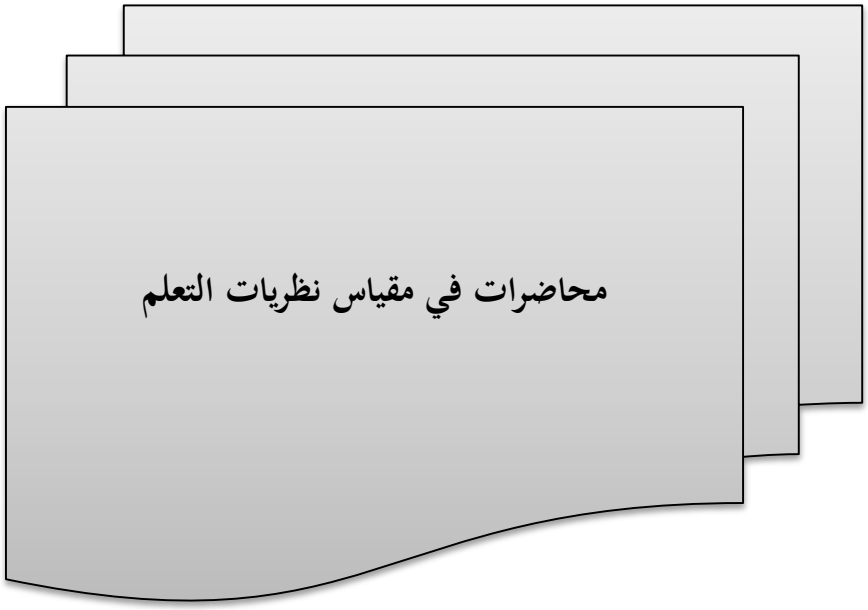
جامعة محمد خيضر "بسكرة" **السنة الثالثة**

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **تخصص: علم النفس التربوي**

قسم العلوم الاجتماعية



السنة الجامعية: 2020/2019

فهرس الموضوعات

الموضوعات	الصفحة
* مقدمة	
المحاضرة الأولى: مفهوم التعلم والنظرية في التعلم	
• تمهيد	4
أولا. مفهوم التعلم	4
ثانيا. مفهوم النظرية	5
ثالثا. مفهوم نظريات التعلم	6
المحاضرة الثانية: نظرية التعلم السلوكية	
• تمهيد	8
أولا. نظرية الاشراط الكلاسيكي لبافلوف	8
1. تجارب بافلوف في الاشراط الكلاسيكي	8
2- مفاهيم نظرية بافلوف في الاشراط الكلاسيكي	10
3.قوانين التعلم المستمدة من الاشراط الكلاسيكي	11
4. التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية بافلوف	12

المحاضرة الثالثة: نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك	
• **تمهيد**	**14**
1. تجربة ثورندايك في الاشراط الوسيلي	**14**
2. قوانين التعلم وفق نظرية ثورندايك	**15**
3– التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية ثورندايك	**18**
المحاضرة الرابعة: الاشراط الإجرائي عند سكنر	
• **تمهيد**	
1. تجربة سكنر في الاشراط الإجرائي	**20**
2. مفاهيم سكنر في التعلم الإجرائي	**23**
3. قوانين التعلم لدى سكنر	**24**
4– التطبيقات التربوية لنظرية سكنر	**26**
رابعا.الانتقادات الموجهة للنظرية السلوكية	**27**
المحاضرة الخامسة: النظرية الجشطلتية	
أولا. مفاهيم أساسية في نظرية الجشطلت	**30**
ثانيا. تجارب الجشطلت في التعلم	**31**

ثالثا. قوانين التعلم لدى الجشطلت	35
رابعا. التطبيقات التربوية والنفسية للنظرية الجشطلتة	38
خامسا. نقد النظرية الجشطلتية	42
المحاضرة السادسة: نظرية التطور المعرفي لبياجي	
أولا. مفاهيم أساسية في نظرية بياجي	19
ثانيا. مراحل النمو المعرفي لدى بياجي	47
ثالثا. التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية	53
المحاضرة السابعة: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي	
• تمهيد	56
أولا. مبادئ التعلم لدى أصحاب النظرية الاجتماعية المعرفية	56
ثانيا. تجربة باندورا في التعلم الاجتماعي	60
ثالثا. التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية الاجتماعية	63
المحاضرةالثامنة: نظرية العزو السببي	
• تمهيد	65
أولا. الافتراضات الأساسية لنظرية العزو	65

ثانيا. افتراضات نظريات العزو في مجال التعلم الصفي	67
ثالثا. خصائص العزو	69
رابعا. العوامل المؤثرة في العزو السببي	71
خامسا. آثار العزو النفسية والتحصيلية	74
سادسا. مساهماتنظرية العزو في مجال التربية	78

المحاضرة الأولى

مفهوم التعلم والنظرية في التعلم

*** تمهيـد:**

ارتبط ظهور نظريات التعلم بتطور الأبحاث والدراسات في مجال علم النفس، والتي عنيت بدراسة السلوك الإنساني في مواقف التعلم. ولقد اهتم المنظرون للتعلم بالإجابة على الأسئلة المتعلقة بـــ: كيف يحدث التعلم؟ ولماذا يحدث في ظروف ومواقف معينة؟ وما شروط حدوثه؟ ولا شك أن التساؤلات التي طرحت بشأن سلوك المتعلم تمخض عنها ظهور العديد من النظريات في مجال التعلم والتي قامت على مبادئ وقوانين فسرت التعلم وبحثت آليات حدوثه واكتسابه حسب مرجعيات وتوجهات فكرية مختلفة.

وقبل أن ندلف لعرض أهم تلك النظريات، يجدر بنا تسليط الضوء على أهم التعاريف التي شرحت مفهوم التعلم ونظرية التعلم.

أولا. مفهوم التعلم:

تعددت مفاهيم التعلم وتباينت من حيث المنظور الذي انطلقت منه، وأكثرتلك المفاهيم المفهوم الذي ساقه "كمبل" عن التعلم؛ إذ يرى أنه" تغير نسبي دائم في إمكانات السلوك التي تكتسب كنتيجة

للممارسة المعززة ". (فتحي الزيات، 2004، ص: 27). فالأداء الذي يرافقه تعزيز يكسب المتعلم السلوك الصحيح، وبالتالي تعلم طرق الأداء والاستجابات المختلفة في مواقف التعلم.

أما "ماكونل" (Moconnell) فيرى أن التعلم هو التغير المطرد في السلوك، والذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد ومن ناحية أخرى بمحاولات الفرد المستمرة للاستجابة لها بنجاح. (فايز، 2003، ص: 25) فالتعلم مشروط بالظروف الخارجية التي تهيئ للفرد فرصة اكتساب السلوك، ودافعية الفرد وإرادته في الاستجابة لها لإحداث التغيير المطلوب في السلوك.

غير أن "جانييه"(Gagne.1977) عرفه على أنه " التغيير في قابليات الإنسان أو إمكاناته التي نشأت نتيجة الممارسة أو الخبرة أو التدريب. (فتحي الزيات، 2004، ص: 28) فالتعلم يشترط لحدوثه الممارسة والتدريب المتكرر الذي يفضي إلىاكتساب الخبرات والمهارات.

وعليه؛ يمكن تعريف التعلم على أنه " ذلك التغير الذي يحدث في السلوك والمشروط بنضج الفرد وخبرات التعلم التي يتعرض لها الفرد مقترنة بقوانين ومبادئ تمكن من إحداث ذلك التغيير".

ثانيا. مفهوم النظرية:

تعددت التعاريف بشأن النظرية واختلفت بحسب تصورات وتوجهات الباحثين، فمنهم من ذهب إلى إعطاء تعريف للنظرية في ضوء مكوناتها؛ كالتعريف الذي ساقه "كيرلنجر" (Kerlinger) والذي اعتبر النظرية"مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتعاريف والافتراضات والقضايا التي تمل وجهة

نظر منتظمة لتفسير ظاهرة ما، وذلك بإيجاد علاقات بين متغيرات بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها". (قطامي، 2005، ص: 21) فالنظرية وفق هذا المفهوم تتضمن افتراضات تفسر ظاهرة معينة، وفي ضوء تلك التفسيرات يتم التنبؤ بحدوثها.

ويؤيد هذا التعريف ما ذهب إليه كل من "هو وليندزي" (Hall & Lindzy,1974) على أنها مجموعة من القناعات أوجدها صاحب النظرية وتعبر عن مجموعة من القضايا والتقارير بعضها بديهيات وبعضها افتراضات. (يوسف قطامي، 2005، ص: 21) إذن؛ فالنظرية تشتمل على ما يمكن وصفه بالبديهيات وما يمكن وصفه بالافتراضات حول ظاهرة أو قضية معينة.

أما "الزيات" فيرى أن النظرية هي "مجموعة من المحددات المرتبطة التي تحاول شرح أو تفسير ظاهرة ما مع اقتراح الأساليب التي يمكن من خلالها التحكم في هذه الظاهرة، وهذه المحددات اصطلح على تسميتها فروضا وهي منطقيا يرتبط كل منها بالأخر". (فتحي الزيات، 2004، ص: 49)

فالقوانين التي تقوم عليها النظرية تفسر الظواهر التي في ضوءها أيضا يتم التنبؤ والتحكم. وتكمن قيمة النظرية في مجال المعرفة الإنسانية خاصة في القوانين التي تضعها لتفسر الظاهرة الإنسانيةوالتي في ضوءها يتم التنبؤ والتحكم.

ثالثا. مفهوم نظريات التعلم:

ارتبطت نظريات التعلم بمواقف التعلم والاداءات أو السلوكات المكتسبة في بيئة التعلم، واهتمت بالقوانين والمبادئ التي تحكم عملية التعلم لدى الفرد. وفي هذا الشأن نجد أن مفاهيم عدة أوردها الباحثون حول نظرية التعلم أعطت فهما عاما للنظرية في التعلم.

فقد ذهب الباحثون إلى تعريفها على أنها" مجموعة من القوانين أوالمبادئ عن التعلم يجب أن تشرح النتائج المرتبطة بالتعلم وتتنبأ بالظروف التي يحدث التعلم في ظلها مرة أخرى ". (رجاء أبو علام، 2004، ص: 18،21)

إذن فالنظرية في التعلم تبحث في القوانين التي تحكم عملية التعلم لدى الكائن الحي وتفسرها، وعليه فان تنظيم التعلم بالشكل الذي يحقق هدف التعلم يعتمد على فهم تلك القوانين والشروط التي في ضوءهايتم اكتساب السلوكات والمهارات.

ويرى "حمدان" أنها عبارات وصفية منطقية مثبتة تختص بفهم وتفسير الظاهرة وسلوك التعلم من وجهة النظر الخاصة بها. فالنظرية السلوكية وكما هو الحال مع النظريات الأخرى تفسر التعلم بخصوصية علمية وعملية. (محمد حمدان، 1996، ص: 05). فالخصوصية العلميةللنظرية في التعلم تجعلها تفسر التعلم في ضوء مبدأ عام تنطلق منه النظرية،وعلى ضوءه تقدم تفسيرا للتعلم يعطيها القدرة على التفسير والتنبؤ وإمكانية التحكم في السلوك في ضوءالفروض المختبرة ميدانيا.

ولقد تباينت توجهات الباحثين في تفسير التعلم والمبادئ التي تحكمه منطلقة من مرجعيات وتصورات مختلفة، غير أنها اتصفت بالتراكمية وسنعرض لها حسب تطورها.

المحاضرة الثانية

نظرية التعلم السلوكية

*** تمهيد:**

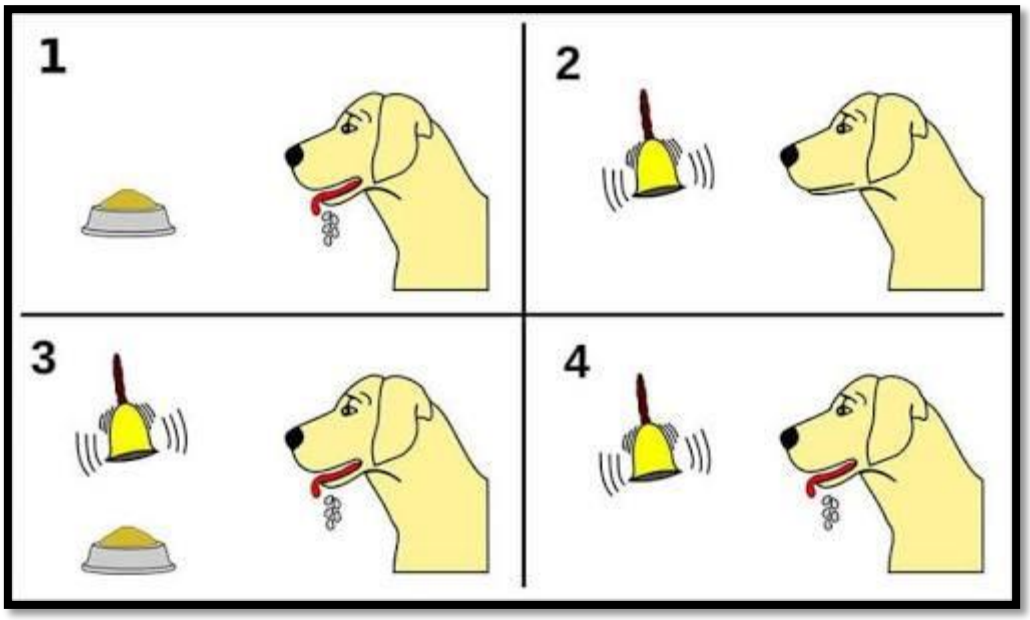
انطلقت النظرية السلوكية من منظور قائم على تأثير البيئة في التعلم واكتساب السلوك، ولقد توصل السلوكيون إلى العديد من المبادئ والقوانين التي تحكم سلوك الكائن الحي، وهي مستمدة من نتائج التجارب التي أجروها على الحيوانات في مختبراتهم. وسوف نعرض لأهم تلك النظريات وتطبيقاتها في المجال النفسي والتربوي.

أولا. نظرية الاشراط الكلاسيكي لبافلوف:

يمثل الاشراط البسيط اتجاه السلوكية الكلاسيكية التي قامت على تجارب العالم الفيزيولوجي "بافلوف"،والذي توصل من خلال التجارب التي أجراها في معمله إلى مجموعة من قوانين التعلم التي تحكم التعلم الاشراطي،وسنعرض لأهم تلك التجارب محاولين الوقوف على قوانينالاشراط الكلاسيكي وتطبيقاتها في التربية وعلم النفس.

1. تجارب بافلوف في الاشراط الكلاسيكي:

كان بافلوف يجري تجاربه على الكلاب في معمله ولاحظ أنه عندما كان يدخل حجرة الكلاب التي كان يجري فيها تجاربه أن لعاب الكلاب يسيل قبل تقديم الطعام، ولم ينتبه بافلوف إلى استجابة سيلان اللعاب لدى الكلاب في ذلك الوقت فكان يقوم بدق الجرس ويقدم الطعام فيستجيب الكلب بسيلان اللعاب، وبدأ يكرر العملية من أجل قياس كمية اللعاب وعندها فوجئ بأنه عندمايدق الجرس يسيل لعاب الكلب قبل تقديم الطعام.ويمكن أن نوضح ضمن الشكل التالي المثيرات والاستجابات في تجربة بافلوف:



– شكل رقم (01) يمثل خطوات اكتساب السلوك الاشراطي في تجربة بافلوف–

نلاحظ من خلال هذه التجربة أن المثير المحايد اكتسب صفة المثير الطبيعي وأدىدوره في استجرار واستدعاء الاستجابة الطبيعيةولذا اسماه بالمثير الشرطي، والاستجابة التي أصدرها الكلب سماها استجابة شرطية.

ولكن السؤال المطروح كيف تشكلت الاستجابة الشرطية؟

إن اقتران المثير الطبيعي بالمثير المحايد وتكرار ظهوره بظهور المثير الطبيعي أكسب المثير المحايد صفة المثير الطبيعي فأصبح مثيرا شرطيا، وأدى إلى تكوين استجابة شرطية. ويمكن توضيح ذلك كالتالي:

المراحل	تكوين الاستجابة الشرطية
1	م ط (الطعام) ← س ط (سيلان اللعاب) م محايد ← (دق الجرس)
2	م ش (دق الجرس) إقتران م ط (الطعام) ← س ط
3	م ش (دق الجرس) ← س ش (سيلان اللعاب)

– جدول رقم (1) يوضح مراحل اكتساب الاستجابة الشرطية–

نلاحظ في المرة الأولى أن المثير الطبيعي أدى إلى إستجابة طبيعية كردة فعل لمثير طبيعي وهو الطعام، ولم يكن صوت الجرس مثيرا شرطيا بل كان مثيرا محايدا ولم يؤدي إلى الاستجابة الطبيعية (سيلان اللعاب)،ولكن حين تزامن ظهور المثير المحايد مع المثير الطبيعي واقتران ظهور المثير المحايد

"صوت الجرس" بـ "الطعام" ومع التكرار والاقتران اكتسب المثير المحايد صفة المثير الطبيعي فكان كافيا لوحده لاستدعاء الاستجابة الشرطيةوالتي كان يحدثها المثير الطبيعي وهي سيلان اللعاب.

2- مفاهيم نظرية بافلوف في الاشراط الكلاسيكي:

أ- المثير الطبيعي:وهو منبه طبيعي يؤدي إلى استدعاء استجابة طبيعية، ويعرف باسم المثير غير الشرطي لأنه بطبيعته قادر على استجرار استجابة ما حيث لا يشترط تعلم هذه الاستجابة،ويؤدي المثير الطبيعي إلى حدوث ردة فعل انعكاسية تمتاز بالثبات والاستقرار لدى الفرد ومثال ذلك الطعام في تجربة بافلوف. (عماد الزغلول، 2006، ص: 55)

ب- الاستجابة الطبيعية: تعرف باسم الاستجابة غير الشرطية لأنها تحدث على نحو طبيعي وكردة فعل لمثير ما يحدثها. ومثال ذلك:سيلان اللعاب في تجربة بافلوف.

ج- المثير الشرطي: ويعرف بالمثير غير الطبيعي، وهو في الأصل مجرد مثير محايد لكنه في وضعية ما يكون قادرا على استدعاء الاستجابة الشرطية، بسبب الاقتران والتكرار أي من خلال تواجده لعدد من المرات مع المثير الطبيعي.

فنتيجة لتزامن وجود المثير الشرطي مع هذا المثير الطبيعي يكتسب صفته ويصبح قادرا على استجرار استجابة التي يحدثها.وهكذا فعندما يكتسب المثير المحايد صفة المثير الطبيعي يصبح عندها مثيرا شرطيا. (عماد الزغلول، 2006، ص: 55)

د– الاستجابة الشرطية: تعرف باسم الاستجابة غير الطبيعية، وهي استجابة متعلمة ناتجة عن مثير الشرطي وتحدث نتيجة اقترانها لعدد من المرات بمثير طبيعي معين،والاستجابة الشرطية هي استجابة مماثلة للاستجابة الطبيعية.

ومثل هذه الاستجابة تصبح عادة انعكاسية للمثير الشرطي لمجرد التعرض إليه وهي تشبه إلى درجة ما الاستجابة الطبيعية التي يحدثها المثير الطبيعي لكنها تكون اقل منها كما أن مدة كمونها قد تكون أطول أو أقصر من الاستجابة الطبيعية. (الزغلول، 2006، ص: 56)

3.قوانين التعلم المستمدة من الاشراط الكلاسيكي:

وقف بافلوف من خلال تجاربه على مجموعة من القوانين التي تحكم استجابات الكائن الحي المتعلمة، وتؤدي إلى تعلم سلوكات معينة وتثبيتها أو انطفاءها. ويمكن توضيحها كما يلي:

أ.الاقتران: اعتبر بافلوف أن آلية التعلم الرئيسية هي الاقتران ويقصد به التجاور الزماني لحدوث مثيرين أحدهما محايد لا يستجر أية إستجابة من قبل الكائن الحي، والأخر طبيعي يمتاز بقدرته على استجرار ردة فعل طبيعية " الاستجابة " ونتيجة لهذا الاقتران وتكراره لعدد من المرات يصبح عندها المثير المحايد مثيرا شرطيا أي يصبح قادرا على استجرار الاستجابة التي يحدثها المثير الطبيعي، ومثل هذه الاستجابة تعرف بالاستجابة الشرطية. (عماد الزغلول، 2006، ص: 53)

ب.التكرار: يؤدي التكرار إلىإصدار الاستجابة الصحيحة المتعلمة،ويمكن أن يتعلم الكائن الحي عن طريق التكرار تفادي الاستجابات الخاطئة التي لا تؤدي إلى الهدف والتي تظهر بظهور المثير. فبالتكرار يمكن أن يتعلم الفرد العديد من السلوكات أو يصدر استجابات لم تكن في أصلها طبيعية.

ج.التثبيت: يحدث نتيجة اقتران المثير الشرطي بالمثير الطبيعي مرات عديدة ومتكررة فيؤدي ذلك إلى زيادة قوة إرتباط الاستجابة الشرطية بالمثير الشرطي تدريجيا، واكتساب الاستجابة المتعلمة وتثبيتها بحيث يتكرر ظهورها بظهور المثير.

د. الانطفاء: هو عكس التثبيت؛ ويقصد به توقف الاستجابة الشرطية المتعلمة للمثير الشرطي نتيجة لتقديمه لعدد من المرات دون أن يتبع بالمثير الطبيعي، فحدوث الانطفاء هو مؤشر لحدوث المحو في الاستجابة الشرطية المتعلمة. و يحدث الانطفاء كنتاج لعدم اقتران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي لمرات متعددة على نحو تدريجي حيث تتلاشى هذه الاستجابة تدريجيا إلى أن تنقطع. (عماد الزغلول، 2006، ص: 59)

فتقديم المثير الشرطي فقط بدون أن يعقبه المثير غير الشرطي يؤدي إلى إضعاف الاستجابة، ويترتب على ذلك انطفاء الاستجابة أو السلوك المتعلم؛ بمعنى أن المثير الشرطي يفقد تدريجيا قدرته على إنشاء أو استدعاء الاستجابة الشرطية.

3. التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف:

كان لنظرية "بافلوف"إسهاماتفي المجال النفسي والتربوي، وتبني هذا المنحى السلوكي في تفسير وعلاج الكثير من المشكلات.ونذكر من أهمها ما يلي:

- **ذهبت إتجاهات سلوكية في تفسير الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية تفسيرا مستمدا من مبدأ الاقتران إذ فسرت بعض الاضطرابات بارتباطها واقترانها بخبرات مؤلمة،وبناء على الاقتران الشرطي يتم تقديم العلاج وإطفاء السلوك الخاطئ بتعديل وإطفاء السلوك الخاطئ وغير المرغوب وتعلم السلوكات الايجابية والكف عن السلوكات الخاطئة أو المرضية بإعادة اقتران الايجابي. كفوبيا المدرسة التي تفسر في ضوء الاقتران الشرطي بخبرة مؤلمة ويتم علاج هذا المشكل السلوكي باستخدام الاقتران الايجابي، وذلك باقران التواجد بالمدرسة بشيء ايجابي محبب لدى الطفل؛أي بخبرة سارة ومع تكرارها يتخلص الطفل من السلوك المرضي ويكتسب السلوك السوي.**

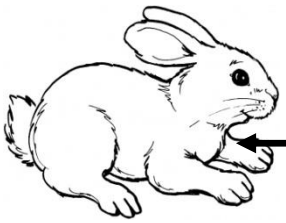
- **كان لهذه النظرية تطبيقاتها في المجال التربوي في مجال تعلم أنماط السلوك الصحيح واكتساب مهارات التعلم، والتي تتطلب عمليات اقتران كاستخدامها في تعلم النطق الصحيح للكلمة وطريقة كتابتها وتعلم الأسماء والأماكن...**

فإذا كنا بصدد تعلم مهارة القراءة باستخدام الاقتران للصور مع الحرف الدال على الكلمة،فالحرفهو بمثابة المثير الشرطي يقترن بالصورة الدالة عليه، وتصبح الصورة مثير شرطي يؤدي إلى استدعاء نفس الاستجابة للمثير الطبيعي.

فمثلا: يمكن استخدام الاقتران في تعلم حرف من الحروف كحرف " س ":

- **بداية نقرن ظهور حرف (س) بصورة تحمل كلمة بها الحرف ككلمة (سلحفاة).**
- **إعادة اقتران ظهور الحرف بالصورة مرات عديدة.**
- **إظهار الصورة للتعرف على الحرف.**

أ



المحاضرة الثانية

نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك

*** تمهيد:**

يعد " ثورندايك " واحد من أبرز منظري النظرية السلوكية، وقد توصل إلى بعضا من المبادئ التي تحكم السلوك تعتمد على مايسمى بالاشراط الوسيلي أو الذرائعي، وهو نموذج أخر من نماذج التعلم الشرطي ينبني على المحاولة والخطأ. وسنعرض فيما يلي لتجربته وأهم القوانين التي توصل إليها في مجال التعلم.

1. تجربة ثورندايك في الاشراط الوسيلي:

قام " ثورندايك " بالعديد من التجارب على الفئران والقطط، ومن أشهرتجاربه تلك التي أجراها على قط القفص. فقد وضع قطامدفوعا بدافع الجوع في قفص به رافعة وهي الوسيلة المؤدية إلى الهدف،حيث يؤدي الضغط عليهاإلى فتح القط للقفص والخروج منه، وهو الباعث للقط ليقوم بالمحاولة للوصول إلى الهدف، ووضع خارج القفص سمكة ويؤدي الضغط على الرافعةإلى فتح الباب وخروج

القط منه،وبالتالي الحصول على الطعام.فالجوع والطعام شكلا موقفا إشكاليابالنسبة للقط الذي يفترض منه القيام بسلوك ما للتخلص من هذا الموقف. والشكل التالي يوضح الموقف التجريبي:

– شكل رقم (2) يوضح تجربة ثورندايك في الاشراط الوسيلي–

لاحظ ثورندايك في بداية التجربة أن القط أظهر العديد من المحاولات العشوائية كالمواء والقفز والخربشة والتسلق في محاولة منه للتخلص من المشكل والحصول على الهدف،ومع تكرار المحاولات الخاطئة لاحظ أن عدد المحاولات العشوائية لدى القط بدأت بالتناقص التدريجي بحيث أصبح القط يتخلى تدريجيا عن بعض المحاولات، ومع مرور الوقت تخلى عن جميع المحاولات الخاطئة واحتفظ فقط بالمحاولة الأخيرة،والمتمثلة في الضغط على الرافعة والتي نتج عنها فتح باب القفص والخروج منه وأكل السمكة. وفي ضوء نتائج هذه التجربة استنتج "ثورندايك" أن القط تعلم الاستجابة الصحيحة من خلال المحاولة والخطأ أي؛ أنه تعلم أن يتخلى عن الاستجابات الخاطئة ويحتفظ فقط بالاستجابة المناسبة. (عماد الزغلول، 2006، ص: 76)

والسؤال المطروح هنا:لماذا تخلى القط عن محاولات واحتفظ بأخرى؟ ولا شك أن هذا يرتبط بمبادئ التعلم التي توصل إليها ثورندايك، والتي سنعرضها فيما يلي.

2. قوانين التعلم وفق نظرية ثورندايك:

استطاع ثورندايك من خلال تجاربه أن يهتدي إلى عدد من المبادئ التي تحكم التعلم اعتمادا على نتائج الدراسات التجريبية المتعددة التي قام بها على الحيوان، ومن أهم هذه القوانين:

2-1. قانون الاستعداد:

يرتبط الاستعداد برغبة في الإشباع، وهي التي تؤدي إلى تقوية الاستجابة بينما عدم توفر الاستعداد لا يؤدي إلى تقوية الاستجابة. فالاستعداد لإصدار سلوك أو استجابة معينة يتم وفق باعث أو دافع.

ويصف هذا القانون الحالات التي تحقق فيها العضوية الإشباع أو الإزعاج حيث أن الاستجابة التي تقوى هي الاستجابة التي يتم فيها عملية الإشباع لدافع أو رغبة بينما إجبار العضوية على العمل حينما لا يتوفر لديها الاستعداد فان ذلك يزعجها. (يوسف قطامي، 2005، ص: 72)

فالاستعداد لأداء سلوك معين وفق باعث أو دافع يعد من أهم محددات السلوك المتعلم،إذأن الكائن الحي قد يتصرف أو يستجيب بسلوك معين لدوافع غريزية تهيئ له الاستعداد لأداء ذلك السلوك. واعتبرت النظرية السلوكية الدافع لإشباع " الجوع" كحاجةبيولوجية أهم دوافع السلوك، وعلى ضوءها فسرت النظرية السلوكية إستجابات الكائن الحي.

2-2. قانون التكرار:

يعد التكرار سبيل للحصول على الهدف، ويرتبط التكرار بالمحاولة والخطأالتي تقل تدريجيا حين تكون غير مجدية ولا تؤدي إلى الهدف، ويؤدي التكرار إلى الاستجابة الصحيحة التي توصل إلى الهدف.

ويفيد تكرار المحاولة مرة بعد مرة إلى التقليل من الاستجابات أو السلوكات الخاطئة التي تضعف الوصول إلى الهدف، وزيادة احتمالية ظهور الاستجابة الصحيحة مع أن التكرار في غياب حالة الإشباع سوف لا يؤدي إلى زيادة وتقوية التعلم. (يوسف قطامي، 2005، ص: 71)

فالتكرار مهم جدا في اكتساب السلوك وتعلمه وتفادي أو تلافي الكثير من الأخطاء إذ أن التكرار يؤدي إلى تثبيت السلوكات الصحيحة لكن يشترط حدوث الإشباع، ذلك أن الاستجابة تتكرر إذاأدتإلى تحقيق الإشباع على عكس الاستجابات الخاطئة التي تنطفئ في غياب الإشباع.

2-3. قانون التعزيز:

إن الحصول على الهدف بعد المحاولات المتكررة هو بحد ذاته تعزيز إذأنه يؤدي إلى الاحتفاظ بالاستجابة الصحيحة التي توصل إلى الهدف، ويسهم التعزيز في اكتساب الاستجابة الصحيحة وفي تثبيت السلوك. على العكس من ذلك فإن المحاولات المتكررة التي لا تؤدي في النهاية إلى الهدف ولا يعقبها مكافآتينتج عنها الانطفاء التدريجي للاستجابة.

2-4. قانون المحاولة والخطأ:

يرى" ثورندايك"أنالمحاولة والخطأ آليةرئيسية في التعلم وتكوين الارتباطاتذلك أن الاستجابة المناسبة التي تؤدي للهدف تتم بعد المحاولات المتكررة حتى وإن كانت خاطئة في موقف التعلم،ويتم التوصل إلى الاستجابة الصحيحة على نحو تجريدي بحيث يتم إكتشافها في ضوء نتائج المحاولات السلوكية التي يتم تنفيذها حيال الموقف.فالمحاولة والخطأ تؤدي إلى تلافي الاستجابات الخاطئة وتلاشيها تدريجيا والاحتفاظ بالاستجابة الصحيحة.

غير أن تكرار الارتباط لا يكفي وحده لحدوث التعلم، فهناك استجابات كثيرة تتكرر كل يوم ومع ذلك لا نتعلمها ورأى"ثورندايك" أن تثبيت الاستجابات الصحيحة وتضاؤل الاستجابات الخاطئة يعود إلى عامل أخر هو الأثر. (إبراهيم محمود، 2006، ص: 122)

2-5. قانون الأثر:

يرى "ثورندايك" انه إذا تبع مثير ما استجابة معينة وأعقب هذه الاستجابة حالة ارتياح فإنالارتباط يقوى بين المثير والاستجابة،أماإذا تبع المثير استجابة وعقبها عدم ارتياح فإن الارتباط يضعف بينهما ويميل الكائن الحي إلى عدم تكرارها.

الأثر الطيب ----يقوي الارتباط-----احتمال تكرار الفعل

الأثر السلبي----ضعف الارتباط------احتمالية ضعيفة لتكرار الفعل

فالارتياح الناتج عن الاستجابة الصحيحة يؤدي إلى احتمال تكرار الفعل أي تكرار الاستجابة ذلك أنه يقوي ويدعم الروابط العصبية بين المثير والاستجابة، وعدم الارتياح ليس من الضروري أن يضعف هذه الروابط، فعندما يقوم التلميذ بأداء الواجبات المدرسية على النحو المرغوب يقوم المعلم بمكافأته فإن الأثر الناشئ عن هذا الإشباع هو الشعور بالرضا أو السرور ويصبح هذا الشعور الأخير معززا أو مدعما لتقوية الارتباط بين أداء الواجبات المدرسية وتقدير المعلم له. (فتحي الزيات، 2004، ص: 192)

وعلى العكس من ذلك فإن إظهار عدد من المحاولات أي الاستجابات التي لا تؤدي إلى حالة الرضا والإشباع يترك آثرا سلبيا كالضيق ويؤدي إلى احتمالية عدم تكرار الفعل، ذلك أنالأثر الطيب بمثابة تعزيز يقوى ويسهم في تثبيت السلوك وقوة الارتباط بينهما،وتظهر عليه علامات الضيق عندما تفشل مثل هذه المحاولات وهذا ما يدفعه بالتالي إلى التخلي عنها وعدم استخدامها مرة أخرى. (عماد الزغلول، 2006، ص: 77)

3- التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية ثورندايك:

إن القوانين التي توصل إليها"ثورنديك"كان لها أثر في مجال التعلم الإنساني، وكان لها تطبيقاتها في التربية وعلم النفس ونذكر من أهم تلك التطبيقات:

- استخدام المحاولة والخطأفي مجال التعلم الصفي وإعطاء فرصة للمتعلم لتكرار محاولاته لاكتساب السلوك الصحيح.ففي المجال التربوي فإن تحقيق هدف التعلم واكتساب مهارات أو

معارف مدرسية يعتمد على المحاولات التي يقوم بها المتعلم في الغرفةالصفية، ذلك أن الخطأ في الوصول إلى الهدف للوهلة الأولى لا يسد الباب على محاولات أخرى لتحقيقهوتكرار المحاولات للوصول إلى الحل الصحيح.

✍ الاعتماد على المكافآت والإثابة التي تعقب الاستجابات والاداءات الصحيحة، والتي تترك حالة من الرضا والاستحسان في نفسية المتعلم،وتؤدي إلى إكتساب وتثبيت التعلمات والمكتسبات الصحيحة والتخلي عن الخاطئة،إذأنحصول الهدف يقدم تغذية راجعة لتثبيت السلوك وتقوية الارتباط أي الاحتفاظ بالاستجابات الصحيحة.

المحاضرة الرابعة

الاشراط الإجرائي عند سكنر

- **تمهيد:**

يمثل الاشراط الإجرائي إتجاه السلوكية الحديثةويرجع الفضل فيظهوره إلى عالم النفس الأمريكي "سكنر"،وهو الاتجاه الذي يختلف عن اتجاه بافلوف في الاشراط البسيط وثورندايك في الاشراط الوسيلي.وسنعرض إلى أهم تجارب "سكنر" المعملية، وأهم القوانين التي تفسير التعلم، وتطبيقاتها التربوية والنفسية.

1. منطلقات نظرية سكنر:

إنطلق " سكنر " في تفسيره لعملية التعلم من مفهوم التعزيز والعقاب،وذهب خلافا لـ "ثورندايك"في أن السلوك يتشكل ليس وفقا للمحاولة والخطأ، ففي الوقت الذي يرى فيه "ثورندايك" أن الاستجابات تصدر عن الفرد نتيجة مثيرات قبلية تثيرها نجد أن " سكنر " يرى أنه ليس من الضرورة وجود مثل هذه

المثيرات القبلية لحدوث هذه الاستجابات كما أن"ثورندايك" يؤكد أن تعلم الاستجابات يتطلب تفاعل مباشرا مع المثيرات مهملا آليات أخرى لتشكل مثل هذه الاستجابات كالملاحظة والمحاكاة، بيد أن "سكنر" لم يهمل دور الملاحظة والمحاكاة في تعلم مثل هذه الاستجابات. (عماد الزغلول، 2006، ص: 89)

وسميت نظرية "سكنر" بالاشراطية الإجرائية لأن "سكنر" يرى أن السلوك يتشكل بواسطة ما يحدث بعد الاستجابة أي؛ التعزيز والمكافأة والتي تؤدي إلى تطور الاستجابات أي تميل إلى تكرار الظهور، وبإيقاف تقديم التعزيز لاستجابة ما فإن ذلك يؤدي إلى إيقاف الاستجابة وعدم تطورها.

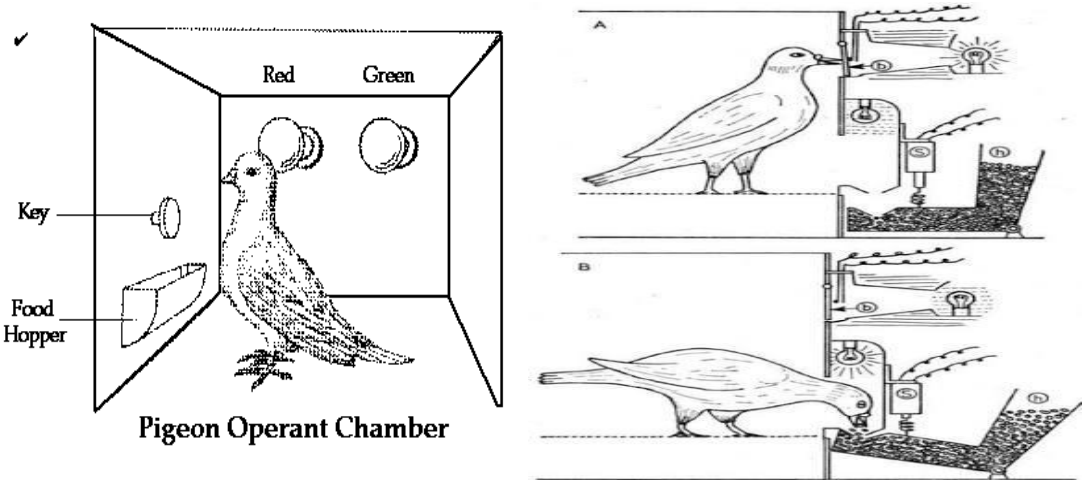
ولقد توصل "سكنر"إلىهذه المحددات التي تحكم عملية التعلم من خلال التجارب التي أجراها على الحمام والفئران. وقبل أن نعرض لهذه المبادئ بالتفصيل يجدر بنا أن نعرض لأهم تجربة قام بها "سكنر"في التعلم الإجرائي.

2. تجربة سكنر في الاشراط الإجرائي:

إفترض "سكنر"أن السلوك الإجرائي هو سلوك يبادر به الفرد بهدف التحكم في البيئة،وانطلاقا من هذا الافتراض أرادأن يختبر سلوك الكائن الحي في تعلم السلوك الإجرائي.

وتضمنت تجربة "سكنر" على الحمامة أنه أحضر حمامة جائعة،ووضعها في قفصبه لوحة مرسوم عليها دوائر ملونة حمراء سوداء،قام "سكنر" بمراقبة اللحظة التي ترفع فيها الحمامة رأسها ولو بدرجات بسيطة

من أجل تقديم الطعام لتحصل على تعزيز أولي، وملاحظة الحمامة في اللحظة التي يظهر فيها الضوء الأحمر وتقترب منه الحمامة ولو بدرجات بسيطة ليقدم لها الطعام، وكلما ازدادت حركاتها في التحول نحو الضوء الأحمر كلما اتبع ذلك السلوك بمعزز أولي طعام إلى أن تصل الحمامة إلى مرحلة تعلم النقر على الضوء الأحمر للحصول على الطعام. (يوسف قطامي، 2005، ص: 126). والشكل التالي يوضح تجربة "سكنر" في الاشراط الإجرائي:



– شكل رقم (3) يوضح تجربة سكنر في الاشراط الإجرائي –

والسؤال المطروح: كيف تعلمت الحمامة الاستجابة الصحيحة في موقف التعلم بالرغم من وجود مثيرات عديدة؟إستطاع "سكنر" أن يعلم الحمامة أن تصدر الاستجابة الإجرائية الصحيحة أيالنقر على الضوء الأحمر ولا تستجيب في حال النقر على العلامة البيضاء أو تغير اللون،وهو السلوك الذي كان في الأصل محايدا ولكن نتيجة للتعزيز الذي تلقته والمكافأة على السلوكات الإجرائية الصحيحة التي قامت بها وهي رفع الرأس والنقر على الضوء الصحيح تعلمت الحمامة الاستجابة الإجرائية الصحيحة.

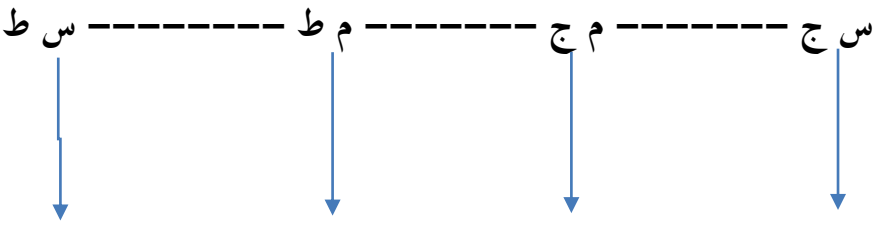
فالسلوكات المعززة أدت إلى اكتساب السلوك الصحيح وتثبيته وهذا ما يميز الاشراط الإجرائي عن البسيط، ذلك أن تعلم السلوك الإجرائي يخضع لعملية الاشراط في الموقف السلوكي أي؛ الإجراءات التي يقوم بها الكائن الحي لكي يتحكم بالمثيرات المحيطة به، ويظهر السلوك المرغوب والذي يترتب عليه التعزيز والمكافأة.

فالاستجابة التي بادرت بها الحمامة والتي تعلمت أن تقوم بها على الوجه الصحيح لم تكن استجابة لمثير ودون أن يقوم بدفعها أحد،فقد كانت مدفوعة لان تقوم بهذا السلوك بهدف الحصول على الطعام الذي يدعم استجابتها لتحقيق حالة الإشباع. (يوسف قطامي، 2005، ص: 126)

وقد توصل سكنر إلى أن تعلم السلوك الإجرائي الصحيح يرتبط بالتعزيز الذي تتلقاه الحمامة والذي يزيد مع تكرار الاستجابة الإجرائية.فالإجراءات التي قامت فيها الحمامة والتي أعقبها التعزيز أدتإلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة وتثبيتها وعدم انطفاءها.

والملاحظ في هذه التجربة أن الاستجابة الإجرائية سبقت المثير والمكافأة وجاءت قبل تقديم المكافأة، فهي لم تنشأ عن رؤية المثير بل أنها استجابة تخضع لمستوى حافز الجوع. فالسلوكات الإجرائية غير مرتبطة بالمثيرات التي تظهر في موقف التعلم إذ تعبر عما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي ويعتمد تعلمه أو تثبيته وعدم انطفاءه على التعزيز، فإذا حدثت الاستجابات الإجرائية وأعقبها التعزيز أدى ذلك إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة مرة أخرى.

ويمكن شرح ذلك كالتالي:



سلوك رفع الرأس العلامة رؤية طبق الطعام تناول الطعام

3. مفاهيم سكنر في التعلم الإجرائي:

– المثير الإجرائي: يقصد به أي تغيير يمكن تحديده في أي جزء من البيئة الخارجية،ويرتبط بسلوك ما ويتطلب استجابة إجرائية.

– الاستجابة الإجرائية: تأتي أولا قبل تقديم المكافأة، وهي لا تنتج عن الحصول على الطعام أي؛ لا تنشأ عن رؤية الطعام بل أنها استجابة تخضع لمستوى حافز الجوع والظروف البيئية الموجودة في الموقف السلوكي.

– التعلم الإجرائي: هو تغيير أو تعديل ظاهر في السلوك يقاس بما يسمى بوحدة الأداء الظاهر القابل للملاحظة والقياس.

– الاشراط الإجرائي:يمثل التغير الحادث في السلوك والمرتبط بالتعزيز أو المكافأة.فاكتساب السلوك أو الاستجابة الصحيحة والاحتفاظ بها يعتمد على التعزيز أي؛ يصبح مشروطا لحدوثه بالتعزيز.

– السلوك الإجرائي: يختلف السلوك الإجرائي كلية عن السلوك الاستجابي،فالسلوك الاستجابي يعمل على انتزاعه مثير معين محدد ومعروف أي؛ ناتج عن مثير،والسلوك الإجرائي لا ينتزعه مثير معين ولكنه يصدر عن الكائن الحي تلقائيا، وليس استجابة لمثير ما، بينما يصعب رد السلوك الإجرائي لمثير معين لأنه يرتبط بمثيرات محددة مسبقا في الموقف وليس هناك مثير معين يعمل على استدعاء الاستجابة الإجرائية؛ بل أنه عبارة عما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي. ويعتمد تعلم السلوك الإجرائي على التعزيز فإذا حدثت الاستجابات الإجرائية وأعقبها التعزيز فإن ذلك يؤدي إلى زيادة إحتمال حدوث الاستجابة مرة أخرى. (يوسف قطامي، 2005، ص: 128)

فالسلوك الإجرائي في نظرية سكنر يعتمد على الاستجابات التي تسبق التعرض للمثير، وهذا ما ميز نظرية "سكنر " عن باقي النظريات السلوكية التي تعتمد على المثيرات التي تسبق الاستجابات.

4. قوانين التعلم لدى سكنر:

أ. مبدأ التعميم الإجرائي:

يعبر التعلم الإجرائي عن ذلك التغيير أو التعديل الظاهر في السلوك والقابل للملاحظة والقياس ويظهر في الإجراءات السلوكية التي تؤدي إلى الهدف، وهذه السلوكات الإجرائيةالمتعلمة في مواقف التعلم يمكن تعميمها؛ بل أنها تؤدي إلى تعميم إجرائيأي؛أن المتعلم يستجيب في المواقف المشابهة باستخدام الإجراءاتأو الاداءات الإجرائية نفسها. ذلك أنه كلما زادت درجة التشابه بين المثير الأصلي والمثير البديل كلما زادت قوة الاستجابة.

ب. التعزيز:

ميز سكنر بين نوعين من التعزيز يؤدين إلى تقوية السلوك وزيادة احتمال ظهوره وتقوية استجابة ما وزيادة احتمالية ظهورها لاحقا وهما:

- **التعزيز الموجب:(Positive Reinforcement) هو إجراء يتم فيه تقديم مثير بعد الاستجابة حيث يؤدي تقديم المثير إلىاستمرار أداء الاستجابة الصحيحة المرغوبة وتعلمها وتثبيتها. فالأداء الإجرائي الصحيح لدى "سكنر" والذي يصيب الهدف مرتبط بكمية التعزيز الذي يلحق الاستجابة الإجرائية.**
- **التعزيز السلبي: (Negative Reinforcement)يعرف من خلال الإزالة وفيه يتم إزالة المثيرات المؤلمة أو غير المرغوب فيها من البيئة كنتيجة لقيام الفرد بسلوك مرغوب فيه، وهذا يعني أن الكائن الحي يقوم باستجابة ما بهدف تجنب مثيرات مؤلمة غير مرغوب فيها. ومثل هذه الاستجابة تزداد قوة عندما تستبعد المثيرات المؤلمة، فقد كان فأر "سكنر" يكرر الضغط على الرافعة لتأخير أو منع حدوث صدمة كهربائية؛ حيث كان يكافئ على هذا السلوك وهو الضغط على الرافعة بعدم تعريضه للصدمة الكهربائية. (عماد الزغلول، 2006، ص: 95) فالتعزيز السلبي لا يعتمد على تقديم المكافأة، ولكن على منع العقاب في حال إصدار الاستجابة المرغوبة كالتلميذ الذي منع عنه العقاب بسبب انضباطه الصفي.**

ويظهر أن كلا الشقين من التعزيز يعمل على تثبيت السلوك وعدم انطفاءه

ج. العقاب:

يعد العقاب أحد أساليب إطفاء السلوك غير المرغوب فيه، ويرى سكنر أنهأسلوب ضعيف في ضبط السلوك وتأثيره مؤقت في تعديل السلوك.(يوسف قطامي، 2005، ص:151). ويتضمن أسلوب العقاب:

- **العقاب الايجابي: ويتم فيه إتباع السلوك غير المرغوب فيه بمثير مؤلم أو حالة غير سارة بهدف تقليل أو إضعاف قوة هذا السلوك وتقليل احتمالية تكراره لاحقا. فقد كان " سكنر" يعرض الفأر لصدمة كهربائية عندما يضغط على الرافعة ومثل هذا الإجراء أدى إلى إضعاف مثل هذا السلوك لدى الفأر حيث توقف عن الضغط على الرافعة لتجنب العقاب وهو الصدمة الكهربائية.(عماد الزغلول، 2006، ص: 96) إذأن العقاب في هذه الحالة يؤدي إلى التقليل من حدوث الاستجابة وانطفاء السلوك الخاطئ، فالهدف منه إطفاءالسلوك غير المرغوب.**
- **العقاب السلبي: وفيه يتم إزالة حدث سار أو مرغوب فيه من بيئة الكائن الحي كنتيجة لقيامه بسلوك غير مرغوب فيه، وتحديدا فإن هذا الإجراء يتضمن عقاب الاستجابة غير المرغوب فيها من خلال إزالة مثير مرغوب فيه لتقليل إحتمالية تكرار مثل هذه الاستجابة لاحقا. وكنتيجة للقيام بالسلوك غير المرغوب فيه يحرم الفرد من المكافأة، وهذا حتى يقلل أو يعدل السلوك الخاطئ.**

5- التطبيقات التربوية والنفسية لنظرية سكنر:

كان لنظرية "سكنر"إسهامات ذات قيمة إيجابية، فقد كان له الفضل في نقل العديد من المفاهيم إلى مجال التعلم الصفي وتوجيه الفعل التربوي والبيداغوجيا إلى تبني طرق تعتمد على التعلم الإجرائي، ونذكر من بين تلك الإسهامات ما يلي:

- **تغير التوجه في التدريس نحو تبني ما يسمى بمقاربة الأهداف، والتي تعتمد على السلوك الإجرائي المشروط بالتعزيز والذي يعبر عن اداءات إجرائية قابلة للملاحظة والقياسوالمحددبمؤشرات ومعايير الانجاز.**

- **التدريب على التعميم الإجرائي في التعلم، وذلك من خلال تقديم المثيرات الإجرائية في المواقف الإجرائية الأصلية والمشابهة لتحقيق تعميم إجرائي. وفي ضوء مبدأ التعميم الإجرائي يتمكن التلميذ من تطبيق نفس الطريقة التي تبلغه الهدف.**

- **تبني أسلوب التعزيز الموجب في تقييم الأداء، والذي من شأنه أن يدعم السلوك الصحيح ويقدم تغذية راجعة لتثبيت السلوك وتدعيم الاداءات الصحيحة لدى المتعلم. ولاشك بأن السلوكات المتعلمة المعززة تعمل على تحفيز الدافعية لدى المتعلم لدعم استجاباته وتعلماته الصحيحة. خاصة أن المكافآت أو المعززات الخارجية تعد حوافز للأداءيدعم التعلمات والاداءات الصحيحة لدى المتعلم ويسهم في تصحيح الاداءات الخاطئة.**

➢الاعتماد في التعلم على الهدف كمنطلق لكل فعل تعليمي/ تعلمي إذأن الاستجابات الإجرائية التي تصدر من المتعلم تنطلق من هدف يسعى المتعلم إلى تحقيقه وهذا ما يساعد المعلم على ملاحظة وقياس أداء التلميذ وتعزيز الايجابي منه لتثبيته وإهمال الخاطئ منه لتصحيحه.

➢إستخدامأسلوب العقاب والذي يعتمد على الحرمان لإطفاء سلوكات التلميذ غير المرغوبفيها. ولقد دعى "سكنر" إلى أنه يجب على المدرس تجنب استخدام العقاب، ويقتصر على إثابة الاستجابات الصحيحة وتجاهل أو عدم إثابة الاستجابات الخاطئة. (فتحي الزيات، 2004، ص: 230)

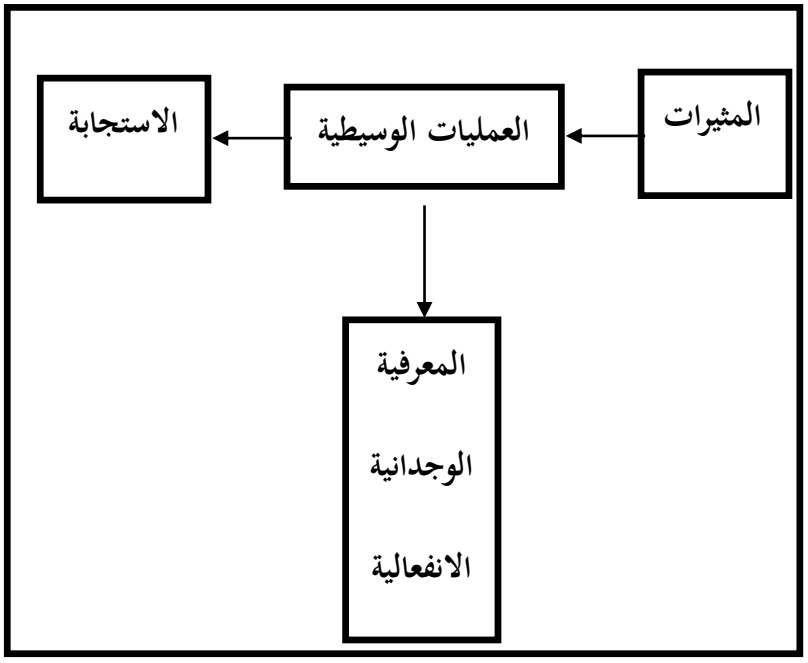
➢كان لسكنر الفضل في استدخال الآلة في التعلم عن طريق ما اسماه بالتعليم المبرمج لتطوير التعليم واستخدام الوسائط التعليمية التكنولوجية، والتي تعتمد على الآلة وعلى خطوات صغيرة تعطي للمتعلم تغذية راجعة.(عماد الزغلول، 2006، ص: 107)

رابعا.الانتقادات التي وجهت للنظرية السلوكية:

بالرغم من الإسهامات التي قدمتها النظرية السلوكية في مجال التعلم السلوكي وميكانيزماته إلا أنها تعرضت للكثير من الانتقادات من طرف الباحثين، ومن أبرزها الانتقادات التي وجهت لها من طرف أصحاب النظرية المعرفية والتي دحضت فيه المبادئ التي جاء بها السلوكيين. فقد اعتبر "بياجي"أن ماجاءت به النظرية السلوكية يصلح لتفسير السلوكات والعادات البسيطة ولكن لا يمكن تفسير السلوكات المعقدة التي تحتاج إلى التمثيلات المعرفية أو المعالجة الوسيطية التي تتوسط المثير والاستجابة. فـــ"بياجي" يرى أن النظرية السلوكية يمكن أن نعتمدها في تفسير السلوكات البسيطة

كالعادات، ولكن يستعصى علينا تفسير السلوكات المعقدة التي تحتاج إلى العمليات العقلية والتمثيلات الذهنية في مواقف التعلم.

كما أن السلوكيين إهتموابالمثيرات الخارجية التي اعتبروها المحدد لسلوك واستجابة الفرد غير أن السلوك تحكمه العديد من المتغيرات الخارجية والداخلية المتعلقة بذات الفرد كالجانب المعرفي والنفسي والوجداني والانفعالي..وفي وجود هذه العمليات الوسيطية فان التنبؤ بالاستجابة الآلية التي تحدث نتيجة التعرض لمثيرات بعينها لا تصلح لتفسير استجابات وسلوكات الفرد ذلك أن هناك عمليات وسيطية تتوسط المثيرات والاستجابات، وفي وجود هذه العمليات الوسيطية يصعب التنبؤ بالاستجابة؛إذ أنها تختلف من فرد لأخر وعند الفرد في الموقف الواحد في أزمنة مختلفة.ويمكن توضيح ذلك كالتالي:



– ترسيمة رقم (1) توضح دور العمليات الوسيطية في الاستجابة للمثيرات–

فالنظرية السلوكية اعتمدت على التنبؤ بالسلوك في وجود مثيرات معينة تؤدي بالضرورة إلى استجابات،مما يجعل السلوك الإنساني شبيه بالسلوك الآلي يحركه الباعث البيولوجي،والذي لا يمكن تعميمه والتنبؤ به في كل الأحوالعلى السلوك الإنساني.فالتجارب التي أجراها السلوكيون هي تجارب في أغلبها قامت على سلوك الحيوانات وهي السلوكات التي تحكمها الغرائز البيولوجية غير أن الفرد تحكمه العديد من العوامل الخارجية والداخلية الذاتية.

كما أن اهتمام السلوكييينإنصب على تجزئة الفعل السلوكي إلى اداءات جزئية خارجية،وإهمال تفسير السلوك بالنظر إليه كوحدة كلية وبواعث السلوك الداخلية لديه،ذلك أن الفرد وحدة كلية مؤثرة في السلوك تحكمها دوافع شعورية ولا شعورية بيولوجية، انفعالية، ومعرفية.

يرى "محمد زياد حمدان" بهذا الشأن أن ضعف النظريات السلوكية عموما بالإضافة لآليتها في إحداث التعلم وتفتيت مهماته إلى وحدات مصغرة متناهية ومستحيلة العد أحيانا من المنبه والاستجابة يتركز في عدم اعتباراتها الإنسانية في التعامل مع الفرد ورغباته وحاجاته الشخصية كما هو الأمر واضح مع نظرية الاشراط التقليدي، ثم والاهم عدم تشجعيها للإبداع الفردي عموما لكون المصدر الأساسي للتعلم ومركز الانضباط الفعلي لهذا التعلم خارجيين يتمثلان في البيئة ومنبهاتها الحسية المباشرة. ومهما يكن فللإنصاف نؤكد بأن النظريات السلوكية تبدو فعالة في تعلم المهارات السلوكية وعادات الحياة اليومية. (محمد حمدان، 1996،ص: 20)

وقد واجهت النظرية السلوكية انتقادات من طرف أصحاب النظرية الجشطلتية بسبب اعتمادهما على نمط التعلم الاشراطي،وهو تعلم.حسب الجشطلتيين.آلي قائم على التكرار والحفظ وإجراء أعمى وتعلم يفتقد إلى التعلم الحقيقي الذي يعتمد على إعمال الفرد لعمليات العقل كالإدراك وعلى الاستبصار وهو التعلم ذو المعنى. (إبراهيم محمود، 2006، ص: 129) فالتعلم الحقيقي ذو المعنى يقوم على إعمال قدرات الفرد ومهارات التفكير العليا لديه لتحقيق التكيف مع المواقف الخارجية وحل مشكلاته واكتساب مهارات التفكير.

ويؤكد هذا ما ذهب إليه "جانييه"في قوله " أن النظرية السلوكية لم تأخذ بعين الاعتبار قدرة الإنسان على تعلم المهارات المعقدة والقدرات" . (يوسف قطامي، 2005، ص: 170) إذ أن ما يمتلكه الفرد من قدرات ومهارات للتفكير يتطلب تصميم مواقف ووضعيات تعلمية تهيئ للمتعلم إعمال مثل هذا النشاط الذهني ذو مستوى عال من التفكير لإنتاج سلوك وأداء ذو فعالية.

المحاضرة الخامسة

النظرية الجشطلتية

- **تمهيد:**

ظهرت النظرية الجشطلتية في بداية القرن العشرين في ألمانيا على يد عالم النفس الألماني "ماكس وريثماير"، وساهم أيضا في تطوير أفكاره كل من " كوهلر وكوفكا ".

وقدتأسست نظرية الجشطلت على ما يسمى بالإدراك في التعلم. فالتعلم في نظرهمكظاهرة وثيقة بالإدراك ذلك أن المتعلم يعيد تنظيم العالم الخارجي أو المدركات الحسية في العالم الخارجي تنظيما معرفيا ذاتيا. وهذا التنظيم يتم وفق مبدأ الكلية الذي ينطلق من أن الكل أكثر من مجموع العناصر المكونة له.

وقبل أن نعرض لتجارب الجشطلتيين، يجدر بنا أولا أن نشرح المفاهيم الأساسية للنظرية ثم نعرض لأهم تجاربهم لاستخلاص المبادئ والقوانين التي تحكم التعلم وفق النظرية الجشطلتية.

أولا. مفاهيم أساسية في نظرية الجشطلت:

1. مفهوم الجشطلت (Gestalt):

بالعودة إلى أصل الكلمة نجد أن كلمة "جشطلت" كلمة ألمانية تعني الكل أو الشكل أو الهيئة أو النمط المنظم الذي يتعالى على مجموع الأجزاء. فالجشطلت هو بمثابة كل مترابط الأجزاء على نحو منظم ومتسق، ويتسم هذا الترابط بالديناميكية بحيث أن كل جزء فيه له دوره الخاص ومكانته ووظيفته التي يفرضها عليه هذا الكل. (عماد الزغلول، 2006، ص: 171)

ويعرفه" الزيات" على أنه كل متسق أو منظم وذا معنى قابل للإدراك تحكمه علاقات بين مكوناته، وهذه العلاقات هي التي تعطيه صفة الكل وتميزه عن المجموع. (فتحي الزيات، 2004، ص: 246)

فإدراك الجزء يكون عديم المعنى على نحو منفصل عن الكل، والكل المتكامل هنا هو ما تتضمنه الأجزاء.فإدراكنا يجب أن يكون إدراكا كليا أي؛إدراك مبني على النظر إلى كل الأجزاء التي تمثل الشيء، والعلاقات الداخلية للشيء المراد تعلمه وكذا بنيته وطبيعته، وهي سمة التعلم المتبصر.

2. الاستبصار: Insight

يعد الاستبصار عملية ذهنية، وهي تعبر عن الفهم أوالإدراك العقلي. فهي تجاوز الإدراك الحسي الذي يعتمد على إدراك المحسوسات وإعطاءها دلالة إلى الإدراك أو الفهم العقلي المفاجئ للأجزاء وإدراك

العلاقات التي تربط بين هذه الأجزاء في موقف التعلم، وهو ما يفضي إلى حل المشكلات التي ترتبط بموقف التعلم.

فالاستبصار يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الموقف الكلي الذي يتفاعل معه، وطبيعة العلاقات القائمة بين عناصر هذا الموقف.ذلك أنه ليس مجرد عملية تشكيل ارتباطات بين مثيرات واستجابات تقوى أو تضعف اعتمادا على نتائج تعزيزية أو عقابية وإنما وفقا لعمليات معرفية تنطوي على إدراك وفهم لعناصر الموقف ككل والعلاقات القائمة بين هذه العناصر.

فهي ترى أن عملية اكتساب السلوك تتم على نحو مفاجئ حيث يتم اكتشافه من خلال عملية الاستبصار والتي من خلالها يعمل الفرد على إعادة تنظيم المدركات الحسية في الموقف على نحو يمكنه من اكتشاف البنية الكامنة فيه. (عماد الزغلول، 2006، ص: 186)

ثانيا. تجارب الجشطلت في التعلم:

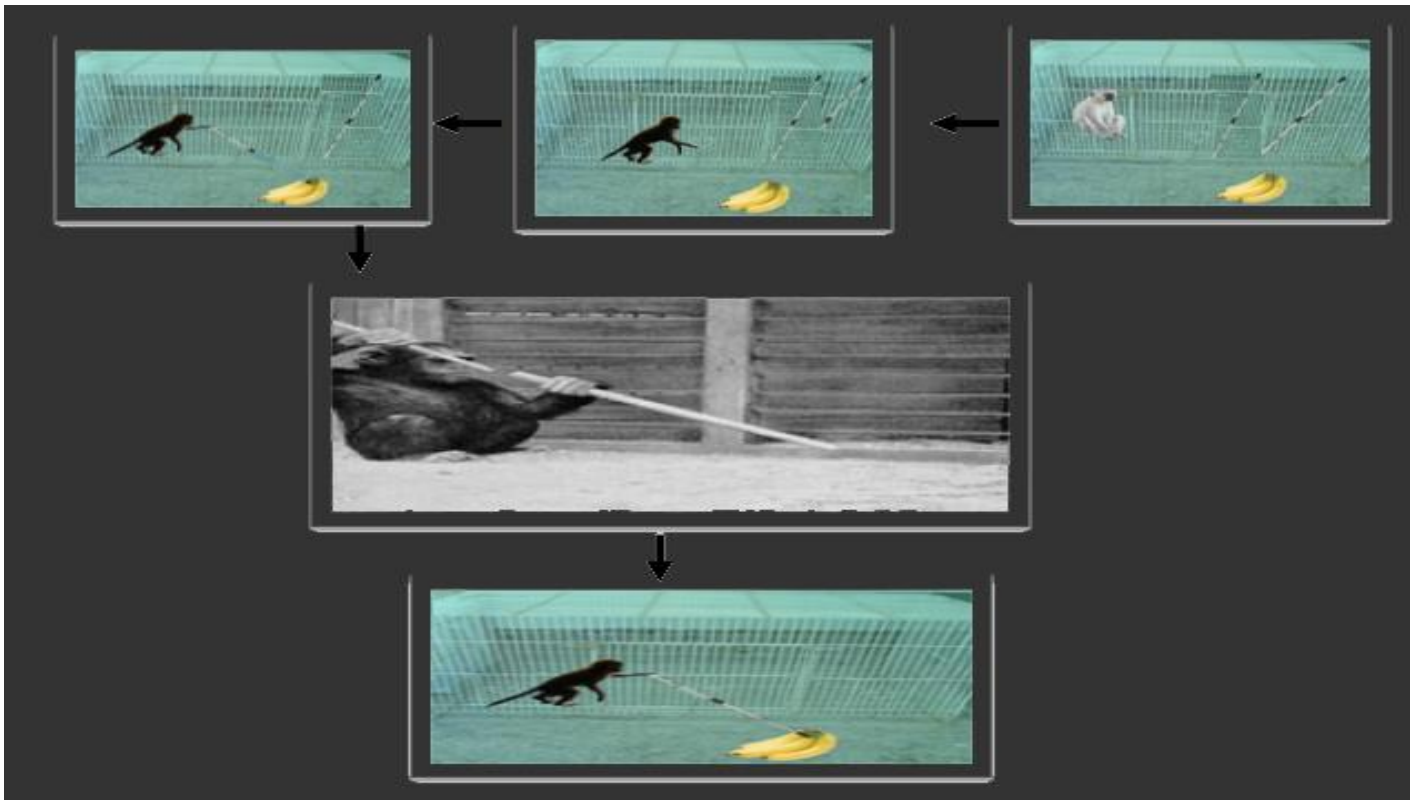
أجرى الجشطلتيون العديد من التجارب التي أطلقوا عليها تجارب الاستبصار،وأهمها تلك التجارب الشهيرة التي قام بها "كوهلر"على "قرد الشامبنزي" في مجال حل المشكلات،ونوردها فيما يلي:

*** التجربة الأولى:**

وضع "كوهلر" قرد الشامبنزي في قفص ووضع الموز خارج القفص ووضع عصاتين إحداهما قصيرة داخل القفص وأخرى طويلة خارج القفص وموازية لجداره على مرأى من الشامبنزي،حيث لا يستطيع

الشامبنزي الوصول إلى الموز باستخدام العصا القصيرة، كما لا يمكنه أن يصل إلى العصا الطويلة دون أن يستخدم عصاه القصيرة، ويمكنه الوصول إلى العصا الطويلة باستخدام العصا القصيرة كما يمكنه الوصول إلى الموز بتركيب العصاتين في بعضهما البعض. (فتحي الزيات، 2004، ص: 250)

*** نتائج التجربة الأولى: لاحظ "كوهلر " مرور "الشامبنزي" بفترة من تلمس الحل عن طريق المحاولة والخطأ مرة باستخدام العصا القصيرة ومرة باستخدام العصا الطويلةولكن باءت محاولاته بالفشل،وفجأة توقف "الشامبنزي" عن المحاولة وبدا كما لو كان يقوم بعملية مسح الموقف المشكل بصريا بالنظر إلى كل من العصاتين والموزة بصورة سريعة ومتكررة، وفجأة وبقدر من السلالة والسهولة قام باستخدام العصا القصيرة للحصول على العصا الطويلة وتركيبهما في بعضهما والحصول على الموز. (فتحي الزيات، 2004، ص: 251)**



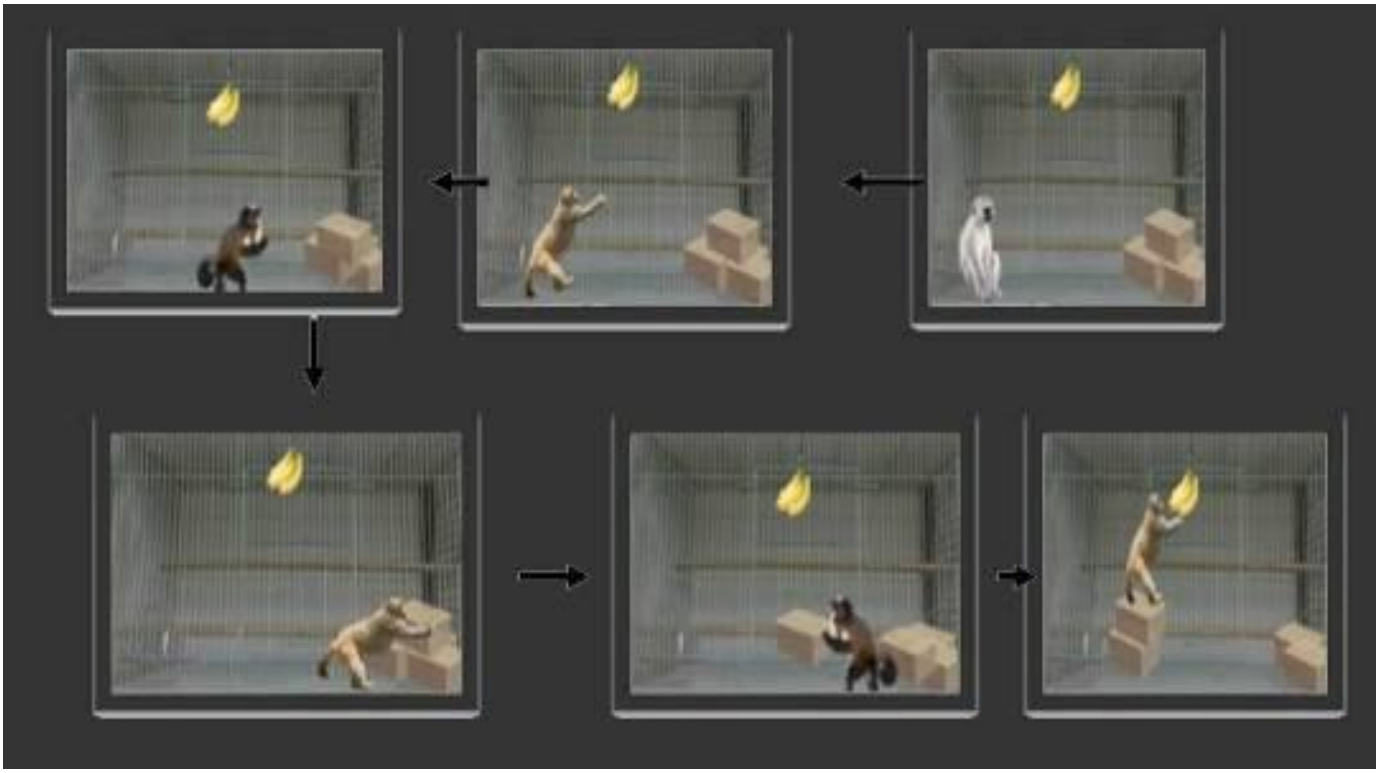
– شكل رقم (4) يوضح تجربة العصي على قرد الشامبنزي–

نلاحظ من خلال التجربة أن القرد تمكن من إدراك العلاقة بين الأجزاء المبعثرة في المجال الإدراكي،وفي لحظة من التأمل والاستبصار أدرك العلاقة بين هذه الأجزاء في موقف التعلم، وتمكن من حل المشكل والوصول إلى الهدف.

فوجود الباعث أو الدافعووجود عائق للوصول إلى الحل،كما أن وجود الأجزاء ذات العلاقة ببعضها البعض فيمجال إدراكي واحد كلها عوامل دفعت القرد في لحظة من التأمل إلىالوصول إلى العلاقة بينالأجزاء الخارجية في موقف التعلم والوصول إلى الحل.

*** التجربة الثانية:**

استخدم " كوهلر" أدوات أخرى مع الشامبنزي وهي وضع مجموعة من الصناديق داخل القفص الواحدة فوق الأخرى،ووضع الموز في سقف الحجرة بحيث لا يمكن للشامبنزي الاعتماد على يديه للحصول على ثمار الموز.بدأ القرد بمحاولات عشوائية للوصول إلى الحل، وبعد تلك المحاولات أدرك العلاقة التي تربط بين الصناديق والموز فبدأ بوضع الصندوق الأول إلى أن وضع كل الصناديق التي أوصلته إلى الهدف، وبهذا تمكن من الحصول على الموز.



– شكل رقم (5) يوضح تجربة الصناديق على قرد الشامبنزي–

*** النتائج المستخلصة من تجارب كوهلر:**

قام "كوهلر" بتجاربه على قرد الشامبنزي ليصل إلى نتائج هامة وذات قيمة في مجال التعلم، وليؤكد على قوانين هامة في التعلم؛وأهمهما:

- **الوصول إلى لحظة الاستبصار يعتمد على تنظيم موقف التعلم ضمن وضعية " مشكلة" تبعث على التفكير للوصولإلى الحل المتبصر.**
- **يعتمد حل المشكل على فهم وإدراك العلاقة التي تربط بين الأجزاء في موقف التعلم، فقد قام القرد بإعادة تنظيم عناصر الموقف بحيث اكتشف على نحو مفاجئ طريقة الحل وهي لحظة**

الاستبصار، ولم ينتج الحل لديه على المحاولة والخطأ وإنما على التأمل لإدراك العلاقة القائمة بين عناصر الموقف.

- ❖ قابلية التعميم في التعلم بالاستبصار أي نقل الخبرة المتعلمة إلى المواقف المشابهة.يرى "الزيات" أن هذا يدخل في الذخيرة المعرفية للمتعلم أو البناء المعرفي، ومن ثم يصعب نسيانه كما ترتفع القابلية للاحتفاظ به.(فتحي الزيات، 2004، ص: 254). ولهذا يرفض الجشطلت التعلم القائم على الحفظ أو الاستظهار الذي لا يكون حسبهم قابلا للانتقال إلى مواقف تعليمية أخرى. فالمواد التي تكتسب عن طريق الفهم لها قيمة انتقالية وتظل رصيدا للمتعلم يوظفه في التعامل مع المشاكل المشابهة في أي موقف كان كما انه لا ينطفئ.
- ❖ يرى الجشطلتيون أن التعزيز الايجابي ذو فعالية يرتبط بالمكافآت الذاتية، وهي حالة الرضا التي ترافق التعلم الحقيقي فالمتعلم الذي تمكن من إيجاد الحلول لمشكلات التعلم الناتج من إدراك العلاقات والمعنى الكامن في الموقف يشكل خبرة سارة للفرد، وهي بمثابة مكافئة لتعلم ذلك الموقف. (عماد الزغلول، 2006، ص: 189).ولاشك في أن حالة الرضا والارتياح الداخلي هي بمثابة مكافأةداخلية تنبع من ذات الفرد، وهي ذات أثر إيجابي على الفرد يدفعه إلى مواجهة مشكلات التعلم وإيجاد حل لها.

ولذا نجد أن نظرية الجشطلت لا تؤيد استخدام المعززات الخارجية للأداء وإنما تدعو إلى ضرورة إعداد الموقف بشكل يساعد الفرد على إدراك عناصرها والعلاقات القائمة بين تلك العناصر والمعاني الكامنة

فيها، مما يساعد على اكتشافها والوصول إلى الحلول لان مثل ذلك هو المعزز الحقيقي أما المكافآت الخارجية فقد تشكل عائقا يؤدي إلى تشتيت ذهن المتعلم من محاولة الفهم والاستبصار لتلك المواقف. (عماد الزغلول، 2006، ص: 190) فالمعززات الخارجية حوافز اصطناعية سرعان ما يزول أثرهابزوالها.

ثالثا. قوانين التعلم لدى الجشطلت:

لقد توصل علماء النظرية الجشطلتية من خلال نتائج أبحاثهم إلى العديد من القوانين التي تحكم عملية الإدراك، وتؤثر بما لا يدعو للشك في عمليات التعلم، وفي الإجراءات السلوكية التي ينفذها الأفراد حيال العديد من المواقف التي يواجهونها ويتفاعلون معها، كما أنها تحكم عمليات تنظيم الخبرات في الذاكرة وتخزينها على شكل وحدات كلية تخضع إلى قوانين تربط بين مكوناتها، بحيث تعطي معنى أو تؤدي وظيفة معينة. ويمكن تلخيص هذه المبادئ فيما يلي.

1 – مبدأ الشكل والخلفية:

تمثل الأرضية الخلفية والشكل ما يظهر بارزا على الخلفية ووفقا لمبدأ الشكل والأرضية الذي يقوم على فصل المجال الإدراكيإلى جزئين الشكل وهو عادة ما يكون غالبا أو مسيطرا على الإدراك. (فتحي الزيات، 2004، ص: 256) ويتم التمييز بينهما وفق العديد من العوامل منها الخارجية والتي تتعلق بمدى التمايز بين الشكل والأرضية غير أنه في بعض الأحيان يتداخل الشكل والأرضية فيصبح من

الصعب التمييز بينها ويتحدد ذلك في ضوء ماهو ذاتي داخلي ففي البداية يكون الإدراك على المستوى الكلي ثم يتمايز الإدراك ليختلف من فرد إلىأخر اعتمادا على انتباه كل فرد إلىالأجزاء.

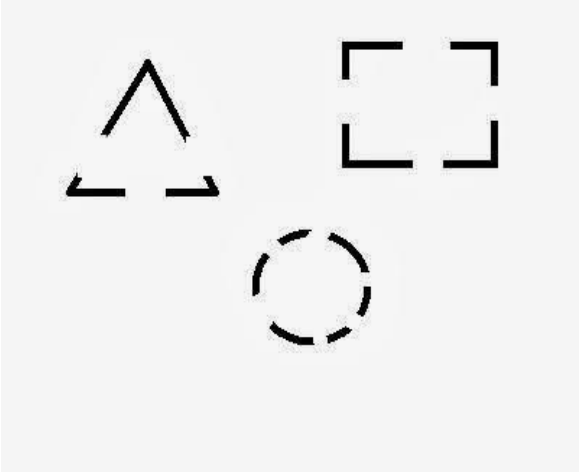
ويتذبذب إدراك الفرد ما بين الشكل والأرضية اعتمادا على بؤرة الانتباه لواحدة منها، كما يتم الإدراك بشكل واضح إذا اختلفت الأرضية عن الشكل وتمايزت وظهرت بارزة على الأرضية، فيكون ذلك أدعى إلى الانتباه إليها وإدراكها.

2- مبدأ الإغلاق:

إنإدراكالأشياء شبه مغلقة على أنها وحدات مغلقة أكثرمن إدراكها على أنهاأشكال مفتوحة، وهي أسرع في ميل الفرد إلى تكوين الصورة الكلية والميل إلىإغلاقهابسبب اقترابها من الانغلاق وتكوين الصورة الكلية للشكل.

ونظرا لطبيعة الإدراك الكلية فإن الأفراد عادة يحاولون جاهدين إلى ملء الفراغات الناقصة والمساحات المفتوحة، والعمل على سد الثغرات فيها بهدف الوصول إلى حالة الاستقرار والكمال من أجل تفسيرها وفهمها. ففي حالة العبارات الناقصة فإننا نسعى إلى إكمالها لتصبح ذات معنى بالنسبة لنا. وأننا وفقا لهذا المبدأ نسعى إلى إدراك العلاقات القائمة بين الأجزاء والأفكار في محاولة منا للوصول إلى الكل الجيد أو المعنى والفعل. (عماد الزغلول، 2006، ص: 182)

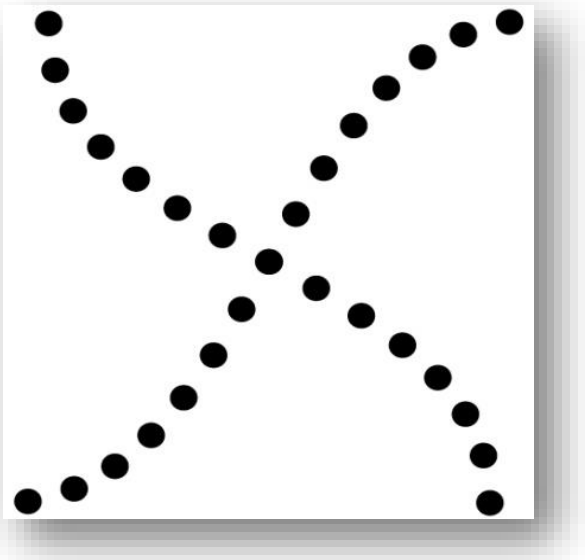
ويمكن تمثيل قانون الإغلاق في النموذج التالي:



3- مبدأ الاستمرارية:

يميل الفرد إلى إدراك مجموعة الأشياء التي تسير في نفس الاتجاه على أنها استمرار لشيء ما في حين يتم إدراك الأشياء التي لا تشترك معها بالاتجاه على أنها خارج نطاق الاستمرار. فالمنبهات أو الخبرات الحسية التي تتصل ببعضها البعض في سياق ما تبرز في الوعي الإنساني في شكل منظم متتابع مستمر كالأشكال ذات الحجم الواحد مثل الحروف الأبجدية أو المضاعفات أو الخطوط التي تتصل ببعضها البعض والأشكال ذات الحجم الواحد أو الخط في سياق واحد...

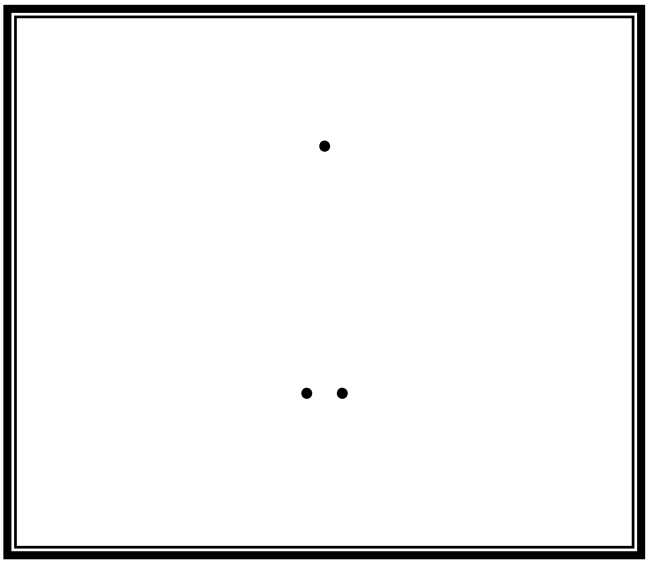
ومؤدى هذا المبدأ أن استمرارية الشكل تؤدي إلى سهولة إدراكه وتميل المثيرات التي تتصف بالاستمرارية إلى الانعزال عن المجال المدرك مكونة جشطلت فالعناصر التي تبدو متجهة في اتجاه ما أو على نحو ما أو تتبع نموذج ما أن تكون جشطلت يمكن إدراكه كشكل وكلما مالت المثيرات إلى الاستمرار كان إدراك العقل لها أيسر وكان الجشطلت المدرك أوضح. (فتحي الزيات، 2004، ص: 258)



4- مبدأ التقارب:

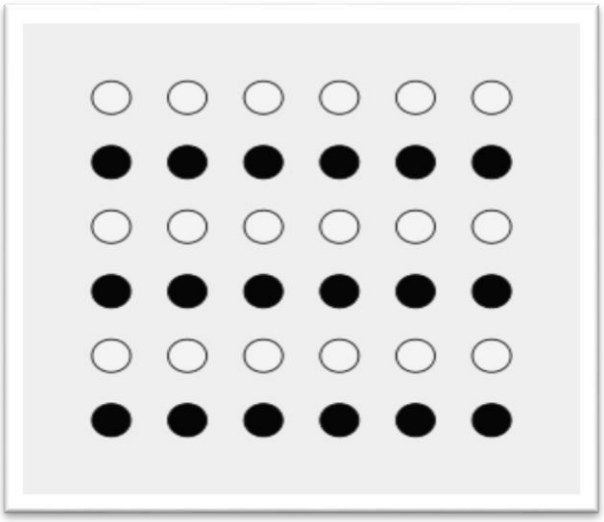
ينص هذا المبدأ على أن الأشياء القريبة من بعضها البعض في الزمان أو المكان نميل إلى إدراكها على أنها تنتمي إلى نفس المجموعة وتشكلا كلا موحدا فهذا المبدأ يشير إلى أن الأشياء تميل إلى التجمع في تكوينات إدراكية تبعا لدرجة تقارب حدوثها الزماني أو المكاني. (عماد الزغلول، 2006، ص: 181)

فمثلا المثلث يتكون من ثلاث أضلاع وثلاث زوايا مجتمعة ضمن حيز، والدليل على ذلك أنه لا يمكن أن ندرك المثلث من ثلاثة خطوط موضوعة في أي وضع أو ثلاثة زوايا منفردة،غير أن تقارب الأجزاء يعطي دلالة ومعنى للمثيرات الموجودة في المجال الإدراكي. فوجود ثلاث نقاط سوداء على ورقة بيضاء متباعدة لا يعطي دلالة على خلاف من ذلك فإن تقارب بين النقاط في المجال الإدراكي يعطي دلالة ومعنى.



5- مبدأ التشابه:

إن الأشياء المتشابهة تكون أكثرإدراكا ويساعد تشابهها في المجال الإدراكي على سرعة إدراكها إذا ما قارناها بالأشكال التي تختلف عن بعضها البعض؛إذ يميل الفرد إلى إدراكها على أنها شكل واحد منظم، ويتم إدراكها بأسرع من إدراكه للأشياء التي تختلف عن بعضها البعض.



ووفقا لهذا المبدأ فإن الأشياء التي تشترك بخصائص معينة مثل اللون والشكل والحجم تنزع إلى أن تدرك على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة، ومثل هذه الأشياء تشكل كل موحد منظم ومتناسق بحيث يسهل استرجاع عناصر هذا الشكل على نحو أسهل وأسرع من الأشياء التي تدرك على أنها لا تنتمي إلى هذا الكل نظرا لعدم اشتراكها معه في بعض الخصائص.فمن السهولة إدراك الأعمدة كونها تشتمل العناصر المتشابهة. (عماد الزغلول، 2006، ص: 180)

رابعا. التطبيقات التربوية للنظرية الجشطلتة:

إن ما توصلت إليه النظرية الجشطلتية من مبادئ وقوانين تحكم عملية التعلم كانت لها قيمة تربوية ذات أهمية خاصة في مجال التعلم العلاجي؛ إذ يتم التدريب عليها في مجال تعلم المهارات الأكاديمية لدى العاديين وكذاذوي مشكلات التعلم كذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا؛إذ يتم تطبيقها في البيئة الصفية لتحقيق تعلم أكثر فعالية،ومنها:

1. تطبيق قانون الإغلاق في تعلم الأشكال والحروف على النحو التالي:

يمكن تطبيق قانون الإغلاق في الإدراك البصري أو السمعيأو اللمسي:

- **تطبيق قانون الإغلاق في الإدراك البصري بعرض صور حروف أوأرقام غير مكتملة وتدريب التلميذ على التعرف عليها وإدراكها عن طريق إكمال الجزء الناقص فيها.**

➢**تطبيق قانون الإغلاق في الإدراك اللمسي بعرض الحرف أو الرقم في شكل مجسم أو محفور على لوحة وتدريب التلميذ على إدراكها وإكمال الجزء الناقص فيها. كما هو موضح في الشكل التالي:**

2.تطبيق قانون الاستمرار في الحروف أوالأرقام أو المضاعفات:

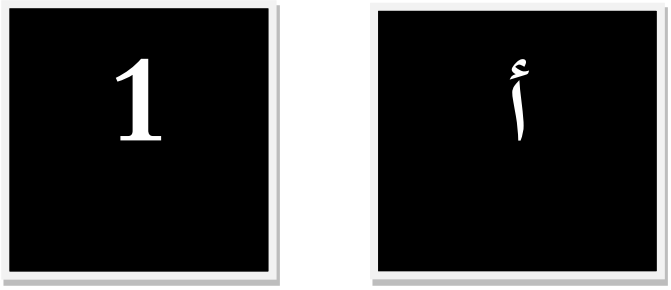
يمكن أن نعتمد قانون الاستمرار في تعلم الحروفوالأرقام على النحو التالي:

– تعلم الحروف العربية الأبجدية: أ. ب. ج. د..... –

– تعلم المضاعفات: 2.4.6 ... 12 ....20.

3. تطبيق قانون الشكل والأرضية في الحروف والأرقام:

نضع مثلا حرف أو رقم مكتوب بالأبيض على خلفية سوداء تكون بارزة لتكون أكثر جذب لانتباه التلميذ لإدراكها بشكل صحيح. كالتالي:



4. تطبيق مبدأ الاستبصار:

يمكن نقل مفهوم الاستبصار إلى مجال التعلم الصفي وهو التعلم القائم على المعنى،ذلك لان التعلم الذي يعتمد على التذكر والاسترجاع قد تنسى المعلومات وتتلاشى من الذاكرة وهذا تعتبر أكبر عائق يحول دون إكتساب التعلمات وحل مشكلات في مواقف التعلم ولذا يدعو الجشطلتيون إلى تعلم يعتمد على الفهم والاستبصار. فمثلا في حل المسائل الرياضية فإنه يمكن أن نستغني عن الذاكرة في إسترجاع القوانين الرياضيةلكن يمكننا أن نحل المشكل بالاعتماد على الفهم للعلاقة بين الأجزاء التي تنتظم في الكل،فإذا طلبنا من التلميذ إيجاد مساحة المستطيل فقد تخونه ذاكرته في إستعادة القانون من الذاكرة وهو؛ ضرب الطول في العرض،ولذا يمكن أن يعتمد على الفهم والاستبصار في إيجاد الحل.

ولنأخذ مثلا على ذلك: يطلب من التلميذ إيجاد مساحة المستطيل فإذا حفظ التلميذ القاعدة فهو يطبق ما حفظه من خلال ضرب الطول في العرض، وقد ينسى القاعدة فلا يهتدي إلى الإجابة الصحيحة. ومن بين المقترحات أو الحلول المبنية على الفهم والاستبصار أن يقوم التلميذ بتقسيم المستطيل أفقيا

وعموديا، فإذا افترضنا أن المعلم طلب من التلميذ حساب مساحة المستطيل طوله 06 وعرضه 03 ستكون الإجابة مبنية على فهم وإدراك العلاقة بين عناصر الموقف التعلمي ؛ كالتالي:

06	05	04	03	02	01
12	11	10	09	08	07
18	17	16	15	14	13

كما يمكن أن نطبق نفس الطريقة في حساب مساحة المربع:

4	3	2	1
8	7	6	5
12	11	10	9
16	15	14	13

فمساحة المربع هي؛ حاصل ضرب الضلع في الضلع، ودون استخدام القاعدة يمكن رسم مربع وحساب مجموع المربعات والناتج يمثل مساحة المربع، وكما هو وراد في المثال فإن المطلوب حساب مساحة المربع طول ضلعه (04)سم.

وعليه؛ وفي ضوء هذه الطريقة القائمة على الاستبصار والفهم للعلاقة بين الأجزاء في موقف التعليم، فإن التعلم بهذه الشكل يكون قابلا للانتقال إلى مواقف تعليمية أخرى.

- **كان للنظرية الجشطلتية تطبيقاتها في المجال النفسي وذلك من خلال بتبني النظرة الجشطلتية في فهم الظاهرة النفسية والسلوكية؛إذ لا يمكن أن نصل إلى فهم عميق للمشكلات النفسيةإذا كانت نظرتنا تجزيئية أي؛ على المستوى الكلي الأكثر عمومية وشمولية لان جوهر هذه الظاهرة يتضمن في الكل وليس في مجموع العناصر. (عماد الزغلول، 2006، ص: 172)**

- **توجه التعلم نحو الاهتمام بالدافعية الداخلية للتعلم؛إذأن ما توصلت إليه النظرية الجشطلتية فيما تعلق بالاستبصار والحل المتبصر الذي يصل إليه الفرد يمثل لحظة متعة لدى المتعلم، فهو يحقق رغبة داخلية في التعلم أيإشباع الفضول العلمي وحب الاستطلاع والرغبة في تحدي صعوبات وعوائق التعلم وتحقيق التفوق. يقول "برونر" أن ما يعد شيئا منافيا للطبيعة أو العقل أن يفكر البعض في مكافأتنا أو إثابتنا بجائزة أو مكافأة على إرضائنا أو إشباع لدافع فطري لدينا وهو دافع الفضول أو حب الاستطلاع. (فتحي الزيات، 2004، ص: 269)**

➢اعتماد الأسلوب الاستنتاجي في التدريس الذي ينتقل من الكل إلى الجزء؛كالانتقال من تعليم مهارة القراءة من الجملة إلى الكلمة إلى الحرف. وهو الأسلوب الذي يعتمد على الإدراك الكلي للأجزاء الموجودة في موقف التعلم بالنظر إلى الكلمة وقراءتها بطريقة كلية ثم تجزئتها إلى أجزاءها المكونة لها ويمثل أحد الاتجاهاتالحديثة في التدريس.

خامسا. نقد النظرية الجشطلتية:

بالرغم من الإسهامات التي قدمتها النظرية الجشطلتية في مجال التعلم وفهم السلوك الإنسانيالعقليةإلا أنها تعرضت إلى بعض الانتقادات ومن أهم تلك الانتقادات نذكر منها:

✍إهمالها للدور الذي تقوم به الخبرة السابقة في مواقف الإدراك وحل المشكلات واقتصارهم على الاهتمام بالقوانين التي تنظم المجال الإدراكي وهو إهمال ليس له ما يبرره. (إبراهيم محمود، 2006، ص: 21) فالخبرات السابقة تلعب دورا هاما في بناء التعلمات بل أنه يعول عليها في حل الإشكالات الجديدة؛ إذ يعتمد عليها في الفهم والإدراك للعلاقات في موقف التعلم.

✍اعتماد تفسير الجشطلت للاستبصار على عدد من المحاولات التي يتصرف أثناءها الكائن الحي بالمحاولة والخطأ متى تنتهي هذه المحاولات ومتى يأتي الاستبصار هذا شيء يصعب تحديده ويصعب التنبؤ به. (إبراهيم محمود، 2006، ص: 209). أي يصعب الفصل في أن الحل تمخض عن عدد من المحاولات الخاطئة أم أنه منفصل عنها وناتج عن إدراك للعلاقة بين الجزئيات في الحيز الإدراكي أي نتيجة الاستبصار.

المحاضرة السادسة

نظرية التطور المعرفي لبياجي

- **تمهيد:**

ظهرت النظرية المعرفية لتفسر السلوك الإنساني في ضوء التمثيلات المعرفية والعمليات النفسية المعرفية. ويعد "بياجي" أحد أبرز منظري النظرية المعرفية، وهو الذي نقل مفهوم التمثل من المجال البيولوجي إلى المجال المعرفي وطرح مفهومين يرى أن الفرد يرثهما وهما: التمثل والمواءمة.وهي العمليتين التي يحقق من خلالها الفرد التكيف ويعيد للتفكير توازنه.

وقد قام "بياجي" بدراساتهالنمائية على الأطفالبغية الكشف عن التغيرات النمائية المعرفية لدىالفرد والمشكلات النمائية التي تظهر لدى الأطفال في كل مرحلة.وسنعرض لأهم التطورات النمائية

المعرفية والمشكلات التي تظهر في كل مرحلة من مراحل النمو من الميلاد إلى سن الرشد أو البلوغ، والميكانيزمات التي تحكم التعلم لدى الفرد.

أولا. المفاهيم الأساسية في نظرية بياجي:

1.التمثل (Assimilation)

يعد التمثل (Representation) من المفاهيم التي إمتد إستخدامها إلى الكثير من الحقول المعرفية، نظرا لغنى المفهوم وتعقد دلالاته. وقد نقل التمثل كمفهوم من مجال البيولوجية إلى مجال السيكولوجية على يد "بياجي " (Piaget)، في دراسته لتمثلات الطفل، والتي اعتبرها خاصية ضرورية لتحقيق الفرد لمطلب التكيف مع البيئة ولإعادة التوازنات المعرفية لذات الفرد.

ويسوق "بياجي" مفهوم التمثل وفق منظور معرفي، يرى على ضوءه التمثل على أنه " الصورة الذهنية التي يستحضرها الفرد للموضوعات والعلاقات، يترجمها في شكل ملموس تمثل درجة عالية من التصوير". (محمد شوقي، 2010، ص: 121). فالتمثل في ضوء النظرية البياجية، وإن كان يعبر عن صور أو خطاطات ذهنية إلا أنه يمكن أن يتجسد واقعيا في سلوكات تعبر عن الصور الذهنية للتمثل.

ويشترط لحدوث التمثل وجود بناء داخلي يمكنه من الاستفادة من المعلومات الآتية من الخارج من خلال التفاعل فمثال: يعجز الطفل عن القيام بعملية الدمج لمعلومات جديدة لافتقارهإلىأبنية تمثيلية محددة،فإذا طلب من الطفل رسم صورة لزجاجة مملوءة إلىنصفها فسيقوم برسم خط يمثل مستوى

الماء بحيث يكون الخط موازيا للقاعدة دون اعتبار لوضع الزجاجة نفسها. (قطامي، 2005، ص: 259)

فالتمثل يعبر عن التصورات التي يحملها الفرد عن الموضوع أوالأشياء الموجودة في العالم الخارجي، وهذه التصورات يقوم الفرد بدمجها في بنيته المعرفية.

2. المواءمة: (Accommodation)

يشير مفهوم المواءمة إلى عملية تغيير أو تعديل البنى المعرفية الموجودة لدى الفرد لتتناسب مع الخبرات الخارجية. فوفقا لهذه العملية يقوم الفرد بتعديل خبراته وأساليب تفكيره لتتلاءم مع الواقع الخارجي؛ فهي عملية معاكسة لعملية التمثل وهي مكملة لها في الوقت نفسه. وحدوث التمثل يعني توليد بنى معرفية أو تعديل في البنى المعرفية السابقة. (عماد الزغلول، 2006، ص: 240)

فحدوث المواءمة يقتضي أن يقوم الفرد بتعديل في الخبرات السابقة حتى تتلاءم مع الخبرة الجديدة؛ إذ يصعب إحداث المواءمة في الحالات التي تتعارض الخبرة السابقة مع الخبرة الجديدة؛ إذ كيف يتم البناء للخبرات ضمن البنية والمخططات المعرفية.

أ. الفروق بين التمثل والمواءمة: نظرا للتداخل الوظيفي بين عمليتي التمثل والمواءمة باعتبارهما عمليتين أساسيتين لحدوث التكيف؛ يمكن أن نبين الفرق بينهما فيما يلي:

*** التمثل يجعل المثيرات مناسبة لبنيته المعرفية أي لخبراتهالسابقة بينما المواءمة يغير الفرد من بنيته المعرفية بتعديلها أو إنشاء مخططات جديدة لتتلاءم مع المثيرات الجديدة. ومن أمثلة ذلك:**

– كل شيء يطير هو طائر ------تمثل

– هناك أشياء تطير وليست بطائر---- مواءمة

– الطفل يضع قطعة البلاستيك في فمه على أنها طعام---- تمثل لان لديه بنية سابقة حول الطعام

– هناك أشياء شبيهة بالطعام وليست طعام ---- مواءمة وتعديل مجموعة الخبرات الجديدة بما يتناسب مع البنى المعرفية العقلية الموجودة.

– يعتقدالطفل أن نفس كمية الماء الموجودة في كأس عريض ستصل إلى نفس المستوى حين تصب في كأس ضيق طويل --- تمثل

– لا تتغير الكمية بتغير الأحجام ---- مواءمة بتعديل أو تغيير الخبرة الجديدة إلى خبرة مألوفة.

ب.العلاقة بين التمثل والمواءمة:

إذا كان التمثل يختلف عن المواءمة فإن هذا لا يعني عدم وجود علاقة بينهما مؤثرة؛فإذا حدث التمثل دون مواءمة ففي هذه الحالة يعجز الفرد عن إدراك الاختلافات بين الأشياء،وإذا حدثت فإن ذلك يؤدي إلىنتائج خاطئة كأن يقول الطفل: نعم أن الماء يكون على مستوى منخفض أحيانا وعلى مستوى مرتفع

أحيانا أخرى، وفي هذه الحالة فإن الطفل تلاءم فقط ما هو ماثل أمامه بدون أية محاولة لتمثل ما هو ماثل في الخبرة السابقة فالتعادل بين التمثل والمواءمة ضروري.

فهما يعملان معا، فالتمثل والمواءمة عمليتان ضروريتان لحدوث التكيف إذ يلجأ الفرد إلى عملية التلاؤم عندما يكتشف أن البنى المعرفية الموجودة لديه وأساليبه التفكيرية غير مناسبة للموقف؛ إذ عندها يلجأ إلى تغيير البنية المعرفية بدلا من تشويه الخبرة الخارجية. (عماد الزغلول، 2006، ص: 242)

وينتج عن التمثل والمواءمة تصحيح للبنية المعرفية. ويتضمن التواؤم تعديل الاستجابة التي أصدرها المتعلم في عملية التمثل والناتجة عن عدم توافق بين المعرفة الجديدة والسابقة فيقوم الفرد بتعديل في بنيته الذهنية لتتناسب مع المعرفة الجديدة إذا كانت غير ملائمة لها أما إذا كانت المعلومات جديدة صحيحة فينتج عن ذلك إضافة للبنية الذهنية للمتعلم.

3. التكيف:

تتشكل عملية التكيف نتيجة لعمليتي التمثل والمواءمة، فالفرد حين يتعرض لمشكل يحدث له تصدع في البنية المعرفيةوخلخلة في التوازن المعرفي نظرا لعدم قدرته على إستعاب الخبرة الجديدة فيحاول إعادة التوازن المعرفي بتمثلالمعرفة الجديدة ومواءمتها مع المعرفة السابقة. فالبنيات المعرفية في الوضعية الأولى أي في وضعية المشكلة تتسم بنوع من التصدع تجعل عملية الفهم عسيرة مما يتيح المجال واسعا للخطأ ويتم التعامل معه كمرحلة أساسية لبناء المعرفةوإعادة التوازن المعرفي.

ثانيا. مراحل النمو المعرفي لدى بياجي:

يقصد بالنمو المعرفي تطور التفكير والاستراتيجيات وتطور المعالجات العقلية والمعرفية.وقد كشف " بياجي " عن هذا التطور من خلال دراسته النمائية للطفل منذ لحظة الميلادإلى سن البلوغ ليدرس التطورات والتغيرات المعرفية في الجانب المعرفي ونمو الذكاء لدى الطفل. وتوصل من خلال دراسته للتطور النمائي للطفل إلى التغيرات التي تحصل للطفل في الجانب المعرفي. وقسم هذا النمو والتطور وفق المراحل التالية:

*** المرحلة الأولى: المرحلة الحس حركية من الميلاد إلى 02 سنوات**

يظهر لدى الطفل منذ الميلاد انعكاسات فطرية واستجابات كلية للمثيرات الخارجية؛ أي أنتفاعله كلي مع المثيرات الخارجية. ويظهر لدى الطفلفي هذه المرحلة مفهوم الغياب حيث تختفي الأشياءأمام ناظره ويدركها أنها غير موجودة. ومع مرور الوقت يطور الطفل ذكاء حس حركي فيدرك أنالأشياء المختفية موجودة وعليه أن يستخدم وسائل للوصول إليها كسحب غطاء الطاولة من أجل الوصول إلى اللعبة. وينتقل الطفل مع مرور الوقت من مفهوم الغياب إلى مفهوم بقاء الشيء.

*** المرحلة الثانية:مرحلة ما قبل العمليات من 02 إلى06 سنوات**

تسمى مرحلة الصور العقلية ومرد تسميتهامرحلة ما قبل العمليات عدم قدرة الطفل على الدخول في عمليات ذهنية أساسية لعدم توفر المنطق اللازم لذلك. (مريم سليم، 2002، ص: 266).

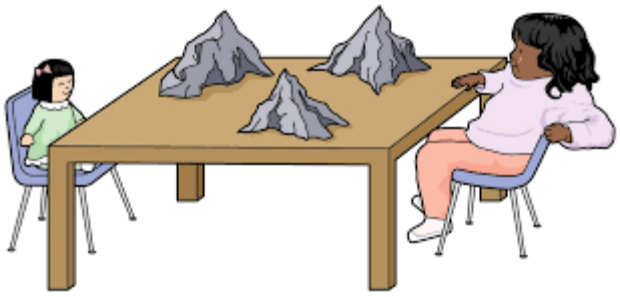
كما يظهر لدى الفردحالة نمائية معرفية هي التمركز حول الذات، وهي حالة ذهنية تتصف بعدم القدرة على التمييز بين الخيال والواقع والذات والموضوع والانا والأخر.ويرى " بياجي" أنها حالة ابستمولوجية ناجمة عن قصور في مدارك الطفل العامة. (مريم سليم، 2002، ص: 275)

ويظهر لدى الطفل في هذه المرحلة بعض السلوكات الناتجة عن حالة التمركز حول الذات كسلوك الكذب بسببعدم القدرة على التمييز بين الخيال والواقع والسرقة الناتجة عن عدم القدرة على التمييز بين ملكيته وملكية الآخرين.

وقد أجرى"بياجي" تجارب عديدة ليؤكد حالة الانوية التي تظهر في هذه المرحلة، ومن بين تلك التجارب:

- **تجربة بياجي في الانوية:**

تسمىتجربة الجبال الثلاث حيث يجلس الطفل على أحد الكراسي أمام الطاولة وأمامه ثلاث أشكال مخروطية تمثل الجبال وتجلس اللعبة على كرسي أخر، ويطلب من الطفل أن يرسم ما تراه اللعبة من منظر الجبال، وهنا يرسم الطفل ما يراه هو لا ما تراه الدمية.(مريم سليم.2002.ص271)



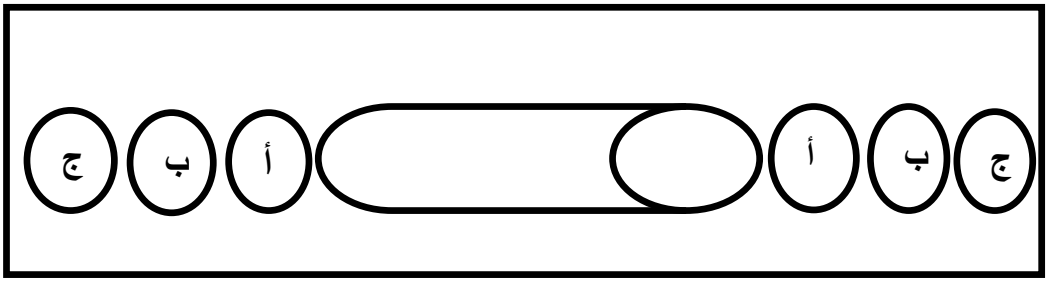
– شكل رقم (6) تجربة الانوية لدى بياجي –

كما يعجز الطفل في هذه المرحلة عن إدراك العلاقات والتحليل المنطقي،ولذا تظهر لديه المشكلات التالية:

1– مشكلة المعكوسية: تظهر في هذه المرحلة مشكلة المعكوسية حيث يبقى الطفل عاجزا عن فهم المعكوسية ولا يطور في هذه المرحلة العمليات العقلية.

فمثلا: إذا عرضنا عليه عملية الجمع والتي لا تتأثر بالمعكوسية كجمع عددين 5+6أو 6+5،فإذا سألت الطفل في 6 سنوات من عمره عن 5+6 فيتوصل إلى القول 11 ولكن إذا قلنا 6+5 فانه يعطي إجاباتأخرى. (مريم سليم، 2002، ص: 275)

وفي تجربة لاختبار المعكوسية عرضت على الطفل ثلاث كرات مختلفة الألوان أ.ب.ج ومررناها في شكل أسطواني مثل الأنبوب بحيث تخرج من الجهة اليمنى على الشكل التالي أ. ب . ج.فالطفل لا يدرك أنها تخرج من الجهة اليسرى معكوسة على الشكل التالي: ج . ب. أ فهو يبقى عاجزا عن إدراك العلاقة العكسية ويعتقد أنها ستخرج على شكل: أ. ب.ج(مريم سليم، 2002، ص:266). ويمكن توضيحها فيما يلي:



– شكل رقم (7) يوضح تجربة المعكوسية –

ونتيجة لعجز الطفل عن إدراك هذه العلاقات العكسية يفشل في حل المشكلات المماثلة التي تتطلب إدراكا للأشياء في وضعية عكسية.

2– مشكلة الاحتفاظ:يعني الاحتفاظ أن الأشياء لا تتغير بتغير منظورها أو شكلها الخارجي وعجز الطفل على الاحتفاظ بالأشياء؛ إذا تغير شكلها يرجع إلى عدم قدرة الطفل على إدراك مبدأ الاحتفاظ في هذه المرحلة إلى كونه لم يطور مبدأ التعويض بعد، والذي يعني أن النقص في جانب يمكن تعويضه في بعد أخر، وذلك بسبب أن الطفل يعتمد على الإدراك البصري وليس التفكير المنطقي. (عماد الزغلول، 2006، ص: 250)

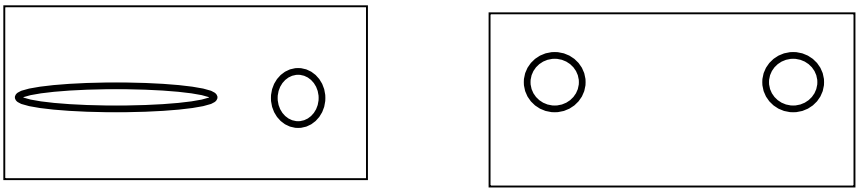
وتظهر مشكلة الاحتفاظ قبل سن (6 سنوات) إذ ينفي الطفل ثبات الكمية بانتقالها من وعاء إلىأخر،حيث لا يستطيع الطفل أن يحل مشكلة الاحتفاظ. (مريم سليم، 2002، ص: 40). وتظهر مشكلة الاحتفاظ لدى الطفل في الكميات والأوزان والأحجام وحتى الأعداد.

أ– مشكلة الاحتفاظ بالكمية:

نعرض على الطفل كمية من الطين ونطلب منه أن يضع كرتين تحويان الكمية نفسها من الطين أو الشيء نفسه من الطين،ونتأكد من ذلك بوضعهما على كفتي الميزان ونسمي إحداهما"أ" والثانية "ب" ثم نضع

"أ" جانبا كإطار مرجعي نعود إليه بعد أن يكون الطفل قد تأكدأن في الكرتين الشيء نفسه من الطين،ثم نطلب منه أن يحول إحدى الكرتين إلى شكل أسطواني وفي إجابته عن السؤال: هل في الشكلين الكمية نفسها من الطين؟ يجيب الطفل قبل (7) سنوات بان العصا فيها طين أكثر لأنها أطول وأثقل. (مريم سليم، 2002،ص338) فاعتماده في حل مشكلة الاحتفاظ قاصرا على الإدراك الحسي وليس على الفهم والتفكير المنطقي.

ويتضح من الشكل أن الكرة بالرغم من أنها تحمل نفس الكمية إلا أنها في الوضعية الثانية أخذت حيزا أكبر،ولذا فهو أكبر من الكرة في نظر الطفل.



– شكل رقم (8) يوضح مشكلة الاحتفاظ بالكمية –

ب– الاحتفاظ بالحجم:

لاختبار احتفاظ الطفل بالحجم نعرض عليه وعاءين بنفس الحجم نضع فيهما الماء ثم نطلب منه أن يقوم بإفراغ الماء في إناء شبيه به بعدها نسأله هل كانت الكمية نفسها؟ ثم نقوم بتغيير الإناء الثاني إلى إناء طويل ونسألهفيما إذا كان الوعاء الجديد يحوي الكمية نفسها حين نفرغها في الإناء الضيق؟ فيجيب

الطفل لا ويقصد بأنها في الإناء الطويل اكبر.ويتأخر حل مشكلة الاحتفاظ بالحجم إلى 10 سنوات.(مريم سليم،2002، ص: 339)

– شكل رقم (9) يوضح مشكلة الاحتفاظ بالحجم –

ج.الاحتفاظ بالطول:

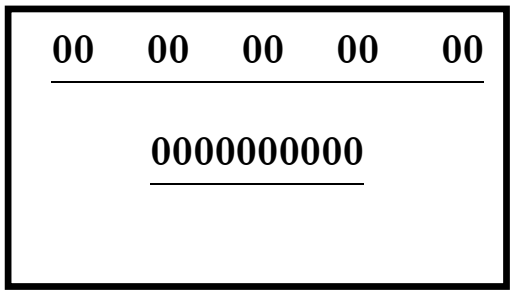
في تجربة الاحتفاظ بالطول نقوم برسم خط مستقيم طوله (10) سم بشكل أفقي ونرسمأسفله خطوط متقطعة مجموعها أيضا(10) سم، ثم نسأل الطفل إذا كان الخطان متساويان في الطول، فيجيب أنالأولأطول من الثاني.

غير أن الطفل يحل الطفل مشكلة الاحتفاظ في سن 7 سنوات. (مريم سليم، 2002، ص: 340)

– شكل رقم (10) يوضح مشكلة الاحتفاظ بالكمية بالطول–

د. الاحتفاظ بالعدد:

لاختبار قدرة الطفل على الاحتفاظ بالعدد نضع أمام الطفل قريصات مجموعها عشرة متفرقة، ونضع أخرى بنفس العدد وعلى نفس الامتداد ثم نقوم بضم الأقراص أو النقود لبعضها البعض، ونبقي الأخرى متفرقة بحيث يكون امتداد الأولى أكبر من الثانية ثم نسأله فيما إذا كانت مجموع الأقراص نفسه فيجيب أن الأولى أكبر عدد من الثانية ويقر بعدم تكافؤهما في الحيز الذي يحتلانه.



– شكل رقم (11) يوضح مشكلة الاحتفاظ بالعدد –

* المرحلة الثالثة: مرحلة العمليات الحسية من 06 إلى 12 سنوات:

يطور الطفل في هذه المرحلة ذكاء محسوسا وينتقل من الانوية إلى الغيرية ويتمكن من حل مشكلة الاحتفاظ. غير أن الطفل يحل مشكلة الاحتفاظ في سن 7 سنوات. (مريم سليم، 2002، ص: 340)

*** مرحلة العمليات المجردة من 12:**

يصبح الطفل قادرا على إجراء العمليات التي تتطلب تفكيرا تجريديا لنمو التفكير لديه، وتطوره من الشكل المحسوس إلى المجرد.

ثالثا. التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية:

كان لأصحاب النظرية المعرفية عامة ولبياجي خاصة الفضل في إرساء العديد من المفاهيم الأساسية الخاصة بالتعلم المعرفي، وفي تنظيم البرامج المدرسية ومواقف التعلم الصفي في ضوء المحددات المعرفية،وأيضا في تبني ما يسمى بالعلاج المعرفي للمشكلات والاضطرابات النفسية والسلوكية.ويمكن توضيح أهم تلك الإسهامات فيما يلي:

- **تبني إتجاه حديث في تفسير الاضطرابات النفسية في ضوء الأفكار اللاعقلانية واللامنطقية وعلاجها قائم على تعديل الأفكار والتصورات أو التمثلات المعرفية، وهو مدخل هام في علاج الاضطرابات والمشكلات النفسية والسلوكية.**

- **التأسيس للبيداغوجيات الحديثة مراعية في ذلك شروط التمثل والمواءمة والبنية المعرفية التي تنمو بشكل هرمي تراكمي وتتضمن معرفة الفرد عن نفسه وعن وعيه بذاته وإمكاناته الشخصية ودوافعه والمعرفية بالمهمة أي طبيعتها ومعرفة بالإستراتيجية المناسبة لمعالجة المهمة من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم.**

➢تطوير طرق التعلم واستدخال ما يسمى بالتدريس الاستراتيجي المبني على الإستراتيجية المعرفية والميتامعرفية.

➢أسهمتالنظرية المعرفية في تطور البيداغوجيا وبروز بيداغوجيات حديثة في مجال التدريس ارتكزت على مبادئ النظرية المعرفية كبيداغوجيا الخطأ وبيداغوجيا الكفايات.

➢أفادت الدراسات النمائية لبياجي واضعي المنهاج المدرسي في مراعاة خصوصية المتعلم المعرفية في مراحل التعلم المختلفة والتخطيط للمنهاج وفق خصائص النمو المعرفي للمتعلم كالاعتماد على المحسوسات في المرحلة التفكير الحسي والمجردات في مرحلة التفكير التجريدي وبناء المناهج التعليمية في ضوء الخصوصية المعرفية للمتعلم والتخطيط له في ضوء الخصوصية المعرفية كالاعتماد على المحسوسات في التعلم في مرحلة التفكير الحسي وعلى المجردات في مرحلة التفكير التجريدي

➢صياغة أهداف التعلم مرتبطة بمهارات التفكير؛ لان الهدف من التعلم هو تطوير مهارات التفكير وهو التوجه البيداغوجي الحديث الذي يركز على بناء الكفايات والمهارات لدى التلميذ.

➢توجه البيداغوجيا الحديثة نحو تبني منحى التدريس القائم على التعلم الاستراتيجي، وهو التعلم الذي يعتمد على دور المتعلم في صناعة معارفه الذاتية التي يستخدم فيها التمثلات المعرفية والمكتسبات القبلية.

➢تطوير طرائق التعلم والتدريس باستدخال إستراتيجية حل المشكلات والتعلم الاستكشافي، وهي طرق بديلة في نظر المعرفيين لطريقة الاستظهار ومستمدة من تصور "بياجي" للتعلم وطرق بناءه؛إذأن هذه الاستراتيجيات التي تعتمد على وضعيات تعليمية/تعلمية تحفز قدراته وذخيرته المعرفية وتؤدي إلىالتمثل والمواءمة الصحيحة لإعادة التوازن لمعرفي وتحقيق التكيف وبناء الكفايات التعلمية.

المحاضرة السابعة

نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي

- **تمهيد:**

إذا كانت النظرية السلوكية قد ركزت على دور العوامل البيئية كالتعزيز والاقتران الشرطي في التعلم،والنظرية المعرفية على المعالجات والتمثيلاتالذهنية التي يستخدمها الفرد من أجل إعادة التوازنات المعرفية وتحقيق التكيف مع البيئة، فإن النظرية المعرفية الاجتماعية جاءت لتؤكد على دور التفاعل الاجتماعي الثقافي في التعلم.

ومثل هذا الاتجاه "باندورا"الذي أسس نظريته على الانتقادات التي وجهها إلى السلوكية والمعرفية قائلا " أن الخطأ الذي وقعت فيه السلوكية هو إنشغالها بالسلوك فعلا في حين أن خطأ العلوم المعرفية هو إنشغالها بالعمليات العقلية وبالفعل لم تضع كلتا النظريتين في اعتبارهما الثقافة التي يعيش فيها الفرد.(برتراند. 2001.ص.126)

وقد شرع "باندورا"والذي يعد من المفكرين الأوائل في التعلم الاجتماعي في بحث التعلم بالملاحظة أو التعلم القائم على النمذجة،ووضع العديد من المبادئ التي اعتبرها مرجعيات لتفسير السلوك في ضوء محددات اجتماعية ومعرفية.وسنعرض لها فيما يلي بشيء من التفصيل.

أولا. مبادئ التعلم لدى أصحاب النظرية الاجتماعية المعرفية:

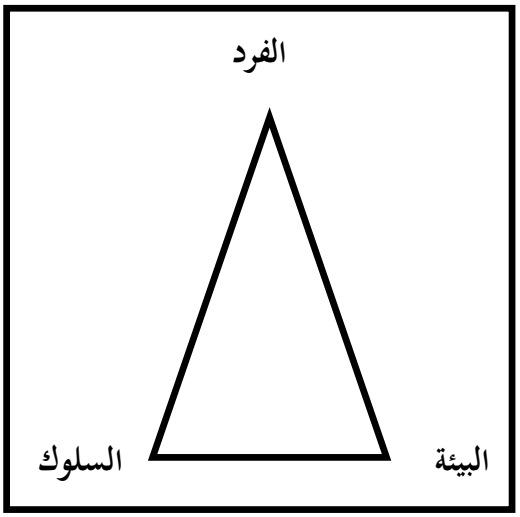
1. حتمية التأثير المتبادل:

تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة لـ "باندورا" على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر بين السلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية. وتؤكد نظرية " باندورا "على أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، ولا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسية الثلاثة أية مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين. (فتحي الزيات، 2004، ص: 362).

ويؤكد هذا المبدأعلى التفاعل بين الفرد ونواتج تفكيره التي يعبر عنها بالسلوك والتي تؤثر على البيئة. كما أن السلوك لا يتأثر بالمحددات البيئية فحسب ولكن البيئة هي أيضا نتاج تفاعل لمعالجة الفرد لها، ولذلك فالناس أنفسهم يمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة، ومن ثم فالناس ليسوا فقط مجرد ممارسين لردود الفعل إزاء الخبرات الخارجية ولكنهم قادرون على التفكير والابتكار وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية. (فتحي الزيات، 2004، ص: 363)

فالعمليات المعرفية والوجدانية تلعب دورا مهما في إنتاج السلوك، وهي محكومة أيضابعوامل بيئية واجتماعية ثقافية. ولاشك في أن السلوك يصبح ذو تأثيرأيضا على البيئة.فالتعلم وفق هذا المنظور متأسس على تفاعل هذه المحددات الثلاث.

ويمكن تمثيل ذلك وفق النموذج التالي:



– شكل رقم (12) لمحددات السلوك–

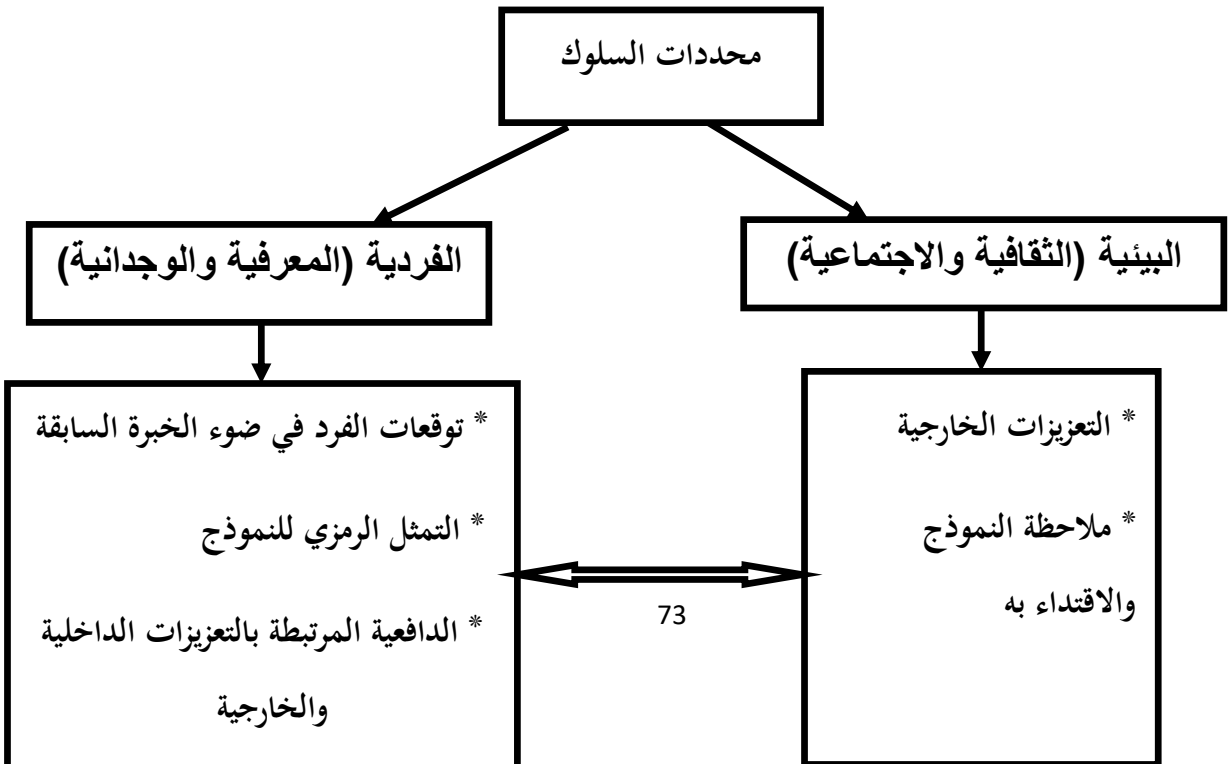
السلوك = يشير إلى استجابات الفرد

الفرد = يشير إلى الجوانب المعرفية والانفعالية والوجدانية

البيئة = المؤثرات البيئية الخارجية

نلاحظ من خلال النموذج أن السلوك ليس محكوم بالتعزيزات الخارجية فقط بل يتحدد أيضا في ضوء الخبرة السابقة وتوقعات الفرد وإدراكه لفعاليته الذاتية، والتي ترتبط بجوانب ذاتية وأخرى خارجية أي؛ مدركات الفرد عن قدرته على التفوق وعن فعالية معالجته وتدخلاته. فالتعلم قد يرتبطبنوع الحكم الذي يصدره الفرد عن ذاته وقدراته وهو ما يؤثر على نتائج سلوكه المستقبلي وعلى إدراكه لفعاليته الذاتية، والمتأثرة أيضا بالتجارب التي خبرها الفرد، كما أن القبول الاجتماعي لنموذج أو سلوك ما يؤثر في تقبل الفرد للسلوك والميل إلى الاقتداء به و محاكاته، وهو ما يعرف بالنمذجة المعرفية.ويمكن أن نوضح هذه المحددات وتفاعلها ضمن الترسيمة التالية:

– ترسيمة رقم (2) توضح أهم محددات السلوك والتفاعلات التي تحدث بينها–



2. التعلم بالنمذجة:

يشكل التعلم بالنمذجة أحد محددات السلوك لدى "باندورا"،ويلعب دورا مؤثرا في سلوك الفرد أكثر من التعزيزات الخارجية. فالفرد يتعلم بواسطة تقليد نموذج في سلوكاته وتصرفاته حين يؤدي ذلك بطريقة نموذجية أو مشاهدة نموذج يتأثر به الفرد. والتعلم بالنمذجة هو تعلم استجابات أو أنماط السلوكية الجديدة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين أو من خلال ملاحظة النماذج، ويسمى في هذه الحالة التعلم القائم على الاقتداء بالنموذج. (فتحي الزيات، 2004، ص: 365)

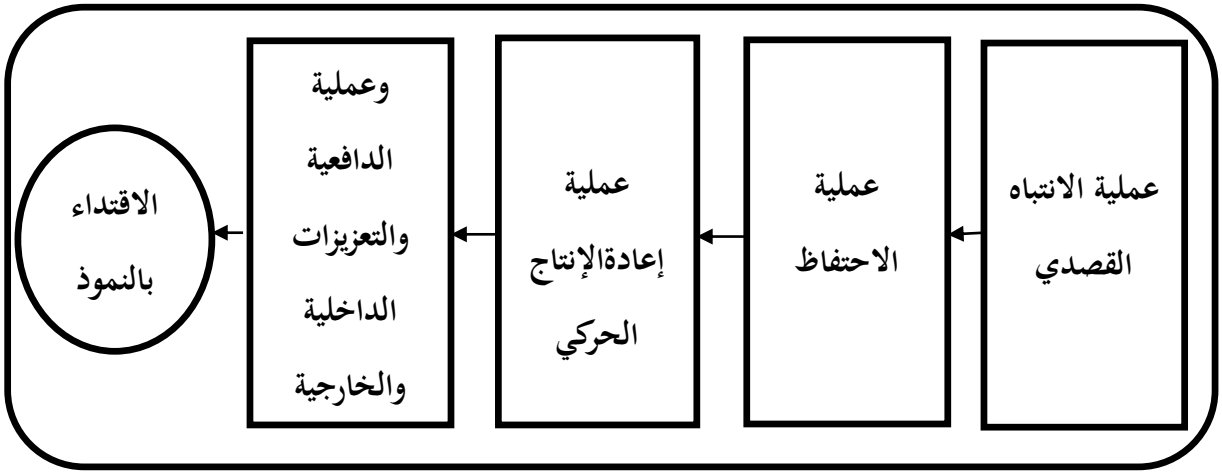
ويرى "باندورا" أن التعلم بالنمذجة يتم عبر مراحل؛ ففي البداية يحتاج الفرد إلى الانتباه القصدي حتى يتم الإدراك وتمثل السلوك، ويتم الاحتفاظ باداءاته ومواقفه وتصرفاته، وبعدها تأتي مرحلة الاستدعاء وإعادة الإنتاج الحركي أي؛ ترجمة الرموز التي جرى تخزينها والاحتفاظ بها في الذاكرة. وتلعب الدافعية دورا هاما في نمذجة السلوك من حيث أنها تقف خلف حرص الفرد على الاقتداء بالنموذج.

وتحرك الدافعية المعززات الداخلية والخارجية فالتعزيز الخارجي يتمثل فيما يتلقاه النموذج جراء أدائه لسلوك معين ويدركه الملاحظ،أما التعزيز الذاتي تعزيز مستقل عن النتائج التي يقدمها المجتمع؛إذ يضع الفرد لنفسه معايير ذاتية يرصدها بنفسه ولذلك يعرض ذاته في حال الفشل إلى نقد ولوم الذات لا

مكافئتها.فالمكافآت الخارجية لا تؤثر بنفس القدر الذي تلعبه المكافآت الذاتية الداخلية، فحالة الرضا الداخلي تعد من معزز ذاتي ومن أهم محركات الدافعية الداخلية.

ويرى "باندروا" أن التعزيز الذاتي مستقل عن النتائج التي يقدمها المجتمع وأنه يتم لدى الفرد بوعي يتحكم به وبمصادره ويترتب على ذلك أن الفرد والمتعلم يصبح قادرا على بناء نتائج تقويم ذاتية نفسه ثم يقوم بتوجيه ذاته ويطور نتاجات ذاتية يخطط لها مسبقا. (يوسف قطامي، 2005، ص: 300)

ويمكن تمثيل عملية النمذجة وفق النموذج التالي:



– ترسيمة رقم (3) تبين مراحل نمذجة السلوك –

غير أن النمذجة تحتاج إلى شروط لنجاحها،فالتأثير البيئي الاجتماعي للآخرين على الفرد لا يتوقف على الملاحظة المباشرة لأداءالآخرينفقط حتى يقتدي بها الفرد؛إذأنحالة القبول والرضا الداخلي الذي يستشعره الفرد والإعجاب بالنموذج يعد عاملا هاما يقف خلف حرص الفرد على الاقتداء بالنموذج.ويشترط في النموذج أو القدوة أن يكون ذو سمات تؤهله لان يكون قدوة أو نموذج مؤثر على الآخرينكالحب والكفاءة والقوة والجاذبية والتي إذا توفرت في النموذج يتحقق الاقتداء.

- **تجربة باندورا في التعلم الاجتماعي:**

أجرى "باندورا" دراسة سنة (1971) على مجموعتين من الأطفال اختيروا عشوائيا من بين تلاميذ المرحلة الابتدائية لملاحظة نموذج تعليمي من خلال التلفزيون. فبينما قيل للمجموعة الأولى أنها ستكافأ على كل اقتداء أو تقليد يحاكي النموذج الملاحظ أتيح للمجموعة الثانية ملاحظة النموذج داخل قاعة مظلمة للحد ما أمكن من العوامل المشتتة للانتباه دون أن يخبروا بأن محكاتهم للنموذج سوف تكافأ، ولم تكن الفروق في الأداء القائم على محاكاة النموذج بين المجموعتين دالة.وقد توصل باندورا إلى الاستنتاجات التالية:

- **إن تعزيز الاستجابات التي تحاكي النموذج لم يكن له تأثير دال على مستوى الأداء أو معدل الاستجابات.**
- **إن الانتباه للنموذج هام وضروري كي تتم عملية التقليد أو المحاكاة أو النمذجة، وأن مشتتات الانتباه يمكن أن تؤثر على عملية التقليد أو المحاكاة أو النمذجة وربما تختلف هذه العوامل في وزنها من فرد لأخر. (فتحي الزيات، 2004، ص: 375)**
- **لا يتأثر الفرد بالمعززات الخارجية فحسب بل أن الأنماط السلوكية التي يكتسبها أو تصدر عنه تكون محكومة بالتعزيز الذاتي الداخلي.ويرى أن معظم أنماط السلوك المتعلم لدينا يكون محكوما ذاتيا بدوافعنا من خلال الإنتاج الذاتي لمترتباته على ضوء الادراكات الذاتية للفرد. (فتحي الزيات، 2004، ص: 379)**

إذن لا يرتبط الاقتداء أوالنمذجةبالمعززات الخارجية بقدر ما يرتبط بالمعززات الداخلية ورغبة الفرد الداخلية في تمثل السلوك ونمذجته وتوجهاته التي تماثل ما يصدر عن النموذج، وهذا ما يعد عاملا مؤثرا على النجاح في الاقتداء بالنموذج. وهي جوانب هامة في نجاح الاقتداء وكذا جاذبية وكفاءة النموذج وقدرته على التأثير في الآخرين.

3. الضبط الذاتي: يشير إلى جهد المتعلم النشط في تنظيم نفسه واستغلال المصادر المعرفية والانفعالية والبيئية في مواقف التعلم، ويتضمن المراقبة الذاتية وإصدار الأحكام وردود فعله نحو تقدمه. (عماد الزغلول، 2006، ص: 140).ويمكن للفرد في ضوء هذا المبدأ ووفقا للوعي بإمكاناته وقدراته أن يخطط ويراقب ويقيم أداءه ذاتيا،وهذا ما يطلق عليه التفكير في التفكير.

4. إدراك الفرد لفعاليته الذاتية:

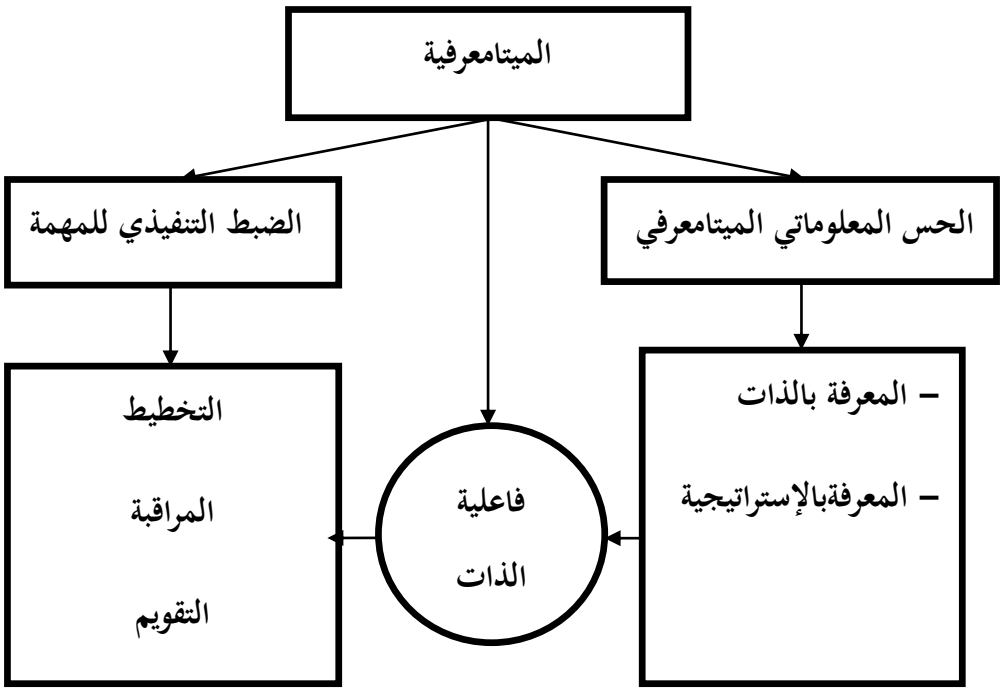
ظهر مفهوم الفاعلية الذاتية على يد "باندورا"وقد استخدمه ليؤكد دور العوامل الذاتية والاجتماعية في بناء هذه التوقعات. وقد طرح باندورا المفارقة التالية" يمكن للفرد أن يكون على دراية صحيحة بما يجب فعله غير انه قد يفشل أثناء التنفيذ لأنه يدرك ذاته كذات غير قادرة على تحقيق التفوق". (برتراند،2001، ص: 133)

فالفعالية الذاتية تعبر عن نوع من الإدراك يكونه الفردحول قدرته على التفوق وعن فعالية معالجته وتدخلاته. فالتعلم يتوقف على نوع الحكم الذي يصدره الفرد عن قدراته وعن انجازه للمهمة، وهو ما

يؤثر على نتائج سلوكاته المستقبلية وهكذا تتحدد حظوظه في النجاح. كما أن حكم الآخرين على نتائج أفعاله سيؤثر سلبا أو إيجابا على إدراكه لذاته.

وتسهم الفاعلية الذاتية في عمليات التنظيم الذاتي لمهمات التعلم، وتتأثر بخبرة المتعلم في مواجهة المهمات الصعبة وإتقانه للخبرات والنجاح في التعلم، والتقييمات الاجتماعية وكذا ثقة الفرد بنفسه وبقدراته والمعرفة بالذات المعرفية أي؛ القدرات ومواطن القوة والضعف في الأداء والمعرفة أوالوعي بالإستراتيجيةوشروطها وإجراءاتها،وهي مكونات ميتامعرفية تؤثر على توقعاته الفاعلية الذاتية وعلى عمليات التنظيم الذاتي والضبط التنفيذي لمهمات الأداء ونواتجه، ويؤدي إلى التفكير المنظم والتنظيم الواعي الذاتي بالتخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي، والتي تعتبر عمليات هامة في نجاح التعلم.

وتلعب التقييمات الخارجية دورا في معتقدات الفاعلية الذاتية؛ فالتقييم الايجابي لأداء التلميذ من طرف المعلميساعده على إدراك ذاته كذات قادرة على تحقيق النجاح.ويمكن تمثيل تمركز الفاعلية الذاتية في العمليات الميتامعرفية وعلاقتها بمكونات الميتامعرفية وذلك على النحو التالي:



– ترسيمة رقم (4) تبين العلاقة التفاعلية بين توقعات الفاعلية الذاتية والمكونات الميتامعرفية–

ثالثا. التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية الاجتماعية:

كان لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي تطبيقات هامة في المجال النفسي المعرفي، وقد أسهمت بقسط وافر في تطور الدراسات النفسية والتربوية. ومن بين أهم تلكالإسهامات نذكر:

✍استخدام النمذجة المعرفية في التعلم؛ فقد أصبحت من أهم الاستراتيجيات الحديثة في اكتساب طرق التفكير والتعلم الصحيح؛ إذ يمكن أن يستخدمها المعلم على نحو يمكن المتعلم من التمييز بين الأداء الخاطئ والأداء الصحيح في نفس الوقت، والطالب الذي يكون أداؤه غير مرض يستفيد من مقارنة نماذج الأداء الخاطئ ونماذج الأداء الصحيح مما يؤدي إلى تعديل السلوك والأداء الخاطئ إلى الأداء الصحيح. (فتحي الزيات، 2004، ص: 382)

✍استخدام النمذجة في تمثل السلوكات الصحيحة والتخلي عن السلوك السلبي وفي الاقتداء السلوكي بالشخصيات الناجحة والاستفادة من ملاحظة نجاح وفشل الآخرين، والاستفادة من خبراتهم المباشرة.

وعلى العكس فالمتعلم من خلال ملاحظة ما يحدث للنموذج نتيجة سلوك معين يوجه سلوكه الذاتي حتى لا يواجه نفس العواقب إذا كانت سيئة.

فيمكن أن يؤدي التعلم الاجتماعي المتمثل في ملاحظة السلوك ومحاكاته إلى ثلاث أنواع من نواتج التعلم؛ هي:

- **تعلم أنماط سلوكية جديدة كالمهارات والممارسات...**
- **كف أو تحرير السلوك كملاحظة نموذج يعاقب على سلوك ما ربما يشكل دافعا للآخرين للتوقف عن ممارسة مثل هذا السلوك أو كفه.**
- **ملاحظة سلوك النموذج قد يعمل على إثارة وتسهيل ظهور سلوك المتعلم. (عماد الزغلول، 2006، ص: 149)**

✍الاهتمام بمحددات الأداء ونواتجه المعرفية والدافعية كالفاعلية الذاتية والدافعية،والتي ترتبط بالوعي بالذات والإمكانات المعرفية والعزو السببي وهي محددات تحكم نواتج التعلم، ولا يستهان بها في مسألة إخفاقأو تفوق المتعلم.

✍توجه التدريسنحو التعلم الذاتي والذي يعتمد استخدام إستراتيجية النمذجة كإستراتيجية في التعلم، وهي ذات أهمية من حيث أنها تلعب دورا هاما في اكتساب طرق التعلم والتفكير ذو الفعالية.

المحاضرة الثامنة

نظرية العزو السببي

*** تمهيد:**

يعد "برنارد واينر" (Bernard Winer) أول من طور نظرية العزو (Attribution theory)،وهي نظرية دافعية معرفية تبحث في الأسباب المعرفية المدركة لدى الفرد لنواتج أداءه وهي الأسباب التي تحكم دافعيته نحو الأداء،منها ما هو ذاتي متعلق بذات الفرد،ومنها ما هو خارجي

متعلق بعوامل بيئية تحكم نواتج الأداء، ولها تأثيراتها على الاداءات المستقبلية للفرد. وسنعرض ضمن هذه النظرية لمفهوم العزو والافتراضات التي قامت عليها النظرية، وأهم العزوات التي تفسر نواتج السلوك.

أولا. الافتراضات الأساسية لنظرية العزو:

قبل أن ندلف لبحث أهم الافتراضات التي قامت عليها نظرية العزو يجدر بنا أن نشرح مفهوم العزو كمفهوم مرتبط بمجال الدافعية كحالة وجدانية؛إذ يشير مصطلح العزو إلى الأسباب الفردية المدركة عن حادثة أو نتاج ما، ويشكل مركز البحث في ذلك الطرق التي بها يتوصل الفرد إلى توضيحات سببية وتضمينات لهذه التوضيحات، وبكلمات أخرى فإن هذه النظرية تركز على الصورة التي يجيب بها الناس عن السؤال لماذا حدث ما حدث. (يوسف قطامي، 2012، ص: 189).فالفرد يربط بين نواتج السلوك وأسبابه ويفسرها في ضوء مدركاته ومعتقداته عن ذاته وعن المهمة، وما يرتبط بها من ظروف بيئية. ويتحكم العزو في الغالب في سلوك الفرد وقراراته المستقبلية ونواتج أداءه.

وقد بنى "واينر" نظريته على اعتقاد لديه أن الأحداث الداخلية تتوسط العلاقة بين المهمة المثيرة وسلوك العزو اللاحق. فالأفراد الذين لديهم دافعية قوية يدركوا أنفسهم أنهم أكثر قدرة من أولئك الذين لديهم دافعية ضعيفة وبذلوا جهدا أكثر على المهام التحصيلية. (يوسف قطامي، 2005، ص: 318)

وانطلق "وينر" من افتراضات أساسية في نظرية العزو اعتمدت على مفهومين عامين هما:

- **الاستدلالات السببية العزوات.**

- **علاقة الاستدلالات السببية التي يستدلها الفرد بسلوكه. (يوسف قطامي، 2005، ص: 319)**

1. الاستدلالات السببية:

حدد "واينر" ضمن هذه النظرية الأسباب الرئيسية الأربعة للعزو؛وهي حسب منظور "واينر" وحدد العزوات بالقدرة، الجهد، صعوبة المهمة، الحظ. (يوسف قطامي، 2005، ص: 319).

والملاحظ أن هذه الاستدلالات السببية بعضها يرتبط بذات الفرد وبعضها بالبيئةكمصدر خارجي للعزو. ويتباين الأفراد في الأسباب المدركة للسلوك فالأحداث تعزى لدى بعض الأفراد إلى الفرد كشخص أو إلى خاصية البيئة بحسب تأثيرات ذاتية أو خارجية. يرى "جوليان روتر"(Rotter, 1966)بأن هناك فئة من الأفراد يسمون بذوي التوجه الداخلي وهؤلاء الأفراد يعتقدون بأن الأحداث الايجابية عادة هي نتيجة سيطرتهم وعملهم الجاد وتخطيطهم الدقيق، وهم بذلك يتحكمون في مصادر التعزيز ويتحملون نتائج ما يتعرضون له. وفي المقابل هناك أشخاص من ذوي التوجه الخارجي لا يرون أي علاقة بين سلوكهم وما يحققون من تعزيز، كما أن مصادر تعزيزهم خارجية أي أنهم محكومون بعوامل لا يستطيعون السيطرة عليها، وهي عوامل خارجة عن سيطرتهم ويرون الحظ والقدر والأفراد ذو السلطة هذه العوامل هي التي تسيطر على أداءهم في مختلف مناحي الحياة. فالطالب ذو التوجه الخارجي يعزو حصوله على علامة منخفضة في امتحان ما إلى تحيز المعلم بينما يراها الطالب ذو التوجه الداخلي أنها نتيجة لتدني القدرة أو الجهد. (يوسف قطامي، 2005، ص: 320)

وقد أضاف"فريز"(Frize) عزوات أخرى تضمنت؛عزو المرض، والحالة المزاجية، التعب، ومساعدة الآخرين، وتحيز المعلمين كاستدلالات سببية للنجاح والفشل. إلا أنالقدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ أسباب عزوية هي الأكثر ظهورا في المواقف التعليميةالمفسرةلأسباب النجاح والفشل.

2. العلاقة بين الاستدلالات السببية والسلوك:

تفترض نظرية العزو أن السلوك المستقبلي يتأثر بنظام معتقدات الفرد والتحليل المعرفي للأسباب التي توصل إلى نتائج سلبية أو إيجابية، ومثال ذلك أن الطالب الذي يعزو فشله لتدني قدرته يحتمل فشله على الأغلب في المستقبل ويطور إعتقاد بأنه ليس لديه إستجابة سلوكية يمكن لها أن تغير الأحداث التالية، لذلك فإنه قد لا يبذل جهدا أو يبذل جهدا بسيطا من أجل تنفيذ مهمات مرتبطة بالتحصيل. وفي المقابل فان الطالب الذي يعزو أسباب نجاحه لقدرته يتوقع المزيد من استمرار النجاح أما حالة الفشل لدى ذلك الطالب فإنها تعزى إلى سبب مؤقت وأن جهده المستقبلي لا يخضع لمخاطرة ما. (يوسف قطامي، 2005، ص: 322)

فما يعتقده الفرد عن أسباب نجاحه وفشله يحكم في الأغلب سلوكاته في المواقف التالية والمستقبلية،ويختلف الأمر بين ذوي التوجه الداخلي من الناجحين وذوي التوجه الداخلي من الفاشلين أو الذين يتوجهون خارجيا نحو عزو النجاح أو الفشل لأسباب خارجية بيئية كالمعلم، ومساعدة الآخرين، وصعوبة المهمة. ولا شك أن هذه العزوات تشكل السلوك وتؤثر على استجابات الفرد حيال المواقف الخارجية.

ثانيا. افتراضات نظريات العزو في مجال التعلم الصفي:

كان لنظرية العزو افتراضاتها في مجال التعلم الصفي، وقد قامت على ما يلي:

- **يتحدد سلوك الفرد جزئيا بمعتقدات عن عزوه للنتاجات السابقة أما في المواقف الصفية فان هناك حاجة لافتراض إضافي وهي أن اعتقادات وردود فعل الآخرين تعتبر مساهمات ضرورية لتطوير العزوات السببية للنجاح أو الفشل لدى الطلبة. (يوسف قطامي، 2005، ص: 339)**
- **تعتبر التفاعلات بين المعلم والتلميذ مصادر المعلومات لكليهما عن العزوات والمعتقدات وعن قدرات الطلبة وجهدهم في مهمات صفية. إن هذه المعتقدات والعزوات تولد ردود فعل عاطفية وتعمل كدوافع للسلوك التالي. (يوسف قطامي، 2005، ص: 339)**

فالاعتقادات التي يحملها المتعلم عن نواتج أداءه أي نجاحاته أو فشلهقد تتأثر بردود أفعالالآخرين فالمعلم في تفاعلاته مع المتعلم وتقييمه لأدائه والتغذية الراجعة التي يقدمها للتلميذ عن نواتج أداءهوتفسيراته السببية لفشل أو نجاح التلميذ تؤثر على مدركات ومعتقدات التلميذ عن ذاته وتعلمه وقدراته وعن جوانب الضعف والقوة في أداءه التعليمي، فما خبره التلميذ في مادة من المواد الدراسية قد يؤثر على مدركاته الذاتية وعلى الوعي بالذات والإمكانات ومواطن القوة والضعف في القدرات والمهارات العقلية، وهو ما يجعله يبني معتقدات وتوقعات لنواتج الأداء المستقبلية.

وفي ظل هذه المواقف والخبرات السابقة التي لها استدلالاتها لدى الفرد يمكن التنبؤ بسلوك الفرد، وهي بهذا أي؛ الاستدلالات السببية تحكم الكثير من السلوكات المستقبلية،وتصبح عاملا مؤثرا على

دافعية الفرد في مواقف التعلم . فالمعلم في حكمه على أداء المتعلم قد يقدم تغذية راجعة تتضمن جوانب الضعف وأسبابه والتي قد يفسرها في ضوء ضعف القدرة.وهو ما يجعله يبني مدركات سلبية عن أسباب فشله وهذه المعتقدات العزوية الناتجة عن ردود أفعال المعلم تؤثر على اداءاته المستقبلية، وعلى الدافعية وكم الجهد الذي سيبذله في المواقف الجديدة اللاحقة..

ففي الوضعيات التي يقيم فيه المعلم أداءالمتعلمين وسلوكهم، فان ذلك يسهم في استدلالاتهم عن قدراتهم بأساليب ثلاثة؛ كالتالي:

- **تغذية راجعة محددة تعطى للتلميذ عن أدائه الصفي.**
- **ردود فعل المعلم العاطفية اندهاش عطف تشجيع.**
- **سلوك المعلم اللاحق تجاه الطلبة كالمبالغة في تقديم المساعدة في وظائف بيئية إضافية.**

ويجمع الطالب هذه المعلومات خاصة ردود الفعل العاطفية مع ما يتوفر من معلومات سابقة لديه والتي تقيم استدلالاته عن تاريخه التحصيلي. (يوسف قطامي، 2005، ص: 340)

فردود أفعال المعلم العاطفية لنواتج أداء التلميذ كالعطف وإظهار المساعدة أو التقريع واللوم لها أثر على معتقداته ومدركاته عن أداءهالمستقبلي،وبالتالي فهي تسهم في تكوين استدلالات سببية تفسر بها السلوكات والاداءات اللاحقة.

ثالثا. خصائص العزو:

أشرنا فيما سبق أن"واينر"وضع مجموعة من العزوات التي افترض أن يعزو الفرد إليها نواتج أداءه، وقد وضع لهذه العزوات مجموعة من الخصائص لها دلالة في السلوك التنبؤي أي؛أن السلوك التنبؤي يمكن أن يفهم في ضوء خصائص معينة. ويختلف هذا السلوك التنبؤي باختلاف خصائص العزو، وهي موضحة في ثلاث أبعاد في هذا المجال:الثبات، مجال السببية،والقابلية للضبط.(يوسف قطامي، 2012، ص:208) ويمكن أن نحدد خصائص العزوات السببية للنجاح والفشل ضمن الجدول التالي:

– جدول رقم (2) يبين أنماط العزو وخصائصه–

العزو	الخاصيـــة					
	الثبات		مجال السببية		إمكانية التحكم	
	الثبات	عدم الثبات	ذاتي	خارجي	يمكن التحكم فيه	لا يمكن التحكم فيه
القدرة	+		+			+
الجهد		+	+		+	
صعوبة المهمة	+					+
الحظ		+		+		+
الحالة المزاجية		+	+			+
المرض		+	+			+
مساعدة الآخرين		+		+		+

من خلال عرضنا للجدول، والذي يحدد أنماط العزو وخصائصه نرى أنه بالنسبة للثباتهناك من أنماط العزو ما هو ثابتومنها ما هو غير ثابت. فالقدرة لها خاصية الثبات على خلاف الجهد الذي يتسم بعدم الثبات، ولا شك أن هذه الخاصية تؤثر على مبادأة التلميذ ودافعيته نحو الأداء.

وتنقسم العزوات .حسب ما هو موضح. في خاصيتها إلى عزوات ذاتية أي؛ ترتبط بذات الفرد وأخرى ترتبط بعزوات خارجية. فالجهد مرتبط بذات الفرد وهو مما يمكن التحكم فيه باعتباره غير ثابت أما القدرة فهي ذاتية ولكنها لا يمكن التحكم فيها باعتبارها ثابتة أو تحمل خاصية الثبات.

وهناك من العزوات ما هو ثابت لا يتغيروأخرى متغيرة غير ثابتة أي يمكن للفرد أن يغيرها أو تتغير خارجيا. فهناك من الأفراد من يعزو نجاحه إلى القدرة وهي خاصية ثابتة ذاتية والفرد يعتقد بعدم سيطرته عليها أما الجهد فيرى الأفراد الذين يعزون نجاحهم إلى الجهد المبذول وهو ذاتي أنهيمكن التحكم في جهده بتعديل أو بذل جهد أكبر في المواقف والتجارب اللاحقة. وتعد صعوبة المهمة من العزوات الخارجية التي يصعب التحكم فيها وتتسم بالثبات لذا يربالمتعلم أنه لا يمكن تغييرهاأو التحكم فيها.ولنأخذ مثالا على ذلك: فالتلميذ الذي فشل في أداءه وعزى ذلك إلى ضعف قدرته قد يتوقع أن يفشل مرة أخرى لعدم قدرته على التحكم بأسباب الفشل، وفي المقابل فإن التلميذ الذي عزى نجاحه إلى الجهد المبذول يتوقع النجاح مرة أخرى إذا ما بذل نفس الجهد؛ بسبب عزوه إلى عامل قادر على التحكم فيه.

رابعا. العوامل المؤثرة على العزو السببي:

يصعب علينا فهم نواتج السلوك بصورة مبتورة عن الاستدلالات السببية المقترنة بها،والتي ترتبط بعوامل سابقة مؤثرة على تلك العزوات.فخبرات النجاح السابقة وما خبره المتعلم من نجاحات في مواقف سابقة متكررة تمثل تاريخه التحصيلي وتعتبر محدد أول لعزواتذات تأثير على ذاته وعلى الاداءات أو النتاجات اللاحقة. والفشل لدى الطالب الذي لديه سجل ثابت من النجاح يجعله يعزو ذلك لعوامل غير ثابتة كالحظ.

ومن جهة أخرى،فإن سجلا متسقا من الانجازات الضعيفة المرتبطة بعدم القدرة التي يعتقدها الفرد عن نفسه وتقييمات المعلم أو الآخرين عن أداءه تعد عوامل مؤثرة على تلك التفسيرات السببية،فربط المعلم أداء التلميذ بضعف قدرته كسبب لضعف أداءه بشكل متكرر يؤثر على معتقدات التلميذ نحو الأداء وعلى توقعاته المستقبلية ومبادأته ودافعتيه نحو الأداء. كما أن نجاح المتعلم في مهمة عجز عن أدائها الآخرون فان تغذية راجعة عن نتائج أداءه تؤثر على عزواته السببية لنتائج الأداء التي تصبح مرتبطة بالقدرة وهو ما يؤثر على عزوه اللاحق.

كما أن ردود أفعال الآخرين خاصة منها العاطفية أو الانفعالية تلعب دورا في ضعف أو الحاجة للقدرة والجهد، وهي بمثابة رسالة تنقل إلى المتعلم لزيادة الاعتقادات وتأكيد سبب نواتج الأداء، فردود الفعل العاطفية مثل التعاطف تنقل رسالة الحاجة للقدرة، بينما إشارات الغضب تنقل الحاجة للجهد. (يوسف قطامي، 2005، ص: 351)

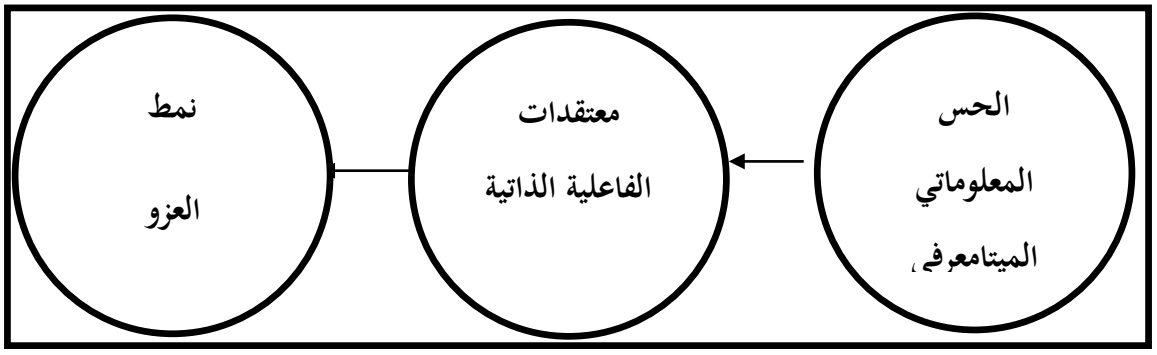
وقد تم التوصل في الدراسات التي أجريت على المتعلم في المواقف الصفية إلى أن عملية العزو تتضمن نقل رسائل عزوية خاصةتعتبر ذات أهمية في التعلم الصفي. وقد تم مناقشة ردود الفعل العاطفية في البداية لمشاعر العطف لمن يحصل على علامة متدنية، وان هذه المشاعر يمكن أن تنقل للمتعلم منبهات يستدل منها على ضعف قدراته، ويترتب على ذلك أن يتجنب المتعلم تقديم مهمات عالية الصعوبة للطالب أو أداءها، وتقود إلى أن يبالغ المتعلم في تقديم المساعدة لذلك الطالب، وبالتالي يتدخل في مدى تحمل الطالب لمسؤولية تعلمه والإخفاق في تحديد نجاحه وفشله، وسلوكات المعلم توجه نحو الطالب الذي يعتقد أنه غير قادر على النجاح واستخدام أساليب مختلفة عن المديح واللوم أو معرفة خصائص الطلبة لأنفسهم معرفة حقيقية. (يوسف قطامي، 2005، ص: 341)

كما أن تقدير الذات يعد عامل ذاتي مؤثر على معتقدات الفاعلية الذاتية وعلى عزو الأداء، فالذين لديهم مفهوم ذات عال يميلون إلى أن يعزو نجاحهم لأسباب داخلية والفشل لأسباب خارجية،أما ذوو التوجه نحو الفشل ولديهم تقرير ضعيف للذات يستجيبون للفشل باستجابات نمطية ويستسلمون للفشل وتضعف دافعيتهم نحو الأداء.

وتشير الدراسات أن طلبة المدرسة الابتدائية الذين لديهم مفهوم ذاتي عال يتوقعون بأن لديهم المهارة والقدرة على النجاح، ويندمجون في المزيد من النجاحات التي تتبع بمكافأة الذات أكثر من أولئك الأطفال ذوي المفهوم المتدني للذات.(يوسف قطامي، 2005، ص: 204)

ويعد الوعي الميتامعرفي بالذات والقدرات وكذا المهمة والإستراتيجية في بعدها الإجرائي والشرطي والتقريري مكونات ذات علاقة بالعمليات الدافعية وبمعتقدات الفاعلية الذاتية، والتي تكون مدركات المتعلم وتوقعاته حيال مهام التعلم.

فالمتعلم الذي يعي قدراته ومواطن الضعف والقوة فيها يمكن أن يكون استدلالات سببية ترتبط بالقدرة وكذا بالنسبة للوعي بالإستراتيجية، فمعرفة المتعلم بالإستراتيجية وما يناسب مهمات التعلم وشروط تطبيقها يعتمد على بذل الجهد في تطبيق الإستراتيجية، وبالتالي يقترن لديه النجاح بما اختاره من إستراتيجية والجهد المبذول في تطبيق الإستراتيجية المناسبة. ويمكن أن يبرر فشله بضعف أو عدم التمكن وقصور في تطبيق الإستراتجية ولذا يستخدم عزوات مرتبطة بالجهد، وهذا ما يجعله يبذل جهدا في تجاوز الإخفاق باعتباره مقترن في مدركاته بالفشل في تطبيق الإستراتيجية. ويمكن أن نوضح العلاقة بين هذه المكونات وعوامل التأثير في العزوات ضمن الترسيمة التالية:



– ترسيمة رقم (5) تبين العوامل الميتامعرفية والوجدانية المؤثرة على نمط العزو–

كما أن للدافعية كحالة انفعالية أثر على العزو السببي باعتبارها محدد وجداني هام في المبادأة وبذل الجهد لتحدي الصعوبات؛فالذين لديهم دافعية قوية يدركون أنفسهم أنهم أكثر قدرة من أولئك الذين لديهم دافعية ضعيفة.

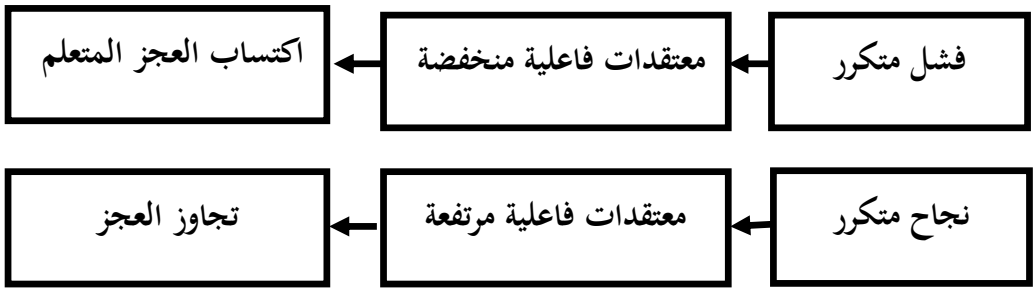
ويعتقد "واينر" أن الأحداث الداخلية تتوسط العلاقة ما بين المهمة المثيرة وسلوك العزو اللاحق؛ فالأفراد الذين لديهم دافعية قوية يدركون أنفسهم أنهم أكثر قدرة من أولئك الذين لديهم دافعية ضعيفة، وكذلك يبذلون جهدا أكثر على المهام التحصيلية، وان النجاح على المهام الصعبة يولد ثقة واحتراما لدى الفرد أكثر من النجاح على المهام السهلة. (يوسف قطامي، 2012، ص: 190)

خامسا. آثار العزو النفسية والتحصيلية:

لاشك في أن العزوات بما لها من خاصيات تفسرالسلوك ونواتجه في المواقف المستقبلية وفي الأداء التحصيلي.فأكثر الجوانب تأثرا بالعزو الدافعية ذلك أن الفرد الذي يعزو فشله لأسباب مستقرة كنقص القدرة يتوقع فقدان السيطرة مستقبلا وهذا ما يؤثر على دافعيته نحو الأداء.أماالذي يعزو فشله إلىأسباب غير مستقرة كالجهد فإن إدراكه لاقتران الجهد بالأداء يمكن أن يغير من مستوى الجهد المبذول والدافعية نحو الأداء لتوقعه تغير نتائج الأداء والقدرة على التحكم في المواقف التعليمية مستقبلا،وهذا ما يدفعه إلى بذل جهد أكبر وزيادة الدافعية نحو التعلم أو لصعوبة المهمة كعوامل غير مستقرة فإنه لا يتوقع فقدان السيطرة أماإذا عزى ذلك لصعوبة المهمة كعامل غير مستقر فإنه لا يتوقع فقدان السيطرة.

ولا تؤثر العزوات الخارجية بالقدر الذي تؤثر فيه العزوات الداخلية؛إذأن الشخص الذي يرى بأن أي شخص مكانه سيفشل فيها.

وللعزوات السلبية أثر على تكرار خبرات الفشل واكتساب العجز المتعلم؛ وهي تعبر عن حالة متأخرة تسبقها معتقدات وتصورات سلبية عن الذات واستسلام.ذلك أن الفشل المتكرر الذي يعزى إلى القدرة يؤثر لدى البعض على معتقدات فاعلية الذات التي تضعف من مستوى الدافعية، وتؤدي لدى البعض إلى حالة العجز المتعلم. فالدافعية القوية تجعل الفرد أكثر قدرة على تحمل صعوبات المهمة مما يجعله أكثر رغبة على الانخراط في التعلم دون خوف من الفشل،وأكثر قدرة على تحمل صعوبات المهمة، على عكس أصحاب الدافعية الضعيفة فهم يستسلمون للفشل وليس لديهم رغبة في محاولة بذل جهد من أجل تجاوز الإخفاق، وهذا ما يجعلهم يعتقدون في عدم جدواهم وقدرتهم على تجاوز الفشل. ويمكن تمثيل ذلك وفق الترسيمة التالية:



- ترسيمة رقم (06) اثر الفشل والنجاح على العجز المتعلم-

يرى "واينر"(1986) أن تحول العزو من الحاجة للقدرة إلى الحاجة لبذل الجهد يغير من توقعات النجاح، فالحاجة للقدرة تولد الشعور بعدم الكفاءة واليأس، تلك التي بدورها تؤدي إلى اللامبالاة تجاه المهام التحصيليةلشعور المتعلم بالاستسلام واليأس من تحقيق نتائج أفضل.

كما أن التاريخ أو السجل الثابت من النجاح المقترن بعزوات إيجابية يؤثر على التوقعات المستقبلية ويؤدي إلى إستمرار النجاح، وهذا ما يجعل المتعلم يطور مدراكات الكفاءة أو معتقدات الكفاءة الذاتية، وعلى العكس من ذلك فالأفراد الذين خبروا سجلا ثابتا أو تاريخ من التحصيل الثابت عن الفشل يؤدي ذلك إلى توقع ضعيف للكفاءة وهم أقل تقدير لذواتهم.وقد توصلت الدراسات إلى أن المعلمين الذين يمتلكون عزوات إيجابية يثابرون ويبذلون مزيدا من الجهد بل أنهم يفكرون في إستراتيجيات أكثر كفاءة كاستراتيجيات التنظيم الذاتي والمهارات الميتامعرفيةويرون أن الفشل مرتبط بعدم فعالية الاستراتيجيات المستخدمة وعدم ملائمتها للمهمة، ولذا فهم يطورون استراتيجيات التعلم ويكسبون خبرة ميتامعرفية عن الإستراتيجية.

ويرى الباحثون أن العزوات ذات المصادر الداخلية للنجاح تعمل على تسهيل احتمالية الاندماج في المهمات التحصيلية وتحدث هذه النتيجة حينما يكون سبب العزو يمكن السيطرة عليه؛ مثل الجهد أو لا يخضع للضبط مثل الذكاء. (يوسف قطامي، 2005، ص: 209)

على خلاف من ذلك فإن المتعلمين الذين يعزون فشلهم إلى ضعف القدرة لا يفكرون في بذل الجهد أو تغيير الإستراتيجية للوصول إلى نتائج أفضل وتخطي عقبة الفشل. وقد أثبتت الدراسات بأنهم

يستخدمون طرق عشوائية أو يستخدمون طريقة نمطية في مواقف التعلم، ولذا فهم يواجهون خبرة الفشل بشكل متكرر.

وللعزو السببي أثارا على الجانب النفسي للمتعلم ويرتبط ذلك بالتغذية المرتدة وردود أفعالالآخرين وتقييماتهم، والتي تنعكس على ذات المتعلم.فالعزو الداخلي للنجاح قديرفع من مشاعر الفخر وتقدير المتعلم لذاته بينما العزو الخارجي للنجاح قد لا يبعث على الشعور بالفخر ولا يعمل كمصدر لتقدير الذات إذا ما قارناه بالعزو الداخلي الذي يرتبط بقدرة الفرد وجهده الذاتي.

يرى "وينر" (1979) أن بعد مركز الضبط يرتبط بردود الأفعال الانفعالية والوجدانية بحالة النجاح أو الفشل فتكون الثقة والافتخار مقترنة بالعزو الداخلي للنجاح المتمثل في الجهد والقدرة.(عفراء العبيدي، 2017، ص: 58)

وفي المقابل فإن العزو الداخلي للفشل ولأسباب ذاتية يمكن التحكم فيها يؤدي إلى الشعور بالذنبكالعزو للجهد يرى "وينر"أنالخجل والاستسلام مقترن في حالة العزو الداخلي للفشل، ووجد أن العزو الداخلي للفشل يؤثر في درجة احترام الذات ويؤدي إلى توابع وجدانية قاسية جدا إذ وجد أن قلة احترام الذات من صفات الشخص الذي يوصف بالعجز المتعلم، وهذا ما أكدته دراسة "روث وكوبل"1975 (Roth & Kubal)(عفراء العبيدي، 2017، ص: 58،61)

وإذا نظرنا إلى العزوات الخارجية المرتبطة بالآخرين كعزو النجاح إلى مساعدة الآخرين،فإنها تولد مشاعر الامتنان والاعتراف بالجميل أو الغضب في حال منعت عنهم المساعدة، بمعنى أن تقديم المساعدة

للآخرين تولد مشاعر الامتنان في حين أن عدم تقديمها يؤدي إلى الغضب . (يوسف قطامي، 2005، ص: 333)

ولا شك أن هذه العزوات لها مصادر متعلقة بذات الفرد وأخرى بردود أفعالالآخرين وتقييمهم ويلعب المعلم دورا بارزا في تشكيل وبناء تلك العزوات، حين يصرح بألفاظأو تعبيرات وإشارات عن رضاه أو عدم رضاه عن أداء التلميذ فمشاعر الغضب التي يبديها المعلم على تلميذ اخفق للتو يظهر أن المعلم يعزو الإخفاقإلى جهد غير كاف،وإذا كان يعبر عن التعاطف مع التلميذ الذي اخفق فان ذلك يدرك بوصفه يعزو الإخفاق إلى قصور في القابلية. (موريس روشلان، 2010، ص: 117).

إذن ردود أفعال المعلم لها أثرها على تشكيل تلك المدركات وبناء العزوات وتفسيرات المتعلم لنواتج الأداء.وعليه فإن مسألة تعديل العزوات السلبية تصبح مهمة المعلم بالدرجةالأولى.

كما أن لهذه العزوات أثارا خاصة تلك العزوات التي تترك آثارا نفسية سيئة على المتعلم، ويمكن أن نجمل تلك الآثار الايجابية والسلبية للعزوات في مجال توقعات النتاجات التحصيلية والنفسية ضمن الجدول التالي:

– جدول رقم (3) يبين تأثيرات خصائص العزو وعلاقتها مع النتاجات– (يوسف، 2012، ص: 213)

	ثابتة	• توقعات مستمرة للنجاح • يزداد الشعور بالفخر
	غير ثابتة	• لا يقلل من توقعات الفشل • إن المشاعر ليست من أن تمتد نحو توقعات مستقبلية
	داخلية	• تساهم في الشعور بقيمة الذات الايجابية • تعزز احتمالية الاندماج في المهمات المستقبلية
	خارجية	• لا ترتبط بصورة الذات
	قابلة للضبط	• تولد مشاعر الثقة
	غير قابلة للضبط	• تولد مشاعر الامتنان
نتاجات إيجابية	ثابتة	• توقعات مستمرة للفشل • تزداد مشاعر الخجل اللامبالاة الاستسلام
	غير ثابتة	• لا يقلل من توقعات النجاح • إن المشاعر ليس اكمن أن تمتد نحو توقعات مستقبلية
	داخلية	• تساهم في الشعور بقيمة الذات السلبية • تعزز احتمالية الانسحاب من مهمات تحصيلية
نتاجات سلبية	خارجية	• غير مرتبطة بصورة الذات
	قابلة للضبط	• تولد مشاعر الذنب • تستثير مشاعر النقد لدى الآخرين
	غير قابلة للضبط	• تولد مشاعر الغضب وربما تولد الانتقام • غالبا ما تثير الشفقة واستجداء المساعدة من الآخرين

سادسا. مساهماتنظرية العزو في المجال التربوي:

كان لنظرية العزوإسهاماتبارزةفي تفسير سلوك المتعلم في مجال التعلم الصفي، وهي ذات قيمة من حيث إسهامها في تطوير التدريس ورفع مردود التعلم، خاصة وان التعلم تحكمه محددات دافعية معرفية توجه التعلم ونواتجه.ويمكن أن نوضحها فيما يلي:

- **الإسهام في تطوير البيئات الصفية عن طريق تطوير عزوات مناسبة ومساعدة المتعلمين على تحقيق نواتج ايجابية في التعلم،ويبدأ ذلك بتحليل العوامل المؤثرة في عزوات المعلم والطلبة التي يمكن أن تساعد الطالب في تطوير عزوات أكثر مناسبة لأسباب النتائج التي يحققها، كذلك تعمل على مساعدة المعلم في إصدار عزوات أكثر واقعية وأكثر مناسبة لأداء الطالب الناجح أو الفاشل. (يوسف قطامي، 2012، ص: 231)**

- **بحث الميكانيزمات المؤثرة في نواتج السلوك ببحث العزوات السببية، وهذا من شأنه أن يساعد المربين على التحكم في نواتج الأداء والتقليل من نسب الإخفاق لتوجيه مسار التعليم والتعلم نحو تحقيق الفعالية، ومساعدة المتعلمين على تخطي تعثراتهم وعوائق التعلم لديهم.**

- **تفسير الدلالات السببية للسلوك في ضوء أنماط محددة من العزو، وهذا ما يساعد على التركيز على تعديل نمط العزو لتخطي العجز وتحسين معتقداتهم نحو ذواتهم ونحو أداءهم.**

➢الحرص على التقييمات الايجابية للوقاية من العجز المتعلم، وذلك أن التقييم الايجابي بعزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة كضعف الجهد أوالإخفاق بسبب الجهد المبذول في تطبيق الإستراتيجية، وهذا من شانه أن يطور طرق التعلم واستراتيجياته إذ يصبح التركيز على التفكير في طرق أكثر نجاعة في حل مشكلات التعلم والأداء.

➢الاهتمام بالتلاميذ ذوو التوجه نحو الفشل والذين يتعرضون للعجز ومساعدتهم على تغيير وتعديل نمط العزو وتحسين نواتج التعلم لديهم.

➢ البحث في مصادر الدافعية من شأنه أن يساعد المربين على التحكم في نواتج الأداء خاصة وأنها ترتبط بتلك العزوات فالمتعلم قد يستسلم إلى العجز نتيجة الفشل والاعتقاد بضعف قدرته على تجاوزه، وعليه فان العمل التعليمي يصبح مرتكزا على تعديل نمط العزو لزيادة بذل الجهد والدافعية نحو الأداءوتحسينه، ومساعدة التلاميذ على تخطي الشعور بالعجز وتحسين معتقداتهم نحو ذواتهم وأداءهم.وبهذا يمكن أن نطور البيئة الصفية بتطوير التعلم خاصة وأن العزو الايجابي يصبح مقترنا بالجهد في تطبيق أدوات التعلم وتطوير استراتيجيات أكثر نجاعة، وهو ما يمكن المتعلم من تحقيق مردود ذو فعالية.

وعلى الرغم من إسهام النظرية في الوقوف على أهم العزوات أو الاستدلالات السببية للسلوك عامة والتعلم خاصة إلاأنها لا تزال بحاجة إلى بحث ودراسات، للوقوف علىمبادئأخرى جديدة تفسر العزو السببي وتوجهات الدافعية لدى الفرد.

*** قائمة المراجع:**

– إبراهيم وجيه محمود. (2006). التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته. د ط. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

– برتراند. (2001). النظريات التربوية المعاصرة. ترجمة: محمد بوعلاق.د ط. البليدة: قصر الكتاب.

– رجاء محمود أبو علام. (2004). التعلم أسسه وتطبيقاته. ط01. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– عفراء إبراهيم العبيدي. (2017). العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي. ط01. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

– عماد عبد الرحيم الزغلول. (2006). نظريات التعلم. ط 02. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

– فتحي الزيات.(2004).سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. ط02. القاهرة: دار النشر للجامعات.

– فايز مراد دندش. (2003). معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية.ط01. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

– موريس روشلان. (2010). الفروق الفردية في المدرسة. ترجمة. وجيه اسعد. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

– محمد زياد حمدان. (1996). نظريات التعلم. دط . عمان: دار التربية الحديثة.

– محمد جاسم محمد. (2007). نظريات التعلم. ط01. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

– مريم سليم. (2002). علم نفس النمو. ط01. بيروت: دار النهضة العربية.

– يوسف قطامي.(2012).نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي. ط01. عمان: دار المسيرة.

– يوسف قطامي. (2005). نظريات التعلم والتعليم. ط01. عمان: دار الفكر.

.