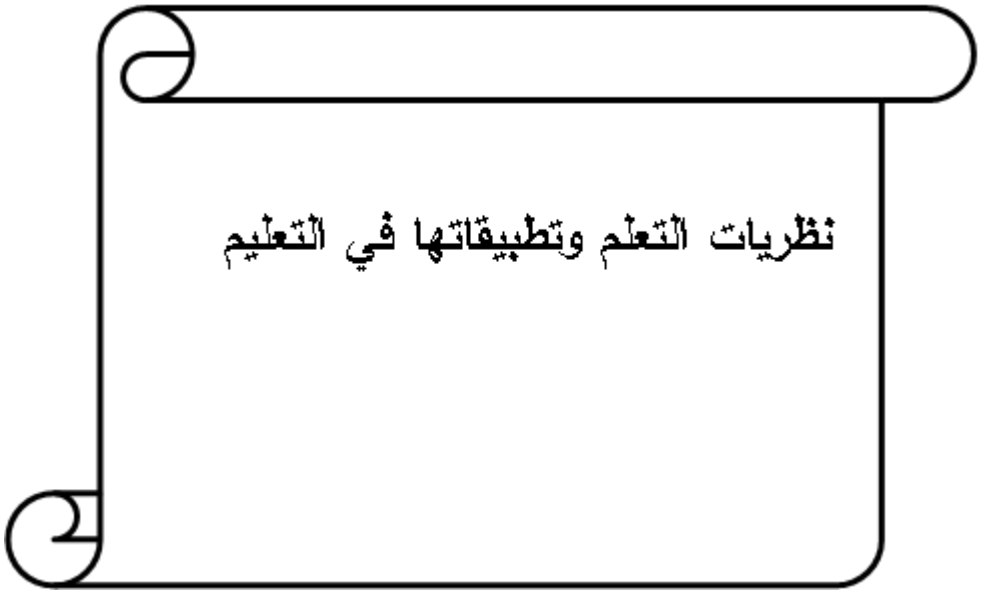
يأخذ شكلاً من التدريب الواعي والمنظم يؤدي إلى إنشاء بيئة مشتركة بين المعلم والمتعلم .ويعتبر التعليم مجموعة الإجراءات التي يقصد بها تسهيل حدوث التعلم.

النضج

هو أي تغيير يحدث في الأداء وفقاً للسن وهو نوعان:جسمي وعقلي.— الممارسة هي الممارسة: التكرار الذي يؤدي لتحسن في الأداء وهي نوعان:مركزة أي مستمرة بدون راحة وموزعة.

الدوافع

هي طاقة تدفع بالفرد قريباً من أو بعيداً عن هدف معين.


نظريات التعلم وتطبيقاتها في التعليم

الفصل الثاني

نظريات التعلم وتطبيقاتها في التعليم

مقدمة

إن نظريات التعلم كثيرة ومتعددة ، ولا نريد هنا الخوض في تفسيراتها او الاختلاف فيما بينها لأن ذلك يقع من موضوعات علم النفس العام التى من المفترض أن يكون الطالب قد مر بها بشيء من التفصيل ، لذلك فسوف نعرض لبعضها ، حيث سنتطرق للنظريات الاساسية والرائدة والتي تعتمد عليها النظريات الاخري الحديثة . كما اننا سنتناول بعض المبادئ الواضحة لهذه النظريات التي يمكن تطبيقها علي الانماط المختلفة للسلوك الفعلي والتي تساعدنا عند مواجهة العديد من المشكلات التربوية .

سوف نتناول بالشرح والتوضيح التعرف على نظريات التعلم وتطبيقاتها في مجال التعليم ، وجهة النظر السلوكية وتطبيقاتها المقترحة لتحسين التعلم ، التعلم بالملاحظة ، وجهة النظر المعرفية في كيفية حدوث التعلم .

- وجهة النظر السلوكية وتطبيقاتها المقترحة لتحسين التعلم. وتتضمن:

أ. نظرية إيفان بافلوف في التعلم الشرطي الكلاسيكي .

ب. نظرية فريدريك سكنر في التعلم الشرطي الإجرائي

ج. نظرية ثورندايك في تعلم المحاولة والخطأ.

- وجهة النظر المعرفية في كيفية حدوث التعلم وتتضمن:

أ. نظرية جان بياجية .

ب. نظرية أوزبل .

ج. نظرية برونر .

د. نظرية الجشطالت .

نظريات التعلم وتطبيقاتها في التعليم

أولاً: وجهة النظر السلوكية وتطبيقاتها المقترحة لتحسين التعلم

في الواقع لا توجد نظرية سلوكية واحدة فقط لتفسير كيفية حدوث التعلم، ولكن هناك مجموعة من النظريات يجمع بينها مجموعة من المبادئ العامة التي اصبحت فيما بعد تعرف بمبادئ المدرسة السلوكية في علم النفس نختصرها فيما يلي:

١. أن السلوك ظاهرة طبيعية يجب دراستها بواسطة المنهج التجريبي كما هو الحال في العلوم الطبيعية.

٢. أن معظم سلوك الإنسان مكتسب نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة الخارجية أما بقية سلوكه فهو سلوك فطري يولد الفرد مزود به لتمكينه من لتفاعل مع بيئته الخارجية لعد الولادة.

٣. أن المدخل الصحيح لدراسة وفهم السلوك الإنساني هو دراسة السلوك الملاحظ الذي يمكن قياسه.

٤. أن الدراسة المعملية لسلوك الحيوانات تمكن من معرفة القوانين التي تحكم التعلم عند الإنسان باعتبار أن الإنسان هو تطور طبيعي للأنواع الأخرى كما كانت تقول بذلك نظرية التطور لتشارلس دارون.

أهم النظريات السلوكية

١. نظرية الإشراط الكلاسيكى، إيفان بافلوف.

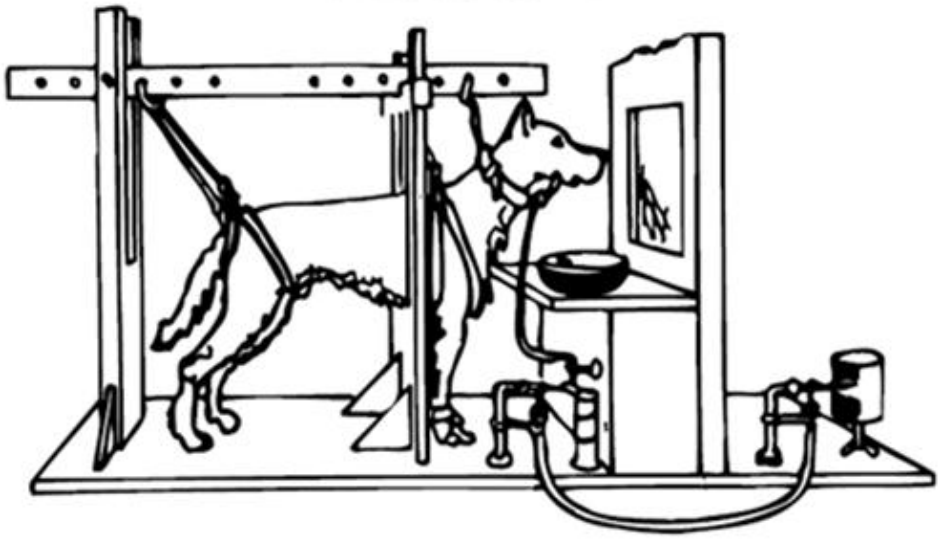
٢. نظرية الإشراط السلوكي،واطسون.

٣. نظرية الإشراط الإجرائي، ب، ف، إسكنر.

٤. نظرية المحاولة والخطأ، ثورندايك.

١. الإشراط الكلاسيكي لإيفان بافلوف

الكلب داخل جهاز تجارب بافلوف



ترتبط هذه النظرية ارتباطاً مباشراً بعالم الفيزيولوجيا الروسي (ايفان بيتروفيتش بافلوف) والبحوث التي كان يقوم بها في روسيا سنة ١٩٢٧م وقد استطاع ان يبرهن علي اهمية الفعل المنعكس في التعلم .

وقد كانت الكلاب هي الموضوع المباشر لتجاربه بهدف الوقوف على الوظيفة الفسيولوجية للغدد اللعابية عند الكلاب، وكان افراز اللعاب هو الاستجابة محور الاهتمام في التجربة، بدأ بافلوف ابحاثه حول التعلم بدلاً عن الفسيولوجيا حينما لاحظ شيئاً غريباً جداً اثناء اجرائه لابحاثه علي الكلاب ، حيث لاحظ أن هذه الكلاب لا تفرز لعابها عندما تأكل فقط ، بل ايضاً عندما تري الطعام ، والأغرب من ذلك أن تفرز حينما تري الشخص الذي يحمل لطعام أو عندما تسمع صوته او صوت خطواته

.ومن هنا نقل بافلوف ميدان تجاربه لدراسة القوانين التى تحكم هذه الظاهرة السلوكية: وهى ظاهرة حدوث سلوك معين نتيجة لوجود مثير غير طبيعى(وهو هنا إفراز اللعاب لمجرد ظهور الشخص الذي يحمل الطعام) ولا علاقة مباشرة بينه وبين السلوك الطبيعي (وهو هنا إفراز اللعاب لوجود الطعام في فم الكلب.

ويمكن وصف إجراءات التجربة النموذجية لبافلوف علي النحو التالي

أ. يوضع الكلب في صندوق عازل للصوت وذلك بعد أن يتعرض إلي عملية يتم عن طريقها توصيل قنواته اللعابية بأنابيب خارج الصندوق ، لكى تتم ملاحظة وقياس كمية افراز اللعاب اثناء التجربة. ويقدم للكلب داخل الصندوق مسحوق اللحم ولكن يتم قرع جرس معين قبل تقديم الطعام بثواني قليلة لا تزيد عن الخمسة. وتتكرر العملية لعدة مرات ، يقدم مسحوق الطعام بعد قرع الجرس ، وبعد تكرار عدد المحاولات سيتعلم الكلب افراز اللعاب نتيجة لسماع صوت الجرس فقط .

ب. إن القانون العام لبافلوف هنا هو: (أن أي مثير محايد تصبح له القدرة علي أن يستدعي نفس الاستجابة التي يستدعيها المثير الطبيعي . إذا ما اقترن بالمثير الطبيعي لعدد كبير من المرات).

ج-أن عملية إفراز الكلب للعاب أثناء رؤيته للطعام عملية طبيعية لكن ما يثير العجب هو أن يتم الإفراز لمجرد سماع صوت الجرس .

لقد وجد بافلوف ان هذه الظاهرة لها نفس خصائص الفعل المنعكس الطبيعي – والمقصود هنا تلك الافعال التي تحدث تلقائيا عند حدوث استثارة خارجية في موضع معين من الجسم مثل الاستجابة التي تحدث عندما تتم استثارة موضع محدد في الركبة أو مثل استجابة حركة العين عندما يدخل الهواء إلى داخل كرة العين ، – ولكن في التعلم فالظاهرة سببها العوامل النفسية ، ولقد أطلق بافلوف علي هذه الظاهرة اسم (الفعل المنعكس الشرطي بدلاً عن الطبيعي) .

لكن ما هو تفسير بافلوف لكل هذا علمياً ؟

لقد افترض بافلوف أن الفعل المنعكس الشرطي يحدث نتيجة لإنتاج ظروف كيمائية جديدة في الدماغ . ومن ثم أصبح يطلق علي هذه الظاهرة أو النمط في التعلم مصطلح (التعلم الشرطي الكلاسيكي) أو(الاشراط الكلاسيكي).

وحتى نزيد فى وضوح هذا الامر يجب شرح بعض المصطلحات الاساسية لهذا الاجراء البافلوفى ،عند وضع مسحوق اللحم المجفف على لسان الكلب الجائع ،يبدأ لعاب الكلب بالسيلان .وهذه الاستجابة اللعابية هى فعل منعكس طبيعي نتيجة لوضع الطعام فى الفم .ويسمى بافلوف مسحوق الطعام بالمثير غير الشرطي أى طبيعي ،ويسمى سيلان اللعاب الذى يحدث لنتيجة للمثير غير الشرطي بالاستجابة غير الشرطية، .وذلك لان العلاقة بينه وبين المثير غير الشرطي علاقة وظيفية غير طبيعية .

إن اقتران صوت الجرس بالمثير غير الشرطي (مسحوق اللحم) عدة مرات يعطى هذا الصوت القدرة على اكتساب استشارة الاستجابة اللعابية ، اى أن صوت الجرس اكتسب خاصية الطعام ،

اطلق بافلوف على صوت الجرس عندما يؤدى الى سيلان اللعاب اسم المثير الشرطى لانه اكتسب هذه القدرة عن طريق التدريب المستمر لا من طبيعته، ومن ثم اطلق علي استجابة الكلب بسيلان اللعاب . وهي الاستجابة التي يستجرها المثير الشرطي (صوت الجرس) أطلق عليها اسم الاستجابة الشرطية وذلك لانها تحدث عند تقديم المثير الشرطي .

وهكذا يتضح لنا ان الاشراط الكلاسيكي في جوهرة هو ارتباط بين المثير شرطي ما ، واستجابة ما ، من خلال الاقتران الزمني بينهما ، والتكرار وتوفر الدافع للمتعلم . وأن تعزل بقية المثيرات التي يمكن ان تكون متغيرات غير مرغوبة فيها أو ما يسمي بالمتغيرات الدخيلة

ويمكن تمثيل تجربة بافلوف كما يلي:

المرحلة الأولى للتجربة :

صوت الجرس (مثير محايد) ------ (لا استجابة لا سيلان للعاب) .

المرحلة الثانية من التجربة :

صوت جرس (م محايد) + طعام (م طبيعى)----(سيلان لعاب)

تكرار الاقتران لعدة مرات :

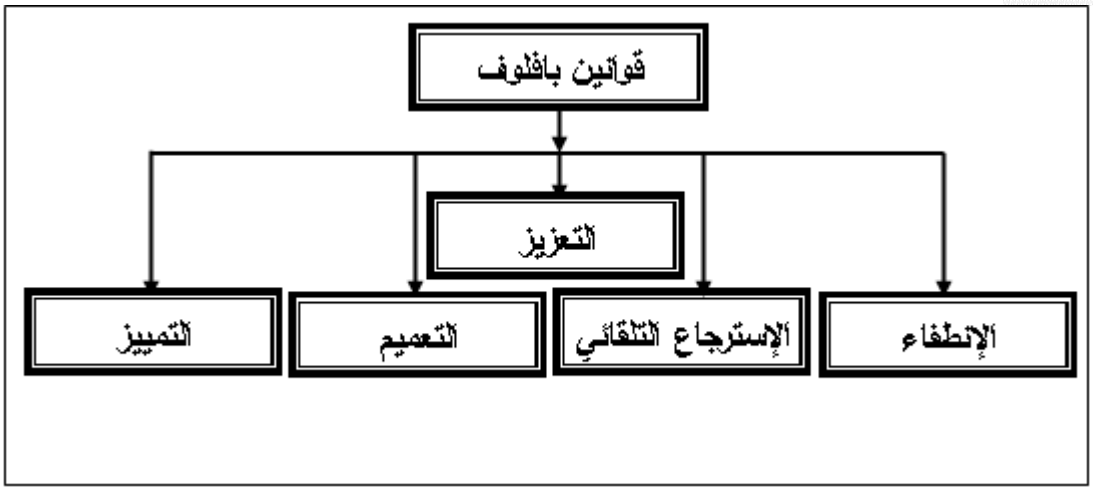
صوت جرس (م محايد) + طعام (م طبيعى) -----(سيلان لعاب(

صوت جرس (م محايد) + طعام (م طبيعى)-----) سيلان لعاب(

المرحلة الثالثة :

صوت الجرس (م شرطى) -----(سيلان اللعاب) (س شرطية).

<u>قوانين بافلوف</u>



ومن أجل تفسير التعلم الاشراطي الكلاسيكي نستعرض القوانين التي أضافها بافلوف في ميدان التعلم ، أو ما يسمي (بقوانين بافلوف) ،وهي :

١. التعزيز:

في الأشراط الكلاسيكي التعزيز هو أن يسبق ظهور المثير الشرطي تقديم المثير الطبيعي أثناء التدريب.

٢. الإنطفاء :

ويعنى تقديم المثير الشرطي باستمرار ولعدة مرات متتالية بدون تقديم المكافأة (طعام) وبالنتيجة فإن الاستجابة الشرطية المتعلمة تتلاشي تدريجياً ، حتي تختفي ، وهو عكس المكافأة في التأثير .

أ. فالعلاقة بين المكافأة ومقاومة الانطفاء ، هي علاقة طردية موجبة ، بحيث أنه إذا زادت كمية المكافأة زادت المقاومة للانطفاء .

ب- والعلاقة التي تحكم المكافأة (تقديم المثير الطبيعي) بالانطفاء توقف (الاستجابة الشرطية) هي علاقة عكسية ، بحيث إذا زادت كمية المكافأة قلت احتمالية ظهور الاستجابة المطفأة .

٣. الاسترجاع التلقائي:

وهو أن تقديم المثير الشرطي للحيوان بعد فترة راحة يؤدي الي أن الاستجابة الشرطية المتعلمة تعود الي الظهور مرة اخري .

٤. التعميم:

ويعنى أن كل مثير مشابه للمثير الشرطي ينتج نفس الاستجابة بنفس القدرة، وهي استجابة شرطية متعلمة .

٥. التمييز:

ويدل علي الاستجابة الشرطية المتعلمة المعاكسة للتعميم ، أى أن تقديم عدد من المثيرات التي تتبع بثواب دون غيرها من الاستجابات الشرطية الأخرى ، فإن المتعلم يميل إلي إظهار تلك الاستجابات للمثير المحدد دون غيرها من الاستجابات الأخرى .

<u>المفاهيم الرئيسية فى نظرية الاشراط:</u>

١-المثير الطبيعي أو المثير غير الشرطي

هو المثير الذى ينتج الاستجابة دون الحاجة إلى تعلم سابق وهو أى حدث يمكن أن يحدث استجابة لدى الكائن الحى بطريقة لا إرادية أى لا يحتاج الكائن الحى ليتعلم كيف يسلك حياله وإنما يستجيب له بصورة طبيعية فالطعام يؤدى إلى سيلان

اللعاب عند الحيوان وقد يثير الشهية عند الإنسان بصورة تلقائية كما أن الضوء الشديد قد يؤدى إلى إغلاق العين والصوت الشديد قد يؤدى إلى الهلع والخوف ، ونفخة الهواء فى العين تؤدى إلى الرمش وغيرها من المثيرات الأخرى التى تستجر سلوكاً لا إرادياً لدى الأفراد بصورة طبيعية .

٢- المثير المحايد

وهو المثير أو الحدث الذى ليس له تأثير فى سلوك الفرد ، ولكن يمكن أن يطور الفرد حياله سلوكاً وفقاً لمبدأ الاشراط .

٣-المثير الشرطي

هو مثير كان فى السابق محايداً إلا أنه أخيراً تمكن من انتزاع الاستجابة الشرطية بعد أن اقترن بالمثير غير الشرطي (الطبيعي) . أى هو الحدث الذى يكون محايداً ويصبح قادراً على استجرار الاستجابة الشرطية نتيجة لاقترانه بالمثير الطبيعي بحيث يكتسب صفته .

٤- الاستجابة الطبيعية (غير الشرطية)

هى الاستجابة التي تنتزع آلياً من قبل المثير غير الشرطي . أى الاستجابة اللاإرادية التي يؤديها الكائن الحى حيال المثيرات الطبيعية التي لا تحتاج إلى تعلم .

٥- الاستجابة الشرطية

استجابة متعلمة للمثير الشرطي والتى تحدث بعد اقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي ، أى الاستجابة أو الفعل المنعكس الطبيعي التى يتعلم الكائن الحى أدائه للمثير الشرطي نتيجة لاقترانه بمثيراتها الطبيعية التي تحدثها.

٢. التعلم الشرطي عند واطسون

لقد قام واطسون الذي يلقب (بأبي السلوكية) ومساعدته بتطبيق مبادئ الاشراط الكلاسيكي في ميادين التعلم الانساني سنة (١٩٢٠) وذلك من خلال تطبيق استجاباته وتجاربه مع الطفل (ألبرت) المشهورة في ذلك الصدد. فألبرت طفل رضيع لا يتعدى عمره السبعة شهور. قام واطسون بتعليمه الخوف من الأرنب البيضاء بإصدار صوت عالي فجائي كلما ظهر الأرنب، وبتكرار هذه العملية أصبح ألبرت يخاف من مجرد ظهور الأرنب. وفي مواصلة للتجربة جرب واطسن أن يعطي الطفل قطعة حلوى بدلاً عن الصوت العالي فكانت النتيجة أن انقلب شعور الخوف من الأرنب إلى شعور بالفرح عند ظهور الأرنب.

القانون العام لواطسن

الاستجابات المنعكسة هي استجابات غير شرطية والمثير الذي يثيرها أيضاً هو مثير غير شرطي، وهذه العلاقة بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية تفسر بأنها فعل منعكس، وبذلك تكون استجابات الطفل استجابات انعكاسية .

يلاحظ مما سبق ان واطسون ركز كل اهتمامه علي دراسة السلوك الانساني ، ولذلك سمي بأبو السلوكية كما أشرنا ، ويري أن خصائص الإنسان وصفاته السيكولوجية هي نتاج التعلم الشرطي لذا عارض التأكيد علي عامل الوراثة في شرح الخصائص الإنسانية ، وأعطي وزنا للعامل البيئي وذلك عندما قال عبارته المشهورة (أعطني اثني عشر طفلاً أعطيك اثني عشر مهنة كما تريد لهم أن يكونوا ، الخباز ، اللص والنجار) .

٣-نظرية ثورنديك التعلم الارتباطي

(التعلم بالمحاولة و الخطأ)(الوصلات العصبية)

(التعلم بالانتقاء و الربط)

تجارب ثورنديك :

الفكرة العامة في تجارب ثورنديك ← يوجد حيوان جوعان (لديه حلجة لم تشبع) محبوس في قفص مع وجود طعام خارج القفص ،يدرك الحيوان من الرؤية او الشم لوجود طعام.

السؤال هنا : كيف يتعلم الحيوان سلوك فتح باب القفص؟

يقوم الحيوان بحركات عشوائية الى ان تؤتي احداهما ثمارها و هو فتح باب القفص. فيشبع الحيوان حاجته للطعام ثم يترك الحيوان حرا و في مجال خال من الطعام حتى يقترب ميعاد وجبته الثانية فيأخذه الباحث ليحبسه مرة ثانية في القفص و تعاد الكرة بنفس التفاصيل

الفكرة العامة في تجارب ثورنديك هي :

١-حبس الحيوان الجائع (لديه حاجة لم تشبع) في القفص و يوجد الطعام و هو الباعث الذي يشبع الحاجة خارج القفص.

٢- يدرك الحيوان وجود هذا الطعام خارج القفص بطريقة ما كأن يشم رائحته او يراه.

٣- وجود عائق و هو (باب القفص) يحول بين الحيوان و الوصول الى الباعث الذي يشبع حاجته و هو الطعام.

٤-بعد حصول الحيوان على الطعام يترك حرا الى ان يجوع ثم يحبسه في القفص مرة اخرى (كانت الفترة بين الوجبتين ٣ ساعات).

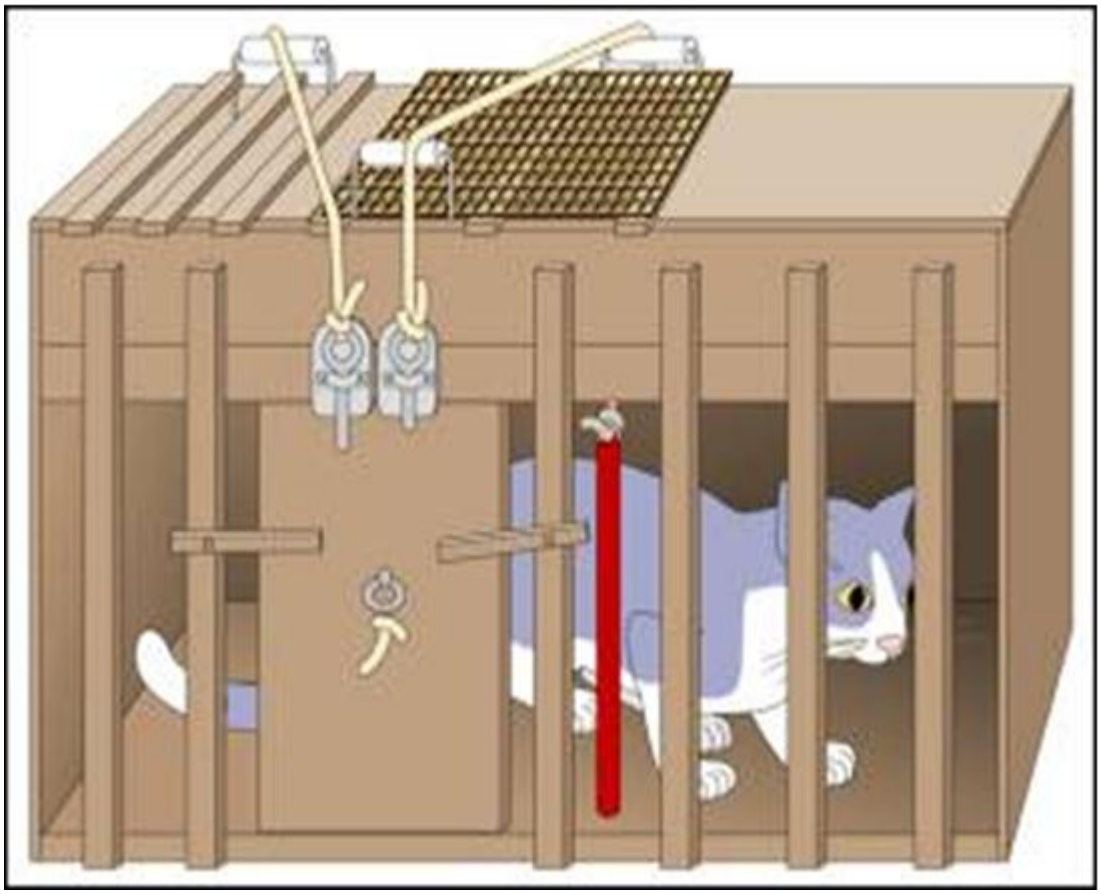
أي أن ثورنديك في تجاربه كان يركز على الاتي:

١- وجود حاجة لم تشبع عند الحيوان و هى (حالة الجوع) و لا يمكن اشباعها الا عن طريق حصوله على الطعام.

٢- وجود عائق لم يسبق ان مر في خبرة الفرد و يجب ان يتغلب هذا العائق و هو(الباب).

٢-قياس مدى التحسن في سلوك الحيوان بالمدة التي يستغرقها في ازالة هذا العائق .

تجارب القطط :



بدأ "ثورنديك " تجربته بأن عود القطط على نظام معين من الوجبات الغذائية اذ جعله يتناول طعامه كل ثلاثة ساعات. و لقد أختار ثورنديك سلوك لم يخبره القط من قبل لتعلمه، و هو فتح باب القفص من خلال الضغط على السقاطة .

و تعرف أقفاص ثورنديك باسم الاقفاص الميكانيكية حيث أنها مصممة بطريقة خاصة لفتح أبوابها. لاحظ " ثورنديك" أن القط في البداية يعبر عن عدم رضاه عن

هذا السجن ثم يأتي ببعض حركات عشوائية محاولا فتح باب القضبان و كان يكرر هذه الحركات حتى تصادف أن لمس المزلاج ففتح الباب فخرج مسرعا نحو الطعام. و بتكرار المحاولات وجد ثورنديك أن القط اخذ يستبعد بعض الحركات و المحاولات الخاطئة شيئا فشيئا حتى اتى الوقت الذي كان القط يخرج فيه من القفص بمجرد دخوله اليه اي انه تعلم طريقة فتح الباب .

الا انه لم يتعلم تماما فتح الباب من التجربة الاولى و انما اخذ بالتدريب في تثبيت الاجابات الصحيحة و الاحتفاظ بها و التخلص من الاجابات الخاطئة الى ان استبعدت تماما. و نلاحظ ان الزمن قد ثبت في المحاولات الثلاثة الاخيرة و هذا يدل على مستوى وصوله ثابت من التعلم .

<u>تجارب السمك :</u>

أعد ثورنديك حوضا مائيا يحتوي على ٩ قدم من الماء و اختار نوعا من السمك يميل الى تجنب الاماكن المضيئة وضع في احد جوانب الحوض مظلة تمنع الضوء و تترك الجزء الباقي من الحوض مضيئا.

حرص ثورنديك ان يكون الطعام في الجزء المظلم. دفع ثورنديك الطعام للسمك من الجانب المظلم للجانب المضيء بالحوض،

أوجد ثورنديك ثغرة في هذا اللوح تسمح للسمك العبور من الجانب المظلم للمضيء شرع السمك بالهروب من النور للظلمة مصطدما بالحاجز الزجاجي .

و ابان ذلك السلوك العشوائي و بمحض الصدفة.. اكتشف ان ثمة ثغرة في اللوح الزجاجي يمكنه النفاذ عبرها من الضوء الى الظلام...

كرر " ثورنديك" التجربة عدة مرات.. فبدأت المحاولات الخاطئة تقل الى أن حذف السمك الحركات الفاشلة.

و من ثمة تعلم السمك طريقة العبور من الثغرة.

تجربة الفئران:

صمم ثورنديك متاهة في وسطها صندوق به الغذاء، و وضع الفأر عند فتحة المتاهة، و راقب حركاته. لاحظ ثورنديك ان الفأر يقوم بحركات و بمحاولات عديدة كي يصل للطعام، فيدخل من طرق مسدودة و يخرج منها الى ان تمكن من استبعاد المحاولات الخاطئة و النجاح في الوصول للغذاء ..

و يتضح من خلال عرض هذه التجارب أن نحدد أن عملية التعلم بالمحاولة و الخطأ تشمل الخطوات التالية:

١- وجود الدافع أو الحاجة نحو هدف معين .

٢- الوقوف في طريقة تحقيق الرغبة.

٣- الخطوات العشوائية أو المحاولات التي يقوم بها الكائن الحي

٤- النجاح بالصدفة

٥-اختيار الاجابات الناجحة أو تعلم اجابات صحيحة.*

تفسير التعلم:

لم يكتف "ثورنديك" بوصف التعلم، انما حاول تفسيره من خلال الارتباطات الموجودة بين المراكز العصبية و بين مثيراتها. وفي سعيه لتفسير التعلم قام ثورنديك بوضع

مجموعة من القوانين الاساسية و الثانوية بهدف الوصول الى فهم يساعد في عملية التعلم، و الاستعانة بها في مجال التربية و التعليم.

١ – قانون الاثر

سعى ثورنديك من خلال قانون الاثر أن يجيب على سؤال مؤداه: ما هي العوامل المسئولة عن تقوية بعض الارتباطات بين المثير و الاستجابة الصحيحة ، و اضعاف الارتباطات بين المثير و الاستجابات الخاطئة ؟؟

ينص قانون الاثر " لثورنديك" على الاتي:"

بأن حينما يحدث ارتباط بين موقف و استجابة يصاحب ذلك حالة من الاشباع ؛ فان قوة الارتباط تزيد أما حين يصاحب الارتباط أو يتبعه حالة من الضيق فان قوة الارتباط تضعف و تقل".

و يعني هذا القانون ان الحالة النفسية اثناء عملية التعلم للكائن الحي لها دور في سرعة و بطئ عملية التعلم و من ثم يشتمل هذا الفانون على شقين، ايجابي و سلبي . فمن الناحية الايجابية؛ فكل خبرة أو محاولة مصحوبة بحالة من (الارتياح) من شأنها تحدث أثر في النفس يساعد في عملية التعلم. أما الجانب السلبي فيعني أن كل محاولة تصحبها حالة نفسية غير سارة (الضيق) من شأنها أن تحدث أثر في النفس يعمل على مقاومته و تعطيل تكرار حدوثها.

و لقد أثار هذا القانون جدل طويل بين الباحثين حول أهمية الثواب و العقاب في تفسير السلوك و دورهما في التعلم المدرسي، حيث يرى "ثورنديك" ان للثواب و العقاب أثرا متساويا من حيث قدرتهم على تقوية الارتباطات أو اضعافها. الا ان " ثورنديك" قد عدل هذا الرأي فيما بعد و ذلك في اطار مراحل تطور نظريته.

٢-قانون الاستعداد

يعتبر قانون الاستعداد أو التهيؤ الاساس أو التفسير الفسيولوجي لقانون الاثر حيث يفسر هذا القانون معنى حالات الرضا و الارتياح او الضيق و عدم الارتياح التي اشار اليها قانون الاثر.

ينقسم قانون الاستعداد لثلاثة احتمالات يكون للحالة التي يكون عليها الكائن الحي:

١- أن الكائن الحي يشعر بالارتياح و الرضا اذا كانت الوحدة العصبية في حالة من الاستعداد أو التهيؤ للسلوك ثم قامت بعملها في التوصيل العصبي.

٢- أن الكائن الحي يشعر بعدم الارتياح و الضيق اذا كانت الوحدة العصبية في حالة استعداد أو تهيؤ للسلوك و لم تمارس عملها في التوصيل العصبي.

٣- أن الكائن الحي يشعر بعدم الارتياح و الضيق اذا كانت الوحدة العصبية في حالة عدم استعداد للسلوك بمعنى انها لا تكون متهيئة للتوصيل العصبي ثم اجبرت على العمل.

نخلص من ذلك الى ان " ثورنديك" يشير من خلال قانون الاستعداد الى تحقيق مؤداها أن حالتي الرضا و الاحباط تتوقفان على الحالة الاستعدادية للكائن الحي.

٣-(قانون التمرين (التدريب):

يتكون هذا القانون من شقين :

أ- قانون الاستعمال:

الارتباطات تقوى عن طريق الاستعمال و الممارسة .

ب- قانون الاهمال: الارتباطات تضعف عن طريق عدم الممارسة و اهمالها.

و يعني ثورنديك بالتقوية هنا زيادة احتمالية حدوث الاستجابة ، و يرى " ثورنديك" أن التكرار الفوري و المباشر للموقف التعليمي يزيد ما احتمال ظهور الاستجابة المتعلمة نتيجة لتدعيم الارتباط، أما التكرار غير الفوري و الذي تتخلله فترات زمنية طويلة نسبيا فمن شأنه أن يضعف من احتمال ظهور الاستجابة .

و لقد لقيت صياغة ثورنديك لقانون التمرين نقدا كثير من علماء النفس على اساس ان هذه الصياغة لا تهتم بعوامل أخرى قد تؤثر في موقف التعلم مثل الدوافع و الميول للكائن الحي المتعلم .و لقد دفع ذلك " ثورنديك" بناء على العديد من التجارب الى تعديل قانون التدريب..

<u>النقد الموجه للقوانين الرئيسية للتعلم عند ثورنديك:</u>

١- قانون الأثر

وجه الباحثون لقانون الأثر نقدا مفاده أن حالة الرضا و حالة المضايقة حالتان ليستا متقابلين أو متعارضين في أثرهما على التعلم اذ انه لا يمكن أن يكون أثر حالة الرضا في تقدم التعلم تعادل أثر العقاب لقد أجرى "ثورنديك" عدد من التجارب للتحقق من صحة هذا النقد مثال: أجرى ست تجارب على الانسان لدراسة اثر العقوبة و كانت عبارة عن اختبار لمعاني الكلمات حيث يعطي للأفراد قوائم من الكلمات الاسبانية و أمام كل كلمة خمس كلمات بالإنجليزية و كان المجرب يكرر كلمة (أخطأت) اذا أخطأ الفرد في الاختيار الصحيح قد لاحظ "ثورنديك" من دراسته أن الاثابة كانت تدعم الاجابة الصحيحة، بينما العقوبة لم تؤدي الى اضعاف الارتباطات المعاقب عليها.

و في ضوء ذلك عدل" ثورنديك" قانون الأثر اذا جعل الأثر ذو قيمة في عملية التعلم قاصرا على الأثر الطيب الذي يؤدي اليه النجاح.أما العقاب فليس له نتيجة تذكرفي هذا التعديل. لكن التعلم الحقيقي في ظل ثورنديك فهو ناتج عن الأثر الطيب.

٢- قانون التدريب(المران):

قام "ثورنديك" بتجربة ليدلل على أن التدريب و المران فقط لا يكفي لتحسن التعلم: حيث طلب من المتعلم أن يرسم خطا طوله ٣ بوصات ووضع عصابة من القماش على عين المتعلم حتى لا يستطيع أن يرى ما يرسمه. .

مهما كرر المتعلم هذه المحاولة فلم يحدث تحسن في عمله؛ الا انه بمجرد قيام شخص بتوجيه هذا المتعلم. فأن التعلم سيتحسن. و من ثم فلم ينكر " ثورنديك" أهمية التمرين الموجه. و بناء على ذلك اكد "ثورنديك" على أن حدوث الارتباط مرة واحدة متبوعا بإثابة يقوى الارتباط بمقدار يبلغ ستة اضعاف التقوية التي تحدث لمجرد التكرار فقط

تقويم نظرية "ثورنديك".

١- اتسم "ثورنديك" بالمرونة و عدم التعصب لقوانينه، و الدليل على ذلك التعديلات التي أجراها على تلك القوانين.

٢- لقد أثارت الطبيعة المعقدة للأقفاص الميكانيكية التي صممها و استخدمها ثورنديك في تجاربه موجه من الانتقادات، فى العلاقة بين الحركات التي تصدر عن الحيوان في الداخل و بين النتائج المترتبة على هذه الحركات ..

٣- انتقد تولمان قانون الأثر بقوله لو كان قانون الأثر صادقا على عمليات التعلم كلها ، فلابد أن تكون ذكريات الانسان كلها سارة وطيبة الا أننا نتذكر حالات الألم و الضيق.

٤- أخذ على نظرية " ثورنديك " شأنها مثل كل النظريات السلوكية. فهى لم تنعكس على المدرسة و طرق التدريس

٥- اعتبر " ثورنديك " أن الحيوان لا يستطيع ان يمارس عملية الفهم و الاستبصار الا انه أعترف بممارسة الانسان لهذه العادات .

٦- لم يهتم " ثورنديك " بدراسة أثر العقوبة على التعلم بشكل عميق فلقد تناول " مور " أثر العقوبة على التعلم و توصل الى ان " ثورنديك " قد أخطأ بالرجوع عن راية الأول حيث أعتقد " مور " أن أثر العقوبة مساوي لأثر الإثابة .

التطبيقات التربوية لنظرية " ثورنديك:

١- يمكن الاستفادة منها في التعلم الحركي للأطفال ، و في فن المهارات فبالتدريج يتخلص الطفل من أوجه النقص في اتقان المهارة.

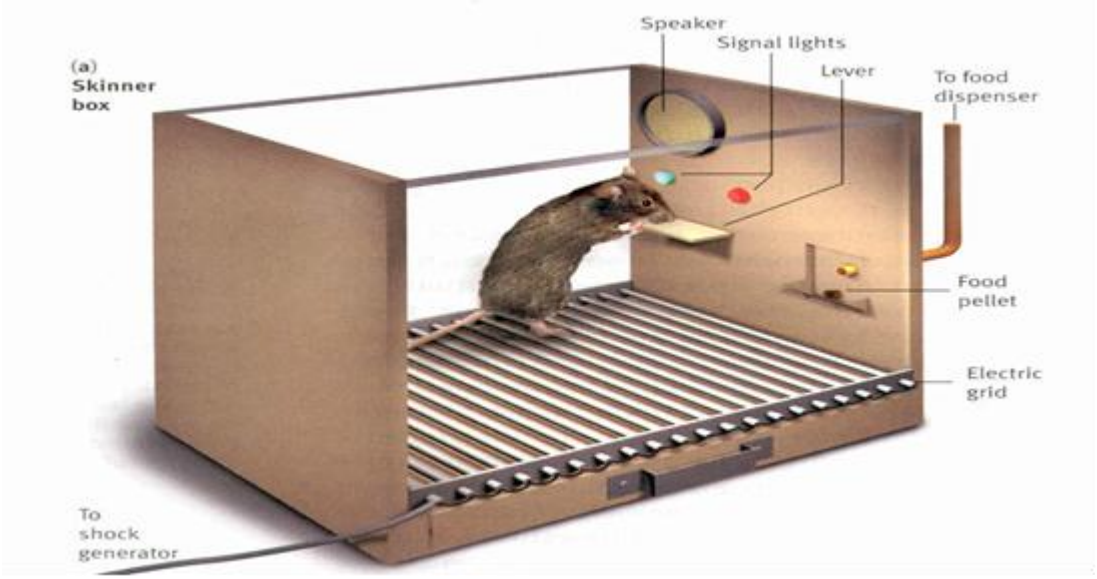
٢- التكرار وحده لا يحدث تعلما و انما لابد أن يقترن التكرار بالتعزيز و التوجيه.

٣- لابد و ان تراعي الاستعداد للتعلم و الإثابة و التدريب كعناصر أساسية لحدوث التعلم.

٤- التأكيد على تبسيط التعلم من السهل الى الصعب.

٥- التأكيد على التعلم القائم على الاداء و الممارسة.

١- التعلم الشرطي الإجرائي (سكنر) :



صاحب هذه النظرية فى التعلم هو العالم الأمريكي بروز فريدريك اسكنر ، ولقد نشر اسكنر نموذجه المفصل الذي عبر عن الرؤية الحديثة الواضحة لقانون الأثر الذي وضعه ثورندايك وصاغه سكنر علي أساس (أن السلوك محكوم بنتائجه) .

<u>قانون الأثر الذي وضعة ثورنديك وصاغه سكنر</u>

عبر اسكنر عن الرؤية صاحب هذه النظرية فى التعلم هو العالم الأمريكي بروز فريدريك اسكنر ، ولقد نشر اسكنر نموذجه المفصل الذي عبر عن الرؤية الحديثة الواضحة

ونجد بأن سكنر يري بأن السلوك يتشكل بواسطة ما يحدث بعد الاستجابة، وهذا ما يسميه اسكنر بالتعزيز، وتتطور الاستجابات عن طريق التحكم في التعزيز ، وتتكرر

الاستجابة التي يتم تعزيزها. وبإيقاف تقديم التعزيز للاستجابة فإن ذلك سيقود إلى إيقاف الاستجابة أو عدم تكرارها . قوانين ثورندايك .

رؤية سكنر في تشكيل السلوك

يري سكنر بأن السلوك يتشكل بواسطة ما يحدث بعد الإستجابة وهذا ما يسميه سكنر بالتعزيز ، وتتطور الإستجابات عن طريق التحكم في التعزيز ، وتتكرر الإستجابة التي يتم تعزيزها. وبإيقاف تقديم التعزيز للإستجابة فإن ذلك سيقود إلى إيقاف الإستجابة أو عدم تكرارها .

طبيعة مفاهيم الاشراط الاجرائي

يميز سكنر بين نوعين من السلوك لدي الكائن الحي هما السلوك الإستجابي و السلوك الإجرائي.

أ- السلوك الإستجابي

فالسلوك الإستجابي عنده ينتج عن الارتباط الطبيعي بين مثيرات واستجابات محددة ومعينة فعندما تتعرض عين شخص ما لضوء قوى تضيق حدقتها. وعندما يوجد طعام في فم الشخص فإن الغدد اللعابية تستجر اللعاب.

ب-السلوك الإجرائي

أما السلوك الإجرائي فيقصد به أن الكائن الحي عندما يقوم باستجابات في موقف معين فإنها لا ترتبط بمثيرات معينة في العالم الخارجي، ولكنها إجراءات يقوم بها في البيئة المحيطة نتيجة مجموعة من المثيرات . ويؤكد اسكنر علي مدي أهمية التعزيز والتدعيم في حدوث السلوك الإجرائي فيزيد هذا من احتمال ظهور الاستجابة الإجرائية مرة أخرى. وهذا هو التعلم الإجرائي الذي بموجبه يتعلم الكائن الحي أن يقوم بالاستجابات الإجرائية (التي لا ترتبط بمثيرات معينة) إذا ما تبعها تدعيم أو تعزيز. وهذه هي الكيفية التي يكتسب الفرد بموجبها معظم سلوكه.

أنواع التعزيزات:

١-التعزيزات الإيجابية

وهي التي تؤدي الي زيادة احتمال حدوث الاستجابة (كالطعام للجائع). وفي التعزيز الإيجابي نجد أن السلوك يتقوى لأن شيئاً ساراً أو معززاً قد أُعطِي في أعقاب السلوك الذي قام به الكائن الحي . وفى دراسات الأشراط الإجرائي علي الادميين فإن المعززات الايجابية هي في الغالب تكون معززات اجتماعية كالمديح من قبل الوالدين الذي يراد به أن يعزز سلوك الطفل .

٢. التعزيزات السلبية

هي التي تساعد المتعلم علي إزالة أو عدم تكرار السلوك مصدر الإستثارة المؤلمة أو غير المرغوبة،، فإذا استطاع الطالب الحيلولة دون قيام المعلم بتوجيه اللوم له من خلال تسليمه لواجبٍ ما كان قد تأخر في تسليمه فإن سلوك أداء الواجب فى موعده يكون قد تعزز سلبياً. إذن فالتعزيز السلبي يعمل مثل التعزيز

الإيجابي تماماً إلا أنه يعمل من خلال إزالة المثيرات غير السارة . بدلاً من إضافة المثيرات السارة .

التعزيز مقابل العقاب

إن التعزيز سواء كان موجباً ام سالباً ، فهو يقوي السلوك، أما العقاب فانه يضعف السلوك. والعقاب هو أي أثر يأتى بعد خبرة مؤلمة و يجعل السلوك المستجد أقل عرضةً للحدوث في الحالات المستقبلية .

والعقاب هو المسئول عن كبت السلوك بدلاً عن تشجيعه ، فالطالب الذي من عادته أن يعمد إلى مقاطعة النقاش داخل الصف سيكون أقل إحتمالاً للقيام بمثل هذا العمل إذا تم توبيخه بعنف وبسرعة في أعقاب قيامه بهذه المقاطعات . لكن يجب الإنتباه إلي أن التوبيخ قد يكبت سلوكات أخري مرغوبة مثل الرغبة في المساهمة إذا سنحت الظروف المناسبة .

إن العقاب لا يحل المشاكل للمعلمين بل قد يسهم في وقوعها فإن بعض السلوكيات السلبية تستمر حتي لو تجاهلها المعلم أو حتي إذا حاول المعلم تعزيز بدائل إيجابية لها . وللحصول علي أفضل النتائج فإن المعلم يجب أن يوضح للطلاب أسباب معاقبتهم .

التطبيقات التربوية للتعلم الاشراطي

يمكن أن نلخص الفوائد التربوية من النموذج البافلوفي فى الآتي:

١.أن التعلم الشرطي له دور هام في اكتساب العادات عند الحيوان والاتجاهات عند الانسان ولا يتم ذلك إلا عن طريق تطبيق قوانين التعميم والتعزيز الإشراطية على السلوك.

٢.يستفاد من التعلم الشرطي بصورة كبيرة في تكوين الشخصية في مرحلة الطفولة المبكرة أثناء عملية التطبيع الاجتماعي وذلك لأن سلوك الطفل فى هذه المرحلة تحكمه الاحتياجات الفسيولوجية التى يمكن استغلالها كقاعدة لبناء سلوكيات جديده أكثر تعقيداً .

٣.يفسر التعلم الاشراطي المخاوف المرضية المتعلمة ، كرُهاب المدرسة مثلاً، حيث أن المخاوف المشروطة تمثل إشراطات مخيفة اقترنت بمثيرات لم تكن تثير الخوف بتاتاً .

٤.كذلك تظهر أهمية التعلم الإشراطي بصورة واضحة في تعلم الكلام وفي تعلم اللغة عند الاطفال إذ أن تعلم الاطفال اللغة يتم عن طريق إشراطها بمعزز ، لذلك نجد أن الطفل يميل إلي تكرار الكلمات المعززة .

٥.يجب أن يستعمل المعلم اسلوب التعلم الشرطي في الصف ، ويتم ذلك عن طريق ربط الصورة بالكلمة وتكرارها الي أن يتم تعلم الكلمة كرمز دال للصورة وما تحتويه من مدلول كذلك فإن نموذج واطسون يستخدم عادة لإزالة المخاوف المرضية عند الطفل في المدرسة ، ولزيادة اهتمام الأطفال ببعض المواد الدراسية التى لا يحبونها . ويكون ذلك عن طريق استخدام أسلوب الخوف الذي وظفه واطسون في تعديل التعلم الإشراطي الإنساني .

أما نموذج ثورندايك فهو أكثر النماذج الأشراطية ثراء في الأوجه التي يمكن أن نطبقها في المجال التربوي فلقد لاحظ ثورندايك أن هناك ثلاثة اعتبارات تؤثر علي عمل المدرس في الصف وهي متعلقة بالقوانين الثلاثة الاتية :

١.سهولة تمييز الرابطة التي ينبغي علي المعلم تكوينها بين السلوك والأثر الذى يحدثه .

٢.سهولة التعرف علي حالات الرضا والضيق لدي المتعلمين .

٣. سهولة التطبيق من اجل الحصول علي حالة الرضا ، وتجنب حالة الضيق لدي المتعلمين.

من خلال نموذج ثورندايك يمكن أن نستنتج أن وظيفة المعلم في الصف تدور حول عدة نقاط وهي :

١.تقسيم موضوع التعلم الي عناصره الأولية .

٢.تحديد المثيرات المناسبة لكل عنصر، مع الوضع في الاعتبار عدد كبير من الاتجاهات له.

٣.يجب علي المعلم تدريب التلاميذ على عناصر ومكونات الموقف التعليمي وموضوع التعلم حسب تدرجها من السهولة الى الصعوبة .

٤.يجب إن يقوم بتقديم عناصر ومكونات المادة التعليمية بطريقة تسمح بحدوث الاستجابات المناسبة والصحيحة من التلاميذ .

٥.مكافأة الاستجابات الصحيحة ، وذلك عن طريق استخدام الأساليب المتاحة والأدوات المناسبة للمتعلمين .

٦.تشجيع تكرار الاستجابات الصحيحة والتي تم اتباعها بتوجية وإرشاد من قبل المعلم مع إتباع كل ذلك بالمكافأة.

التطبيقات التربوية للاشراط الاجرائي

كان سكنر مهتماً بتطبيق نتائج بحوثه في التعلم المدرسي بالتفصيل ، فهو وخلافاً للعلماء الآخرين، كان يحاول فهم السلوك المدرسي وضبطه وتغييره .

وقد تحدث عن أن بعض الصفوف تتضمن مثيرات منفرة قد تقترن بسلوك المعلم، أو بمادة التعلم ومن تلك الممارسات التعليمية :

١.السخرية من استجابات الطالب .

٢. العقاب غير المقنن ، مثل الطلب من الطالب الوقوف ووجهه للحائط .

٣.اخراج الطالب من الصف .

٤.العمل الاجباري .

وغيرها الكثير الذي تناوله سكنر .

ويمكن تلخيص مبادئ التعلم الاجرائي التي يمكن توظيفها في الصف من قبل المعلم فيما يلي:

١.أن يعي المعلم مساوئ التحكم المؤلم السلبي لدى المتعلم .

٢.أن يزود المعلم بأكبر كمية ممكنة من التعزيزات الفورية .

٣. أن يستخدم المعلم اسلوب التعزيز الانتقائي والمرتبط بالاستجابة الصحيحة.

٤.أن يحدد المعلم السلوك المستهدف وهو السلوك النهائي المراد تحقيقه لدي الطالب

٥.عند استخدام المعلم لمبدأ تشكيل السلوك فعلية ان يبدأ بمعلومات كاملة ثم يبدأ في تنظيم التعلم كوحدات وخطوات صغيرة ومن ثم يقدمها سلسلة متتابعة من خلال مراحل متتابعة، يتم الانسحاب منها تدريجياً .

ثانيا : التعلم الاجتماعي(بالملاحظة) للعالم باندورا

أبرز العلماء الذين ساهموا في دراسة التعلم الاجتماعي هو العالم باندورا. ويفترض أن الإنسان كائن اجتماعي ، يتأثر باتجاهات الآخرين التي تمثل الجماعة المحيطة به ، ويتأثر كذلك بمشاعر أعضائها وسلوكهم وتصرفاتهم بحيث يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم والإتيان بسلوك مشابه لسوك النموذج فى المواقف المتشابهة .

والملاحظ هنا أنه يمكن اعتبار التعليم بمفهومه الأساسي عملية اجتماعية ، حيث نلاحظ أنه من غير الممكن ان يتم التعلم عن طريق الممارسة والخبرة المباشرة فقط ، لكن يخبرنا أصحاب التعلم بالملاحظة بإمكانية تأثير سلوك الملاحِظ او المتعِلم بالثواب والعقاب علي نحو غير مباشر. فملاحظة سلوك النموذج او محاكاة استجابته هما المسؤولان عن حدوث عملية التعلم بغض النظر عن اعتبار أية متغيرات أخري .

وعلي الرغم من أن هذا النوع من التعلم موجود منذ القدم إلا أن علماء النفس تناولوه في السنوات القليلة الماضية

عناصر التعلم بالملاحظة

هناك أربعة مظاهر عقلية تحدد عناصر هذا التعلم وسنذكرها هنا بالترتيب كالاتي:

١. الإنتباه:

هو الخطوة الاولي في عملية التعلم بالملاحظة . فلكي يصبح النموذج فعالاً ، وذو اثر يجب أن يشاهده المتعلم جيداً ، وبشكل واضح إذ أن عملية جذب أو أسر الإنتباه، والمحافظة علي هذا الجذب أمر فيه تحدٍ لمعلم الصف ، ويكون ذلك لوجود العديد من العوامل والظروف المناسبة له، فزملاء الفصل ربما يوجد بينهم في بعض الأحيان من يصلح لكي يكون نموذجا يقتدي به بصورة أكبر من المعلمين، وهذا ليس بالشيْ السييْ جدا اذا ماكان في استطاعة المعلم أن يوجه اهتمامه نحو السلوكات الأكثر إلفاتاً لانتباه طلابه ، فمثلا قد يكون من الأفضل أن يقوم أحد الطلاب بشرح الحل لأحدي المسائل المعضلة فلسفيا أورياضيا.

٢. الذاكرة:

وهي الخطوة التالية الضرورية لاتمام عملية التعلم بالملاحظة. فالتلاميذ لا يبنون النماذج السلوكية إلا مما يتذكرونه فقط ، وعلي المعلم أن يعين طلابه في هذه العملية ، وذلك من خلال تشجيعهم علي تذكر ما قد سبق أن رأوه أو سمعوه ، ومساعدتهم علي أن يتذكروا بصورة أفضل عن طريق ربط خبراتهم السابقة المألوفة عندهم بما تعلموه حالياً

٣. مهارات الإنتاج:

وهي الخطوة الثالثة في حالة التعلم بالملاحظة ،ويقصد بها المهارات الحركية المطلوبة للقيام بالسلوك المشاهد وبطريقة متوازنة مناسبة وناعمة، وهى وإن كانت أقل أهمية إلا انها أمر حاسم إذا اردنا للنمذجة أن تتم بصورة حسنة ، فمشاهدة شخص يسبح لن تجعل المتعلم يسبح إلا إذا قام بالتدريب المطلوب، حتى لا تنقصه

المهارات اللازمة للقيام بالعمل . وهو ما يسمي (بمهارات الانتاج) . وذلك رغم أنه كان منتبهاً للنموذج ولم ينس ما رأى .

٤. التعزيز:

وهو الخطوة الرابعة في عملية التعلم بالمشاهدة. والتعزيز ويحدث بطريقتين :

أ. التعزيز يمكنه أن يزيد مستوى تكرار السلوك وذلك من خلال عملية الاشراط الكلاسيكي .

ب. ويحدث أيضاً من خلال تعزيز الاخرين بدلاً عن تعزيزه هو- أى المتعلم- حيث يرى المشاهد أن النموذج يحصل علي التعزيز بدون أن يحصل هو عليه شخصياً، أو في داخل الصف فالطالب يرى أحد زملائه يُمتدح لعمل قام به بشكل جيد أو أنه تم إهمال طالب آخر من قبل المعلم فيسهل عليه الإتيان بنفس العمل الذى تم تعزيزه أو ترك السلوك الذى تم إهماله.

التطبيقات التربوية للتعلم بالملاحظة

توحي كثير من الدلائل بأن نموذج التعلم بالملاحظة ، كخطة تعلمية . تعليمية ، يعتبر فعال أكثر من بعض النماذج التعليمية الاخري وخاصة في تعلم المهارات الاجتماعية والمهارات الحركية المعقدة. وتتضح هذه الأهمية من خلال الدورالفعال الذي يقوم به المعلم داخل غرفة الصف لانه يمثل نموذجاً غنياً لطلابه من خلال التنوع للسلوك الذي يصدر عنه أمامهم. فيجب علي المعلم أن يأخذ حذره عند انتقاء الكلمات والحركات والأعمال التي قطعاً سوف يؤثر بها علي طلابه .

لقد أكدت دراسات عديدة أن التلاميذ يتأثرون بسلوك معلميهم وتصرفاتهم أكثر من تأثرهم بأقوالهم ونصائحهم . إن إدراك المعلم لدوره كأنموذج فعال له تأثير فعال وأن

هذا التأثير ليس مقصوراً علي المعلومات الاكاديمية المعرفية فقط وأنما يتناول جوانب سلوكية عديدة، ويساعد في كثير من الأحوال علي أداء سلوكيات مرغوب فيها .

ثالثاً وجهة النظر المعرفية في كيفية حدوث التعلم

الإتجاه المعرفي في التعلم (التعلم المعرفي) أو ما يسمي (بعلم النفس المعرفي) هو مدرسة جمعت بين عدد من علماء النفس الذين تباينت إتجاهاتهم وإهتماماتهم، وتدور نظرة هذه المدرسة المعرفية حول إعتبار أن الإنسان كائناً مفكراً باحثاً عن المعلومات ومجهزاً لها ومبتكراً فيها جميعاً .

إن النظريات المعرفية للتعلم هي تفسيرات لطرق حدوث التعلم، و تؤكد هذه المدرسة علي الروابط القائمة بين أعمال الفرد من جهة وبين كل مهاراته العقلية وخبراته السابقة من جهة أخري

أبرز النظريات المعرفية في هذا المجال:

أ. نظرية ديفيد أُوزبل .

ب. نظرية جيروم برونر .

ح. نظرية التعلم يالاستبصار – الجشتالت.

وسنتناول نظريتي أُوزبل والتعلم بالإستبصار بأعتبارهما أكثر النظريات المعرفية شيوعاً وتطبيقاً في مجال التعلم والتعليم.

أ. نظرية أوزبل

قام أوزبل بوضع نظريته تلك للتدريس. وتناولت نظريته النواحي المعرفية ، فهدفه النهائي الذي حاول أن يركز عليه هو أن يشكل المتعلم بناء معرفي تتضح فيه العلاقات والروابط بين المفاهيم والحقائق والقضايا التي لدي الطالب ومساعدته علي النمو حتي يصبح قادراً علي إدراك بنية الموضوع الدراسي المعرفية والمميزة لتلك المادة أو الخبرة .

أهداف التعلم ذو المعني وفقاً لأوزبل

١. مساعدة التلميذ علي تحقيق بِنْيَه معرفية تتصف بالثبات والوضوح والتنظيم متضمنة الافكار ذات العلاقة الوثيقة بالمواد التعليمية .

٢. أن تسهم البنيه المعرفية المميزة الخصائص في تحويل المادة الدراسية الي مادة تتضمن مجموعة معانٍ ومفاهيم جديدة ودقيقة وثابتة، الأمر الذي يعتبر زيادة تساهم في بناء الغني المعرفي للتلميذ.

٣. هدف التعلم أن يصبح ذا معني ، ويتحقق ذلك عن طريق ربط المادة التعليمية بالخبرة السابقة للطالب والتي تتكون من مفاهيم ومبادي وأفكار ذات روابط وعلاقات تؤدي الي ظهور معانٍ جديدة .

التطبيقات التربوية العامة للمعلمين وفقاً لأوزبل

١. يجب استخدام التعلم عن طريق الاكتشاف عندما تكون الدافعية للتعلم قوية .

٢. يجب التعديل في التعليم عن طريق الاكتشاف ليتضمن الارشاد ، وذلك حينما يكون الاحتفاظ وانتقال الأثر يشكلان أهمية أولوية.

٣. يجب استخدام التعلم الاستقبالي وذلك اذا فهم الطلاب المنظومات المتقدمة وعندما يكون لتنظيم المادة اولوية. والمنظومات المتقدمة تستخدم محتوى مجرداً وتفترض توفر القدرة اللفظية للتعبير عن الافكار المجردة، وهذا يستعمل مع التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية أو في المدرسة الثانوية وليس مع الأطفال الأصغر سناً..

. نظرية جيروم برونر Gerome . S. Bruner

يفترض برونر أن كل فرد يمكن تعليمه أي موضوع في أي عمر وأنه ينبغي إثراء البيئة المحيطة به حتى يمكن تنمية واستثمار طاقة الفرد إلى أقصى مدى ممكن حيث ينمو تفكير الفرد من خلال تفاعله مع بيئته . وإن كل إنسان له تصور خاص لرؤية العالم من حوله وتفسير هذه الرؤية لنفسه ، والمعلم إذا فهم طريقة المتعلم في تصور عالمه فإنه يستطيع تعليمه أي موضوع .

ويعطي برونر للمتعلم دوراً نشطاً في تطوير المعلومات ويرى أن المتعلم ينبغي أن يكون قادراً على صياغة مشكلاته والبحث عن حلول بديلة بدلاً من البحث عن إجابة واحدة فقط ؛ فهو يهتم بالطريقة الشخصية التي ينمي كل فرد من خلالها مفهومه عن نفسه وعن عالمه .

ولذلك فهو يهتم بالتعلم بالاكتشاف ويعرفه بأنه إعادة تنظيم وتحويل البيانات والأدلة ليصل إلى ما وراء هذه البيانات والمعلومات المتاحة فيكتشف بيانات أو معلومات جديدة بالنسبة للمتعلم .

فالهدف من التعليم عند برونر هو نقل المعرفة إلى المتعلم وأيضاً تنمية اتجاه إيجابي نحو التعلم لديه، وتنمية مهارات الاستقصاء والاكتشاف لدى المتعلم بما يتيح له التفاعل بإيجابية مع بيئته الاجتماعية والفيزيقية ويهيئه للنمو العقلي.

التعلم بالاكتشاف

التعلم بالاكتشاف ويعرفه بأنه إعادة تنظيم وتحويل البيانات والأدلة ليصل إلى ما وراء هذه البيانات والمعلومات المتاحة فيكتشف بيانات أو معلومات جديدة بالنسبة للمتعلم

١- تنظيم المحتوى

يرى برونر أن ينظم المحتوى بحيث تقدم الأفكار الأساسية من المفاهيم والمبادئ والتمثيلات الملموسة العملية ثم التمثيل بالنماذج والصور ثم بالتمثيلات المجردة الرمزية . ويرى أن ينظم المحتوى وفق التنظيم الحلزوني للمنهج .

طرق العرض

يرى برونر أن طريقة عرض المحتوى تعتبر ثلاثة أنماط ، هي :

١. التمثيل العياني الملموس (بالعمل والنشاط)

حيث توضح الخبرات بالملموسات والأفعال وخاصة المهارات الحركية .

٢. التمثيل الأيقوني

حيث توضح الخبرات عن طريق الصور والرسوم والنماذج أو خرائط .

٣. التمثيل الرمزي والمنطقي

حيث تترجم الخبرات إلى لغة مما يتيح استنباط منطقي لحل المشكلة . ويمكن للمعلم أن يختار إحدى هذه المراحل أو جميعها عند تقديم المادة الدراسية.

عملية التدريس

يهتم برونر بمهارات الاستقصاء أكثر من الاهتمام بالحقائق حيث يرى أن المتعلم إذا فهم بنية المعرفة فهذا الفهم يتيح له التقدم معتمداً على نفسه ، وبذلك فهو يعتمد على طريقة الاكتشاف في التدريس .

وطريقة الاكتشاف فيها عدة طرق فرعية منها

الطريقة الاستقرائية – طريقة حل المشكلات – الاكتشاف الموجه – الاكتشاف الحر – الاكتشاف المفتوح .– الاكتشاف الإرشادي .

ج. نظرية الجشطالت في كيفية التعلم وتطبيقاتها المقترحة في تحسين التعلم

ظهرت مدرسة الجشطالت في أوائل القرن العشرين علي أيدي علماء ألمان ، وكلمة جشطلت تعني الصيغة أو الشكل أو النمط أو التكوين لذا نجد أن هناك من ينادي بتسميتها بالنظرية الشكلية ، لأنها تركز علي الشكل الجيد للادراك .

ومن أبرز علماء هذه المدرسة (فرتهيمر ، كوهلر ، كوفكا). وفرضيتهم الأساسية في هذه النظرية هي أن الفرد يلجأ إلى تنظيم مدركاته علي صورة صيغ ومفاهيم كلية تسمح له بفهم العالم الخارجي من حوله.

وعلماء الجشطالت تناولوا الإدراك الحسي مع صب الاهتمام علي إدراك الأشكال ككليات وليس كأجزاء منفصلة . والسلوك الذي يهتم به علم النفس لديهم هو السلوك الكلي أي السلوك الهادف إلى تحقيق غاية محددة والذي يحقق للكائن الحي ككل متكامل تكيفاً مع البيئة المحيطة به.

يسمي هذا بالخاصية الكلية التي تصبغ السلوك . وعندهم أن رد السلوك إلى أسبابه أو أسسه البسيطة وتجزئته –كما يفعل السلوكيون– فيه تبسيط مخل بل ويجعل الدراسة تنحرف في كونها تنصب علي دراسة الظاهرة الكاملة كما هي موجودة في موقف معين إلى تتبع ومناقشة ظواهر بسيطة أو أجزاء صغيرة أو مشتقات لا تمس الجوهر الاصلي للظاهرة السلوكية مما يبعد الدراسة عن هدفها الاصلي المفترض بحثه. فالكل عندهم ليس هو مجموع العناصر التي يتكون منها الموقف، بل له خصائصه التي يمتاز بها والتي لا نجدها في أجزاءه وأن جعل هذا الكل بتجزأ إلى عناصره أو أجزاءه لا يعطي فكرة كاملة عن هذا الكل المقصود .

إذن فمبدأ الكلية في فهم الظاهرة هو مبدأ يساعد في توضيح جانب من الجوانب النظرية الجشتالتية حيث أن هذا المبدأ يتضمن أن إدراكنا للاشياء إنما هو إدراكات كلية، ثم بعد ذلك تصبح تفصيلية وجزئية .

ومن المبادئ الهامة التي نادى بها الجشتالتيون في تفسير كيفية إدراك الفرد للمواقف الخارجية مبدأ الشكل الجيد. ويتضمن هذا القانون معني ميل الفرد إلى تنظيم الأشياء وترتيبها حتي يسهل إدراكها ومعرفتها، لأن بقاءها بشكل غير منظم يجعل الفرد متوتراً وحتي ينتهي من حالة توتره هذه يقوم بتنظيمها بشكل جيد وبالتالي يدركها بشكل جيد ويتعلمها بشكل جيد تماماً كذلك .

أي أن علماء الجشتالت يرون بأن الأشياء الناقصة أو الأجزاء غير المنتظمة تسبب توتراً لدي الفرد وهو توتر لا يمكن أن يزول إلا إذا إكتمل الشكل وعاد إلى شكله المنتظم بعد سد الثغرات فيه.

قانون الشكل الجيد:

يتضمن معني هذا القانون ميل الفرد إلى تنظيم الأشياء وترتيبها حتي يسهل إدراكها ومعرفتها لأن بقاءها بشكل غير منظم يجعل الفرد متوتراً وحتي ينتهي من حالة توتره هذه يقوم بتنظيمها بشكل جيد وبالتالي يدركها بشكل جيد ويتعلمها بشكل جيد تماماً كذلك . ويرى علماء الجشتالت أن الأشياء الناقصة أو الأجزاء غير المنتظمة تسبب توتراً لدي الفرد وهو توتر لا يمكن أن يزول إلا إذا إكتمل الشكل وعاد إلى شكله المنتظم بعد سد الثغرات فيه .

ومن المبادئ الهامة التي قال بها علماء هذه المدرسة هو أن التعلم يتم عن طريق ما يسمونه بالاستبصار فما هو الاستبصار؟

لقد إختلف العلماء في تعريف الاستبصار وبيان معناه ، فهناك من قال إنه الطريقة التي يتم بها تكوين كل جديد منظم من خلال مجموعة العلاقات الموجودة في الموقف المعين .

ومنهم من قال إنه الإستجابة لظروف الموقف ككل ، أو الإستجابة للعلاقات ذات المعني في الموقف ، أو أنه يتضمن العلاقة بين ثلاثة عوامل هي: (هدف ، وسيلة ، عقبات) . أو عملية إدراك الكائن للعلاقة بين تلك العوامل الثلاثة .

<u>القوانين الادراكية للجشطلت .</u>

: الوقائع التجريبية لنظرية الجشطلت

من إحدى هذه التجارب وضعه "شمبانزي" جائع في قفص حديد

وعلق موز في سقف القفص ،في ارتفاع لا يمكن أن يصل إليه الشمبانزي إلا عن طريق عصا

ولذلك تم وضع بعض العصى في أحد أركان القفص

ثم تم مراقبة سلوك الحيوان ،فتم ملاحظة أن الشمبانزي في البداية كان يمد يده –دون نجاح–محاولاً الوصول للموز

وبعد تأمل لأركان القفص استبصر الحيوان العلاقة بين ثلاثة عناصر : العصا–الموز–ارتفاع الموز

وبالرغم من وجود محاولات خاطئة أيضاً باستخدام العصا ،إلا أنه في النهاية نجح في التقاط الموز .

<u>قوانين التعلم في نظرية الجشطلت:</u>

١– القانون الإدراكي الأساسي هو قانون "تجويد الشكل" أو "الجشطلت الجيد"

ظهر على يد كوفكا ،و يعنى أن الفرد يسعي إلى ادراك المثيرات الموجود أمامه في أحسن صورة ممكنة .

فالشخص الذي يمر بموقف غير مفهوم يسعي جاهداً لفهمه .

أو رؤية صورة ناقصة يسعى جاهداً لتكملتها....

أو عناصر موقف مبعثرة ...مثل كلمات غير مرتبة تكون جملة يسعى إلى حلها و تكملتها

اي ان هذا القانون يعني ميل الفرد إلى تنظيم الأشياء وترتيبها حتي يسهل إدراكها ومعرفتها، لأن بقاءها بشكل غير منظم يجعل الفرد متوتراً وحتي ينتهي من حالة توتره هذه يقوم بتنظيمها بشكل جيد وبالتالي يدركها بشكل جيد ويتعلمها بشكل جيد تماماً كذلك .

فعلماء الجشتالت يرون بأن الأشياء الناقصة أو الأجزاء غير المنتظمة تسبب توتراً لدي الفرد وهو توتر لا يمكن أن يزول إلا إذا إكتمل الشكل وعاد إلى شكله المنتظم بعد سد الثغرات فيه ..

٢-قانون التشابه : يعرض Xue &Zheng(2009) قوانين الجشطلت الأخرى بدءاً من قانون التشابه كالتالي:

العناصر المتشابهة يتم ادراكها في نمط واحد ، حتى لو كان إحداها غير متشابه .

٣-قانون الاكمال: يسعى الفرد إلى إكمال الأشياء الناقصة وإدراكها كاملة كما في الباندا التالية:

قانون التقارب: الأشياء المتقاربة تدرك في وحدة

كما في الشكل التالي:

الأشكال التسعة على اليسار متناثرة وتدرك كوحدات منفصلة، ولكن تقارب الأشكال على اليمين يجعل إدراكها الكلي أقوى.

٥- قانون الشكل والأرضية: يدرك المفحوص شكلاً وأرضية محيطة بها، بالرغم من وجود اعتبارات أخرى في الموقف ..

كما في الشكلين التاليين:

ومن المبادئ الهامة التي قال بها علماء هذه المدرسة هو أن التعلم يتم عن طريق ما يسمونه بالاستبصار فما هو الاستبصار؟

لقد إختلف العلماء في تعريف الاستبصار وبيان معناه ، فهناك من قال إنه الطريقة التي يتم بها تكوين كل جديد منظم من خلال مجموعة العلاقات الموجودة في الموقف المعين .

ومنهم من قال إنه الاستجابة لظروف الموقف ككل ، أو الاستجابة للعلاقات ذات المعني في الموقف ، أو أنه يتضمن العلاقة بين ثلاثة عوامل هي: (هدف ، وسيلة ، عقبات) . أو عملية إدراك الكائن للعلاقة بين تلك العوامل الثلاثة .

الإستبصار

الاستبصار هو الطريقة التي يتم بها تكوين كل جديد منظم من خلال مجموعة العلاقات الموجودة في الموقف المعين أو هو الاستجابة لظروف الموقف ككل ، أو الاستجابة للعلاقات ذات المعني في الموقف ، أو أنه

يتضمن العلاقة بين ثلاثة عوامل هي:(هدف ، وسيلة ، عقبات) . أي عملية إدراك الكائن للعلاقة بين تلك العوامل الثلاثة . أو هو الوصول إلى الحل فجأة .

حدد كل من يوسف قطامي ونايفة قطامي (٢٠٠٠) م أسس التعلم الإستبصاري أي الوصول إلى الحل فجأة وهي :

١. تتوقف القدرة علي الاستبصار علي طاقة الكائن الحي فيما يتعلق بالنوع الذي ينتمي إليه والعمر الزمني والفروق الفردية : فالاطفال الصغار لا يصلون الي مستوي النجاح في حل المشاكل عن طريق الاستبصار كما يصل الكبار ، ومثل ذلك يمكن أن يقال عن الحيوانات التي تقع في مستوي اقل من سلم التطور ، ومعني ذلك ان هناك علاقة إيجابية بين القدرة علي الاستبصار ومستوي الذكاء الذي يتمتع به المتعلم.

٢. يتوقف الاستبصار علي الخبرات السابقة : وهي الخبرات التي تتشابة أو تتعلق بهذه المشكلات، إلا ان مرور المتعلم بهذه الخبرات ليس في حد ذاته ضماناً اكيداً في حدوث القدرة علي الاستبصار. فحدوث الاستبصار يتوقف أيضاً علي عوامل ترتبط بتنظيم الموقف وهذا عكس ما نادي به الارتباطيون.

٣. أن الإستبصار لا يحدث إلا اذا تم تنظيم الموقف بحيث تصبح جميع الجوانب اللازمة للوصول الي الحل في مجال الملاحظة للمتعلم . فاذا ما أبعد أحد الجوانب اللازمة للحل في مجال الملاحظة فليس من المتوقع أن يحدث الاستبصار.

٤.يحدث الاستبصار عقب فترة من المحاولات الفاشلة : فالمحاولات الفاشلة ما هي ألا أساليب لاختبار صحة الفروض عند المتعلم والذي كلما تعددت خبراته السابقة ازداد عدد محاولاته لازدياد فروضة .

٥.تكرار استخدام الحلول التي تقوم اساساً علي الاستبصار أي أن المتعلم الذي وصل الي حل مشكلة ما عن طريق الاستبصار يستطيع أن يستخدم هذا الحل إن واجه المشكلة ذاتها مرة أخرى بسهولة .

٦.يستطيع المتعلم أن يستخدم الحلول القائمة علي اساس الاستبصار في المواقف الجديدة، وهذا هو أهم ما يميز التعلم عن طريق الاستبصار حيث أن ما يتعلمه المتعلم من حلول يفيده في مواجهة مواقف جديدة تختلف بعض الشيء عن المواقف الاصلية التي تعلم الكائن الحي حلها .

<u>التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت</u>

إذن فالتعلم يحدث عند الجشطالت نتيجة للادراك الكلي للموقف وليس نتيجة للادراك المنفصل للاجزاء . فالموقف الكلي يفقد العديد من صفاته وخصائصه التي تميزه إذا تم تحليله الي أجزاء .

وتأسيساً على ذلك تنادي وجهة نظر الجشتالتيين في التربية بأن نبدأ بالكل ثم بعد ذلك نبحث عن الاجزاء ، وفي حالة ما إذا كانت الخبرة التي ينبغي تعلمها معقدة إذا اخذناها ككل ، يري الجشتالتيون أن هناك طريقتين للمدرس ان يتبعهما .

١.العمل علي تبسيط هذه الخبرة قدر الإمكان مع عدم إهمال صفاتها وخصائصها .

٢.ان يؤجل عرض وتدريس الخبرة حتي يتم التأكد من أن خبرة ونضج المتعلم يسمحان له بأدراكها ككل .

وفي هذا الصدد تجدر الاشارة الي الاسس التي وضعها (كوفكا) والتي يمكن أن تساعد المدرس في مواقف التعليم المختلفة لو عمل علي ضوئها وحاول الاستفادة منها وهي:

أ. إن المتعلم يتعلم من خلال محاولة حل المشاكل، بمعني أن التغير الذي يحدث في سلوكة المتعلم إنما يحدث نتيجة للمشاكل التي يتعرض لها والظروف التي يجابه فيها هذه المشكلات، والخبرات التي يكتسبها تساعده في الاستبصار في المواقف التالية والمشابهة لها .

ب. لا ينبني الاستبصار او حل المشكلات جزءاً جزءاً ، بل يحدث في صورة موحدة وكاملة تتضمن العلاقات الرئيسية والتي يشتمل عليها الموقف، ولا يتحقق هذا إلا عن طريق إعادة تنظيم الموقف بين أجزائه وإدراكه ككل في صورته الجديدة والمنظمة ، ولذا يجب الاهتمام بترتيب الاجزاء الرئيسية في الموقف واكتشاف العلاقات التي تربط بين هذه الاجزاء في داخلها والتي ترتبط بالاشكال الرئيسية ،

ولا بد من كل هذا حتي يمسك المتعلم بالخيط الاساسي الذي يكفل له الوصول الي حل المشكلة .

ج. أن السلوك الذي يحدث كنتيجة كلية للاستبصار يظهر في كل مرحلة من مراحل النمو .

ختاماً يجب ان نذكر ان نظرية الجشتالت قد أفادت في المجالات التربوية حينما توجه الاهتمام نحو المبادئ الكلية في التعليم وطرق التدريس وفي وضع المناهج بصفة خاصة . وذلك بالإضافة الي النتائج المفيدة حقاً في حقل التطبيق التربوي

المباشر فنجد ان الطريقة الكلية في التعليم اصبحت هي المفضلة عند معظم التربويين .

الخلاصة

تناولنا وجهة النظر السلوكية وتطبيقاتها المقترحة لتحسين التعلم حيث إستعرضنا أهم النظريات السلوكية المتمثلة في الاشتراطي الكلاسيكى ، الاشراط الاجرائي و تعلم المحاولة والخطأ والتعلم السلوكي عند واطسون.

وعرفنا التعلم بالملاحظة وهو مفهوم يقوم علي افتراض أن الإنسان كائن اجتماعي ، يتأثر باتجاهات الآخرين التي تمثل الجماعة المحيطة به ، ويتأثر كذلك بمشاعر أعضائها وسلوكهم وتصرفاتهم بحيث يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم والإتيان بسلوك مشابه لسوك النموذج فى المواقف المتشابهة. وفي القسم الثالث عرضنا لوجهة النظر المعرفية في كيفية حدوث التعلم حيث عرفنا أن الاتجاه المعرفي في التعلم (التعلم المعرفي) أو ما يسمي (بعلم النفس المعرفي) تدور نظرته إلى اعتبار أن الانسان كائناً مفكراً باحثاً عن المعلومات ومجهزاً لها ومبتكراً فيها جميعاً . و يؤكد هذا الاتجاه علي الروابط القائمة بين أعمال الفرد من جهة وبين كل مهاراته العقلية وخبراته السابقة من جهة أخري .

هناك الكثير من السلوكيات التي تكتسب من خلال التعلم الشرطي الكلاسيكي خاصة سلوك الأطفال: فتعلم تناول الطعام واستخدام الحمام ولبس الملابس، كلها مهارات تستخدم فيها مبادئ الأشراط على أساس السلوك الإستجابي لأن سلوك الأطفال اكثر ارتباطا بالدوافع الفسيولوجية: فان يتعلم الطفل تناول الطعام في ساعة محددة من

اليوم ينبغي ربط هذا الوقت بمثير آخر محايد مثل جرس المدرسة بعد الحصة الثالثة كل يوم، ومع تكرار العملية لعدد كاف من المرات يتعلم الطفل أن لا يجوع إلا في هذا الوقت.

إن الاستنتاجات المنبثقة عن نظرية المحاولة والخطأ تفيد في أنها يمكن عن طريقها تحديد الكفايات المهنية المطلوبة في المعلم: فمثلاً:

استنتاج: تشجيع تكرار الاستجابات الصحيحة، يمكن أن يحول إلى كفاية استخدام المعززات المناسبة لضمان تكرار السلوك المطلوب لدى التلاميذ. وبناءاً على ذلك يمكن وضع برنامج إعداد المعلم.

سوف نطرح اختلاف وجهات النظر حول العقاب البدني

اولا : يرى المؤيدون

١.إن التربية إعداد للحياة وإن الحياة التي نعد الطفل لها يمارس فيها الضرب كوسيلة من وسائل التوجيه نحو الاستقامة .

٢.إن الإسلام قد أباح ضرب الأطفال بشروط خاصة إذا تقاعسوا عن أداء الصلاة.

٣.إن الضرب يمارس في جميع بلدان العالم ولم تستطع القوانين أو التعليمات أن تستأصل شأنه فهو وسيلة سهلة لضبط التلاميذ تريح المعلم وتكفل له تحقيق النظام بأيسر وأقصر الطرق.

٤.إن معظم الرجال العظماء قد تعرضوا في حياتهم المدرسية للعقاب ولم يؤثر ذلك في الحد من طموحاتهم.

٥.إن طلاب المدارس التي لا يسمح فيها بالضرب يميلون إلى التسيب وإلى عدم الجدية في تعاملهم مع زملائهم ومعلميهم.

٦.من الأمثال العربية المشهورة (العصا لمن عصا من الجنة).

٧.أن المعلم الذي لا يستخدم العصا يتهم بضعف الشخصية.

٨.أن سوء استخدام بعض المعلمين لأسلوب العقاب البدني لا يعني أن نحكم عليه بالفساد

ثانيا : يرى المعارضون :

١. أن العقاب البدني يشكل خطرا جسيما على شخصية الطفل خصوصا إذا حصل أمام الزملاء.

٢. أن أسلوب العقاب البدني يسبب توترا للمعلم وللمتعلم على السواء.

٣.أن العقاب البدني يوجد هوة واسعة بين التلميذ ومعلمه الأمر الذي يقلل من استفادته منه.

٤.أن العقاب البدني قد يتسبب في كراهية الطفل للمدرسة وللعملية التعليمية وربما يؤدي به الأمر إلى التسرب أو الجنوح.

٥.أن كثيرا من الأنظمة التربوية تمنع العقوبات البدنية.

٦.أن المعلم الذي يستخدم أسلوب الضرب يفقد حب تلاميذه له وتصبح علاقته قائمة على العداء وليس الاحترام .

٧.أن الضرب يفقد أثره حين يعتاد الطفل عليه.

٨.أن الضرب قد يتسبب للتلميذ في عاهة دائمة.

<u>شروط العقاب</u>

١. إن الهدف من العقاب هو منع تكرار السلوك غير المرغوب فيه.

٢. أن يتناسب العقاب من حيث الشدة والوسيلة مع نوع الخطأ.

٣. أن يعرف الطالب المعاقب لماذا يعاقب.

٤. أن يقتنع الطالب بأنه قد ارتكب فعلا يستوجب العقاب.

٥. أن معاقبة التلميذ بالواجبات المدرسية يؤدي به إلى كراهية المدرس وقد ينتهي الأمر إلى زيادة الفوضى لاإلى القضاء عليها.

٦.تجنب أساليب التهكم والإذلال الشخصي لأنها تورث الأحقاد.

٧. عدم اللجوء إلى العنف بأي حال من الأحوال لأن ذلك قد يعقد الأمور ولا يسويها.

في حالة اللجوء إلى العقاب يجب مراعاة الضوابط الآتية:

١. التأكد من وقوع الخطأ ومن شخص الفاعل.

٢. عدم الضرب وقت الغضب.

٣. الحرص على عدم الحاق أذى بالطفل.

٤. تجنب المناطق الحساسة في الجسم كالوجه.

٥. عدم إيقاع العقاب البدني أمام الناس لما في ذلك من جرح في الشعور.

٦. الحرص على عدم تكرار العقاب البدني لمحاذيره الكثيرة .

وعلى المربي أن يأخذ الأمور الآتية بعين الاعتبار قبل إيقاع العقاب :

١. أن العقاب البدني ضرره أكثر من نفعه.

٢. أن النفع إذا حصل فإنه يكون آنيا قد يزول بغياب الشخص الذي يوقع العقاب.

٣. أن العقاب قد يكون حافزا للوقوع في الخطأ.

٤. إن الخوف من العقاب قد يدفع التلميذ للتفكير في أساليب تنجيه كالكذب والغش وغيرهما.

٥. عدم التركيز على الجوانب السلبية للتلميذ دون الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الإيجابية. .

يوجد فرق بين التقليد والنمذجة: فالتقليد يبدو وكأنه ممارسة لسلوك الآخر دون أن يكون لذلك أي انعكاس على أداء المقلد وبالتالي لا يكون له دور في تعلم أي سلوك جديد. أما النمذجة فهي تتضمن اختزان سلوك النموذج وإعادة إنتاجه في المواقف المشابهة وفقاً لظروف المتعلم ومعطيات الموقف الجديد.

شرح المصطلحات

التعلم الشرطي الكلاسيكي عند بافلوف

لقد افترض بافلوف أن الفعل المنعكس الشرطي يحدث نتيجة لإنتاج ظروف كيمائية جديدة في الدماغ . ومن ثم أصبح يطلق علي هذه الظاهرة أو النمط في التعلم مصطلح (التعلم الشرطي الكلاسيكي) أو(الإشراط الكلاسيكى). قانون الأثر: إذا ما تكونت رابطة قابلة للتعديل بين المثير والإستجابة ، فإن هذه الرابطة تتقوي إذا صاحبتها أو لحقت بها حالة رضي ، وتضعف إذا أتبعت بحالة مؤلمة.

قانون الأثر

اذا ما تكونت رابطة قابلة للتعديل بين المثير والاستجابة ، فإن هذه الرابطة تتقوي اذا صاحبتها او لحقت بها حالة رضي ، وتضعف اذا اتبعت بحالة مؤلمة.

قانون الاستعداد

إذا كانت الوحدة العصبية مستعدة للإيصال فالإيصال عامل مريح لها . أما إذا لم تكن مستعدة للإيصال فإنه يكون مزعج لها ، وإذا كانت مستعدة للإيصال ولم توصل فذلك مزعج لها أيضاً .

قانون التكرار

اذا تكونت رابطة قابلة للتعديل بين المثير والاستجابة وكانت العوامل الاخري متعادلة فإن التكرار يزيد هذه الرابطة قوة . ويري ثورنديك أن هذا القانون ينقسم إلى قسمين هما: قانون الإستعمال وهو أن الارتباطات تقوي عن طريق التكرار والممارسة.

وقانون الإهمال والترك الذي يتضمن أن الرابطة بين المثير والاستجابة تضعف وتنسى عن طريق الإهمال .

تشكيل السلوك عند سكنر

يري سكنر بأن السلوك يتشكل بواسطة ما يحدث بعد الاستجابة وهذا ما يسميه سكنر بالتعزيز وتتطور الاستجابات عن طريق التحكم في التعزيز ، وتتكرر الاستجابة التي يتم تعزيزها. وبإيقاف تقديم التعزيز للاستجابة فإن ذلك سيقود إلى إيقاف الاستجابة أو عدم تكرارها.

السلوك الإستجابي .

السلوك الإستجابي عند سكنر ينتج عن الإرتباط الطبيعي بين مثيرات وإستجابات محددة ومعينة فعندما تتعرض عين شخص ما لضوء باهر تضيق حدقتها .

السلوك الإجرائي

يقصد بالسلوك الإجرائي أن الكائن الحي عندما يقوم بإستجابات فإنها لا ترتبط أو تتوقف علي مثيرات معينة في العالم الخارجي بل إنها إجراءات يقوم بها في البيئة المحيطة نتيجة مجموعة من المثيرات .

يؤكد سكنر علي مدي أهمية التعزيز والتدعيم في حدوث السلوك الإجرائي فيزيد هذا من إحتمال ظهوره ، حيث يتعلم بموجبة الكائن الحي الإستجابات الإجرائية (التي لا ترتبط بمثيرات معينة) إذا ما تبعها تدعيم أو تعزيز يكتسب الفرد بموجبة معظم سلوكه.

التعزيزات الإيجابية

هي التي تؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة (كالطعام للجائع). التعزيزات السلبية: هي التي تساعد علي إزالة أو عدم تكرار السلوك مصدر الإستثارة المؤلمة أو الكريهة.

التعلم بالملاحظة

هذا المفهوم يقوم علي افتراض أن الإنسان كائن اجتماعي ، يتأثر باتجاهات الآخرين التي تمثل الجماعة المحيطة به ، ويتأثر كذلك بمشاعر أعضائها وسلوكهم

وتصرفاتهم بحيث يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم والإتيان بسلوك مشابه لسوك النموذج فى المواقف المتشابهة.

التعلم ذو المعني

هو ذلك التعلم الذي يشير إلى اكتشاف وتعلم العلاقات بين الأفكار المركبة . مبدأ الكلية: مبدأ الكلية في فهم الظاهرة هو مبدأ يساعد في توضيح جانب من الجوانب النظرية الجشتالتية حيث أن هذا المبدأ يتضمن أن إدراكنا للأشياء إنما هو إدراكات كلية ثم إنها تصبح تفصيلية وجزئية.

ويرى علماء الجشتالت أن الأشياء الناقصة أو الأجزاء غير المنتظمة تسبب توتراً لدي الفرد وهو توتر لا يمكن أن يزول إلا إذا اكتمل الشكل وعاد إلى شكله المنتظم بعد سد الثغرات فيه . الاستبصار.

الإستبصار

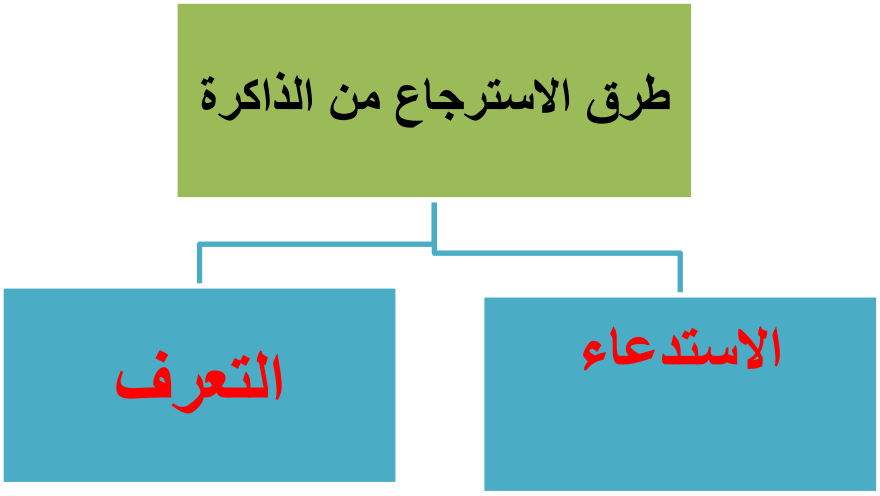
هو الطريقة التي يتم بها تكوين كل جديد منظم من خلال مجموعة العلاقات الموجودة في الموقف المعين أو هو الإستجابة لظروف الموقف ككل ، أو الإستجابة للعلاقات ذات المعني في الموقف ، أو أنه يتضمن العلاقة بين ثلاثة عوامل هي:(هدف ، وسيلة ، عقبات) . أي عملية إدراك الكائن للعلاقة بين تلك العوامل الثلاثة . أو هو الوصول إلى الحل فجأة .

التذكر والنسيان

طبيعة التذكر :

هو تلك العملية التي تتطلب من التلميذ استرجاع ما تعلمه في الوقت السابق، وقد يكون هذا في صورة حسية أو غير حسية فأنت قد تتذكر بعض الصور البيانية أو تلك الأصوات التي ألفتها وسمعتها من قبل وأيضا بعض الروائح التي قد صادفتك .. الخ ، وإذا تذكر الإنسان اسم عالم من العلماء مثلا فهذا يعني أنه تعلم هذا الاسم في زمن مضي وأنه احتفظ به طول الفترة الماضية التي سبقت تذكره له ومن ذلك يتضح أن التذكر يتضمن التعلم والاكتساب كما يتضمن الوعي والاحتفاظ ويعني التذكر القدرة علي استرجاع الخبرات السابقة ولذلك فإن التعلم يعتمد علي ما تستطيع تذكره في الوقت الحاضر ، كما أن التعلم والتذكر عمليتان يؤدي كل منهما إلي الآخر ، فنحن لن نستطيع أن نتعلم شيئا دون استعادة ما يرتبط بالموقف التعليمي من خبرات ماضية ، كما أن التعلم لا يكتسب معناه إذا لم نكن قادرين علي تذكر ما تعلمناه لنستخدمه في مواقف مقبلة .

وهناك عدة وسائل نسترجع بها خبراتنا السابقة من أهمها الاستدعاء والتعرف .



شكل (٢) طرق الاسترجاع من الذاكرة

الاستدعاء *Recall*:

هو عملية استرجاع الاستجابات الماضية دون وجود المثير الأصلي الذي استدعاها في الأَصل .

مثال ذلك:

استرجاع قصيدة من الشعر تعلمناها في الماضي أو استرجاع بعض المعلومات التي درسناها في مادة من المواد .

وقد يكون الاستدعاء مباشرا أو غير مباشر فالاسترجاع المباشر يتم دون وسيط أي أنه استدعاء حر ينساب تلقائيا ولا يشترط أن يكون سريعا .

أما الاستدعاء غير المباشر فهو الذي يتم عن طريق مثير معين .

مثال ذلك:

تذكرنا لشيء ما عندما نري شيئا آخر ومما يجدر الإشارة إليه أنه من الصعب التفريق بين هذين النوعين إذ كثيرا ما يؤدي كل منهما إلي الآخر فنحن قد نتذكر شيئا وسرعان ما يستدعي هذا الشيء فكرة أو صورة أخرى .

التعرف *Recognition*:

هو تذكر أو استحضار شيء ما مثل أمام أعيننا أو هو شعور الفرد بأن ما يدركه ليس شيئا غريبا عنه إنما يعتبر جزء من خبراته السابقة وأنه ليس بالجديد عليه بل مألوف وسبق أن تعرف عليه من زمن سابق .

ومن أمثلة ذلك:

أنك تسير في الشارع وفجأة تقول لنفسك أنني أعرف هذا الشخص وأنه ليس غريبا علي كما أن هذا الموضوع الذي أتلقاه في المحاضرة قد قرأته من قبل وهكذا يمر الفرد بالعديد من الخبرات والمواقف التي يتعرف عليها ويجذم بأنها ليست جديدة عليه بل مرت في خبرته وعلي الرغم من أن كلا من الاستدعاء والتعرف يعتمد علي الخبرة السابقة إلا أن كلا منها يختلف وظيفيا عن الآخر فسؤال الامتحان يستدعي معلوماتك عن المادة التي سبق لك تذكرها أي أننا في الاستدعاء نعتمد علي الصورة الذهنية ونحاول الوصول إليها . أما في حالة التعرف فإن الموضوع المتعرف عليه يثير ذكريات عن نفس الموضوع أي أننا في حالة التعرف نجابه الموضوع المتعرف عليه في العالم الخارجي .

أهمية التذكر:

لعملية التذكر أهمية كبيرة في حياة الإنسان ويكفي أن نتصور حالة شخص فقد القدرة علي التذكر فتمثل هذا الشخص سوف يستجيب لأي موقف كما لو كان جديدا عليه رغم مرور ذلك الموقف عليه من قبل كما أن هذا الشخص لا يمكنه التعرف علي من يحيطونه من الأفراد ، ولا يستطيع أن يتذكر أسماء الأشياء ، والأشكال المختلفة الموجودة في بيئته ، بل أنه لا يستطيع التعرف علي ذاته .

وتكمن أهمية التذكر في أن الشخص يستطيع التعامل مع بيئته بصورة فعالة ونافعة ، وأن عدم تذكره للأشياء يجعله يقع فريسة للأوهام والصراعات النفسية وفقدان اتزانه النفسي .

أن تذكرنا لما تعلمناه في السابق يمكننا من حل ما يواجهنا من مشكلات جديدة في المستقبل كما أنه يساعدنا علي مواصلة التقدم في اكتساب معلومات جديدة ، وفي اكتشاف حقائق جديدة وهو أمر هام في تطور التقدم العلمي والحضاري للإنسان .

وفضلا عما للتذكر من أهمية في حياة الإنسان العلمية والعملية فإن له أيضا أهمية عظيمة الشأن من الناحية الدينية فتذكر الإنسان الدائم لله سبحانه وتعالي ولفضله ونعمه الكثيرة عليه في الدنيا والآخرة ويوم الحساب وما ينتظره من ثواب أو عقاب أن تذكر هذا كله مهم جدا بالنسبة للإنسان لماذا ؟

لأنه يدفعه إلي أن يكون في حالة استعداد تام وتهيؤ كامل للقيام بالأعمال الصالحة التي تقربه إلي الله سبحانه وتعالي والتحلي بالفضائل فالتذكر إذن مفيد لتحقيق الخير للإنسان سواء في الدنيا أو في الآخرة .

ومما يؤكد أهمية التذكر أن ما هو موجود بالذاكرة يعتبر ركيزة أساسية ممتدة للنشاط الإنساني فعن طريقها تمتلئ الحياة العقلية للفرد بتصورات متعددة عن الأشياء والمواقف التي تؤمن بها في الماضي كما أن الذاكرة تسمح لنا باستخدام المفاهيم والقوانين في تنظيم سلوكنا في المواقف التالية في المستقبل .

وما يؤكد أهمية التذكر أنه بدون الذاكرة لا يتحقق النمو الإنساني حيث يظل الفرد عند مستوي الطفل الوليد وتعد القوة التي تكمن وراء كل مظاهر النمو النفسي

ولا يحدث التعلم بدونها ولا نستطيع أن نخطط للمستقبل إلا استنادا علي الخبرة السابقة .

وتمثل الذاكرة عاملا يدخل في تكوين معظم العمليات العقلية المعرفية وفي نسبة الذكاء والقدرات العقلية ، وتلعب الذاكرة دورا في التحصيل الدراسي حيث يكون الطفل مطالبا باستيعاب قدر هائل ومتنوع من المادة الدراسية وتذكرها بدقة .

من هنا يتضح لنا :

ضرورة أن يعمل المعلمون علي تنمية الذاكرة الجيدة لدى تلاميذهم والذاكرة الجيدة هي التي يتذكر صاحبها ما تعلمه من خبرات بسهولة ويسر ويحتفظ بها لفترة طويلة ويسترجعها بدقة .

مراحل التذكر :

١- مرحلة الحفظ أو التعلم :

حيث يمكن استنباط مدى التذكر من مقدار ما هو مستوعب بعد عملية الحفظ ، وما يتذكره الفرد يتوقف إلي حد كبير علي طريقة اكتسابه له وحفظ إياه .

أي هل وزع الفرد جهوده أو ركزها – هل استخدم المتعلم طريقة الكل فقط أم طريقة الجزء فقط .

بمعني آخر هل من الأفضل في مذاكرة مادة صعبة أو التدريب علي مهارة أن يتم أداء العمل كله كوحدة أم يقسم إلي أجزاء يتم استيعابها والتمكن منها أولا ثم ربطها ببعضها .

٢- مرحلة الاستيعاب والاحتفاظ :

ويقصد بهذه المرحلة آثار الشيء المتعلم سواء كان مسموعا أو مرئيا أي استمرار وبقاء التعلم بعد انتهاء التدريب أو التحصيل .

وأن الفرق بين ما يمكن للشخص عمله عند نهاية فترة التعلم وبين ما يمكنه عمله بعد فترة من عدم الممارسة يعطينا المقدار المحفوظ وكلما كان الشيء المكتسب ذا معني كان معدل الاحتفاظ أقوى ، بينما يقل الاحتفاظ ويتضاءل بصورة كبيرة إذا كان الشيء المكتسب عديم المعني .

وقد أشارت بعض الدراسات العلمية أن الاحتفاظ بالمواد السارة يكون أقوى من الاحتفاظ بالمواد المؤلمة .

١- مرحلة الاسترجاع أو التعرف :

يعني الاسترجاع أو التعرف شعور الفرد بأن ما يدركه جزء من خبراته السابقة وأنه معروف ومألوف لديه وليس غريبا عنه أو جديدا عليه ويبدو ذلك في استحضار الماضي في صورة ألفاظ أو معاني أو حركات .

وقد يحدث الاسترجاع دون تعرف : فقد يسترجع الفرد اسما معينا لكنه يشعر أنه ليس الاسم الصحيح الذي يبحث عنه .

كذلك قد يتم التعرف دون استرجاع : فقد يعجز الفرد عن استرجاع اسم أو رسم لكنه يمكنه التعرف عليه لو عرض عليه .

فالاسترجاع إذا هو تذكر شيء غير ماثل أمام الحواس في حين أن التعرف هو تذكر شيء ماثل أمام الحواس وبهذا فهما وجهان لعملة واحدة هي التذكر.

مكونات الذاكرة :

تتكون الذاكرة الإنسانية مما يلي :

١- الذاكرة الحسية :

وهي التي تقوم بعملية تخزين وتجميع الصور الحسية للمثيرات التي يتعرض لها الفرد عن طريق استقبال أعضائه الحسية لها ولو لفترات قليلة .

ومن أمثلة ذلك :

عندما يتعرض الفرد منا وخاصة وهو يسير في الطريق ليلا للمصباح المبهر لأحد السيارات ، فنجد أن ذلك الضوء لم يتلاش فجأة ولكن بالتدريج حتى نبتعد عن مجال السيارة .

كذلك المعلومات التي تدخل إلي حيز الذاكرة الحسية لا تدوم ولكن تظل بها فترات وجيزة لا تتعدى الثواني بعد ذلك فينتقل بعضها وليس كلها إلي حيز الذاكرة قصيرة الأمد والبعض الآخر ننساه .

٢- الذاكرة قصيرة الأمد :

تعتبر هي الكمبيوتر الذي يجهز ويعد المعلومات ومن ثم فهي تقوم بتخزين المعلومات بهدف الاستعمال الفوري وتقوم أيضا بإعداد وتنظيم وترتيب المعلومات لنقلها وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد .

وقد تستدعي المعلومات من الذاكرة الحسية حسب مقتضيات الموقف والمثيرات التي يتعرض لها الفرد .

إن المعلومات المختزنة في الذاكرة قصيرة الأمد لا يمكن أن تظل بها مدة طويلة لذا يجب علي الفرد أن يحاول استحضارها من حين لآخر حتى لا يفقدها وينساها .

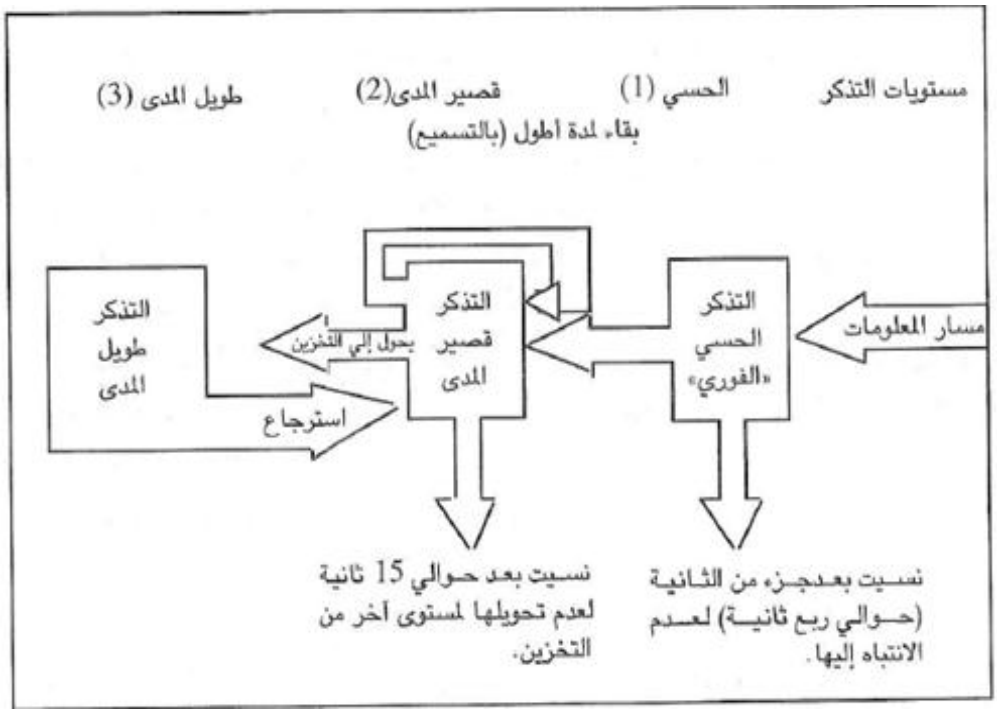
نتيجة التكرار تنتقل المعلومات بدورها من الذاكرة قصيرة الأمد إلي الذاكرة طويلة الأمد .

٣- الذاكرة طويلة الأمد :

وتتسم هذه الذاكرة بحيز أكبر من الذاكرة قصيرة الأمد وذلك لكي تتسع لكم أكبر من المعلومات والخبرات التي مر بها الفرد .

فمثلا قد تتذكر اسم أول مدرسة التحقت بها أو الشارع الذي يوجد به منزلنا القديم أو أسماء الجيران والأصدقاء التي تركناهم منذ فترة طويلة خلال مرحلة الطفولة .

وتعتبر الذاكرة قصيرة الأمد هي التي تمد الذاكرة طويلة الأمد بهذا الكم الهائل من المعلومات إلا أن الذاكرة قصيرة الأمد كما أسلفنا بإمكانها أن تقوم بتعديل وإعادة وترتيب وتنظيم المعلومات .



شكل(٣) العلاقة بين أنواع الذاكرة

نظريات الذاكرة

بعض النظريات المفسرة لعملية الذاكرة

أولا : نظرية العملية الواحدة .

١- النظرية الارتباطية :

تذهب النظرية الارتباطية في تفسير الذاكرة إلي أن تكرار الارتباطات بين المثير والاستجابة يشكل أساس الذاكرة وكلما زاد عدد تكرار الارتباطات بين المثير والاستجابة الخاصة يحدث معين قوي الارتباط بينهما وفي ضوء هذا نعتبر الاستجابات التي يمكن تذكرها بمثابة عادات .

٢- نظرية الأثر :

تذهب نظرية الأثر إلي أن عملية التذكر تنتج عن أثر متبق أو متخلف يوجد في الجهاز العصبي نتيجة للخبرة

ويعتقد الكثير من أصحاب نظرية الأثر أن الأثر عبارة عن تغير فسيولوجي فعلي ، وفي كل نظريات الأثر تتفاعل كل خبرة جديدة مع الآثار السابقة لكي تدعمها أو تعدلها .

ثانيا : نظريات العمليتين في تفسير الذاكرة :

لعل أبرز ما أضافته نظريات العمليتين في تفسير الذاكرة هو تميزها بين نوعين من الذاكرة هما :

- ذاكرة قصية المدى – ذاكرة طويلة المدى وبصورة عامة يعتقد أن الذاكرة قصيرة المدى ذاكرة انتقالية نسبيا في طبيعتها تستغرق حوالي من ٣٠ – ٦٠ ثانية وسعتها محدودة .
- أما الذاكرة طويلة المدى فينظر إليها باعتبارها دائمة نسبيا وذات طول غير محدد وسعة محدودة ، وهي أعمق في معالجتها للمعلومات إذا ما قورنت بالذاكرة قصيرة المدى .

وهناك تصنيف آخر للذاكرة تذهب إليه نظرية العمليتين في تفسيرها للذاكرة وهذا التصنيف يقسم الذاكرة إلي:

أولية وهي أساس الذاكرة قصيرة المدى وثانوية (طويلة المدى) وعلي الرغم من أن المصطلحين لا يضيفان الكثير لفهمنا للذاكرة إلا أن التصور المصاحب لها يذهب إلي أن مادة الذاكرة فقد تعالج في آن واحد بواسطة كل من الذاكرة الأولية والذاكرة الثانوية وهذا يشير إلي أن كلا من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى ليستا بالضرورة عمليتين منفصلتين وإنما يحتمل أن تكونا متداخلتين .

وهناك تمييز آخر للذاكرة في ضوء نظرية العمليتين هذا التمييز يقسم الذاكرة إلي :

أ – ذاكرة المعني أو الدلالة :

وهي الذاكرة المجردة وارتباطيه حيث تجد اللغة مطلوبة لترميز المادة ليتم تخزينها حتى يتسني استعادتها فيما بعد .

ب – الذاكرة الروائية :

هي ليست ارتباطيه وإنما عبارة عن اختزان متسلسل لأحداث معينة حالما تحدث وربما تتضمن قصورا بصريا أو غير ذلك من المعلومات الحسية .

بعض الدراسات التي تدعم التفرقة بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى

لقد تضمنت المحاولات التي تمت للتحقق من التفرقة بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى دراسات حاولت رسم حدود عمليات الذاكرة قصيرة المدى

ويتمثل المتغير المستقل في هذه التجربة درجة تعقد المثيرات التي تتراوح بين أكثر تعقيدا ، المثير الذي يتألف من ست فقرات إلي أقلها تعقيدا مثير يتألف من فقرة واحدة فقط . وفي كل محاولة تعرض المثيرات علي المفحوص لفترة وجيزة ثم تستبعد ، وبعد ذلك بوقت قصير تقدم للمفحوصين الفقرة المراد اختيارها ويطلب منهم الإجابة ببساطة (بنعم) أو (لا) علي السؤال التالي :

هل تعتبر هذه الفقرة جزءا من المثير الذي قدم الآن ؟

فكلما زادت درجة تعقيد المثيرات استغرقت من المفحوصين وقتا أطول للإجابة علي السؤال وهذا يوحي للمختبر بأن المفحوصين عندما يقومون باكتشاف المثيرات أثناء اختيار الذاكرة قصيرة المدى فإنهم يفحصون الفقرات بشكل متتابع واحدة بعد الأخرى بدلا من فحصها في آن واحد بصورة متوازية .

وتؤيد هذه النتيجة الفكرة التي مؤداها أن العمليات المتضمنة في الذاكرة قصيرة المدى تختلف اختلافا كيفيا عن تلك العمليات المتضمنة في الذاكرة طويلة المدى مما يدعم النظرية التي تقول بوجود عمليتين أو نوعين من الذاكرة .

عمليات الذاكرة طويلة المدى :

أجريت دراسات مماثلة لتحديد عمليات البحث التي تتم أثناء استعادة المادة المختزنة في الذاكرة طويلة المدى حيث تشير الأدلة إلي أن هذه المادة تختزن في شكل تنظيم هرمي ، وأن الاستجابات التي تتم بقصد استعادتها من الذاكرة يتعين أن تعالج وفق ذلك التنظيم الهرمي .

مثال :

إذا ما طلب من المفحوص أن يذكر اسم مدينة كبيرة يبدأ بالحرف (؟) وبها (معلم) معين فإن الزمن الذي يستغرقه الفرد في الإجابة قد يكون أطول مما لو عكست صيغة السؤال لأن تقديم السؤال بحيث تأتي عبارة (معلم) معين قد يضيق من مجال الذاكرة طويلة المدى الذي يتعين علي المفحوص البحث فيه نظرا لأن عدد المدن التي بها هذا (المعلم) أقل كثيرا من عدد المدن التي تبدأ حروفها بالحرف المطلوب .

وضح بالأمثلة الفرق بين الاستدعاء – التعرف ؟

اذكر المراحل التي تمر بها عملية التذكر؟

بالاشتراك مع زملائك قارن فى جدول بين الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى ؟

النسيان

ماذا يقصد بالنسيان ؟

يعرف النسيان بأنه فقد المادة المحفوظة في الذاكرة ويعد واحدا من المفاهيم الهامة في مجال سيكولوجية التعلم التي لا يمكن قياسها بصورة مباشرة ، ويقاس النسيان عن طريق تحديد الفرق بين أقصي درجة ممكنة للحفظ ودرجة الحفظ العقلية المقاسة حيث يفترض أن ما لم يحفظ يكون قد طواه النسيان .

العلاقة بين كل من الاكتساب والاختزان والاستعادة وتغير بيئة التعلم والنسيان:

١- الاكتساب والنسيان :

أن المعلومات التي لم يتم اكتسابها لا يصح أن تقول أنها عرضة للنسيان ، وربما يحدث ذلك نتيجة للفشل في الانتباه لبعض المثيرات الخطأ في تفسيرها أو غير ذلك من الأسباب الأخرى .

مثال ذلك :

إذا سأل المدرس طالب عن معلومة لم يدرسها من قبل ولم يجب الطالب عن تلك المعلومة ففي هذه الحالة يكون رد الطالب اعتقد أنني لم أتعلم شيئا عن ذلك أبدا ففي هذه الحالة فليس من الصحيح القول بأن هذا الطالب قد نسي اسم المعلومة لأن الشيء الذي لم يكتسب لا يمكن أن يقال عنه أنه تم نسيانه .

٢- الاختزان والنسيان :

بمجرد اكتساب معلومة ما يعتقد ما يعتقد أنها تستقر في مكان الاختزان حتى يتم استعادتها ، وإذا ما طرأ تعديل علي هذه المعلومة لأي سبب من الأسباب أو اختفت من الذاكرة تماما ، فإن نسيانها يعزي إلي الإخفاق في عملية الاختزان .

٣- الاستعادة والنسيان :

قد لا تنجح محاولات استعمال المعلومات المخزنة في الذاكرة بصورة مستمرة وفي مثل هذه الحالات يعزي النسيان ، إلي الإخفاق في عملية الاستعادة وقد قدمت العديد من التفسيرات لهذا الإخفاق في الاستعادة منها وجود مؤشرات استعادة غير مناسبة وهذا ما يطلق عليه تنافس المعلومات المخزنة في الذاكرة .

مثال ذلك :

قد يحقق أحد الأطفال في القيام بعملية استعادة عندما يطلب منه ذكر أسماء أخوات والده وأخوته لأن التعبير الذي غالبا ما يستخدمه الطفل مع جميع هؤلاء الأفراد هو العمات والأعمام وهكذا فمؤشر الاستعادة المتاح في هذا الموقف لا يستدعي الاستعادة المناسبة ومن ثم يحدث النسيان .

٤- تغير بيئة التعلم :

إذا اختلفت الظروف البيئية التي يحاول فيها الفرد استعادة معلومات معينة اختلافا كبيرا عن تلك الظروف التي اكتسبها فيها لأول مرة فقد يحدث النسيان فعلي الرغم من حدوث عملية الاختزان ووجود مؤشر الاستعادة المناسب إلا أن التغير الذي يطرأ علي بيئة التعلم أو الظروف العامة المحيطة بالمثيرات قد يكفي لإعاقة عملية الاستعادة .

النظريات الرئيسية المفسرة لعملية النسيان :

قدمت العديد من التفسيرات لعملية النسيان ، وفيما يلي عرضه يوضح نظريات النسيان الأساسية :

١- نظرية التلاشي التدريجي :

تذهب هذه النظرية إلي أن آثار المعلومات المكتسبة تتلاشي ببطء بسبب مرور فترة زمنية طويلة علي حدوث عملية الاكتساب ومن ثم يعزي النسيان إلي مرور الوقت .

وما يجدر ملاحظته في التعليق علي هذه النظرية أن النظريات الأخرى بمثابة ردود أفعال لأوجه النقص في هذه النظرية فهناك العديد من النتائج لا يمكن تفسيرها في ضوء نظرية التلاشي التدريجي ، لذا ظهرت نظريات أخرى محاولة سد هذه الثغرات .

٢- نظرية تغير الأثر :

يرجع الفضل في نشأة نظرية تغير الأثر إلي دراسات علماء النفس الجشتلت ، وهي تؤكد الفكرة التي مؤداها أن عملية الإدراك تنبثق من العمليات الفسيولوجية وتلخصها قوانين التنظيم التي غالبا ما تتمثل في مبادئ القلق الذي يعبر عن ميل الفرد إلي غلق الشكل الناقص والتناسق وهو الميل إلي إيجاد نوع من التوازن بين عناصر الشكل ، والشكل الجيد الذي يشير إلي ميل الفرد إلي تكوين الشكل التام .

مثال :

يذهب علماء نفس الجشتلت إلي أن الفرد الذي ينظر إلي المصير الموضح في الشكل التالي علي اعتبار أنه مستطيل ومن ثم يعكس أثر القلق .

٣- النسيان الدافعي – الكبت :

يرجع مفهوم الكبت – النسيان الدافعي إلي سيجموند فرويد باعتباره جزءا من نظريته في التحليل النفسي حيث نظر إلي نسيان الذكريات الخاصة التي يري القلق كميكانيزم دفاعي تستخدمه الأنا في خفض التوتر الشعوري ومع ذلك يري فرويد أن الذكريات المكبوتة يمكن أن تستمر في استثارة دوافع لا شعورية قد تؤثر في السلوك .

٤- نظرية الإخفاق في الاستعادة :

تذهب نظرية الإخفاق في الاستعادة إلي عدم قدرة الفرد علي تذكر المعلومات المخزنة لديه ، وغالبا ما يرجع إلي وجود مؤشرات استعادة غير مناسبة أو متناقضة ويعتقد أن مثل هذه الظروف من شأنها أن تعوق عملية التذكر المعلومات بصورة مؤقتة وليس فقدها تمام .

وهناك حالة خاصة من الإخفاق في الاستعادة يطلق عليها التحول وهي تحدث عندما تتداخل مجموعة من المثيرات المصاحبة لعملية تعلم استجابة أخرى .

٥- نظرية التداخل :

ترتكز نظرية التداخل علي اعتقاد مؤداه أن تعلم مجموعة من المعلومات قد يكف عملية استعادة معلومات أخرى تم تعليمها من قبل .

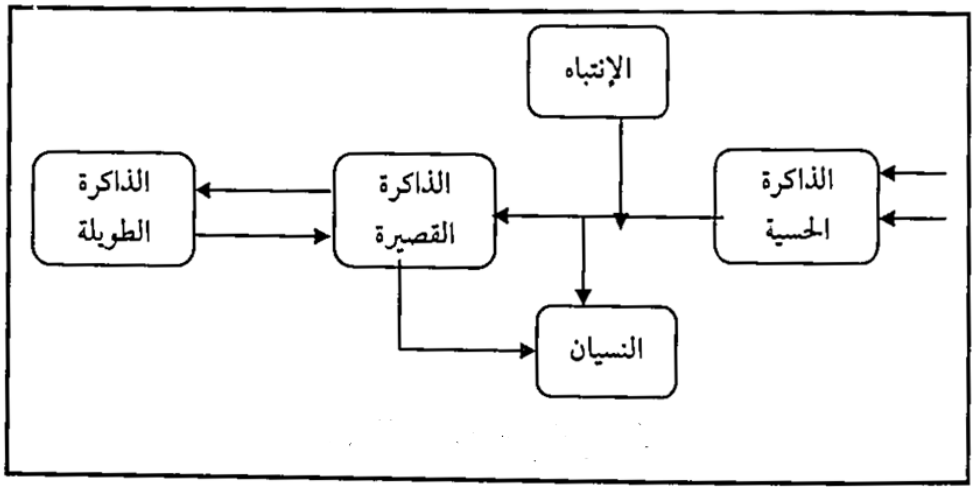
وبالنظر إلي نظرية التداخل يلاحظ أنها تتكون من نظريتين فرعيتين عادة ما يطلق عليها الكف البعدي – الكف القبلي .

أ- الكف البعدي :

تفترض هذه النظرية أن المعلومات التي يتم تعلمها حديثا قد يفوق المعلومات التي يتم تعلمها من قبل .

ب- الكف القبلي :

وتشير نظرية الكف القبلي أن التعلم السابق لمعلومة معينة قد يعوق حفظ المعلومة التي تم تعلمها فيما بعد



شكل(٤) يوضح العلاقة بين الانتباه والذاكرة والنسيان

بالاشتراك مع افراد مجموعتك وضح العلاقة بين كل من الاكتساب والاختزان والاستعادة وتغير بيئة التعلم والنسيان:

الشروط والعوامل الميسرة للتعلم

تعتبر الدافعية *Motivation* من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة ، سواء في تعلم أساليب وطرف التفكير ، أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات والمعارف أو في حل المشكلات إلى أخر جميع أساليب السلوك التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة.

ويتضح لنا أهمية الدافعية بالنسبة لعملية التعلم في الأسئلة التالية :

- كيف يمكن تنشيط دافعية الفرد حتى يقبل على ممارسة سلوك الموضوع المراد تعلمه ؟
- كيف يمكن جعل الفرد محتفظا باهتماماته في متابعة سلوك التعلم ؟
- كيف يمكن تنشيط دافعية الفرد حتى يواصل تعلم الموضوعات التالية للموضوع الذي تم تعلمه ؟

(جانييه ، ١٩٦٥)

ولذلك نجد أن سلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبة في بعض المواقف دون مواقف أخرى وذلك يرجع إلى مستوى دافعية الفرد نحو ممارسة السلوك في هذه المواقف دون غيرها ولذا تعتبر الدافعية حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة بعض العوامل الداخلية ، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في هذا الموقف وهذه المتغيرات هي التي توجه سلوك الفرد وجهة معينة دون غيرها بطريقة محددة حتى يستطيع إن يحقق الهدف من السلوك في الموقف .

وفي ضوء هذه التفسيرات نستطيع إن نعرف مصطلح الدافعية كتكوين نفسي على أنها حالة تغير ناشئة في نشاط الكائن الحي تتميز بالاستشارة وبالسلوك الموجه نحو تحقيق هدف .

وهذا التعريف يتضمن ثلاث خصائص أساسيات

١- تبدأ الدافعية بتغير في نشاط الكائن الحي ، وقد يشمل ذلك بعض التغيرات الفسيولوجية التي ترتبط خاصة بالدوافع الأولية مثل دافع الجوع أو دافع الجنس ..... الخ

٢- تتميز الدافعية بحالة استثارة فعالة ناشئة عن هذا التغير وهذا الاستثارة هي التي توجه سلوك الفرد وجهة معينة تحقق اختزال حالة التوتر الناشئ عن وجود الدافع وتستمر حالة الاستثارة طالما لم يتم إشباع الدافع .

٣- تتميز الدافعية بأنها توجه السلوك نحو تحقيق الهدف أي إن سلوك الفرد يتجه نحو ما يحقق إشباع الدافع ولذلك فإنها تتضمن استجابات الهدف المتوقع الوصول إليه أو استجابات الهدف التوقعية ***Anticipatory Goal Reactions*** التي تؤدي إلى اختزال حالة التوتر الناشئة عن وجود الدافع أو أنها تؤدي إلى استجابات البحث عن الهدف ***Goal Seeking Responses*** حتى يتم اختزال حالة الدافعية.

وهذه الخصائص التي تتميز بها الدافعية كعملية تبدأ باستثارة النشاط وتنتهي بتحقيق الهدف تتضمن أربعة عناصر رئيسية :

١- استثارة الكائن الحي

٢- سلوك البحث عن الهدف

٣- تحقيق الهدف

٤- اختزال حالة الاستثارة

(كلوزمير *Klausmeier* ، ربيل *Ripple* ١٩٧١)

الدافع والحاجة: *Motive, Need*

يشاهد الفرد في الحياة اليومية كثيرا من أنماط السلوك المتعددة الباحثة عن الهدف في المدرسة في المنزل في الطريق العام الخ وذلك مثل رؤية التلميذ وهو يتجه نحو الملعب لكي يشاهد مباراة معينة أو ليشترك مع فريق المدرسة أو مشاهدة أخر يتجه نحو المكتبة لجمع بعض المعلومات عن موضوع المدرسة أو مشاهدة أخر يتجه نحو المكتبة لجمع بعض المعلومات عن موضوع معين أو ليحضر اجتماع الجماعة التي يشترك فيها أو مشاهدة مظاهر المنافسة بين طالب وأخر والتي قد يكون وراءها أهداف معينة يسعى كل منهما إلى تحقيقها وتحليل مثل هذه الأنماط من السلوك قد يكشف عن هذه الأهداف .

وينشأ الدافع نتيجة وجود حاجة *Need* معينة لدى الكائن الحي فان وجود حالة الدافعية لدى الفرد يعني أنه يسعى نحو إشباع بعض الحاجات المعينة التي نشأت عنها هذه الحاجة مثل الحاجة إلى الطعام أو الحاجة إلى الشراب أو الحاجة إلى الجنس أو الحاجة إلى النوم الخ أو كما يحدث في مجال الحاجات الاجتماعية المكتسبة مثل الحاجة إلى تقدير الآخرين أو الحاجة إلى تحقيق الذات ..... الخ .

وتنشأ الحاجات لدى الفرد إما عن طريق التغيرات الداخلية التي ترجع لبعض العوامل الفسيولوجية أو نتيجة بعض المثيرات الخارجية التي تظهر في المجال المحيط بالفرد والتي نلاحظ كثيراً منها في المراحل المختلفة التي يمر بها.(ماك دونالد *Mc Donald* ، ١٩٦٥)

تصنيف الحاجات: *Classification of Needs*

يتميز السلوك الإنساني عن السلوك الحيواني بأنه متعدد الجوانب مختلف المظاهر مما ينشأ عنه اختلاف أساليب إشباع الحاجات وتعددها وقد تناول كثير من علماء النفس تصنيف الحاجات تصنيفات مختلفة ، على الرغم من وجود مجموعة حاجات تعتبر عامة لدى جميع الأفراد وقد يكون الاختلاف بينهم في عدد الحاجات أو في نوعها أو في تعريف هذه الحاجات وينشأ هذا الاختلاف نتيجة اهتمام كلا منهم بجوانب معينة من جوانب السلوك عن جوانب أخرى مما يجعل وجهات النظر ترتبط دائماً بمجالات الاهتمام في الدراسية والبحث .

وقد صنف كرونباك *Cronbach* ١٩٧٧ الحاجات تصنيفا خماسياً على هذا النحو :

١) الحاجة إلى الحب *Need for Affection*

٢) الحاجة إلى علاقات الأمن مع السلطة *Need for Secure Relations With Authority*

٣) الحاجة إلى موافقة الأقران *Need for Approval by Peers*

٤) الحاجة إلى الاستقلال الذاتي *Need for Autonomy*

٥) الحاجة إلى الاقتدار واحترام الذات *Need for Competence and Self Respect*

ويشير (كرونباك) إلى إن هذه الحاجات هي أكثر الحاجات ارتباطا بمواقف التعلم لأنها تعتبر مصادر للدافعية الايجابية وتظهر بصورة واضحة من خلال

العمل مع الجماعة ويذكر إن هذا التنصيف ليس تصنيفاً نهائياً فيمكن أن يمتد هذا التصنيف إلى أكثر من عشرين حاجة

ووضع (ماسلو *Maslow*) نظاما هرميا سداسياً للحاجات يقوم على أساس الأهمية بالنسبية لإشباع الحاجات التي في المستوى الأعلى من السلم الهرمي لا تظهر أو تتكون حتى يتم إشباع الحاجات التي في القاعدة بحد معين يمكن الحاجات التي في المستويات التالية من الظهور وهذا النظام يتكون من الحاجات التالية :

١- الحاجات الفسيولوجية *Physiological needs*

٢- حاجات الشعور بالأمان *Safety needs*

٣- حاجات الحب والشعور بالانتماء *Love and belonging needs*

٤- حاجات الشعور بالاعتبار والتقدير *Esteem needs*

٥- حاجات تحقيق الذات *Self-realization needs*

٦- حاجات الفهم والمعرفة *Know and Understand needs*

(ماسلو *Maslow* ، ١٩٤٣)

أولا: الحاجات الفسيولوجية:

وهي تمثل قاعدة الهرم في نظام ماسلو السداسي لأنها حاجات أساسية للفرد مثل الحاجة إلى التنفس والحاجة إلى الشراب ، الحاجة إلى الطعام والحاجة إلى الراحة وبعد إشباع هذه الحاجات الأولية بحد معين يمكن للحاجات الأخرى التي في المستويات التالية أن تظهر في سلوك الفرد .

ويذكر "ماسلو " أن عدم إشباع مثل هذه الحاجات لدى الفرد لا تمكننا من معرفة حقيقة الصور التي تكون عليها دوافعه الأخرى في المستويات التالية بما في ذلك الدوافع الاجتماعية المرتبطة بأساليب السلوك المواجهة نحو الأهداف .

ثانياً : حاجات الشعور بالأمان :

وتظهر لدى الأطفال بوضوح في تجنبهم التعرض لمواقف الخطر المدركة على اختلاف أشكالها وكذلك ابتعادهم عن المواقف غير المألوفة والغريبة بالنسبة لهم والتي ينشأ عنها استجابات الشعور بالخطر والاضطراب ونلاحظ هذه الحاجات بوجه عام لدى الأطفال والكبار كذلك بشكل فعال وغالبا في مواقف الشعور بالخطر مثل الحروب أو الأمراض أو الاضطرابات الطبيعية وغيرها .

ثالثاً : حاجات الحب والشعور بالانتماء :

وتظهر الحاجة إلى الحب في رغبة الفرد إلى تكوين علاقات التعاطف مع الأفراد الآخرين بوجه عام وخاصة في وسط الجماعة التي يعيش فيها كما تظهر قوة الحاجة لدى الفرد حينما يشعر بغياب الأصدقاء أو القرين أو الأطفال أو الناس بوجه عام وهو شعور طبيعي لدى الأفراد الأسوياء نفسيا ٠

رابعاً: حاجات الشعور بالاعتبار

يرتبط إشباع الحاجة إلى الشعور باعتبار الذات والتقدير من الآخرين بالشعور بالثقة بالنفس والقوة والقيمة وأهمية الفرد وسط الجماعة ولذلك فان إعاقة إشباع هذه الحاجات قد ينشأ عنها الشعور بالنقص والضعف مما قد يؤدي إلى بعض مظاهر السلوك غير السوي .

خامساً : حاجات تحقيق الذات

وتعني حاجة الفرد إلى أثبات وجوده في وسط الجماعة التي يعمل معها أو في وسط الأسرة أو بين الأقران بمعنى أن يحقق الفرد وجوده في المجتمع الخارجي بالصورة التي يرى فيها ذاته وما تتميز به من خصائص معينة وإشباع هذه الحاجات لدى الأفراد يأخذ أساليب مختلفة لاختلاف الاهتمامات والميول لديهم ولذلك تعتبر الحاجة إلى تحقيق الذات من الحاجات الرئيسية التي تقوم عليها الصحة النفسية للأفراد .

سادساً : حاجات الفهم والمعرفة

وتظهر هذه الحاجات في الرغبة في الكشف ومعرفة حقائق الأمور وحب الاستطلاع ويذكر ماسلو أن هذه الحاجات قد تكون واضحة عند بعض الأفراد أكثر مما تكون لدى البعض الأخر وقد تأخذ هذه الحاجات صورة أعمق في بعض مظاهر السلوك لدى بعض الأفراد وتبدو في الرغبة في التحليل والتنظيم والربط وإيجاد العلاقات بين الأشياء .

ويؤكد " ماسلو " على أهمية وضرورة نظام التسلسل في إشباع هذه الحاجات مبتدئاً بمجموعة الحاجات الفسيولوجية التي تمثل قاعدة هذا النظام قبل محاولة إشباع أي مستوى أخر يتلو هذه المرحلة.

(كلاوزمير ، ربيل ، ١٩٧١)

ويطلق ماسلو علي المستويات الأربعة الأولى دافعية القصور ***Deficiency Motivation*** حيث يسعي الفرد لتعويض أوجه القصور الجسيمة أو الصحة النفسية وإذا استطاع معالجة أوجه القصور هذه عندئذ يمكن للمستويين الخامس والسادس أن يظهروا لدى الفرد لينمي إمكانات ويطلق عليها ماسلو دافعية النمو .

(كلين ***Klein*** في محمود عمر ١٩٨٧)

ويشير تورانس ***Torrance*** ١٩٧٥ ، إلي اقتراح ماسلو بأن إشباع حاجات التنظيم الهرمي المشار إليها والتي أطلق عليها الحاجات الأساسية ***Basic needs*** يعد أمرا أساسيا للصحة النفسية للفرد ، وتعد هذه الحاجات أساسية للأسباب التالية :

١- عدم إشباعها يعوق الصحة النفسية .

٢- إشباعها يمنع المرض النفسي .

٣- تجديد وإعادة إشباعها يؤدي إلي التغلب علي المرض .

٤- تختفي هذه الحاجات بالنسبة للأصحاء من الناس

(في : محمود عمر ، ١٩٨٧)

الأسس التي يقوم عليها تحديد الحاجات

على ضوء التصنيفات المتعددة التي وضعها علماء النفس للحاجات ، نعرض بعض الأسس التي يقوم عليها تحديد الحاجات المشتركة إلى حد ما لدى الأفراد وهي :

١) الحاجات الأساسية :

وتعتمد هذه الحاجات على شروط فسيولوجية عامة لدى جميع الأفراد ودور البيئة ينحصر في تهيئة الظروف المناسبة لإشباع مثل هذه الحاجات الضرورية لبقاء الكائن الحي ، وإذا أخذنا مثلا الحاجة إلى الطعام فان التغيرات الحادثة في

الناحية الفسيولوجية للفرد تؤدي إلى تغيرات في مستوى حافز الجوع لديه مما يؤدي إلى ظهور الحاجة إلى الطعام لاختزال مستوى الحافز ***Drive*** وكذلك بالنسبة للحاجات الأخرى مثل الحاجة إلى الهواء والحاجة إلى النشاط والحاجة إلى الراحة التي ترتبط جميعها ببناء الفرد .

٢) الحاجات المكتسبة المرتبطة بالإطار الثقافي :

بجانب الحاجات الفسيولوجية التي يشترك فيها جميع الأفراد تنشأ مجموعة حاجات أخرى تكتسب خواصها من خلال الإطار الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد فان الحاجة إلى النجاح ***Success*** مثلاً والحاجة إلى الانجاز ***Achievement*** تظهر أن بوضوح لدى أبناء الطبقة المتوسطة التي يتوفر لديها قدر من الثقافة والتعليم وتسعى إلى تحقيق مستوى معين في المجتمع ولذلك فان اختلاف المستويات الثقافية من مجتمع لأخر ، واختلافها في المجتمع الواحد من طبقة إلى أخرى يجعل نظام الحاجات لدى الأفراد وخاصة في مرحلة الطفولة يختلف طبقا لاختلاف هذه المستويات وعلى الرغم من إننا قد نجد بعض الحاجات المشتركة بين هؤلاء الأفراد إلا إننا نجد اختلاف في مستوى الحاجة بينهم .

٣) اعتماد نظام الحاجات على مستوى النمو :

يعتمد نظام الحاجات لدى الأفراد على مستوى النمو لدى كلا منهم ولذلك تختلف الحاجات طبقا لاختلاف مستويات النمو فان حاجات الطفل الصغير مثلا ينحصر أغلبها في الحاجات إلى الشعور بالعطف والحنان والحاجة إلى المساعدة بجانب الحاجات الفردية لنموه وبعد فترة أخرى تبدى حاجاته تتعدد مثل الحاجة إلى الموافقة على السلوك من الآخرين وخاصة في نطاق الأسرة ثم تنمو هذه

الحاجات لكي تشمل موافقة الرفاق ثم تبدأ بعد ظهور الحاجات الأخرى مثل الحاجة إلى الانجاز والحاجة إلى النجاح .

ولذلك فان نظام الحاجة في مرحلة الطفولة يختلف عنه في مرحلة المراهقة ويأخذ نظم الدافعية في التعقيد في المراحل التالية حينما يخرج الفرد إلى المجتمع الخارجي ويواجه كثيرا من المثيرات في مختلف المواقف السلوكية التي يتعرض لها (ماك دونالد ، ١٩٦٥) .

عوامل تنشيط الدافعية نحو التعلم:

عرضنا في الجزء السابق للخصائص المميزة النشاط الدافعي ودور هذا النشاط في توجيه سلوك الفرد نحو تحقيق الأهداف ثم عرضنا الخصائص التي تميز بعض المفاهيم الدافعية مثل الدافع والحاجة وبعض التصنيفات المختلفة التي وصفها علماء النفس حول الحاجات البيولوجية والنفسية ودورها في تنشيط سلوك الفرد واعتماد نظام الحاجات لدى الفرد على عوامل متعددة بعضها بيولوجي وبعضها الأخر ينشأ من خلال الإطار الثقافي الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد بالإضافة إلى مطالب النمو المتباينة في كل مرحلة معينة مما يجعل الدافعية شرطا أساسيا من شروط توجيه السلوك واكتساب وتعلم المهارات المختلفة في مجالات السلوك المتباينة وخاصة في مواقف التعلم المدرسي .

وفي ضوء ذلك نعرض بعض المبادئ التي تعمل على تنشيط دافعية الأفراد وخاصة في مجال التعلم المدرسي التي تفيد المعلم في تحقيق الأهداف التربوية ويمكن على ضوء هذه المبادئ أن ينمي المعلم أساليب السلوك التي تتناسب مع الموقف التعليمي وحاجات الطلاب والمبادئ هي :

١- تركيز الانتباه حول الموضوعات المطلوب تعلمها:

عادة ما ينشأ لدى كثير من الطلاب بعض الاهتمامات حول الأهداف التي تدور حولها الموضوعات التي تعلم في المدرسة وخاصة في بداية عرض الموضوعات الجديدة مما يوجه انتباههم نحوها ولذلك فان شرح المعلم أو تقديمه لموضوع جديد يعمل على توجيه انتباه الطلاب نحو الأهداف التي يمكن أن يحققها هذا الموضوع بما في ذلك الأهداف العامة والأهداف الخاصة مما يجعل المعلم يهتم بضرورة تحديد هذه الموضوعات وذلك قبل عرضها على الطلاب .

كما أن المعلم يستطيع لتوجيه انتباه الطلاب أن يلجأ إلى كثير من الأساليب التي تهتم أغلبها بزيادة الاهتمام بالحواس الرئيسية التي يعتمد عليها في التعلم المدرسي وهي حواس الرؤية والسمع وقد يلجأ إلى استخدام بعض الحواس الأخرى مثل اللمس والشم مع ضرورة ضبط خصائص المجال الذي يحدث فيه الموقف التعليمي مثل الحركة والحجم والشدة والتكرار واللون .

ومثل هذه الإجراءات تساعد على ظهور الرغبة في الاستطلاع *Curiosity* لدى الطلاب التي تتمثل في بعض خصائص المجال التعليمي مثل الاستماع أو الرؤيا أو التعرف على حقائق الأشياء ومكوناتها ..... الخ التي توجه الطالب نحو الموضوعات والأشياء الجديدة أو غير المألوفة له .

وقد تبين وجود ارتباط كبير بين الرغبة في الاستطلاع *Curiosity* والتعلم بالاكتشاف *Learning by Discovery* حيث تبين أن الرغبة في الاستطلاع نعتبر من الدوافع الأساسية للتعلم والابتكار والصحة النفسية لدى الأطفال ومن أهم مقترحات هذه الدراسة الاهتمام بالتطبيقات والأساليب التي تواجه انتباه الطلاب نحو الكشف وخاصة نحو الأشياء والموضوعات التي تشكل اهتمام وميول الطلاب (ماو ، ماو *Maw & Maw* ، ١٩٦٤) .

٢- تحقيق الحاجة إلى الانجاز *Need for Achievement*

الحاجة إلى الانجاز من الحاجات الرئيسية التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي ومساعدة الطلاب على تحقيق هذه الحاجة يعمل على تنشيط مستوى أدائهم وتحقيق أهم جوانب دافعية العمل المدرسي وترتبط الحاجة إلى الانجاز بالحاجة إلى النجاح وهما من الحاجات الاجتماعية التي تظهر لدى كثير من الطلاب وقد يرجع عدم ظهور هذه الحاجة عند البعض منهم إلى الخبرات السابقة التي لم يتم تعزيزها .

وقد وضع (أتكنسون *Atkinson* ١٩٦٥) إطار النظرية حول النشاط الذي يتعلق بالانجاز والذي يرتبط بشكل مباشر بالحاجة إلى تحقيق النجاح والحاجة إلى تجنب الفشل في تعلم الإعمال التي ترتبط بالعمل المدرسي وافترض (أتكنسون) أن الميل إلى تحقيق النجاح هو ميل دافعي متعلم .

ولذلك يجب مساعدة الطلاب على إشباع هذه الحاجة وخاصة الطلاب الذي يرى المعلم أن الحاجة إلى الانجاز تمثل جانباً كبيراً من اهتمامهم مع عدم إهمال الآخرين الذين لا تتضح لديهم هذه الأهداف التي ترتبط بكثير من الرياضي.

٣- تحديد الأهداف ووضوحها

أن المدرسة كمؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لكي تحقق عملية النمو التربوي تقوم بدور أساسي في عملية توجيه النضج والنمو وإذا لم يحدد المعلم مسبقاً الأهداف المراد تحقيقها في عملية النمو التربوي وأن يخطط لتحقيقها فان نمو التلاميذ ونضجهم سيخضع للظروف دون ضبط وتوجيه

وتحديد الأهداف ووضوحها يتطلب أن يكون هناك أهداف عامة ، وأهداف خاصة فالأهداف العامة تكون بمثابة الإطار العام الذي يحدد عملية النمو إما الأهداف الخاصة فأنها تحدد المهارات وأساليب السلوك وطرق التفكير المطلوب

تنميتها لدى التلاميذ بالإضافة إلى مجموعة المعارف والمعلومات المراد تحقيقها لديهم في مرحلة دراسية معينة وعلى درجة وضوح الأهداف وتحديدها يتوقف مستوى النمو والتعلم الذي يمكن أن تحققه المدرسة للتلاميذ .

وتختلف الأهداف في مستواها وفي نوعها مما يجعل الفترة الزمنية بين هدف وأخر تختلف حسب ما يتطلبه العمل أو المهارة المطلوب اكتسابها فان تحقيق الأهداف بالنسبة للأطفال يتطلب أن تكون مراحل الأداء على فترات قصيرة بمساعدة الكبار حسب ظروف الموقف التعليمي إما بالنسبة للطلاب في المستويات الدراسية التالية ، فان مراحل الأداء تكون أطول مع استقلال اكبر عن الكبار .وتحقيق الأهداف يعتمد على كثير من المتغيرات أهمها نوع العمل ومستواه ومستوى الهدف المطلوب الوصول إليه والخصائص السلوكية والجسمية للإفراد الذين يقومون بتحقيق هذه الأهداف هذه بالإضافة إلى متغيرات الموقف التعليمي الأخرى . (هيلجارد ، ماركوس ***Hilgard & Marquis*** ، ١٩٤٠) .

أما بالنسبة للطلاب فان وضوح الأهداف وتحديدها يعتبر من العوامل الهامة في عمليتي النمو والنضج لديهم حيث أن الأفراد يفضلون بوجه عام معرفة ما يفعلونه وكيف يحققون ذلك ويتوقف ضبط السلوك وتوجيهه على تحقيق أهداف معينة ويمكن للأطفال والكبار كذلك أن يحققوا مستوى أداء أفضل لما يقومون به من عمل إذا عرفوا قيمة وأهمية هذا العمل بالنسبة إليهم .

ومن العوامل التي تساعد على وضوح الهدف وتحديده أن تكون الأهداف المطلوب الوصول إليها ليست بعيدة عن أمكانية التحقيق فمن مظاهر النضج الانفعالي قدرة الفرد على العمل لتحقيق الأهداف الموضوعية لدى الكبار يمكن بوجه عام تحقيق نتائج أفضل في الأداء إذا كانت الأهداف الموضوعة محددة وواضحة .

ولذلك يمكن أن نحقق نتائج أفضل في التعلم واكتساب المهارات عندما تكون الأهداف أكثر تحديداً ووضوحاً وخاصة لدى صغار السن

ومساعدة المعلم للطلاب على تحديد الأهداف وخاصة في بداية تعلم موضوع جديد أو اكتساب مهارة جديدة على جانب كبير من الأهمية لأن المراحل الأولى من تعلم هذه المهارة يتوقف عليها الخطوات القادمة مع مراعاة معدل الأداء والسرعة التي يتم بها .

ومن الوسائل التي تساعد على وضوح الأهداف معرفة الموضوع المراد تعلمه في البداية معرفة عامة قبل دراسة تفصيلة وأجزائه فقد أكد علماء الجشتلت مبدأ أن الكل اكبر من مجموع الأجزاء ولكي نفهم أي موضوع من الموضوعات يجب أن نأخذ عنه فكرة عامة .

وهذا الأسلوب لا ينطبق فقط على الوحدات الكبيرة من المعرفة أو الخبرة أو المهارة ولكنه ينطبق على الوحدات الأصغر كذلك فمثلاً في دراسة التشريح يجب أن يأخذ الطالب فكرة عامة أولا عن حجم الإنسان قبل دراسة الجهاز العصبي أي قبل التركيز في الدراسة على الخلايا العصبية وتكوينها وكذلك يفضل إعطاء معرفة عامة عن تكوين العصبية قبل دراسة وظيفة النيورونات العصبية .

وهكذا يمكن أن يكون الجزء في حد ذاته كلا بالنسبة لتفاصيل أدق حتى يمكن الوصول إلى الذرات الرئيسية المكونة للوحدات الصغرى في أي وحدة كبيرة (أليس *Ellis* ، ١٩٦٩) .

٤- تنمية الميول لتحقيق الأهداف

أوضحت كثير من الدراسات والبحوث التجريبية أن الميول تعتبر من المحددات الرئيسية للتعلم ويمكن أن تكون الميول مباشرة أو غير مباشرة ومن الميول مباشرة أو غير مباشرة ومن الميول المباشرة الاهتمام بالناس رؤية المناظر

الطبيعية ، وسماع الموسيقى بينما يمكن أن يكون جمع المال والحصول على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي من الميول غير المباشرة ، لما يمكن أن يحققه المال من وظيفة في المجتمع وكذلك الدرجات المرتفعة وما تحقق من تأكيد للذات والتفوق وتحقيق الحاجة إلى الانجاز وتحقيق المكانة الاجتماعية سواء داخل المدرسة أو خارجها .

وتنمية الميول المباشرة والقريبة بوجه عام يساعد على تحقيق فاعلية التعلم بدرجة أفضل من تنمية الميول غير المباشرة والبعيدة .

٥- مستوى العمل المطلوب تعلمه

يتطلب دراسة مستوى العمل وملامته لمستوى قدرات التلاميذ وإمكانياتهم أن نضع في الاعتبار كلا من مستوى الجماعة التربوية والفروق الفردية داخل هذه الجماعة ومشكلة تحقيق التوافق بين الفروق الفردية لدى التلاميذ في الفصل الدراسي تعتبر من المشكلات التربوية الهامة ويمكن تقسيم الفصل الدراسي الواحد إلى مجموعات صغيرة وان يتنوع مستوى العمل في الجماعات المختلفة طبقا للفروق الفردية بينهم في القدرات والميول وفي مجال الأنشطة الجماعية يمكن أن تتنوع هذه الإنشاء حتى يمكن تحقيق الاهتمامات الفردية في أداء نوع معين من الأنشطة وبالتالي يمكن تحقيق التوافق مع حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم .

ويرتبط الاختلاف في مستوى العمل بمستوى القدرة بدرجة ما هذا بالإضافة إلى الاختلاف الكبير في مستوى العمل لدى الأفراد الذين يكونون في نفس مستوى القدرة وهذا يعني انه مع تثبيت متغير الزمن المحدد للعمل فان الأفراد يختلفون بدرجة كبيرة في مستوى أدائهم وفي كمية العمل الناتج وكفايته وهذا يؤكد على ضرورة أن يتعرف المدرس على الحاجات الفردية للتلاميذ المختلفين بدرجة كافية

وان يعمل على إشباع هذه الحاجات حتى يتحقق مستوى تعلم أفضل وبالتالي يتحقق التوافق لدى التلاميذ. (أليس ، ١٩٦٩) .

٦- الحافز : *Drive*

يعتبر مفهوم الحافز من المفاهيم الدافعية التي تؤدي دورا هاماً في تنشيط السلوك وتحقيق الأهداف والحافز هو عبارة عن مكافأة أو مصدر لإشباع الحاجة التي تظهر لدى الفرد ويقدم للفرد إما خلال الموقف السلوكي لتشجيعه على متابعة السلوك في هذا الموقف أو بعد الوصول إلى الهدف لتعزيز نمط السلوك المطلوب تعلمه ولذلك فان تكرار هذا السلوك يصبح أكثر احتمالا في المواقف المشابهة وحينما يتمكن الفرد من الحصول على المكافأة أو الوصول إلى الهدف فان النشاط الدافعي يتم اختزاله.

وقد استخدمت كثير من نظريات التعلم مفهوم الحافز في إطار السلوك الحيوي مثل حافز الجوع ، حافز العطش ، وحافز الجنس ... الخ ويعني حاجة الكائن الحي إلى إشباع دافع الجوع أو دافع العطش ..... الخ ويقاس الحافز في هذا الإطار بعدد ساعات الحرمان من الطعام أو الشراب .

وفي أطار العمل المدرسي يعتبر أسلوب معاملة المعلم للطلاب مصدر للمكافأة فان المعلم يستطيع بطرق مختلفة إن يعبر عن تقديره لسلوك الطالب أو مستوى تحصيله ومن ذلك مثلا التعليق على أداء الطالب ، أو مستوى تحصيله باستحسان مستوى أدائه أو بدقة عملة أو زيادة توجيه الاهتمام نحوه مما ينشط الحافز نحو تأكيد هذا المستوى ومحاولة تحقيق مستوى أداء أفضل.

وفي دراسة أجراها (بيج *Page*) على مجموعات كبيرة من طلاب المدارس الثانوية حول اثر تعليق المدارس على أداء الطلاب وعلاقته بالدافعية

نحو الانجاز قام في هذه الدراسة بتطبيق اختيار تحصيلي على جميع الطلاب ثم رصد النتائج في كشوف خاصة بالإضافة إلى وجودها على أوراق الإجابة ثم اختار عشوائيا مجموعة كبيرة من أوراق الإجابة وقسمها إلى ثلاث مجموعات الأولى لم يعلق مطلقا على مستوى أدائها والثانية كتب عليها تعليق محدود على مستوى طلابها والثالثة كتب عليها تعليق مفسر ثم أعاد تطبيق الاختيار مرة ثانية بعد فترة على جميع الطلاب بعد أن أعاد إليهم أوراق إجابة الاختبار الأول وبعد انتهاء الاختبار الثاني ورصد النتائج وجد إن أداء مجموعة التعليق المفسر أفضل من أداء المجموعتين الآخرين وان أداء مجموعة التعليق المحدود كان أفضل من أداء المجموعة التي لم تتلقى تعليق على مستوى أدائها .(في ماك دونالد ، ١٩٦٩)

ولهذا يستطيع المعلم إن يستخدم إشكالا متعددة من الحوافز بطرق مختلفة مع مراعاة انه ليس من الضروري إن يستفيد جميع الطلاب من تطبيق الأسلوب الواحد ولذلك من الضروري إن تتنوع الحوافز لاختلاف مستوى دافعية الأفراد وما يعتبر حافزاً لأحد الطلاب قد لا يعتبر حافزاً لأخر هذا بالإضافة إلى الحوافز الأخرى التي يمكن إن تصدر عن الأسرة .

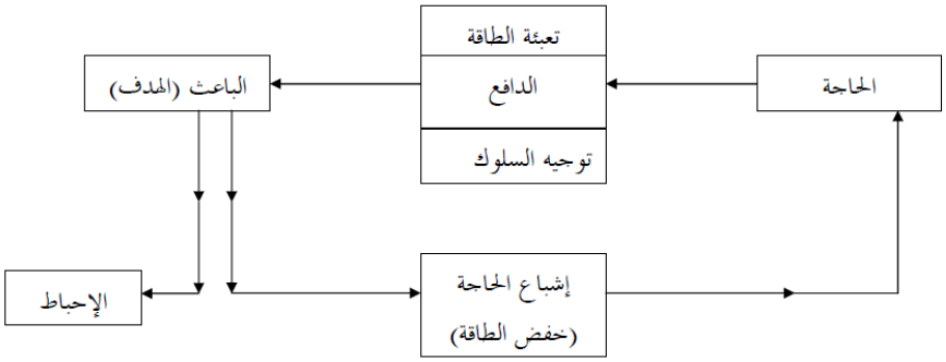
٧- منحنى التعلم:

تعتبر معرفة نتائج الأداء بواسطة منحنيات التعلم من العوامل التي تنشط دافعية الطلاب نحو ممارسة العمل أو المهارة المطلوب تعلمها في أغلب المواد الدراسية أو الموضوعات التعليمية أو مجالات النشاط المدرسي .

ويختلف منحنى التعلم باختلاف موضوع التعلم أو مجال النشاط فيشاهد في بعض منحنيات التعلم ارتفاع تدريجي في المنحنى كما يحدث ذلك غالبا في تذكر

بعض مفردات اللغة الأجنبية حيث يتم تذكر المفردات السهلة بسرعة مما يرفع من منحنى التذكر ويكسر من حده ارتفاع المنحنى وفي بعض مواقف التعلم الأخرى لا يحدث هذا النمو السريع في بداية الممارسة وخاصة في تعلم الموضوعات أو المهارات الجديدة على المتعلم والتي لم يسبق أن مرت بخبرته ، مثل تعلم السباحة أو تعلم قيادة السيارة أو ركوب الدراجة أو كما يحدث في حالة إذا كان التعلم يتوقف على معرفة بعض الرموز أو المصطلحات التي تعتبر بمثابة أشارات دالة لاكتساب المهارة .

كما يختلف منحنى التعلم في حالة ما إذا كان موضوع التعلم له حدود معينة مطلوب الوصول إليها كما في تعلم بعض الأسماء أو حفظ بعض الرموز أو المصطلحات كما في منحنى التعلم وذلك عما يكون في تعلم سرعة السباحة أو سرعة قيادة الدراجة والقيام ببعض المهارات الخاصة المرتبطة بهذه النماذج من التعلم حيث يلاحظ إن معدل سرعة التحسن في تعلم هذه المهارات يأخذ في التناقص التدريجي بعد أن يصل التعلم إلى مستوى معين وهو أعلى معدل يمكن أن يصل إليه الفرد مما يجعل الممارسة في هذا الحالة عديمة الجدوى أو إن يصل مستوى التعلم إلى مرحلة الاستقرار النسبي لفترة معينة ثم يأخذ في الارتفاع بعد ذلك . (أنور الشرقاوي ، ١٩٩٨) .

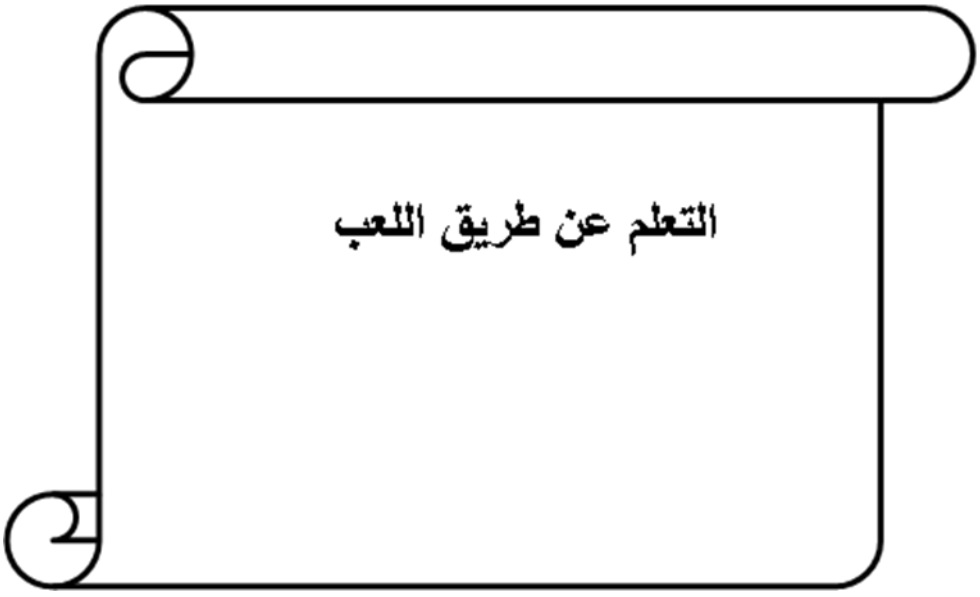


(عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000، ص 79)

Activate

شكل (٥) يوضح المفاهيم الثلاثة: الحاجة ، والدافع ، والباعث

وضح المبادئ التي تعمل على تنشيط دافعية الأفراد وخاصة في مجال التعلم المدرسي التي تفيد المعلم في تحقيق الأهداف التربوية؟


التعلم عن طريق اللعب

١ – المقدمة :

مما لا شك فيه أن الطفل يقضي معظم ساعات يقظته في اللعب، بل قد يفضله أحياناً على النوم والأكل فهو أكثر أنشطة الطفل ممارسة وحركة. فمن خلاله يتعلم الطفل مهارات جديدة ويساعده على تطوير مهاراته القديمة، إنه ورشة اجتماعية يجرب عليها الأدوار الاجتماعية المختلفة وضبط الانفعالات والتنفيس عن كثير من مخاوف الأطفال وقلقهم سواء تم ذلك اللعب بمفرده أو مع أقرانه، وإذا فقد الطفل ذلك النشاط وتلكم الممارسة انعكس ذلك على سلوكه بالسلب بل إن غياب هذا النشاط لدى طفل ما لمؤشر على أن هذا الطفل غير عادي، فالطفل الذي لا يمارس اللعب طفل مريض.

ونظراً لأهمية اللعب بالنسبة للأطفال فقد اهتم الباحثون اهتماماً كبيراً وتعرضوا لدراسة جوانب كثيرة ومنها التعريف، ومن هذه التعريفات المعبرة والموجزة:

– تعريف فرانك بارون (*Frank Barron*) بأنه مصدر سرور الطفل ومصدر عزيزي يساعد على طرح التوترات *Inner Tensions* وهو نوع من التمرين الاستعدادي الفعال لنمو الخبرة (*frank Barron*)

(دارون *Dearden*) :

–عرف اللعب بأنه نشاط غير جدي مستقل بذاته هدفه الإشباع الخالص ويبدو مثل أي نشاط مفيد (*Dearden*

–ويعرف اللعب: أيضاً بأنه: ممارسة الفرد لنشاط تشترك فيه جميع عناصر الشخصية من بدنية ونفسية وعقلية واجتماعية ومزاجية فهو إذن النشاط المتناسق الشامل الذي يرضي حاجات الفرد ويشبع دوافعه.

مما سبق يتضح أن مضمون اللعب يتسم بالخصائص الآتية:

هو نشاط تعليمي واجتماعي عبر حركة أو سلسلة من الحركات تهدف إلى التسلية ،

وهو نشاط موجه يقوم به الطفل من أجل المتعة والتسلية يعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلاءم مع حاجات الفرد، وهو نشاط فطري تتم من خلاله عملية النمو والتطور عند الطفل وتساعده على نمو شخصيته وبإختصار فإن اللعب هو مخرج لعلاج مواقف الإحباطات الموجودة في الحياة.

– ينبغي أن نعلم أن اللعب دافع ذاتي حقيقي لا يكتسبه الطفل بتعزيز الآخرين له فهو نشاط تلقائي طبيعي لا دخل لأحد له في تعليمه ، فهو يعبر عن ميل فطري في الفرد يكتشف الطفل من خلاله نفسه وقدراته، ويطور إ مكا ناته العقلية والحسية بل يمكن اللعب الطفل من اكتساب قيم ومهارات واتجاهات ضرورية للنمو الاجتماعي السليم، وعلى ذلك فاللعب نشاط حيوي يمارسه كل أطفال العالم ولقد ترددت عن اللعب مقولات عديدة ظلت فترة من الزمن يوصي بها الأبناء للآباء والمعلمين للأطفال ومفادها اللعب مضيعة للوقت واستثمار سيئ للزمن فالأب يقول لابنه يا بني لا تهدر وقتك في اللعب، يا بني اترك اللعب والتفت إلى دروسك، لا فائدة من اللعب غير إضاعة الوقت. فهل هذه المقولة صحيحة؟. هل اللعب مصدر تسلية ومضيعة للوقت فعلاً؟. أم أنه وسيلة تعلم؟. وهل اللعب يخدم النمو بأنواعه لدى الطفل ؟.

كما يعتبر اللعب عاملا مهما جدا في عملية تطوير الأطفال وتعلمهم ،فاستعمال الأطفال لحواسهم مثل الشم واللمس والتذوق يعني أنهم اكتسبوا معرفة شخصية ، هذه المعرفة التي لا يمكن أن تضاهيها المعرفة المجردة التي قد تأتي للأطفال من خلال السرد والتع

فاللعب يعطيهم فرصة كي يستوعبوا عالمهم وليكتشفوا ويطوروا أنفسهم ويكتشفوا الآخرين ويطوروا علاقات شخصية مع المحيطين بهم ويعطيهم فرصة تقليد الآخرين فمن هنا لا يمكننا أن ننقص من أهمية اللعب في إكساب الأطفال مهارات أساسية في كافة المجالات ،ولا ننكر أهمية اللعب في صقل شخصية الطفل وربط تجربة اللعب

مع وظائف عديدة كالتطور اللغوي والعاطفي والنضج العقلي .

٢- تعريف اللعب :

تعرض كثير من الباحثين لتعريف اللعب ، وقد جاءت هذه التعريفات على اختلافها ذات سمات مشتركة تتركز في النشاط والدافعية وسنعرض جانباً كبيراً منها يكفي لإعطاء صورة واضحة عن هذا المظهر من مظاهر نشاط الطفل ،

سنبدأ بالتعريف الذي يعرضه قاموس التربية لمؤلفه (***Good***)

أ-يعرف جود اللعب أنه (نشاط موجه (***directed***) أو غير موجه (***free***) يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية ويستغله الكبار عادة ليسهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية .

ت-ويكمل تعريف جود للعب تعريف شابلن له (***chaplin 1970***) في قاموس علم النفس وهو (نشاط يمارسه الناس أفراداً أو جماعات بقصد الاستمتاع ودون أي دافع آخر

ث-يعرف بياجيه اللعب على أنه : (عملية تمثل (***Assimilation***) تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد ، فاللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي والذكاء) ،

٣ -نمو وتطور اللعب:

أ) مرحلة تحريك الأطراف واللعب العشوائي (السنة الأولى من عمر الطفل)

يسمي العلماء المرحلة الرئيسية الأولى من مراحل اللعب بمرحلة تحريك الأطراف واللعب العشوائي وتمتد هذه المرحلة لمدة عام من الولادة، ومع نمو الطفل وتطوره ينمو اللعب لديه ويتطور، ويتميز لعب الأطفال في هذه المرحلة بالعفوية والحرية وانعدام القواعد والضوابط، وهو كائن غير اجتماعي ..

ب) مرحلة الانتقال أو التنقل (السنة الثانية من عمر الطفل)

يحمل اسم المرحلة أهم سمة للعب الطفل في السنة الثانية من عمره، وكالمرحلة الرئيسية الأولى سنحاول أن نحدد السمات المختلفة خلال النصف الأول من السنة الثانية وقبل نهايتها.

يصبح لعب الطفل خلال النصف الأول من السنة الثانية من عمره النوع الهادف لغرض بدائي يرتبط بالحاجة للإشباع أو بإشباع الحاجات نوعاً ما، كما يصبح اللعب أكثر تنظيماً وتنوعاً ويكون الطفل في هذه الأثناء قد بدأ يمشي على قدميه، مما يساعده على بدء عملياته الاستكشافية لما حوله ويتألف معظم نشاط اللعب عنده من المشي وقذف الأشياء بعيداً والمشي نحوها والتقاطها وإعادة قذفها ولالتقاطها ثانية ..

وفي هذه المرحلة يسبب الطفل الكثير من التلف والخراب للعب والدمى التي بين يديه وذلك بسبب عدم الإتساق والتنسيق بين حركات عضلات يده وأصابعه وجسمه، وإصراره على اللعب بها واستكشافها للتعرف عليها، وهو في كل ما يتلف أو يخرب لا يقصد ذلك أبداً، لأن ذلك يكون بسبب حركاته غير المتناسقة فعندما يمزق دمية، أو يقطع عقد أو يجذب ذيل حيوان صغير في البيت إنما يقوم بحركات غير متناسقة بهدف اللعب دون معرفة عواقب أو نتائج ما يؤديه من أعمال أو حرمات .)

ج) مرحلة التكوين : اللعب أداة تشكيل وتكوين (السنة الثالثة من عمر الطفل)

تستمر ألعاب الطفل بالتطور مع تطور نموه، وتتخذ أبعاداً جديدة في السنة الثالثة وبذلك تتصف بصفات مميزة.

بعد سن الثانية تتخذ ألعاب الطفل (*Gams*) بعداً رمزياً وذلك لأن الطفل يكون قد بدأ بتعلم إتقان الكلام وتتميز ألعاب هذه الفترة بأنها وظيفية (*Functional*) وحسية حركية (*Senscrimotor*) بحيث يستمتع الطفل كونها تؤدي وظائف معينة يحتاجها

وتحرك مختلف أجزاء الجسم، حركات الإيقاع والتوازن، نطق الأصوات المختلفة والصراخ والهمهمة والدندنة لترنم، ويمضي الطفل في هذا السن قسماً كبيراً من وقته في النظر في الصور وأمام المرآة حيث يبدأ التعرف إلى ذاته ووعيها، ومن الألعاب أو ألوان اللعب الحركية التي يمارسها طفل هذه المرحلة (٢ – ٣ سنوات) العاب البناء (*Construction* أو التركيب.

ويشكل اللعب بالطين والرمل والحصى والخرز والألوان والمقصات والمعجون معظم نشاط اللعب الحس الحركي عنده، ويستخدم المكعبات الخشبية في بناء الجسور والأشكال البسيطة الأخرى تقليداً لما يشاهد في البيئة المحيطة إلا أن الطفل هنا لا يزال غير قادر على تكوين مفاهيم حقيقية للأشياء أي أنه عاجز عن إعطاء سمات مشتركة لصنف من الأشياء.

د) مرحلة التجمع الأولي (السنة الرابعة من عمر الطفل)

تسمى هذه المرحلة أيضاً بمرحلة اللعب بوجود الآخرين وليس بمشاركتهم، ويعتبر هذا النوع من اللعب تطوراً إذا ما قورن باللعب في المرحلة السابقة، لأنه بداية اللعب الاجتماعي.

ويحدث التقدم في نوعية اللعب بالاتجاه الاجتماعي نتيجة تشجيع الكبار لهذا النمط من اللعب أكثر منه كنتيجة عوامل النضج ومع أن الطفل لا يلعب مع الآخرين في هذه المرحلة إلا أنه لا يحب كذلك اللعب بمفرده، وحيداً بعيداً عن الأطفال الآخرين أي أنه لا يحب اللعب مع الآخرين ولا يحب أن يلعب بعيداً عنهم، فيلعب بوجودهم وليس معهم: اللعب المتوازي–*Parallel play*)

هـ) مرحلة التجمع الثانية (السنة الخامسة عمر الطفل)

يتطور اللعب بوجود الآخرين وليس بمشاركتهم الذي كان سائداً في مرحلة التجمع الأولي، وذلك تبعاً لتقدم الطفل في نموه العقلي وتطوره.

يدخل الطفل في سن ٤ – ٥ سنوات المرحلة (*Intuitive*)والتي تمتد عند بياجيه من سن الرابعة وحتى سن السابعة، وهي المرحلة التي يقول عنها بياجيه (١) في معرض حديثه عن خصائص الطفل العقلية أن الطفل يبدأ هنا بإعطاء أسباب لأفعاله وآرائه (تعليلها) كما يبدأ بتكوين بعض المفاهيم، غير أن تفكيره لا يزال مادياً حسياً أي أنه لا يزال غير قادر على إجراء العمليات العقلية ***Mental Uperauons*** أي تكوين صور عقلية للأشياء غير المحسوسة ومقارنة بعضها ببعض من الذاكرة دون رؤيتها.

و) مرحلة التجمع الثالثة أو مرحلة اللعب التعاوني (٥ – ٨) سنوات)

تتطابق هذه المرحلة مع المرحلة الابتدائية الدنيا تقريباً ويتخذ اللعب فيها أبعاداً جديدة تتفق وما يطرأ على الطفل من تطور في أبعاد شخصيته الثلاثة ، العقلية المعرفية، الجسدية الحركية، والوجدانية والاجتماعية أو النفسية الانفعالية ..

يطلق على اللعب في هذه المرحلة إسم اللعب التعاوني (***Cooperative play***) القائم على مشاركة الأطفال في اللعب، والتنافس مع الجماعة أي مبادئ اللعب التعاوني وهذا يجعل الدارس والرياضي والحضانات تقف أمام مطالب خاصة وأدوار بارزة في مساعدة الأطفال على الانتقال من اللعب المتوازي واللعب الرمزي الضيق، إلى اللعب الاجتماعي التكاملي بمعناه الشامل، حيث يتعلم الطفل معاني التعاون، والخطأ والصواب. والحقوق والواجبات ويكتسب الاتجاهات الاجتماعية الايجابية نحو الآخرين وخاصة أولئك الذين يشاركهم اللعب.

٣ – أنواع اللعب عند الأطفال :

تتنوع أنشطة اللعب عند الأطفال من حيث شكلها ومضمونها وطريقتها وهذا التنوع يعود إلى الاختلاف في مستويات نمو الأطفال وخصائصها في المراحل العمرية من جهة وإلى الظروف الثقافية والاجتماعية المحيطة بالطفل من جهة أخرى وعلى هذا

يمكننا أن نصنف نماذج الألعاب عند الأطفال إلى الفئات التالية :

الألعاب التلقائية :

هي عبارة عن شكل أولي من أشكال اللعب حيث يلعب الطفل حراً وبصورة تلقائية بعيداً عن القواعد المنظمة للعب وهذا النوع من اللعب يكون في معظم الحالات فرديا وليس جماعياً حيث يلعب كل طفل كما يريد ٠

ويميل الطفل في مرحلة اللعب التلقائي إلى التدمير وذلك بسبب نقص الاتزان الحسي الحركي إذ يجذب الدمى بعنف ويرمي بها بعيداً وعند نهاية العام الثاني من عمره يصبح هذا الشكل من اللعب أقل تلبية لحاجاته النمائية فيعرف تدريجياً ليفسح المجال أمام شكل آخر من أشكال اللعب

الألعاب التمثيلية :

يتجلى هذا النوع من اللعب في تقمص لشخصيات الكبار مقلداً سلوكهم وأساليبهم الحياتية التي يراها الطفل وينفعل بها ٠

وتعتمد الألعاب التمثيلية – بالدرجة الأولى – على خيال الطفل الواسع ومقدرته الإبداعية ويطلق على هذه الألعاب (الألعاب الإبداعية) ٠ " تذهب البنات الصغيرات – ربات البيوت إلى المخزن ويتشاورن حول إعداد طعام الغداء فتقول إحداهن وقد بدت على وجهها علامات الجد : ((إن زوجي يحب أكل البفتيك ولكن ابنتي لا تأكل سوى الفطائر – وتقول الثانية هازة رأسها : وزوجي يحب أكل السمك لأنه كما يقول كره النقانق)) وعندما تدخل ربة البيت إلى المخزن تطوف فيه وتنتقل من قسم إلى آخر وتسأل عن الأسعار وتشم رائحة اللحم المقدد وتدفع الحساب لجميع ما اشترته وتحسب الباقي ٠ وهنا تتذكر أن ابنها سيعود الآن من المدرسة وأن طعام الغداء غير جاهز بعد فتمضي مسرعة إلى البيت .

ويتصف هذا النوع من اللعب بالإيهام أحياناً وبالواقع أحياناً أخرى إذ لا تقتصر

الألعاب التمثيلية على نماذج الألعاب الخيالية الإيهامية فحسب بل تشمل ألعاباً تمثيلية واقعية أيضاً تترافق مع تطور نمو الطفل ٠

الألعاب التركيبية :

يظهر هذا الشكل من أشكال اللعب في سن الخامسة أو السادسة حيث يبدأ الطفل وضع الأشياء بجوار بعضها دون تخطيط مسبق فيكتشف مصادفة أن هذه الأشياء تمثل نموذجاً ما يعرفه فيفرح لهذا الاكتشاف ومع تطور الطفل النمائي يصبح اللعب أقل إيهامية وأكثر بنائية على الرغم من اختلاف الأطفال في قدراتهم على البناء والتركيب ٠

ويعد اللعب التركيبي من المظاهر المميزة لنشاط اللعب في مرحلة الطفولة المتأخرة (١٠-١٢) ويتضح ذلك في الألعاب المنزلية وتشييد السدود ٠ فالأطفال الكبار يضعون خطة اللعبة ومحورها ويطلقون على اللاعبين أسماء معينة ويوجهون أسئلة لكل منهم حيث يصدرون من خلال الإجابات أحكاماً على سلوك الشخصيات الأخرى ويقومونها ٠

ونظراً لأهمية هذا النوع من الألعاب فقد اهتمت وسائل التكنولوجيا المعاصرة بإنتاج العديد من الألعاب التركيبية التي تتناسب مع مراحل نمو الطفل كبناء منزل أو مستشفى أو مدرسة أو نماذج للسيارات والقطارات من المعادن أو البلاستيك أو الخشب وغيرها ٠

الألعاب الفنية :

تدخل في نطاق الألعاب التركيبية وتتميز بأنها نشاط تعبيري فني ينبع من الوجدان والتذوق الجمالي في حين تعتمد الألعاب التركيبية على شحذ الطاقات العقلية المعرفية لدى الطفل ومن ضمن الألعاب الفنية رسوم الأطفال التي تعبر عن التألق الإبداعي عند الأطفال الذي يتجلى بالخربشة أو الشخبطة *scripling* هذا والرسم

يعبر عما يتجلى في عقل الطفل لحظة قيامه بهذا النشاط ٠ ويعبر الأطفال في رسومهم عن موضوعات متنوعة تختلف باختلاف العمر ٠ فبينما يعبر الصغار في رسومهم عن أشياء وأشخاص وحيوانات مألوفة في حياتهم نجد أنهم يركزون أكثر على رسوم الآلات والتعميمات ويتزايد اهتمامهم برسوم الأزهار والأشجار والمنازل مع تطور نموهم ٠

وتظهر الفروق بين الجنسين في رسوم الأطفال منذ وقت مبكر فالصبيان لا يميلون إلى رسم الأشكال الإنسانية كالبنات ولكنهم يراعون النسب الجسمية أكثر منهن ٠ فبينما نجد أن الأطفال جميعهم يميلون إلى رسم الأشخاص من جنسهم ما بين سن الخامسة والحادية عشرة نجد أن البنات يبدأن في رسم أشكال تعبر أكثر عن الجنس الآخر بعد الحادية عشرة ٠ وتشتمل رسوم الأولاد على الطائرات والدبابات والمعارك في حين تندر مثل هذه الرسوم عند البنات ويمكن أن نرجع ذلك إلى أسلوب التربية والتفريق بين الصبيان والبنات من حيث الأنشطة التي يمارسونها والألعاب التي يقومون بها ٠ ومما يؤثر في نوعية الرسوم أيضاً المستويات الاقتصادية والاجتماعية للأسر إلى جانب مستوى ذكاء الأطفال

الألعاب الترويحية والرياضية :

يعيش الأطفال أنشطة أخرى من الألعاب الترويحية والبدنية التي تنعكس بإيجابية عليهم ٠ فمنذ النصف الثاني من العام الأول من حياة الطفل يشد إلى بعض الألعاب البسيطة التي يشار إليها غالباً على أنها ((ألعاب الأم *mother games* لأن الطفل يلعبها غالباً مع أمه ٠ وتعرف الطفولة انتقال أنواع من الألعاب من جيل لآخر مثل ((لعبة الاستغماية)) و ((السوق)) ((والثعلب فات)) و ((رن رن يا جرس)) وغير ذلك من الألعاب التي تتواتر عبر الأجيال ٠

وفي سنوات ما قبل المدرسة يهتم الطفل باللعب مع الجيران حيث يتم اللعب ضمن

جماعة غير محددة من الأطفال حيث يقلد بعضهم بعضاً وينفذون أوامر قائد اللعبة وتعليماته ٠ وألعاب هذه السن بسيطة وكثيراً ما تنشأ في الحال دون تخطيط مسبق وتخضع هذه الألعاب للتعديل في أثناء الممارسة ٠ وفي حوالي الخامسة يحاول الطفل أن يختبر مهاراته بلعبة السير على الحواجز أو الحجل على قدم واحدة أو (نط الحبل) وهذه الألعاب تتخذ طابعاً فردياً أكثر منه جماعياً لأنها تفتقر إلى التنافس بينما يتخلى الأطفال عن هذه الألعاب في سنوات ما قبل المراهقة ويصبح الطابع التنافسي مميزاً للألعاب حيث يصبح اهتمام لا متمركزاً على التفوق والمهارة ٠

والألعاب الترويحية والرياضية لا تبعث على البهجة في نفس الطفل فحسب بل إنها ذات قيمة كبيرة في التنشئة الاجتماعية ٠ فمن خلالها يتعلم الطفل الانسجام مع الآخرين وكيفية التعاون معهم في الأنشطة المختلفة ٠

ويؤكد (دي بوا ١٩٥٢) على قيمة هذه الأنشطة في تنشئة الطفل وفقاً لمعايير الصحة النفسية :((فهذه الأنشطة تتحدى الطفل لكي ينمي مهارة أو يكون عادة وفي سياقها يستثار بالنصر ويبذل جهداً أكبر ٠ وحينما لا يشترك الناس في صباهم في ألعاب رياضية فإنهم يحصلون على تقديرات منخفضة وفقاً لمقاييس التكيف الاجتماعي والانفعالي للناجحين ٠ فمثل هؤلاء الأشخاص كثيراً ما يتزعمون الشغب ويثيرون المتاعب لأنه لم تكن لديهم الفرصة لأن يتعلموا كيف يكسبون بتواضع أو يخسرون بشرف وبروح طيبة أو يتحملون التعب الجسمي في سبيل تحقيق الهدف وباختصار فإن أشخاصاً كهؤلاء لا يحظون بميزة تعلم نظام الروح الرياضية الطيبة وهي لازمة للغاية لحياة سعيدة عند الكبار

والواقع أن الألعاب الرياضية تحقق فوائد ملموسة فيما يتعلق بتعلم المهارات الحركية والاتزان الحركي والفاعلية الجسمية لا تقتصر على مظاهر النمو الجسمي السليم فقط بل تنعكس أيضاً على تنشيط الأداء العقلي وعلى الشخصية بمجملها ٠

فقد بينت بعض الدراسات وجود علاقة إيجابية بين ارتفاع الذكاء والنمو الجسمي السليم لدى الأطفال منذ الطفولة المبكرة وحتى نهاية المراهقة ٠

الألعاب الثقافية :

هي أساليب فعالة في تثقيف الطفل حيث يكتسب من خلالها معلومات وخبرات ٠ ومن الألعاب الثقافية القراءة والبرامج الموجهة للأطفال عبر الإذاعة والتلفزيون والسينما ومسرح الأطفال وسنقتصر في مقامنا هذا على القراءة

إن الطفل الرضيع في العام الأول يجب أن يسمع غناء الكبار الذي يجلب له البهجة وفي العام الثاني يحب الطفل أن ينظر إلى الكتب المصورة بألوان زاهية ويستمتع بالقصص التي تحكي عن هذه الصور هذا إلى جانب ذلك تعد القراءة خبرة سارة للطفل الصغير وخاصة إذا كان جالساً في حضن أمه أو شخص عزيز عليه كما يقول جيرسيلد ٠ ويمكن تبين الميل نحو القراءة عند الأطفال في سن مبكرة حيث تجذبهم الكتب المصورة والقصص التي يقرؤها الكبار لهم ويحب الطفل في هذه السن الكتب الصغيرة ليسهل عليه الإمساك بها

وغالباً ما يميل الأطفال الصغار إلى القصص الواقعية بينما أن اتجاه الأم نحو الخيال له تأثير هام في تفضيل الطفل للقصص الواقعية أو الخيالية ٠ ويفضل معظم الصغار القصص التي تدور حول الأشخاص والحيوانات المألوفة في حياتهم ويميلون إلى القصص الكلاسيكية مثل (سندريلا – وعلي بابا والأربعين حرامي) كما يميلون إلى القصص العصرية التي تدور حول الفضاء والقصص الفكاهية والدرامية ٠

ويميلون أيضاً في سنوات ما قبل المدرسة بسبب ما يتصفون به من إحيائية *animism* إلى القصص التي تدور حول حيوانات تسلك سلوك الكائنات الإنسانية ٠

ومع تطور النمو يتغير تذوق الطفل للقراءة إذ أن ما كان يستثيره في الماضي لم يعد

يجذب انتباهه الآن ومع نموه العقلي وازدياد خبراته يصبح أكثر واقعية ٠ إن القدرة القرائية لدى الطفل تحدد ما يحب ويفضل من القصص ٠ والاهتمام الزائد بالوصف والحشد الزائد مما هو غريب على الطفل يجعل الكتاب غريباً عنه وغير مألوف لديه ٠

وتكشف الدراسات أن الميل نحو القراءة عند الطفل تختلف من مرحلة (عمرية) لأخرى في سنوات المدرسة حيث يتحدد بموجبها أنماط الكتب التي يستخدمها ٠ ففي حوالي السادسة أو السابعة يميل الطفل إلى قراءة القصص التي تدور حول الطبيعة والرياح والأشجار والطيور كما أنه يهتم بحكايات الجن أو الشخصيات الخرافية التي تكون قصيرة وبسيطة ٠

وفي حوالي التاسعة والعاشرة من عمر الطفل يضعف اهتمامه بالحكايات السابقة ويميل إلى قصص المغامرة والكوميديا والرعب وقصص الأشباح ٠ ومع نهاية مرحلة الطفولة تتعزز مكانة القراءة في نفوس الأطفال وخاصة لدى البنات ٠ أما في مرحلة المراهقة تصبح الميول القرائية لدى المراهقين أكثر صقلاً وأكثر إمتاعاً من الناحية العقلية ٠ فبينما يهتم الأولاد بالموضوعات التي تتعلق بالعلم والاختراع تهتم البنات بالشؤون المنزلية والحياة المدرسية ٠ وفي المراهقة يصل الولع بالقراءة إلى ذروته نتيجة للعزلة التي يعاني منها المراهقون ٠ حيث ينهمكون في القراءة بغية الهروب من المشكلات التي تعترضهم من جهة وإلى زيادة نموهم العقلي والمعرفي من جهة أخرى ٠

ويظهر اهتمام المراهقين بالكتب التي تتحدث عن الأبطال التاريخيين والخرافيين ٠ فبينما يهتم الأولاد في هذه السن بالاختراعات والمغامرات تهتم البنات بالكتب المتعلقة بالمنزل والحياة المدرسية والجامعية ٠

والواقع أن حب الكتاب والقراءة تمثل أحد المقومات الأساسية التي تقوم عليها فاعلية النشاط العقلي ٠ لذا يتطلب ذلك تكوين عادات قرائية منذ الطفولة وأن تتأصل عند الأطفال مع انتقالهم من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى .

٤- أهمية اللعب في حياة الأطفال وفوائده :

اهتم العلماء كثيراً في بيان آثار اللعب في حياة الأطفال ٠ فهذا عالم النفس الألماني (كارل بيولر) يؤكد أهمية اللعب في النمو العقلي للطفل وهذا العالم الروسي (ماكارينكو) يؤكد التأثير البالغ للعب في تكوين شخصية الطفل ومن المؤكد أن للعب فوائده من نواح عديدة ٠ وسنوضح فيما يلي فوائد اللعب من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية والتربوية

أ- من الناحية الجسمية :

اللعب نشاط حركي ضروري في حياة الطفل لأنه ينمي العضلات ويقوي الجسم ويصرف الطاقة الزائدة عند الطفل ***AURPLUS energy outlet*** ويرى بعض العلماء أن هبوط مستوى اللياقة البدنية وهزال الجسم وتشوهاته هي بعض نتائج تقييد الحركة عند الطفل لأن البيوت الحالية المؤلفة من عدة طوابق قد حدت من نشاط الطفل وحركته فهو يحتاج إلى الركض والقفز والتسلق وهذا غير متوافر في الطوابق الضيقة المساحة فمن خلال اللعب يحقق الطفل التكامل بين وظائف الجسم الحركية والانفعالية والعقلية التي تتضمن التفكير والمحاكمات ويتدرب على تذوق الأشياء ويتعرف على لونها وحجمها وكيفية استخدامها ٠

ب- من الناحية العقلية :

اللعب يساعد الطفل على أن يدرك عالمه الخارجي وكلما تقدم الطفل في العمر استطاع أن ينمي كثيراً من المهارات في أثناء ممارسته لألعاب وأنشطة معينة ٠ ويلاحظ أن الألعاب التي يقوم فيها الطفل بالاستكشاف والتجميع وغيرها من أشكال

اللعب الذي يميز مرحلة الطفولة المتأخرة تثري حياته العقلية بمعارف كثيرة عن العالم الذي يحيط به ٠ يضاف إلى هذا ما تقدمه القراءة والرحلات والموسيقى والأفلام السينمائية والبرامج التلفزيونية من معارف جديدة ٠ وفي إحدى الدراسات التي أجريت على أطفال الرياض والمدارس الابتدائية في بريطانيا في سن (٤-٧) سنوات لوحظ أن الأطفال الذين أبدوا اهتماماً خاصاً باللعب بالسفن وبنائها ونظام العمل فيها ازدادت حصيلتهم اللغوية ٠

وخلاصة الأمر يجب تنظيم نشاط اللعب على أساس مبادئ التعلم القائم على حل المشكلات وتنمية روح الابتكار والإبداع عند الأطفال

ج- من الناحية الاجتماعية :

إن اللعب يساعد على نمو الطفل من الناحية الاجتماعية ففي الألعاب الجماعية يتعلم الطفل النظام ويؤمن بروح الجماعة واحترامها ويدرك قيمة العمل الجماعي والمصلحة العامة ٠ وإذا لم يمارس الطفل اللعب مع الأطفال الآخرين فإنه يصبح أنانياً ويميل إلى العدوان ويكره الآخرين لكنه بوساطة اللعب يستطيع أن يقيم علاقات جيدة ومتوازنة معهم وأن يحل ما يعترضه من مشكلات (ضمن الإطار الجماعي) وأن يتحرر من نزعة التمركز حول الذات .

د- من الناحية الخلقية :

يسهم اللعب في تكوين النظام الأخلاقي المعنوي لشخصية الطفل ٠ فمن خلال اللعب يتعلم الطفل من الكبار معايير السلوك الخلقية كالعدل والصدق والأمانة وضبط النفس والصبر ٠ كما أن القدرة على الإحساس بشعور الآخرين " *empathic ability* " تنمو وتتطور من خلال العلاقات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من حياته ٠

وإذا كان الطفل يتعلم في اللعب أن يميز بين الواقع والخيال فإن الطفل من خلال

اللعب وفي سنوات الطفولة الأولى يظهر الإحساس بذاته كفرد مميز فيبدأ في تكوين صورة عن هذه الذات وإدراكها على نحو متميز عن ذوات الآخرين رغم اشتراكه معهم بعدة صفات

هـ- من الناحية التربوية :

لا يكتسب اللعب قيمة تربوية إلا إذا استطعنا توجيهه على هذا الأساس لأنه لا يمكننا أن نترك عملية نمو الأطفال للمصادفة ٠ فالتربية العفوية *Laissez Faire* التي اعتمدها روسو لا تضمن تحقيق القيمة البنائية للعب وإنما يتحقق النمو السليم للطفل بالتربية الواعية التي تضع خصائص نمو الطفل ومقومات تكوين شخصيته في نطاق نشاط تربوي هادف ٠ وقد أجريت دراسات تجريبية على أطفال من سن ٥-٨ سنوات في (١٨) مدرسة ابتدائية وروضة أطفال منها (٦) مدارس تجريبية تقوم على استخدام نشاط اللعب أساساً وطريقة للتعليم وقد تراوح وقت هذا النشاط ما بين ساعة إلى ساعة ونصف الساعة يومياً و(١٢) مدرسة تؤلف المجموعة الضابطة التي لم يكن فيها تقريباً توظيف للعب نشاطاً للتعلم

٥- الخصائص المميزة للعب الأطفال :

يتميز لعب الأطفال عن لعب الكبار بعدة مميزات :

-اللعب عملية نمو:

ويظهر ذلك في تتبعنا لنمو الطفل منذ ميلاده فإننا نلاحظ أن شكل النشاط بتغير بازدياد نضج الطفل .

ويلاحظ أن لعب الطفل في بداية حياته يكون بسيطاً لا تعقيد فيه يتألف من حركات عشوائية ومن استثارة لأعضاء الحس ٠ وكلما تطور نمو ذكاء الطفل يصبح لعبه معقداً فاللعب بالدمى يجتذب الطفل من سن مبكرة حيث يصل إلى ذروته في العام السابع أو الثامن من عمره ٠ ولهذا أطلق على هذه الفترة اسم (سن اللعب بالدمى

) *toy age* ويلاحظ أيضاً أن اهتمام الطفل باللعب يبدأ في التغير ويظهر ذلك خلال العام الأول والثاني في حياته المدرسية ٠

ففي البداية يكون الطفل مهتماً بألعاب الجري ثم تصبح الألعاب الرياضية القائمة على نظم محددة هي تسليته المفضلة هذا إضافة إلى اهتمامه باتجاهات أخرى كالقراءة أو جمع الأشياء كالطوابع أو الأفلام والصور ٠ ويظهر هذا جلياً في مرحلة الطفولة المتأخرة (١١-١٢ سنة) وهي مرحلة الاتزان الحسي الحركي التي تتميز ا بالرشاقة والقوة والحيوية وسهولة انتقال الحركة وسرعة تعلم المهارات الحركية ٠

-ارتباط اللعب بعمر الطفل (كما (

يقضي الأطفال أكثر أوقاتهم في اللعب ويتطابق هذا اللعب مع طبيعة النمو في السنوات الأولى لأنها مرحلة نشاط حركي ثم يزداد عدد أنواع اللعب بالتقدم في السن حتى البلوغ ٠ ويلاحظ أن ألعاب الحضانة ورياض الأطفال متنوعة كالألعاب التمثيلية واللعب بالمكعبات والماء والطين والرسم والموسيقى ٠ أما في مرحلة المدرسة الابتدائية فإن الأطفال يهتمون بالألعاب ذات النشاط الجسمي أكثر من اهتمامهم بالألعاب ذات النمط العقلي أو الجمالي ٠

العوامل المؤدية للتناقص الكمي في أنشطة اللعب :

ويمكننا أن نرجع التناقص الكمي في أنشطة اللعب عند الأطفال إلى العوامل الآتية

١- تضاؤل مقدار الوقت المتاح للعب بسبب الواجبات الجديدة المفروضة عليه

٢- وبسبب الوقت الذي يقضيه في المدرسة وما يتبع ذلك من التزامات خارج المدرسة

٣- مسايرة الطفل للضغوط الأسرية والمدرسية والاجتماعية وما يتبع ذلك من التنسيق بين عمله ولعبه

٤- تزايد وعي الأطفال بميولهم وقدراتهم والتركيز على نمط واحد من اللعب لفترة طويلة والاستمتاع به

-ارتباط اللعب بعمر الطفل (كيفاً)

في السنة الأولى يغلب على الطفل ألا يطيل في تركيز انتباهه على مؤشر ما فهو ينتقل من لعبة إلى أخرى أو من نشاط إلى آخر ٠

ولذلك يجب أن نوفر له عدداً كبيراً من الألعاب ففي السنة الثانية يستطيع الطفل أن يركز انتباهه في نشاط لعب معين لمدة (٧) دقائق في المتوسط تقريباً ٠ ويزداد هذا المعدل فيصل إلى (١٢,٦) دقيقة في الخامسة من عمره ٠

ومع تطور نمو الطفل وقدراته واهتماماته فإنه يأخذ في انتقاء ألعاب معينة من هذا العدد الكبير من الألعاب ٠

وهكذا نرى أن هذا التحول من (الكم) إلى (الكيف) في نشاط اللعب عند الطفل يدل على تغيرات كيفية في بنية الشخصية ٠

ففي اللعب الاجتماعي مثلاً نلاحظ أن الطفل في المراحل الأولى يلعب مع كثير من الأطفال دون تمييز فهو يلعب معهم أحياناً ويتعارك معهم أحياناً أخرى ثم يصالحهم بعد ذلك وكلما كبر الطفل مال إلى اصطفاء مجموعة معينة من الأصدقاء يعيش معها ويرتبط بها ٠

ومن مظاهر (التحول الكيفي) في نشاط اللعب عند الأطفال أن النشاط الجسمي يتناقص كلما كبر الطفل على حين نلاحظ ازدياد الميل إلى أنشطة اللعب ذات الطابع العقلي ٠

ومما يلاحظ أن لعب الأطفال ولا سيما الصغار منهم يتسم بالتلقائية واللاشكلية فالطفل الصغير يلعب بالكيفية التي يريدها مهما كانت مواد لعبه فهو سعيد مثلاً وهو يلعب بأشياء تخص والديه أو إخوته ٠ ولا يراعي في لعبه مواعيد خاصة أو مكاناً

معيناً للعب

ويلاحظ أنه في مرحلة المراهقة تختفي الكثير من تلقائية اللعب فالمراهق يزهو بارتدائه لزي مميز لبعض الألعاب ويشعر بحاجته إلى أدوات خاصة للعب كمضارب التنس مثلاً ويخضع نشاطه لنظام معين فهو يتفق على مواعيد محددة للقاء رفاقه واللعب معهم في وقت محدد .

٦- اللعب علاج :

لا يبعث النمو في مراحله كلها على الارتياح في نفوس الأطفال ذلك لأنه ينطوي على تغيرات (دينامية) عديدة داخل الطفل وخارجه أي في علاقته بنفسه وعلاقته بالبيئة المحيطة به ٠ وقد تشتمل هذه التغيرات (الدينامية) تحت تأثير الضغوط والممارسات الاجتماعية على خبرات سلبية ليست بقليلة تؤثر في نفسية الطفل وتسبب له التوتر والصراعات النفسية ٠ ولذلك فالطفل بحاجة إلى التخفيف من هذه المخاوف والتوترات الناجمة عن الضغوط الاجتماعية المفروضة عليه ٠

وقد استخدمت طريقة العلاج باللعب أو اللعب العلاجي " *Play therapay* " طريقة فعالة للعلاج النفسي بالنسبة للأطفال الذين يعانون من بعض المخاوف والتوترات النفسية ٠ واستخدم فرويد اللعب طريقة في العلاج النفسي لأول مرة مع ابن صديق له كان يخاف من الخيول إذ قام الطفل هانز بتمثيل دور الحصان في ألعابه التلقائية لمرات متعددة وبعد ذلك تخلص من مخاوفه من الخيول التي أصبحت مألوفة له ٠ واستخدمت هرمين هج هلموت *Hermine Hellmuth* من اتباع فرويد اللعب في علاج الأطفال مضطربي العقول وذلك في محاولة للتأثير في سلوكهم بشكل مباشر وبدأت ميلاني كلين *Melanie Klein* تحليلها النفسي للأطفال في عام ١٩١٩ وعدت التعليم المباشر علاجاً غير مفيد ٠ وقد استخدمت اللعب التلقائي بديلاً عن

التداعي الحر الذي كان فرويد قد استخدمه في علاج الكبار ٠ لقد افترضت ميلاني أن ما يقوم به الطفل في اللعب الحر يرمز إلى الرغبات والمخاوف والصراعات غير الشعورية وهو ما يتطلب من الطبيب النفسي إقامة علاقة خاصة بالطفل فيمثل دور الشخص العادي بينما يقوم الطفل بتوضيح عدد من الأدوار التي تعبر عن علاقاته الحقيقية مع الناس أو شعوره نحوهم ٠ وهذه الأدوار كانت سبباً في نشوء عدد من المتاعب وعلى المعالج النفسي بعد ذلك أن يجعل الطفل مدركاً لهذه العلاقات الواقعية عن طريق تفسير مضمون الألعاب للطفل .

أما أنا فرويد *Anna Freud* فقد عدت على عكس ميلاني كلين – أن علاج الطفل يختلف بشكل جوهري عن علاج الكبار إذ أن عمل المعالج في حال الأطفال يكون تعليمياً لذا يجب أن يحصل المعالج على ثقة الطفل ومحبته ٠ فاللعب من وجهة نظر (أنا فرويد) لا يشترط أن يكون رمزاً لشيء ما فإذا كان الطفل ينصب عموداً لمصباح فهو يقوم بهذا العمل لأنه رأى عموداً وتأثر به ٠ وفي الواقع أن الأطفال يقومون بألعاب تخيلية يجب أن تعزز عن طريق معرفة تصرفات الطفل في البيت وتجاربه ورغباته ومخاوفه التي يمكن الحصول عليها بالألفة والثقة المتبادلة مع الطفل.

مما تقدم تبدو أهمية اللعب طريقة علاجية ناجحة ولكن مشكلات التطبيق العملي للنظريات والحقائق لا تزال موضع أخذ ورد والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام هو : هل يمكن أن نصدر حكماً على تكيف الطفل الاجتماعي والانفعالي من خلال الطريقة التي يلعب بها .

– النظريات المختلفة في تفسير اللعب:

لقد شغلت ظاهرة اللعب عند الأطفال العلماء والباحثين في مختلف العصور وعلى مر الأزمنة فتأملوا هذه الظاهرة عند الإنسان والحيوان وحاولوا أن يفسروها فوضعوا نظريات عدة في ذلك ومن أهم هذه النظريات :

أ– نظرية الطاقة الزائدة :

ظهرت في أواخر القرن الماضي هذه النظرية ووضع أساسها (شيلر) الشاعر الألماني ثم الفيلسوف هربرت سبنسر وخلاصتها : أن اللعب مهمته التخلص من الطاقة الزائدة ٠ فالحيوان مثلاً إذا توافرت لديه طاقة تزيد عما يحتاجه منها للعمل فإنه يصرف هذه الطاقة في اللعب ٠ وإذا طبقنا ذلك على الأطفال نرى أن الأطفال يحاطون بعناية أوليائهم ورعايتهم فهؤلاء الأولياء يقدمون لهم الغذاء ويعنون بنظافتهم وصحتهم دون أن يقوم الأطفال بعمل ما فتتولد لديهم طاقة زائدة يصرفونها في اللعب ٠ إن هذا التفسير معقول إلى حد ما لكنه لا يفسر حقائق اللعب كلها فالقول به تسليم بأن اللعب مقتصر على الطفولة وهذا لا ينطبق على الواقع إذ عند الكبير أيضاً ميل إلى اللعب بل ويمارسه في الواقع ٠ فإذا كان اللعب مرتبطاً بوجود فضل الطاقة فكيف يمكن شرح كيفية لعب الحيوان الصغير أو الطفل إلى درجة تنهك فيها قواه كما نشاهد ذلك غالباً في الحياة العادية .

ب– النظرية الإعدادية أو نظرية الإعداد للحياة المستقبلية :

يرى واضع هذه النظرية كارل غروس (***Karl Groos***) أن اللعب للكائن الحي هو عبارة عن وظيفة بيولوجية هامة ٠ فاللعب يمرن الأعضاء وبذلك يستطيع الطفل أن يسيطر سيطرة تامة عليها وأن يستعملها استعمالاً حراً في المستقبل ٠

فاللعب إذاً إعداد للكائن الحي كي يعمل في المستقبل الأعمال الجادة المفيدة ٠

ومثالنا على ذلك تناطح الحملان في لعبها إنما هو تمرين

على القيام بالتناطح الجدي في المستقبل والدفاع عن النفس وتراكض الجراء وعض بعضها بعضاً كأنها تتدرب على القتال وصغار الطير تضرب بأجنحتها بما يشبه حركات الطيران وكذلك القطط التي يطارد بعضها بعضاً في أثناء اللعب فهي تقوم بحركات تشبه الحركات التي تقوم بها في المستقبل بقصد الحصول على الطعام ومطاردة الفريسة ٠ والطفلة في عامها الثالث تستعد بشكل لا شعوري لتقوم بدور الأم حين تضع لعبتها وتهدهدها كي تنام ٠ وهكذا فإن مصدر اللعب هو الغرائز أي الآليات البيولوجية ولقد أكد وجهة النظر البيولوجية هذه كثير من العلماء مع إجراء تعديلات طفيفة عليها ٠ ما فتتولد لديهم طاقة زائدة يصرفونها في اللعب.

ج-النظرية التلخيصية :

صاحب هذه النظرية هو ستانلي هول وخلاصتها : إن اللعب هو تلخيص لضروب النشاطات المختلفة التي مر بها الجنس البشري عبر القرون والأجيال وليس إعداداً للتدريب على نشاط مقبل ومواجهة صعاب الحياة ٠

فألعاب القفز والتسلق والصيد وجمع الأشياء المختلفة هي ألعاب فردية أو جماعية غير منظمة ولعل هذا يشير إلى حياة الإنسان الأول عندما كان يصطاد الحيوانات ويسخرها لمصلحته فالطفل حينما يجمع حوله جماعات الرفاق ليلعب معهم إنما يمثل في عمله نشأة الجماعات الأولى في حياة الإنسان كما أنه إذا قدمنا له عدداً من المكعبات فإنه يشرع في بناء منزل أو ما يشبهه وهذه

تمثل مرحلة من مراحل التقدم في الحياة فالإنسان يلخص في لعبه إذاً أدوار المدنية التي مرت عليه كما يلخص الممثل على المسرح تماماً تاريخ أمة من الأمم في ساعات قليلة ٠ وقد وجهت إلى هذه النظرية اعتراضات كثيرة منها : إن هذه النظرية بنيت على افتراض أن المهارات التي تعلمها جيل من الأجيال والخبرات التي حصل عليها يمكن أن يرثها الجيل الذي يليه غير أن هذه النظرية القائلة بتوريت الصفات المكتسبة والتي يعد (لامارك) مؤسساً لها لم يعثر على ما يؤيدها في دراسة الوراثة كما يرفض معظم علماء الوراثة في الغرب الرأي القائل بإمكان توريث الصفات المكتسبة وهذا كله أدى إلى إلغاء هذه النظرية إضافة إلى أن الصغار ليسوا صوراً مصغرة عن الكبار فركوب الدراجات واستعمال الهواتف مثلاً ليس تكراراً لتجارب قديمة وإنما هو من معطيات الجيل نفسه الذي يستخدمها ٠

د- النظرية التنفسية :

وهي نظرية مدرسة التحليل النفسي الفرويدية وتركز على ألعاب الأطفال بخاصة إذ ترى أن اللعب يساعد الطفل على التخفيف مما يعانيه من القلق الذي يحاول كل إنسان التخلص منه بأية طريقة ٠ واللعب إحدى هذه الطرق وتشبه هذه النظرية إلى حد ما نظرية الطاقة الزائدة ٠

واللعب عند مدرسة التحليل النفسي تعبير رمزي عن رغبات محبطة أو متاعب لا شعورية وهو تعبير يساعد على خفض مستوى التوتر والقلق

عند الطفل ٠ فالطفل الذي يكره أباه كراهية لا شعورية قد يختار دمية من الدمى التي يعدها الأب فيفقأ عينيها أو يدفنها في الأرض وهو بهذه الحالة يعبر عن مشاعره الدفينة بواسطة اللعب ٠ وترى الولد الذي يغار من أخته التي تقاسمه محبة والديه يضمر لها عداء يعبر عنه دون قصد بالقسوة على دميته التي يتوهم فيها شخص أخته ٠ لذا فالأم تستطيع أن تعرف شيئاً عن حالة طفلها النفسية من الطريقة التي يعامل بها دميته ٠ فهو يضرب دميته أو يأمرها بعدم الكلام أو يقذفها من الباب وهذه كلها رموز تدل على أشياء تسبب له القلق ٠ وعن طريق اللعب يصحح الطفل الواقع ويطوعه لرغباته (إن دميتي تنام متى تشاء) وبوساطته يخفف من أثر التجارب المؤلمة (عوقبت الدمية إذ أجريت لها عملية اللوزتين) وبه يكتشف حوادث المستقبل ويتنبأ بها (ستعاقبين يا دميتي لأنك لم تسمعي كلمة ماما) ٠

ورسوم الأطفال الحرة هي عبارة عن نوع من اللعب وتؤدي وظيفة اللعب نفسها ٠ فالطفل قد يرسم عقرباً ويقول هذه (زوجة أبي) والطفل الذي يشعر بالوحدة قد يرسم أفراد العائلة كلهم داخل المنزل باستثناء طفل متروك خارجه ٠

ولاشك أن الطفل يتغلب على مخاوفه عن طريق اللعب فالطفل الذي يخاف أطباء الأسنان يكثر من الألعاب التي يمثل فيها دور طبيب أسنان إذ أن تكرار الموقف الذي يسبب الخوف من شأنه أن يجعل الفرد يألفه ٠ والمألوف لا يخيفنا لأننا نتصرف حياله التصرف

المناسب ولدينا متسع من الوقت لهذا التصرف بخلاف غير المألوف والأطفال الذين يخافون من الأطباء يعطون لعبة تمثل المريض وسماعة ليفحصوا بها وليمثلوا دور الطبيب بأنفسهم وبذلك يستطيعون التغلب على مخاوفهم من الأطباء بوساطة ألعابهم.

هـ- نظرية النمو الجسمي :

يرى العالم كارت (*Cart*) الذي تنسب إليه هذه النظرية إن اللعب يساعد على نمو الأعضاء ولا سيما المخ والجهاز العصبي ٠ فالطفل عندما يولد لا يكون مخه في حالة متكاملة أو استعداد تام للعمل لأن معظم أليافه العصبية لا تكون مكسوة بالغشاء الدهني الذي يفصل ألياف المخ العصبية بعضها عن بعض وبما أن اللعب يشتمل على حركات تسيطر على تنفيذها كثير من المراكز المخية فمن شاء هذا أن يثير تلك المراكز إثارة يتكون بفضلها تدريجياً ما تحتاج إليه الألياف العصبية من هذه الأغشية الدهنية ٠

و- نظرية الاستجمام :

وخلاصة هذه النظرية أن الإنسان يلعب كي يريح عضلاته المتعبة وأعصابه المرهقة التي أضناها التعب ذلك لأن الإنسان عندما يستخدم عضلاته وأعصابه بصورة غير الصورة التي كان يستخدمها فيها في أثناء العمل فإنه يعطي بذلك لعضلاته المجهدة وأعصابه المتعبة فرصة كي نستريح وقد وجهت لهذه النظرية الاعتراضات التالية :

١- لو كانت الغاية من العب هي راحة الأعصاب المجهدة والعضلات المتعبة فإن أحسن طريقة لذلك هي الاستلقاء في الفراش والاسترخاء في الجلوس من غير عمل ما لأن هذه الطريقة تجلب الراحة في وقت أقصر ٠

٢- لو كان الهدف من اللعب الراحة فقط لكان من الأفضل للكبار أن يلعبوا أكثر مما يلعب الصغار لأن عمل الكبار وجهدهم المبذول ادعى للتعب من لعب الصغار ومع ذلك فإننا نرى أن الصغار أكثر لعباً من الكبار ٠

٣-لا يكون لعب الإنسان دائماً بطاقات عضلية وجهد عصبي غير التي يستعملها في أثناء العمل بل إن الإنسان يلعب بالعضلات التي يعمل بها والأعصاب التي يفكر بها ٠

٤-تبين لعلماء النفس أن الجهد المبذول لا يتعب العضلة وحدها بل يتعب الجسم ذلك لأن أي عمل من الأعمال يستلزم استعداد عضلات الجسم كلها وتأهبها للعمل ٠

وهكذا نرى أن في نظرية الاستجمام انتقاصاً واضحاً وصريحاً لوظيفة اللعب وتضييقاً لها عند حصرها بإراحة العضلات والأعصاب وبإعادة ما استنفذه الكائن الحي من طاقات حيوية في سبيل أعماله وإهمالاً للدور الفعال للعب كنشاط إنساني أصيل موجه ومؤثر في عملية النمو .

٨ – اللعب عند ل٠س فيجوتسكي (*Vygotsky*)

يرى فيجوتسكي أن الطفل الصغير يميل إلى إشباع حاجاته بصورة فورية ويصعب عليه تأجيل هذا الإشباع لفترة طويلة ٠ ولكن مع تقدم الطفل في العمر ودخوله في سن ما قبل المدرسة فإن كثيراً من رغباته تظهر تلقائياً ويعبر عنها من خلال اللعب وإن لعب الطفل في هذه المرحلة هو دوماً التحقيق التخيلي والوهمي للرغبات التي لا يمكن تحقيقها ٠ فالمخيلة في هذه الحال تشكيل جديد ليس له وجود في وعي الطفل الصغير جداً وإنما يمثل نموذجاً إنسانياً خاصاً للنشاط الواعي ٠ فاللعب التخيلي إذا لا يعد نمطاً من أنماط اللعب وإنما هو اللعب ذاته حيث يبدع الطفل فيه موقفاً تخيلياً من ذخيرته الفكرية ٠

ويرى فيجوتسكي أن للعب دوراً رئيساً في نمو الطفل ٠ فالنشاط التخيلي وإبداع الأهداف وصوغ الدوافع الاختيارية كل ذلك يظهر من خلال اللعب ويجعله في أعلى مراحل نمو ما قبل المدرسة

فيجوتسكي يرى أن اللعب يحتوي على الميول النمائية كلها ويسهم في تحقيق ما يلي :

١ – التفكير المجرد :

إذ يعد اللعب مرحلة ممهدة لا بد منها لتنمية التفكير المجرد وعندما يكبر الطفل فإن الفرصة تصبح متاحة أمامه لاستخدام اللعب دون وعي وفي مرحلة ما قبل المدرسة ينقلب اللعب إلى عمليات داخلية وفكر مجرد ٠

٢ – ضبط الذات :

إن التزام الطفل بقواعد اللعب وأنظمته يوفر له متعة قصوى حيث يحول الالتزام دون تحقيق رغباته المباشرة وبذلك يتعلم الطفل أن يسيطر على ذاته ويضبطها ٠

٣ –اللعب نشاط رائد لا مجرد نشاط سائد :

إذ بفضل هذه القوة النمائية يتجاوز الطفل من خلال اللعب عمره الواقعي ولهذا يعد اللعب أفضل مجال نمائي حيوي للطفل ٠ إنه بهذا حقل النمو ومختبره الأمثل ٠ وهكذا نرى أنه في الوقت الذي يرفض فيه فيجوتسكي عد المتعة أساساً لتعريف اللعب فإنه يرفض بالمقابل عد اللعب نشاطاً غير هادف إذ يرى أن الطفل يشبع من خلال اللعب حاجات وحوافز معينة تتغير من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى ٠

إن العلماء الروس قبل الثورة والسوفييت بعدها يفسرون اللعب بصورة أخرى ٠ (فقد أيد كل من أ٠ي سيكور سكي وب٠ف كابتيروف و ب٠ف ليفا فت و ك٠د أوشينسكي) تفرد اللعب كنشاط إنساني أصيل ٩- نظرية جان بياجه في اللعب :

إن نظرية جان بياجه في اللعب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتفسيره لنمو الذكاء ويعتقد بياجه أن وجود عمليتي التمثل والمطابقة ضروريتان لنمو كل كائن عضوي وأبسط مثال للتمثل هو الأكل فالطعام بعد ابتلاعه يصبح جزءاً من الكائن الحي بينما تعني المطابقة توافق الكائن الحي مع العالم الخارجي كتغيير خط السير مثلاً لتجنب عقبة من العقبات أو انقباض أعصاب العين في الضوء الباهر ٠ فالعمليتان متكاملتان إذ تتمم الواحدة الأخرى كما يستعمل بياجيه عبارتي التمثل والمطابقة في معنى أعم لينطبقا على العمليات العقلية ٠ فالمطابقة تعديل يقوم به الكائن الحي إزاء العالم الخارجي لتمثل المعلومات كما يرجع النمو العقلي إلى التبادل المستمر والنشط بين التمثل والمطابقة ويحدث التكيف الذكي عندما تتعادل العمليتان أو تكونان في حالة توازن وعندما لا يحدث هذا التوازن بين العمليتين فإن المطابقة مع الغاية قد تكون لها الغلبة على التمثل وهذا يؤدي إلى نشوء المحاكاة وقد تكون الغلبة على التعاقب للتمثل الذي يوائم بين الانطباع والتجربة السابقة ويطابق بينها وبين حاجات الفرد وهذا هو اللعب فاللعب والتمثل جزء مكمل لنمو الذكاء ويسيران في المراحل نفسها ٠ ويميز بياجيه أربع فترات كبرى في النمو العقلي :

١- فالطفل حتى الشهر الثامن عشر يعيش مرحلة حسية حركية إذ يبدأ الطفل في هذه المرحلة بانطباعات غير متناسقة عن طريق حواسه المختلفة ٠ وذلك لعدم قدرته على تمييز هذه الانطباعات من استجاباته المنعكسة لها ٠ ويحصل التناسق الحركي والتوافق تدريجياً في هذه المرحلة حيث تصبح هذه الأمور ضرورية لإدراك الأشياء ومعالجتها يدوياً في المكان والزمان٠

٢- وفي المرحلة التالية الواقعة بين عامين وسبعة أو ثمانية أعوام وهي المرحلة التشخيصية تنمو حصيلة الطفل الرمزية واللفظية فيصبح قادراً على تصور الأشياء في غيابها ويرمز إلى عالم الأشياء بكامله مع ما بينها من علاقات وهذا يتم من خلال وجهة نظره الخاصة ولا يستطيع الطفل في هذه المرحلة تجميع الأشياء وفق خصائصها المشتركة بل يصنفها تصنيفاً توفيقياً إذ استرعى انتباهه شيء ما مشترك بين مجموعة أشياء ٠

٣- وفي المرحلة الثالثة في الحادية عشرة أو الثانية عشرة يصبح الطفل قادراً على إعادة النظر في العمليات عقلياً بالنسبة للحالات المادية فقط ٠ ومع تقدم النمو يتوزع الانتباه وتصبح العمليات القابلة لإعادة النظر ممكنة عقلياً في بادئ الأمر ثم تنسق مع بعضها حتى ينظر إلى العلاقة المعينة كحالة عامة لكل فئة ٠

٤- وفي المرحلة الرابعة – مرحلة المراهقة – تصبح العمليات العقلية عمليات مجردة تجريداً تاماً من الحالات المحسوسة جميعها وفي كل مرحلة من هذه المراحل تنمو مدارك الطفل بالتجربة من خلال التفاعل والتوازن بين مناشط التمثل والمطابقة لأن التجربة وحدها لا تكفي وترجع الحدود الفطرية في النمو لكل مرحلة إلى نضج الجهاز العصبي المركزي من جهة وإلى خبرة الفرد عن البيئة المحيطة من جهة أخرى

ويبدأ اللعب في المرحلة الحسية الحركية إذ يرى (بياجيه) أن الطفل حديث الولادة لا يدرك العالم في حدود الأشياء الموجودة في الزمان والمكان فإذا بنينا حكمنا على اختلاف ردود الأفعال عند الطفل فإن الزجاجة الغائبة عن نظره هي زجاجة مفقودة إلى الأبد وحين يأخذ الطفل في الامتصاص لا يستجيب لتنبيه فمه وحسب بل يقوم بعملية المص وقت خلوه من الطعام ولا يعد هذا لعباً حتى ذلك الوقت لأنه يواصل لذة الطعم ٠ وينتقل سلوك الطفل الآن إلى ما وراء مرحلة الانعكاس حيث تنضم عناصر جديدة إلى رد الفعل الدوري بين المثيرات والاستجابات ويقلل نشاط الطفل تكراراً لما فعله سابقاً وهذا ما يطلق عليه بياجيه التمثل الإسترجاعي ومثل هذا التكرار من أجل التكرار هو في حد ذاته طليعة اللعب ٠

وليس هناك ما يلزم بياجيه بافتراض وجود خاص للعب طالما يرى فيه مظهر من مظاهر التمثل الذي يعني تكراراً لعمل ما بقصد التلاؤم معه وتقويته ٠ وفي الشهر الرابع يتناسق النظر واللمس عند الطفل ويتعلم أن دفع الدمية المعلقة في سريره يجعلها تتأرجح وإذا ما تعلم الطفل عمل شيء ما فإنه يعيد هذا العمل مراراً وهذا هو اللعب ابتهاج (وظيفي) وابتهاج لأنه سبب نابع من تكرار الأفعال التي يتم التحكم بها فإذا ما تعلم الطفل كشف الأغطية بغية البحث عن الدمى والأشياء الأخرى يصبح هذا الكشف في حد ذاته لعبة ممتعة لدى الطفل من الشهر السابع وحتى الثاني عشر من عمره ٠ فاللعب لم يعد تكراراً لشيء

ناجح بل أصبح تكراراً فيه تغيير وفي أواخر المرحلة الحسية الحركية يصبح العمل ممكناً في حال غياب الأشياء أو وجودها مع الإدعاء والإيهام ٠ فاللعب الرمزي أو الإيهام يميز مرحلة الذكاء التشخيصي الممتدة من السنة الثانية إلى السابعة من العمر فالتفكير الأولي يتخذ شكل الأفعال البديلة التي لا تزال منتمية إلى آخر تصورات الحركة الحسية

أما اللعب الرمزي الإيهامي فله الوظيفة نفسها في نمو التفكير التشخيصي كالوظيفة التي كان يقوم بها التدريب على اللعب في المرحلة الحسية الحركية إذ أنه تمثل خالص وبالتالي يعمل على إعادة التفكير وترتيبه على أساس الصور والرموز التي يكون قد أتقنها ٠ كذلك يؤدي اللعب الرمزي إلى تمثل الطفل لتجاربه الانفعالية وتقويتها ٠ ومع ذلك فالصفة الخاصة للعب الإيهامي تستمد من الصفة الخاصة لعمليات الطفل العقلية في هذه المرحلة ٠ ويصبح اللعب الإيهامي في المرحلة التشخيصية أكثر تنظيماً وإحكاماً ومع نمو خبرات الطفل يحدث انتقال كبير إلى التشخيص الصحيح للحقيقة وهذا ما يتضمن المزيد من الحركات الحسية والتدريبات الفعلية بحيث يصبح اللعب ملائماً بشكل تقريبي للحقيقة ٠ ويصبح الطفل في الوقت نفسه أكثر مطابقة للمجتمع ٠ وينتقل الطفل في الفترة الواقعة بين الثامنة والحادية عشرة إلى اللعب المحكوم بالنظم الجماعية الذي يحل محل ألعاب الإيهام الرمزية السابقة وعلى الرغم من أن هذه الألعاب التي تحكمها القواعد تتكيف اجتماعياً وتستمر حتى مرحلة البلوغ فإنها تظل وكأنها تمثل أكثر منها مواءمة للحقيقة ٠ وتضفي نظرية بياجيه على اللعب وظيفة بيولوجية واضحة بوصفه تكراراً نشطاً وتدريباً يتمثل المواقف والخبرات الجديدة تمثلاً عقلياً وتقدم الوصف الملائم لنمو المناشط المتتابعة ٠

١٠- التوفيق بين نظريات اللعب :

إذا ما ألقينا نظرة فاحصة وجادة على النظريات السابقة فإننا نرى أن هذه النظريات في معظمها تكمل بعضها بعضاً ٠ فنظرية الطاقة الزائدة ترى أن اللعب ليس مجرد تخلص من طاقة موجودة إنما يستفاد من هذه الطاقة في إعداد الكائن الحي للمستقبل ٠

وفيما يتعلق بالنظرية التلخيصية فإن الفرد عندما يلعب يعبر عن دوافعه التي يشترك فيها مع من سبقوه في سلم التطور وبهذا يبدو كأنه يلخص نشاط الماضي ولكن هذا لا يدفعنا إلى الأخذ بالنظرية التلخيصية بعدها شرطاً من شروط النمو فالنمو يخضع لقوانين عامة تشترك فيها الأفراد والجماعات ٠

والنظريتان التنفسية والتحليلية تشتركان مع بعض النظريات السابقة ٠ فهناك تشابه كبير بين النظرية التنفيسية ونظرية الطاقة الزائدة غير أن الأمر ليس مجرد تنفيس عن انفعالات مكبوتة وإنما هو نشاط يؤدي إلى إعادة الاتزان في حياة الطفل ٠

ويمكننا أن نرى أن الوظيفة الأساسية للعب هي الوظيفة الإعدادية أما الوظائف الأخرى فيمكن أن نعدها وظائف ثانوية ٠ وعلى الرغم من أن هذه التفسيرات التي ذكرناها في بعض نظريات اللعب تظهر وكأنها مختلفة فإن معظم هؤلاء العلماء يؤكدون حقيقة واحدة تتمثل في أن اللعب يقوم في أساسه على الحاجات الغريزية البيولوجية أما رغبات الطفل وأهواؤه – حسب رأيهم – فتنشأ بصورة عفوية وتنضج مع نموه وتظهر في ألعابه بغض النظر عن الطريقة التي يربى وفقها وعن مكان عيشه ومن يقوم بهذه التربية .

الخاتمة

نلاحظ من خلال ما سبق أن الأطفال كثيراً ما يخبروننا بما يفكرون فيه وما يشعرون به من خلال لعبهم التمثيلي الحر واستعمالهم للدمى والمكعبات والألوان والصلصال وغيرها ، ويعتبر اللعب وسيطاً تربويا يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة ؛ وهكذا فإن الألعاب التعليمية متى أحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها تؤدي دوراً فعالا في تنظيم التعلم ، وقد أثبتت الدراسات التربوية القيمة الكبيرة للعب في اكتساب المعرفة ومهارات التوصل إليها إذا ما أحسن استغلاله وتنظيمه .

كما أننا نلاحظ أيضا بأن الألعاب التعليمية تساعد المعلم وتجعله ملما بالمواد التي يحتاجها عند أداء مهمته وتجعل التلميذ أكثر ميلا وفهما للدرس ، إضافة إلى جو المرح الذي تبعثه خلال الدرس مما يزيد في استيعاب التلميذ للدرس والذي ينعكس بدوره بالإيجاب على العملية التعليمية برمتها.

قائمة المراجع

١- مصطفى ناصف. نظريات التعلم – دراسة مقارنة-. ترجمه علي حسين حجاج. دار المعرفة ١٩٨٣م.

٢-عبد المجيد نشواتي . علم النفس التربوي . دار الفرقان ، عمان ، الطبعة الثالثة ١٩٩٦م.

٣-عماد الزغول (٢٠٠٩). نظريات التعلم . عمَّان: دار الشروق.

٤-فؤاد أبو حطب وآمال صادق(١٩٩٢). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥-عواطف إبراهيم، (١٩٨٣) تعلم الأطفال في دار الحضانة بين النظرية والتطبيق ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦-فيوليت فؤاد إبراهيم، ، (٢٠٠٤م) سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، القاهرة ، جامعة عين شمس، مكتبة التربية.

٧-عزة خليل محمد ، (١٩٨٢) علم نفس اللعب في الطفولة المبكرة ، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.

٨- الخوالدة، محمد محمود، (٢٠٠٠) علم النفس اللعب عند الأطفال، ط١، اليمن، وزارة التربية والتعليم قطاع التدريب والتأهيل

٩- عفاف اللبابيدي، وخلايله، (١٩٩٠) سيكولوجية اللعب ط٢، عمان، دار الفكر.

١٠- هدى قناوي محمد (١٩٩٣) الطفل ورياض الأطفال ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

رؤية برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال (بكالوريوس الطفولة والتربية)

((معلمة رياض أطفال متميزة في مجال التعليم والتعلم والبحث العلمي التربوي بما يخدم المجتمع محليا وإقليميا))

رسالة برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال (بكالوريوس الطفولة والتربية)

((يقدم برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بكلية التربية بقنا ، خريجة متميزة أكاديمياً وبحثياً ومهنياً ، ومؤهلة لتلبية احتياجات سوق العمل محلياً ووطنياً ، وقادرة على خدمة المجتمع بما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة .))

أهداف برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال (بكالوريوس الطفولة والتربية)

يهدف البرنامج إلى:

١- توفير بيئة تعليم وتعلم تسمح بإعداد خريجة متميزة أكاديميا وبحثيا ومهنيا وقادرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات في مجال عملها .

٢- تقديم خدمات تعليم وتعلم قائمة على احتياجات سوق العمل .

٣- الشراكة المجتمعية الفاعلة بما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة .

٤- تطوير المحتوى العلمي للبرنامج باستخدام التقنيات الحديثة.

٥- إعداد الدراسات والبحوث التربوية في مجال تربية الطفل بما يخدم المجتمع.

٦- تنمية مهارات معلمة رياض الأطفال في البحث والاستقصاء والحصول على المعلومات من مصادرها المتعددة لحل المشكلات المهنية والعلمية برياض الأطفال .

٧- اعداد معلمة لديها القدرة على التمكن من طرق التواصل التربوي بين المؤسسة التعليمية والأسرة لمساعدة الطفل ورعايته .

٨- التقييم الذاتي والتحسين المستمر لمستويات جودة الأداء بالبرنامج وتأهيله للاعتماد .

<u>السمات المميزة لبرنامج إعداد معلمة رياض الأطفال (بكالوريوس الطفولة والتربية)</u>

١- الحصول على مشروع دعم وتطوير الفاعلية التعليمية (الدورة السادسة).

٢- يخدم البرنامج موقعًا جغرافيًا كبيراً يغطي محافظتي قنا والأقصر.

٣ - حاجة سوق العمل الماسة لمعلمة رياض الأطفال المتخصصة.

٤- توافر الكوادر البشرية المتخصصة من ذوي الكفاءة بالبرنامج.

٥- تقديم بيئة تعليمية مميزة من حيث القاعات والمعامل المجهزة .

٦- زيادة أعداد الطالبات اللواتي يلتحقن بالبرنامج .